



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN EKOLOJİK GÖRÜŞLERİNİN OKULLARDA ORMAN
PROGRAMI KAPSAMINDA HAZIRLANAN ETKİNLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ

Ahmet MACUN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN EKOLOJİK GÖRÜŞLERİNİN OKULLARDA ORMAN
PROGRAMI KAPSAMINDA HAZIRLANAN ETKİNLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF 60-72 MONTHS CHILDREN'S ECOLOGICAL VIEWS
REGARDING ACTIVITIES BASED ON LEARNING ABOUT FORESTS
PROGRAM

Ahmet MACUN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Ahmet MACUN'un hazırladığı "60-72 Aylık ocukların Ekolojik G¼r¼şlerinin
Okullarda Orman Programı Kapsamında Hazırlanan Etkinliklere G¼re İncelenmesi"
başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi
Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

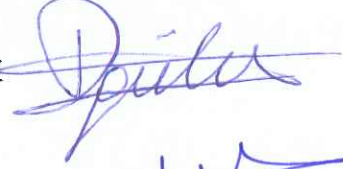
J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Berrin AKMAN



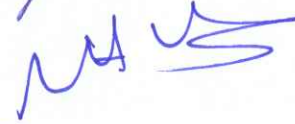
J¼ri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ



J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üye. Arif YILMAZ



J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üye. Yasin ÖZT¼RK



J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üye. Deniz PAMUK



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 30 / 10 / 2018 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı'nın (FEE) bir programı olan ve ülkemizde Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV) tarafından yürütölen "Okullarda Orman Programı" kapsamında, araştırmacı tarafından hazırlanan çevre eğitimi etkinliklerinin 60-72 aylık çocuklarla uygulanmasının ardından çocukların ekolojik görüşlerinin ne ölçüde değişim gösterdiği incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunda 60-72 aylık 15 çocuk ve aileleri ile bu çocukların öğretmeni yer almaktadır. Çocukların ekolojik görüşlerini belirlemek için Türkçe'ye uyarlamasını Kahrıman-Öztürk'ün (2010) yaptığı "Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)" kullanılmıştır. Ayrıca çocukların orman ve ağaç farkındalığına yönelik görüşleri alınmıştır. Ek olarak çocukların ağaç farkındalığını belirlemek amacıyla çocuklara çizim yaptırılmıştır. Aile görüşleri "aile görüş formu", öğretmen görüşleri ise "öğretmen görüşme formu" aracılığıyla alınmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlanan "Okullarda Orman Programı (OOP)" etkinlikleri 2017-2018 Bahar döneminde altı hafta boyunca uygulanmıştır. Program süresince Okullarda Orman Programı temalarını temel alan toplam 19 etkinlik gerçekteştirilmiştir. Etkinliklerin uygulanmasının ardından çocukların görüşlerinin su tüketimi, kâğıt tüketimi, bitkiler ve böcekler ve diğer hayvanlar, çevre kirliliği, geri dönüşüm, yaşam alanı tercihleri ve taşıma araçları alt boyutlarında ekosentrik açıdan önemli ölçüde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Elektrik tüketimi ve oyun alanları alt boyutlarına ilişkin çocuk görüşlerinde ekosentrik açıdan önemli bir değişim olmamıştır. Aileler programda yer alan etkinliklerden en çok geri dönüşümü ve kompost yapımı etkinliğini evlerinde yaptıklarını; çocuklarının su tüketimi, elektrik tüketimi, geri dönüşüm hakkında bilinçlendiklerini ve doğal yaşama yönelik ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Öğretmen ise program sonrasında hem kendisinin hem de çocukların çevreye yönelik bilgilerinin arttığını, etkinliklerle olumlu ve kalıcı kazanımlar elde ettiklerini ifade etmiştir.

Anahtar sözcükler: ekosentrik, antroposentrik, çevre eğitimi, okullarda orman programı, okul öncesi eğitim

Abstract

This study examines ecological views of children aged 60-72 months changed following environmental education activities prepared by the researcher and carried out with the children, scope of the “Learning About Forests” (LEAF), which is conducted in our country by Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV). 15 children aged 60-72 months, their families and teacher formed the study group of the research. The “Children’s Attitudes Toward the Environmental Scale-Preschool Version (CATES-PV), adapted to Turkish by Kahriman-Öztürk (2010), was used. Moreover, the children were asked for their awareness of forests and trees. In addition, the children were asked to make drawing. The views of the families were obtained with a “family opinion form”, while those of the teacher were obtained with a “teacher’s interview form”. Activities prepared for the preschool children were implemented over a six-week period. During the programme, a total of 19 activities were carried out. Following the implementation of the LEAF, it was determined that in ecocentric terms, the children’s views had changed significantly in the subdimensions of water consumption, paper consumption, plants and insects and other animals, environmental pollution, recycling and means of transport. The families stated that, they mostly conducted the ones related to recycling and compost making at home, and their children’s consciousness of water consumption, electricity consumption and recycling and their interest in the natural world had increased. As for the teacher, she reported that following the programme, both her and the children’s knowledge regarding the environment had increased.

Keywords: ecocentric, anthropocentric, environmental education, learning about forests program, preschool education

Teşekkür

Bu araştırmada fikir aşamasından, uygulama ve raporlaştırma sürecine değin birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle bilgi ve deneyimiyle tezime önemli katkılar sağlayan, sabrını ve desteğini esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a,

Değerli görüşleriyle tezimin daha iyi bir noktaya gelmesi için önemli katkılarda bulunan sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ'a,

Tezimin birden fazla aşamasında önemli katkıları olan sayın Dr. Öğr. Üyesi Deniz PAMUK'a,

Geçmişte öğretmenlik, şimdi ise akademisyenlik hayatımda sürekli olarak gelişimime katkı sağlayan sayın Dr. Öğr. Üyesi Yasin ÖZTÜRK'e,

Kapılarını bana açan Çarşıbaşı Anaokulu müdürü sayın Turkyay ÇAKIR, müdür yardımcısı sayın Birsen KARADENİZ ve çalışmayı en az benim kadar sahiplenen ve üstün gayretler gösteren Öğretmen Selda ÇAYAN ÖZTÜRK'e,

Maddi ve manevi destekleriyle yüksek lisans sürecimi kolaylaştıran değerli dostum Osman Can DOMA'ya,

Ayrıca tezime çeşitli aşamalarda destek veren sayın Dr. Öğr. Üyesi Özlem YURT, çok değerli arkadaşlarım ÇAĞLA BANKO, Zeliha ÖZER, Ahmet GÜLAY ve Caner ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca zorlu süreçte yanımda olan annem Fatma MACUN, babam Celal MACUN ve kardeşlerim Hacer AYDIN, Ayşe YÜZGEÇ, Asiye MACUN, Mehmet MACUN ve Semanur YAĞLIDERE'ye;

Son olarak uzun ve yorucu tez sürecinde desteğini ve sevgisini hep hissettiğim değerli eşim Emel DİZDAR MACUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ahmet MACUN

Ankara, 2018

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	7
Sayıltılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Çevre.....	9
Çevre Eğitimi.....	10
Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi.....	13
Çevre Eğitimi Programları.....	16
Çevresel Değerler ve Çevre Etiği.....	25
İlgili Araştırmalar.....	34
Bölüm 3 Yöntem.....	45
Araştırmanın Modeli.....	45
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	45
Veri Toplama Araçları.....	47
Veri Toplama Süreci.....	51
Verilerin Analizi.....	54

Uygulama.....	61
Geçerlik ve Güvenirlik	78
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	80
“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Tüketim Alışkanlıklarına Yönelik Görüşlerinde Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	80
“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Çevreyi Korumaya Yönelik Görüşlerinde Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	103
“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Geri Dönüşüme Yönelik Görüşlerinde Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	132
“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Görüşlerinde Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	142
“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış Olan “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Orman ve Ağaç Farkındalıklarında Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular.....	156
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	167
Sonuçlar	167
Öneriler	172
Kaynaklar	174
EK-A: Veli Onay Formu	189
EK-B: Öğretmen Onay Formu	191
EK-C: Çocuk Onay Formu.....	193
EK-Ç: Çocuk Görüşme Formu.....	194
EK-D: Aile Görüş Formu.....	195
EK-E: Öğretmen Görüşme Formu	196
EK-F: Okullarda Orman Programı Kullanım İzni.....	197

EK-G: Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) Kullanım İzni.....	198
EK-Ğ: Okul Öncesi Çocukları İçin Hazırlanmış Okullarda Orman Programı Etkinliklerinin Kazanımlarına Dair Belirtke Tabloları	199
EK-H: Temalar, Gelişim Alanları ve Etkinlik Çeşitlerine Göre Belirtke Tabloları .	201
EK-I: Velilerle İletişime Yönelik Belgeler.....	202
EK-İ: Okullarda Orman Program Defterine Ait Görseller	204
EK-J: Kitap Projesi Uygulama Takvimi	206
EK-K: Bilgi Notu Örneği.....	207
EK-L: Okullarda Orman Programı Eylem Planı	209
EK-M: Okul Öncesi Çocukları İçin Hazırlanmış Okullarda Orman Programı Etkinlik Örnekleri.....	212
EK-N: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	226
EK-O: MEB İzin Belgesi	227
EK-Ö: Etik Beyanı	228
EK-P: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	229
EK-R: Thesis/Dissertation Originality Report.....	230
EK-S: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	231

Tablolar Dizini

Tablo 1 Çevre Etiğinin Temellerinin Uyarlanmış Bir Versiyonu (Thompson, 2000)	28
Tablo 2 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri	47
Tablo 3 Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) Boyutları ve Alt Boyutları	48
Tablo 4 Çocukların Antroposentrik ve Ekosentrik Görüşlerine Yönelik Örnek Kod Listesi	57
Tablo 5 Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) Boyutları ve Alt Boyutları ile Okullarda Orman Programı Etkinliklerinin Karşılaştırılması	63
Tablo 6 Okullarda Orman Programı Etkinlikleri Uygulama Takvimi	70
Tablo 7 Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyonun (CATES-PV) Tüketim Alışkanlıkları Boyutuna İlişkin Ön Görüşme Bulguları	80
Tablo 8 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dişlerini Fırçalarken Suyu Kapatmaya İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	87
Tablo 9 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dişlerini Fırçalarken Suyu Kapatma Nedenine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	87
Tablo 10 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Suyun Azalmasının Sonuçlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	88
Tablo 11 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Suyun Kaynağına Dair Cevapları	90
Tablo 12 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kâğıt Tüketimine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	91
Tablo 13 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kâğıdın İki Tarafını da Kullanma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	91
Tablo 14 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kâğıt İsrafının Sonuçlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	93
Tablo 15 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kâğıdın Neden Yapıldığına İlişkin Görüşleri	94
Tablo 16 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Elektrik Tüketimine İlişkin Tutumları	95

Tablo 17 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Odadan Çıkarken Işıkları Kapatma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Sonuçları	95
Tablo 18 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Elektrikçi Boşa Harcamanın Sonuçlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	96
Tablo 19 Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeğinin (CATES-PV) Çevreyi Koruma Boyutuna İlişkin Ön Görüşme Bulguları	103
Tablo 20 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Bitkileri ve Böcekleri Eve Götürmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	112
Tablo 21 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Bitki ve Böcekleri Eve Götürmeme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	112
Tablo 22 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Bitkileri ve Böcekleri Eve Götürmenin Sonuçlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	114
Tablo 23 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Bitkiler ve Böceklerin Yaşam Alanlarına İlişkin Cevapları	115
Tablo 24 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kuşları Beslemeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	116
Tablo 25 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kuşları Beslemeyi Sevme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	116
Tablo 26 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Hayvanları Önemsemeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	118
Tablo 27 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Hayvanları Önemseme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	118
Tablo 28 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dışarıdaki Hayvanları Yakalama ve Rahatsız Etmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	120
Tablo 29 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dışarıdaki Hayvanları Yakalamama ve Rahatsız Etmeme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	120
Tablo 30 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Vahşi Hayvanları Korumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	122
Tablo 31 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Vahşi Hayvanları Koruma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	122
Tablo 32 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Yerdeki Çöpleri Çöpe Atmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	124

Tablo 33 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Yerdeki Çöpleri Çöpe Atma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları.....	125
Tablo 34 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Çöplerin Çöpe Atılmamasının Sonuçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	127
Tablo 35 Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeğinin (CATES-PV) Geri Dönüşüm Boyutuna Dair Ön Görüşme Bulguları	132
Tablo 36 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Geri Dönüştürülebilecek Çöpleri Geri Dönüşüm Kutusuna Atmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	135
Tablo 37 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Geri Dönüştürülebilecek Çöpleri Geri Dönüşüm Kutusuna Atma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	135
Tablo 38 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Şişeler ve Tenekeleri Ayırarak Geri Dönüşüm Kutusuna Atmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	137
Tablo 39 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Şişeler ve Teneke Kutuları Ayırarak Geri Dönüşüm Kutusuna Atma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	138
Tablo 40 Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyonun (CATES-PV) Yaşam Alışkanlıkları Boyutuna Dair Ön Görüşme Bulguları	142
Tablo 41 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Oyun Alanı Tercihlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları.....	147
Tablo 42 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dışarıda Oynamayı Terci Etme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları.....	147
Tablo 43 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Yaşam Alanı Tercihlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	149
Tablo 44 Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Hayvan ve Bitkinin Bol Olduğu Yerde Yaşama Tercihi Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları	149
Tablo 45 Çalışmaya Grubunda Yer Alan Çocukların Okula Geliş İçin Kullandıkları Taşıtlar	152

Tablo 46 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Arabalar ve Çevre Kirliliği Arasındaki İlişkiyle İlgili Bilgilerine Dair Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları</i>	152
Tablo 47 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Arabalar ve Çevre Kirliliği Arasındaki İlişkiyle İlgili Açıklamalarına Dair Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları</i>	152
Tablo 48 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Orman Deneyimleri</i>	157
Tablo 49 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ormanda Yer Alan Unsurlarla İlgili İfadeleri</i>	157
Tablo 50 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ormanın Faydaları Hakkındaki Düşünceleri</i>	159
Tablo 51 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ormanların Yok Olmasının Sonuçları Üzerine Düşünceleri</i>	159
Tablo 52 <i>Çocukların Ormanların Yok Edilmemesi İçin Önerileri</i>	160
Tablo 53 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuk Çizimlerinde Ağaçta Bulunan Unsurlar</i>	162
Tablo 54 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuk Çizimlerinde Ağaç Dışında Bulunan Unsurlar</i>	163

Şekiller Dizini

Şekil 1. Toplanan verilerin üçgenlenmesi	55
Şekil 2. Çalışma grubunda yer alan Ç5'in "Ağaç ve çevresindekiler" konulu ön çizimi	164
Şekil 3. Çalışma grubunda yer alan Ç5'in "Ağaç ve çevresindekiler" konulu son çizimi	165
Şekil 4. Çalışma grubunda yer alan Ç8'in "Ağaç ve çevresindekiler" konulu ön çizimi	165
Şekil 5. Çalışma grubunda yer alan Ç8'in "Ağaç ve çevresindekiler" konulu son çizimi	166



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

- CATES-PV** : The Children's Attitudes Toward the Environment – Preschool Version
- FEE** : Foundation For Environmental Education
- GLOBE** : Global Learning and Observation to Benefit the Environment
- K.T.Ü** : Karadeniz Teknik Üniversitesi
- LEAF** : Learning About Forests
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- OOP** : Okullarda Orman Programı
- REC** : Regional Environmental Center
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TEMA** : Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
- TÜRÇEV** : Türkiye Çevre Eğitim Vakfı
- UNESCO** : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

Bölüm 1

Giriş

Doğa, kendi kuralları çerçevesinde sürekli gelişen, değişen canlı ve cansız varlıkların hepsi, tabiat, natür olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Doğanın içerdiği en önemli unsurlardan biri de insandır. Doğa ile kaçınılmaz bir etkileşim içinde olan insan hem doğadan etkilenmiş hem de var gücü ile onunla savaştığı (Atasoy, 2006). Endüstri devrimine kadar insanoğlunun doğaya etkisi çok sınırlı iken, daha sonraki dönemlerde bu ilişki tek taraflı olarak bozulmuştur (Haktanır ve Ergül, 2017). Problemlerini artık bilim ve teknoloji ile çözmeye başlayan insanoğlu kendi kendini diğer türlerden daha üstün bir konuma terfi ettirmiştir (Çalışkan, 2017). Böylelikle insan doğayı istediği gibi şekillendirebilecek konuma gelmiştir. Geline nokta insanoğlu çevresel kaynakları hiç bitmeyecekmiş gibi kullanmakta, doğaya olumsuz etkilerde bulunmaktadır. Fakat doğaya yapılan her etki bir tepki olarak karşılığını bulmaktadır. Bu tepki ise çeşitli çevre sorunları olarak kendini göstermektedir. Çevre sorunlarının baş göstermesiyle birlikte çeşitli çevre hareketleri de ortaya çıkmaya başlamıştır. Çevre hareketlerinin ilk olarak nerede başladığı bilinmemekle birlikte bu hareketin kökenini Mısır ve Eski Yunan'a kadar götürülenler olmuştur. İngilizler 1534'te VIII. Henry'nin yaban kuşlarını korumak için çıkarttığı yasayı, Fransızlar 1679'daki suların kalitesi ile ilgili düzenlemeyi, Almanlar "ormanları koruma yasalarını" ve 18. yüzyılda Prusya'da kimi hayvan türlerini yok olmaktan kurtarmak için avlanmanın yasaklanmasını ileri sürerek bu hareketin öncüsü olduklarını kanıtlamaya çalışmaktadırlar (Ada, Baysal ve Şahenk Erkan, 2017).

Çevre hareketlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte çevresel sorunlarının hem şimdiki nesil hem de gelecek nesiller için büyük sorun teşkil edeceği tartışılmaya başlanmış ve çözüm önerileri ortaya konmuştur (Palmer, 1998). Bu bakımdan çevre eğitimini çevre sorunlarının bir sonucu olarak görmek yanlış olmaz. UNESCO'nun desteğiyle Tiflis'te gerçekleştirilen uluslararası konferansta çevre eğitimi; halkın çevre ile ilgili sorunlar hakkında bilgisini ve farkındalığını artıran, sorunlara yönelik gerekli becerileri ve yeterliği geliştiren, bilgili kararlar almayı ve sorumlu eylemi üstlenmeyi sağlayan tutumları, güdüleri ve yüklemeleri destekleyen bir öğrenme süreci olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1977). Çevre eğitiminin olabildiğince erken verilmeye başlanması birçok açıdan önemlidir. Özellikle çocukların temel değerleri,

tutumları, becerileri, davranışları ve alışkanlıkları kazanması için erken dönemde verilen çevre eğitim programları büyük önem kazanmaktadır (Başal, 2005; Lubomira, 2004; Mustard, 2000; Wilson, 1994). Erken çocukluk yıllarında çevre eğitimine ne zaman başlanması gerektiği eğitimciler tarafından tartışılan bir konudur. Haktanır (2007) çevre eğitiminin okul öncesi dönemin son yıllarında başlayabileceğini; erken çocukluk döneminin sonuna kadar farkındalık geliştirme ve doğru tutumlar kazandırma amaçlarının, bilgi ve beceri edindirme ile katılım amaçlarına göre daha çok ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Wilson (1996) ise çok erken yaşta başlayan çevre eğitiminin yaşam boyu sürecek olumlu tutumlar geliştirmede çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Hart (1997) ise çocukların çevreyle ilişkisinin net bir şekilde açıklanamadığını düşünmektedir. Çocukların doğa ile özel bir ilişkisinin olduğunu kabul etmekle birlikte bunun nedeni üzerine olan açıklamaların yetersiz olduğunu düşünmektedir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı üzerinden yorumlarda bulunmaktadır. Piaget'nin İsviçre'de çocuklarla yapmış olduğu çalışma sonucunda çocukların doğaya algısal olarak hem yakın hem de uzak oldukları belirlenmiştir. Algısal olarak yakındırlar çünkü, fiziksel olarak yakındırlar. Algısal olarak uzaktırlar çünkü her şeyin; bulutların, dağların ve göllerin bile insan için yapıldığını düşünmektedirler. Piaget canlandırmacılık kavramı ile çocukların cansız nesnelere ile özel bir ilişki kurabildiğini ortaya koymuştur. Çocukların yalnız kalmasınlar diye çakıl taşlarını bir araya getirmesini örnek göstermiştir. Yani çocuklar cansız varlıklara karşı koruyucu tarzda bir yaklaşım sergilemektedir. Bu durumdan yola çıkarak Hart (1997) insan ve insan olmayanlara yönelik tutumları daha az ayırmış olan bu yaklaşımın, insan olmayan dünyanın insanca korunmasının gelişiminde farklı bir eğilimin temeli olarak hizmet etme potansiyeline sahip olduğunu ifade etmiştir. Özetle çocuklar bulutların, dağların ve göllerin insan için yapıldığını düşünmekle birlikte cansız varlıkları koruma görevinin de insan tarafından üstlenmesi gerektiği anlayışına sahip olma eğilimindedir. Hermann, Waxman ve Medin'in (2010) çalışması da bu anlayışı destekler niteliktedir. Araştırmacılar üç ve beş yaş grubu çocuklar ile yapmış oldukları çalışma sonucuna göre üç yaş çocukların doğal çevreye yönelik tutumlarında antroposentrik özellikler bulmamışken, beş yaş grubunun tutumlarının antroposentrik olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ışığında çocuklarda antroposentrik düşüncenin sonradan geliştiği yorumu yapılmıştır. Brofenbrenner (1986) çocukların yaşamlarında ailenin, çocuğun yakın çevresinin, komşuların vb. etki ettiğini belirtmiştir. Bu unsurların çocuğun kişilik

gelişiminin yanı sıra çevreye yönelik tutumlarında da etkisinin olduğunu eklemiştir. Tilbury (1994) ise erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitiminin kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiş, bu dönemde çevreye yönelik kazanılan olumsuz tutumların zamanla yerleşeceğini ifade etmiştir.

Problem Durumu

Erken dönemde verilen çevre eğitiminin çocuklarda birçok açıdan faydalı olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Palmer, 1995; Wilson, 1996). Çocukların çevre eğitimi yoluyla merak duygusunu harekete geçireceği, çevre eğitiminin doğanın gizemlerini ve güzelliklerini idrak etmelerine yardımcı olacağı yanı sıra doğa ile daha yakın temas sağlayacakları, böylelikle çevresindeki yaşama ve onların yaşam alışkanlıklarına saygı duyacakları vurgulanmıştır (Wilson, 1996). Erken yaşta çevreye yönelik edinilen yanlış tutumlar ve davranışlar ise çevre sağlığını etkilemekte, çevre sorunlarını ise tetiklemektedir (Evans, vd. 2007). Öğretimin en önemli ilkelerinden biri yakın çevre ilkesidir. İnsanlar yakın çevreyi öğrenmeden, tanımadan buna ilişkin sorunlara dik kat çekmek ve çözüm üretmeden uzak çevredeki olay ve durumlarla ilgilenmeye öncelik vermek; bunu da örgün yaygın, algın eğitimin merkezi haline getirmek sağlıklı bir uygulama değildir (Ada ve ark., 2017). Çocuklar ancak çevrelerinde gördükleri ve doğrudan deneyimledikleri olaylara ilişkin tutum geliştirirler (Robertson, 2009). Çocukların yakın çevrelerini anlamasını, ona yönelik olumlu tutumlar kazanmasını ve çevrenin korunması için aktif rol almasının sağlanması için çevre eğitim programlarının büyük önemi vardır.

Araştırmacılar çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumun okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını, okul öncesi dönemde kazandırılan çevre bilincinin ileri ki yaşlarda da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede önemli yeri olduğunu ifade etmektedir (Taşkın ve Şahin, 2008). Çocuklar ne kadar küçük yaşta ne kadar çok sayıda doğa tanıma ve araştırma gezilerine, doğa aktivitelerine katılırsa, çevre ahlakı onların değer yargıları içinde kalıcı ve sağlam temeller inşa eder. Bu konuda velilere, yöneticilere, öğretmenlere ve kitle iletişim araçlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bandura (1978) Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre çocukların birçok davranışı çevresini gözlemleyerek edindiğini belirtmiştir. Çocuğun ailesinin, içinde bulunduğu çevrenin ve kültürün onun sosyal davranışları üzerinde etkisi olduğunu savunmuştur. Bu açıdan çocuklara erken dönemde olumlu çevresel

görüşler kazandırmak için çevre eğitim programları büyük önem taşımaktadır. Zelezny (1999) çocukların müdahale programlarından olumlu etkilendiklerini çünkü müdahale programları aracılığıyla çevre yanlısı davranışları kolayca öğrenebildiklerini, çevre konularına ve onu korumaya daha istekli olduklarını belirtmektedir. Çocuklara erken dönemde çevre merkezli (ekosentrik) görüşü kazandırmaya yönelik hazırlanan Okullarda Orman Programı etkinlikleri örnek bir uygulama olarak gösterilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma 60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerini Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı'nın (FEE) bir programı olan ve ülkemizde Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV) bünyesinde yürütülen Okullarda Orman Programı – OOP (Learning About Forests) kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelemeyi amaçlamaktadır. Thompson ve Barton (1994) bireylerin çevreye yönelik olumlu tutumlarını etkileyen iki tür bakış açısına sahip olduklarını belirtmiştir. Bu bakış açıları antroposentrik (insan merkezli) ve ekosentrik (çevre merkezli) görüş olarak adlandırmıştır. Antroposentrik görüş insanı merkeze almaktadır. Bu görüşe göre doğaya yönelik olan bakış tamamen insana olan faydasından kaynaklanmaktadır. Ekosentrik görüş ise doğayı merkeze alır ve doğaya var oluşundan dolayı değer verir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik yapılan çeşitli çalışmalar çocukların çevreye yönelik tutumlarının yüksek olmasına rağmen bu tutumlarının altında yatan sebeplerin çoğunlukla insan merkezli (antroposentrik) bakış açısını yansıttığını ortaya koymuştur (Kahrıman-Öztürk, 2010; Kara, Aydos ve Aydın, 2015; Özen Uyar ve Genç, 2016). Mevcut çalışma okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlanan OOP etkinliklerinin çocukların çevreye yönelik ekosentrik ve antroposentrik bakış açısını yansıtan görüşlerinde ne gibi değişiklikler meydana getireceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada ayrıca aileler ve öğretmenlerden de görüş alınmıştır. Böylelikle çocuğun çevre eğitimi etkinlikleri sonrası elde ettiği kazanımların sınıf ve ev ortamına ne gibi yansımaları olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Çevreye karşı olumlu tutumların çocuk yaşta kazanılması gerekmektedir (Kuzu, 2007). Çevre ile erken dönemde olumlu ilişkilerin kurulmasının ileriki yıllarda çevreye karşı olumlu tutum ve değer edinmede önemli olduğu; bu bireylerin zihin

sağlıklarının ve zorluklara karşı mücadele gücünün yüksek olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Robertson, 2009). Bununla birlikte birçok çalışma, çocukların çevreye yönelik tutumlarının çoğunlukla insan merkezli olduğunu veya bilgilerinin eksik ve yanlış olduğunu göstermiştir (Kahriman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar ve Genç, 2016; Shepardson, 2005; Shepardson, Wee, Priddy ve Harbor, 2007). Basile'ye (2000) göre erken dönemde kazanılan olumsuz davranışları ileriki yaşlarda değiştirmek çok zordur. Bu bakımdan erken çocukluk döneminde verilecek çevre eğitim programları çocukların doğru bilgiye ve doğa merkezli bir bakış açısına sahip olmaları açısından önemlidir. Özellikle son yıllarda çevre eğitimi kapsamında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda araştırmacılar çocukların çevreye yönelik tutum, farkındalık ve bilgi düzeylerini yaş (Ahi ve Balcı, 2017; Çabuk, 2001; Musser ve Diamond, 1999), cinsiyet (Ahi ve Balcı, 2017; Çabuk, 2001; Kahriman-Öztürk, 2010; Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler, 2012; Kahriman-Öztürk, Olgan ve Tuncer, 2012; Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009; Yalçın, 2013), verilen çevre eğitimi (Ahi, 2015; Alıcı, 2013; Cengizoğlu, 2013; Cevher-Kalburan, 2009; Erol, 2016; Yalçın, 2013), yaşanan yer (Grodzinska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda, 2006; Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009; Özen Uyar ve Genç, 2016) gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmalarda genel olarak yaş arttıkça çocukların çevreye yönelik tutum, farkındalık ve bilgilerinin arttığı bulunmuştur. Öte yandan araştırmaların büyük kısmında çevresel tutum ile cinsiyet arasında ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte erkek çocukların çevresel tutumlarının kız çocuklarına göre yüksek bulunduğu çalışmalar mevcuttur (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009). Çeşitli çevre eğitimi uygulamaları çocukların çevresel tutum ve farkındalıklarını arttırmanın yanında (Cevher-Kalburan, 2009; Erol, 2016; Yalçın, 2013) çevresel konulara ilişkin zihinsel modeller geliştirmelerini (Ahi, 2015), fiziksel koruma ve çevrenin korunmasına dair ikna davranışları edinmelerini (Alıcı, 2013), ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliği hakkında algılarının değişmesini sağlamıştır (Cengizoğlu, 2013). Öte yandan çevresel tutumla yaşanan yer arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu çalışmalar mevcutken (Grodzinska-Jurczak ve ark., 2006), bazı çalışmalarda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009; Özen Uyar ve Genç, 2016).

Ayrıca çevre ile ilgili çeşitli konulara yönelik farkındalık çalışmaları da yapılmıştır (Aguirre-Bielschowsky, Lawson, Stephenson ve Todd, 2017; Bjerke, Kaltenborn ve Odegardstuen, 2001; Borg, Winberg ve Vinterek, 2017; Genovart, Tavecchia, Ensenat ve Laiolo, 2013; Kos, Superger ve Jerman, 2015; Kruger ve Summers, 2000; Laird, McFarland-Piazza ve Allen, 2014). Bu çalışmalarda genel olarak çocukların enerji tüketimi, hayvanlar ve doğal çevreye ilişkin tutumları incelenmiştir. Çocukların enerji tüketimine yönelik tutumları yüksek bulunurken, tutumlarının sebeplerinin insan-merkezli olduğu vurgulanmıştır (Aguirre-Bielschowsky ve ark., 2017; Kruger ve Summers, 2000). Çalışmalarda doğal yaşamla ilişkileri azalan çocukların çevrelerindeki doğal yaşamla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir (Genovart ve ark., 2013). Çevresel tutum ve farkındalığa yönelik birçok çalışmanın ise ilkökul ve üstü yaş grubundaki çocuklarla yapıldığı görülmektedir (Aydın ve Çepni, 2012; Çetin Balcı, 2015; Değirmenci, 2012; Evans ve ark., 2007; Gundersen, Skar, O'Brien, Wold, Folloca, 2016; Yaşaroğlu, 2012; Zengin ve Kunt, 2013). Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik görüşlerini ekosentrik ve antroposentrik açıdan inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Kahriman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar ve Genç, 2016). Özellikle son yıllarda okullarda uygulanan çevre eğitim programlarının (Eko okullar, Minik tema) sayısının arttığı; dış mekân ve doğada eğitimini temel alan yaklaşımlara yönelik eğitim programlarının (Orman okulları) ilgi gördüğü görülmektedir. Okullarda Orman Programı-OOP'da (Learning About Forests) bu programlardan biridir. OOP son yıllarda ülkemizde birçok anaokulu, ilkökul ve ortaokul tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmada araştırmacı "OOP kapsamında hazırlanmış olduğu etkinlikler yardımıyla çocuklara doğa merkezli (ekosentrik) bakış açısı kazandırılabilir mi?" sorusunu sormuştur. Bu sorunun cevabını bulmak için okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak altı haftalık çevre eğitim programı uygulanmış; etkinliklerin uygulaması öncesi ve sonrasında elde edilen çocuk görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmanın çevre eğitim programlarının çocukların çevreye yönelik olumlu tutum kazandırmasının yanı sıra doğa merkezli bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olabileceğini gösterebilmek adına önem arz ettiği düşünülmektedir. Öte yandan çeşitli çalışmalar göstermektedir ki; öğretmenler çevre eğitim etkinlikleri konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedir (Erdoğan, Bahar, Özel, Erdaş ve Uşak, 2012; Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler, 2012). Bu çalışmanın ayrıca OOP kapsamında hazırlanan etkinlikler aracılığıyla öğretmenlere

yol gösterici olabileceği ve alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan çevre eğitim programı çalışmalarına ailelerin de katıldığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Alıcı, 2013) fakat bu çalışmalarda aileler sürece genellikle aile katılım etkinlikleriyle dahil edilmektedir. Bu çalışmada da aile katılım etkinlikleri uygulanmış, ek olarak OOP defteri hazırlanmış ve kitap projesi gerçekleştirilmiştir. Ailelerin uygulama sürecinden defter ve defterdeki görseller aracılığıyla haberdar olması planlanmıştır. Kitap projesi ise hem aile hem de çocuğun çevreye yönelik bilgi ve farkındalığını artırmayı, sınıfta yapılan etkinliklerin kitaplar aracılığıyla desteklenmesini amaçlamıştır. Hem OOP defterinin hem de kitap projesinin çevre eğitim programlarının tasarlanmasında alternatif fikirler sunma adına örnek olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda oluşturulan araştırma problemi ve araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

Araştırma Problemi

Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri, 60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerinde nasıl bir değişim meydana getirmiştir?

Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri çocukların tüketim alışkanlıklarına yönelik görüşlerinde ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?
2. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri çocukların çevreyi korumaya yönelik görüşlerinde ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?
3. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri çocukların geri dönüşüme yönelik görüşlerinde ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?
4. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri çocukların yaşam alışkanlıklarına yönelik görüşlerinde ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?

5. Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri çocukların orman ve ağaç farkındalıklarında ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların sorulara doğru ve güvenilir cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları;

- 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı ile,
- Çalışmaya katılan çocuk, aile ve öğretmen sayısı ile,
- Uygulanan etkinlikler ile,
- Kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çevre Eğitimi: İnsan kültürü ve biyofizik çevre arasındaki içsel bağı anlamak ve değerlendirmek için gerekli becerileri ve tutumları geliştirme yönünde değerleri tanıma ve kavramları aydınlatma sürecidir (UNESCO, 1977).

Çevre Etiği: İnsanlar ile doğal çevreleri arasındaki ahlaki ilişkilerin sistemli olarak incelenmesidir (Des Jardins, 2006).

Antroposentrik Görüş: Evrende insan türünün diğer bütün canlıların üstünde tutan ve doğada her şeyin insan için var olduğunu benimseyen inanç biçimidir (Özdemir, 2016).

Ekosentrik Görüş: Çevrenin tüm canlı ve cansız unsurlarla birlikte içsel bir değer taşıdığını ve insanların bu içsel değeri koruması gerektiğini savunan inanç biçimidir (Kortenkamp ve Moore, 2001; Thompson ve Barton, 1994).

Okullarda Orman Programı: Okullarda Orman Programı okul öncesi, ilk ve ortaokullarda uygulanan, amacı orman eko-sistemi ile ilgili bilginin ormanın içinde, ormanlara inceleme gezileri düzenleyerek artırılması ve deneyimlerin uluslararası

düzeyde paylaşılması olan bir çevre eğitim programıdır (Okullarda Orman Programı, 2018).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çevre

Türk Dil Kurumu'na göre çevre; kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortama verilen addır. Daha geniş tanımıyla ise; hayatın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal, kültürel dış faktörlerin bütünlüğüdür (TDK, 2018). Önder ve Özkan (2013)'a göre ise çevre; insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları ortamdır. Billington (2011) kavramı biraz daha genişletmiş; çevrenin yalnızca canlıları değil, cansız varlıkları da dünyayı saran ve yaşamı mümkün kılan gazları, yeryüzünün büyük bir bölümünü kaplayan ve çevrenin verimliliği açısından önem taşıyan suları, yine yeryüzünü kaplayarak bütün karada yaşayan canlılara yuva olan toprakları da içerdiğini belirtmiştir. Bu tanımdan yola çıkarak canlı ve cansız çevre olarak iki tür çevreden söz edilebilir. Canlı çevre; insanlar, hayvanlar, bitkiler gibi tüm organizmaları kapsarken; cansız çevre, iklim şartları, su, toprak gibi organizmanın üzerinde yaşadığı ve ondan yararlandığı somut ortamlardır. Hayatın sürdürülebilir olması bu unsurların birbiri ile uyumlu bir şekilde varlığını sürdürmesi ile mümkündür.

İnsanların yerleşik yaşama geçişleri takriben M.Ö 10.000 yılına denk gelmektedir. Bu zamandan beri insanlar, 17 yy.'da "sanayileşme" ve günümüzde "teknoloji ve bilişim çağı" olmak üzere önemli evrelerden geçmiş, bu evreler insanların doğa ile ilişkilerinde radikal farklılıklar meydana getirmiştir. Yerleşik yaşama geçişe kadar insanın doğa ile ilişkisine temel gereksinimlerin "anlık" şekilde karşılama güdüsü yön vermiştir (Özdemir, 2016). İnsanlar mevcut ihtiyaçlarını gidermek için doğayı kullanmış, daha fazlasını talep etmemiştir. Zamanla insanların doğaya yaklaşımları değişmiş; özellikle sanayileşmenin ardından "daha fazlasını elde etme" ve "maksimum kazanç sağlama" gibi antroposentrik yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Modern bilimin doğuşuyla hâkim olan mekanik dünya görüşünün insan merkezci etik yaklaşımıyla desteklenmesiyle, evren, insan arzusu ve ihtiyaçları doğrultusunda istenildiği gibi yön verilecek adeta "işleyen bir makine" olarak

görülmüş ve bunun sonucunda eski uygarlıklardan bu yana gelen insan ile doğa arasındaki duygusal bağ büyük ölçüde kopmuştur (Özdemir, 2016). Diğer bir deyişle insan ve doğa arasındaki uyum bozulmuş; bunun sonucunda çevre sorunları baş göstermeye başlamıştır. Dünya endüstrileşerek belli bir refah düzeyine ulaşırken; doğal çevre giderek tahrip olmuştur. Erten (2004), çevre kirliliğine sebep olan belli başlı unsurların; hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, hayvan ve bitki türlerinin ortadan kalkması, iklimlerin değişmesi, çöp sorunları gibi unsurlar olduğunu belirtmiştir. Bu sorunların ortak özelliği; kirliliğe sebep olan en önemli faktörün insan olmasıdır. Bu nedenle sorunların çözümü de ancak insanların bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi yoluyla mümkün olabilmektedir. Buradan hareketle, oldukça yeni bir eğitim alanı olan çevre eğitimi en yalın haliyle, insanoğlunun doğayı yok etmeden yaşayabilmesi için zorunlu hale gelen “bilişsel”, “duyuşsal” ve “davranışsal” dönüşümün başlıca yoludur (Özdemir, 2016). Çevre eğitiminin bilişsel boyutu; çevrenin işleyişini, insanla ilişkisini, insanın çevreye verdiği zararın olası sonuçlarını tahmin edebilmeyi vb. yeterlikleri; duyuşsal boyutu, çevreyle empati kurma, onu önemseme, değer verme, koruyucu tutumlar sergileme gibi becerileri; davranışsal boyutu ise çevre sorunlarıyla baş edebilmek için aktif bir katılımcı olma becerisini gösterir.

Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi ile ilgili çalışmaların ne zaman başladığı konusu tartışmalıdır. Bartosh (2003) çevre eğitiminin kimi yazarlara göre çevresel sorunların farkına varıldığı 1960'larda başladığını; kimilerine göre de geçen yüzyılda başlayan doğa çalışmaları, koruma ve açık hava eğitimi hareketlerinden geliştiğini belirtmektedir. Disinger (1983)'e göre “Çevre Eğitimi” terimi ilk kez 1948'de “Uluslararası Doğayı ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği'nin toplantısında ortaya çıkmıştır (Akt. Onur, 2016). Zaman içinde çevre eğitimi ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Çevre eğitimi ile ilgili ilk geniş kapsamlı tanımı yapan Stapp (1969) çevre eğitimi; biyofiziksel çevreye ve onun sorunlarına ilişkin bilgiye sahip, bu sorunların nasıl çözüleceğinin farkında, kendi çözümlerini oluşturmak için güdülenmiş bir yurttaşlık yaratmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Stapp'e (1969) göre çevre eğitimin amaçları arasında; biyofiziksel çevreye ve bütün öğelerine ilişkin bilgiyi ve anlayışı geliştirmek, çevrenin kalitesine ilişkin farkındalık ve kaygıları, aynı zamanda

sorumlu davranış örüntülerini geliştirmek vardır. Tüm bu amaçlar günümüz çevre eğitimi anlayışının temelini oluşturmaktadır. 1977 yılına gelindiğinde ise UNESCO'nun desteğiyle Tiflis'te gerçekleştirilen uluslararası konferansta çevre eğitimi; halkın çevre ile ilgili sorunlar hakkında bilgisini ve farkındalığını artıran, sorunlara yönelik gerekli becerileri ve yeterliği geliştiren, kararlar almayı ve sorumluluk üstlenmeyi sağlayan tutumları ve güdüleri destekleyen bir öğrenme süreci olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1977). Tiflis Konferansı'nın sonucunda çevre eğitimi için üç temel amaç belirlenmiştir:

1. Kentsel ve kırsal alanlarda ekonomik, toplumsal, siyasal ve ekolojik karşılıklı bağımlılık konusunda açık bir farkındalık ve ilgi geliştirmek.
2. Her bireye, çevreyi korumak ve geliştirmek için gerekli bilgi, değerler, tutumlar, üstlenme ve beceriler kazandıracak olanakları sağlamak.
3. Bireylerin, grupların ve toplumun çevre karşısında bir bütün olarak yeni davranış örüntüleri yaratmak.

Bu amaçlar farkındalık, bilgilendirme, tutum kazandırma, beceri kazandırma ve etkin katılım şeklinde beş kategoride sıralanmıştır:

Bilinç: Bireylerin ve toplumların tüm çevre ve sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak,

Bilgi: Bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkında temel bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlamak,

Tutum: Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım istediğini kazanmalarını sağlamak,

Beceri: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak,

Katılım: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çabalarına her seviyeden aktif katılma imkânı sağlamaktır.

Palmer (1998) çevre eğitimi; insan, onun kültürü ve biyofiziksel çevresi arasındaki ilişkiyi anlamak ve değerlendirmek için gerekli becerileri ve tutumları geliştirmeye yönelik değerleri ve aydınlatıcı kavramları tanıma süreci olarak tanımlamıştır. Güler Yıldız'a (2014) göre ise çevre eğitimi; bilgilendirme, bilinçlendirme, uyarma, dengeleme, geliştirme, koruma vb. süreçleri içermekte ve

insanlarda bu yönde davranışlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesini hedeflemektedir. Güler Yıldız (2014) çevre eğitimini üç temel unsur üzerinden açıklamıştır.

1. Bireylerin çevre problemleri hakkındaki bilgilerini artırmak,
2. Bu problemlerin olası çözümleriyle ilgili olarak bireyleri eğitmek,
3. Bu çevresel problemlerin çözümü için çaba göstermeye gönüllü olmalarını sağlamaktır.

Erten (2004)'e göre çevre eğitimi; çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir. Birey öncelikle çevre bilgisine sahip olmalı, daha sonra çevre ile ilgili olumlu tutumlar geliştirmeli, bu tutumlar da yararlı davranışlara dönüştürülmelidir. Çevre bilincine sahip kişi, çevre dostu davranışların yanı sıra, çevrenin bozulmasına tarafsız, duyarsız kalmayan, egoist davranmayan ve sadece kişisel kazanımlarını hırsla dönüştürmeyen kişidir (Erten, 2004).

National Curriculum Council (1990) çevre eğitimini üç ana başlık altında toplamıştır:

1. Doğal Çevrenin İçinde Yapılan Eğitim: Çocukların doğayla birebir etkileşimde buldukları, yaparak yaşayarak bilgiler edindikleri eğitimidir.
2. Çevre Eğitimi Hakkında Eğitim: Çocukların doğa olaylarının nasıl oluştuğu hakkında bilgi edindikleri eğitimidir.
3. Çevre İçin Eğitim: Çevrenin korunması ve bozulan dengeye karşı tedbirler alınması ile ilgili verilen eğitimidir.

Özdemir (2016)'e göre doğal çevrenin içinde yapılan eğitime; “çevreden eğitim (doğa eğitimi)”, “manzara yoluyla öğrenme (learning through landscapes)”, “doğa temelli öğrenme (nature-based learning)”, “serbest çevre eğitimi (free-choice environmental education)” örnek olarak verilebilir. Bu eğitimler sınıf ortamıyla sınırlı kalmayan; doğayla doğrudan iletişim kurma imkânı sağlanan etkinliklerdir. Çevre hakkında eğitim ise yalnızca sınıf ortamında teorik bilgiler doğrultusunda verilen eğitimidir. Bu nedenle etkisi oldukça sınırlıdır. Çevre için eğitim ise çevre hakkında

eğitim yaklaşımından farklı olarak; bireyin sosyo-kültürel ve biyofiziksel çevresiyle yüzleşmesini ve duyarlı, bilinçli ve girişken yurttaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır.

Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi

Günümüzde yaşanan çevresel problemler en çok küçük çocuklar için risk yaratmasına rağmen okul öncesi dönemde çevre eğitimi çalışmalarını ilkokul ve ortaokul gibi kurumlardan görece daha geç bir zamanda başlamıştır (Elliot ve Davis, 2009). Son yıllarda yaygınlaşan çalışmalarda okul öncesi dönemin çocuklarda olumlu çevresel tutumun kazandırılması açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (Davis, 2008; Palmer, 1995; Tilbury, 1994). Palmer'e (1995) göre çocuklarda çevreye yönelik olumlu tutum oluşturulması bakımından çevre eğitiminin ve çevreye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Davis (2008) ise erken yaşlarda edinilen tutumların, değerlerin, bilgi ve deneyimlerin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu bakımdan erken çocukluk döneminde verilen eğitimin, çocukların sonraki yaşantıları için temel oluşturacağı söylenebilir. Tilbury (1994), erken çocukluk döneminin çocuğun çevreye ilişkin olumlu tutum kazanmasında kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Eğer çocuklar erken yaşlarda olumsuz çevresel tutumlar geliştirirlerse, bu tutumların büyük olasılıkla kalıcı hale geleceğini savunmuştur. Ayrıca Tilbury (1994) erken yaşlardaki öğrenmenin büyük ölçüde göz ardı edildiğine ve erken dönemin çocuğunun çevresel eğitimi için kritik yaşlar olduğuna işaret etmektedir. Leeming, Dwyer and Bracken (1995) ise erken dönemde elde edilen bilgi ve tutumların sonraki yıllarda düşünceyi şekillendirdiğini, bu dönemde çevresel bilgi ve tutumların gelişimini sağlayan araçlara önemle ihtiyaç duyulduğunu açıklamıştır.

Erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitiminin önemine ilişkin çalışmaların yanı sıra çevre eğitiminin ne zaman verilmesi gerektiği de araştırmalara konu olmuştur. Araştırmacılar, okul öncesi dönemin çevre bilinci ve duyarlılığının kazanılması için en önemli yaşam dönemi olduğunu vurgulamıştır. Biriukova'ya (2005) göre 3-6 yaşlar arasında verilen çevre eğitimi; çocuğun çevre bilinci ve duyarlılığı kazanması, çevreye karşı duygusal ve pozitif tutumlar geliştirmesi açısından önemlidir. Benzer şekilde Shin (2008) okul öncesi dönem çocuklarının çevreye karşı bakış açılarının gelişiminde çevre eğitiminin anlamlı etkisi olduğunu,

bu nedenle çevre eğitiminin çocukların erken yaşlarından itibaren başlatılması gerektiğini vurgulamıştır. Haktanır (2007) ise küçük çocuklara yönelik çevre eğitiminin okul öncesi dönemin son yıllarında başlaması gerektiğini vurgulamıştır.

Günümüzde olduğu gibi geçmişte de çeşitli eğitimciler ve bilim insanları çocuk doğa ilişkisine vurgu yapmışlardır. Rousseau, Froebel ve Dewey gibi eğitimciler çocuk ve doğanın birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini, çocuğun gelişimi için doğayla temasın önemli olduğunu ve doğa ile çocuk arasında güçlü bir bağ olduğunu ifade etmişlerdir (Burman, 1994; Davis, 1998; May, 2006). Piaget'ye (1959) göre okul öncesi dönem çocukları çevrede keşifler yaparak öğrenirler. Bu keşifler hem çocuğun doğaya karşı olumlu tutum geliştirmesine imkân sağlamakta hem de çocuğun çeşitli gelişim alanlarına olumlu katkılarda bulunmaktadır. Carson (1956) çocuğun doğal dünya ile iletişimini şiirsel bir dille ifade etmiştir. Ona göre çocuk dünyayı "taze, yeni, güzel, macera ve heyecan dolu" olarak algılamaktadır. Çocuklar yetişkinlerin aksine doğayı ve doğadaki unsurları hayatlarındaki bir arka fon olarak değil, yaşamda aktif olarak katılacakları bir etkileşim alanı olarak görmektedirler. Bu bakış açısı da çocukların doğanın nimetlerinden maksimum derecede faydalanma kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Küçük çocuklar doğayı deneyimlemek isterler. Dokunurlar, koklarlar, sallarlar, tadarlar, kurcalarlar... Kısacası birçok yolla doğayı deneyimlerler. Çocuk doğayla ne kadar çok doğrudan iletişime geçerse öğrenme süreci o kadar hızlanır. Tüm bu aktiviteler çocukların aktif katılımını sağladığı için öğrenmeyi hızlandırdığı da söylenebilir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde verilen çevre eğitiminin hangi mekanlarda ve ne şekilde verilmesi gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocukların doğal nesnelere temas etmesi, çocukların doğa ile duygusal bir bağ kurması açısından oldukça önemlidir. Basile ve White (2000) erken çocukluk dönemi için uygun bir çevre eğitimi programının gerçek yaşam deneyimlerine bağlı bir içeriğe sahip olmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Monroe, Wojcik ve Bledenweg (2013) doğa – insan etkileşiminin ancak bireyin doğa ile doğrudan iletişime geçerek kazanılabileceğini belirtmiştir. Onlara göre insan doğanın ayrılmaz bir parçasıdır. Wilson (1994) çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için doğal mekanlara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Doğal mekanlar çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için birçok imkana sahiptir. Çocuklar bu alanlarda farklı nesnelere temas kurarak hem yaratıcılıklarını geliştirirler hem de bilişsel, estetik, iletişimsel, duyu-devinimsel ve sosyo-duygusal gelişimleri açısından

desteklenirler. Bu durum çocukların doğal ortamlarda bütüncül bir gelişim imkânı bulmalarına olanak tanır (Wilson, 1994). Kos'a (2010) göre doğal ortamlar, yaratıcı oyunlar için oyun alanları ve kapalı alanlara kıyasla çok daha fazla olanaklar sunmaktadır. Bu nedenle doğal ortamda oynanan oyunların çocukların birçok gelişim alanına etki edebileceği söylenebilir. Bu nedenlerle erken dönemde planlı etkinlikler, özellikle de açık alanlarda çevre eğitimleri düzenlenmelidir.

Çevre eğitiminin amaçları altı grupta ifade edilmektedir. Bunlar:

1. Farkındalık: Bireylerin ve grupların genel çevreye ve ona bağlı problemlere ilişkin bilinç ve duyarlılık kazanmalarına,
2. Bilgi: Bireylerin ve grupların, çevrenin tümüne ve konuyla ilgili problemlere ilişkin, insanın bu çevredeki yeri ve önemli sorumluluğuna ilişkin temel bir anlayış kazanmalarına,
3. Tutum: Bireylerin ve grupların sosyal değerlerin özünü kavramalarına, onların çevreyi koruması ve geliştirmesi için aktif katılım motivasyonu kazanmalarına,
4. Beceriler: Bireylerin ve grupların çevre sorunlarını çözme becerisi kazanmalarına,
5. Değerlendirme Kabiliyeti: Bireylerin ve grupların çevreyle ilgili önlemleri almalarına ve eğitim programlarını ekolojik, politik, ekonomik, sosyal, estetik ve eğitimsel faktörlerle değerlendirmelerine,
6. Katılım: Bireylerin ve grupların kendi sorumluluklarının bilincine varmalarına ve ortaya çıkan problemleri çözmek için gerekli önlemlerin alınması gerektiğinde çevre konusunda sorumluluk duygusu ve aciliyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaktır (UNESCO, 1977).

Basile ve White (2000) erken çocukluk dönem çocuğunun gelişimsel özelliklerine uygun bir çevre eğitim programında üç temel bileşen olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bileşenler şunlardır:

- *İçerik*. Çevre müfredatın kendisi olmalıdır. Müfredatta olabildiğince gerçek yaşam deneyimlerinin sağlanması hedeflenmelidir. Bu doğrultuda müfredatta anlamlı ve ilişkili bilgi, beceri ile donatılmış bireyler yetiştirmek için gerekli konu ve hedefler yer almalıdır.

- *İlişki.* Çevre eğitiminin tasarlanmasında farklı disiplinlerden yararlanılmalıdır.

- *İletişim.* Eğitimin içeriği hazırlanırken “çocuğa doğru” değil “çocukla birlikte” anlayışı benimsenmelidir. Çevre eğitimi çift yönlü ve açık iletişim ilkelerine dayalı olarak verilmelidir (Basile ve White, 2000).

Haktanır (2007)'a göre ise farkındalık yaratma ve olumlu tutum geliştirme, erken çocukluk döneminde öncelikle ele alınması gereken amaçlardır. Bilgi, beceri ve katılım amaçları ise daha az ele alınması gereken amaçlardandır. Ayrıca çevre eğitiminin okul öncesi dönemin (0-6 yaş) son yıllarında başlayabileceğini; erken çocukluk döneminin (0-8) yaş sonuna kadar farkındalık geliştirme ve doğru tutumlar kazandırma amaçlarının, bilgi ve beceri edindirme ile katılım amaçlarına göre daha çok ele alınması gerektiğini vurgulamıştır. Davis (1998) ise erken çocukluk dönemine yönelik hazırlanan çevre eğitiminin çocuğun yanı sıra öğretmeni, aileyi ve tüm toplumu göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Çocuğa verilecek eğitim günlük yaşamına dayandırılmalı, ayrıca okul ve aile iş birliğine önem verilmelidir (Cutter-MacKenzie ve Edwards, 2006). Çevre eğitimi verilecek mekân da eğitim açısından oldukça önemlidir. Bu eğitimler olabildiğince doğal ortamda verilmeli, mekânların enerji ve doğal kaynak yönetimi açısından gelişmiş olması gerekmektedir. Ayrıca atıkların yönetimi ve geri dönüşüm konusunda yeterli uygulamaların yapılabileceği mekânlar hazırlanmalıdır (Torquati, Cutler, Gilkerson ve Sarver, 2013; Wilson, 1994).

Çevre Eğitimi Programları

Çevre eğitimi kapsamında uluslararası platformda birçok ülkenin katılım sağladığı ve ulusal düzeyde yürütülen çeşitli projeler ve eğitim programları yürülmektedir. Aşağıda çeşitli ülkelerde uygulanmakta olan uluslararası eğitim programlarından bazıları tanıtılacak, ardından ülkemizde uygulanan çeşitli çevre eğitim programları ve projelerinden bahsedilecektir. Son olarak “Okullarda Orman Programı-OOP (LEAF)” detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

Uluslararası çevre eğitim programları ve projeleri.

Eko-okullar. Eko-okullar programı “Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı”nın (FEE) yürütmekte olduğu programlardan biridir. Türkiye’de 1995 yılından beri

“Türkiye Çevre Eğitim Vakfı”nın (TÜRÇEV) çatısı altında faaliyet gösteren program dünya çapında 67 ülkede yürütülmektedir. Eko-okullar şu ana kadar 52.700’den fazla okulda öğrenim gören 19 milyon civarında öğrenciye ve iki milyon öğretmene ulaşmıştır. Program okul öncesi, ilk ve ortaokullarda çevre bilinci, çevre yönetimi ve sürdürülebilir gelişme bilincini kazandırmayı amaçlamanın yanı sıra okullar aracılığıyla ailelerin, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesini de hedeflemektedir. Programın etkin bir şekilde yürütülmesi için idareci ve öğretmenlerin istekli tutumları çok önemlidir. Ayrıca öğrenci katılımı programın kilit unsurlarından biridir. Öğrenciler okulda programın yürütülmesinin yanı sıra yerel halk ve yöneticilerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesinde aktif rol almaktadırlar. Program dört aşamada uygulanmaktadır: *Kaydolma, programı yürütme, ödül için başvuruda bulunma, ödül yenileme*. Programa kayıtlar, ilgili koordinatörlük tarafından belirlenen tarihler arasında online olarak gerçekleştirilir. Programın yürütülmesi ise yedi aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar *eko-okullar komitesinin kurulması, çevresel inceleme, eylem planı, gözlem ve değerlendirme, müfredat çalışması, bilgilendirme ve katılım ve eko-ilke* aşamalarıdır. Bu aşamaları iki sene boyunca başarı ile tamamlayan okullar yeşil bayrak ödülüne başvurabilirler. İki yıl sonunda yeşil bayrağa hak kazanan okullar ödülleri yenilemek için programı yürütmeye devam etmek zorundadırlar (Eko-Okullar Programı, 2018).

Eko okullar programına yönelik olarak çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Chapma ve Sharma’nın (2001) Hindistan ve Filipinler’de yapmış olduğu çalışmada eko okul programını yürüten çeşitli ilkokul ve ortaokul öğrencileri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre eko okullar programını uygulayan okullara devam eden çocukların çevreye yönelik olumlu tutumlar edindikleri, çevreye karşı sorumlu hissettiklerini ifade ettikleri belirtilmiştir. Krnel ve Daglic’in (2009) Slovenya’da gerçekleştirdiği çalışmada ise eko okullar programını uygulayan ve uygulamayan okullarda eğitim gören çocuklar karşılaştırılmıştır. Eko okullar programını uygulayan okullara devam eden çocukların çevreye yönelik bilgilerinin diğer okullardaki çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Benzer bir çalışmayı Boewe-de Pauw ve Van Petegem (2011) Hollanda’da gerçekleştirmiştir. Eko okullar programını uygulayan ve uygulamayan okullara devam eden (38 eko-okul – 21 normal okul) öğrencilerin karşılaştırıldığı çalışma sonuçlarına göre eko okullar

programının çocukların çevresel bilgilerini arttırdığı fakat çevreye etkilerinde bir değişiklik meydana getirmediği bulunmuştur. Çalışmada ayrıca her iki grup öğrencilerinin de doğayı koruma tutumlarının benzer özellikler gösterdiği ifade edilmiştir. Korkmaz ve Güler Yıldız (2017) eko-okul statüsünde olan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişim için eğitim uygulamalarını ve ortam özelliklerini karşılaştırmak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, okulların ortam özelliklerini belirlemek için gözlemler yapmış, ayrıca 8 okul müdürü ve 16 okul öncesi eğitimi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ek olarak 40 okul öncesi eğitimi öğretmene SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre eko-okul statüsündeki özel anaokullarının ortam özelliklerinin SGE'nin çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel alt boyutlarını daha çok sağladığı tespit edilmiştir. Öte yandan hem resmi hem özel okul öncesi eğitim kurum müdürlerinin çoğunluğunun SGE'ye yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde ise özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin resmi anaokulunda çalışan öğretmenlere göre SGE alt boyutlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği'nin bulguları incelendiğinde ise özel okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının resmi okulda çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu ve puanlar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Yukarıda açıklanan çalışmalar ışığında eko okullar programının öğrencilerde özellikle, çevresel bilgilerin artırılmasında etken olduğu söylenebilir. Ayrıca özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin SGE'ye yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu ifade edilebilir.

Orman okulları. Orman okulları ilk olarak Kuzey Avrupa ülkelerinde uygulamaya başlanan, günümüzde ise birçok ülkede uygulanmakta olan bir okul dışı eğitim yaklaşımıdır. Felsefesini Froebel, McMillan, Isaacs gibi eğitimcilerden alan orman okulları son yıllarda azalan çocuk doğa etkileşimini yeniden arttırmayı ve güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Bilton, 2010; Mckinney, 2012; Rivkin, 2000). Bu amaçtan yola çıkarak çocuklar orman okullarında yıl boyunca mümkünse her gün, hava koşullarına bakılmaksızın ormanlık veya ağaçlık bir alanda doğayı keşfederek çeşitli aktiviteler gerçekleştirmektedirler (Borge, Nordhagen ve Lie, 2003). Çocuklar günün tamamını ya da belirli bir zamanını ormanlık veya ağaçlık alanda geçirecekleri için orman okulları bu bölgelere yakın yerlere kurulmaktadır. Orman

okulları yaklaşımı çocukları ormandayken evinde gibi hissettirmeyi amaçlamaktadır. Ek olarak çocuklar ormanda ve doğada nasıl davranılması gerektiğini doğada oynayarak ve orada eğlenerek öğrenmektedirler (Amus, 2013). Bu yaklaşımda öğretmenin niteliği de oldukça önemlidir. Bu nedenle personelin sayısını ve niteliğinin artırılması öncelikli olarak amaçlanmaktadır. Öğretmenin çocuklara karşı tutumları da bir diğer önemli unsurdur. Öğretmenlerden çocukların ihtiyacı olan zamanı ve imkânı onlara tanıması ve acele etmemesi beklenir. Bu nedenle “acele ya da telaş yok (no hurry or haste)” ilkesini benimsemektedir (Tantekin Erden ve Yalçın, 2017).

Orman okulların çocuklarının gelişim ve öğrenmelerine etkilerini belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. O'Brien ve Weldon'un (2009) 24 çocukla yapmış olduğu çalışmada çocuklar sekiz ay boyunca gözlemlenmiştir. Orman Okulları yaklaşımının benimsendiği okula devam eden çocukların yapılan gözlemler sonunda fiziksel beceriler, motivasyon, öz-güven konsantrasyon ve dil becerilerinde gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Ridges, Knowles ve Sayers'in (2012) 6-8 yaş grubundan toplam 17 çocuğun katıldığı çalışmada çocukların doğada gerçekleştirilen oyuna ilişkin algı, bilgi ve deneyimleri incelenmiştir. Çocukların Orman Okulları uygulaması öncesi ve sonrasında odak grup görüşmeleri ile görüşleri alınmıştır. Görüşmeler sonucunda Orman Okulları deneyiminin çocukların doğal mekânlarda oyuna yönelik tutumlarının ve doğaya ilişkin bilgilerinin arttığı ifade edilmiştir. Bir diğer çalışma ise Orman Okulları'nın çocukların risk alma davranışları üzerine yapılmıştır. Waters ve Begley'in (2007) dört yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmada Orman Okulları'nın çocukların pozitif risk alma davranışını desteklediği vurgulanmıştır. Yukarıda açıklanan çalışmalar göstermektedir ki son yıllarda ilginin giderek arttığı Orman Okulları yaklaşımı çocukların birçok özelliğine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Globe. Tam ismi “Global Learning and Observation to Benefit the Environment” olan GLOBE Amerika Birleşik Devletleri ile diğer ülkeler arasında, çevre bilincinin gelişmesi, evrensel bilim ve gözlem anlayışının sağlanması amacıyla imzalanmış bir antlaşmadır. Bu proje kapsamında ortaokul ve lise düzeyi okullardaki öğrenciler ve öğretmenler hava durumu ve iklim, su, toprak ve bitki örtüsü gibi unsurlardan veriler toplayıp bilimsel araştırma ve düşünme becerilerini geliştirmektedirler. Bu veriler bir ağda toplanıp verilerin analiz edilmesinde uluslararası

iş birliğinin saplanması amaçlanmaktadır. Ayrıca projeye dahil olan çeşitli bilim adamları bu verilerle kendi çalışmalarına veri sağlamaktadırlar. Proje kapsamında öğretmenlere ve öğrencilere eğitim verilmekte, bilim adamlarıyla bir araya gelerek fikir alışverişi yapmaları sağlanmaktadır. Projeye katılmak için bazı şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Projeye dahil olmak isteyen okulların ölçüm yapılabilecek aletlere sahip olması, globe projesinin yürütülmesi için bir oda, bahçede bir bölüm veya ofis, proje için ayrılmış bütçe ve verilerin paylaşılması için bilgisayar ve internet ağı projenin katılım koşullarıdır. Projeye ayrıca aileler okulların kapalı olduğu zamanlarda okul idaresinin izni ve onayı ile öğrencilerle birlikte gözlem yapmak için katılabilirler. Bu projeye Türkiye 1995 yılında dahil olmuş fakat okulların zaman, finansal destek ve veri girişi eksikliği gibi nedenlerle projenin başarılı yürütülemediği tespit edilmiştir (Afacan, 2011).

Yeşil kutu projesi. Yeşil Kutu projesi eğitimin her aşamasında kullanılabilen materyallere sahip, çok amaçlı bir çevre eğitim programıdır. Bu projenin çıkış noktası 2000 yılında Bölgesel Çevre Merkezi'nin (REC), Toyota'ya, Orta ve Doğu Avrupa'da 11-15 yaş arası okul çocuklarına yönelik yenilikçi bir çevre eğitim programı geliştirme önerisi sunmasıdır. Türkiye'de "*Yeşil Kutu Projesi- Türkiye'de Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Ön Araştırma Raporu*" ile çalışmalar başlatılan projede ilk adım olarak "Yeşil Kutu" eğitim setinin yazılı materyalleri Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından birçok kamu kuruluşunun katılımıyla bir "Yeşil Kutu çalışma grubu" oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu programın Türkiye koşullarına ve müfredatına uygunluğunu incelemiş ve beş adet ders planı belirlenen okullarda uygulanmıştır. Okullarda yardımcı kaynak olarak okutulabileceği kararı alındıktan sonra öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmiş ve yaygın bir şekilde uygulanmaya başlamıştır (Ada ve ark., 2017). Çevre eğitimi programı kapsamında hazırlanan materyallerin içinde ders planları, çalışma notlarının yer aldığı bir öğretmen el kitabı, animasyon ve kısa filmlerin yer aldığı bir DVD, çevre konularında kapsamlı bilgilerin yer aldığı etkileşimli bir CD ve ikilem oyunları yer almaktadır. Bu materyaller beş ana bölüm (*çevrenin öğeleri, tehditler ve baskılar, insan etkinlikleri ve etkileri, küresel sorunlar, değerler*) altında 22 konu başlığına yönelik hazırlanmıştır (Yeşil Kutu Projesi, 2018).

"Nature's Way Preschool" modeli. Temel amacı küçük çocuklarda çevreye karşı bir merak ve ilgi uyandırıp, onların tabiatı sevmelerini sağlamak olan "Nature

Way Preschool”, Michigan Kalamozoo Tabiat Merkezi’nde faaliyet göstermekte; üç, dört ve beş yaşındaki çocuklara dokuz ay boyunca çevre temelli eğitim vermektedir. Program sürecinde işlenecek konular tamamen doğa eğitimi temellidir. Sonbahar, kış uykusu, kar, çam ağaçları, kış hayvanları, tomurcuklar, kuşların geri dönüşü, bitki dikimi ve tohumlar gibi konular sene boyunca işlenen konulardan bazılarıdır. Programın tümüne doğa ile ilgili deneyimler yerleştirilmiştir. Şarkılarda, hikayelerde, oyunlarda, bulmacalarda vs. doğaya sürekli vurgu yapılmaktadır. Program önemli özelliklerinden biri de hergün dış mekân faaliyetleri için zaman ayrılmasıdır. Çocuklarda boş alanlarda oyunlar oynamakta, keşifler yapmaktadır. Dış mekânda ağaçlar, akarsu kenarları, çalılıklar, kum yığınları, taşlık bölgeler eğitim alanı olarak kullanılmaktadır. Öğretmenin programı yürütme yeterliliğini sağlaması için temel çevre eğitimi alması gerekmektedir. Aileler ise program sürecinde planlanan “konu takvimi” aracılığıyla yapılan etkinlikler hakkında bilgilendirilmektedirler (Başal, 2015).

Ulusal çevre eğitimi programları ve projeleri.

Minik tema. Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği ve Tema Vakfı’nın iş birliği ile 2010 yılında geliştirilen “Minik Tema Programı” okul öncesi çağındaki çocuklar ile ilkokulun ilk yıllarındaki çocukların doğada/açık havada geçirdikleri zamanın artmasını sağlamayı; onların doğanın ilkelerini ve sınırlarını bilen, doğayla uyumlu yaşamaya çalışan bireyler olmalarını amaçlamaktadır. Ayrıca çocukların çevre, doğa, toprak, erozyon, sürdürülebilir yaşam gibi konularda farkındalık oluşturmalarını ve olumlu tutum geliştirmelerini hedeflemektedir. Programı uygulayıcı öğretmenlerin su, toprak ve hava konuları temel alınarak hazırlanan 42 etkinlikten çocukların yaş grubuna uygun en az 21 etkinliğin uygulanması beklenmektedir. Programa katılmak isteyen okullar TEMA web sayfası üzerinden başvurularını yapmaktadırlar. Başvuruları kabul edilen okullara gerekli materyaller gönderilir ve program uygulama sürecine geçilir. İsteyen öğretmenler çeşitli etkinlikler için (fidan dikimi, alan gezisi vb.) TEMA temsilcilerinden yardım talebinde bulunabilirler (Çelik vd., 2013).

Doğa çantam. Temel amaçları doğa sorunlarına karşı farkındalık ve duyarlılık oluşturmak, doğanın işleyişi ile ilgili temel bilgi ve anlayışı geliştirmek, doğaya karşı olumlu davranış ve değerler geliştirilmesini sağlamak, doğayla ilgili sorunları tanımlama, araştırma ve çözme ile ilgili beceriler edinilmesini sağlamak ve doğanın korunması sürecine aktif katılım sağlamak olan program 6-11 yaş grubuna

yönelik hazırlanmış bir doğa eğitimi programıdır. Program üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar: *Doğa çantam deneyimine hazırlık (ön çalışma)*, *doğa çantam alan gezisi (macera yürüyüşü etkinlikleri, canlıların evlerini keşfedelim)* ve *doğa çantam deneyiminin ardından (geri bildirim)* bölümleridir. İlk bölüm olan doğa çantam deneyimine hazırlık bölümü çocukların öğretmenleriyle birlikte yapacağı bazı hazırlık çalışmalarını içerir. İkinci bölüm ise alan gezisini içerir ve iki aşamalı uygulanır. Alan gezisinin ilk aşamasında “macera ve keşif yürüyüşü” kavramı ele alınır. Çocuklar, programı uygulayan eğitmenin belirlediği bir rotada macera ve keşif yürüyüşü yapar. Yürürken bir yandan eğitmenin yardımıyla gördükleri canlı ve cansız nesnelere incelerken bir yandan da duylara dayalı bazı etkinlikleri gerçekleştirir. İkinci aşaması ise, çocukların macera yürüyüşünün ardından belirli bir yaşam alanını daha detaylı incelemelerini içermektedir. Çocuklar, alan gezisinin yapıldığı yere yakın bazı canlıların evini inceler. Üçüncü bölüm ise doğal ortamda elde edilen deneyimlerin sınıf ortamında pekiştirildiği etkinliklerdir. Doğa çantam programında hem çocukların hem de öğretmenlerin yanında bulundurmaları gereken malzemeleri barındıran bir çantanın olması gerekmektedir. Bu çantada doğal ortam yapılacak etkinlikler ve gözlemler için kullanılacak çeşitli malzemeler yer almaktadır (Arık, 2005).

Yeşil okul projesi. Okullarda oluşan atıkların kaynağının azaltılması ve geri kazandırılması için çevre ile uyumlu teknolojilerin kullanılmasını amaçlayan Yeşil Okul Projesi ilk olarak Beykoz'daki okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Bu okullar atıkların toplanması, yeniden kullanılması ve çevreye zarar vermeden depolanmasını sağlamayı hedeflemektedirler. Ayrıca atık miktarı ve türüne bir envanter oluşturularak hesaplanmaktadır. Yeşil okul kitapçığı, yeşil okul rozeti program kapsamında okullara dağıtılmış; yıl boyunca ambalaj atıkları, atık pil, bitkisel atık yağ, elektronik atıklar ve organik atıklar toplanmıştır (Ada ve ark., 2017).

Okullarda orman programı. Okullarda Orman Programı–OOP (Learning About Forests - LEAF) Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı (Foundation For Environmental Education – FEE) tarafından 1999 yılında yürütülmeye başlanmıştır. Halen 26 ülkede yürütülmekte olan ve 600.000'in üzerinde öğrenciye ulaşan bu programa ülkemiz Türkiye Çevre Eğitim Vakfı'nın (TÜRÇEV) bir programı olarak 2004 yılında dahil olmuştur. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında 208 okul OOP kapsamında çalışmalarını tamamlamış ve sertifika almaya hak kazanmıştır. Bu

okullardan 95 tanesi okul öncesi eğitim kurumudur. Ayrıca bu 95 okulun 31 tanesi bu sene programın ödülü olan kahverengi bayrağı almaya hak kazanmıştır.

OOP okul öncesi, ilköğretim ve ortaokullarda uygulanan, amacı orman ekosistemi ile ilgili bilginin ormanın içinde, ormanlara inceleme gezileri düzenleyerek artırılmasını hedefleyen bir programdır. Ayrıca program deneyimlerin uluslararası platformda paylaşılmasına da destek olmaktadır.

Programın amaçları.

- 1) Sürdürülebilirlik için Eğitim
- 2) Disiplinlerarası Yaklaşım
- 3) Alternatif Eğitim Metotları
 - Okul Dışında Eğitim
 - Yaşayarak Öğrenme
- 4) Değerler Eğitimi
- 5) Eğitimin Çeşitli Etkinliklerle (oyun, tiyatro, müzik, resim) Desteklenmesi (Okullarda Orman Programı, 2018).

Programın hedefleri.

- OOP, dünya çapında okul çağındaki çocuklarda aktif, katılımcı ve bilimsel yollar izlenerek yapılan çevre eğitimiyle orman ve ormana ait değerlerin bilincinin oluşmasını amaçlar.

- Program aracılığıyla verilen çevre eğitimi yeni bir insan tipini, ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmayı, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere karşı sorumlu hisseden ve çevre sorunlarına karşı duyarlı, bilinçli ve katılımcı bir insan modeli yetiştirmeyi hedeflemektedir.

- Program çocuklarda çevre bilinci oluşturmasının yanında, başta okullarda orman timinde yer alan öğrencilere olmak üzere programa katılanlara güçlü bir kimlik kazandırması, grup çalışması alışkanlığı aşılması, gözlem yapma ve raporlama yeteneğinin geliştirilmesini hedeflemektedir.

- Son olarak program ormanın kültürel, ekolojik, ekonomik ve sosyal bir değer olduğu anlayışının kazandırılmasını hedeflemektedir (Okullarda Orman Programı, 2018).

Programın yürütülmesi. Programa kaydolan okul sertifika alabilmek için aşağıda yer alan basamakları yerine getirmek zorundadır.

Orman timi. İlk basamak orman timinin oluşturulmasıdır. Orman timini belirlemek için bir koordinatör öğretmen; bir öğrenci timi ve bir orman komitesi oluşturulmalıdır. Koordinatör öğretmen programa katılan bir öğretmen veya yönetici olabilir. Öğrenci timi ise en az 8-10 öğrenciden oluşan, program içindeki etkinliklere aktif olarak katılan öğrencilerden oluşturulur. Orman komitesi öğrenci timinden bir öğrenci, okul müdürü, koordinatör öğretmen(ler), ilgili veliler, ilgili öğretmenler ve ilgili kuruluş temsilcilerinden oluşur.

Eylem planı. Eylem Planı yıl boyunca programla ilgili olarak yapılacak tüm teorik ve pratik çalışmaların belirlenerek uygulama takvimi şeklinde oluşturulmasıdır. OOP öğretmenlerin takip edeceği standart bir programa sahip olmadığı için her okul ve sınıf kendi eylem planını hazırlayıp OOP koordinatörlüğünün onayına sunar. Eylem Planları her eğitim-öğretim yılı için seçilen konu ve diğer temalara göre hazırlanır ve okullardaorman@turcev.org.tr ye gönderilerek program başvurusu yapılır.

Okullarda orman panosu. Öğrencilerin yaptığı çalışmalardan elde edilen verilerin, okulun diğer sınıf ve öğrencilerine duyurulması için Okullarda Orman Panosu ve benzeri diğer araçlar (gösteri, tiyatro, resim sergisi vb) kullanılmalıdır. Yıl sonu raporunda fotoğraflarının eklenmesi gereklidir.

Alan gezileri. Eylem planı doğrultusunda yıl içinde en az 1 kere ormanlık veya sulak bir alana gezi düzenlenmelidir.

Raporlama. Raporlama yıl sonunda yılda bir kez ve sadece nisan ayında olmak üzere okullardaorman@turcev.org.tr'ye yollanır. Bu rapor eylem planında belirlenen uygulamaların fotoğraf veya videoları ile gerçekleştirildiğine dair rapordur. Gerçekleşmediyse gerekçeleri yazılmalıdır. Eylem planı ile yıl sonu raporu, ulusal koordinatör tarafından her ikisi birlikte gözden geçirilmektedir.

Sertifika. Belirtilen aşamaları başarı ile gerçekleştirmiş okul her yıl uluslararası geçerliliği olan sertifika ile ödüllendirilir.

Orman bayrağı. Programı iki yıl üst üste başarı ile tamamlayan okullar kahverengi orman bayrağı ile ödüllendirilir Orman bayrağı uluslararası bir ödül

olmayıp, okulların katılımının artırılması için Türkiye’de uygulanan bir ödül uygulamasıdır.

Uluslararası kampanyalar.

Plant a tree for peace (21 Eylül). Kampanya Dünya Barış Günü olan 21 Eylül’de gerçekleştirilmektedir. Amacı umudu ve yaşamın devamlılığını simgeleyen ağaç dikme eylemi ile çocuklara ağacın önemi hakkında farkındalık kazandırmak ve küresel ölçekte ağacın önemini kavratmaktır. Bu doğrultuda 21 Eylül gününün ilk ışıklarıyla Okyanusya kıtasında başlayan ağaç dikme işlemi, sırasıyla Asya, Avrupa, Afrika ve son olarak da Amerika kıtasında gerçekleştirilir. Böylelikle bir ağaç zinciri oluşturulmuş olur. Gün sonunda binlerce yeni ağaç toprakla buluşturulur. İstekli okullar OOP nin uluslararası internet sitesinden (Foundation For Environmental Education, 2018) kampanyaya katılabilirler. Kampanyaya katılan okullar sertifika almaya hak kazanırlar.

Küresel eylem günleri (Global action days – 21 Mart). Okullarda Orman Programı’nın yürüttüğü Küresel Eylem Günleri 21 Mart Dünya Orman Günü’nde gerçekleştirilir. Dünya Orman Günü orman farkındalığını arttırmayı amaçlarken diğer taraftan yoksulluğu ortadan kaldırma, çevresel sürdürülebilirlik ve yiyecek güvenliği konularında ormanların önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler yaratıcı fikirlerini ve etkinliklerini web sitesi ve sosyal medya hesaplarından paylaşarak kampanyaya katılırlar. Kampanyaya katılan okullar sertifika almaya hak kazanırlar.

Çalışmanın bu bölümünde çevresel değerler ve çevre eğitimi konuları kuramsal çerçeve kapsamında incelenerek açıklanacaktır.

Çevresel Değerler ve Çevre Etiği

Çevresel görüşler. Çevreye yönelik bakış açıları çevreyle sağlıklı bir ilişki kurulabilmesi açısından önemlidir. Tarih boyunca insanların çevreye yüklediği anlamlar ve onunla ilişkileri değişiklikler göstermiştir. Günümüzde çevrenin aşırı bozulması sonucunda bu görüşlerin yeniden ele alınması ve doğa için en iyi davranışın kazandırılması oldukça önemlidir. Tarih boyunca hâkim olan görüşler *monist görüş, mekanist görüş ve ekolojik görüş* olarak üçe ayrılır (Özdemir, 2012).

Monist görüş. Monist görüşün temsilcileri olarak Eski Yunan döneminin ünlü felsefecileri Tales, Anaximanes ve Herakleitos öne çıkmaktadır. Doğayı bir bütün olarak ele aldıkları görüşe göre canlı ve cansız varlıklar aslında tek bir varlığın sürekli olarak birbirine dönüşmesidir. Tekci (monist) doğa anlayışına göre madde ve ruh iç içedir. Doğanın birbiri ile sürekli etkileşim halinde olduğu düşünüldüğünde monist bakış açısının günümüz ekoloji fikrinin başlangıcı olduğu söylenebilir (Özdemir, 2012).

Mekanist görüş. Orta Çağ'da uzun süre hâkim olan skolastik düşünce bilimsel gelişmelerle birlikte etkisini yavaş yavaş yitirmiştir. Evrenin işleyişini anlamaya çalışan Galileo ve Newton gibi bilim adamlarının anlayışından yola çıkarak, evrene gelişimini tamamlayan bir makine gibi bakılmaya başlanmıştır. Bu bakış açısı beraberinde faydacı ve pragmatist bir anlayışı getirmiştir. Bu anlayışa göre insanoğlu elde ettiği bilgiyi doğaya egemen olmak için kullanabilir. Mekanist görüş açısından doğa ve doğanın unsurları içsel görüşe sahip değildirler, insanların amaçları ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda kullanılacak doğal kaynaklardır (Atasoy, 2006).

Ekolojik görüş. Çevre merkezci ya da yaşam merkezci görüş olarak da adlandırılan bu görüşe göre insan ve doğa birbirinden ayrı unsurlar değildirler. Bu görüş çevre sorunlarının temel kaynağını insan ve insanın çevreyle kurduğu yanlış ilişki olarak görmektedir. Ekolojik görüşü savunanlara göre insan doğadaki yerini ve işlevini, doğaya karşı görev ve sorumluluklarını yeniden tanımlamalı; doğayla ilişkilerinde temel inanç ve değerlerini yeniden şekillendirmeli, en önemlisi, insanın doğayı kendi istek ve arzuları doğrultusunda kullanmasından, doğal kaynakları bilinçsizce sömürmesinden vazgeçerek, doğanın sade bir üyesi olarak onunla uyumu ve huzuru, doğa ile içselleşmenin ve bütünleşmenin çözüm yollarını bulmalıdır (Kılıç, 2008).

Çevre etiği. Eski Yunanca töre, ahlâk ve ahlâkla ilgili olan anlamına gelen "ethos"tan türemiş olan etik iyi ile kötü arasındaki çizgileri belirlemeye çalışan, iyiye yönelen davranışlar ve eylemlerle çözümler üretmeye çalışan mantıksal temelleri olan eleştirel sorgulama biçimidir. Ahlâk kavramından daha geniş bir anlamı ifade eden etik tüm insanları, zamanları, mekanları kapsayan genel ahlak kurallarıdır. (Kayaer, 2014). Etik daha çok insanların günlük yaşamında birbirleriyle olan ilişkilerinde belirleyici olan davranışları neden ve niçin şeklinde sorgulayan

felsefenin alt dalıdır (Kılıç, 2008). İnsanın doğa ve diğer canlılara bakışını ve davranışlarını yöneten etik ilkeler, insanın dünyaya, doğal çevreye ve diğer tüm canlılara karşı görev ve sorumluluklarını belirlemektedir (Taylor, 1989; Akt. Çobanoğlu, Karakaya ve Türer, 2012). Çevre etiği ise, insanlar ve doğal dünya arasındaki ahlak sorunlarını ve bu yolla insanların davranışlarının nasıl çeşitlendiğini ele almaktadır (Des Jardins, 2006). Aslında çevre etiği, doğaya insanın bakışında köklü değişikliklerin olmasını ve var olandan farklı olarak olması gerekenleri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Diğer taraftan çevre etiği insanların çevreye karşı ne gibi sorumlulukları olduğunu belirler. Bu da çevre etiğinin kapsamı konusunda soru işaretlerini beraberinde getirmiştir (Kılıç, 2008):

- İnsan sadece kendisine mi karşı sorumlu yoksa hayvanlara, bitkilere ve doğaya karşı da bir sorumluluğu var mıdır?
- Eğer insanın topluma ve doğal çevreye karşı bir sorumluluğu varsa, o zaman sorumluluğunun sınırları nedir?
- Doğanın da kendisine ait bazı hakları var mı; bu etik bakış açısına göre, bitki ve hayvan çeşitliliği kısa süreli ekonomik çıkarlar için feda edilebilir mi?
- İnsan dışında kalan bir canlı ya da cansız varlık kendilerine verilen hakların taşıyıcısı olabilirler mi?

Bireylerin, toplumların ve sonuçta bütün insanların yaşam alanlarını koruyabilecek tutum ve davranışlarını adlandırmak ve bu alanda yeni bir oluşum sağlamak çevre etiğinin amacıdır. Çevre etiği, bugün iki temel sorunla karşı karşıyadır: İlk olarak çevre etiği, birey ve toplumun ortak hareket etmesi sorumluluğunu üstlenebilmesi için, keskin çıkar çatışmalarını, büyük kültürel farklılıkları ve birbirinden uzak yaşam biçimlerini ne kadar benimseyebileceği sorgulanmıştır. İkinci olarak da bugüne kadar sunulan ikna yöntemleri ile çatışmaları bitirmeyi başaramamış ekoloji hareketlerinin bu konuda toplumu yeniden ikna edici yöntemler devreye koyabileceği irdelenmiştir (Linz, 2000; Akt. Kılıç, 2008). Bütün bu sorular bizi doğaya bakışımıza yön veren değer yargılarımıza götürür. Buna göre çevresel değerler araçsal ve içsel olmak üzere iki uçta yer alır. Mekanist dünya görüşünün temelini oluşturan araçsal değer anlayışı, doğanın insan yararı için var olduğuna dayanır. Buna karşıt olarak ekolojik dünya görüşünün temelini oluşturan

içsel değer anlayışına göre varlıklara insana sağladığı faydaya göre değer biçmek doğru değildir (Özdemir, 2012). Yukardaki açıklamalar ışığında, insanın mekanist görüşten beslenmesi halinde insan merkezci eğiliminde olabileceği; ekolojik görüşten beslenir ise çevre merkezci olabileceği söylenebilir.

Çevre etiğine göre farklı bilim insanların çevreye bakış açıları farklı disiplinler yaratmaktadır. Robyn Eckersley (1992) “doğa-merkezli (ekosentrik)” ve “insan merkezli (antroposentrik)” yaklaşımları kullanarak çevreci akımları bir ucunda “insan merkezci ve ekonomik etik”; diğer ucunda ise daha kapsamlı ve bütüncül olan “çevre merkezci etik” bulunan bir yelpaze üzerine yerleştirir. Thompson ve Barton 1994 yılında kullandıkları ankette bir üçüncü boyut olarak çevreye karşı oluşan antipatileri (çevre konularına olan iticilik) de eklemişlerdir. Merchant (1992) bireyi merkeze alan “ben-merkezli (egosentrik) etik”, toplumu merkeze alan “toplum-merkezli (homosentrik) etik” ve doğal sistemleri merkeze alan “doğa-merkezli (ekosentrik) etik” olmak üzere üç çeşit çevre etiği tanımlamıştır. Dobson ve Porrit, “koyu ve açık” ile “yeşil” kavramlarını kullanırken, Stephen Young “radikal ekoloji” ve “reformist çevrecilik” ayrımını tercih etmekte; Arne Naess “derin ekoloji” ve “yüzeysel ekoloji” diye ayırım yaparken, O’Riodan ve Pearce ise “doğa-merkezli (ekosentrik)” ve “teknoloji-merkezli (teknosentrik)” kavramlarını kullanarak bakış açılarını tanımlamaktadırlar (Garner, 1996; akt. Çobanoğlu ve ark., 2012). Dunlap ve Van Liere (1978) ise ekosentrik ve antroposentrik değer yargıları arasında farklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Ekosentrik bakış açısının çevreci anlayışı benimsediğini, antroposentrik anlayışın ise insanın yararlarını gözettiğini ifade etmişlerdir. Thompson (2000) çevre etiği yaklaşımlarını şu şekilde tablolamıştır.

Tablo 1

Çevre Etiğinin Temellerinin Uyarlanmış Bir Versiyonu (Thompson, 2000)

Antroposentrik (İnsan Merkezli)		Antroposentrik Olmayan (İnsan Merkezli Olmayan)	
<i>Egosentrik</i>	<i>Homosentrik</i>	<i>Biyosentrik</i>	<i>Ekosentrik</i>
Kişisel çıkarılara dayalıdır.	Azami sayının azami iyiliğine dayalıdır (örneğin, en iyi nüfus en iyi yaşam vs.).	Biyotik üyeleri sahiptir dayalıdır.	Ekosistemler ve/veya biyosfer etik öneme sahiptir anlayışına dayalıdır.
Karışmama güder	siyaseti (örneğin,		

devletin girişimleri kısıtlamaması)	özel	Doğanın kahyalığı ve yöneticiliği insandadır (doğa insan kullanımı ve eğlencesi içindir)	Moral extensionizm (etik uzantılaşma-ahlaki yayılma) görüşü	Doğanın nöbetçisinin insan olduğu savunulur.
Her şeyin karşılıklı olmasına dayanır (örneğin, karşılıklı anlaşma, zorlama ya da baskı)		Pragmatist görüş ya da faydacılık	Hayvan haklarına önem verme ve savunma görüşü	Bütüncül anlayış (holizm, holistik görüş)
Mükemmel ekonominin önemli olduğu görüşü		Marksizm yanlısı ya da Marksist görüş	Biyolojik, siyasal ve sosyal eşitlikçi görüş	Derin çevreci görüş
Kapitalizm, kapitalist ya da anamalcı düzen görüşü		Yeşil sol görüş		Toprak etiği
Yeni düzen taraftarı		Eko-sosyalist görüş		Gaianizm (toprak anacılık) görüşü
		Yüzeysel çevreci görüş		Budizm
				Amerikan Yerlileri (Kızılderili) görüşü

Tablo 1 ve yukarıda bahsedilen çevre akımları göz önüne alındığında çevre etiği türlerinin yelpazesinin oldukça geniş olduğu söylenebilir. Birçok araştırmacı çevre etiğine yönelik farklı kavramlar ortaya koymuşlardır. Literatür incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik davranışının ekosentrik ve antroposentrik olarak sınıflandırıldığı çalışmalar göze çarpmaktadır (Kahriman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015, Özen Uyar ve Yılmaz Genç, 2016). Bu çalışmaların temelini Thompson ve Barton'un (1994) sınırlarını belirlediği insan merkezli yaklaşım (antroposentrik) ve çevre merkezli yaklaşım (ekosentrik) belirlemiştir. Aşağıda insan merkezli yaklaşım ve çevre merkezli yaklaşım detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

İnsan merkezli (antroposentrik) etik yaklaşım. Çevre etiğinin ortaya çıkış süreci mevcut etik yaklaşımların doğanın korunmasına yeterince yer vermediği düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Çevre etiği ise kendi içinde çeşitli yaklaşımlar barındırmaktadır. Bunlardan biri de insan merkezli çevre etiği yaklaşımıdır. İnsan merkezli yaklaşım denilince sanki çevre etiğinin karşısında duran bir kavramdan bahsedildiği düşünülmektedir. Oysa ki insan merkezli etik de doğayı korumayı amaçlamaktadır. Fakat doğanın korunmasında ve sürdürülmesinde insanın faydasını gözetmektedir. Çevrenin, insana hizmet için var olduğunu savunan, insanın doğada bulunan tüm varlıkların sahibi olarak, çevreyi her türlü kullanma

hakkını elinde bulundurduğu temeline dayanan insan merkezli yaklaşım “bitkiler hayvanlar için, hayvanlar da insanlar için” cümlesi ile Aristoteles'te kendisini bulurken, en güzel ifadesini Protagoras'ın “insan her şeyin ölçüsüdür” sözünde bulduğu ifade edilmektedir (Keleş ve Ertan, 2002; Akt. Birden, 2016). İnsan merkezli çevre etiğinde insan dışı canlı ve cansız varlıklar kendiliğinden herhangi bir değere sahip değildirler. İnsana hizmet ettikleri sürece var olma hakkına ve dolayısıyla bir değere sahiptir. Bu etik düşünce içinde insanın doğayı korumasının en azından kendisine aşağıdaki faydaları sağlayacağı düşünülmektedir (Schaupp, 2007; Amerbauer, 1998; Akt. Kılıç, 2008):

- *İnsan için ekonomik fayda:* İnsani ihtiyaçların karşılanması, sağlıklı bir yaşam sürmesi doğaya bağlıdır. Ekonomi için çevreden, doğadan yararlanılabilir. Diğer bir ifade ile çevre, petrol, su, hava, ilaç gibi kaynak olarak kabul edilmektedir.
- *İnsan için türlerin ekolojik faydası:* Yeryüzü ekosistem olarak türlere bir yararlanma zinciri sunmaktadır. Bu ağ sistemi içinde her bir tür bütünü korumak için önemlidir. Ancak bu koruma, insana doğrudan değil, dolaylı olarak fayda sağlayacaktır. Bu koruma mantığında, insanın gelecekte kaybedilecek bir türe gereksinim duyabileceği düşüncesi nedeniyle, şimdi faydası olmayan türlerin de korunmasını savunur.
- *Doğanın, estetik sembolik faydası:* Doğa, büyük ölçüde insanın müdahale edemediği ve pek çok çeşitliliği içinde barındıran hem deney yapma olanağı sunan hem bizzat içinde barındıran kompleks bir sistemdir. İnsan doğayı hoş bir yapı ve ruhun dinginliğini sağlayan bir kaynak olarak da kabul etmek zorundadır. Doğanın güzellikleri insan yaşamına önemli bir anlam ve renk katar. Diğer bir anlatımla, aslında doğa, insana sadece kaynak olarak değil, bunun yanı sıra doğal güzelliklerini sunarak insanın psikolojik dünyasının gelişmesine de önemli ölçüde yardımcı olur.

İnsan merkezilik kendi içinde sıkı ve gevşek olarak ikiye ayrılmaktadır. Sıkı insan merkeziliğe göre değerli olan yalnızca insandır. Diğer varlıkların hiçbir değeri yoktur. Öte yandan gevşek insan merkezilik, insanın sahip olduğu ayrıcalık ve üstünlüklerin ona sorumluluk yüklediğini savunmaktadır. Gevşek insan merkezci etikte doğanın tahrip edilmeden yararlanılmasının ahlâkî olduğu belirtilmektedir.

Böylece gevşek insan merkeziliğin sürdürülebilirlik fikrinin kaynağını oluşturduğu söylenebilir (Özdemir, 2012).

İnsan merkezli bakış özünde insanı yüceltip, doğayı onun ihtiyaçlarını karşılayan bir unsur olarak gördüğü için dayandığı temel değerler de buna göre şekillenmiştir. İnsan merkezli yaklaşımın dört temel değeri ise şu şekilde açıklanmıştır (Tuna, 2007; Kılıç, 2008):

- İnsan diğer bütün canlılardan farklı olup, onlar üzerinde belirleyicidir. Onun diğer canlılar karşısında önceliği bulunmaktadır.
- İnsan diğer canlılardan farklı olarak kendi kaderini tayin edebilme, hedeflerini belirleme ve bu yönde çaba gösterme özelliğine sahiptir. İnsan diğer canlılardan daha akıllı bir varlıktır.
- İnsan belirlediği hedeflerine doğadaki sınırsız kaynaklar yardımıyla ulaşır. İnsan, doğadaki kaynakları kendi amaçları için yoğun olarak kullanır. İnsanlık tarihi gelişmenin tarihi olup, insan ortaya çıkan her soruna bir çözüm yolu bulur. Bu nedenle insanlık tarihi, kesintisiz bir gelişme olarak kabul edilir. İnsan dünyada ortaya çıkan her çeşit soruna bir şekilde çözüm bulacaktır.

Son zamanlarda ise insan merkezli yaklaşım giderek, sadece günümüzde yaşayan insanların çıkarını değil gelecek nesillerin çıkarının da korunması için çevrenin korunması gerekliliğinin savunulduğu bir yaklaşım olmaya başlamıştır. Eğer çevre korunmazsa, eninde sonunda insanın sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürdürme olanağının ortadan kalkması gibi bir tehdit ortaya çıkacaktır (Mappes ve Zembaty, 2002; Akt. Aydın, 2017). Bu da insanı merkeze alan anlayışın insanı tehdit etme noktasına gelebileceğine işarettir. Bu durum daha farklı etik anlayışların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Çevre merkezli (ekosentrik) etik yaklaşım. Çevre merkezci etiğe göre, çevre bozulmasının ana nedeni insan merkezci etiğin öne çıkardığı bilimsel ve teknolojik ilerleme yoluyla doğa üzerinde hakimiyet kurma çabasıdır. Bu durum, bir taraftan doğanın tahrip edilmesine yol açmakta, diğer yandan ise insanı doğadan gittikçe uzaklaştırmaktadır. İnsanın doğayla tekrar barışmasının yolu insan merkezci etik yaklaşımı terk etmekten ve çevre merkezci etiği benimsemekten geçmektedir (Özdemir, 2012). İnsan birtakım özellikleri (akıl, vicdan, öznellik vs.) dolayısıyla

diğer çevre unsurlarından ayrılrsa da ekosistemin bir parçasıdır. Diğer çevre unsurlarının efendisi değildir (Aydın, 2017). Ekoloji sözcüğünün, ilk olarak Alman biyolog Ernst Haeckel tarafından 1860'lı yıllarda kullanıldığı belirtilir. Canlıların birbirleri ve çevreleriyle olan karşılıklı ilişkilerini inceleyen bir bilim dalı olan ekoloji, insanı doğanın bir parçası olarak görmektedir (Des Jardins, 2006). Ekosentrik etik düzeninde, isminden de anlaşılacağı gibi, önemli olan ekosistemin sağlıklı bir şekilde işlemesidir ve o sistemi oluşturan bireylerin, örneğin geyikler veya yaban çiçeklerinin değerleri sisteme olan katkıları ile orantılıdır (Tont, 1997). Çevre merkezli (ekosentrik) etik olarak adlandırabileceğimiz yaklaşıma göre ise canlı olmayan akarsular, dağlar gibi doğal nesnelere ve ekolojik sistemlere de ahlaki bir değer verilmelidir (Des Jardins, 2006). Değer ve önem canlı ve cansız çevre unsurlarının birbirlerine sağladıkları fayda çerçevesinde düşünülemez ve her çevre unsurunun kendine has bir amaçsal değerinin olduğunu kabul etmek gerekir (Aydın, 2017). Çevre merkezci etik de hangi görüşe ağırlık verdiğine göre geniş bir yelpazeye sahiptir. Hazcı etik (egosentrik etik), yaşama saygı etiği, toprak etiği, derin ekoloji ekosentrik görüşün kapsamında incelenmektedir. Hazcı etiğin savunucusu aynı zamanda hayvan özgürlüğü hareketinin de savunucusu olan Peter Singer'dır. Singer 1970'ten bu yana hayvanları ahlaki ilgi alanımız dışında tutmanın eskiden zenciler ile kadınlara takınılan tavırlara benzer olduğunu öne sürmüştür (Des Jardin, 2006). Singer ahlaki ilgi alanlarına girmek için canlıların akıl yürütmesi veya konuşabilmesi gerektiğini belirten anlayışa karşılık olarak "Acı çekebiliyor mu?" demiştir. Bu nedenle kuramı acı merkezli etik olarak da adlandırılmaktadır. Bir diğer etik türü ise yaşama saygı etiğidir. Bu etik anlayışa göre yeryüzünde yaşayan tüm canlıların insan gibi kendini gerçekleştirme hakları vardır. Yeryüzündeki tüm canlılar varoluşları nedeniyle içsel değere sahiptir ve yaşam hakkına saygı duyulması gerekir. Bu nedenle yaşamı ortadan kaldıran davranışlar etik dışı, canlı yaşamını koruyan eylemler ise etikdir (Özdemir, 2012). Bu iki etik anlayış bitkiler ve hayvanlara, insanlar gibi değer verilmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Fakat bir diğer etik anlayışı olan toprak etiği kapsamı genişletmiştir. Leopold'un Sand County Almanac adlı kitabının "Çevre Etiği" adlı makalesinde biri kişiler arasında, diğeri ise kişi ile toplum arasında olmak üzere iki çeşit etikten bahsedilmiştir. Leopold üçüncü bir etik düzeninin olması gerektiğinden bahsetmiştir. Leopold'un çevre etiği klasik etik düzeninin sınırlarını genişleterek toprak, su, bitki ve hayvanları, kısacası bütün çevreyi içine almaktadır. Bu yeni etiğin en ilginç yönü ise cansız

doğal yapıtlara, özellikle toprağa büyük önem vermesidir (Tont, 1997). Naess tarafından ortaya atılan derin ekoloji etiğine göre ise çevre merkezci etik yaklaşımlarının hiçbiri insanın oluşturduğu hiyerarşik toplumsal ve ekonomik sistemin insanın doğaya yaklaşımı üzerine etkisine değinmemiştir. Oysa, insanın doğa üzerinde tahakkümünün asıl sebebi, çarpık toplumsal ve ekonomik düzen içerisinde diğer insanlar üzerinde kurduğu egemenliktir. Bu anlayışa göre insanın doğa ile barışması, çarpık toplumsal ve ekonomik düzenin iyileştirilmesi ile mümkün olabilir. Derin ekoloji dünyada son zamanlarda hızla yayılan çevreci hareketlerin de öncüsü olmuştur. Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde çevreci partiler kurulmuş ve bu şekilde çevre siyaseti yaygınlaşmıştır (Özdemir, 2012).

Ekosentrik ve antroposentrik yaklaşımlar insanoğlunun doğaya karşı taşıdığı etik anlayışlarını göstermektedir (Kortenkamp ve Moore, 2001). İnsan merkezli etik yaklaşımına sahip kişiler antroposentrik, çevre merkezli etik yaklaşımına sahip kişiler ise ekosentrik olarak adlandırılır. Antroposentrik bireyler çevrenin kendileri için olduğunu savunmaktadır. Çevrenin korunmasını kendi çıkarları doğrultusunda düşünmektedirler. Antroposentrik kişiler; çevreyi, insanların yaşam kalitesinin yükseltilmesinde ve insanın yaşamını devam ettirmesinde vazgeçilmez olduğu için korumak isterler. Onlara göre çevre, insanlığın yararına olduğu için korunmalıdır. Çevrenin korunması insanın korunması demektir. Çevre kirliliği (hava, toprak ve su kirliliği vb.), sağlığımızı tehdit ettiği için önlenmelidir. Doğal kaynaklar, gelecekte enerjisiz kalmamız için ve yaşam kalitemizin düşmemesi için tutumlu kullanılmalıdır. Antroposentrik tutumlar faydacı felsefeye dayanmaktadır (Erten, 2007).

Eğer bir kişi dünyayı tek başına bir değer olarak görüyorsa, kendi çıkarını ön planda tutmadan doğanın korunması gerektiğine inanıyor ve buna göre davranıyorsa böyle kişi ekosentrik düşünceye sahip kişi demektir. Ekosentrik bireylerde doğanın kendi dengesinin bozulmaması için çevre önem taşımaktadır (Ünder, 1996). Böyle kişiler bitki ve hayvanlarla insanları aynı değerde görebilir. Ekosentrik düşünce merkezli bir birey, atıkların geri kazanılmasında veya geri dönüşümünde, su ve enerjinin verimli kullanılmasında çevrenin korunmasını ön planda tutar. Zorunluluk halleri dışında çevrenin korunmasını göz önünde tutarak özel taşıtını kullanma yerine toplu taşıt araçlarını tercih eder (Erten, 2007).

İlgili Araştırmalar

Ekosentrizm ve antroposentrizm ile ilgili çalışmalar. Alagöz ve Akman (2016) 426 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada katılımcıların çevresel problemlere karşı bakış açılarını ekosentrik ve antroposentrik dünya görüşleri açısından incelemiştir. Katılımcıların dünya görüşlerini belirlemek için “Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li likert tipi ölçekte 15 madde bulunmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının ekosentrik dünya görüş puanları daha yüksek bulunmuştur. Çalışmada ayrıca çevresel dünya görüşünün cinsiyet, doğum yeri, katılımcının büyüdüğü yer, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği, ailenin genel yapısı, sosyo-ekonomik düzey ve katılımcının ilgi alanlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyetleri ile çevresel dünya görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca anne-baba mesleği, katılımcının doğduğu ve büyüdüğü yer ile çevresel dünya görüşü arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öte yandan katılımcıların ilgi alanları ve aile tutumları ile antroposentrik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, ekosentrik tutumlarıyla pozitif bir ilişki bulunamamıştır.

Almeida ve Vasconcelos’un (2011) 60 öğretmen ile Portekiz’de yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin çeşitli çevresel konularla ilgili görüşleri antroposentrik, biyosentrik ve ekosentrik açıdan incelenmiştir. Çalışma grubunda 3-5 yaş grubundan 15 okul öncesi öğretmeni, 6-9 yaş grubundan 15 sınıf öğretmeni, 10-11 yaş grubundan 15 öğretmen ve 12-17 yaş grubu 15 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenler daha önce herhangi bir çevre eğitimi projesine katılmış olma şartıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma başlamadan öğretmenler okul öncesi, sınıf öğretmenleri (birinci grup) ve branş öğretmenleri (ikinci grup) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Öğretmenlere doğanın değeri, ekonomik kalkınma, avlanma, hayvanat bahçeleri, hayvan türleri, insanların beslenmesi, kültürel çeşitlilik, çevre kirliliği, doğal kaynaklar ve parklar ve ekolojik ürünlerin tüketimi konulu 10 adet soru yönlendirilmiştir. Her bir sorunun üç adet seçeneği bulunmaktadır. Katılımcının bu seçeneklerden birini seçmesi ve nedenini belirtmesi beklenmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre her iki grup öğretmenin de biyosentrik görüşleri ağırlıktadır. İkinci grup öğretmenlerin birinci gruba göre daha fazla ekosentrik görüşe sahip oldukları bulunmuştur. Diğer bir bulgu ise öğretmenlerin

katıldığı projelerin çoğunlukla kaynakların sürdürülebilir kullanımına yönelik olması üzerinedir. Bu da öğretmenlerin antroposentrik yaklaşımlarına katkı sağlamaktadır.

Ewert, Place ve Sibthorp (2005) Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği çalışmasında erken çocukluk dış-mekân deneyimlerinin çevresel inançlara etkisini incelemiştir. Yirmi ayrı bölümde okuyan toplam 533 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada veriler toplam 12 maddeli 5'li likert tipi "Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin altı tanesi ekosentrik görüşü, altı tanesi ise antroposentrik görüşü yansıtmaktadır. Erken çocukluk dış mekân deneyimleri ile çevresel tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yedi farklı değişken belirlenmiştir. Bu değişkenler takdir edici dış-mekân deneyimlerine katılım, mekanize edilmiş dış-mekân deneyimlerine katılım, tüketime yönelik dış-mekân etkinliklerine katılım, örgün eğitim, medya (kitaplar ve/veya televizyon), olumsuz çevresel olaylara tanık olma, dış-mekân deneyimleri sunan organizasyonlara dahil olmadır. Katılımcılardan her bir maddeyi karşılayan açıklamayı 1'den 5'e kadar (hiç katılmıyorum-tamamen katılıyorum) puanlamaları istenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre yedi değişkenden dört tanesinin (takdir edici dış-mekân deneyimleri, tüketime yönelik dış-mekân etkinlikleri, medya etkisi ve olumsuz çevresel olaylara tanık olma) katılımcıların ekosentrik/antroposentrik görüş geliştirmesine etkisi olduğu ifade edilmiştir. Üç değişkenin ise (mekanize edilmiş dış-mekân deneyimleri, örgün eğitim ve dış-mekân deneyimleri sunan organizasyonlara dahil olma) ekosentrik/antroposentrik görüş geliştirmelerine etkisi bulunmamıştır.

Kopnina'nın (2014) 11 yaş grubu 27 çocuk (16 kız, 11 erkek) ile yaptığı çalışmada çocukların ahlaki muhakemeleri ile sürdürülebilir kalkınmanın boyutu olan çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişme için eğitim anlayışları karşılaştırılmıştır. Çalışma grubu okullarının müfredatında çevre konularına düzenli olarak yer verilen, ek olarak çevresel kalkınma konularına da takip eden çocuklardan seçilerek belirlenmiştir. Veri toplama amacıyla, araştırmacının geliştirdiği "Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Antroposentrik ve Ekosentrik Tutumlar Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların çevresel ve sosyal sorunlar arasındaki ilişkiye karşı bakış açılarını değerlendirmek amacıyla vinyet metodu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından çocuklara kısa bir hikâye okunmuş ve hikâye sonunda ana karakterin önündeki dört seçenek verilmiştir. Çocuklardan hangi seçeneğin kendileri için en uygun olduğunu

belirlemeleri ve gerekçelerini bir karta yazmaları istenmiştir. Ayrıca hikâye hakkında çocuklar kendi aralarında grup tartışması gerçekleştirerek seçimlerini ve nedenlerini açıklamıştır. Çalışmanın bulgularına göre çocukların çevresel konularla, insana ait konular arasında bir dengenin olması gerektiğini düşündükleri ortaya konmuştur. Çalışma ayrıca çocukların sürdürülebilir kalkınma ve çevreyle ilgili ahlaki ikilemler karşısında ve çevreyle ilgili farklı değerleri birbirinden ayırma konusunda eleştirel düşünebildiklerini göstermiştir.

Özdemir'in (2012) çalışmasında üniversite son sınıfa devam eden 220 öğrencinin çevreye yönelik etik tutumları incelenmiştir. Katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen "Çevre Etiği Ölçeği" uygulanmıştır. 24 maddeli 5'li likert tipi ölçek antroposentrik, teosentrik, ekosentrik, bireyselci ve derin ekoloji alt boyutlarına sahiptir. Çalışmanın bulgularına göre katılımcıların çevrecilik seviyeleri orta düzeyde bulunmuştur. Katılımcıların görüşleri alt boyutlara yönelik olarak incelendiğinde öğrencilerin antroposentrik, bireyselci ve derin ekolojik görüşe daha yakın oldukları görülürken teosentrik ve ekosentrik görüşlerinin tam olarak net olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak katılımcıların çoğunun insan dışındaki varlıkların araçsal ve içsel değerlerini önemseyen "ılımlı" çevrecilik eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Pointon'un (2014) 13-14 yaş grubu 384 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin doğayı kavrayışları ve doğa ile ilişkileri incelenmiştir. Katılımcılara bu doğrultuda çeşitli sorular yönlendirilmiştir. Bu sorular "Doğa teriminden ne anlıyorsun? Sence doğa önemli midir? Neden? Çevre teriminden ne anlıyorsun? Sence çevre önemli midir? Neden?" olmak üzere dört tanedir. Sorulara verilen cevaplar kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların çoğu doğayı bilimsel kavramlarla açıklarken, doğayla ilişkilerinin yararçı nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan katılımcıların çoğunun doğaya antroposentrik bir açıdan yaklaştıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çok azının ise doğanın içsel değerinin farkında olduğu ve ekosentrik dünya görüşüne sahip olduğu ifade edilmiştir. Önemli sayıda öğrencinin ise ne antroposentrik ne de ekosentrik görüşe sahip olduğu, Bonnett'in (2004) ifade ettiği şekilde doğayla ilişkilerinin insan kaynaklı olduğu belirlenmiştir.

Kahriman-Öztürk (2010) 40 okul öncesi dönem çocuğu ile yapmış olduğu çalışmada çocukların tüketim kalıpları, çevreyi koruma, geri dönüşüm ve yeniden

kullanma ve yaşam alışkanlıkları gibi çevresel konulara karşı tutumlarını antroposentrik ve ekosentrik görüşler açısından incelemiştir. Öte yandan cinsiyetin bu tutumlara etkisi de değerlendirilmiştir. Ölçeğin verileri Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklarının Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği-CATES-PV” aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışma aynı zamanda bu ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması olma niteliği taşımaktadır. Çocukların çevresel tutumlarının nedenlerini anlayabilmek için ölçekte var olan mevcut sorulara alt sorular eklenmiş ve soruları betimleyen resimlerle ölçek desteklenmiştir. Çocukların çevresel konulara ilk bakışta ekosentrik tutumlar gösterdiği belirlenmiştir. Fakat tutumların altında yatan nedenlere yönelik sorulara verilen cevapların çoğunlukla antroposentrik olduğu belirtilmiştir. Çocukların çevresel konulara karşı tutumlarının cinsiyete göre değişiklik göstermediği ifade edilmiştir.

Kara, Aydos ve Aydın’ın (2015) 14 okul öncesi dönem çocuğuyla yapmış olduğu çalışmada çocukların çevresel tutumları ekosentrik ve antroposentrik görüşler açısından incelenmiştir. Ölçeğin verileri, orijinali Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlama çalışması ise Kahrıman-Öztürk (2010) tarafından yapılan “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)” ile toplanmıştır. Çalışma sonunda çocukların, verdikleri cevaplardan yola çıkarak kâğıt tüketimi, çevreyi koruma, geri dönüşüm, yaşam alanı tercihleri ve taşıma aracı tercihleri alt boyutlarında ekosentrik görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gözlem raporlarına bakıldığında ise çocukların gerçek hayatta ekosentrik tutum sergilemedikleri belirlenmiştir. Çocukların ekosentrik tutumlarının gerçek hayata yansımadağı belirlendikten sonra araştırmacı tarafından 12 etkinlikten oluşan bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu eylem planında yer alan etkinlikler uygulandıktan sonra öğretmenin görüşleri tekrar alınmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda çocukların çevreye yönelik davranışlarında değişikliklerin olduğu ifade edilmiştir.

Özen Uyar ve Genç’in (2016) çalışmasında ise okul öncesi eğitime devam eden 41 çocuğun çevresel tutumları ekosentrik ve antroposentrik görüş açısından incelenmiş, çocukların yaşadıkları yerin çevreye yönelik tutuma yansımadağı incelenmiştir. Çalışmanın verileri, Türkçe’ye uyarlamadağı Kahrıman-Öztürk (2010) tarafından yapılan “Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)” aracılığıyla toplanmıştır. Çocukların tüketim alışkanlıkları,

geri dönüşüm-yeniden kullanma ve yaşam alışkanlıkları boyutlarına yönelik tutumları ilk başta ekosentrik olarak görünmesine rağmen derinlemesine soruların ardından bu tutumların altında yatan nedenlerin antroposentrik olduğu belirlenmiştir. Yalnızca çevreyi koruma boyutunda çocukların gerekçelerinin çoğunlukla ekosentrik bulunduğu eklenmiştir. Çocukların yaşadıkları yer ile çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çevresel tutum ve farkındalıkla ilgili çalışmalar. Boewe-De Pauw ve Van Petegem (2012) Belçika, Vietnam ve Zimbabve’de eğitime devam eden 13-15 yaş arası 1586 çocuk ile yapmış olduğu çalışmada, çocukların çevresel farkındalıklarını kültürel farklılıklar bağlamında ele almıştır. Çocuklara yönelik olarak Manoli (2007) tarafından uyarlanan 15 maddeli “Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği”nin kullanıldığı çalışmanın sonuçlarına göre gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler karşılaştırılmış, çevresel dünya görüşleri açısından açık ve önemli bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya Belçika’dan katılan öğrencilerin Vietnamlı çocuklardan daha yüksek ekolojik anlayışa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu iki ülkenin çocuklarının ise Zimbabweli çocuklardan ekolojik anlayış açısından daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur. Bu bulgunun özellikle farklı ülkelerdeki çevre eğitim programlarının tasarlanması ve değerlendirilmesi adına önemli olduğu vurgulanmıştır.

Güler-Yıldız, Özdemir Şimşek, Eren ve Aydos’un (2017) çalışmasında çocukların sürdürülebilir gelişmeye bakış açıları incelenirken aynı zamanda öğretmen ve ailenin tutumları da mercek altına alınmıştır. Ayrıca ailelerin evde, öğretmenin ise okul ortamında sürdürülebilir gelişme kapsamında yaptıkları etkinlikler belirlenmiştir. Çalışmanın verileri birebir görüşme yoluyla toplanmıştır. Aile ve öğretmen görüşmeleri için görüşme formu oluşturulurken, “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)” çocuk görüşmelerinde kullanılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sürdürülebilir gelişmenin üç ayağı olan çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutla ilgili görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların sürdürülebilirliğe yönelik görüşleri ile geçmiş deneyimleri arasında tutarlılığın olduğu bulunmuştur.

Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler’in (2012) 36 okul öncesi dönem çocuğuyla yapmış olduğu çalışmada, çocukların sürdürülebilir gelişme ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanan veriler sürdürülebilir gelişmenin boyutlarına ve 7R’ye (azaltma, yeniden kullanma, saygı duyma,

yansıtma, geri dönüştürme, yeniden düşünme, yeniden dağıtma) göre incelenmiştir. Yapılan görüşmelerde çocukların konuşmalarında azaltma, yeniden kullanma, saygı duyma ve geri dönüştürme hakkında görüş bildirdikleri fakat yansıtma, yeniden düşünme ve yeniden dağıtma konularına yönelik cevap vermedikleri belirlenmiştir. Çocukların cevaplarında cinsiyet değişkeni açısından bir değişiklik görülmemiştir.

Otuz anaokulundan 686 aile ve 674 altı yaş çocuğunun katılımı ile Polonya'da Grodzinska-Jurczak, Stepska ve Niezsporek (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların çevreye yönelik tutumları ve çevresel bilgi düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların çevre ile ilgili temel kavramları bildiği ve çevreye yönelik uygun davranışı tespit edebildiklerini belirlenmiştir. Öte yandan çocukların daha detaylı çevresel konularda ve çevreyi koruma kurallarına yönelik bilgi ve uygulamalarında kötü olduğu belirtilmiştir. Çocukların yaşadıkları yer ile çevresel farkındalıkları arasında ilişki bulunmuştur. Ailelerin ise çevresel tutumlarının genel olarak kabul edilebilir olduğu fakat çevreyi koruma konusunda alışkanlıklarını değiştirme ve fedakârlık yapma konusunda isteksiz oldukları vurgulanmıştır. Ailelerin cinsiyet ve eğitim seviyeleri ile çevreye yönelik tutumları arasında ilişki olduğu eklenmiştir.

Kroufek, Janovec, Chytry ve Simonova'nın (2016) 40 okul öncesi çocuğu ve 40 veli ile yapmış olduğu çalışmada çocukların ve ailelerinin çevresel tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların çevresel tutumlarını belirlemek için iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Çocukların çevresel tutumlarını ölçmek için "Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon (The Children's Attitude Toward the Environmental Scale-CATES-PV)" kullanılırken, ailelerin çevresel tutumları "Doğaya Bağlılık Ölçeği (Connectedness to Nature Scale)" ile belirlenmiştir. Çalışma sonucunda çocukların çevresel tutumları ile ailelerinin çevresel tutumları arasında yüksek ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca ailelerin çevreye yönelik tutumları ile eğitim durumları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

Aguirre-Bielschowsky, Lawson, Stephenson ve Todd'un (2017) Yeni-Zelanda'da yaptığı çalışmada 9-10 yaş grubu 26 çocuk, aileleri ve öğretmenlerinin enerji okur-yazarlığı gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın verileri odak grup görüşmeleri ve fotoğrafla tanımlama tekniği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çocukların elektriğin para ile satın alındığını bildikleri ve elektrik kaynağının

sonsuz olmadığının farkında oldukları ortaya konmuştur. Çocukların yarısı enerji kaynaklarının isimlerini söyleyebilirken çok azının elektriğin çevresel konularla ilişkisini kurabildiği belirtilmiştir. Çocukların büyük bir kısmının elektrik tasarrufu konusunda olumlu tutuma sahip olduğu fakat tam anlamıyla enerji tasarrufu yapma niyetlerinin olmadığı belirlenmiştir. Ek olarak çocukların enerji konusunda birçok kaynaktan bilgi edindiği, tutum kazanmada en çok aile ile yapılan konuşmaların etkili olduğu ifade edilmiştir.

Ahi ve Balcı'nın (2017) 29 okul öncesi dönem çocuğu ile yapmış olduğu çalışmada çocukların orman ve ormansızlaşma kavramları ile ilgili bilgi düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın verileri açık-uçlu görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre çocukların orman ve ormansızlaşma konusunda sınırlı derecede bilgiye sahip oldukları ortaya konmuştur. Çocukların önemli bir kısmının orman ve ormansızlaşmayı tanımlayamadıkları belirlenmiştir. Öte yandan çocukların önemli bir kısmının ormanları tahrip etmenin hayvanlar üzerindeki etkilerinden bahsederken, bir çocuğun ise atmosfere etkisinden bahsettiği, bir çocuğun ise ormanların tahrip edilmesinin toprak kaymasına sebep olacağını söylediği belirtilmiştir. Çocukların ifadesine göre ormanlar ısınma, kâğıt yapımı ve malzeme yapımı gibi insan-kaynaklı nedenlerden ötürü tahrip edilmektedir. Ek olarak çocukların orman ve ormansızlaşma bilgilerinin yaş ve cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Aydın ve Çepni'nin (2012) 790 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çevreye ilişkin tutumları incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Atasoy'un (2005) geliştirdiği "Çevre Tutum Ölçeği"nin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin çevreye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, baba meslek durumu, aile gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; anne eğitim düzeyi ve anne meslek durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Norveç'in güneyindeki bir şehir ve üç kasabada yaşayan ve yaşları 9 ile 15 arasında değişen toplam 562 katılımcının dahil olduğu çalışmada Bjerke, Kaltenborn ve Odeagardstuen (2001) katılımcıları çeşitli hayvan türleri tercihlerine, hayvanla ilgili aktivitelere katılımlarına evde evcil hayvan bulundurma durumlarına göre incelemiştir. Çalışma bulgularına göre katılımcılarının büyük kısmı evde

hayvan beslemekte, hayvanla ilgili etkinliklere katılmakta, kuş beslemekte ve kitaplardan hayvanlara yönelik bilgiler edinmektedir. Yaş arttıkça hayvanlarla ilgili etkinliklere katılımın azaldığı belirlenmiştir. Evcil hayvan sahiplerinin çiftlik hayvanlarını ve vahşi hayvanları evcil hayvan sahibi olmayanlara göre daha fazla sevdiği belirtilmiştir. Hayvan türlerini sevme ile hayvanlarla ilgili etkinliklere katılım arasında pozitif ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Kızların daha çok ata binmeyi tercih ettikleri, erkeklerin ise balık tutmak ve avlanmaktan hoşlandıkları ifade edilmiştir. Ek olarak geçmişinde bir hayvan tarafından yaralanan veya hayvanlara karşı alerjisi olanların hayvanları en az diğerleri kadar hatta daha fazla sevdiği belirlenmiştir.

Borg, Winberg ve Vinterek'in (2017) İsveç'te gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının çeşitli taşıma araçlarının çevreye etkisi hakkındaki bilgileri ve bu bilgilerin eko sertifikaya sahip olan ve olmayan okullara kayıtlı olmak ile ilişkisi incelenmiştir. 5-6 yaş grubu 53 çocuktan yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanan verilere göre çocukların taşıma araçlarının çevreye etkisi konusunda bazı bilgilere sahip olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan bazı çocukların ise çevre kavramını hiç bilmediği ortaya konmuştur. Eko sertifikaya sahip olan okullara ve sahip olmayan okullara kaydolma arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çocukların ifadelerine göre taşıma araçlarının çevreye etkileri konusundaki en önemli bilgi kaynağı ailelerdir.

Cengizoğlu'nun (2013) çalışması 60-66 aylık 18 çocuğun katıldığı sürdürülebilir kalkınma için eğitim programının çocukların ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliğine uyumlu olarak insan-çevre ilişkisi hakkındaki algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri uygulama öncesi ve sonrası çocuklar tarafından yapılan "çevre ve insan" konulu resimler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Dört haftalık uygulama sonucunda, uygulama öncesi insanoğlunu çevrenin ve sürdürülebilir uygulamaların bir parçası olarak görmeyen çocukların, uygulamaya katıldıktan sonra insanoğlunu sürdürülebilir kalkınmanın merkezine koydukları ifade edilmiştir. Öte yandan sürdürülebilir kalkınma için eğitim programına katılan çocukların bakış açılarının ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliğinin birbirine olan etkisi bakımından geliştiği belirtilmiştir.

Laird, McFarland-Piazza ve Allen (2014) 33 aile ile yapmış olduğu çalışmada katılımcıların erken çocukluk döneminde edindikleri doğa deneyimlerinin çevreye

yönelik tutumlarıyla ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca ailelerin kendi çocuklarına sundukları doğa deneyimleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ailelerin büyük bir kısmı kendi çocukluklarında yapılandırılmamış doğa etkinliklerinde bulunurken, çok azının bunu kendi çocuklarına sağladığı ifade edilmiştir.

Gundersen, Skar, O'Brien, Wold ve Follo'nun (2016) Norveç'te 6-12 yaş arası çocuğa sahip 160 aile ile yaptığı çalışmada, yaşanan yere yakın dış mekanların uygunluğu ve kullanım durumu araştırılmıştır. Verilerin ailelerden online olarak toplandığı çalışmanın bulgularına göre ormanlar yaşam alanlarının çevresinde en çok tercih edilen mekanlar olarak belirtilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yaşadıkları yere yürüme veya bisikletle gidilebilecek mesafede ormanlık bir alan olduğunu söylemiştir. Ayrıca katılımcıların büyük kısmı yaşadıkları yerin yakınında çocuklarının oyun oynayabilecekleri doğal mekanların olduğunu belirtmiştir. Öte yandan çocukların yaşanan yere yakın mesafelerde uygun oyun alanları olmasına rağmen bu fırsatlardan çok az yararlandıkları; daha çok oyun parklarında veya sportif etkinliklerle zamanlarını geçirdikleri belirtilmiştir.

Kesicioğlu ve Alisinanoğlu'nun (2009) çalışmasında 60-72 aylık 353 çocuğun çevreye karşı tutumları çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Çalışmanın verileri "Çevresel Tepki Envanteri" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada, çocukların çevreye karşı tutumlarının; yaşanan yer, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, annenin mesleği ve babanın mesleğine göre farklılaşmadığı, cinsiyete göre ise anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın ve Şahin (2008), Karadeniz Bölgesi'nde bir ilde farklı yerleşim yerlerinde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip dört anasınıfında yürütmüş olduğu çalışmada, altı yaş grubu okul öncesi çocuklarının çevre kavramını algılayışlarının yaşadıkları yerleşim yerleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini irdelenmiştir. Çalışmanın uygulaması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, katılımcı çocuklara çevrelerinde neler gördükleri ve nasıl bir çevrede yaşamak istedikleri sorulmuştur. İkinci aşamada ise nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri ve çizdikleri çevre resimlerini anlatmaları istenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve farklı yerleşim birimlerinde yaşayan altı yaş grubu çocuklar çevre kavramını farklı algılamaktadırlar. Ayrıca çocukların çevre kavramını

algılayışları özellikle yaşamlarında var olmasını istedikleri metalara bağlı olarak daha çok materyalistik değerleri işaret etmektedir. Diğer bir bulguya göre, orta-üst gelir grubundan gelen ailelerin çocukları çevre kavramının küresel ya da yerel bir problem olduğunun farkında iken gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının bu konuda farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wight, Kloss, Maltbie ve Carr (2016) açık alanda keşfe dayalı yapılan oyunların, çocukların çevresel sorumluluk davranışlarına etkisini incelemiştir. Doğal materyallerle, oyun ve keşfe dayalı dış mekân etkinliklerinin küçük çocukların ekolojik kimlik kazanmalarına, ekolojik okur-yazarlıklarına ve çevre farkındalıklarına olumlu etkide bulunacağı öne sürülmüştür. Araştırma kapsamında açık alanda doğal materyallerle keşfe dayalı oyunlar oynayan çocuklar ve geleneksel oyun alanlarında yapılandırılmış veya yarı-yapılandırılmış materyallerle oyun oynayan çocuklar karşılaştırılmıştır. Verilerin video ile toplandığı ve analiz edildiği çalışma sonrasında açık alanda oyun oynayan çocukların; geleneksel oyun alanlarında oynayan çocuklara göre çevresel farkındalıklarının ve çevresel sorumluluk davranışlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2013) çalışmasında doğal çevreyi koruma etkinliklerine dayanan çevre eğitimi programının, okul öncesi öğrencilerinin çevrelere yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Yarı-deneysel desene göre gerçekleştirdiği bu çalışmada; çalışma grubunu 20 deney grubu ve 20 kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna sekiz hafta boyunca doğal çevreyi koruma etkinliklerine dayanan çevre eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında öntest sonuçlarında anlamlı farklılığın olmadığı ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu, doğal çevreyi koruma programının, öğrencilerin doğal çevreye yönelik tutum değiştirmelerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Doğal çevreyi korumaya yönelik göstergelere ve bu göstergelere ilişkin toplam tutum puanlarına bakıldığında, doğal çevreyi korumaya yönelik tutum üzerinde (birkaç gösterge hariç) cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

İlgili araştırmaların özeti. Çevre eğitime yönelik çalışmalarda öncelikli olarak literatürde yer alan ve çeşitli yaş gruplarından katılımcıların çevreye yönelik ekosentrik ve antroposentrik tutumlarının belirlendiği çalışmalar incelenmiştir (Alagöz ve Akman, 2016; Almeida ve Vasconcelos, 2011; Ewert, Place ve Sibthorp,

2005; Kopnina, 2014; Özdemir, 2012; Pointon, 2014). Ardından erken çocukluk dönemindeki çocukların çevreye yönelik ekosentrik ve antroposentrik tutumlarına yönelik çalışmalar açıklanmıştır (Kahriman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar ve Yılmaz Genç, 2016). Bu çalışmalar ışığında yaş arttıkça ekosentrik bakış açısının oluşmaya başladığı söylenebilir. Okul öncesi ve ortaokul düzeyinde çocuklarla yapılan çalışmalarda (Kahriman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar ve Yılmaz Genç, 2016, Pointon, 2014) çocukların daha çok antroposentrik bakış açısını yansıtan görüşlere sahip olduğu belirlenirken; üniversite öğrencileri ile (Alagöz ve Akman, 2016) ve öğretmenlerle yapılan çalışmalarda ekosentrik bakış açısını yansıtan birey sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda ayrıca kısa hikâye gibi farklı metodların uygulandığı da göze çarpmaktadır (Kopnina, 2014). Ardından çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına yönelik çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmaların bazıları enerji tüketimi (Aguirre-Bielschowsky ve ark., 2017), orman ve ormansızlaşmaya (Ahi ve Balcı, 2017), hayvanlara yönelik tutum (Bjerke ve ark., 2001), dış mekân (Laird ve ark., 2014; Gundersen ve ark., 2016) gibi spesifik konularla ilgili olmakla birlikte, genel olarak araştırmalarda çevresel tutumların incelendiği ve bu tutumların çeşitli değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca çizim yoluyla çocukların çevreye yönelik algılarının belirlendiği çalışmalar bulunmaktadır (Cengizoğlu, 2013; Taşkın ve Şahin, 2008). Boewe-De Pauw ve Van Petegem'in (2012) çalışmasında ise üç farklı ülkeden (Belçika, Vietnam ve Zimbabve) veri toplanmış ve çocukların çevresel farkındalıkları kültürel bağlamda incelenmiştir. Çalışmaların çoğunda çevresel tutumlarla cinsiyet arasında ilişki bulunmamıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Creswell'e (2015) göre durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum ya da durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi veya durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Bu çalışmada gerçekleştirilen çevre eğitiminin öncesinde ve sonrasında çalışma grubundaki çocuklara resimli ölçme aracı ile yönlendirilen sorulara, çocukların verdikleri cevaplar, çerçevesini Thompson ve Barton'un (1994) belirlediği *antroposentrik* ve *ekosentrik* tutum olarak kodlanmıştır. Thompson ve Barton'a (1994) göre birey doğayı koruma nedenini, doğaya verdiği değer aracılığıyla açıklıyorsa *ekosentrik* tutuma sahiptir. Eğer birey doğanın korunmasını, doğanın varlığını sürdürmesini insanların çıkarlarına ve isteklerine hizmet ettiği için istiyorsa *antroposentrik* tutuma sahiptir. Çevre eğitimi uygulaması öncesi ve sonrasında çocuk görüşleri ekosentrik ve antroposentrik tutum bağlamında değerlendirilmiş, görüşlerin antroposentrik ve ekosentrik bakış açısını yansıtması bakımından nasıl değişim gösterdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda çocukların ölçek sorularına vermiş oldukları cevaplar, doğrudan alıntılarla gösterilerek veriler güçlendirilmiştir. Resimli ölçme aracı sorularına ek olarak çocuklara, öğretmene ve ailelere görüşme soruları yönlendirilmiştir. Verilen cevaplar diğer nitel verilerle birleştirilerek çevre eğitim programı sonrası çocukların ekolojik görüşlerinde nasıl bir değişim olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi olan ölçüt örneklemeyle oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleminin kullanıldığı bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu araştırmada ise ölçüt 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Okullarda Orman Programı'nı (OOP) uygulayan okul ve sınıflardır. Katılımcı okul, araştırmacının önerisi ile OOP'ye dâhil olmuştur. Okulun bahçesinin

ve çevresel olanaklarının çevre eğitim programı uygulamaya uygun olması, okulun programa dahil edilmesinde ve çalışma grubunun bu okuldan seçilmesinde etkili olmuştur. İlgili okulun “Okullarda Orman Programı”na başvurması ve çalışmaya katılması için okul yöneticileri ve öğretmenler ile iletişime geçilmiştir. Okul yöneticileri ve idareciler programı uygulamaya istekli ve çalışmaya katılmak için gönüllü olduklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınarak araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili Çarşıbaşı ilçesinde yer alan bir anaokulunda eğitimine devam eden 60-72 aylık 15 çocuk oluşturmaktadır. Bu okuldaki sınıflardan araştırmaya hangisinin katılacağına belirlenmesinde yine amaçsal örnekleme yöntemi olan kriter (ölçüt) örnekleme kullanılmıştır. 3 sabah grubu ve 2 öğle grubu olmak üzere toplam 5 sınıfı olan okulda çalışma grubunu belirlemek için yaş grubu, sınıf mevcudu, öğretmenin çalışmaya katılmak için istekli oluşu gibi kriterler belirleyici olmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocukların öğretmeni ve velileri de araştırmaya katılmıştır. Velilerin beyanları doğrultusunda çalışma grubunda yer alan ailelerin çoğunlukla orta düzeyde gelire sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Demografik formda beyan edilen bilgilere göre 15 çocuğun dokuzunun annesinin çalışmadığı, iki annenin öğretmen, iki annenin hemşire, bir annenin memur olduğu; bir annenin ise serbest meslekte çalıştığı belirtilmiştir. Annelerden 10’u lise, dördü üniversite, biri ise ortaokul mezunudur. Babaların ise yedisinin serbest meslekte çalıştığı; dördünün öğretmen, üçünün memur, birinin ise mali müşavir olarak çalıştığı belirtilmiştir. Ayrıca babaların sekizi lise, altısı üniversite, biri ise ön-lisans mezunudur. Aile bilgilerinin kullanılması için öğretmen ve aileden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma grubunun öğretmeni ise üniversite mezunudur ve 10 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda altı senedir okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan çocuklar 5-6 yaş grubundadır. Çocukların demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kız	Erkek	TOPLAM
Yaş Grubu			
60-66	4	4	8
66-72	3	4	7
TOPLAM	7	8	15

Veri Toplama Araçları

Çocukların çevreye karşı tutumları ölçeği – okul öncesi versiyon (CATES-PV). Kahriman-Öztürk (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)" nin orijinali (The Children's Attitudes Toward the Environment Scale-CATES) Musser ve Malkus (1994) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 25 maddeden oluşan orijinal ölçek farklı okullarda üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden toplam 171 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha değeri .70 ve .85 aralığında bulunmuş ve ölçek güvenilir kabul edilmiştir. Aynı ölçeği Musser ve Diamond (1999) okul öncesi dönem çocuklarına adapte etmiştir. Çalışma öncesi ölçeğin 25 maddesinden 15 tanesinin okul öncesi dönem çocukları için uygun olduğu tespit edilmiştir. 15 maddelik ölçek (The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children-CATES-PV) 6 yaş grubu toplam 42 çocuğa uygulanmıştır. Cronbach Alpha değeri .68 bulunan ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Kahriman-Öztürk (2010) aynı ölçeğin çocuklara daha kolay uygulanması için ölçeğin orijinal versiyonunun yazarının önerisiyle, ölçek maddeleri için resimler geliştirmiştir ve bir ressam tarafından çizimler yaptırmıştır. Ek olarak ölçek maddelerine kendi hazırlamış olduğu görüşme sorularını eklemiştir. Hazırlanan sorular çocuklara yöneltilmiş ve çocukların çevresel tutumlarına yönelik derinlemesine cevaplar alınmıştır. Alınan cevaplar Thompson ve Barton'un (1994) çerçevesini belirlediği şekilde, ekosentrik (çevre merkezli) ve antroposentrik (insan merkezli) olarak kategorize edilmiştir. Mevcut araştırmada da araştırmacı Kahriman-Öztürk'ün geliştirdiği resimleri ve görüşme sorularını izin alarak kullanmış, verilen

cevapları antroposentrik ve ekosentrik olarak değerlendirmiştir. Ölçeğin boyutları ve alt boyutları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)
Boyutları ve Alt Boyutları*

Boyutlar	Alt Boyutları
Tüketim Alışkanlıkları	Su Tüketimi Kâğıt Tüketimi Elektrik Tüketimi
Çevreyi Koruma	Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar
Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanma	Çevre Kirliliği Geri Dönüşüm Yeniden Kullanma
Yaşam Alışkanlıkları	Oyun Alanı Tercihleri Yaşam Alanı Tercihleri Taşıt Tercihleri

Çalışmada ayrıca görüşme ve doküman inceleme aracılığıyla veri toplanmıştır.

Görüşme.

Çocuk görüşme formu. Okullarda Orman Programı temelinde orman ve ormanların önemi ile ilgili bilgi ve farkındalığı artırmayı amaçlayan bir program olmasının yanı sıra, sahip olduğu temalar çevre eğitimi konusunda farklı etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu etkinlikler ormanlar ve doğal yaşam ile olabildiğince ilişkilendirilerek hazırlanmıştır. Programda yer alan tüm etkinlikler “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)”da yer alan en az bir boyut veya alt boyutla doğrudan veya dolaylı olarak ilgilidir (Tablo 5). Fakat ölçekte doğrudan orman bilgisi ve farkındalığını belirlemeye yönelik boyut veya alt boyut bulunmamaktadır. Programda yer alan “*tırtılın ayakları -yaşam ağı*” ormandaki canlılar ve bu canlıların birbirleriyle ilişkisi üzerinedir. “*Hangi ürünler ormandan alınır?*” etkinliği ormanların hayatımızdaki yerine ve önemine vurgu yapmaktadır. “*Orman dedektifleri*” doğrudan ormanda gerçekleştirilen bir etkinlik

olup amacı ormanda yaşayan canlıların çeşitliliğini yakından gözlemlemektir. “*Kirli suyu arıtma ve suyun kalitesi*” etkinliği suların temizliği için ormanlar ve ağaçların önemine vurgu yapmaktadır. “*Ormanın şarkısı*” ve “*ağacına sarıl*” etkinlikleri de ormanda gerçekleştirilen etkinliklerdir. Bu bakımdan çocukların ormanlar hakkındaki bilgilerini ve farkındalıklarını değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından çocuk görüş formu hazırlanmıştır. Çocuk görüşme formunda çocukların orman deneyimleri ve bilgilerine, ormanların önemine, ormanların yok edilmesinin sonuçlarına ve ormanların yok edilmemesi için yapılması gerekenlere yönelik olarak beş adet soru sorulmuştur. Hazırlanan sorular erken çocukluk döneminde çevre eğitimi konusunda bir alan uzmanı tarafından incelenmiş, görüşme formuna son hali verilmiştir (EK-Ç).

Aile görüş formu. Programın uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak ailelerden görüş almak için “Aile görüş formu” oluşturulmuştur. Aileler veli toplantıları, bilgi notları, aile katılım etkinlikleri ve Okullarda Orman Program Defteri ile programa aktif olarak dahil edilmiştir. Ayrıca kitap projesi ile aile, çocuk ve program etkileşiminin sağlanması amaçlanmıştır. Aileler veli toplantılarına aktif olarak katılmıştır. Aile katılımı kapsamında evlerinde çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Okullarda Orman Programı Defteri çocukların alınış ve bırakılış saatlerinde aileler tarafından incelenmiştir. Özetle ailelerin programa katılmasına önem verilmiştir. Aileler de programa aktif bir şekilde katılmışlardır. Bu bakımdan ailelere OOP uygulaması sonrası yönlendirilmek üzere OOP’nin değerlendirilmesine, çocukların yönelik elde ettiği kazanım ve bilgilere, ailenin gerçekleştirdiği çevre eğitim etkinliklerine yönelik görüşlerin alınması için yedi adet soru hazırlanmıştır. Sorular erken çocukluk döneminde çevre eğitimi konusunda çalışmaları olan bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uygulanmadan önce sorulara son hali verilmiştir (EK-D).

Öğretmen görüş formu. Çalışma boyunca etkinlikleri uygulayan kişi araştırmacı olmasına rağmen sınıfın öğretmeni OOP uygulamasının tüm aşamalarında çalışmaya aktif olarak katılmıştır. Çalışma öncesi velilerin bilgilendirilmesi, hazırlanan eğitim etkinliklerinin incelenmesi ve etkinliklerle ilgili önerilerin getirilmesi, etkinliklerin uygulanmasında aktif olunması, gezilerin koordinasyonunun sağlanması, kitap projesinin takibi, aile katılım etkinliklerinin takibi gibi birçok konuda araştırmacıya yardımcı olmuştur. Çocukların etkinliklere

katılımını ve gelişimini, ailelerin program uygulama sürecindeki katılımlarını (Öğretmen aileler ile dijital ortamda sürekli irtibat halinde olmuştur. Aileleri yapılan ve yapılacak etkinlikler konusunda günlük olarak bilgilendirmiştir. Ayrıca aileler OOP kapsamında ev ortamında yaptıkları etkinliklerini, dijital ortam aracılığıyla öğretmen ve araştırmacı ile paylaşmıştır) yakından takip edebilmiştir. Bu durumdan hareketle program uygulamasının ardından yönlendirilmek üzere OOP uygulama sürecine, çocukların elde ettikleri kazanımlar ve bilgilere, ailelerin uygulama süreçlerine katılımlarına ve öğretmenin çevre eğitime yönelik geçmiş deneyimleri ve mevcut uygulamalarına yönelik görüşlerini almak üzere 11 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular bir erken çocukluk eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuş ve sorulara son hali verilmiştir (EK-E).

Doküman inceleme.

Çocuk çizimleri. Özellikle dış mekân (okul bahçesi, fındıklık alan ve ormanlık alan) etkinliklerinde kullanmak üzere çocuklar çantalarında büyüteç, defter ve kalem bulundurmışlardır. Büyüteçle bitkileri, ağaçları, böcekleri vs. inceleyen çocuklar defterlerine gözlemedikleri canlılar ve nesnelere resimlerini yapmışlardır. Özellikle “Çevremizde neler var?” ve “Orman dedektifleri” etkinliklerinde çocuklar dış mekândaki gözlemlerini kağıtlara yansıtmışlardır. Diğer dış mekân etkinliklerinde ise (örneğin taş ve toprak sanatı etkinliği) bazı çocuklar serbest gözlem yaparken defterlerini çıkarıp resim yapmışlardır. “Endemik türler sergisi” etkinliğinde ise çocuklar hayallerinde canlandırdıkları bitki veya çiçeğin resmini yapmış ve ona istediği bir ismi vermiştir. Özetle uygulama boyunca çocuklar gözlem ve hayal gücünü resme yansıtmışlardır. Hazırlanan etkinlikler çocuklara doğada gözledikleri veya hayallerinde canlandırdıkları unsurları resmetme imkânı vereceği için çocuklardan uygulama öncesinde ve sonrasında çizim yoluyla veri toplanmıştır. Çocuklara çizimleri konusunda verilecek yönergeyi belirlemek için programın amacıyla paralel olduğu gerekçesiyle öncelikli olarak “orman ve ormanda bulunan unsurlar” resmi yaptırılmıştır. Bu resimlerde çocukların çok fazla unsura yer vermediği; yalnızca ağaçlar, hayvan, kuş gibi benzer şeyler yaptıkları görülmüştür. Bu nedenle çocuklara daha spesifik bir yönerge verilmiş ve onlardan “ağaç ve çevresinde yer alan unsurları” çizmeleri istenmiştir. İkinci yönerge doğrultusunda yapılan çizimlerde çocukların daha detaylı çizimler yaptığı resme ait açıklamaları doğrultusunda belirlenmiştir. Çocukların uygulama boyunca ormanı dışardan

gözlemlemek yerine bizzat içinde bulunarak gözlem yapacağı da göz önünde bulundurularak “Ağaç ve çevresinde neler bulunur?” yönergesinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda çocuklara uygulama öncesinde ve sonrasında iki kez çizim yaptırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma izinlerinin alınması. Okullarda Orman Programı'nın (OOP) tez kapsamında kullanılması için öncelikle programı Türkiye'de yürüten ilgili kurumdan izin alınmıştır. OOP ülkemizde Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV) tarafından yürütülmektedir. OOP'nin araştırma kapsamında kullanılması için TÜRÇEV'deki OOP koordinatörü ile iletişime geçilmiş ve araştırma fikrinden kendisine bahsedilmiştir. OOP koordinatörü programın tez çalışması kapsamında kullanılması için ilgili birimlerle Ekim 2017'de iletişime geçmiş ve gerekli izinler alınmıştır (EK-F). Bu çalışmada 5-6 yaş grubu çocuklarla çalışılmıştır. Bu nedenle çocukların ailelerinden, öğretmenlerinden ve kendisinden, çalışmanın yürütülmesine yönelik olarak izin alabilmek için *veli onay formu* (EK-A), *öğretmen onay formu* (EK-B) ve *çocuk onay formu* (EK-C) hazırlanmıştır. Tez çalışması, daha önce hazırlanan araştırma önerisi, etkinlikler ve onay formları ile birlikte Hacettepe Etik Komisyonu'nun onayına sunulmuş ve komisyon tarafından Ocak 2018'de etik olarak uygun bulunmuştur (EK-N). Ardından araştırmanın Trabzon iline bağlı bir anaokulunda yürütülmesi için etik komisyon izni ve araştırmanın çalışma planı ile Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılmıştır. Araştırmanın Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulunda gerçekleştirilmesi için ilgili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (EK-O). Araştırmanın verilerini toplamaya başlamadan önce hazırlanmış olan *veli onay formu* ailelere gönderilmiştir. Bu formda araştırmadan kısaca bahsedilmiş ve ölçek uygulama süreci anlatılmıştır. Çalışmaya katılan ailelerin tamamı veli onay formunu imzalamış ve araştırmacıya ulaştırmıştır. Ayrıca hazırlanan *öğretmen onay formu* öğretmen tarafından okunmuş ve çocukların çalışmaya katılması için öğretmenden izin alınmıştır. Çocuklar okuma bilmediği için hazırlanmış olan çocuk onay formu ölçek uygulaması öncesinde araştırmacı tarafından çocuklara tek tek okunmuş ve ölçek uygulama süreci onlara sözel olarak açıklanmıştır. Ön görüşmede bir çocuk hasta olduğunu söyleyerek ölçek uygulamasına katılmak istemediğini söylemiştir. Bu çocuk daha sonra kendi

talebi doğrultusunda ölçek uygulama sürecine katılmıştır. Sonuç olarak çalışma grubunda yer alan tüm çocuklar ölçek uygulaması için izin vermişler ve çalışmaya dahil olmuşlardır.

Verilerin toplanması. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanma sırasına göre veri toplama süreci aşağıda açıklanmıştır:

“Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)” isimli resimli ölçme aracının araştırmada kullanılması için ölçeği Türkçe’ye uyarlayan araştırmacıdan kullanım izni alınmıştır (EK-G). Ölçek resimlerinin çocuklar tarafından ayrıntılı bir şekilde görülebilmesi için resimler renkli bir şekilde A2 boyutunda kağıtlara çıkarılmıştır ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ölçek uygulaması öncesi, araştırmacı ve çocukların birbirine alışması için araştırmacı Kasım (2017) ayının son haftasında iki gün ve Aralık (2017) ayının son haftasında iki gün olmak üzere 4 yarım gün boyunca sınıfta bulunmuştur. Araştırmacı bu günlerin ilkinde yalnızca gözlemci olarak sınıfta yer almıştır. İkinci günde çocuklarla çeşitli oyunlar oynamış, yemek saatinde onlara katılmış, sınıf içinde yapılan etkinliklerde onlara eşlik etmiştir. Üçüncü gün ise öğretmenin izni ile kısa bir etkinlik hazırlayıp uygulamıştır. Dördüncü günde ise araştırmacı yalnızca gözlem yaparak sınıf ortamında bulunmuştur. Bu katılımların tamamı sınıf öğretmenin izni doğrultusunda gerçekleşmiştir. Araştırmacının sınıfta etkinlik uyguladığı gün, öğretmen araştırmacıya sınıf ortamında eşlik etmiştir. Bu günlerin sonunda araştırmacı ile çocuklar arasında güven ortamının oluştuğu gözlenmiş, çocukların araştırmacıyı sınıfın bir parçası olarak görmeye başladığı görülmüştür. Çocuklar araştırmacıya adıyla ve öğretmen olarak hitap etmeye başlamış, serbest oyunlarında araştırmacıyı oyunlarına dahil etmek istemişlerdir. Araştırmacı çocukların kendisinin sınıftaki varlığına yeterince alıştığını, karşılıklı güven ortamının oluştuğunu gördükten sonra ölçeği uygulamaya Ocak (2018) ayının ikinci haftasında başlatmıştır.

Ölçek uygulaması okul idaresinin gösterdiği boş bir sınıfta, her çocukla ayrı ayrı ve yüz yüze yapılmıştır. Ölçeğin uygulandığı sınıfta uygulamayı etkileyecek dikkat dağıtıcı herhangi bir unsurun bulunmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin uygulanma sırası çocukların istekliliğine göre belirlenmiştir. Çocuklara tüketim kalıpları, çevreyi koruma, geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıkları başlıkları altında toplam 14 resim çifti gösterilmiştir. Ölçekte yer alan bir resim çifti araştırmacı

tarafından ölçek uygulama sürecinde kullanılmamıştır. Bu resim çifti yeniden-kullanma alt boyutuna aittir. Program süresince bu alt boyuta yönelik etkinlik uygulanmadığı için bu resim çifti kullanılmamıştır. Ölçek uygulaması için çocuklar uygun bir masaya oturmuş, karşısına ise araştırmacı oturmuştur. Çocuklara öncelikle daha önce hazırlanmış olan “Çocuk Onay Formu” yoluyla ölçek uygulama süreci açıklanmış, görüşme boyunca ses kaydı alınacağı belirtilmiş ve çocuktan ölçeğin uygulanmasına dair katılım izni alınmıştır. Çocuklardan izin alındıktan sonra uygulama süreci başlamıştır. Çocuklara sırasıyla resim çiftleri gösterilmiştir. Her bir resim çiftinden birini seçen çocuğa daha sonra derinlemesine sorular yöneltilmiştir. En kısa görüşme 18 dakika, en uzun görüşme ise 38 dakika sürmüştür. Görüşmeler ortalama 30 dakika civarında tamamlanmıştır. Ölçeğin uygulamasının ardından çocukların orman bilgisi ve farkındalığına yönelik 5 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu görüşmeler ise yaklaşık 5 dakika sürmüştür.

Ek olarak çocuklara program öncesi ve sonrasında olmak üzere iki kez resim çizdirilmiştir. Öncelikle çocukların birbirlerinden etkilenmeyecekleri biçimde oturmaları sağlanmıştır. Uygulama öncesi yapılan çizimde çocukların kendi sınıfı kullanılmıştır. Oturma düzeni olabildiğince birbirlerini direkt göremeyecekleri şekilde ayarlanmaya çalışılmıştır. Uygulama sonrası yapılan çizimde ise çocuklar boş bir sınıfa dörderli gruplar halinde alınmış, her masaya bir çocuğun oturması sağlanmıştır. Çocuklara boş bir A4 kâğıdı verilmiş ve çizim yapmak için istedikleri kalemleri kullanabilecekleri söylenmiştir. Çizimler için herhangi bir süre sınırlandırılması konulmamıştır. Çizim öncesi çocuklara “*Sizce bir ağaçta ve çevresinde neler vardır? Resmini çizebilir misiniz?*” yönergesi verilmiştir. Çocukların tamamının yönergeyi kavradığı anlaşıldığında resim çizimine başlanmıştır. Resimleri biten çocuklarla resimlerinde kullandıkları unsurlar (dal, çimen, kök vb.) hakkında konuşulmuştur. Çocukların beyanı esas alınarak resimlerdeki unsurlar belirlenmiştir ve araştırmacı tarafından not edilmiştir. Bu görüşmeler ise yaklaşık beş dakika sürmüştür.

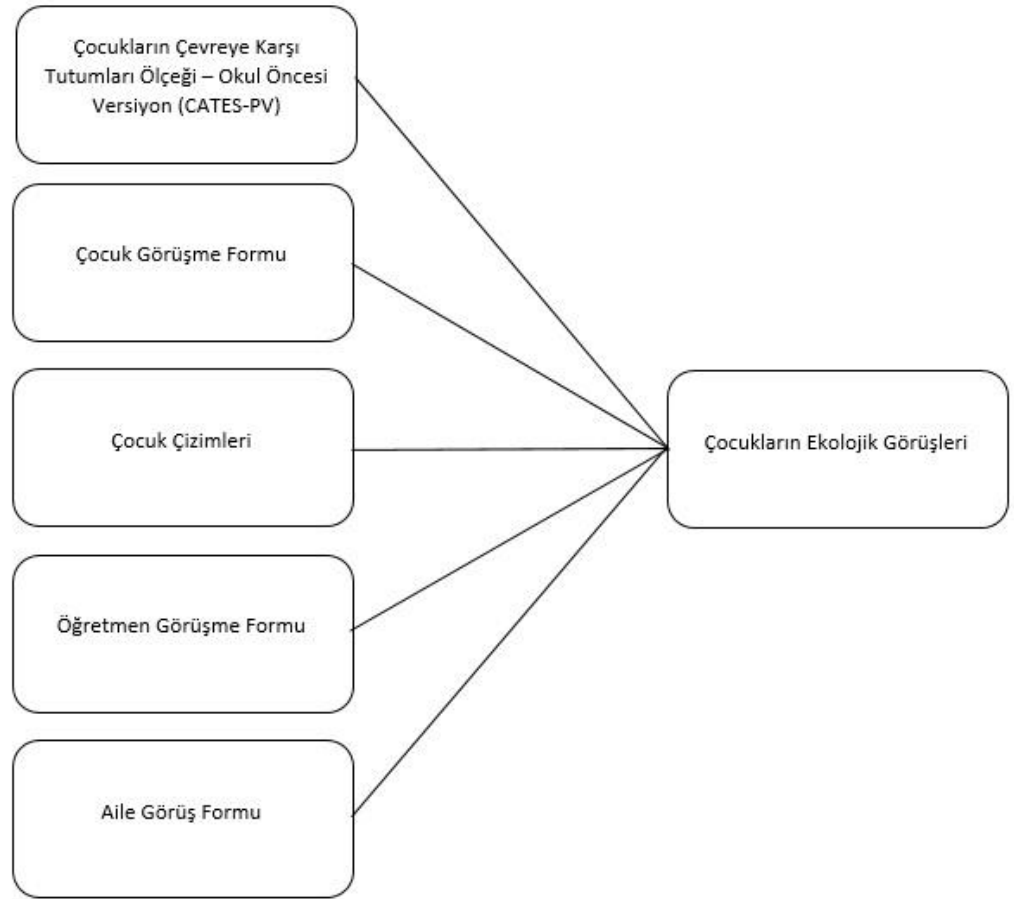
Çocuklarla yapılan son görüşmenin ardından sınıfın öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme boyunca öğretmenin izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Görüşmede program uygulama sürecine, çocukların elde ettikleri kazanımlara ve bilgilere, ailelerin uygulama sürecine katılımlarına ve öğretmenin çevre eğitimine yönelik geçmiş deneyimleri ve mevcut uygulamalarına yönelik

görüşlerini almak üzere 11 adet soru yöneltilmiştir. Görüşme çocuklara yönelik son-
testlerin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir.

Aileler ile yüz yüze görüşme imkânı oluşmamıştır. Bu nedenle ailenin çocuğu ve programı değerlendirmesine yönelik 7 soru hazırlanmıştır. Bu sorular programın tamamlanmasının ardından ailelere zarf ile gönderilmiştir. Zarfa ayrıca program sürecini özetleyen bir yazı eklenmiştir. Bu yazıda programın değerlendirilmesinin sağlıklı bir şekilde yapılması için aile görüşlerinin önemine vurgu yapılmıştır. Ailelerden gönderilen anket formunu doldurarak okula geri göndermeleri talep edilmiştir. Ailelerden 11'i görüş formunu doldurarak geri göndermiştir.

Verilerin Analizi

Mevcut çalışmada altı hafta boyunca gerçekleştirilen Okullarda Orman Programı kapsamında gerçekleştirilen çevre eğitimi etkinliklerinin çocukların ekolojik görüşlerinde ne gibi değişiklikler meydana getirdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda birden fazla ölçme aracı ile veri toplanmıştır. Bu verilerin tamamı OOP uygulaması sonrası çocukların görüşlerini belirlemek amacıyla irdelenmiştir. Toplanan verilerin üçgenlenmesi Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Toplanan verilerin üçgenlenmesi

Çocukların çevreye karşı tutumları ölçeği – okul öncesi versiyon (CATES-PV). “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)” aracılığıyla çocuklardan veri toplanmıştır. Bu ölçekten elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiştir.

Çocuklardan resimli ölçme aracılığıyla elde edilen veriler görüşme esnasında ses kaydına alınmış, kaydedilen veriler araştırmacı tarafından dinlenerek yazıya dökülmüştür. Metinler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde okunmuştur. Thompson ve Barton (1994) çalışmalarında bireylerin çevreye karşı olumlu tutumlarını *antroposentrik* ve *ekosentrik* olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre çevreye karşı olumlu tutuma sahip olan bireylerin, bu tutumlarının altında yatan nedenler antroposentrik (insan merkezli) ve ekosentrik (doğa merkezli) olarak ikiye ayrılabilir. Bu çalışmada da çocukların çevreye yönelik görüşleri çerçevesini Thompson ve Barton’un (1994) çizdiği ekosentrik ve antroposentrik ifadeler olarak kodlanmıştır. Verilerin kodlanması için öncelikle alan yazını incelenmiş ve üç çalışmanın (Kahriman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar, Yılmaz Genç, 2016)

mevcut çalışma ile örtüştüğü belirlenmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda hazırlanan kod listesi Tablo 4'te gösterilmiştir. Çalışmalar incelenerek aynı veya benzer ifadeler olup olmadığı ortaya konmuş; bu ifadelerin literatürle paralel olarak kodlanması sağlanmıştır. Çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda ifadeleri antroposentrik ve ekosentrik olarak kodlanmıştır. Her bir madde ayrı ayrı ele alınarak antroposentrik ve ekosentrik cevaplara frekans verilmiştir. Aynı işlem üç bağımsız kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kodlayıcılardan biri araştırmamanın yürütücüsüdür. Diğer kodlayıcılardan biri uzmanlığını temel eğitimde fen eğitimi alanında almıştır. Bir diğerinin ise fen eğitimi alanında çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacı haricindeki bağımsız kodlayıcılara öncelikli olarak araştırmamanın amacı açıklanmış ve veri toplama aracı ile verilerin nasıl toplandığı detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Aynı veri toplama aracıyla yapılan ve okul öncesi dönem çocuklarının görüşlerini ekosentrik ve antroposentrik bakımından inceleyen üç çalışma (Kahriman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar, Yılmaz Genç, 2016) ve çalışmanın antroposentrik ve ekosentrik olarak kodlanmış ifadeleri birlikte incelenmiştir. Her çocuk için ilk iki soru birlikte kodlanmış ve bir cevap dışında tüm cevaplarda aynı karara varılmıştır. Bu aşamaların ardından ilgili kodlayıcılar çocuk görüşlerini ekosentrik ve antroposentrik olarak kodlamışlardır. Bağımsız kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" formülü doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre %70 ve üzerinde oluşan görüş birliği güvenilir kabul edilmektedir. Kodlama için iki adet bağımsız kodlayıcı belirlenmiştir. Bağımsız kodlayıcıların değerlendirmesi sonrası tüm testlerde yapılan kodlamalarda kodlayıcılar arası güvenilirlik %88,8 olarak bulunmuştur ve kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Büyük oranda görüş birliği sağlanmakla birlikte genel olarak su tüketimi, elektrik tüketimi ve geri dönüşüm alt boyutlarında çelişen cevaplar olmuştur. Bu cevaplar alanyazın doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş, ayrıca erken çocukluk eğitimi konusunda alan uzmanı olan ve çevre eğitimi çalışmaları bulunan bir alan uzmanından görüş alınmış ve alan uzmanının görüşleri doğrultusunda görüş ayrılığının yaşandığı maddelerde son karara varılmıştır.

Tablo 4

Çocukların Antroposentrik ve Ekosentrik Görüşlerine Yönelik Örnek Kod Listesi

Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyonunun (CATES-PV) Değerlendirilmesine Yönelik Örnek Kod Listesi				
Boyut	Alt Boyut	Madde	Ekosentrik	Antroposentrik
Tüketim Alışkanlıkları	Su Tüketimi	Dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedeni	Fazla su harcamak istemediğim ve tasarruf yapmak istediğim için dişlerimi fırçalarken suyu kapatıyorum. Eğer suyu açık bırakırsak suyumuz tükenir. Dişlerimi fırçalarken suları kapatıyorum yoksa sular azalır ve biter. Çünkü çok su harcamak doğanın dengesini bozar. Doğayı yok etmek istemem. Eğer bilmeden suları fazla harcarsak dünya yok olabilir. Bir zaman gelip sular azalabilir.	Dişlerimi fırçalarken suyu her zaman kapatırım çünkü kapatmazsak su faturası çok gelir. Dişlerimi fırçalarken suyu kapatıyorum yoksa üstüme su sıçrar Suları sadece kullanacağım zaman açıyorum yoksa çok para harcarız. Annem de daha parası olmadığı için bana okul malzemesi alamaz.
		Suyun azalmasının sonuçları	Eğer sular azalırda yağmur yağmaz, doğanın dengesi bozulur. Derelerin kenarında da su kalmaz. Sularımız biter. Eğer sular azalırda ağaçlar ve çiçekler daha da büyüyemez, eğer büyümeyezlerse de oksijen kaybolur	Eğer sular azalırda annem bulaşıkları yıkayamaz ve evi temizleyemez. Eğer sular azalırda kuşlara su veremeyiz. Eğer sular azalırda dişlerimiz fırçalayamayız, insanlar bize çirkin kız der.
		Kâğıdın iki tarafını da kullanma nedeni	Her zaman kâğıtların iki tarafını da kullanırım. Çünkü kâğıtlar ağaçtan yapılır. Eğer ihtiyacımızdan fazla kâğıt kullanırsak günden güne daha fazla ağaç kesilir.	Resim çizerken kâğıdı boşa harcamamak için kâğıdın her iki yüzünü de kullanırım. Yoksa kâğıdımız biter. Bir daha resim çizemeyiz.
	Kağıt Tüketimi	Kâğıt israfının sonuçları	Kâğıtlar ağaçtan yapılmaktadır. Resim çizerken kâğıdın her iki yüzünü de kullanırsak ağaçlar boşuna kesilmez. Kâğıdın iki yüzünü de kullanırım. Eğer çok fazla kâğıt harcarsak bütün ağaçlar kesilir ve nefes alamayız. Eğer ihtiyacımızdan fazla kâğıt kullanırsak ağaçları kaybederiz. O zaman ne meyve ne de sebze yetişir.	Resim çizerken kâğıdın her iki yüzünü de kullanırım. Çünkü öyle yapmazsam öğretmenim kızıyor. Kâğıdın iki yüzünü de kullanırım çünkü o zaman resmim daha güzel oluyor. Kağıdımız biter, resim yapamayız.

		Kağıtları boşuna kullanırsak ağaçları da boşuna kesmiş oluruz.	
	Odadan çıkarken ışıkları kapatma nedeni	Çok fazla enerji tüketmemek için ışıkları kapatırım. Eğer çok elektrik harcarsak doğa kirlenir.	Odadan çıkarken ışıkları kapatırım yoksa elektrik faturası çok gelir ve çok para ödemek zorunda kalırız.
	Elektriği boşa harcamanın sonuçları	Odadan çıkarken ışığı tasarruf etmek için kapatırım. Elektriği boşa harcamamak için ışıkları kapatırım. Eğer çok elektrik harcarsak ağaçlar ve kuşlar zarar görür. Daha fazla elektrik üretmek için çok ağaç kesilir ve kuşlar yuvasını kaybeder.	Eğer ışığı kapatmazsak lamba patlar. Mum yakmak zorunda kalırız. Eğer ışıkları açık bırakırsak, elektrikler gider. Karanlıkta otururuz, canımız sıkılır. Elektrikleri boşa harcarsak elektrik faturası çok gelir.
	Bitkileri ve böcekleri eve götürmeme nedeni	Bitkileri ve böcekleri evime götürmezdim yoksa bitkiler ve böcekler azalır. Dışarıda bulduğum bitki ve böcekleri eve götürmem. Çünkü hayvanlara zarar vermek istemem. Onları bir şişeye koyarsak nefes alamaz ve ölürlür.	Onları evime götürmek istemezdim çünkü evi kirletirler. Onları eve getirmezdim çünkü bizi zehirleyebilirler. Bence bitkiler ve böcekler insanlar için zararlıdır.
Çevreyi Koruma	Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar	Onların arkadaşları ile birlikte kalmalarını isterdim. Onları kokutmadan izlemeliyiz.	Onları evime götürmem çünkü annem kızar.
	Bitkileri ve böcekleri eve götürmenin sonuçları	Onları eve götürürsek ölümüne sebep olabiliriz. Yiyecek bulamazlar, canları sıkılır ve evlerini özlerler.	Onları evimize götürürsek evimiz kötü kokar.
	Kuşları beslemeyi sevme nedeni	Kuşları besledim, onları beslemezsem aç kalırlar.	Daha önce hiç kuş beslemediğim için beslemek isterim.
	Hayvanların önemli olduğunu düşünme nedeni	Hayvanlar önemlidir, çünkü doğal hayatı korurlar. Hayvanlar önemlidir. Eğer hayvanlar ölürse ağaçlar ve bitkiler olmaz.	Hayvanlar önemlidir çünkü hırsızlar gelirse evimizi korurlar. Tavuklar bize yumurta verdiği için önemlidir. İnekler ise bize süt verir. Aslanlar önemli değildir çünkü onlar tehlikelidir.
	Dışarıdaki hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedeni	Hayvanlar önemlidir. Çünkü onlar da birer canlıdır. Onları yakalamak istemezdim çünkü onların da sokaklarda özgürce dolaşma hakları vardır. Yoksa üzülp ölebilirler.	Hayvanlar önemlidir. Eşekler ve atlar yük taşırlar. Kolayca yolculuk yapmamızı sağlarlar. Bana saldırmalarından korktuğum için hayvanları uzaktan izlerim.

Geri Dönüşüm	Çevre Kirliliği	Vahşi hayvanları koruma nedeni	Onları yakalamazdım çünkü o zaman evlerine gidemezlerdi.	Onları yakalamaya çalışırsam korkarlar ve bizi tirmalarlar.
		Yerdeki çöpleri çöpe atma nedeni	Onları korumalıyız, çünkü insanlar gibi onların da yaşama hakkı vardır.	Hayvanları avlarsak ölürlere ve biz bal yiyemeyiz.
		Çöplerin çöpe atılmamasının sonuçları	Doğayı temiz tutmak için yerde gördüğüm muz çöp kutusuna atarım.	Çöplerimizi yere atarsak yerler kirlenir ve pis kokar. Koku bizi rahatsız eder.
	Geri Dönüşüm	Geri dönüşüm kutusuna atma nedeni	Dünyamızın kirlenmemesi için çöplerimizi çöp kutusuna atmamız gerekir.	Yerler çok kirlenir. Bu yüzden bize kızarlar. Onun için çöplerimizi çöp kutusuna atmamız gerekir.
		Şişeleri ve teneke kutuları ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma nedeni	Çöpleri yerden alıp çöpe atmazsak doğaya zarar vermiş oluruz.	Dünyamız çöple dolar ve çok pis kokar.
		Dışarıda oyun oynamayı sevme nedeni	Kağıtları, plastikleri, camları ve teneke kutuları geri dönüşüm kutusuna atarsak doğayı korumuş oluruz.	Geri dönüşüm kutusu olduğu için onu alıp geri dönüşüm kutusuna atarım
Yaşam Alanı Tercihleri	Oyun Alanı Tercihleri	Dışarıda oyun oynamayı sevme nedeni	Eğer farklı kutulara atarsak, onlar geri dönüşüm kutularına gelecek.	Fabrikalara kolaylık olsun diye ayırırdım. Farklı farklı geri dönüşüm kutuları var. Ayırmakta zorlanabilirler
		Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih etme nedeni	Dışarıda oyun oynamayı seviyorum. Çünkü dışarıda hayvanları seviyorum, onları besliyorum. Bazen oyun oynarken onları sütle besliyorum.	Dışarıda oynamayı seviyorum çünkü birçok arkadaşım kumda oynayabiliyorum.
		Arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiye yönelik açıklamalar	Dışarıda temiz hava olduğu için dışarıda oynamayı seviyorum.	Bahçede bisiklet sürmeyi sevdiğim için dışarıda oynamayı tercih ederim.
Yaşam Alanı Tercihleri	Yaşam Alanı Tercihleri	Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih etme nedeni	Dışarıda oynamayı seviyorum çünkü dışarıda ağaçlar, çiçekler ve temiz hava var.	Çünkü dışarıda oynarken hiç sıkılmıyorum.
		Arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiye yönelik açıklamalar	Doğal hayatı, ağaçların arasından koşmayı seviyorum.	Çünkü burada araba olmadığı için annem benim dışarıda oynamama izin verirdi. Rahatça bisiklet sürebilirdim.
Yaşam Alanı Tercihleri	Yaşam Alanı Tercihleri	Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih etme nedeni	Hayvanlarla oynamayı sevdiğim için bitki ve hayvanın bulunduğu ortamlarda yaşamak isterim.	Çünkü burada yaşarsak hayvanlar bizi hırsızlardan korur.
		Arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiye yönelik açıklamalar	Arabalar kirli gaz yayıyorlar. Bu gaz da atmosferimiz için zararlıdır. Şimdi etkilerini göremiyoruz ama atmosfer giderek kararacak ve karanlık içinde kalacağız.	Yerdeki çamurlar arabanın tekerleğini çamur yapabilirler.

Çocuk görüşme formu. Çocukların ormanlar hakkındaki bilgi ve farkındalıklarını incelemek amacıyla çocuklara beş adet soru sorulmuştur. Çocukların sorulara vermiş oldukları cevaplar betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Nitel veri analizinin çoğunlukla ilk ve en alt düzeyinde yer alan analiz biçimi olarak bilinen betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009). Çocuklara sorulan sorulara verilecek muhtemel cevaplara göre beş tema belirlenmiştir. Bu temalar “*çocukların orman deneyimleri, çocukların ormanda yer alan unsurlarla ilgili ifadeleri, çocukların ormanın faydaları hakkındaki düşünceleri, çocukların ormanların yok olmasının sonuçları üzerine düşünceleri ve çocukların ormanların yok edilmemesi için önerileri*”dir. Çocuk cevapları belirtilen temalar altında frekans verilerek tablolaştırılmıştır.

Çocuk çizimleri. Çocuk çizimlerinde çizimin hemen ardından çizimi yapan çocukla yüz yüze görüşme yapılmış ve çocuktan resmini açıklaması istenmiştir. Çocuk hem resmini anlatmış hem de resminde yer alan unsurları kendi perspektifinden açıklamıştır. Örneğin X isimli çocuk, resminde yalnızca çizgiden oluşan bir kısmı ağaçta yaşayan bir hayvan olarak adlandırmıştır. Çocukların cevapları araştırmacı tarafından ayrı ayrı not edilmiştir. OOP'nin uygulanmasından önce ve sonra gerçekleştirilen çizimlerde çocukların resimlerinde bulunan unsurlara frekans değerleri verilmiştir. Resimlerin değerlendirilmesi çocukların açıklamaları doğrultusunda yapılmıştır.

Aile görüş formu. Ailelerin görüş formundaki sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan bir analiz biçimi olup metin ve metinlerin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler (Büyüköztürk ve ark. 2016). Bu bağlamda ailelerin cevapları temalar ve alt temalar oluşturularak kategorize edilmiştir. Aile görüşlerinden elde edilen veriler çocuk görüşlerini destekleyecek şekilde değerlendirilmiştir.

Öğretmen görüşme formu. Öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla çocuk görüşlerini destekleyecek şekilde bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır.

Uygulama

Okul öncesi çocuklarına yönelik Okullarda Orman Programı etkinliklerinin hazırlanması. Okullarda Orman Programı (OOP) Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı'nın (FEE) bir programı olup ülkemizde Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV) tarafından yürütülmektedir. OOP temelinde orman bilgisi ve farkındalığını kazandırmayı amaçlamaktadır. Programda “*orman ve biyolojik çeşitlilik*”, “*orman ve su*”, “*orman ürünleri*”, “*orman ve iklim*” ve “*orman ve toplum*” temaları da yer almaktadır. Programın uygulayıcıları etkinliklerini hazırlarken bu temaların bir kısmından veya tamamından yararlanabilirler. Öte yandan her sene OOP tarafından zorunlu bir tema seçilmektedir. OOP kapsamında eylem planı hazırlayacak uygulayıcılar, hazırlayacakları etkinliklerde o senenin zorunlu temasına yer vermek zorundadırlar. Bu yılın zorunlu teması da “*orman ve enerji*”dir. Bu araştırmada Okullarda Orman Programı temaları ve zorunlu teması çerçevesinde, 5-6 yaş grubu çocuklarının seviyesine uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler, ilgili yaş grubu çocuklarına altı hafta boyunca uygulanmıştır.

Etkinlikler oluşturulurken öncelikli olarak TÜRÇEV OOP koordinatöründen geçmiş yıllarda programa katılan anaokullarının hazırlamış oldukları eylem planları incelenmek üzere elektronik ortamda temin edilmiştir. Temin edilen eylem planları incelenmiş OOP temalarına göre eylem planlarında en çok ele alınan konular belirlenmiştir. Ormanların önemi ve faydaları, biyolojik çeşitlilik, hava ve çevre kirliliği, kâğıt tüketimi, su tüketimi, enerji tasarrufu, geri dönüşüm, hayvanların önemi ve korunması konuları tüm eylem planlarında yer almaktadır. Bununla birlikte erozyon, yenilenebilir enerji, küresel ısınma, iklim değişikliği konularının da bazı eylem planlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada etkinlikler hazırlanırken eylem planlarında daha önceki yıllarda en çok ele alınan konuların dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Bu konulara yönelik hazırlanan etkinliklerin OOP temalarına paralel olarak hazırlanması sağlanmıştır. Araştırmada uygulanan etkinlikler “*orman ve biyolojik çeşitlilik*”, “*orman ve su*”, “*orman ürünleri*”, “*orman ve iklim*”, “*orman ve toplum*” ve “*orman ve enerji*” temaları kapsamında hazırlanmıştır.

Bu temalara göre etkinliklerde çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda hangi kazanım ve göstergelere yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Okul Öncesi

Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergeler yeni bir eklemeye gerek duyulmadan kullanılmıştır (MEB, 2013). Uygun kazanımlar belirlendikten sonra öğrenme süreçleri hazırlanmıştır.

Etkinliklerin öğrenme süreçleri oluşturulurken Okullarda Orman Programı kaynakça bölümü (http://www.turcev.org.tr/v2/icerikDetay.aspx?icerik_id=125) ve çeşitli kaynaklar (Akman, Uyanık, Balat ve Güler, 2014; Amsel, 2017; Arık, 2005; Başal, 2015; Çelik ve ark., 2013; Miron ve Perez, 2016; Önder ve Özkan, 2013; Perez, 2011) incelenmiştir. Belirlenen kazanım ve göstergeler ile temalar doğrultusunda hazırlanan etkinliklerden bazıları OOP'nin kaynakça bölümündeki etkinliklerden esinlenerek 5-6 yaş grubu çocuklarına araştırmacı tarafından uyarlanmıştır (Yaşam ağı, Hangi ürünler ormanlardan alınır? Kirli suyu arıtma ve suların kalitesi, Taş ve toprak sanatı, Kâğıt yapımı). Bazı etkinliklerin öğrenme süreci ise (Kompost yapımı ve atıkların değerlendirilmesi, Orman dedektifleri, hayvanlara ev yapalım, Çöplerin doğada yok olma süreleri, Kendi bulutum, Rüzgâr gülü yapımı, Isı yalıtımı) çeşitli kaynaklar (Akman ve ark., 2014; Arık, 2005; Başal, 2015; Önder ve Özkan, 2013; Perez, 2011) incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. "Ormanın şarkısı ve Ağacına Sarıl" etkinliği hazırlanırken Minik Tema Eğitim Programı'ndan faydalanılmıştır (Çelik ve ark., 2013). Diğer etkinlikler ise herhangi bir kaynaktan bağımsız olarak tamamen araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Program son haliyle erken çocuklukta çevre eğitimi konularında çeşitli çalışmalarını olan üç uzman tarafından incelenmiştir. Bu uzmanlardan biri sürdürülebilir eğitim konusunda çeşitli çalışmalar yapmış ve tez yönetmiştir. Bir diğerisi de yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik eğitimi konusunda yapmıştır. Üçüncü uzmanın da erken çocuklukta çevre eğitimi konusunda çeşitli çalışmalarını bulmaktadır. Ayrıca lisans düzeyinde çevre eğitimi dersi vermektedir. Hazırlanan eğitim programını OOP koordinatörü ve uygulamanın yapılacağı sınıfın öğretmeni tarafından da incelenmiştir. Uzmanların, OOP koordinatörünün ve sınıfın öğretmeninini görüşleri doğrultusunda bazı düzenlemelerin ardından (dış mekân etkinlik sayısının artırılması, uygulamada kullanılacak materyallerin niteliği, çocuklarla etkili ve kolay iletişim kurulması adına program maskotu olarak bir kuklanın kullanılması, kazanım ve göstergelerin düzenlenmesi vb.) etkinlikler uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Etkinlikler oluşturulmasında dikkat edilen bir diğer husus ise çocukların çevreye yönelik görüşlerinin belirlendiği ölçme aracı olan “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon’unun (CATES-PV)”nin boyutları ve alt boyutlarının dikkate alınmasıdır. Okullarda Orman Programı temelinde orman ve ormanların önemi ile ilgili bilgi ve farkındalığı artırmayı amaçlayan bir program olmasının yanı sıra, sahip olduğu temalar çevre eğitimi konusunda çok kapsamlı etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan OOP etkinlikleri çevre eğitimi kapsamındaki birçok konuya yönelik etkinlik barındırmaktadır. Bu etkinliklerin önemli bir kısmı uygulanan ölçeğin içeriğine paralel olarak hazırlanmıştır. Bazı etkinlikler doğrudan bir boyuta veya bir alt boyuta karşılık gelirken bazı etkinlikler dolaylı olarak ölçeğin boyutları veya alt boyutları ile örtüşmektedir. Bazı etkinlikler ise birden fazla boyut veya alt boyutu karşılamaktadır. “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon’unun (CATES-PV)” boyutları ve alt boyutları ile Okullarda Orman Programı’nın etkinliklerinin karşılaştırılması Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) Boyutları ve Alt Boyutları ile Okullarda Orman Programı Etkinliklerinin Karşılaştırılması

Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) Boyutları ve Alt Boyutları		Okullarda Orman Programı Etkinlikleri
Boyutlar	Alt Boyutlar	
Tüketim Alışkanlıkları	Su Tüketimi	Kirli Suyu Arıtma ve Suların Kalitesi Denizleri Kim Kirletiyor Kendi Bulutum
	Kâğıt Tüketimi	Hangi Ürünler Ormanlardan Alınır Kâğıt Yapımı Çöp Toplama Yürüyüşü Çöpleri Ayrıştırılmalı
	Elektrik Tüketimi	Rüzgâr Gülü Yapımı Isı Yalıtımı
Çevreyi Koruma	Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar	Okul Bahçesi İncelemesi Tırtılın Ayakları- Yaşam Ağı Çevremizde Neler Var Orman Dedektifleri Kuşları Besleyelim

		Hayvanlara Ev Yapalım Taş ve Toprak Sanatı Endemik Türler Sergisi Ormanın Şarkısı ve Ağacına Sarıl Kompost Atıklar ve Değerlendirilmesi Çöp Toplama Yürüyüşü Kirliliği
	Çevre Kirliliği	Çöp Toplama Yürüyüşü Kirliliği Denizleri Kim Kirliliyor Atıkların Doğada Yok Olma Süreleri Kendi Bulutum
Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanma	Geri Dönüşüm	Kompost Atıklar ve Değerlendirilmesi Çöp Toplama Yürüyüşü – Çöpleri Ayrıştırma
Yaşam Alışkanlıkları	Oyun Alanı Tercihleri	Kâğıt Yapımı Program dış mekânı aktif bir şekilde kullanabilecek şekilde hazırlanmıştır. Toplamda 11 etkinliğin tamamı ya da bir kısmı okul bahçesi, fındıklık alan veya ormanda gerçekleştirilmiştir. Sekiz etkinlik ise sınıfta gerçekleştirilmiştir.
	Yaşam Alanı Tercihleri	Doğrudan bu alt boyuta yönelik etkinlik hazırlanmamış olmakla birlikte birçok etkinlik (Etkinlik 1, 2, 3, 7, 8, 14 ve 17) hayvan ve bitkilere karşı olumlu tutum kazandırmayı amaçlamaktadır.
	Taşıt Tercihleri	Denizleri Kim Kirliliyor Kendi Bulutum

Tüketim alışkanlıkları boyutunun ilk alt boyutu olan **su tüketimine** yönelik olan etkinliklerden “*kirli suyu arıtma deneyi ve suların kalitesi*” ile su temizliği, suyun hayatımızdaki önemi, suyun toprak ve canlıların yaşamındaki yerine vurgu yapılmıştır. “*Denizleri kim kirliliyor*” etkinliğinde ise sayısız canlının yaşam yeri olan denizlerin birçok unsur tarafından kirlendiğine değinilmiş ve bu unsurların sudaki yaşam üzerindeki olumsuz etkileri üzerinde durulmuştur. “*Kendi bulutum*” etkinliğinde ise bulut oluşumu ve hava kirliliği konusu ele alınmıştır. Bu etkinlikler doğrudan veya dolaylı olarak su tüketimi alt boyutu ile ilişkilidir. **Kâğıt tüketimi** alt boyutuna yönelik olan “*hangi ürünler ormanlardan alınır?*” etkinliğinde ormandan elde edilen ürünlerin günlük yaşamımızda birçok alanda kullanıldığına değinilmiştir. Kâğıt da bunlardan biridir. Bu etkinlikte ormandan elde edilen ürünlerin dikkatli

kullanılmasına vurgu yapılmıştır. Kâğıt tüketiminin azaltılması üzerinde durulmuştur. “Çöp toplama yürüyüşü ve çöpleri ayrıştıralım” etkinliği de dolaylı olarak kâğıt tüketimi ile ilgilidir. Bu etkinlik sonunda okulda uygun bir yere geri dönüşüm kutusu yerleştirilmiş ve çocuklar sınıfta kullandıkları atık kağıtları geri dönüşüm kutusuna atmaya başlamışlardır. **Elektrik tüketimine** yönelik “Rüzgâr gülü yapımı” etkinliğinde ise öncelikle elektriğin ne şekilde evlerimize ve okulumuza geldiği anlatılmış, elektrik üretmek için kullanılan enerji kaynaklarının (su, kömür, doğalgaz vb.) sınırsız olmadığı ve bu kaynakların sorumsuzca kullanımının doğaya zarar verdiğinden bahsedilmiştir. Rüzgâr enerjisi gibi alternatif ve doğa dostu enerji kaynakları çocuklar tarafından videolar ve resimler aracılığıyla incelenmiştir.

Çevreyi koruma boyutunun ilk alt boyutu olan **bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlara** yönelik olarak yapılan “okul bahçesi incelemesi” etkinliğinde okul bahçesinde inceleme yapılmış, okul bahçesinde yer alan ağaçlar, bitkiler vs. hakkında konuşulmuştur. “Tırtılın ayakları ve yaşam ağı” etkinliğinde ise doğada yaşayan canlıların birbirleriyle ilişkisi ve doğadaki yaşamın uyumu üzerine bir drama gerçekleştirilmiştir. “Çevremizde neler var” etkinliği de okul bahçesinde yapılmıştır. Bu etkinlikte okul bahçesinde yer alan bitkiler ve ağaçlar büyüteç kullanılarak incelenmiştir. Ek olarak çocuklar, defter kullanmışlar, gözlemlerini deftere çizim yaparak yansıtmışlardır. “Orman dedektifleri” etkinliği ise ormanda gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte çocuklar dedektif rolünde, ormanda yaşayan bitki ve böcek gibi canlıları büyüteçleri ile yakından incelemiş ve defterlerine çizimler yapmıştır. “Kuşları besleyelim” etkinliğinde pet şişelerden kuş yemliği yapılmış, yemlikler okulun bahçesindeki ağaçlara asılmıştır. “Hayvanlara ev yapalım” etkinliğinde kartondan hayvan barınağı yapılmış, içine kedi maması ve su kabı konmuş ve barınak sokak hayvanları için uygun hale getirilmiştir. “Taş ve toprak sanatı” etkinliğinde, okul yakınındaki fındık bahçesine gidilmiş, çocuklar burada çeşitli malzemeler (yaprak, dal, taş vb.) toplayarak bu malzemelerden sanatsal bir ürün ortaya çıkarmışlardır. “Endemik türler sergisi” etkinliğinde öncelikle, Trabzon ve çevresinde bulunan endemik bitkiler, videolar ve resimler aracılığıyla çocuklar tarafından incelenmiştir. Çocuklar daha sonra bitki çizimleri yaparak, bu bitkilere istedikleri isimleri vermişlerdir. “Ormanın şarkısı ve ağacına sarıl etkinliği” ormanlık alanda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ormandan çeşitli materyaller toplanmış ve bu materyallerle ritim çalışması yapılmıştır. Ritim çalışmasının ardından çeşitli çocuk

şarkılarına çocuklar yaprakları hışırdatarak, taşları birbirine vurarak, dalları birbirine sürterek vs. eşlik etmiştir. Diğer etkinlikte (ağacına sarıl) ise çocuklar ikili gruplara ayrılmış, çocuklardan bir tanesinin gözleri bağlanmıştır. Diğer çocuk gözleri bağlı olan çocuğu seçmiş olduğu bir ağaca götürmüş ve gözü bağlı çocuk ağaca sarılmıştır. Belli bir zaman sonra gözü bağlı olan çocuk ağaçtan uzaklaştırılmış ve gözleri açılmıştır. Gözleri açılan çocuk sarılmış olduğu ağacı bulmaya çalışmıştır. Çocuklar sarılmış olduğu ağacı bulmak için gitmiş olduğu yol, ayak izleri, ağacın kalınlığı, ağacın ıslaklığı veya kuruluğu, ağacın üzerindeki yosunlar ve diğer unsurlar, ağacın kabuğu gibi birçok özellikten faydalanmıştır. *“Kompost yapımı ve atıkların değerlendirilmesi”* etkinliği bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar alt boyutuyla dolaylı olarak ilişkilidir. Kompost yapımında sadece evsel atıklar kullanılmamış, kurumuş bitkiler ve yapraklar, küçük boyutlu çalılar ve dallar, toprak vb. doğal malzemeler de kullanılmıştır. Çevreyi koruma boyutunun diğer alt boyutu olan **çevre kirliliğine** yönelik olarak da programda çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinliklerden *“çöp toplama yürüyüşü – çöpleri ayrıştırılma”*da çocuklar okul çevresinde çöp toplama yürüyüşüne katılmışlar ve yerde gördükleri çöpleri alıp çöp poşetlerine atmışlardır. *“Kirli suyu arıtma ve suyun kalitesi”* etkinliğinde kirli suyun temizlenmesinde toprağın önemine vurgu yapılmıştır. Bu etkinlikte ayrıca toprağa bırakılan evsel yağ atık, boya vb. atıkların toprağı kirlettiğine; bunun da birçok canlıyı olumsuz etkilediğine değinilmiştir. *“Denizleri kim kirletiyor”* etkinliğinde ise araçlar, fabrikalar, inşaatlar, gübreler vb. birçok unsurun denizin kirlenmesine neden olduğu üzerinde durulmuştur. *“Atıkların doğada yok olma süreleri”* etkinliğinde günlük hayatta kullandığımız birçok ürünün doğada yok olmasının yıllar alabileceğı, bu nedenle doğal maddelerin kullanılmasının doğa ve doğada yaşayan canlılar için oldukça önemli olduğuna vurgu yapılmıştır. *“Kendi bulutum”* etkinliğinde hava kirliliğinin canlılar üzerindeki etkisine değinilmiş, ormanların havayı temizlemedeki rolü üzerinde durulmuştur.

Bir diğer boyut olan geri dönüşüm-yeniden kullanmanın, çalışma kapsamında değerlendirilen **geri dönüşüm** alt boyutuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan birçok etkinlik hazırlanmış ve uygulanmıştır. *“Kompost yapımı ve atıkların değerlendirilmesi”* etkinliğinde evsel atıklarla kompost oluşturulmuş ve bu atıkların gübre olarak yeniden kullanımı amaçlanmıştır. *“Çöp toplama yürüyüşü – çöpleri ayrıştırılma”* etkinliğinde çocuklar, okul çevresinde çöp toplamış ve çöpler

ayrıştırılarak geri dönüşüm kutusuna atılmıştır. Kâğıt yapımı etkinliğinde kullanılmış kağıtlar çeşitli aşamalardan geçirilerek tekrar kâğıt haline getirilmiştir. Ardından çocuklar bu kağıtların üzerine çeşitli resimler yapmıştır.

Yaşam alışkanlıkları boyutunun **oyun alanı** ve **yaşam alanı tercihleri** alt boyutlarıyla doğrudan ilgili olan etkinlik olmasa da Tablo 4'te açıklandığı üzere, program süresince dış mekânın kullanıldığı birçok etkinlik uygulanmıştır. Ayrıca hayvan ve doğal hayata karşı olumlu tutum kazandırmaya yönelik birçok etkinlik hazırlanmış ve uygulanmıştır. “*Denizleri kim kirletiyor*” ve “*kendi bulutum*” etkinlikleri ise taşıt tercihlerine alt boyutuyla dolaylı olarak ilgilidir. “*Denizleri kim kirletiyor*” etkinliğinde araçlardan sızan yağların ve araç yıkanırken kullanılan köpüklerin denizlere ulaşabildiği ve denizleri kirletebildiğine vurgu yapılmıştır. “*Kendi bulutum*” etkinliğinde ise havayı kirleten etkenlerden birinin de araçlar olduğuna vurgu yapılmıştır.

Yukarıda belirtildiği üzere etkinlikler hazırlanırken temel alınan esaslardan biri de OOP temalarıdır. Uzman görüşleri sonrası programın son halinde “*orman ve enerji*” teması temel alınarak üç, “*orman ve biyolojik*” çeşitlilik temasına göre altı, “*orman ve su*” temasına yönelik iki, “*orman ürünleri*” temasına yönelik üç, “*orman ve iklim*” temasına yönelik bir, “*orman ve toplum*” temasına yönelik dört etkinlik hazırlanmıştır ve EK-H'deki belirtke tablosunda sunulmuştur. Ayrıca etkinlikler hazırlanırken okul öncesi eğitim programında yer alan gelişim alanları ve kazanım ve göstergeler kullanılmıştır (EK-Ğ). Hazırlanan programda 13'er etkinlikte bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişim alanına yönelik kazanım ve gösterge kullanılmıştır. 11 etkinlikte motor gelişim alanına yönelik, yedi etkinlikte dil gelişim alanına yönelik, iki etkinlikte ise özbakım becerisine yönelik kazanım ve gösterge kullanılarak etkinlikler hazırlanmıştır. Öte yandan sekiz etkinlik fen, altı etkinlik alan gezisi, beş etkinlik sanat, ikişer etkinlik drama ve Türkçe, birer tane de okuma yazmaya hazırlık, oyun, hareket ve müzik etkinliği olarak hazırlanmıştır. Yedi etkinlik bütünleştirilmiş etkinlik olarak hazırlanmıştır. Tüm bunlar EK-H'deki belirtke tablosunda gösterilmiştir.

Uygulamaya hazırlık süreci. Programın uygulanacağı okul araştırmacının önerisi, yönetici ve öğretmenlerin çalışmaya katılmaya istekli olması neticesinde belirlenmiştir. Araştırmacı ilgili okulla ilk olarak Ekim (2017) ayının sonunda iletişime geçmiş, programı ve araştırmayı yöneticilere açıklamıştır. Yöneticiler hem araştırma

sürecine hem de OOP'ye katılmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacının çalışma için uygun olan yaş grubu ve sınıf mevcudunu karşılayan sabahçı ve öğleci olmak üzere iki şube olduğu belirlenmiştir. Bu sınıfların öğretmenlerinden öğrenciler hakkında bilgi alınmış, program ve araştırma süreci anlatılmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda sabah sınıfında karar kılınmıştır. Ayrıca sınıfın öğretmeni programa katılmaya istekli olduğunu beyan etmiştir. Programda yer alan etkinliklerin bazıları okul öncesi eğitim programı temel ilkeleri doğrultusunda çevrenin ve okulun olanakları dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2013). Ormanda gerçekleştirilmesi planlanan etkinlikler bu ilke doğrultusunda planlanmıştır. Ormanlık alanlarda uygulanacak etkinliklerin gerçekleştirileceği mekanları belirlemek için üç kere (Aralık ayı içinde bir kez, Ocak ayında iki kez) en yakın Orman İşletme Şefliği'ne (Vakıkebir Orman İşletme Şefliği) gidilmiş, işletme şefi ile görüşülmüştür. Ormanda gerçekleştirilecek etkinlikler için Orman İşletme Şefliği'nin uygun gördüğü yerler araştırmacı tarafından incelenmiştir. Ayrıca Karadeniz Teknik Üniversitesi Orman Mühendisliği Bölümü ile görüşülerek hem etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için uygun ormanlık alanlar öğrenilmiş; hem de ormanlık alanların tanıtılması ve ormanlarla ilgili bilgi verilmesi için bölümden bir uzmanın rehberlik edip edemeyecekleri bilgisi alınmıştır. Sonuç olarak öğretmenin, idarecilerin ve velilerin de görüşleri dikkate alınarak K.T.Ü Orman Mühendisliği bölümünün uygun gördüğü yerlerde karar kılınmış, bölüm uzmanlarından ikisi, bir orman gezisinde araştırmacı ve çalışma grubuna eşlik etmiş ve bilgilendirme yapmıştır.

Program uygulaması başlamadan önce araştırmacının talebi doğrultusunda OOP koordinatörlüğü Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçmiş ve 30.11.2017 tarihinde Trabzon ilinde "Okullarda Orman Programı Tanıtım Toplantısı" gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıya araştırmacı ve okul yöneticilerinden biri katılmıştır.

Programın uygulanması. Hazırlanan program Okullarda Orman Programı'nın yürütülmesi süreci takip edilerek uygulanmıştır.

Orman timinin oluşturulması. Orman timi koordinatör öğretmen, öğrenci timi ve orman komitesinden oluşmaktadır. Koordinatör öğretmen olarak çalışma grubunun sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Öğrenci timini ise çalışmaya katılan tüm çocuklar oluşturmuşlardır. Orman komitesinde araştırmacı, okul müdürü, okul müdür yardımcısı, çalışma grubunun öğretmeni ve bir veli vardır. Öğrenci timinde yer alan bir çocuk ise sınıf öğretmenin önerisi ile orman komitesine dahil edilmiştir.

Koordinatör öğretmen çalışmanın tüm aşamalarında yer almış, etkinliklere aktif katılmıştır. Öğrenci timinde yer alan çocuklar OOP uygulamasına aktif olarak katılmışlardır. Orman komitesinde yer alan araştırmacı, aynı zamanda programı oluşturmuştur. Ayrıca koordinatör öğretmen gibi çalışmanın her aşamasında yer almıştır. Okul müdürü programa başvuru, etkinliklerde kullanılacak ormanlık alanların belirlenmesi, gezilerin koordinasyonu, geziler için izinlerin alınması gibi birçok şekilde katkı sağlamıştır. Okul müdür yardımcısı ise program uygulama sürecini sürekli takip etmiş, orman gezilerine aktif olarak katılmıştır. Ayrıca etkinlikler sürecinde ihtiyaç duyulan materyallerin bazılarının temin edilmesini sağlamıştır. Orman komitesine katılan veli ise materyal temini, gezilerin koordine edilmesi gibi konularda yardımlarda bulunmuştur. Orman timinde ayrıca bir çocuk yer almıştır. Bu çocuk program uygulaması başlamadan önce sınıfları dolaşmış ve programı diğer sınıflardaki arkadaşlarına anlatmıştır.

Eylem planının hazırlanması. Eylem planı yıl boyunca yapılan tüm teorik ve pratik çalışmaların bir takvim şeklinde oluşturulmasıyla hazırlanır. Bu araştırma kapsamında hazırlanan eylem planı OOP koordinatörüne bilgi verilerek yılın yalnızca belli bir dönemini (2018 Şubat ve Mart ayı) kapsayacak şekilde hazırlanmış ve ilgili koordinatörlüğe gönderilmiştir (EK-L). Eylem planında yer alan takvimde Ekim ve Kasım ayında programın tanıtılması, programa başvuru, orman timinin oluşturulması gibi uygulamaya hazırlayıcı etkinlikler yer alırken, Şubat ve Mart ayında uygulanması planlanan etkinliklere yönelik açıklamalar yer almaktadır. Gönderilen eylem planı OOP koordinatörlüğü tarafından kabul edilmiştir.

Okullarda orman panosu. Okullarda Orman Panosu program dahilinde yapılan etkinliklerin sergilenmesini ve okuldaki diğer çocuklara ve öğretmenlere ulaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın yapılacağı okulda, diğer sınıfların da görebileceği uygun bir yere “okullarda orman panosu” asılmıştır. Program sürecinde yapılan etkinliklerden elde edilen ürünlerin bu pano aracılığıyla tüm okula ulaştırılması hedeflenmiştir.

Programın gerçekleştirilmesi. Araştırmacı tarafından hazırlanan OOP etkinlikleri alan uzmanları görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Ayrıca program etkinlikleri OOP koordinatörü tarafından da incelenmiş ve çeşitli öneriler getirilmiştir. Son olarak ise uygulama sınıfının öğretmeni etkinlikleri incelemiş ve etkinliklerin çalışma grubundaki çocuklar için uygun olduğunu belirtmiştir. Etkinlikler

uygulanmadan önce araştırmacı tarafından birçok kez sınıfta bulunulmuş ve belirlenen günlerde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Kasım ve Aralık aylarında toplam dört kez sınıf ortamında bulunmuş; bu günlerin ikisinde çocuklarla çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Diğer günlerde ise gözlemde bulunmuştur. Etkinliklerin başlamasından bir hafta önce ise biri sınıf içinde; biri sınıf dışında olmak üzere çocuklarla doğa gözlemi ve ağaç türleri üzerine program dışı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler programda yer alan etkinliklere benzer çevre eğitim etkinlikleridir. İç ve dış mekânda gerçekleştirilen bu iki etkinlik başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Çocukların araştırmacıya alışmasını, karşılıklı güven ortamının oluşmasını sağlamayı ayrıca çevre eğitim etkinliklerinin iç ve dış mekânda uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunları görmeyi amaçlayan bu etkinlikler ve gözlemler pilot çalışma olarak değerlendirilmiş ve hazırlanan etkinlikler Tablo 6'da gösterilen takvim doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6

Okullarda Orman Programı Etkinlikleri Uygulama Takvimi

Okullarda Orman Programı Uygulama Takvimi			
No	Etkinlik adı	Tarih	Süre
1	Okul Bahçesi İncelemesi	15.02.2018	45 dk.
2	Tırtılın Ayakları- Yaşam Ağı	21.02.2018	60 dk.
3	Çevremizde Neler Var	22.02.2018	45 dk.
4	Kompost Yapımı ve Atıkların Değerlendirilmesi	26.02.2018	60 dk.
5	Hangi Ürünler Ormanlardan Alınır	27.02.2018	45 dk.
6	Orman Dedektifleri (Orman Fakültesi Gezisi)	28.02.2018	Gün Boyu
7	Kuşları Besleyelim	05.03.2018	60 dk.
8	Hayvanlara Ev Yapalım	06.03.2018	60 dk.
9	Çöp Toplama Yürüyüşü- Çöpleri Ayrıştıralım	07.03.2018	60 dk.
10	Çöplerin Doğada Yok Olma Süreleri	08.03.2018	60 dk.
11	Kirli Suyu Arıtma ve Suların Kalitesi	12.03.2018	60 dk.
12	Denizleri Kim Kirletiyor	13.03.2018	45 dk.

13	Taş ve Toprak Sanatı	14.03.2018	60 dk.
14	Endemik Türler Sergisi	15.03.2018	45 dk.
15	Kâğıt Yapımı	19.03.2018	60 dk.
16	Kendi Bulutum	20.03.2018	45 dk.
17	Ormanın Şarkısı ve Ağacına Sarıl	21.03.2018	Gün Boyu
18	Rüzgâr Gülü Yapımı	22.03.2018	60 dk.
19	Isı Yalıtımı – Kâğıt Yapımı	26.03.2018	30 dk. – 60 dk.

Program öncesi yapılan gözlemlerde çalışma grubunda yer alan çocukların dış mekânı çok az kullandıkları, kullandıkları zamanlarda ise serbest bir şekilde oyun parkında oynadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle ilk üç uygulama çocukların kendini güvende hissettiği sınıf ortamında başlayıp okul bahçesinde devam etmiştir. İlk etkinlikler ayrıca çocukların bol bol çevre gözlemi yapabileceği etkinlikler olarak tasarlanmıştır. “Okul bahçesinin incelenmesi”, “Çevremizde neler var” etkinlikleri doğrudan çevre-doğa gözlemi yapma fırsatı sunarken; “Tırtılın ayakları-yaşam ağı” etkinliğinin ardından çocuklar çevre gözlemi yapmışlardır. Bu etkinliklerdeki amaç çocukların her gün içinde buldukları alanda fark etmedikleri doğal yaşama daha yakından bakmalarını sağlamak, doğal yaşama yönelik farkındalıklarını artırmaktır. Ayrıca bu etkinlikler ilerleyen günlerde yapılacak orman etkinlikleri ve fındık bahçesinde yapılacak etkinliklere hazırlık niteliği taşımaktadır. Bu üç etkinliğin ardından “Kompost yapımı ve atıkların değerlendirilmesi” etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik “Çöp toplama yürüyüşü-çöpleri ayrıştıralım” ve “Çöplerin doğada yok olma süreleri” etkinliklerinden sonra uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Fakat kompost yapımından elde edilen gübreyi okul bahçesindeki sebze ekim alanında kullanabilmek için etkinlik, sınıf öğretmenin tavsiyesiyle erken bir tarihe alınmıştır. Ardından ilk orman etkinliği gerçekleştirilmiştir. “Kuşları besleyelim” ve “Hayvanlara ev yapalım” etkinliklerinde ise hayvanlara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi amaçlanmıştır. Devamındaki dört etkinlik (Çöp toplama yürüyüşü, Çöpleri ayrıştıralım, Çöplerin doğada yok olma süreleri, Kirli suyu arıtma deneyi ve Denizleri kim kirletiyor) ise genel olarak çevre kirliliği, geri dönüşüm konularına yöneliktir. “Taş ve toprak sanatı” ve “Endemik türler sergisi” çocukların hayal güçlerini kullanmalarına olanak sağlayan etkinliklerdir. “Taş ve toprak sanatı” etkinliğinde çocuklar doğal materyallerle sanatsal ürünler ortaya çıkarmışlar,

“Endemik türler sergisi” etkinliğinde ise hayallarında canlandırdıkları endemik bitkiyi resme döküp ona istedikleri ismi vermişlerdir. Ardından gelen “Kendi bulutum”, “Rüzgâr gülü” ve “Isı yalıtımı” etkinliği ise çocuklar için zor kavranabilecek hava olayları ve enerji konularına yönelik olduğu için programın sonunda uygulanmıştır. 21 Mart’ta gerçekleştirilen “Ormanın şarkısı ve ağacına sarıl” etkinliği ise “Dünya Ormancılık Günü”nde gerçekleştirilmiş ve sınıf uluslararası bir proje olan “Küresel Eylem Günleri”ne katılmıştır. “Kâğıt yapımı” etkinliği ise 19 Mart 2018’de başlamış, kağıtların hamur haline gelmesi uzun zaman aldığı için 26 Mart 2018’de tamamlanmıştır. Belirtilen gün iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Özetle öncelikle sınıfta başlayıp okul bahçesinde devam eden etkinliklere öncelik verilmiştir. Ardından doğrudan orman ve doğayla ilgili olmayan fakat içeriğinde orman ve doğaya vurgu yapan hayvanları koruma, çevre kirliliği, geri dönüşüm etkinlikleri yapılmıştır. Enerji konusundaki etkinlikler programın sonunda uygulanmıştır.

OOP’nin uygulanması 2017-2018 Şubat ayının ikinci haftasında başlamış, Mart ayının son haftasında sona ermiştir. Etkinliklerin haftada üç gün (Pazartesi-Salı ve Çarşamba) uygulanması planlanmıştır. İlk uygulama günü ise 12.02.2018 tarihi olarak düşünülmüştür. Fakat araştırmacı etkinliklerin uygulaması için çocukların tam olarak hazır olmadığını düşündüğünden uygulanmaya başlamadan önce 12 ve 13 Şubat tarihlerinde çocuklarla sınıf içinde ve sınıf dışında (okul bahçesinde) birer tane etkinlik gerçekleştirmiştir. Özellikle okul bahçesinde yapılan etkinliğin başarılı geçmesi, çocukların etkinliklere katılmaya ve yönergelere uymaya istekli olduklarının gözlenmesinin ardından planlanan etkinliklerin uygulanmasına 15.02.2018 tarihinde başlanmıştır. 19.02.2018 tarihinde öğretmenin okulda olmamasından, 20.02.2018 tarihinde de veli toplantısı olmasından dolayı etkinlikler gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle ilk etkinlik ile ikinci etkinlik arasında altı gün zaman farkı oluşmuştur. Hem etkinliklerin planlanandan geç başlaması hem de öğretmenin okulda olmamasından ve veli toplantısından dolayı oluşan zaman kaybını telafi etmek için Mart ayı boyunca etkinlikler haftada dört gün boyunca uygulanmıştır. Etkinlikler genel olarak saat 10.30 ile 12.30 saatleri arasında sınıfın uygun olduğu bir zamanda gerçekleştirilmiştir. Ormanlık alanlarda gerçekleştirilen etkinlikler ise tüm gün boyunca sürmüştür. Uygulanan etkinliklerden bir örnek aşağıda verilmiştir.

Etkinlik:

Toprak ve Taş Sanatı (Alan Gezisi ve Sanat Etkinliği)

Materyaller: Etkinlik kartları, hayvan kartları

Sözcükler: sanat

Kazanım ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.)

Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna ve kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir.)

Kazanım 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar. (Göstergeleri: Bir bütünün parçalarını söyler. Parçaları birleştirerek bütün elde eder.)

Dil Gelişim

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmadık dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Öğrenme Süreci:

- Bu etkinlik için ormanlık bir alan gidilir. Ormanlık alanda öğretmen ve yardımcılar rehberliğinde keşif gezisi yapılır.
- Çevremizde gördüğümüz her şeyin bir sanat ürününün parçası olabileceği söylenir.
- Toprak ve taş sanatı örnekleri (resim çıktıları) çocuklara gösterilir. Ardından konu hakkında birkaç video (Land Art videoları) izlenir.
- Çocuklar kendi toprak ve taş sanatı çalışmalarını yapacaklardır.
- Toprak ve taş sanatı çalışması için çocuklar gruplara ayrılacaklardır.

- Bunun için çocuklar ormanlık alanda çember olurlar. İçinde “köpek, kedi, kuş, inek” resimlerinin olduğu kartlar çocuklara dağıtılır. Çocuklar kartları açarlar fakat içinde ne resmi olduğunu arkadaşlarına söylemezler.
- Tüm çocuklar gözlerini kapatır ve ormanda yürümeye başlar. Çocuklar hangi hayvanı çektiyse o hayvanın sesini çıkarır ve aynı sesi çıkaran çocukları bulmaya çalışır. Çocuklara gruplarını bulabilmeleri için yeterli süre tanınır.
- Dört grup olunduktan sonra çocuklar kendi grup arkadaşlarıyla “toprak ve taş sanatı” yapmak için malzeme toplamaya başlarlar Topladıkları malzemeleri koymak için uygun çantaları yanlarına alırlar.
- Malzemeler toplandıktan sonra her grup uygun bir yer seçerek ürününü ortaya çıkarmaya başlar. Süreç boyunca çocuklar istedikleri anda materyal toplamaya devam ederek, ürününü zenginleştirebilir.
- Tüm gruplar kendi ürünlerini tamamladıktan sonra ürünlerinin fotoğrafları çekilir. Sanat eserlerinin fotoğrafları “Okullarda Orman Panosu”nda sergilenir.
- Ürünler oluşturulduktan ve fotoğraflar çekildikten sonra etkinlik değerlendirilir.

Değerlendirme:

Etkinlik sürecinde ve sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yönlendirilebilir.

- İzlediğimiz videoda ve resimlerde ne gördünüz? Siz kendi çalışmanızı nasıl yaptınız? Hangi malzemeleri topladınız?
- Sanat eserini ortaya çıkarırken nelere dikkat ettiniz?
- Aradığınız fakat bulamadığınız bir materyal var mıydı? Sanat eserinizi daha farklı nasıl yapabildiniz?
- Doğadaki malzemeleri kullanarak başka nasıl sanat eserleri ortaya çıkarılıyor/çıkarılabilir?

Alan gezileri. Okullarda Orman Programı bir eğitim-öğretim yılı boyunca en az bir etkinliğin ormanlık veya sulak bir alanda gerçekleştirilmesini şart koşmaktadır. Mevcut uygulama süresinde ormanlık alanda iki (“Orman dedektifleri” – “Ormanın şarkısı ve ağacına sarıl”) etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikler Karadeniz Teknik Üniversitesi içinde yer alan ormanlık alanlarda gerçekleştirilmiştir. İki etkinlik ise

(“Çöp toplama yürüyüşü-çöpleri ayrıştıralım” – “Taş ve toprak sanatı”) okula yakın bir bölgede bulunan fındık bahçesinde uygulanmıştır.

Raporlama. OOP kapsamında yapılan etkinlikler raporlanarak Nisan ayı sonunda OOP koordinatörlüğü'ne gönderilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerin detaylı bir şekilde açıklandığı ve çeşitli görsellerle desteklenen raporda araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullarda Orman Defteri” detaylı bir şekilde açıklanmış ve programa önerilmiştir. Ayrıca kitap projesinden bahsedilmiş, çevre eğitimi kitapları yayınlayan yayınevleri ile iş birliğine gidilip benzer bir projenin tüm okullarda uygulanmasının sağlanması önerilmiştir. Gönderilen rapor OOP koordinatörlüğü tarafından onaylanmıştır.

Sertifika. OOP koordinatörlüğünün raporu onaylamasının ardından Mayıs (2018) ayı içinde okul müdürlüğüne uluslararası geçerliliği olan bir sertifika gönderilmiştir.

Ailelerle iletişim. Aileler ile veli toplantıları, okullarda orman program defteri, bilgi notları, kitap projesi ve aile katılımı çalışmaları aracılığıyla program boyunca iletişim kurulmuştur.

Veli toplantıları. Araştırmacı ailelerle veli toplantısı yoluyla iki kez iletişime geçmiştir. Bunlardan ilki 01.11.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu toplantı araştırmacı tarafından Okullarda Orman Programı'nın ailelere tanıtılması için çalışma grubunun sınıf öğretmeninden talep edilmiştir. Sınıfın öğretmeni kendi gündem maddelerini de ekleyip 01.11.2017 tarihinde gerçekleştirilmek üzere veli toplantısı planlamıştır (EK-I). Araştırmacı bu veli toplantısına aktif olarak katılmış ve kendi gündem maddesine sıra geldiğinde, hazırlamış olduğu sunum aracılığıyla çalışmasının amacını ve uygulanması planlanan çevre eğitim programını velilere anlatmıştır. Ailelerin tamamı çalışmaya çocuklarının katılmasından memnun olacaklarını söylemişlerdir. Bu veli toplantısında ayrıca OOP kapsamında oluşturulacak orman komitesine bir velinin dahil edilmesine karar verilmiştir. Bu veli program süresince çeşitli katkılarda bulunmuş, özellikle gezilerin koordine edilmesinde aktif rol oynamıştır. İkinci veli toplantısı 20.02.2018 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıya da araştırmacı aktif olarak katılmıştır. Bu toplantıda ise ailelere planlanan uygulama süreci detaylı olarak anlatılmıştır. Çevrede bulunan fındıklık alanların ve ormanlık alanların program uygulaması

sürecinde kullanılacağı belirtilmiştir. Ardından ailelere etkinliklerin yapılmasının planlandığı ormanlık alanlarla ilgili çeşitli görseller gösterilmiştir. Velilerin tamamı OOP kapsamında yapılacak ve ormanlık alanların kullanılacağı etkinlikler için K.T.Ü Orman Fakültesi'nin ormanlık alanının kullanılması yönünde görüş bildirmiştir.

Okullarda orman program defteri. Ailelere eğitim programında gerçekleştirilen etkinlikleri günü gününe ulaştırabilmek adına araştırmacı tarafından "Okullarda Orman Program Defteri" geliştirilmiştir (EK-İ). Bu deftere yapılan etkinliklere ait resimler yapıştırılmış ve etkinliği kısaca anlatan açıklama yazıları eklenmiştir. Defter okulun girişinde anne-babaların kolaylıkla görebileceği uygun bir yere asılmıştır. Aileler çocukların geliş-gidiş saatlerinde defteri incelemiş ve görüşlerini öğretmene ve aileye sözel olarak bildirmiştir. Ayrıca program sonunda ailelerden, araştırmacı tarafından geliştirilen bu defter hakkında görüşleri alınmıştır. Görüş bildiren ailelerin tamamı defterin uygulanan program sürecini takip etmelerini kolaylaştırdığını, bir sonraki etkinliği merakla beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu uygulamanın okul çapında genişletilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Kitap projesi. Araştırmacı tarafından ailelerin çocuklarına çevre eğitimi konulu kitapları okumasına yönelik bir proje geliştirilmiştir. Bu proje kapsamında her çocuğun evine 02.03.2018 tarihinde başlamak üzere haftada iki gün (Cuma ve Pazartesi) kitap gönderilmesi ve kitapların çocuklar arasında dönüşümlü olarak, hazırlanan takvim doğrultusunda paylaşılması planlanmıştır (EK-J). Proje sonucunda çocukların aileleriyle birlikte toplam sekiz kitap okuması planlanmıştır. Kitap projesi 02.03.2018 tarihinde başlamıştır. İlk hafta sonunda bazı ailelerin kitapları geri göndermemesinden dolayı kitap sayısı haftada bir güne (Cuma) düşürülmüştür. Program uygulaması sonuna kadar her aile çocuğuna dört kitap okumuştur. Program sonunda kitap projesi ile ilgili aile görüşleri alınmıştır. Aileler kitap projesinin birçok açıdan faydalı olduğunu, eve gelen kitapları bazen defalarca okuduklarını, kitapların bilgilendirici olduğunu ve çocukla kitap aracılığıyla iletişim kurma imkânı elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Bilgi notları. Araştırmacı ailelerle iki kez bilgi notları aracılığıyla iletişime geçmiştir. İlk bilgi notu program başlamadan önce gönderilmiş, programa ve yapılacak etkinliklere yönelik bilgi verilmiştir (EK-K). Ayrıca bu bilgi notunda aileden bazı isteklerde bulunulmuştur (ailelere gönderilen meraklı minik dergisinin çocuklarla incelenmesi, dış mekân etkinliklerinde kullanılmak üzere bir çanta

hazırlanması ve aile katılım etkinliği ile ilgili hatırlatma yapılması). Ailelere program sonunda da bilgi notu gönderilmiştir. Bu bilgi notunda araştırmacı ailelere, program sürecinin kısa bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Aile katılım etkinlikleri. Program süresince aile katılımı kapsamında, ailelere altı adet etkinlik yaptırılmıştır. Programın ilk etkinliğinin öncesinde (**Okul bahçesini inceleyelim**) evlere birer adet ağaç resmi gönderilmiştir. Ailelerden çocuklarıyla birlikte resimdeki ağaçla ilgili bilgi toplamaları, etraflarında bulunuyorsa ağacı yakından incelemeleri istenmiştir. Ailelerin çoğu eve gönderilen ağaç resmini çocukları ile incelemiş ve bilgi toplamıştır. Bazı aileler yakından incelemeler yapmış, ağacın yaprağını ve tohumlarını toplayarak okula göndermiştir. Bazıları ise ağaçla ilgili görseller ve bilgileri fon kartonuyla bir sunum haline getirerek okula göndermiştir. Aileler tarafından okula gönderilen ürünler okullarda orman panosunda sergilenmiştir. Etkinlikler kapsamında sınıf ortamında evsel atık ve doğal malzemelerle kompost (**kompost atıklar ve değerlendirilmesi**) yapılmıştır. Etkinliğe yönelik görseller öğretmen tarafından dijital ortamda ailelerle paylaşılmış, onlardan evlerinde de kompost yapılması istenmiştir. Aileler yaptıkları kompostun görsellerini ve videolarını dijital ortamda sınıfın öğretmeni ile paylaşmıştır. **“Hayvanlara ev yapalım”** etkinliğine paralel olarak ailelerden çocuklarıyla evde, sokak hayvanları için barınak/yuva yapmaları istenmiştir. Bu aile katılım etkinliğini çok fazla aile gerçekleştirmemiştir. Yalnızca bir aile çocuklarıyla birlikte yapmış olduğu hayvan barınağının görsellerini öğretmen ile paylaşmıştır. Ailelerden ayrıca çocuklarıyla birlikte yakındaki bir hayvan barınağına ziyaret gerçekleştirilmesi istenmiştir. **“Hangi ürünler ormandan alınır”** etkinliği sonrasında ailelerden çocuklarıyla evde ve günlük hayatta kullandıkları ve orman ürünlerinden yapılan araç gereçler hakkında sohbet etmeleri istenmiştir. Ayrıca bu ürünlerin fotoğraflarının çekilip okula gönderilmesi söylenmiştir. Aileler çocuklarıyla çekmiş oldukları fotoğrafları okula göndermemiş fakat sınıfın öğretmeniyle dijital ortamda paylaşmıştır. **“Çöp temizleme yürüyüşü-çöpleri ayırtalım”** etkinliğinde okula geri dönüşüm kutusu getirilmiş ve çocuklar okulda, geri dönüştürülebilecek çöplerini geri dönüşüm kutusuna atmaya başlamışlardır. Ailelerden de evde geri dönüşüm kutusu oluşturmaları ve çöplerini ayırarak geri dönüşüm kutularına atmaları istenmiştir. Program sonunda ailelere yöneltilen anket formunda *altı aile* evde geri dönüşüm yapmaya başladığını belirtmiştir. **“Isı yalıtımı”** etkinliğinden sonra ise

ailelerden evde ısı yalıtımı ve enerji tasarrufuna yönelik olarak hangi önlemlerin alındığı hakkında evde sohbet etmeleri istenmiştir.

Aile katılım etkinliklerine katılımın birçok etkinlikte yüksek olduğu gözlenmiştir. Ailelerden evde yapılması istenen etkinliklerle ilgili bilgilendirme çoğunlukla dijital ortamda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca aileler gerçekleştirmiş oldukları etkinlikler ile ilgili görselleri ve videoları dijital ortamda sınıf öğretmeniyle paylaşmışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği. Nitel çalışmalarda geçerliğe yönelik çeşitli persepektifler ve terimler farklı araştırmacılar tarafından önerilmiştir (Angen, 2000; LeCompte ve Goetz, 1982; Lincoln ve Guba, 1985; Lincoln, Lynham ve Guba, 2011; Wolcott, 1994). Bu araştırmacıların bazıları geçerliğe yönelik terimleri nicel paradigma doğrultusunda yorumlarken (LeCompte ve Goetz (1982) bazıları ise nitel çalışmanın ruhuna uygun, özgün terimler kullanmışlardır (Lincoln ve Guba, 1985). Creswell (2015) bu araştırmacılara paralel olarak nitel geçerliği sağlamak için farklı yaklaşımların kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu yaklaşımların yapılan çalışmaya göre değişiklik gösterebileceğini eklemiştir. Mevcut çalışmada geçerliğin sağlanması için çeşitli yaklaşımlar kullanılmıştır. Öncelikli olarak araştırmacı ve çalışma grubu arasında karşılıklı güven ortamının sağlanması için uzun süreli katılım gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı resimli ölçme aracı ve etkinlik uygulamaları öncesi çalışma grubunun yer aldığı okul ve sınıfta toplam altı gün bulunmuştur. Bahsi geçen günlerin dördünde araştırmacı, çocuklarla etkinlik yapmış ve oyunlar oynamıştır. Diğer iki günde ise okul ve sınıf gözlemi gerçekleştirmiştir. Araştırmacının uygulama öncesi gerçekleştirdiği katılım ve gözlemler çocuklarla araştırmacı arasındaki karşılıklı güven ortamının sağlanmasına yardımcı olmuştur. Bu çalışmada ayrıca öğretmen ve aileler yer almaktadır. Araştırmacı çalışma süresince öğretmen ile sürekli iş birliği içinde çalışmıştır. Hazırlanan eğitim programı uygulama öncesinde öğretmen tarafından gözden geçirilmiş ve çeşitli öneriler getirilmiştir. Ayrıca etkinliklerin uygulama takviminin hazırlanmasında öğretmenin önerileri de dikkate alınmıştır. Çalışmanın bir diğer ayağı olan ailelerle iletişimi sağlamak amacıyla uygulama öncesinde iki kere veli toplantısı gerçekleştirilmiş, uygulama sürecine yönelik karşılıklı fikir alışverişi yapılmıştır. Özellikle okul dışı

uygulama ortamlarının (ormanlık alanların) belirlenmesinde velilerin önerileri dikkate alınmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamaya yönelik olarak ayrıca çoklu veri kaynakları kullanılarak üçgenleme yapılmıştır. Mevcut çalışma 60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda etkinliklerin uygulanması öncesi ve sonrasında çocukların görüşleri alınmıştır. Buna ek olarak çocuklara iki kez çizim yaptırılmıştır. Çocukların görüşlerini desteklemek amacıyla aileler ve öğretmen görüşünden de faydalanılmıştır. Bu veri kaynakları bir arada değerlendirilerek geniş bir perspektifin sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için çocuklarla ve öğretmenle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve yazıya aktarılmıştır. Yazıya geçirilen veriler Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" formülü doğrultusunda üç ayrı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Bu formüle göre %70 ve üzerindeki sonuçlar güvenilir kabul edilmektedir. Kodlamalara başlamadan önce benzer çalışmalar incelenmiş ve kod listesi çıkarılmıştır. Kodlayıcıların mevcut çalışmayı bu kod listesine paralel olarak kodlaması istenmiştir. Ölçeğin ilk iki alt boyutu tüm kodlayıcılar tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra bir ön inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu ön incelemede yalnızca birer kodun farklı düşünüldüğü görülmüştür. Bu kod üzerinde tartışılarak son karara varılmıştır. Bu aşamadan sonra verilerin tamamı üç kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İşlemin tamamlanmasının ardından tüm kodlamalar gözden geçirilmiş ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %88.8 olarak bulunmuştur. Görüş ayrılıklarının olduğu maddeler erken çocukluk döneminde çevre eğitimi alanında çalışmaları olan bir alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzman önerileri doğrultusunda kodlamalara son hali verilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırma boyunca elde edilen bulgular ve yorumlar araştırma soruları doğrultusunda verilmiştir.

“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Tüketim Alışkanlıklarına Yönelik Görüşlerinde Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan çocukların tüketim alışkanlıklarına ilişkin ön görüşme bulguları. “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)” ölçeğinin tüketim alışkanlıkları boyutu su tüketimi, kâğıt tüketimi ve elektrik tüketimi olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlara dair ön görüşme bulguları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyonun (CATES-PV) Tüketim Alışkanlıkları Boyutuna İlişkin Ön Görüşme Bulguları

Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Alt Boyutları	Tutumlar	Tutumlar		Ekosentrik	Antroposentrik	Ekolojik Olmayan	TOPLAM	
			Evet	Hayır					
Tüketim Alışkanlıkları	Su Tüketimi	Dişlerini fırçalarken suyu kapatma	15	-				15	
		Dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedeni			5	10	-	15	
	Suyun azalmasının sonuçları				2	13	-	15	
	Kâğıt Tüketimi	Kâğıdın iki tarafını da kullanma	10	5				15	
		Kâğıdın iki tarafını da kullanma nedeni				7	3	5	15
		Kâğıt israfının sonuçları				8	7	-	15

Elektrik Tüketimi	Odadan çıkarken ışıkları kapatma	15	-		15
	Odadan çıkarken ışıkları kapatma nedeni		4	11	- 15
	Elektriği boşa harcamanın sonuçları		-	15	- 15

Tablo 7 incelendiğinde ön görüşme bulgularına göre çocukların tamamının dişlerini fırçalarken suyu kapattığını ifade ettiği bulunmuştur. Buna karşın çocuklardan beşinin, dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedenine ilişkin ekosentrik (Ç2, 4, 7, 8 ve 9) görüşü yansıtan cevap verdiği, 10'unun ise antroposentrik (Ç1, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) bakış açısını yansıtan cevap verdiği görülmüştür. Çocukların ön görüşmede dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedeni ile ilgili verdiği ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Kapatıyorum. Kapatmazsak gereksizce kullanmış oluruz. İsraf olur (Ç2).

Ben olsam suyu kapatırdım. Kapatmazsam suyu boşa akıtmış olurum (Ç7).

Suları kapatırdım. Ağızımı yıkarken açıyorum sadece. İsraf yapmamış olurum böylece (Ç8).

Kapatırdım. Kapatmazsak su tasarrufu olmaz (Ç9).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Kapatırdım. İki kez macunlu, iki kez sulu fırçalıyorum.

Kapatmazsam sular biter. Dişlerimizi fırçalayamayız (Ç5).

Suyu kapatırdım. Eve çok fatura gelir, para öderiz sonra (Ç6).

Bazen kapatıyorum, bazen de açık bırakıyorum. Çünkü sular kesilir. Daha da su alamayız (Ç12).

Kapatıyorum. Kapatmazsak su biter. Daha da su içemeyiz (Ç14).

Suyun azalmasının sonuçlarına ilişkin ise 15 çocuktan ikisinin ekosentrik (Ç5 ve 9) bakış açısını, 13'ünün ise antroposentrik (Ç1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) bakış açısını yansıtan cevap verdiği belirlenmiştir. Suyun azalmasının

sonuçlarına yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan çocuk görüşleri aşağıda verilmiştir:

Suyu boşa harcamış oluruz. Su kaynakları biter (Ç5).

Yer altındaki sular biterdi. Dünyanın suyu kalmazdı (Ç9).

Antroposentrik bakış açısına sahip cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Şişe suyu içmek zorunda kalırız. Paramız çok gider (Ç2).

Sular kesilir. Su içemeyiz. Su ile ellerimizi yıkayamayız. Dişlerimizi fırçalayamayız (Ç11).

Paramız gider. Daha su gelmez, ellerimizi yıkayamayız (Ç14).

Kâğıt tüketimine ilişkin ön görüşmede 15 çocuktan 10'unun (Ç1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11 ve 13) kâğıdın her iki tarafını da kullandığını ifade ettiği, beşinin (Ç6, 10, 12, 14 ve 15) ise kâğıdın tek tarafını kullandığını söylediği belirlenmiştir. Kâğıdın her iki tarafını da kullanma nedenine yönelik 10 çocuktan yedisinin (Ç1, 4, 7, 8, 9, 11 ve 13) ekosentrik içerikli cevap verdiği görülmüştür. Üç çocuğun ise antroposentrik (Ç2, 3 ve 5) bakış açısını yansıtan cevap verdiği belirlenmiştir. Çocukların kâğıdın iki yüzünü de kullanma nedenine ilişkin ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları şöyledir:

İki tarafını da kullanırdım. Çünkü çok kâğıt kullanırsak bir sürü ağaç kesilirdi (Ç7).

İki tarafını da kullanırdım. Çünkü çok kâğıt harcarsak ağaçtaki yapraklar biter (Ç8).

İki tarafını da kullanıyorum. Kağıtları boşa harcamamak için. Yoksa çok ağaç kesilir (Ç11).

Antroposentrik bakış açılarını yansıtan cevaplar ise şöyledir:

Her iki tarafını da kullanırdım. Çok harcarsak kağıdımız biter. Resim yapamayız (Ç2).

Her iki tarafını da kullanırım. Çünkü çok resim yaparsak, kağıtlar biter biter biter, daha da kâğıt kalmaz. Kâğıt kullanamayız (Ç3).

Kâğıdın iki yüzünü kullanıyorum. Çünkü öyle yaparsam kâğıdım hemen bitmez (Ç5).

Kâğıt israfının sonuçlarına dair çocukların ön görüşmede vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ise sekiz çocuğun ekosentrik (Ç1, 3, 4, 6, 7, 9, 11 ve 13) bakış açısını yansıtan, yedi çocuğun ise antroposentrik (Ç2, 5, 8, 10, 12, 14 ve 15) bakış açısını yansıtan görüş bildirdiği belirlenmiştir. Çocukların kâğıt israfının sonuçlarına ilişkin ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Ağaçlar devrilmeye başlar. Çünkü kâğıtlar ağaçtan yapılır (Ç3).

Kâğıtlarımız biter. Yeni ağaç kesmek zorunda kalırız, ağaçlar biter (Ç6).

Çok fazla ağaç kesilir. Dünya da güzel olmaz (Ç11).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Kâğıdımız biter, yeni kâğıt almak zorunda kalırız. Fazla para harcamış oluruz (Ç2).

Kâğıtlar biter daha da resim yapamayız. Ders yaparken daha da kâğıtlarımız kalmaz (Ç12).

Kâğıdımız biter. Dükkânda da kâğıt bitmiş olur. O zaman kâğıt kullanamayız (Ç14).

Bir diğer alt boyut olan elektrik tüketimi bulguları incelendiğinde ise çocukların tamamının odadan çıkarken ışıkları kapattığını söylediği belirlenmiştir. Odadan çıkarken ışıkları kapatma ile ilgili ise 15 çocuktan dördünün ekosentrik (Ç6, 7, 8 ve 13) görüşü yansıtan, 11'inin ise antroposentrik (Ç1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14 ve 15) görüşü yansıtan cevap verdiği belirlenmiştir. Odadan çıkarken ışıkları kapama nedenini ekosentrik bakış açısını yansıtan ifadelerle açıklayan çocuklardan bazılarının görüşleri şöyledir:

Tam odadan bir adım atarken unutuyorum. Sonra hatırlıyorum, kapatıyorum. Kapatmazsak boşa harcanırdı (Ç6).

Ben olsam elektriği kapatırdım. Çünkü kapatmazsam israf olurdu (Ç7).

Işıkları kapatırdım. Çünkü ışıkları açık bırakırsak boşa harcamış, israf etmiş oluruz. Elektrikleri boşa harcamış oluruz (Ç13).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Işıkları söndürürdüm. Yoksa ışıklar kesilirdi (Ç2).

Elektrikleri kapatıyorum. Kapatmazsak elektrik gidebilir. Önümüzü göremeyiz. Bir yerlere çarpıp kırabiliriz (Ç11).

Kapatırdım. Çünkü kapatmazsam çok fatura gelir (Ç15).

Elektriği boşa harcamanın sonuçlarına yönelik ön görüşme bulgularına göre ise 15 çocuğun tamamının antroposentrik bakış açısına yönelik cevap verdiği belirlenmiştir. Bu cevaplardan bazıları aşağıda gösterilmiştir:

Çok fatura gelir. Paralarımız harcanıp gider (Ç3).

Elektrik kesilir, ampul bozulur (Ç4).

Eve çok fatura gelir (Ç15).

OOP uygulaması öncesi yapılan ön görüşme bulgularına göre çocukların tüketim alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çocukların tamamı dişlerini fırçalarken suyu kapattığını ve odadan dışarı çıkarken ışıkları kapattığını belirtmiştir. Ayrıca çocukların önemli bir kısmı (n=10) kağıtların iki tarafını da kullandığını ifade etmiştir. Buna karşın çocukların bu tutumlarının altında yatan nedenlerin çoğunlukla antroposentrik olduğu belirlenmiştir. Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplarda çocuklar genel olarak, dişlerini fırçalarken suyun açık bırakılmasının kendilerine etkisinden bahsetmişlerdir. Bunun yanında aile etkisinin olduğu cevaplar da dikkat çekmektedir. Örneğin çocuklar: “Suyu kapatırdım. Eve çok fatura gelir, para öderiz sonra (Ç6).”, “Suyu kapatmazsak çok fatura gelir (Ç15).” gibi cevaplar da vermişlerdir. Bazı çocuklar ise cevaplarında su tasarrufu ve su israfından bahsetmişlerdir. “Kapatıyorum. Kapatmazsak gereksizce kullanmış oluruz. İsfraf olur (Ç2).”, “Kapatırdım. Kapatmazsak su tasarrufu olmaz (Ç9)” bu cevaplardan bazılarıdır. Çocuklar az da olsa suyun azalmasının doğayı

etkileyeceğine dair ifadelerde bulunmuştur: “Suyu boşa harcamış oluruz. Su kaynakları biter (Ç5).”, “Yer altındaki sular biterdi. Dünyanın suyu kalmazdı (Ç9)”. Sonuç olarak çocukların su tüketimine ilişkin cevaplarının çoğunlukla antroposentrik bakış açısını yansıttığı tespit edilmiştir. Bu cevaplarda aile etkisinin de olduğu görülmüştür. Cevaplarında ekosentrik bakış açısını yansıtan çocuk sayısının ise az olduğu vurgulanmıştır.

Kâğıt tüketimine ilişkin cevaplara göz atıldığında ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların su ve elektrik tüketimine göre nispeten fazla olduğu göze çarpmaktadır. Çocukların bir kısmı kâğıdın iki yüzünün kullanılmasının ağaçlara zarar vereceğinden bahsetmiştir. “İki tarafını da kullanırdım. Çünkü çok kâğıt kullanırsak bir sürü ağaç kesilirdi (Ç7).”, “İki tarafını da kullanırdım. Çünkü çok kâğıt harcarsak ağaçtaki yapraklar biter (Ç8).” bu cevaplara örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan çocuklar tarafından, tıpkı su tüketimi alt boyutunda olduğu gibi israf ve tasarrufa ilişkin cevaplar da verilmiştir: “İki yüzünü de kullanıyorum. Çünkü öyle yapmazsak kağıtlar da israf oluyor (Ç4).”, “İki yüzünü de kullanıyorum. Çok fazla kâğıt harcamamak için (Ç9).” bu cevaplardan iki tanesidir. Bazı çocuklar ise çok fazla kâğıt harcanırsa resim yapamayacağını, kâğıt kullanamayacağını ifade etmiştir: “Her iki tarafını da kullanırdım. Çok harcarsak kağıdımız biter. Resim yapamayız (Ç2).”, “Her iki tarafını da kullanırdım. Çünkü çok resim yaparsak, kağıtlar biter biter biter, daha da kâğıt kalmaz. Kâğıt kullanamayız (Ç2).” kâğıt tüketimine ilişkin antroposentrik içerikli cevaplardan bazılarıdır. Kâğıt tüketimine yönelik cevaplara genel olarak bakıldığında çocukların bir kısmının kâğıt kullanımının ve kâğıt israfının doğaya zararlarına ilişkin cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Fakat bunun yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bir diğer husus ise çocukların bir kısmının kâğıdın tek tarafını kullanmayı tercih etmesidir. Bu çocuklar eğer kâğıdın iki tarafını da kullanırlarsa resimlerinin güzel olmayacağını, öğretmenin resimlerini göremeyebileceğini, masanın kirlenebileceğini vb. söylemişlerdir. Bu çocuklardan bazılarının cevapları şöyledir: “Çünkü arkasına da yaparsak resmimiz çirkin olur (Ö14).”, “Tek yüzünü kullanıyorum. İki tarafını da kullanırsam masa leke olabilir (Ö15)”.

Çocukların elektrik tüketimine ilişkin genellikle antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Cevaplardan bazılarında -su tüketimine ilişkin cevaplarda da olduğu gibi- aile etkisi göze çarpmaktadır. “Kapatırdım. Çünkü

ışıklar bozulabilir. O zaman daha da lamba alamayız. Çok paramız gider (Ç12).”, “Kapatırdım. Çünkü kapatmazsam çok fatura gelir (Ç15).” cevapları örnek olarak gösterilebilir. Bu cevaplarda çocukların elektrik kullanımı ile fatura ve para gibi kavramları bağdaştırdığı, bunda da ailenin etkisinin olduğu düşünölmektedir. Çocukların bir kısmı da israf etmeme ve tasarruf üzerine cevaplar vermişlerdir. *“Ben olsam elektriği kapatırdım. Çünkü kapatmazsam israf olurdu (Ç7).”, “Işıkları kapatırdım. Çünkü ışıkları açık bırakırsak boşa harcamış, israf etmiş oluruz. Elektrikleri boşa harcamış oluruz (Ç13).”* cevapları bunlardan bazılarıdır. Elektriği boşa harcamanın sonuçlarına yönelik tüm cevapların ise antroposentrik olduğu görölmektedir.

Çocukların tüketim alışkanlıkları boyutuna ilişkin cevaplarına genel olarak bakıldığında su tüketimi ve elektrik tüketimi ile ilgili cevapların çoğunlukla antroposentrik içerikli olduğu; kâğıt tüketimine yönelik cevaplarda ise ekosentrik cevapların daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Su tüketimi ve elektrik tüketimi alt boyutlarına ilişkin verilen ekosentrik içerikli cevapların genellikle israf etmeme ve tasarruf üzerine olduğu; kâğıt tüketimine yönelik ekosentrik içerikli cevapların ise genellikle doğa ve ağacı merkeze alan cevaplar olduğu görölmektedir. Su tüketimi ve elektrik tüketimiyle ilgili antroposentrik içerikli cevaplarda kısmen aile ve çevre etkisine rastlanırken, kâğıt tüketimine ilişkin cevaplarda genellikle kâğıt kullanımına değinildiği vurgulanmıştır.

Altı haftalık “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri uygulamasının ardından çocukların tüketim alışkanlıklarına yönelik görüşleri tekrar alınmıştır. Bu görüşler ekosentrik ve antroposentrik açıdan değerlendirilmiş ve sonuçlar ön görüşme bulguları ile karşılaştırılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların Okullarda Orman Programı etkinliklerinin ardından tüketim alışkanlıklarına ilişkin görüşleri.

Su tüketimi alt boyutuna ilişkin bulgular. Su tüketimi alt boyutuna yönelik çocukların, *dişlerini fırçalarken suyu kapatmaya, dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedenine ve suyun azalmasının sonuçlarına* ilişkin görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan ön görüşme ve son görüşme bulguları Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 8

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dişlerini Fırçalarken Suyu Kapatmaya İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Su Tüketimi	Ön Görüşme	Son Görüşme
Dişlerini Fırçalarken Suyu Kapatma	Evet	15	15
	Hayır	0	0
	TOPLAM	15	15

Tablo 9

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dişlerini Fırçalarken Suyu Kapatma Nedenine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Su Tüketimi	Ön Görüşme	Son Görüşme
Dişlerini Fırçalarken Suyu Kapatma Nedeni	Ekosentrik	5	11
	Antroposentrik	10	4
	TOPLAM	15	15

Altı haftalık Okullarda Orman Programı öncesi çocukların tamamının dişlerini fırçalarken suyu kapattığını ifade ettiği Tablo 7’de belirtilmişti. Uygulama sonrası ise bu durumun değişmediği; çocukların tamamının dişlerini fırçalarken suyu kapattığını söylediği belirlenmiştir (Tablo 8). Diğer taraftan çocukların dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedenlerinin ekosentrik açıdan olumlu değişim gösterdiği görülmektedir (Tablo 9). Uygulama öncesi dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedenini ekosentrik bakış açısı ile açıklayan beş çocuğun (Ç2, 4, 7, 8 ve 9) görüşünün son görüşmede de ekosentrik içerikli cevaplar verdiği vurgulanmış, antroposentrik bakış açısı ile açıklayan 10 çocuktan altısının (Ç5, 6, 10, 11, 13 ve 15) ise uygulama sonrası görüşünün ekosentrik olarak değiştiği tespit edilmiştir. Böylelikle OOP uygulaması sonrası ekosentrik görüşe sahip çocuk sayısının altıdan 11’e yükseldiği görülmektedir. Uygulama öncesi dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedenine ilişkin antroposentrik bakış açısını yansıtan görüşleri altı haftalık OOP uygulaması sonrasında ekosentrik olarak değişim gösteren çocuklardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*Kapatırdım. İki kez macunlu, iki kez sulu fırçalıyorum.
Kapatmazsam sular biter. Dişlerimizi fırçalayamayız (Ç5 – ön
görüşme / antroposentrik).*

*Suyu kapatırdım. Suyu israf etmemek için suları kapatıyorum (Ç5
– son görüşme / ekosentrik).*

*Suları kapatıyorum. Çünkü açık bırakırsak sularımız kesilir (Ç11-
ön görüşme / antroposentrik).*

*Kapatırdım. Çünkü sular akınca sular bitiyor. Su içemeyince
insanlar ve hayvanlar susuzluktan ölürler (Ç11 – son görüşme /
ekosentrik).*

*Kapatıyorum. Yoksa susuz kalırız, su içemeyiz (Ç13 – ön
görüşme / antroposentrik).*

*Dişlerimi fırçaladım sonra suyu kapatırdım. Çünkü su boşa akar
ve sular azalır (Ç13 – son görüşme / ekosentrik).*

Çocukların ayrıca suyun azalmasının sonuçlarına dair görüşleri alınmıştır. Çocukların ön görüşme ve son görüşmede vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Suyun Azalmasının Sonuçlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Su Tüketimi	Ön Görüşme	Son Görüşme
Suyun Azalmasının Sonuçları	Ekosentrik	2	7
	Antroposentrik	13	8
	TOPLAM	15	15

Tablo 10 incelendiğinde suyun azalmasının sonuçları ile ilgili ön görüşmede vermiş olduğu cevaplarda ekosentrik bakış açısını yansıtan iki çocuğun (Ç5 ve 9) cevabının OOP uygulaması sonrası yapılan son görüşmede de ekosentrik olduğu görülmektedir. Ön görüşmede antroposentrik bakış açısını yansıtan 13 çocuktan beşinin (Ç6, 7, 8, 12 ve 13) ise görüşünün ekosentrik olarak değiştiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak OOP uygulaması sonrası toplam yedi çocuğun görüşünün ekosentrik bakış açısını yansıttığı tespit edilmiştir. Uygulama öncesi suyun azalmasının sonuçlarına yönelik görüşleri antroposentrik bakış açısını yansıtırken uygulama sonrası ekosentrik açıdan olumlu değişim gösteren çocuklardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Susuz kalırdık. Dişlerimizi bir daha fırçalayamazdık (Ç7 – ön görüşme / antroposentrik).

Kimseye su kalmaz. Hayvanlar da su içemez (Ç7 – son görüşme / ekosentrik).

Susuzluktan ölürüz (Ç8 – ön görüşme / antroposentrik).

Dünyada su kalmaz. Canlılar da su içemez (Ç8 – son görüşme / ekosentrik).

Susuz kalırız. İçecek su bulamayız (Ç13 – ön görüşme / antroposentrik).

Dünyamız susuz kalır ve yok olur (Ç13 – son görüşme / ekosentrik).

Çocukların su tüketimine yönelik cevapları incelendiğinde etkinlikler sonrası ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarda artış olduğu görülmektedir. Yukarıda bahsedildiği gibi dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedeni ekosentrik olan çocuk sayısı altıdan 11'e yükselmiştir. Son görüşmede çocukların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ise ekosentrik içerikli cevapların ön görüşmede olduğu gibi israf ve tasarruf üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yalnızca iki çocuğun cevaplarında diğer canlılara ve doğaya ilişkin ifadelerde bulunduğu belirlenmiştir: "Suyu kapatırdım. Çünkü o zaman daha fazla israf ederiz, su harcamış oluruz. Hayvanlara içmeye su kalmaz (Ç7).", "Kapatırdım. Çünkü sular akınca sular bitiyor. Su içmeyince hayvanlar ve insanlar susuzluktan ölür (Ç11)". Su azalmasının sonuçlarına yönelik cevaplarda ön görüşmede iki çocuk ekosentrik içerikli cevap verirken OOP etkinlikleri sonrası yapılan görüşmede yedi çocuk ekosentrik içerikli cevap vermiştir. Bu çocukların cevaplarında su tüketiminin canlılar ve doğaya etkisine çokça değindikleri tespit edilmiştir. "Kimseye su kalmaz. Hayvanlar da su

içemez (Ç7).”, “*Dünyada su kalmaz. Canlılar da su içemez (Ç8).*” bu cevaplardan bazılarıdır. Özetle hem dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedenine yönelik hem de suyun azalmasının sonuçlarına ilişkin ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların sayısının tespit edilmiştir. Öte yandan çocuklar dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedenine ilişkin daha çok israf etmeme ve tasarrufa vurgu yaparken; suyun azalmasının canlılar ve doğaya etkisine değinmişlerdir.

Çocuklara ayrıca suyun kaynağının ne olduğuna dair soru sorulmuştur. Çocukların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Suyun Kaynağına Dair Cevapları

Su Tüketimi		Ön Görüşme	Son Görüşme
Sular okulumuza ve evimize nereden gelir?	Baraj	-	5
	Deniz	1	2
	Dere	1	1
	Yeraltı	1	2
	Dağlar	1	1
	Bilmiyorum	7	-
	İlgisiz cevap	4	4
	TOPLAM	15	15

Tablo 11 incelendiğinde etkinlikler öncesinde 15 çocuktan yedisinin suyun kaynağının ne olduğuna dair soruya cevap veremediği, dördünün ise ilgisiz cevap verdiği görülmüştür. Uygulama sonrası yapılan görüşmede ise çocukların tamamının soruya cevap verdikleri ortaya konmuştur. Uygulama sonrası verilen cevaplardan yola çıkarak çocukların suyun kaynağının ne olduğuna dair bilgilerinin ve çıkarımlarının olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Tüketim alışkanlıklarının bir diğer alt boyutu olan kâğıt tüketimine yönelik bulgular aşağıda incelenmiştir.

Kâğıt tüketimi alt boyutuna ilişkin bulgular. Kâğıt tüketimi alt boyutuna yönelik olarak çocukların, *kâğıdın iki tarafını da kullanma, kağıdının iki tarafını da kullanma nedeni, kâğıt israfının sonuçları* ile ilgili görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan ön görüşme ve son görüşme sonuçları Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 12

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kâğıt Tüketimine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Kâğıt Tüketimi		Ön Görüşme	Son Görüşme
Kâğıdın İki Tarafını da Kullanma	Evet	10	14
	Hayır	5	1
TOPLAM		15	15

Tablo 13

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kâğıdın İki Tarafını da Kullanma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Kâğıt Tüketimi		Ön Görüşme	Son Görüşme
Kâğıdın İki Tarafını da Kullanma Nedeni	Ekosentrik	7	12
	Antroposentrik	3	2
	Ekolojik Olmayan	5	1
	TOPLAM	15	15

OOP etkinlikleri öncesi yapılan görüşmede 15 çocuktan 10'unun kâğıdın iki tarafını kullandığını söylediği, beşinin ise yalnızca tek tarafını kullandığını söylediği Tablo 7'de belirtilmişti. OOP etkinlikleri sonrası ise dört çocuğun (Ç6, 10, 12 ve 14) tercihinin değiştiği, toplamda 14 çocuğun kâğıdın iki tarafını da kullanmayı tercih ettiği belirlenmiştir (Tablo 12). Etkinlikler sonrası yapılan görüşmede yalnızca bir çocuk (Ç15) kâğıdın tek tarafını kullanmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Kâğıdın iki tarafını da kullanma nedenine yönelik olarak ise ekosentrik bakış açısını yansıtmak bakımından önemli değişim olduğu görülmektedir (Tablo 13). OOP uygulaması öncesi antroposentrik bakış açısını yansıtan üç çocuktan birinin (Ç5), kâğıdın tek tarafını kullandığını söyleyen beş çocuktan dördünün (Ç6, 10, 12 ve 14) görüşünün değiştiği ve bu çocukların ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Etkinlikler öncesi hali hazırda ekosentrik bakış açısına sahip yedi çocuğun ise görüşlerinin etkinlikler sonrası da ekosentrik içeriğe sahip olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak OOP etkinlikleri sonrası toplam 12 çocuğun görüşünün ekosentrik (Ç1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14) bakış açısını yansıttığı belirlenmiştir. OOP

uygulaması öncesi antroposentrik bakış açısına sahipken uygulama sonrasında görüşü ekosentrik olarak değişen Ç5'in verdiği cevaplar aşağıda gösterilmiştir:

Kâğıdın iki yüzünü de kullanıyorum. Çünkü öyle yaparsam kağıdım hemen bitmez (Ç5- ön görüşme / antroposentrik).

Hem ön yüzünü hem de arka yüzünü kullanırdım. Kağıtları boşa harcamamak için. Yoksa çok fazla ağaç kesilir (Ç5 – son görüşme / ekosentrik).

Etkinlikler öncesi kâğıdın tek tarafını kullandığını söyleyen beş çocuktan dördünün (Ç6, 10, 12 ve 14) görüşünün uygulama sonrasında hem ekolojik olarak değiştiği hem de bu çocukların ekosentrik bakış açısını yansıttığı görülmektedir. Bu çocuklardan bazılarının verdikleri cevaplar ise şöyledir:

Arkasına resim yapmak iyi bir şey değil. Mesela öğretmen senin ağaç yaptığını görür ama ev yaptığını göremez (Ç6 – ön görüşme / ekolojik olmayan).

İki yüzünü de kullanırdım. Çok fazla ağaç kesilmesin diye (Ç6 – son görüşme / ekosentrik).

Sadece ön tarafa çizdim. Çünkü öğretmenim arkasını yapmama izin vermez. Masa kirleniyor (Ç12 – ön görüşme / ekolojik olmayan).

Arka yüzünü de kullanırdım. Çünkü arka yüzünü boyamazsan harcamış olursun. O zaman da çok ağaç kesilir (Ç12 – son görüşme / ekosentrik).

Çünkü arkasına da yaparsak resmimiz çirkin olur (Ç14 – ön görüşme / ekolojik olmayan).

Arkasını da çevirirdim, oraya da resim yapardım. O kadar ağaç mı kesecekler bunun için (Ç14 – son görüşme / ekosentrik)?

Çocuklardan ayrıca kâğıt israfının sonuçlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası gerçekleştirilen görüşmelere dair bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kâğıt İsrafının Sonuçlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Kâğıt Tüketimi	Ön Görüşme	Son Görüşme
Kâğıt İsrafının Sonuçları	Ekosentrik	8	13
	Antroposentrik	7	2
	TOPLAM	15	15

Tablo 14 incelendiğinde etkinlikler öncesi ekosentrik görüşe sahip olan sekiz çocuğun (Ç1, 3, 4, 6, 7, 9, 11 ve 13) görüşünün uygulama sonrası yapılan görüşmede de ekosentrik olduğu; uygulama öncesi antroposentrik bakış açısını yansıtan yedi çocuktan (Ç2, 5, 8, 10, 12, 14 ve 15) beşinin (Ç2, 5, 8, 12 ve 14) görüşünün ise değiştiği ve bu çocukların uygulama sonrası yapılan görüşmede ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak OOP etkinlikleri sonrası 13 çocuğun görüşünün ekosentrik (Ç1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 ve 14) bakış açısını yansıttığı görülmektedir. OOP etkinlikleri ile birlikte antroposentrik bakış açısını yansıtan görüşü ekosentrik olarak olarak değişim gösteren çocuklardan bazılarının cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Kağıdımız biter, yeni kâğıt almak zorunda kalırız. Fazla para harcamış oluruz (Ç2 – ön görüşme / antroposentrik).

Çok fazla kâğıt harcamamalıyız. Harcarsak çok fazla ağaç kesilir (Ç2 – son görüşme / ekosentrik).

Fazla kâğıt israf edilirse bir daha da resim yapamazdık (Ç8 – ön görüşme / antroposentrik).

Dünyamızda ağaç kalmaz. Çok fazla kâğıt harcamamız gerekiyor o yüzden (Ç8 – son görüşme / ekosentrik).

Kağıtlar biter daha da resim yapamayız. Ders yaparken daha da kağıtlarımız kalmaz (Ç12 – ön görüşme / antroposentrik).

Kağıtlar biter, daha çok ağaç kesmiş olurlar (Ç12 – son görüşme / ekosentrik).

Çocukların kağıtların iki tarafını da kullanma nedenlerine ilişkin cevapları incelendiğinde OOP etkinlikleri sonrası görüşlerin çoğunlukla ekosentrik olduğu görülmektedir. Ekosentrik cevaplara göz atıldığında ise kağıtların iki tarafının kullanılmasının doğaya ve ağaçlara etkisi ile ilgili ifadelerin çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir: *“Her iki tarafını da kullanırdım. Çünkü ağaçlar kesiliyor ve ormandaki ağaçlar azalıyor. Daha fazla ağaç kesilmez eğer kağıtların iki yüzünü de kullanırsak (Ç4).”*, *“Arka yüzünü de kullanırdım. Çünkü arka yüzünü boyamazsan harcamış olursun. O zaman da çok ağaç kesilir (Ç12).”* bu ifadelerdir. Az sayıda çocuk ise kâğıt israfına ilişkin ifadelerde bulunmuştur. *“Kağıtların arkasını da kullanırdım. Kâğıt israf olmasın diye (Ç9).”* cevaplarında kâğıt israfına değinilmiştir. Bir çocuk ise kağıtların yalnızca tek yüzünü kullandığını söylemiştir. Bu çocuk görüşünü *“Çünkü arkasına resim yaparsak masamız boya olur (Ç15).”* şeklinde ifade etmiştir. Kâğıt israfının sonuçları ile ilgili soruya ekosentrik içerikli cevap veren çocukların tamamı, kâğıt israfının ormanlara, ağaçlara ve doğaya etkilerine ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır: *“Çok fazla ağaç kesmek zorunda kalırız. Ormanlar yok olur (Ç1).”*, *“Dünyamızda ağaç kalmaz. Çok fazla kâğıt harcamamalıyız o yüzden (Ç8).”* bu cevaplardan bazılarıdır. Kağıt israfının sonuçları ile ilgili antroposentrik içerikli cevaplar veren çocuklar ise kâğıtlar israf edilirse artık kâğıt kullanamayacaklarını, resim yapamayacaklarını ifade etmişlerdir.

Kâğıt tüketimi alt boyutuna yönelik çocuklara son olarak kâğıdın neden yapıldığı sorulmuştur. Çocukların cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kâğıdın Neden Yapıldığına İlişkin Görüşleri

Kâğıt Tüketimi		Ön Görüşme	Son Görüşme
Kâğıt neden yapılır?	Ağaç	11	15
	Alakasız cevap	1	-
	Bilmiyorum	3	-
	TOPLAM	15	15

Tablo 15 incelendiğinde çocukların büyük bir kısmının OOP etkinlikleri öncesinde kâğıdın neden yapıldığına dair doğru bilgiye sahip oldukları

görülmektedir. Program uygulaması sonrasında ise çocukların tamamının kâğıdın kaynağı hakkında doğru cevap verdikleri görülmüştür.

Tüketim alışkanlıkları boyutunun son alt boyutu olan elektrik tüketimine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Elektrik tüketimi alt boyutuna ilişkin bulgular. Elektrik tüketimi alt boyutu ile ilgili çocukların, *odadan çıkarken ışıkları kapatma, odadan çıkarken ışıkları kapatma nedeni ve elektriği boşa harcamanın sonuçları* ile ilgili görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan görüşmelere dair bulgular Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 16

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Elektrik Tüketimine İlişkin Tutumları

Elektrik Tüketimi		Ön Görüşme	Son Görüşme
Odadan Çıkarken Işıkları Kapatma	Evet	15	15
	Hayır	0	0
TOPLAM		15	15

Tablo 17

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Odadan Çıkarken Işıkları Kapatma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Sonuçları

Elektrik Tüketimi		Ön Görüşme	Son Görüşme
Odadan Çıkarken Işıkları Kapatma Nedeni	Ekosentrik	4	6
	Antroposentrik	11	9
TOPLAM		15	15

Tablo 16’da görüldüğü üzere çocukların elektrik tüketimine ilişkin tutumunun son görüşmede değişmediği 15 çocuğun tamamının odadan çıkarken ışıkları kapattığını söylediği görülmektedir. Odadan çıkarken ışıkları kapatma nedenine yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan görüş sayısında ise önemli bir değişim olmamıştır (Tablo 17). Ön görüşme cevaplarında ekosentrik bakış açısını yansıtan dört çocuğun (Ç6, 7, 8 ve 13) görüşleri değişmemiş; cevaplarında antroposentrik bakış açısını yansıtan 11 çocuktan (Ç1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14 ve 15) ise yalnızca ikisinin (Ç5 ve 9) son görüşmede ekosentrik içerikli cevap verdiği tespit

edilmiştir. OOP etkinlikleri ile birlikte antroposentrik bakış açısını yansıtan görüşleri ekosentrik olarak değişim gösteren çocukların cevapları şöyledir:

Işıkları kapatırdım. Yoksa elektrikler kesilirdi (Ç5 – ön görüşme / antroposentrik).

Işıkları kapatırdım. Elektrikleri boşa harcamamak için (Ç5 – son görüşme / ekosentrik).

Elektrikleri kapatırdım. Yoksa karanlıkta kalırdık (Ç9 – ön görüşme / antroposentrik).

Odamdan çıkarken ışığı kapatırdım. Sular bitmesin diye. Çünkü su elektrikten yapılır. Makineler var, onlar sudan elektrik yapıyor (Ç9 – son görüşme / ekosentrik).

Tablo 18

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Elektrikli Boşa Harcamanın Sonuçlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Elektrik Tüketimi	Ön Görüşme	Son Görüşme
Elektikli Boşa Harcamanın Sonuçları	Ekosentrik	0	15
	Antroposentrik	3	12
	TOPLAM	15	15

Tablo 18 incelendiğinde OOP etkinlikleri öncesi yapılan ön görüşmede çocukların tamamının elektrikli boşa harcanmasının sonucuna ilişkin antroposentrik bakış açısını yansıtan cevap verdiği, OOP etkinlikleri sonrası yalnızca üç çocuğun (Ç5, 7 ve 9) görüşünün ekosentrik olarak değişim gösterdiği kaydedilmiştir. Bu çocukların elektrikli boşa harcanmasının sonuçları ile ilgili cevapları aşağıda verilmiştir:

Elektrik kesilirdi. Işıksız kalırdık (Ç5 – ön görüşme / antroposentrik).

Elektrik kaynağı (su) biter. Dünya karanlıkta kalır (Ç5 – son görüşme / ekosentrik).

Ampuller daha da yanmaz, biter (Ç7 – ön görüşme / antroposentrik).

Evimizde daha fazla elektrik olmaz, çok az su olur. Suyumuz da azalırdı. Çünkü elektrik sudan yapılıyor (Ç7 – son görüşme / ekosentrik).

Elektrikler gider. Korkarız karanlıkta (Ç9 – ön görüşme / antroposentrik).

Sular da azalır. İnsanlar ve hayvanlar susuz kalır (Ç9 – son görüşme / ekosentrik).

OOP uygulaması sonrası çocukların elektrik tüketimi ile ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde, antroposentrik içerikli cevapların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Odadan çıkarken ışıkları kapatma nedeni ile ilgili ekosentrik cevap veren çocuk sayısı dörtten altıya yükselirken, elektrik israfının sonuçları ile ilgili üç çocuk ekosentrik içerikli cevap vermiştir. Etkinlikler sonrası yapılan görüşmelerde odadan çıkarken ışıkları kapatma nedenini ekosentrik ifadelerle açıklayan çocukların çoğunun elektrik israfından bahsettiği, bir çocuğun ise elektrik üretiminde su kullanıldığı için, elektrik kullanımı ve su arasında ilişki kurduğu görülmektedir. Elektriğin boşa harcanmasının sonuçlarına yönelik son görüşmede verilen ekosentrik içerikli cevaplarda ise elektrik kullanımı ve üretimi ile su arasındaki ilişkiye yönelik cevapların olduğu göze çarpmaktadır.

Özetle OOP etkinlikleri sonrası su tüketimi ve kâğıt tüketimi alt boyutlarında ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların önemli oranda arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların cevaplarında su ve kâğıt tüketiminin doğaya etkisine oldukça fazla değinildiği göze çarpmaktadır. Elektrik tüketimi alt boyutuna ilişkin verilen cevaplarda ise ekosentrik içerikli cevaplar açısından çok fazla değişiklik oluşmamıştır. Elektriğin çocuklar için soyut bir kavram olmasından dolayı, çocukların elektrik tüketimi ile elektrik kullanımının doğaya etkisi arasında henüz bağ kuramadıkları düşünülmektedir.

Ailelere yönlendirilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde velilerin çocukların kâğıt kullanımı, su tüketimi ve elektrik tüketimi konusunda bilinçlendiğine dair ifadelerde bulunduğu görülmektedir. "...Ağaçlar kesilip hayvanlar için yaşam alanlarının yok olduğunu, kağıtların çok zor yapıldığını, dikkatli kullanılması

gerektiğini, okulda kâğıt hamuru yaptığını anlattı... (V2)”, “Okulda yapılan etkinlikler hakkında konuşuyor. Kirli suyu temizlemek, atık kağıtları toplamak...diş fırçalarken suyu kapatmak, elektrik tüketimi hakkında konuşuyor (V3).” ailelerin ifadelerinden bazılarıdır. Öğretmenle yapılan görüşmede ise çocukların kâğıt tüketimine yönelik davranış değişikliklerine dair ifadeler yer almıştır: “...Okula geri dönüşüm kutusu geldikten sonra çocuklar kağıtlarını özellikle geri dönüşüm kutusuna atmak istiyorlar. İlk zamanlarda kağıtlarını sınıftaki çöpe atıyorlardı ama şimdi sürekli koridordaki geri dönüşüm kutusuna gidip atıyorlar kağıtlarını...”, “...Mesela geçen sınıfta şöyle bir şey oldu. Çocuklardan biri masanın üstüne çıkmıştı. Diğer arkadaşı uyardı onu masaya zarar vermemesi için. Onun ağaçtan yapıldığını yoksa çok ağaç kesileceğini söyledi. Demek ki bilinçleniyorlar yavaş yavaş...” gibi ifadeler çocukların kâğıt tüketimine ve kullanılan mobilyaların korunmasına yönelik olumlu tutumlar edindiğini göstermektedir.

Araştırmada öncelikle çocukların tüketim alışkanlıklarına ilişkin tutumları ve görüşleri belirlenmiştir. Bu tutumlar su tüketimi, kâğıt tüketimi ve elektrik tüketimi olarak kategorize edilmiş ve çocuklara çeşitli sorular yönlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları çocukların su, kâğıt ve elektrik tüketimine ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma bulgularını destekleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Evans ve ark., 2007; Grodzieska-Jurczak ve ark., 2006; Güler-Yıldız, Özdemir Şimşek, Eren ve Aydos, 2016; Kahrıman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar ve Genç, 2016, Yalçın, 2013). Su tüketimine ilişkin araştırma bulguları çocukların tamamının dişlerini fırçalarken suyu kapattıklarını göstermektedir. Benzer şekilde okul öncesi eğitime devam eden çocukların çevresel tutumlarını incelemek için yapılan çalışmalardan Güler-Yıldız ve ark. (2016) yaptıkları çalışmada da çocukların dişlerini fırçalarken suyu kapattıkları tespit edilmiştir. Araştırmalarını New York (ABD) şehrinde birinci ve ikinci sınıfa giden çocuklarla yapan Evans vd. (2007) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca Aydın ve Çepni'nin (2012) çalışmasında da çocukların evde su kullanımı konusunda tutumlu davrandığının bulunması mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Yaşaroğlu'nun (2012) 4. ve 5. sınıfa devam eden çocuklarla yapmış olduğu çalışmada da çocukların su tüketimi ve su tasarrufu konusunda olumlu tutuma sahip olduğu ifade edilmiştir.

Kâğıt tüketimine yönelik bulgular incelendiğinde ise mevcut çalışmaya katılan 15 çocuktan 10'unun kâğıdın her iki tarafını da kullandığını söylediği belirlenmiştir. Alanyazında yer alan benzer çalışmalar mevcut çalışmanın bulguları ile büyük ölçüde örtüşürken, Kahriman-Öztürk'ün (2010) çalışmasının bulguları ise farklılık göstermektedir. Bu çalışmada 40 çocuktan yalnızca 16 tanesi kağıtların iki tarafını da kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada kâğıdın tek tarafını kullanan çocuklar bu tutumlarının gerekçesini masanın kirlenmesi, resminin kötü olması ve öğretmene kâğıdını gösterememesi gibi nedenlerle açıklamışlardır. Kahriman-Öztürk'ün (2010) çalışmasında da benzer şekilde çocuklar kağıtların iki yüzünü kullandıklarında resimlerinin kötü olacağına inadıklarını ve kâğıdın arkasına resim yapmaları halinde resimlerini gösteremeyeceklerini düşündüklerini öne sürmüşlerdir. İki çalışmada da çocukların kâğıdın tek tarafını kullanma gerekçeleri benzerlik göstermektedir. Öte yandan mevcut çalışmada çocukların önemli bir kısmının Kahriman-Öztürk'ün (2010) çalışmasının aksine kâğıdın iki tarafını da kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Sınıf ortamındaki uygulamaların bu durum üzerinde etkisi olabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın yapıldığı sınıfta müsvedde kâğıt bölümü yer almaktadır. Çocuklar serbest resim yapmak istediklerinde kullanılmış müsvedde kağıtlardan almakta, resimlerini bu kağıtların uygun kısımlarına yapmaktadırlar. Bu uygulamanın çocukların kağıtların iki yüzünü de kullanma tutumlarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Su ve kâğıt tüketiminde olduğu gibi elektrik tüketimine ilişkin tutumların da mevcut çalışmada yüksek bulunduğu belirlenmiştir. Çocukların tamamı odadan çıkarken ışıkları kapattığını ifade etmiştir. Evans ve ark.'nın (2007) birinci ve ikinci sınıfa devam eden çocuklarla yapılan çalışmada ise çocuklardan çok azı odadan dışarı çıkarken ışıkları "her zaman" kapattığını söylemiştir. Bu çalışmanın verileri mevcut çalışma ile tam olarak örtüşmemektedir. Bunun çalışma gruplarındaki çocukların yaşlarının farklı olmasından veya kültürler arası farklılıktan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Grodzinska-Jurczak ve ark. (2006) çalışmasında ise çocukların büyük çoğunluğunun odadan çıkarken ışıkları kapattığı vurgulanmıştır. Aydın ve Çepni (2012) çalışmasında çocukların ev ve iş yerlerinde elektrik tasarrufu yapılması gerektiğini düşündüklerini, okulda gereksiz yanan ışıkları söndürdüklerini ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Aynı çalışmada çocuklar aşırı enerji tüketiminden dolayı kaygılı olduklarını ve elektrikli eşyalarda en az tüketeni tercih ettiklerini

belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yaşaroğlu'nun (2012) çalışmasında da çocukların elektrik ve enerji tüketimi konularında olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Aguirre-Bielschowsky ve ark. (2017) Yeni Zelanda'da 9-10 yaş grubu 26 çocuk ve onların aileleri ve öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada çocukların elektrik için para ödendiğini ve enerji kaynağının sonsuz olmadığını bildiğini ortaya koymuştur. Mevcut çalışmaya katılan çocuklar elektrik tüketimine ilişkin sorulara verdikleri cevaplarda odadan çıkarken ışıkların açık bırakılması sonucunda elektrik faturasının fazla geleceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı çocuklar elektrik üretimi için barajların yapıldığını, bunun için çok su kullanıldığını, eğer çok elektrik kullanılırsa suların da tükenebileceğini söylemişlerdir. Kruger ve Summers'ın (2000) çalışmasında çocuklar enerji kullanımının azaltılarak tasarruf yapılabilceğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklar enerjinin ihtiyaç kadar tüketilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında mevcut çalışmada yer alan çocukların tüketim alışkanlıklarına ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu; benzer çalışmaların da bu bulguyu desteklediği söylenebilir.

Bu çalışmada ayrıca çocukların tüketim alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının nedenleri incelenmiştir. OOP uygulaması öncesi yapılan görüşmede çocukların tüketim alışkanlıklarına yönelik tutumlarının altında yatan sebepler derinlemesine sorularla irdelendiğinde antroposentrik bakış açısını yansıtan ifadelerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Piaget'e (1959) göre işlem öncesi dönemde olan çocuklar egosentrik bakış açısına sahiptir ve dünyayı algılama biçimleri genellikle benmerkezcidir. Bu sebeple özellikle iki ve yedi yaş arası çocuklar olaylara ve durumlara başkasının bakış açısıyla bakmakta zorlanırlar. Çocukların doğaya bakışını Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'ndan yola çıkarak yorumlayan Hart (1997), çocukların bulutların dağların ve göllerin insanlar için yapıldığını düşündüklerini ifade etmiştir. Mevcut çalışmanın ön görüşme bulgularında da çocukların su tüketimi, kâğıt tüketimi ve elektrik tüketimine ilişkin tutumları incelendiğinde çoğunlukla insanı merkeze alan antroposentrik bir bakış açısını yansıttığı belirlenmiştir. Alanyazında ise okul öncesi dönemi çocuklarının tüketim alışkanlıklarına yönelik tutumlarının altında yatan sebepleri inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışma ile benzerlik olduğu; çocukların su tüketimi, elektrik tüketimi ve kâğıt tüketimine yönelik tutumlarında antroposentrik bakış açısının etkili olduğu belirlenmiştir (Kahriman-

Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar ve Genç, 2016). Yaşaroğlu'nun (2012) 4. ve 5. sınıfa devam eden çocuklarla yaptığı çalışmada ise çocukların tüketim alışkanlıklarına yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarının nispeten fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin yaş farkı olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmada yer alan çocuklar okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklardan oluşmakta iken Yaşaroğlu'nun (2012) çalışması 10-11 yaş grubu çocuklarla yapılmıştır. Rickison (2001) yaş ile birlikte çocukların çevreye yönelik ekosentrik bakış açısının gelişebileceğini belirtmiştir. Çocukların yaşla birlikte soyut düşünme becerilerinin artabileceğini ve empati duygularının gelişebileceğini vurgulamıştır. Buna paralel olarak Yaşaroğlu'nun (2012) çalışma grubundaki çocukların soyut düşünme becerilerinin ve empati duygularının mevcut çalışmada yer alan çocuklara göre daha üst düzeyde olabileceği, bu nedenle bulguların farklılaşabileceği söylenebilir. Öte yandan mevcut çalışmanın bulguları incelendiğinde, çocukların su tüketimi, kâğıt tüketimi ve elektrik tüketimine yönelik sorulara verdikleri cevaplarda yakın çevre ve ailenin de etkili olabileceği yorumu yapılabilir. Çocukların cevaplarında israf, tasarruf gibi ifadelerin fazlasıyla yer aldığı görülmektedir. Yaş grubu göz önüne alındığında ifadelerin çocuklar için soyut olduğu söylenebilir. Bu durumdan yola çıkarak bu ifadelerde ailenin ve yakın çevrenin etkisinin olduğu ifade edilebilir. Brofenbrenner (1986) çocukların yaşamlarına çocuğun ailesi, yakın çevresi, akranları, komşuları vb. etki eden birçok faktörün olduğunu; bu faktörlerin çocukların kişilik gelişiminde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Mevcut çalışmada da Brofenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'na paralel şekilde çocukların ifadelerinde ailenin ve yakın çevrenin etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda bahsedildiği üzere Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre iki yedi yaş arası çocuklar egosentrik bakış açısına sahiptir. Bu çocuklar genelde benmerkezcidir ve olaylara başkalarının bakış açısı ile bakmakta zorlanırlar. Bu durumun da çocukların çevreye yönelik görüşlerinde antroposentrik (insanı merkeze alan) bakış açısı geliştirmelerine neden olabileceği söylenebilir. Kahrıman-Öztürk'e (2010) göre çocukların tüketim alışkanlıklarına yönelik antroposentrik bakışa sahip olma nedeni sınıf ortamlarında çevreye yönelik konulara yeterince yer verilmemesi olarak açıklanmıştır. Bu nedenle uygun bir çevre eğitim programı okul öncesi dönem çocuklarında ekosentrik bakış açısının gelişmesine yardımcı olabilir. Mevcut

çalışmada uygulanan altı haftalık OOP etkinlikleri uygulamasının ardından çocukların tüketim alışkanlıklarına yönelik görüşleri yeniden alınmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde su tüketimi ve kâğıt tüketimine yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların arttığı görülmektedir. Elektrik tüketimine yönelik görüşler incelendiğinde ise ekosentrik bakış açısını yansıtan görüşe sahip çocuk sayısında önemli bir değişikliğin olmadığı belirlenmiştir. Bunun nedeninin elektrik kavramının çocuklar için soyut bir kavram olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuklar dokunabildiği ve gözlemleyebildiği su ve kâğıdın tüketimini doğa ile kolaylıkla ilişkilendirebilirken (sular biterse hayvanlar ve bitkiler susuz kalır; kâğıt çok tüketilirse ağaçlar çok kesilir vb.) elektrik tüketimini doğa ile ilişkilendirmekte zorlanmışlardır. Aguirre-Bielschowsky ve ark. (2017) çalışmasının bulgularının da benzer olduğu söylenebilir. Bu çalışmaya göre çocukların enerji kaynakları hakkında bilgiye sahip olmasına rağmen bu bilginin çevresel konularla ilişkisini ortaya koymakta zorlandıkları ifade edilmiştir.

Tilbury (1994) erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitiminin kritik öneme sahip olduğunu, erken dönemde çevreye yönelik olumsuz kazanımların büyük olasılıkla kalıcı hale geleceğini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada ise çevre eğitimi programı etkinlikleri sonrası tüketim alışkanlıklarına ilişkin antroposentrik bakış açısına sahip çocuk sayısının önemli oranda azaldığı görülmektedir. Bu bakımdan uygulanan çevre eğitim programı etkinliklerinin çocukların ekosentrik görüş geliştirmeleri bakımından katkı sağladığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde çevre eğitim programlarının çocukların tüketim alışkanlıklarına ilişkin ekosentrik ve antroposentrik görüşlerine etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Öte yandan çevre eğitim programlarının tüketim alışkanlıkları ve çevre farkındalığına etkisi üzerine çeşitli çalışmaların olduğu ve mevcut çalışmayla paralel sonuçların elde edildiği görülmüştür. Örneğin Damerell, Howe, Milner-Gulland (2012) çeşitli vahşi yaşam kulüplerine devam eden 7 ile 15 yaş arası toplam 16 ilkokul ve ortaokul çocuğunun katıldığı çalışmada, çocuklar tarafından yürütülen sulak alan merkezli çevre eğitim programının çocukların ve ailelerinin yerel nehirler ve sulak alanlar hakkında bilgilerini arttırdığını, ayrıca programın çocuklar ve ailelerin evde su tüketimi alışkanlıklarını ekosentrik açıdan geliştirdiğini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada da su tüketimi, su kirliliği ve suların dönüşümü üzerine çeşitli etkinlikler gerçekleştirilmiş, etkinlik uygulamalarından

sonra su tüketimine ilişkin cevapları ekosentrik bakış açısını yansıtan çocuk sayısının arttığı belirlenmiştir. Lieflander (2015)'in 9-13 yaş grubu 200 öğrenci ile gerçekleştirdiği su temelli "Water in Life-Life in Water" adlı eğitim programı sonrasında da çocukların çevresel farkındalıklarının arttığı, doğa ile bağlarının kuvvetlendiği ortaya konmuştur. Yalçın'ın (2013) okul öncesi eğitime devam eden 40 çocukla gerçekleştirmiş olduğu deneysel çalışmada, doğal çevreyi korumaya yönelik çevre eğitim programının çocukların çevreyi korumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre deney grubundaki çocukların eğitim programı uygulaması sonrası su, kâğıt ve elektrik tüketimine yönelik tutumlarında kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilmiştir. Yukarıda açıklanan çalışmalar ışığında çevre eğitim programlarının çocukların tüketim alışkanlıklarına ve çevresel farkındalıklarının gelişmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Çevreyi Korumaya Yönelik Görüşlerinde Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çevreyi koruma boyutuna ilişkin ön görüşme bulguları. Çevreyi koruma boyutu bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar ve çevre kirliliği alt boyutlarında incelenmiştir. Bu alt boyutlarla ilgili ön görüşme bulguları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeğinin (CATES-PV) Çevreyi Koruma Boyutuna İlişkin Ön Görüşme Bulguları

Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Alt Boyutları	Tutumlar	Evet		Hayır		Ekosentrik	Antroposentrik	Ekolojik Olmayan	TOPLAM
Çevreyi Koruma		Bitki ve böcekleri eve götürme	-		15					15
		Bitkileri ve böcekleri götürmeme nedeni	eve			10	5	-		15
		Bitkileri ve böcekleri götürmenin sonuçları	eve			10	5	-		15

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar	Kuşları beslemeyi sevme	14	1			15	
	Kuşları beslemeyi sevme nedeni			7	7	1	15
	Hayvanların önemli olduğunu düşünme	15	-				15
	Hayvanların önemli olduğunu düşünme nedeni			8	7	-	15
	Dışarıdaki hayvanları yakalama ve rahatsız etme	-	15				15
	Dışarıdaki hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedeni			6	9	-	15
	Vahşi hayvanları koruma	13	2				15
	Vahşi hayvanları koruma nedeni			9	4	2	15
	Yerdeki çöpleri çöp kutusuna atma	13	2				15
	Yerdeki çöpleri çöpe atma nedeni			6	7	2	15
Çevre Kirliliği	Çöplerin çöpe atılmamasının sonuçları			6	9	-	15

Tablo 19 incelendiğinde çocukların tamamının bitkiler ve böcekleri eve götürmediğini söylediği görülmektedir. Buna karşın bu çocuklardan 10'unun bitki ve böcekleri eve götürmeme nedenini ekosentrik (Ç1, 2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13 ve 14) bakış açısını yansıtan, beşinin ise antroposentrik (Ç3, 5, 6, 10 ve 15) bakış açısını yansıtan cevaplarla açıkladığı görülmektedir. Çocukların bitki ve böcekleri eve götürmeme nedenlerini ekosentrik bakış açısını yansıtan ifadelerle açıklayan cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Onları yakalamazdım. Havasız kalıp ölebilirler (Ç2).

Yalnızca izlerdim. Çünkü eğer onlara zarar verirsek kelebekler uçamaz, bitkiler eğrilir. Uğur böcekleri de uçacak yer bulamaz (Ç4).

Çünkü böcekleri kavanoza koyarsak nefes alamazlar, ölürlər.

Çiçeklerde Allah Allah der. Onları koparmamalıyız (Ç8).

*Onları izlerdim. Çünkü eve götürürsek özgürce yaşayamazlar
(Ç11).*

Antroposentrik bakış açısını yansıtan çocuk görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

*Onları izlerdim. Annem sevmiyor çünkü onları öldürüyor, dışarı atıyor. Başka bir zaman ablam getirmişti. Annem hemen dışarı attı
(Ç5).*

*Ben olsam hiç de eve götürmem, yalnız izlerim. Eve götürmem çünkü bir amca bize arı göstermişti. Az kalsın bizi sokacaklardı
(Ç6).*

Evime götürmezdim. Annem izin vermez (Ç10).

Onları eve götürmezdim. Başka böcekleri getirsek mesela annem izin vermez eve girmelerine (Ç15).

Bitki ve böcekleri eve götürmenin sonuçlarına ilişkin benzer şekilde 15 çocuktan 10'unun ekosentrik (Ç1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13 ve 15) içerikli görüş bildirdiği, beşinin ise antroposentrik (Ç2, 5, 10, 12 ve 14) bakış açısını yansıtan cevap verdiği belirlenmiştir. Çocukların bitki ve böcekleri eve götürmenin sonuçları ile ilgili ön görüşmede vermiş oldukları, ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları şöyledir:

Bitkilerin suları tükenirdi, susuz kalırlardı ve ölürlerd. Böcekler de yalnız kalırdı, arkadaşlarını özlerlerdi (Ç1).

Kelebeğin kanadı kırılır, uçamaz. Çekirgeler de zıplayamaz (Ç4).

Orada (evde) rahat rahat yaşayamazlar. Orası onların yaşam yeri değil (Ç13).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Annemiz eve getirmemize izin vermezdi (Ç2).

Annem kızar, hemen evden atar onları (Ç5).

Böcekler evde her yeri dağıtırlar (Ç10).

Kuşları beslemeyi sevmeye yönelik maddede ise 15 çocuktan 14'ünün kuşları beslemeyi sevdiğini söylediği (Ç1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15), bir çocuğun ise kuşları beslemeyi sevmediğini (Ç 12) belirttiği ortaya konmuştur. Kuşları beslemeyi sevdiğini söyleyen 14 çocuktan altısının gerekçesini ekosentrik (Ç4, 8, 9, 10, 13 ve 14) bakış açısıyla, sekizinin ise antroposentrik (Ç1, 2, 3, 5, 6, 7, 11 ve 15) bakış açısıyla açıkladığı belirlenmiştir. Çocukların kuşları besleme nedenlerine ilişkin ön görüşmede verdikleri, ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları şöyledir:

Çünkü kuşlar aç olup yem bulamazsa aç kalırlar. Zayıflar zayıflar artık uçamazlar (Ç4).

Kuşları beslerdim. Çünkü kuşları beslemezsek onlar aç kalıp ölebilirler (Ç8).

Onlara bir fol yapıp beslerdim. Çünkü kuşları kovmak yanlıştır. Kuşları sevmeliyiz (Ç10).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan çocuk cevaplarından bazıları ise şöyledir:

Kuşları beslerdim. Ama cama gelince kuşlar hemencik kaçıyor. Hem korkuyorum, belki elimi gagalar (Ç1).

Kuşları beslerdim ama onları içeri almamak gerekiyor. Sadece sevmek, sonra yollamak gerekiyor. Yoksa eve pisleyebilirler (Ç3).

Ben beslerdim ama benim bakıcı annem kovuyor onları çünkü balkonları zar zor yıkıyor (Ç6).

Hayvanların önemi ile ilgili ise çocukların tamamının olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Hayvanları önemseme nedenini 15 çocuktan yedisinin ekosentrik (Ç1, 3, 4, 8, 10, 11 ve 15) bakış açısıyla, sekizinin ise antroposentrik (Ç2, 5, 6, 7, 9, 12, 13 ve 14) bakış açısıyla açıkladığı görülmektedir. Çocukların hayvanları önemseme nedeni ile ilgili ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarından bazıları şöyledir:

Önemlidir. Mesela baykuşlar toprağa yem bırakıyorlar. Biz de suluyoruz. Çiçek açıyor (Ç4).

Önemlidir, çünkü onlar doğayı bizimle paylaşırlar (Ç11).

Önemlidir. Çünkü onların da gezmeye hakkı var (Ç15).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Önemlidir. Çünkü avda bize yardım ederler (Ç6)

Onları önemsemesek Allah bizi taş yapar (Ç12).

Önemlidir. Çünkü bizi korurlar (Ç14).

Bir diğer maddede ise çocukların dışarıdaki hayvanları yakalama ve rahatsız etme üzerine tutumları belirlenmiştir. Çocukların hiçbirinin dışarıdaki hayvanları yakalama ve rahatsız etme davranışını sergilemediğini belirttiği tespit edilmiştir. Çocukların bu tutumlarının nedenleri incelendiğinde ise 15 çocuktan altısının ekosentrik (Ç1, 3, 4, 7, 8 ve 9), dokuzunun ise antroposentrik (Ç2, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) bakış açısını yansıtan cevap verdiği görülmüştür. Çocukların hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenleri ile ilgili vermiş oldukları ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları şöyledir:

İzlerdim onları, okşardım. Hiç alıp kaçırmazdım. Onları yakalamaya çalışırsam korkabilirler (Ç3).

Çünkü hayvanların, canlıların da duyguları vardır. Onları yakalarsak üzülürler (Ç4).

Onları yalnızca izlerdim. Çünkü onları yakalarsak, anneleri onları bulamaz (Ç8).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Ben olsam oturup izlerdim. Yakalamaya çalışmazdım. Bize zarar verebilirler çünkü, ısırabilirler mesela (Ç2).

Onları yalnızca izlerdim. Rahatsız etmezdim. Çünkü bize saldırabilirler (Ç5).

Onları yalnızca izlerdim. Yoksa bizi kovalayabilirler (Ç10).

Vahşi hayvanları koruma ile ilgili ise 15 çocuktan 13'ünün (Ç1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) vahşi hayvanların korunması gerektiğini söylediği belirlenmiştir. Bu tutumlarının nedenlerine ilişkin cevaplar incelendiğinde ise vahşi hayvanların korunması gerektiğini düşünen 13 çocuktan dokuzunun gerekçesini ekosentrik (Ç3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14 ve 15), dördünün ise antroposentrik (Ç1, 4, 10 ve 12) bakış açısıyla açıkladığı belirlenmiştir. Vahşi hayvanları koruma nedenini ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarla açıklayan çocuklardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ben onları korurdum. Çünkü kardeşleri, anneleri onları özlerdi (Ç3).

Onları korumak isterdim. Onlar da bizimle bu dünyada yaşarlar çünkü (Ç7).

Korunmalılar. Yoksa dünyada hayvan kalmaz (Ç13).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplarla açıklayan çocuklardan bazılarının görüşleri ise şöyledir:

Onları korurdum. Çünkü bizim peşimize düşebilirler (Ç1).

Çünkü onlar canlı. Onları korumazsak bizi tırmalayabilirler (Ç4).

Çünkü Allah bizi taş yapar diye. Onlara yardım etmezsek eğer Allah bizi taş yapar (Ç12).

Bir diğer alt boyut olan çevre kirliliği ile ilgili çocuklara yöneltilen soruya cevap olarak 15 çocuktan 13'ünün (Ç2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) yerde gördükleri çöpleri çöp kutusuna attıklarını söyledikleri belirlenmiştir. Yerde gördüğü çöpleri çöpe attığını söyleyen 13 çocuktan altısının bu davranışın nedenini ekosentrik (Ç2, 4, 5, 8, 11 ve 15), yedisinin ise antroposentrik (Ç6, 7, 9, 10, 12, 13 ve 14) bakış açısını yansıtan cevaplarla açıkladığı ortaya konmuştur. Çocukların yerdeki çöpleri çöpe atma nedenleri ile ilgili ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları şöyledir:

Çöp bırakırsak doğamız kirlenir (Ç4).

Çöp kutusuna atardım. Evdeki çöp kutusuna atardım ama dışarıdakileri bazen atıyorum. Çünkü çöpü yerden alıp çöpe atmazsak çevremiz kirlenir (Ç8).

Çöp kutusuna atıyorum çöpleri. Öyle yapınca doğadaki hayvanlar iyi dururlar (Ç11).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Çöpe atardım. Çünkü çöplerin üzerine basıp düşebiliriz (Ç7).

Çöpe atardım. Etraf çok pis olurdu yoksa. Kötü kokardı (Ç9).

Çöp kutusuna atıyorum. Yoksa etraf çok pis kokardı (Ç10).

Çevreyi koruma boyutu ile ilgili ön görüşmede verilen cevaplar incelendiğinde çocukların tamamının *bitkileri ve böcekleri eve götürmediğini* belirttiği ortaya konmuştur. Çocuklar ayrıca dışarıda gördükleri *hayvanları yakalamadığını ve rahatsız etmediğini* söylemiştir. *Hayvanların önemli olduğu* konusunda da çocuklar hemfikirdir. Çocukların önemli bir kısmı ise *kuşları beslemeyi sevdiğini, vahşi hayvanların korunması gerektiğini* ifade etmiştir. Benzer şekilde *yerde gördüğü çöpleri çöp kutusuna attığını* söyleyen çocukların sayısı da oldukça fazladır. Bitkileri ve böcekleri eve götürmeme nedenini antroposentrik içerikli cevaplarla açıklayan çocukların büyük bir kısmının gerekçesini aile ve çevre faktörünün belirlediği görülmektedir. “*Onları izlerdim. Annem sevmiyor çünkü onları öldürüyor, dışarı atıyor. Başka bir zaman ablam getirmişti. Annem hemen dışarı attı (Ç5).*”, “*Ben olsam hiç de eve götürmem, yalnız izlerim. Eve götürmem çünkü bir amca bize arı göstermişti. Az kalsın bizi sokacaklardı (Ç6).*” ifadeleri çocukların bitkileri ve böcekleri eve götürmeme gerekçelerinde aileden ve çevreden etkilendiğini göstermektedir. Cevaplarında ekosentrik ifadeler olan çocukların ise bitkilerin ve böceklerin eve götürülürse zarar göreceğini savunmuşlardır: “*Onları yakalamazdım. Havasız kalıp ölebilirler (Ç2).*”, “*Yalnızca izlerdim. Çünkü eğer onlara zarar verirsek kelebekler uçamaz, bitkiler eğilir. Uğur böcekleri de uçacak yer bulamaz (Ç4).*” ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. “Bitkiler ve böcekleri eve götürürsek ne olur?” sorusuna antroposentrik içerikli cevaplar veren çocukların birçoğunun cevabında da aile faktörünün yansımaları görülmektedir. “*Annemiz eve götürmemize izin vermezdi (Ç2).*”, “*Annem kızar, hemen atar onları (Ç5).*” cevapları

aile etkisini göstermektedir. Ekosentrik içerikli cevap veren çocukların hemen hepsi ise eve götürülen bitki ve böceklerin zarar göreceğini düşündüğünü çeşitli cümlelerle açıklamıştır.

Kuşları besleme nedenini açıklayan çocukların bazıları eğer kuşları beslemezse; onların etrafı pisletebileceğini, kendilerini gagalayabileceğini söylemiştir. Çocukların büyük çoğunluğu ise kuşları, aç kalmamaları için beslediğini söylemiştir. “Çünkü kuşlar aç olup yem bulamazlarsa aç kalırlar. Zayıflar zayıflar artık uçamazlar (Ç4).”, “Kuşları beslerdim. Çünkü kuşları beslemezsek onlar aç kalıp ölebilirler (Ç8).” cevapları örnek olarak gösterilebilir. Çocukların hayvanları önemseme nedenlerine ilişkin cevaplara göz atıldığında hayvanların insanlara olan faydalarına değinildiği görülmektedir. “Önemlidir. Çünkü bize avda yardım ederler (Ç6).”, “Önemlidir, çünkü bizi korurlar (Ç14).” cevapları antroposentrik içerikli cevaplardan bazılarıdır. Çocukların hayvanları önemseme nedenlerine yönelik ekosentrik içerikli cevaplar ise çeşitlilik göstermektedir. Bazı çocuklar hayvanların önemli olduğunu ve beslenmesi gerektiğini söylemiştir: “Onları önemserdim. Beslerdim onları. Aç kalmasınlar diye (Ç1)”, “Onları önemserdim. Onlara yemek verirdim. Çünkü aç kalırlarsa üzülürler (Ç10)”. Bazı çocuklar hayvanların doğaya yaptıkları katkıya yönelik cevaplar vermiştir: “Önemlidir. Mesela baykuşlar toprağa yem bırakıyorlar. Biz de suluyoruz. Çiçek açıyor (Ç4).”, Bazı çocuklar ise hayvanların duygularını yansıtan cevaplar vermişlerdir: “Önemli olduklarını düşünürdüm. Çünkü onları küstürürsek üzülürler (Ç2).”, “Önemlidir. Çünkü onların da gezmeye hakkı vardır (Ç15)”.

Hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedeni ile ilgili antroposentrik çocuk görüşlerinin tamamında çocukların hayvanlardan korunmak için onları rahatsız etmediklerini ifade ettikleri görülmektedir: “Ben olsam oturup izlerdim. Yakalamaya çalışmazdım. Bize zarar verebilirler çünkü, ısırabilirler mesela (Ç2).”, “Onları yalnızca izlerdim. Yoksa bizi kovalayabilirler (Ç10).” ifadelerinde çocukların hayvanlardan korktuğu için onları rahatsız etmediği tespit edilmiştir. Ekosentrik içerikli cevaplarla açıklayan çocuklar ise hayvanların korkabileceğini, üzülebileceğini, annelerinin onları bulamayabileceğini ve yakalamaya çalışılırsa hayvanlara zarar verebileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çocukların vahşi hayvanları koruma nedenine yönelik antroposentrik içerikli cevaplarına bakıldığında, vahşi hayvanlardan korktukları için onları korumak istediği

düşüncesinin ağırlıklı olduğu görülmektedir: *“Onları korurdum. Çünkü peşimize düşebilirler (Ç1).”*, *“Çünkü onlar canlı: onları korumazsak bizi tırmalayabilirler (Ç4).”* bu cevaplardan birkaçıdır. Vahşi hayvanları koruma nedenini ekosentrik içerikli cevaplarla ifade eden çocuklardan bazıları aile ile ilişkilere vurgu yapmıştır: *“Onları korurdum, çünkü kardeşleri, anneleri onları özlerdi (Ç3).”*, *“Onlara zarar vermezdim. Çünkü vahşi hayvanları vurursak onlar üzülür. Mesela bir yavru ayıyı vurduk, anne ayı üzülür. Anne ayıyı vurursak da baba ayı ile çocuklar üzülür (Ç8).”* cevaplarında aile ilişkilerine yönelik ifadeler göze çarpmaktadır. Çocukların vahşi hayvanları korumaya yönelik ifadelerinde, vahşi hayvanların yaşamalarını istedikleri, onların yaşama haklarının olduğunu savundukları için vahşi hayvanları korumak isteyeceklerine dair ifadeler de yer almaktadır. Bazı çocuklar ise vahşi hayvanların korunmaması gerektiğini söylemişlerdir. Bu çocukların görüşleri şöyledir: *“Avlardım. Çünkü ablamın telefonundan izledik beraber. Bir tane çocuk vardı. Ayı yemiş çocuğu. Çocuk da ölmüş. Ayılar çok kötü çünkü, ısırırlar çocukları (Ç2).”*, *“Onları korumazdım. Ayılardan korkuyorum. Onlar çocukları yiyormuş (Ç5)”*. Bu çocukların ifadelerinden yola çıkarak dolaylı yollarla elde edilen bilgilerin vahşi hayvanlara yönelik tutumlarında etkili olabileceği söylenebilir.

Çocukların yerde gördükleri çöpleri çöpe atma nedenleri ile ilgili cevapları incelendiğinde antroposentrik içerikli cevap veren çocukların çoğunlukla çöplerin insanlara yönelik olumsuz etkilerine değindikleri belirlenmiştir: *“Çöpe atardım. Etraf çok pis olurdu, kötü kokardı yoksa (Ç9).”*, *“Çünkü burayı kirli bırakırsam dışarıda kimse yürüyemez (Ç12).”* cevapları örnek olarak gösterilebilir. Ekosentrik içerikli cevaplarda ise çöplerin doğayı kirlettiğine sıkça değinilmiştir: *“Çöp bırakırsak doğamız kirlenir (Ç4).”*, *“Çöp kutusuna atıyorum çöpleri. Öyle yapınca doğadaki hayvanlar iyi dururlar (Ç11).”* örnek cevaplardan bazılarıdır. Çöplerin çöpe atılmamasının sonuçlarına yönelik olarak ise antroposentrik ve ekosentrik içerikli cevapların benzer içeriklere sahip olduğu söylenebilir. Antroposentrik içerikli cevaplarda çöplerin çöp kutusuna atılmamasının insanlara etkisine, ekosentrik içerikli cevaplarda ise doğaya etkisine ilişkin cevaplar verilmiştir.

Çocukların çevreyi korumaya yönelik tutum ve görüşleri incelendiğinde tüm boyut ve alt boyutlarda tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Tutumlarının gerekçelerine göz atıldığında ise cevaplarda ekosentrik bakış açısını yansıtan ifadelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çocukların cevaplarından yola çıkarak

hayvanlar ve bitkileri önemsedikleri ve onlarla empati kurabildikleri yorumu yapılabilir. Öte yandan bazı çocukların antroposentrik içerikli cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bu cevaplarda özellikle aile ve çevrenin tutumunun ve onlardan elde edilen dolaylı bilgilerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Altı haftalık Okullarda Orman Programı etkinliklerinin uygulanmasının ardından çocukların çevreyi korumaya yönelik görüşleri tekrar alınmıştır. Bu görüşler ekosentrik ve antroposentrik bakış açısını yansıtması bakımından değerlendirilmiş ve ön görüşme bulguları ile karşılaştırılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların Okullarda Orman Programı etkinliklerinin ardından çevreyi korumaya ilişkin görüşleri.

Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar alt boyutuna ilişkin bulgular.

Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar. Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar alt boyutu ile ilgili öncelikli olarak çocukların, *bitkileri ve böcekleri eve götürmeye, bitkileri ve böcekleri eve götürmeme nedenine ve bitkileri ve böcekleri eve götürmenin sonuçlarına* dair görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan görüşmelere ilişkin bulgular Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22’de gösterilmiştir. Tablo 20

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Bitkileri ve Böcekleri Eve Götürmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Bitkiler ve Böcekleri Eve Götürme	Evet	0	0
	Hayır	15	15
TOPLAM		15	15

Tablo 21

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Bitki ve Böcekleri Eve Götürmeme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Bitkiler ve Böcekleri Eve Götürmeme Nedeni	Ekosentrik	10	14
	Antroposentrik	5	1
TOPLAM		15	15

OOP etkinlikleri öncesinde yapılan görüşmelerde çocukların tamamı bitkileri ve böcekleri eve götürmediğini söylemiştir. Uygulama sonrası görüşmelerde de sonuç değişmemiştir (Tablo 20). Öte yandan çocukların bitkileri ve böcekleri eve götürmeme nedeni ile ilgili ekosentrik açıdan olumlu değişim olmuştur (Tablo 21). OOP etkinlikleri öncesi bitki ve böcekleri eve götürmeme nedenini ekosentrik bakış açısıyla açıklayan 10 çocuğun (Ç1, 2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13 ve 14) etkinlikler sonrasında da ekosentrik görüşe sahip olduğu; etkinlikler öncesinde cevapları antroposentrik bakış açısını yansıtan beş çocuktan (Ç3, 5, 6, 10 ve 15) dördünün ise (Ç3, 5, 6 ve 15) ekosentrik içerikli cevap verdiği belirlenmiştir. OOP uygulaması ile birlikte bitkileri ve böcekleri eve götürmeme nedenine ilişkin antroposentrik bakış açısını yansıtan cevapları ekosentrik olarak değişen çocukların bazılarının verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Onları izlerdim. Annem sevmiyor çünkü onları öldürüyor, dışarı atıyor. Başka bir zaman ablam getirmişti. Annem hemen dışarı attı
(Ç5 – ön görüşme / antroposentrik).

Onları bırakırdım. Ormanda böcek olması doğaya da iyi gelir değil mi (Ç5 – son görüşme / ekosentrik)?

Ben olsam hiç de eve götürmem, yalnız izlerim. Eve götürmem çünkü bir amca bize arı göstermişti. Az kalsın bizi sokacaklardı
(Ç6 – ön görüşme / antroposentrik).

Onları yalnızca izlerdim. Yoksa ölebilirlerdi (Ç6 – son görüşme / ekosentrik).

Onları eve götürmezdim. Başka böcekleri getirsek mesela annem izin vermez eve girmelerine (Ç15 – ön görüşme / antroposentrik).

Onları yalnızca izlerdim. Eve götürürsem özgürce gezemezler
(Ç15 – son görüşme / ekosentrik).

Çocuklardan ayrıca bitkiler ve böcekleri eve götürmenin sonuçları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Etkinlikler öncesi ve sonrası gerçekleştirilen görüşmelerle ilgili bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Bitkileri ve Böcekleri Eve Götürmenin Sonuçlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar	Ön Görüşme	Son Görüşme
Bitkiler ve Böcekleri Eve Götürmenin Sonuçları	Ekosentrik	10	15
	Antroposentrik	5	0
	TOPLAM	15	15

Tablo 22 incelendiğinde çocukların bitkileri ve böcekleri eve götürmenin sonuçları ile ilgili görüşlerinde ekosentrik açıdan olumlu bir değişim olduğu görülmektedir. OOP etkinlikleri öncesi görüşleri ekosentrik olan 10 çocuğun (Ç1, 2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13 ve 14) görüşleri uygulama sonrası da ekosentrik bakış açısını yansıtırken, uygulama öncesi cevapları antroposentrik içeriğe sahip olan beş çocuğun (Ç2, 5, 10, 12 ve 14) tamamının görüşü ekosentrik olarak değişmiştir. Etkinlikler sonrası çocukların tamamının bitkileri ve böcekleri eve götürmenin sonuçları ile ilgili ekosentrik görüşe sahip olduğu vurgulanmıştır. OOP uygulaması öncesi bitkileri ve böcekleri eve götürmenin sonuçlarına ilişkin antroposentrik görüşe sahipken uygulama sonrası ekosentrik bakış açısını yansıtan çocuklardan bazılarının cevapları şöyledir:

Annem kızar, hemen evden atar onları (Ç5 – ön görüşme / antroposentrik).

Onların evi doğadır. Başka yerde yaşayamazlar. O yüzden götürmemeliyiz (Ç5 – son görüşme / ekosentrik).

Böcekler evde her yeri dağıtırlar (Ç10 – ön görüşme / antroposentrik).

Evde yaşayamazlar. Öürler (Ç10 – son görüşme / ekosentrik).

Annemiz bize kızar (Ç14 – ön görüşme / antroposentrik).

Eve götürürsek doğamızdaki canlılar azalır (Ç14 – son görüşme / ekosentrik).

OOP uygulaması öncesi yapılan ön görüşmede bitkiler ve böcekleri eve götürmeme nedeni ile ilgili antroposentrik içerikli cevaplar veren çocukların ifadelerinde genellikle aile etkisine atıfta buldukları daha önce belirtilmişti. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ise yalnızca bir çocuğun antroposentrik içerikli cevap verdiği, bu cevabında da yine aile etkisini yansıttığı tespit edilmiştir: *“Onları izlerdim. Çünkü eve getirirsem annem kızar (Ç10)”*. Ekosentrik içerikli cevap veren çocukların büyük çoğunluğu, bitkiler ve böceklerin eve götürüldüğü takdirde zarar göreceğini düşündüğünü ifade etmiştir: *“Onları yalnızca izlerdim. Bunları eve götürdüğümüzde evde yaşayamaz (Ç4)”*. *“Onları izlerdim. Çünkü evde temiz havasız kalırlar ve ölürlər.”* bu cevaplardan bazılarıdır. Çocukların tamamı bitki ve böcekleri eve götürmenin sonuçları ile ilgili etkinlikler sonrası ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar vermiştir. Ekosentrik cevaplar incelendiğinde, çocuklar, bitki ve böcekleri eve götürmenin sonucunda onların zarar göreceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. *“Kelebeği kafese koyduğunda hem üzülür hem de kanadı kırılabilir. Bitkileri eve götürdüğümüzde ise hemen kururlar (Ç4).”*, *“Bitkiler susuzluktan ölür, böcekler de nefessizlikten ölür (Ç15).”* bu cevaplardan bazılarıdır. Çocuklardan bazıları ise bitkiler ve böcekleri eve götürmenin sonucunda doğadaki canlıların azalabileceğine, bu canlıların yiyecek içecek bulamayabileceklerine dair kaygılarını ifade etmişlerdir.

Çocuklara ayrıca bitkiler ve böceklerin yaşam alanlarının neresi olduğu sorulmuştur. Çocukların bu soruya vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Bitkiler ve Böceklerin Yaşam Alanlarına İlişkin Cevapları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar	Ön Görüşme	Son Görüşme	
Bitkiler ve böceklerin yaşam alanları	Çimen	2	-
	Bahçe	2	5
	Doğa	3	6
	Yeraltı	3	-
	Toprak	2	-
	Dışarı	2	3
	Hava	1	-

Kum	1	-
Orman	1	3
Dünya	2	-
Bilmiyorum	1	-

Çocuklara bitki ve böceklerin evinin neresi olduğu ile ilgili sorulan soruya uygulama öncesi görüşmelerde 11 farklı cevabın verildiği görülmüştür. Bu cevaplardan “doğa” ve “yeraltı” üçer kere ile çocuklar tarafından en fazla verilen cevaplardır. Uygulanan etkinlikler sonrası yapılan görüşmede ise çocukların dört farklı cevap verdiği belirlenmiştir. “Bahçe, doğa, dışarı ve orman” çocukların verdiği cevaplar olarak tespit edilmiştir.

Çevreyi koruma boyutunun bir diğer maddesinde çocukların kuşları beslemeye ilişkin tutumları ve görüşleri belirlenmiştir. OOP etkinlikleri öncesi ve sonrası yapılan görüşme bulguları Tablo 24 ve Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kuşları Beslemeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Kuşları Beslemeyi	Evet	14	14
Sevme	Hayır	1	1
TOPLAM		15	15

Tablo 25

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Kuşları Beslemeyi Sevme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Kuşları Beslemeyi Sevme Nedeni	Ekosentrik	6	13
	Antroposentrik	8	1
	Ekolojik Olmayan	1	1
TOPLAM		15	15

OOP etkinlikleri öncesi 15 çocuktan 14'ünün (Ç1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15) kuşları beslemeyi sevdiğini söylediği Tablo 19'da belirtilmişti. Etkinlikler sonrasında ise 14 çocuk (Ç2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15) kuşları beslemeyi sevdiğini belirtmiştir (Tablo 24). Ön görüşmede Ç12, son görüşmede Ç1 kuşları beslemeyi sevmediğini belirtmiştir. OOP etkinlikleri sonrası çocukların ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarının önemli oranda arttığı görülmektedir (Tablo 25). Ön görüşmede kuşları beslemeyi sevme nedenini ekosentrik gerekçelerle açıklayan altı çocuğun etkinlikler sonrası da görüşlerinin ekosentrik bakış açısını yansıttığı belirlenmiştir. Diğer taraftan kuşları besleme nedenini ön görüşmede antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplarla açıklayan sekiz çocuktan (Ç1, 2, 3, 5, 6, 7, 11 ve 15) yedisinin (Ç2, 3, 5, 6, 7, 11 ve 15) görüşünün etkinlikler sonrası ekosentrik olarak değiştiği görülmektedir. Etkinlikler öncesi görüşü antroposentrik iken sonrasında ekosentrik olan çocuklardan bazılarının verdiği cevaplar şöyledir:

Beslerdim ama onları içeri almamak gerekiyor. Sadece sevmek, sonra yollamak gerekiyor. Yoksa eve pisleyebilirler (Ç3 – ön görüşme / antroposentrik).

Onlara yem verirdim. Beslerdim. Başka yem bulamazlarsa aç kalırlar (Ç3 – son görüşme / ekosentrik).

Ben beslerdim ama benim bakıcı annem kovuyor onları çünkü balkonları zar zor yıkıyor (Ç6 – ön görüşme / antroposentrik).

Ben onlara kartondan tabak yapardım. Yem koyardım kartona, kuşlar da gelir oradan yem yerlerdi. Onlar güzel hayvanlardır. Onları sevdiğim için yapardım (Ç6 – son görüşme / ekosentrik).

Kuşları beslerdim. Ama bazen balkonları kirletebiliyorlar. (Ç7 – ön görüşme / antroposentrik).

Kuşlara yem verirdim. Kuşlar aç kalırsa açlıktan ölür diye (Ç7 – son görüşme / ekosentrik).

OOP etkinlikleri sonrası yapılan görüşmede çocukların büyük çoğunluğunun kuşları besleme nedenini ekosentrik gerekçelerle açıkladıkları görülmektedir. Ön

görüşmede kuşları beslemeyi sevme nedenini antroposentrik bakış açısını yansıtan ifadelerle açıklayan çocukların genel olarak aile etkisini yansıtan cevaplar verdiği belirtilmişti. Bu çocukların son görüşmelerde ekosentrik içerikli cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Son görüşmelerde çocukların büyük çoğunluğu kuşların aç kalmasını istemedikleri için onları beslediklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca hayvanları önemsemeye ve hayvanları önemseme nedeni ile ilgili çocuk görüşleri alınmıştır. Hayvanları önemseme ve hayvanları önemseme nedenine ilişkin etkinlikler öncesi ve sonrası yapılan görüşmelere ilişkin bulgular Tablo 26 ve Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Hayvanları Önemsemeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Hayvanları Önemseme	Evet	15	15
	Hayır	0	0
	TOPLAM	15	15

Tablo 27

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Hayvanları Önemseme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Hayvanları Önemseme Nedeni	Ekosentrik	7	9
	Antroposentrik	8	6
TOPLAM		15	15

Tablo 26 incelendiğinde çocukların tamamının hayvanları önemseme ile ilgili tutumlarının hem OOP uygulaması öncesinde hem de sonrasında olumlu olduğu görülmektedir. Hayvanları önemseme nedeni ile ilgili çocuk görüşleri incelendiğinde ise ekosentrik bakış açısını yansıtmama bakımından çok önemli bir değişimin olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 27). Etkinlikler öncesinde hayvanları önemsemeye ilişkin ekosentrik bakış açısına sahip yedi çocuktan (Ç1, 3, 4, 8, 10, 11 ve 15) beşinin (Ç3,

4, 10, 11 ve 15) etkinlikler sonrasında ekosentrik içerikli cevaplar verdiği belirlenmiştir. OOP etkinlikleri öncesi antroposentrik bakış açısına sahip sekiz çocuktan (Ç2, 5, 6, 7, 9, 12, 13 ve 14) dördünün görüşünün uygulama sonunda yine antroposentrik (Ç2, 5, 6 ve 12) olduğu, dört çocuğun görüşünün ise ekosentrik (Ç7, 9, 13 ve 14) olarak değiştiği görülmektedir. OOP uygulaması öncesi yapılan ön görüşmede antroposentrik bakış açısını yansıtan cevap verirken uygulama sonrası görüşleri ekosentrik olarak değişen çocuklardan bazılarının cevapları aşağıda verilmiştir:

Hayvanların önemli olduğunu düşünürdüm. Çünkü arılar bal yapar. İnekler süt verir (Ç7 – ön görüşme / antroposentrik).

Önemlidir çünkü onlar doğayı bizimle paylaşırlar (Ç7 – son görüşme / ekosentrik).

Onları önemserdim. Yoksa kızıp bize saldırabilirler (Ç9 – ön görüşme / antroposentrik).

Evet. Çünkü hayvanlar olmazsa doğa da yok olur (Ç9 – son görüşme / ekosentrik).

Önemlidir. Çünkü bizi korurlar (Ç14 – ön görüşme / antroposentrik).

Hayvanlar önemlidir. Onlar olmazsa çiçekler de olmaz (Ç14 – son görüşme / ekosentrik).

Etkinlikler sonrası yapılan görüşmelerde çocukların hayvanların doğal hayat için önemine yönelik ifadelerinin arttığı göze çarpmaktadır. Ön görüşmede ekosentrik cevaplarda yardımlaşma ve empatiye yönelik ifadeler ön plana çıkarken; son görüşmede hayvanların doğal hayat için önemine dair ifadelerinin de olduğu görülmektedir. “Önemlidirler. Çünkü köpekler toprağı kazar ve toprağa hava aldırır (Ç4).”, “Evet, çünkü hayvanlar olmazsa doğa da yok olur (Ç9).”, “Hayvanlar önemlidir. Onlar olmazsa çiçekler de olmaz (Ç14).” cevapları bu ifadelere örnek olarak gösterilebilir.

Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar alt boyutunun bir diğer maddesi hayvanları yakalama ve rahatsız etme tutumları üzerinedir. Bu alt boyutla ilgili olarak

çocukların *hayvanları yakalama ve rahatsız etmeye, hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenine* ilişkin görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan görüşmelere dair bulgular Tablo 28 ve Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 28

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dışarıdaki Hayvanları Yakalama ve Rahatsız Etmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Dışarıdaki Hayvanları Yakalama ve Rahatsız Etme	Evet	0	0
	Hayır	15	15
TOPLAM		15	15

Tablo 29

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dışarıdaki Hayvanları Yakalamama ve Rahatsız Etmeme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Dışarıdaki Hayvanları Yakalamama ve Rahatsız Etmeme Nedeni	Ekosentrik	6	14
	Antroposentrik	9	1
TOPLAM		15	15

Tablo 28 incelendiğinde çocukların tamamı OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerde dışarıdaki hayvanları yakalamadıklarını ve rahatsız etmediklerini söylemişlerdir. Hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenleri ile ilgili ise ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarının sayısının OOP uygulaması sonrası önemli oranda arttığı tespit edilmiştir (Tablo 29). OOP etkinlikleri öncesi dışarıdaki hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenini ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarla açıklayan altı çocuğun (Ç1, 3, 4, 7, 8 ve 9) tamamının uygulama sonrası ekosentrik içerikli görüş bildirdiği; uygulama öncesi antroposentrik bakış açısına sahip dokuz çocuğun (Ç2, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) sekizinin (Ç2, 5, 6, 10, 11, 12, 13 ve 15) ise görüşünün OOP uygulaması ile birlikte ekosentrik bakış açısını yansıttığı tespit edilmiştir. Yalnızca bir çocuğun (Ç14) OOP uygulaması sonrası antroposentrik içeriği yansıtan cevap verdiği

belirlenmiştir. Hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedeni OOP uygulaması öncesi antroposentrik iken uygulama sonrası ekosentrik olarak değişim gösteren çocuklardan bazılarının ön görüşme ve son görüşmede vermiş oldukları cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Onları yalnızca izlerdim. Rahatsız etmezdim. Çünkü bize saldırabilirler (Ç5 – ön görüşme / antroposentrik).

Onları yakalamazdım, izlerdim. Çünkü onlar doğa için önemlidir (Ç5 – son görüşme / ekosentrik).

Onları yalnızca izlerdim. Yoksa bizi tırmalayabilirler (Ç13 – ön görüşme / antroposentrik).

Onları kovalarsam çok yorulurlar. Onların da canı var. Onlar da canlı (Ç13 – son görüşme / ekosentrik).

Onları kovalamazdım. Çünkü bizi ısırabilirler (Ç15 – ön görüşme / antroposentrik).

Onları yalnızca izlerdim. Yakalarsak ölebilirler, sonra doğamızda hiç hayvan kalmaz (Ç15 – son görüşme / ekosentrik).

Etkinlikler öncesinde yapılan görüşmede hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme gerekçelerini antroposentrik bakış açısını yansıtacak şekilde açıklayan çocukların tamamının hayvanlardan zarar görebileceklerini düşündükleri için böyle bir gerekçe sundukları belirlenmiştir. Etkinlikler sonrasında ise çocukların hemen hemen tamamı ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar vermişlerdir. Bu bulgudan yola çıkarak etkinlikler sonrası çocukların hayvanlarla daha fazla empati yaptıkları, onları doğanın önemli bir parçası olarak gördükleri söylenebilir

Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar alt boyutunun son maddesinde çocukların *vahşi hayvanları koruma* ve *vahşi hayvanları koruma nedeni* ile ilgili görüşleri alınmıştır. OOP etkinlikleri öncesi ve sonrasında yapılan görüşmelerde verilen cevaplara ilişkin bulgular Tablo 30 ve Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 30

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Vahşi Hayvanları Korumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Vahşi Hayvanları Koruma	Evet	13	15
	Hayır	2	0
TOPLAM		15	15

Tablo 31

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Vahşi Hayvanları Koruma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Bitkiler, Böcekler ve Diğer Hayvanlar		Ön Görüşme	Son Görüşme
Vahşi Hayvanları Koruma Nedeni	Ekosentrik	9	14
	Antroposentrik	4	1
	Ekolojik Olmayan	2	0
	TOPLAM	15	15

Etkinlikler öncesi yapılan görüşmede 15 çocuktan 13'ü (Ç1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) vahşi hayvanların korunması gerektiğini, ikisi ise (Ç2 ve 5) korunmaması gerektiğini belirtmişti (Tablo 19). Etkinlikler sonrası yapılan görüşmede ise çocukların tamamı vahşi hayvanların korunması gerektiğini söylemiştir (Tablo 30). OOP etkinliklerinin ardından vahşi hayvanları koruma nedeni ile ilgili ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların sayısının arttığı görülmektedir (Tablo 31). Etkinlikler öncesi yapılan görüşmede verdikleri cevaplar ekosentrik bakış açısını yansıtan dokuz çocuktan (Ç3, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 ve 15) sekizi (Ç3, 7, 8, 9, 11, 13, 14 ve 15) uygulama sonrasında da ekosentrik görüş bildirmiştir. Antroposentrik bakış açısını yansıtan dört çocuğun (Ç1, 4, 6 ve 12) görüşleri ise uygulama sonrasında ekosentrik olarak değişmiştir. Öte yandan vahşi hayvanların korunmaması gerektiğini düşünen iki çocuğun da (Ç2 ve 5) görüşleri ekosentrik olarak değişmiştir. Sonuç olarak OOP uygulaması sonrası 14 çocuğun vahşi hayvanları koruma nedeni ile ilgili ekosentrik görüşe sahip olduğu görülmektedir. Vahşi hayvanları koruma nedenine yönelik görüşleri OOP uygulaması öncesi

antroposentrik bakış açısını yansıtırken, uygulama sonrası ekosentrik olarak değişim gösteren çocuklardan bazılarının cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Çünkü onları korumazsak bizi tırmalayabilirler (Ç4 – ön görüşme / antroposentrik).

Onları korumazsak, mesela insanlar kürklerini alırsa, ormanda ayı kalmaz. Bu doğa için iyi bir şey değil (Ç4 – son görüşme / ekosentrik).

Çünkü biz onları rahatsız etmezsek onlar da bizi rahatsız etmez (Ç6 – ön görüşme / antroposentrik).

Korunması gerektiğini düşünürdüm. Çünkü onların da yaşamaya hakkı vardır (Ç6 – son görüşme / ekosentrik).

Çünkü Allah bizi taş yapar diye. Onlara yardım etmezsek eğer Allah bizi taş yapar (Ç12 – ön görüşme / antroposentrik).

Çünkü onlar da doğanın canlılarıdır (Ç12 – son görüşme / ekosentrik).

OOP etkinlikleri öncesi yapılan görüşmede vahşi hayvanların korunmaması gerektiğini ifade eden iki çocuğun ise etkinlikler sonrası görüşlerinin değiştiği belirlenmiştir. Bu çocukların verdikleri cevaplar aşağıda gösterilmiştir:

Avlardım. Çünkü ablamın telefonundan izledik beraber. Bir tane çocuk vardı. Ayı yemiş çocuğu. Çocuk da ölmüş. Ayılar çok kötü çünkü, ısırırlar çocukları (Ç2 – ön görüşme / antroposentrik).

Korunması gerekir. Çünkü hayvanları öldürürsek daha da hayvan kalmayabilir. Hayvanları öldürürsek insanlar gelip ağaçları keser. Hayvanlar ağaçta yaşarlar (Ç2 – son görüşme / ekosentrik).

Onları korumazdım. Ayılardan korkuyorum. Onlar çocukları yiyormuş (Ç5 – ön görüşme / antroposentrik)

Onlar da doğada yaşarlar. Onların da yaşamaya hakları vardır (Ç5 – son görüşme / ekosentrik).

OOP etkinlikleri öncesi yapılan görüşmelerde çocukların bir kısmı vahşi hayvanların korunmaması gerektiğini düşünürken, bir kısmı ise vahşi hayvanların korunma nedenini antroposentrik gerekçelerle açıklamıştır. Antroposentrik görüşlerde çocuklar karşılıklı çıkar, korunma gibi nedenlerle vahşi hayvanların korunması gerektiğini savunmuşlardır. Etkinlikler sonrası yapılan görüşmede ise çocukların büyük çoğunluğu ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar vermiştir. Çocukların cevaplarında vahşi hayvanların korunmaması sonucu sayılarının azalabileceğine dair vurguların fazlaca olması göze çarpmaktadır: “*Korunması gerekir. Çünkü hayvanları öldürürsek daha da hayvan kalmayabilir. Hayvanları öldürürsek insanlar gelip ağaçları keser. Hayvanlar ağaçta yaşarlar (Ç2).*”, “*Onları korumazsak mesela insanlar kürklerini alırsa, ormanda ayı kalmaz. Bu doğa için iyi bir şey değil (Ç4).*”, “*Onları korurdum. Yoksa azalabilirler (Ç9).*” örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca çocuklar vahşi hayvanların doğanın parçası olduğuna, yaşam hakları olduğuna dair ifadelerde de bulunmuşlardır.

Çevreyi koruma boyutunun son alt boyutu çevre kirliliğidir. Bu alt boyuta ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Çevre kirliliği alt boyutuna yönelik bulgular. Çevre kirliliği alt boyutuna ilişkin çocukların yerdeki çöpleri çöp kutusuna atma, yerdeki çöpleri çöp kutusuna atma nedeni ve çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ilgili görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerin bulguları Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34’te gösterilmiştir.

Tablo 32

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Yerdeki Çöpleri Çöpe Atmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Çevre Kirliliği		Ön Görüşme	Son Görüşme
Yerdeki Çöpleri Çöp Kutusuna	Evet	13	15
Atma	Hayır	2	0
	TOPLAM	15	15

Tablo 33

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Yerdeki Çöpleri Çöpe Atma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Çevreyi Koruma	Ön Görüşme	Son Görüşme
Yerdeki Çöpleri Çöp Kutusuna Atma Nedeni	Ekosentrik	6	13
	Antroposentrik	7	2
	Ekolojik Olmayan	2	0
	TOPLAM	15	15

Tablo 32 incelendiğinde OOP etkinlikleri öncesi yapılan görüşmede 15 çocuktan 13'ü (Ç2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) yerdeki çöpleri çöp kutusuna attığını, son görüşmede ise çocukların tamamı yerde gördüğü çöpleri çöp kutusuna attığını belirtmiştir. Yerdeki çöpleri çöpe atma nedeni ile ilgili ekosentrik bakış açısını yansıtan görüş sayısında etkinliklerin ardından önemli bir artışın gerçekleştiği görülmektedir (Tablo 33). OOP etkinlikleri öncesi yapılan görüşmede cevapları ekosentrik bakış açısını yansıtan altı çocuğun (Ç2, 4, 5, 8, 11 ve 15) görüşlerinin son görüşmede de ekosentrik olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan ön görüşmede antroposentrik bakış açısına sahip yedi çocuktan (Ç6, 7, 9, 10, 12, 13 ve 14) beşinin (Ç6, 7, 9, 12 ve 13) görüşü etkinlikler sonrası yapılan görüşmede ekosentrik olarak değişmiştir. Ön görüşmede yerdeki çöpleri çöp kutusuna atmadığını söyleyen iki çocuk (Ç1 ve 3) ise ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar vermiştir. Yerdeki çöpleri çöp kutusuna atma nedeni ile ilgili görüşleri OOP uygulaması öncesi antroposentrik bakış açısını yansıtırken, uygulama sonrası ekosentrik olarak değişim gösteren çocuklardan bazılarının cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Çöpe atardım. Çünkü çöplerin üzerine basıp düşebiliriz (Ç7 – ön görüşme / antroposentrik).

Çöpe atardım. Çünkü çöpleri kuşlar yiyecek sanıp yiyorlar. Sonra da ölüyorlar (Ç7 – son görüşme / ekosentrik).

Çöpe atardım. Etraf çok pis olurdu. Kötü kokardı (Ç9 – ön görüşme / antroposentrik).

Çöpe atardım. Dünya pislenmesin diye (Ç9 – son görüşme / ekosentrik).

Çöp kutusuna atardım. Çünkü yerde durursa insanlar basar, kayar ve yere düşer (Ç13 – ön görüşme / antroposentrik).

Çöpe atardım. Dünyamız çok fazla çöp olur. Çöpten yeraltındaki ağaç kökleri zarar görür ve dünya yok olur (Ç13 – son görüşme / ekosentrik).

OOP uygulaması öncesi yapılan görüşmede yerde gördüğü çöpleri çöp kutusuna atmadığını söyleyen iki çocuğun (Ç 1 ve 3) ise OOP uygulaması sonrası hem tutumunun hem de görüşlerinin ekosentrik açıdan değiştiği belirlenmiştir. Bu çocukların verdiği cevaplar şöyledir:

Çöpü almazdım yerden çünkü ellerim de kirleniyor. Yerdeki çöpleri almaktan hoşlanmıyorum bu yüzden. Ellerim hep çamur oluyor (Ç1 – ön görüşme / antroposentrik).

Çöp kutusuna atardım. Atmazsak her gün doğamız kirlenir. Hayvanlar ölür (Ç1 – son görüşme / ekosentrik).

İğrenirim valla. Çok iğrenirim. Yerdeki çöpü almam. Kendi çöplerimi çöp kutusuna atarım ama yerdeki çöpleri alıp atmam (Ç3 – ön görüşme / antroposentrik).

Çöpe atardım ama elim kirlendiği zaman hemen koşup eve elimi yıkardım. Doğamız pislenmesin diye çöp kutusuna atarım (Ç3 – son görüşme / ekosentrik).

Çocukların ayrıca çöplerin çöpe atılmamasının sonuçlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan görüşmelerde verilen cevaplara dair bulgular Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Çöplerin Çöpe Atılmamasının Sonuçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Çevre Kirliliği	Ön Görüşme	Son Görüşme
Çöplerin Çöp Kutusuna	Ekosentrik	6	12
Atılmamasının Sonuçları	Antroposentrik	9	3
	TOPLAM	15	15

Tablo 34 incelendiğinde OOP etkinlikleri öncesi çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ile ilgili ekosentrik bakış açısına sahip altı çocuğun (Ç2, 5, 7, 8, 9 ve 11) son görüşme cevaplarının da ekosentrik görüşü yansıttığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan ön görüşmede cevapları antroposentrik bakış açısını yansıtan dokuz çocuktan (Ç1, 3, 4, 6, 10, 12, 13, 14 ve 15) altısının (Ç3, 4, 6, 10, 12 ve 13) görüşünün değiştiği ve bu çocukların ekosentrik içerikli cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak OOP uygulamasının ardından 15 çocuktan 12'sinin (Ç2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13) görüşünün ekosentrik olduğu ortaya konmuştur. Çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ile ilgili OOP uygulaması öncesi verdiği cevaplarda antroposentrik bakış açısını yansıtırken, uygulama sonrası ekosentrik olarak değişim gösteren çocuklardan bazılarının cevapları aşağıda gösterilmiştir:

Yerler hep kirli olur. Ayağımıza bir şey takılır ve düşeriz (Ç3 – ön görüşme / antroposentrik).

Doğa pislikle dolar. Dünyamız pis olur (Ç3 – son görüşme / ekosentrik).

Çöplere basıp düşebiliriz. Başımız kanayabilir (Ç4 – ön görüşme / antroposentrik).

Doğamız daha fazla kirlenir. Temizlenemez artık. Hayvanlar da yiyecek bulmakta zorlanırlar (Ç4 – son görüşme / ekosentrik).

Bütün dünya çöp olur. Kötü kokar her taraf. Bütün insanlar rahatsız olur, evde kalırlar. Evden hiç dışarı çıkamazlar (Ç6 – ön görüşme / antroposentrik).

Etraf pis olur ve hastalık bulaşır. Ağaçlar da azalır. Çünkü onlar da canlıdır. Ağaçlar hasta olunca da nefes alacak oksijen kalmaz (Ç6 – son görüşme / ekosentrik).

OOP etkinlikleri sonrası yapılan görüşmede çocukların yerde gördükleri çöpleri çöpe atma nedenlerinin çoğunlukla ekosentrik bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Bu cevaplar incelendiğinde çöplerin doğaya ve doğada yaşayan canlılara zararlarına yönelik ifadelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. “Çöp kutusuna atardım. Atmazsak her gün doğamız kirlenir. Hayvanlar ölür (Ç1).”, “Çöp kutusuna atardım. Doğa kirleniyor. Kedilerin, köpeklerin, kuşların yaşadığı doğa kirlenmiş oluyor (Ç4).”, “Çöpe atardım. Dünyamız çok fazla çöp olur. Çöpten yer altındaki ağaç kökleri zarar görür ve dünya yok olur (Ç13).” bu ifadelerden bazılarıdır. Çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ile ilgili çocuk ifadelerinin de etkinlikler sonrası ekosentrik açıdan önemli oranda arttığı görülmektedir. Bu cevaplara göz atıldığında ise bir önceki soruya verilen cevaplara paralel bir şekilde, çocukların çoğunlukla, çöplerin doğaya ve doğada yaşayan canlılara etkileri üzerine cevaplar verildiği görülmektedir. “Doğamız daha fazla kirlenir. Temizlenemez artık. Hayvanlar da yiyecek bulmakta zorlanırlar (Ç4).”, “Her taraf çöp olur. Hayvanlara yaşayacak yer kalmaz (Ç9)” bu cevaplardan bazılarıdır.

Ailelerden alınan görüşlerde çocukların çevreyi korumaya yönelik davranışlarına ilişkin ifadelerin olduğu belirlenmiştir. Aileler çocukların program sonunda kendilerini doğaya daha yakın hissettiklerini, doğayı yakından incelediklerini, tanıdıklarını, bitkileri, böcekleri vb. korumaya önem verdiklerini, hayvanlara yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. “...Dedesinin kuşunu beslemeye başladı. Çok seviyor kuşları ve onunla sürekli oynuyor... (V1)”, “...Yapılan etkinliklerin çocukların doğaya daha bilinçli yaklaşmasını sağladığını düşünüyorum...(V4)”, “...ormanda çok küçük canlıların da yaşadığını fark etti...(V5)”, “...Etkinlikler çocuğumun doğayı daha yakından tanımmasına yardımcı oldu... (V7)”, “Şimdi çocuğum balık besliyor. Yemini verme işini kendi üstlendi. Sorumluluğu aldı. Her sabah yemini verip okula öyle gitti (V9).” gibi ifadeler ailelerin çocukların çevreyi korumaya yönelik gelişimlerine dair gözlem ve yorumlarına örnek gösterilebilir. Öğretmen de çocukların çevreyi korumaya yönelik davranışlarına dair görüş bildirmişti: “...Çocuklarda sorumluluk bilinci de oluşuyor böylelikle. Mesela kedi kulübesi yaptık. Çocuklar sürekli kontrol ediyorlar kulübeyi hayvan geliyor mu

diye. Gelirse su mama koyacaklar. Bir de kuş yemliği yapıldı. Çocuklar yemleri takip ediyorlar bitmiş mi diye. Bu gibi etkinlikler çocuklara hem sorumluluk duygusu kazandırıyor hem de hayvan sevgisi aşıyor.”. “...Zaten biz hem sınıfımızı hem de okulumuzu temiz tutmaya özen gösteriyoruz ama okul dışında çöp toplama etkinliği yapmamız çocuklara okul dışındaki alanlardaki çöpler için de sorumluluk duymaları gerektiğini gösterdi. Bunu alışkanlık haline getireceklerini düşünüyorum eğer sürekli yapılırsa.” ifadelerinde öğretmen çocukların doğal çevreyi korumaya yönelik davranışlarında olumlu değişiklikler meydana geldiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada çocukların çevreyi koruma boyutunun alt boyutları olan bitkilere, böcekler, diğer hayvanlara ve çevre kirliliğine yönelik görüş ve tutumları incelenmiştir. Çocukların bitkiler, böcekler, diğer hayvanlar ve çevre kirliliği ile ilgili tutumlarının hem OOP uygulaması öncesi hem de uygulama sonrasında olumlu olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre çocukların tamamı bitkiler ve böcekleri eve götürmediğini söylemiştir. Grodzinska-Jurczak ve ark. (2006) da çalışmasında çocukların bitkilere karşı olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Phenice ve Griffore'ın (2003) yaptığı çalışmada ise çocuklar bitkileri doğanın bir parçası olarak gördüklerini ve bitkilerin doğa için önemli olduklarını ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmada da çocukların çoğunluğu bitkileri doğanın bir parçası olduğunu düşündükleri için eve götürmediklerini belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca kuşları besleme ve sevme tutumları da incelenmiştir. Çocukların kuşları sevmeyi ve beslemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Aydın ve Çepni'nin (2012) çalışmasında da çocuklar kuşları beslemekten mutluluk duyacağını belirtmiştir. Bjerke ve ark.'nın (2001) çalışmasında benzer şekilde çocuklar kuşları beslemeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir. White, Ebertesin ve Scott'ın (2018) çalışmasında ise çocukların bölgesel kuş türleri ile ilgili ön bilgileri alınmış ve onlara bir eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim sonunda çocukların bölgesel kuş türleri ile ilgili bilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise çocukların kuşları sevme tutumları ve nedenleri ele alınmıştır. OOP uygulaması sonrası çocukların kuşları sevme nedenlerini daha çok ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarla açıkladığı ortaya konmuştur. Genovart, Tavecchia, Ensenant ve Laiolo (2013) ise çalışmasında çocukların doğal yaşamla bağlarının koptuğunu, kuş türlerini televizyonlardan öğrendiklerini; bu nedenle egzotik kuşları, çevrelerinde yaşayan kuşlardan daha iyi tanıdıklarını vurgulamıştır. Mevcut çalışmada kuşlarla etkileşimi artırabilmek adına çocuklarla kuş yemliği yapılarak

okul bahçesine asılmış yapılmış ve kuşları yakından gözlemlene olanaqları yaratılmaya çalışılmıştır. Çevreyi koruma boyutuna ilişkin çocukların hayvanları önemsenme, hayvanları korunma ve onları rahatsız edilmeme tutum ve görüşleri alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre çocukların hayvanlara karşı olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yaşaroğlu (2012) da çalışmasında çocukların hayvanlara karşı olumlu tutuma sahip olduğunu tespit etmiştir. Ek olarak çalışmasında çocukların hayvanlara barınak yapmaya istekli olduklarını ifade ettiğini ve insanlar kadar hayvanların da yaşam hakkı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Kidd ve Kidd (1990) çalışmasında hayvan barınaklarını ve çiftlikleri ziyaret etmek gibi etkinliklerin çocukların hayvanlara yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Mevcut çalışmada çocuklar sokak hayvanları için barınak yapmış, barınağa düzenli olarak su ve mama koymuştur. Çocukların OOP etkinlikleri sonrası görüşleri incelendiğinde, hayvanlara ilişkin ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların arttığı görölmektedir. Bu bakımdan çocukların hayvanlara doğal yaşamın bir parçası olduğu için değer vermeye başladığı söylenebilir. Bjerke ve ark.'nın (2001) 9 ve 15 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmaya göre ise yaş arttıka çocukların hayvanlarla ilgili etkinliklere katılımının azaldığı belirlenmiştir. Bu nedenle erken dönemde hayvanlarla etkileşimin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan çocukların hayvanları sevmeleri ile hayvanlarla ilgili aktivitelere katılmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bjerke ark'nın (2001) çalışmasında ayrıca çocukların çoğu okulda hayvanlarla ilgili bilgi edindiklerini söylemişlerdir. Mevcut çalışmada ise bazı çocuklar evde kuş beslemeye başladıklarını belirtmişlerdir. Çevreyi koruma boyutunda son olarak çocukların çevre kirliliği ile ilgili tutum ve görüşleri incelenmiştir. Çevre kirliliğine ilişkin bulgular çocukların yerde gördükleri çöpleri çöp kutusuna atma konusunda sorumluluk aldıklarını ifade ettiğini göstermektedir. Kahriman-Öztürk (2010) ise çalışmasında çocukların yarısına yakınının yerdeki çöpleri çöp kutusuna atmak için istekli olmadıklarını bulmuştur. Mevcut çalışmada çocukların çoğu yerdeki çöpleri çöp kutusuna attığını söylerken; bazı çocuklar yerdeki çöpleri almadığını belirtmiştir. Bu davranışını ellerinin kirlenmesini istemediği, hastalanmaktan korktuğu gibi gerekçelerle açıklamıştır. Bu bulgular ışığında Kahriman-Öztürk'ün (2010) çalışmasında çöpleri çöp kutusuna atmak için istekli olmayan çocukların tutumlarında bu gerekçelerin etkili olduğu düşünülebilir. Öte yandan Grodzinska-Jurczak ve ark. (2006) çalışmasında da çocukların önemli bir kısmının yerdeki çöpleri alıp çöpe atma konusunda istekli olmadığını bulmuştur.

Araştırmacılar bunun nedeninin bilgi eksikliğinden veya çocuk-aile ilişkisinden kaynaklanmış olabileceğini öne sürmüşlerdir. Ailelerin çevreyi koruma gibi davranışlarda çocuklarının eyleme geçmesi için gerekli yardımı sağlayamamış olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Nikolaeva (2008) bitkiler ve hayvanların çocukların hergün karşılaştıkları canlılar olduğundan, bu canlılara karşı olumlu tutum geliştirilebileceğini belirtmiştir. Hart (1997) çocukların cansız ve doğaya ait canlılara korumacı davrandığını belirtmiştir. Çocukların yalnız kalmasınlar diye çakıl taşlarını bir araya getirmesinin çocukların cansız nesnelere bile ilişki kurabileceğini ve onların davranışlarına yönelik empati geliştirebileceklerini gösterdiğini eklemiştir. Mevcut çalışmada da çocukların bitki ve hayvanlara karşı olumlu tutuma sahip oldukları; bunun yanında bu tutumlarının nedenlerini de ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarla açıkladıkları belirlenmiştir. Çocukların çevreyi korumaya yönelik davranışlarının altında yatan nedenleri ekosentrik ve antroposentrik bakış açısına göre değerlendiren diğer çalışmalarda da benzer sonuçların çıktığı; çocukların çevreyi korumaya yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların yüksek veya orta düzeyde olduğu görülmektedir (Kahriman-Öztürk, 2010; Kara ve ark. Özen Uyar ve Genç, 2016).

Erken çocukluk dönemi, çocukların çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri açısından önemlidir (Wilson, 1996). Prokop, Prokop, Tunnicliffe ve Diran'a (2008) göre çocuklara verilecek çevre eğitimi, onların hayvanlara ve bitkilere karşı olumlu tutum kazanmaları açısından önemlidir. Mevcut çalışmada da çocuklara altı haftalık çevre eğitim programı (OOP) etkinlikleri uygulanmış, uygulamanın ardından çocukların çevreye yönelik görüşlerindeki ekosentrik ve antroposentrik bakış açısının değişimi incelenmiştir. Uygulama sonrası yapılan görüşme sonuçlarına göre çevreyi korumaya yönelik ekosentrik içerikli görüş bildiren çocuk sayısının arttığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde çevre eğitim programlarının çocukların çevreyi korumaya yönelik görüş ve davranışlarına etkisine yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Madden ve Liang'ın (2017) çalışmasında 3-5 yaş grubu çocuklara verilen çevre eğitiminin ardından çocukların bitkilerle ilgili bilgilerinin arttığı; konuşmalarında bitkilerle ilgili yeni bilgilere yer verdikleri belirlenmiştir. Vaughan, Gack, Solorazano ve Ray (1999) ise çalışmasında bir aylık doğal hayatı koruma programına katılan çocukların, doğal

hayatı koruma ile ilgili bilgi ve tutumlarının geliştiğini ve elde ettikleri bilgileri ev ortamında paylaşarak ailelerin de bilgi ve tutumlarının artmasına imkân sağlandığını ortaya koymuştur. Mevcut çalışmada da çocukların okul ortamında yaptıkları etkinliklerden bazıları ev ortamında çocuk ve aileler tarafından gerçekleştirilmiş; özellikle kompost yapımının aileler tarafından yapıldığı, çocukların bazılarının kuş beslemeye başladığı tespit edilmiştir. Yukarıda belirtilen çalışmalarda çeşitli çevre eğitim programlarının çocukların çevreyi korumaya yönelik davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirdiği ortaya konmuştur. Mevcut çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan çevre eğitim programı etkinlikleri sonrasında çevreyi koruma boyutuna ilişkin ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların arttığı görülmüştür.

“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Geri Dönüşüme Yönelik Görüşlerinde Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Geri dönüşüm boyutuna ilişkin ön görüşme bulguları. Ölçeğin bir diğer boyutu olan geri dönüşüm ve yeniden kullanma; geri dönüşüm ve yeniden kullanma alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu çalışmadaki etkinliklerin içeriğine uygun olduğu gerekçesiyle yalnızca geri dönüşüm boyutu incelenecektir. Çocukların geri dönüşüm ile ilgili görüşlerine ait ön görüşme bulguları Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeğinin (CATES-PV) Geri Dönüşüm Boyutuna Dair Ön Görüşme Bulguları

Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Alt Boyutları	Tutumlar	Evet		Hayır		Geri Dönüşümü Bilmiyor	Ekosentrik	Antroposentrik	Ekolojik Olmayan	TOPLAM
Geri Dönüşüm	Geri Dönüşüm	Geri dönüştürülebilecek çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma	5	-	10						15
		Geri dönüştürülebilecek çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedeni				3	2	10	15		

Şişeleri ve teneke kutuları ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma	5	-	10	15
Şişeleri ve teneke kutuları ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma nedeni			-	5 10 15

Tablo 35 incelendiğinde yalnızca beş çocuğun (Ç1, 4, 6, 7 ve 8) geri dönüşümün ne olduğunu bildiği, 10 çocuğun ise (Ç2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) bilmediği belirlenmiştir. Geri dönüşümü bilen beş çocuğun tamamı geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna attığını ifade etmiştir. Bu çocuklardan üçü geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedenini ekosentrik (Ç6, 7 ve 8), ikisi antroposentrik (Ç1 ve 4) bakış açısıyla açıklamıştır. Geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedenini ekosentrik bakış açısıyla açıklayan çocuk görüşleri şöyledir:

Ben olsaydım geri dönüşüm kutusuna atardım. Çünkü onlar geri dönüyor ve geri geliyor. Fabrikaya gidiyor çöpler, orada yeniden yapıyorlar. Kamyonlara koyuyorlar ve geri getiriyorlar. Yeniden kullanılabilirler sonra (Ç6).

O zaman daha çok kâğıt olur. Ağaçlar fazla kesilmez. Daha fazla kâğıtlar kullanılabilir (Ç7).

Çevremiz kirlenmesin diye (Ç8).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplar ise şöyledir:

Geri dönüşüm kutusuna atardım. Çünkü çöpçü abiler almak zorunda kalır. Yorulurlar (Ç1).

Geri dönüşüm kutusuna atardım. Geri dönüşüme atarsak çöpler çöp arabalarına gitmez (Ç4).

Çocukların yalnızca beş tanesi (Ç1, 4, 6, 7 ve 8) geri dönüşümün ne olduğunu bildiği için sadece bu çocukların şişeler ve teneke kutuları geri dönüşüm kutusuna atma tutumları belirlenmiştir. Geri dönüşümü bilen çocukların tamamı şişeler ve teneke kutuları geri dönüşüm kutusuna attığını söylemiştir. Şişeler ve teneke kutuları geri dönüşüm kutusuna atma nedenleri incelendiğinde ise beş çocuğun

tamamının antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplar verdiği belirlenmiştir. Bu cevaplardan bazıları şöyledir:

Ayırırdım. Bunlar böyle çöp arabasına giderse mahvolurlar.

Birbirine çarpar kırılırlar (Ç4).

Karıştırmayalım diye. Hangisini hangisine atacağımızı biliriz (Ç6).

Çünkü aynı çöp kutusuna atarsak bazı cam şişeler kırılır ve yere düşer, ayağımıza batar (Ç8).

OOP uygulaması öncesi yapılan görüşmede geri dönüşüm ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde çocukların büyük bir kısmının geri dönüşümün ne olduğunu bilmediği tespit edilmiştir. Geri dönüşümün ne olduğunu bilen çocukların tamamı ise geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna attığını ve şişeler ve teneke kutuları ayırarak geri dönüşüm kutusuna attığını söylemiştir. Beş çocuğa ayrıca geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedeni sorulmuştur. Az sayıda çocuğun çevre kirliliği ve geri dönüştürülen çöplerin yeniden kullanılmasına değindikleri görülmektedir. Şişeler ve teneke kutuları geri dönüşüm kutusuna atma nedeni olarak çocukların tamamının görüşünün antroposentrik olduğu belirlenmiştir.

Altı haftalık OOP etkinlikleri uygulamasının ardından çocukların geri dönüşüme ilişkin görüşleri tekrar alınmıştır. Bu görüşler ekosentrik ve antroposentrik bakış açısını yansıması bakımından değerlendirilmiş ve ön görüşme bulguları ile karşılaştırılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış Okullarda Orman Programı etkinliklerinin ardından geri dönüşüme ilişkin görüşleri.

Geri dönüşüm alt boyutuna ilişkin bulgular. Geri dönüşüm alt boyutu ile ilgili öncelikle çocukların *geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma tutumlarına, geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedenine ilişkin* görüşleri alınmıştır. OOP etkinlikleri öncesi ve sonrası yapılan görüşmelere dair bulgular Tablo 36 ve Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 36

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Geri Dönüştürülebilir Çöpleri Geri Dönüşüm Kutusuna Atmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Gerİ Dönüşüm	Ön Görüşme	Son Görüşme
Gerİ Dönüştürülebilir Çöpleri Geri Dönüşüm Kutusuna Atma	Evet	5	15
	Hayır	0	0
	Gerİ Dönüşümü Bilmiyor	10	0
	TOPLAM	15	15

Tablo 37

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Geri Dönüştürülebilir Çöpleri Geri Dönüşüm Kutusuna Atma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Gerİ Dönüşüm	Ön Görüşme	Son Görüşme
Gerİ Dönüştürülebilir Çöpleri Geri Dönüşüm Kutusuna Atma Nedeni	Ekosentrik	2	11
	Antroposentrik	3	4
	Gerİ Dönüşümü Bilmiyor	10	0
	Toplam	15	15

OOP uygulaması öncesi geri dönüşümün ne olduğunu 15 çocuktan yalnızca beş tanesinin bildiği Tablo 35'te gösterilmiştir. OOP etkinliklerinin ardından yapılan görüşmede ise çocuklarının tamamının geri dönüşüm kavramını bildiği belirlenmiştir. Etkinlikler sonrası yapılan görüşmede ayrıca, 15 çocuğun tamamı geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna attığını söylemiştir (Tablo 36). Çocukların geri dönüştürülebilir çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedenleri incelendiğinde OOP etkinlikleri sonrası önemli bir değişimin olduğu; alınan cevaplar incelendiğinde ekosentrik bakış açısını yansıtan çocuk sayısının uygulama sonrası önemli oranda arttığı vurgulanmıştır. Etkinlikler öncesi hali hazırda ekosentrik bakış açısına sahip iki çocuğun (Ç6 ve 7) sonrasında da ekosentrik görüş bildirdiği görülmektedir. Etkinlikler öncesi antroposentrik görüş bildiren üç çocuğun (Ç1, 4 ve

8) görüşü ise uygulama sonrasında ekosentrik olarak değişmiştir. Geri dönüşüm kavramını bilmediğini söyleyen 10 çocuk (Ç2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) ise OOP etkinlikleri ile geri dönüşümü öğrenmiş ve son görüşmede geri dönüştürülebilecek çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedeni hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu çocuklardan altısı ekosentrik (Ç3, 9, 10, 11, 12 ve 13), dördü ise antroposentrik (Ç2, 5, 14 ve 15) bakış açısını yansıtan cevap vermişlerdir. OOP etkinlikleri öncesi antroposentrik bakış açısına sahipken uygulama sonrası görüşleri ekosentrik olarak değişen çocukların görüşleri şu şekildedir:

Ger i dönüşüm kutusuna atardım. Çünkü çöpçü abiler almak zorunda kalır. Yorulurlar (Ç1 – ön görüşme / antroposentrik).

Ger i dönüşüm kutusuna atardım. Ger i dönüşüm fabrikasına gitsin diye. Tekrar kağıtlar oluyorlar öyle (Ç1 son görüşme / ekosentrik).

Ger i dönüşüm kutusuna atardım. Ger i dönüşüme atarsak çöpler çöp arabalarına gitmez (Ç4 – ön görüşme / antroposentrik).

Ger i dönüşüm kutusuna atardım. Ama evde ger i dönüşüm kutusu yok. Okulda atıyorum. O zaman hani kâğıtlar ağaçtan yapılıyor ya. Çok fazla ağaç kesilmez (Ç4 – son görüşme / ekosentrik).

OOP uygulaması öncesi geri dönüşüm kavramını bilmeyen fakat OOP uygulaması ile geri dönüşümü öğrenen çocuklardan bazılarının son görüşmede vermiş oldukları ve ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarından bazıları ise şöyledir:

Ger i dönüşüm kutusuna atardım. Evde yok atamıyorum, öğretmen salona çıkmama izin verirse salondaki ger i dönüşüm kutusuna çöp atıyorum. Öğretmen genellikle izin veriyor. O zaman kağıtları bir daha kullanabiliyoruz. Ağaçlar kesilmiyor (Ç3 – son görüşme / ekosentrik).

Ger i dönüşüme atardım. Ger i dönüşüme atmazsak kâğıtlar yeniden yapılmıyor. Ağaçlar da çok kesiliyor (Ç11 – son görüşme / ekosentrik).

Ger i dönüşüm kutusuna atardım. Çünkü bütün çöpleri çöpe atarsak çöpçü amca alır toprağa gömer, orman kirlenir (Ç13 – son görüşme / ekosentrik).

OOP etkinlikleri öncesi çocukların büyük çoğunluğunun geri dönüşüm konusunda bilgi sahibi olmadığı belirtilmişti. Altı haftalık uygulama ile birlikte çocukların tamamı geri dönüşüm hakkında bilgi sahibi olmuş ve geri dönüşümü olan çöpleri geri dönüşüm kutularına atmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu çocukların büyük çoğunluğu cevaplarında ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplara göz atıldığında ise geri dönüşüm yapılarak ağaçların daha az kesileceğine vurgu yapıldığı görülmektedir: “*Ger i dönüşüm kutusuna atarsam, ağaçlar çok kesilmez ve ağaçsız kalmayız (Ç6).*”, “*Ger i dönüşüme atardım. Ger i dönüşüme atmazsak kağıtlar yeniden yapılmıyor. Ağaçlar da çok kesiliyor (Ç11).*” örnek olarak gösterilebilir. Çocukların ek olarak geri dönüşüm kutusu kullanarak ürünlerin yeniden kullanılabilmesine dair ifadelerde bulunduğu da belirlenmiştir.

Ger i dönüşüm alt boyutunun bir diğer maddesinde *şişeleri ve teneke kutuları ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma* ve *şişeleri ve teneke kutuları ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma nedeni* ile ilgili çocukların görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan ön görüşme ve son görüşme bulguları Tablo 38 ve Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 38

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Şişeler ve Tenekeleri Ayırarak Ger i Dönüşüm Kutusuna Atmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Ger i Dönüşüm	Ön Görüşme	Son Görüşme
Şişeler ve Teneke Kutuları	Evet	5	15
Ayırarak Ger i Dönüşüm Kutusuna Atma	Hayır	0	0
	Ger i Dönüşümü Bilmiyor	10	0
	Toplam	15	15

Tablo 39

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Şişeler ve Teneke Kutuları Ayırarak Geri Dönüşüm Kutusuna Atma Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

	Geri Dönüşüm	Ön Görüşme	Son Görüşme
Şişeler ve Teneke Kutuları Ayırarak Geri Dönüşüm Kutusuna Atma Nedeni	Ekosentrik	0	7
	Antroposentrik	5	8
	Geri Dönüşümü Bilmiyor	10	0
	TOPLAM	15	15

Tablo 38 incelendiğinde OOP etkinlikleri öncesi yapılan görüşmede çocukların yalnızca beşi (Ç1, 4, 6, 7 ve 8) şişeler ve teneke kutuları ayırarak geri dönüşüm kutusuna atmayı tercih ettiğini, etkinlikler sonrası ise tamamı şişeler ve teneke kutuları ayırarak geri dönüşüm kutusuna attığını söylemiştir. Çocukların bu tutumlarının nedenleri incelendiğinde ise etkinlikler öncesinde beş çocuğun gerekçesinin antroposentrik olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler sonrası yapılan görüşmede bu beş çocuktan üçünün (Ç6, 7 ve 8) görüşünün ekosentrik bakış açısını yansıttığı belirlenmiştir. Geri dönüşüm kavramını bilmediğini söyleyen 10 çocuktan (Ç2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) ise dördünün (Ç2, 9, 13 ve 14) etkinlikler sonrası ekosentrik bakış açısını yansıtan cevap verdiği görülmektedir. Sonuç olarak OOP uygulaması sonrası yedi çocuğun ekosentrik bakış açısını yansıtan cevap verdiği ortaya konmuştur. Uygulama öncesi antroposentrik içerikli cevap veren; OOP uygulaması sonrası ise görüşleri ekosentrik olarak değişen çocuklardan bazılarının verdiği cevaplar şu şekildedir:

Çünkü aynı çöp kutusuna atarsak bazı cam şişeler kırılır ve yere düşer, ayağımıza batar (Ç8 – ön görüşme / antroposentrik)

Ayrı ayrı çöp kutularına atardım. Doğamızdaki plastikler ve tenekeler çoğalmaz. Yine kullanılırlar (Ç8 – son görüşme / ekosentrik).

Karıştırmayalım diye. Hangisini hangisine atacağımızı biliriz (Ç6 – ön görüşme / antroposentrik).

Bir çöp aracı gelip onları alacak, geri dönüşüm deposuna atacak. Oradan da o büyük makineler gelecek, alacak, farklı bir yere götürülecek ve yapılacaktır. Yeniden kullanılabilirler sonra. İsraf olmayacak (Ç6 – son görüşme / ekosentrik).

Kafamız karışmasın diye. Hangisi hangisine atacağımız biliriz öyle (Ç 7 – ön görüşme / antroposentrik).

Bu çöpleri ayrı kutulara attığımızda geri dönüşüm gibi tekrardan kullanabiliyoruz. Geri dönüşüm fabrikasına gidiyor. Orada makinelere giriyor. Sonra marketlere tekrar geri geliyor (Ç7 – son görüşme / ekosentrik).

OOP uygulaması öncesi geri dönüşüm kavramını bilmeyen bu nedenle şişeler ve teneke kutuları geri dönüşüm kutusuna atma nedenine yönelik bir cevap vermeyen çocuklardan bazılarının ise görüşleri ekosentrik olarak değişmiştir. Bu çocuklardan bazılarının verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir:

Ayırarak atardım. Yeniden geri kullanılabilirler diye (Ç9 – son görüşme / ekosentrik).

Ayrı ayrı atardım. Çünkü yanlış olursa sonra geri dönüşümden geri gelmez. Doğamız da kirlenir (Ç13 – son görüşme / ekosentrik).

Yanlış kutuya atarsan, mesela bu kola şişesi buradan çıkar, yanlış yere gider. Fabrikaya gitmez (Ç14 – son görüşme / ekosentrik).

OOP uygulaması sonrası çocukların geri dönüşüm konusunda hem bilgi sahibi oldukları hem de ekosentrik görüş geliştirdikleri söylenebilir. Aile görüşleri de çocukların gelişimini desteklemektedir. Aileler görüşlerinde çocukların hem evde geri dönüşüm yaptıklarını hem de kendilerini teşvik ettiklerini belirtmişlerdir: "...Geri dönüşüm hakkında konuşuyoruz, ayrıca uyguluyoruz. Çok iyi öğrendi geri dönüşümde neler olduğunu...(V1)", "En çok geri dönüşüm etkinliğini seviyor. Evdeki kâğıt, karton ve plastik atıkları değerlendirmeye çalışıyor. Geri dönüşüm konusunda oldukça bilinçlendi hatta bizi de bilgilendiriyor... (V6).", "Geri dönüşümü evde yapmaya başladık. Kâğıt, cam, plastik, kıyafet vb. alanların hepsinde uyguluyoruz

(V8).”, “Evde pil ve kâğıt geri dönüşümüne katkıda bulunmak için çalışmalar yapmaya başladık. Evde bir pil geri dönüşüm kutumuz var...(V9).” ifadeleri ailelerin geri dönüşüm konusundaki ifadelerinden bazılarıdır. Öğretmen de çocukların geri dönüşüme yönelik olumlu tutumlar kazandığına dair ifadelerde bulunmuştur: “Özellikle geri dönüşüm konusunu çok iyi öğrendiler. Aileler de söylüyor evde geri dönüşüm yaptıklarını. Hoşlarına gidiyor onların da. Çocuklar istiyor mesela geri dönüşüm yapılmasını. Anne-babalarını uyarıyorlarmış.” örneğinde öğretmen özellikle çocuğun yalnızca geri dönüşüm yapmaya başlamadığını aynı zamanda aileleri de yönlendirdiğini ifade etmiştir. Aile görüşleri de bu durumu desteklemektedir. “Okula geri dönüşüm kutusu gelmesi iyi oldu. Diğer sınıflar da faydalanabiliyor. Okulda bir bilinç oluşuyor böylelikle. Sadece bizim sınıfımız değil genel bir bilinçlenme oluyor.” örneğinde ise öğretmen sınıfla başlayan geri dönüşüm uygulamasının tüm okula yayıldığını belirtmiştir. Bu da çalışmanın çocukların geri dönüşüme ilişkin davranış değişikliği edinmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Çocukların geri dönüşüme yönelik tutum ve görüşleri OOP uygulaması öncesinde ve sonrasında belirlenmiştir. Çocukların büyük bir kısmının OOP uygulaması öncesi yapılan görüşmede geri dönüşüm kavramını bilmediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kahriman-Öztürk’ün (2010) çalışmasında da çocukların önemli bir kısmının geri dönüşümü bilmediğini tespit etmiştir. Bazı çalışmalarda ise çocukların büyük çoğunluğunun geri dönüşüm kavramını bildiği ortaya konmuştur (Güler-Yıldız ve ark., 2016; Kara ve ark. 2015; Özen Uyar ve Genç, 2016; Yaşar, Kaya, İnal ve Uyanık). Bu farklılığın nedeninin çocukların geçmiş eğitim deneyimlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın yapıldığı okulda geri dönüşüm kutusunun bulunmadığı (araştırmacı uygulama başladıktan sonra, etkinlikler kapsamında okula geri dönüşüm kutusu temin etmiştir), öğretmenle yapılan görüşmede de çocuklarla geri dönüşüm üzerine sınıf ortamında çok konuşulmadığı tespit edilmiştir.

Geri dönüşüm konusu çocuklar tarafından anlaşılabilir bir konudur ve eğer etrafta geri dönüşüme yönelik uyarılar varsa kolaylıkla kavranabilir (Palmer, 1995; Palmer, Grodzinska-Jurczak ve Suggate, 2003; Kahriman- Öztürk, Olgan ve Güler, 2012). Palmer, Grodzinska- Jurczak ve Suggate’e (2003) göre çocuklara verilecek çevre eğitim programı, onların geri dönüşüm ve yeniden kullanma gibi konularda

olumlu çevresel tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Mevcut çalışmada çocukların geri dönüşüme ilişkin tutumlarının nedenleri OOP etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında incelenmiştir. OOP uygulaması öncesi yapılan görüşmelerde çocukların geri dönüşüme ilişkin görüşlerinin antroposentrik bakış açısını yansıttığı belirlenmiştir. Kahriman-Öztürk (2010) ve Özen Uyar ve Genç'in (2016) alışmalarında da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Altı haftalık OOP etkinliklerinin ardından çocukların geri dönüşüme yönelik görüşleri yeniden alınmış ve ocuk görüşlerinin ekosentrik ve antroposentrik açıdan değişimleri incelenmiştir. Uygulama sonunda elde edilen bulgulara göre çevre eğitim programı sonunda hem geri dönüşümünü bilmeyen çocukların tamamının dönüşüm kavramını öğrendikleri hem de çocukların çoğunun geri dönüşüme yönelik ekosentrik bakış açısı geliştirdikleri tespit edilmiştir. Çeşitli çevre eğitim programları da çocukların geri dönüşüme yönelik tutum, farkındalık ve bilgilerinin artmasını sağlamıştır. Witt ve Kimple'in (2008) 18 okul öncesi dönem çocuğu ile gerçekleştirdiği çalışma sonucuna göre de çocukların tamamının geri dönüşüm konusunda farkındalığının arttığı ortaya konmuştur. Yaşaroğlu'nun (2012) 4. ve 5. sınıfa devam eden 1200 çocukla yürüttüğü çalışmada çalışmaya katılan çocukların büyük kısmının kâğıt dönüşümü konusunda olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. şallı'nın (2011) 48-60 ay arası 30 çocukla gerçekleştirdiği deneysel çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının çocukların geri dönüşüm kavramını kazanımına etkisi incelenmiştir. Sekiz haftalık eğitim programı uygulamasının ardından deney grubunda yer alan çocukların geri dönüşüm kavramını kontrol grubundaki çocuklara göre daha iyi kavradığı bulunmuştur. Mevcut çalışmada bazı aileler OOP uygulamasından sonra evde geri dönüşüme başladıklarını, çocukların da geri dönüşüm yapmaları için kendilerini uyardığından bahsetmişlerdir. Alıcı'nın (2013) yaptığı çalışmada da ailelerin çevre eğitim programı uygulaması öncesinde çocukların evde geri dönüşüm yapmadığını ifade ettiği vurgulanmıştır. Altı haftalık "Azalt, Tekrar Kullan, Geri Kazan" eğitiminin ardından çocukların büyük çoğunluğunun evde geri dönüşüm yapmaya başladığı belirtilmiştir. Yalçın'ın (2013) okul öncesi eğitime devam eden 40 çocukla yaptığı deneysel çalışmada deney grubuna doğal çevreyi koruma programı uygulamıştır. Uygulama öncesi ön-testte çocukların geri dönüşüm kutularını kullanmaya yönelik tutumları belirlenmiştir. Uygulama sonrası yapılan son-testlerde çocukların tutum puanlarının oldukça yükseldiği görülmüştür. Kabadayı'nın (2012) alışmasında ise çocuklara ekoloji, ekosistem, geri dönüşüm

ve temiz çevre içerikli eğitimler verildiğinde çocukların çevre konusunda bilinç kazandıkları görülmüştür. Yukarıda incelenen çalışmalar çocuklara verilen çevre eğitim programının, çocukların geri dönüşüm konusunda bilgi, tutum, farkındalık ve davranış değişikliği sağladığını göstermektedir. Mevcut çalışmada da altı haftalık OOP etkinlikleri uygulamasının ardından çocukların geri dönüşüme yönelik bilgi ve tutumlarının arttığı; çocukların geri dönüşüme yönelik ekosentrik bakış açısı kazandıkları söylenebilir. Ayrıca çocukların geri dönüşüme ilişkin olumlu tutumlarının ev ortamına yansıdığı da aileler tarafından ifade edilmiştir.

Ölçeğin son boyutu ise yaşam alışkanlıkları boyutudur.

“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Görüşlerinde Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yaşam alışkanlıkları boyutuna ilişkin ön görüşme bulguları. Yaşam alışkanlıkları boyutu; oyun alanı tercihleri, yaşam alanı tercihleri ve taşıma araçları tercihleri olmak üzere toplam üç alt boyuta sahiptir. Çocukların yaşam alışkanlıkları boyutuna ilişkin ön görüşme bulguları Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40

Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyonun (CATES-PV) Yaşam Alışkanlıkları Boyutuna Dair Ön Görüşme Bulguları

Ölçeğin Boyutları	Ölçeğin Alt Boyutları	Tutumlar	Evet		Hayır		Ekosentrik	Antroposentrik	Ekolojik Olmayan	TOPLAM
Yaşam Alışkanlıkları	Oyun Alanı Tercihleri	Dışarıda oyun oynamayı sevme	6	9						15
		Dışarıda oyun oynamayı sevme nedeni			1	5	9			15

Yaşam Alanı Tercihleri	Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih etme	12	3			15
	Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih etme nedeni			2	10	3
Taşıma Aracı Tercihleri	Arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiyi bilme	3	12			15
	Arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiye yönelik açıklamalar			2	1	12

Tablo 40 incelendiğinde çalışmaya katılan 15 çocuktan dokuzunun evde (Ç1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 14 ve 15) oynamayı, altı tanesinin ise dışarıda (Ç4, 6, 9, 11, 12 ve 13) oynamayı tercih ettiği belirlenmiştir. Dışarıda oynamayı tercih eden altı çocuktan yalnızca biri gerekçesini ekosentrik (Ç11) bakış açısıyla açıklamıştır. Beş çocuk dışarıda oynamayı tercih etme nedenini antroposentrik (Ç4, 6, 9, 12 ve 13) bakış açısıyla ifade etmiştir. Dışarıda oynamayı sevme nedenini ekosentrik bakış açısı ile açıklayan Ç11'in görüşü aşağıda verilmiştir:

Dışarıda oynamayı severim. Çünkü orada hava alabiliyoruz, hayvanlarla oynayabiliyoruz (Ç11).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplardan bazıları ise şöyledir:

Kalın giyip de dışarıda oynamayı seviyorum. Hava soğuksa kalın giymem gerekir. Dışarıda oynamayı seviyorum çünkü dışarıda kum var park var. Salıncak var. Orada çok eğleniyorum (Ç6).

Dışarıda oynamayı seviyorum. Evde oynarsak evi kirletiriz. O yüzden dışarıda arkadaşlarımla oynuyorum (Ç9).

Dışarıda oynamayı seviyorum. Ama hava soğuk olduğu için dışarı çıkmama izin vermiyorlar. Dışarıda saklambaç oynayabiliyorum. Evde saklambaç oynayacak yer yok. Saklambaç oynamayı çok seviyorum (Ç13).

Çocukların yaşam alanı tecihleri incelendiğinde ise 15 çocuktan 12'sinin (Ç2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde, üç çocuğun (Ç1, 6 ve 7) ise kalabalık alanlarda yaşamayı tercih ettiği belirlenmiştir.

Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih eden 12 çocuktan ikisinin bu tercihe ilişkin gerekçesini ekosentrik (Ç2 ve 11) bakış açısıyla, 10'unun ise antroposentrik (Ç3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14 ve 15) bakış açısıyla açıkladığı belirlenmiştir. Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih etme nedenini ekosentrik bakış açısı ile açıklayan iki çocuğun görüşü şu şekildedir:

Kalabalık olmayan yerde yaşamak isterdim. Çünkü çok güzel bir yer. Evi güzel, bahçesi güzel, ağaçları güzel, camları, çatısı, çocukları güzel. Kedi köpeğin evi güzel (Ç2).

Hayvan ve bitkilerin olduğu yerde yaşamak isterdim. Hem tekli bir ev babamın hayali hem de küçük bir evde yaşamak isterdim. Çünkü o zaman yerde yuvarlanırdım, yatardım dışarıda. Burası çok güzel, hayvanlar var. Ağaçlar var. Yüksek binaların olduğu yerde yaşamak istemezdim. Orada hayvanlar yok. Arabalar yüzünden yürüyemiyoruz. Onları beklemek zorunda kalıyoruz. Beklerken sıkılıyorum (Ç11).

Antroposentrik bakış açısını yansıtan çocuk görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

Kalabalık olmayan yerde yaşamak isterdim. Eğer kalabalık yerde oynarsak arabalar park ederken çocuklar arabayı görmezler, araba çocuklara çarpabilir. Ayrıca karşıdan karşıya geçerken de araba çarpabilir (Ç3).

Hayvanın ve bitkinin çok olduğu yerde yaşamak isterdim. Çünkü diğer yerde oynasaydım araba çarpabilirdi. Belki önümüze bakmazdık arabada gelir bize çarpardı (Ç8).

Bahçede oynamak isterdim. Çünkü bunlar yanlış yapıyorlar. Arabalar geçiyor. Ezilebilirler. Kaldırımda oynarsak araba gelip çarpabilir ve ölebilirim (Ç14).

Taşıma aracı tercihleri ile ilgili öncelikli olarak çocuklara arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkinin ne olduğu sorulmuştur. 15 çocuktan üçü (Ç1, 9 ve 13) arabalarla çevre kirliliği ilişkisine ilişkin cevap verirken, 12 çocuk (Ç1, 2, 4, 5, 6, 7,

8, 10, 11, 12, 14 ve 15) ilişkiyi bilmediğini söylemiştir. Arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiyle ilgili cevap veren üç çocuğun yanıtları incelendiğinde iki çocuğun ekosentrik (Ç1 ve 9), bir çocuğun ise antroposentrik (Ç11) bakış açısını yansıtan cevap verdiği bulunmuştur. Ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar aşağıda gösterilmektedir:

Arabaların arkalarındaki borudan duman çıkıyor. Havamızı kirletiyor (Ç1)

Arabalardan duman çıkıyor, hava kirleniyor (Ç9)

Antroposentrik bakış açısını yansıtan cevap ise şu şekildedir:

Arabaların tekerlekleri yollardan gidiyor, tekerlekleri çamur yapıyor (Ç13).

Yaşam alışkanlıkları boyutuna yönelik ön görüşmede verilen çocuk cevapları incelendiğinde çocukların yarısından daha azının oyun oynamak için dışarıyı tercih ettiği görülmüştür. Bu tercihin altında yatan sebeplerin ise çoğunlukla antroposentrik olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca bir çocuğun cevabının ekosentrik içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir: “Dışarıda oynamayı severim. Çünkü orada hava alabiliyoruz. Hayvanlarla oynayabiliyoruz (Ç11). Antroposentrik cevap veren çocuklardan bazıları dışarıda oynamayı tercih etme nedeni olarak dışarıdaki oyun fırsatlarını ifade etmişlerdir: “Kalın giyip de dışarıda oynamayı seviyorum. Hava soğuksa kalın giymem gerekir. Çünkü dışarıda kum var, park var. Salıncak var. Orada çok eğleniyorum (Ç6).”, “Dışarıda oynardım. Çünkü kumda oynamayı seviyorum (Ç12).” cevapları oyun fırsatlarına yönelik çocuk ifadelerine örnek gösterilebilir. Çocukların bir kısmı ise evi kirletmemek veya dağıtmamak için dışarıda oynadığını ifade etmiştir: “Dışarıda oynamayı isterim. Ev dağılmasın diye dışarıda oynamak isterdim (Ç4).”, “Dışarıda oynamayı severim. Evde oynarsak evi kirletiriz. O yüzden dışarıda arkadaşlarımla oynuyorum (Ç9)” bu cevaplardan bazılarıdır. Evde oynamayı tercih eden çocuklar ise dışarıda kirlenmemek, hasta olmamak ve evde çok oyuncak olduğu için evde oynamayı tercih ettiğini belirtmiştir. “Evde oynamak isterdim. Oyuncaklarım az olduğu için evde oynamak isterdim. Dışarıda oynayınca hasta oluyorum. Annem zaten zor iyileştirdi beni (Ç1).”, “Evde oynuyorum. Dışarıya gidince kirlenirim çünkü. Evde kirlenmiyorum. Annemiz evi temizliyor. Sonra da

oynayabiliyoruz. Yerde dolaplarda hiç pislik olmuyor (Ç15).” ifadeleri bu cevaplardan bazılarıdır. Çocukların büyük bir kısmının ise yaşam alanı tercihi olarak hayvan ve bitkinin bol olduğu yeri tercih ettiği fakat gerekçelerinin büyük oranda antroposentrik olduğu belirlenmiştir. Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşama nedenini antroposentrik içerikli cevaplarla açıklayan çocukların birçoğunun bu gerekçesinin nedenini kalabalık olan yerlerin dezavantajları aracılığıyla açıkladığı göze çarpmaktadır: *“Hayvan ve bitkinin çok olduğu yerde yaşamak isterdim. Çünkü diğer yerde oynasaydım araba çarpabilirdi. Belki önümüze bakmazdık. Araba gelip bize çarpardı (Ç8).*”, *“Çimenli yerde yaşamak isterdim. Çünkü diğer yerde arabalar bizi ezer. Sonra ölürüz, annemiz de üzülür (Ç12).*” bu cevaplardan bazılarıdır. Yalnızca iki çocuğun hayvanlar ve bitkilerin çok olduğu yerde yaşama nedenini ekosentrik içerikli cevaplarla açıkladığı tespit edilmiştir. Üç çocuk ise kalabalık yerlerde yaşamayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu çocuklar arkadaşlarının çok olması ve yüksek evleri sevmesinden dolayı kalabalık yerlerde yaşamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Bir çocuk ise canlılara zarar vermemek için kalabalık yerlerde yaşamayı tercih ettiğini belirtmiştir. *“Kalabalık yerlerde oynamak isterdim. Yoksa hayvanları ezebiliriz. Üstüne basabiliriz. Tüyleri kopabilir (Ç7).*” Çocukların araba ile çevre kirliliği arasındaki ilişkiye yönelik cevaplarına bakıldığında yalnızca üç tane çocuğun cevap verdiği görülmektedir. Bu çocuklardan ikisinin cevabının ekosentrik, bir çocuğun cevabının ise antroposentrik içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Altı haftalık OOP etkinlikleri uygulamasının ardından çocukların yaşam alışkanlıkları ile ilgili görüşleri tekrar alınmıştır. Bu görüşler ekosentrik ve antroposentrik bakış açısını yansıtması bakımından değerlendirilmiş ve ön görüşme bulguları ile karşılaştırılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocukların Okullarda Orman Programı etkinlikleri uygulamasının ardından yaşam alışkanlıklarına ilişkin görüşleri.

Oyun alanı tercihleri alt boyutuna ilişkin bulgular. Ölçeğin yaşam alışkanlıkları boyutunun ilk alt boyutu olan oyun alanı tercihlerine ilişkin öncelikli olarak *çocukların oyun alanı tercihleri*, ardından *dışarda oynamayı tercih eden*

çocukların bu tercihlerinin nedenleri belirlenmiştir. OOP uygulaması öncesi ve sonrası yapılan görüşme bulguları Tablo 41 ve Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Oyun Alanı Tercihlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Yaşam Alışkanlıkları		Ön Görüşme	Son Görüşme
Oyun Alanı Tercihi	Dışarıda	6	9
	Evde	9	6
	TOPLAM	15	15

Tablo 42

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Dışarıda Oynamayı Terci Etme Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Oyun Alanı Tercihleri		Ön Görüşme	Son Görüşme
Dışarıda Oynamayı Terci Etme Nedeni	Ekosentrik	1	1
	Antroposentrik	5	8
	Ekolojik Olmayan	9	6
	TOPLAM	15	15

Tablo 41 incelendiğinde OOP etkinlikleri öncesinde altı çocuğun dışarıda (Ç4, 6, 9, 11, 12 ve 13) dokuz çocuğun ise evde (Ç1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 14 ve 15) oynamayı tercih ettiği görülmektedir. Etkinlikler sonrasında ise dışarıda oynamayı tercih eden çocuk sayısında az da olsa bir artış olmuştur. Uygulama sonrası dokuz çocuk (Ç1, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13 ve 14) dışarıda oynamayı daha çok sevdiğini söylerken altı çocuk (Ç2, 4, 5, 6, 10 ve 15) evde oynamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Çocukların dışarıda oynamayı tercih etme nedeni ile ilgili cevapları incelendiğinde ise hem ön görüşmede hem de son görüşmede büyük oranda antroposentrik bakış açısını yansıtan görüşler bildirdikleri göze çarpmaktadır. Yalnızca bir çocuğun (Ç11) hem ön görüşmede hem de son görüşmede ekosentrik içerikli cevap verdiği tespit edilmiştir: *“Dışarıda oynamayı seviyorum. Çünkü orada hava alabiliyoruz, hayvanlarla oynayabiliyoruz (Ç11- ön görüşme).”*, *“Dışarıda oynamak isterdim. Çünkü dışarıda park var. Temiz hava var. Rahatlıkla koşabiliyorum (Ç11- son*

görüşme)". Çocukların cevapları genel olarak incelendiğinde dışarıda oynamak isteyen çocukların tercihlerinde oyun arkadaşları, oyun materyalleri ve oyun fırsatlarına erişimin etkili olduğu tespit edilmiştir. *"Dışarıda oynamak isterdim çünkü evde tek başıma oynuyorum ama dışarıda arkadaşlarımla oynayabiliyorum. Dışarı mesela İlayda gelecek, onunla oynayacağım (Ç3)."*, *"Dışarıda oynardım. Zaten evde annem babam ben varım. Dışarı çıktığımda arkadaşlar buluyorum ve onlarla oynuyorum (Ç13)."* cevaplarında çocuklar dışarıda oynama nedeni olarak oyun arkadaşlarını göstermektedir. *"Dışarıda oynamak isterdim. Çünkü dışarıda kumlar var. Kumda oynamayı seviyorum (Ç1)."*, *"Dışarıda oynamak isterdim. Park var, salıncak var, kum var çünkü (Ç14)."* cevapları ise çocuklardan bazılarının dış mekandaki oyun fırsatlarından dolayı dışarıda oynamayı tercih ettiklerini göstermektedir. Evde oynamayı tercih eden çocukların cevaplarında ise evde oynamanın avantajlarından çok dışarıda oynamanın sakıncalarından bahsettiği görülmektedir: *"Evde oynamak isterdim. Dışarıda kirleniyoruz. Kötü mikroplar var. Onlar yüzünden hasta oluyoruz. Çok rüzgâr olursa da üşütürüz (Ç4)."*, *"Evde oynamayı isterdim. Çünkü dışarıda oynarsam birisi gelip beni alabilir, kaçırabilir (Ç6)."*, *"Evde oynamak isterdim. Oyuncaklarım dışarıda kirlenmesin diye."*, *"Dışarıda hasta olduğum için evde oynamak istiyorum. Aslında dışarıda oynamayı seviyorum ama dışarı çıkınca sümüklerim akıyor. Evde oyuncaklarımla oynuyorum o yüzden (Ç15)."* cevapları çocukların evde oynama nedenini dışarıda oynamanın dezavantajlarıyla açıkladığını göstermektedir. Bu cevaplarda aile etkisinin de olduğu düşünülmektedir.

Yaşam alışkanlıkları boyutunun bir diğer alt boyutu ise yaşam alanı tercihleridir.

Yaşam alanı tercihleri. Yaşam alışkanlıkları boyutunun bir diğer alt boyutu olan yaşam alanı tercihi ile ilgili öncelikle çocuklara *yaşam alanı tercihi (kalabalık yerler veya hayvan ve bitkinin bol olduğu yerler)* sorulmuştur. Ardından çocukların yaşam aracı tercihlerinin nedenleri belirlenmiştir. OOP etkinlikleri öncesi ve sonrası yapılan görüşmelere dair bulgular Tablo 43 ve Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 43

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Yaşam Alanı Tercihlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Yaşam Alışkanlıkları	Ön Görüşme	Son Görüşme
Yaşam Alanı Tercihi		
Hayvan ve Bitkinin Bol Olduğu Yer	12	12
Kalabalık Yer	3	3
TOPLAM	15	15

Tablo 44

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Hayvan ve Bitkinin Bol Olduğu Yerde Yaşama Tercihi Nedenlerine İlişkin Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Yaşam Alışkanlıkları	Ön Görüşme	Son Görüşme
Hayvan ve Bitkinin Bol Olduğu Yerde Yaşama Tercihi Nedeni		
Ekosentrik	2	9
Antroposentrik	10	3
Ekolojik Olmayan	3	3
TOPLAM	15	15

Tablo 43'te gösterilen bulgulara göre hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih eden çocuk sayısında bir değişiklik olmamıştır fakat ön görüşmede hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih eden üç çocuk (Ç9, 12 ve 14) son görüşmede kalabalık yerde yaşamayı tercih ettiğini söylemiştir. Benzer şekilde ön görüşmede kalabalık yerde yaşamayı tercih ettiğini söyleyen üç çocuk (Ç1, 6 ve 7) OOP uygulaması sonrası yapılan görüşmede hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih ettiğini söylemiştir (Tablo 44). Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih eden çocukların gerekçeleri incelendiğinde ise OOP etkinliklerinin ardından gerekçesini ekosentrik bakış açısı ile açıklayan çocuk sayısında önemli bir artışın olduğu görülmektedir. Etkinlikler öncesi yapılan görüşmede ekosentrik bakış açısını yansıtan açıklamalar yapan iki çocuğun (Ç2 ve 11) son görüşmede de ekosentrik içerikli cevap verdiği görülmektedir. Ayrıca ön görüşmede antroposentrik içerikli açıklamalar yapan 10 çocuktan (Ç3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14 ve 15) beşinin (Ç4, 5, 10, 13 ve 15) uygulama sonrasında ekosentrik bakış açısını yansıtan cevap verdiği belirlenmiştir. Ek olarak uygulama öncesi kalabalık yerlerde yaşamayı tercih

ettiğini söyleyen üç çocuğun (Ç1, 6 ve 7) ise uygulama sonrası hayvan ve bitkilerin bol olduğu yerde yaşamayı tercih ettiği ve bu çocuklardan ikisinin (Ç1 ve 6) ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar verdiği tespit edilmiştir. OOP uygulaması sonrası toplamda dokuz çocuğun ekosentrik bakış açısını yansıtan cevap verdiği belirlenmiştir. OOP uygulaması öncesi hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşama nedenini antroposentrik bakış açısıyla açıklayan; uygulama sonrası ise ekosentrik gerekçeler sunan çocuklardan bazılarının verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Kalabalık olmayan yerlerde yaşamak isterdim. Çünkü kalabalık yerlerde arabalar bizi ezebilir. Orada yalnızca kaldırımda yürüyebiliriz (Ç4 – ön görüşme / antroposentrik).

Hayvanların bitkilerin olduğu yerde yaşamak isterdim. Orada kuşlar şarkı söylüyor. Köpek ve kediler var. Onları çok seviyorum (Ç4 – son görüşme / ekosentrik).

Ben zaten bitki ve hayvanın olduğu yerde yaşıyorum. Çünkü arabalar çok fazla geçmiyor. Tehlike olmuyor (Ç10 – ön görüşme / antroposentrik).

Hayvan ve bitkinin çok olduğu yerde. Burası çok güzel, baksana ne güzel çimenler var. Düşünce hiç acımıyorsun (Ç10 – son görüşme / ekosentrik).

Hayvanlar ve bitkilerin olduğu yerde. Çünkü burada istediğim gibi oynayabilirim (Ç15 – ön görüşme / antroposentrik).

Kalabalık yerlerde yaşamayı sevmiyorum. Hayvanları sevmek istiyorum, o yüzden onlarla yaşamak istiyorum. Ben küçükken laylaya (yayla) gitmiştim. Orada kuzu vardı, onun üzerine çıkmıştım (Ç15 – son görüşme / ekosentrik).

OOP etkinlikleri öncesi yapılan görüşmede kalabalık yerlerde yaşamayı tercih ettiğini söyleyen fakat etkinlikler sonrası fikri değişen ve verdiği cevaplar ekosentrik bakış açısını yansıtan çocukların görüşleri ise şöyledir:

Mahallede yaşamak isterdim. Çünkü yüksek evleri seviyorum en çok. Bu evlerde her yeri görebiliriz (Ç1 – ön görüşme / ekolojik olmayan).

Çünkü orası bomboş. Hayvanlar var, ağaçlar var. Oyun oynamaya çok alan var (Ç1 – son görüşme / ekosentrik).

Kalabalık yerlerde oynardım. Çünkü orada arkadaşlarım olduğu için daha çok oynardım (Ç6 – ön görüşme / ekolojik olmayan).

Hayvan ve bitkinin çok olduğu yerde. Çünkü orada hayvanlar var. Ağaçlar var. Mis gibi temiz oluyor hava (Ç6 – son görüşme / ekosentrik).

Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşama tercihinde bulunan çocuklardan gerekçelerini ekosentrik bakış açısıyla ifade eden çocukların genellikle hayvanlara, bitkilere verdiği değerden ve onları doğanın bir parçası olarak gördüklerinden dolayı böyle bir gerekçe ortaya koydukları belirlenmiştir. “Hayvanların ve bitkilerin bol olduğu yerde yaşamak isterdim. Orada kuşlar şarkı söylüyor. Köpekler ve kediler var. Onları çok seviyorum (Ç4).”, “Hayvan ve bitkinin çok olduğu yerde yaşamak isterdim. Hayvanları, ağaçları seviyorum çünkü (Ç5)”, “Hayvan ve bitkinin çok olduğu yerde. Çünkü orada hayvanlar var. Ağaçlar var. Mis gibi temiz hava var (Ç6).” cevapları örnek olarak gösterilebilir. Kalabalık yerlerde yaşamayı tercih eden çocukların ise gerçek hayatta benzer yerlerde yaşadıkları için böyle bir tercihte buldukları düşünülmektedir. “*Kalabalık yerde yaşamak isterdim. Orada arkadaşların evi yakın çünkü (Ç9).*”, “*Çünkü orası bir çarşı. Evimiz çarşıdan uzak olmaz eğer burada (kalabalık yerlerde) yaşarsak (Ç14).*” cevapları kalabalık yerde yaşamayı tercih ettiğini söyleyen çocukların görüşlerindedir.

Yaşam alışkanlıkları boyutunun son alt boyutu, aynı zamanda ölçeğin de son alt boyutu olan taşıma araçlarıdır.

Taşıt Tercihleri. Ölçeğin son alt boyutu olan taşıma araçları alt boyutunda çocuklara ilk olarak okula hangi taşıma aracı ile geldikleri sorulmuştur. Çocukların okula gelirken kullandıkları taşıma araçlarına dair bilgiler Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Çalışmaya Grubunda Yer Alan Çocukların Okula Geliş İçin Kullandıkları Taşıtlar

Taşıt Tercihleri	Okula Geliş İçin Kullanılan Araç
Araba	10
Servis	4
Yürüyerek	1
TOPLAM	15

Tablo 45 incelendiğinde 15 çocuktan 10'unun okula araba ile geldiği, dördünün servis ile geldiği, bir tanesinin ise yürüyerek geldiği görülmektedir.

Ayrıca çocukların arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişki ile ilgili bilgiye sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Bu bilgiye sahip olan çocukların bu ilişkiyle ilgili görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda OOP etkinlikleri öncesi ve sonrası yapılan görüşmelere dair bulgular Tablo 46 ve Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 46

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Arabalar ve Çevre Kirliliği Arasındaki İlişkiyle İlgili Bilgilerine Dair Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Taşıma Araçları	Ön Görüşme	Son Görüşme
Arabalar ve Çevre Kirliliği Arasındaki İlişkiyi Bilme	Evet	3
	Hayır	12
TOPLAM	15	15

Tablo 47

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Arabalar ve Çevre Kirliliği Arasındaki İlişkiyle İlgili Açıklamalarına Dair Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları

Yaşam Alışkanlıkları	Ön Görüşme	Son Görüşme
Arabalar ve Çevre Kirliliği Arasındaki İlişkiye Yönelik Açıklamalar	Ekosentrik	2
	Antroposentrik	1
	Ekolojik Olmayan	12
TOPLAM	15	15

Tablo 46 incelendiğinde etkinlikler öncesinde 15 çocuktan yalnızca üçünün (Ç1, 9 ve 13) arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiyle ilgili cevap verdiği tespit edilmiştir. OOP uygulaması sonrası yapılan görüşmelerde ise 12 çocuğun (Ç1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13) arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiye yönelik

cevap verdiği belirlenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde bakış açısını yansıtan ocuk sayısının önemli oranda arttığı görülmüştür (Tablo 47). OOP uygulaması öncesi yapılan görüşmede iki çocuğun (1 ve 9) cevabının ekosentrik bakış açısını yansıttığı; bu rakamın OOP uygulaması sonrası dokuza (1, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12 ve 13) yükseldiği vurgulanmıştır. Etkinlikler ncesi antroposentrik görüş bildiren 13'n ise uygulamanın ardından görüşünün ekosentrik olarak değiştiği belirlenmiştir. Öte yandan OOP uygulaması öncesi arabalarla vre kirliliği arasında bağlantı kuramayan, bu nedenle cevap vermeyen 12 çocuktan dokuzunun soruya cevap verdiği ve altı çocuğun (4, 6, 7, 8, 11 ve 12) cevabının ekosentrik içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. OOP uygulaması öncesi arabalarla vre kirliliği arasındaki ilişkiyi antroposentrik bakış açısıyla açıklayan; uygulama sonrası ise ekosentrik gerekçeler sunan 13'n verdiği cevaplar şunlardır:

Arabaların tekerlekleri çamur oluyor (13 – n görüşme / antroposentrik).

Egzoz var. Duman ıkıyor. Havamızı kötü hava yapıyor (13 – son görüşme / ekosentrik).

OOP etkinlikleri öncesinde yapılan görüşmede arabalarla vre kirliliği arasındaki ilişkiyi açıklayamayan fakat etkinlikler sonrası cevap veren ve verdiği cevaplar ekosentrik bakış açısını yansıtan çocukların bazılarının görüşleri ise şoyledir:

İki boru var. İgili duman çıkıyor. Deniz kirleniyor. Etkinlik yapmıştık ya. Onun gibi denizler kirleniyor (4 – son görüşme / ekosentrik).

Arabaların egzozu havayı kirletiyor. Kötü hava basıncı yapıyor (7 – son görüşme / ekosentrik).

Arabalar havayı kirletiyorlar. Tozları bulutlara bulaşıyor (12 – son görüşme / ekosentrik).

OOP etkinlikleri öncesi çocukların büyük çoğunluğunun arabalarla vre kirliliği arasındaki ilişkiyi kuramadığı belirtilmişti. Etkinlikler sonrası yapılan görüşmede çocukların çoğunluğu arabalarla vre kirliliği arasındaki ilişkiye ilişkin ifadelerde bulunmuştur.  ocuk ise son görüşmede arabalarla vre kirliliği

arasındaki ilişkiyle ilgili cevap vermemiştir. Cevap veren çocukların büyük çoğunluğu ekosentrik bakış açısını yansıtan ifadelerde bulunmuşlardır. Çocuklar özellikle araçlardan çıkan kirli gazların havayı kirlettiğine vurgu yapmışlardır. “Arabanın arkasından kirli hava dumanı çıkıyor, hemen havayı karartıyor o yüzden (Ç1).”, “Arabaların gazları, dumanları etrafı sarıyor. Her taraf duman oluyor (Ç8).”, “Arabanın egzozundan çıkan duman havamızı kirletiyor (Ç13).” çocukların araçların havayı kirlettiğine dair cevaplarından bazılarıdır. Özetle çocukların OOP etkinlikleri öncesi arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişki ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, etkinlikler sonrasında ise bilgilerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca çocukların görüşlerinin ekosentrik açıdan önemli gelişim gösterdiği de ifade edilebilir.

Araştırmada OOP uygulaması öncesi ve sonrasında çocukların yaşam alışkanlıklarına yönelik tutum ve görüşleri incelenmiştir. Bu tutumlar üç başlık altında irdelenmiştir. Bunlar oyun alanı tercihleri, yaşam alanı tercihleri ve taşıt tercihleridir. İlk olarak çocukların oyun alanı tercihlerine yönelik tutum ve görüşleri alınmıştır. OOP uygulaması öncesi yapılan görüşmede çocukların büyük bir kısmının dışarıda oynamayı tercih etmediğini belirttiği görülmüştür. Yapılan çeşitli çalışmalar çocukların dışarıda zaman geçirme süresinin her geçen sene azaldığını ortaya koymuştur (Clements, 2004; Rivkin, 1998; Thigpen, 2007). Çocuklar artık günün önemli bir kısmını kapalı mekanlarda geçirmektedirler. Bunun nedeninin ise evde teknoloji kullanımının artması, şehirleşme ve şehirleşmeye bağlı ailelerin güvenlik kaygılarının olduğu öne sürülmektedir (Lupu, Norel ve Laurentiu, 2013; Rivkin, 1998; Valentine ve McKendrick, 1997). Mevcut çalışmanın yanında başka çalışmalarda da çocukların önemli bir kısmının dışarıda oynamaktansa evde oynamayı tercih ettiği belirlenmiştir (Kahrıman-Öztürk, 2010; Kara ve ark., 2015; Özen Uyar ve Genç, 2016). Mevcut çalışmada evde oynamayı tercih eden çocuklar evde oyuncaklarla ve tabletle oynayabileceği, dışarı çıkarsa kaçırılabilceğini düşündüğü, annesinin dışarı çıkmasına izin vermediği, dışarı çıkarsa hasta olabileceği ve evlerinin dışarıdan daha temiz olduğu için evde oynamayı tercih ettiklerini söylemiştir. Lupu, Norel ve Laurentiu'nun (2013) 3-7 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların çoğunlukla dış-mekânda oyun oynamayı tercih ettiği ifade edilmiştir. Fakat çocukların zamanlarını nerede geçirdikleri incelendiğinde, iç-mekânların zamanlarının çoğunu geçirdiği yer olduğu tespit edilmiştir. Robertson'a (2009) göre doğal mekanlarda daha çok zaman geçiren çocukların çevreye yönelik

tutumları yüksek olmaktadır. Wilson (1996) ise çocuğun yaşadığı yerin doğa ile ilişkisinde eskisi kadar etkin olmadığını, kentte veya şehirde yaşayan çocuğun doğa ile bağlantısının zayıfladığını söylemiştir. Mevcut çalışmanın bulguları Wilson'ın (1996) yorumunu desteklemektedir. Araştırmanın yapıldığı bölge yeşillik ve ağaçlık alanların çok olduğu bir yer olmasına rağmen çocukların önemli bir kısmı evde oynamayı tercih ettiğini söylemiştir. Buna karşın Grodzieska-Jurczak ve ark.'nın (2006) araştırmasında çalışmaya katılan çocukların %73'ünün boş zamanlarını dışarıda, temiz havada geçirdiği ortaya konmuştur. Çocukların çoğunun dışarıda zaman geçirmeyi tercih etmesinin nedeninin kültürel farklılıklardan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan yeterli ve uygun açık alanlarının olmamasının da çocukların dışarıda oynama tercihlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Yılmaz ve Olgan (2017) çalışmalarında ailelerin kentlerde yeterince doğal açık alan bulunmadığını, var olan doğal açık alanların elverişsiz olduğunu vurgulamışlardır. Evans vd.'nin (2007) çalışmasında ise çocukların büyük çoğunluğunun aileleri ile birlikte dışarıda yürüyüş yapmayı veya birlikte iş yapmayı sevdiğini ortaya konmuştur. Laird ve ark.'nın (2014) 33 aile ile yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre ailelerin büyük bir kısmı kendi çocukluklarında yapılandırılmamış doğa etkinliklerinde bulunurken, çok azının bunu kendi çocuklarına sağladığı ifade edilmiştir. Bunun nedeninin kentleşmenin giderek artmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Çocukların yaşam alanı tercihlerine göz atıldığında çoğu hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih etmekte fakat bu tercihlerinin nedenini, kalabalık yerde yaşamının dezavantajları ile açıklamaktadırlar. Çocuklar cevaplarında arabaların çarpmasından korktuğu için, dışarıda rahat oynayacağı için hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Çocukların araçlar ile çevre kirliliği arasındaki ilişkiye yönelik OOP uygulaması öncesinde sınırlı bilgiye sahip olduğu, OOP uygulaması sonrası ise hem bilgilerinin hem de ekosentrik bakış açılarının geliştiği tespit edilmiştir. Borg ve ark.'nın (2017) İsveç'te gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının çeşitli taşıma araçlarının çevreye etkisi hakkındaki bilgileri ve bu bilgilerin eko sertifikaya sahip olan ve olmayan okullara kayıtlı olma durumu ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre mevcut çalışma ile paralel olarak çocukların taşıma araçlarının çevreye etkisi konusunda bazı bilgilere sahip olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışma ve yukarıda incelenen çalışmaların çoğu çocukların dışarıda çok fazla zaman geçirmediğini ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada

uygulanan altı haftalık OOP etkinliklerinin ardından yapılan görüşmelerde dışarda oynamayı tercih ettiğini söyleyen çocuk sayısı artarken, yaşam alanı tercihinine yönelik görüşlerinde ekosentrik bakış açısı etkili olan çocuk sayısının arttığı görülmüştür. OOP etkinlikleri uygulamasında etkinliklerin önemli bir kısmı dış mekânda, bazı etkinlikler ise ormanlık alanda gerçekleştirilmiştir. Bu durumun çocukların oyun alanı tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca dış mekânda ve özellikle ormanlık alanda yapılan etkinlikler çocukların dış mekânda oyunla ilgili farklı alternatifleri deneyimlemelerine olanak sağlamıştır. Bu durumların çocukların tercihlerine ve görüşlerine olumlu yansıdığı düşünülmektedir. Tüm bu bulgular ışığında çevre eğitim programlarının ve dış mekân etkinliklerinin, çocukların oyun oynama tercihlerini etkileyebileceği ve çocukların doğaya karşı ekosentrik görüş geliştirmelerine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği (CATES-PV) çocukların ekolojik görüşleri birçok açıdan incelenebilmiştir. Çocukların ağaç ve orman hakkındaki görüşlerini ortaya koymak için ölçekte yer almayan orman bilgi ve bilincine dair beş soruluk görüşme formu hazırlanmıştır. Ek olarak çocuklara “ağaç ve çevresindekiler” konulu çizimler yaptırılmıştır. Soruların cevaplarına ve çizimlere ilişkin bulgular aşağıda yer alan araştırma sorusu doğrultusunda verilmiştir.

“Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hazırlanmış Olan “Okullarda Orman Programı” Etkinlikleri Çocukların Orman ve Ağaç Farkındalıklarında Ne Gibi Değişiklikler Oluşturmuştur?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Okullarda Orman Programı'nın çocukların orman ve ağaç farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla çocuklara uygulama öncesi ve sonrası beş adet soru yöneltilmiştir. Ayrıca çocuklar OOP uygulaması öncesi ve sonrasında “ağaç ve çevresindekiler temalı çizimler gerçekleştirmişlerdir. Aşağıda görüşme sorularına verilen cevaplar ve çocuk çizimlerine yönelik bulgular tablolarla açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan çocuklara ormanlarla ilgili beş adet soru sorulmuştur. Bu sorular şöyledir: “Hiç ormana gittin mi? Ormanda neler vardır?”, “Ormanların faydaları nelerdir?” ve “Ormanlar olmasaydı ne olurdu? Ormanların yok olmaması için neler yapmalıyız?”. Çocukların uygulama öncesi ve sonrası verdikleri cevaplar beş başlık altında incelenmiştir. Bunlar orman deneyimleri, ormanda

bulunanlarla ilgili ifadeler, ormanların faydaları hakkındaki düşünceler, ormanların yok olmasının sonuçları hakkındaki düşünceler ve ormanların yok edilmemesi için öneriler olarak belirlenmiştir. Çocukların görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplara yönelik bulgular bu başlıklar altında Tablo 48-49'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 48

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Orman Deneyimleri

Soru		Ön Görüşme	Son Görüşme
Daha önce hiç ormana gittin mi?	Evet	3	12
	Hayır	12	3
	Toplam	15	15

Tablo 49

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ormanda Yer Alan Unsurlarla İlgili İfadeleri

Ormanda Neler Vardır?	Ön Görüşme	Son Görüşme
Hayvanlar (Aslan, Ayı vb.)	43	19
Hayvanlar	6	4
Ağaç	7	8
Çınar Ağacı	-	4
Meşe Ağacı	-	1
Kızılağaç	-	1
Ağaç Kökleri	-	1
Çam Ağacı	-	6
Kozalak	-	5
Palamut Ağacı	-	3
Kesilmiş Ağaç	-	1
İğne Yapraklı Ağaç	-	1
Ladin	-	1
Köknar Ağacı	-	1
Karaçam	-	1
Çiçek	2	4
Diğer Çiçekler	-	7
Bitkiler	1	3
Diğer Bitkiler	1	4
Yaprak	-	1
Hayvanların Yemekleri	1	-

İnsan	2	-
Kulübe	1	-
Araba	1	-
Okul	-	1
Toprak	-	1
Mantar	-	1
TOPLAM		

Tablo 48 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 15 çocuktan üç tanesi (Ç6, 7, 9) daha önce ormana gittiğini söylemiştir. 12 çocuk (Ç1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15) ise daha önce hiç ormana gitmediğini söylemiştir. Ormana gittiğini söyleyen çocukların ise yayla ve köy gezilerini orman gezisi olarak tanımladıkları görülmüştür. OOP uygulaması sonrası ise çalışma grubunda yer alan 15 çocuktan 12'si (Ç1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 ve 15) ormana gittiğini söylemiştir. Bahsettikleri orman gezisi ise OOP uygulaması kapsamında yapılan orman ziyaretleridir. Üç çocuk (Ç3, 10 ve 14) program boyunca gerçekleştirilen hiçbir orman gezisine katılmamıştır. Bu çocuklardan Ç3 ve Ç10 orman gezilerine katılmak istemesine rağmen aileleri tarafından gönderilmemiştir. Ç14 ise ilk orman gezisine ormandan korktuğu için katılmamış fakat yapılan gezinin program defterinde yer alan fotoğraflarını inceledikten sonra fikri değişmiştir. Fakat ikinci orman gezisine bu kez hasta olduğu için katılmamıştır.

Tablo 49 incelendiğinde OOP uygulaması öncesi yapılan ön görüşmede çocukların "Ormanda neler vardır?" sorusuna verdiği cevapların içeriğinin sınırlı olduğu görülmektedir. Çocuklar genel olarak hayvan isimleri söylemiş, ağaç ve bitkiler hakkında detaylı bilgiler vermemiştir. OOP uygulaması sonrası ise çocukların özellikle ağaç ve bitkilerin detaylı olarak isimlerini verdiği görülmektedir. Çocukların OOP uygulaması sonrası yapılan görüşmelerde dokuz farklı ağaç ismini telaffuz ettikleri görülmektedir. Ayrıca çeşitli bitki isimlerini de söylemişlerdir. Bu çeşitliliğin OOP uygulamasından kaynaklandığı düşünülmektedir çünkü program boyunca çocuklarla birlikte orman ve yakın bölgedeki fındıklık alanlara geziler düzenlenmiş ağaçlar ve bitkiler yakından incelenmiştir. Ayrıca orman gezilerinin birinde K.T.Ü Orman Fakültesi'nden uzmanlar çocuklara ormanlar hakkında çeşitli bilgiler vermiştir. Başka bir etkinlik kapsamında çocuklara bölgede bulunan endemik türler tanıtılmış, kendi endemik türleri ile ilgili resimler yapmaları sağlanmıştır. Tüm bu etkinliklerin çocukların hem ağaçlar hem de bitkiler hakkındaki bilgilerini arttırdığı düşünülmektedir.

Tablo 50 incelendiğinde ise çocukların bir kısmının (Ç5, 7, 9, 10 ve 14) OOP programı öncesinde ormanın faydaları hakkında cevap vermedikleri uygulama sonrası ise tüm çocukların görüş bildirdikleri görülmektedir. OOP uygulaması sonrası en çok göze çarpan farklılık çocukların önemli bir kısmının ormanları temiz hava kaynağı olarak ifade etmesi olarak görülmektedir. Ayrıca çocukların bir kısmının ağaçlardan çeşitli oyuncakların yapıldığını ifade ettiği görülmektedir. Bu iki ifadenin de OOP uygulamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Program boyunca birçok kez ormanların doğa için önemli olduğu ve canlılara temiz hava sağladığı vurgulanmıştır. Ayrıca “Ormanın Faydaları Nelerdir?” isimli etkinlikte etrafımızda gördüğümüz birçok ürünün ormandan sağlandığına dikkat çekilmiştir. OOP uygulaması sonrası yapılan görüşmelerde çocukların ormanların faydaları konusunda daha derinlemesine bilgi ve anlayışa sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 50

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ormanın Faydaları Hakkındaki Düşünceleri

Ormanın Faydaları	Ön Görüşme	Son Görüşme
Hayvanların yaşam yeridir.	3	3
Kâğıt kaynağıdır.	2	2
Canlıların besin kaynağıdır.	3	2
Temiz hava kaynağıdır.	1	8
Çevreyi güzelleştirir.	-	1
Ağaçtan oyuncak gibi eşyalar yapılır.	-	4
Bilmiyorum.	5	-
İlgili Olmayan Cevap	2	1

Tablo 51

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Ormanların Yok Olmasının Sonuçları Üzerine Düşünceleri

Ormansızlaşmanın Sonuçları	Ön Görüşme	Son Görüşme
Canlılar yaşayamazdı	4	6
Ormana gidemezdik.	2	1
Ağaçlar biterdi.	2	3
Meyve, sebze yiyemezdik.	2	-
Kâğıt üretemezdik.	2	-
Dünya yok olur.	1	1
Hava pis olurdu.	-	4

Ağaçlardan yapılan eşyalar da olmazdı.	-	1
Hayvanlar yiyecek bulamazdı.	-	2
Bilmiyorum.	1	-
İlgili Olmayan Cevap	1	1

Tablo 51 incelendiğinde OOP uygulaması öncesi ormanların yok olması üzerine çocuk düşüncelerinin bir kısmının insanı merkeze alan (antroposentrik) cevaplar (meyve sebze yiyemedik, kâğıt üretemezdik, ormana gidemedik) verdiği OOP uygulaması sonrası ise cevapların genel olarak canlıları merkeze alan (ekosentrik) cevaplara (canlılar yaşayamazdı, ağaçlar biterdi, hava pis olurdu, hayvanlar yiyecek bulamazdı vb.) dönüştükleri görülmektedir. Çocukların ormanların yok olmasının sonuçlarına yönelik düşüncelerinin ekosentrik açıdan gelişim gösterdiği bunun da programda yer alan etkinliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 52 incelendiğinde ise OOP uygulaması öncesi çeşitli cevapların verildiği, OOP uygulaması sonrası ise cevapların genel olarak ormanları kesmemek, ormanları kesenleri uyarmak, ormanları korumak üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Çocukların bazılarının ise aşırı kâğıt kullanımının ormanlara etkisine değindiği görülmektedir.

Tablo 52

Çocukların Ormanların Yok Edilmemesi İçin Önerileri

Ormanların Yok Edilmemesi İçin Yapılabilecekler	Ön Görüşme	Son Görüşme
Ormanları kesmemeliyiz, kesenleri durdurmalıyız.	2	8
Ormanları korumalıyız.	3	3
Ormana güvenlik, asker ve polis vb. koyabiliriz.	2	2
Çok fazla kâğıt kullanmamalıyız.	2	1
Yerlere çöp atmamalıyız.	1	-
Ağaçları sulamalıyız.	1	-
Ormana gidip oradakileri rahatsız etmemeliyiz.	1	-
Kağıtları geri dönüştürmeliyiz.	-	2
Kalemleri düzgün kullanmalıyız.	-	1
Bilmiyorum.	3	1

Çocukların ormanlara ilişkin ön görüşme ve son görüşme cevapları incelendiğinde çocukların büyük bir kısmının bu programla birlikte ilk defa orman gezisi deneyimi yaşadıkları belirlenmiştir. Çocuklar bu deneyimden çok memnun kaldıklarını ve sık sık ormana gitmek istediklerini belirtmişlerdir Öte yandan

çocukların özellikle ağaç ve bitkiler üzerine bilgilerinin arttığı görülmektedir. OOP uygulaması öncesi çocuklar ormanda ağaçların bulunduğunu söylerken, uygulama sonrası görüşmelerde ağaçların isimlerini de söylemişlerdir. Ayrıca çocukların büyük kısmının program sonrasında ormanların temiz hava kaynağı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Ormanların kesilmemesi ve korunması için farkındalığın arttığı görülmüştür. Sonuç olarak OOP uygulamasının çocukların orman hakkındaki bilgi ve tutumlarına olumlu etki ettiği söylenebilir.

Ahi ve Balcı (2017) okul öncesi çocukların orman ve ormansızlaşma hakkındaki görüşlerini almıştır. Çalışma sonucuna göre çocukların orman ve ormansızlaşma hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları ve bu kavramları tanımlayamadıkları ortaya konmuştur. Çocuklardan çok azının ormanların atmosfere etkisine değindiği belirtilmiştir. Mevcut çalışmada da çocukların OOP uygulamasının ardından çocukların ağaçların temiz hava kaynağı olduğunu söyledikleri belirtilmiştir. Ayrıca Ahi ve Balcı'nın (2017) çalışmasında ormanların ısınma, kâğıt yapımı ve malzeme yapımı gibi insan-kaynaklı nedenlerden dolayı tahrip edildiği belirtilmiştir. Mevcut çalışmada ise çocukların "Ormanlar olmasaydı ne olurdu?" sorusuna "*kâğıt üretemezdik..., ağaçtan yapılan eşyalar olmazdı...*" gibi cevaplar verdiği görülmektedir. Çalışmada çocukların ormanla ilgili bilgileri artmış ve ormansızlaşmanın sonuçları ile ilgili detaylı cevaplar verebildikleri belirtilmiştir. Ayrıca çocukların ormanda yer alan unsurlarla ilgili bilgilerinin arttığı bulunmuştur. Cengizoğlu'nun (2013) 60-66 aylık 18 çocukla yaptığı çalışmanın sonucunda da çocukların ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliği gibi konularda bakış açılarının geliştiği ifade edilmiştir. Çalışmalardan orman ve ormansızlaşma konusunda çocukların yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucu çıkarılabilir. Buna karşın çocuklara verilen çevre eğitim programlarının onların orman, ormandaki yaşam, biyolojik çeşitlilik, ormansızlaşma gibi konularda bilgilerinin arttırdığı ortaya konmuştur.

Çocuklar ayrıca OOP uygulaması öncesi ve sonrası olmak üzere iki kere "ağaç ve çevresindekiler" temalı resim çizmiştir.

Çalışma grubunda yer alan çocuklar uygulama öncesi ve sonrası toplam iki kez olmak üzere "Ağaç ve çevresindekiler" konulu çizim yapmıştır. Her çizim sonrasında çocuklar neler çizdiklerini anlatmış ve araştırmacı bunları not etmiştir.

Çocukların ifadeleri doğrultusunda elde edilen ağaçta ve çevresinde bulunanlara yönelik bulgular Tablo 53-54'te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 53

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuk Çizimlerinde Ağaçta Bulunan Unsurlar

Unsurlar	Ön Çizim	Son Çizim
Yaprak	6	10
Gövde	5	8
Ağaç Kökü	4	6
Elma	5	3
Portakal	2	-
Dal	2	6
Sincap	2	4
Kozalak	2	2
Örümcek	2	2
Sincap Yuvası	1	3
Yosun	1	3
Kelebek	1	2
Kedi	1	1
Limon	1	-
Mandalina	1	-
Tırtıl	-	4
Kuş	-	4
Kuş Yuvası	-	3
Solucan	-	2
Ağaç Kabuğu	-	2
Çam Ağacı	-	1
Karınca	-	1
Ağaçta Yaşayan Hayvanlar	-	1
Kedi	-	1
Kiraz	-	1
Fındık	-	1
Arı	-	1
İlgili Olmayan Unsur	-	3

Tablo 54

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuk Çizimlerinde Ağaç Dışında Bulunan Unsurlar

Unsurlar	Ön Çizim	Son Çizim
Güneş	4	6
Bulut	4	5
Çimen	3	6
Gökkuşığı	2	-
Yıldız	2	-
Çiçek	1	6
İnsan (Kendisi, Ablası, Arkadaşı)	1	3
Köpek	1	2
Toprak	1	1
Sincap	1	1
Kelebek	1	1
Kedi	1	1
Portakal	1	-
Çuval	1	-
Solucan	1	-
Kaplumbağa	1	-
Deve	1	-
Yılan	1	-
Gökyüzü	1	-
Arı	1	-
Ay	1	-
Kuş	-	4
Papatya	-	3
Mantar	-	3
Ev	-	2
Şahin	-	1
Altın Başak	-	1
Tavşan	-	1
Elektrik Teli	-	1
Kuş Yuvası	-	1
Şelale	-	1
Kuş Yumurtası	-	1
Taş	-	1
Tırtıl	-	1
Menekşe	-	1
Gül	-	1
Karınca Yuvası	-	1
Kesilmiş Ağaç	-	1
Örümcek	-	1
Kar	-	1
Yaprak	-	1
Çalı	-	1

Tablo 53 ve 54 incelendiğinde çocukların OOP uygulaması öncesi yaptıkları resimlerde kullandıkları unsurlar sınırlı sayıda olduğu, OOP uygulaması ile birlikte unsurların sayısının arttığı gözlemlenmiştir. Keinath'a (2004) göre çocuklar yakın çevrelerinde sıklıkla gördükleri ve yakın ilişki içerisinde oldukları öğeleri daha kolay akıllarına getirebilirler ve resmedebilirler. OOP uygulaması boyunca çocuklar ormanda, fındık alanda ve okul bahçesinde gözlemler yapma olanağı bulmuşlardır. Doğada yer alan unsurları yerinde incelemişlerdir. Bu nedenle çocukların OOP

uygulaması sonrası çizimlerindeki unsurlarının çeşitliliğinin arttığı düşünülmektedir. Ayrıca uygulama sonrası çizimlerde yaprak, gövde, ağaç kökü, dal gibi unsurların daha fazla çizildiği ve ifade edildiği belirlenmiştir. Ek olarak çocukların bazılarının ağaçtaki yosunları ve ağaç kabuklarını çizdiği görülmektedir. Bu unsurların da orman gezilerinde oynanan bir oyundan (Ağacına sarıl oyunu) çocukların aklında kaldığı düşünülmektedir. Çocuklar bahsedilen oyunda ormanlık alandaki ağaçlara gözü kapalı bir biçimde sarılmışlar ve ağaçtan uzaklaştırılmışlardır. Daha sonra sarıldıkları ağacı bulmaya çalışmışlardır. Çocukların çoğu ağacını bulmak için ağaç üzerindeki yosun ve ağaç kabuğu gibi unsurlardan faydalanmışlardır. Çocukların bazılarının OOP etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrası yaptıkları çizimler Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 2. Çalışma grubunda yer alan Ç5'in "Ağaç ve çevresindekiler" konulu ön çizimi



Şekil 3. Çalışma grubunda yer alan Ç5'in "Ağaç ve çevresindekiler" konulu son çizimi



Şekil 4. Çalışma grubunda yer alan Ç8'in "Ağaç ve çevresindekiler" konulu ön çizimi



Şekil 5. Çalışma grubunda yer alan Ç8'in "Ağaç ve çevresindekiler" konulu son çizimi

Alanyazın incelendiğinde çocuk çizimlerinin özellikle çevreye yönelik algı üzerinden incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Ahi'nin (2015) 48-66 yaş grubu 52 çocukla yürütmüş olduğu deneysel çalışmada çocuklara okul öncesi eğitim programı ile kaynaştırılmış çevre eğitim programı uygulanmıştır. Çocukların zihinsel modellerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmada çocuklara çevre eğitim programı öncesi ve sonrasında çizimler yaptırılmış ve görüş alınmıştır. Çalışma sonucuna göre uygulanan çevre eğitim programının çocukların çevre kavramına ait zihinsel model gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesi yapılan ön-testte çocukların çevre kavramı hakkındaki bilgilerinin eksik veya bilimsel bir dayanağının olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonrası yapılan son-testte ise çocukların çevre kavramı hakkında daha az eksik ve bilimsel temelli bir çevre zihinsel modeline sahip oldukları tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların çevre eğitim programı sonrası çevreye yönelik daha fazla kod ürettikleri ve çeşitliliğin daha fazla olduğu belirtilmiştir. Mevcut çalışmada da çocukların OOP etkinliklerinin ardından yapılan çizimlerinde daha fazla unsura yer verdikleri tespit edilmiştir. Ek olarak çocukların güneş, insan, ağaç ve ev gibi figürlere çizimlerinde sıklıkla yer verdiği belirtilmiştir. Shepardson (2005) ortaokul çocukları ile yapmış olduğu çalışmada çocukların daha çok orman ve ağaç unsurlarını çizdiklerini bulmuş, çizimlerinde tasarlanmış çevre unsurlarının çokça yer almadığını belirtmiştir. Özsoy ve Ahi'nin (2014) ilköğretim

birinci kademeye devam eden 828 çocukla yapmış olduğu çalışmada öğrencilerden çevre ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resimleri açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimlerinde sıklıkla ağaç, güneş, bulut, insan, kuş, kelebek, ev, apartman, araba, dağ, deniz, nehir, çöp, çöp kovası gibi ögelere yer verdikleri görülmüştür. Resimler incelendiğinde hava kirliliği, toprak kirliliği, aşırı yapılaşma ve trafik gibi yakın çevrelerinde gözlemleyebildikleri çevre problemlerine sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kirlilik çeşitleri, çevrede yer alan canlı ve cansız ögelere karşı farkındalıklarının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Özsoy (2012) bireyin günlük yaşantılarının düşüncelerini şekillendirmede önemli bir etken olduğunu ve bu noktadan hareketle çocukların çizimlerinde çevrelerinde daha sık karşılaştıkları bitki, hayvan veya objeleri çizmeyi tercih ettiklerini vurgulamıştır. Mevcut çalışmada da çocuklarla doğada çeşitli etkinlikler yapılmış ve gözlemler gerçekleştirilmiştir. Etkinlik uygulamalarının ardından yapılan çizimlerde çocukların çizimlerinde yer verdiği unsurların çeşitlendiği ve yosun, ağaç kabukları gibi spesifik unsurların kullanıldığı belirlenmiştir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Bu çalışmada 60-72 aylık çocuklara uygulanan çevre eğitim programı etkinliklerinin, çocukların ekolojik görüşlerinde ne gibi değişiklikler meydana getirdiği incelenmiştir. Bu doğrultuda “Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı’nın (FEE)” bir programı olan ve Türkiye’de “Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV)” tarafından yürütülen Okullarda Orman Programı’nın (Learning About Forests- LEAF) temaları temel alınarak sınıf içi, okul bahçesi ve okul dışı mekanların kullanıldığı, 5-6 yaş grubu çocukların seviyesine uygun çevre eğitimi etkinlikleri hazırlanmış ve bu etkinlikler Trabzon ili Çarşıbaşı ilçesine bağlı bir anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden 15 çocukla altı hafta boyunca uygulanmıştır. Çocukların çevreye yönelik görüşleri ve tutumları OOP etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında olmak üzere, toplam iki kere “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)” aracılığıyla belirlenmiştir. Çocukların ölçeğin sorularına vermiş oldukları cevaplar ilk olarak ekolojik açıdan ele alınmış, çocukların ekolojik görüşleri, çerçevesini Thompson ve Barton’un (1994) çizdiği antroposentrik

ve ekosentrik bakış açısı doğrultusunda incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Ayrıca çocuklara orman ve ağaç farkındalığı ile ilgili beş adet soru sorulmuştur. Ek olarak çocuklardan OOP etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında ağaç ve çevresindekiler hakkında çizim yapmaları istenmiştir. Ailelerden ise etkinliklerin uygulamasının ardından görüş formuyla, öğretmenden ise görüşme ile OOP, uygulama süreci ve çocuklarla ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışmaya 15 çocuk katılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan çocukların öğretmeni ve 11 veliden görüş alınmıştır.

“Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri çocukların tüketim alışkanlıklarına yönelik görüşlerinde ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?” sorusuna cevap aramak için çocuklara OOP etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği (CATES-PV)”nin ilk boyutu olan “tüketim alışkanlıkları”na ilişkin sorular yönlendirilmiştir. Tüketim alışkanlıkları boyutu; su tüketimi, kâğıt tüketimi ve elektrik tüketimi alt boyutlarına sahiptir. Araştırma sonucuna göre su tüketimi ve kâğıt tüketimi ile ilgili görüşleri ekosentrik bakış açısını yansıtan çocuk sayısı OOP etkinlikleri uygulaması sonrasında önemli oranda artarken, antroposentrik bakış açısını yansıtan çocuk sayısının azaldığı görülmektedir. Elektrik tüketimine yönelik görüşleri ekosentrik bakış açısını yansıtan çocukların sayısında ise önemli bir değişim olmamıştır. Tüketim alışkanlıkları boyutunun en dikkat çekici bulgusu ise su tüketimi ve elektrik tüketimine yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların genellikle tasarruf ve israfa yönelik olmasıdır. Çocuklar genellikle suların israf edilmemesi ve tasarruflu kullanılması gerektiğini ifade ederken; çocukların çok azı su ve elektrik tüketiminin doğaya etkisine değinmiştir. Kâğıt tüketimine ilişkin sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ise OOP etkinlikleri uygulaması sonrasında çocukların kâğıt tüketiminin ağaçlara ve doğaya etkisine daha çok değindiği görülmüştür. Ailelerin görüşleri incelendiğinde ise ailelerin, çocuklarının su tüketimi, kâğıt tüketimi ve elektrik tüketimi konusunda OOP etkinlikleri uygulamasının ardından bilinçlendiğini ifade ettikleri vurgulanmıştır.

“Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan Okullarda Orman Programı etkinlikleri çocukların çevreyi korumaya yönelik görüşlerinde ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?” sorusuna cevap aramak için “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği (CATES-PV)”nin çevreyi korumaya ilişkin soruları OOP etkinlikleri

uygulamasý öncesinde ve sonrasında çocuklara yönlendirilmiştir. Çevreyi koruma boyutu; bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar ve çevre kirliliği alt boyutlarına sahiptir. Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar alt boyutu beř maddeden oluşmaktadır. Çevre kirliliği alt boyutu ise bir maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde OOP uygulamasý sonrasında bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar alt boyutu ile ilgili sorulara ekosentrik bakış açısını yansıtıcı cevaplar veren çocuk sayısının bütün maddelerde arttığı görölmektedir. Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar alt boyutunun ilk maddesi bitkiler ve böceklerdir. Bu maddeye ilişkin OOP uygulamasý öncesi çocukların büyük çoğunluğu ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplar verirken, uygulama sonrası yalnızca bir çocuğun cevabının antroposentrik içerikli olduğu, diğer çocukların tamamının ekosentrik bakış açısını yansıttığı tespit edilmiştir. Bir diğer maddede ise çocukların kuşları sevme ve beslemeye ilişkin görüşleri alınmıştır. OOP etkinlikleri uygulamasý ile birlikte çocuklar hem kuşlara karşı olumlu tutumlara sahip olmuş hem de kuşları besleme nedenine yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan cevap sayısı artmıştır. Hayvanları önemseme nedenine yönelik görüşlerde ise çok az değişiklik olmuştur. Çocukların hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenleri incelendiğinde ise OOP uygulamasý ile birlikte önemli bir değişimin olduğu; ekosentrik bakış açısını yansıtan çocuk sayısında önemli bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde vahşi hayvanları koruma nedeni ile ilgili ekosentrik bakış açısını yansıtıcı cevapların önemli oranda arttığı vurgulanmıştır. Çevreyi koruma boyutunun bir diğer alt boyutu ise çevre kirliliğidir. Çevre kirliliğine ilişkin sorularına verilen cevaplar incelendiğinde, ekosentrik ifadelerde bulunan çocukların sayısında OOP uygulamasý sonrasında önemli oranda değişimin olduğu belirlenmiştir. OOP uygulamasý sonrası yalnızca iki çocuğun çevre kirliliği alt boyutuna yönelik sorulara antroposentrik bakış açısını yansıtan cevap verdiği ortaya konmuştur.

“Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan Okullarda Orman Programı etkinlikleri çocukların geri dönüşüme yönelik görüşlerinde ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?” sorusuna cevap aramak için çocuklara “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeđi (CATES-PV)”nin geri dönüşümle ilgili soruları OOP etkinlikleri uygulamasý öncesinde ve sonrasında yönlendirilmiştir. OOP uygulamasý öncesi ilk olarak çocukların geri dönüşüm kavramına yönelik bilgileri tespit edilmiştir. Çocukların yalnızca beř tanesinin geri dönüşüm kavramını bildiği belirlenmiştir.

OOP uygulaması sonrası ise çocukların tamamı geri dönüşümün ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmuşlardır. Çocukların geri dönüşüm yapma gerekçeleri incelendiğinde ise OOP uygulaması öncesi yalnızca iki çocuğun ekosentrik ifadelerde bulunduğu, uygulama sonrası ise çocukların büyük bir çoğunluğunun ekosentrik nedenlerden dolayı geri dönüşüm kutusunu kullandığını belirtilmiştir. Bu bilgilerden hareketle etkinlik uygulamalarının ardından çocukların hem geri dönüşüm kavramını öğrendiği hem de geri dönüşüm ile ilgili ekosentrik görüş geliştirdikleri söylenebilir. Ailelerden alınan görüşler incelendiğinde ise çocukların geri dönüşüm konusunda OOP programı ile birlikte bilinçlendiğine, geri dönüşüm yapmaya başladıklarına hatta evdeki diğer bireyleri de geri dönüşüm yapmaları için ikna etmeye çalıştıklarına yönelik ifadelerin olduğu ortaya konmuştur.

“Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan Okullarda Orman Programı etkinlikleri çocukların yaşam alışkanlıklarına yönelik görüşlerinde ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?” sorusuna cevap aramak için çocuklara “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği (CATES-PV)”nin yaşam alışkanlıkları ile ilgili soruları çocuklara yönlendirilmiştir. Yaşam alışkanlıkları boyutu oyun alanı tercihleri, yaşam alanı tercihleri ve taşıt tercihleri alt boyutlarından oluşmaktadır. Oyun alanı tercihlerine ilişkin çocuk görüşlerinde önemli bir değişim olmamıştır. Etkinlikler öncesi altı çocuk dışarıda oynamayı tercih ettiğini belirtirken, sonrasında dokuz çocuğun dışarıda oynamayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu çocuklardan yalnızca bir tanesi tüm görüşmelerde dışarıda oynama nedenini ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarla açıklamıştır. Diğer çocukların ise antroposentrik içeriklidir. Yaşam alanı tercihlerine yönelik cevaplar incelendiğinde görüşmelerde 12 çocuğun “hayvanlar ve bitkilerin bol olduğu yerde” yaşamayı tercih ettiğini söylediği görülmektedir. Hayvan ve bitkinin bol olduğu yerde yaşama nedeni ile ilgili cevaplara göz atıldığında ise etkinlikler sonrasında ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların önemli oranda arttığı göze çarpmaktadır. Taşıma aracı tercihlerine ilişkin çocuklara öncelikle okula hangi vasıtayla geldikleri sorulmuştur. Çocukların büyük bir çoğunluğu okula araba ile (aileleri ile) geldiklerini belirtmiştir. Ayrıca çocuklara çevre kirliliği ile arabalar arasındaki ilişki sorulmuştur. OOP uygulaması öncesi yapılan görüşmede yalnızca üç çocuk bu soruya cevap verebilirken, uygulama sonrası 12 çocuk çevre kirliliği ve arabalar arasındaki ilişki hakkında görüş vermiştir.

Bu çocukların büyük bir kısmının ise ifadesinin ekosentrik bakış açısını yansıttığı tespit edilmiştir.

“Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış olan “Okullarda Orman Programı” etkinlikleri çocukların orman ve ağaç farkındalıklarında ne gibi değişiklikler oluşturmuştur?” sorusuna cevap aramak için çocuklara OOP uygulaması öncesi ve sonrasında beş adet soru sorulmuştur. Ek olarak çocuklara “ağaç ve çevresindekiler” konulu çizim yaptırılmıştır. Çocuklara sorulan açık uçlu sorular neticesinde program sonunda çocukların özellikle ağaç ve bitkilerin isimlerini detaylı olarak söyleyebildiği tespit edilmiştir. OOP uygulaması öncesi hiçbir çocuk ormanın temiz hava kaynağı olduğuna değinmemişken, uygulama sonrası çocukların yarısından fazlası ormanın temiz hava kaynağı olduğuna vurgu yapmıştır. Benzer şekilde çocuklardan bazıları ormanların yok olması sonucunda temiz hava kaynağının yok olacağını söylemiştir. Ayrıca çocuklara OOP öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez resim çizdirilmiştir. Çocukların uygulama öncesinde yaptığı çizimlerde yaprak, gövde, kök, dal gibi unsurlar ön plana çıkarken uygulama sonrasında yosun, ağaç kabuğu gibi daha spesifik unsurların da çizildiği görülmüştür.

Sonuç olarak okul öncesi dönem çocuklarla uygulanan OOP etkinlikleri uygulamasından sonra çocukların görüşlerinde ekolojik açıdan önemli değişimler olduğu söylenebilir. Çocuklara uygulanan Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği (CATES-PV)”nin boyut ve alt boyutlarının hemen hemen tamamında ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların arttığı tespit edilmiştir. Yalnızca bir alt boyutta (çocukların dışarda oynamayı tercih etme nedeni) ekosentrik içerikli cevaplarda değişiklik olmamıştır. Elektrik tüketimi ve hayvanların önemi alt boyutlarında ise önemli bir farklılık gerçekleşmemiştir. Diğer tüm alt boyutlarda çocukların ekosentrik bakış açısını yansıtan cevaplarının sayısının önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir. Öte yandan OOP etkinlikleri uygulaması ile birlikte çocukların ormanların önemi ile ilgili bilgilerinin arttığı, ağaç ve bitki isimlerini detaylı bir şekilde söyleyebildikleri ifade edilebilir. Aileler ve öğretmen görüşlerinden yola çıkarak ise çocukların doğaya ilişkin ilgilerinin arttığı, su tüketimi ve geri dönüşümle ilgili bilgi ve farkındalığının yükseldiği ve hayvanlara yönelik olumlu tutum kazandıkları söylenebilir.

Öneriler

Araştırmaya dönük öneriler. Bu çalışma kısıtlı sayıda katılımcı ile yapılmış ve programın etkililiği ekolojik görüşler açısından değerlendirilmiştir. Katılımcı sayısının yüksek olduğu benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda programın çocukların farklı gelişim alanlarına (fiziksel beceriler, dil ve iletişim becerileri, özgüven, konsantrasyon vb.) etkisi incelenebilir. Bu doğrultuda Okullarda Orman Programı'nın değerlendirilmesi programın bir parçası haline getirilip, özgün ölçme araçları geliştirilebilir. Bu ölçme araçları her sene başında ve sonunda çocuklara uygulanıp programın etkililiği değerlendirilebilir.

Mevcut çalışmada altı haftalık bir uygulamanın ardından çocukların görüşleri antroposentrik ve ekosentrik açıdan değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda ekosentrik bakış açısını yansıtan görüşlerin arttığı gözlenmiştir. Farklı çalışmalarda programın uzun süreli uygulanmasının ardından katılımcıların ekosentrik ve antroposentrik görüşleri değerlendirilebilir.

Araştırmada OOP etkinlikleri uygulamasının ardından çocukların cevaplarında ekosentrik açıdan önemli değişimler olmuştur. Farklı çalışmalarda bu değişimin kalıcılığı tespit edilebilir.

Araştırmanın verileri resimli ölçme aracı, görüşmeler ve çocuk çizimleri aracılığıyla toplanmıştır. Çocukların görüşlerinin davranışları yansıtip yansıtmadığını belirlemek için gelecek çalışmalarda veriler gözlemlerle desteklenebilir.

Uygulama sürecinde okul dışı doğal ortamlarda yapılan etkinlikler konusunda öğretmenler, aileler ve idarecilerin çeşitli kaygılar duyduğu gözlenmiştir. Gelecek çalışmalarda bu kaygılar derinlemesine incelenebilir ve tüm paydaşların dahil olduğu çözüm yolları aranabilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Çevre eğitim programlarının uygulanması için doğal mekanların kullanılması önem arz etmektedir. Mevcut çalışmaya başlamadan önce dış-mekân etkinliklerinin gerçekleştirileceği yerleri belirlemek için birçok görüşme yapılmıştır. Nihai olarak bazı etkinlikler K.T.Ü Orman Fakültesi iş birliği ile ormanlık alanda gerçekleştirilmiştir. Okul dışı mekanlarda çevre eğitim etkinlikleri gerçekleştirmek isteyen uygulayıcılar için Milli Eğitim Müdürlükleri bağlı buldukları ildeki çeşitli kurumlarla (Orman işletme müdürlükleri, belediyeler, üniversiteler vb.)

iş birliğine giderek, bu tarz etkinlikleri uygulayacak eğitimci ve okullara uygun mekanlar sağlayabilir.

Araştırma kapsamında dış mekân ve ormanlık alanlarda zaman kısıtlığı nedeniyle önceden hazırlanan yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış etkinlikler uygulanmıştır. Ormanlık alanların çocuk tarafından başlatılan ve tasarlanan yapılandırılmamış etkinliklerin çok fazla öğrenme fırsatı tanıdığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle dış-mekân ve ormanlık alanlarda çocuklara yeterince zaman tanınmalı ve çocuğa rehberlik edilmelidir.

Okul bahçesinin tasarımı çevre eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması açısından önemlidir. Okul bahçesinde küçük ormanlık alanların oluşturulması, sebze ekim-dikim alanlarının oluşturulması, evcil hayvanlar için uygun ortamların hazırlanması, çevre eğitim programlarının daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunabilir.

Okullarda Orman Programı'nda yer almayı, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okullarda Orman Defteri" program süresince, özellikle gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili bilgilerin ailelere ulaşması konusunda faydalı olmuştur. Geliştirilen bu defter programın standart uygulaması haline getirilebilir. Ayrıca program sürecinde kitap projesi geliştirilmiş ve çocukların çevreye yönelik bazı bilgileri kitaplar aracılığıyla elde ettikleri bilgilerin pekiştirilmesi sağlanmıştır. OOP ve diğer çevre eğitim programlarına benzer kitap projeleri kaynaştırılabilir ve bu projeler yaygınlaştırılabilir.

Kaynaklar

- Ada S., Baysal N. Z. ve Şahenk Erkan S. S. (2017). *Çeşitli boyutları ile çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Afacan, A. T. (2011). *Uluslararası çevre eğitimi projelerinin Türkiye’de uygulanabilirliği üzerine bir araştırma: Globe Projesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aguirre-Bielschowsky, I., Lawson, R., Stephenson, J., & Todd, S. (2017). Energy literacy and agency of New Zealand children. *Environmental Education Research, 23*(6), 832-854.
- Ahi, B. (2015). *Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ahi, B., & Balcı, S. (2017). Ecology and the child: Determination of the knowledge level of children aged four to five about concepts of forest and deforestation. *International Research in Geographical and Environmental Education, 1-16*.
- Akman, B., Uyanık Balat, G. ve Güler Yıldız, T. (Ed.) (2018). *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alagöz, B., & Akman, O. (2016). Anthropocentric or ecocentric environmentalism? Views of university students. *Higher Education Studies, 6*(4), 34-53.
- Alıcı, Ş. (2013). *Recycle, reduce, reuse education for kindergarten children*. (Unpublished master’s thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Amsel, S. (2017). *Çocuklar için her yönüyle çevre kitabı*, (Çev. Can Sevinç), Ankara: Mavi Kelebek Yayınları.
- Amus, G. (2012). An alternative journey into forest kindergartens and the Reggio Emilia approach. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, 7*(1), 5-26.

- Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative health research*, 10(3), 378-395.
- Arık, B. M. (2005). *Doğa çantam: 6-11 yaş çocukları için doğa eğitim programı*. Doğa Derneği, Ankara
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk- doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 189-207.
- Aydın, İ. (2017). Çocukların çevre etiği algısı. E. Gölçe Türk (Ed.) *Çocuk ve çevre(si)* içinde (s. 265-285). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28(3), 12-29.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-27.
- Basile, C., & White, C. (2000). Respecting living things: Environmental literacy for young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 57-61.
- Başal, H. A. (2015). *Okul öncesi ve ilkokul çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bartosh, O. (2003). *Environmental education: Improving student achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Evergreen State College.
- Billington, R., (2011). *Felsefeyi yaşamak: Ahlak düşüncesine giriş*. (Çev. Abdullah Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. New York: Routledge.
- Birden, B. (2016). A brief overview of the moral responsibility of individual in environmental ethics. *Turkish Journal of Bioethics*, 3(1), 4-14.
- Biriukova, N. A. (2005). The formation of an ecological consciousness. *Russian Education & Society*, 47(12), 34-45.

- Bjerke, T., Kaltenborn, B. P., & Odegardstuen, T. S. (2001). Animal-related activities and appreciation of animals among children and adolescents. *Anthrozoös*, 14(2), 86-94.
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2011). The effect of Flemish eco-schools on student environmental knowledge, attitudes, and affect. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1513-1538.
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2012). Cultural differences in the environmental worldview of children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2(1).
- Borg, F., Winberg, T. M., & Vinterek, M. (2017). Preschool children's knowledge about the environmental impact of various modes of transport. *Early Child Development and Care*, 1-16.
- Borge, A. I., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers: Modern day care with historical antecedents. *The History of the Family*, 8(4), 605-618.
- Bronfenbrenner, U., (1986) Ecology of the family as a context for human development. Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, R. (1956). *The sense of wonder*. New York, Harper&Row.
- Cengizoğlu, S. (2013). *Investigating potential of education for sustainable development program on preschool children's perceptions about human-environment interrelationship* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). "Çocuklar için çevresel tutum ölçeği" ile "yeni ekolojik paradigma ölçeği"nin geçerlik güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1), 68-80.
- Creswell J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*, (Çev. M. Bütün, S. B. Demir), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cutter-Mackenzie, A. C. & Edwards, S. (2006). Everyday environmental education experiences: The role of content in early childhood education. *Australian Journal of Environmental Education*, 30(1), 127-133.
- Çabuk, B. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Çalışkan, O. (2017). Çocuk ve ağaç: Çevre eğitiminde yeşil alanların kullanımı (Ankara üniversitesi cebeci yerleşkesi). E. Gökçe Türk (Ed.). *Çocuk ve çevre(si) içinde* (s. 181-219). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Çelik, G. M., Bayer, S., Arık, B. M., Kahriman Öztürk, D., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Ergül, A., Güler Yıldız, T. Haktanır, G. ve Haktanır, K. (2013). *Minik tema eğitim programı öğretmen rehberi*. İstanbul: Tema Vakfı
- Çetin Balcı, E. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2).
- Çobanoğlu, E. O., Karakaya, Ç. ve Türer, B. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik değerlerinin ekosentrik (ekoloji merkezli) ve teknosentrik (teknoloji merkezli) yaklaşımlar çerçevesinde belirlenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Damerell, P., Howe, C., & Milner-Gulland, E. J. (2013). Child-orientated environmental education influences adult knowledge and household behaviour. *Environmental Research Letters*, 8(1), 015016.
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123
- Davis, J. M. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood? Samuelsson, In I.P & Kaga, Y. (Ed.). *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 18-24). Paris: UNESCO.

- Değirmenci, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Journal of European Education*, 2(2), 47-53.
- Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre etiği – çevre felsefesine giriş*, (Çev. R. Keleş), Ankara: İmge Kitabevi.
- Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”. *The Journal of Environmental Education*, 9(4), 10-19.
- Eckersley, R. (1992). *Environmentalism and political theory: Toward an ecocentric approach*. Suny Press.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Eko-Okullar Programı. (2018). [Çevrim-içi: <http://www.ekookullar.org.tr>], Erişim Tarihi: 14 Ekim 2018.
- Elliott, S. & J. Davis. 2009. Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. II. *International Journal of Early Childhood*. 41(2), 65–77.
- Erdoğan, M., Bahar, M., Özel, R., Erdaş, E. & Uşak, M. (2012). Environmental education in 2002 and 2006 early childhood curriculum. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Special Issue, 3259-3272.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.
- Erten, S. (2007). The adaptation study of the ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes toward environment. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 7(28), 67-74.
- Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K., & Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior*, 39(5), 635-658.

Ewert, A., Place, G., & Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27(3), 225-239.

Foundaton For Environmental Education. (2018). [Çevrim-içi: <http://www.leaf.global>], Erişim Traihi: 14 Ekim 2018.

Genovart, M., Tavecchia, G., Enseñat, J. J., & Laiolo, P. (2013). Holding up a mirror to the society: Children recognize exotic species much more than local ones. *Biological Conservation*, 159, 484-489.

Grodzińska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., & Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(1), 62-76.

Gundersen, V., Skar, M., O'Brien, L., Wold, L. C., & Follo, G. (2016). Children and nearby nature: A nationwide parental survey from Norway. *Urban Forestry & Urban Greening*, 17, 116-125.

Güler Yıldız, T. (2018). Çevre eğitimi. B. Akman, G. Uyanık Balat ve T. Güler Yıldız (Ed.). *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi içinde* (s. 183-202). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güler Yıldız, T., Özdemir Simsek, P., Eren, S., & Aydos, E. H. (2017). An analysis of the views and experiences of children who are 48-66 months old, their parents, and teachers about "sustainable development". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 653-677.

Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. *Çevre eğitimi içinde*, 11-34. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

Haktanır, G. ve Ergül, A. (2017). Doğadan yoksun çocuklar. Çocukların son yıllardaki yaşamları üzerine bir inceleme. E. Gökçe Türk (Ed.). *Çocuk ve çevre(si) içinde* (s. 9-37). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

Hart, R.A. (1997). *Çocukların katılımı*, (Çev. T. Şener Kılınç), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Herrmann, P., Waxman, S. R., & Medin, D. L. (2010). Anthropocentrism is not the first step in children's reasoning about the natural world. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 201004440.

- Kabadayı, A. (2012). Training Turkish preschoolers to be conscious citizen environmentalists for sustainable communities. *Energy Education Science and Technology Part B-Social And Educational Studies*, 4(1), 77-86.
- Kahriman-Öztürk, D. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environmental issues*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kahriman-Öztürk, D., Olgan, R., & Güler, T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: How preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2987-2995.
- Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R., & Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, 34(4), 629-650.
- Kara, G. E., Aydos, E. H., & Aydin, O. (2015). Changing preschool children's attitudes into behavior towards selected environmental issues: An action research study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(1), 46-63.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- Keinath, S. D. (2004). *Environmental education and perceptions in eastern nepal: Analysis of student drawings* (Unpublished master's thesis). Michigan Technological University.
- 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(3), 37-48
- Kılıç, S. (2008). *Çevre etiği- ortaya çıkışı, gelişimi ve sonuçları*, Ankara: Orion Kitabevi.
- Kidd, A.H. & Kidd, R.M. (1990). Social and environmental influences on children's attitudes toward pets. *Psychological Reports*, 76, 807-818.

- Kopnina, H. (2014). Education for sustainable development (ESD): Exploring anthropocentric–ecocentric values in children through vignettes. *Studies in Educational Evaluation*, 41, 124-132.
- Kortenkamp, K. V., & Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 261-272.
- Kos, M. (2010). Outdoor play and learning in early childhood. In M. Zajelšnik (Ed.), *Encountering, experiencing and exploring nature in education: Collection of conference papers* (108–113).
- Kos, M., Superger, B., & Jerman, J. (2015). Early science outdoors: Learning about trees in the preschool period. *Problems of Education in the 21st Century*, 1(64), 24-37.
- Korkmaz, A., & Güler Yildiz, T. (2017). Assessing preschools using the Eco-Schools program in terms of educating for sustainable development in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(4), 595-611.
- Kroufek, R., Janovec, J., Chytrý, V., & Simonova, V. (2016). Environmental attitudes of pre-school children and their parents. In *International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain.
- Krnel, D., & Naglic, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20, 5-24.
- Kruger, C., & Summers, M. (2000). Developing primary school children's understanding of energy waste. *Research in Science & Technological Education*, 18(1), 5-21.
- Kuzu, T. (2007). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (19), 327-339.
- Laird, S. G., McFarland-Piazza, L., & Allen, S. (2014). Young Children's Opportunities for Unstructured Environmental Exploration of Nature: Links to Adults' Experiences in Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 58-75

- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Leeming, F.C., Dwyer, W.O. & Bracken, A. B. (1995). Children's Environmental Attitude and Knowledge Scale: Construction and Validation. *Journal of Environmental Education*. 26(3), 22-42.
- Liefländer, A. K. (2015). Effectiveness of environmental education on water: connectedness to nature, environmental attitudes and environmental knowledge. *Environmental Education Research*, 21(1), 145-146.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, 97-128. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lubomira, D. (2004). Environmental education at pre-school. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 13(3), 258-263.
- Lupu, D., Norel, M., & Laurențiu, A. R. (2013). What the Preschool Children Prefer: Computer, TV or Dynamic, Outdoor Activities?!. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 7-11.
- Madden, L., & Liang, J. (2017). Young children's ideas about environment: Perspectives from three early childhood educational settings. *Environmental Education Research*, 23(8), 1055-1071.
- May, H. (2006). 'Being froebelian': An antipodean analysis of the history of advocacy and early childhood. *Journal of the History of Education Society* 35(2), 245–262.
- McKinney, K. (2012). Adventure into the woods: Pathways to forest schools. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(3), 24-27.
- MEB Temel Eğitim Müdürlüğü (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara.
- Merchant, C. (1992). *Radical Ecology: The search for a liveable world*. New York: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook-qualitative data analysis*. London: Sage.

- Miron, M.H. & Perez, M. (2016). Benim küçük deneylerim: Çevre (Çev. Esra Sezgin), Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Musser, L. M., & Malkus, A. J. (1994). The children's attitudes toward the environment scale. *The Journal of Environmental Education*, 25(3), 22-26.
- Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30.
- Mustard, J. F. (2000). Early child development: The base for a learning society. In *OECD Meeting Paper*. Ottawa, Canada.
- National Curriculum Council (1990). *Curriculum guidance: Environmental education*. New York: NCC.
- Nikolaeva, S. N. (2008). The ecological education of preschool children. *Russian Education & Society*, 50(3), 64-72.
- Okullarda Orman Programı. (2018). [Çevrim-içi: <http://www.turcev.org.tr/>], Erişim Tarihi: 14 Ekim 2018.
- Onur, B. (2016). *Çocuk çevre doğa. Çevre ve yurttaşlık eğitimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- O'Brien, L., & Weldon, S. (2007). A place where the needs of every child matters: factors affecting the use of greenspace and woodlands for children and young people. *Countryside Recreation*, 15(3), 6-9.
- Önder, A. ve Özkan, B. (2013). Sürdürülebilir çocuk gelişimi – okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2012). The environmentalism of university students: their ethical attitudes toward the environment. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özen Uyar, R. ve Yılmaz Genç, M. M. (2016). Okul öncesi dönem çocukların farklı çevre konularına yönelik ekosantrik ve antroposentrik tutumları. *Journal of Human Sciences*. 13(3), 4579-4594.

- Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1-26.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1117-1139.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*. 1(1), 35-45.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. NewYork: Rutledge.
- Palmer, J. A., Grodzinska-Jurczak, M., & Suggate, J. (2003). Thinking about waste: Development of English and Polish children's understanding of concepts related to waste management. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 117-139.
- Perez, M. (2016). *Benim küçük deneylerim: Sürdürülebilir dünya* (Çev. Esra Sezgin), Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Phenice, L. A., & Griffore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in early childhood*, 4(2), 167-171.
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. London: Routledge
- Pointon, P. (2014). 'The city snuffs out nature': young people's conceptions of and relationship with nature. *Environmental Education Research*, 20(6), 776-794.
- Prokop, P., Prokop, M., Tunnicliffe, S. D., & Diran, C. (2008). Children's ideas of animals' internal structures. *Journal of Biological Education*, 41(2), 62-67.
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7, 207–317.
- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., & Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's geographies*, 10(1), 49-65.

- Rivkin, M. (1998). "Happy Play in Grassy Places": The importance of the outdoor environment in Dewey's educational ideal. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 199-202.
- Rivkin, M. S. (2000). Outdoor experiences for young children. ERIC Digest.
- Robertson, J. S. (2009). *Forming preschoolers' environmental attitude: Lasting effects of early childhood environmental education* (Unpublished master's thesis). Royal Roads University, Canada.
- Shepardson, D. P. (2005). Student ideas: What is an environment. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 49-58.
- Shepardson, D. P., Wee, B., Priddy, M., & Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2), 327-348.
- Shin, H., K. (2008). *Development of environmental education in the Korean kindergarten context*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Victoria, Canada.
- Stapp, W. B. (1969). The concept of environmental education. *Environmental Education*, 1(1), 30-31.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçükoğlu, E. K., Niran, Ş. S. ve Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Tantekin Erden, F. ve Yalçın, F. (2017). Doğanın kalbinde oyun temelli eğitim: Orman okul yaklaşımı. E. Aktan Acar (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi mozaïği içinde* (s. 371-386). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 1-12.
- Thigpen, B. (2007). Outdoor play: combating sedentary lifestyles. *Zero to Three*, 28(1), 19-23.
- Thompson, S. C. G., & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of environmental Psychology*. 14, 149-157

- Thompson, I. H. (2000). Aesthetic, social and ecological values in landscape architecture. *A Discourse Analysis. Ethics, Place and Environment*, 3(3), 269-287.
- Tilbury, D. (1994). The Critical learning years for environmental education. In R. A. Wilson (Ed.), *Environmental education at the early childhood level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Tont, S. A. (2016). Sulak bir gezegenden öyküler, İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Torquatti, J., Cutler, K., Gilkerson, D. & Sarver, S. (2013). Early childhood educators' perceptions of nature, science, and environmental education. *Early Education and Development*, 24(5), 721-743.
- Türk Dil Kurumu. (2018). [Çevrim-içi: <http://www.tdk.org.tr>], Erişim Tarihi: 14 Ekim 2018.
- UNESCO (1977). *Intergovernmental conference on environmental education: Final report*. 14-26 October, UNESCO and UNEP: Tbilisi (USSR).
- Ünder, H. (1996). *Çevre felsefesi*. Ankara: Doruk Yayımcılık.
- Valentine, G., & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H., & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study. *Education 3–13*, 35(4), 365-377.
- White, R. L., Eberstein, K., & Scott, D. M. (2018). Birds in the playground: Evaluating the effectiveness of an urban environmental education project in enhancing school children's awareness, knowledge and attitudes towards local wildlife. *PloS One*, 13(3), e0193993.

- Wight, R. A., Kloos, H., Maltbie, C. V., & Carr, V. W. (2016). Can playscapes promote early childhood inquiry towards environmentally responsible behaviors? An exploratory study. *Environmental Education Research*, 22(4), 518-537.
- Wilson, R. A. (1994). Environmental education at the early childhood level. *Day Care and Early Education*, 22(2), 23-25.
- Wilson, R. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33.
- Witt, S. D., & Kimple, K. P. (2008). 'How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*, 178(1), 41-48.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yalçın, B. (2013). *Doğal çevreyi koruma programının okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkileri (Çanakkale il örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü. ve Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40.
- Yaşaroğlu, C. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya
- Yeşil Kutu Projesi. (2018). [Çevrim-içi: <http://rec.org.tr/projearsiivi/yesilkutu>], Erişim Tarihi: 14 Ekim 2018.**
- Yılmaz, S., ve Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (Biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3).
- Zelezny, L.C. (1999). Educational interventions that improve environmental behaviors: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 5-14.

Zengin, U., ve Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 155-165.



EK-A: Veli Onay Formu

Sayın Veli;

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmekteyim. Aynı zamanda Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ danışmanlığında yürütülen tez çalışmasında bir çevre eğitim programı olan "Okullarda Orman Programı"nın anaokulu düzeyindeki (60-72 ay) çocukların çevresel farkındalıklarına etkisini incelemeyi hedeflemekteyim. Bu formun yollanış amacı ise çocuğunuzun çalışmamıza katılabilmesi için sizden izin almak istememizdir.

Yapılacak çalışmanın temel amacı "Okullarda Orman Programı"nın çocukların çevresel farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bununla birlikte, bu eğitim programıyla ilgili öğretmen ve veli görüşleri de alınacaktır. Çalışma sonucunda elde edilecek bilgiler, çevre eğitim programlarının çevresel farkındalığa etkisi hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Bu araştırma için Hacettepe Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma süresince çocuğunuza ön-test ve son-test olmak üzere farklı zamanlarda iki kez, aşağıda açıklayacağım ölçek uygulanacaktır. Bu ölçek yurt dışında ve yurt içinde, okul öncesi yaş grubu çocuklarına birçok kez uygulanmıştır.

Velisi olduğunuz çocuğa çevre ve çevreyi koruma ile ilgili 14 adet resim çifti gösterilerek onlara bu resimlerle ilgili bazı sorular sorulacaktır. Görüşmenin ortalama süresi 30 dakikadır. Veri toplanırken hiçbir şekilde isim ya da aile kimliğini belirleyici sorular sorulmayacaktır. Araştırma sonrasında araştırmacının güvenilir bilgiye ulaşması için araştırma sürecinde ses kaydı yapılacaktır. Hiçbir şekilde görüntü kaydı yapılmayacaktır. Çalışmamız katılımcıların fiziksel veya ruhsal sağlığını tehdit edici ya da onlar için stres kaynağı olabilecek unsurları içermemektedir. Çalışma sürecinde kullanılacak ölçek resimlerini ve çocuklarınıza sorulacak soruları incelemeniz mümkün olacaktır. Çocuklara sorulacak sorular ve gösterilecek resimler hiçbir şekilde kişisel rahatsızlık verecek olumsuz öğeler içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse görüşme sonlandırılacaktır ve bu durum çocuğunuza herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak veriler yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırma ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki irtibat bilgilerinden bize ulaşabilirsiniz:

Arş. Gör. Ahmet MACUN (Ofis: Fatih Eğitim Fakültesi A Blok No:105 e-posta: macun161@gmail.com) ve/veya

Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ (Ofis: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-posta: tulinguler@gmail.com)

Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, oğlum/kızım _____'nin katılımına izin veriyorum.

Tarih:

Ebeveynin:

Adı, soyadı :

Adres :

Tel :

İmza :

Araştırma yürütücüsünün:

Adı, soyadı : Tülin GÜLER YILDIZ

Adres : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beytepe, Ankara

Tel : 0 (312) 297 8625/141

e-posta : tulinguler@gmail.com

İmza :

EK-B: Öğretmen Onay Formu

Sayın Öğretmen;

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmekteyim. Aynı zamanda Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ danışmanlığında yürütülen tez çalışmasında bir çevre eğitim programı olan "Okullarda Orman Programı" nın anaokulu düzeyindeki (60-72 ay) çocukların çevresel farkındalıklarına etkisini incelemeyi hedeflemekteyim. Bu formun yollanış amacı ise öğrencinizin çalışmamıza katılabilmesi için sizden izin almak istememizdir.

Yapılacak çalışmanın temel amacı "Okullarda Orman Programı" nın çocukların çevresel farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bununla birlikte, bu eğitim sonunda öğretmen ve velilerin programla ilgili görüşleri de alınacaktır. Çalışma sonucunda elde edilecek bilgiler, çevre eğitim programlarının çevresel farkındalığa etkisi hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayacaktır.

Bu araştırma için Hacettepe Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışma süresince öğrencinize ön-test ve son-test olmak üzere farklı zamanlarda iki kez, aşağıda açıklayacağım ölçek uygulanacaktır. Bu ölçek yurt dışında ve yurt içinde, okul öncesi yaş grubu çocuklarına birçok kez uygulanmıştır.

Öğrencinize çevre ve çevreyi koruma ile ilgili 14 adet resim çifti gösterilerek onlara bu resimlerle ilgili bazı sorular sorulacaktır. Görüşmenin ortalama süresi 30 dakikadır. Veri toplanırken hiçbir şekilde isim ya da aile kimliğini belirleyici sorular sorulmayacaktır. Araştırma sonrasında araştırmacının güvenilir bilgiye ulaşması için araştırma sürecinde ses kaydı yapılacaktır. Hiçbir şekilde görüntü kaydı yapılmayacaktır. Çalışmamız katılımcıların fiziksel veya ruhsal sağlığını tehdit edici ya da onlar için stres kaynağı olabilecek unsurları içermemektedir. Çalışma sürecinde kullanılacak ölçek resimlerini ve öğrencilerinize sorulacak soruları incelemeniz mümkün olacaktır. Çocuklara sorulacak sorular ve gösterilecek resimler hiçbir şekilde kişisel rahatsızlık verecek olumsuz öğeler içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü öğrenciniz kendisini rahatsız hissederse görüşme sonlandırılacaktır ve bu durum öğrencinize herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup sizin ve öğrencilerinizin kişisel bilgileri gizli tutulacaktır; ancak veriler yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki irtibat bilgilerinden bize ulaşabilirsiniz:

Arş. Gör. Ahmet MACUN (Ofis: Fatih Eğitim Fakültesi A Blok No:105 e-posta: macun161@gmail.com)

ve/veya

Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ (Ofis: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-posta: tulinguler@gmail.com)

Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, öğrencim _____'nin katılımına izin veriyorum.

Tarih:

Öğretmenin:

Adı, soyadı :

Adres :

Tel :

İmza :

Araştırma yürütücüsünün:

Adı, soyadı : Tülin GÜLER YILDIZ

Adres : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beytepe, Ankara

Tel : 0 (312) 297 8625/141

e-posta : tulinguler@gmail.com

EK-C: Çocuk Onay Formu

Merhaba ...:

Benim ismim Ahmet Macun. Üniversitede (Karadeniz Teknik Üniversitesi) çalışmaktayım. Yaptığım bir araştırma kapsamında danışmanım Prof. Dr. Tülin Güler YILDIZ ve öğretmeninizle birlikte beğeneceğinizi düşündüğümüz etkinlikler hazırladık. Önümüzdeki günlerde bu etkinlikleri hep birlikte sınıfımızda ve sınıf dışında uygulayacağız. Bugün ise araştırma kapsamında sizinle sohbet etmek istiyorum. Sohbet esnasında size çeşitli resimlerin olduğu bazı kartlar göstereceğim. Bu kartlarla ilgili bazı sorular soracağım. Sorduğum sorulara ne cevap vereceğinizi çok merak ediyorum. Sohbetimiz yaklaşık yarım saat sürecektir.

Güvenilir bilgiye ulaşmam için sohbet süresince ses kaydı yapacağım. Sohbet sürecinde size sorulacak sorularda ve gösterilecek resimlerde hiçbir şekilde rahatsızlık verecek durumlar yoktur. Sohbet sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz sohbeti bitireceğim.

Bu çalışmadan elde edeceğim bilgileri tamamen araştırma amacı ile kullanılacağım. Sizin kişisel bilgilerinizi gizli tutacağım; ancak veriler yayın amacı ile kullanılabilir. Bu araştırma için Hacettepe Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

Eğer araştırma ile ilgili verilen bu bilgiler dışında soru sormak isterseniz şimdi sorabilirsiniz.

Benimle sohbet etmek ister misiniz?

Ad- Soyad :

Tarih :

Kabul ediyorum :

Kabul etmiyorum :

EK-Ç: Çocuk Görüşme Formu

Adı Soyadı :

Cinsiyet :

Yaşı (Ay) :

Sorular

1. Hiç ormana gittin mi?
2. Ormanda neler vardır?
3. Ormanın faydaları nelerdir?
4. Ormanlar olmasaydı ne olurdu?
5. Ormanların yok olmaması için neler yapmalıyız?



EK-D: Aile Görüş Formu

Çocuk Adı Soyadı:

Sorular

1. Çocuğunuz “Okullarda Orman Programı” kapsamında okulda yapılan etkinlikler hakkında sizinle konuştu mu / konuşuyor mu?
Cevabınız evet ise neler hakkında konuştuğunu kısaca açıklar mısınız?
2. Okullarda Orman Program defterini incelediniz mi? Yapılan etkinliklerle ilgili düşünceleriniz nelerdir? Defterle ilgili düşünceleriniz nelerdir? Defterde size sunulan etkinliklerle ilgili çocuğunuzla neler konuştunuz?
3. Programda yer alan etkinliklerden hangilerini evde yaptınız/yapıyorsunuz?
Yaptıklarınızı kısaca açıklar mısınız? Varsa etkinlik ile görüşlerinizi paylaşır mısınız?
4. Program kapsamında eve gönderilen kitaplarla ilgili neler düşünüyorsunuz?
Kitap okuma süreci nasıl gerçekleştirildi?
5. Program kapsamında gerçekleştirilen orman gezilerinin çocuğunuza neler kazandırdığını düşünüyorsunuz?
6. Çocuğunuzla birlikte ormanlık alanlara ne sıklıkla gidiyorsunuz?
7. Ormanlık alanlara gittiğinizde neler yapıyorsunuz?
8. Eklemek istedikleriniz nelerdir?

EK-E: Öğretmen Görüşme Formu

Adı :
Soyadı :
Mesleki Deneyim :
Öğrenim Durumu :
Okuldaki Çalışma Yılı :

SORULAR

1. Bu çalışmadan önce çevre Eğitimi programlarından (minik tema, eko-okullar vb.) haberdar mıydınız?
2. Daha önce herhangi bir çevre eğitim programı uyguladınız mı?
3. Daha önce çevre eğitimi konusunda seminer veya kursa katıldınız mı?
4. Lisans eğitiminde çevre eğitimi dersi aldınız mı?
5. Sınıfınızda çevre eğitimi kapsamında hangi konulara/kazanımlara yer veriyorsunuz? Açıklayınız.
6. Çevre eğitimi programının (Okullarda Orman Programı) çocukların gelişimlerine/çevresel farkındalıklarına/tutumlarına ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Bu araştırma kapsamında uygulanan OOP'nin mesleki gelişiminize ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
8. Çevre eğitimi etkinliklerine aileleri ne sıklıkla dahil ediyorsunuz? Bu programın ailelere ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
9. Çocuklarla ne sıklıkla dış mekân etkinlikleri yapıyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?
10. Çocuklarla ormanlık, yeşillik, sulak vb. alanlara gözlem gezileri düzenliyor musunuz? Ne sıklıkla?
11. Programın uygulamadaki etkililiği hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?

EK-F: Okullarda Orman Programı Kullanım İzni



Sayı: 02.11.2017
Sayın Ahmet Macun,
Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi,
Trabzon,

Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Doç. Dr. Tülin Güler Yıldız danışmanlığında yürüttüğünüz "Okullarda Orman Programının Çocuklar ve Ailelerin Çevresel Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" tezinizde Okullarda Orman Programının kullanılması için 24 Ekim 2017 tarihinde eposta ile yapmış olduğunuz talebinize olumlu yanıt verdiğimizizi belirterek, yapacağımız çalışmaların programımıza katkı sağlayacağı düşüncesiyle başarılar dileriz.



Blue Flag



Green Key



Eco-Schools



LEARNING ABOUT FORESTS



Young Reporters for the Environment

Saygılarımla,

Murat Yiğitöl

Türkiye Çevre Eğitim Vakfı Genel Müdürü

EK-G: Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği – Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) Kullanım İzni



deniz kahrیمان <denizkahrیمان@gmail.com>

8 Eki 2017 12:42



Alıcı: ben ▾

Ahmet Macun, uyarlamasını yapmış olduğum CATES-PV (Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyon) ölçeğinin "Okullarda Orman Programının, Çocukların, Öğretmenlerin ve Ailelerin Çevresel Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" isimli tez çalışmasında kullanımı ile ilgili tarafımla iletişime geçmiştir. Ölçek ile ilgili gerekli belgeler, yazar ile paylaşılmış, kullanım izni verilmiştir.

Dr. Deniz Kahrیمان

6 Ekim 2017 12:02 tarihinde macun161@gmail.com <macun161@gmail.com> yazdı:



**EK-Ğ: Okul Öncesi Çocukları İçin Hazırlanmış Okullarda Orman Programı
Etkinliklerinin Kazanımlarına Dair Belirtke Tabloları**

OKULLARDA ORMAN PROGRAMI KAZANIM BELİRTKE TABLOSU									
GELİŞİM ALANI	KAZANIM VE GÖSTERGELER								
BİLİŞSEL GELİŞİM	Kazanım 1 Nesne/durum olaya dikkatini verir.	X	X						
	Kazanım 2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	X	X	X	X	X	X	X	X
	Kazanım 3 Algıladıklarını hatırlar.	X							
	Kazanım 5 Nesne veya varlıklar gözlemler.	X	X	X	X	X			
	Kazanım 6 Nesne veya varlıklar özelliklerine göre	X	X						
	Kazanım 7 Nesne veya varlıklar özelliklerine göre gruplar.	X	X						
	Kazanım 8 Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	X	X						
	Kazanım 9 Nesne veya varlıklar özelliklerine göre sıralar.	X							
	Kazanım 10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	X							
	Kazanım 11 Nesneleri ölçer.	X							
	Kazanım 15 Parça-bütün ilişkisini kavrar.	X							
	Kazanım 17 Neden-sonuç ilişkisi kurar.	X	X						
	Kazanım 18 Zamanla ilgili kavramları açıklar.	X							

OKULLARDA ORMAN PROGRAMI KAZANIM BELİRTKE TABLOSU				
GELİŞİM ALANI	KAZANIM VE GÖSTERGELER			
DİL GELİŞİMİ	Kazanım 1 Sesleri ayırt eder.	X		
	Kazanım 5 Dili iletişim amacıyla kullanır.	X		
	Kazanım 7 Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	X	X	X
	Kazanım 8 Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	X		
	Kazanım 9 Ses bilgisi farkındalığı gösterir.	X		
	Kazanım 10 Görsel materyalleri okur.	X	X	

OKULLARDA ORMAN PROGRAMI KAZANIM BELİRTKE TABLOSU								
GELİŞİM ALANI	KAZANIM VE GÖSTERGELER							
SOSYAL DUYGUSAL ALAN	Kazanım 3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	X	X	X	X	X		
	Kazanım 4 Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	X	X	X	X	X		
	Kazanım 6 Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	X						
	Kazanım 10 Sorumluluklarını yerine getirir.	X	X	X	X			
	Kazanım 12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	X	X					
	Kazanım 13 Estetik değerleri korur.	X	X	X	X	X	X	X
	Kazanım 16 Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	X	X					

OKULLARDA ORMAN PROGRAMI KAZANIM BELİRTKE TABLOSU								
GELİŞİM ALANI	KAZANIM VE GÖSTERGELER							
MOTOR GELİŞİM	Kazanım 1 Yer değiştirme hareketleri yapar.	X	X					
	Kazanım 2 Denge hareketleri yapar.	X						
	Kazanım 4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	X	X	X	X	X	X	
	Kazanım 5 Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	X						

OKULLARDA ORMAN PROGRAMI KAZANIM BELİRTKE TABLOSU								
GELİŞİM ALANI	KAZANIM VE GÖSTERGELER							
ÖZBAKIM BECERİLERİ	Kazanım 3 Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.					X	X	
	Kazanım 6 Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.							
	Kazanım 8 Sağlığı ile ilgili önlemler alır.					X		

EK-H: Temalar, Gelişim Alanları ve Etkinlik Çeşitlerine Göre Belirtke Tabloları

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK HAZIRLANAN OKULLARDA ORMAN PROGRAMI ETKİNLİK VE BELİRTKE TABLOSU																						
SAYI	ETKİNLİKLER	TEMALAR					GELİŞİM ALANLARI					ETKİNLİK ÇEŞİTLERİ										
		Orman ve Enerji	Orman ve Biyolojik Çeşitlilik	Orman ve Su	Orman Ürünleri	Orman ve İklim	Orman ve Toplum	Bilişsel Gelişim	Motor Gelişim	Sosyal-Duygusal Gelişim	Dil Gelişimi	Öz-Bakım Becerileri	Matematik	Drama	Okuma Yazmaya Hazırlık	Sanat	Türkçe	Oyun	Müzik	Fen	Hareket	Alan Gezisi
1	Okul Bahçesinin İncelenmesi		X				X	x	X										X		X	x
2	Tırtılın Ayakları Yaşam Ağı		x				X	X	X	X			X								X	
3	Çevremizde Neler Var		X				X	X		X									X			
4	Kompost Atıklar ve Değerlendirilmesi	x					X	X	X										X			x
5	Hangi Ürünler Ormandan Alınır				x		X		X				X									x
6	Orman Dedektifleri		x				X		X										x		x	
7	Kuşları Besleyelim					x	X	X	X												X	
8	Hayvanlara Ev Yapalım					x	X	X	X					x								x
9	Çöp Temizleme Yürüyüşü Çöpleri Ayrıştırılmalı					x		X	X		x										x	x
10	Çöplerin Doğada Yok Olma Süreleri					x	X												X			
11	Kirli Suyu Arıtma ve Suların Kalitesi			X			X	X												X		
12	Denizleri Kim Kirletiyor			x					x	X		x										
13	Toprak ve Taş Sanatı				x		X		X	X				x								X
14	Endemik Türler Sergisi		x				X		x					X								
15	Kağıt Yapımı				x		X	x		X				x	x				X			
16	Kendi Bulutum					x	X			X					x				X			
17	Ormanın Şarkısı ve Ağacına Sarıl		x				X	X	X	X						X	X				x	
18	Rüzgar Gülü Yapımı	x					x	x						X								
19	Isı Yalıtımı	x					x		X		X								X			X

EK-I: Velilerle İletişime Yönelik Belgeler

ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı 5 Yaş Günişığı Sınıfı velileriyle aşığıdaki gündem maddeleriyle ilgili 01.11.2017 tarihinde Çarşamba günü saat 12:00 da veli toplantısı yapmak istiyorum.

Bilgilerinize arz ederim.



Okul Öncesi Öğretmeni

GÜNDEM:

- 1-Açılış,Yoklama ve Gündem maddelerinin okunması
- 2-Veli ile iletişim
- 3-Sınıf ve okul kuralları
- 4-Çocukların,temizlik ve beslenme alışkanlıkları
- 5-Çocukların genel durumları
- 6-Veli katılımı ve ziyaretlerin planlanması
- 7-Eksik olan malzemelerin bildirilmesi
- 8-Sınıfımızla yürütülecek olan 'OKULLARDA ORMAN' projesi ile ilgili Ahmet MACUN Bey'in bilgilendirme yapması
- 9-Dilek ve temenniler.



ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE,

2017-2018 Eğitim ve Öğretim yılı 2. Dönem I. veli toplantısı 20/02/2018 Salı günü saat 11.00' da aşağıdaki gündem gereği yapılacaktır.

Bilgilerinize arz ederim.

16/02/2018



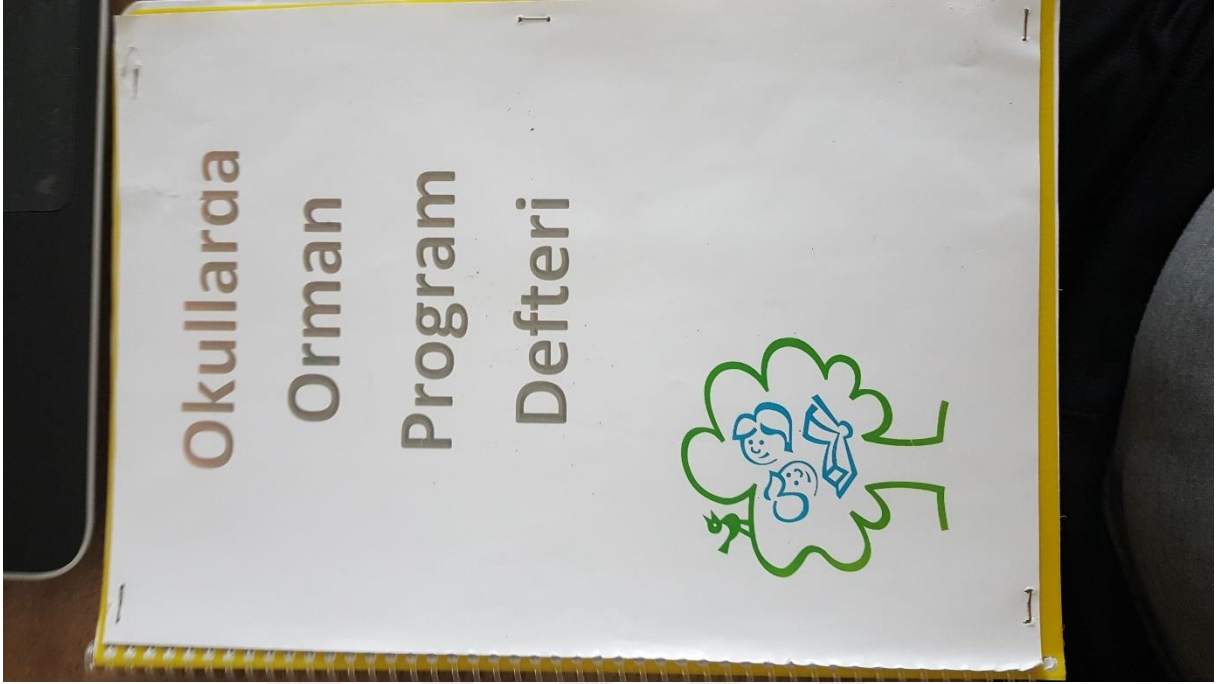
Okul Öncesi Öğretmeni

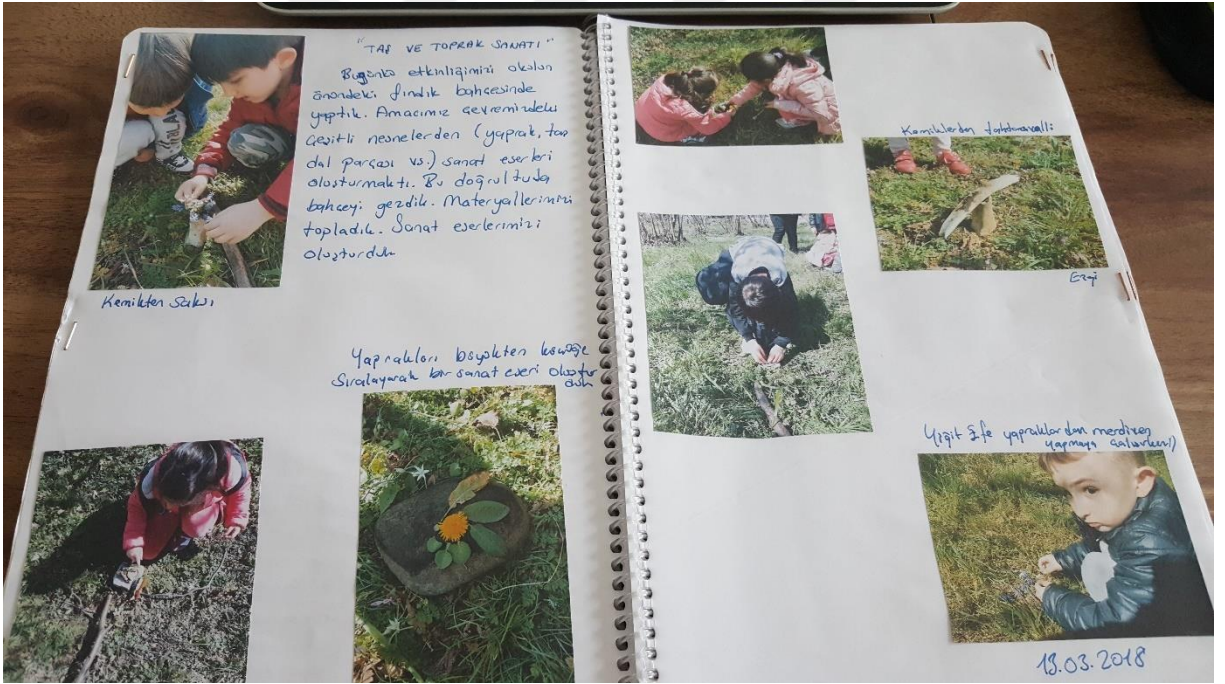
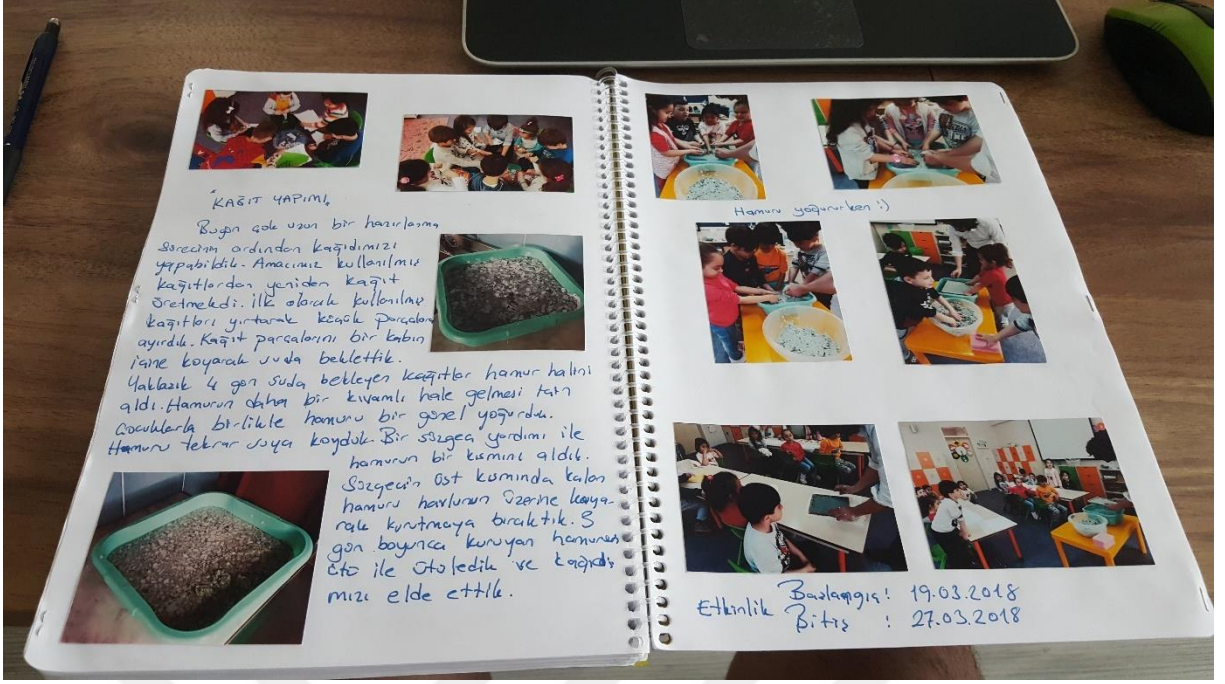
GÜNDEM

- 1) Açılış, yoklama, gündem maddelerinin okunması.
- 2) Toplantı tutanağını yazacak velinin seçilmesi.
- 3)Çocukların gelişim alanlarını ve düzeyleri ile ilgili bilgi verilmesi.
- 4)Okula devam durumu ve geç gelme
- 5) Aile katılımının önemi, aile katılımı etkinliklerinin çocuğun gelişimine faydaları ve aile-çocuk iletişimine katkılarının konuşulması.
- 6) 2.dönemde kutlanacak özel gün ve haftalar, yapılacak sosyal etkinlikler ve geziler ile ilgili bilgi verilmesi.
 - *Orman haftası
 - *23 Nisan
 - *Anneler günü
- 7) 'Okullarda Orman Projesi' kapsamında bilgilendirme yapılması.
- 8) Dilek ve temenniler, kapanış.



EK-İ: Okullarda Orman Program Defterine Ait Görseller





EK-J: Kitap Projesi Uygulama Takvimi

Kitap Adı / Adı Soyadı	Ne Yapsak da Doğal Felaketlerle Baş Etssek	Ne Yapsak da Tehlikeli Türleri Korusak	Ne Yapsak da Toğrağın Verimsizleşm esini Durdursak	Ağaçlar Diyarına Hoşgeldiniz	Bir Plastik Şişenin Yolculuğu	Bir Yağmur Damlasının Yolculuğu	Neden Bu Kadar Sıcak	Enerjiyi Koruyalım	Su Tasarrufu	Yeşili Koruyalım	Atıkları Azaltalım	Ne Yiyelim	Ne Anlatalım	Ormanda Neler Olmuş	Duru'nun Bahçesinde ki Ağaç
	2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018							
		2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018						
			2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018					
				2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018				
					2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018			
						2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018		
							2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018	
								2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018
	26.3.2018								2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018
	23.3.2018	26.3.2018								2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018
	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018								2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018
	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018								2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018
	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018								2.3.2018	5.3.2018	9.3.2018
	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018								2.3.2018	5.3.2018
	5.3.2018	9.3.2018	12.3.2018	16.3.2018	19.3.2018	23.3.2018	26.3.2018								2.3.2018

EK-K: Bilgi Notu Örneği

Sayın Veli;

12.02.2018

Son yıllarda değişen yaşam, çocukluk dönemini de hızla değiştirdi. Nüfusun çoğunluğunun köy ve kasabada yaşadığı yıllarda çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını doğa ile iç içe geçirirlerdi. Şehre göçlerin arttığı dönemlerde ise çocuklar oyun alanı olarak kendilerine sokakları belirlediler. Şimdi ise tamamen farklı bir dönem yaşıyoruz. Çocuklar ne doğada ne de sokakta... Tabiri caizse, çocuklar ilk olarak doğadan, ardından sokaklardan kovuldu. Okullara, evlere, tabletlere hapsedildi.

Bu durumun çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri ise yavaş yavaş ortaya çıkıyor. Bağışıklık sisteminin zayıflaması, hiperaktivite, astım, geç dönem psikolojik rahatsızlıkların nedeni olarak çocukların doğadan koparılması gösteriliyor. İşin bir de akademik boyutu var. Çocukların doğadan koparılmasının etkilerini 25 yıldan fazla süredir araştıran “Doğada Son Çocuk” kitabının yazarı Richard Louv doğada zaman geçirmeyen; evlere, okullara hapsedilen çocukların dikkat, konsantrasyon, yaratıcılık gibi bilişsel alanlarda sorunlar yaşamaya başladığını belirtmektedir.

Artık kamuoyu tarafından da kabul gören bu sorunların çözümü için ulusal ve uluslararası projeler yürütölmektedir. Okullarda uygulanan Minik Tema, Eko-Okullar, Globe gibi çevre eğitim programları bunlardan bazılarıdır. Bu programların genel amacı çevre ile ilgili bilginin ve tutumların aktif katılımı ile sağlanmasıdır.

Bu doğrultuda Çarşıbaşı Anaokulu ile birlikte “Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı”nın bir programı olan “Okullarda Orman” programını uygulamaya başladık. Bu program çocuklarda bir taraftan çevre bilinci; diğer taraftan orman bilinci ve bilgisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Altı hafta sürececek olan bu programda sınıf içinde, okul bahçesinde ve çevresinde etkinlikler yapılacaktır. Zaman zaman ise ormanlık alanlara geziler yapılması planlanmaktadır. Bu doğrultuda Okul Müdürlüğü ve K.T.Ü Orman Fakóltesi'nin izni ve ortaklığı içinde gerçekleştireceğimiz etkinlikler için desteklerinizi beklemekteyiz.

Ayrıca program boyunca çocuğunuzla birlikte yapabileceğiniz etkinliklerle sizleri sürece dahil etmek istiyoruz. Sizlerin katkıları ve iş birliği programın çok daha etkili olmasını sağlayacaktır.

İlk aşamada sizlerden bazı isteklerimiz olacak:

1. Çocuklara verdiğimiz “Meraklı Minik” dergisini onlarla incelemenizi; etkinliklerini yapmanızı bekliyoruz.
2. Çocukların dış-mekân etkinliklerinde küçük bir çantaya ihtiyaçları olacak. Bir adet kalem, bir çizgisiz defter, bir de büyüteci çanta ile birlikte temin etmenizi bekliyoruz. Bu çanta ve içindeki malzemeler çocukların etkinliklerde bol bol çizimler yapmalarını ve doğayı yakından incelemelerini sağlayacaktır.
3. Sınıfta yapacağımız “Ağaç Köşesi” için çocuklarla gönderdiğimiz resimde gösterilen “ağaç” hakkında bilgi toplamanız; ağacın yaprağı ve -eğer bulabilirsiniz- yaprağının çiçek halinin resmini veya çıktısını en geç Çarşamba günü göndermenizi bekliyoruz.

Programın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli desteğiniz için şimdiden çok teşekkür ederiz.

K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi

Araştırma Görevlisi

Ahmet Macun

EK-L: Okullarda Orman Programı Eylem Planı

	<p>2017-2018 EĞİTİM- ÖĞRETİM YILI ÇARŞIBAŞI ANAOKULU OKULLARDA ORMAN PROGRAMI EYLEM PLANI</p>	
---	---	---

AYLAR	EYLEM VE ETKİNLİKLER
EKİM	<ul style="list-style-type: none">• Okullarda Orman projesi hakkında bilgi verme, bilinçlendirme• Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV) sitesinin incelenmesi• Okullarda Orman eylem planının hazırlanması• Eylem Planının TÜRÇEV' e gönderilmesi
KASIM	<ul style="list-style-type: none">• Okullarda Orman öğretmen komitesinin kurulması• Okullarda Orman öğrenci komitesinin kurulması• Tüm sınıflarda Okullarda Orman projesinin açıklanması
ŞUBAT	<ul style="list-style-type: none">• Çevresel inceleme• Okullarda Orman panosunun hazırlanması• Okul bahçesinin gezilerek çocuklara okul bahçesindeki ağaçların türlerinin tanıtılması, tür özellikleri hakkında çocukların bilgilendirilmesi.• Doğa sevgisi, güzel bir çevre, ormanlara ilişkin görsellerin hazırlanması ve bu görsellerin 'Okullarda Orman' panosunda sergilenmesi• Okullarda Orman defteri'nin hazırlanması

ŞUBAT	<ul style="list-style-type: none"> • Çevremizde yaşayan canlılar hakkında çeşitli görseller hazırlama • Çevremizde yaşayan canlıların çeşitliliği • Okul bahçesinde gezi yapılarak çeşitli materyallerin toplanması ve sınıf ortamında sergilenmesi • Okul bahçesinde yapılan gezide çizimlerin yapılması ve çizimler hakkında sohbet edilmesi • Doğada yaşayan canlıların birbiri ile ilişkisinin incelenmesi ve bu ilişkinin drama yoluyla canlandırılması • Ormanları korumanın öneminin vurgulanması • Ormanlık alana inceleme gezisi yapılması • Orman ve ormandaki ağaçlar hakkında uzman tarafından bilgilendirme • Ağaçlar ve ağaçların doğal ve sosyal yaşamdaki öneminin vurgulanması • Okullarda Orman defterinin hazırlanması • Okullarda Orman panosunun hazırlanması
ŞUBAT	<ul style="list-style-type: none"> • Ormanlardan elde edilen ürünler hakkında bilgilendirme • Orman ürünlerinin kullanım alanları • Orman ürünlerinin aşırı kullanımının doğa üzerindeki etkisi • Kâğıdın öyküsünün işlenmesi • Kâğıdın kullanımının azaltılması ve geri dönüşümü hakkında bilgilendirme • Su ve Ormanın ilişkisi ile ilgili bilgilendirme • Evlerimizde kullandığımız suların kaynağının araştırılması • Suyun önemi ve yeri • Toprağın, suyun temizlenmesindeki önemi • Okullarda Orman defterinin hazırlanması • Okullarda Orman panosunun hazırlanması
	<ul style="list-style-type: none"> • Hayvanların öneminin vurgulanması • Hayvanlar için barınak yapımı ve okul bahçesine yerleştirilmesi • Barınağa su ve yem koyulmasının çocuklar tarafından takibi • Kuşların önemi • Çocukların kuş türlerini incelemesi • Kuşlar için yemlik hazırlanması • Yemliklerin çocuklar tarafından takip edilmesi • Okullarda Orman defterinin hazırlanması • Okullarda Orman panosunun hazırlanması • Çevre kirliliğinin ormanlara ve doğaya verdiği zararlar • Çevre kirliliğinde neden olan etmenler • Çevre kirliliğinin olası sonuçları

MART	<ul style="list-style-type: none">• Çevre kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler• Okul çevresinde çöp toplama yürüyüşünün yapılması• Geri dönüşümün önemi• Geri dönüştürülebilir maddeler• Çöplerin doğada yok olma süreleri• Evsel atıkların verimli şekilde kullanılması• Evsel atıktan gübre (kompost) yapımı• Ormanlarda ki biyolojik çeşitlilik• Endemik tür nedir?• Dünya'daki ve Türkiye' deki endemik türler• Çocukların kendi endemik türlerini oluşturması• Dünya Ormancılık günü ve Orman Haftası etkinlikleri, Program• Hava kirliliğini önlemek için yapılması gereken enerji tasarrufları• Toplu taşıma sisteminin kullanılmasının önemi• Havaya zarar veren enerji kaynakları• Havaya zarar vermeyen enerji kaynakları• Hava kirliliği, insan sağlığı ve çevreye verdiği zararların (yakıtle bağlantılı) işlenmesi• Okulun ısıtma sisteminin incelenmesi• Isı yalıtımının olup olmadığına bakılması• Enerji tasarrufunun ne şekilde gerçekleştirildiğinin incelenmesi
------	--

Koordinatör Öğretmen

Müdür Yardımcısı

Uygundur
OKUL MÜDÜRÜ

EK-M: Okul Öncesi Çocukları İçin Hazırlanmış Okullarda Orman Programı Etkinlik Örnekleri

Etkinlik

Tırtılın Ayakları – Yaşam Ağı (Hareket, Drama Etkinliği)

Materyaller: Karakter kartları, yün yumak

Sözcükler: Tırtıl, yumak, ağaç kütüğü, polen)

Kazanım ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Mekânda konum alır.)

Dil Gelişimi

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

Sosyal-Duygusal Gelişim

Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar. (Göstergeleri: Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler ve canlılar olduğunu söyler. Aynı kişinin/canlının farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.)

Motor Gelişim

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar. Belli bir yüksekliğe zıplar. Sekerek belirli mesafede ilerler.)

Kazanım 2. Denge hareketleri yapar. (Göstergeleri: Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır. Atlama, konma, başlama, durma ile ilgili denge hareketlerini yapar. Bireysel ve eşli olarak denge hareketleri yapar.)

Öğrenme Süreci:

- Çocuklar çember olurlar. Öğretmenin gösterdiği resimdeki canlının (tırtıl) ne olduğunu tahmin etmeye çalışırlar.
- Çocuklardan tırtıl görmüş olanlar nerede ve nasıl gördüğünü anlatırlar.
- Tırtılın hareketleri ile ilgili kısa bir video izlenir.

- Çocuklar tıpkı bir tırtıl arka arkaya dizilir (eller omuzda veya belde olacak şekilde) ve müzik eşliğinde dans ederler.
- Gruptan kopma oldukça çocuklar yer değiştirir.
- Ardından çocuklar, ön sıradaki arkadaşlarının yaptığı hareketleri yaparak (zıplama, sürünme, birbirlerinin ayaklarından tutma vb.) tırtılın hareketlerini çeşitlendirir.
- Çocuklar oyunun ardından oyun üzerine kısaca sohbet ederler.
- Çocuklar tekrar çember olurlar ve ormanda yaşayan canlılar hakkında sohbet ederler.
- Öğretmen drama etkinliği için hazırlanan kartları (**güneş, ağaç, su, hava, kuş, solucan, toprak, karınca, çiçek, arı, bitki, tavşan, tilki ve insan**) çocuklara gösterir.
- Her çocuğun boynuna bir karakter kartı takılır (Çocuk sayısına göre bazı karakterleri birden fazla çocuk canlandırabilir).
- Çocuklar sınıf içinde rastgele bir yere oturur.
- Öğretmen ise elinde bir yün yumağı ile bir hikâye anlatmaya başlar. Hikâyede ismi geçen karaktere yün yumağını verir. Çocuklar kendilerine verilen yün yumağının ucundaki ipi tutup tekrar öğretmene verir.
- Hikâyenin ardından yün yumakları ile oluşan ağ çocuklar tarafından incelenir.
- Ormanda yaşayan canlıların birbirlerine olan ihtiyaçları ve etkileri hakkında sohbet edilir.

Yaşam Ağı:

Öğretmen: “Şu an sınıfta değil; mis gibi çiçek kokularının olduğu, çeşit çeşit kuş sesinin duyulduğu bir ormandasınız. Güneş tam üstünüzde ve sizi sıcaklığı ile mutlu ediyor. Siz ormanda yaşayan bir canlısınız, hem de tam boynunuzda resmi asılı duran canlısınız. Şimdi size bir hikâye okuyacağım ve hikâye süresince orman halkından kimin adını söylersem o canlıyı/nesneyi canlandıran kişiye yün yumağını vereceğim. O kişi yumağın ucundan ipi tutacak ve yumağı bana geri verecek. Böylelikle ben de hikâyenin devamında diğer arkadaşlarınıza yumağı uzatabileyim. Ayrıca adınız tekrar geçse bile yün yumak bir kişiye yalnızca bir kere verilecektir. Lütfen ipinizi sıkı tutun ve bırakmayın.

Hikâye:

GÜNEŞİN ışınlarıyla, ormanda yaşayan canlılar sağlıklı ve güçlü bir şekilde büyümektedirler (Yumak güneşe verilir).

Ormanda yaşan tüm canlılar onun yaydığı enerjiye muhtaçtır. Güneş onları sıcak tutar ve bitkilerin büyümesine yardımcı olur. Topraktan gökyüzüne uzanan uzun ve güzel **AĞAÇLAR** kendisine güç versin diye güneşe bakarlar (Yumak ağaca verilir).

Yağan yağmur ise henüz dinmiştir ve susayan tüm canlıların **SU** ihtiyacını gidermiştir (Yumak suya verilir). Öğleden sonra yağan bu yağmur **HAVA**'nın ferahlamasını sağlar (Yumak havaya verilir). Ormanların nefes almasını sağlayan şey işte bu havadır. Orman derin bir nefes alır. En çok ihtiyacımız olan üç şey işte budur: güneş, hava ve su.

Orman yalnızca ağaçlar, güneş ve sudan ibaret değildir. Daha birçok yaşama ev sahipliği yapar. Rengârenk bir **KUŞ** ağaçların dalları arasında uçarak şarkılar söyler, bir taraftan da yiyecek bir şeyler arar (Yumak kuşa verilir). Gözüne bir şey takılır. Öğle yemeği için aradığı şey işte budur. Bir **SOLUCAN** (Yumak solucana verilir). Solucan olanlardan habersiz bir şekilde toprağa düşen bir yaprak tanesini yemek için yavaş yavaş ilerliyordur. Bir taraftan da ormana teşekkür ederek. Çünkü orman **TOPRAĞI** (yumak toprağa verilir) temiz tutarak onun için çok güzel bir yaşam alanı oluşturmaktadır. Az ilerde ise toprağa küçük bir yuva açan **KARINCA** (yumak karıncaya verilir), topladığı malzemelerini oraya taşımaktadır. Bazı karıncalar ise ağaçların kabuklarında yuva yapmaktadır.

Bir **ÇİÇEK** (yumak çiçeğe verilir) ise aynı anda tohumdan fidana geçerek yavaş yavaş yaprak açmaya başlamıştır ve rüzgârın serinletici hissini yapağında hissetmektedir. Bu küçük çiçek yiyeceğini toprağın içinden temin etmektedir. Çiçek bir yandan heyecanla **ARININ** (yumak arıya verilir) gelip kendisinden polen almasını beklemektedir. Böylelikle arı bu polenle başka çiçekleri aşılıp hayatın canlılığının devamına katkıda bulunacaktır. Çiçekler ve diğer **BİTKİLER** (yumak bitkiye verilir) kökleriyle toprağı derinlere kadar kazarlar ve toprağın nefes almasını sağlarlar. Böylelikle sunduğu olanaklardan dolayı toprağa teşekkür etmiş olurlar. Bitkinin büyümesine ise güneşden gelen ışınlar yardımcı olur. Düşen yağmur damlaları ise yapraklarının ıslak kalmasını sağlar. Bu sağlıklı bitki **TAVŞAN** (yumak tavşana verilir) için mükemmel bir besindir. Tavşan bitkinin yeşil yapraklarından bir ısırık almak için sabırsızlanıyordur. Ağaç kütüklerinin arkasında ise tavşanı gözetleyen

TİLKİ (yumak tavşana verilir) bugünkü yemeğinin güzel bir tavşan olacağını düşünmektedir.

Birden tilki bir ses duyar ve ağaçların arasından koşarak uzaklaşır. İki **İNSAN** ormanlık alan içinde yürümektedirler. Yürürken aynı zamanda bitkilerden ve çiçeklerden koklamaktadırlar Bu ormanda olmaktan çok mutlu görünmektedirler. Uzaklardan bir kuş sesi ise onlara “hoş geldiniz” demektedir. İki kişi kısa bir süre duraksarlar. Etraflarına bakarlar ve şöyle söylerler: “Hayat ve huzur dolu bir yer”. Ardından yürümeye devam ederler.

Değerlendirme:

Etkinlikler sürecinde ve sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yönlendirilebilir.

- Oyunumuzda grup halinde yürürken ne gibi zorluklar yaşadınız?
- Başka hangi hayvanlar birlikte hareket ederler?
- Ormandaki bitkiler ve hayvanlar birbirine nasıl destek oluyor/birbirinden nasıl yararlanıyor?
- Eğer uzun süre yağmur yağmazsa ormandaki hayat nasıl etkilenir?
- Ormanları korumak için neler yapabiliriz?

ETKİNLİK:

Çevremizde Neler Var (Fen Etkinliği)

Materyaller: Etkinlik kartları, gözlem defterleri

Sözcükler: kozalak

Kazanım ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim:

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu söyler.).

Dil Gelişimi:

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır (Göstergeleri: Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Motor Gelişim:

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar (Göstergeleri: Malzemeleri eşer. Nesnelere toplar.)

Öğrenme Süreci:

- Çocuklar çeşitli hayvan ve bitkilerin resimlerinin gösterildiği kartları incelerler. Bu hayvan ve bitkilerin isimlerini söylerler. Çevrelerinde yaşayan hayvanlardan ve bitkilerden örnekler verirler. En son hangi hayvanı gördüklerini söylerler.
- Okul bahçesi ve çevresinde keşif gezisi yapmak için hazırlanılır. Uygun kıyafetler giyilir.
- Toprağın içi, çimenlerin arası, ağaç kabukları, ağaç dalları ve yaprakları vs. incelenip gözlem defterlerine çizimler yapılır, öğretmenler yardımıyla notlar alınır. Yere dökülmüş yapraklar, kozalaklar, dal parçaları gibi sınıfa götürülebilecek nesnelere sınıfta incelenmek üzere toplanır. İncelemeler tamamlandıktan sonra sınıfa tekrar geri dönülür.
- Çocukların çizimleri ve topladığı nesnelere incelenir ve bu sırada her çocuğun gözlemler sırasında en çok neyin dikkatlerini çektiği konusunda konuşması açık uçlu sorular aracılığıyla yönlendirilir.
- Ardından çocukların ormandan toplanan nesnelere sınıfta sergi ya da okuldaki okullarda orman panosunda afiş çalışması yapılır.

Değerlendirme:

Etkinlik sürecinde ve sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yönlendirilebilir.

- Okul bahçesi ve çevresinde nelerle karşılaştınız?
- Hangi hayvanları gördünüz? Hangi bitkileri gördünüz?
- Daha önce görmediğiniz/ilk kez gördüğünüz bir şey var mıydı? Varsa neydi?
- Sizi en çok ne şaşırttı?
- Kendi evinizin bahçesinde/parkta/piknikte hangi hayvanları görüyorsunuz?
- Kendi evinizin bahçesinde/parkta/piknikte hangi bitkileri görüyorsunuz?

Etkinlik:

Hangi Ürünler Ormandan Alınır – Ahşap Ürünler Fotoğraf Sergisi (Okuma Yazmaya Hazırlık, Alan Gezisi, Aile Katılımı)

Materyaller: Resim kartları

Sözcükler: Ahşap, sergi

Kazanım ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, yapıldığı malzemeyi, kullanım amaçlarını söyler.)

Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına, yapıldığı malzemeye göre ayırt eder, eşleştirir.)

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 13. Estetik değerleri korur. (Göstergeleri: Çevresindeki güzelliklere değer verir.)

Öğrenme Süreci:

- Çocuklar kürdanın nasıl yapıldığını gösteren bir video izlerler. Kürdanın neden yapıldığını söylerler.
- Çocuklar sınıfta ve günlük hayatta sık sık kullandıkları kâğıt, boya kalemleri, peçete, tuvalet kâğıdı, kâğıt havlu ve çeşitli kitapları incelerler. Hepsinin ortak noktası tahmin edilmeye çalışılır. Hepsinin ağaçtan yapıldığı belirtilir. Bu ürünler gibi birçok ürünün ormandan yani ağaçtan elde edildiği söylenir.
- Öğretmen “Ormanlar aslında her yerde, hadi bulmaya çalışalım” der. Çocuklar öncelikle sınıfta yer alan ve ahşaptan yapılan malzemeleri gösterir. Öğretmen de bu sırada bu ürünlerin isimlerini not alır.
- Ardından sınıf dışına ve okul bahçesine kısa bir gezi yapılır. Bu gezi süresince de ağaçtan elde edilen her şey not edilir. Okulda ahşaptan ve ağaçtan yapılmış olan malzemelerin listesi çıkarılır.
- Sınıfa geri dönülür. Hazırlanmış olan liste gözden geçirilir.
- Çocuklar orman ve ağaçlardan başka nasıl yararlanıldığını tartışır.

- Ardından çocuklara çeşitli resim kartları (yiyecek, içecek ve diğer nesnelere) gösterilir.
- Sınıf tahtasına “Ormandan Elde Edilen Ürünler” ve “Ormandan Elde Edilmeyen Ürünler” yazılır ve çocuklara ne yazıldığı açıklanır.
- Resim kartları çocuklara sırasıyla gösterilir. Gösterilen karttaki ürün ormandan elde ediliyorsa çocuklar kartı “Ormandan Elde Edilen Ürünler” bölümünün altına yapıştırır. Eğer elde edilmiyorsa “Ormandan Elde Edilmeyen Ürünler” kısmının altına yapıştırılır.
- Çocuklar etkinlik panosunu incelerler.

Değerlendirme:

Etkinlik sürecinde ve sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yönlendirilebilir.

- Okulumuzdaki hangi ürünler ahşaptan yapılmıştır? Resim kartlarındaki hangi ürünler ormandan elde edilmiştir?
- Çevremizde başka hangi ürünler ahşaptan yapılır? Hangi ürünler ormandan elde edilir?
- Ormanların korunması için ormandan elde edilmiş ürünleri kullanırken nelere dikkat etmeliyiz?

Aile Katılımı

Ailelerden çocuklarıyla evde veya ev dışında ahşaptan yapılmış ürünlerin fotoğraflarını çekmeleri ve okula göndermeleri istenir.

Etkinlik:

Orman Alanları ve Su Kalitesi (Türkçe, Alan Gezisi ve Fen Etkinliği)

Materyaller: Toprak, kum, çakıl, humuslu toprak, yosunlar, yapraklar, ağaç dalları, ağaç kabukları, cam şişe/sürahi

Sözcükler: Filtre, erozyon, verimli

Kazanım ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye ve kullanım amaçlarına göre gruplar.)

Motor Gelişim

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesneleri toplar. Nesneleri kaptan kaba boşaltır.)

Öğrenme Süreci:

- Bu etkinlik için ormanlık bir alana gidilir. Ormanlık alanda kısa bir keşif gezisi yapıldıktan sonra çember olunur.
- Çocuklara “Ne Yapsak da Toprağın Verimsizleşmesini Durdursak” isimli çocuk kitabı okunur (Palau, 2012; TÜBİTAK Yayınları). Kitap üzerine sohbet edilir.
- Çocuklara verimli toprak ve erozyonla aşınmış toprak arasındaki verimlilik farkını gösteren bir deney yapacakları söylenir.
- Çocuklar toprak, kum, çakıl, yosunlar, yapraklar, ağaç dalları, ağaç kabukları vs. toplarlar. Bu malzemelerin temini için çocuklara yeterli zaman tanınır. Malzemeler bir araya getirilir.
- 3 adet 1,5 litrelik boş plastik şişe, şişenin uçlarına takılmak üzere filtre, 3 adet plastik maşrapa, birkaç adet koli hazırlanır.
- Çocuklar düzeneği öğretmenin yardımıyla yapar.
- Şişeler ters olacak şekilde durmaktadır ve ağızlarına filtre yerleştirilmiştir. Filtreden akan su içinse; şişenin alt kısmına maşrapa yerleştirilir.
- Çocuklarla öncelikle dibi kesilmiş olan plastik şişenin birincisine taş ve çakıllar; ikincisine ise, kum, toprak, onların üzerine yaprak, kozalak, dal, bitki, yosun gibi organik maddeler koyarlar; üçüncüsüne ise yalnızca kum ve birkaç parça organik madde koyarlar.
- Ardından her bir şişenin içine eşit miktarda çamurlu su konur.
- Çocuklar deney sonucu ile ilgili tahminlerini ve fikirlerini söyler
- Filtreleme işlemi uzun sürebileceğinden çocuklar ormanlık alanda öğretmen ve yardımcılar eşliğinde incelemeler yaparlar. Çocukların soracağı sorulara uygun cevaplar verilir.
- Deney sonunda orta çıkan görüntü çocuklar tarafından incelenir. Toprak, kum ve birçok organik maddenin olduğu şişeden süzülen suyun en temiz olduğu görülür. Bu sonucun nasıl gerçekleştiği çocuklar tarafından tartışılır.



Örnek bir düzenek

Değerlendirme:

Etkinlik sürecinde ve sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yönlendirilebilir.

- En temiz suyu nasıl elde ettik? Diğer sular neden daha kirliydi?
- Suları süzmek için hangi malzemeleri kullandık?
- Toprağı verimsiz ve kurak olan bölgelerde yaşayan canlılar ve insanlar ne gibi tehlikelerle karşı karşıyadır/kalabilir.
- Sizce hangi alanların suyu en temizdir?
- Su kirliliğini engellemek için neler yapılabilir?
- Erozyonu engellemek için neler yapılabilir?

Etkinlik:

Kompost Atıklar ve Değerlendirilmesi (Fen Etkinliği, Alan Gezisi)

Materyaller: Büyük bir kova, yiyecek artıkları, yaprak, çimen parçaları, küçük dal parçacıkları, toprak

Sözcükler: Kompost

Kazanım ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim:

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.)

Kazanım 13. Estetik değerleri korur. (Göstergeleri: Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevreye değer verir.)

Motor Gelişim

Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. (Göstergeleri: Nesnelere toplar. Nesnelere kaba boşaltır.)

Öğrenme Süreci:

- Bu etkinlik için ormanlık bir alan gidilir. Ormanda öğretmen ve yardımcıları rehberliğinde kısa bir keşif gezisi yapılır.
- Çocuklar evden çeşitli yiyecek ve içecekler getirirler. Tüm yiyecek ve içecekler ortaklaşa tüketilir.
- Toplanma esnasında yiyecek artıkları çöpe atılmaz.
- Atılmayan ve saklanan yiyecek artıklarının nasıl kullanılabileceği hakkında sohbet edilir.
- Yiyecek artıklarının bazılarının biriktirilerek gübre haline getirilebileceği, bunun bitkiler ve toprak için çok değerli besin kaynakları olabileceği söylenir. Kompost yapımı hakkında kısaca bilgi verilir.
- Kompost yapımı için büyük bir (veya birden fazla) plastik çöp kutusu ortama getirilir.
- Çocuklar öncelikle bugün tükettikleri yiyeceklerin arta kalanlarından uygun olanları çöp kutusuna atarlar.
- Daha sonra ormanlık alanda bir gezi yapılarak; yaprak, çimen parçaları, küçük dal parçacıkları, toprak vb. toplayarak kompost kutusunun içine atarlar.
- Bu kutu orman dönüşünde okula getirilir ve uygun bir yere konur. İçindeki malzemelerin muhafaza edilmesi sağlanır (Çocuklar sonraki günlerde

sürekli bir biçimde kutunun içine artık malzemeleri atmaya devam ederler. Ara ara toprak atıp, karışımın hava alması için karıştırırlar. Kompost gübre haline geldiğinde toprakta bir çukur açılarak, toprağın içine yerleştirilir).

Değerlendirme:

Etkinlik sürecinde ve sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yönlendirilebilir.

- Tükettiğimiz hangi yiyeceklerin artıklarını kompost yapımı için kullandık? Yiyecek artıkları dışında hangi malzemelerden yararlandık?
- Kompostu nasıl hazırladık?
- Yiyecek artıklarını başka nelerde kullanabiliriz?
- Ormanlık alandan toplanan malzemeler nasıl gübre halinde geldi?
- Ormanlık alandaki yaprak ağaç parçacıkları vs. malzemelerden başka kimler/neler faydalanıyor?

Aile Katılımı:

- Ailelerden benzer bir kutuyu evde de yapıp; evde kompost yapmaları söylenir. Kompost yapımı ile ilgili resimlerin “Okullarda Orman Panosu”na asılmak üzere okula gönderilmesi istenir.

Etkinlik:

Toprak ve Taş Sanatı (Alan Gezisi ve Sanat Etkinliği)

Materyaller: Etkinlik kartları, hayvan kartları

Sözcükler:

Kazanım ve Göstergeleri:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.)

Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna ve kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir.)

Kazanım 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar. (Göstergeleri: Bir bütünün parçalarını söyler. Parçaları birleştirerek bütün elde eder.)

Dil Gelişim

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

Öğrenme Süreci:

- Bu etkinlik için ormanlık bir alan gidilir. Ormanlık alanda öğretmen ve yardımcılar rehberliğinde keşif gezisi yapılır.
- Çevremizde gördüğümüz her şeyin bir sanat ürününün parçası olabileceği söylenir.
- Toprak ve taş sanatı örnekleri (resim çıktıları) çocuklara gösterilir. Ardından konu hakkında birkaç video (Land Art videoları) izlenir.
- Çocuklar kendi toprak ve taş sanatı çalışmalarını yapacaklardır.
- Toprak ve taş sanatı çalışması için çocuklar gruplara ayrılacaklardır.
- Bunun için çocuklar ormanlık alanda çember olurlar. İçinde “köpek, kedi, kuş, inek” resimlerinin olduğu kartlar çocuklara dağıtılır. Çocuklar kartları açarlar fakat içinde ne resmi olduğunu arkadaşlarına söylemezler.
- Tüm çocuklar gözlerini kapatır ve ormanda yürümeye başlar. Çocuklar hangi hayvanı çektiyse o hayvanın sesini çıkarır ve aynı sesi çıkaran çocukları bulmaya çalışır. Çocuklara gruplarını bulabilmeleri için yeterli süre tanınır.
- Dört grup olunduktan sonra çocuklar kendi grup arkadaşlarıyla “toprak ve taş sanatı” yapmak için malzeme toplamaya başlarlar Topladıkları malzemeleri koymak için uygun çantaları yanlarına alırlar.
- Malzemeler toplandıktan sonra her grup uygun bir yer seçerek ürününü ortaya çıkarmaya başlar. Süreç boyunca çocuklar istedikleri anda materyal toplamaya devam ederek, ürününü zenginleştirebilir.
- Tüm gruplar kendi ürünlerini tamamladıktan sonra ürünlerinin fotoğrafları çekilir. Sanat eserlerinin fotoğrafları “Okullarda Orman Panosu”nda sergilenir.

- Ürünler oluşturulduktan ve fotoğraflar çekildikten sonra etkinlik değerlendirilir.

Değerlendirme:

Etkinlik sürecinde ve sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yönlendirilebilir.

- İzlediğimiz videoda ve resimlerde ne gördünüz? Siz kendi çalışmanızı nasıl yaptınız? Hangi malzemeleri topladınız?
- Sanat eserini ortaya çıkarırken nelere dikkat ettiniz?
- Aradığınız fakat bulamadığınız bir materyal var mıydı? Sanat eserinizi daha farklı nasıl yapabilirdiniz?
- Doğadaki malzemeleri kullanarak başka nasıl sanat eserleri ortaya çıkarılıyor/çıkarılabilir?





Örnek çalışmalar



EK-N: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

01 Ocak 2018

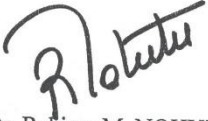
Sayı : 35853172/ 433 - 158

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 27.12.2017 tarih ve 2629 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Ahmet MACUN**'un **Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ** danışmanlığında yürüttüğü **"Okullarda Orman Programının" Çocukların, Öğretmenelerin ve Ailelerin Çevresel Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **02 Ocak 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-O: MEB İzin Belgesi



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.4295577
Konu : Uygulama İzni
(Ahmet MACUN)

28/02/2018

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet MACUN'un "**Okullarda Orman Programının Çocukların, Öğretmenlerin ve Ailelerin Çevresel Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**" isimli çalışması kapsamında İlimiz Çarşıbaşı ilçesindeki Çarşıbaşı Anaokulu ve Vakıfkebir ilçesindeki Cumhuriyet Anaokulunda araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/02/2018
Nusret ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt. Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0 462) 223 55 52-12

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f95c-1290-3b90-8b71-f014 kodu ile teyit edilebilir.

EK-Ö: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe 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.



04/01/2019

Ahmet MACUN

EK-P: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

03/01/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: 60-72 Aylık Çocukların Ekolojik Görüşlerinin Okullarda Orman Programı Kapsamında Hazırlanan Etkinliklere Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/12/2018	192	318583	30/10/2018	%8	1060473550

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ahmet MACUN

Öğrenci No.: N14221756

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi Tezli

Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünleşik Dr.


İmza

DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

EK-R: Thesis/Dissertation Originality Report

03/01/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Primary Education

Thesis Title: The Investigation Of 60-72 Months Children's Ecological Views Regarding Activities Based On Learning About Forests Program

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/12/2018	192	318583	30/10/2018	%8	1060473550

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ahmet MACUN
Student No.: N14221756
Department: Primary Education
Program: Early Childhood Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.



Signature

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

EK-S: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾



04/01/2019

Ahmet MACUN

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü tezle ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.