

**FARKLI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİNİN 54-66 AYLIK  
ÇOCUKLARIN ÇEVRE TUTUM VE FARKINDALIKLARINA ETKİSİ**

**C.G. ALPARSLAN**

**BAU 2019**

**Ceyhun Gizem ALPARSLAN**

**OCAK 2019**

**FARKLI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİNİN 54-66 AYLIK  
ÇOCUKLARIN ÇEVRE TUTUM VE FARKINDALIKLARINA ETKİSİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**CEYHUN GİZEM ALPARSLAN**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ DALINDA  
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŞTİR**

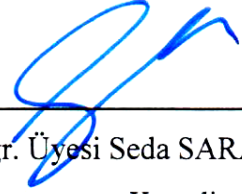
**OCAK 2019**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



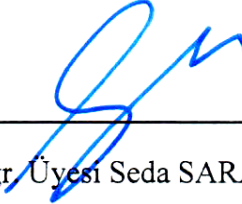
Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE  
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ  
Koordinatör

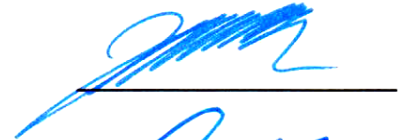
Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



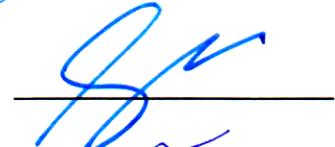
Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ  
Tez Danışmanı

### Komite Üyeleri

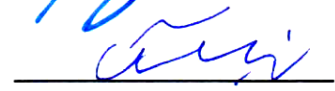
Doç. Dr. Şerife Sema KARAKELLE (İÜ, PSY)



Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ (BAU, TEB)



Dr. Öğr. Üyesi Elçin GÖLBAŞI (BAU, TEB)





**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

Ad, Soyad : Ceyhan Gizem ALPARSLAN  
İmza :

## ÖZ

### FARKLI OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MODELLERİNİN 54-66 AYLIK ÇOCUKLARIN ÇEVRE TUTUM VE FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

Alparslan, Ceyhun Gizem

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ

Ocak 2019, 130 sayfa

Bu araştırmada, Montessori yöntemi, ekolojik temelli yaklaşım ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ana akım (Devlet okulları) eğitim modelini benimsemiş okul öncesi eğitim kurumlarının 54-66 aylık (4-5 yaş) çocukların çevre farkındalıkları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma model kullanılmıştır. Bu çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili içerisinde bulunan, 2'si özel olmak üzere toplam 3 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 42 çocuk ile yürütülmüştür. Çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verileri yorumlamak ve sınıflandırmak için nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarına göre sınıflandırılan verilere, spss programında ki-kare testi uygulanarak değişkenler arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarının uyguladığı farklı eğitim modellerine göre çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi, Montessori Yöntemi, Başka Bir Okul Mümkün Modeli, Alternatif Eğitim, Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutum

## **ABSTRACT**

### **THE IMPACT OF DIFFERENT EARLY CHILDHOOD EDUCATION APPROACHES ON 54-66 MONTH CHILDREN'S ENVIRONMENTAL ATTITUDES AND AWARENESS**

Alparslan, Ceyhun Gizem

Master, Preschool Education Master Program

Thesis Supervisor: Assistant Professor Seda SARAC

January 2019, 130 pages

In this study, the aim was to identify the impact of different preschool curricula on 54-66 month olds children's environmental attitudes and awareness. Data was collected from children attending three different schools following three different programs namely, mainstream national program, Montessori method based program and ecologically-based program. In this study, a mixed model consisting of quantitative and qualitative research methods was used. The study was conducted during 2016-2017 academic term with 42 children who study at 2 private and 1 state early childhood center in Izmir. To interpret the data gathered from the interviews of children, descriptive analysis, which is one of the qualitative methods, was used. The data classified according to early childhood centers and the difference between the variables was determined by applying chi square test in SPSS. The results of the study revealed that the highest values about children's environmental attitude and awareness were always with the ones who study at ecology based early childhood centers.

**Keywords:** Environment Education in Preschool, Montessori Method, BBOM Education Model, Alternative Education, Awareness and Attitudes Towards Environment



Canım oğlum Ogeday'a

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının planlama ve araştırılma sürecinde yönlendirmesiyle çalışmamı bilimsel bir çerçevede yapmamı sağlayan saygı değer Dr. Öğretim Üyesi Seda SARAÇ hocama teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca uygulamalarım esnasında bana yardımcı olan arkadaşlarıma, idari personele ve öğretmenlere katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın her anında benden desteğini ve sabrını esirgemeyen, yoğun çalışmalarım ve stresli zamanlarımda beni motive eden sevgili hayat arkadaşım, sırdaşım Batuhan ALPARSLAN'a yürekten teşekkür ederim. Bütün eğitim hayatım boyunca benim hep daha fazlasını yapabileceğime inanan ve destekleyen aileme, sevgili annem Müge, babam Ertan ve kardeşim Altuğ SAĞTEKİN'e tüm kalbimle teşekkür ederim. Benim her zaman yanımda olan ve ihtiyacım olduğunda hiç tereddüt etmeden yanımda bulunan değerli Seher ve Ergün ALPARSLAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Gece gündüz demeden çalışıp tezime odaklandığım dönemlerde iş yerimde beni destekleyen ve tolere eden çok değerli zümre arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi iletirim.

İyi ki varsınız...

Ceyhun Gizem ALPARSLAN



## İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İTHAF.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiv
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırma Problemleri ve Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Tanımlar.....	6
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	7
2.1. Çevre ve Çevreye Yönelik Geliştirilen Tutum.....	7
2.1.1. Çevreye Yönelik Tutumun Ekolojik ve İnsan Merkezli Yaklaşım Açısından İncelenmesi.....	8
2.2. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitiminin Önemi.....	10
2.3. Eğitime Alternatif Yaklaşımı.....	12
2.3.1. Çevre Eğitimine Alternatif Bir Yaklaşım Olarak “Maria Montessori Yöntemi.....	13
2.3.2. Çevre Eğitiminde Demokratik ve Ekolojik Temelli Okul Yaklaşımı.....	16

2.3.2.1. Türkiye’de Çevre Eğitime Yönelik Demokratik Okul ve Ekolojik Temelli Başka Bir Okul Mümkün Modeli.....	18
2.4. Çevre Eğitiminde MEB Okul Öncesi Programını Uygulayan Ana akım Okul Öncesi Eğitim Kurumları.....	21
2.5. Okulların Çevre Farkındalığına Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	23
2.5.1. MEB Programını Uygulayan Ana akım Devlet Okullarının Çevre Farkındalığına Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	25
2.5.2. Montessori Yöntemi Kullanan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevreye Yönelik Etkisini İnceleyen Araştırmalar. ....	28
2.5.3. Ekoloji Temelli Okulların Çevreye Yönelik Etkisini İnceleyen Araştırmalar.....	30
Bölüm 3: Yöntem.....	32
3.1. Araştırma Deseni.....	32
3.2. Sınırlıklar.....	33
3.3. Araştırmanın Sayıltıları.....	33
3.4. Örneklem.....	33
3.5. Veri Toplama Araçları.....	35
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.5.2. Çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği.....	35
3.6. Veri Toplama Süreci.....	38
3.7. Verilerin Analizi.....	39
Bölüm 4: Bulgular.....	40
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
4.1.1. Tüketim Konusuna İlişkin Bulgular.....	40
4.1.1.1 Elektrik Tüketimine İlişkin Bulgular. ....	42
4.1.1.2 Su Tüketimine İlişkin Bulgular.....	45
4.1.1.3. Kağıt Tüketimine İlişkin Bulgular.....	47
4.1.2 Çevreyi Koruma Başlığı Altında Edinilmiş Bulgular.....	50

4.1.2.1. Bitki, Böcek ve Diğer Hayvanları Korumaya İlişkin Bulgular.....	52
4.1.2.2. Kuşları Beslemeye İlişkin Bulgular.....	55
4.1.2.3. Hayvanların Önemli Olduğuna İlişkin Bulgular.....	57
4.1.2.4. Dışarıdaki Hayvanları Yakalamamaya veya Onları Rahatsız Etmemeye İlişkin Bulgular.....	60
4.1.2.5. Vahşi Hayvanları Korumaya İlişkin Bulgular.....	63
4.1.2.6. Çevre Kirliliğine İlişkin Bulgular.....	66
4.1.3. Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanım Başlığı Altında Edinilmiş Bulgular.....	69
4.1.3.1. Geri Dönüşüm Kutusuna Geri Dönüştürülebilen Çöplerin Atılmasına İlişkin Bulgular.....	71
4.1.3.2. Cam ve Teneke Kutuların Ayrıştırılmasına İlişkin Bulgular.....	74
4.1.3.3. Oyuncakların Yeniden Kullanılmasına İlişkin Bulgular.....	76
4.1.4. Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihlere İlişkin Edinilmiş Bulgular....	79
4.1.4.1. Oyun Oynama Alanı Tercihlerine İlişkin Bulgular.....	81
4.1.4.2. Yaşamak İstedikleri Çevreye İlişkin Bulgular.....	84
4.1.4.3. Okula Ulaşım Şekli Tercihlerine İlişkin Bulgular.....	87
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
4.2.1. Tüketime İlişkin Bulguların Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Göre İncelenmesi.....	90
4.2.2. Çevreyi Korumaya İlişkin Bulguların Okullara Göre İncelenmesi.....	92
4.2.3. Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanıma İlişkin Bulguların Okullara Göre İncelenmesi.....	93
4.2.4. Yaşam Alanı ve Tercihlere İlişkin Bulguların Okullara Göre İncelenmesi.....	95
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar.....	97

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	97
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	98
5.2.1. 54-66 Aylık Çocukların Tüketim Konusu İle İlgili Kurumlara Göre Farkındalık ve Ekolojik Merkezli Tutumları.....	98
5.2.2. 54-66 Aylık Çocukların Çevreyi Koruma ve Çevre Kirliliği Konusu İle İlgili Kurumlara Göre Farkındalık ve Ekolojik Merkezli Tutumları.....	99
5.2.3. 54-66 Aylık Çocukların Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanım Konusu İle İlgili Kurumlara Göre Farkındalık ve Ekolojik Merkezli Tutumları.....	100
5.2.4. 54-66 Aylık Çocukların Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihleri Konusu İle İlgili Kurumlara Göre Farkındalık ve Ekolojik Merkezli Tutumları.....	101
5.3. Öneriler.....	102
KAYNAKÇA.....	104
EKLER	
A. CATES-PV Soruları ve Resimleri.....	115
B. Özgeçmiş.....	130

## TABLolar LİSTESİ

### TABLolar

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Tablosu.....	34
Tablo 2 CATES-PV Görüşme Soru İçeriği.....	37
Tablo 3 Tüketim Farkındalığı ve Tutumuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Genel Durumu.....	41
Tablo 4 Odadan Dışarı Çıkarken Işığın Kapatılmasına Yönelik Farkındalıkları ve Tutumların İncelenmesi.....	42
Tablo 5 Diş Fırçalama Esnasında Suyun Kapatılmasına Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	45
Tablo 6 Kağıdın Her İki Yönünün Kullanılmasına Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	48
Tablo 7 Çevreyi Koruma Farkındalığı ve Tutumuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Genel Durumu.....	50
Tablo 8 Bitki ve Böcekleri Evlerine Götürmelerine İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	52
Tablo 9 Kuşları Beslemeye Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	55
Tablo 10 Hayvanların Önemli Olduğuna İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	58
Tablo 11 Hayvanları Yakalamamaya veya Rahatsız Etmemeye İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	60
Tablo 12 Hayvanları Yakalamaya veya Rahatsız Etmeye İlişkin Farkındalıklar ve Tutumların İncelenmesi.....	63
Tablo 13 Yerdeki Çöpleri Çöp Kutusuna Atmaya İlişkin Farkındalıklar ve Tutumların İncelenmesi.....	66

Tablo 14 Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanım Farkındalık ve Tutumuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Genel Durumu.....	69
Tablo 15 Geri Dönüştürülebilir Çöplerin Geri Dönüşüm Kutusuna Atmaya Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	71
Tablo 16 Cam ve Teneke Kutuların Ayırıştırılarak Geri Dönüşüm Kutusuna Atmaya İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	74
Tablo 17 Yeniden Kullanıma Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	76
Tablo 18 Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihlere İlişkin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Genel Durumu.....	79
Tablo 19 Dışarıda ya da İçeride Oynama Tercihine İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	81
Tablo 20 Yaşamak İstedikleri Çevreye İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi.....	84
Tablo 21 Çocukların Okula Ulaşım Şekilleri.....	87
Tablo 22 Hava Kirliliği ile Araba Arasındaki İlişkiye Yönelik Farkındalığın ve Ulaşım Tercihlerine Yönelik Tutumların İncelenmesi.....	88
Tablo 23 Tüketime İlişkin Bulguların Ki- Kare Analiz Sonuçları.....	90
Tablo 24 Çevreyi Korumaya ve Çevre Kirliliğine İlişkin Bulguların Ki- Kare Analiz Sonuçları.....	92
Tablo 25 Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanıma İlişkin Bulguların Ki- Kare Analiz Sonuçları.....	93
Tablo 26 Yaşam Alanı ve Tercihlere İlişkin Bulguların Ki- Kare Analiz Sonuçları.....	95

## KISALTMALAR

BBOM	Başka Bir Okul Mümkün
CATES-PV	The Children's Attitudes Towards the Environment Scale- Preschool Version
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NAMC	North American Montessori Center
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
VEGPS	Values Education Good Practice Schools

## Bölüm 1

### Giriş

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma konusuna yönelik belirlenmiş problem durumundan ve araştırmanın hangi amaçla yapıldığından bahsedilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Geride bıraktığımız yüzyıllar boyunca insanın amacı doğadan yararlanmak, çoğalmaya ve yeni uygarlıklar yaratmaya yönelmek ve doğayı kontrol altına almaya çalışmak olmuştur (Tombul, 2006). İnsanlığın ateşi kontrol etmesi ile çevreye verdiği düşük çaplı zarar, yine insanların yerleşik yaşama geçmesi ile birlikte büyümeye başlamıştır. Yerleşik yaşama geçen insan tarımsal faaliyetlerini arttırarak çevreyi kendi kontrolü altına almaya başlamış, bununla birlikte nüfus artışı ve göçler ile birlikte doğayı gün geçtikçe daha çok sömürmüştür (Atasoy, 2005).

Güleç (1991)'e göre doğa, insanın yaşadığı bölgede kullandığı kaynaklardan ötürü yarattığı kirliliğe karşı bir süre dayanabilmiş; ancak insanın doğa ile bütünlüğünü görmezden gelmeye devam etmesi ile çevrenin dengesi bozulmaya başlamıştır.

Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, “İstedığımız Gelecek” raporunda genç nesillerin gelecek için çok önemli olduğuna ve bu nedenle ilköğretim düzeyinin ötesinde bir eğitim verilmesinin gerekliliğine değinmiştir. Bununla birlikte; geliştirilmiş öğretmen eğitimi, sürdürülebilirlik müfredatı ve eğitim programları ile insanların bu yöndeki kapasitesinin arttırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle okullar, topluluklar ve yetkililer arasında işbirliği yapılması için adımlar atılması gerektiğini vurgulamıştır (United Nations [UN], 2012).

Günümüzde çevre kavramı birçok alanla ilişkili olarak karşımıza çıkmakta ve toplum tarafından sorgulanmaktadır. Çevre; fiziksel, toplumsal, biyolojik ve kimyasal etkenlerin zaman zaman insanlar ve diğer canlı varlıklar üzerindeki olumlu ve/veya olumsuz etkileri şeklinde tanımlanmıştır (Hamamcı ve Keleş, 1998).



Loughland, Reid, Walker ve Pedocz (2003)'a göre çevre olgusu insanlar tarafından genellikle kendileri dışında kalan diğer her şeyler olarak nitelendirilmiştir. Çok nadir olarak, dünya nüfusunun belki 8'de 1'i, insan ve çevreyi bir ilişki içerisinde tanımlayabilmiştir. İnsan yaşamının olmazsa olmazı çevre, insanın her türlü ihtiyacını karşılamıştır. Bu nedenle çevre olgusunda "nesne" kavramından çok "ilişki" kavramına yönelmenin önem arz ettiği belirtilmiştir. Bu ilişki biçimini anlayabilmek için çevre eğitime gereksinim olduğu vurgulanmıştır. Doğanın zenginliklerinden bilinçsizce yararlanan insanın ancak çevre eğitimi alarak çevre ile uyumlu yaşayabilmesinin mümkün olduğunu belirten Tombul (2006)'a göre; kitleler halinde birbirini ve çevre politikalarını da etkileyecek çevre eğitimi sayesinde, çevre duyarlılığı ve bilinci oluşturularak doğal sürdürülebilirliğin sağlanabileceğini vurgulamıştır.

Çevre eğitimi; birey, okul, öğretmen ve aileyi kapsayan ve bütün olarak bakılması gereken bir konu olmuştur. Kuzu (2008) bireyin çevre bilincini kazanma süreci ilk olarak aile içerisinde başladığını belirtmiştir. Aynı görüşü paylaşan Güler (2008) ise; ailelerin, onları taklit ederek öğrenen çocuklarına, doğru model olabilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte; Taşkın ve Şahin (2008) çevre farkındalığı gelişmemiş ailelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini bu nedenle çevre eğitiminin formal bir eğitim çerçevesinde yapılmasının önemine değinmiştir. Karmozyn, Scalise ve Trostle (1993) erken yaşlarda çevreden edinilen olumlu deneyimler ile ileriki zamanlarda bireyin, önce kendini, sonra başkalarını ve en sonunda çevreyi takdir edebilmesini; saygı, sorumluluk, paylaşımında bulunmasını; problem çözüme ve yaratıcılık gösterebilmesini sağladığına değinmiştir.

Erten (2003)'e göre erken yaşlarda tutum ve davranış geliştirmenin kritik dönemini oluşturan okul öncesi dönem ve eğitim etkililiğini sağlayan öğretmenler, çevre için önemli bir role sahiptir. Ogelman (2015) çevre eğitiminin okul öncesi dönemdeki önemini vurgulayarak bu eğitime, erken çocukluk yıllarından itibaren başlanan ve yaşam boyu sürmesi gereken bir kavram olarak yaklaşmıştır. Okul öncesi dönemden itibaren verilen çevre eğitiminin, ileriye yönelik tutumların gelişmesinde bir araç görevi görebildiğini belirtmiştir.

Coertjens, Pauw, Maeyer ve Petegem (2010) tarafından yapılan çalışma, bilimin daha çok uygulamalı olarak öğretildiği okullarda çocukların çevre dostu tutumlarının oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Geleneksel ana akım

eğitim yaklaşımının çocuk merkezli olmanın çok uzağında olduğu, okullarda daha çok öğretmen merkezli, yapılandırılmış sınıf içi etkinlikler ile eğitim-öğretim işlerinin yapıldığı duyuşal gelişimini destekleyen materyallerden uzak bir yapıya sahip (Topbaş, 2004) olduğu düşünöldüğünde geleneksel okul yapısının çevre dostu tutumları geliştirmede başarılı olamayacağı düşünölebilir.

Kuhlemeier, Van Den Bergh ve Lagerweij (1999) Hollanda'nın 2. kademesindeki 206 okuldan 9. sınıfa devam eden çocukların çevre bilincini, çevreye karşı tutumlarını ve duyarlılığını belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Veriler meslek okulları, standart okul ve yüksek standartlarda eğitim veren 3 farklı tipteki okula devam eden çocuklardan toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda yüksek standartta eğitim veren okula giden çocukların farkındalık, tutum, sorumluluk ve fedakârlıkta bulunma davranışları arasında diğer okullara göre farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durumun çocukların bilişsel anlamdaki düzeylerinin ve buna göre verilen eğitimin farklılığından kaynaklandığı vurgulanmıştır.

Okul dışında yapılan eğitim öğretim faaliyetleri ile özgür bir ortamda kendilerini ve çevrelerini keşfetme olanağına erişen çocukların çevre duyarlılığının gelişeceği düşünölebilir (Morhayim, 2008; akt. Birinci, 2013). Çocuğun kendisini ve çevresini keşfetmesine olanak tanıyan Montessori yönteminde de çocuklara, dünya ile ilgili bilgi ve anlayış geliştirmek için, duyarlarını kullanmasını sağlayan, deneyimlere fırsat verilen ve ilgileri doğrultusunda tecrübeler kazanabilecekleri ortam sağlanmakta (Isaacs, 2007) ve doğanın insan için var olmadığını çocukların fark etmesi beklenmektedir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011).

İnsan ve insan dışı bütün varlıklar arasında bütönlüğü vurgulayan ekolojik teoriye (Bryan, 2008) göre yapılandırılmış okullar, ekolojik sistemin kırılğan ve kendiliğinden organize olabilen bir yapı (Kahrıman, 2010) olduğu fark ettirmek ve doğanın önemini vurgulamak amacıyla çevre eğitimi programları düzenlemiştir. Çevre eğitiminde ekolojik yaklaşımı benimseyen okulların okul dışında (orman, park vs.) yapılmak üzere tasarlanmış olduğu eğitim programları ile çocukların doğada deneyimler edinmesini sağlayarak doğal döngü içerisinde insanın yerini keşfettikleri düşünölebilir (Palmberg ve Kuru, 2000). Aynı zamanda farklı doğal çevrelerde deneyim kazanan çocukların bilgi birikimlerinin de arttığı görölmüştür (Ştemberger, 2010).

Sürdürülebilir yaşama eğilen doğa yanlısı, ekolojik temelli okulların etkililiği ve uygunluğu günümüzde sıkça konuşulan ve tartışılan bir araştırma alanı haline gelmiştir.

Bu bağlamda bu araştırma farklı eğitim modellerine sahip okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevre farkındalığı edinme ve tutum gelişimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı farklı eğitim yaklaşımlarını benimsemiş olan (Montessori yöntemi, ekolojik temelli yaklaşım ve ana akım) üç okul öncesi kuruma devam eden 54-66 aylık çocukların çevreye yönelik tutumlarını incelemek ve karşılaştırmaktır.

## **1.3. Araştırma Problemleri ve Alt Problemler**

- 1- Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi kurumlara (Montessori, ekoloji temelli, MEB ana akım) devam eden 54-66 aylık çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıkları nasıldır?
  - 1a. 54-66 aylık çocukların tüketim konusuna yönelik tutum ve farkındalıkları nasıldır?
  - 1b. 54-66 aylık çocukların çevreyi koruma konusuna yönelik tutum ve farkındalıkları nasıldır?
  - 1c. 54-66 aylık çocukların geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusuna yönelik tutum ve farkındalıkları nasıldır?
  - 1d. 54-66 aylık çocukların yaşam biçimi ve tercihler konusuna yönelik tutum ve farkındalıkları nasıldır?
- 2- Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi kurumlara (Montessori, ekolojik temelli, MEB ana akım) devam eden 54-66 aylık çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıkları arasında fark var mıdır?
  - 2a. Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi kurumlara (Montessori, ekoloji temelli, MEB ana akım) devam eden 54-66 aylık çocukların tüketim konusu ile ilgili tutum ve farkındalıkları arasında fark var mıdır?

2b. Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi kurumlara (Montessori, ekolojik temelli, MEB ana akım) devam eden 54-66 aylık çocukların çevreyi koruma konusu ile ilgili tutum ve farkındalıkları arasında fark var mıdır?

2c. Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi kurumlara (Montessori, ekolojik temelli, MEB ana akım) devam eden 54-66 aylık çocukların geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusu ile ilgili tutum ve farkındalıkları arasında fark var mıdır?

2d. Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi kurumlara (Montessori, ekolojik temelli, MEB ana akım) devam eden 54-66 aylık çocukların yaşam biçimi ve tercihler konusu ile ilgili tutum ve farkındalıkları arasında fark var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Yaşadığımız dünyada küresel ısınma, enerji kaynaklarının giderek azalması ve canlı nesillerinin tükenmesi gibi problemlerin önüne geçilebilmesi için evrensel boyutta birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar; erozyon, hava kirliliği, su kirliliği, enerji ve toprak kirliliği gibi başlıklar altında birçok ülkenin gündeminde yer almaktadır (Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010). İnsanların bilinçsiz bir şekilde hareket etmesi doğal dengenin bozulmasını hızlandırmaktadır. Karakaya ve Çobanoğlu (2012)'ye göre çevreci ve çevreci olmayan yaklaşımlar sergileyen insanların sayısı yaklaşık olarak aynıdır. Bu noktada çevre eğitimi önem teşkil etmektedir. Başal (2003)'ün belirttiği üzere çevre eğitiminde temel amaç; doğal çevreyi bozmadan muhafaza etmek ve bu yönde duyarlılığı arttırarak çevre farkındalığı yaratmaktır. Birçok araştırmacı çevre ile ilgili davranışlarda ekolojik merkezli (ecocentric) tutumun gelişmesinde erken çocukluk döneminin kritik olduğunu vurgulamaktadır (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009; Ogelman ve Güngör, 2015; Kahrıman Öztürk, 2010; Koçak Tümer, 2015). UNESCO 1978; çevre eğitiminin, çevre dostu bireyler yetiştirme amacı taşıdığını belirtir.

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalık kazanması ve olumlu tutumlar geliştirmesinde farklı eğitim modellerinin etkililiğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar; Milli Eğitim Okul Öncesi Öğretim Programı'nın yeniden düzenlenmesi

aşamasında, hangi yaklaşımların doğa yanlısı tutumlar geliştirmekte daha etkili olabileceği hususuna ışık tutabilmesi açısından yararlı olacaktır.

### **1.5. Tanımlar**

**Çevre Farkındalığı:** Kişinin, çevre ve çevre sorunlarının kendisine etkisinin bilincinde olması ve davranışlarını çevreyi göz önünde bulundurarak düzenlemesidir (Özbebek Tunç, Akdemir Ömür ve Düren, 2012).

**Ekoloji:** Yunanca ev, mekan, bilgi ve bilim anlamına gelen iki kelimedenden türemiş; canlıların arasındaki bağı ve yaşadıkları evren ile bağlantılarını inceleyen bilim dalıdır (Erol, 2005).

**Çevreye Yönelik Tutum:** Birey ve toplum statüsünde çevreye karşı değer yargıları ve duyarlılık geliştirmesini sağlayarak, koruma ve iyileştirmeye yönelik katılım isteğidir (Tiflis Bildirgesi; akt. Budak,2008).

**Alternatif Eğitim:** İnsanları tek yönlü düşünme ve davranmaya yönelten sisteme karşın özgün olabilmeyi ve öğrenmeyi destekler (Miller, 2010).

## Bölüm 2

### Alan Yazın Taraması

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem sorularına yönelik geçmişte yapılan benzer nitelikteki çalışmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Çevre ve Çevreye Yönelik Geliştirilen Tutum

Ozankaya (1980) çevreyi iki farklı görüş biçimine göre değerlendirmiştir. Buna göre; toplum bilimciler tarafından çevre, bireylerin ve toplumların kültürel, biyolojik ve toplumsal yaşamlarını etkileyebilecek dış faktörler olarak belirtilirken çevreciler tarafından bireyi ilgilendiren canlı ve cansız, kâinatta bulunan her şey olarak tanımlanmıştır.

2872 sayılı Çevre Kanunu'nun 2. Maddesine göre çevre, "Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır." (ÇOB, 2008).

Ünder (1991)'e göre toplumda çevre anlayışı, iki farklı temele dayandırılmıştır. Bunlar teknomerkezci ve çevremerkezci görüş olarak nitelendirilir (akt. Akçay, 2006).

Doğayı insanın bir aracı olarak gören teknomerkezci görüş, doğanın insan için sınırsız bir kaynak sağlayacağını ve insan aktivasyonlarına uyum gösterebileceğini savunur. Buna göre; doğada oluşabilecek insandan kaynaklı herhangi bir sorunun bilimsel teknikler ile çözülebileceği fikri yer almaktadır. Bozulan doğa aynı zamanda onarılabilir görüşü yer almaktadır. Teknomerkezci görüşün onarıcı anlayışının aksine çevremerkezci görüş, önleyici çevre koruma anlayışına sahiptir. Bu fikre göre; doğanın kaynaklarının sınırlı olduğu ve bu nedenle insanlar tarafından, yaptırımları olan, önlemlerin alınması gereklidir. Bu yaptırımlar; ekonomik büyüme ve ilerleme, aşırı nüfus artışı gibi konuların önüne geçilmesi gibi konulardır. İnsanların doğaya uyum sağlaması gerektiğini ve bunun da küçük yaştan itibaren verilecek eğitim ile sağlanabileceği görüşü hâkimdir (Akçay, 2006).

Bir bakıma çevremerkezci düşünce doğa için insanın düzeltilmesi gerektiğini savunurken, teknomerkezci görüş doğanın düzeltilmesi gerektiğini savunur. İnsan çevre ilişkisinde, insanın doğadan üstün ya da doğanın diğer canlı ve cansız varlıklar ile denk olduğu gibi farklı görüşlerin sonucundaki tutumlar, birçok araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bu çalışmada tutumlar, ekolojik ve insan merkezli görüşe göre ele alınmıştır. bu tutum yaklaşımı ayrıca bir alt başlıkta incelenmiştir.

**2.1.1. Çevreye yönelik tutumun ekolojik ve insan merkezli yaklaşım açısından incelenmesi.** Thompson ve Barton (1994) çevreye yönelik iki çeşit tutum olduğunu altını çizmişlerdir. Buna göre; doğanın iyiliği, dünyanın yararı için insan, bitki ve hayvanların doğada eşit haklara sahip olduğu fikri üzerine kurulu insan merkezli olmayan yaklaşıma göre; ekolojik merkezli (eco-centric) ve biyomerkezli (bio-centre) yaklaşımdır. Bir diğeri ise; insan için yararlı olanı ön plana alan, insan merkezli (anthropocentric) yaklaşımdır. İnsan merkezli tutum, doğadaki enerji kaynaklarının insanın kaliteli yaşamını sürdürebilme amacı ile dikkatli tüketilmesi gerektiğine karşın ekolojik ve biyo merkezli yaklaşımlarda insan hayatına faydasına bakılmaksızın enerjinin dikkatli tüketilmesi gerektiği örneğine yer verilmiştir; çünkü doğanın kendisi zaten değerlidir ve bunu hissederler. Ekolojik ve biyo merkezli yaklaşım diğerine göre çok daha doğa yanlısı, korumacı, onunla barışık ve iç içedir. İnsan merkezli yaklaşım, doğayı koruma davranışı gösterir; ancak herhangi bir tehdit hissettiğinde bu durum değişebilir. Doğal kaynakların insan yararına kullanılması sonucu meydana gelen çevresel bozulmadan, bu sefer insanların olumsuz yönde etkileneceğini belirtir.

Dunlap ve Van Liere (1978) ekolojik ve insan merkezli değerler arasındaki farktan, ekolojik merkezli yaklaşıma sahip insanları, enerji kaynaklarını verimli kullanan; canlıları eşit değerde görerek doğayı kendi için değil kendisinin doğa için varolduğu düşüncesini benimseyen kişiler olarak bahseder. Bunun yanında insan merkezli yaklaşımı gösteren insanlar çevreyi kendilerine yarar sağladığı ve daha iyi yaşam standartlarına sahip olabilmek için önemserler. Bir açıdan çevreyi korumaları gerektiğini düşünürler; fakat bunu kendi çıkarlarına hizmet ettiği sürece sürdürürler. İnsan dışı olan çevrenin bir meta olarak görüldüğü bu yaklaşımda doğanın yalnızca insanoğlunun kullanım amacına hizmet ettiği, yarar sağladığı ölçüde bir değeri

olduğu görüşü hakimken ekolojik merkezli yaklaşımda doğanın insan dışında kendi içinde bir değeri olduğu görüşü vurgulanmaktadır (Cocks ve Simpson, 2015).

Moore (2008)'e göre ekolojik merkezli yaklaşım, toplumun herbir üyesinin kendi iyilikleri ve diğer insanları gözetmesi için varolmadığını belirtir. Burada bir "toprak ahlakı" 'nın söz konusu olduğunu söyler. Aynı zamanda, ekolojik teoriye insan ve doğanın sosyal bütünleşmesinden söz edildiği üzere aslında ekolojik yaklaşım bilimsel temellerin yanında felsefi temelleri de barındırmaktadır. İnsanoğlunun gezegendeki en önemli tür olduğu inancının benimsendiği insan merkezli yaklaşımda doğa yalnızca insanoğlu için değerli olduğu sürece değerini sürdürecektir. Bunun aksine ekolojik merkezli yaklaşımda ise, insanoğlunun doğanın var olma nedeninin odağında olmadığını ve doğanın kendinden değerli olduğu düşüncesi hakimdir (Cassas ve Burgess, 2012). Callicott (1996)'ya göre insan merkeziler (anthropocentrism), doğayı insan yararına kullanılan bir araç olduğunu ve doğanın insana yarar sağladığı sürece "ona yemek veriyorsa, onun üzerine bir çatı koyuyorsa, onları mutlu ediyorsa, ona ilham veriyorsa veya onları değiştiriyorsa" (Callicott, 1996) değerli olduğunu savunur. Değer verme, insanlar tarafından ortaya çıkarılmış bir kavramdır. Doğaya gösterilen sevgi ve saygı insanlar tarafından verilen bir değer iken insan merkezli olmayan ekolojik merkezli yaklaşımda (ecocentric), insanoğlunun kendi bencilliğini aşarak doğanın doğuştan değerli olduğunu benimseyen bir düşünce hakimdir (Hargrove, 2003).

Rolston (2008) Callicott'un aksine, ekolojik merkezli yaklaşımda değer kavramının insan kaynaklı olmasının gerekli olmadığını belirtmiştir. Bu fikre göre; doğanın değeri insana yararına göre belirlenen bir şey olmayıp doğanın kendinden zaten bir değere sahip olduğu fikri ön plandadır. Kendinden değerli olmanın esas anlamı ise doğal olarak, doğuştan gelen bir değerli olma durumu olarak vurgulanmıştır. Bir diğer deyişle doğanın kendinden değerli olması; insan düşüncesine bağlı olmayan bir şeydir. Birisinin ona değer yüklemesine ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Ekolojik merkezli (ecocentric) yaklaşım gösteren kişiler yağmur ormanlarının kesilmemesi gerektiğini savunarak bitki ve hayvanların nesillerinin tükenebileceği düşünce ve endişesini taşırlar (Kortenkamp ve Moore, 2001).

Thompson ve Barton (2004)'e göre ekolojik merkezli yaklaşım doğanın çıkarlarını önemseydiği için çevreye daha yakın; insan merkezli yaklaşım ise daha



uzak olarak düşünülduğünde ekolojik merkezli yaklaşımın olumlu bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Çevreye yönelik farkındalık ve olumlu tutumların gelişmesi açısından erken yaşlarda verilen eğitimin önemi birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Erol, 2015; Yoleri, 2012; Şimşekli, 2004; Tilbury, 1994; Tiflis Bildirgesi, 1977).

## 2.2. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitiminin Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumu ile başlayıp 6 yaşına kadar devam ettiği bir dönem olarak belirtilmiştir. Bu dönemde sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel, dil, kişisel ve motor alanlarda bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak desteklenen çocukların kendi potansiyelini keşfedip geliştirebileceği vurgulanmıştır. Uygun eğitim-öğretim ortamının sağlanarak aile ile işbirliği içerisinde yürütülen eğitim sürecinin önemli olduğu belirtilmiştir (Kuru-Turaşlı, 2008).

Arı (2003) okul öncesi dönemin, tüm eğitim sisteminin kalbi niteliğinde olduğunu; aynı zamanda bu dönemin hem sosyal, duygusal yaşamını bilinçlendiren hem de edindiği bilgi, beceri ve alışkanlıklar ile tüm yaşantısının temelini oluşturan nitelikte olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle çevre eğitimine de erken yaşlardan itibaren başlayarak çevre hakkında farkındalık geliştirip olumlu tutumlar kazanmak için okul öncesi dönemin büyük bir önem taşıdığı belirtilmiştir (Erol, 2015; Yoleri, 2012; Şimşekli, 2004).

Çevre eğitimi, tabiatı ve onun kaynaklarını korumaya yönelik hedefleri gerçekleştirme fikri ile ortaya çıkarak zamanla çevreyi iyileştirme adına katılımcı bireyler yetiştirmek olarak kapsamını genişletmiştir (Budak, 2008). Çevre Eğitimi, bireylerin çevreyi anlamasına, değer kazanmasına ve olumlu tutum ve davranışlar edinmesine katkı sağlama amacıyla verilmektedir.

Rickinson (2001) çocukların, çevre hakkında bir bakış açısına sahip olarak, okula başladığını belirtirken okulda çevre konusunda öğrenmeler gerçekleştirilirken müfredat, öğretmen ve program geliştiricilerin uyumunun önem teşkil ettiğini vurgulamıştır. Bu görüşe paralel olan bir başka görüş ise; çevre ile ilgili tek bir ders ya da uzun süreli projeler yapılarak çevresel konularla ilgili tutum ve bilgilere sahip olunabileceğini savunmuş ve eğitimde bu tür müdahalelerin yararlı olacağını belirtmiştir (Leeming, Dwyer & Bracken, 1995).

Günümüzde sağlıklı toplumların oluşmasında sağlıklı bir çevrenin var olmasının önem taşıdığı belirtilen bir başka çalışmada okul öncesi dönemden itibaren başlayacak ileri kademelerde de devam edecek çevre eğitimi ile toplumlar tarafından çevre sorunlarının, sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınma meselelerinin daha iyi anlaşılabilceği vurgulanmıştır (İnanç ve Kurgun, 2004; akt. Erol, 2016).

Taşkın ve Şahin (2008)'e göre formal eğitimin, çevreye yönelik davranış ve tutumlar geliştirilmesinde, etkisi büyük olmuştur. Çevre eğitimine zamanında başlanmasının önemli olduğuna değinen araştırmacılar, okul öncesi gibi kritik bir dönemde canlı-merkezli (bio-centric) çevre eğitime yönelinmediği takdirde olumlu tutumları kazandırmak için geç olabileceğini, kazandırılrsa bile yeterli etkiyi yaratamayabileceğini belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin gerekliliğine değinen Taşkın ve Şahin (2008) buna üç temel sunarak açıklık getirmiştir. Bu çalışmaya göre; erken çocukluk dönemi bilinç ve davranışların geliştiği kritik bir dönem olarak tanımlanarak; doğanın okul öncesi programında bir model olarak kullanılması gerektiğini ve böylelikle çocukların çevreyi farklı şekilde görmeyi sağlayacaklarını belirtmiştir. Ayrıca; erken çocukluk döneminde edinilmiş tutumları değiştirmenin zor olduğunu vurgulayarak; ancak çevreye merak ve ilginin bu dönemde geliştirilmesi ile ekolojik problemlere çözüm odaklı yaklaşacak nesiller yetiştirebileceğimizi söylemiştir. Son olarak; çevre eğitimi, bireyin kendi dünyası içerisinde huzurlu olabilmesi için bir ön koşul niteliğinde olduğunu eklemiştir.

Bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden çevre eğitim programlarının etkililiğini ve bu etkinliklerin açık alanlarda uygulanmasının gerekliliğine ve İsveç, Avustralya, Kanada ve ABD'de yapılan araştırmaların önemine değinen Erol (2016)'ya göre; yeşil alanlarda vakit geçiren çocuklar diğerlerine oranla daha yaratıcı oyunlar oynayabilmektedir. Bununla birlikte; rol yapma becerileri ile merak duyguları artmakta ve hayal güçleri genişlemektedir. Aynı zamanda Danimarka'da "doğal anaokuluna" devam eden çocukların benzer nitelikler gösterdiği ve buna ek olarak dikkatlerinin daha yoğun olduğu iletilmiştir.

Çocukların çevre ahlakının bir değer olarak gelişmesinde, çevre eğitimine başlanılan zaman kadar doğayı tanıma ve araştırma gezileri ve diğer etkinlikler de önemlidir (Erol, 2016). Okul öncesi programı kapsamında verilen fen eğitimi ile çocukların, doğa ile ilgili olgu ve olayları gözlemleyerek çevresini

anlamlandırmasına aynı zamanda motor ve duyuşsal alanlarda da gelişim göstermesine, katkı sağlanabilir (Şahin, 1998).

Okul öncesinde yapılan fen doğa etkinlikleri sayesinde çocuklara; deney yaparak ve doğa gezilerine çıkarak gözlem yapma, neden-sonuç ilişkileri kurabilme, hipotez kurma ve sınıflama yapma gibi pek çok bilişsel süreçleri içinde barındıran temel beceriler kazandırılabilceği belirtilmiştir (Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit, 2002).

### **2.3. Eğitime Alternatif Yaklaşım**

Rönesans ile birlikte çocukların eğitim hakkının olduğu düşüncesi ortaya çıkarak okullar farklı bir değer kazanmıştır. Bu gelişme toplumda, verilen eğitime yönelik toplumun okulsuzlaştırılması ve okullaştırılması yönünde iki farklı düşünceyi beraberinde getirmiştir. L.N Tolstoy, bu iki farklı düşünce arasında geleneksel okullara karşı çıkmakla birlikte farklı bir okul anlayışına yönelik çalışmalar yapmıştır. Otoriter eğitime karşın Rousseau'nun özgürlük anlayışını benimsemiştir. Aynı zamanda okulda güven ve saygı ortamının yaratılması gerektiğini vurgulamıştır (Dündar, 2007).

Natüralist felsefeyi benimseyen Rousseau'nun eğitim anlayışına göre; öğrencinin doğal şekilde olgunlaşması ve bu olgunluğunu göstermesi desteklenmelidir. Toplum yerine doğa tarafından yaratılan bir varlık olarak görülen insan; sürekli değişerek, olgunlaşarak ve doğanın yasalarını öğrenerek doğaya uygun yaşayan ahlaklı biri olur. Natüralist eğitim teorisine göre; eğitimde doğal yöntemler ön plana çıkarak çocukların kendilerine has doğalarına, ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilir. Bu nedenle eğitim, yaşama hazırlık olmaktan çok zaten yaşamın kendisidir. Rousseau felsefesinde; çocuk için iyilik kaynağının yalnızca doğa olduğu ve bu nedenle doğaya bağlanarak ve doğayı taklit ederek öğrenmenin insanın özgürlüğünü getireceği düşüncesi etkindir (Özgen, 2012). Bu düşünceye göre; tek düze eğitim öğretimi benimsemiş okulların, çocuğa doğa hakkında hiçbir şey kazandırmadığını, onları özgür kılmadığını ve kendi doğasından uzaklaştırdığını söyleyebiliriz.

Avrupa'da görülen "yeni okul", "yeni eğitim" anlayışı; klasik okullarda uygulanan tekdüze eğitimden, bireysellikten ve gerçek hayattan uzak, sınavların ve katı ders programlarının dayatıldığı eğitim öğretim ortamlarına karşı bir duruş olarak ortaya çıkmıştır. Yeni okul veya yeni eğitim kavramı alternatif eğitimin temeli niteliğini taşır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında yeni eğitim akımı ön plana çıkarak,

eğitimin özgürleştirilmesi, çocuk merkezli yapıya sahip bir anlayışın hüküm sürmesi gerektiğini dile getiriyordu. Bu nedenle Reggio Emilia, Montessori, özgür okullar, evde eğitim gibi eğitim öğretimde alternatif yönelişler ortaya çıkmıştır (Dündar, 2007).

Alternatif eğitim; eğitimde dengeli yaklaşımlar kurarak farklılıklar yaratan, adaletli okullar olarak tanımlanmaktadır (DeVore ve Gentilcore, 1999). Bir başka görüşe göre alternatif eğitim; okuldaki eğitime değişik fikirler ile katkıda bulunarak özgürlükçü, sorgulayan, çocuklarda farkındalığı arttıran farklı eğitim felsefeleriyle düzenlenen ve eğitim problemlerine çeşitli çözümler sağlanan bir yol olarak tanımlanmaktadır (Özgen, 2012).

Aron yaptığı çalışmada alternatif tanımını okul, eğitim ve program olarak üç kategoride tanımlamıştır. Buna göre alternatif eğitim, alternatif okul ve programlarını içine barındırarak öğrencilere sağlayacağı imkânların geliştirilmesine ve sunulmasına odaklanır. Bu felsefe doğrultusundaki okullar ise; öğrencilerin kendi seçimlerini yaptıkları, okulun tüm imkânlarının çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirildiği çevredir. Uygulanan alternatif programlar, öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlediği işe göre, matematik, dil, iletişim, fiziksel ve sosyal beceriler, görevler, yaşam becerilerini geliştiren boyutlar şeklinde düzenlenmektedir (akt. Dündar, 2007).

**2.3.1. Çevre eğitime alternatif bir yaklaşım olarak “Maria Montessori yöntemi”.** Montessori, karışık yaş gruplarının bir arada bulunduğu hazırlanmış olan çevre içerisinde doğal öğrenmeyi benimseyen bir yaklaşıma sahiptir. Hazırlanmış olan çevrede, öğretmen rehberliğinde, özel olarak tasarlanmış materyalleri kullanarak bireysel öğrenmeyi sağlayan bu metotta çocuklar, ilgi ve isteklerine göre materyallere yönelirler. Yaklaşımın üzerinde hassasiyetle durduğu temeller ise; duyarlı dönemler, saygı, emici zihin, hazırlanmış çevre ve kendini eğitime, tekrar, dikkat ve iç disiplindir (Dündar, 2007).

Maria Montessori'ye göre, her canlının dünyanın düzenini ve sürekliliğini sağlamak için bir görevi vardır. Yaşama uyum sağlamak sürekliliğin temelini oluşturur ve yaşamın devamı, evrensel gelişimin sağlanabilmesi buna bağlıdır. İnsanın yaşadığı doğa içerisinde hayatta kalmanın yanısıra yaratmış olduğu doğa (süper doğa) ve kültürünü geliştirmeye karşı sorumlulukları vardır. Doğanın insan

için var olduğu söylenemez. İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için evrensel yasaları araştırması ve anlamlandırması gerekir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011).

Çocuklarda; akademik hazırbulunuşluk, içsel motivasyon, içselleştirilmiş temel kurallar ve dış otoritelerle çalışabilme, sosyal sorumluluk, özerklik, kendine güven ve yeterlik, özgünlük ve yaratıcılık, ruhsal bilinç olarak belirtilen 8 yönünün gelişmesinde Montessori eğitiminin etkisi dikkate değerdir. Buna göre çocuklar; akademik anlamda yüksek eğitim ve gerçek hayata hazırlanan, katılım gösterdiği etkinliklerden tatmin olan ve zevk alan, topluluklarda kendini rahat ve güvenli hisseden, başkalarının haklarına ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı, başarısızlıklardan ya da yanlış yapmaktan çekinmeyen, kendini ifade edebilen, doğaya ve insana empati kurarak, merhametli şekilde yaklaşan özelliklere sahiptirler (Seldin, 2010).

Montessori eğitim prensibi gereği, ayrıntıların bütünü görmeyi sağladığını ve çocukların zekâ ve özgürlüğünü kullanarak, kendisinin evrensel bir bütüne ait olduğunu kavradığını söyler. İnsanın diğer canlılardan ayrılarak kozmik görevini gerçekleştirmesi gerektiğini vurgular.

İnsanın iç ve dış gelişiminin ahengini yakalayarak evrensel sevginin oluşması, kozmik düzenin basamakları olan; birlikte yaşam sürdüğü insanların kurallarına, ilahi kurallara ve nesne kurallarına uymasına bağlıdır. Maria Montessori, çocukların yaşadıkları dünyada bütünü görebilmeleri ve dünya ile ilişki kurabilmeleri için, gerçek olayları görebilmelerini ve bu sayede hayal kurarak olaylara ilgi göstermelerini sağlamak gerektiğini vurgular. Evinde başladığı gözlemler ile gerçek olayları (yağmurun yağması, bahçe, rüzgar vb.) deneyimleyebilir; ancak birbirleriyle olan ilişkilerini kavrayabilmeleri gerekir. Farklı derslerin içinde yer alan coğrafya dersleri bu ilişkiyi kurmalarında bir araçtır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011). Müfredat belirlenirken, duyularını kullanmasını sağlayan, deneyimlere fırsat sunulan ve ilgileri doğrultusunda tecrübeler kazanabileceği konular seçilir (Isaacs, 2007). Montessori yöntemi çocukların deneyimleyerek çevre farkındalığı kazanmasını da amaçlar. Bu amaca ulaşmak için çevreyi koruma adına yapılacak çeşitli etkinliklerin, okul bahçesinde yapılması gerektiğini vurgulayarak yaklaşımın, aynı zamanda açık hava eğitimlerini de bünyesinde bulundurduğunu söyleyebiliriz. (Durakoğlu, 2014). Anaokulunda bitki yetiştirme, mevsimlerin ve buna göre doğanın ona ayak uydurmasını gözlemlene gibi fırsatlar sağlayarak başlayan kozmik eğitim, yaşadığımız dünyanın yalnızca bize ait olmadığını, diğer canlılarla dünyayı

paylaştığımızı söyler. Ve bu nedenle en akıllı canlı olarak tanımladığı insanın doğaya karşı sorumlulukları olduğunu vurgular (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011).

Montessori, çevre eğitimi için okullara, bahçe, tarla ve hayvanların bulunduğu bölümlerin inşa edilebileceği önerisinde bulunur. Böylelikle çocuklar, canlıların gelişimlerini yakından izleyerek bilimsel süreç becerilerini geliştirme fırsatı sağlar. Montessori'nin mihenk taşlarından olan sabırlı olmak ve beklemeyi öğrenme kazanımları, bir tohumun filizlenmesini bekleyerek sağlanabilir. Çocuklar bitki ve hayvanlarla ilgilenerek onlara sevgi ve güven duymaya başlar. Böylece empati kurma becerileri gelişir (Erol, 2015).

Montessori materyalleri ve faaliyetleri; bitki, ağaç, su, kum, taş, çelik gibi doğal malzemeleri içerir. Öğretmenler, birçok etkinliği dünyanın doğal döngüleri ile bağdaştırabilir. Böylelikle çocukların, insan çevre ilişkisini kavramasına yardımcı olabilir. Örneğin; beraber yemek yedikten sonra öğretmen, çocukları yumurta kabuklarını kurutmaya davet ederek gübre yapımından bahsedebilir. Tavukların yumurta yapabilmek için ihtiyacı olan besin maddelerini geri dönüştürerek dünyaya katkıda bulunduğumuzu açıklayabilir. Bu sayede çocuklarda, tüketimin, besin zincirinin ve doğal döngünün bilinci geliştirilir (North American Montessori Center [NAMC]).

Bir Montessori okulunda öğretmen olan Mrs. Latter, çocukların, hayvanların hareketlerini onlardan korkmadan incelediklerini söylemiştir. Çocukların doğaya olan ilgilerini destekleyen etkinlikler onların, canlılara karşı sevgi ve güven duymalarını sağlar. Montessori'ye göre ilk olarak çocukların gözlem becerisi gelişmektedir ve bu sayede ailesinin, öğretmenlerinin ona olan ilgisini keşfetmektedir. Zaman içerisinde çocuklar başka canlıların gelişimlerine merak duyabilir, ailesinden ve öğretmenlerinden gördüğü ilginin yansıması şeklinde bitki ve hayvanlara yaklaşabilirler. Bu sayede doğaya saygı duymaya başlarlar (Montessori, 1964; Durakoğlu, 2014; Büyüktaşkapu, 2012).

Montessori 3-12 yaş çocukların farklı yaşam ve diğer canlılara saygı duymasını amaçlayan eğitimi, kozmik eğitim olarak adlandırmıştır (Toran,2011). Buna göre; Montessori öğretmenlerinden çocuklara; saygı, sorumluluk duygusu, özgürlük kavramının yanı sıra çevreye karşı duyarlılık gösterme, ahlaki açıdan içtenlik olgularını benimsetmeleri beklenir. Kozmik eğitimin özünde evrendeki her şeyin

birbirine bağıllığı vardır. Gelecek nesillere aktaracağımız dünyayı daha iyi bir hale getirmek “kozmetik görev” olarak belirtilir (Montessori Academy, [7.12.2018]).

### **2.3.2. Çevre eğitiminde demokratik ve ekolojik temelli okul yaklaşımı.**

Alternatif bir yaklaşım olarak demokratik okul kavramı, çocuğun kendine özgü gelişimini doğal bir sürece bırakarak; özgürlük ve kendine özgü nitelikleri keşfetmesine özendirir, insan haklarına duyarlı, sosyal ve çevresel sorumluluk bilincini barındırır. Çocuğun doğaya duyarlı, sorumluluk bilinciyle hareket ederek onu korumaya ve tüketim yerine üretime odaklı davranarak ekolojik dengeyi önemseyen bireyler olmasını bekler. (Morhayim, 2008). Apple ve Beane (2007)’nin belirttiği üzere; bu kurumlar, öğretmen ve ailelerin demokrasiyi, bir yaşayış biçimi haline getirebilmeleri amacıyla kurulmuşlardır.

Hecht (2011)’in demokratik eğitim tanımı, demokratik okul bakış açısına göre, kurulan mecliste demokratik ilkeler uygulanarak bir demokratik toplumun yaratılması; öğrenmenin kişisel farklılıklara göre şekillenebildiğini ve böylelikle iç motivasyonun sürekli kılındığı; öğrenimin kişilerce belirlenebildiği, özdenetim, sorumluluk ve öz değerlendirmelerin kendilerince üstlenildiği şeklindedir (akt. Korkmaz, 2013).

Kyle ve Jenks (2003)’ e göre demokratik okulların birincil amacı, bireyin henüz keşfedilmemiş bütün özelliklerinin geliştirilebilmesi için ortam yaratılmasıdır (akt. Dündar, 2007).

Mercogliano (2006)’ya göre; insanların kendileriyle ilgili konularda söz hakkı sahibi olduğu prensibini benimseyen bu yaklaşımda çocuklar, kendi öğrenmelerini planlayabilir, okul ile ilgili konularda yetkilere sahip olabilirler. Bu okullar, özgürlük ve sorumluluk bilincini edinen çocukların güven, eşitlik ve saygı gibi ilkelerini geliştirmelerini sağlar. Demokratik okullarda sorumluluklar kişisel, sosyal ve çevresel olarak tanım ve önem taşır. Çocuğun içinde yaşadığı doğaya saygı duyması ve onu ekolojik bozulmadan koruması da sorumlulukları arasındadır.

Ekoloji ve eko-sistem kavramlarını Sir Arthur Tansley literatüre kazandırmıştır. Tansley (1935)’e göre eko-sistem; bitki, hayvan ve mikro organizmaların etkileşim halinde, bütünsel olarak bir arada çalışma halidir.

Teoride ekoloji; insan ve insan dışı doğa arasında topluluk duygusunun gelişmesini ve sosyal bütünleşmesini sağlayan bir kavramdır (Bryan, 2008)

Ekoloji, canlı bir sistem olup aynı zamanda kısmen kırılıgandır ve kendiliğinden organize olabilmektedir. Çevre eğitiminde, ekolojik ilkelere yer verilerek (su/ oksijen döngüsü, enerji tüketimi, geri dönüşüm, bitkilerin nasıl büyüdüğü, kimyasallar ile akarsuların kirlenmesi ve hayatımızda temiz suyun önemi vb.) çocuklarda farkındalık yaratılabileceğini söylemiştir (Kahrıman Öztürk, 2010).

Çevre eğitimine ekolojik yaklaşımı benimseyerek Kanada'da başlatılan "Brundtland Green School Project" adlı bir projenin geliştirilmesinde çevre eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar etkili olmuştur (Legault ve Pelletier, 2000). Bu projeye katılan okullar, örgün eğitim içerisinde çevre eğitimini odağına alarak, eğitim öğretimi gerçekleştirir. Brundtland yeşil okulu statüsünde olabilmek için okulların, belirlenen dört koşuldaki en az üçünü gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Maddelerin içeriğine baktığımızda; ilk adımın, okul yönetimi olarak çöpleri, görünür ve ölçülebilir bakımdan azaltması, geri dönüştürmesi ve/veya yeniden kullanmasıdır. Bir diğer adım ise; bütün konuların ekolojik bakış açısına göre işlenmesini gerektirir. Üçüncü adımda, ekolojik eylemlere yer verilmektedir. Buna göre; organik gübreleme ile ilgili gereken masrafların okullar tarafından karşılanması; pil vb. ürünlerin geri dönüştürülmesi gibi hizmetlerin okullar tarafından sağlanması gerekir. Dördüncü ve son adım ise; çocukların başkanlığında kurulan ekolojik kulüpler ile okuldakileri çevre sorunları hakkında bilgilendirmek ve konu hususunda ekolojik stratejiler geliştirerek uygulanmasına ön ayak olmaları gerekmektedir (Legault ve Pelletier, 2000).

Finlandiya'da çevre eğitim programı olarak gerçekleştirilen bir çalışmada 11-12 yaş çocuklarının okul dışı (yürüyüş, kamp, macera oyunları vb.) etkinliklere katılımı sağlanmıştır. Katılımcıların, kişisel deneyimler yolu ile çevre duyarlılığı kazanarak sosyal, duyuşsal ilişkilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden okul dışı etkinliklerde yer alan ve almayan öğrenciler arasında; doğayla güçlü bağ kurabilme, empati kurma yönünden anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte olumlu sosyal davranışlara ve yüksek ahlaki yargılara sahip oldukları saptanmıştır (Palmberg ve Kuru, 2000).

1951 yılında İsveç ve Danimarka'da çevreye ve doğaya karşı olumlu tutumlar oluşturmak için "kapısız ve duvarsız" okullar konseptindeki okullar ortaya çıkmıştır. Bundan etkilenen Petra Jager ve Kerstin Jepsen Almanya'da Natur-und Waldkindergarten okullarını açmışlar ve ülkede bu okullar yayılmaya başlamıştır.



Almanca'da "wald" kelimesi orman anlamına gelmektedir. Doğa ve orman okulları, orman günlerini ve gruplarını programlarına dâhil ederek çocukların çevreyi ve doğayı tanımalarını aynı zamanda çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini amaçlamaktadır. Bu okullarda çocuklar günde 3-4 saat ormanda veya doğada eğitim görürler. Almanya'daki Waldkindergarten okullarında çocukların içgüdüleriyle hareket etmeleri, teşvik edilen bir yaklaşımdır. Bununla birlikte; ormanın fiziksel ve ruhsal olarak çocukların daha sağlıklı olmalarına etkili olduğu, doğal ürün ve besin değeri yüksek yiyeceklerle beslendikleri ve serbest oyunlarla hayal güçlerini geliştirdikleri gibi karşısındakini de daha iyi tanıyıp anlayarak hareket etmelerini sağladığı belirtilmektedir. Aynı zamanda; doğal çevre sayesinde doğa döngüsü, doğayı etkileyen faktörler ve insanların da bu döngü içerisindeki konumunu, çocuklar doğal yollardan öğrenerek onu koruma algısı geliştirirler. Doğa sayesinde motive olan ve kendini daha üretken hisseden çocukların bilişsel anlamda çok yönlü bilgilerle donatılığı belirtilir (<https://bvnw.de/>, [08.12.2018]).

Štemberger (2010)'a göre; doğa, öğrencilerin kendilerini ve başkalarını tanımalarına, sosyalleşmelerine fırsat veren, bilgi birikimlerini ve deneyimlerini arttıran öğrenme ortamlarıdır. Öğrencilere farklı doğal çevrelerde verilen eğitim, onların bütün alıcılarının açılmasını sağlayarak aktif katılım göstermelerini sağlar. Öğretmen eğitiminde de aynı yola başvurulması gerektiğini vurgular.

Yurt içi ve dışında yapılan ekolojik temelli araştırmalar ise; çocuklara okul dışındaki doğal çevre içerisinde ilgileri ve merakları doğrultusunda rehberlik edilerek, onların, doğal çevreye karşı daha çok olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya çıkarmıştır (akt. Birinci, 2013).

**2.3.2.1. Türkiye'de çevre eğitime yönelik demokratik okul ve ekoloji temelli başka bir okul mümkün modeli.** 2010 yılında gönüllü bir grup, Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminin geliştirilmesi gereken bölümlerini belirleyerek problemlere çözüm yolları bulma ve alternatif bir eğitim modeli oluşturma amacıyla bir araya gelerek Başka Bir Okul Mümkün (BBOM) Modeli üzerinde çalışmaya başlamıştır. Bu modeli alternatif eğitim, demokratik yönetim, ekolojik duruş ve özgün finansman olarak 4 farklı eksen üzerine oturtmuş ve ilkelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

"Eşitlik, Toplumsal Adalet, Özgürlük (düşünce, ifade, hareket, seçim), Dayanışma, Çoğulculuk, Toplumsal Duyarlılık, Şiddet Karşıtlığı (fiziksel, sözlü,

psikolojik), Ayrımcılık Karşıtlığı (milliyet, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ekonomik, sosyal, fiziksel), Ekolojik Düşünce, Yaratıcılık, Üretkenlik, Dürüstlük, Öz Denetimcilik, Eleştirelilik, Bilimsellik, Farkındalık, Empati” (BBOM, Başka Bir Okul Mümkün Derneği, [26.02.2017]).

BBOM modeline göre çocuklar, canlı ve cansız hiçbir şeye zarar vermediği sürece özgür; başkalarının yararına da düşünen, kişisel çıkarlardan uzak ve doğaya saygılı aynı zamanda çevre sorunlarını tespit ederek buna yönelik hareketlerde bulunan bireylerdir. Palmberg ve Kuru (2000)’e göre ekolojik temellere dayanan yaklaşım; bireyin, her mevsim ve şartta doğanın içinde onu keşfetmeye ve korumaya yönelik hareket etmesidir. Farkındalık ve bilginin ötesine geçerek bireyin, çevre sorunlarına yönelik çalışmalarda aktif rol alması gerektiğine parmak basılarak önceki nesillerin bilinç ve tutumlarını etkileyebilecekleri belirtilir.

BBOM modeli ve okulları duruş olarak; ekolojik bozulmanın sebep olduğu olumsuz etkinin önüne geçebilmek için, müfredatının içine yerleştirdiği ekolojik eğitim öğretim ile bilinç ve farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir. Doğayı insan yararına (anthropocentric) hizmet eden “kaynaklar” olarak değil tümüyle bir “varlık” olarak nitelendirmekten yanadır.

BBOM’un öğretim programında yer alan etkinlikler ile öğrenciler, doğanın dengesi ve biyolojik yapısını keşfederek iç uyumun ve güzelliğin işbirliği kavramından kaynaklandığını farkına varacaklarını belirtir. Bu modelin merkezinde yer alan amaçların başında, insanların doğayı diğer tüm canlılar ile paylaşması yer almaktadır. Bu nedenle biyolojik çeşitliliğin imkânlarından faydalanarak oluşturulmuş eğitim öğretim ortamında öğrenciler; doğal uyumun, işbirliği kavramıyla pekişerek sürdürülebileceğinin farkına varacaklardır. Buna göre; milli eğitim programını, ekolojik bakış açısına göre yeniden düzenleyen BBOM modeli;

- Program içerisinde yer alan olumsuz örnekler yerine olumlu örnekler yer veren, Örneğin; gereksiz su tüketimine örnek teşkil eden havuz problemleri yerine yağmur sularının biriktirilmesi
- Ekolojik öğretim materyallerini seçen,
- Ekolojik farkındalığa ilişkin teorik bilgiler; uygulama adına atölye çalışmalarını ve projeleri; rutinler adına ekolojik çözümler üreten,

- Yeterli miktarda enerji, su, gıda; araç gereçler (oyun araçları, kitaplar, giysiler) kullanarak tüketimi asgariye indiren,
- Yakın çevre ile iletişim haline geçilerek sosyal sorumluluk gibi projelerle çevreyi bilinçlendirmeye yönelik faaliyetleri içerir.

Aynı zamanda ekolojik ilkelerin benimsenmesine yönelik; “doğal hayat ve ekoloji atölyeleri” ile doğal döngüleri anlamak; “gıda ve oyun araçları atölyeleri” ile yeteri kadar üretim gerçekleştirmek ve tüketimi azaltmak için “geri dönüşüm ve tamir atölyeleri” kurulması öngörülmektedir.

BBOM modeli uygulayan okullarda beslenme programı da ekolojik ilkeler göz önünde bulundurularak oluşturulmaktadır. Bu kapsamda mevsimine göre üretilen organik besinlerin tüketilmesine dikkat edilen ve endüstriyel gıdalardan olabildiğince uzak durmaya çalışan, insan sağlığına yararlı gıdalara önem verilir. Ayrıca; gıda atıkları okulun bahçesinde kompost olarak kullanılarak organik gübre elde edilir.

BBOM okullarının özellikle belirlenmiş net bir mimari yapısı olamamakla birlikte, bulunduğu sosyal çevre, iklim, ortam, finansmanına göre değişiklikler gösterebilmesine karşın, belirlenmiş olan ortak değerlere uygun sosyal ve doğal bir dokunun olmasını gerektirir. Bu modeli benimseyen okullar; okul içi ve dışında eğitim öğretimin yapılabileceği olanakları sağlayan; bireysel öğrenmeye, öğretmenin yanı sıra okul içerisinde bulunan herkesin birbiriyle iletişimini ve etkileşimini sağlayan yapılardır (BBOM, Başka Bir Okul Mümkün Derneği, [26.02.2017]).

Sürdürülebilirlik adına BBOM, eğitim programı, beslenme programı, mimarisi içinde çevre bilinci ve farkındalık kazanmaya yönelik pek çok faktörü içinde barındırır.

BBOM haftalık eğitim programını incelediğimizde, öğrenme ortamının yalnızca okul içi yapılan faaliyetlerle sınırlı kalmadığını, Hayat Bilgisi dersi kapsamında haftanın bir günü, ekolojik bilinç temelli eğitimin okul dışı etkinliklerle zenginleştirildiğini görmekteyiz. Her gün 1 saat oyun saati olarak belirlenmiştir. Kurallı ve kuralsız olarak çeşitliliğin sağlandığı bu saat diliminde çocuklar motor gelişimleri açısından desteklenmiş olurlar. Bununla birlikte diğer derslerin içerisine (Türkçe, Türkçe atölyesi, matematik, uygulamalı matematik, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, proje) BBOM modelinin ekolojik temellere dayanan ilkeleri

doğrultusunda, kazanımlara yer verilir. (BBOM, Başka Bir Okul Mümkün Derneği, [26.02.2017]).

#### **2.4. Çevre Eğitiminde MEB Okul Öncesi Programını Uygulayan Ana Akım Okul Öncesi Eğitim Kurumları**

2006 yılında 36-72 aylık çocuklar için uygulanmaya başlayan okul öncesi eğitim programı, yapılan araştırmalar ve geri bildirimler ışığında geliştirilerek 2013 yılında yeniden düzenlenmiştir. Program, çocukların bağımsız, demokratik eğitim anlayışına sahip; hayal gücünü, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren; sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk gibi değerleri benimseyen; yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan oyun temelli eğitimi içerir. Aynı zamanda program bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda etkinlik hazırlanmasını gerektirir. Programın yapısı eklettik ve sarmaldır. Sarmal olması, kazanım ve göstergelerin süreç içerisinde belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda tekrar tekrar ele alınmasını gerektirir. Eklettik yapısı ise; çocuk merkezli eğitim kuram ve modellerinin bir sentezi olduğunu belirtmektedir (MEB. Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013)

Türkiye’de genel eğitim, örgün ve yaygın eğitim olarak verildiğinden dolayı çevre eğitimi de bu sistem içerisinde yer almaktadır. Okul öncesinde çevre eğitimi adına yapılan etkinliklerin içeriklerinin zayıf ve bilgi boyutundan ileriye geçemeyen bir durumda olduğu belirtilir. Okul öncesinden üniversiteye kadar eğitim iyileştirme çabaları hali hazırda sürmektedir. Yapılan iyileştirme çalışmaları içerisinde çevre eğitiminin, okul öncesi dönem için yeterli düzeye ulaşması beklenmektedir (Şimşekli, 2001). Atasoy ve Ertürk (2008)’in çalışmalarına göre; ilköğretim öğrencilerinin çevre hakkında bilgi ve tutumlarının yeterli düzeyde olmamasının nedenleri; ekolojik bilincin, doğa sevgisinin ve ahlakının gelişmesini sağlayan eğitimin, ders programlarının, eğitim kitaplarının, uygulanan tekniklerin ve öğretmenlerin yetersizlikleridir. Bunun, uygulamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin aksine ezberci bir eğitim sisteminden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Çevre Bakanlığı tarafından düzenlenen çevre şurasında; Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte çalışarak okul öncesi döneminden itibaren çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar, doğa sevgisi, ekolojik bakış kazandırma amacıyla aktivite ve derslerin içeriğinin verimli hale getirilmesi hususunda karar alınmıştır

(MEB,2001). Sungurtekin (2001)'e göre; çocuklarda çevreyi benimseme ve korumaya yönelik davranışların gelişmesi ve çevre problemlerine çözüm odaklı yaklaşabilen kuşaklar yetişmesi için, okul öncesi başta olmak üzere üniversiteye kadar bütün eğitim ortaklarının çevre eğitimi ile sorunların farkında olması gerekmektedir.

2006 yılı okul öncesi programında yer alan kavramlar, belirli gün ve haftalar, amaç ve kazanımlar, Gülay ve Ekici (2010) tarafından, tarama yöntemi ile çevre eğitimine yönelik olarak incelenmiştir. Çalışmaya katılan uzman görüşlerine göre; bilişsel, sosyal duygusal gelişim ve öz bakım becerilerinde çevre gelişimine yönelik amaç ve kazanımlar yer alırken dil ve motor gelişim alanlarında konuyla ilgili amaç kazanımlara rastlanmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın sonucuna bakıldığında okul öncesi eğitim programı, çevre eğitimi açısından yetersiz olarak nitelendirilmiştir. 2013 okul öncesi programının çevre eğitimi açısından incelendiği bir çalışmaya literatürde rastlanmamasına karşın iki program arasındaki şu benzerlikler dikkat çekicidir;

#### Sosyal Duygusal Alan

Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur. Göstergeleri: Başkalarının hakları olduğunu söyler./Başkalarına haksızlık yapıldığında tepki verir.

Kazanım 13. Estetik değerleri korur. Göstergeleri: Çevresinde gördüğü güzel/ rahatsız edici durumları söyler./Çevresini farklı biçimlerde düzenler./ Çevresindeki güzelliklere değer verir.

#### Bilişsel Alan;

Kazanım 17. Neden sonuç ilişkisi kurar. Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini/ sonuçlarını söyler.

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeleri: Problemi söyler./ Probleme çeşitli çözüm yolları önerir./ Seçtiği çözüm yolunu dener./ Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

#### Öz bakım Becerileri;

Kazanım 3. Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar. Göstergeleri: Ev/okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır.

Kazanım 6. Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır. Göstergeleri: Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.

Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır. Göstergeleri: Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler./Sağlığını korumak için gerekenleri yapar (MEB. Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Çolakoğlu (2010), eğitim programlarının yanı sıra öğretmen eğitimi gerekliliğine de dikkat çekerek, yapılan bireysel ya da geniş alana yayılamayan çalışmaların başarılar elde etmiş olmasına karşın sürekli ve köklü çözümler bulunamadığını belirtmiştir.

## **2.5. Okulların Çevre Farkındalığına Etkisini İnceleyen Araştırmalar**

Grodzinska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda (2006) çevre farkındalığının, henüz çok erken yaşlarda başladığını belirterek buna etki eden üç faktörden söz eder. Bunlardan ilki, bireyin yaşadığı toplumun çevre ile ilgili ilke ve normları; bir diğeri aile içindeki gelenekleri ve son olarak medya ve bireysel deneyimleri sayesinde edindiği bilgileridir. Çocuklara ve ailelere uyguladıkları CATES-PV ölçeğinin çıktılarına göre; çocuklar, çevreye karşı uygun olmayan davranışların neler olduğunu ayırt edebilmektedir. Ancak, buna yönelik davranışların doğru şekilde gerçekleştirilmediğini belirtmiştir. Bununla birlikte; aile puanları ile çocukların puanları karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda birkaç soru (ışık kullanımı, ulaşım) haricinde iki grup arasında bir bağlantıya rastlanmamıştır. Buradan çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde, aile ve çocukların daha çok etkileşimde olması gerektiği ve eğitim programlarının otoriteler tarafından çevre farkındalığına yönelik geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur (2005), öğrencilerin devam ettikleri farklı okul tiplerine (özel- ana akım) göre çevre farkındalıklarını ve tutumlarını incelemiştir. 6., 7., 8. ve 10. sınıftan toplam 1497 öğrenci 45 madelik likert tipi ölçeği cevaplandırmıştır. Öğrencilerin çevresel tutumlarını ölçmek için geliştirilen bu ölçeğin çevresel sorunların farkındalığı, ulusal çevre sorunları, sorunlara çözümler ve bireysel sorumluluk bilinci olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen verilere göre; özel okula devam etmekte olan öğrencilerin çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarında pozitif yönde eğilimin devlet okuluna oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerini ise okulların finansal, işlevsel ve fiziksel koşulların etkisine göre açıklamışlardır. Okulların etkisinin yanı

sıra cinsiyet faktörünün de istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını belirtmişlerdir.

Yılmaz, Boone ve Anderson (2004)'ün Türkiye'de çevre sorunlarına karşı tutumlarını incelediği, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar olan öğrencilere, 30 adet çevre problemi ile ilgili soruların bulunduğu ölçek uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler, ekonomik büyüme ve endüstriyellemeye daha çok önem verirken çevreyi önemsemeleri daha geri planda kalmakta olduğu belirlenmiştir. Eğitimcilerin kullandıkları metotlarını daha etkili ve verimli kullanarak öğrencilerin çevresel konulara derinlemesine bakabileceklerini önermişlerdir.

Rickinson (2001)'in çevre eğitiminde öğrenme ve öğrenenler ile ilgili kaynak taraması yaptığı çalışmaya göre; farklı programlar, öğrencilerin çevre bilgilerini, tutumlarını ve davranışlarını farklı şekillerde etkileyebildiğini söylemiştir. Bununla birlikte, açık hava dersleri ile öğrencilere, deneyim kazanacakları, fırsatlar yaratılmasının programın zengiliği bakımından önemli olduğunu belirtmiştir.

Legault ve Pelletier (2000) yılında Kanada'da gerçekleştirdiği araştırma ile; çevre eğitimi programının, öğrencilerin ekolojik tutum, motivasyon ve davranışları üzerindeki etkilerini; çevre eğitimine katılan çocukların ailelerinin, ekolojik tutum, motivasyon ve davranışlarını teşvik etmesinde olası etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmaya 4 farklı okul katılmıştır. Bu okullarda Brundtland green Project'i uygulayacak toplam 5 tane 6. sınıf deney grubu ve 6 tane 6. sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Okullar, resmi olarak herhangi uygulamalı bir ekolojik program içermediği göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda kontrol ve deney grubundaki öğrencilerde kayda değer bir farklılık olmamasına karşın deney grubundaki çocukların, çevre farkındalığı konusundaki motivasyonlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ekolojik bilgilerin tekrarı ile çocukların çevre hakkındaki motivasyonlarını aktif tutarak, çevresel tutum ve davranışlarının gelişebileceği söylenmiştir. Bu nedenle çevresel motivasyon, tutum ve davranış geliştirilebilmesi için, araştırmanın yapıldığı 6 aydan daha uzun zaman içerisinde, bir sürece yayılarak verilen eğitim ile başarılı olunabileceği vurgulanmıştır. Öğretmen faktörüne de değinilen çalışmada araştırmanın yapıldığı okullardan kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin, çevresel bilgi konusunda eğitim öğretim ortamında yüzeysel de olsa değinmiş olması, deney ve kontrol grubu okul

arasındaki sonuçların birbirinden farklı çıkmamasına sebep olmuş olabileceği belirtilmiştir.

Kuhlemeier vd., (1999) Hollanda'nın 2. kademesindeki 206 okuldan 9. sınıfa devam eden çocukların çevre bilincini, çevreye karşı tutumlarını ve duyarlılığını belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Veriler meslek okulları, standart okul ve yüksek standartlarda eğitim verilen 3 farklı tipteki okula devam eden çocuklardan toplanmıştır. Çocukların 1. kademe de girdikleri sınav sonunda bilgi ve becerilerine göre 2. kademeye geçiş yaptıkları belirtilmiştir. Çocukların %57'si çevreye karşı olumlu tutumlarda bulunurken %35'inin çevre için maddi olarak fedakârlıkta bulunmaya hazır oldukları tespit edilmiştir. Çocukların çevre hakkındaki bilgilerinin kısmen doğru ya da tamamen yanlış olmasının yanında çevreye karşı sorumluluklarını da yerine getirmedikleri belirtilen bu çalışmada çevre bilinci, tutum ve duyarlılık kavramları arasında ilişkinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte; çevre için fedakârlıkta bulunanların aynı zamanda kendilerini çevreye karşı sorumlu hissettikleri de belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda okullara göre farkındalık, tutum, sorumluluk ve fedakârlıkta bulunma davranışları arasında farklılık ortaya çıkmasında çocukların bilişsel anlamdaki düzeylerinin ve buna göre verilen eğitimin farklılığından kaynaklandığı vurgulanmıştır.

**2.5.1. MEB programını uygulayan ana akım devlet okullarının çevre farkındalığına etkisini inceleyen araştırmalar.** Şimşekli (2004) tarafından "Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı" adlı çalışma 2002-2003 öğretim yılında ilköğretim basamağında belirlenen okullar ile yürütülmüştür. Çocukların çevre farkındalıklarını geliştirmesi amacı ile hazırlanan program, 25 okula uygulamaları için verilmiştir. Okullarda çevre bilincini arttırmaya yönelik çalışmalara başlamadan önce öğretmenlere konu hakkında seminerler verilerek uygulamalara yönelik örnekler sunulmuştur. Doğa, hava, iklim, enerji, su, toprak, atık, tüketim konularında; deney, araştırma, incelemelerin yanı sıra boyama, bulmaca çözümleri ve anlatım tekniklerinin kullanıldığı çok yönlü bir eğitim verilmesi önerilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; 5 okul sadece 3 temaya, 9 okulun sadece 2 temaya, 7 okulun yalnızca 1 temaya değindikleri ve geriye kalan 4 okulun hiçbir çalışma gerçekleştirmediği ortaya çıkmıştır. Okullarda boyama, anlatım ve bulmaca gibi



etkinliklerin araştırma, inceleme ve deney etkinliklerine oranla öğretmenler tarafından daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Araştırmacı tarafından, çalışmanın amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin, etkinliklere aynı oranda yönelmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle eğitimciler tarafından çalışmanın bütünselliğinin tam olarak anlaşılmadığı sonucuna varılmıştır. Okulların ve öğretmenlerin çevre farkındalığı konusunda öğrencilerden önce bilgilendirilmesi ve öneminin belirtilmesi bu ve benzeri çevre eğitimi uygulamalarının en önemli basamağını oluşturmaktadır. Bununla birlikte okulların ders programlarındaki yoğunluklar ve çevre eğitime yönelik konuların eksikliği, materyal sıkıntıları da çevre eğitimini olumsuz etkileyen diğer faktörler arasında belirtilmiştir.

Çevre eğitime ve ders programlarına yönelik yurt dışı araştırmalarından Barraza ve Cuaron (2002)'nin Meksika ve İngiliz okullarında çevre farkındalıklarına yönelik yaptıkları çalışmada; Meksika okullarındaki çocukların çevre farkındalıkları İngiliz okullarında okuyan çocuklara oranla daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi ise; Meksika'da uygulamalı faaliyetlerin yapılmasına müfredatın çok yoğun olmasından dolayı zaman ve olanak verilmediği aynı zamanda çevre eğitime yönelik konuların kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. İngiliz okullarında ise; çocuklar, araştırma yapmaya teşvik edilerek doğa hakkında bilgi edindikleri için farkındalıklarının daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak; doğada yapılan etkinliklere yer veren eğitim sistemlerinin çevre eğitiminde ve kavramsal gelişiminde daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Koçak Tümer (2015)'in okul öncesi eğitimi alan çocukların çevre farkındalığını geliştirmeye yönelik çalışmasında; suyun canlılar ve dünya üzerindeki önemi, canlıların gezegenimiz için önemi, doğanın canlılar üzerindeki önemi, ağaçların ve geri dönüşümün önemi, plastiklerin doğamıza verdiği zararlar ve enerji kaynaklarının uygun kullanılması konu başlıklarına yer vermiştir. Hazırlanan programda yer alan, gezi, dil, oyun, müzik, sanat, drama, hareket etkinlikleri ve okuma yazma çalışmalarını bütünleştiren toplam 13 oturumdan oluşan plan uygulanmış ve araştırmada ön test/ son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu uygulama sonunda çocukların çevre farkındalıklarında artış olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra okul öncesi programının çevre eğitimi ile ilgili revize edilebileceği, öğretmen ve adaylarının konu hakkında bilinçlendirme çalışmalarının, bakanlıkların da içinde

bulunduğu çalışmalarla, zenginleştirilmesi gerektiğini, çevre eğitimi ile ilgili projelerin arttırılması yönünde önerilere yer verilmiştir.

Ogelman ve Durkan (2004) tarafından geliştirilen çevre programı, 4 eğitim öğretim yılı boyunca projeye katılmak isteyen okullar tarafından uygulanmıştır. “Tipitop Ve Arkadaşları ile Toprağı Tanıyoruz” adı ile gerçekleştirilen proje ile Türkiye’de erozyon sebebiyle kaybedilen toprakların doğayı ve yaşamımızı olumsuz etkilediği yönünde 5-6 yaş çocuklarında farkındalık sağlamak ve bununla birlikte ailelerin çocukları üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak ailenin de bu konuda bilinç kazanmasını hedeflemektedir. Bu nedenle yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen, çoğunluğu okul dışında yapılan 29 etkinlikten (gözlem, deney, hikaye, oyun, gezi, müzik) oluşan, içinde aile katılımının bulunduğu bir program hazırlanmıştır. Tipitop karakteri toprağı temsil etmektedir. Proje sonunda çocukların toprağı ve onun farklı yönlerini tanıma konusunda bilinç oluştuğunu belirtilmiştir. Bu konuda proje odaklı çalışmaların kısıtlı olduğu vurgulanmıştır. Toprak ve çevre eğitimi konusunda okul öncesi programlarının, öğretmen eğitimlerinin ve çevreye yönelik araştırmaların arttırılması, kamu spotlarının hazırlanması önerilmiştir.

2016 yılında 5-6 yaş çocuklarının proje yaklaşımına dayalı aile katılımı içeren çevre eğitim programının, çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmada yarı deneysel model uygulanmış olup; dört tane çalışma grubu belirlenmiştir. Buna göre; ilk gruba proje yaklaşımı ve aile katılımı bir arada uygulanmış, ikinci gruba yalnızca proje yaklaşımına dayalı program, üçüncü gruba sadece aile katılımı uygulanmış ve son grup kontrol grubu olarak bırakılarak elde edilen bulgular uygulama sonunda incelenmiştir. Buna göre; üç deney grubundan birinde yer alan öğrencilerin kontrol grubuna göre çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarının gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte hem proje yaklaşımının hem de aile katılımının bir arada bulunduğu deney grubu, diğer gruplara göre olumlu yönde farklılık göstermiştir. Aynı zamanda; aile katılımının çevreye yönelik farkındalık ve tutum geliştirmede önemli bir faktör olmasına karşın belirlenen proje yaklaşımına eğitim programının daha etkili olduğu da belirtilmiştir. Bu nedenle eğitim programının ailenin yetersizliğini giderdiğini ve birlikte daha iyi sonuçlar elde edildiği söylenmiştir. Sistemik olarak uygulanan,

çevreye yönelik eğitim programlarının çocukların tutum ve farkındalıklarına etkisi olduğu vurgulanmıştır (Erol, 2016).

**2.5.2. Montessori yöntemi kullanan okul öncesi eğitim kurumlarının çevreye yönelik etkisini inceleyen araştırmalar.** 2007-2008 ve 2008-2009 yıllarında, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu'nda Montessori kozmik eğitimine yönelik gözlemler yapılmıştır. Eğitim esnasında dergi, ansiklopedi, kitap ve coğrafya materyalleri kullanılmıştır. Çocukların duyularını kullanarak dünya küresi üzerinde yaşadığı ülkenin yerini, ne kadar suyun ve karaların bulunduğunu; ardından diğer kıtaları atlas üzerinden keşfederek buralarda yaşayan bitki ve hayvan türlerini incelemiştir. Yap-bozlar kullanılmış ve kıtalar üzerinde farklı ülkelerin bayraklarından yemeklerine, para birimlerinden yaşayış şekillerine kadar bütün kültürel yapılarını keşfetmişlerdir. Dünya ve toplumsal değerlerin bütünselliğini koruma ve sürdürülebilirlik açısından en verimli eğitimin Montessori olduğunu belirten Güleş ve Erişen (2009), araştırmadan elde ettikleri bulgulara göre; çocukların yaşadıkları dünyaya ve buldukları çevreye ait bilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Values Education Good Practice Schools (VEGPS) projesi kapsamında 2008 yılında Avustralya'da Montessori okullarında üç farklı proje çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu projelerin isimleri; Kaplumbağa yuva saati, yerli sazlık ekimi ve permakültür bahçesi topluluğudur. Akıl haritaları, görüşmeler, ilk elden durumları inceleme ile değerler ve çevre eğitiminin birbiriyle olan bağlantısı gözlemlenmiştir. Bu yazıda ele alınan üç projede bir okulun, sürdürülebilirlik perspektifi için, çevre eğitiminden açık değer eğitim gündemine nasıl geçiş yapmaya çalıştıklarını gösteren bir eğitim anlayışından bahsedilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğrenciler, çevre ile ilgili değerlere bu proje sayesinde ulaşabilmişlerdir ( Lewis, Mansfield ve Baudains, 2008). Bununla birlikte; öğrencilerin yerel çevreye yönelik bilgilerinin sözel olarak dile getirebildikleri, bununla ilişkili değerleri açıklayabildikleri, davranış ve faaliyetlerini çevreye göre geliştirebildikleri sonuçlarına varılmıştır. Belirsiz soyut kavramlara göre çevre ile doğrudan etkileşim içerisine girerek ve aktif katılım sağlayarak kazanılması beklenen değerlerin anlaşılabilir kılınabildiği belirtilmiştir. VEGPS küme projesinden elde edilen verilere

göre, bazı öğrencilerin farkındalıklarında ve olgular arasındaki ilişkileri tanımlayabilmelerinde artış gözlenmiştir (Lewis, Mansfield ve Baudains, 2008).

Gülkanat (2015)'in okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yöntemine yönelik görüşlerinin incelendiği ve bununla birlikte Türkiye'de geleneksel eğitim sisteminde eğitim görüp Montessori okullarında görev alan okul öncesi öğretmenlerin durumunu araştıran bu çalışmada; öğretmenlerin çalıştıkları kurum dolayısıyla Montessori eğitimi almış oldukları tespit edilmiştir. Bu yöntemle göre öğretmenlerin kendilerini daha özgür addettikleri ve gözlem yapma becerilerinde gelişme olduklarını belirtmelerine rağmen; yaklaşımı tam olarak benimsemedikleri, "gözlemci" rolünden ziyade farklı metotlar kullandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun sebeplerinden biri, hizmet içi eğitim olanaklarının yetersiz olmasından dolayı öğretmenlerin kendilerini bu yönde geliştiremedikleri, olarak vurgulanmıştır. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerine verilen eğitimin pedagojik temelli kısmının yetersiz olmasından dolayı Montessori yönteminin uygulanmasında sınırlamaları beraberinde getirdiği, araştırma sonunda tespit edilen bir diğer faktördür. Montessori okullarında öğretmenlik yapan kişilerin tam anlamıyla bu felsefeyi anlamadıkları ve bu felsefeyi içselleştiremedikleri için sorunlar yaşamakta oldukları kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda; üniversitelerin eğitim fakültelerinde Montessori bölümü açılarak bu felsefenin tam olarak irdelenmesi, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu felsefeyi içselleştirilmesi ve Montessori yönteminin Milli Eğitim Programıyla birlikte uygulanmaktan vazgeçilmesi önerilmektedir.

Bununla birlikte, Durakoğlu (2010)'un yapmış olduğu çalışmaya göre; Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemi ile Montessori sisteminin arasında yaklaşım, uygulama gibi alanlarda birçok farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ülkemizde tüm okullar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olduğundan dolayı, belirlenen müfredata temelde uymak durumundadır. Bu nedenle Montessori yöntemi Türkiye'de tam anlamıyla uygulanamadığı ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde yapılan Montessori yönteminin çevre farkındalığını içinde barındıran kozmik eğitim alanında Büyüktaşkapu, 2012'nin fen eğitimine yönelik yazısında, modelin kozmik planı gerçekleştirebilme adına, en akıllı canlı olan, insanın sorumluluklarını yerine getirebilmesinde erken yaştan itibaren bu bilincin sağlanması gerektiğini belirtir. Bu nedenle Montessori yönteminde bulunan kozmik

eğitim, doğa eğitimi gibi konularda okul öncesi öğretmen ve adaylarının daha çok bilinçlendirilmesi yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

**2.5.3. Ekoloji temelli okulların çevre farkındalığına yönelik etkisini inceleyen araştırmalar.** Ekoloji eğitime dayalı bir araştırma Cincera ve Krajhanzl (2013) tarafından Çek Cumhuriyeti'nde bulunan eko-okulların 7. ve 9 sınıflarına devam eden çocuklar ile yapılmıştır. Çalışma kapsamında çocukların su ve enerji tüketimine yönelik bilinçleri, problemlerini ve bunlarla başa çıkma yeteneklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Ancak eko-okullara ve eko okul olmayan okullara giden çocuklar arasında kayda değer bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra Eko-Team olarak kurulan takımlarda yer alan çocukların çevreye yönelik problemlerle başa çıkma yeteneklerinde anlamlı bir fark görülmüştür.

Bonnett ve Williams (1998) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların; çevrenin önemi, anlamı ve çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Küçük gruplarla yapılan, çevre temalı, görüşmeler sonunda; çocukların okullarında, geri dönüşüm kirlilik, yağmur ormanları gibi projeleri yaptıklarından bahsetmeleri üzere çevreyi bu yolla keşfettikleri anlaşılmıştır. Buna rağmen, projeleri hakkındaki bilgilerinin kısıtlı ve ilgili alan gezilerinin seyrek olduğu verdikleri yüzeysel cevaplardan ortaya çıkmıştır. Bunun, yapılan okul dışı etkinliklerin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Benzeri niteliğinde bir başka çalışma Bogner (1999) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada; dışarıda yapılan bütünleştirilmiş çalışmalarla çevre farkındalığı ve duyarlılığı kazandırmak hedeflenmiştir. Okul dışı eğitim planlanırken bilişsel ve duyuşsal etkinlikler olarak 2 farklı tabanda hazırlanmıştır. Mikroskopla hayvanları inceleme, farkına varma, bilgi edinme gibi etkinlikler çalışmanın bilişsel tabanını oluştururken; koklama, ağaç kabularına dokunma, doğadaki sesleri dinleme gibi 5 duyuya hitap eden etkinlikler ise çalışmanın duyuşsal basamağını oluşturmuştur. Uygulanan programın etkileri 4 hafta sonra kendini göstermeye başlayarak çocukların çevresel algıları ve bilgilerinde kayda değer bir artış olduğu ve bununla birlikte çevrede geçirilen vakitten oldukça hoşlandıkları tespit edilmiştir.

Burgess ve Mayer Smith (2011) tarafından “Çocukları dinlemek: doğanın algısı” adlı araştırmalarında “Mountain School” adlı projesi kapsamında, ilköğretim kademesindeki çocuklar ile gerçekleştirdikleri, çevre eğitiminin etkililiğini

incelemişlerdir. Çevre eğitiminin amacını ise çocukların doğal çevre ile doğrudan deneyimler sağlayarak daha yakın ilişkiler kurmalarını sağlamak olarak belirtmişlerdir. Yapmış oldukları dağ yürüyüşleri, doğal yaşam parkında gezinti ile dağ, su ve orman ekosistemini tanıyabilmeleri hedeflenmiştir. Çalışma sonunda programa katılan çocukların doğa algılarında değişim olduğu; doğanın estetik, bilimsel, ekolojik, hümanistik ve ahlaki değerleri olduğunu benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda çocukların doğaya karşı negatif düşüncelerinde; karanlık, yükseklik ve vahşi hayvanlara karşı olan korkularında azalma olduğu da belirtilmiştir.



## Bölüm 3

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; problem sorularını yanıtlama amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bilimsel araştırma; gerçekleri keşfetmek, aradaki bağlantıları ve sonuçları değerlendirmek amacıyla bir şeyin eleştirel sorgulanmasıdır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Araştırmanın desenini oluşturan karma araştırma yöntemi ile nitel ve nicel değerlerin bir arada kullanılarak çalışmanın güvenilirliği güçlendirilmek istenmiştir (Tınalı, Gözü ve Özen, 2016).

Nitel ve nicel araştırma yönteminin birarada kullanıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme esnasında CATES-PV ölçüm aracında bulunan toplam 15 soru ve alt sorularına ait resimler çocuklara teker teker gösterilmiş ve çocukların her bir soruya vermiş olduğu cevaplar kaydedilmiştir. Toplanan verilerin betimsel analizleri yapılarak çocukların çevre farkındalığı ve çevreye yönelik tutumları şeklinde sınıflandırma yapılmıştır. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül yaklaşım ile araştırma problemini yordayıcı bakış açısına sahip bir yöntemdir. Olgu ve olaylar üzerinde insanların buna yükledikleri anlamlara göre yorumlanır (Altunışık vd., 2010). Betimsel analizde amaç, yapılan görüşme ve/veya gözlemler sonucunda ortaya çıkan verilerin daha önceden belirlenmiş alt başlıklara göre düzenlenip özetlenerek yorumlarının paylaşılmasıdır. Elde edilen bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur (Karataş, 2015). Bu çalışmada görüşmeler sonucu elde edilen veriler, çocukların farkındalıkları ve bu tutumlarına ilişkin ekolojik/insan merkezli yaklaşım olarak sınıflandırılmıştır (Thompson ve Barton, 1994).

Betimsel analizleri yapılarak ekolojik-insan merkezli şekilde sınıflaması yapılan tutumların, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farkını incelemek amacıyla nicel araştırma yönteminden Pearson tek boyutlu ki-

kare testi uygulanmıştır. Güngör ve Bulut (2008)'e göre ki-kare testleri iki veya daha çok grup arasında niteliksel kriteri test etmek için kullanılmaktadır. Tek boyutlu ki- kare testi örneklem boyutu 30'un altında olduğunda kullanılmaktadır. Araştırmamızın örneklemine oluşturan 3 okul öncesi eğitim kurumundan 14'er çocuk katılım gösterdiği için bu test tercih edilmiştir.

### **3.2. Sınırlıklar**

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde yer alan ve farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarından birine devam eden 54-66 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

### **3.3. Araştırmanın Sayıltıları**

1. Çocuklar, “Çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği-Okul Öncesi Uyarlaması (CATES-PV)” ölçeğinde yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Okullar benimsemiş oldukları yaklaşım ve yöntemlere uygun eğitim vermektedirler.

### **3.4. Örneklem**

İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı biri devlet diğer ikisi özel olmak üzere, Montessori yöntemi, ekolojik temelli yaklaşım ve MEB programı ana akım, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan (2011-2012 doğumlu) 54-66 aylık toplam 42 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar, amaçlı örneklem çeşitlerinden kolay ulaşılabilir örneklem modeline göre belirlenmiştir. Patton (2015) kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemini, araştırma için harcanan zaman, emek ve maliyet bakımından avantajlı olarak belirtmiştir. Bu şekilde araştırmaya ve araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; akt. Erol, 2016).

Örnekleme dahil edilen 3 kurumdan Montessori yöntemini benimsemiş okul öncesi eğitim kurumu, Montessori yönteminde belirtildiği üzere bir 0-3 yaş, iki 3-6 yaş karma sınıfında eğitim öğretim yapılacak şekilde hazırlanmıştır. Bununla birlikte yöntemin gerekliliğini yerine getiren Montessori materyalleri sınıf içerisinde



bulunmakta ve araştırmacının gözlemediği üzere çocuklar bu materyalleri beklenene uygun şekilde kullanmaktadır. Ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kurumunun ormanın içerisinde kurulu, bitki yetiştirme, hayvan gözleme ve bakmak için yeterli büyüklükte bahçeye sahip olduğu gözlenmiştir. Kendine özgü bir eğitim programını benimsedikleri belirtilen bu kuruma devam eden çocukların o gün katılmak istedikleri atölyeye dahil oldukları gözlenmiştir. Özgür bir ortamda gözlem ve araştırmaya dayalı bir eğitim anlayışının olduğu göze çarpmıştır. Grupların en fazla, yaş gözetmeksizin, 7-8 çocuktan oluşturulduğu gözlenmiştir. Haftada bir gün orman gezisi yaptıkları yönetim tarafından araştırmacıya aktarılmıştır. MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumu ise bir kasabanın içerisinde yer almaktadır. Çevresinin yeşil alana sahip olduğu araştırmacı tarafından ilk göze çarpan özellik olmuştur. Bunun yanında sınıf mevcutlarının en fazla 20, sabah ve öğlen olmak üzere yarım gün eğitim veren toplam 6 sınıfı olan bir kurum olduğu belirtilmiştir.

Katılımcıların gizlilik haklarına istinaden verilerin toplanma ve analiz edilmesi sırasında çocuklar, okul öncesi eğitim kurumlarına göre sınıflandırıldıktan sonra kendi isimleri yerine (Ö.1, Ö.2, Ö.3 vs.) şeklinde kodlama yapılmıştır. Katılımcıların okullara, yaşa ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1 'de görölmektedir.

Tablo 1

*Katılımcıların Yaş ve Cinsiyet Tablosu*

Demografik Özellikler	Montessori Yöntemi	Ekolojik Temelli	MEB Programı Ana Akım	Toplam	Standart sapma (S)
Yaş (Ay) Ortalaması ( $\bar{x}$ )	60,57	54,14	60,85	58,52	3,79
Katılımcı Sayısı (N)	14	14	14	42	
Cinsiyet/ Erkek (f)	7	7	7	21	
Cinsiyet/ Kız	7	7	7	21	

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan çocukların yaş ortalaması ay olarak incelendiğinde 58,52'dir ( $S= 3,79$ ). Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımı eşittir (%50). Çocukların en az 5 ay aynı kurumda devam ettikleri belirtilmiştir.

### **3.5. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde problem sorusunu aydınlatmak amacıyla verilerin toplanacağı ölçek ve formlar yer almaktadır.

**3.5.1. Kişisel bilgi formu.** Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup bazı kişisel bilgileri içermektedir. Bunun amacı örneklem grubunu daha iyi tanıyabilmektir. Formda çalışmaya katılan çocukların yaş, cinsiyet, anne babaların yaş, eğitim durumu, mesleklerinin ve kardeş durumunun yer aldığı maddeler bulunmaktadır.

**3.5.2. Çocukların çevreye yönelik tutum ölçeği.** Araştırmanın verileri 2016-2017 yılının ikinci yarısında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 2011-2012 yıl doğumlu 54-66 aylık (4-5 yaş) çocuklardan elde edilmiştir. Çocukların tutumlarını inceleyen, Musser ve Diamond (1999) tarafından okul öncesi çocuklar için uyarlanan ve Kahriman Öztürk (2010) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uygulanan "The Children's Attitudes Toward The Environment Scale-Preschool Version" CATES-PV ölçüm aracı kullanılarak veriler toplanmıştır.

Geliştirilen bu ölçeğin amacı; çocukların davranışlarını gözlemleyerek çevresel konulara ne kadar aşına olduklarını incelemektir (Grodzinska-Jurczak, vd., 2006) Ölçüm aracında 15 adet soru ve bunları anlatan resimler bulunmaktadır. Ölçüm aracında bulunan sorular ve resimleri EK 1'de verilmiştir. Her sorunun araştırmanın konusu ile ilgili farklı içeriği bulunmaktadır. Buna göre sorularda; su, elektrik ve kağıt tüketimi; çiçek, böcek ve diğer hayvanları kapsayan çevreyi koruma; geri dönüşüm, yeniden kullanım ve en son olarak oyun alanı, konut tipi ve ulaşım ile ilgili yaşam alışkanlıkları ve tercihlerini barındıran içerikler yer amaktadır. 15 sorunun her biri için hazırlanmış resimler olumlu ve olumsuz olarak iki farklı tutum tipini

göstermektedir. Örneğin; bazı çocuklar odadan dışarı çıkarken ışıkları kapatır (olumlu); bazıları odadan dışarı çıkarken ışıkları kapatmaz (olumsuz).

Uygulanan CATES-PV ölçüm aracı, Musser ve Malcus (1994) tarafından geliştirilen “The Children's Attitudes toward the Environment Scale” CATES ölçüm aracının içinden yalnızca okul öncesi çocuklarının yaşına uygun olan 15 soru ve bu sorulara ait resimler seçilerek oluşturulmuştur (Musser ve Diamond, 1999). Musser ve Diamond (1999) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarını belirleme amacıyla CATES ölçüm aracından uyarlanan CATES-PV ölçüm aracı, okul öncesi eğitim kurumuna giden 42 (25 kız; 17 erkek) çocuk için kullanılmıştır. Çocukların ölçüm aracına göre aldıkları puan aralığı 2.13 ile 3.80 ( $M = 2.91$ ,  $SD = .49$ ) olarak kaydedilmiştir. Madde sayısı ve amaçlandığı yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğinin geçerli olduğu belirtilmiştir ( $\alpha=.68$ ,  $p<.0001$ ). Bandura'nın çocukların çevresini gözlemleyerek öğrendikleri teorisinden yola çıkarak ailelere (34 anne, 30 baba) çevresel farkındalık, tutum ve ailenin çevreye yönelik evdeki davranışlarını belirten bir anket verilmiştir. Bundan çıkan sonuçlara göre ailelerin davranışları ile çocukların davranışları arasında yüksek bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir ( $r(21) = .76$ ,  $p < .0001$  anneler için;  $r(20) = .60$ ,  $p < .01$  babalar için). Bununla birlikte; çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarının yaş ile doğru orantılı olarak arttığı, cinsiyete göre farklılığı olmadığı bulunmuştur.

Aynı ölçüm aracı (CATES-PV) Kahrıman Öztürk (2010) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve 2 erken çocukluk eğitimcisi tarafından orijinal resimler üzerinde değişiklikler yapılmıştır. 15 soru, alt soruları ve resimleri; üçü erken çocukluk eğitimcisi, biri İngilizce eğitmeni ve biri çevre eğitmeni olmak üzere 5 uzman tarafından incelenmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 10 çocuk ile birebir görüşme yapılarak ölçüm aracının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin boyutları ve alt boyutları analiz edilmiş gerekli değişiklikler yapılarak ölçüm aracı son haline getirilmiştir. Ölçüm aracı (CATES-PV), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 40 çocuğun çevreye yönelik tutum ve cinsiyetin tutumlara etkisini incelemek için kullanılmıştır. Çalışmada çocuklarla birebir görüşmeler yapılmış ölçekte belirlenmiş sorular sorulmuş ve elde edilen cevaplara göre veri analizi yapılmıştır. Veriler Thompson ve Barton (1994)'ün ekosentrik ve antroposentrik

(ekolojik/ insan merkezli) tutum anlayışına göre sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonunda çevreye yönelik tutumların belirlenmesinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı görülmüştür. Çocukların çevresel konulara yönelik tutumları ilk bakışta ekosentrik görülmesine karşın altında yatan sebepler incelendiğinde antroposentrik olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, Musser ve Diamond (1994) tarafından geliştirilen, Kahrıman Öztürk (2010) tarafından Türkçeye uyarlanarak okul öncesi dönemdeki çocukların ekolojik-insan merkezli çevresel tutumlarının yaş ve cinsiyetle ilişkisini inceleme amacıyla kullanılan CATES-PV ölçüm aracı ile çocukların çevreye yönelik farkındalık ve ekolojik-insan merkezli tutumlarının farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre değişimi incelenmektedir.

Çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarını belirleme amacı ile kullanılan ölçüm aracında (CATES-PV) bulunan 15 sorunun tüketim, çevreyi koruma ve çevre kirliliği, geri dönüşüm ve yeniden kullanım ve yaşam alışkanlıkları ve tercihlere yönelik 4 ana başlıkta toplanmış görüşme sorularının içeriği aşağıda gösterilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2

*CATES-PV Soru İçerikleri*

<b>Tüketim</b>	Su Tüketimi
	Elektirik Tüketimi
	Kağıt Tüketimi
<b>Çevreyi Koruma ve Çevre Kirliliği</b>	Bitki, Böcek Ve Diğer Hayvanları Koruma
	Kuşları Besleme
	Hayvanların Önemi
	Hayvanları Yakalamama veya Rahatsız Etmeme
	Vahşi Hayvanları Koruma
	Çöpleri Çöp Kutusuna Atma

Tablo 2 (devam)

<b>Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanım</b>	Geri Dönüşüm Kutusunu Kullanma
	Cam ve Teneke Kutuların Ayırıştırılarak Geri Dönüşüme Atılması
	Oyuncakların Bir Başkasına Verilmesi/Yeniden Kullanılması
<b>Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihler</b>	Dışarıda Oyun Oynamayı Tercih Etme
	Bitki ve Hayvanlarla Yaşamayı Tercih Etme
	Hava Kirliliği İle Araba Arasındaki İlişki

### 3.6. Veri Toplama Süreci

Veri toplama işlemi araştırmacı, gerekli izinleri aldıktan sonra, araştırma yapacağı kurum yöneticileri ile iletişime geçerek birlikte çalışma yapılacak uygun günleri belirlemişlerdir. Okul yöneticileri araştırma hakkında bilgilendirmeyi ailelere yapmış ve araştırmacı tarafından sağlanan “Kişisel bilgi formu”nu ailelere ulaştırmıştır. Birebir görüşme şeklinde yapılacak olan çalışmaya, ailelerinin izin verdiği çocuklar ile Mart 2017 tarihinde başlanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı, sınıf öğretmeni tarafından çocuklar ile tanıştırılmış, bir çalışma yapacakları ve bu konuda fikirlerinin önemli olduğu belirtilerek çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bireysel görüşmeler esnasında araştırmacıya bir öğretmen ya da idari personelden bir kişi eşlik ederek çocukların buldukları ortamda kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmıştır.

Musser ve Diamond (1994) tarafından okul öncesi döneme uyarlanan, Kahrıman Öztürk (2010) tarafından çevirisi yapılarak Türkçe’ye uyarlanan CATES-PV ölçüm aracı, 3 farklı eğitim modelini benimsemiş okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan toplam 42 çocuk ile yüzyüze görüşmeler yapılmak üzere kullanılmıştır. Araştırmacı ile çocuk arasında yapılan yüzyüze görüşmelerde ölçüm aracında bulunan 15 soru ve bu sorulara ait resimler araştırmacı tarafından çocuğa gösterilerek cevaplar elde edilmiştir. Yapılan bu görüşmeler yaklaşık 20’şer dakika sürmüştür. Araştırmacı tarafından daha sonra tekrar dinleyerek cevapların net bir şekilde hatırlanabilmesi ve buna göre yorumlama yapılabilmesi açısından çalışmaya katılan çocukların ailelerinden gerekli izinler alındıktan sonra ses kaydı yapılmıştır.

Ölçüm aracında bulunan yarı yapılandırılmış sorular ile çocukların konu ile ilgili görüşlerinin anlaşılması sağlanmıştır. Nitel yöntem ile tasarlanmış araştırmalarda, konu ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olunabilmesi için araştırmacının ilave sorular ile görüşme yaptığı kişilerin bakış açılarını daha iyi kavramaya ve gerçek bilgilerine ulaşmaya çalışması gerekir (Karataş, 2015). Çalışma esnasında çocukların devam etmek istememeleri, sıkıldıklarını ve daha sonra yapmak istediklerini belirtmeleri halinde çalışmaya ara verilmiş ve çalışmaya devam etmek istediklerinde devam edilmiştir.

### **3.7. Verilerin Analizi**

Araştırmacı ve katılımcının yüz yüze yapmış olduğu görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek çocukların konu ile ilgili farkındalıkları (evet-hayır); tutum yaklaşımları (ekolojik-insan merkezli) şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri her bir cevap teker teker (0,1,2) cinsinden kodlanmıştır. Literatür taraması kısmında ekolojik ve insan merkezli yaklaşımlar (Thompson ve Barton, 1994) açıklanmıştır. Veriler bu açıklamalar doğrultusunda incelenerek sınıflandırılmıştır. Problem sorularına uygun olarak farkındalıklar ve tutum yaklaşımları (ekolojik ve insan merkezli) alt başlıkları altında okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan eğitim modellerine göre sınıflandırılarak gösterilmiştir. Sınıflaması yapılmış veriler, Pearson ki-kare testi yöntemiyle, çalışmaya katılan çocukların farkındalık ve tutum yaklaşımları ile devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarının arasındaki ilişkileri incelenmiştir.

Veriler analiz edilirken, görüşmelerin aslına bağlı kalınarak bulgular ve yorumlar bölümlerinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## Bölüm 4

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmaya katılan, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan, 42 çocuğun, çevreye yönelik farkındalık ve tutumları ile ilgili olan sonuçlarına yer verilmektedir. Görüşmeler esnasında elde edilen veriler, araştırma sorularına cevap oluşturabilecek nitelikte, bölümlere ayrılarak, incelenmiştir. Çevreye yönelik 4 alt başlığı (tüketim, çevreyi koruma, geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıkları) içeren “The Children's Attitudes toward the Environment Scale-Preschool Version” CATES-PV ölçeğine göre veriler ayrı başlıklar altında; ekolojik ve insan merkezli yaklaşım olarak incelenmiştir.

Çalışmanın bir diğer sorusuna yönelik olarak araştırmaya katılan çocukların ailelerinden anket ile elde edilen sonuçlar ise; çocuklarının devam etmekte oldukları okullara göre sınıflandırılarak incelenmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “54-66 aylık çocukların çevreye yönelik tutumları nasıldır?” problemine ilişkin bulgular, alt problemlere göre yer almaktadır.

**4.1.1. Tüketim konusuna ilişkin bulgular.** Tüketim konusu; su, elektrik ve kağıt tüketimi olarak üç alt boyutta incelenmiştir. Tüketim konusuna ilişkin sorulan sorulara verilen “evet” cevabı farkındalığı bulunmakta; “hayır” cevabı farkındalığı bulunmamaktadır şeklinde nitelendirilmiştir. Farkındalıklara yönelik olarak sergilenen tutumların ekolojik ya da insan merkezli olduğunu tespit edebilmek için çocuklara “neden?” sorusu yöneltilmiştir. Sorulan sorulara verilen “bilmiyorum, fikrim yok” gibi cevaplar, ekolojik merkezli ya da insan merkezli yaklaşım boyutları içerisinde gösterilmemiştir.

Tablo 3

*Tüketim Farkındalığı ve Tutumuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Genel Durumu*

Tüketim Türü	Asgari Boyutta Tüketim Yapma Farkındalığı		Tüketime İlişkin Tutumlar		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>MEB Programı</b>	32	10	11	19	2
<b>Ana Akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	37	5	11	24	2
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	40	2	30	9	1
<b>Toplam</b>	109	17	52	52	5

Tablo 3'e göre; Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun tüketimi asgari boyutlarda yapmalarına yönelik farkındalıklarında toplam 37 evet cevabı bulunmaktadır. Bunun yanında toplam 5 hayır cevabı ile asgari boyutlarda tüketim farkındalığının olmadığı ortaya çıkmıştır. Tüketime asgari boyutlarda yapılması farkındalığına ilişkin verilen toplam 37 cevap tutumların ekolojik veya insan merkezli olmasına göre incelendiğinde; 11'inin ekolojik merkezli, 25'inin ise insan merkezli yaklaşımı gösterdiği görülmüştür.

Ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kuruma devam eden 14 çocuğun tüketimi asgari boyutlarda yapmalarına yönelik farkındalıklarında toplam 40 evet cevabı bulunmaktadır. Asgari boyutlarda tüketim farkındalığının olmadığını belirten toplam 2 hayır cevabı bulunmaktadır. Tüketime asgari boyutlarda yapıldığına ilişkin tutumların ekolojik veya insan merkezli olmasına



yönelik verilen toplam 40 cevap incelendiğinde 30'unun ekolojik merkezli, 9'unun ise insan merkezli yaklaşım gösterdiği görülmüştür.

MEB programını uygulayan bir ana akım okul öncesi eğitim kurumuna (devlet) devam eden 14 çocuğun tüketimi asgari boyutlarda yapmalarına yönelik farkındalıklarında toplam 32 evet cevabı bulunmaktadır. Bunun yanında asgari boyutlarda tüketim yapma farkındalığının olmadığını gösteren toplam 10 hayır cevabı bulunmaktadır. Tüketimin asgari boyutlarda yapıldığına ilişkin tutumlar ekolojik ve insan merkezli olma boyutunda incelendiğinde çocukların verdiği toplam 32 cevaptan 11'inin ekolojik merkezli, 19'unun ise insan merkezli yaklaşım gösterdiği görülmüştür.

Tüm çocuklara baktığımızda ise; en fazla asgari miktarda tüketim yapma farkındalığı ve en çok sayıda ekolojik merkezli tutum gösteren çocuk, ekolojik temelli eğitim yaklaşımını benimsemiş okul öncesi eğitim kurumunda görülmüştür. Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda bulunan çocuklar, ana akım okul öncesi eğitim kurumundaki (devlet) çocuklara göre daha çok asgari miktarda tüketim yapma farkındalığı göstermiştir. Bununla birlikte ekolojik merkezli yaklaşımın iki grupta (Montessori ve ana akım) da aynı olduğu; fakat insan merkezli yaklaşımın Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi kurumda daha fazla olduğu görülmüştür.

**4.1.1.1 Elektrik tüketimine ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 40'ı odadan çıkarken ışıkları kapatmaya yönelik farkındalığa sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4

*Odadan Dışarı Çıkarken Işığın Kapatılmasına Yönelik Farkındalıkları ve Tutumların İncelenmesi*

	<b>Odadan Dışarı Çıkarken Işıkları Kapatma Farkındalığı</b>	<b>Odadan Dışarı Çıkarken Işıkları Kapatmaya İlişkin Tutumlar</b>
<b>Elektrik Tüketimi</b>		

Tablo 4 (devam)

<b>Program Türü</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>MEB</b>					
<b>Programı Ana Akım</b>	13	1	3	9	1
<b>Montessori Yöntemi</b>	13	1	4	9	0
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	14	0	8	5	1
<b>Toplam</b>	40	2	15	24	2

Tablo 4'e göre MEB programını ve Montessori yöntemini uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda da 13'er kişi "evet" yanıtını vererek odadan dışarı çıkarken ışıkları kapatma farkındalığı göstermiştir. Geriye kalan 1'er kişi ise, "hayır" yanıtını vermiştir. Ekoloji temelli okulda ise, bütün çocuklar "evet" diyerek ışıkları kapattıklarını söylemiştir. Bununla birlikte; "neden ışıkları kapatırsın?" sorusuna 40 çocuktan 39'u fikrini belirtirken; geriye kalan 2 kişi "bilmiyorum" şeklinde ifade kullanmıştır. MEB programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 3'ü ekolojik; 9'u insan merkezli tutum göstermiştir. Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 4 çocuk ekolojik; 10 çocuk insan merkezli tutum gösterirken ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumundan 8 çocuk ekolojik; 5 çocuk ise insan merkezli tutum göstermiştir. Işıkların kapatılmasına yönelik toplam 39 çocuktan 15'i ekolojik merkezli, 24'ü ise insan merkezli tutum gösterdiğine dair cevap vermiştir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.11. Tasarruf olsun diye kapatırız. Yoksa her yer kapkaranlık olur.

Ö.13. Kapatmazsak doğamızda hiç ışık kalmaz.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Elektrikler kesilmesin diye. Elektrikler kesilirse göremeyiz.

Ö.3. Çok fatura gelmesin ve elektrikler kesilmesin.

Ö.5. Elektriklerimiz biter ve karanlıkta korkarız.

Ö.10. Işıklar bitmesin bozulmasın diye.

Ö.14. Tasarruf olmazsa annemizin parası birikmez.

*Ekolojik merkezli yaklaşıma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Doğadaki ışıklar biter. Herkes hep karanlıkta kalır.

Ö.8. Elektriklerimiz azalır. Bir süre sonra lamba yanmamaya başlar.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Annem kapatmamı istediği için kapatıyorum.

Ö.4. Her zaman açık kalırsa pil biter ve biz korkarız.

Ö.5. Lambalar kesilir ve bi daha ışık açılmaz. Her yeri göremeyiz. Karanlık olur. Gece bile ışıklar kapalı kalır.

Ö.7. Işıқта uyumaktan rahatsız oluyorum.

Ö.9. Işıklar gözümü kamaştırıyor. Hem de tasarruf yapmayalım diye. Işık bizim için önemli. Hem de elektrikler bizim için önemli. İstersen hep karanlık olsun eviniz olur mu öyle?

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Elektriklerimiz boşa gider ve ışıklarımız bir daha yanmaz.

Ö.4. Elektrik bitmesin. Akşam karanlık olur. Hayvanlar içeride ışıksız kalır.

Ö.8. Piller var. pilleri de boşu boşuna harcarız. bazı çocuklar da yerlere atar sonra da doğamıza zarar veririz.

Ö.11. Dışarıdaki araba ve yol ışıkları da kesilir. Her yer karanlık olur.

Ö.13. Işık israfı olursa dünyada hiç ışık kalmaz.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Annem bana kızabilir diye.

Ö.5. Para öderiz.

Ö.9.Boşu boşuna paramız gider.

Ö.14. Işık bozulur tamirciye gitmemiz lazım.

**4.1.1.2 Su tüketimine ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 38'i dişlerini fırçalarken suyu kapalı tutmaya yönelik farkındalığa sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5

*Diş Fırçalama Esnasında Suyun Kapatılmasına Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

Su Tüketimi	Diş Fırçalarken Suyu Kapatma Farkındalığı		Diş Fırçalarken Suyu Kapatmaya İlişkin Tutumları		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>MEB Programı</b>	12	2	4	7	1
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	13	1	3	9	1
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	13	1	11	2	0

Tablo 5 (devam)

<b>Toplam</b>	38	5	18	18	2
---------------	----	---	----	----	---

Tablo 5'e göre ekolojik temelli ve Montessori yöntemini uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda da 13'er kişi "evet" yanıtını vererek dişlerini fırçalarken suyu kapattıklarına yönelik farkındalığa sahip olduğunu belirtmiştir. Geriye kalan 1'er kişi ise, "hayır" yanıtını vermiştir. MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundan ise, 12 kişi "evet" diyerek suyu kapattığını; 2 kişi ise "hayır" diyerek kapatmadığını söylemiştir. Bununla birlikte; "neden suyu kapatırsın?" sorusunu 38 çocuktan 36'sı fikrini belirtmiş; geriye kalan 2 kişi "bilmiyorum" şeklinde yanıtlamıştır. MEB programını uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 4'ü ekolojik; 7'si insan merkezli tutum göstermektedir. Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi kurumdan 3 kişi ekolojik; 9 kişi insan merkezli tutum gösterirken ekoloji temelli okulda 11 kişi ekolojik; 2 kişi ise insan merkezli tutum göstermiştir. Işıkların kapatılmasına yönelik tutumunu belirten toplam 36 çocuktan 18'inin ekolojik merkezli, geriye kalan 18 kişinin ise insan merkezli yaklaşım gösterdiği ortaya çıkmıştır.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımını uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.11. Tasarruf olsun diye. Su azalırsa göller kurak olur.

Ö.12. Tasarruf boşa gider. Su biter.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımını uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Her yer su olmasın. Eğer kapatmazsak bir daha su olmaz.

Ö.3. Çeşmede su kalmaz. Su kalmazsa da su içemeyiz.

Ö.5. Suyumuz ziyan olur. Ve su içemeyiz. Paramız olmaz.

Ö.10. Su bitmesin diye kapatırım. Ellerimi yıkayamazsam mikrop kaparım.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Dünyamızdaki sular boşa harcanmasın. Dünyadaki sular biterse yaşam biter.

Ö.10. Su biter. Herkes susuz kalır. İnsanlar, kediler...

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. İçerisi suyla dolar. Annemiz kızar.

Ö.3. Çünkü o zaman çeşmeler bozulur. İçinden borular çıkmaz akan sular çamur olur.

Ö.4. Su biter. Biz de dişlerimizi ve ellerimizi yıkayamayız.

Ö.5. Bir daha su akmaz. Ellerimizi yüzümüzü yıkayamayız. Dişlerimizi tabaklarımızı yıkayamayız.

Ö.11. Paramız boşa gider.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Çünkü balıklar ölür.

Ö.6. Sular boşa gider ve susuz kalırız.

Ö.8. Sularımız boşa gider. doğamızda su kalmaz.

Ö.9. Sularımız boşa gider. Çiçekler ve ağaçlar sulanmaz.

Ö.12. Çünkü hayvanlar su bulamıyor.

*İnsan merkezli yaklaşıma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Su bitmesin diye. Sonra paramız boşa gider.

Ö.4. Su biterse mikroplardan hasta olmayalım diye.

**4.1.1.3. Kağıt tüketimine ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 31'i kâğıdın her iki yönünü kullanarak asgari miktarda kağıt tüketimi yapma farkındalığına sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6

*Kağıdın Her İki Yönünün Kullanılmasına Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

Kağıt Tüketimi	Kâğıdın İki Yönünün		Kağıdın İki Yönünün De Kullanılmasına İlişkin Tutumu		
	Kullanılması	Farkındalığı	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>Program Türü</b>	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>MEB Programı</b>	7	7	4	3	0
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	11	3	4	6	1
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	13	1	11	2	0
<b>Toplam</b>	31	11	19	11	1

Tablo 6'ya göre kağıdın her iki yönünü de kullanmaya yönelik davranışta ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumunda 13 kişi "evet" yanıtını vererek daha az kağıt tüketmeye yönelik farkındalık gösterdiğini belirtirken 1 kişi "hayır" cevabını vermiştir. Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda da 11 kişi "evet" yanıtını vererek kağıdın her iki yönünün de kullandığını belirtmiştir. Geriye kalan 3 kişi "hayır" yanıtını vermiştir. MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumunda ise, 7 kişi "evet", 7 kişi ise "hayır" demiştir. Bununla birlikte; "neden kağıdın her iki yönünü kullanırsın?" sorusu ile ekolojik veya insan merkezli olarak çocukların tutumları incelendiğinde; toplam 31 çocuktan 19'unun ekolojik merkezli, geriye kalan 11 kişinin ise insan merkezli yaklaşım gösterdiği yalnızca 1 kişinin bilmediği ortaya çıkmıştır. Buna göre; MEB programını uygulayan

ana akım okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 4'ü ekolojik; 3'ü insan merkezli tutum göstermiştir. Montessori yönteminin uygulandığı okul öncesi eğitim kurumundan 4 çocuk ekolojik; 6 çocuk insan merkezli tutum gösterirken ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumundan 11 çocuğun ekolojik; 2 çocuğun ise insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Kağıtlar boşa harcanmasın. Boşa giderse çok kağıt harcamış oluruz.

Ö.8. Ağaçlar harcanır.

Ö.12. Bunun için çok ağaçlar kesiliyor. Ve biz ağaç kesmek zorunda kalırız.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı anakım yaklaşımını uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.5. Tek tarafına yaparsam kağıtlarımız kalmaz. Resim yapamayız. Paramız kalmaz ve sokakta durmamız gerekir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Kağıtlar bitmesin diye arkasına da yaparım. Ağaçlar bitmesin ve oksijen bitmesin diye. Oksijen biterse ölürüz.

Ö.3. Çünkü boşuna harcanmasın. Ağaçların dökülmesini istemem.

Ö.6. Kağıtlar bolca harcanmasın çünkü kağıtlar ağaçtan yapılıyor. Ağaçlar yok olur.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.4. Yoksa kağıtlar biter. Bir daha resim yapamayız.

Ö.10. Arkasına yapmak canım istiyor.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Ağaçlar ölür. Kesilir çünkü kâğıtlar ağaçlardan yapılıdır.



Ö.3. Kâğıtlar boşa gitmesin. Ağaçlarımız olma ve ağaçlarımız olmazsa biz de olmayız.

Ö.4. Ağaçları da keserlerse ağaçlar biter.

Ö.8.Boşu boşuna ağaçlarımız kesilir. Dünyamızda ağaç kalmaz. Temiz havamız olamaz. Pislikleri ağaçlar alır vücuduna çeker temiz hava verirler.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.7. Daha fazla alamayız. Paramız yetmez çünkü.

Ö.14. Annemin ihtiyacı olduğu için bazılarına o yüzden arkasına resim yapıyorum.

**4.1.2 Çevreyi koruma başlığı altında edinilmiş bulgular.** Çevreye yönelik farkındalık ve tutumları göstermek üzere “çevreyi koruma” konusuna; bitki, böcekleri ve diğer hayvanları koruma, kuşları besleme, hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme, hayvanların önemi, vahşi hayvanları koruma; çöpleri çöpe atma olarak 6 alt boyutta değinilmiştir. Çevreyi koruma konusuna ilişkin sorulara verilen “evet” farkındalığı bulunmakta; “hayır” cevabı farkındalığı bulunmamaktadır şeklinde nitelendirilmiştir. Farkındalıklarına yönelik olarak sergilenen tutumların ekolojik ya da insan merkezli olduğunu tespit edebilmek için çocuklara “neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu şekilde araştırmaya ekolojik-insan merkezli tutum boyutunda açıklık getirilmiştir. Aynı zamanda “bilmiyorum, fikrim yok” gibi cevaplar, ekolojik merkezli ya da insan merkezli tutum boyutları içerisinde gösterilmemiştir.

Tablo 7

*Çevreyi Koruma Farkındalığı ve Tutumuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Genel Durumu*

<b>Çevreyi Koruma</b>	<b>Çevreyi Koruma Farkındalığı</b>	<b>Çevreyi Korumaya İlişkin Tutumları</b>
-----------------------	------------------------------------	---

Tablo 7 (devam)

<b>Program Türü</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>MEB Programı Ana akım</b>	75	9	38	23	14
<b>Montessori Yöntemi</b>	76	8	47	25	4
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	83	1	75	8	0
<b>Toplam</b>	234	18	160	56	18

Tablo 7'ye göre; MEB programını uygulayan bir ana akım okul öncesi eğitim devlet kurumuna devam eden 14 çocuğun çevreyi korumaya yönelik farkındalıklarında toplam 75 evet cevabı bulunmaktadır. Bunun yanında toplam 9 hayır cevabı ile çevreyi korumaya yönelik farkındalığa sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Çevreyi korumaya ilişkin verilen toplam 75 cevap incelendiğinde; 38'inin ekolojik merkezli, 23'ünün ise insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun çevreyi korumaya yönelik farkındalıklarında toplam 76 evet cevabı bulunmaktadır. Bunun yanında toplam 8 hayır ile çevreyi koruma farkındalığı göstermeyen cevaplar ortaya çıkmıştır. Çevreyi korumaya ilişkin verilen toplam 81 cevap incelendiğinde; 47'sinin ekolojik merkezli, 25'inin ise insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

Ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun çevreyi korumaya yönelik farkındalıklarında toplam 83 evet cevabı bulunmaktadır. Çevrenin koruma farkındalığı göstermeyen toplam 1 hayır cevabı bulunmaktadır. Çevreyi korumaya ilişkin verilen toplam 40 cevap incelendiğinde 75'inin ekolojik merkezli, 8'inin ise insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

Sonuç olarak; çevreyi korumaya yönelik farkındalık ve ekolojik merkezli tutumların olduğunu gösteren en fazla sayıda çocuk, ekolojik temelli eğitim modelini benimsemiş okul öncesi eğitim kurumunda görülmektedir. Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda bulunan çocukların çevreyi korumaya yönelik göstermiş oldukları farkındalıkları, MEB ana akım kurumundaki çocuklardan daha az olduğu görülmektedir. Buna rağmen; ekolojik merkezli tutumların MEB ana akıma göre daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. “bilmiyorum” ya da “fikrim yok” şeklinde verilen cevaplar, MEB ana akım okul öncesi eğitim devlet kurumuna giden çocuklarda diğer kurumlara göre daha fazladır.

#### 4.1.2.1. Bitki, böcek ve diğer hayvanları korumaya ilişkin bulgular.

Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 36’sının bitki ve hayvanları evlerine götürmemelerine yönelik farkındalıklarının olduğunu belirtmiştir.

Tablo 8

*Bitki ve Böcekleri Evlerine Götürmelerine İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

Çevreyi Koruma	Bitki ve Böceklerin Eve Götürülmemesi Farkındalığı		Bitki ve Hayvanların Eve Götürülmemesine İlişkin Tutum		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>MEB Programı</b>	12	2	6	5	1
<b>Montessori Yöntemi</b>	10	4	6	4	0

Tablo 8 (devam)

<b>Ekolojik</b>					
<b>Temelli</b>	14	0	14	0	0
<b>Yaklaşım</b>					
<b>Toplam</b>	36	6	26	9	1

Tablo 8'e göre ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların tümü "evet" yanıtını vererek, dışarıda bulunan bitki ve hayvanları eve götürmemeye yönelik farkındalığa sahip olduklarını göstermiştir. Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 10 çocuk "evet" yanıtını vererek eve götürmediğini, geriye kalan 4 çocuk "hayır" yanıtını vererek eve götürdüğünü söylemiştir. MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundan ise, 12 çocuk "evet", 2 çocuk ise "hayır" demiştir.

Bununla birlikte; "neden eve götürmezsin?" sorusuna 36 çocuktan 35'i fikrini belirtirken; geriye kalan 1 kişi "bilmiyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Bitki ve hayvanların eve götürülmesine yönelik toplam çocuklardan 26'sı ekolojik, geriye kalan 9'unun ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kurumlara göre dağılımında ise; MEB programını uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna (devlet) giden çocuklardan 6'sı ekolojik; 5'i insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 6 kişi ekolojik; 4 kişi insan merkezli; ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumundan ise hepsinin ekolojik merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Hayvanlar güzeldir. Onlar canlı olduğu için eve götürmem. Yoksa ölürler.

Ö.5. Onları bir kovaya koyup incelerim. İnceledikten sonra doğaya tekrar bırakırım. Çünkü onların evi orası.

Ö.6. Eve götürürsek hayvanlar ölürler ve çok üzülürüz. Onları çok seviyoruz ve korumamız gerekiyor. Çünkü hayvanlar onları yiyebilirler.

Ö.12. Nefes almazlar diye ben böcekleri ellemiyorum. Nefes almazlarsa yaşayamazlar.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Götürmem. Çünkü ailem izin vermez.

Ö.4. Anneme çiçekler götürürüm. Çünkü o çok sever çiçekleri.

Ö.6. Annemin izin verip vermeyeceğini bilmiyorum.

Ö.8. Eve götürürsem dolabımı ve odamı kaplarlar.

Ö.10. Eve götürürsem annem kızar.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Çünkü o zaman orada yaşayamazlar. Anne ve babalarını özlerler. Onlar dışarda yaşarlar.

Ö.4. Yoksa biz onlara iğne yaparız diye korkarlar. Onlar evde yaşayamazlar. Çünkü onlar dışarı hayvanlarıdır.

Ö.5. Onlar kavanozun içinde ölürler ve yazık olur. Onlar doğamızda güzel olurlar.

Ö.6. Yeni çiçekleri koparmam çünkü üzülürler. Onlar doğada yaşamak istiyorlar. Onlar doğayı özlerler.

Ö.9. Hayvanlar üzülmesin diye. Mesela biz böcek olsak bizi götürseler biz de üzülürüz.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.7. Evime götürmek istemezdim. İçinden böcekler çıkıyor ben korkarım.

Ö.10. Çünkü annem böcek sevmez.

Ö.11. Evde çok ses çıkarırlar.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Hayvanlar ve bitkiler çok çabuk ölebilir. Hiçbir yerde bitki kalmaz ve hiç bir yer güzel olmaz.

Ö.2. Çünkü onların doğada yaşamaları lazım. Biz onların ne yediğini bilmiyoruz.

Ö.3. Hayata devam edemezler. Onlar da bir canlıdır.

Ö.4. Onların da doğaya ihtiyacı var. Toprak, su, nefes olmazsa onlar da yaşayamazlar.

Ö.7. Bir kere kırkayak götürdüm evime ve öldü. Şimdi okulumda yuvası var. Orada izlemeyi tercih ediyorum.

Ö.8. Canlılarında temiz hava almaları lazım eve götürürsek alamazlar.

**4.1.2.2. Kuşları beslemeye ilişkin bulgular.** Tablo 9 incelendiğinde, 42 çocuktan 41'inin kuşları beslemeye yönelik farkındalığa sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 9

*Kuşları Beslemeye Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

Çevreyi Koruma	Kuşların Besleme Farkındalığı		Kuşları Beslenmeye İlişkin Tutum		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>MEB Programı</b>	14	0	7	3	4
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	14	0	8	3	3
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	13	1	13	0	0

Tablo 9 (devam)

<b>Toplam</b>	41	1	28	6	7
---------------	----	---	----	---	---

Tablo 9'a göre; kuşları beslemeye yönelik soruya, MEB ana akım programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna ve Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden 14'er çocuk da "evet" yanıtını vererek, kuşları belemefarkındalığı gösterdiği görülmüştür. Ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumunda ise, 13 kişi "evet", 1 kişi ise "hayır" demiştir.

Bununla birlikte; tutumlarını belirlemeye yönelik sorulan "neden kuşları beslemekten hoşlanırsın?" sorusuna 41 çocuktan 34'ü fikrini belirtmiş; geriye kalan 7 kişi "bilmiyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Fikrini belirten çocuklardan toplam 28'i ekolojik merkezli, geriye kalan 6'sının ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların kurumlara göre dağılımında ise: MEB programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 7'si ekolojik; 3'ü insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 8 çocuk ekolojik; 3 çocuk insan merkezli; ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumundan ise hepsinin ekolojik merkezli tutum sergilediği belirlenmiştir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.5. Kuşları başka bir yere koyarsak onları kediler yer. Ve kediler yerse kuşlar kalmaz. Kuşlar kalmazsa ağaçlar olmaz ve biz de olmayız. Arılar da olmaz. Arılar çiçeklerini alıyor eve gidip bal yapıyor. Çiçek, ağaç ve kuşlar olmasaydı biz olmazdık ve arılar da olmazdı. Onlar bal yapamazlardı.

Ö.6. Kuşlar üzülmesin çünkü ben onları çok severim.

Ö.7. Onları doyurmamız gerekir. Yemek yemek isterler. Yemek vermezsek olmaz çünkü hayvanlar yemek yemeyi çok severler.

Ö.11. Kuşları beslemezsek yazık olur. Bir de nesli tükenir.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.4. Onları eve almalıyım ve beslemeliyim. Onlar benim kuşlarım olmalı. Kafes almam gerekir onlar için.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Kuşları hayvanları sevdiğim için beslerim.

Ö.2. Onlar aç kalmasın diye. Aç kalırlarsa ölürler ve bir daha yaşayamazlar.

Ö.4. Yoksa onlar ölürler. Yaşayamazlar ve bizi göremezler.

Ö.5. Kuşların sesini çok beğeniyorum ve seviyorum. Beslemezsek onlara yazık olur. Kış kış yaparsak onlar korkar ve başka yerlere uçarlar.

Ö.6. Aç kalmasınlar. Öyle olursa bütün hayvanlar ölür. Veterinere götürürüz. Onlar çok güzeller.

Ö.9. Kuşlar aç kalırsa ölürler. Biz kuş olsak ölsek olur mu? Ben seni kovalasam güzel oldu mu şimdi?

Ö.11. Doğamızda hiç hayvan kalmaz. Doğamız kötü olabilir.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemini uygulayan anaokulu*

Ö.3. Kuşları beslemeyi canım istediği için beslerim.

Ö.7. Kuşları beslemek oyun gibidir. O yüzden beslerim.

Ö.8. Kuşları beslersek onlar uçabilir. Bize oyuncak verebilir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1.Çeşit çeşit kuş türleri oluyor. Kuşlar olmasaydı hiç güzel bir yer olmazdı.

Ö.3. Kuşları çok seviyorum. Ve onlar aç kalırlarsa üzülürler.

Ö.4. Onlara kış kış yaparken yaralanabilirler.

Ö.5. Onlar yem bulamazsa aç kalıp ölürler.

Ö.8. Onlar doğanın bir parçası. Aç kalırlarsa ölürler bu hiç iyi olmaz.

**4.1.2.3. Hayvanların önemli olduğuna ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan hepsi hayvanların önemli olduğuna yönelik farkındalığa sahip olduğunu belirtmiştir.



Tablo 10

*Hayvanların Önemli Olduğuna İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

Çevreyi Koruma	Hayvanlara Önem Verilmesi Farkındalığı		Hayvanlara Önem Verilmesine İlişkin Tutum		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>Program Türü</b>					
<b>MEB Programı</b>	14	0	8	3	3
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	14	0	10	4	0
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	14	0	11	3	0
<b>Toplam</b>	42	0	29	10	3

Tablo 10'a göre; hayvanların önemine yönelik farkındalığı belirlemek için sorulan sorya, MEB programı ana akım, Montessori yöntemi ve ekolojik temelli yaklaşım uygulayan üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların tümü "evet" yanıtını vererek, hayvanların önemli olduklarını belirtmiştir.

Bununla birlikte; tutumlara ilişkin "neden hayvanlar önemlidir?" sorusuna 42 çocuktan 39'u fikrini belirtmiş; geriye kalan 3 çocuk "bilmiyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Fikrini belirten çocuklardan toplam 29'u ekolojik merkezli, geriye kalan 10'nun ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların kurumlara göre dağılımın ise; MEB programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 8'i ekolojik; 3'ü insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 10 çocuk ekolojik; 4 çocuk insan merkezli; ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumundan ise 11'inin ekolojik; 3'ünün insan merkezli tutum şeklinde olduğu görülmüştür.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Hayvanlar canlı olduğu için önemlidir. Yaşamaları gerekir.

Ö.5. Her gün süt koyuyorum ben kedilere. Annemle ben çileklerimiz üzerine çiş yapmasınlar diye başka yerde besliyoruz.

Ö.7. Onların evleri yoktur ve biz onları besleriz. Çünkü onları çok severiz ve isteriz.

Ö.11. Doğada hayvanlar olmasaydı bomboş olurdu.

Ö.12. Doğamız için çok önemliler. Yani dünyamız için. Hayvan olmasaydı her yer çöp olurdu.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.6. Eğer hayvanlar olmazsa hayvanat bahçesine gidemem.

Ö.14. Hayvanlar olmasaydı biz mutsuz olurduk. Hiçbir şeyimiz olmadığı için üzülürdük.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. O zaman bir daha yaşayamazlar ve aç kalırlar. O zaman da insanları sevmezler.

Ö.4. Aç kalırlar. Ağacı yerler. Ağacı yerlerse biz nefes alamayız. Bu yüzden önemli olmak zorunda.

Ö.9. Daha bunu kuştayken anlatmadım mı? Aynı sebepten... Hayvanlar olmasaydı sen de olmazdın onların yerine. Çünkü Dünya yıldız çarpmasıyla oldu. Sultan Mehmet'in karısı herkesi doğurdu. Seni annen ve baban doğurmasaydı dünyada olur muydun? Hayvanlar da aynı şey.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.8. Beni mutlu ettikleri için önemliler.

Ö.11. Çünkü pet shopta hayvan kalmaz. Biz de alamayız.

Ö.14. Hayvanlar olmasa karnımız aç kalırdı.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Hayvanların da bizim de yaşamaya hakkımız var. Yeni gelen hayvanlara kötü davranmak hiç güzel bir şey değildir.

Ö.3. Onlar da bizim gibi bir canlı ve yaşıyorlar.

Ö.4. Onlara su vermezsek onlar ölür. Sadece fosilleri kalır. Hayvanlar olmasa anneleri onları yapamazdı.

Ö.5. Onların yaşamı bizden daha az sürdüğü için yaşasınlar. Ölmesinler. Onlar olmasaydı hayvanları sevmek diye bir şey olmazdı.

Ö.8. Ben zaten önemli olduklarını biliyorum onların da karnı açtırlar. Hayvanlar olmasa insanlar da olmazdı.

Ö.12. Hayvanlar olmasaydı cik cik sesler duyulmazdı.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.6. Köpekler olmasaydı bombaları nasıl bulurlardı.

Ö.10. Süt olmazdı, bal olmazdı tereyağı olmazdı...

Ö.14 Tavuklar içeri girmesinler diye onlara et veririm.

**4.1.2.4. Dışarıdaki hayvanları yakalamamaya veya onları rahatsız etmemeye ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 35'i hayvanları yakalamadıklarını veya rahatsız etmediklerini belirterek bu yöndeki farkındalıklarını ortaya koymuştur.

Tablo 11

*Hayvanları Yakalamamaya veya Rahatsız Etmemeye İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

---

	<b>Hayvanları</b>	
<b>Çevreyi</b>	<b>Yakalamama ve</b>	<b>Hayvanları Yakalamama ve Onları</b>
<b>Koruma</b>	<b>Onları Rahatsız</b>	<b>Rahatsız Etmemeye İlişkin Tutum</b>
	<b>Etmeme</b>	
	<b>Farkındalığı</b>	

---

Tablo 11 (devam)

<b>Program Türü</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>MEB Programı Ana akım</b>	9	5	4	4	1
<b>Montessori Yöntemi</b>	12	2	5	6	1
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	14	0	11	3	0
<b>Toplam</b>	35	7	20	13	2

Tablo 11'e göre; hayvanların yakalanmaması ve rahatsız edilmemesine ilişkin çocukların farkındalıklarını belirlemek amacıyla sorulan soruya, MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundan (devlet) 9'u evet; 5'i hayır; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 12'si evet, 2'si hayır ve ekolojik temelli yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan ise çocukların tümü "evet" yanıtını vermiştir.

Bununla birlikte; tutumlarını belirlemeye yönelik sorulan "neden hayvanlar yakalanmamalı ve rahatsız edilmemelidir?" soruya 33 çocuktan 20'si fikrini belirtmiş; geriye kalan 2 çocuk "bilmiyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Fikrini belirten çocuklardan toplam 20'sinin ekolojik merkezli, geriye kalan 13'nün ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların kurumlara göre dağılımında ise: MEB programını uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 4'ü ekolojik; 4'ü insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda 5 çocuk ekolojik; 6 çocuk insan merkezli; ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumundan ise 11'i ekolojik; 3'ü insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Çok korktukları için ölürlere diye yakalamam.

Ö.11. Korkup kaçarlar. Yazık olur.

Ö.13. Annesiyle babası merak ederler. Ağlayabilirler. Ben sadece severim.

Annemde bir tane sarman var. Yavruları olacak diye şimdi sevmiyorum.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.5. İzlemek için hiçbir şey kalmaz. Biz televizyonun önünde aptal aptal otururuz. Kovalarsak da aklımız gelişmez.

Ö.7. Hayvanlar korkup kaçıyorlardır. Onlar üzülüyorlardır. Sonra bizi ısırırlar.

Ö.12. Beni tırmalayabilir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. O zaman onlar yuvalarına gidemezler. Kaybolurlar.

Ö.4. Yoksa kelebekler nefes alamazlar ölürlere ve bir şey yiyemezler. Tavşanlar mesela havucu çok sever ve yiyemezler. Allah onları iyileştirmeye çalışır. Havuçları tavşanlar çok severler ondan iyileştirmek gerekir. Ben bazen havuç yiyorum tavşanlar da bazılarını yemek isterler.

Ö.5. Evin içinde sıkılırlar ve annelerini özlerler.

Ö.13. Onlar sokakta yaşasınlar. Çünkü kediler ağaçları çok seviyor.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Çünkü onlar bizi tırmıklayabilir.

Ö.6. Canım sevmek istemiyor.

Ö.7. Çünkü onlar ""aauuw!"" yapıyorlar. Ben korkuyorum.

Ö.9. Annem uzak tutuyor beni.

Ö.11. Hayvanlar tuvaletini yaparsa çok kötü kokabilir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Hayvanları izlemek çok güzel. Yakalamaya çalışmayı onlar hiç sevmez kafes gibi olur.

Ö.2. Çünkü önemliler.

Ö.3. Çünkü onların canı yanar.

Ö.4. Bize saldırabilirler. Hayvanlar için yakalamazsak daha iyidir. Çünkü o zaman saldırmazlar.

Ö.7. Eğer tutup onları sıkarsak boğulup ölebilirler.

Ö.8. Çünkü onları serbest bırakmak istiyorum. Onlar bizim için önemli.

Ö.13. Onlar korkup kaçarlar. Ben onları korkutmak istemiyorum.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.9. Korkarlar ve bizi tırnakları varsa tırmalarlar.

Ö.11. Kediler ve köpekler bana kızar ve atlar üstüme.

Ö.14. Onlar hemencecik kaçıyor diye yakalamam.

**4.1.2.5. Vahşi hayvanları korumaya ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 40'ı vahşi hayvanların korunmasına yönelik farkındalığa sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 12

*Hayvanları Yakalamaya veya Rahatsız Etmeye İlişkin Farkındalıklar ve Tutumlarının İncelenmesi*

Çevreyi Koruma	Vahşi Hayvanları Koruma		Vahşi Hayvanları Korumaya İlişkin Tutum		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
Program Türü					

Tablo 12 (devam)

<b>MEB</b>					
<b>Programı</b>	13	1	10	1	2
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori</b>					
<b>Yöntemi</b>	13	1	10	3	0
<b>Ekolojik</b>					
<b>Temelli</b>	14	0	13	1	0
<b>Yaklaşım</b>					
<b>Toplam</b>	40	2	33	5	2

Tablo 12'ye göre; vahşi hayvanların korunmasına yönelik farkındalıklarını belirlemek için sorulan soruya, MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumu (devlet) ve Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 13 kişi evet; 1'i hayır; ekolojik temelli yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların tümü "evet" yanıtını vererek vahşi hayvanların korunması gerektiğini belirtmiştir.

Bununla birlikte; tutumlarını belirlemeye yönelik sorulan "neden hayvanlar korunmalıdır?" sorusuna 40 çocuktan 38'i fikrini belirtmiş; geriye kalan 2 kişi "bilmiyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Fikrini belirten çocuklardan toplam 33'ü ekolojik merkezli, geriye kalan 5'nin ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların okullara göre dağılımı ise: MEB programını uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna (devlet) giden çocuklardan 10'u ekolojik; 1'i insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 10 çocuk ekolojik; 3 çocuk ise insan merkezli; ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumunda ise 13'ü ekolojik; 1'inin insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.6. Ayıların yavruları üzülmeyin diye.

Ö.3. Ölürse yavrularına bakamaz. Bakamazsa yavrularını birisi avlar ve ölür. Ve beslenemezler. Beslenemezlerse ölürler. Hayvanlar ölürse onlar azalır. Ve biz onları sevemeyiz, besleyemeyiz.

Ö.5. Daha çok hayvan hayatta olur ve daha çok çiçekler olur. İnsanlar da daha çok olur. Bal da daha çok olur. Daha çok yemeğimiz olur ve hayvanları öldürmemize gerek kalmaz.

Ö.7. Onları anneleri severler. Korumazsak anneleri üzülürler. Onlar acıkırlar ve su isterler. Onların yemek yemeleri gerekirler.

*İnsan merkezli yaklaşıma örnek oluşturacak bazı cevaplar*

Ö.10. Dünyamızda hayvan kalmaz. Eğer hayvanlar kalmazsa hiçbir şey yiyemeyiz.

Ö.11. Hiçbir yerde hayvan kalmaz. Bol bol yeşillik olur.

Ö.12. Biz orman haftasında öğrenmiştik. Korumamız gerektiğini düşünüyorum. Hayvanlar bizi hep korurlar. Ağaçları kesmek hiç hoş bir şey değil.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Hayvanlar yaşayamaz ölürler. Bir daha hayvanları göremeyiz. Doğada hayvanların kendi başına dolaşmaları gerekir.

Ö.3. Onlar tabancadan korkabilirler.

Ö.4. Bazı kişiler ayıların arkadaşıdır. Korumazsak ölürler. Yavruları da ölürse sevemezler.

Ö.8. Çünkü onlar da canlı. Yaşamaları gerek.

Ö.9. Sen hayvan olsan ölmek ister miydin? İnsan seni öldürse hayatını yaşayabiliyor musun sen?

Ö.10. Azıcık hayvan kalır. Diğer hayvanlar da olmaz.

Ö.11. O hayvanları öldürürsek nesli tükenir. Pandaların nesli çoktan tükendi. Çin'de hayvanların nesli tükenir. Çin'dekiler hayvanları çok sever öldürürsek üzülebilir.

Ö.12. Kötüler herkesi öldürebilirler. Herkesin yaşaması için korumamız gerekir.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*



- Ö.1. Onları öldürürsek oynayacak hayvan kalmaz.  
Ö.5. Çünkü hayvanlar ölürse polisler onları yakalar.  
Ö.7. Hayvanları öldürmek istersek onlar bizi tırmalayabilirler.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

- Ö.1. Doğadan ayrılmış olmazlar hem de korunurlar.  
Ö.2. Çünkü yaşamaları lazım. Bizim sınıftaki D... korktuğu için böceği öldürdü. Herkes ona kızdı. Çünkü canlıyı boşu boşuna öldürdü. Onun yerine hızlı bir şekilde onu doğaya bırakabilirdi.  
Ö.3. Onların da canları yanar ve korkarlar.  
Ö.4. Hayvanların yaşamaya ihtiyacı var.  
Ö.5. Hayvanlar güzel yanı. Onlar öldürülmeyi hak etmiyorlar.  
Ö.8. Onlar doğamızın bir parçası. Onlar da bir ailedir.  
Ö.11. Hayvanları koruyamazsak onlar da yavrularını koruyamazlar. Doğamız yok olur. İnsanlar bir de arabalar kalır. Bir de evler kalır.  
Ö.12. Onlar ölürse biz de ölürüz.  
Ö.14. Ayılara saygı duyuyorum.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

- Ö.9. Hayvanların memesi var. Onların memesinden süt alırız. Mesela inekler.

**4.1.2.6. Çevre Kirliliğine ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 40'ı yerdeki çöplerin çöpe atılması gerektiğini söyleyerek bu yöndeki farkındalığını belirtmiştir.

Tablo 13

*Yerdeki Çöpleri Çöp Kutusuna Atmaya İlişkin Farkındalıklar ve Tutumlarının İncelenmesi*

<b>Çevreyi Koruma</b>	<b>Çöpleri Çöp Kutusuna Atma Farkındalığı</b>	<b>Yerdeki Çöpleri Çöp Kutusuna Atmaya İlişkin Tutum</b>
-----------------------	---	--

Tablo 13 (devam)

<b>Program Türü</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>MEB Programı Ana akım</b>	13	1	3	7	3
<b>Montessori Yöntemi</b>	13	1	8	5	0
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	14	0	13	1	0
<b>Toplam</b>	40	2	24	13	3

Tablo 13'e göre; yerdeki çöpleri çöp kutusuna atma farkındalığına yönelik soruya, MEB programı ana akım ve Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarından 13'er çocuk evet; 1'er çocuk hayır; ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların tümü "evet" yanıtı vermiştir.

Bununla birlikte; tutumları belirlemeye yönelik sorulan "neden yerdeki çöpler çöp kutusuna atılmalıdır?" soruya 40 çocuktan 37'si fikrini belirtmiş; geriye kalan 3 kişi "bilmiyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Fikrini belirten çocuklardan toplam 24'ünün ekolojik merkezli, geriye kalan 13'nün ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların okullara göre dağılımının: MEB programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 3'ü ekolojik; 7'si insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 8 çocuk ekolojik; 5 çocuk insan merkezli ve ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumundan ise 13'ü ekolojik; 1'i insan merkezli tutum şeklinde olduğu görülmüştür.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.5. Çöpler doğayı kirletir ve doğa kalmazsa biz de kalmayız. Çünkü doğa bize güç verir.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Ev kirlenmesin ve mikroplar kapmasın diye çöpe atarım.

Ö.6. Arabalar kaza yapmasınlar diye çöpleri atıyorum.

Ö.7. Çünkü kayarız düşeriz ve ayağımız acır.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Doğamız pis kalır. Mikroplar da gelir. Çevremiz çok kötü olur.

Ö.3. Boşuna harcanmasın diye. Sonra ağaçlar kalmaz. Üzerine devrilir arabaların.

Ö.6. Doğamız pis olur. Bütün kediler köpekler hayvanlar yaşayamaz.

Ö.9. Annem yolda yürürken benim çöpleri atmamı engelliyor. Hatta sigara içiyor onu yere atıyor. Ben ona atmamasını söylüyorum. Doğamıza zarar versin mi yoksa? Sen bitki olsaydın sana çöp atsak güzel olur muydu?...

Ö.12. Doğa kirlenir ve hiç kimse yaşayamaz. İnşalar, hayvanlar ve oyuncaklar

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Doğamız kötü kokar. Hep pis oluruz. Kimseyi koklayamayız.

Ö.4. Çünkü birisi çöpe basıp kayar ve yere düşer.

Ö.7. Çöpe atmazsak annemiz kızar.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Hem doğanın güzelliklerini hem de hayvanları korumuş oluyoruz.

Ö.3. İnsanlar nefes alamazlar.

Ö.4. Dünya kirler içinde kalıp yok olur.

Ö.5. Ben bir müzikte dinledim. Dünyaya çöp atarsak kirlenir. Dünyayı güzelleştirmek isteriz ama güzelleştiremeyiz.

Ö.8. Hayvanlar çöplükte yaşamak zorunda kalıyor. Doğamız da çöp oluyor. Çok üzücü.

Ö.9. Ozon tabakası var dünyadan çok uzakta. O zaman onda delik açılır.

Ö.12. Doğamıza çöpler zarar verir. Hayvanlar da insanlar da terkeder. Benim öyle bir kitabım var.

Ö.14. Ormanda bir sürü çöp bulduk, topladık. Eğer çöpleri atmazsak doğamız kirlenir.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.11. Eğer çöpleri atmazsak polisler yakalar. Çocuklar kayıp düşerler.

**4.1.3. Geri dönüşüm ve yeniden kullanım başlığı altında edinilmiş bulgular.** Çevreye yönelik farkındalık ve tutumları göstermek üzere “geri dönüşüm ve yeniden kullanım” konusu, geri dönüştürülebilecek çöpler, ayrıştırma yaparak geri dönüşüme atma; oyuncakların yeniden kullanımı olarak 3 alt boyutta incelenmiştir. Geri dönüşüm ve yeniden kullanıma ilişkin sorulara verilen “evet” cevaplar farkındalığı bulunmakta; “hayır” cevabı ise farkındalığı bulunmamaktadır şeklinde nitelendirilmiştir. Farkındalıklarına yönelik olarak sergilenen tutumların ekolojik ya da insan merkezli olduğunu tespit edebilmek için çocuklara “neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu şekilde araştırmaya ekolojik-insan merkezli tutum boyutunda açıklık getirilmiştir. Aynı zamanda “bilmiyorum, fikrim yok” gibi cevaplar, ekolojik merkezli ya da insan merkezli tutum boyutları içerisinde gösterilmemiştir.

Tablo 14

*Gerİ Dönüşüm ve Yeniden Kullanım Farkındalık ve Tutumuna İlişkin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Genel Durumu*

<b>Gerİ Dönüşüm ve Eşyaların Yeniden Kullanımı</b>	<b>Gerİ Dönüşüm ve Eşyaların Yeniden Kullanımı Farkındalığı</b>	<b>Gerİ Dönüşüm ve Eşyaların Yeniden Kullanımına İlişkin Tutumlar</b>
--	---	---

Tablo 14 (devam)

<b>Program Türü</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>MEB Programı</b>	39	17	10	16	2
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	37	19	10	13	3
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	48	8	25	3	7
<b>Toplam</b>	124	44	45	32	12

Tablo 14'e göre; MEB programını uygulayan ana akım (devlet) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına yönelik farkındalıklarında toplam 39 evet cevabı bulunmaktadır. Bunun yanında toplam 17 hayır cevabı ile geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına yönelik farkındalıklarının bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanılmasına ilişkin verilen toplam 39 cevap incelendiğinde 10'unun ekolojik merkezli, 16'sının ise insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımı farkındalığına yönelik toplam 37 evet cevap bulunmaktadır. Geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına yönelik herhangi bir farkındalığı bulunmadığını gösteren toplam 19 "hayır" cevabı ortaya çıkmıştır. Geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına ilişkin verilen toplam 37 cevap incelendiğinde; 10'unun ekolojik merkezli, 13'ünün ise insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

Ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına yönelik farkındalıklarının bulunduğunu gösteren toplam 48 evet; farkındalığının

bulunmadığını gösteren toplam 8 “hayır” cevabu bulunmaktadır. Geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına ilişkin verilen toplam 48 cevap incelendiğinde 25’inin ekolojik merkezli, 3’ünün ise insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

Sonuç olarak; en fazla sayıda geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına yönelik farkındalık gösteren ve ekolojik merkezli tutum sergileyen çocuk, ekolojik temelli yaklaşım eğitim modelini benimsemiş okul öncesi kurumunda görülmüştür. MEB programı ana akım modelini (devlet) uygulayan okul öncesi kurumunda bulunan çocukların geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına yönelik göstermiş oldukları farkındalık, Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara göre daha fazla görülmüştür. Buna rağmen; her iki kurumun ekolojik merkezli tutularının aynı olduğu ortaya çıkmıştır.

**4.1.3.1. Geri dönüşüm kutusuna geri dönüştürülebilen çöplerin atılmasına ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 26’sı geri dönüştürülebilen çöpleri, geri dönüşüm kutusuna atıklarını belirterek buna yönelik farkındalıklarının bulunduğunu göstermişlerdir.

Tablo 15

*Geri Dönüştürülebilen Çöplerin Geri Dönüşüm Kutusuna Atmaya Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

<b>Program Türü</b>	<b>Geri Dönüşüm Kutusunu Kullanma Farkındalığı</b>		<b>Geri Dönüşüm Kutusunu Kullanmaya İlişkin Tutum</b>		
	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>MEB Programı Ana akım</b>	8	6	4	3	1

Tablo 15 (devam)

<b>Montessori Yöntemi</b>	7	7	4	2	1
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	11	3	10	0	1
<b>Toplam</b>	26	16	18	7	3

Tablo 15'e göre; geri dönüştürülebilen çöplerin, geri dönüşüm kutusuna atılması farkındalığına yönelik soruya, MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundan (devlet) 8'i evet; 6'sı hayır; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 7 kişi evet; 7'si hayır; ekolojik temelli yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların 11'i evet ve 3'ü hayır yanıtını vermiştir.

Bununla birlikte; tutumu belirlemeye yönelik sorulan "neden geri dönüşüm kutusuna atılmalıdır?" soruyu 26 çocuktan 23'ü fikrini belirtmiş; geriye kalan 3 kişi "bilmiyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Fikrini belirten çocuklardan toplam 18'i ekolojik merkezli, geriye kalan 5'nin ise insan merkezli yaklaşım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların kurumlara göre dağılımı; MEB programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 4'ü ekolojik; 3'ü insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 4 kişi ekolojik; 2 kişi insan merkezli; ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda ise insan merkezli tutum görülmezken 10'unun ekolojik merkezli tutum şeklindedir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.11. Yeniden bir şeye dönüşebilir.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Yeniden yapılması için geri dönüşüme atarım. Tekrar yapılır ve tekrar satışı çıkartırız. Geri dönüşüm bir şeyleri satmak içindir.

Ö.5. Çöplerden de bir şeyler yapabiliriz. Daha çok parçalarımız, eşyalarımız olur.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Geri dönüştürülüyor. Yani ağaçları kesmek zorunda kalmıyoruz.

Ö.3. Sağlık için geri dönüşüme atıyorum. Ağaçlar dökülmesin diye.

Ö.6. Kağıtlar yeniden geri dönüşün diye atarız. Çöpçülerin toplaması lazım.

Ö.9. Geri dönüşüm olsaydı ona atardım. Çünkü ağaçlara yazık olmasın diye.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Sonra yenisini alırım diye.

Ö.13. Çünkü ablam öyle yapıyor. Ben de öyle yapıyorum. Söz dinliyorum.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Camlar plastikler ve kağıtlar tekrar kullanılabilir hale geliyor. Doğamız kirlenmiyor.

Ö.2. Geri dönüşümden yine kağıtlar yapılır. Ağaçlarımız gitmez. Biz de resim yapabiliriz.

Ö.4. O zaman kağıt biter. O küçük parçalar tam parça oluyor. Sonra uçakla dünyaya dağıtılıyor.

Ö.5. Kağıtları geri dönüşüme atarsak kamyon onları fabrikaya götürür. Yine yapılır. Böylece ağaçlar kesilmez.

Ö.6. Akmış piller mesela çok tehlikelidir. Bir köpek mesela ya onu kemik zannederse...

Ö.8. Plastikleri, camları, kağıtları ayırmamız lazım. Yoksa dünyamızda yiyecek kalmaz.



**4.1.3.2. Cam ve teneke kutuların ayrıştırılmasına ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre; 42 çocuktan 31’i geri dönüştürülebilen cam ve teneke kutuların ayrıştırılarak geri dönüşüm kutusuna atılmasına yönelik farkındalıklarının bulunduğunu göstermiştir.

Tablo 16

*Cam ve Teneke Kutuların Ayrıştırılarak Geri Dönüşüm Kutusuna Atmaya İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

<b>Geri Dönüşüm- Yeniden Kullanım</b>	<b>Cam ve Teneke Kutuların Ayrıştırılarak Geri Dönüşüme Atılma Farkındalığı</b>		<b>Cam ve Teneke Kutuların Ayrıştırılarak Geri Dönüşüme Atmaya İlişkin Tutum</b>		
	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>Program Türü</b>					
<b>MEB Programı</b>	10	4	6	3	1
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	8	6	3	4	1
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	13	1	8	0	5
<b>Toplam</b>	31	11	17	7	7

Tablo 16’ya göre; cam ve teneke kutuların ayrıştırılarak geri dönüşüme atılması farkındalığına yönelik soruya, MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundan (devlet) 10 çocuk evet; 4 çocuk hayır; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların 8’ evet; 6’sı hayır;

ekolojik temelli yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların 13'ü evet ve 1'i hayır yanıtını vermiştir.

Bununla birlikte; tutumu belirlemeye yönelik sorulan “neden cam ve teneke kutular ayrıştırılarak atılmalıdır?” soruya 31 çocuktan 24'ü fikrini belirtirken; geriye kalan 7 çocuk “bilmiyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Fikrini belirten çocuklardan toplam 17'sinin ekolojik merkezli, geriye kalan 7'sinin ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların okul öncesi eğitim kurumlarına göre dağılımı ise; MEB programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 6'sı ekolojik; 3'ü insan merkezli; Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 3 çocuk ekolojik; 4 çocuk insan merkezli; ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan ise insan merkezli tutum görülmezken 8'i ekolojik merkezli tutum şeklinde olduğu görülmüştür.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Doğayı kirletmemek için. Çok kirli olursa hayvanlar yaşayamazlar.

Ö.5. Çünkü recycling yapıp başka bir şey yapabiliriz. Böylece aklımız gelişir. Öbür çocuklar hayatın nasıl başladığını bilmiyordur. Öbürleri biliyordur herkesin istediği şeyi yapamayacağını. Herkes istediğini yapamazlar.

Ö.11. Cam şişeleri ayırırsak fabrikaya gider. Bir de camdan bir şeye dönüşür.

Ö.13. Ben onları atmayıp geri dönüştürebilirim. Bir şeyler yaparım. Eğer geri dönüşüme atmazsak bir daha kullanamayız.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.10. Daha rahat aradığımızı bulalım diye.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Geri dönüştürülüyor. Ağaçlar kesilmek zorunda kalmıyor.

Ö.6. Çünkü doğanın dengesi bozulur.

Ö.9. Çünkü geri dönüşüm önemli.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Ayırmazsak karıştırırız.

Ö.5. Bazı insanlar içine bakarlar ve ne olduğunu anlamazlar.

Ö.11. Yanlış yerlere atarsak yanlış öğreniriz. Yanlış yaparız.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Onları karıştırmamış oluruz. Karıştırmazsak çok çabuk geri dönüşüm yapabiliriz. Çok çabuk tekrardan bize gelir.

Ö.3. Bütün şeyler başka bir şeye dönüşün diye ayırırım.

Ö.4. Camlar ve şişeler de geri dönüşümdür. Eğer ayrı atmazsak içecekleri içemeyiz. Çünkü geri dönüşüm olmazsa onlar da yok olur.

Ö.5. Ayırırsak plastikler yine plastik camlar yine cam olur.

Ö.7. Ayırmazsak bir daha kartonlar olmaz.

**4.1.3.3. Oyuncakların yeniden kullanılmasına ilişkin bulgular.** Tablo 17'ye göre 42 çocuktan 33'ü oynamadıkları veya oynamaktan sıkıldıkları oyuncaklarını, başkalarına verdiklerini veya onları yeniden kullandıklarını belirtmiştir.

Tablo 17

*Yeniden Kullanıma Yönelik Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

<b>Geri Dönüşüm-Yeniden Kullanım</b>	<b>Oyuncakların Bir Başkasına Verilmesi ya da Yeniden Kullanılması Farkındalığı</b>	<b>Oyuncakların Bir Başkasına Verilmesi/Yeniden Kullanılmasına İlişkin Tutum</b>
--------------------------------------	---	--

Tablo 17 (devam)

<b>Program Türü</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>MEB</b>					
<b>Programı Ana akım</b>	10	4	0	10	0
<b>Montessori Yöntemi</b>	11	3	3	7	1
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	12	2	7	3	2
<b>Toplam</b>	33	9	10	20	3

Tablo 17'ye göre; oyuncakları başkasına verme ve yeniden kullanma farkındalığına yönelik soruya MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklardan (devlet) 10'u evet; 4'ü hayır; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 11'i evet; 3'ü hayır; ekolojik temelli yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların 12'si evet ve 2'si hayır yanıtını vermiştir.

Bununla birlikte; tutumu belirlemeye yönelik sorulan “neden oyuncaklarını bir başkasına verir ya da yeniden kullanırsın?” sorusuna 33 çocuktan 30'u fikrini belirtmiş; geriye kalan 3 çocuk “bilmiyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Fikrini belirten çocuklardan toplam 10'u ekolojik merkezli, geriye kalan 20'sinin ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların kurumlara göre dağılımı ise; MEB programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna (devlet) giden çocuklardan hiç biri ekolojik merkezli yanıt vermezken; 10'u insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki 3 çocuk ekolojik; 7 çocuk insan merkezli; ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların 3'ü insan merkezli, 7'si ekolojik merkezli tutum şeklindedir.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Annem oyuncak bebeğini saklamıştı. Bana verdi. Bende onunla oynayınca kendimi iyi hissediyorum.

Ö.5. Orada bir tane dükkân vardı. Evde oynamadığın oyuncakları bize getir ve bize ver. Biz oyuncuğu olmayanlara veririz dedi. Oyuncakları atarsam eğer paramız gider.

Ö.6. Fazla oyuncaklarım olmasın çünkü oyuncak gününde ne getireceğimi seçemem.

Ö.7. Onların oyuncakları yoktur ve onlara veririz. Çöplere atarsak bizim oyuncaklarımız olmaz.

Ö.10. Oyuncaklarımı çöpe atmam veririm. Çünkü onlar parayla alınıyor.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.9. Ben mesela bana küçük gelen kıyafetlerimi hep başkalarına veririm. Kıyafetler koyun yününden yapılıyor koyuna yazık olmasın diye. Tüylerini hep alsalar sen ne yapardın?

Ö.11. Diğer insanlara oyuncak kalmaz.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Çöpten bir daha alamayız.

Ö.2. Arkadaşlarıma veririm. Çünkü onların benden daha az oyuncuğu var.

Ö.5. Çöpe atarsak oyuncaklarımız kalmaz. Tabi ki de oynayamayız. Benim annemin ve babamın çok parası olmadığı için çöpe atamayız.

Ö.13. Annem atma dediği için atmıyorum ben de.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Çöpe atarsak hiç oyuncuğumuz kalmaz. İsteddiğimiz oyuncakları çok zor bulabiliriz. Oyuncuğu olmayanlar üzülürler. Yırtık oyuncakları dikip bir daha yapabiliriz.

Ö.4. Onlar da mutlu olsunlar.

Ö.5. Onlara yazık olmasın diye onları atmam başkalarına veririm.

Ö.8.Kullanmadığım oyuncakları hediye yapıp oyuncak kutularına atarak hiç parası olmayanlara veririm. Onların da ihtiyaçları var.

Ö.9. Atmam çünkü o zaman daha çok plastik kullanırlar. Plastik biter.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Annemin parası boşa gider.

Ö.3.Paramız boşa gider.

**4.1.4. Yaşam alışkanlıkları ve tercihlere ilişkin edinilmiş bulgular.** Çevreye yönelik farkındalık ve tutumları göstermek üzere “Yaşam alışkanlıkları ve tercihler” konusu; oyun oynamak için tercih edilen alan, yaşamak istenilen çevre ve okula ulaşım tercihleri olarak 3 boyutta incelenmiştir. Yaşam alışkanlıkları ve tercihler farkındalığına ilişkin sorulan sorulara verilen “evet” cevapları farkındalığın bulunduğunu gösterirken “hayır” cevabı farkındalığın bulunmadığını göstermiştir. Farklı kurumlara devam eden çocukların tutumları “ekolojik veya insan merkezli” yaklaşım şeklinde belirtilmiştir. Aynı zamanda “bilmiyorum, fikrim yok” gibi cevaplar, ekolojik merkezli ya da insan merkezli tutum boyutları içerisinde gösterilmemiştir.

Tablo 18

*Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihlere İlişkin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Genel Durumu*

<b>Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihler</b>	<b>Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihler Farkındalığı</b>	<b>Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihlere İlişkin Tutum</b>
--	---	---

Tablo 18 (devam)

<b>Program Türü</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Ekolojik Merkezli</b>	<b>İnsan Merkezli</b>	<b>Bilmiyorum</b>
<b>MEB Programı</b>	27	15	6	18	3
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	31	11	12	18	1
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	32	10	25	7	2
<b>Toplam</b>	90	36	43	43	6

Tablo 18'e göre; MEB programını uygulayan ana akım (devlet) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine yönelik farkındalıklarında toplam 27 evet cevabı bulunmaktadır. Bunun yanında toplam 15 hayır cevabı ile geri dönüşüm ve eşyaların yeniden kullanımına yönelik farkındalıkları bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine ilişkin verilen toplam 27 cevap incelendiğinde 7'sinin ekolojik merkezli, 17'sinin ise insan merkezli tutum gösterdiği görülmüştür.

Montessori yöntemini uygulayan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine yönelik farkındalıklarında toplam 31 evet cevap bulunmaktadır. Bunun yanında toplam 11 hayır ile yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine yönelik farkındalığı bulunmadığını gösteren cevaplar ortaya çıkmıştır. Yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine ilişkin verilen toplam 31 cevap incelendiğinde; 12'sinin ekolojik merkezli, 18'inin ise insan merkezli tutumu gösterdiği görülmüştür.

Ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 14 çocuğun yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine yönelik farkındalıklarında toplam 32 evet cevabı bulunmaktadır. Yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine ilişkin toplam 10 "hayır" cevabı bulunmaktadır. Yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine ilişkin

verilen toplam 32 cevap incelendiğinde 25'inin ekolojik merkezli, 7'sinin insan merkezli tutum gösterdiği 6'sının ise "bilmiyorum" şeklinde yanıt verdiği görülmüştür.

Sonuç olarak; en fazla sayıda yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine yönelik en çok farkındalığı bulunan çocuk ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kurumunda görülmüştür. Aynı zamanda çocukların ekolojik merkezli tutumlarının da diğer kurumlara göre daha çok olduğu ortaya çıkmıştır.

**4.1.4.1. Oyun oynama alanı tercihlerine ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre 42 çocuktan 36'sı dışarıda oynamayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

Tablo 19

*Dışarıda ya da İçeride Oynama Tercihine İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihler	Dışarıda Oyun Oynamayı Tercih Etme Farkındalığı		Dışarıda Oyun Oynamayı Tercih Etmeye İlişkin Tutum		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>MEB Programı Ana akım</b>	11	3	1	9	1
<b>Montessori Yöntemi</b>	12	2	4	7	1
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	13	1	10	3	0



Tablo 19 (devam)

<b>Toplam</b>	36	6	15	19	2
---------------	----	---	----	----	---

Tablo 19'a göre; dışarıda oyun oynamayı tercih etme farkındalığına yönelik soruya, MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundaki (devlet) çocukların 11'i evet; 3'ü hayır; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 12 çocuk evet; 2'si hayır; ekolojik temelli yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların 13'ü evet ve 1'i hayır yanıtını vermiştir.

Bununla birlikte; tutumları belirlemeye yönelik sorulan “neden dışarıda oyun oynamayı tercih edersin?” sorusuna 36 çocuktan 34'ü fikrini belirtmiş; geriye kalan 2 kişi “bilmiyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Fikrini belirten çocuklardan toplam 15'i ekolojik merkezli, geriye kalan 19 çocuğun ise insan merkezli tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların kurumlara göre dağılımına bakıldığında; MEB programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklardan yalnızca 1'i ekolojik merkezli yanıt verirken; 9'u insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 4 çocuk ekolojik; 7 çocuk insan merkezli; ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumundan ise yalnızca 3 çocuk insan merkezli iken 10'u ekolojik yaklaşımlı cevap vermiştir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.13. Temiz hava var çünkü

*İnsan merkezli yaklaşıma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.6. Kaydıraqları salıncakları çok severim. Evler çok sıkıcı geliyor.

Ö.7.Kumlarda oyun oynuyoruz. Uçurtma uçuruyoruz. Salıncakta sallanıyoruz tahterevalliye bineriz.

Ö.8.Dışarıda oyun oynamak çok eğlenceli olduğu için.

Ö.9.Annem izin verdiği için dışarıda oynuyorum.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Çünkü dışarı çok eğlenceli. Orada arkadaşlar, salıncaklar var. Ağaçların arasına gitmekten hoşlanırım.

Ö.4. Dışarıda ağaçları onların üstündeki kuşları severim. Kuşların konarken cik cik ötmesi. Arıların vızıldaması,

Ö.5. Çünkü ben dışarıda kelebekleri kuşları görmeyi çok seviyorum. Ellerimi uzatınca kuşlar elimdekileri yem sanıyor.

Ö.14. Kumlar var çimler var. Çimler bizim akciğerlerimizi boş eder.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Değişiklik yapalım diye.

Ö.2. Dışarıdaki oyuncaklarımla oynarım.

Ö.7. Kumdan kale yapmak çok güzel.

Ö.9. Parkta kaydırak var, salıncak var. Hatta çok büyük bir kaydırak var.

Ö.11. Evde oynarken terliyorum. Salıncak ve kum havuzunda oynamak güzel hissettiriyor.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Dışarıda oynarken çeşit çeşit hayvanlar bulabilirim. Ama içerisi çok sıkıcı orada sadece yumoşlar var.

Ö.2. Çünkü dışarıda temiz hava alıyorum ve daha çok oyuncak var.

Ö.3. Kumla oynamak ve ağaca tırmanmaktan hoşlanıyorum.

Ö.4. Hava yağmurlu değilse dışarıda oynamak isterim. Çünkü dışarıda temiz hava var. İçeride yok.

Ö.8. Sıcak ve soğuk havayı çok severim. Bütün havaları severim.

Ö.10. Hayvanlar nasıl özgürse biz de özgür olmalıyız.

Ö.12. Bu (içeride oyun) hava almamızı gerektiriyor. Bu (dışarıda oyun) hava alıyor.

Ö.13. Dışarıda ağaçlar var. Onların da kalbi var.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.7. Dışarıyı pislensin. Evimiz pislensin.

Ö.11. Dışarıda park var çünkü. Eğer evde olsaydı evde oynardım. Dışarıyı bazen çok soğuk çünkü.

**4.1.4.2. Yaşamak istedikleri çevreye ilişkin bulgular.** Sorulardan elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan 42 çocuktan 35'i bitki ve hayvanlarla birlikte yaşamayı, kalabalığa tercih ettiklerini belirtmiştir.

Tablo 20

*Yaşamak İstedikleri Çevreye İlişkin Farkındalık ve Tutumların İncelenmesi*

Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihler	Bitki ve Hayvanlarla Yaşamayı Tercih Etmeye İlişkin Farkındalık		Bitki ve Hayvanlarla Yaşamayı Tercih Etmeye İlişkin Tutum		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>MEB Programı Ana akım</b>	12	2	4	7	1
<b>Montessori Yöntemi</b>	12	2	5	7	0
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	11	3	8	3	0
<b>Toplam</b>	35	7	17	17	1

Tablo 20'ye göre; bitki ve hayvanların bulunduğu bir çevrede yaşamayı tercih etme farkındalığına yönelik soruya, MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna (devlet) giden çocukların 12'si evet; 2'si hayır; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundan 12 çocuk evet; 2'si hayır; ekolojik temelli

yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki çocukların 11'i evet ve 3'ü hayır yanıtını vermiştir.

Bununla birlikte; tutumları belirlemeye yönelik sorulan “neden bitki ve hayvanlarla yaşamayı tercih edersin?” sorusuna toplam 35 çocuktan 34'ü fikrini belirtmiş; geriye kalan 1 kişi “bilmiyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Fikrini belirten çocuklardan toplam 17'si ekolojik merkezli, geriye kalan 17'sinin ise insan merkezli yaklaşım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Verilen cevapların kurumlara göre dağılımı ise: MEB programını uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların 4'ü ekolojik merkezli yanıt verirken; 7'si insan merkezli; Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumundaki 5 çocuk ekolojik; 7 çocuk insan merkezli; ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda ise 3 kişi insan merkezli iken 8'i ekolojik yaklaşımlı cevap vermiştir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.8. Bitki ve hayvanları severim. Onlarla oynarım.

Ö.11. Ağaçlar ve hayvanları çok severim. Kuşlar ötüyor çünkü.

Ö.13. Ben bahçeli evde yaşıyorum. Benim hayvanlarım var. Onlara bakıyorum. Hayvanları besleyelim diye orda yaşamak isterim.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Kalabalık yerde yaşamak istemem. Çünkü bomba atıyorlar. Annem kalabalık yerlerde bomba atıyorlar.

Ö.5. Başka hayvanları görüp onların fotoğraflarını çekebiliriz. İnceleyebiliriz. Böylece aklımız gelişir.

Ö.7. Biz kalabalık yerde oynarken arabalar bize çarpabilirler.

Ö.4. Kalabalık olduğu zaman arabalar geçemezler. Annem bir sokağa girmek isteyince orada hiç evimizi bulamıyoruz.

Ö.10. Oyun oynayabilecek yer olduğu için.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.1. Ağaçları çok severim. Bize oksijen veriyorlar. Hayvanları da severim.

Ö.2. Orada arabalar geliyor. Arabalar çok gürültü çıkarıyor. Gürültü kötü bir şeydir.

Ö.8. Orada yeni bitkiler görüyorum. Onların gövdesine bakmak istiyorum. Ağaçları seviyorum.

Ö.11. Bahçemiz çok sessiz oluyor. Kalabalık çok gürültülü oluyor.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.4. Kalabalık yerler tehlikelidir. Ya arabalar çıkarsa bize çarparsa.

Ö.5. Trafik sıkışabilir. İnsanlar geçemezler.

Ö.7. Çünkü arabaların geçmesinden korkuyorum.

Ö.9. Hem hayvanım olsun isterdim. Hem de ben yolda koşmam. Arabalar bana çarparsa güzel olur mu? Annem beni görebilir. Orada beni göremez. Sonra “Nerelerdeydin yavrum der”.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Çok yan komşu olmasın diye. Kalabalığı sevmiyorum. Doğada oynamayı seviyorum. Mesela ağaç yok burada. Ağaçlara ip bağlayıp salıncakta sallanabiliriz.

Ö.3. Çünkü hayvanları ve ağaca tırmanmayı severim.

Ö.4. Yumurta yemeyi seviyorum. Tavuk orada o yüzden. Çünkü tavuğun poposundan yumurtayı almak daha eğlenceli.

Ö.6. Çok gürültülü ve egzoz kokusu var. Ormanda hiç egzoz kokusu yok.

Ö.8. Çünkü orman burası temiz hava veriyor orman.

Ö.9. Çünkü hayvanları o zaman elimle sevebilirim.

Ö.12. Ben ağaç evde yaşamak isterdim. Çünkü mutlu olurum. Çünkü hayvanlar var; kuzu, kedi, kuş. Burada gördüğüm betondan evler, arabalar ben olsam yaşamazdım orada.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.10. Kalabalık yerlerde kaybolurum diye yaşamak istemiyorum

Ö.11. Canım sıkılır.

**4.1.4.3. Okula ulaşım şekli tercihlerine ilişkin bulgular.** Bu soruda çocukların ulaşım şekillerini kendileri belirleyemediği için önce okula nasıl ulaştıkları sorulmuş ardından “hava kirliliği ile arabalar arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu yöneltilerek farkındalıkları incelenmiştir. Tutumları belirlemeye yönelik sorulan “Neden araba ile ulaşımı tercih etmezsin?” soru ile ekolojik-insan merkezli yaklaşımları belirlenmiştir. Sorulardan elde edilen sonuçlara göre yalnızca 19’u hava kirliliği ile arabaların bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 21

*Çocukların Okula Ulaşım Şekilleri*

<b>Yaşam Alışkanlıkları ve Tercihler</b>	<b>Okula Nasıl Gidersin?</b>		
	<b>Arabayla</b>	<b>Servisle</b>	<b>Yürüyerek</b>
<b>Program Türü</b>			
<b>MEB Programı</b>	7	5	2
<b>Montessori Yöntemi</b>	7	7	0
<b>Ekoloji Temelli Yaklaşım</b>	14	0	0
<b>Toplam</b>	28	12	2

Tablo 21’e göre; okula nasıl gidersin? Sorusuna; MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklardan 7’si araba; 5’i servis ve 2’si yürüyerek; Montessori yöntemi uygulayan okuldan 7 kişi araba; geriye kalan 7 kişi

ise araba ile; ekoloji temelli yaklaşımı uygulayan okulda çocukların 14'ü de araba ile geldiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 22

*Hava Kirliliği ile Araba Arasındaki İlişkiye Yönelik Farkındalığın ve Ulaşım Tercihlerine Yönelik Tutumların İncelenmesi*

Yaşam Biçimi ve Tercihler	Hava Kirliliği İle Araba Arasındaki İlişkiye Yönelik Farkındalık		Ulaşım Tercihlerine Yönelik Tutum		
	Evet	Hayır	Ekolojik Merkezli	İnsan Merkezli	Bilmiyorum
<b>MEB Programı</b>	4	10	1	2	1
<b>Ana akım</b>					
<b>Montessori Yöntemi</b>	7	7	3	4	0
<b>Ekolojik Temelli Yaklaşım</b>	8	6	7	1	0
<b>Toplam</b>	19	23	11	7	1

Tablo 22'ye göre; "Hava kirliliği ile araba arasında bir ilişki var mı?" sorusuna 42 çocuktan 19'u "evet" diyerek farkındalıklarının bulunduğunu gösterirken; geriye kalan 23 çocuk "hayır" şeklinde yanıtlayarak farkındalığının bulunmadığını

göstermiştir. Evet cevabı veren çocukların toplam 11'i ekolojik merkezli, geriye kalan 7'sinin insan merkezli tutum gösterdiği ve 1'inin "bilmiyorum" şeklinde yanıtladığı ortaya çıkmıştır. Tutumlara yönelik verilen cevapların kurumlara göre dağılımı ise: MEB programını uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan 1'i ekolojik merkezli yanıt verirken; 2'si insan merkezli; Montessori yöntemini uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundaki 3 çocuk ekolojik; 4 çocuk insan merkezli; ekolojik temelli yaklaşımı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumundaki çocuklardan ise 1 kişi insan merkezli iken 7'si ekolojik merkezli cevap vermiştir.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.11. Motorlar havayı kirletiyor. Arkasından duman çıkıyor.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*MEB programı ana akım yaklaşımı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.5. Arabalar hızla gidince rüzgar yapıyorlar.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.3. Duman çıkarsa havayı kirletir. Havalarda çok pis olur. O yüzden arabayı tercih etmeliyiz. Araba benzinli gazlıysa kirletir.

Ö.8. Egzozundan kirli havalarda çıkınca havaya zarar geliyor.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.9. Hem çimenlerimizi hem de yerleri kirletiyor. Oranın temizlikçileri onları temizlemek zorunda kalıyor.

*Ekolojik merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar.*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.2. Egzozsuz arabalar havayı temiz tutuyor. Bizim arabamız havayı temiz tutmuyor ama o eskiyince birisi havayı temiz tutacak.



Ö.4. Servis çevre kirlenmesin diye daha iyidir. Arabalar çöpler fırlatıyor çevreye.

*İnsan merkezli tutuma örnek oluşturacak bazı cevaplar*

*Ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu.*

Ö.12. Araba gazla çalışıyor. Hava kirlenirse biz ölürüz. Onlar benzinle gazoz gibi şeylerle havamızı kirletiyor. Gazoz (egzoz) da sağlıklı değil.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre (Montessori yöntemi, ekolojik temelli yaklaşım, MEB programı ana akım) çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumları arasında fark var mıdır?” problemine ilişkin bulgular, alt problemlere göre yer almaktadır.

**4.2.1. Tüketime ilişkin bulguların okul öncesi eğitim kurumlarına göre incelenmesi.** Tablo 3’te belirtilen Montessori yöntemi, ekolojik temelli yaklaşım ve MEB ana akım programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının tüketime ilişkin bulguları kullanılarak farkındalık ve tutumların kurumlara göre farklılık göstermesine yönelik yapılan ki-kare test analizleri Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

*Tüketime İlişkin Bulguların Ki- Kare Analiz Sonuçları*

Tüketim	Program Türü	N	X <sup>2</sup>	sd	p
	MEB				
	Programı Ana akım				
Farkındalık	Montessori Yöntemi	126	6,664	2	,036
	Ekolojik Temelli Yaklaşım				

Tablo 23 (devam)

	MEB Programı			
	Ana akım			
	Montessori			
<b>Tutum (Ekolojik-İnsan merk.)</b>	Yöntemi	109	19,095	4 ,001
	Ekolojik			
	Temelli			
	Yaklaşım			

Tablo 23'te görülebileceği gibi çocukların tüketim konusundaki farkındalıklarının okul öncesi eğitim kurumunun türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 6,664$ ;  $p < 0.5$ ). Buna göre; okul öncesi eğitim kurumu türü ile çocukların tüketime ilişkin farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bir diğer değişle; çocukların tüketim konusundaki farkındalıkları, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedir.

Aynı tabloda tüketime ilişkin tutumların (ekolojik veya insan merkezli) sınıflandırılmasına bağlı olarak çocukların devam ettiği farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasında bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 19,095$ ;  $p < 0.5$ ). Bir diğer değişle; çocukların tüketim konusundaki tutumlarının ekolojik veya insan merkezli olması durumu, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedir.

Bununla birlikte Tablo 2'de yer alan sonuçlara bakıldığında tüketim konusunda farkındalık ve tutumların, ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş olan kuruma devam eden çocuklarda, daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle ki-kare testinden çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumunun diğer kurumlara göre çevreye yönelik tutum ve farkındalık geliştirmede daha etkili olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. Çevreyi korumaya ilişkin bulguların okullara göre incelenmesi.

Tablo 7’de belirtilen Montessori yöntemi, ekolojik temelli yaklaşım ve MEB ana akım programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının çevreyi koruma ve çevre kirliliğine ilişkin bulguları kullanılarak farkındalık ve tutumların kurumlara göre farklılık göstermesine yönelik yapılan ki-kare test analizleri Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

*Çevreyi Korumaya ve Çevre Kirliliğine İlişkin Bulguların Ki- Kare Analiz Sonuçları*

<b>Çevreyi Koruma Ve Kirlilik</b>	<b>Program Türü</b>	<b>N</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Farkındalık</b>	MEB Programı Ana akım	252	6,821	2	,033
	Montessori Yöntemi				
<b>Tutum (Ekolojik-İnsan Merk.)</b>	Ekolojik Temelli Yaklaşım	234	39,550	4	,000
	MEB Programı Ana akım				
	Montessori Yöntemi				
	Ekolojik Temelli Yaklaşım				

Tablo 24’te görülebileceği gibi çocukların çevreyi koruma ve çevre kirliliği konusundaki farkındalıklarının okul öncesi eğitim kurumunun türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 6,821$ ;  $p < 0.5$ ). Bir diğer değişle; çocukların çevreyi koruma ve çevre kirliliği konusundaki farkındalıkları, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedir.

Aynı tabloda çevreyi koruma ve çevre kirliliğine ilişkin tutumların (ekolojik veya insan merkezli) sınıflandırılmasına bağlı olarak çocukların devam ettiği farklı

eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare (chi- square) testi sonucunda değişkenler arasında bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 39,550$ ;  $p < 0.5$ ). Bir diğer değişle; çocukların çevreyi koruma ve çevre kirliliği konusundaki farkındalıklarının ekolojik veya insan merkezli olması durumu, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedir.

Bununla birlikte Tablo 6’da yer alan sonuçlara bakıldığında çevreyi koruma ve çevre kirliliği konusunda farkındalık ve tutumların, ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş olan kuruma devam eden çocuklarda, daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu nedenle ki-kare testinden çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumunun diğer kurumlara göre çevreye yönelik tutum ve farkındalık geliştirmede daha etkili olduğu görölmektedir.

**4.2.3. Geri dönüşüm ve yeniden kullanıma ilişkin bulguların okullara göre incelenmesi.** Tablo 14’te belirtilen Montessori yöntemi, ekolojik temelli yaklaşım ve MEB ana akım programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının geri dönüşüm ve yeniden kullanımına ilişkin bulgular kullanılarak, farkındalık ve tutumların kurumlara göre farklılık göstermesine yönelik yapılan ki-kare test analizleri Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

*Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanıma İlişkin Bulguların Ki- Kare Analiz Sonuçları*

<b>Geri Dönüşüm</b>					
<b>ve Yeniden</b>	<b>Program Türü</b>	<b>N</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Kullanım</b>					
<b>Farkındalık</b>	MEB Programı				
	Ana akım				
	Montessori	126	5,953	2	,051
	Yöntemi				
	Ekolojik Temelli				
	Yaklaşım				

Tablo 25 (devam)

		MEB Programı			
		Ana akım			
<b>Tutum</b> <b>(Ekolojik- İnsan Merk.)</b>	Montessori	89	19,220	4	,001
	Yöntemi				
	Ekolojik Temelli Yaklaşım				

Tablo 25'te görülebileceği gibi çocukların geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusundaki farkındalıklarının okul öncesi eğitim kurumu türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $X^2= 5,953$ ;  $p> 0.5$ ). Bir diğer değişle; çocukların geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusundaki farkındalıkları, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Aynı tabloda geri dönüşüm ve yeniden kullanıma ilişkin tutumların (ekolojik veya insan merkezli) sınıflandırılmasına bağlı olarak çocukların devam ettiği farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasında bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 19,220$ ;  $p< 0.5$ ). Bir diğer değişle; çocukların geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusundaki tutumlarının ekolojik veya insan merkezli olması durumu, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedir.

Bununla birlikte Tablo 13'te yer alan sonuçlara bakıldığında geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusunda ekolojik merkezli tutumların, ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş olan kuruma devam eden çocuklarda, daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle ki-kare testinden çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumunun diğer kurumlara göre çevreye yönelik tutum geliştirmede daha etkili olduğu görülmektedir.

**4.2.4. Yaşam biçimi ve tercihlere ilişkin bulguların okullara göre incelenmesi.** Tablo 18’de belirtilen Montessori yöntemi, ekolojik temelli yaklaşım ve MEB ana akım programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının yaşam biçimi ve tercihlere ilişkin bulguları kullanılarak, farkındalık ve tutumların kurumlara göre farklılık göstermesine yönelik yapılan ki-kare test analizleri Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

*Yaşam Biçimi ve Tercihlere İlişkin Bulguların Ki- Kare Analiz Sonuçları*

<b>Yaşam Biçimi ve Tercihler</b>	<b>Program Türü</b>	<b>N</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Farkındalık</b>	MEB Programı Ana akım	126	1,633	2	,442
	Montessori Yöntemi Ekolojik Temelli Yaklaşım				
<b>Tutum (Ekolojik-İnsan Merk.)</b>	MEB Programı Ana akım	90	21,815	4	,000
	Montessori Yöntemi Ekolojik Temelli Yaklaşım				

Tablo 26’da görülebileceği gibi çocukların yaşam alanı ve tercihler konusundaki farkındalıklarının okul öncesi eğitim kurumu türü değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $X^2=1,633$ ;  $p>0.5$ ). Bir diğer değişle; çocukların yaşam alışkanlıkları ve tercihler konusundaki farkındalıkları, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Aynı tabloda geri dönüşüm ve yeniden kullanıma ilişkin tutumların (ekolojik veya insan merkezli) sınıflandırılmasına bağlı olarak çocukların devam ettiği farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumu değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler

arasında bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $X^2= 25,809$ ;  $p < 0.5$ ). Bir diğer değişle; çocukların yaşam alışkanlıkları ve tercihler konusundaki tutumlarının ekolojik veya insan merkezli olması durumu, farklı eğitim programı uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedir.

Bununla birlikte Tablo 17’de yer alan sonuçlara bakıldığında yaşam alanı ve tercihler konusunda farkındalıkların ve ekolojik merkezli tutumların, ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş olan kuruma devam eden çocuklarda, daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle ki-kare testinden çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumunun diğer kurumlara göre çevreye yönelik farkındalık ve tutum geliştirmede daha etkili olduğu görülmektedir.



## Bölüm 5

### Tartışma ve Sonuçlar

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre çalışma hakkında araştırmacının yaptığı yorumlar aşağıda yer almaktadır.

#### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine cevap oluşturmak için, farklı okul öncesi eğitim modeli uygulayan kurumlara devam eden çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarını belirlemek için yapılan analizler ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın genelinde çocukların, ihtiyaç dahilinde tüketim yaptıklarını gösteren tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte çevreyi koruma, çevre kirliliği, geri dönüşüm, yeniden kullanım ve yaşam biçimi ve tercihler alt başlıklarından elde edilen bulgular ışığında okul öncesi eğitim kurumuna bakılmaksızın, çocukların tutum ve farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak; farklı eğitim modeli uygulayan 3 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların konu ile ilgili hazır bulunuşluklarının benzer olması ve eğitim programına dahil edilmiş olduğu düşünülen çevreye yönelik bazı etkinliklerin uygulanmasının çocukların farkındalıkları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde bu görüşü destekleyecek çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan ilki; eko okul ve eko okul olmayan kurumlardaki çocukların tutum ve farkındalıklarının incelenmesi üzerinedir. Buna göre; her iki okul tipi arasında göze çarpan bir farklılığın bulunmadığı ve bunun nedeninin eko okul olmayan kurumlarda çevre konusuna az da olsa değinilmesinden kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır (Cincera ve Krajhanzl, 2013). Bir başka çalışma ise; devlet okullarında uygulanan MEB okul öncesi eğitim programı kapsamında verilen fen eğitimi ile çocukların doğa ile ilgili olgu ve olayları keşfedebildiklerine değinilmiştir (Şahin, 1998). Bu nedenle kurumlar arasında farklılık gözlenmemiş olabilir. Buna benzer bir başka çalışma da bunu destekler niteliktedir. Bu çalışmaya



göre; çevreye yönelik yapılan tek bir dersin bile olumlu etkilerinin olduğu, bu şekilde çevresel tutum ve bilgilere sahip olunabileceği belirtilmiştir (Leeming vd., 1995).

Uygulanan eğitim programının yanı sıra çevre tutum ve farkındalığı gelişiminde kurumlara göre fark çıkmamasının bir diğer sebebi olarak öğretmenlerin bu konuda çocuklar üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bununla ilgili incelemelerde, çalışmasında öğretmenlerin etkisinin kritik bir değer taşıdığını belirten araştırmacı; çevre eğitimine yönelik çalışmalarda müfredat, öğretmen ve program geliştiricilerin uyumunun önemli olduğunu vurgulamıştır (Rickinson, 2001).

## **5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap oluşturmak için, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının okul öncesi eğitim kurumlarının farklı eğitim modellerine göre değişimini saptamaya yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

**5.2.1. 54-66 aylık çocukların tüketim konusu ile ilgili kurumlara göre farkındalıkları ve ekolojik merkezli tutumları.** Çocukların tüketim konusuna yönelik farkındalık ve tutumlarının, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Tüketim konusundaki bulgular incelendiğinde; ekolojik temelli okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların gösterdiği ekolojik merkezli tutumları, diğer kurumlara devam eden çocuklara göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak doğada doğrudan edinilen deneyimler ile ekosisteme ilişkin bilgi sahibi olan çocukların tüketim konusuna yönelik tutum ve farkındalıklarının daha çok geliştiği düşünülebilir.

Bu sonucu ilgili literatür ile karşılaştırdığımızda; Birinci (2013)'ün Waldkindergarten okullarındaki (bvnw) araştırmasına rastlanmıştır. Bu araştırmaya göre, okul dışında doğal çevreye yönelen çocukların çevreye karşı olumlu tutum sergilediği ortaya çıkmıştır. Burgess ve Mayer Smith (2011)'in çocukların, doğal çevrede doğrudan deneyimler edinmelerini sağladıkları projeleri ile doğanın estetik, bilimsel-ekolojik, hümanistik ve ahlaki değerler bakımından, doğa algılarında değişim olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Bunun yanı sıra, MEB programı uygulayan ana akım okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların Montessori yöntemi ve ekolojik temelli yaklaşım

uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına göre tutum ve farkındalıklarının daha az görülmesinin sebebi, uygulanan eğitim programının, öğretmenin ve fiziksel şartların yetersizliği olarak düşünülebilir. İlgili literatür incelendiğinde; özel bir kuruma giden çocuklar ile MEB programı uygulayan ana akım kurumuna devam eden çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıkları arasında anlamlı farkın bulunduğu çalışmaya göre; özel kurumların işlevsel, finansal ve program bakımından avantaj sahibi olmaları dolayısıyla çevresel tutum ve farkındalıklarında farklılıkların bulunduğu ortaya çıkmıştır (Tuncer vd., 2005).

**5.2.2. 54-66 aylık çocukların çevreyi koruma ve çevre kirliliği konusu ile ilgili kurumlara göre farkındalıkları ve ekolojik merkezli tutumları.** Çocukların çevreyi koruma ve çevre kirliliği konusuna yönelik farkındalık ve tutumlarının okul öncesi eğitim kurumuna göre farklılıkları incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının uyguladıkları eğitim modellerine göre anlamlı bir farklılık içerdiği saptanmıştır. Çevreyi koruma ve çevre kirliliği konusunda en fazla ekolojik merkezli yaklaşım gösteren kurumun ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni; ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların okul dışı aktivitelerle doğada öğrenmelerinin ekolojik merkezli tutum geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuca yönelik araştırmalara bakıldığında iki çalışmaya rastlanmıştır. Palmberg ve Kuru (2000) ve Waldkindergarten okullarında (bvnw) çocukların orman içerisinde geçirdikleri zaman sayesinde, çocukların doğal döngüyü etkileyen faktörleri ve insanın bu döngüdeki yerini kavradıklarını belirtmişlerdir. Uyguladıkları bu program sayesinde çocukların çevreye karşı daha korumacı yaklaşım sergilediklerini gözlemledikleri belirtilmiştir. Mercogliano (2006)'ya göre; demokratik okullarda çocuğun içinde yaşadığı doğaya saygı duyması ve onu ekolojik bozulmadan koruması sorumlulukları arasındadır.

Bununla birlikte; MEB programı ana akım ve Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumları ile ekolojik temelli yaklaşımı benimsemiş okul öncesi eğitim kurumunun arasında anlamlı farkın oluşmasının bir diğer sebebinin; çevreye yönelik yapılan uygulamalarda öğretmen ve program yetersizliğinin etkisi olduğu düşünülebilir. MEB programı ana akım okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik literatürde iki araştırmaya ulaşılmıştır. Yılmaz vd. (2004)'ün Türkiye'de çevre

sorunlarına karşı tutumlarının incelendiği bir araştırmada çevreyi önemseme konusunun geri planda kaldığını göstererek eğitimcilerin bu konuya daha çok eğilmeleri gerektiği tavsiyesini vermiştir. Atasoy ve Ertürk (2008)'in ise; ilköğretim öğrencilerinin çevre hakkında bilgi ve tutumlarının yeterli düzeyde olmamasının sebebini; ekolojik bilinç, doğa sevgisi ve ahlakının gelişmesini sağlayan eğitimin, ders programlarının, eğitim kitaplarının, uygulanan tekniklerin ve öğretmenlerin yetersizliğine bağlamıştır.

Çevre farkındalığının gelişmiş olması beklenen Montessori yöntemi uygulanan okul öncesi eğitim kurumunda tutum ve farkındalıkların gelişiminin dikkat çekici boyutta olmamasının sebebi olarak eğitim programı içerisinde yer alan kozmik eğitimin etkili şekilde uygulanmadığı düşünülebilir. Bununla ilgili literatür incelendiğinde; Türkiye'de Montessori yönteminin öğretmenler tarafından tam anlaşılmasının yanı sıra MEB programının bu okullarda uygulanması zorunluluğundan kaynaklı olarak Montessori yöntemine uygun hazırlanmış eğitim programının tam anlamı ile uygulanmadığını göstermektedir (Gülkanat, 2005; Durakoğlu, 2010). Tüm bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

**5.2.3. 54-66 aylık çocukların geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusu ile ilgili kurumlara göre farkındalıkları ve ekolojik merkezli tutumları.** Çocukların geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusuna yönelik tutumlarının okul öncesi eğitim kurumuna göre farklılıkları incelendiğinde sonuçların anlamlı olduğu saptanmıştır. Geri dönüşüm ve yeniden kullanım konusunda ekolojik merkezli tutumun yüksek olduğu kurumun ekolojik temelli yaklaşım uygulayan okul öncesi eğitim kurumu olduğu gözlenmiştir. Doğa ile içiçe eğitimi benimsemiş bu kurumda ekolojik temelli tutumun yüksek çıkmasının sebebini doğa ile içiçe eğitim anlayışını benimsemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle; doğa ile içiçe eğitim yaklaşımını benimseyen kurumlardaki çocukların, doğaya saygı duyan ve onu korumayı ön planda tutan özelliklere sahip olduklarını görmek şaşırtıcı değildir. Morhayim (2008)'e göre; demokratik ve ekolojik temelli eğitim anlayışını benimsemiş okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun doğaya duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirerek onu koruyan, tüketim yerine üretime odaklanan ve ekolojik dengeyi önemseyen davranışlar göstermelerini beklemektedir.

Bu sonucu destekleyen ilgili araştırmalara bakıldığında; Bogner (1999) ve Burgess ve Mayer Smith (2011)'in doğada yapmış olduğu çalışmalar göze çarpmaktadır. Her iki çalışmaya göre; doğada vakit geçiren çocukların belli bir süre sonunda doğaya kendini daha yakın hissettiği, buna yönelik algı ve bilgilerinin arttığının görülmesi dikkat çekicidir.

**5.2.4. 54-66 aylık çocukların yaşam alışkanlıkları ve konusu ile ilgili kurumlara göre farkındalıkları ve ekolojik merkezli tutumları.** Çocukların yaşam alışkanlıkları ve tercihleri konusuna yönelik tutumlarının okul öncesi eğitim kurumuna göre farklılıkları incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının uyguladıkları eğitim modellerine göre anlamlı bir farklılık içerdiği saptanmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumları arasında çocukların en yüksek farkındalık ve ekolojik merkezli tutumu gösterdiği kurum ekolojik temelli yaklaşımı uygulayan kurum olarak gözlenmiştir. Bunun sebebinin ekolojik yaklaşımı benimsemiş kurumun ekolojik temellere dayanan ilkeleri doğrultusunda okul dışında düzenlediği eğitim faaliyetlerinin (BBOM, Başka Bir Okul Mümkün Derneği, [26.02.2017]) çocuklar üzerinde farkındalık ve olumlu tutum anlamında bir etki bıraktığı düşünülmektedir. Literatürde okul dışı etkinliklerin etkisini inceleyen bazı çalışmalar dikkat çekicidir.

İlgili konuyu destekleyen literatür incelendiğinde, ekolojik yaklaşımın yanı sıra diğer okul modellerinde özel olarak yapılan bazı projeler dikkat çekmektedir. Lewis, Mansfield ve Baudains'in (2008) Values Education Good Practice Schools (VEGPS) projesi kapsamında bir Montessori okulunda gerçekleştirdiği etkinlikler sonucunda; öğrencilerin, konu ile ilgili soyut kavramlardan ziyade, doğrudan çevre ile etkileşime girmesinin davranışlarını çevreye göre düzenlemelerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Barraza ve Cuaron (2002)'nin Meksika ve İngiliz okullarında çevre farkındalıklarına yönelik yaptıkları çalışmada; Meksika okullarındaki çocukların çevre farkındalıklarının, İngiliz okullarında okuyan çocuklara oranla daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi, İngiliz okullarında öğrencilerin yerinde araştırma yapmalarına fırsat tanınırken; Meksika okullarında yoğun ders programı sebebi ile araştırma ve gözlem yapmaya zaman kalmaması, olarak belirtilmiştir. Burgess ve Mayer Smith (2011) çocukların doğal çevre ile doğrudan deneyimler

sağlayarak daha yakın ilişkiler kurmalarını sağlayan bir proje geliştirerek negatif doğa algılarında olumlu değişimler gözlemlemiştir.

Bununla birlikte Montessori yöntemi uygulayan okul öncesi eğitim kurumunda çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarının beklenenden yüksek olmamasının sebebi olarak; ülkemizde bu yöntemin yeterince anlaşılmasından kaynaklı program ve öğretmen boyutunda ciddi eksiklerin olduğu düşünülmektedir. Bunu destekleyecek literatür incelendiğinde; Gülkanat (2015)'in geleneksel eğitim sisteminde eğitim görmüş ve ardından çalıştığı kurumun Montessori olmasından kaynaklı olarak almış olduğu eğitimin yetersizliği ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği vurgulanmıştır. Bir diğer araştırmaya göre okul öncesi eğitim sistemi ile Montessori yöntemi arasında yaklaşım ve uygulama bakımından birçok farkın olduğu ve ülkemizde tam anlamıyla uygulanmadığı bulunmuştur (Durakoğlu, 2010).

Çocukların yaşam alışkanlıkları ve tercihlerine yönelik farkındalıklarının devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunda uygulanan farklı eğitim modeline göre değişmediği gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak; çocukların araba ile hava kirliliği arasında bir bağlantı kuramadıkları düşünülebilir. Ekolojik yaklaşımı, Montessori yöntemini ve MEB ana akım programını uygulayan her üç kuruma devam eden çocukların bu konu hakkında araştırma ve gözlem yapabilecekleri somut bir durum olmamasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Erol (2015)'in belirttiği üzere çocukların canlıların gelişimlerini yakından izleyerek bilimsel süreç becerilerini geliştirme fırsatı bulabilecekleri etkinlikler ile çocuklar bitki ve hayvanlara karşı empati kurma becerilerini geliştirebilirler. Ancak araba ve hava kirliliğinde herhangi bir şekilde gözlem yapabilecekleri ve/veya sevgi, hoşgörü gösterebilecekleri empati kurabilecekleri bir durumun söz konusu olmadığı düşünülebilir.

### **5.3. Öneriler**

1- Bu araştırmada farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıkları incelenerek okullara göre karşılaştırması yapılmıştır. Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi eğitim kurumları eklenerek çalışmanın örneklem boyutu genişletilebilir.

2- Bu araştırmada yalnızca çocukların farkındalık ve tutumları incelenmiştir. Bunun yanında öğretmenler ve ebeveynler araştırma içerisine dâhil edilerek inceleme ve karşılaştırmalar yapılabilir.

3- Milli Eğitim Bakanlığı, okul öncesi öğretmenlerini çevreye yönelik farkındalık ve tutum geliştirme hususunda hizmet içi eğitimler ile geliştirebilir.

4- Milli Eğitim Bakanlığı, farklı eğitim yaklaşım ve modeline sahip okulların müfredat bakımından bağımsız olmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirebilir.



## KAYNAKÇA

- Abramson, P. R. ve Inglehart, R. (1995). *Value change in global perspective*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Akçay, İ. (2006). *Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi* (Yüksek Lisans Tezi ). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Alım, M. (2014). The knowledge and attitudes of primary school teaching students towards environment. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 23-31.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yildirim, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Apple, M.W. Ve Beane, J.A. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. NH: Heinemann.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevenç (Ed.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss.31-35). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atasoy, A., ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-121.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ayvacı, H. Ş., Devecioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Barraza, L. & Walford, R. A. (2002). Environmental Education: A comparison between English and Mexican children. *Environmental Education Research*, 8, 171–186. Taylor&Francis Online.
- Başal, H. A. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Ed.). *Okul öncesi eğitiminde uygulamalı çevre eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Başka Bir Okul Mümkün Derneği. (2017). BBOM Modeli.  
<http://www.Baskabirokulmumkun.Net/Ekolojik-Durus/> adresinden 26 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Bayraktar, M. (1989). Tüketici kararları ve çevre. *Standart Dergisi*, 334(28), 15-17.
- Bener, Ö. ve Babaoğlu, M. (2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı ve çevre bilinci oluşturmada bir araç olarak tüketici eğitimi. *Sosyolojik Araştırmalar E- Dergisi*. [www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/surdurulebilirtuketimdavranisi.pdf](http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/surdurulebilirtuketimdavranisi.pdf) adresinden 25 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bogner, F.X. (1999). The influence of short-term outdoor ecology education on long term variables of environmental perspective. *The Journal of Environmental Education*, 29(4).
- Bonnett, M., & Williams, J. (1998). Environmental education and primary children's Attitudes towards nature and the environment. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 159-174.
- Budak, B. (2008). *İlköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları*. (Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bundesverband der Natur- und Waldkindergarten in Deutschland e.V., <https://bvnw.de/> adresinden 08.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Burgess, D.J. ve Mayer Smith, J. (2011). Listening to children: Perceptions of nature. *Journal of Natural History Education and Experience* 5: 27-43.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *Tübbak Bilim Dergisi*. 5(3), 19-25.
- Casas, A. B., & Burgess, R. A. (2012). The practical importance of philosophical inquiry for environmental professionals: A look at the intrinsic/instrumental value debate. *Environmental Practice: Journal of the National Association of Environmental Professionals*, 14(3), 184-189.
- Cincera, J. Ve Krajhanzl, J. (2013). "Eco-Schools: what factors influence pupils"



- Action competence for pro-environmental behaviour?". *Journal of Cleaner Production* 61, 117-121.
- Cocks, S Ve Simpson, S. (2015). Anthropocentric and Ecocentric: An Application of Environmental Philosophy to Outdoor Recreation and Environmental Education. *Journal of Experiential Education*. 38(3) 216–227
- Coertjens, L., Pauw, J.B., Maeyer, S. ve Petegem, P.V. (2010). Do schools make a difference in their students' environmental attitudes and awareness? Evidence from PISA 2006. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 8,497.
- Çakıroğlu, W., E. (2011). *Çocuk Eğitimi Sanatı*. İstanbul:Sistem. Çevre Kanunu. (1983). "Yürürlükteki Bazı Kanunların Mülga Hükümleri Külliyatı"
- Callicott, J. B. (1996). On Norton and the failure of monistic inherentism. *Environmental Ethics*, 18, 219-221.
- Çolakoğlu, E. (2010). Haklar söyleminde çevre eğitiminin yeri ve Türkiye’de çevre eğitiminin anayasal dayanakları. *TBB Dergisi*, 88.
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori 'ye göre çocuğun doğası ve eğitimi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikbaş, A. (2016). *Sürdürülebilirliği temel alan çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevresel davranışlarına ve sürdürülebilir çevre tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Mersin.
- Çelikkıran, A. (1997). *Çevre sorunları ve eğitim (çevre konusunda formatör öğretmen eğitimi kursu uygulama örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Çevre Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Çevre ve Orman Bakanlığı. (2008, Temmuz 17). Çevresel Etki Değerlendirmesi Yönetmeliği. *Resmi Gazete*. No. 26939.
- Davis, J. M. ve Elliott, S. (2009). Exploring the resistance : an Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2).65-77.
- DeVore, D. ve Gentilcore, K. (1999). Balanced and Restorative Justice and

- Educational Programming for Youth At-risk. *In: The Clearing House*. 73(2), .96-100.
- Diamond, K.E. ve Musser, L.M. (1999). The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30.
- Dikmen, S. (1993). İkögretim Kurumlarında Çevre İçin Eğitim, Çevre Eğitimi. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Dunlap, R. E. ve Van Liere, K. D. (1978). The new environmental paradigm. *Journal of Environmental Education*, 9, 10-19.
- Durakoğlu, A. (2014). Environmental education in the context of child's interaction with nature according to Maria Montessori. *Anthropologist*, 18(2), 309-313.
- Dünder, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erakkuş, Ö. ve Şanver, M. (2016). Montessori okullarında temel eğitimde din ve değerler eğitimiyle ilgili dersler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), 431-444.
- Erol, G. H. (2005). Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre Sorunlarına yönelik tutumları (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Erol, H.A. ve Uzun, N.B. (2015). Köy okullarında çevre eğitimi uygulamaları: Temiz Okul Temiz Köy Temiz Dünya Projesi Örneği. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi – Muğla*.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi ) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin türkçeye uyarlama çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 67-74.
- Grodzinska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K. & Bryda, G. (2006). Perception

- Of Environmental Problems Among Pre-school Children in Poland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(1), 62-76. doi: 10.2167/irgee187.0
- Gunderson, L. H. ve Holling, C.S.(Eds.). (2002). *Panarchy: Understanding Transformations in Human and Natural Systems*. Washington: Island Press.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi. *TUSED*, (7)1.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güleç, C. (1991). *Çevre ve Ruh Sağlığı, Çevre Üzerine*. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- Güler, T. (2008), Okul öncesi eğitime giriş. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitimde ailenin önemi ve okul aile işbirliği*. (ss.295-322). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleş, F. ve Erişen, Y. (2009). “Okul öncesi dönem Montessori eğitim uygulamalarıyla kozmik eğitime hazırlık” *Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Katılımlı 2. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Kongresi, Ankara*.
- Gülkanat, P. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin Montessori yöntemi ile gerçekleştirilen eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi ) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güenalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güngör, M. Ve Bulut, Y. (2008). Ki-kare Testi üzerine. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, Elazığ*.
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, *Öğretmen Eğitimi Ve Eğitimcileri Dergisi*, Sayı 2, 185-202.
- Hamamcı, C. Ve Keleş, R. (1998). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Hargrove, E. (2003). Weak anthropocentric intrinsic value. In A. Light & H. Rolston (Ed.), *Environmental ethics: An anthology* (ss. 175-190). Malden, MA: Wiley–Blackwell.
- Isaacs, B. (2007). *Bringing The Montessori Approach To Your Early Years Practice*.

- S. Green (Ed.). Oxon: Routledge Years Practice.
- Kabaş, D. (2004). Kadınların çevre sorunlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve çevre eğitimi. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahriman Öztürk, D. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected Environmental issues*. (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, Ç. ve Çobanoğlu E.O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve Almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *TUSED*, 9(3), 23-35.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*,1(1), 62-80.
- Karmozyn, P., Scalise, B. ve Trostle, S. (1993, Summer). A better Earth: Let it begin with me!. *Childhood Education; Olney*, 69, 225.
- 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.
- Koçak Tümer, N.B. (2015). *Okul öncesi çocuklar için “ Çocuklar için Çevre Ölçeği” nin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi ) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=12657> adresinden edinilmiştir.
- Korkmaz, H.E. (2013). *Okullarda demokratik eğitim ortamının gerçekleşmesine yönelik öğretmen algıları*. (Doktora Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Kuhlemeier, H., Van Den Bergh, H. & Lagerweij, N. (1999). *Environmental Knowledge, Attitudes, and Behavior in Dutch Secondary Education*. The journal of environmental education. 30: 2. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ586629)

- Kuru Turaşlı, N. (2008), Okul öncesi eğitime giriş. G. Haktanır (Ed.), Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi (ss.6-7). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzu,T. (2008). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:19, 327-339.
- Leeming, F.C.; Dwyer, W.O.; Bracken, B.A. (1995). Children's environmental attitude and knowledge scale construction and validation. *Journal of Environmental Education*, 26(3), 22-31.  
DOI: 10.1080/00958964.1995.9941442
- Legault, L. Ve Pelletier, L.G. (2000). Impact of an environmental education program on students' and parents' attitudes, motivation, and behaviours. *University of Ottawa. Canadian Journal of Behavioural Science*, 32:4, s.243-250.
- Lewis, E., Mansfield, C. & Baudains, C. (2008). "Getting down and dirty: values in education for sustainability". *Murdoch University Issues In Educational Research*, 18(2).
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K., Petocz, P. (2003). Factors Influencing Young People's Conceptions of Environment. *Environmental Education Research*, 9 (1), s. 3- 18.
- Mercogliano, C. (2006). *How to grow a school; starting and sustaining schools that work*. The Oxford Village Press, New York, U.S.A.
- Meydan, A., Bozyiğit, R. & Karakurt, M. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri, *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 25, ss. 238-255*.
- Miller, R. (2010). "Eğitim Alternatifleri Niçin Var?", *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, Sy.1 s.25.
- Montessori Academy. (2017). *An Introduction to Cosmic Education*.  
<https://montessoriacademy.com.au/cosmic-education/> adresinden 7.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Moore, B. L. (2008). *Ecology and literature : ecocentric personification from antiquity to the twenty-first century*. NewYork: Palgrave Macmillan.
- Morhayim, B.G. (2008). *Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi ) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

- Musser, L. ve Diamond, K. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-29.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün Ayhan, A. & Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi* 1(3), 113-128.
- Myers, O.E.G., Saunders, C. ve Garrett, E. (2004). What do children think animals need? Developmental trends. *Environmental Education Research*, 10(4), 545-562. DOI: 10.1080/1350462042000291056
- North American Montessori Center- NAMC. Cosmic education in early childhood (3-6 years old). *Each moment is an opportunity to understand the integrity of The universe*.  
[http://www.montessoritraining.net/COSMIC%20EDUCATION%20IN%20EARLY%20CHILDHOOD%20\(3-6\)%20YEARS%20OLD\).pdf](http://www.montessoritraining.net/COSMIC%20EDUCATION%20IN%20EARLY%20CHILDHOOD%20(3-6)%20YEARS%20OLD).pdf)
- Ogelman, H.G. ve Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*; cilt: 7 Sayı: 31 7 (31).
- Ogelman, H.G. ve Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; 12 (32), s. 180-194.
- Ozner, F. S., (2004). "Türkiye'de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı?" *V.Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant- Bolu, Bildiri Kitabı* (Doğa ve Çevre), 67-98, Biyologlar Derneği, İzmir.
- Ozankaya, Ö. (1980). Toplum Bilimleri Sözlüğü, TDK Yayınları 1980.
- Öncü Çelebi, E. ve Ünlüer, E. (2015). Environmental views and awareness of preschool teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 2653 – 2657.
- Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G & Düren, A.Z. (2012). Çevresel Farkındalık, *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-246.
- Özgen, R. (2012). Eğitime alternatif felsefi yaklaşımlar, (Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Öztürk, D.K. (2010). Preschool children's attitudes towards selected environmental

- issues, (Yüksek Lisans Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi çocuklar doğaya ve bahçelere açılıyor: mekân dışı eğitim İsveç'ten örnekler. *International Journal of Social Science*, 6(1)371-384.
- Palmberg, I.E. ve Kuru, J. (2000). Outdoor Activities as a Basis for Environmental Responsibility. *The Journal Of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Ravindranat, M.J. (2007). Environmental Education in Teacher Education in India: Experiences and Challenges in the United Nation's Decade of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Teaching. International Research and Pedagogy*, 33: 2, S. 191-206. ( ERIC Document Reproduction Service No. EJ764465).
- Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 224-225.
- Rolston, H. (2008). Naturalizing values: Organisms and species. L. Pojman & P. Pojman (Ed.). *Environmental ethics: Readings in theory and practice* (ss. 107-120). Boston, MA:Wadsworth.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatür aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, ss.391-398. ISBN: 978 605 364 104 9.
- Seldin, T. (2010). “Montessori 101: some basic information that every Montessori parent should know”.  
[Http://Www.Montessori.Org/Sitefiles/Montessori\\_101\\_Nonprintable.Pdf](http://www.Montessori.Org/Sitefiles/Montessori_101_Nonprintable.Pdf)  
adresinden 27 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Beta Bas. Yay. Dağı. A.Ş.
- Şallı, D., Dağal, A.B., Küçükoğlu, E.K., Niran, Ş.S. ve Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(27), 234-241.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da “Uygulamalı Çevre Eğitimi” Projesine Seçilen

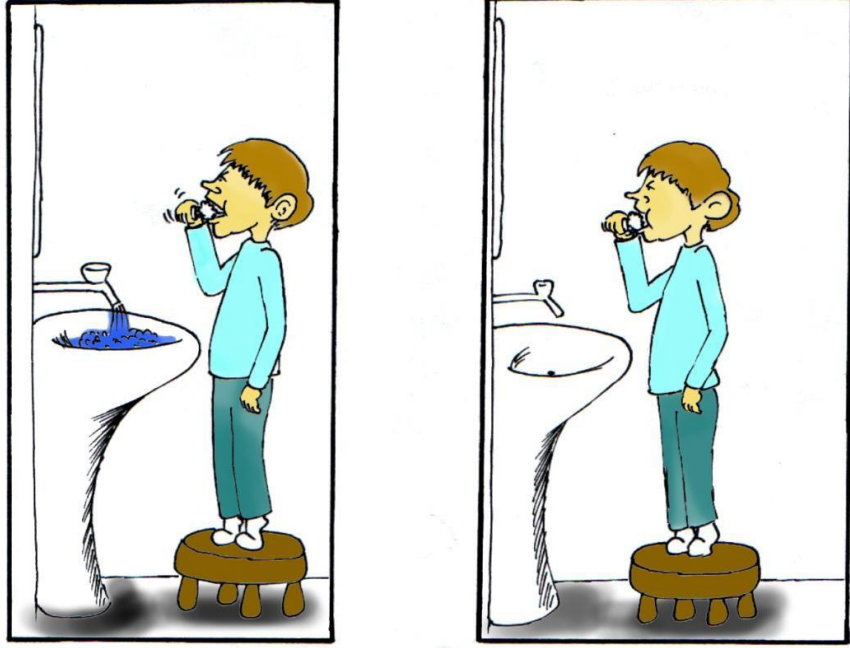
- Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi Ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73-84.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1),s. 83-92.
- Štemberger, V. (2010, Eylül). “Outdoor Teaching in Education for Primary School Teachers”. Encountering, Experiencing and Exploring Nature in Education. In *10th conference collection of papers, 22nd–25th*, ss. 37-43.
- Sungurtekin, Ş. (2001). Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi. Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında “Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 167-178.
- Tansley, A.G. (1935). The use and abuse of vegetational concepts and terms. *Ecology*, 16, 284- 307.
- Taşkın,Ö. Ve Şahin,B. (2008). “Çevre” kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(1),, 1-12.
- Thompson, S. C. G. ve Barton, M.A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14, 149-157.
- Tınalı, S.B., Gözü, Ö. & Özen, G. (2016). Nitel Ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması “Karma Araştırma Yöntemi”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2),16-112.
- Tidball, K.G. ve Krasny, M.E. (2011). Toward an ecology of environmental education and learning. *Civic Ecology Lab, Department of Natural Resources*, 2(2).
- Tombul, F. (2006). *Türkiye`de çevre için eğitime verilen önem* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topbaş, E. (2004). Montessori yöntemi ile çocuk eğitimi. Ankara: Tek Ağaç.
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11 (2), 215-233.



- Turan, İ., Şimşek, Ü & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert tipi soruların kullanımını ve analizi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*; (30), 186-203.
- United Nations (UN). 2012. 'Rio+20. *United Nations Conference on Sustainable Development. Outcome of the Conference. The Future We Want*'. [http://www.uncsd2012.org/content/documents/774futurewewant\\_english.pdf](http://www.uncsd2012.org/content/documents/774futurewewant_english.pdf). adresinden 4 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Uzun, N., ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29).
- Ünlü, İ., Sever, R. & Akpınar, E. (2011). Türkiye'de Çevre Eğitimi Alanında Yapılmış Küresel Isınma Ve Sera Etkisi Konulu Akademik Araştırmaların Sonuçlarının İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*,13(1).
- White, R. (2006) Young Children's Relationship With Nature: It's Importance to Children's Development & The Earth's Future. [www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml](http://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml) adresinden 4 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*11(1). <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 8 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yılmaz, O., Boone, W. J., & Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26 (12), 1527-1546.
- Yoleri, S. (2012). Çocuk ve çevre: okul öncesi çocuklar arasında çevre bilinci oluşturma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 100-111.

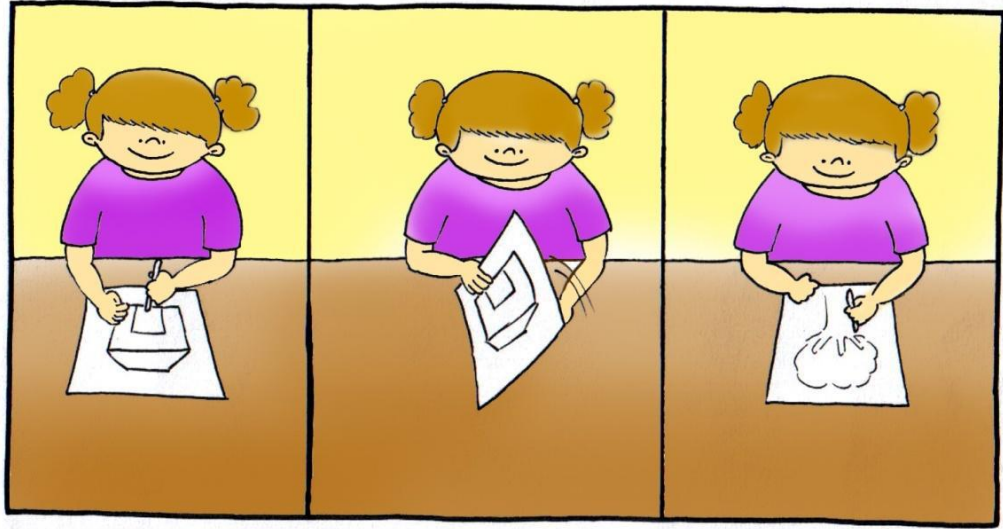
## EKLER

### CATES-PV Soruları ve Resimleri



Soru 1: Bazı çocuklar dişlerini fırçalarken suyu açık bırakırlar ama kimi çocuklar dişlerini fırçalarken suyu her zaman kapalı tutar.

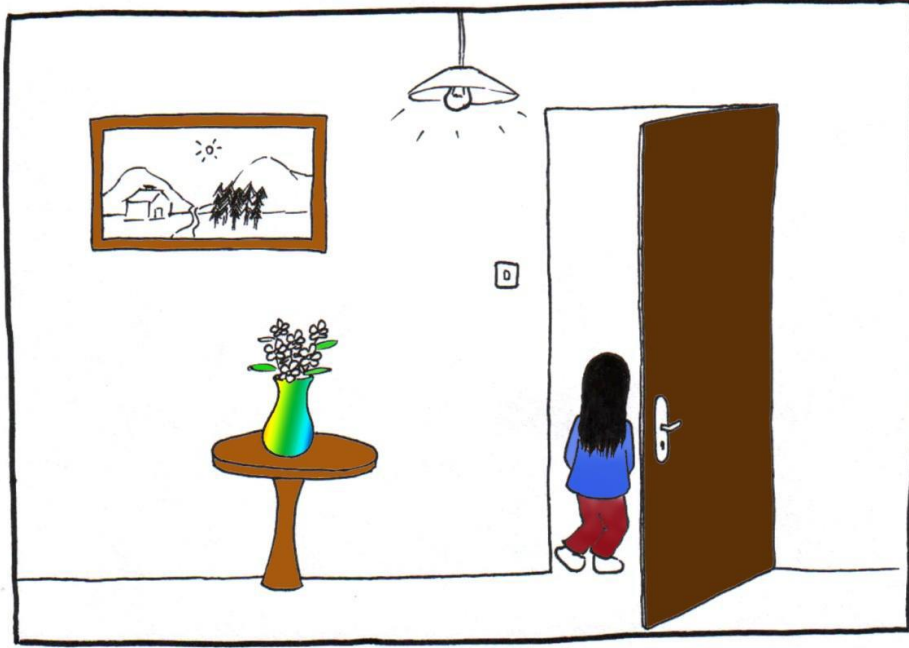
- Sen bunlardan en çok hangisine benziyorsun?
- Suyu her zaman mı açık bırakırsın/ kapalı tutarsın yoksa ara sıra mı?



Soru 2: Bazı çocuklar resim yaparken ya da yazı yazarken kağıdın ön tarafı bittiğinde arka tarafını da kullanır ama; kimi çocuklar resim yaparlarken ya da yazı yazarlarken kağıtlarının sadece bir tarafını kullanırlar ve ikinci resmi başka bir kağıda yaparlar.

a) Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?

b) Her zaman mı kağıdı sadece tek yüzünü/iki yüzünü birlikte kullanırsın yoksa ara sıra mı?



Soru 3: Bazı çocuklar buldukları odadan dışarı çıkarken ışıkları açık bırakırlar ama kimi çocuklar buldukları odadan dışarı çıkarken ışıkları kapatırlar.

- Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?
- Her zaman mı odadan dışarı çıkarken ışığı kapatırsın/açık bırakırsın yoksa ara sıra mı?



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

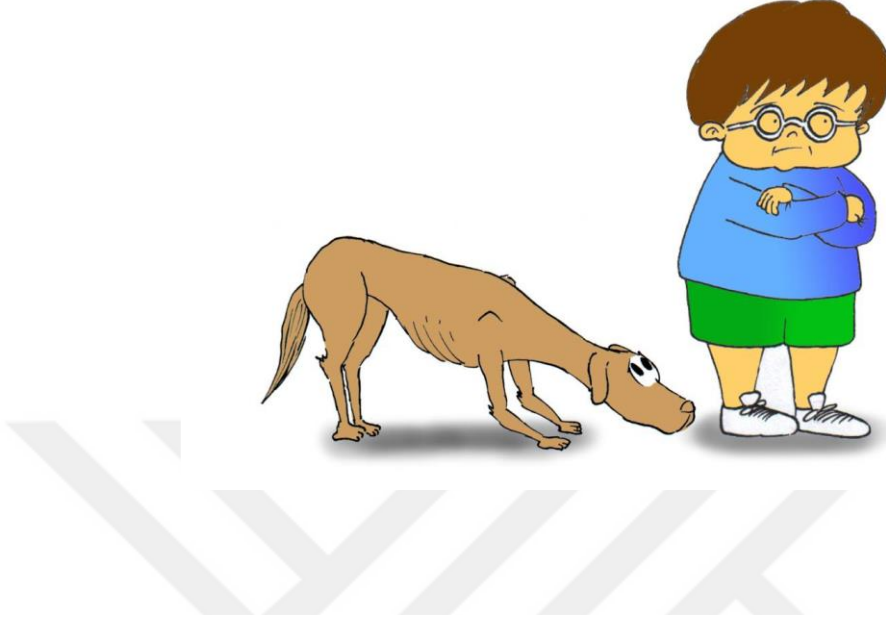
a) Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?

b) Her zaman mı bitki ve böcekleri izlemeyi seversin/eve götürmek istersin?



Soru 5: Bazı çocuklar kuşları beslemeyi severler ama kimi çocuklar kuşları beslemeyi sevmezler.

- Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?
- Her zaman kuşları beslemeyi sevmezsin/seversin yoksa ara sıra mı?



Soru 6: Bazı çocuklar hayvanların önemli olduğunu düşünürler ama kimi çocuklar hayvanların önemli olmadığını düşünürler.

a) Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?

b) Her zaman mı hayvanların önemli olduğunu düşünürsün/düşünmezsün yoksa ara sıra mı?



Soru 7: Bazı çocuklar dışarıda gördükleri hayvanları yakalamaya çalışmazlar ama kimi çocuklar dışarıda gördükleri hayvanları yakalamak isterler.

a) Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?

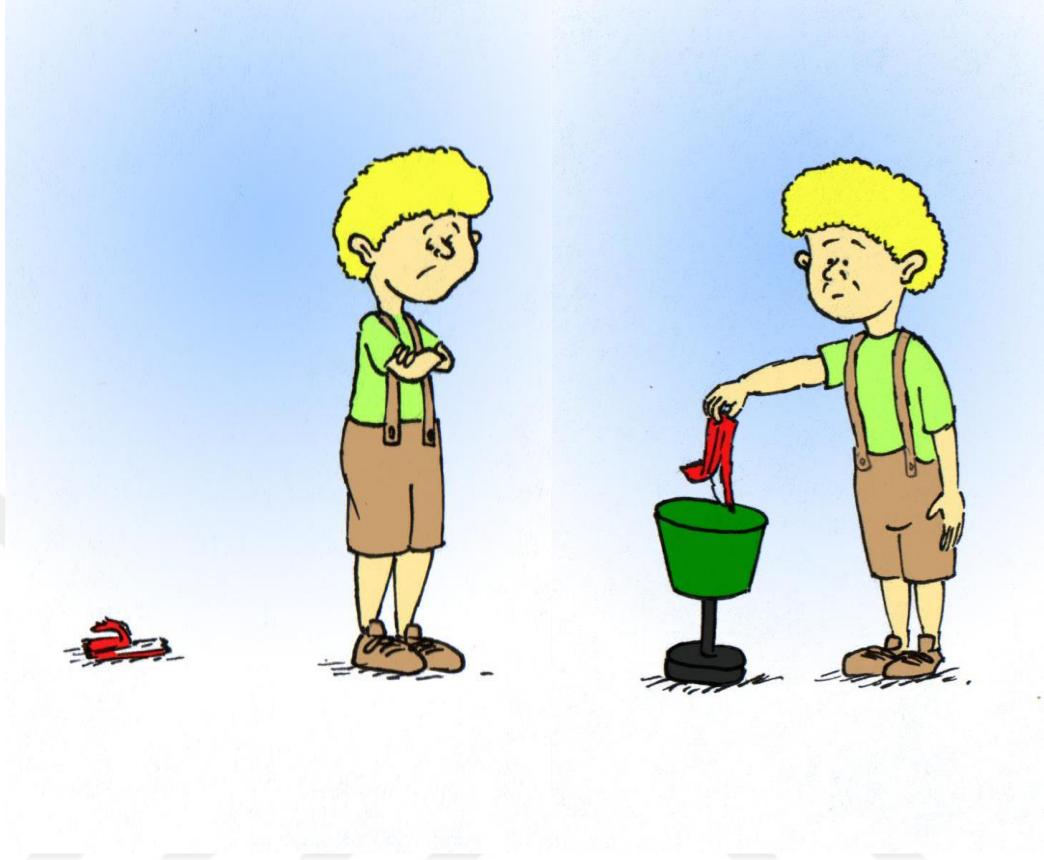
b) Her zaman mı dışarıda gördüğün hayvanları yakalamak istersin/istemezsin yoksa ara sıra mı?





Soru 8: Bazı çocuklar doğadaki hayvanların korunması gerektiğine inanır ama kimi çocuklar hayvanların avlanıp, öldürülebileceğini düşünür.

- Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?
- Her zaman mı doğadaki hayvanların avlanmaması/avlanması gerektiğini düşünürsün yoksa ara sıra mı?



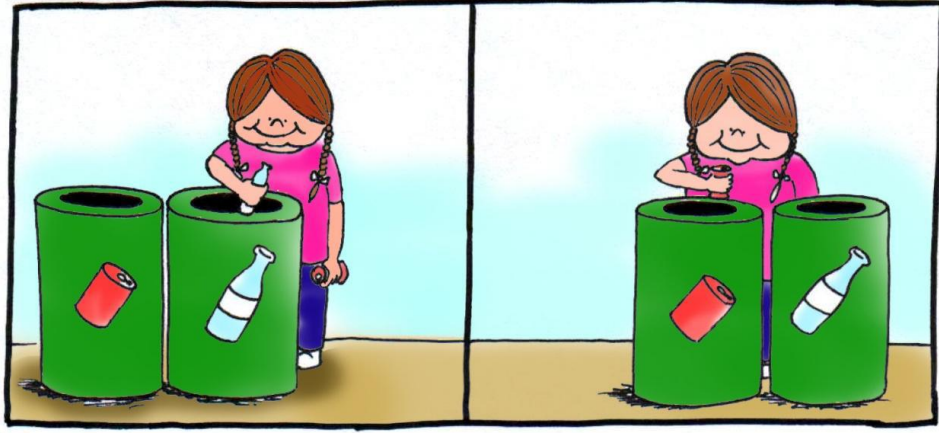
Soru 9: Bazı çocuklar çevresinde gördükleri çöpleri yerden alıp çöpe atmaktan hoşlanmazlar ama kimi çocuklar çevrelerinde gördükleri çöpleri yerden alıp çöpe atarlar.

- Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?
- Her zaman mı yerden alıp çöpe atıyorsun/atmıyorsun yoksa ara sıra mı?



Soru 10: Bazı çocuklar geri dÖnÖstürÖlebilecek çöpleri geridönüşüm kutusuna koyarlar ama kimi çocukların bütün çöpleri çöp kutusuna atarlar.

- Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?
- Her zaman mı geri dÖnÖstürÖlebilecek çöpleri geri dönüşüm kutusuna koyarsın/tüm çöpleri çöpe atarsın yoksa ara sıra mı?



Soru 11: Bazı çocuklar cam şişeleri ve teneke kutuları ayırıp geri dönüşüm kutusuna atarlar ama kimi çocuklar şişeleri ve teneke kutuları ayırmazlar.

- Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?
- Her zaman mı cam şişeleri ve teneke kutuları ayırıp geri dönüşüm kutusuna atarsın/ayırmıyorsun yoksa ara sıra mı?



Soru 12: Bazı çocuklar oynamaktan sıkıldıkları ve artık oynamadıkları oyuncaklarını ya arkadaşlarına verirler ya da daha sonra tekrar oynamak için saklarlar. Ama kimi çocuklar oynamaktan sıkıldıkları oyuncaklarını atarlar.

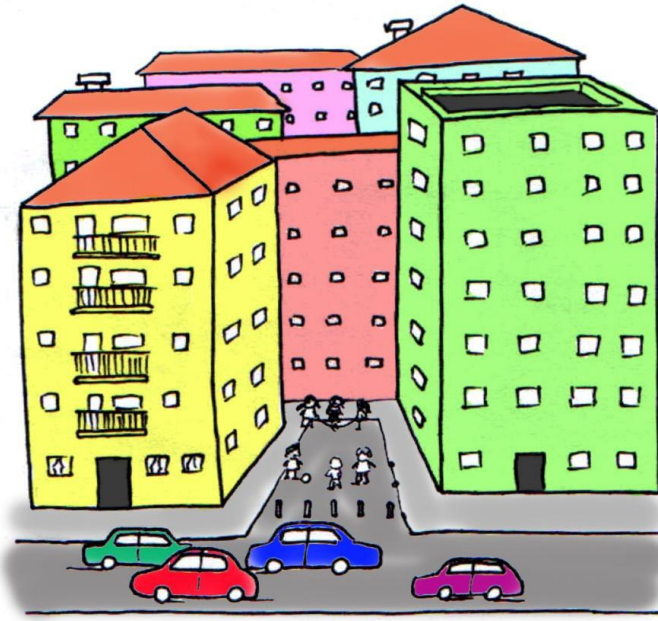
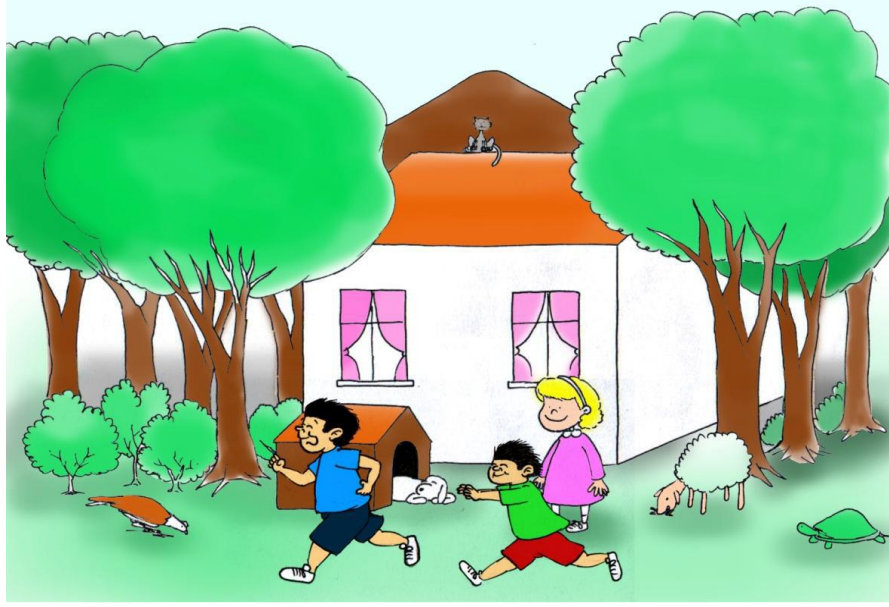
- Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?
- Her zaman mı oynamaktan sıkıldığın oyuncakları arkadaşlarına veriyosun ya da saklıyorsun yoksa ara sıra mı?



Soru 13: Bazı çocuklarığarıda oyun oynamaktan hoşlanmazlar ama kimi çocuklar dışarıda oyun oynamaktan hoşlanırlar.

a) Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?

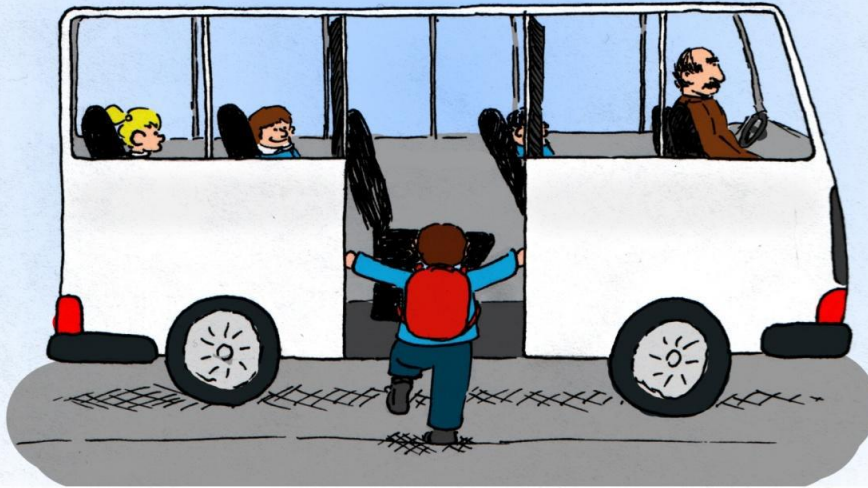
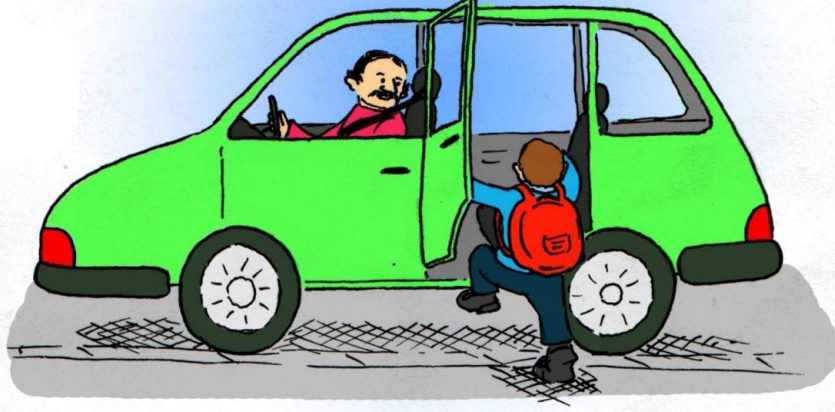
b) Her zaman mı dışarıda oynamaktan/evde oynamaktan hoşlanırsın yoksa ara sıra mı?



Soru 14: Bazı çocuklar kalabalık ortamlarda yaşamayı severler ama kimi çocuklar çok fazla bitki ve hayvanın bulunduğu ortamlarda yaşamaktan hoşlanırlar.

a) Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?

b) Her zaman mı kalabalık yerlerde/bitki ve hayvanların daha fazla bulunduğu ortamlarda yaşamaktan hoşlanırsın yoksa ara sıra mı?



Soru 15: Bazı çocuklar okula diğer çocuklarla birlikte servislerle giderler ama kimi çocuklar arabayla tek başlarına giderler.

- Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?
- Her zaman mı servisle/arabayla okula gidiyorsun yoksa ara sıra mı?



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: ALPARSLAN, Ceyhun Gizem

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 16.08.1989

Medeni Durum: Evli

Telefon: +90 530 8727569

email: gsagtekin@hotmail.com

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Ege Üniversitesi	2013
Lise	Göztepe Anadolu Meslek Lisesi	2007

### İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2013-2015	Koşan Adımlar Anaokulu	Okul öncesi öğretmeni
2015-	Güzelbahçe Bahçeşehir Koleji	Okul öncesi öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce (İyi düzey)

### SERTİFİKALAR

EÇEV Eğitimde İyi Örnekler Semineri

İzmir/TÜRKİYE

Eğitimde Değişim Konferansı (Sunum)

İzmir/TÜRKİYE