

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE
YÖNELİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Buket KARAHAN AYDIN

KOCAELİ / 2019

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE
YÖNELİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Buket KARAHAN AYDIN

Dr. Öğretim Üyesi Özlem TOKGÖZ GÜNEŞ

KOCAELİ / 2019

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR
ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Buket KARAHAAN AYDIN

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 26.06.2019-18

Jüri Başkanı: Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOKGÖZ GÜNEŞ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fatma Belgin ÖZAYDINLI

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM

KOCAELİ 2019

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜRLER	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
KISALTMALAR	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
TABLolar LİSTESİ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
1.1 KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1.1. Sürdürülebilir Kalkınma	8
1.1.2. Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi	11
1.1.3. Türkiye’de Çevre Politikaları ve Sürdürülebilir Kalkınma	17
1.1.4. Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Eğitimi	18
1.1.4.1. Çevre Eğitiminin Önemi	20
1.1.4.2. Çevre Eğitiminin Hedefleri	21
1.1.4.3. Çevre Eğitiminin Amaçları	21
1.1.4.4. Çevre İçin Eğitiminin İşlevleri	22
1.1.4.5. Çevre Eğitiminin Esasları	23
1.1.4.6. Çevre Eğitimine Dair Yaklaşımlar	24
1.1.5. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi	25
1.1.5.1. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitiminin Önemi	28
1.1.5.2. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi Programının Özellikleri ...	29
1.1.5.3. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi	30
1.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	31

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	46
2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ	46
2.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	47
2.3 VERİ TOPLAMA ARACI	50
2.4 VERİLERİN TOPLANMASI	54
2.5 VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	56

2.6 GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK	69
2.7 ARAŞTIRMACININ ROLÜ	74

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR	78
3.1 SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI	80
3.1.1.Sürdürülebilir Çevre Eğitimin Tanımına Yönelik Öğretmen Algıları	80
3.1.2.Okul Öncesi Eğitimi Programında Yer Alma Durumuna İlişkin Öğretmen Algıları	88
3.1.2.1 Amaç.	89
3.1.2.2 Yaş	94
3.1.2.3 Yöntem ve Teknik	98
3.2 SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNİN PROGRAMDAKİ YERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI.....	101
3.3 SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN UYGULAMALARI	109
3.3.1.Uygulamada Zorluk.....	110
3.3.2.Planlama	113
3.3.2.1 Planlama Yapılırken Göz Önüne Alınan Öncelikler	113
3.3.2.2 Planlama Yapılırken Programdan Yararlanma	116
3.3.2.3 Planlamada Zorluk.....	119
3.3.2.4 Planlamada Kaynak	120
3.3.2.5 Kavram, Kazanım ve Sözcükler	122
3.3.2.6 Yöntem ve Teknik	131
3.3.2.7 Materyaller.....	133
3.3.2.8 Değerlendirme	136
3.4 SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÖNERİLER	137
3.4.1.Programa İlişkin Sorunlar ve Öneriler	138
3.4.2.Fiziksel Ortam ve İmkanlar ile İlgili Sorun ve Öneriler.....	140
3.4.3.Öğretmen Eğitimi ile İlgili Sorun ve Öneriler.....	142
3.4.4.Aile ile İlgili Sorun ve Öneriler.....	144
3.4.5.İzin, Ulaşım, İdari İşlemler ve Diğer Konularda Sorun ve Öneriler	146
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	148
KAYNAKÇA	169

EKLER	180
Ek 1: İzin Belgesi	180
Ek 2: Ön Görüşme Formu	182
Ek 3: Uygulama Sonrası Görüşme Formu.....	184
Ek 4: Gözlem Notları Kodlama Örneği.....	186
Ek 5: Etkinlik Planı Örneği	188
ÖZGEÇMİŞ.....	190



KARAHAN AYDIN, Buket

(Yüksek Lisans Tezi)

**Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Özlem TOKGÖZ GÜNEŞ
Haziran 2019, X-190 sayfa**

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜRLER

Öncelikle tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup bana yardımcı olan, bu çalışmanın gerçekleşmesinde süreç boyunca benden desteklerini esirgemeyen, değerli bilgi birikimini benimle paylaşan, saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Özlem TOKGÖZ GÜNEŞ' e sonsuz teşekkür ederim.

Derslerinde çok şey öğrendiğim Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı öğretmenlerimin her birine, yoğun ve zorlu bir süreç olmasına rağmen, derslere istekle ve sabırsızlıkla gelmeme sebep oldukları ve bana kattıkları için ayrı ayrı teşekkürü borç bilirim.

Tez savunmama katılarak değerli görüşleri ile çalışmama katkı sağlayan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Fatma Belgin ÖZAYDINLI ve Dr. Öğretim Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM hocalarıma teşekkür ederim.

Görüş ve destekleriyle araştırmama katkı sunan uzmanlara ve çalışmaya istekle ve özveriyle katılım göstermiş olan saygıdeğer öğretmenlere katkıları, çalışmaları ve ilgileri için teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın yürütüldüğü okullarda beni, misafirperver bir şekilde karşılayarak yardımcı olan okul yöneticilerine ve yine bu okullarda çalışan tüm öğretmen ve çalışanlara ayrı ayrı teşekkür ederim.

Görev yaptığım okuldaki çalışma arkadaşlarıma, çalışmam boyunca gösterdikleri destekleri için teşekkür ederim. Tez çalışmam boyunca beni motive eden,

her ihtiyaç duyduğumda yanımda olup destek veren kıymetli arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Her soruma içtenlikle cevap vererek, tez çalışması süreci ile ilgili tecrübelerini benimle paylaşan Eda AKSOY TOSUN'a çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, hayatta her zaman bana destek olan, iyi bir eğitim almam için bütün olanaklarını sonuna kadar kullanan, bütün zor zamanlarımda yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Özellikle doğumundan itibaren ilgisi ve şefkati ile oğlumun bakımında destek olan ve bu desteğini tez çalışmam süresince oğlumun yanı sıra bana karşı da yoğun bir şekilde gösteren çok kıymetli saygıdeğer annem Gülizar KARAHAN'a minnetle teşekkürlerimi sunarım. Her zaman kendimi geliştirmem yönünde beni teşvik eden, kararlarıma saygı duyan ve benimle gurur duyan saygıdeğer babam Ali KARAHAN'a teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte ve hayatım boyunca her ihtiyaç duyduğumda bana destek olan ve hep yanımda olan kardeşim Ulaş KARAHAN'a, ablalarım Sadiha KARAHAN ve Dilek KARAHAN ÇİÇEK'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sırasında hayatıma giren ve tez çalışmaya başlamamda beni yüreklendiren ve süreç boyunca her noktada destek olan sevgili eşim Selçuk AYDIN'a; varlığıyla beni sonsuz mutlu eden, en yorulduğum anda bir tek sarılması ile güç bulduğum ve kendisine ilham olmak için her zaman daha çok çalışmamda motivasyon kaynağım olan en kıymetlim, biricik oğlum Çağan Toprak AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Buket KARAHAN AYDIN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı “okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algılarının” belirlenmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomoloji), araştırma veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak İstanbul ili Tuzla, Pendik, Maltepe, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde MEB okullarında görev yapan 22 okul öncesi öğretmeni ile ön ve son görüşme yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitime (SÇE) yönelik uygulamaları gözlemlenmiş ve bu uygulamaların etkinlik planları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla ilişkilendirilerek SÇE’ye yönelik öğretmen algıları, programdaki yerine yönelik öğretmen algıları, öğretmenlerin uygulamaları, sorun ve öneriler başlıklarında değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşlerine ve SÇE’ye yönelik uygulamalarına dayanan bu çalışmada, öğretmenlerin SÇE hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programını SÇE açısından yeterli bulmadıkları, uygulama yaparken zorlanmadıkları, SÇE için aile katılımı ve eğitimini oldukça önemli buldukları, açık hava alanlarının ve ulaşım imkanlarının yetersiz olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilir Çevre, Sürdürülebilir Çevre Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı.

ABSTRACT

The aim of this research study is to identify perceptions of pre-school teachers on sustainable environmental education. A phenomenological qualitative research was applied in the study. During the data analysis process descriptive analysis and content analysis were used.

In the study, pre and post-interviews were conducted with 22 pre-school teachers working at MoNE schools in Tuzla, Pendik, Maltepe, Kadikoy and Umraniye districts of Istanbul province. Semi-structured interview questions were developed by the researcher with the help of advisor of thesis. Moreover, instructional practices of teachers regarding the sustainable environmental education (SEE) were observed and the activity plans of these applications were examined.

The findings were investigated under teacher perceptions on SEE, perceptions of teachers on the presence of SEE in the program, applications of teachers, problems and suggestions teachers mentioned. In this research which is based on teachers' opinions and their practices toward sustainable environmental education, it was found out that the pre-school teachers did not have enough knowledge about SEE, they did not find the 2013 MoNE Preschool Education Program sufficient in terms of reflecting SEE in the program, they did not have difficulty in practice, they found family participation and training quite important for SEE, and the open air areas and transportation facilities were insufficient

Key Words: Sustainable Environment, Sustainable Environmental Education, Preschool Education, Preschool Education Program

KISALTMALAR

- BM: Birleşmiş Milletler
EBA: Eğitim Bilişim Ağı
MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
OBADER: Okul Öncesi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi
SÇE: Sürdürülebilir Çevre Eğitimi
TEMA: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma (Vakfı)
UÇEP: Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı
UN: United Nation
UNCHE: Birleşmiş Milletler İnsan Çevre Konferansı
UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültürel Örgütü
WCED: Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sürdürülebilir Kalkınmanın Bileşenleri	10
Şekil 2: Sürdürülebilir kalkınma bileşenlerinin birbirini kapsama durumları ..	10
Şekil 3: Sürdürülebilir Kalkınma Merdiven Metaforu (Lourdel vd. 2007; Aktaran: Çelikbaş, 2016)	11
Şekil 4: Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi.....	12
Şekil 5: Çalışmanın Genel Deseni ve Çalışmada İzlenen Basamaklar.....	53



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Örnekleme Özellikleri.....	48
Tablo 2: Gözlem Veri Seti.....	55
Tablo 3 : Nitel Veri Seti.....	56
Tablo 4: Birinci Görüşme Kayıtlarının Kodlanması	61
Tablo 5: İkinci Görüşme Kayıtlarının Kodlanması	64
Tablo 6: Nitel Araştırmaların İnanırcılığı İçin Kullanılan Yöntemler	71
Tablo 7: İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Ana Kategoriler.....	78
Tablo 8: İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Ana ve Alt Kategoriler.....	79
Tablo 9: Sürdürülebilir Çevre Eğitime Yönelik Öğretmen Algıları.....	80
Tablo 10: Prograda Yer Alma Durumuna İlişkin Algıları.....	89
Tablo 11: Öğretmen Algılarına Göre Çevre Eğitiminin Amaçlar	91
Tablo 12: Sürdürülebilir Çevre Eğitime Başlama Yaşı ile İlgili Bulgular	94
Tablo 13: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Kullanılabilecek Yöntem-Teknikler ve Etkinlikler.....	98
Tablo 14: Öğretmen Uygulamaları Kategorileri.....	110
Tablo 15: Planlamada Ortaya Çıkan Alt Kategoriler	113
Tablo 16: Planlamada Öncelikli Unsurlar	114
Tablo 17: Planlamada Programdan Yararlanma.....	116
Tablo 18: Planlamada Kullanılan Kaynaklar.....	121
Tablo 19: Uygulamalarda Yer Verilen Kavramlar	122
Tablo 20: Uygulamalarda Yer Verilen Kazanımlar.....	124
Tablo 21: Uygulamalarda Yer Verilen Sözcükler	131
Tablo 22: Uygulamada Yer Verilen Yöntem ve Teknikler	132
Tablo 23: Kullanılan Materyaller	134
Tablo 24: Değerlendirme	136
Tablo 25: Sorunlar ve Öneriler	138
Tablo 26: Okul Öncesi Eğitim Programında Değerlendirme	158

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma sorusuna yönelik giriş, araştırmanın önemi, ilgili alan yazın, belirlenen amaç doğrultusunda araştırmada hangi sorulara yanıt arandığı, araştırmanın sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

PROBLEM DURUMU

Çevre, canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşimlerinin bütünüdür. Türk Dil Kurumu çevreyi; “Kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam” olarak tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2019). Çevre tanımı, doğal ve yapay çevre ile birlikte toplumsal çevreyi de ifade etmektedir (Gelengül ve Çabuk, 2001). Yıldız (2011) ise, çevre eğitiminin etik ile ilgili olduğunu ve bunun yalnızca öğrenilmesi gereken bir konu değil, aynı zamanda bir düşünme ve bir davranış şekli olduğunu belirtmektedir.

Siyaset, bilim ve eğitim alanlarında, 1970’li yıllardan itibaren artan çevre sorunlarının önlenmesine yönelik çalışmalar çerçevesinde, çevre eğitimi olgusu kabul edilmiş ve çevre eğitimi programları geliştirilmiştir. Çevre eğitimi 1972’de Stockholm’de düzenlenen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı (UN, 1972) ile “küresel” bir boyut kazanmıştır (Ünal ve Dımışkı,1998). Bu Konferans’ın Bildirgesindeki "insanlık, şimdiki ve gelecek nesiller için çevreyi korumak ve iyileştirmek yükümlülüğündedir." İfade ile sürdürülebilir çevreye işaret edilmiştir. Sürdürülebilirlik (sustainability), Latince “sustinere” kelimesinden gelmektedir ve dengede tutmak anlamındadır (Palmer vd., 2004). Bu kavram resmî olarak ilk defa 1987’de Norveç Başbakanı Gro Harlem Brundtland’in başkanlığını yaptığı Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (World Commission on Environment and Development-WCED) tarafından yayımlanan “Ortak Geleceğimiz” (Brundtland Raporu) raporunda kullanılmıştır (Aksu, 2011). Çevre Kanunu, sürdürülebilir çevreyi, “gelecek kuşakların ihtiyaç duyacağı kaynakların varlığını ve kalitesini tehlikeye atmadan hem bugünün hem de gelecek kuşakların çevresini oluşturan tüm çevresel

değerlerin her alanda (sosyal, ekonomik, fizikî vb.) ıslahı, korunması ve geliştirilmesi süreci” olarak tanımlamaktadır. Çevre Kanununun da amacı, “bütün canlıların ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleri doğrultusunda korunmasını sağlamak”tır. Çevrenin korunması ve sürdürülebilirliği için gerekli olan en önemli etmenlerden birisi çevre eğitimidir (Türkiye Çevre Vakfı [TÇV], 2015, s.5).

Akçay (2006)’a göre çevre eğitimi; bireylerin biyolojik, fiziksel ve sosyal çevresi ile ilgili kavramların değerlerin, tutumların, kazandırılmasıdır. Erten (2004) çevre eğitimi, çevrenin korunması için değer yargılarının, tutumların, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi olarak tanımlamaktadır.

Çevre sorunlarının önüne geçilebilmesinde sürdürülebilir kalkınma olgusuna inanan ve bunu yaşam felsefesi haline getiren bireylerin yetiştirilmesi önemli olmaktadır (Yapıcı, 2003). Davis (1998) sürdürülebilir yaşam için her toplumun en önemli görevlerinden birisinin, çocuklara çevrenin korunması ile ilgili bilgi, değerler, tutumlar ve gerekli olan becerileri kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Sürdürülebilirliğin yaşam felsefesi olması doğrultusunda tutum, bilgi, değer kazanılmasında; çevresine büyük ölçüde sahip çıkan, çevre sorunlarına yönelik arayışlar içinde olan yeni nesiller yetiştirilmesinde şüphesiz çevre eğitiminin yeri ve önemi büyüktür (Sungurtekin, 2001).

Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminin çok hızlı ve kritik olduğu, çocuğun doğum öncesi süreçteki çevre ile etkileşiminden başlayıp onun bütün hayatına yön veren önemli bir süreçtir. İnsan yaşamının temelini oluşturulduğu bu dönemde, çocukların öğrenme hızları ve kapasiteleri oldukça yüksektir (Oktay, 1999; Gülay, 2011). Bilimsel bulgular, kişilik özelliklerinin büyük bölümünün ilköğretim yaşlarından önce geliştiğini göstermektedir. Çevre eğitimi ne kadar erken yaşlarda başlarsa o kadar iyidir. İnsanlara çevreyi korunmanın önemi ancak küçük yaşlarda öğretilirse, hayatlarında kalıcı bir davranış değişikliği oluşturmaktadır. Çevresel davranışlar ve tutumlar çocuklarda, okul öncesi dönemden itibaren şekillenmeye başlamaktadır. Bu dönemde kazanılan davranış ve tutumlar, gelecekteki istendik

davranışların temelini oluşturmakta ve ileriki yaşlarda da devam edebilmektedir (Can-Yaşar vd., 2012; Gülay-Ogelman ve Güngör 2015; Kurt-Gökçeli ve Kandır, 2016). Çocukluk çağında oluşan tutumlar ve değerler, küçük yaşlarda doğa ile ilişkilerde empatinin gelişmesinde ve doğa sevgisi kazandırmada oldukça önemlidir (Erten, 2004). Küçük çocuklarla gerçekleştirilecek çevre eğitimi, onların çevreyi tanımasını ve çevresel duyarlıklarını artırmalarına da katkı sağlayacaktır (Ünal vd., 2001).

Okulöncesi eğitim 0-6 yaş grubu çocuklarının tüm gelişim alanlarına uygun bir ortam sunarak onların, fiziksel, psiko-motor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerini tüm yönleriyle destekleyen, yaş gruplarına uygun olarak onlara sosyal-kültürel değerlerini tanıtmayı amaçlayan, planlı olarak yürütülen bir davranış kazandırma sürecidir (Balaban, 2017). Öğretim sürecini yönlendiren, pek çok öğrencinin kendisine model aldığı kişi öğretmenleridir. Bu sürecin etkili ve verimli olması ise öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenin niteliği ve becerileri öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Darling-Hammond, 2000). Aldıkları eğitim sayesinde, çevre eğitimi ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeyleri artan öğretmenlerin, çevreye yönelik davranışlarında olumlu değişimler gösterecekleri ve yetiştirecekleri çocuklara da olumlu modeller olacakları yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Çabuk, 2014). Okul öncesi dönem için de istenilen etkili bir sürdürülebilir çevre eğitiminin verilebilmesi için öğretmenlerin çevre konusunda yeterli bilgi, beceri, tutum, davranış ve katılım düzeyine sahip olması gerekir (Haktanır 2015, s.24). Erken çocukluk öğretmenleri, çocukları çevreye karşı bilinçli ve çevreyi korumak ve çevrenin kalitesini geliştirmek için teşvik eden bireyler olarak yetiştirmelidir. Erken çocukluk öğretmenleri, çocukların uzun süreli çevresel değerlerini ve tutumlarını yapılandırmasında kolaylaştırıcı bir rolü bulunmaktadır (Davis, 1998). Çevre eğitimi konusunda donanımlı öğretmen adayların yetiştirilmesi, gelecekte daha kaliteli çevre eğitimi programlarının hazırlanmasına fayda sağlayacaktır (Tuncer vd., 2009). Bu nedenlerle okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili bilgileri, eğitim programında sürdürülebilir çevre eğitimin yerine yönelik görüşleri, sürdürülebilir çevre eğitimine ilişkin uygulamaları, sürdürülebilir çevre eğitimindeki sorunlara ve çözümlere yönelik görüşleri ele alınmak istenmiştir. Bu araştırma ile “okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi yönelik algılarının” belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece okul öncesi eğitim

programında sürdürülebilir çevre eğitimine ve buna ilişkin yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile “okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algılarının” belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik mevcut algıları nelerdir?

1.a. Okul öncesi öğretmenleri sürdürülebilir çevre eğitimini nasıl tanımlamaktadır?

1.b. Okul öncesi eğitimde sürdürülebilir çevre eğitiminin kapsamında kazandırılması gereken kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.c. Sürdürülebilir çevre eğitiminin verilmesi gereken yaş dönemine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.d. Okul öncesinde sürdürülebilir çevre eğitiminin verilmesinde kullanılacak yöntem-teknik ve etkinliklere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Sürdürülebilir çevre eğitiminin okul öncesi eğitim programındaki yerine yönelik öğretmen algıları nelerdir?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik uygulamaları nelerdir?

3.a. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamasına yönelik yaptıkları planlama çalışmaları nelerdir?

3.b. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamasında yer verdikleri sözcükler, kavramlar ve kazanımlar nelerdir?

3.c. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamasında kullandığı yöntem ve teknikler nelerdir?

3.d. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamasında kullandığı materyaller nelerdir?

3.e. Okul öncesi öğretmenleri sürdürülebilir çevre eğitimini ölçme ve değerlendirme aşamasında neler yapmaktadırlar?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimini planlama ve uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik önerileri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Artan nüfus ve sanayileşme ile birlikte çevre sorunları da hızla artmaktadır. Doğal kaynakların sınırsız olmayışı ve bu konuda önlemler alınmadığı takdirde tükenebileceği dikkate alındığında, çevre sorunları yaşamı tehdit eden en önemli sorunlar haline almaktadır. Çevre sorunlarının artması ve küreselleşme ile birlikte, bu sorunların çözümü için de uluslararası adımlar atılmaya başlanmış, çeşitli toplantılar, konferanslar yapılarak çevre sorunlarının önlenmesine ve çözümüne yönelik sözleşmeler yapılmış ve kurullar oluşturulmuştur. Yapılan çalışmalarda çevre sorunlarının sürdürülebilir çevre politikaları ile ele alınması ve bunun gerçekleşmesi için de bu olguya inanmış bireylerin ve toplumların yetiştirilmesine yönelik sürdürülebilir çevre eğitiminin gereği ve önemi ortaya çıkmıştır.

Çevre eğitiminin kalıcılığının sağlanması için erken yaşlardan itibaren verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemin öğrenmede kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Bu dönemde öğretmenlerin tutum ve davranışlarının çocukların üzerinde büyük bir etkisi vardır. Eğitim-öğretimin başlıca unsurlarından olan program uygulayıcısı öğretmenlerin, sürdürülebilir çevre olgusunu kazandırmada rolleri büyüktür. Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi algıları ve uygulamalarının araştırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanında, alan yazın incelendiğinde, çevre eğitimi ile ilgili çalışmaların çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ve öğretmenleri ile olduğu, özellikle okul öncesi eğitime yönelik çalışmaların kısıtlı ve yetersiz olduğu görülmektedir (Özbey ve Şama, 2017; Gülay-Ogelman ve Güngör, 2015). Sürdürülebilir çevre

eğitimi açısından yapılan okul öncesi eğitime yönelik yapılan çalışmaların ise oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Var olan sınırlı sayıda çalışmanın çoğu okul öncesi çocukları ile gerçekleştirilmiş (Dilli vd., 2018; Can-Yaşar vd, 2012; Kahriman-ztrk vd, 2012;); sadece okul öncesi öğretmenleriyle sürdürülebilir evre eğitimine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul ncesi öğretmenleri ile evre eğitimi konusunda gerçekleştirilen az sayıda çalışmada çevresel tutum ve bilgi düzeyleri incelenmiştir (Kandır vd., 2012; çabuk,2014). zkan (2017)'ın, evre eğitimi hakkında beş öğretmenin görüşlerini incelediği çalışması amacı ve sonuçları açısından doğrudan sürdürülebilir eğitime yönelik olmasa da öğretmenlerin evre eğitimi hakkında görüşlerini nitel bir çalışma ile ele alması açısından, bu araştırma ile benzerlik gösterdiği kabul edilebilir. Bu alışma ile okul öncesi ğretmenlerinin sürdürülebilir evre eğitimi ile ilgili bilgileri, uygulamaları, programın yeterliliği hakkında görüşleri ve bu konuda programından yararlanma biçimleri ile ilgili konularda literatüre katkı sağlayacağı ve yeni yapılacak çalışmalara dayanak olacağı düşünülmektedir.

TANIMLAR

Okul ncesi Eğitim: “Doğumdan itibaren ilk okulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı evre imkanlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir.” (Poyraz ve Dere; 2003, s.21)

Okul ncesi Eğitim Programı: “Okul ncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en st düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiş programdır” (MEB, 2013).

evre: “Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır” (T.C. evre Kanunu).

Sürdürülebilir Çevre: “Gelecek kuşakların ihtiyaç duyacağı kaynakların varlığını ve kalitesini tehlikeye atmadan hem bugünün hem de gelecek kuşakların çevresini oluşturan tüm çevresel değerlerin her alanda (sosyal, ekonomik, fizikî vb.) ıslahı, korunması ve geliştirilmesi sürecidir” (T.C. Çevre Kanunu).

Sürdürülebilir Kalkınma: “Bugünkü ve gelecek kuşakların, sağlıklı bir çevrede yaşamasını güvence altına alan çevresel, ekonomik ve sosyal hedefler arasında denge kurulması esasına dayalı kalkınma ve gelişmedir” (T.C. Çevre Kanunu).

Çevre Eğitimi: “Bireylerin biyolojik, sosyal ve fiziksel çevresi ile ilgili değerlerin, tutumların, kavramların kazandırılmasıdır” (Akçay, 2006).

Sürdürülebilir Çevre Eğitimi: Gelecek kuşakların ihtiyaç duyacağı kaynakların varlığını ve kalitesini tehlikeye atmadan hem bugünün hem de gelecek kuşakların çevresini oluşturan tüm çevresel değerlerin her alanda (sosyal, ekonomik, fizikî vb.) ıslahı, korunması ve geliştirilmesi için bireylere biyolojik, sosyal ve fiziksel çevresi ile ilgili değerlerin, tutumların, kavramların kazandırılmasıdır (T.C. Çevre Kanunu; Akçay,2006).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. URAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1 KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.1. Sürdürülebilir Kalkınma

Kalkınma, “bir ekonomide halkın değer yargıları, dünya görüşü ile tüketim ve davranış kalıplarındaki değişimleri içerecek biçimde toplumsal ve kurumsal yapıda dönüşüme yol açan büyüme” olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 2012). Sürdürülebilirlik (sustainability) Latince “sustinere” kelimesinden gelmektedir ve dengede tutmak anlamındadır (Palmer vd., 2004). Sürdürülebilirlik; bugün için gerekli olan ihtiyaçlar karşılanırken, gelecekte için gerekli kaynakların korunmasıdır (Somuncu,2018, s. 318). Sürdürülebilir kalkınma “Gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneğinden ödün vermeksizin, bugünün ihtiyaçlarını karşılayabilmektir” (Brundtland Raporu, 1987). Çevre Kanunu’na göre sürdürülebilir kalkınma “Bugünkü ve gelecek kuşakların, sağlıklı bir çevrede yaşamasını güvence altına alan çevresel, ekonomik ve sosyal hedefler arasında denge kurulması esasına dayalı kalkınma ve gelişmeyi” ifade eder. Tüm tanımlarda ortak olan özellik olarak sürdürülebilir kalkınmanın çevre, toplum ve ekonomi bileşenlerinin birbirleriyle ilişkileri yönüyle ele alınması ve “insan” bileşeninin önemle vurgulanmasıdır (Alkış, 2008).

Çevrenin sürdürülebilirliği: doğal kaynakların kendini yenileme kapasitesinden daha hızlı bir şekilde tüketilmemesini ve çevresel açıdan zararlı faaliyetler kontrol altına alınması gerektiğini ifade eder (Engin, 2010). Çevre Kanunu sürdürülebilir çevreyi “Gelecek kuşakların ihtiyaç duyacağı kaynakların varlığını ve

kalitesini tehlikeye atmadan hem bugünün hem de gelecek kuşakların çevresini oluşturan tüm çevresel değerlerin her alanda (sosyal, ekonomik, fizikî vb.) ıslahı, korunması ve geliştirilmesi süreci” şeklinde ifade eder.

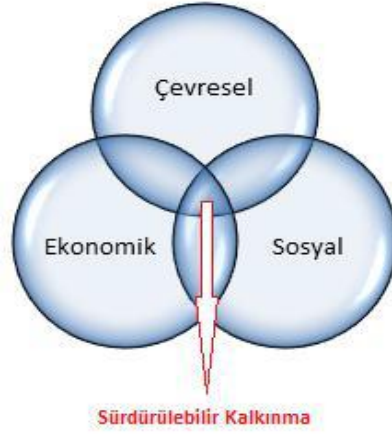
Sürdürülebilir kalkınma üç temelde ele alınmaktadır. Bunlar ekonomik, sosyal ve çevresel boyuttur. Sürdürülebilir kalkınmanın etkili olabilmesi için süreç içerisinde bu üç boyutun dikkate alınması gerekmektedir. (Ergün ve Çobanoğlu, 2012).

Çevresel Boyut: Çevresel açıdan zararlı faaliyetlerin kontrol altına alınarak, doğal kaynakların gelecekteki ihtiyaçları karşılayamayacak şekilde tüketilmemesini ifade eder (Engin,2012). Kaynak tüketiminin denetlenmesi vazgeçilmez koşuldur ve çevresel boyut atmosferik denge, biyolojik çeşitlilik ve diğer ekosistem unsurların yanında kültürel çevrenin korunmasını da içerir (Ergün ve Çobanoğlu, 2012).

Ekonomik Boyut: Sürdürülebilir kalkınma anlayışında, ekonomik olarak beklenen ilk ihtiyaç bireysel ve toplumsal ihtiyaçların etkili bir şekilde karşılanmasıdır. Ekonomik koşullar, bugünün ve gelecek kuşakların yararını gözeterek şekilde belirlenmelidir (Ergün ve Çobanoğlu, 2012).

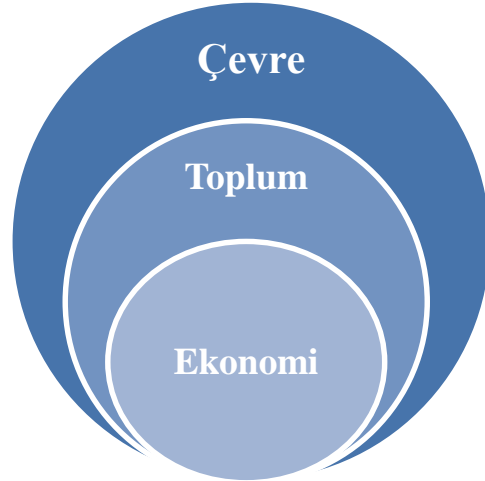
Sosyal Boyut: Sürdürülebilir kalkınma anlayışında sosyal boyut herkes için eğitim, sağlık gibi sosyal hizmetlerin eşit ve yeterli şekilde karşılanmasını, siyasi olarak sorumluluğu ve katılımı cinsiyet eşitliğini sağlanmasıdır (Engin, 2010)

Bu üç temel birbirinden ayrı düşünülemez. Kalkınma sürecinde bu üç temel öge birbirinden bağımsız düşünüldüğünde, bilhassa çevre göz ardı edildiğinden için çevre sorunları yaşanmakta ve artarak sürmektedir (Yıldız,2011).



Şekil 1: Sürdürülebilir Kalkınmanın Bileşenleri

Şekil 1’de geniş kitlelerce de kabul edilmekte olduğu haliyle, sürdürülebilir kalkınmanın çevre, toplum ve ekonomi olmak üzere birbiriyle iç içe geçmiş üç bileşenin olduğu gösterilmektedir. Bu üç bileşenin kesişim bölgesi “sürdürülebilir kalkınmayı” oluşturmaktadır (Engin, 2010). Bu bileşenlerin her birinin hem kendi içerisinde hem de birbirleriyle aralarında etkileşimin tutarlı ve sistemli bir zeminde ilişkilendirilmesi gereklidir. Şekil 2’de bu üç bileşenin kapsayıcılık ilişkisi gösterilmektedir:

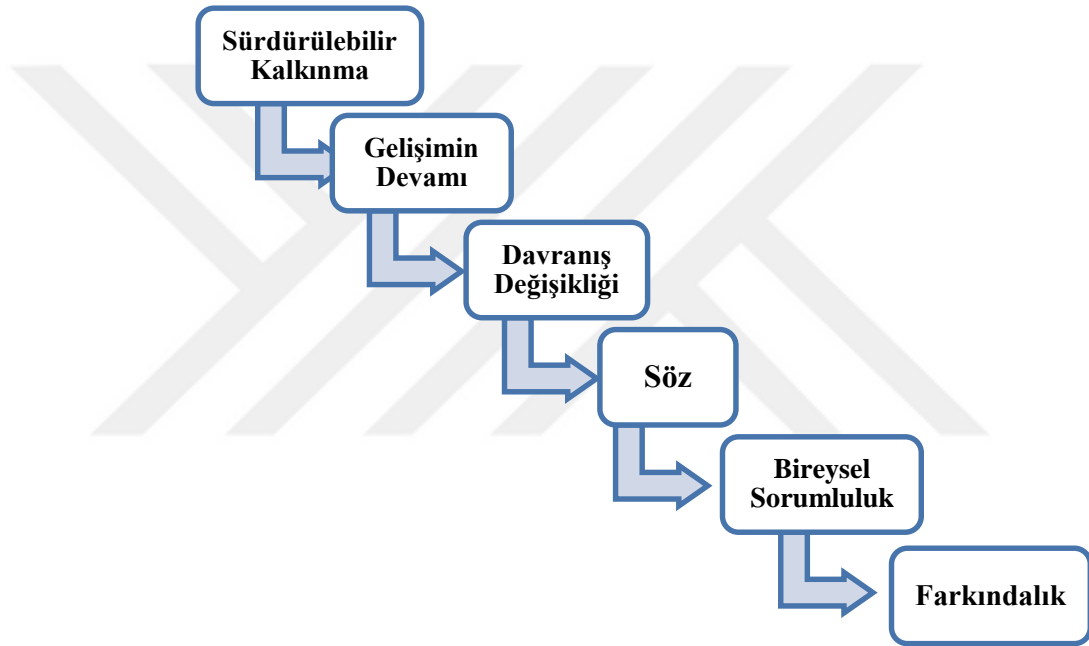


Şekil 2: Sürdürülebilir kalkınma bileşenlerinin birbirini kapsama durumları

Şekil 2’de de gösterildiği üzere çevrenin sürdürülebilirliği, toplum ve ekonominin sürdürülebilirliğini de kapsamaktadır; yani ekonomi ve toplumun

sürdürülebilirliği, çevrenin sürdürülebilirliğinin uyumluluk derecesiyle orantılıdır (Engin,2010).

Sürdürülebilirlik anlayışının basamakları Şekil 2’deki gibi merdiven metaforuyla açıklanmıştır. Basamaklar hiyerarşik bir yapı göstermektedir. Basamaklar farkındalık basamağı başta olmak üzere sırasıyla şu şekildedir; bireysel sorumluluk, söz, davranış değişikliği, gelişimin devam etmesi ve sürdürülebilir kalkınma basamağı (Lourdel vd.,2007; Aktaran: Çelikbaş, 2016).

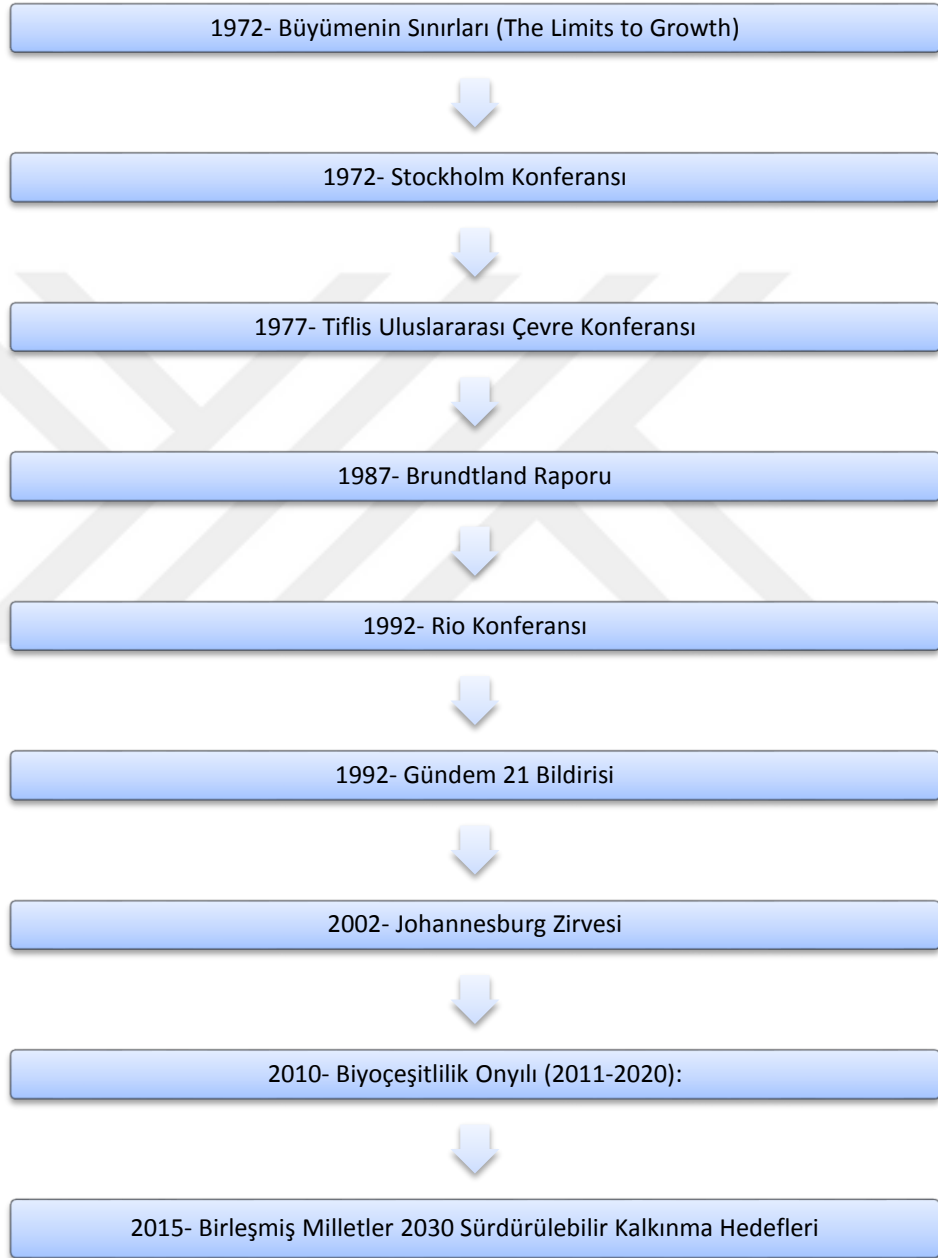


Şekil 3: Sürdürülebilir Kalkınma Merdiven Metaforu (Lourdel vd. 2007; Aktaran: Çelikbaş, 2016)

1.1.2. Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi

Artan nüfus ve çevre sorunları, kaynakların kullanımı ile ilgili tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Artan çevre sorunlarının ülkelerin sınırlarını aşarak küresel boyutlara gelmesiyle, çevre sorunların çözümü için uluslararası birliktelik yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır ve 1970’lerden sonra kaynakların korunması ve sürekliliğinin

sağlanması dünya çapında tartışılmaya başlanmıştır ve konuyla ilgili çalışmalar artarak devam etmektedir (Çeçen,2018; Engin,2010). Sürdürülebilir kalkınmada önemli olan tarihsel gelişmelere kronolojik olarak Şekil 4'te göstereilmektedir:



Şekil 4: Sürdürülebilir Kalkınmanın Tarihsel Gelişimi

Büyümenin Sınırları (The Limits to Growth)

1972 yılında bir grup bilim insanı tarafından Büyümenin Sınırları (The Limits to Growth)’’ aldı bir rapor yayınlanmıştır. Bu raporda doğal kaynak tüketiminin birbiriyle olan ilişkileri araştırılmıştır. Bu raporda bahsi geçen üretim, gıda güvenliği, nüfus, çevre kirliliği ve yenilenebilir olmayan doğal kaynakların tüketimi trendlerinin doğal büyümenin önüne geçmesi durumunda dünya taşıma kapasitesinin üstüne çıkacağı ve dünyayı büyük tehlikelerle karşı karşıya bırakacağı bildirilmiştir. Çevre ile dünya ekonomisini birlikte ele almasıyla bu rapor ilktir (Aksu, 2011, s.12). İçerik olarak sürdürülebilirlik için çevre ele alınmış olsa bile, sürdürülebilirlik kavramı esas olarak ilk kez Birleşmiş Milletlerin Stockholm’de gerçekleştirdiği konferansta ortaya çıkmıştır (Öztürk, 2017)

Stockholm Konferansı

1972 yılında Stockholm’de Birleşmiş Milletler İnsan Çevre Konferansı (United Nations Conference On The Human Environment-UNCHE) sürdürülebilir kalkınma ve çevre ile ilgili konuları görüşmek üzere toplandı. Bu konferansta çevre sorunlarına ortak bir bakış açısı geliştirmek için bir araya gelinmiştir ve bu yönüyle tüm dünyayı ortak bir amaç için bir araya getiren ilk ve en yaygın platform olma özelliği taşımaktadır. Bu konferansta Sürdürülebilir kalkınma ile çevre ilişkilendirilmiştir. Stockholm Sonuç Bildirgesinde herkesin sağlıklı bir çevrede yaşama ve çevreyi koruma ile ilgili kararlara katılım hakkı olduğu, sorumluluğun tüm vatandaşlar, kurum ve kuruluşlarca, eşit şekilde paylaşılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konferansın ilk günü olan 5 Haziran ise “Birleşmiş Milletler Dünya Çevre Günü” olarak kabul edilmiştir (Aksu, 2011; Bilim, 2012).

1972 yılında yapılan Stockholm konferansında alınan kararların ne ölçüde hayata geçirildiğinin değerlendirilmesi ve uluslararası boyutta çevre ve kalkınma sorunlarının tanımlanması ve çözümlerine yönelik stratejiler geliştirmek amacıyla 1983 yılında WCED kurulmuştur. Komisyonun yürüttüğü çalışmalar neticesinde “Ortak Geleceğimiz” adlı Brundtland Raporu 1987 yılında yayınlanmıştır.

Tiflis Uluslararası Çevre Konferansı

1977 yılında dünyada ilki olmak üzere bakanlar düzeyinde, “*Hükümetlerarası Çevre Eğitim Konferansı (Intergovernmental Conference on Environmental Education)*” Tiflis’te toplanmıştır. Tiflis Konferansı ile küresel düzeyde çevre eğitimi, himayesinde yapısal ve hedefsel niteliğini kazanmıştır. Tiflis Konferansı ve konferans sonunda yayınlanan bildirge, çevre eğitimi geliştirmek yönündeki çalışmalar için bir dönüm noktasıdır. Çevre eğitiminin ulusal ve uluslararası düzeyde geniş bir biçimde ele alındığı bu belgelerde, çevre eğitiminin, amaçları, niteliği ve pedagojik esasları belirtilmektedir (Bilim, 2012).

Brundtland Raporu

Çevre sorunlarının çözümü için temel felsefe olarak ele alınan sürdürülebilirlik kavramı ilk kez bu raporda sürdürülebilir kalkınma adıyla yer bulmuştur (Çamur ve Vaizoğlu, 2007). Sürdürülebilir kalkınma “Gelecek kuşakların ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneğinden ödün vermeksizin, bugünün ihtiyaçlarını karşılayabilmektir” (Brundtland Raporu, 1987). Bu raporda sürdürülebilir kalkınma şu üç içerikte ele almıştır (Aksu, 2011; s.14);

- Mevcut büyümenin sürdürülemezliği,
- Bugünün ihtiyaçlarının karşılanması,
- Gelecek nesillerin yaşam kalitesinin ve refahının güvence altına alınmasıdır.

Bu üç içerik doğrultusunda raporda sıralanan sürdürülebilir kalkınmanın hedefleri şu şekildedir (Bruntland Report, 1987);

1. Büyümeyi canlandırmak
2. Büyümenin kalitesini değiştirmek
3. İş bulma, yiyecek, enerji, su ve sağlık konularındaki temel ihtiyaçları karşılamak
4. Sürdürülebilir bir nüfus düzeyini garanti altına almak
5. Kaynak tabanını korumak ve zenginleştirmek

6. Teknolojiyi yeniden yönlendirmek ve riski yönetmek
7. Karar verme sürecinde çevre ve ekonomiyi birleştirmek.

Rio Konferansı

1992 yılında Rio De Janerio kentinde Rio Konferansı toplanmıştır. Bu konferansta “*sürdürülebilir kalkınma için eğitim*” anlayışı ortaya konmuştur. Konferansta ortaya çıkan konuların önemli bir kısmında bireylerin ekolojik manada gerekli bilgi seviyesine ulaşması gerektiği vurgulanmıştır. Konferans sonrasında Sürdürülebilir Kalkınma İçin eğitim Birleşmiş Milletler ana gündemine girmiştir ve Gündem 21 (1993) raporunda yer almıştır. Raporda Sürdürülebilir kalkınma için gerekli doğal kaynak kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmak, çevre ve çevre sorunları hakkında farkındalık sağlamak amacıyla eğitimin tüm yönleriyle yeniden tasarlanması gerektiği belirtilmektedir (UN, 1993).

Gündem 21 Bildirisi

“Gündem 21” çevre ve kalkınma stratejilerin bütün alt başlıkların araştırılması, bunların karşılıklı ilişkilerinin incelenmesi ve sorgulanmasıyla birlikte “21 Yüzyılın Gündemi” olarak ortaya çıkmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak amacıyla ilkeleri ve faaliyet alanlarını ortaya koyan “Gündem 21” eylem planı, 1992 yılında Brezilya’nın Rio de Janeiro kentinde toplanan Dünya Zirvesinde BM üyesi ülkelerce kabul edilmiştir. Gündem 21, ulusal ve uluslararası kendi içerisindeki eşitsizliklere giderek artan açlığa, yoksulluğa, cehalete, salgın hastalıklara ve ekosistemdeki kötüleşmeye dikkat çekmektedir (Bilim, 2012).

Johannesburg Zirvesi

Rio konferansı sonrası 2002 yılında toplanan Johannesburg Zirvesi Güney Afrika’nın Johannesburg şehrinde toplanmıştır. Bu konferansta Rio konferansı sonrası gelişmelerin gözden geçirildiği bir konferanstır. Sonuç olarak ortaya çıkan iki temel belge “Uygulama Planı” ve “Johannesburg Sürdürülebilir Kalkınma Deklarasyonu” ortaya konulmuştur (BM, 2002). Zirvede sürdürülebilir kalkınmanın uygulama vizyonu insanlar ve fikirlerin bir araya gelmesi sağlanmıştır. Zirve sonucunda deklarasyonda sürdürülebilir kalkınmaya bağlılık dile getirilmiş, mutabık kalınan

taahhütler listelenmiş, ortak adımlar atma yolundaki kararlılık belirtilmiştir. Stockholm ile başlayan süreçte dünya dürdürülebilir kalkınma ile ilgili çalışmaları yoğunlaştırma sürecine sivil toplum kuruluşları, akademik kurumlar da çeşitli araştırma ve çalışmalarla destek vermektedir. (Kaya vd., 2010). 2002 yılında Johannesburg’da yapılan Dünya Zirvesi’nde, 2005 ile 2014 yılları arasındaki on yıllık dönemin, Birleşmiş Milletler tarafından “*Sürdürülebilir Gelişme Odaklı Eğitim Dönemi (UN Decade of Education for Sustainable Development)*” olarak ilan edilmiştir (UN, 2002).

Birleşmiş Milletler Biyolojik Çeşitlilik On Yılı (2011-2020):

2010 yılının Ekim ayında Japonya’nın Nagoya kentinde gerçekleştirilen konferansta Biyoçeşitlilik Sözleşmesi imzalanmış, 2011-2020 yılları arasının “Birleşmiş Milletler Biyolojik Çeşitlilik On Yılı” olarak ilan edilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda üç temel hedef belirlenmiştir:

- (a) Biyolojik çeşitliliğin korunması;
- (b) Biyolojik çeşitlilik unsurlarının sürdürülebilir kullanımı;
- (c) Genetik kaynakların kullanımından doğan kazanç ve faydaların eşit ve adil paylaşımı (T.C Tarım ve Orman Bakanlığı, 2019 ; UN, 2011; Topçu 2012; Öztürk,2017).

Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri

25-27 Eylül 2015 tarihleri arasında New York’taki Birleşmiş Milletler Genel Merkezinde, BM Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 193 ülkenin imzası ile kabul edilmiştir. 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi beklenen Sürdürülebilir Gelişme Hedefleri 17 temel amaç ve bunlara bağlı olan 169 adet hedeften oluşmaktadır. 17 temel amacın temaları şunlardır:

- 1) Yoksulluğa Son;
- 2) Açlığa Son;
- 3) Sağlıklı bireyler;
- 4) Nitelikli Eğitim;

- 5) Toplumsal Cinsiyet Eşitliği;
- 6) Temiz Su, Hijyen ve Halk Sağlığı;
- 7) Erişilebilir ve Temiz Enerji;
- 8) İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme;
- 9) Sanayi, Yenilik ve Alt Yapı;
- 10) Eşitsizliklerin Azaltılması;
- 11) Sürdürülebilir Şehir ve Yaşam;
- 12) Sorumlu Tüketim ve Üretim;
- 13) İklim Eylemi;
- 14) Sudaki Yaşam;
- 15) Karasal Yaşam;
- 16) Barış ve Adalet;
- 17) Hedefler için Ortaklıklar (UN, 2012; Peşkircioğlu, 2016).

1.1.3. Türkiye’de Çevre Politikaları ve Sürdürülebilir Kalkınma

Anayasanın “Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler” bölümünde 56. Maddesi; “Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek Devletin ve vatandaşların ödevidir” der. Anayasa ve ona paralel olarak çıkartılmış olan 2872 Sayılı Çevre Kanunu da çevrenin korunması ve geliştirilmesi için hem devlete hem bireylere aktif olarak katılmaları gereken bir görev vererek, çevre hakkını birçok gelişmiş ülkede kabul edilen çağdaş bir yaklaşımla ele almaktadır (T.C Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004). Çevre Kanunu’nun ilk maddesinde “*Bu Kanunun amacı, bütün canlıların ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleri doğrultusunda korunmasını sağlamaktır.*” denilmektedir.

Ülkemizde çevre konusunu ele alan ilk kalkınma planı 3. Kalkınma planıdır. Stockholm konferansı neticesinde değişime ülkemiz de uygun adımlar atarak planlama kapsamına alınmıştır. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde (1979-1983) çevre politikalarında onarımcı ve önleyici unsurlar dikkat çekmektedir. Bu dönemde

yasa ve yönetmelikler ile bağlı olunan uluslararası antlaşmalar dâhilinde politikalar oluşturulup bu çerçevede uygulanmaya çalışılmıştır. Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı kurulmuştur ve çevrenin sürdürülebilir kalkınma ilkesi doğrultusunda korunmasını amaçlayan “Çevre Kanunu” 1983 yılında çıkarılmıştır (Aksu, 2010).

Rio konferansında yer alan sürdürülebilir kalkınma kavramı ise 6. Beş Yıllık Kalkınma Plan’nda yer almıştır. Günden 21 hedeflerine uygun olarak ise uyum sağlamaya yönelik çalışmalar da başlatılmıştır. Bu noktada önemli adımlardan biri de UÇEP – Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı’dır. Sürdürülebilir nitelikte, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişim sağlanması, sürdürülebilir çevresel uygulamaların desteklenmesi ve sürdürülebilir kaynak kullanımının teşviki planın hedeflerindedir (Kaya vd., 2010).

Türkiye, Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesini 1992 yılında imzalamış ve bu sözleşme 14 Mayıs 1997 tarihinde ülkemizde yürürlüğe girmiştir (Çağatay, 2012). “Akdeniz’in Kirlenmeye Karşı Korunması Sözleşmesi (Barselona Sözleşmesi), Yaban Hayatı ve Yaşam Ortamlarını Koruma Sözleşmesi (Bern Sözleşmesi), Özellikle Su Kuşları Yaşam Ortamı Olarak Uluslararası Öneme Sahip Sulak Alanlar Hakkında Sözleşme (Ramsar Sözleşmesi), Kyoto Protokolü” sözleşme ve protokolleri de Türkiye’nin çevre ile ilgili imzaladığı belgelerdendir.

1.1.4. Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Eğitimi

Türk Dil Kurumu çevreyi; “Kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam” olarak tanımlamıştır (TDK, 2019). Çevre, “Çevre, canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşimlerinin bütünüdür” (Sungurtekin, 2001) Çevrenin karşılıklı etkileşim içinde olduğu unsurları ele alan başka bir tanımda çevre; hemen ya da süre içinde dolaylı ya da direkt bir şekilde, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üstünde etkisi olabilecek biyolojik, fiziksel, kimyasal ve toplumsal unsurların belirli bir zamandaki bütünüdür, şeklinde tanımlanmaktadır (Hamamcı ve Keleşci,1998, s.7).

Çevre tanımı, doğal ve yapay çevre ile birlikte toplumsal çevreyi de ifade etmektedir (Gelengül ve Çabuk, 2001). Yıldız (2011) ise, çevre eğitiminin etik ile ilgili olduğunu ve bunun yalnızca öğrenilmesi gereken bir konu değil, aynı zamanda bir düşünme ve bir davranış şekli olduğunu belirtmektedir. Erten (2004), çevre eğitiminin bir süreç olduğunu belirterek, bu süreçte yer alan unsurları “çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi” olarak açıklamaktadır. Akçay (2006)’a göre çevre eğitimi; bireylerin biyolojik, fiziksel ve sosyal çevresi ile ilgili kavramların değerlerin, tutumların kazandırılmasıdır.

Çevrenin korunması ve sürdürülebilirliği için gerekli olan en önemli etmenlerden birisi çevre eğitimidir (TÇV, 2015, s.5). Çevre eğitimi ile; toplumun tüm kesimlerinde çevre bilinci geliştirilmeli, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişiklikleri kazandırılmalı; doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerler korunmalı, toplumu oluşturan bireylerin aktif olarak katılımı ve sorunların çözümünde görev almaları sağlanmalıdır (T.C Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004). Çevre eğitimi verilirken yaş, cinsiyet, meslek, sosyal ve yaşam ortamı, gelir ve maddi durum, eğitim ve kültür seviyesi, politik eğilim, ekolojik bilgi ve çevre bilinci unsurlarının çevresel tutum ve davranışları belirleyen temel etkenler olduğu göz önüne alınmalıdır (Atasoy,2005)

Sürdürülebilirlik kavramı, gelişmeyi içermektedir. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, merkezinde çevre eğitiminin yer aldığı çok geniş bir anlam ifade etmektedir (Kaya ve Tomal, 2011). Davis (1998)’de sürdürülebilir bir yaşam için toplumların en önemli vazifelerinden birisinin, çocukları çevrenin korunması ile ilgili bilgi, beceri, tutumlar, değerlerle donatmak olduğunu belirtmiştir. Sürdürülebilir kalkınma; yaşam kalitesinin, çevredeki yaşamı destekleyici doğal sistemlerin taşıma kapasitesini içerisinde kalacak şekilde iyileştirilmesidir. Çevrenin sürdürülebilirliği: doğal kaynakların kendini yenileme kapasitesinden daha hızlı bir biçimde tüketilmemesini ve çevreye zararlı faaliyetlerin kontrol altına alınması gerektiğini ifade eder (Engin, 2010).

1.1.4.1. Çevre Eğitiminin Önemi

Dünyada çevre kirliliğinin artması, çevresel sorunların küresel boyutlara ulaşması ve geleceği tehdit edecek duruma gelmesi, özellikle anaokulundan başlayarak yaşam boyu devam edecek çevre eğitiminin gerekliliğini zorunlu kılmıştır. Çevresine sahip çıkan, çevre sorunlarına yönelik çözüm arayışları içinde olan nesillerin yetiştirilmesi için çevre eğitimi tartışılmaz bir öneme sahiptir (Sungurtekin, 2001). Çevre eğitimi, öğrencilere çevresel problemler hakkında doğru tutum ve davranışlar kazandırarak ve öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik fikir ve çözüm üretmelerine katkı sağlayarak bu konularda farkındalığı artırır (Haktanır, 2015, s.15). Çevre eğitimi, çocuklara hareket etme ve doğa ile iç içe olma fırsatı sunarak, onların çevreyi tanımasını ve çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilmektedir (Gülay-Ogelman ve Güngör 2015). Çevre eğitimi ile sorgulama, çok yönlü düşünebilme, değişkenleri analiz etme ve değişkenler arasında bağlantı kurma, çözüm üretme, sağlıklı yaşam için gerekli değerleri benimseme ve davranış haline getirme, sürdürülebilir gelişmeyi sağlayacak beceriler geliştirme sağlanmaktadır (T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004; Atasoy ve Ertürk, 2008; Gülay ve Öznacar, 2010).

Çevre yaşadığımız ortamı oluşturan her şeydir. Hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru ve devamı için zorunluluktur. Çevresel sorunlar bizi sağlık, ekonomik vb. yönlerden bireysel olarak etkilediği gibi, toplumsal açıdan da ekonomi, kalkınma, kültürel, sosyal ve tarihi pek çok açıdan temelden etkilemektedir. Çevre için yapılacak her olumlu davranış ve katkı kendimize ve dünyamıza hatta evrene bir katkıdır. Çevre eğitimi ile çevreye katkı sağlanırken, çevreden de öğrenilerek katkı edinilmiş olur; çevre ve insan arasındaki ilişki karşılıklı bir etkileşim şeklindedir ve bu da çevre eğitiminin ve bu eğitimin çıktılarının da çok yönlü olmasını sağlamaktadır. Özetle çevre eğitimi ile bireylerde, toplumlarda, gelecek nesillerde ve çevrede çok yönlü gelişim sağlanabileceğinden ve çevrenin hayatın devamı için zorunluluk olmasından dolayı çevre eğitiminin önemi tartışılmaz derecede büyüktür.

1.1.4.2.Çevre Eğitiminin Hedefleri

UNESCO, çevre eğitimi açısından şu üç temel hedefi ortaya konulmuştur (Arslan,2011):

- *Bireylerin çevresel farkındalıklarını artırıp, kentsel ve kırsal alanlardaki ekolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlardaki ilgiyi artırmak.*
- *Çevreyi koruma noktasında bilgi, değer, tutum açısından her bir bireyin bu kazanımları içselleştirmesini sağlamak.*
- *Çevre bütünlüğü içinde çevre bilincini artırıcı yönde kolektif çalışmalar yapabilecek yeni bireysel çiftler, gruplar ve sosyal topluluklar oluşturmaktır.*

1.1.4.3.Çevre Eğitiminin Amaçları

Çevrenin çok boyutlu olması ve hayatın ayrılmaz bir parçası olması nedeniyle çevre eğitimin amaçları da çok boyutludur. Alan yazında yer alan amaçların bir kısmı şu şekilde sıralanabilir:

- Bireyleri çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek,
- Bireyleri çevre okur-yazarı yapmak, çevreye karşı duyarlılığı, farkındalığı, artırmak,
- Bireylerde çevreyle ilgili doğru tutum, davranış ve becerileri geliştirmek,
- Bireylerin çevre ve çevresel problemlere yönelik fikir ve çözüm üretmelerine katkı sağlamak,
- Bireylerde çevreye karşı olumlu ve kalıcı davranış kazandırmak,
- Bireylerin çevrenin kompleksliğini anlamalarını sağlamak,
- Çevre sorunları ve bu sorunların çözümü için aktif katılım ve katkı sağlayan, sorunlara tepki oluşturan, sorgulayan, tartışan, ekolojik dengeyi sürdürülebilir geleceği koruyan, yaşadığımız gezegenle uyum içinde olan, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşamı özümsemiş ve benimsemiş bireyler yaratmak,
- Toplumun ve bireylerin, çevre ile bir harmoni içinde yaşamalarını destekleyecek donanımları kazandırmak,
- Çevresel kaliteyi artırarak sürdürmek yoluyla mevcut problemleri çözmek ve gelecekteki çevresel problemleri önlemek (T.C Çevre ve Orman Bakanlığı

,2004; Atasoy ve Ertürk, 2008; Gülay ve Öznacar, 2010; Haktanır, 2015:15; Ünal vd., 2001; Sadık vd., 2011; UNESCO, 1978; Derman, 2015)

Haktanır (2015) çevre eğitimine yönelik kazandırılması gereken beş temel amacı “farkındalık, bilgi, tutumlar, beceriler, katılım” şeklinde belirtmektedir.

1977 yılında yayımlanan Tiflis Bildirgesi'ne göre ise çevre eğitiminin amaçları şu şekildedir (Engin, 2010):

- Bilinç: Bireylerin ve toplumların, çevre ve çevresel problemler ile ilgili bilinçli ve duyarlı olmalarını sağlamak.
- Bilgi: Bireylerin ve toplumların çevre ve çevresel problemler ile ilgili bilgili ve deneyimli olmalarını sağlamak.
- Tutum: Bireylerin ve toplumların, çevreye yönelik değerler ve duyarlılıkla çevreyi koruma ve iyileştirmeye yönelik etkin katılım isteği kazanmalarını sağlamak.
- Beceri: Bireylerin ve toplumların çevre ile ilgili problemleri tanımlamaları çözüm üretmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak.
- Katılım: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm üretme çalışmalarına, sürecin her aşamasında aktif bir katılım göstermelerini sağlamak.

1.1.4.4.Çevre İçin Eğitiminin İşlevleri

Şengül (2001), çevre eğitiminin işlevlerini şu üç başlıkta açıklamaktadır:

Çevre Hakkında Bilgilendirmek: Çevre için eğitimin ilk işlevi, toplumu ve bireyleri çevre, çevre-insan arasındaki ilişkileri, çevre sorunlarının nedenleri ve süreçleri, çevre sorunlarını önleme ve çözüme yolları, bu süreçlerde bireylerin yapabilecekleri konusunda bilgilendirmektir. Çevre için eğitim bu işleviyle çevreye ilişkin tutum ve davranışlarda daha bilinçli bir yol izlenmesine yardım etmektedir.

Çevre İçin Duyarlılık Yaratmak: Çevre için eğitimin diğer işlevi, bireylerde ve toplumda duyarlılık yaratmaktır. Bunun birinci basamağı bilgilendirmek, ikincisi ise doğa ile insan arasındaki yaşamsal bağ ilişkisini göstermek suretiyle, hedef kitlenin çevreyle duygusal bağ kurarak hayatın her alanında çevrenin farkında olmasını sağlamaktır.

Çevre İçin Davranış Değişikliği Yaratmak: Çevre için eğitimin son işlevi ise, toplumda ve bireylerde, çevre sorunlarının önlenmesi ve giderilmesinde katılım sağlayarak davranış değişikliği yaratmaktır.

1.1.4.5.Çevre Eğitiminin Esasları

1977 yılında yayımlanan Tiflis Bildirgesi'ne göre ise çevre eğitiminin esasları şu şekildedir (Engin,2010):

1. Çevre, doğal ve yapay; sosyal (ekonomik, kültürel, politik, ahlaki, tarihi ve estetik) ve teknolojik öğelerin oluşturduğu bir bütün şeklinde ele alınmalıdır.

2. Okul öncesi eğitimden başlamalı hem örgün hem de yaygın eğitim yoluyla yaşam boyu sürmelidir.

3. Dengeli ve bütünleştirici bir disiplinlerarası bir yaklaşımla olmalıdır.

4. Farklı coğrafi bölgelerdeki çevre şartları hakkında bilgi sahibi olunmasının sağlanması için, temel çevre sorunları yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutlarda ele alınmalıdır.

5. Var olan ve gelecekte var olması beklenen çevre şartları, tarihsel ve kültürel boyutları bir arada ele alınmalıdır.

6. Çevresel problemleri önlemek ve çözmek için yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası iş birliğinin gerekliliği ve değeri öne çıkarılmalıdır.

7. Kalkınma ve büyüme planlamalarında çevre boyutu dikkate alınmalıdır.

8. Öğrenme yaşantılarının planlanmasına öğrenenlerin de katılımı sağlanarak, karar verme ve bu kararların sonuçlarında sorumluluk almaları için fırsat tanınmalıdır.

9. Çevreye duyarlılık, çevresel bilgi, çevresel problemleri çözme becerisi ve çevresel değerlerin biçimlendirilmesi, her yaş grubuna yönelik olacak biçimde olmalı;

erken yaşlarda verilecek çevre eğitiminde üzerinde durulması gereken husus, kendi toplumlarına çevre duyarlılığı kazandırmaktır.

10. Çevresel problemlerin gerçek sebeplerinin öğrenenlerin kendileri tarafından bulunması sağlanmalıdır.

11. Çevrenin ve çevresel problemlerinin kompleks bir yapıya olmasından dolayı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin önemi dikkate alınmalıdır.

12. Çevrenin öğretici özelliğinden faydalanmak için uygulama ve aktif katılıma dayalı olacak şekilde farklı eğitim yaklaşımlarından ve öğrenme ortamlarından yararlanılmalıdır.

1.1.4.6.Çevre Eğitime Dair Yaklaşımlar

İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin vazgeçilmez nitelikte oluşu, çevre kavramının günümüzde kazandığı boyutlar, çevrenin ulusal düzeyde olduğu kadar uluslararası düzeyde de yeni yaklaşımlarla ele alınması gereğini ortaya çıkarmıştır (T.C Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004).

Demirkaya (2006)'nın aktardığına göre, çevre eğitime yönelik üç yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar;

1. Çevre yönetimi ve kontrolü için eğitim: Bu yaklaşımda, çevre eğitimi fiziksel ve beşerî sistemler ile bu sistemlerin karşılıklı etkileşimlerinin kavranmasını ve öğrenilmesini destekler.
2. Çevre bilinci ve yorumu için eğitim: Bu yaklaşımda, çevre eğitimi, öğrencilerin çeşitli beceriler edinmelerini sağlar ve arazi gezileri aracılığıyla öğrenmeye yönelik bir kaynak olarak eğitimin ele alındığı ilgi ve uğraşları destekler.
3. Sürdürülebilirlik için eğitim: Bu yaklaşıma göre çevre eğitimi, öğrencilerin kendi davranışlarından sorumluluk duymasını teşvik eden bir çevre etiği ve cesareti kazandıran, bilgiye dayalı konuların yer verildiği diğer iki yaklaşımın üstüne inşa edilmiştir. Bu yaklaşımı diğerlerinden ayıran ana unsur sürdürülebilir kalkınmanın yeni nesle benimsetilmesidir (Özdemir, 2007).

1.1.5. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi ne kadar erken yaşlarda başlarsa o kadar iyidir. İnsanlara çevreyi korunmanın önemi ancak küçük yaşlarda öğretilirse, hayatlarında kalıcı bir davranış değişikliği oluşturmaktadır. Çevresel davranışlar ve tutumlar çocuklarda, okul öncesi dönemden itibaren şekillenmeye başlamaktadır. Bu dönemde kazanılan davranış ve tutumlar, gelecekteki istedik davranışların temelini oluşturur ve ileriki yaşlarda da devam edebilmektedir (Can-Yaşar vd., 2012; Gülay-Ogelman ve Güngör 2015; Kurt-Gökçeli ve Kandır, 2016). Çocukluk çağında oluşan tutumlar ve değerler, küçük yaşlarda doğa ile ilişkilerde empatinin gelişmesinde ve doğa sevgisi kazandırmada oldukça önemlidir (Erten, 2004). Küçük çocuklarla gerçekleştirilecek çevre eğitimi ile onların çevreyi tanımasını ve çevresel duyarlıklarını artırmalarına da katkı sağlayacaktır (Ünal vd., 2001).

Çocukların sorumluluk alma ve çevre duyarlılığı kazanmaya erken yaşlarda başlayabilecekleri, araştırmalarda belirtilmektedir. Çevre ile ilgili olarak sorumluluk, bireyin çevreye uyum sağlaması, çevre ile ilgili konularda üzerine düşen vazifeleri yerine getirmesi ve çevre üzerindeki etkilerinin sonuçlarını üstlenmesi olarak ele alınabilir. Çevreye duyarlı olma ve doğayı aracısız keşfetme ihtiyacı tüm çocuklarda var olan bir özelliktir (Haktanır 2015, s.14).

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi ele alınmadan önce bu dönemin gelişimsel özellikleri ve bu dönem çocuklarında öğrenmenin nasıl gerçekleştiği bilinmelidir. Piaget, bilişsel gelişimi “duyu motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (11-18 yaş)” şeklinde birbirini takip eden dört dönemde incelemektedir. Bunlardan ilk ikisi okul öncesi dönemle ilgilidir. Duyu motor dönem refleksif davranışlarla ilk biliş şemaları oluşur ve bebek bu şemalarla kendini diğer nesnelere ayırmaya başlar. Daha sonra refleksif davranışlar amaçlı davranışlara yerini bırakır, deneme yanılmalarla öğrenmeler başlar. İşlem öncesi dönemin ilk aşamasında sembolik oyun ve nesnelere tek yönlü özellikleri ile sınıflandırma görülür. İkinci aşamasında ise sezgilere dayalı olarak akıl yürütürler ve problemleri

sezgileriyle çözmeye çalışırlar. Korunum ilkesi tam gelişmemiştir. Nesnelere dikkat çekici özelliklerine odaklandıklarından başka özelliklerini gözden kaçırmaktadırlar. İşlemleri zihinlerinde tersine çeviremezler (Haktanır 2015, s.14).

Haktanır (2015, s. 16); “farkındalık, bilgi, beceriler, tutumlar, katılımın” çevre eğitimi ile ilgili kazandırılması gereken beş esas olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemin (0-6 yaş) son yıllarından erken çocukluk döneminin (0-8) sonuna kadar olan dönemde verilecek çevre eğitiminde, çevreye yönelik kazandırılacak bu beş amaçtan “farkındalık geliştirme ve doğru tutumlar” kazandırma amaçlarının, bilgi ve beceri edindirme ile katılım amaçlarından daha çok ele alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Okul öncesi dönemdeki bir çocuk için "çevre", içinde bulunduğu ortamın tümüdür. Evi, odası, bahçesi, ailesi, okulu, akrabaları, komşuları, çocuğun var olan tüm çevresini oluşturur (İleri, 1998; Ünal vd.,2001; Tombul, 2006). Bu yüzden okul öncesi eğitimde çocuğa çevre bilinci verilirken öncelikle içinde yaşadığı ortamın kendisine ait olduğu hissi verilerek kendisinin o ortamın bir parçası olduğunu bilmelidir (Tombul, 2006). Böylece çocukta çevreyi benimseme, çevreye ait olma kavramı ve duygusu gelişecektir. Benimseme aşamasından sonra sorumluluk duygusunun eklenmesi aşaması yer alır. Çocuk küçük yaşlardan itibaren çevresine karşı bir sorumluluk duygusuna sahip olursa, çevreyi koruyucu davranışlara yönelir. Çocuğun dağıttığı oyuncaklarını toplayarak odasını düzenli tutması, evi kirletmemesi, anaokulunda bir faaliyet sonrası malzemelerin toplanıp yerlerine kaldırılmasına yardım etmesi gibi davranışlar, çevreyi koruyucu davranışlardır (İleri, 1998). Çocuğa bu davranışların kazandırılması öncelikle ailede örnek olma yoluyla gerçekleşir, çünkü küçük çocuk hem gözlemci hem taklitçidir.

Yuva veya ana sınıfı ortamında ise çocuk; dramatizasyon, oyun, deneyler, öykü kitabı ve çizgi film aracılığıyla çevre konusunda eğitilebilir. (İleri, 1998; Arslan,2011). Okul öncesi dönemde bir diğer eğitim aracı da renk, hareket ve ses özellikleriyle çocuğun ilgisini kolayca çeken televizyon programlarıdır. Bilinçli bir şekilde hazırlandığı takdirde, televizyon programları okul öncesi dönem çocuğunu eğitmekte çok başarılı malzemelerdir. Bu konuda karşılaşılabilecek sorunlar:

- (1) Kaynak eksikliği (bilgi derleme),

- (2) Bilinçli eğitimci,
- (3) Ana-baba, yetişkin eğitimi,
- (4) Yardımcı malzeme Desteği
- (5) Rehber el kitabı şeklinde olabilir (İleri, 1998).

Wilson (1996)'a göre erken çocukluk döneminde çevre eğitim uygulamalarında dikkat edilmesi gereken durumlar şunlardır:

1. Çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri basit uygulamalar ile başlamak.
2. Çocukların aktif katılımı sağlamak.
3. Çocuklara keyifli ve hatırlanabilecek deneyimler yaşatmak.
4. Sadece eğitimi değil yaşantıları da ön plana almak.
5. Çocukların tüm duygularını harekete geçirip işin içine katmak.
6. Eğitimde farklı yöntem ve teknikleri aynı anda kullanmak.
7. Çocuklara doğal dünyanın bütün bileşenlerinin etkileşim halinde olduklarını anlamalarına katkı sağlayacak çalışmalar yaptırmak.
8. Çocuklara model olmak.
9. Sıcak ve samimi bir ortam oluşturmak.
10. Farklı kültürler ve bakış açılarını tanıtarak eğitimde yer vermek.
11. Doğanın mükemmelliğine ve güzelliğine odaklanmaları sağlamak.
12. Mümkün olduğu kadar açık alanda zaman geçirmek.
13. Çevre eğitimini okul öncesi programının her boyutuna dahil etmek.
14. Çocuklar için en uygun öğrenme ortamının oyun olduğu bilinerek oyunu bir öğrenme aracı olarak kullanmak.
15. Çocuğun doğal çevresiyle olan etkileşimiyle onun fiziksel, zihinsel ve duygusal katılımını sağlamayı kolaylaştırmak.
16. Kavramları anlama, analize dayalı öğrenme gerçekleştirmek.
17. Çocukların farklı bitkiler, hayvanlar, toprak, su, gibi doğa unsurlarıyla etkileşimlerini sağlayıcı günlük etkinlikler yapmak.
18. Çocuklar arasında sosyal etkileşim, yardımlaşma ve iş birliği oluşmasını sağlamak.
19. Çevre eğitimi etkinliklerinde çocukların yanı sıra aileler de sürece katmak (Aktaran: Gülay- Ogelman ve Güngör; 2015)

1.1.5.1. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitiminin Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminin çok hızlı ve kritik olduğu yıllardır. Bu dönem çocuğun doğum öncesi süreçteki çevre ile etkileşiminden başlayıp onun bütün hayatına yön veren önemli bir süreçtir. Okulöncesi eğitim 0-6 yaş grubu çocuklarının tüm gelişim alanlarına uygun bir ortam sunarak onların, fiziksel, psiko-motor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerini tüm yönleriyle destekleyen, yaş gruplarına uygun olarak onlara sosyal-kültürel değerlerini tanıtmayı amaçlayan, planlı olarak yürütülen bir davranış kazandırma sürecidir (Balaban, 2017). Bilimsel bulgular, kişilik özelliklerinin büyük bölümünün ilköğretim yaşlarından önce geliştiğini göstermektedir. Çocukların bedensel, zihinsel ve toplumsal yönden gelişmeleri, okulöncesi dönemde bir bütün olarak sağlanmaktadır (Gedikoğlu, 2005). Bu dönemde verilecek çevre eğitimi ile kazandırılacak tutum, beceri, davranış ve değerler, gelecekteki tutum, beceri, davranış ve değerlerin temelini oluşturacaktır.

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi verilirken duyarlar uyarılarak, ayırt etme ve problem çözme becerileri geliştirilir ve bu da çocuklar da farkındalık düzeyinin yükselmesini ve olumlu tutumlar benimsemelerini sağlar (Haktanır 2015, s.19-23). Bunun yanında çocuklara hareket özgürlüğü sağlar, gözlem becerilerini geliştirir. Çevre ile insanlar ve tüm varlıklar arasındaki etkileşimi kavrayarak evreni anlamlandırmasına yardımcı olur. Evrendeki çeşitlilik ve etkileşime farkındalık kazanmaları, yeni öğrenme şemaları oluşturarak gelişimlerine çok yönlü katkı sunar. Toplumsal-duygusal gelişim ile ilgili olarak, Wilson (1993), çevre eğitiminin yalnızca çocukların merak duygusunu desteklemediğini, aynı zamanda başkalarına saygı duymak ve göstermek gibi bazı sosyal-duygusal becerileri edinmelerini ve çevrenin harikalarını takdir etmeyi de sağladığını belirtmektedir. Çevre eğitiminin erken çocukluk eğitimine entegre edilmesinin çevre eğitimi ile erken çocukluk eğitimi arasındaki benzerliklerden dolayı da önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Wilson'a göre bu iki tür eğitim de çocukların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını hesaba katarak aktif öğrenmelerini sağlayan birbirine benzer öğretim yaklaşımlarını benimsemektedir.

1.1.5.2. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi Programının Özellikleri

Şu anda uygulamada olan 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuğun çevresini tanmasına ve korumasına ilişkin kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Kazanım ve göstergeler kadar, bu kazanım ve göstergeleri çocuklara kazandırmak için oluşturulacak ortamlar ve stratejiler de oldukça önemlidir (Gülay-Ogelman ve Güngör, 2015).

Okul öncesi dönemde etkin bir çevre eğitimi programında dikkat edilmesi gereken özellikler şunlardır (Haktanır 2015, s.19-22):

1. Eğitim verilen grup iyi tanınmalıdır. Yaş grubunun gelişim özellikleri iyi bilinmeli ve program bu doğrultuda hazırlanmalıdır.
2. Küresel düşünüp yerel hareket etmek gereklidir. Okul öncesi dönemde çevre kavramı ele alınırken yakın çevreden başlanmalıdır.
3. Çevre eğitimi sadece fen konuları ile ilgili olmamalıdır. Disiplinler arası bir konudur; ilgili alanlarla bağlantılı olarak ele alınmalıdır.
4. Çevre konusunda uzman olmaya gerek yoktur. Değerler eğitimi, iletişim becerilerini, karar vermeyi, yaratıcılık ve başka pek çok bilgi ve beceriyi içermektedir. Eğitimci çevre ile ilgili öğrenmeyi kolaylaştıran ve gerektiğinde uzmana ulaşmayı bilen rodedir.
5. Çevre eğitimi, örgün eğitimde farklı şekillerde yer alabilir. Okul öncesi dönemde programın da gereği olarak çevre eğitimi bir ders olarak değil, program içinde verilmelidir.
6. Öğretmen merkezli ve geleneksel eğitim metodu kullanılmamalıdır.
7. Açık havada, yerinde eğitim yapılmalıdır. Çocukların düzenli olarak okulun dışında olmaları, doğru bir çevre eğitimi programı için gereklidir. Okul öncesi eğitimde fen ve matematik etkinlikleri ile alan gezileri, açık alanlarda yapılan gözlem ve deneylerle desteklenebilir.
8. Doğal ve yapay çevrenin insanların sürdürülebilir bir çevre için gerekli tutumlarını etkilediği yönleri, teknolojinin doğal çevreyi ve insan çevresini

nasıl kontrol ettiği ve yeni teknolojileri kullanılmasını ile ilgili etik soruları, çevre eğitimi içinde tartışılmalıdır.

9. Çocukları doğal ve yapay çevredeki gerçek problemlerin olduğu yerlere götürmek ve gerçek deneyimler edinmelerin sağlamak programı zenginleştirmenin yanında, toplum ile eğitim programı arasındaki bağı da güçlendirir.
10. İyi bir çevre eğitimi programı, öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel bir biçimde düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlamalıdır.
11. Çevre eğitimi ile değerler çok uygun bir biçimde ilişkilidir. Çocukların değerler sistemi, çocukların çevre ile ilgili tercihlerini ve kararlarını etkiler. Erken yaşlardan itibaren doğayı bir değer olarak kabul eden çocuklar, doğanın güzelliklerine çok yönlü olarak farkındalık geliştirir ve onu korumak için çabalar.
12. Çevre eğitimi programı, öğrencilerin ve yakın çevresindekilerin yaşam kalitesinin artması için onları güçlendirir ve yardımcı olur.

1.1.5.3. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi

Çevrenin öneminin günümüzde hızla artması nedeniyle çevre eğitiminin sistemli ve düzenli bir şekilde yürütülmesinin önemli sonuçlar kazandıracakđı düşüncesiyle 14.10.1999 tarihinde Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanarak yürürlüğe konulmuş olan “Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü” çerçevesinde çalışma başlatılan konular arasında ; “Okul öncesi çağındaki çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla uygulamalı çevre eğitimine ağırlık verilmesi” ve “Ülke genelinde tüm öğretmen ve öğrencilerin çevre konusunda bilgilendirilmelerinin sağlanması amacıyla çevre eğitime yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi” yer almaktadır (T.C Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004).

Wilson (1996) erken çocukluk öğretmenlerinin çevre eğitimini başarılı bir biçimde yürütmedeki önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin, çocukların yeryüzüyle ilgilenmeleri, sürekli açık hava faaliyetleri yürütmeleri ve çocukları çevre ile ilgili öğrenme çalışmalarında faal hale getirmeleri için iyi bir örnek olması gerektiğini belirtmektedir. Bu yaşlarda çocuklara ve doğada deneyimler kazandırılır ve doğayı sevdireci oyunlar oynatılır. Bu oyunlarla ve deneyimlerle çocuklar, olumlu tutumlar geliştirir ve çevre dostu davranmayı öğrenirler (Erten, 2004).

Öğretmenin niteliği ve becerileri öğrencilerin başarılarını etkilemektedir (Darling-Hammond, 2000). Aldıkları eğitim sayesinde, çevre eğitimi ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeyleri artan öğretmenlerin, çevreye yönelik davranışlarında olumlu değişimler gösterecekleri ve yetiştirecekleri çocuklara da olumlu modeller olacakları yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Çabuk, 2014). Okul öncesi dönem için de istenilen etkili bir çevre eğitiminin verilebilmesi için öğretmenlerin çevre konusunda yeterli bilgi, beceri, tutum, davranış ve katılım düzeyine sahip olması gerekir (Haktanır, 2015, s.24). Erken çocukluk öğretmenleri, çocukları çevreye karşı bilinçli ve çevreyi korumak ve çevrenin kalitesini geliştirmek için teşvik eden bireyler olarak yetiştirmelidir. Erken çocukluk öğretmenleri, çocukların uzun süreli çevresel değerlerini ve tutumlarını yapılandırmasında kolaylaştırıcı bir rolü bulunmaktadır (Davis, 1998). Çevre eğitimi konusunda donanımlı öğretmen adayların yetiştirilmesi, gelecekte daha kaliteli çevre eğitimi programlarının hazırlanmasına fayda sağlayacaktır (Tuncer vd., 2009).

1.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sürdürülebilir çevre eğitime yönelik doğrudan ilişkili araştırma çalışması az sayıda olduğu için yine konuyla bağlantılı kavramlar olan geri dönüşüm, çevre bilinci, çevresel değerler, çevre kirliliği, küresel ısınma, küresel kirlilik, çevre okuryazarlığı gibi konuları da içeren araştırmalara da yer verilmiştir.

Erten (2003)'in okul öncesi öğretmen adaylarında çevreye yararlı davranışları araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin hiçbirinin boş zamanlarında çevresel faaliyetlerde bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen

adaylarının, çevresel tutumları ve çevre bilgilerinin genel anlamda yüksek olmasıyla beraber, temel pek çok çevre bilgilerini bilmedikleri görülmüştür. Çalışmada, çevre bilinci araştırmalarında yalnızca çevreye ait bilgilerin ve çevre bilincine ait tutumların yüksek olmasının, kişilerin çevreye yararlı davranışlar sergilemesine yetmediği vurgulanmaktadır. Aynı araştırmacının (Erten, 2005) başka bir çalışmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının çevreyi koruma ile ilgili ne kadar bilinçli oldukları, öğretmen adaylarının çevresel bilgilerinin ve çevresel tutumlarının, çevrenin korumasına yönelik davranışlarda etkili olup olmadıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sadece çevresel tutumların ve çevresel bilginin yüksek olmasının, çevreye yararlı davranışlar gösterilmesine yetmediği ortaya konulmuştur.

Yine öğretmen adaylarıyla yürütülen Tuncer, Tekkaya ve Sungur (2006)'un araştırmalarında Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma hakkında görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi, sürdürülebilir kalkınmaya yönelik inançlarını çevre dersine katılım ile cinsiyet değişkenlerine göre tespit etmeyi amaçlamışlardır. Katılımcıları, ODTÜ'de öğrenim görmekte olan Okul öncesi, İlköğretim Matematik ve İlköğretim Fen Öğretmenliği Bölümlerinden toplam 334 öğretmen adayının oluşturduğu çalışmada 25 maddelik çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çevre derslerine katılım durumu değişkenine göre derse katılan öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının fazla olduğu, cinsiyet değişkenine göre analizde ise kız öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının çevresel sorunlara çözüm önerilerinden birinin sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda olduğunu, bu kavramın günlük yaşam alışkanlıkları ile bağlantılı olduğunu, ekonomik büyüme ve endüstrileşme aşamalarında çevrenin dikkate alınması gereken önemli bir konu olduğunu düşündükleri, doğal kaynakları korumak için yaşam tarlarında değişikliklere hazır oldukları, çevre sorunlarının kişisel sorumluluk alma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Üniversite ve kolejlerde çevresel problemleri çözebilmek için verilen eğitimin yetersiz olduğu, Türkiye'de çevresel problemlerin çözülmesi için çevreye yönelik farkındalığı attıracak eğitimlere önem verilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Benzer bulgulara Erdoğan ve Tuncer (2009) tarafından yürütülen çalışmada da rastlanmaktadır. Araştırmacılar, ODTÜ’de üç farklı bölümde verilen ‘sürdürülebilirlik için eğitim ve farkındalık’ dersi ve öğrencilerin sürdürülebilir yaşam konusunda değişen değerlerinin tartışıldığı araştırmada, karma yöntem kullanmışlardır. Üç farklı bölümden öğrencilerin kendi alanları ile sürdürülebilirlik kavramını bütünleştirdiklerini belirtmeleri ilginç sonuçlardandır. Sürdürülebilirlik için eğitim ve farkındalık dersi alan öğrencilerin daha sonra da izlenerek sonuçların karşılaştırılması, sürdürülebilirlik için eğitim ve farkındalık dersinin ilköğretimde de verilmesi gerektiği araştırmanın sonunda verilen önerilerdendir.

Benzer bir yaklaşımla, Şahin ve arkadaşları (2009), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik anlayışlarını belirlemek ve sürdürülebilir kalkınma hakkında tutumlarını, sürdürülebilir yaşam biçimlerini destekleyen davranışlarını ve çevresel değerlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel yaklaşımı benimsedikleri araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çoğunun sürdürülebilir kalkınma kavramına aşina olduklarını belirtmelerine karşın sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bütüncül bir kavram olarak güçlü bir anlayış geliştiremedikleri; sürdürülebilir kalkınmaya yönelik içsel değerlere ve olumlu tutumlara sahip oldukları; fakat sürdürülebilir bir gelecek için gereken radikal davranışları göstermedikleri tespit edilmiştir. Bu tespitler doğrultusunda, yüksek öğretimde sürdürülebilir kalkınma eğitimi yönünden yeniden düzenlenme yapılması, bu düzenlemede çevresel, sosyal ve ekonomik boyutlara yer verilmesi, süreçte öğrencilerin ve üniversite personelinin kararlara katılması önerilmiştir.

Meydan ve arkadaşları (2009), öğretmen adaylarının çevre konusundaki farkındalık ve duyarlılıklarını tespit etmek amacıyla, 2006-2007 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların hava ve su kirliliği ve su israfı, küresel iklim değişikliği ve küresel ısınma, sanayileşmenin çevre üzerinde bir tehdit faktörü olması konusunda duyarlılığa sahip oldukları ve bu konulara yönelik önlemlerin mutlaka alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların lüks yaşamın ve yanlış tüketim alışkanlıklarının bir sorun olduğunu bilmedikleri; erozyon, sera etkisi ve ozon tabakasının incelmeleri

konularında ise yeterince duyarlılık ve farkındalığa sahip olmadıkları da ulaşılan sonuçlardandır.

Şahin, Ertepinar ve Teksöz (2010), yaptıkları çalışmada, Ankara'daki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde çevre okuryazarlık düzeyini belirlemek, çevre okuryazarlığı alt boyutları arasındaki ilişkiyi ve bu alt boyutlar üzerinde cinsiyetin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, 2007-2008 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara'daki dört devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören katılımcılara "Çevre Okuryazarlığı Ölçeği" uygulanmıştır. Veriler, çevre bilgisi, çevre sorunlarına ilgi, çevreye yönelik tutum ve çevre ile ilgili kullanımlar boyutlarında analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların çevre bilgileri yetersiz düzeydedir. Diğer taraftan sonuçlar, katılımcıların çevre odaklı düşünce biçimine ve çevresel farkındalığa sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Kahyaoğlu (2011) öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimine yönelik öz- yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının çalışma grubunu, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliğindeki toplam 235 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada, öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz- yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz- yeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz- yeterlikleri ile öğrenme stilleri arasında bölümler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yıldız (2011)'in, yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda, ilköğretimi tamamlamış öğrencilerin, fen ve teknoloji öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının, sürdürülebilir çevreye yönelik kavramsal anlamaları açısından yeterli düzeyde olmadığı; buna rağmen sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ise yüksek olduğu öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramını yeterli düzeyde açıklayamadıklarını tespit etmiştir.

Çervesel ya da çevreye yönelik tutumla ilgili yapılan araştırmalardan biri olan Kandır, Yurt ve Cevher-Kalburan (2012)'in okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adalarıyla yaptıkları çalışmada katılımcıların çevresel tutumları açısından

karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini, Ankara, Denizli, Afyon ve Konya'daki üniversitelerin okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi eğitimi lisans programlarına devam eden 605 son sınıf öğrencisi ile Yalova, Rize ve Aksaray illerinde yapılan MEB'in Hizmet İçi Eğitim Programlarına Türkiye'nin farklı illerinden katılan toplam 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevresel tutum ölçeği toplamından ve Çevre Eğitiminde Alan Gezilerinin Önemi alt faktörü ile Çevresel Koruma Hareketi alt faktöründen okul öncesi öğretmenlerine oranla daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Çevresel Problemler için Eğitim Gereksinimi alt faktörü ile Çevresel Kirlilik ve Koruma alt faktöründen aldıkları puanların arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Gürbüz ve arkadaşları (2013) araştırmalarında öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarını sınıf, cinsiyet ve çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı yönünden belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların sürdürülebilir çevreye yönelik olumlu düşünceler, bilinçlilik, tutumluluk, duyarlılık ve tasarruflu tüketim alt boyutlarından aldıkları puanların, "sürdürülebilir çevre eğitime yönelik gönüllülük" alt boyutundan aldıkları puandan yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf, cinsiyet ve çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağına göre öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının bazı alt boyutlarda istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda, öğretmen adaylarının bilgilerini davranışlarına da yansıtmaları gerektiği belirtilmiştir.

Timur, Yılmaz ve Timur, B. (2013), İlköğretim bölümünde farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumlarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 542 öğretmen adayının katılımcı olduğu çalışmada, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, bölümlere göre çevreye yönelik tutumların değişiklik göstermediği, çevre ile ilgili bilgileri ve merak düzeyi arttıkça çevreye yönelik olumlu tutumun da arttığı, boş zamanlarında doğal alanlara çok sık giden katılımcıların nadir

olarak gidenlere oranla çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çabuk (2014), okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla, 80 anasınıflı öğretmenine, bir hafta süresince çevre eğitimi konusunda yoğunlaştırılmış bir hizmet içi eğitim vererek, programın öncesinde ve sonrasında, bilgi düzeyini belirlemek için kendi geliştirdiği ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanında odak görüşmesi ve bireysel görüşmeler de yapmıştır.

Agut, Ull ve Minquet (2014) yaptıkları çalışmada, İspanya'nın mevcut erken çocukluk eğitimine sürdürülebilirliği entegre edebilmek için neler yapılması gerektiğini ve bu eğitimde yer alan öğretmenlerinin eğitimlerinin ve yeterliliklerinin Avrupa Yüksek Eğitim standartlarına getirilebilmesinin nasıl gerçekleşebileceğini analiz etmeyi amaçlamışlardır. İspanya erken çocukluk eğitimi, altı yaşına kadar olan çocukları eğitmek için 0-3 ve 3-6 yaş şeklinde iki ana evreden oluşturmaktadır. Araştırmacılar, erken çocukluk eğitimine sürdürülebilir kalkınmayı ana değişkenleri dahil etmenin, öğretmen eğitiminin de gözden geçirilerek sürdürülebilirlik için eğitim ilkelerini çocuklara kazandırabilecek için ön ve sürekli öğretmen eğitimi ve tüm eğitim camiasını sürdürülebilir kalkınma için eğitimi ile ilgili süreçlerin planlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerindeki öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma konusu ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi planlanan çalışmada, 183 öğretmen adayına "Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Anketi" uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümlerindeki öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın genel ve boyutlar arası farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark çıkmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıkları, bölümlerine göre istatistiksel olarak genel ve boyutlar yönünden anlamlı bir fark göstermemektedir (Çobanoğlu ve Türer, 2015)

Öztürk-Demirbaş (2015), öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın verileri, eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 504 öğretmen adayına uygulanan “Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Ölçeği” ile elde edilmiştir. Cinsiyetlere göre öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarına ilişkin düzeyleri hiçbir açıdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri bölümlere göre toplam puanın yanı sıra “çevresel etik” ve “çevresel ekonomik” faktörleri yönünden anlamlı düzeyde farklılaşmaktayken; “toplumsal-sosyal” faktörü açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. En düşük sürdürülebilir kalkınma farkındalık ortalaması, Okul Öncesi Öğretmenliği adaylarına ait olarak tespit edilmişken, onu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adayları takip etmiştir. “Çevresel etik” faktörü açısından yine en düşük ortalamalar Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına aittir. Genel olarak bakıldığında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Türkçe Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarına oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Alpak-Tunç, (2015) fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1438 öğretmen adayı ile çalışmasını yürütmüştür. Yaptığı analizlerle, öğretmen adaylarının, sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının yüksek olduğu, cinsiyet, çevre bilimi dersi alma, sınıf düzeyi, herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma, çevre ile ilgili bilgi edinme değişkenlerine göre sürdürülebilir çevreye yönelik tutumların anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Özkan (2017), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi hakkında görüşlerini incelemiştir. Araştırmasının çalışma grubunu 2015 yılında İstanbul’da görev yapan 5 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlere genel bilgilerinin olduğu bir form verilmiş ayrıca bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu, çevre eğitimi etkinliklerine

çalışmalarında sıkça yer verdiği, öğretmenlerin önemli bir kısmının çevre eğitiminde öğretmenin rolünün daha önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. “Sizce çevre sorunlarıyla baş etmede en önemli görev kime düşmektedir?” sorusuna verilen yanıtların değerlendirilmesi ile “ailenin, medyanın, öğretmenin, sivil toplum kuruluşlarının” sorumlulukları olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır.

Haktanır ve Çabuk (2001), çocukların çevre ile ilgili algılarını ve farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmanın çalışma grubunu, 12 özel anaokulunda eğitimine devam etmekte olan 4-6 yaş arası 80 çocuk oluşturmuştur. Sonuçlar tartışılırken çocukların cinsiyetleri, ailelerine ilişkin özellikleri, yaş grupları dikkate alınmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki yerlerde bulunan anaokullarına devam eden çocukların çevresel problemlere yönelik bilinç düzeyleri ve çevreye karşı ilgileri alt sosyo-ekonomik düzeydekilere oranla daha yüksek tespit edilmiştir. Ayrıca Kardeşi olmayanların, babası özel sektörde çalışanların çevre algıları daha yüksek bulunmuşken, annesi yükseköğrenim görmüş olanların çevre algılan ilk iki gruptan da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Şama (2003), çalışmasında öğrencilerin tutumları ile onların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi-bölümleri, cinsiyetleri, ailelerinin gelir düzeyi, babalarının eğitim düzeyi – mesleği, ile en fazla süre yaşadıkları yerleşim birimi arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye çalışmıştır. Benzer çalışmalardakine paralel olarak, gelir ile çevresel problemlere yönelik tutumlar arasındaki ilişkide, orta ve ortaya yakın bir gelir grubundaki öğrencilerin, düşük gelirlilerden daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Büyük kentlerde yaşayanların, küçük yerleşim birimlerinde yaşayanlara oranlara çevresel problemlere yönelik tutum puanları daha yüksektir. Bir bakıma öğrencilerde toplumsal ve kültürel değişime uygun tutum gelişmektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyle birlikte çevreye yönelik tutumların olumlu yönde geliştiğini belirten bir diğer çalışma da Avan (2011) “Plastik ve Plastik Atıkların, Geri Dönüşümü ve Çevreye Etkileri Konularında Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi” adlı tez çalışmasıdır. Avan, çalışmasında rezidans, cinsiyet ve gelir durumlarına göre

değerlendirmeler yapmıştır. Kız öğrencilerin çevreyi korumada erkeklerden daha duyarlı olduğu, erkek öğrencilerin çevre korumada sadece ekonomik yönden baktığını belirlemiştir. Sitede ikamet edenlerin, müstakil evde ikamet edenlere oranla daha duyarlı oldukları; gelir düzeyi ile çevreye duyarlılığın artışı ile doğru orantılı olduğunu tespit etmiştir. Taşkın ve Şahin (2008), de yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarının çevre kavramını algılamada ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerine ve yaşadıkları yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilde ve farklı sosyo-ekonomik düzeyde ve farklı yerleşim yerlerindeki dört anasınıfında 44 çocukla yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri kullanılmış olan çalışmada, farklı yerleşim yerlerinden ve sosyoekonomik düzeyden gelen altı yaş grubu çocukların çevre terimini algılamalarının farklı olduğu(1), çocukların çevre terimini algılamalarında materyalistik değerlerin görüldüğü(2), gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarının çevre kavramının yerel ve küresel bir sorun olduğunun farkındalığından uzak olduğu, buna karşın orta-üst gelir seviyesi olan ailelerden gelen çocukların bu farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, araştırmacılar, okul öncesi eğitim programlarında çevre eğitime de yer verilmesi ve okulöncesi eğitimde sistemli ve planlı bir çevre eğitimi programı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kahrıman-Öztürk, Güler ve Olgan (2012), araştırmalarında okul öncesi çağındaki çocukların sürdürülebilirliğin üç ayağı olan “çevre, sosyo-kültür ve ekonomi” boyutlarını 7R (azaltma, yeniden kullanma, saygı gösterme, yansıtma, yeniden düşünün ve yeniden dağıtın) bağlamında nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Ankara'da yer alan dört farklı anaokuluna kayıtlı toplam 36 çocuk katılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Katılımcı çocuklar, azaltma, yeniden kullanma, saygı duyma ve geri dönüşüm(7R) hakkında görüşler beyan ederken; yansıtmak, yeniden düşünmek ve yeniden dağıtmakla ilgili görüş bildirmemişlerdir. Ayrıca, çocukların cinsiyetleri ile sürdürülebilirliği ait görüşleri arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Araştırmacılar, sürdürülebilirlik için eğitim uygulamalarının okul öncesi eğitim programına entegre edilmesinin ve bu konunun okul öncesi öğretmenleri, veliler ve toplum tarafından desteklenmesini önermişlerdir.

Can-Yaşar ve arkadaşları (2012), Afyonkarahisar il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okuluna bağlı anasınıflarına devam eden 109 çocukla yaptıkları çalışmada, çocuklarda geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmeyi amacıyla, “Çocuk Gözüyle Geri Dönüşüm Anket Formu” kullanışlardır. Çalışmada, çocukların çoğunluğunun geri dönüşüm terimini ve sembolünü bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar arasında, baba öğrenim düzeyi ile geri dönüşüm terimini duyma ve bu terime ait sembolün anlamını bilme arasında, anne öğrenim düzeyi ile geri dönüşüm sembolünün anlamını bilme arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farkın olduğu bildirilmiştir. Geri dönüşüm kavramı hakkında yapılan bir diğer çalışmada, (Şallı vd., 2013), “geri dönüşüm kavramının kalıcılığının sağlanması için geliştirilen aile katımlı proje tabanlı programın” 60-72 aylık çocuklarda ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli çalışma yoluyla etkileri araştırılmak istenmiştir. Çalışma 15’i kontrol, 15’i deney grubu olmak üzere okul öncesi eğitime devam eden 30 çocukla yapılmıştır. Çocuklar süreç içinde aileleriyle birlikte bir canlandırma filmi çekmişlerdir ve sunumlar hazırlamışlar, Çalışmanın sonucunda, deney grubunda bulunan çocukların geri dönüşüm kavramı kazanımının, kontrol grubundaki çocuklara oranla daha çok geliştiği ve programın etkili olduğu belirtilmiştir.

Yalçınkaya ve Çelikbaş (2013). “Çocukların Çevre Sorunlarını Çözme Yaklaşımları” çalışmasında okul öncesi çocuklarla ilgili olarak, “çevre” ve “sorun” kavramlarıyla ilgili hem bilgi hem de kavrama düzeyinde yeterliliğe sahip olmadıkları ve “çevre” ve “sorun” kavramları arasında ilişki kuramadıkları bulgularını elde etmişlerdir:

“Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının 48-66 aylık çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisinin” incelendiği araştırma öncesinde çalışma grubunda yer alan çocukların tamamından bir çevre resmi çizmeleri istenmiş ve çocukların çizimleri hakkında görüşme yapılmıştır. Bu işlem deneysel süreci sonrasında tekrarlanmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak “okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimlerine” etkisi olduğu tespit edilmiştir (Ahi, 2015).

G. Ogelman ve Durkan (2014), yaptıkları çalışmada sürdürülebilir gelişimde kalıcı adımlar atılmasını destekleyen çalışmalar bağlamında, 5-6 yaşındaki okul öncesi dönem çocuklarına toprağı ve toprakla ilişkili kavramları tanıtmayı amaçlayan “TÜBİTAK tarafından Doğa ve Bilim Okulları (4004) proje grubunda desteklenen Tipitop ve Arkadaşları ile Toprağı Tanıyoruz 4” projesinin sonuçlarını sunmuşlardır. Son projenin çalışma grubunu 65 deney grubu ve 65 kontrol grubu olmak üzere, okul öncesi eğitim almakta olan 5-6 yaş grubundan 130 çocuk oluşturmaktadır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, deney grubunda yer alan çocukların toprak bilgisinin, kontrol grubundakilere göre artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Somuncu- Demir (2012), “Çevre Eğitimi Kapsamında Gerçekleştirilen Tarım Uygulamalı Bahçe Temelli Eğitim Modelinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde, tarım uygulamalı bahçe temelli eğitim modelinin, sürdürülebilir çevreye yönelik farkındalık, davranış, tutum ve fen başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubunu 7.sınıf öğrencisi 18 kişi oluşturmaktadır. Gazi Osman Paşa Üniversitesi zirai uygulama alanında, öğrencilerin aktif olarak katıldığı sürdürülebilir tarım uygulamaları 12 hafta sürmüştür. Uygulama süreci hakkında öğrenciler ve velilerine, "Sizce çevre eğitiminin okul öncesi dönemde önemi nedir?" alt problem sorusu yöneltmiştir. Yanıtların değerlendirilmesi sonucunda “çocuğun gelişimi ve toplum açısından” olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan modelin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu, sürdürülebilir çevre anlayışına yönelik farkındalık, davranış, tutum olgularının gelişimini olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Aydın ve Aykaç (2016), “yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisini” belirlemek için yaptıkları çalışmayı aynı anaokulundaki 4 yaş grubunda iki sınıfın öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Çalışma, deney ve kontrol gruplarında 22 öğrenci olmak üzere 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, nitel veriler öğrenciler ile yapılan görüşmeler yoluyla, nicel veriler ise “Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde, çevre eğitimi konularıyla yapılandırılan yaratıcı drama etkinliklerinin, öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı etkinliklere oranla, öğrencilerin çevresel bilgi ve farkındalık

seviyelerini anlamlı derecede artırdığı görülmüştür. Buna dayanarak, çevre eğitiminin, okul öncesi eğitimde öğretmen kılavuz kitaplarına dayalı bir öğretim şeklinde değil, çevreyle ilgili kavramlar ile beraber yaratıcı drama gibi öğrenciyi etkin kılan yöntemlerle gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Bunun yanında, çevre eğitimi programları aile katılımını ve aile eğitimini de destekleyecek şekilde geliştirilmesi de öneriler arasında yer almıştır.

Dilli, Bapoğlu-Dümenci ve Turgut-Kesebir (2018), yaptıkları araştırmada, okul öncesi çocuklarına çevre eğitimi kapsamında, yenilenebilir enerji kaynaklarını tanıtmayı ve temiz bir çevre için bu kaynakların önemini anlatmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu; okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubundan 12 çocuk oluşturmuştur. Karma yöntem uygulanan araştırmada nicel ve nitel veriler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, müze eğitimi etkinlikleri yoluyla yenilenebilir enerji kaynaklarının tanımlanması ve çeşitlerinin öğretiminin yanında çevresel farkındalık kazandırılmıştır.

Şeker, Gürcan, Arar ve Alaca (2018)'nin yaptığı araştırmaya Uşak'ta MEB'e bağlı bağımsız bir okul öncesi eğitim kurumundaki 64-72 aylık 15 çocuklar katılmıştır. Katılımcı çocukların Minik Tema eğitim programında bulunan 42 etkinlikten, 25'ine katılımı sağlanmıştır. 2010'dan beri uygulanmakta olan Minik Tema Eğitim Programı, 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programını temel alarak hazırlanmış erken çocukluk dönemine yönelik bir çevre eğitimi programıdır. Araştırmada 42 etkinliğin hepsinin uygulanması amaçlanmıştır; fakat 25 tanesinin uygulanması mümkün olmuştur. Beş hafta süresince her gün uygulanan programda değerlendirme kısmındaki sorular, her uygulamanın başında ve sonunda çocuklara sorulmuştur. Bilim gözlem defterine kayıt tutularak programın değerlendirilmesi yapılmıştır. Sonuçta, Minik Tema programının, çocuklarda çevre konusunda temel kavram bilgisini desteklediği ve çocukların bu etkinliklere katılımının istenilen düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Akçay (2006)'ın araştırmasında farklı ülkelerde okul öncesi eğitim alan çocuklara yönelik çevre eğitimi ve bu eğitimde yer verilen etkinlikler karşılaştırılmıştır. Kanada, İsviçre, Amerika, Almanya ve Japonya erken çocukluk

eğitim programları ve çevre eğitimleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim programının esnek olması yönünden çevre eğitimi verilmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Ülkeler bazında karşılaştırma yapılan bir diğer çalışmada (Artun ve Bakırcı, 2012), Hong Kong, Malawi, Polonya, Güney Afrika, Malezya ve Türkiye ülkelerinde çevre eğitimi ile ilgili politikaları incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucuna göre Türkiye'nin çevre eğitimi politikaları, diğerlerinkine nazaran daha ilerdedir. Bunun yanında, her ülkenin kendi kültürel değerleri çerçevesinde bir çevre eğitimi politikasına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ülkeler ölçütünde çevre eğitimi ile ilgili en büyük problemin eğitim programları ile çevre eğitiminin entegre olmasının sağlanamamasıdır. Bir başka sonuç ise, çevre eğitimi hakkında öğretmenlerin oldukça yetersiz olduğudur.

Tanrıverdi (2009), ilköğretim programların sürdürülebilir çevre açısından değerlendirdiği çalışmasında, ilköğretim eğitim programında çevre eğitiminin ayrı bir başlıkta ele alınmadığını, bunun yerine Fen Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde çevre konusu ile ilgili kazanımlarda yer verildiğini ne genel hedeflerde ne de derslerin hedeflerinde "sürdürülebilir" kavramına nerdeyse hiç yer verilmediğini, İlköğretim programlarında yer verilen öğrenci kazanımlarının çoğunlukla bilgi ve tutum geliştirmeye ilişkin kazanımlar olduğu, fakat anlayış, beceri ve değer geliştirmede yeterli olmadığını saptamıştır. Yapıcı (2003) da çalışmasında; Türkiye'deki öğretim programlarında sürdürülebilir kalkınma eğitimi ile ilgili konu ve ünitelerin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Gülay ve Ekici (2010), tarama yöntemi kullandıkları araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan amaç, kazanım, belirli günler ve haftalar ile kavramları çevre eğitimi açısından incelemişlerdir. Veriler çevre eğitimi alanında çalışan 23 uzmanla görüşülerek toplanmıştır. Okul öncesi eğitim programında dil ve psikomotor gelişim alanlarında çevre eğitimine ait amaç ve kazanım tespit edilmezken, bilişsel, sosyal-duygusal ve öz bakım becerileri alanlarındaki çevreye yönelik amaçların, programdaki tüm amaçlara oranı %25.9; çevre eğitimi ile ilgili kazanımların programda yer alan tüm kazanımlara oranı 15.5, çevre eğitimi ile ilgili kavramların programda yer alan tüm kavramlara oranı %29.0 ve çevre eğitimine yönelik belirli gün ve haftaların programda yer alan tüm belirli gün ve haftalara oranı % 26.3 olduğu

tespit edilmiş; programda çevre eğitiminin temsil edilme düzeyinin yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Higgs ve McMillan (2006) “Model Olma Yoluyla Öğretim: Sürdürülebilir Eğitimde Dört Okul Deneyimi” adlı makale çalışmalarında, 4 yenilikçi ortaöğretim okulunun, sürdürülebilir uygulamaları nasıl modellediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Okul ziyaretleri sırasında yapılan röportajlar, tutulan gözlem notları ve okul belgelerini incelenmiştir. Modellemenin, sürdürülebilirlik eğitimi için hem sürdürülebilirlik hakkında bilgi edinmeyi hem de bu okullarda sürdürülebilir davranışların benimsenmesini desteklemenin değerli bir yaklaşım olduğunu buldular. Kişisel modeller, okul kültürü okul yönetimi, okul olanakları ve çalışmaları şeklinde dört ana unsur çerçevesinde okulların sürdürülebilir öğretimi nasıl oluşturduklarını incelemiştir. Çıkan sonuçlar ile öğrencilerin bilgileri doğrudan alma yerine, sürdürülebilir uygulamalarda yer alan kişileri ve kurumları doğrudan ve sürekli gözlemleyerek öğrenmelerinin daha etkili sonuçlar sağlayacağı vurgulanmıştır. Okulların sürdürülebilir uygulamalar geliştirirken, pozitif ve negatif şartlarının dikkate alınması gerektiğine değinilerek, okulun fiziksel yapısının, öğrenci sayısının, okul çevresinin bu konuda önemi belirtilmiştir.

Erkal, Şafak ve Yertutan (2011)’in ailelerin sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilinci kazandırılmasında rolü hakkındaki çalışmalarında, çevresel problemlerin genelde toplumsal problemlere, özelde ise en küçük toplumsal birim olan ailede birtakım problemlere neden olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, çevresel farkındalığın toplumsal sorumluluk bilincinin yerleştirilmesi yoluyla olabileceği belirtilmektedir. Çevre eğitiminin, toplumsal hareketin başlama noktası olarak belirttikleri ailede başlamasının gereği ve önemi vurgulanmaktadır.

Gülay-Ogelman ve Güngör (2015)’ün 2000-2014 arasındaki yıllarda Türkiye’de yapılmış okul öncesi dönemde çevre eğitimi hakkında yüksek lisans ve doktora tezleri ile ulusal ve uluslararası makaleleri incelediği araştırmada, okul öncesi eğitim programlarıyla ilgili çalışmalar araştırmaya dahil edilmiş, okul öncesi öğretmen ve öğretmenleriyle ve adaylarıyla yapılmış çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu bağlamda araştırmanın kapsamını 5 yüksek lisans tezi, 1 doktora tezi, 3 ulusal

makale ve 7 uluslararası makale oluşturduğu araştırmanın sonuçlarında ülkemizde konu ile ilgili makale ve tez çalışmalarının sayısının yetersiz olduğu görülmüştür.

Bir başka çevre çalışmaları incelemesinde, 2012-2016 yılları arasında çevre eğitim konusunda yüksek lisans ve doktora tezlerindeki genel eğilimlerin belirlenmesi amacıyla; 53 yüksek lisans tezi ve 12 doktora tezi incelenmiştir. İncelenen yıllar arasında çevre eğitimi konusunda en çok tezin Gazi Üniversitesi'nden yayımlandığı; tezlerde en çok ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin oluşturduğu çalışma grubunun tercih edildiği; en fazla çevre sorunları ve çevreye yönelik tutum konularının ele alındığı; araştırma yöntemi olarak en çok tarama modeline yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Özbey ve Şama, 2017).

Alanyazın incelendiğinde sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu, var olan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenler ve öğretmen adayları ile sürdürülebilir çevre eğitime yönelik farkındalık, tutum ve duyarlılık düzeylerini belirlemeye yönelik olduğu; okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında ise çocuklarla yapılan az sayıda çalışma olduğu görülmüş, öğretmenlerle ve programla ilgili yapılan çalışmalara rastlanamamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizleri açıklanmıştır.

2.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitime yönelik algılarını ve uygulamalarını incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışma, Olgubilim (fenomenoloji) nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.72). Olgubilim, bireyin bakış açısından deneyimlenen bir bilinç araştırmasıdır (Smith, 2008). Olgubilim (fenomenolojik) araştırmalarında, fenomene ilişkin deneyimler sorgulanarak deneyimin özüne ulaşılmaya çalışılır. Bu nedenle, olgubilim (fenomenolojik) araştırmalarında deneyim çok önemlidir. Bu durum olgubilim (fenomenolojik) araştırmalarını, görüşme ile yapılan diğer nitel araştırmalardan ayırır. Görüşme ile yapılan araştırmalarda her zaman deneyime ilişkin sorgulama yoktur (Ersoy, 2016, s.56.) Olgubilimsel (fenomenolojik) eğitim araştırmalarında asıl amaç, eğitim- öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri tanımlayarak anlayabilmek ve öğrenme- öğretme sürecini geliştirmektir (Ersoy, 2016, s.66.)

2.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.74). Araştırmanın alışma gurubunu amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 2018-2019 eğitim-ğretim yılında İstanbul ili Tuzla, Pendik, Maltepe, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde MEB okullarında görev yapan 22 okul öncesi ğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı rnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.107). Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yönteminin içinde yer alan iki ayrı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu rnekleme yöntemleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum rneklemesi ve maksimum çeşitlilik örneklemesidir. Kolay ulaşılabilir durum rneklemesinde araştırmacı yakın olan ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.113). İstanbul Anadolu yakasından seçilecek beş ilçe belirlenirken araştırmacının ulaşması açısından kolay olacak, araştırmacının avantajına göre seçim yapılmıştır. Bu beş ilçeden ğretmen seçimi yapılırken maksimum çeşitlilik rneklemesi kullanılmıştır. Maksimum eşitlilik rneklemesinde göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtma amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.108). Bu amaçla okullardaki gönüllü öğretmenlerle görüşülerek 11 okuldan kriterlere uygun ikişer öğretmenle çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin farklı deneyim sürelerine sahip olması ve sınıfların yaş aralığının çeşitliliği göz önüne alınmıştır. Okul türlerine göre seçim yapmak için, her ilçeden, bir bağımsız anaokulu ve kendine bağlı anasınıfları olan bir ilkokul seçilmiştir. Böylece eşitlilik okul türü, okulun sosyoekonomik statüsü, öğretmenlerin deneyim süreleri ve sınıfların yaş aralığı göz önüne alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 1: Örneklem Özellikleri

OKUL ADI	OKUL TÜRÜ	OKUL SOSYO-EKONOMİK DÜZEYİ	ÖĞRETMEN KOD ADI	ÖĞRETMEN YAŞI	DENEYİM (YIL)	ÖĞRETMENİN MEZUN OLDUĞU BÖLÜM	ÖĞRETMENİN MEZUN OLDUĞU ÜNİVERSİTE	ÖĞRETMENİN MEZUN OLDUĞU LİSE	SINIF MEVCUDU	SINIFIN YAŞ GRUBU
OKUL 1	Anasınıfı (İlköğretim)	2	Gülizar	35	12	Okul Öncesi Öğretmenliği	Sakarya Üniversitesi	Normal Lise	17	54-66
			Sadiha	31	10	Okul Öncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	Çocuk Gelişimi	19	56-64
OKUL 2	Bağımsız Anaokulu	1	Masal	34	15	Okul Öncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	Çocuk gelişimi	17	36-48
			Arin	29	8	Okul Öncesi Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	Normal Lise	18	48-60
OKUL 3	Anasınıfı (İlköğretim)	3	Funda	40	8	Okul Öncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	Normal Lise ve Çocuk gelişimi	19	48-70
			Lale	36	12	Okul Öncesi Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	Normal Lise	19	56-66
OKUL 4	Anasınıfı (İlköğretim)	2	Şevval	31	7	Okul Öncesi Öğretmenliği	Ege Üniversitesi	Normal Lise	18	48-66
			Zelal	32	6	Okul Öncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	Çocuk gelişimi	10	56-66
OKUL 5	Bağımsız Anaokulu	1	Jale	27	10	Okul Öncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	Çocuk gelişimi	19	56-66
			Evin	39	18	Okul öncesi Öğretmenliği ve Çocuk Gelişiminde yüksek lisans yapıyor.	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	Düz Lise	18	56-59

OKUL ADI	OKUL TÜRÜ	OKUL SOSYO-EKONOMİK DÜZEYİ	ÖĞRETMEN KOD ADI	ÖĞRETMEN YILI	DENEYİM (YIL)	ÖĞRETMENİN MEZUN OLDUĞU BÖLÜM	ÖĞRETMENİN MEZUN OLDUĞU ÜNİVERSİTE	ÖĞRETME-NİN MEZUN OLDUĞU LİSE	SINIF MEVCUDU	SINIFIN YAŞ GRUBU
OKUL 6	Bağımsız Anaokulu	1	Dilek	40	19	Okul öncesi öğretmenliği	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Düz Lise	10	56-66
			Ceren	23	1	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (ön lisans)	Okan Üniversitesi	Düz Lise	18	48-60
OKUL 7	Anasınıfı (İlköğretim)	3	Öykü	28	7	Okul öncesi öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	211	48-66
			Pınar	29	5	Okul öncesi Öğretmenliği	Dokuz Eylül Üniversitesi	Anadolu Lisesi	118	48-60
OKUL 8	Bağımsız Anaokulu	2	Hale	22	1	Okul öncesi Öğretmenliği	Balıkesir Üniversitesi	Anadolu Lisesi	18	48-60
			Itr	23	2	Okul öncesi Öğretmenliği	Pamukkale Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	17	36-46
OKUL 9	Bağımsız Anaokulu	1	Yeliz	42	10	Okul öncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	İMHL ve METKE	19	53-64
			Kader	23	2	Okul öncesi Öğretmenliği	Maltepe Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	119	48-66
OKUL 10	Anasınıfı (İlköğretim)	2	Tülay	25	4	Okul öncesi Öğretmenliği	Atatürk üniversitesi	Düz Lise	21	48-66
			Çiğdem	25	5	Okul öncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	Çocuk Gelişimi	21	48-66
OKUL 11	Anasınıfı (İlköğretim)	3	İpek	27	6	Okul öncesi Öğretmenliği	Marmara üniversitesi	Düz Lise	21	50-67
			Sevgi	29	8	Okul öncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi (AÖF)	Düz Lise	20	56-66

2.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Bu çalışmada veriler yüz-yüze-yarı yapılandırılmış görüşme formları, doğal gözlem notları ve öğretmenlerin hazırladığı etkinlik planları ile toplanmıştır. Görüşme, olgubilim deseninde başlıca veri toplama aracıdır. Görüşmenin en önemli özelliği araştırmacıya, ilk elden veriye ulaşma olanağı sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.74). Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2009, s. 168). Görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar, olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.120). Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme formu,

- Kolay anlaşılabilir sorular yazılması,
- Odak sorular hazırlanması,
- Açık uçlu sorular sorulması,
- Yönlendirmeden kaçınılması,
- Çok boyutlu türden sorular hazırlanması,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlanması,
- Farklı türden sorular oluşturulması,
- Soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi,
- Soruların geliştirilmesi ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.128):

Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma soruları hazırlanarak, bunlara yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları için 2 program uzmanı ve alanında yüksek lisans yapmış 2 okul öncesi öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırmacının iş arkadaşlarından olan 3 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formları için pilot çalışma yapılarak, soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve çalışmanın amacına

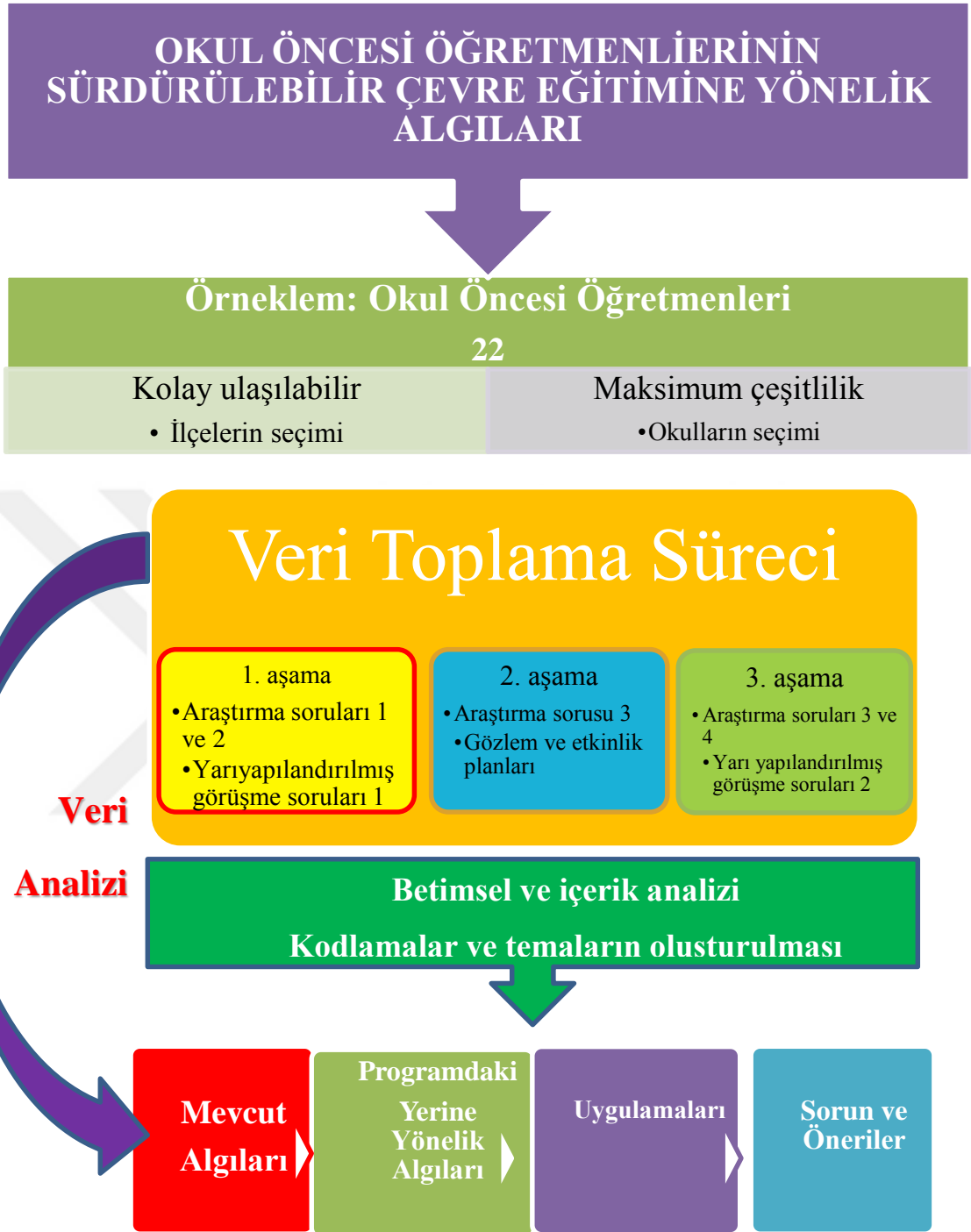
uygunluğu açısından retmenlerden görüş alınmıştır. Bu görüşlerle birlikte sorular bir nitel araştırma uzmanı tarafından incelenmiş; nerileri doğrultusunda görüşme formlarına son hali verilmiştir. Sorular temel sorular, n görüşme soruları ve uygulama sonrası görüşme soruları olarak üç kısımda oluşturulmuştur. Temel sorular ve n görüşme soruları, üretmenler uygulama yapmadan önce ilk görüşmede sorulmuştur. Temel sorularda 2, n görüşme formunda 7 soru yer almaktadır. Uygulama sonrası görüşme formu ise 15 sorudan oluşmaktadır.

Görüşme yoluyla elde edilen bilgilerin gözlem ve doküman analizi yoluyla desteklenmesi amaçlanarak veri kaynakları eşitilmesi yapılmak istenmiştir. eşitilme, nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirliğin sağlanması için kullanılan önemli stratejilerden biridir. Böylece, i güvenirliğin arttırılması amaçlanmıştır, bulgulara ilişkin ek veriler inandırıcılığı arttırabilir (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.263). retmenlerden n görüşmeden sonra sürdürülebilir evre eğitimi ile ilgili bir etkinlik planlamaları ve uygulamaları istenmiştir. retmenle belirlenen zamanda gözlemciler (araştırmacı ve danışmanı) sınıfta kendilerine gösterilen bir köşede oturarak etkinliğe katılmadan ve müdahale etmeden etkinliği izleyerek doğal gözlem notları tutmuşlardır. Gözlem, “Bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amaçıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesidir” (TDK, 2019). Gözlem, temelde, verilerin, bir başkasının rapor etmesi vb. yollarla değil; doğrudan elde edilmesine dönüktür. Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır. Birçok davranış, ancak bu şekilde objektif olarak, belirlenebilir (Karasar, 2009, s.157). Olgubilimsel (fenomenolojik) araştırmalarda kişinin yaşadığı deneyimlerin kendi yorumlarına dayalı olarak betimlenmesi esas olduğundan gözlem ikincil veri durumundadır; geçerliği arttırması ve bireylerin olguya yükledikleri anlamları tutum ve davranışlarına yansıtmaları açısından, önemli bir destek veridir; bir olgubilim çalışması sadece gözlem ile yapılmaz (Ersoy, 2016: 88). Bu çalışmada da esas veri kaynağı grüşmelerken, gözlem ve dokümanlar ikincil veri kaynakları durumundadır.

Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi belge inceleme yoluyla

elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur. Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilieceğine araştırma konusuna bakarak karar vermek gerekir (Yıldırım ve şimşek, 2011, s.188). Araştırma konusuyla ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar gibi belgeler özgünlüğü kontrol edilerek sistematik bir şekilde analiz edilmelidir (Karataş, 2015). Bu araştırmada ikincil veri kaynağı olarak kullanılan doküman analizi, öğretmenlerin uyguladığı etkinliklerin planlarıdır. Planlarla etkinlik uygulaması ve öğretmen görüşmeleri karşılaştırılarak veri çeşitilmesi ile veriden elde edilen bilginin desteklenmesi istenmiştir. şekil 5, çalışmanın genel deseni ve basamakları ile ilgili bilgi içermektedir.





Şekil 5: Çalışmanın Genel Deseni ve Çalışmada İzlenen Basamaklar

2.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Çalışmanın verileri üç aşamada toplanmıştır.

İlk olarak belirlenen 11 okulda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek öğretmenler, araştırmanın amaçları hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olarak bu araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Gönüllü öğretmenler arasından kriterlere uygun olacak şekilde her okuldan 2 öğretmen seçilmiştir. Katılımcılara, elde edilecek verilerin güvenilirliği, bilgilerin saklı tutulacağı ve katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı, araştırmada kurumlarının ya da kendilerinin isimlerinin geçmeyeceği güvencesi verilmiştir. Katılımcılarla ortak görüşme günleri belirlenmiş ve o tarihlerde kendileriyle görüşülmüştür. İlk aşamada her öğretmenle tek tek ve yüz yüze yarı yapılandırılmış ön görüşme yapılmıştır. Bu ilk görüşmede temel sorular ve ön görüşme soruları görüşmenin seyrine göre esnek bir biçim ve sırayla sorulmuştur, gerekli durumlarda farklı sorular da yöneltilmiştir. Görüşme iki ses kayıt cihazı ile katılımcıları izinleri doğrultusunda kaydedilmiştir. Bu aşama sırasında katılımcılara sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili mevcut bilgileri alındıktan sonra konuya ilişkin tanım ve bilgiler araştırmacı tarafından verilmiştir.

İkinci aşamada öğretmenlerden sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik etkinlik planı hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan etkinlik planlarının uygulamaları iki araştırmacı tarafından sınıf içinde gözlenmiştir. Uygulama süresince iki gözlemci tarafından doğal gözlem notları ayrı ayrı tutulmuştur. Ek olarak öğretmenlerden hazırladıkları planlar istenmiş ve uygulama ile tasarlanan plan arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Üçüncü aşamada ise etkinlikten sonra öğretmenlerle uygulama sonrası görüşme formu soruları ile tekrar yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Görüşme soruları görüşmenin seyrine göre esnek bir biçim ve sırayla sorulmuştur, gerekli durumlarda farklı sorular da yöneltilmiştir. Ağırlıklı olarak öğretmenlerin öğretim sürecindeki planlama ve uygulama aşamalarında yaşadıkları deneyimlerine yönelik sorular sorulmuştur. Ve bu deneyimler sonucu sürdürülebilir çevre eğitimine ve programa yönelik görüşleri tekrar alınmıştır. Görüşme iki ses kayıt cihazı ile katılımcıları izinleri doğrultusunda kaydedilmiştir.

Tablo 2: Gözlem Veri Seti

Öğretmenler	Sınıf Mevcudu	Gözlem Tarihi	Gözlem Süresi (Dakika)
Gülizar	17	05.03.2019	40
Sadiha	16	05.03.2019	60
Masal	17	6.3.2019\7.3.2019	75
Arin	18	07.03.2019	40
Funda	19	08.03.2019	50
Lale	19	08.03.2019	80
Şevval	18	12.03.2019	60
Zelal	20	12.03.2019	75
Jale	19	14.03.2019	40
Evin	18	14.03.2019	60
Dilek	20	15.03.2019	40
Ceren	18	15.03.2019	40
Öykü	21	19.03.2019	50
Pınar	18	19.03.2019\20.03.2019	50
Hale	18	20.03.2019	40
İtir	17	20.03.2019\21.03.2019	80
Yeliz	19	22.03.2019	40
Kader	19	22.03.2019	40
Tülay	21	26.03.2019	60
Çiğdem	21	26.03.2019	50
İpek	21	28.03.2019	40
Sevgi	20	28.03.2019	50

Tablo 3 : Nitel Veri Seti

Veri Toplama Yöntemi	Veri Kaynağı	Materyal	Verilerin Transcript Süresi (Gün)	Veri Seti (Sayfa)
1.Görüşme	22 Okul Öncesi Öğretmeni	22 Ses Dosyası	6	39
2.Görüşme	22 Okul Öncesi Öğretmeni	22 Ses Dosyası	15	84
Gözlem	22 Etkinlik	Doğal Gözlem Notları	7	44
Doküman Analizi	22 Etkinlik Planı	22 Etkinlik Planı	-	50
Toplam			29	217

2.5 VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Nitel araştırmada verilerin analizi için betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki genel yöntem bulunur. Bu araştırmada veri analizi için hem betimsel analiz hem içerik analizi yapılmıştır. Derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde betimsel analiz kullanılır. İçerik analizi ise verilen daha detaylı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 221). Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden- sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224):

1. Betimsel Analiz İçin Bir Çerçeve Oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Eğer daha önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve yoksa, betimsel analizi kullanmak güçtür.

Böyle bir durumda belirlenecek temalar, veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir.

2. Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Buna göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada, daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.

3. Bulguların Tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir.

4. Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek,2011, 75). Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılma çabası vardır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin aşamalarını incelemeden önce kullanılan terimleri tanımlamak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227-228):

Tümevarımcı Analiz: Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırmada araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, topladığı verileri anlamlı bir yapıya kavuşturma yani bu verilerden yola çıkarak bir kuram oluşturma çabası içindedir.

Kodlama: Veriler arasına yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir. Kodlama süreci elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir

Kavram: Veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) ve olaylara verilen anlamdır. Kavramlar temel analiz birimini oluşturur.

Kategori (Tema): İçerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırılmasıdır. Kavramların incelenmesi sonucunda birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılır ve bu ilişkiler daha üst düzey bir tema ile açıklanır. Kategori ya da tema içerik analizinde elde edilen kavramlardan daha soyuttur ve geneldir. İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada da “içerik analizi” şu şekilde yapılmıştır: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.228):

1. Verilerin Kodlanması: Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Verilerin kodlanması süreci genelde, araştırmacının veri setini birkaç defa okumasını ve ortaya çıkan kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışmasını gerektirir. Verilerin derinliğine ve kapsamına göre ortaya çıkan kodların sayısı değişir. Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden bahsetmektedir. Bunlar: Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır. Kodlamanın ne kadar ayrıntılı olması gerektiği önemli bir sorudur. Bu sorunun yanıtı araştırmanın amacına ve niteliğine göre farklılık gösterir. İletişim süreçlerini içeren araştırmalarda çok ayrıntılı kodlama yapmak gerekirken, farklı bir konudaki araştırmada bu kadar ayrıntılı kodlama gerekli olmayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.229- 233).

2. Temaların Bulunması: İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Bunun için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenip ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir. Tematik kodlama için ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarının saptanması ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirebilecek türden temaların belirlenmesi gerekir. Bu aşamada ortaya çıkan temalar daha genel bir olguya işaret eder. Nitel araştırmada temalar, tümevarımcı bir araştırma deseninde verilerin incelenmesi ve ortaya çıkan kodların çalışılması sonucu bulunabilir. Tematik kodlama yapılırken dikkat edilmesi gereken iki ilke söz konusudur. Bunların ilki, “iç tutarlılığa” ilişkindir. Yani, ortaya çıkan temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı, tematik kodlamada göz önüne alınması gereken önemli bir ilkedir. İkinci ilke ise, ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesine ilişkindir. Yani bu temaların, birbirinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmaları gerekmektedir. Bu ilke de tematik kodlamada dış tutarlılığı yansıtır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.237).

3. Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması: İlk aşamadaki ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki tematik kodlama sonucunda, araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Üçüncü aşamada ise araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler ve bu şekilde belirli bulgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir. Verilerin okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Bu aşamada araştırmacı kendi görüş ve yorumlarına yer vermez ve toplanan bilgileri işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.237-238).

4. Bulguların Yorumlanması: Nitel araştırmada araştırmacı, incelenen olguya yakın olduğu ve gerekirse o olguya ilişkin ilk elden deneyimler edindiği için, onun yapacağı yorumlar değerlidir. Toplanan verilerin açıklanmasında ve anlamlandırılmasında yardımcı olabilecek araştırmacının görüş ve yorumları nitel araştırmada önemli bir yer tutar. Bu nedenle araştırmacı bu son aşamada topladığı verilere anlam kazandırmak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden- sonuç

ilişkileri kurmak, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarmak ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak zorundadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.238).

Bu çalışmanın veri analizinde, ilk olarak tüm veriler bir araya getirilmiştir. Bunu yapmaktaki temel amaç, nitel verileri çözümlmeden önce, nitel veri setine ulaşmak ve bütünü görmektir (Yurdakul, 2004). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları, yazılı formlar ve gözlem notları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Görüşme verileri yazılmadan önce etik sorunların önüne geçilmesi için tüm öğretmenlere kod isim verilmiştir. Ön görüşme verileri 39 sayfa, uygulama verileri 84 sayfa olmak üzere toplam 123 sayfa görüşme verisi elde edilmiştir. Öğretmenlerin uyguladığı etkinlik planlarının toplamı 50 sayfa ve doğal gözlem notları 44 sayfadır. Çözümleme öncesinde nitel veri seti 2 kez kesintisiz ve 3-4 kez de aralıklı zamanlarda okunmuştur. Okumalarda, yapılacak sınıflama ile ilgili kestirimlerde bulunulmuştur.

Görüşme verilerini araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli öğretim üyesi (danışman) ayrı ayrı yazılı verileri kodlamışlardır. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalarda uyum gösteren kodlar temalara ulaşmada temele alınmıştır. Farklı olan kodlar üzerinde görüşülmüş gerekli görülen kodlar eklenmiştir. Kodlamalardan hangi verilerin bir arada bulunabileceğine yönelik kestirimlerde bulunarak verideki düzenliliklerden hareketle gruplara ayrılacak dizinler belirlenmeye çalışılmıştır, ortak özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir.

Verilerin nasıl kodlandığı her bir veri setinden çekilen bölümlerle örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 4: Birinci Görüşme Kayıtlarının Kodlanması

<p>19. TULAY ÖĞRETMEN</p> <p>B: Hocam merhaba. Kısaca eğitim geçmişinizden bahseder misiniz? Nerden mezun oldunuz? Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?</p> <p>T: Erzurum Atatürk Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği'nden mezunum.2015 mezunuyum. Atanır atanmaz başladım.</p> <p>B: Almış olduğunuz öğretmen yetiştirme programı ne kadar sürdü? Aldığınız eğitimin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?</p> <p>T: Ben yeterli bulmuyorum. Çünkü genelde teori üzerine eğitim alıyoruz. Pratik çok fazla yapılmıyor. 3. ve 4. sınıflarda stajlara gittik; ama bunların yeterli olduğunu düşünmüyorum. Haftada 1 gün gidiyorduk ve toplu bir şekilde gidiyorduk. 6-7 arkadaş bir gidiyorduk. Öyle olunca ne sınıfla yeteri kadar ilgilenebiliyorsun ne öğretmenin verdiği eğitimi gözetleme, onla bire bir görüşme şansı elde edebiliyorsun. Bence öğretmenlik yapılacaksa bu daha çok sahalara inmeli. Ben mesleğe ilk başladığımda hiçbir şey bilmediğimi fark ettim. Çünkü ciddi anlamda kitaptakilerle sınıftaki yaşanan olaylar çok farklı oluyormuş. Ve he yıl yeni bir şeyler öğreniyorsunuz.</p> <p>B: Çevre eğitimi ile ilgili bir ders var mıydı?</p> <p>T: Yoktu. Fen eğitimi adı altında bir çevre, o da çok yüzeysel bahsedildi, çevre faktörünün eğitimdeki öneminden bahsedilmişti.</p> <p>B: Sürdürülebilir Çevre kavramını daha önce duydunuz mu?</p> <p>T: Duymadım; ama çevre eğitimi ile ilgili az çok tahminde bulunabiliyorum.</p>	<p>Eğitim Durumu Deneyim</p> <p>Öğretmen yetiştirme programı</p> <p>Öğretmen yetiştirme programında çevre eğitimi</p> <p>Ön bilgi</p>
---	---

<p>B: Sizce peki neyi içeriyor olabilir? Ne demek olabilir?</p> <p>T: Çocuğun yaşadığı çevre içindeki sosyo-kültürel ya da fiziksel çevreyle ilgili olabilir. Ailelerin yapısı, ekonomik düzeyi, çevrede bulunan kültürel faaliyetler ya da çocuk parkları gibi çocukların yöneleceği ilgi alanları olabilir. Ya da çevrenin yaşam koşulları da olabilir. Daha önceden görev yaptığım yerde çevre iklim olarak da yapı olarak da olumsuz şartlardaydı. Şu an bulunduğumuz okulun çevresinde yoğun bir trafik var.”</p>	Tanım
<p>B: Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında çocuklara neler öğretilir?</p> <p>T: Her yerde olduğu gibi, okul öncesinin de amacı, topluma uyum sağlaması; toplumun alt birimleri olan çocukların doğada, çevrede nasıl davranması gerektiğini bilmesi lazım. En basiti buradan çıkarken trafığe nasıl dikkat etmeleri gerektiğine dair bir eğitim verilebilir.</p>	Amaçlar
<p>B: Sizce sürdürülebilir çevre eğitimine kaç yaşında başlanabilir?</p> <p>T: Yani çocuklar bazı şeylerin bilincine vardığı andan itibaren başlanabilir. 2 yaş gibi düşünüyorum. Önce de ailede başlaması gerekiyor bazı şeylerin, sonra okulda devam etmesi gerekiyor. Yine çevre faktörüne gelince ailenin de etkisi bayağı büyük.</p>	Yaş
<p>B: Okul öncesi eğitimde sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik öğrenme süreci nasıl düzenlenmelidir?</p> <p>T: Daha çok yaparak yaşayarak öğrenme diye düşünüyorum. Daha kalıcı öğrenmeler elde edebilirler bu şekilde.</p> <p>B: Okul öncesi programdaki kazanımlar ve programın genel düşünüldüğünde sizce sürdürülebilir çevre eğitimi açısından yeterli midir?</p>	Öneri İlkeler

<p>T: Ben programı genel olarak yeterli olmadığını düşünüyorum. Yeteri kadar uygulanamadığını düşünüyorum. Çevre konusunda da çok fazla kazanım hatırlamıyorum. Aile ile ilgili var; fiziksel çevre ile ilgili yok.</p> <p>B: Teşekkür ederim, sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?</p> <p>T: Bence önce öğretmenlere çevre eğitimi ile ilgili bilgi verilmesi lazım. Tahmin üzerine konuşuyorum ben. Şöyle olabilir, böyle olabilir. Daha bilimsel bir şekilde bu konuda eğitim alınırsa öğretmenler bir şeylerin farkına varır, öğrenir, ona göre öğretebilir.</p>	<p>Program</p> <p>Veli Sorun Materyal Öneri</p>
--	---

Tablo 5: İkinci Görüşme Kayıtlarının Kodlanması

<p>1. ITIR ÖĞRETMEN</p> <p>B: Merhaba Öğretmenim</p> <p>I: Merhaba</p> <p>B: Etkinlikte yaptıklarınızı anlatır mısınız?</p> <p>I: Çevre eğitimi ile ilgili. Benim çocuklarım 3 yaş olduğu için daha çok farkındalık anlatma yoluna gittim. Çünkü daha önce geri dönüşüm hakkında çok fazla uyararla karşı kaşıya gelmemişler belki 2 çocuğum etkinlikler esnasında geri dönüşümlü alakalı sorularına cevap verme imkânı oldu önce videolarla görsellerle EBA'dan yardım aldım EBA'daki görsellerle videolarla çevreyle ilgili bir farkındalık oluşturma yoluna gittim aslında önce dikkat çekmek için dünya resmi vardı ortadan ikiye ayrılmış biri diğeri kotu görünümlü bir diğeri taraf ise yeşil güzel görünümlü bir dünyaydı. Önce bunun üzerine konuştuk nasıl bu hale geldi hangi taraf daha güzel diye sohbetimiz oldu. Daha sonra bunların neden olabilir dünya neden bu hale geldi diye sohbetimiz oldu. Çevre eğitim ile ilgili geri dönüşüm ile ilgili EBA'dan video acım video kapsamında video ile ilişkin sorular sordum. Kendimiz beyin fırtınası yaptık neler yapışılırız nasıl çevre yapışılırız çevremizde neler var sadece çevremizde ağaçlar mı var hayvanları sevmeli miyiz neler yapabiliriz tarzında sohbetimiz oldu. Bu sohbetten sonra biraz daha anlaşılır hale gelsin diye bir boyama kâğıdı verdim 3 yaş olduğumuz için çok öyle kesme vs. etkinliklerimiz çok fazla yapamıyoruz kas gelişimlerinden dolayı. Boyama etkinliği verdim boyama etkinliğimiz bittikten sonra ertesi günde aile katılımı ile okulumuzun</p>	<p>Uygulanan etkinlik</p> <p>Öğrenen özellikleri</p> <p>Kaynak</p> <p>Video</p> <p>Sanat etkinliği</p> <p>Aile katılım</p>
--	--

<p>bahçesinden ağaca kus yemleri hazırlayıp hayvanlarımıza yem hazırladık.</p> <p>B: Seçtiğiniz etkinlikte sürdürülebilir çevre eğitimi ilişkisini nasıl kuruyorsunuz?</p> <p>I: Kavramları oradan seçtim. Amaç kazanım çizelgesinden.</p> <p>B: MEB'in verdiği bir eğitim kitabı vardı ondan yararlandınız mı?</p> <p>I: Çok fazla yararlanma fırsatımız olmuyor o yüzeysel geçiyor etkinliklerimizde oluyor ama daha farklı kaynaklar. Bu etkinliği oradan sevmedim EBA'dan yararlandım.</p> <p>B: Planınızda hangi kazanımlara yer verdiniz?</p> <p>BA Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.</p> <p>Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergeleri:3. Gerçek durumu inceler.</p> <p>Kazanım 13: Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır. Göstergeleri: 1. Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. 2. Gösterilen sembolün anlamını söyler.</p> <p>Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir. Göstergeleri: 1. Problemi söyler. 2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.</p> <p>DAKazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: 1. Konuşma sırasında göz teması kurar. 3. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.</p>	<p>Programla ilişkisi</p> <p>Amaç kazanım</p> <p>Kaynak</p> <p>Etkinlik kazanımları</p>
--	---

<p>5. Konuşmayı sürdürür.</p> <p>Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir. Göstergeleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. 2. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. 3. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. <p>Kavramlar: güzel-çirkin. İyi- kötü.</p> <p>Sözcükler: dünya, çevre, geri dönüşüm, hayvanlar.</p> <p>B: Planlamada hangi kaynakları kullandınız</p> <p>I: Bilişimden teknolojiden yardım alarak projeksiyon aleti PC yardımı. Fotokopi çıktısı aldım. Boyaları vs. bunların içerisine giriyorsa bir dünya makatımız var oncuda kullandım. Kuş yemleri yaptık onu artık materyallerinde yaptık pet şişelerden dondurma çubuklarından pipetlerden yapanlar oldu bir nevi geri dönüşüme hizmet etti. Hayvan farkındalığı hayvanları besleme konusunda bir etkinlik oldu materyallere baktığımızda pet şişeler bu sayede geri dönüşüm amacı oldu</p> <p>B: Bu materyallere nasıl ulaştınız okulunuzda bunlar mevcut mu sıkıntı yaşadınız mı?</p> <p>I: Sıkıntı yaşamadım okulumuz imkânları dahilinde okulumuzda materyallere ulaşabiliyoruz okulumuzda fen merkezi var. Kus yemlerini velilerin katılımı ile elde ettik. Diğerini de sınıflarda projeksiyon her sınıfta mevcut zorlanma olmadı.</p>	<p>Kavramlar</p> <p>Sözcükler</p> <p>Kaynak</p> <p>Materyal</p> <p>Materyal temini</p> <p>Materyal temini</p>
---	---

<p>B: Çevre eğitimi ile ilgili etkinlik yaparken kolay ulaşabiliyor musunuz?</p> <p>I: Evet ben çevre eğitimi dersi aldığım için üniversitedeki konularda seçmeli ders almıştım tabi her gün yeni farklı öğretmen arkadaşların oldukları ıkın paylaşıyorlar bizde onlara ulaşma fırsatı buluyoruz orijinal güzel faydalı etkilere ulaşmayı tercih ediyoruz.</p> <p>B: Planlama yaparken önceliğiniz ne oldu?</p> <p>I: Önceliğimiz çocuklara çevre farkındalığı kazandırmak, bilinçli tüketici olma yolunda ilerlemeleri için çevreye farklı bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamak, bu amaçlar doğrultusunda planlama yaptım.</p> <p>B: Etkinliğinizde hangi yöntem teknikleri kullandınız?</p> <p>I: 3 yaş oldukları için anlatım tekniğini kullandım daha sonra soru cevap tekniğiyle.</p> <p>B: Değerlendirmeyi nasıl yaptınız?</p> <p>I: Günün sonunda etkinlik bittikten sonra bugün neler yaptım aşama aşama sunu yaptık neler öğrendik gibi yaptığımız çalışmalarını bir gözden geçirdik. Genel tekrar.</p> <p>B: Planlarken veya uygularken zorlandınız mı?</p> <p>I: Hayır olmadı</p> <p>B: Elinizde imkân olsaydı sürdürülebilir çevre eğitimi eğitim programında ve sürecinde nasıl yer verirdiniz?</p> <p>I: Okul mekan olarak da fizik olarak da sosyal yapı olarak geçebiliyor daha öncede söylemişim dünyada birçok çevre eğitimi ile ilgili okullarımız var sürdürülebilir çevre ile ilgili kendi tükettikleri kaynakları kendisi üreten okullar var</p>	<p>Eğitim etkisi</p> <p>Planlama</p> <p>Yöntem</p> <p>Anlatım</p> <p>Soru cevap</p> <p>Değerlendirme</p> <p>Gün sonunda genel tekrar</p> <p>Planlama zorluk</p> <p>Uygulama zorluk</p> <p>Fiziksel çevre</p> <p>Sosyal çevre</p> <p>Öneri</p> <p>Uygulamalı okullar</p>
--	---

<p>mesela örnek bir okul yapılabilir daha yeşillikle daha bahçe hayvanlar ile iççice olan bir eğitim ortamı düzenlenebilir kocaman bir bahçesi olan bir eğitim okulu olabilir eğitim ortamı olabilir hayvanların ne olduğu bileceklerin çocukların hayvanları besleyebilecekleri bir ortam olabilir çocukların kendi tüketebildikleri bazı yiyecekleri kendisi ekip kendisinin bakımını üstlendiği en sonunda meyvelerinden sebzelerinden yararlandığı olabilir daha çok etkinliklerin belki sınıfta değil de bahçede olabildiği okul olabilir bu şekilde şeyler yapabilirdim.</p>	
<p>B: Sürdürülebilir çevre eğitimini önemi ile ilgili uygulamayı yaptıktan sonra neler söyleyebilirsiniz?</p> <p>I: Biz çok farkında olmuyoruz çevremizde. Bazı şeyleri kaybettikten sonra anlıyoruz. Belki şu an özellikler görülüyor belki çok fazla susuzluğa yaşamıyoruz ya da çok fazla bazı kaynaklara erişmekte zorlanmadığımız için insanlar bunun önlemini almakta geç kalıyor belki yıllar sonra çok geri dönüşümü olmayan sorunlarla karşılaşılabilir bence. Benim en hassas olduğum konulardan birisi su mesela suyu hiçbir şekilde kendimiz üretemiyoruz ne kadar laboratuvar olsa da bilim insanlarımız olsa da suyu kendimiz üretemiyoruz belki bunun hiç olmazsa önlemini alırsak daha az su harcamaya tasarrufa yol alırsak hiç olmazsa suyumuzu korumuş oluruz.</p>	<p>Önem</p> <p>Kaynakların tükenmemesi</p>
<p>B: Sürdürülebilir çevre eğitimini amacına ulaşması için ne gibi önerileriniz var?</p> <p>I: Daha çok çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi belki de aktif oldukları kendilerinin bu aşamada bir etkinlikler düzenlenirse çocuklar daha anlamlı olacaktır. O kavram onların için çevre daha anlamlı olacaktır keşke</p>	<p>Öneri</p> <p>İlkeler</p> <p>Yaparak yaşayarak öğrenme</p> <p>Aktif katılım</p> <p>Yerinde eğitim</p>

<p>imkânımız olsaydı çevre eğitiminin etkinliğinde bir ormana gidebilseydik bahçeye gidebilseydik seraya gidebilseydik farklı farklı şeyler görebilseydik daha anlamlı olacaktı. Benim yaptığım etkinlikte evet görsellerden işitsel öğelerden yararlandım ama çocuklar o ortama girdiği kadar etki etmemiştir. Eğer öyle bir ortama girseydik herzeyi girebilecekti. 1. dereceden kaynağa sahip olabilecekler yere gitseydik çocukların daha anlamlı ve daha kalıcı olacağı düşünüyorum.</p> <p>B: Geziye gidememenizin sebebi nedir?</p> <p>I: Aslında bazı ülkelerde başka ülkeler zaten yağmur yağdığına giyorlar yağmurluklarıyla yağmurda gidiyorlar bizim veli profilimiz buna çok müsait değil daha çok korumacı yaklaştığımız için çocuklarımıza aman üşürler hasta olursa bir şey olursa vs gibi yaklaşımlar oluyor. O yüzden kış mevsiminin dezavantajı. Hem izin almak hem de velilerin izin yaklaşımı açısından da çok fazla kışın bahçede yapamıyoruz maalesef</p> <p>B: Benim değinmeyi unuttuğum ve sizin paylaşmak istediğiniz bir konu var mı</p> <p>I: Yok teşekkürler.</p>	<p>Sorun</p> <p>Aşırı koruyucu veli profili</p> <p>İzin</p> <p>Veli yaklaşımı</p>
--	---

2.6 GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri kabul edilen sonuçların inandırıcılığı için araştırmalarda kullanılan en önemli iki ölçüt, geçerlik ve güvenilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255). Nicel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi sayısal göstergelerle kanıtlanmaktadır. Fakat nitel araştırmalarda bunu ispatlayacak sayısal veriler olmadığı için geçerlik, güvenilirlik ve güç analizi yapmak zordur (Başkale, 2016). Nitel araştırmaya yöneltilen en önemli eleştirilerden birisi, özellikle güvenilirlik konusunda nicel araştırmalarda yer aldığı gibi

yaygın olarak kullanılan tanımların, yöntemlerin ve testlerin mevcut olmayışıdır. Nicel çalışmalarda araştırmacının kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerliğini ve güvenilirliğini çok dikkatli test etmesi ve sonuçları okuyuculara rapor etmesi beklenir. Nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınır. Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s..55).

Guba ve Lincoln(1985) nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlik için, doğal araştırmaya daha sadık olduğunu iddia ettikleri alternatif terimler kullanmışlardır. Bir çalışmanın “güvenirliğini” tesis etmek için “doğa bilimcilerin değerleri” olan *iç geçerlik (internal validation)*, *dış geçerlik (external validation)*, *güvenirlik (reliability)* ve *objektiflik (objectivity)* terimleri yerine *inandırıcılık (credibility)*, *özgünlük (authenticity)*, *aktarılabilirlik (transferability)*, *güvenebilirlik(dependability)* ve *onaylanabilirlik (confirmability)* gibi terimleri kullanmışlardır (Tablo 6). Lincoln ve Guba, araştırma alanında uzun süre katılım, veri kaynaklarının yöntemlerin ve araştırmacıların üçgenlenmesi (triangulation) gibi yöntemleri inandırıcılığı sağlamak amacıyla önermişlerdir (Aktaran Creswell, 2018, s.246). Çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür. Nitel çalışmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri, “çeşitleme” dir. Ayrıca çeşitleme, araştırma sonucu elde edilen sonuçların farklı boyutlardan değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına katkı sağlayabilir. Böylece araştırma sonuçlarının geçerliği ve genellenebilirliği konusunda okuyucu daha iyi bir fikir elde edebilir. Daha çok veri toplama ile ele alınan çeşitleme kavramı, bunun yanında örneklem çeşitlemesi, analiz çeşitlemesi gibi farklı boyutlarda da kullanılabilir. Bu aşamalarda yapılacak çeşitlemenin, araştırmanın kapsamını genişletmesine; daha fazla zaman ve çaba gerektirmesine rağmen araştırma sonuçlarını inandırıcılığı ve genellenebilirliği konusunda önemli katkılarda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.267).

Tablo 6: Nitel Araştırmaların İnanırlılığını İçin Kullanılan Yöntemler

Faktör	Nitel Versiyon	Yöntemler
İç Geçerlik	İnanırlılık: Sonuçlar İnanırlı mı?	Uzun süreli etkileşim Araştırmacı önyargılarını azaltma Katılımcı teyidi Üçgenleme
Dış Geçerlik	Aktarılabirlik: Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabir mi?	Amaçlı Örneklem Dahil etme/dışlama kriterleri Ortamın ayrıntılı tanıtımı Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı
Güvenirlik	Güvenirlik: Çalışma benzer koşullarda katılımcılarla tekrarlandığından sonuçlar benzer mi?	Denetleme yolu Literatür Araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı Üçgenleme Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi
Objektiflik	Onaylanabilirlik: Önyargılar azaltılarak Objektiflik Arttırıldı mı?	Araştırmacı önyargılarını azaltma Üçgenleme

Tablo 6: Başkale (2016)'dan alınmıştır.

İç geçerlik konusunda araştırmacıdan, veri toplama süreçlerinde ve verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir. Araştırmacının sürekli olarak kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir bakışla sorgulaması ve elde ettiği bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtmadığını denetlemesi beklenmektedir. Bu kontrollerin nasıl yapıldığı ile ilgili açıklamalar okuyucuyu şekilde açık ve anlaşılır olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.258).

Araştırmacının **iç geçerliğini** arttırmak için;

- Araştırmacı on yıllık deneyime sahip okul öncesi öğretmenidir. Bu nedenle okul öncesi eğitime, eğitim ortamına, öğrencilerine, eğitim sürecine aşina ve hakimdir. Bununla beraber araştırmacı çalışma ile ilgili örneklem oluşturmadan önce sınıfları gözlemlemiş, daha sonra iki görüşme ve bir gözlem için uzun sürelerde çalışma alanında bulunmuştur, böylece *uzun süreli etkileşim (prolonged engagement)* gerçekleştirmiştir.

- Görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır.
- Görüşme sonrası kişilerin söyledikleri yazılı hale dönüştürülmüş ve bu metin ilgili kişilere tekrar gönderilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece “*katılımcı teyidi (member checks)*” alınmıştır.

Dış geçerlik araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini ifade eder. Eğer bu araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa araştırmanın dış geçerliğinin olduğu söylenebilir. Benzer guruplara ya da ortamlara doğrudan genelleme, nitel araştırmanın zayıf yönlerindedir. Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da, araştırma sonuçları bir dereceye kadar benzer ortamlara ve durumlara farklı bir biçimde genellenebilir. Nicel araştırmada bu genelleme doğrudan olabilirken, nitelde dolaylı yoldan genelleme yapılabilir. Yani genellemede; ilkeler, kurallar şeklinde değil; deneyimler ve örnekler şeklindedir. Sayısal genelleme yerine analitik genelleme yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.258).

Araştırmanın **dış geçerliğini (genelleme)** artırmak için;

- “*Amaçlı örneklemeden*” kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile okul türü, okulun sosyoekonomik statüsü, öğretmenlerin deneyim süreleri ve sınıfların yaş aralığı göz önüne alınarak örneklem oluşturulmuştur.
- “*Katılımcıların ayrıntılı bir biçimde tanıtılması*” için örneklem kısmında tüm katılımcıların deneyim, yaş, mezun olduğu lise ve üniversite ile bölümleri ayrıntılı bir biçimde tanıtılmıştır.
- Örnekleme ile ilgili bilgilerle birlikte öğretmenlerin uygulama yaptıkları okulun türü(anasınıfı/anaokulu), sınıfın yaş grubu ve mevcudu da birlikte verilerek araştırmanın yapıldığı “*Ortamın tanıtılması*” amaçlanmıştır.

Güvenirlik ile ilgili bazı ölçütler, nitel araştırmanın esas özellikleri ile çelişse de nitel araştırmada hem iç hem de dış güvenilirlik hususunda alınması gereken bazı önlemler vardır. Bu önlemler nicel araştırmadaki gibi test etme ve saptama amacına yönelik değil; daha çok nitel araştırmacının, araştırmanın çeşitli aşamalarında kullandığı stratejilerin daha belirgin hale getirilmesi ve bu şekilde başka araştırmacıların, bu stratejileri benzer biçimlerde kullanabilmesine imkân sağlamasına yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.261).

Dış güvenilirlik konusunda araştırmacının alabileceği en önemli önlem; araştırmanın temel aşamaları, araştırma sürecindeki kendi konumu ve yaklaşımı konusunda açık ve ayrıntılı bilgi vermektir. Araştırmacı, araştırmada izlediği aşamaları açık ve ayrıntılı bir şekilde rapor ettiği zaman araştırmanın dış güvenilirliği konusunda önemli bir adım atmış olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.261).

Araştırmanın **dış güvenilirliği** (teyit edilebilirliğini) artırmak için;

- Araştırmacının rolü ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.
- Veriler araştırmacıdan bağımsız ve nesnel olarak yazılmıştır. Çözümleme öncesinde nitel veri seti 2 kez kesintisiz ve 3-4 kez de aralıklı zamanlarda okunmuştur. Okumalarda, yapılacak sınıflama ile ilgili kestirimlerde bulunmaya çalışılmıştır. Bu çalışma anlamlı veri birimlerinin belirlenerek şifrelenmesine kolaylık sağlamıştır.

İç güvenilirlik konusunda da araştırmacı, araştırmaya yaklaşımını ve araştırmanın çeşitli aşamalarında yaptığı kontrolleri açık bir biçimde tanımlamalı ve okuyucuya araştırmanın bütün aşamalarında güvenilirliğe yönelik hangi önlemlerin alındığını açıklamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.264).

Araştırmanın **iç güvenirliliği** artırmak için;

- Görüşme yoluyla elde edilen bilgilerin gözlem ve doküman analizi yoluyla desteklenmesi amaçlanarak “*veri kaynakları çeşitlemesi(triangulation)*” yapılmıştır.
- Görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi (danışman) ayrı ayrı *kodlamalar (eş kodlama)* yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır.
- Veri kaynaklarından elde edilen bilgilerden doğrudan alıntılara çokça yer verilerek verilerin doğrudan aktarılması sağlanmıştır.
- Bir nitel araştırma uzmanı öğretim görevlisi (danışman) tarafından, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan tüm süreçler kontrol edilmiş ve araştırmacıya geri bildirimde bulunulmuştur; *uzman incelemesi (peer debriefing)*.
- Her bulgunun, her yorumun ve ulaşılan her sonucun birçok kanıtı, katılımcıların doğrudan alıntıları ile desteklenerek olabildiğince görelilik olarak *nesnel (objektiflik)* sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.7 ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Nitel araştırmada araştırmacının rolü, çalışmanın doğasından dolayı nicel araştırmadakinden farklıdır. Deneyimlerden yola çıkarak anlamların oluşturulması çabası vardır; bundan dolayı araştırmacının tüm süreçlerdeki konumu, yeterlikleri, kişisel değerleri, varsayımları, yönelimleri ve önyargıları özellikle güvenirlilik açısından önem kazanmaktadır. Nitel araştırmayı etkileyebilecek olan araştırmacının özellikleri, alanı ve araştırmada ne kadar objektif olabildiği, çalışmanın başlangıcından raporun hazırlanmasına kadar olan süreçte araştırmacının nasıl bir rol sergilediğinin açıklaması önemlidir (Ersoy, 2016, s.99; Koç, 2016, s.150; Yurdakul, 2004). Buradaki asıl amaç araştırmacının tamamıyla objektif olmaya çalışması değil, ne derece yanlı olduğunun anlaşılması ve mümkün olduğu kadar bunun açıklanmasıdır (Koç, 2016, s.150).

Araştırmacı, okul öncesi öğretmenliği mezunudur ve 2009 yılından beri okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim öğrencileri, öğretmenleri ve uygulamaları hakkında bilgi ve deneyim sahibidir. Alanla ilgili yoğun yaşantılar geçirmiş olması yönüyle, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, sınıf ortamında yapılan gözlemlerde veri toplamada ve bu verilerin yorumlanmasında yetkin olduğu söylenebilir. Bunun yanında araştırmacı okul öncesi eğitimle ilgili çalışmaları ve uygulamaları yakından takip etmekte ve çevre eğitimi ile ilgili kendi öğrencileri ve zümresi ile proje çalışmaları yapmaktadır. Araştırmacı 2013 yılında TEMA Vakfı ve MEB iş birliği ile yapılan çalışmalar kapsamında okul öncesi çevre eğitimi alanında önemli çalışmaları olan Prof. Dr. Gelengül Haktanır ve Prof. Dr. Koray Haktanır 'ın seminer eğitim çalışmasına katılmış ve Minik Tema Eğitim Programını iki yıl süre ile uygulamıştır, halen bu program kitabındaki etkinliklere çalışmalarında yer vererek öğrencileri ile uygulamaktadır. 2014 yılında ise üç gün süren "Ekolojik Okuryazarlık Seminerine" katılmıştır.

Araştırmacı nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik konusundaki kaygıların farkındadır; araştırmayı planlarken, alanyazını incelerken, araştırmayı gerçekleştirirken, analiz ve rapor süreçlerinde bu sorunları bertaraf etmek için yapılabilecek çalışmaları ve alınabilecek önlemleri sürekli göz önünde bulundurmuştur. Araştırmanın başından sonuna dek tüm süreçler, araştırmacı tarafından açık ve ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir.

Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, çalışmanın katılımcıları ile doğrudan görüşen ve gerektiği zaman onların tecrübelerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açıcı ve deneyimleri verilerin analizinde kullanan kişidir. Nitel araştırmada, çalışma katılımcıları ile konuşan, çalışmaları ve katılımcıları gözleyen, verileri analiz etme ve konuyla ilgili çalışma yönüyle araştırmacı, araştırma sürecinin doğal bir unsurudur, bazen de bilgi toplama aracı görevi görür. Nitel araştırmada araştırmacı tüm bu özellikleri nedeniyle geleneksel anlamdaki araştırma perspektifine ters düşmektedir ve bu yönüyle nitel araştırmanın nicel araştırma kadar nesnel olmaması tartışma konusu olmuştur. Bu sebeple nitel araştırmacının mümkün oldukça olayların

doğal akışını, bizzat ortamda yer alması ve bilgi toplama davranışı ile etkilememesi gerekir (Yıldırım, 1999).

Katılım ve gözlem türüne göre gözlemler genellikle dört grupta ele alınabilmektedir (Creswell, 2018, s.166-167):

- Tam katılımcı olarak: Araştırmacı gözlem sırasında, katılımcılarla tamamen devrede olarak ilgilenir.
- Gözlemci olarak katılımcı: Araştırmacı sürece çalışma alanında dahil olur. Bu şekilde araştırmacı, içeriden bir bakış açısı geliştirebilir ve öznel veri elde edebilir.
- Katılımcı olmayan gözlemci: Araştırmacı çalışmayı uzaktan izler ve notlarını alır. Gözlediği kişilerle ve faaliyetlerle etkileşim kurmadan veri kaydeder.
- Tam gözlemci: Araştırmacı, gözlem yaptığı kişiler tarafından gözlenmez ve fark edilmez.

Bu çalışmanın gözlem kısmında araştırmacı gözlemci olarak katılımcı rolü üstlenmiştir; öğretmen ve öğrencilerle selamlaşarak, sınıf ortamında yani çalışma alanında aktivitelere dahil olmadan doğal gözlem notlarını tutmuştur.

Görüşmelerin yürütülmesi sürecinde ise araştırmacı, görüşmeleri planlayan, kişileri belirli fikirler doğrultusunda yönlendirmeden görüşmeleri yürüten, soruları soran ve bu sorulara verilen yanıtları kayıt altına alan, kolaylaştıran ve dinleyen bir rol üstlenmiştir. Araştırmacı, görüşmelerde ve tüm çalışma süresince açık, samimi ve içten bir tavır sergilemiştir. Öğretmenlerle görüşmeler sırasında kimi zaman öğrenen kimi zaman meslektaş olarak görülmüştür. Bu etkileşim sayesinde katılımcı öğretmenler, araştırma sürecinde oldukça rahat ve samimi davranabilmiştir. Bazı görüşmelerde öğretmenlerden görüşme bitiminde verdiği bazı cevaplardan memnun olmadığını belirtenler olmuş, ilgili kısmı sildirmek istemiştir ve bu işlem öğretmenin yanında gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmacı ve katılımcılar arasındaki karşılıklı güven ve sağlıklı iletişimin göstergesi olması açısından anlamlıdır.

Araştırmacı verilerin kayıt altına alınmasında araştırmacı kimliğini hiçbir zaman elden bırakmadan olayları ve olguları nesnel ve kendi bütünlüğü içinde algılamaya; kişisel yönelimlerini, önyargılarını, değerlerini, varsayımlarını ve kaygılarını veriden arındırmaya çalışmıştır. Araştırmacı süreçteki genel amacını okul öncesi öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamalarına ilişkin algılarını açığa çıkarmak ve nesnel olarak bunları yansıtmak olarak belirlemiştir.

Araştırmacı uygulama sonrasında tüm ham verileri saklamaktadır. Bu şekilde etik sorunların önüne geçilebileceği ve çalışmanın güvenilirliğinin arttırılmasına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

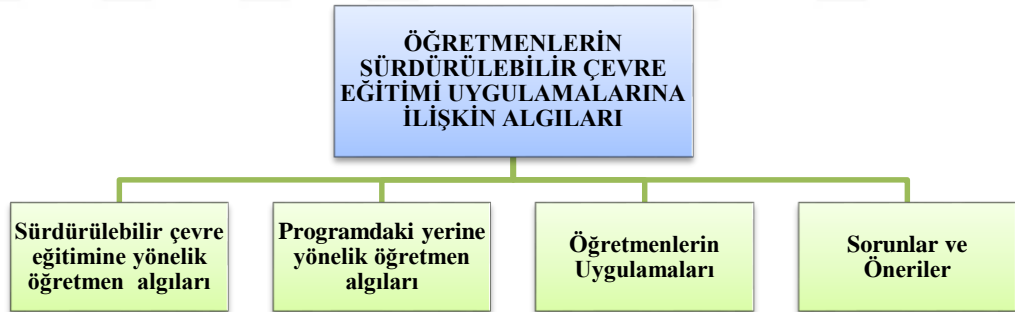
Araştırmacı raporunu yazarken inandırıcılığa özen göstermiştir. Her bulguyu yazarken doğrudan alıntılara yer veren araştırmacı, kimi zaman yorumlara bile alıntı desteği kullanmıştır. Böylece geçerlik ve güvenilirlik ilkelerinin gereğini yerine getirmeyi hedeflemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

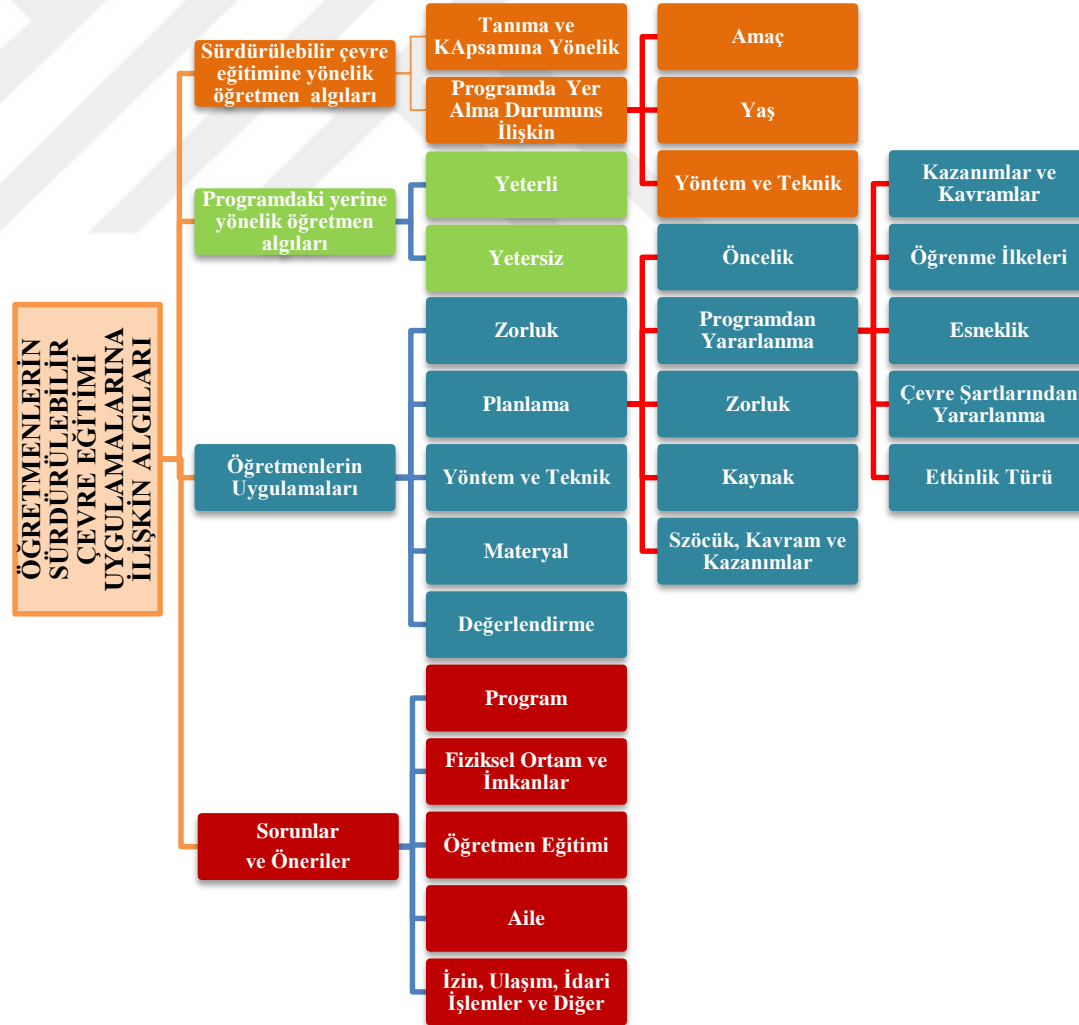
3. BULGULAR

Bu bölümde, izlenen yöntem neticesinde ulaşılan nitel veriler, çalışmanın temel amacı doğrultusunda çözümlenmiştir. İçerik analizi sonrası çalışmanın amacına uygun olarak ortaya çıkan ana kategoriler dört başlık altında toplanmıştır. Çalışmanın bulgularının yorumlanmasına genel bir bakış sağlaması açısından bu kategoriler Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7: İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Ana Kategoriler



Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırma konusuna ve amacına bağlı olarak oluşturulan kod ve temalar: (1) Sürdürülebilir çevre eğitime yönelik öğretmen algıları, (2) Programdaki yerine yönelik öğretmen algıları, (3) Öğretmenlerin uygulamaları, (4) Sorun ve öneriler ana kategorileri altında ele alınmıştır. Bu her ana kategorinin alt başlıkları da yine içerik analizi ile belirlenerek tabloya eklenmiştir. Çalışmanın bulgularının yorumlanmasına bütüncül bir bakış sağlaması açısından bu kategoriler alt başlıkları ile beraber Tablo 8 ’de sunulmaktadır.

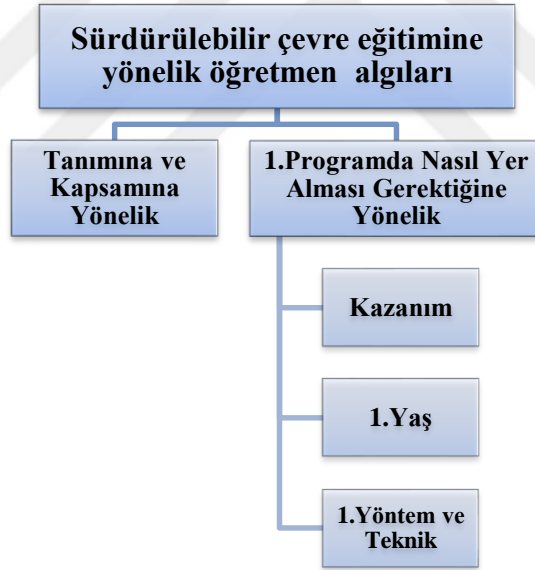


Tablo 8: İçerik Analizinde Ortaya Çıkan Ana ve Alt Kategoriler

3.1 SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI

Araştırmanın birinci problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algıları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemle ilgili bulgular “okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitiminin tanımına yönelik algıları” ile “okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitiminin okul öncesi programında nasıl yer alması gerektiğine yönelik algıları” olarak iki başlıkta incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitiminin okul öncesi programında nasıl yer alması gerektiğine yönelik algıları kazanım, yaş, yöntem ve teknik olmak üzere üç alt kategori şeklinde Tablo 9’a yerleştirilmiştir.

Tablo 9: Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Yönelik Öğretmen Algıları



3.1.1 Sürdürülebilir Çevre Eğitimin Tanımına Yönelik Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algılarının belirlenebilmesi için öncelikle öğretmenlerin çevre eğitime ve sürdürülebilir çevre eğitimi kavramlarına yönelik ön bilgileri bilinmelidir. Bu amaçla, öğretmenlere ilk görüşmede sürdürülebilir çevrenin ne olduğu, neleri kapsadığı ile ilgili görüşlerini

almak için sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlere sürdürülebilir çevre eğitimini daha önce duyup duymadıkları sorulduğunda çoğu öğretmen daha önce duymadığını belirtmiştir.

“Hayır, duymadım.” (Uygulama Öncesi Görüşme; Ceren, Dilek, Evin, Funda, Gülizar, Kader, Masal, Şevval, Öykü, Sadiha, Sema, Yeliz)

“Bu tanımı duyduğumu hatırlamıyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Hale)

“Şu an ilk defa duyuyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Zelal)

“Çok fazla duymadım.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Çiğdem)

Sadece 3 öğretmen bu kavramı daha önce duyduğunu belirtmiştir:

“Duydum. Tam olarak tanımlayamam ama hakkında bir fikrim var.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Lale)

“Duydum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Arin)

“Duydum üniversitede.” (Uygulama Öncesi Görüşme, İpek)

Öğretmenlerden sürdürülebilir çevrenin tanımı yapılması istendiğinde, yapılan tanımlarda “sürdürülebilir çevre” kavramından daha çok genel bir çevre tanımı yapılmış ve bu durum katılımcılar tarafından açıkça ifade edilmiştir.

“Çevreyle uyum içerisinde oluşturulabilecek sınıf ortamı ya da geziler diye düşünüyorum. Mesela bahçemiz var, ben yazın -çok fazla kullanmaya müsait değil, izin almamız gerekiyor- ama parktaki dut ağaçlarına bile tırmandırtım çocukları...” (Uygulama Öncesi Görüşme, Yeliz)

Çevre sadece fiziksel ortamı değil, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamı da ifade etmektedir. Öğretmenlerin çoğu çalışma süresince yukarıdaki ifadedeki gibi çevreyi tanımlarken fiziksel çevre üzerinde durmuştur. Birkaç öğretmen çevrenin diğer boyutlarına da değinmiştir:

“...Ama çocuğun doğduğunda bulunduğu çevre aile çevresi olduğu için biz orayı da bir çevre kabul edersek, çocuk mutlu olacak, güvenecek, inancı artacak bir

ortamda büyürse gelişimine birçok katkı sağlayacak. Fiziksel koşullar çok önemli. Ailenin imkânları çok önemli, yiyecek, ısı ve fiziksel ortam ve bunun yanında fiziksel olmayan, sevgi, ilgi de çok önemli. En önemlisi güven duyacağı samimi, sıcak bir aile ortamı. Aslında sadece materyal değil iletişim kurduğu insanlardır çevre...” (Uygulama Öncesi GörüşmeDilek)

“Çocuğun yaşadığı çevre içindeki sosyo-kültürel ya da fiziksel çevreyle ilgili olabilir. Ailelerin yapısı, ekonomik düzeyi, çevrede bulunan kültürel faaliyetler ya da çocuk parkları gibi çocukların yöneleceği ilgi alanları olabilir. Ya da çevrenin yaşam koşulları da olabilir. Daha önceden görev yaptığım yerde çevre iklim olarak da yapı olarak da olumsuz şartlardaydı. Şu an bulunduğumuz okulun çevresinde yoğun bir trafik var.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Tülay)

“Çevreden kastımız sadece çiçek, böcek değil. Bir hayvanın bir ağacın, bir otun vs. onun faydalarının bizim bünyemizde olduğunu, ayrıca onların da canlı ya da cansız her şeyi, sevgiyi, saygı göstermesi gerektiğini bilmeliler...” (Uygulama Öncesi Görüşme, İtir)

Yukarda yer verilen açıklamalarda, öğretmenlerin çevreyi tanımlarken fiziksel çevrenin yanında sosyal, ekonomik ve kültürel çevreye de vurgu yaptıkları görülebilmektedir.

Öğretmenler sürdürülebilir çevre eğitimini tanımlarken en çok “geri dönüşüm” kavramına yer vermiştir:

“Sürdürülebilirlik, bende geri dönüşümü çağırıyor. Çevremizde bulduklarımızı geri dönüştürebiliriz diye düşünüyorum... Aklıma sadece geri dönüşüm geliyor...” (Uygulama Öncesi Görüşme, Ceren)

“...Pek bir fikrim yok... Çevredeki geri dönüşüm gibi bir şey çağırıyor bende nedense...” (Uygulama Öncesi Görüşme, Hale)

“Geri dönüşümü ele aldı diye düşünüyorum. Geri dönüşümle birlikte bu çevrenin döngüsel bir şekilde sürekli hiçbir kopukluk olmadan tekrardan

atıkların vs. tekrar bu çevreye kazandırılabilceği ve bu hareketin bir döngüsel olarak kendini sürdürebileceğini düşünüyorum. Özellikle bunu zaten birçok kurumlarda yeni eğitim sistemiyle birlikte özellikle yurt dışındaki okullarda görüyoruz. Okullarda sürdürülebilir çevre kapsamı altında bence açık okullar var, ormanın içerisinde yapılmış okullar, daha sonra güneş enerjisi ile kendi elektriğini kendisi üreten okullar var. Bence bu sürdürülebilir bir çevre tanımıdır diye düşünüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Itır)

“Sürdürülebilir deyince geri dönüşüm geliyor aklıma en çok, yeniden yapılandırma, eskiyi yeniden kullanma gibi.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Lale)

“Herhalde çevremizi temiz tutmakla, geri dönüşümle alakalı.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Sema)

Geri dönüşümden başka şu kavramlar üzerinde durdukları görülmüştür: eskiyi yeniden kullanmak, çevreyi temiz tutmak, çevre bilinci, var olanla yetinmek, yeniden yapılandırma, temiz bir dünyada yaşamak için eğitim, çevreyle uyum içinde olmak, çevre kirliliği:

“Çevreyi düzenli kullanmak, temiz kullanmak. Var olanlarımızla yetinmeyi bilmek. Kaynakları verimli kullanmak” (Uygulama Öncesi Görüşme, Masal).

“Çevremizde kullandığımız materyallerin tekrardan kullanılabilir duruma getirilmesidir diye düşünüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Arin)

“Küresel ısınmadan” ilk görüşmede sadece bir öğretmen bahsettiği görülmektedir:

“Herhalde çevre kirliliğinden ötürü dünyamız ve etrafımız battığı için, küresel ısınma olduğu için, küresel ısınmayı durdurma ve en azından daha iyi konuma getirme ya da bu konuda sürme kavramıdır herhalde.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Şevval)

“Kaynakların tükenmesinden” de ilk görüşmede sadece bir öğretmen bahsetmiştir:

“... Bir hayvanın bir ağacın, bir otun vs. onun faydalarının bizim bünyemizde olduğunu, ayrıca onların da canlı ya da cansız her şeyi, sevgiyi, saygı göstermesi gerektiğini bilmeliler ve bunun kaynağının da bir gün tükenmemesi için bir çalışmalar başlatılması gerekmekte...” (Uygulama Öncesi Görüşme, İtir)

Etkinlik uygulaması sonrası görüşmede ise başka bir öğretmen de küresel ısınmaya değinmektedir:

“Dünyanın sağlığını tehdit eden çevresel sorunların kapsamı gün geçtikçe artıyor. İnsanın doğa üzerindeki geri döndürülemez tahribatıyla doğal kaynakların tükenmesi, sularımızdaki kirlilik ve ekosisteme verdiğimiz zararı düşünerek planımı hazırladım...Küresel ısınma konunun vahameti günlük yaşantımız açısından çok önemli bulduğum için değinmek istedim. Çevre kirliliği benim kişisel olarak çok hassas olduğum bir konu çocuklarıma çevre bilincini vermek için bu konuyla başladım.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Lale)

Bu kavramların yanında sürdürülebilir çevre eğitimini tanımlarken öğretmenler “sürdürülebilir enerji kaynaklarına” da değinmiştir:

“Sürdürülebilir enerji kaynaklarından aklıma geliyor. Çevreyi sürekli kullanabilmek amacıyla yeniden geri kazandırmak, o tarz şeyler geliyor aklıma. Çevreyi kirletmemek, yeniden kullanabilmek anlamında şeyler geliyor.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Pınar)

“Sürdürülebilir çevrede bazı şeyleri tekrar tekrar kullanabilmek artı yaşam kaynaklarının devamlılığının sağlanması zaten. Adım kirliliği falan vardı hatırladığım kadarıyla derslerde görmüştük.” (Uygulama Öncesi Görüşme, İpek)

Sürdürülebilir çevre, gelecek kuşakların ihtiyaç duyacağı kaynakların varlığını ve kalitesini tehlikeye atmadan, bugünün ve gelecek nesillerin çevresini oluşturan tüm çevresel değerlerin tüm alanlarda (sosyal, ekonomik, fizikî vb.) ıslahı, korunması ve geliştirilmesi sürecidir (T.C. Çevre Kanunu, 11/8/1983). Bazı öğretmenlerin yaptığı tanımlarda sürdürülebilir kavramına farklı anlamlar yüklediği görülmektedir:

“Şu an ilk defa duyuyorum. Sürdürülebilir deyince de devamı olan diye aklıma geliyor. Hani çocuklara evde, burada en ufak bir etkinliği bugün verirsin mesela ertesi gün istersin. O şekilde de yapabiliriz. Aile de katılabilir bu etkinliğe. Haftaya da bir etkinliğe başlayacağım. Getirecekler götürecekler. Bir sirkülasyon gibi gidecek. Başka sürdürülebilir çevre eğitimi derken n’apabiliriz; yani bilmiyorum bir ev, veli ya biz burada yaptığımız bir şeyin devamı orda olur orda yapılan bir şeyin devamı orda olur. O şekilde olur.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Zelal)

“Sürdürülebilir çevre eğitiminden kasıt şu olabilir: İçinde çevre olduğuna göre, herhalde çocuklara yaparak yaşayarak eğitime hazırlamak, kendilerinin çevreye katkıları. Mesela geri dönüşüm için kendileri bir hafta boyunca geri dönüştürülebilir şeyler topladı, onları geri dönüşüme verdik. Mesela çevreye bir katkı olabilir bunun gibi şeyler olabilir. Çocuklara çevremizde öğrenip kendimiz yapabileceğimiz, katkıda bulunabileceğimiz şeyler geliyor aklıma açıkçası.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Öykü)

Burada öğretmenler sürdürülebilirliği, verilen eğitimin okulla kalmayıp çocuğun aile ortamında ve normal yaşantısında da sürdürmesi olarak yorumlamıştır; eğitimin sürekliliğinin sağlanması şeklinde ele almışlardır. Aşağıdaki açıklamalarda da benzer yorumlamalar görülmektedir:

“Belli aşamalarda tekrarlanması gereken bir şeydir.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Gülizar)

“Sürdürülebilir dediğine göre sürekli güncel tutulacak ve uygulama aşamasında hayat tarzı davranış olarak kullanılacak bir şey olduğunu düşünüyorum.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Jale)

Ceren öğretmense sürdürülebilirliği, çevre eğitiminin devamlı olarak verilmesi şeklinde ifade etmektedir.

“... Çevremizde bulduklarımızı geri dönüştürebiliriz diye düşünüyorum. Bu da sürekli olabilir...” (Uygulama Öncesi Görüşme, Ceren)

Öğretmenlerin uygulamalarından sonra yapılan görüşmelerin analizinde öğretmenlerin tanımlarında ve bilgilerinde bir değişiklik olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun konuyu araştırmadan çevre eğitimi ile ilgili ön bilgilerine dayalı etkinlik hazırlayıp yaptıkları görülmüştür. Hatta bir öğretmen açıkça bunu açıkça ifade etmiştir:

“Sürdürülebilir çevrenin tam olarak karşılığını bilmiyorum, araştıradım pek; ama çevre deyince benim biraz daha ağaç dikme çevreyi koruma geri dönüşüm gibi konular aklıma geldiği için böyle bir konuyu seçmek istedim, ağacın önemimi fidanın nasıl büyüdüğünü görsünler istedim.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Hale)

Bir diğer öğretmenin etkinlik öncesi ve sonrası tanımı incelendiğinde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Aşağıda sürdürülebilir çevre tanımında değişiklik olmayan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir:

“Şu an ilk defa duyuyorum. Sürdürülebilir deyince de devamı olan diye aklıma geliyor. Hani çocuklara evde, burada en ufak bir etkinliği bugün verirsin mesela ertesi gün istersin. O şekilde de yapabiliriz. Aile de katılabilir bu etkinliğe. Haftaya da bir etkinliğe başlayacağım. Getirecekler götürecekler. Bir sirkülasyon gibi gidecek. Başka sürdürülebilir çevre eğitimi derken Ne yapabiliriz; yani bilmiyorum bir ev, veli ya biz burada yaptığımız bir şeyin devamı orda olur orda yapılan bir şeyin devamı orda olur. O şekilde olur.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Zelal)

“...Eve gitmesi güzel bir şey olmuş. Evde mesela kağıtları falan çöp kutusuna atmamaya başlamışlar. Bu da bizim devam ettirdiğimizi gösteriyor bu etkinliği. En azından doğayı koruma amaçlı çocukların bazı şeylerle ilgili bilinçlendiğini düşünüyorum.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Zelal)

Zelal Öğretmen sürdürülebilirliği, her iki görüşmede de verilen eğitimin okulla kalmayıp çocuğun aile ortamında ve normal yaşantısında da sürdürmesi olarak yorumlamıştır; eğitimin sürekliliğinin sağlanması şeklinde ele almıştır. Öğretmen araştırmış olsa da sürdürülebilir tanımı ile ilgili yeterli bilgiye ulaşamadığı ya da öğrenmede başka faktörlerden kaynaklı olarak tanımın doğru içeriğini algılamadığı düşünülebilir. Bu da gösteriyor ki öğretmenlerin kendi çabasının yanında planlanmış bir eğitimle öğretmenlere bu konu hakkında eğitim verilmelidir. Nitekim daha sonra sorun ve önerilerle ilgili bulgularda da ele alınacağı üzere bazı öğretmenler gibi bu öğretmen de öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir:

“En azından plana aldığım için ben de memnunum. Çevre etkinliği yapmıştık ama daha dar anlamda almıştık. Böyle kapsamlı yapınca daha iyi oldu. Farkındalık oluştu, bunun için teşekkür ederim. Bundan sonra da uygulamak isterim, öğretmenlere de eğitim verilmesi bu noktada iyi olacaktır, farkındalık oluşması ve etkili olarak uygulayabilmemiz için hizmet içi eğitimler verilebilir.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Zelal)

Aşağıda uygulama sonrası görüşmede, araştırıp bilgi sahibi olmaya çalıştığını belirten öğretmenlerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir:

“İnternette baktım, ne olabilir diye... Eko okullar varmış onların yaptıklarına baktım... Ne olabilir devamlılık anlamı taşıyor diye düşündüm.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Öykü)

“Özellikle sürdürülebilir çevre eğitiminin ne olduğunu anlamış mıyım biraz internette araştırma yaptım daha sonra okul öncesi eğitimde ne tarz bir şeyler

yapılmış onlara internetten baktım. Kendim planladım.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Pınar)

“Sürdürülebilir çevreyi araştırdığımda şu vardı: Etrafını temiz tutmak gelecek nesillere, bu doğayı hatta iyisini sunmaya çalışmak vardı. Dolayısıyla çöp üzerine etrafımıza temiz tutalım çöpleri geri dönüşümün üzerine de konuştuk çocuklara bir parça bunları bu konuyla etkinlik yapamadık ama üzerine konuştuk sohbet ettik. Farklarını konuştuk.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Şevval)

“...Benim araştırdığım kadariyle sürdürülebilir çevre eğitimi çok geniş bir alan çocuğun içinde yaşadığı çevreden etkilenebileceği her şeyi içine alan bir kavram. Sizden sonra araştırdım...” (Uygulama Sonrası Görüşme, Tülay)

Bu öğretmenler ilk görüşmeden farklı olarak “eko okulları, gelecek nesillere doğayı iyi bir şekilde bırakmayı, çevre kavramının çok yönlü oluşunu” eklemektedir ve bu da sürdürülebilirliğin tanımına daha yakın ifadeler olarak dikkat çekmektedir.

Özetle, öğretmenlerin genel olarak çevre eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olduğu; ancak sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili çoğu öğretmenin ön bilgilerinin yetersiz olduğu, ilk görüşme sonrası öğretmenlerin bazılarının bu konuya ilgi duyup araştırma yaptığı ve bu kavramla ilgili bilgilerini genişlettiğini; fakat uygulama sonrasında da sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

3.1.2 Okul Öncesi Eğitimi Programında Yer Alma Durumuna İlişkin Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin “Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Çevre Eğitiminin Okul Öncesi Programında Yer Alma Durumuna İlişkin Algıları” teması altındaki bulgular Tablo 10'a yerleştirilmiştir.

Tablo 10: Programda Yer Alma Durumuna İlişkin Algıları



3.1.2.1 Amaç

Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre ile ilgili olduğunu düşündüğü kavramlar, beceriler ve temalar, onların sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamalarını doğrudan etkileyen faktörlerdendir. Bu konu hakkında ne öğretmek istedikleri ve ne öğretmeleri gerektiği ile ilgili fikirleri, uygulamalarında neleri ele aldıklarına ve sürdürülebilir çevre eğitime ilişkin algıları hakkında fikir verebilmektedir. Aynı zamanda, programın uygulayıcısı öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitime programda ne şekilde yer verilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini de ifade etmektedir.

Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında çocuklara neler öğretilbileceği ile ilgili olarak her öğretmen *geri dönüşümden* bahsetmiştir. Geri dönüşüm konusuna gerek tanımda gerek öğretilmesi gerekenlerde gerekse önerilerde sıkça yer (uygulama öncesi görüşmede geri dönüşümden 50 kez bahsedilmiştir) verilmiş; bazı öğretmenlerin sürdürülebilirliği geri dönüşümle tanımladığı görülmüştür:

“Sürdürülebilir deyince geri dönüşüm geliyor aklıma en çok, yeniden yapılandırma, eskiyi yeniden kullanma gibi.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Lale)

“Sürdürülebilir bende geri dönüşümü çağrıştırıyor. Çevremizde bulduklarımızı geri dönüştürebiliriz diye düşünüyorum. Bu da sürekli olabilir. Aklıma sadece geri dönüşüm geliyor...” (Uygulama Öncesi Görüşme, Ceren)

Geri dönüşümün ilk sırada olduğu liste ifade edilme sıklıklarına göre, çevreyi temiz tutma, çevreyi tanıma, çevre bilinci oluşturma, çevreye saygı duyma sırasıyla devam etmektedir. Aşağıdaki tabloda ortaya çıkan kavramlar, çevre eğitiminin amaçlarına yönelik bir içerik ortaya çıkarmıştır. Bu kavramlar Tiflis Bildirgesi’nde yer alan ve genel kabul görmüş olan çevre eğitiminin beş temel amacını oluşturan “bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım” kategorilerine göre aşağıdaki tabloya yerleştirilmiştir



Tablo 11: Öğretmen Algılarına Göre Çevre Eğitiminin Amaçlar

Bilinç	<ul style="list-style-type: none">•Çevre bilinci oluşturma•Tasarruflu olma•Materyalleri tekrar kullanma•Çevreyle karşılıklı olarak birbirimize ihtiyaç duyduğumuzu bilme•Çevreyi temiz tutma•Çevresindeki çöpleri toplama•Çevresini düzenli tutma•Kaynakları verimli kullanmak
Bilgi	<ul style="list-style-type: none">•Geri dönüşümü bilme•Geri dönüştürülebilir atıkları bilme•Geri dönüştürülebilir materyalleri gruplayabilme, uygun şekilde ayırabilme•Çevreyi tanıma•Atık-çöp ayrımı•Çevresel sorunları bilme•Suyun döngüsünü bilme•Çevremizdeki her maddenin ve varlığın faydasını bilme•Her canlının ve maddenin önemli olduğunu bilme
Tutum	<ul style="list-style-type: none">•Çevreyi sevme•Çevreye saygı duyma•Çevresine katkı sağlamada istekli olma•Çevreye zarar verecek davranışlardan kaçınma•Doğayı sevme
Beceri	<ul style="list-style-type: none">•Hayvan/canlı bakımı•Sınıfta bitki bakımı•Toprak-su-hava konuları ile ilgili projeler yapma•Ağaç dikimi•Tutumlu olma
Katılım	<ul style="list-style-type: none">•Çevresel sorunlar hakkında çözüm önerebilme•Çevresine katkı sağlamada fikir önerebilme

Aşağıda öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında çocuklara neler öğretilbileceği ile ilgili ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir:

“Çocukları çevre konusunda bilinçlendirmek ve bunu devamlı hale getirmek diye düşünüyorum... Diğer ülkelerde mesela şöyle bir şey var işte plastiktir metaldir, bunların ayrıştırılarak kullanılması şeklinde. Aynı şekilde bunun anasınıfından başlayarak yani bunu bütün okullarda mesela çöp kutularının ayrı ayrı olup, geri dönüşüm kutularının ayrı ayrı olup verilmesi bence çok önemli.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Funda)

“Geri dönüşüm. Tekrar kullanma. Geri dönüştürülebilir atıkların neler olduğunu bilme, onları hangi amaçlarla tekrar nasıl üretilebileceğini, hayatımıza sunulabileceğini bilebilme, sadece bundan ibaret değil tabii.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Lale)

“Geri dönüşümle başlanabilir. Atıkların farklı olduğunu, dal dal ayrılması gerektiğini, bunların hepsinin geri dönüşümü hakkında bilgilendirmemiz gerekiyor. Hepsi çöp mantığından bakışımızı değiştirmeliyiz. Toprak, su ve hava zaten bizim bu sene proje üzerine kullandığımız kitaplar. Her ayı fen ve doğa üzerine almış büyük bir poster çalışmasıyla. Geçen ay topraktı bu ay su. İlk toprakla başladık, sonra havaydı bu ay su. Suyu işlerine nereden nasıl suyun döngüsü, kullanımı, çevre kirliliği vs. Bunu hava için de toprak için de su için de güncel konu olarak işliyoruz şu anda.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Jale)

“Çevreyi tanınması gerektiğini düşünüyorum. Çevresel sorunları bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çevreye ne gibi katkılar sağlayabileceğini, yaşadığı sorunlara nasıl çözümler bulabileceğini düşünmesi gerektiğine inanıyorum.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Evin)

“Cuma günü işlediğimiz çevre kirliliği konusuydu. Kirli çevre ve temiz çevre olarak işledik. Bizim 4 yaş olduğu için fazla bir konumuz yok çevre ile ilgili. Bu ayki konumuzda sağlık konusu... Çevrede bulduğu çöp olabilir. Onu çöpe atması gerektiğini öğrenebilir. Onun dışında yerlere cam şişesi, geri dönüşümü olan şeyleri atmaması gerektiği öğretilir, geri dönüşüm kutuları var çünkü artık. Ormana gittiklerinde mesela hani piknikte mesela burada ateş yakmamamız

lazım, burayı temizlememiz lazım diyebilirler diye düşünüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Ceren)

“Bence çevre eğitimi tamamen doğaya yönelik bir şey olmalı. Çocuklara bir kere doğayı sevdirci, koruyucu eğitim verilmeli ki, çocuğa da böyle bir eğitim söz konusu olsun. Zaten en çok yapılanlardan bir tanesi herhalde ağaç dikimi Orman Haftamızda. Bu tarz etkinliklerde yer verince çocuklar da korumaları gerektiğini anlıyor...Öncelikle sınıf ortamlarının düzenlenmesi gerektiği düşünüyorum ben bu konuda. Hani çocuğa ne kadar doğal verilirse, çocuğun da çevreye karşı saygısı sevgisi de o derece olacaktır. Sınıfta bir canlı yetiştirilebilir, çiçek olabilir. Bunun dışında sınıftaki malzemeler de daha çevre dostu olabilir. Geri dönüşüm kutuları olabilir sınıflarda. Bu şekilde çocuklara çevreyi sevmeyi ve saygı duymayı alttan alttan öğretebiliriz diye düşünüyorum. (Uygulama Öncesi Görüşme, Hale)

“Kendilerine ait sınıflarına ait bir küçük bahçe olabilir, orda bitki bir şey yetiştirebilirler, öyle bir imkân yoksa sınıflarında bir hayvan bakabilirler, sorumluluk alabilirler, onunla ilgili en küçük çaplı bir fasulyeyi çimlendirmek olabilir. Bilinç kazanmak. Temiz tutmakla ilgili, geri dönüşümü ayırtmak bile onlar için bir bilinçtir mesela. (Uygulama Öncesi Görüşme, Öykü)

“Bence çocukları önce çevreye farkındalık kazanmaları, sevmeleri, görsel bir şölen olarak değil, bizim ona gerçekten ihtiyacımız olduğu ya da onların da bize ihtiyacı olduğunu benimsetmek gerekiyor ... Bence öncelikle bina olmamalı, bina içinde çevre eğitimi çok zor verilmekte çünkü. ...Keşke her okulun bir gözlem evi gibi ormanı ya da bir bahçesi olsa. O bahçede bitkileri olsa farklı hayvanlar olsa sevebilecekleri, içerisinde duyu organlarıyla birlikte hem hal olabilecekleri bir mekân olsa ki zevk alarak yaşayarak anlayabilseler. (Uygulama Öncesi Görüşme, İtir)

“Bence doğaya saygı ilk önce...Su kullanmaktan tutun, kullanılan peçeteye kadar, idareli kullanmaya kadar her şeyi vermeye çalışıyorum; çünkü onun ağaçtan yapıldığını biliyorlar. Bunu atarsak öğretmenim bizim ağaçlarımız

kesilecek diyorlar, işte doğamız kötü olacak diyorlar. Bunların dönütünü de alıyorum açıkçası. Dikkat ediyorlar ya da arkadaşları yanlış bir şey yapsa uyarıyorlar.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Yeliz)

“Öncelikle çevreyi temiz tutmayı gerektiği, çevreye ayrıca sadece ev veya sınıf değil sokak da çevreye dahil. Bir ormana gittiklerinde nasıl davranmaları gerektiği, çöp bırakma ihtimaline karşı, ayrıca geri dönüşüm üzerine çocuklarla konuşulabilir. Geri dönüşüm fabrikasını ziyaret etmek falan ne güzel olur.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Şevval)

3.1.2.2 Yaş

Öğretmenlere ilk görüşmede sürdürülebilir çevre eğitimine kaç yaşında başlanabileceği sorulmuştur. Öğretmenlerin belirttiği yaşlar aşağıda tabloda verilmiştir:

Tablo 12: Sürdürülebilir Çevre Eğitimine Başlama Yaşı ile İlgili Bulgular

Yaş	Öğretmen Adı	
0-2 yaş	Doğduktan itibaren	Arin, Çiğdem, Yasemin, Sema, İpek
	12-13 aydan itibaren	Şevval
	Yürümeye başlayınca	Evin
	2 yaş	İtir, Ceren, Lale, Tülay
3 yaş	Hale, Kader, Masal, Dilek, Zelal, Sevgi, Pınar, Jale	
3-4 yaş	Öykü, Funda	
5 yaş	Gülizar	

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerinden dolayı hayatın olağan akışına ters düşmeyecek şekilde okul öncesi dönemde başlanması gerektiği cevapları gelmiştir. Yaş konusunda daha spesifik bir cevap istendiğinde, doğduğu andan 5 yaşına kadar olacak şekilde farklı yaş gruplarına yönelik cevaplar gelmiştir. 0-2 ile 3 yaş üzerinde yoğunlaşan cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimine başlama yaşı ile ilgili ifadelerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

“Doğduktan sonra hemen başlamalı bence. Çocuğu eğer aile çocuğum bak onun da canı var, koparmamız gerekiyor, işte çimenlere basınca çimene basarsak böyle böyle olur diye anlatmazsa, biz burada kendimizi ne kadar yıpratırsak yıpratalım maalesef eğitim eksik kalacak. (Uygulama Öncesi Görüşme, Yeliz)

“Bulunduğu çevreye göre değişir. Eğer çocuk orda doğmuş ve yaşamışsa, doğduğu andan itibaren çevreyi tanımalı bence.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Sadiha)

“Bunun bir yaşı yok. Çocuk küçük yaştan algılamaya başlıyor zaten. Sen evin içinde bir pili kutuya attığında onu görüyor. Onu neden attığını bilmez, o ayrı. Onu başka bir zaman ben bunu buraya atıyorum. Belki o soracak. Bana kalsa evin içinde sürekli dönen şeyler olsa, çocuk zaten bunu baştan alacak ki. Anne suyu az açıyor, kızarttığı yağı çöpe atmak yerine şişeye dolduruyor, pilleri kutuya atıyor; çocuk bunu sormaz ama bu şekilde kabul eder. Çocuk annenin aynasıysa o da devam edecektir bu şekilde yapmaya. Sonra nedenini de sorgulamaya başlar zaten.” (Uygulama Öncesi Görüşme, İpek)

“Çocuklar konuşulana anlamaya başladığından itibaren başlamalıdır ufak ufak. 12 -13 aylıkken.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Şevval)

“Aslında çevre eğitimi bence çocuk yürümeye başladığından itibaren verilebilir. En basiti yediği bir yiyeceğin çöpünü atmaya başlayabilir. Ailede başlayacağını düşünüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Evin)

“Bence çocuk algılamaya başladığından itibaren, bir aylık iki aylık bir süreç değil. Ama artık nesnelere anlayabilmeye veya merakını uyandırıp onlara dokunmaya, duyuşsal dönem diyoruz ya 0-2 yaşta...” (Uygulama Öncesi Görüşme, İtir)

“Yani çocuklar bazı şeylerin bilincine vardığı andan itibaren başlanabilir. 2 yaş gibi düşünüyorum. Önce de ailede başlaması gerekiyor bazı şeylerin, sonra okulda devam etmesi gerekiyor. Yine çevre faktörüne gelince ailenin de etkisi bayağı büyük.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Tülay)

“Bence 3 yaştan itibaren verilebilir. Bu yaştan itibaren çoğu şeyi kendilerini bilerek aldıklarını düşünüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Kader)

“3 yaşına kadar çocuk benmerkezci, ilgili, sevgi bakım ağırlıklı bir süreçten geçiyor. Sonuçta sosyalleşme 3 yaşından başlıyor.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Dilek)

“3 yaşından itibaren bence verilebilir. Ben küçük yaş grubuyla da çalıştım. Aslında küçük yaşta daha duyarlı oluyorlar, çevreyi daha çabuk benimsiyorlar. O yüzden 3 yaşından itibaren uygun bence.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Sevgi)

“Aslında çok küçük yaşlardan itibaren başlanabilir. 3-4 yaşından itibaren. Yani çocuklar 3-4 yaşa kadar benmerkezci oldukları için ne zaman etraflarında da bir çevre var, dışarının da farkında olduğu zamanlar hazırbulunuşluğu vardır, başlanabilir aslında.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Öykü)

Öğretmen ifadeleri incelendiğinde tüm öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimine okul öncesi dönemde başlanması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenler sürdürülebilir çevre eğitimi konusunda ilk farkındalıkların gerek model olarak gerek evde sorumluluklar vererek gerekse çevresel düzenlemelerle aile ortamında başlanması gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmenler etkinliklerini planlama ve uygulama aşamalarında da yaş faktörüne değinmişlerdir, yaşla ilgili olarak aşağıdaki açıklamalarda bulunmuşlardır:

Ceren Öğretmen yaş grubuna göre ele alınacak konuların farklılığına değinmiştir. Küçük yaşta ele alınabilecek daha az konu olduğunu belirtmektedir:

“Cuma günü işlediğimiz çevre kirliliği. Kirli çevre ve temiz çevre olarak işledik. Bizim 4 yaş olduğu için fazla bir konumuz yok çevre ile ilgili. Bu ay ki konumuzda sağlık konusu.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Ceren)

Yeliz Öğretmen, sürdürülebilir çevre eğitimin doğduktan hemen sonra başlaması gerektiğini açıklamasında belirtmekte, buradaki açıklamasında da bu görüşüne ek olarak evde başlanmazsa da okulda erken yaşta mutlaka verilmesi gerektiğini söyleyerek sürdürülebilir çevre eğitiminin erken yaşta başlaması gerektiğini vurgulamaktadır:

“Çocukların ilk önce çevreyi anlamaları algılamaları gerekiyor eğer algılamaz ise saygı duymuyor, saygı duyulmazsa hor kullanılıyor, ama çocuklar işte kediyi kopeği ya da doğadaki diğer varlıkları görünce dokununca hissedince yaşantılarına geçirmeleri de kolay oluyor. Bu yasta çevre eğitimi verilmeli ailede daha erken yaşta verilmeli ama eğer mümkün değilse bu yaşlarda çevre eğitimi verilmesi gerekiyor (1.Görüşme Kayıtları, Yeliz).

Tülay öğretmen, okul öncesi dönemde yaş grubunun küçük olması sebebiyle ele alınacak konuların kısıtlı olduğunu, pek fazla etkinlik yapılamayacağını düşünmektedir:

“Geri dönüşüm projelerine ilçe kapsamında veya okulla görüşüp daha geniş kapsamlı şekilde uygulanabilir. Çocuklarımız yaş grubu çok küçük biraz daha büyük grup olsa bir şeyleri tasarlayabilecek planlayabilecek yaşta olsalar aslında işte deniz kirliliği veya çöp öğütme vs bunlar üzerine projeler uygulanabilir çocuklar küçük olduğu için sadece geri dönüşümle ilgili benim şu

anda aklıma gelen sadece onunla ilgili tasarı yapılabilir. Yaş grubu çok küçük. Biz küçükken eğitim hayatında herkes bahçeye çıkacak bahçedeki çöpleri toplayacak uygulaması yapılırdı. Çevre eğitimi olarak sadece bununla kısıtlı kaldık maalesef biraz sığız (2.Görüşme Kayıtları, Tülay).

3.1.2.3 Yöntem ve Teknik

Okul öncesinde sürdürülebilir çevre eğitiminin verilmesinde kullanılacak yöntem-teknik ve etkinliklere yönelik öğretmen görüşleri konusunda bulgular, yöntem-teknikler ve etkinlikler olarak iki ayrı başlık altında Tablo 'ya yerleştirilmiştir. Tabloda verilen sayısal değerler, ifadenin öğretmenler tarafından kaç kez dile getirildiğini belirtmektedir.

Tablo 13: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönemde Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Kullanılabilecek Yöntem-Teknikler ve Etkinlikler

YÖNTEM-TEKNİKLER	SIKLIK	ETKİNLİKLER	SIKLIK
Drama	4	Hikâye Okuma ve Yazma	4
Oyun	3	Sanat Etkinlikleri	3
Gösterip Yaptırma	2	Müzik Etkinlikleri	2
Anlatım	2	Bahçe etkinlikleri	1
Slayt Gösterileri	2	Proje Ödevleri	1
Proje	1	Aile katılımlı proje etkinlikleri	1
Uygulamalı Eğitim	1		
Deney	1		
Çevre Gezileri	1		

Okul öncesinde sürdürülebilir çevre eğitiminin verilmesinde kullanılacak yöntem-teknik ve etkinliklere yönelik öğretmenlere ait ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Gösterip yaptırmayı ve anlatmayı kullanabiliriz. Bunun dışında çevreye geziler düzenleyebiliriz. Sınıf içinde sanat etkinlikleri şeklinde uygulamalar yapılabilir. Geri dönüşüm kutularını sınıfımızda kullanabiliriz. Aklıma gelen bunlar. Slayt gösterileri sınıf içinde çeşitli hazırlayıp çocuklara izletebiliriz. Çünkü gördükleri zaman yaşadıkları zaman daha iyi algılıyorlar bunu hayatlarında daha kolay uyguluyorlar.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Funda)

“Drama, slaytlar sunumlar, çocukların birebir uğraşacağı bahçesel etkinlikler, oyunlar, müzik, sanatsal faaliyetleri.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Lale)

“Her türlü uygulamalı eğitim bence, çocukların da yapabileceği şeyler.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Masal)

“Gösterip yaptırmaya daha etkili oluyor diye düşünüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Kader)

“Hikaye okuyoruz zaten çocuklarımız bayılıyor. Dramaya bayılıyorlar. Müzik mesela en önemlisi. Oyun ortamı o şekilde verme. En sevdikleri zaten müzikle oyun. O şekilde daha kalıcı oluyor.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Zelal)

“Yaptığımız gibi proje ödevleri şeklinde olabilir. Ailelerin de katılabileceği, okulda etkinlikler düzenlenebilir. Bunla ilgili oyunlar oynanabilir, bahçede olsun sınıf içinde olsun. Hikayeler yazılabilir mesela onunla ilgili. İlgili kaynak çocuk kitapları varsa onlar okutulabilir.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Pınar)

“Soru-cevap ve çoğunlukla her yaptığım etkinlikte çocukların tek tek denemelerini sağlıyorum. Çevre ile ilgili bir etkinliğimiz varsa bunu sanat etkinliği ile birleştirip veriyoruz.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Çiğdem)

“Biz hikâye sonrası genelde canlandırma yapıyoruz. Drama yapıyoruz. Hikayemde çevreyle ilgili bir durum varsa dramaya döküyoruz bunu ya da her yıl sınıfta geri dönüşüm kutusu da oluşturuyorduk. Çocuklar bütün kağıtları ona atıyorlardı.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Sevgi)

“...Mesela dramalarımı doğa ile ilgili yapıyorum mümkün olduğunca, işte anlatırken sadece deney yapmıyorum, hava olaylarını anlatırken çocuklara dramayla yaptırıyorum bunu. İşte hidrojeni oksijeni biliyorlar artık, karbondioksitin ne olduğunu biliyorlar. Yani mümkün olduğunca yaşatarak anlatmaya çalışıyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Yeliz)

Arin Öğretmen, Montessori Metodu ile eğitim vermektedir ve sürdürülebilir çevre eğitimi için de bu metodu önermektedir:

“Okul öncesinde çok çöp çıkar. O yüzden benim yöntemim farklı. Ben Montessori uyguluyorum. Montessori sınıfım olduğu için aslında çok fazla çöp çıkarmıyoruz biz hani artık madde çıkartıyoruz. Benim en önemli yöntemim bu oluyor çünkü hiçbir materyali atmıyoruz. Atılan materyalimiz yok. Ya da kullanıldı yapıldı bırakalım geri dönüşmeyen bir materyalimiz yok. O yüzden de tam bir organik sınıf... Bizde tepsi çalışması yapıyoruz. Montessori’de bireysel tepsi çalışmaları olur. Montessori yaparak yaşayarak öğrenme yöntemidir. Çocuklar kendileri yaparlar, deneyimlerler, hatalarını kendileri görürler, tekrar ederler. Bunların içinde matematik materyalleri var aktarma çalışmalarımız var tepsinin içinde yapılan, kozmik bölümümüz var, sanat bölümümüz var. Günlük yaşamda genelde tepsi çalışmalarımız günlük yaşama yönelik. İşte fındık kırma olabilir, aktarma olabilir, etamin işleme olabilir. Her duyuya yönelik, her kas gelişimine yönelik etkinlikler hazırlıyoruz. O yüzden de hani herhangi bir artık materyal çıkmıyor. (Uygulama Öncesi Görüşme, Arin)

3.2 SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNİN PROGRAMDAKİ YERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI

Öğretmenlerin, sürdürülebilir çevre eğitiminin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki yerine yönelik algıları yeterli ve yetersiz olmak üzere iki kategori olarak bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlere her iki görüşmede de okul öncesi eğitim programındaki kazanımların ve genel olarak programın sürdürülebilir çevre eğitimi açısından yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. İlk görüşmede, yeterli bulan öğretmen ifadelerinin sayısı yetersiz bulan öğretmenlerinkine oldukça yakındır. Bununla birlikte sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili programda kazanım olup olmadığını bilmediğini belirten öğretmenler olmuştur. Kimi öğretmenler ise yeterli bulmuş; fakat geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yeterli olduğunu düşünmeyen öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

*“Hayır, kesinlikle değil. Daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”
(Uygulama Öncesi Görüşme , Funda)*

“Programdaki kazanımların yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle bu alanla ilgili öz bakım becerilerinde ve sosyal duygusal alanda kazanımlar var. Ama onların da bunun için yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Evin)

“Ben programın genel olarak yeterli olmadığını düşünüyorum. Yeteri kadar uygulanmadığını düşünüyorum. Çevre konusunda da çok fazla kazanım hatırlamıyorum. Aile ile ilgili var; fiziksel çevre ile ilgili yok.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Tülay)

“Hayır, bence çok fazla yeterli değil. Aslında kazanımlarda çevreyi baz alan çok kazanım yok sanırım. Hatırladığım kadarıyla şu an çıkaramadım ya da ben. Öz bakımda yok, psiko-motorda da yok. Bilişsel alanda belki olabilir.”

(1. Görüşme kayıtları, Hale)

“Yok, hayır. Çünkü bazı eklemeler yapmamız gerekiyor. O günün şartlarına, durumuna belki uymuyor, biz belki farklı bir şey katabiliyoruz. Aslında genel bazda ama yetiyor. Ama eklemeler yapmak gerekiyor. Geliştirilmesi lazım.

(1.Görüşme Kayıtları, Zelal)

“Sanırım bilişsel zaten alanda yok, alınsa sosyal duygusal alanda alınabilir. Öz bakımda bile olmayabilir. Pek yok. Deneylerde falan da zaten sadece dikkatini çeker şeklinde var, başka türlü alamıyoruz. Sanat etkinliğinde çevresindeki güzelliklerin farkına varır var korur yok, korumak başka bir şey.” (Uygulama Öncesi Görüşme, İpek)*

*Burada öğretmenin bahsettiği kazanım ve gösterge 2013 programında yer almamaktadır. Bahsedilen kazanım, amaç olarak eski programa aittir. Yeni programda buna en yakın kazanım ve gösterge ise estetik değerleri korur (kazanım:)/çevredeki güzelliklere değer verir(gösterge) şeklindedir. Bu da 2013'ten önce göreve başlayan öğretmenlerin yeni programa aslında çok hâkim olmadıklarını göstermektedir. Nitekim öğretmenlerden alınan etkinlik planlarının içinde 4 adet eski programdaki amaç kazanımlarla hazırlanmış plan yer almış, bunlar öğretmenlerle görüşülerek değiştirmeleri istenmiştir.

“Hayır, sadece çevreyi temiz tutmak, sınıfın düzenli olması vs. Birçok şeyi almamış. Şimdi zaten sadece o kalıp olarak kalıyor açıkçası. Ben sınıfta açıp bakmıyorum açıkçası hiçbir zaman davranışlarda neler vermem gerekiyor. Mantıken onu hazır alıyorsun ya. Senin çocuklarının alıcılığına göre o çok üst safhalara çıkabiliyor. Hani o kâğıt üzerinde prosedür olarak kalıyor, ha olması gerekiyor mu fikir ve yön vermesi açısından kesinlikle; ama ders başlamasıyla bizde dersin bitişi çocukların dikkat süresi, alıcılıkları, ilgileri ve alakaları ile

çok daha yükseklere çıkabiliyor. Belki biz 3. sınıf seviyesine bazen çıkabiliyoruz çocukların ilgileriyle yani.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Jale)

Yukarıdaki açıklamada öğretmen kazanımları yetersiz görüyor; fakat kazanımlara göre plan hazırlamadığını, kazanımları bilen tecrübeli bir öğretmenin her defasında kazanımlara dikkat etmesine gerek olmadığını ifade ediyor.

“Kazanımlar yeterli ama uygulamaya gelince çok fazla uygulanmıyor. Kurumların çevre eğitimi açısından yeterli olmadığını düşünüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Gülizar)

“Programı kazanımlar açısından yeterli buluyorum. Ama uygulamaya gelince diğer paydaşlar ve sınıfın koşulları işin içine giriyor, o zaman sıkıntı yaşayabiliyoruz. O konularda biraz daha desteklenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim çocuklarımız bire bir yaşamaları gereken, yaşayıp öğrenebilen çocuklar, onlara soyut olarak veremezsiniz, haliyle görmeleri gerekiyor yaşamaları gerekiyor.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Şevval)

“Yani hazırlamışlar evet. Çok belki bizim almamız gereken şeyler de olabilir. Her geçen gün farklı şeyler çıkıyor farklı terimler çıkıyor. Farklı etkinlikler öğretmen arkadaşların farklı yönlerinden alıp bize gösterdikleri ya da örnek oldukları birçok çalışmalar oluyor. Bence program bunu bir yerden sonra çok fazla desteklemeyebilse bile bizim esnek bir programımız var biz kendi kazanımlarımızı kendimiz oluşturabiliriz. Çok sıkıntı gerektiren bir durum değil bence.” (Uygulama Öncesi Görüşme, İtir)

“Kazanımları uygularken kendimiz de geliştirebiliyoruz. Sabit bir kazanım kalmıyor yani kendimce tamam bunu yapmalı diyorsunuz ama onun altında bir alt şey de kendiniz uygulayabiliyorsunuz.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Yeliz)

“Kazanımlar yeterli. Program yeterli değil. Hiçbir program hiçbir çocuk için tam olarak yeterli değil. Bundan dolayı da programlar yapılırken aslında tek bir çocuk tipi değil de farklı çocuk tiplerinde eğer ele almaya çalışılırsa program

daha da bizi yöneltebilir, daha da genişletilebilir.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Çiğdem)

“Ben kazanımların yeterli olduğunu düşünüyorum aslında. Şimdiki çocuklar aslında kazanımların çoğunu kazanmış geliyorlar. Aileler eskisi gibi değil, daha duyarlı ve bilinçli. Okul öncesi eğitim çok yol kat etmiş olsa da daha uzun bir yolumuz var. Ailelerin de bu yolda eğitilip bilinçlendirilmesi gerekiyor. Bilinçli anne babalarda kazanımlar evde verilmeye başlanıyor. Çünkü neden? Bir kere okul öncesi programlar çok fazla. Sayılar, renkler, zıt kavramlar birçok kavramı zaten öğrenerek geliyor. Dolayısıyla biz o kavramlarla burada çok şey yapmıyoruz. Benim sınıfta şurada 1, şu 2 dememe gerek yok artık. Seviye birazcık daha üste çıktı. Deneyler yapıyoruz, bedenini kullanması, uçak yapıp bahçede uçurmamız, uyguladığımız iyilik çantam etkinliği çocuklar bu etkinliklerle etkileşime geçmiş oluyor, açıkçası bunlar daha çok yer kapsıyor benim için. Kazanımlar da bunları verirken kendiliğinden gerçekleşmiş oluyor. Tekrardan kazanımlar güncelleştirilebilir diye düşünüyorum.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Derya)

Derya Öğretmen kazanımlar yeterli diyerek başlıyor; fakat açıklamasının devamı dikkatle irdelediğinde aslında programın günümüz okul öncesi çocukları için yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Çocuklar sosyal medya ve değişen aile profili gibi faktörlerin etkisiyle belli başlı bilgileri edinmiş olduğundan program içeriğindeki kazanım ve kavramların bazılarının etkisiz kaldığını belirtmektedir.

Aşağıdaki açıklamada ise öğretmen kazanımların yeterli oluşunu sınıfının yaş grubuna göre değerlendirmektedir:

“Benim 4 yaş olduğu için bence yeterli ve kullandığımız kaynak kitapta yani çevreyle ilgili sadece orman haftası var mesela belirli gün ve haftalarda. Bir de arada kavramları veriyorlar temiz kirli diye. Pek kapsamlı değil diye düşünüyorum 4 yaşların. Belki 5 yaşların daha fazla kazanımı vardır.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Ceren)

Buraya kadar öğretmenlerin uygulama öncesi görüşlerine göre analiz yapılmıştır. Bir diğer önemli nokta öğretmenlerin uygulama yaptıktan sonra bu görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığıdır. Çünkü ilk bulguda ele alındığı gibi öğretmenlerin çoğu sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili pek fazla bilgi sahibi değildir, hatta bazı öğretmenler bu kavramı hiç duymadığını belirtmişlerdir. Uygulama yapmadan önce öğretmenlerin bilmediklerini belirttikleri konu hakkında araştırma yapması ve etkinlik planını bu doğrultuda hazırlaması beklenmektedir. Bu araştırma ve deneyim sonucunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programında sürdürülebilir çevre eğitiminin yeri ile ilgili görüşlerinin değişip değişmediği, değiştiyse ne yönde değiştiği bilgilerinin analizi için ikinci görüşme verileri ilkiyle karşılaştırılarak analiz edilecektir. Sürdürülebilir çevre eğitiminin tanımının bulgularında da ele alındığı gibi öğretmenlerden konuyla ilgili araştırma yapanlar olmuştur. İkinci görüşmede öğretmenlerin çoğunun programı ve yer alan kazanımları yeterli bulmadığı görülüyor. İlk görüşmede yeterli olduğunu ifade edip ikinci görüşmede fikri değişen öğretmenlere ait ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

Gülizar Öğretmen;

*“Kazanımlar yeterli ama uygulamaya gelince çok fazla uygulanmıyor.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Gülizar)*

“...uygulamalı eğitim çok fazla yapamıyoruz o yüzden onunla ilgili kazanımlar olabilir daha farklı kazanımlar olabilir. Bu haliyle program ve kazanımlar yeterli değil... Etkinliklerde daha çok yer verebiliriz. Bunu için öğretmenlere daha çok imkân sağlanmalı daha fazla kazanım ele alınmalıdır.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Gülizar).

Şevval Öğretmen;

“Programı kazanımlar açısından yeterli buluyorum. Ama uygulamaya gelince diğer paydaşlar ve sınıfın koşulları işin içine giriyor, o zaman sıkıntı yaşayabiliyoruz. O konularda biraz daha desteklenmemiz gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim çocuklarımız bire bir yaşamaları gereken, yaşayıp öğrenebilen çocuklar, onlara soyut olarak veremezsiniz, haliyle görmeleri gerekiyor yaşamaları gerekiyor.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Şevval)

“...Okul öncesi programının kazanım ve göstergelerini direkt bağdaştıracağım bir şey olmadı. Çevresini düzenler eşyasını düzenler falan vardı. Onun için çevreyi temiz tutar gelecek ilgili konuşur plan yapar falan tarzı bir şey yoktu açıkçası... Kazanımlar yeterli değil. Özellikle kazanımlara göz atarken gerçekten olmadığını eksikler olabileceğini fark ettim. Bilmiyorum bu konuda niye bu kadar zayıf kaldığını okul öncesi programının. Kullandığım materyallerinin tekrar nasıl kullanacağını öğrenir. Geri dönüşümle ilgili kazanımlar olmalı.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Şevval)

Şevval öğretmen etkinlik planlama aşamasında ele alacak kazanım bulmakta zorlandığını belirterek, ilk görüşmenin aksine programı yetersiz bulduğunu yukarıdaki sözleri ile açıkça ifade etmektedir.

Lale Öğretmen,

*“Program yeterli evet. Kazanımların da yeterli olduğunu düşünüyorum.”
(Uygulama Öncesi Görüşme, Lale)*

“Tam olarak değil benim eklediklerim de vardı.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Lale)

Çiğdem Öğretmen;

“Kazanımlar yeterli. Program yeterli değil. Hiçbir program hiçbir çocuk için tam olarak yeterli değil. Bundan dolayı da programlar yapılırken aslında tek bir çocuk tipi değil de farklı çocuk tiplerinde eğer ele almaya çalışılırsa program daha da bizi yöneltebilir, daha da genişletilebilir.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Çiğdem)

“Kazanımlar yeterli değil. Programa da bağlı kalmamak lazım istediğimiz zaman yapabiliyoruz. Evet, programda yok bunu vermemem gerekiyor programda var illa vermem gerekiyor olayına pek fazla inanmıyorum çünkü program genel olarak yapılmış bir program her okulun bölge yapısı veli profili öğrenci profili farklı olduğundan her zaman bu plana bağlı kalamıyoruz.”

Bölgelere göre farklı plan yapılmalı. Bir merkezden her bölgeye göre ayrı ayrı plan çıkaramayacaklarına göre biz kendimiz kendi planlarımızı uyarlayarak gidiyoruz. Bence böyle kalmalı biz kendimiz uyarlamalıyız” (Uygulama Sonrası Görüşme, Çiğdem).

Jale Öğretmen;

“Hayır, sadece çevreyi temiz tutmak, sınıfın düzenli olması vs. Birçok şeyi almamış. Şimdi zaten sadece o kalıp olarak kalıyor açıkçası. Ben sınıfta açıp bakmıyorum açıkçası hiçbir zaman davranışlarda neler vermem gerekiyor. Mantiken onu hazır alıyorsun ya. Senin çocuklarının alıcılığına göre o çok üst safhalara çıkabiliyor. Hani o kâğıt üzerinde prosedür olarak kalıyor, ha olması gerekiyor mu fikir ve yön vermesi açısından kesinlikle; ama ders başlamasıyla bizde dersin bitişi çocukların dikkat süresi, alıcılıkları, ilgileri ve alakaları ile çok daha yükseklere çıkabiliyor. Belki biz 3. sınıf seviyesine bazen çıkabiliyoruz çocukların ilgileriyle yani.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Jale)

“Sürdürülebilir çevre olarak sadece 2-3 tane madde var aklıma gelen. Bunları tamamen yazı halinde dökülmesinde çok çare olduğunu düşünmediğimi söylemiştim, uygulama ve yaşanmışlıkla alakalı. Prosedür olarak oraya kesinlikle eklenmeli. Göreve yeni başlayan öğretmenler farkındalığına varmalı. Ama dediğim gibi her zaman öğretmende bitiyor iş. Program yeterli değil.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Jale)

Çiğdem ve Jale öğretmenler kazanımları ilk görüşmenin aksine yetersiz bulmakta; fakat bunun sorun olmadığını, programa öğretmenin uyarlaması gerektiğini düşünmektedir. Diğer bir yandan Jale öğretmen, tecrübesiz öğretmenler için programda yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Her iki görüşmede de kazanımların yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerle ilgili örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Hayır, yeterli değil. Daha fazla yer verilebilirdi çevre eğitimi ile ilgili kazanılması gereken amaç belli bir yerde var ama çok kısıtlı tutulmuş daha çok

genişletilebilir daha somut hale getirilebilir. Yani özellikle sadece çevre eğitimi ile ilgili bir kısım yer ayrılabilir.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Sadiha Öğretmen)

“Yeterli olduğunu düşünmüyorum daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle geri dönüşüm konusunun kazanımlarda yer alması gerektiğini ve okullarda uygulanması gerektiğini düşünüyorum.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Funda Öğretmen)

“Yeterli değil özellikle kazanımlarda bunla ilgili yer verilebilir. Öz bakıma dahil edilebilir pek görmedim açıkçası kazanımlarda. Katılırsa daha kalıcı olacağını düşünüyorum. O dönem aklımıza gelmiyor olabiliyor ama kazanımlarda programda görsek olsa almamız gerektiğini biliriz. Mesela belirli gün ve haftalarda görüyoruz takip ediyoruz almamız gerektiğini biliyoruz. O da bir haftaya girse ele alırız. Kavramlara da. Kavramlar listesine bakıyoruz bu ay bu kavramları alacağız diyoruz ama çevreyle ilgili bir şey göremiyoruz. Unutuyoruz almıyoruz aslında önemli bir şey.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Zelaya Öğretmen)

“Programımızda çok fazla sanırım yok. Yeterli değil. Eklense güzel olur. Şuan anda dünyamızda insanların eğitimsizliği yüzünden bu aşamaya gelmiş durumdayız, en başta küresel ısınma. Çocuk yaşta bile olsa eğitilir, gelecek nesiller adına mutlu olabiliriz.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Pınar Öğretmen)

“Çok yeterli değil aslında. Önceki yıllarda da hep çevre ile ilgili konular işliyordum ama hava kirliliği ile ilgili ilk kez yaptım sizin vesilenizle. Farkındalık oluştu bende. Kazanım olsa bizi yönlendirir. Bu şekilde atlayabiliyoruz unutabiliyoruz. Kazanımda olsa aylık günlük planda yer veririz (Uygulama Sonrası Görüşme, Sevgi Öğretmen)

“Genelde programda hiç çevre şartlarından bahsedilmiyor. Bu öğretmenin biraz kendi inisiyatifine kalmış bir şey planlarımız içerisinde yok. Biz bunları kendimiz destekliyoruz farklı kaynaklar kullanıyoruz proje kitapları belgeleri

oluşturuyoruz çocukları biraz daha motive edici çalışma yapıyoruz her proje sonrası onları başarı belgesi veriyoruz ödülleri veriyoruz proje ile ilgili. 2013 programından sonra konunun olmaması öğretmenleri biraz zorluyor ama şöyle bir şey var. Bu öğretmene göre değişiyor. Çok serbest bırakan var sadece davranışa yönelik de var sadece el becerisine çalışsan da var biraz öğretmenlerin becerilerini ön plana çıkarıyor davranışa yönelik, el becerisine yönelik çalışsan, akademik eğitime yönelik çalışsan... Bunları önceki program daha çok toparlıyordu. Bir çerçeve istiyor biraz eski olmamızındı da verdiği avantaj var konu sadece konu merkezli değil yine de programlarımıza konuyu koyuyoruz...” (Uygulama Sonrası Görüşme, Evin Öğretmen)

Her iki görüşmede de kazanımların yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerle ilgili örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

“Kazanımların alt kısımlarını kendiniz düşününce yeterli geliyor esnek olduğu için.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Yeliz Öğretmen)

“Aslında okul öncesi genişletilebilir esnetilebilir bir bölüm ben günlük planlarımda bazen kazanımı ve göstergelerin dışında başka şeyler de ekleyebiliyorum. Düşününce o kadar çok kazanım göstergeyi kitaba yazmak da maalesef mümkün olmuyor. Bu konuda öğretmenin yaratıcılığı da durumu değerlendirmesi de bağlı. Sadece plana uyup da 5 tane bilişsel gelişim kazanım kazandıracağım bitti gitti değil. Bununla sınırlı değil. Spontane gelişen şeyler oluyor...” (Uygulama Sonrası Görüşme, Tülay Öğretmen)

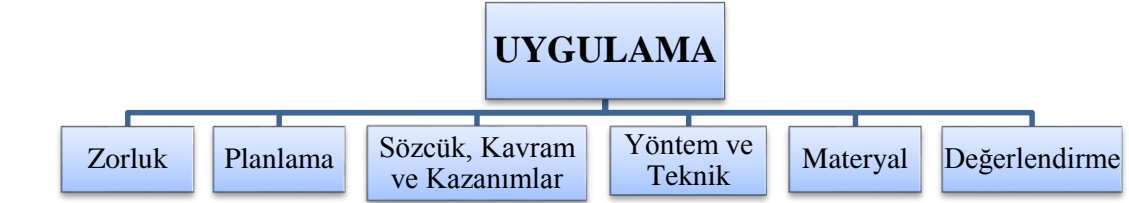
3.3 SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN

UYGULAMALARI

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi uygulamaları, uygulama gözlem notları, etkinlik planları ve uygulama sonrası görüşme verileri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen uygulamaları analiz edilirken bulgular, araştırma soruları

ve veriler ışığında 6 alt başlıkta ele alınmıştır. Bu başlıklar Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14: Öğretmen Uygulamaları Kategorileri



3.3.1 Uygulamada Zorluk

Öğretmenlere etkinlik sonrası görüşmede (uygulama sonrası görüşme) uygulama yaparken zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden 16’sı zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Aşağıda zorluk yaşamadığını belirten öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir:

“Hayır, olmadı çok eğlendiler hatta” (Uygulama Sonrası Görüşme, Jale).

“Uygularken de zorlanmadım çünkü çocuklar ilgiyle katıldılar” (Uygulama Sonrası Görüşme, Gülizar).

“Yok hayır uygulamayı da gayet rahat bir şekilde uyguladım. Çocuklar için uygun olduğunu düşünüyorum eğitimin” (Uygulama Sonrası Görüşme, Funda).

“Normal bir fen doğa deneyi olarak düşündüğüm için zorlanmadım. Uygun etkinlik ve yöntem seçildiğinde sürdürülebilir çevre eğitimi kolay ve eğlenceli bir şekilde çocuklara verilebilir.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Pınar).

Öğretmenlerden konuyu çocuklara uygun bulduğu için zorlanmadığını belirtenler olduğu gibi, sınıflarının yaş grubunun büyük olmasından dolayı zorlanmadığını belirtenler de olmuştur. Öğretmenlerin çoğu kullandıkları yöntemlerle ilişkilendirerek çocukların uygulamada zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uygulama ile ilgili ifadeleri incelendiğinde sürdürülebilir çevre eğitiminin çocuklara uygun düzeyde ve uygun yöntemlerle verildiğinde, uygulanmasının zor olmadığı, hatta çocuklar için ilgi çekici ve gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerden 6'sı uygulamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zorluk yaşamaları ile ilgili sebepler farklılık göstermektedir. Belirtilen nedenler, etkinlik süresini planlama, etkinliğin bireysel çalışma gerektirmesi, özel gereksinimli öğrencilerin uyum sorunları, etkinliğin uzun sürmesinden dolayı çocukların sıkılmaları, çok fazla yorum yapmaları, çok fazla soru sormaları olarak yer almaktadır.

“Çocuklar 4 yaş gurubu olduğu için yoğun bir ders programı var oturup dinlemede zorluk yaşayabiliyorlar. Hem sohbet hem kitap okuma çok uzun süre sürdüğü için sorun yaşadık. Kaynağa ulaşmada sorun yaşamadım” (Uygulama Sonrası Görüşme, Arin).

Bağımsız anaokulunda çalışan Arin öğretmen, sınıfına girdiği 4 yaş grubunun satranç, dans, ritim gibi kulüp çalışmaları gibi çok sayıda etkinliğin yer aldığı yoğun bir programı olduğu için zaman sorunu yaşadığını belirtmiştir. Bu öğretmenimiz uygulama yaparken kitap okumasını tamamladığında kulüp etkinliği saati başlamak üzere olduğu için değerlendirme kısmını uygulayamamıştır. Planlamada zaman ayarlama ile ilgili sorun yaşamıştır.

“Şöyle zorlandım birebir ilgilenmem gerektiği için biraz zorlandım tek olmamın etkisi oldu o düzenek tek tek yaptırıldı çocuklara bantlaması gerekti çocukların sonra silikonla yapıştırmak gerekti. Bu da yapıştıracak malzemeler sebebiyle maalesef bireysel çalıştırmayı gerektirdi. Örme aşamasına geçerken herkesi masaya aldım tek tek ilgilenmek zorunda kaldığım için zor oldu. Ama çocuklar öğrendikten sonra sıkıntı yaşamadım” (Uygulama Sonrası Görüşme, Evin).

Evin Öğretmen, uyguladığı yoğurt kovalarında atkı örme etkinliği motor bir beceriye hitap ettiği için tek tek göstermesi gerektiğinden zorluk yaşadığını belirtmiştir.

“Benim birkaç tane özel öğrencim var. Onların dikkatlerini toplamakta zorlanıyorum. Arkadaşlarına muhakkak dokunma ihtiyacı duruyorlar yer değiştiriyorlar sıkça. 2 tanesinin raporu yok. 1 tanesinin var. Onlar uygulama sırasında zorlanmama yol açtı” (Uygulama Sonrası Görüşme, Yeliz).

Yeliz Öğretmen, konudan dolayı değil özel gereksinimli öğrencilerinin uyum sorunları sebebiyle uygulamada zorlandığını ifade etmiştir.

“Daha önce benzer bir çalışma yapmadığımız için, konu hakkında çocukların ön bilgileri yoktu. Bu sebeple birkaç etkinlik şeklinde ele almak istedim. 2 güne yaymak durumunda kaldım. 2 gün olanca da çok uzun oldu. Çünkü benzer etkinlikler olduğu için uzun sürünce çocuklarda sıkılma eğilimi oluyor. Dikkatlerini çok yoğunlaştıramıyorlar uzun süre. Yuvarlama veya yapıştırma tekniğini çok sevdiğini söyleyemeyeceğim, zaten kısa tuttum o kısmı. Bundan ötürü uzun sürdü 2 güne yaymak durumunda kaldım.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Şevval).

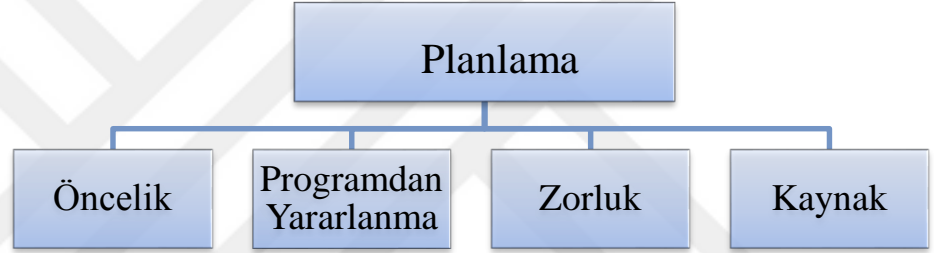
“Çok fazla yorum yaptılar çevre ile ilgili.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Pınar).

“Çocukların soruları zorladı daha çok. Çocuk kafası dediğimiz durum var bizde. Mesela sular nereye gidiyor vs... Sadece bu sorularda biraz zorlanıyoruz, bir çocuk bunu sorduğunda elimi yıkarken su nereye gidiyor diye. Ama bu da güzel çocuklar sularında bir yere gittiğiniz bilincinde, yok olmadığını biliyorlar. Araştırdım plan yaparken ne ile ilgili bir konu diye. Sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili fazla bir şey yoktu. Sadece size söylediklerim vardı.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Çiğdem).

3.3.2 Planlama

“Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamasına yönelik yaptıkları planlama çalışmaları nelerdir?” araştırma sorusuna ait bulgular, planlama başlığı altında ele alınarak *planlamada öncelik verilen hususlar, programdan yararlanma, zorluk ve kaynaklar* şeklinde dört alt kategoride Tablo 15’e yerleştirilmiştir.

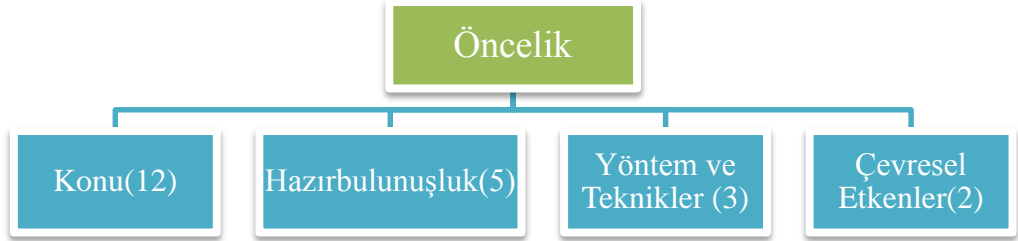
Tablo 15: Planlamada Ortaya Çıkan Alt Kategoriler



3.3.2.1 Planlama Yapılırken Göz Önüne Alınan Öncelikler

Öğretmenlere, sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili etkinliklerini planlarken öncelikle neleri göz önüne aldıkları uygulama sonrası görüşmede sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya yönelik ifadelerinden konu, *hazırbulunuşluk, yöntem-teknik ve çevresel etkenler* şeklinde dört alt başlık ortaya çıkmıştır ve planlamada öncelikli unsurlar başlığına atfedilerek Tablo16’ya yerleştirilmiştir. Tabloda yer alan sayısal değerler, yanıtların öğretmenler tarafından kaç kez dile getirildiğini ifade etmektedir.

Tablo 16: Planlamada Öncelikli Unsurlar



Tabloda belirtildiği şekilde öğretmenlerin çoğu planlama yaparken öncelikle *konuyu* göz önünde bulundurduklarını belirtmektedirler. Aşağıda konuyu öncelik aldığını belirten bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

“Planlama yapmadan önce ele alacağım konuyu belirledim. Sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili olarak, küresel ısınma konusunu günlük yaşantımız açısından çok önemli bulduğum için bu konuya değinmek istedim. Çevre kirliliği benim kişisel olarak çok hassas olduğum bir konu çocuklarıma çevre bilincini vermek için bu konuyla başladım. Deniz kirliliği ile ilgili başlamak istedim”
(2.Görüşme Kayıtları, Lale)

“Çevre kirliliğini öncelikle göz önüne aldım. Konuyu öncelik aldım planlama yaparken.” (2.Görüşme Kayıtları, Ceren)

“Önceliğimiz çocuklara çevre farkındalığı kazandırmak, bilinçli tüketici olma yolunda ilerlemeleri için çevreye farklı bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamak, bu amaçlar doğrultusunda planlama yaptım.” (2.Görüşme Kayıtları, İtir)”

“Açıkçası çocukların görerek yani gerçekten onun verdiği zararı görerek öğrenmesini sağlamaya çalıştım. Sürdürülebilirliğin geri dönüşümle ilgisini anlatmaya çalıştım” (2.Görüşme Kayıtları, Sadiha)”

Tabloda belirtildiği şekilde öğretmenler planlama yaparken ikinci sırada *hazırbulunuşluğu* göz önünde bulundurduklarını belirtmektedirler. Aşağıda hazırbulunuşluğu öncelik aldığını belirten öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

"Çocukların hazırbulunuşluk düzeyine baktım. Çocuklara sürdürülebilir çevre konusunu nasıl kolay ve etkili aktarabileceğimi düşündüm. Bu konuda ön bilgileri fazla olmadığı için çevre deyince en kolay bitkiler yapraklar daha çok aklıma geldi ve çocukların da bunları öğrenmesini istedim." (2.Görüşme Kayıtları, Gülizar).

"Konuyla ilgili çocukların hazırbulunuşluklarına göre etkinliğimi planlamayı amaçladım. Ne biliyorlar, neleri öğrenebilirler diye baktım önce" (2.Görüşme Kayıtları, Şevval).

Tabloda belirtildiği şekilde öğretmenlerden üçü planlama yaparken öğrenmeyi kolaylaştıracakları yolları, *yöntem ve teknikleri* göz önünde bulundurduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerden birinin bununla ilgili ifadesi şu şekildedir:

"Çocuklara bunu en kolay ve en güzel şekilde nasıl anlatabilirim diye düşündüm ve bunu da slaytla destekleme, görerek daha iyi anlayacaklarını düşünerek öncelikle onlara slayt izletmenin daha uygun olacağını düşündüm. Bunun üstüne de sanat etkinliği çalışmasıyla pekiştirmenin daha faydalı olacağını düşünerek öyle bir etkinlik yapmaya karar verdim" (2.Görüşme Kayıtları, Funda).

"Açıkçası çocukların görerek yani gerçekten onun verdiği zararı görerek öğrenmesini sağlamaya çalıştım. Sürdürülebilirliğin geri dönüşümle ilgisini anlatmaya çalıştım" (2.Görüşme Kayıtları, Sadiha)"

Tabloda son sırayı çevresel etkenler almıştır. İki öğretmen konu hakkında etkinliklerini planlarken yakın çevredeki özellikleri göz önüne aldıklarını, çevre eğitiminin öncelikle yakın çevreden başlaması gerektiğini, buna uyumlu etkinliklerin öncelikle ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir:

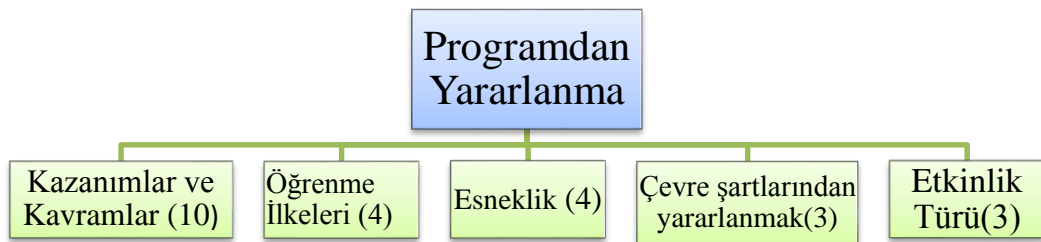
“Çevre eğitimi verilirken, çocuk önce kendi çevresini tanımalı diye düşünüyorum. Sürdürülebilir çevre eğitiminde de eğitim etkinlikleri öncelikle çocuğun yakın çevresini tanıtmakla, yakın çevresinde gördüğü unsurları içeren etkinliklerle başlamalı ki çocuk için daha anlaşılır ve anlamlı olsun. “Yaşadığımız ilde deniz var ilçemiz de denize yakın bir ilçe, Pendik. Çocuklar sık sık deniz çevresine sahile gidebiliyorlar. Öyle olduğu için yakın çevreden yararlandım planlamada. Hem çevre hem temizlik hem bakım becerileri çevreye duyarlılık bunları düşünerek denizle ilgili etkinlik yaptık” (2.Görüşme Kayıtları, Tülay).

“Ben Montessori yöntemini uyguluyorum. Bu yöntemle çocuklara sürdürülebilir çevre eğitimini vermede nasıl bir uygulama yapabileceğimi öncelikle göz önünde bulundurdum. Bunun için de çocukların kendi çevresinde de neler var, neler hayatlarının içinde, ona baktım. Meşe ağacı ülkemizde en çok bulunan ağaç ve çok önemli ülkemiz için. Bu nedenle planlamamı bu şekilde yaptım” (2.Görüşme Kayıtları, Arin).

3.3.2.2 Planlama Yapılırken Programdan Yararlanma

Öğretmenlere planlama yaparken programdan nasıl yararlandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 17’ye yerleştirilmiştir.

Tablo 17: Planlamada Programdan Yararlanma



Öğretmenlerin programdan yararlanma ile ilgili cevapları dört kategori oluşturmuştur. Öğretmenler, planladıkları etkinlik için 10 kez kazanım ve kavramları seçmede programı kullandıklarını belirtmişlerdir. Aktif katılım, görerek öğrenme, çocuğa görelilik ve yaşayarak öğrenme ilkelerini programın özelliği olarak kullandığını belirten 4 ifade yer almıştır. Kavram ve kazanımlar ile öğrenme ilkelerinden yararlandıklarını belirten öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Programdaki aylık kazanımlarından seçmeye çalıştığım kazanım ve göstergeleri ona göre ayarladım. Çocukların aktif katılımını sağladım. Çocukların çevredeki güzellikleri görmelerini istedim” (Uygulama Sonrası Görüşme, Gülizar).

“Kavramlardan yararlandım ve kazanımlardan yararlandım programdan.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Hale)

“Milli eğitimin amaç ve kazanımları doğrultusunda hazırladım oradaki çevreyi koruma ile ilgili olan amaç ve kazanımlardan faydalandım” (Uygulama Sonrası Görüşme, Sadiha)

“Programdaki aylık planlarda kazanımları dikkate alarak çocuğa yönelik ilkesini uygun olarak tasarladım. Bu konuda program baya yardımcı oldu” (Uygulama Sonrası Görüşme, Lale)

“Yaşayarak öğrenme drama canlandırma kazanımları havada lafla sadece çizimde değil daha çok yaşayarak öğrenmelerine yer açtığını düşünüyorum” (Uygulama Sonrası Görüşme, Jale)

Programın esneklik ilkesini kullanıldığı da dört kez dile getirilmiştir. Aşağıda esneklik ilkesinden yararlandığını belirten öğretmen ifadelerinden örnekler sunulmuştur:

“Programın esnekliğinden faydalanıyorum. Çevre şartlarını kullanma çevresiyle bütünleştirme çevresindeki atık malzemelerin değerlendirme evindeki

atık malzemeleri değerlendirme görü dönüşümü kullanabilme becerilerini geliştirebilme açısından kullanıyorum. Ama daha çok esnek görünümümü kullanıyorum (Uygulama Sonrası Görüşme, Evin)

Öğretmenler, etkinlik türü seçiminde programı kullandıklarını iki defa ifade etmişlerdir. İfadeler şu şekildedir:

“İlk başta film izlettik, hikâye odaklı oldu, Türkçe Dil Etkinliği. Oyun oynadık en sevdikleri şey oldu. Deney çok sevdikleri için çok hoşlarına gitti, Fen Doğa Etkinliği yapmış olduk. Programdaki çoğu etkinliği aldık biz uygulamamıza” (Uygulama Sonrası Görüşme, Zelal)

“Programdaki hem fen doğa etkinliği olarak düşündüm ve sonrasında da çevre ile ilgili bir hikayeye birleştirdim, okuma yazma etkinliğinden, etkinlik türleri yönünden programdan faydalandım. Sonrasında soru cevap şekilde çocuklara sordum. Çevreye nasıl katkıda bulunabiliriz diye daha fazla konuştuk (Uygulama Sonrası Görüşme, Pınar)

Programdan yararlanma biçimlerini *çevresel etkenler* olarak iki kez dile getirmişlerdir. Aşağıda çevresel etkenlerden yararlandığını belirten öğretmen ifadelerinden örnekler sunulmuştur:

“...Yaşadığımız ilde deniz var ilçemiz de denize yakın bir ilçe, Pendik. Çocuklar sık sık deniz çevresine sahile gidebiliyorlar. Öyle olduğu için yakın çevreden yararlandım planlamada. Hem çevre hem temizlik hem bakım becerileri çevreye duyarlılık bunları düşünerek denizle ilgili etkinlik yaptık” (2.Görüşme Kayıtları, Tülay)

Öğretmenlerden bazıları ise programda sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili kazanım bulamadıkları için yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında etkinlik hazırlarken etkinliklerini kazanım ve göstergelere göre hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir:

“Bilemiyorum. Birazcık değindim açıkçası. Daha çok kendimden. Programdan açıkçası direk yararlanmadım. Daha çok akışına bıraktım yani genelde ben tıkanıp noktada programı kullanıyorum. Okul öncesi programının kazanım ve göstergelerini direk bağdaştıracağım bir şey olmadı. Çevresini düzenler eşyasını düzenler falan vardı. Onun için çevreyi temiz tutar gelecekle ilgili konuşur, plan yapar falan tarzı bir şey yoktu açıkçası. Ondan ötürü program ile bağlantı kuramadım” (Uygulama Sonrası Görüşme, Kader).

“Günlük planlarımı kendim yazıyorum planlarımdan aldım. Programda çok fazla bir şey yok ele alan. Önce kazanım almak gerekiyor ama kazanımda sadece dikkat çekme gibi şeyler var. Özellikle sürdürülebilirlik ile ilgili bir şey yok” (Uygulama Sonrası Görüşme, İpek).

“Genelde MEB’e göre gidiyoruz zaten gerek duyulduğu takdirde bakıyorum. Öncelikle programdan başlanıp etkinlik hazırlanır ben etkinlikten programa gittim. Programdaki kazanımlara göz atmadım.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Arin)

3.3.2.3 Planlamada Zorluk

Öğretmenlere sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili etkinlik planlarken zorlanıp zorlanmadıkları sorulmuştur. 22 öğretmenden 15’i planlama yaparken zorlanmadığını belirtmiştir. Aşağıda zorlanmadığını belirten öğretmen ifadelerinden örneğe yer verilmiştir:

"Zorlanmadım. Takılmadım çünkü doğaya atık olarak girebilecek malzemelerin dönüştürüldüğünü düşündüğüm için yaptım (Uygulama Sonrası Görüşme, Evin)

Zorlandığını ifade eden öğretmenler, zorlanma sebeplerini en çok konuyu yeterince bilmemeleri olarak ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin planlamada yaşadıkları zorluklarla ilgili ifadelerden bazılarına yer verilmiştir:

“Konunun içeriğini tam olarak bilemediğim için biraz zorlandım. İnternette sürdürülebilir çevreyi araştırdım neler yapabileceğime karar vermek için (Uygulama Sonrası Görüşme, Şevval).

“Planlamada benim için zor olan şey konuydu. Konuyu araştırdım” (Uygulama Sonrası Görüşme, Sevgi).

“Bu kavramla daha önce karşılaşmadığımız için orman haftası ve çevreyi koruma haftası var; ama sürdürülebilirlik çevre terimiyle ilk defa karşılaştığımız için bunla ilgili ne yapabiliriz diye kafa yorduk.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Öykü)

“Sürdürülebilir çevre kavramını daha önce duymadığım, bende tam olarak oturmadığı için o yüzden hakim olduğum için konuyla ilgili ne yapabilirim diye zorlandım.” (2.Görüşme Kayıtları, Hale)

Bir öğretmen de daha önce konuyla ilgili etkinlik yapmadıkları için çocukların zorlanabileceğinden endişe ettiğini düşünerek planlamada zorlandığını belirtmiştir:

“Şu açıdan biraz zorlandım; çocuklar zorlanır mı diye ilk başta korktum. Şekilleri çünkü ilk defa biliyorlar. Geri dönüşümü bazıları biliyordu bazıları bilemiyordu. Ama gösterdikçe anlattıkça onlar baktım ki bilinçlenmeye başlamışlar. Onlar da bana yardımcı oldular. Oyun etkinliğinde pekiştirince daha da güzel oldu. Daha güzel bilinçlendiklerini düşünüyorum.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Zelal)

3.3.2.4 Planlamada Kaynak

Öğretmenlerin planlamada kullandıklarını ifade ettikleri kaynaklar Tablo 18’de verilmiştir. Tabloda yer alan sayısal değerler, ilgili kaynağın öğretmenler tarafından kaç kez ifade edildiğini yansıtmaktadır.

Tablo 18: Planlamada Kullanılan Kaynaklar

Kaynaklar	Sıklık	Kaynaklar	Sıklık
İnternet	8	MEB Etkinlik Kitabı	1
Kendi fikirleri	3	EBA	1
Eğitim seti	3	Eğitim CD'si	1
Fikir Alışverişi	3	Sınıf Kitaplığı	1
Öğretmenin Kaynak Kitabı	2	Staj Deneyimi	1
Deneyim	2	Öğrenci fikirleri	1
MEB Eğitim Programı (Kazanım ve Kavramlar İçin)	2		

Tabloda da görüldüğü üzere öğretmenler planlamada en çok (8) internetten yararlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin Programdan (2), MEB Etkinlik Kitabından (1) ve EBA(1)'dan yararlanmalarının düşük sayıda olduğu görülmektedir.

Daha deneyimli öğretmenlerin kendi deneyim ve fikirlerini kaynak olarak kullandığı görülürken, yeni mezun öğretmenlerden olan bir öğretmenin staj deneyiminde gördüğü bir etkinliği kaynak olarak kullandığını ifade ettiği görülmektedir:

“Eski bilgilerimden, deneyimlerimden yararlandım. Geri dönüşümle ilgili daha önceki yıllarda yapmış olduğum bir çalışmayı seçtim” (Uygulama Sonrası Görüşme, Masal, 15 yıl deneyimli).

"Bir kaynak kullanmadım. Daha öncesinde stajyerlik yaptığım okulda gördüğüm drama etkinliği idi ondan yararlandım kaynak olarak” (Uygulama Sonrası Görüşme, Hale, 1 yıl deneyimli).

3.3.2.5 Kavram, Kazanım ve Sözcükler

Bu başlık altında öğretmen uygulamalarında ele alınan kavramlar, kazanımlar ve sözcükler ile ilgili bulgular ele alınmıştır. Bulgulara, gözlem verileri ve etkinlik planları analiz edilerek ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin uygulamalarına ait gözlem verileri ve etkinlik planları analiz edilerek uygulamalarda ele alınan kavramlar, kavramların ait olduğu kategoriler ve sıklıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular aşağıdaki Tablo 19’da verilmiştir. Tabloda yer alan sayısal değerler, ilgili kavramın uygulamalarda ve etkinlik planlarda kaç kez yer verildiğini yansıtmaktadır.

Tablo 19: Uygulamalarda Yer Verilen Kavramlar

Kategoriler	Kavramlar	Yer Verilme Sıklığı
Zıt	Temiz-kirli	9
	Hareketli- hareketsiz.	1
	Aynı-farklı-benzer	1
	Güzel-çirkin.	1
	İyi- kötü	1
	Canlı-cansız.	1
Zaman	Önce-şimdi-sonra.	7
Duygu	Mutlu	4
	Üzgün	3
	Mutsuz	1
Renk	Sarı, kırmızı, mavi	1

Programda kavramlar, “renk, geometrik şekiller, boyut, miktar, yön/mekanda konum, sayı/sayma, duyu, duygu, zıt, zaman” olmak üzere 10 kategoride ele alınmaktadır. Tablo incelendiği zaman öğretmen uygulamalarında 4 kategoride 11 kavramın planlarda ele alındığı görülmektedir. En çok yer verilen kavramlar, 9 sıklıkla “kirli ve temiz” zıt kavramı ile 7 sıklıkla “önce-şimdi-sonra” zaman kavramıdır. Okul öncesi eğitiminde kullanılan günlük planlarda kavramlar, sözcükler ve materyaller ayrı

başlıklar altında planda yer almaktadır. Resim1’de program kitabından alınan örnek günlük plana yer verilmiştir.

Resim 1: MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planı Formatı (Ek 4)

EK 4

**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI
ETKİNLİK PLANI FORMATI
(Etkinlik Adı)**

Etkinlik Çeşidi : (Uygulama Şekli)
Yaş Grubu : Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak o ay için belirlenen kazanım ve göstergeler arasından o gün için ulaşılması beklenenler gelişim alanları belirtilerek açık olarak yazılır.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğrenme süreci belirlenen kazanımlara yönelik olarak açıklanırken:

- Eğitim ortamının nasıl düzenleneceği yazılır.
- Çocukların nasıl yönlendirileceği açıklanır.
- Materyallerin nasıl kullanılacağı yazılır.
- Öğretmenin ve çocuğun süreçteki rolü belirtilir.

MATERYALLER

Öğrenme sürecinde kullanılacak olan materyaller yazılır.

SÖZCÜKLER

Öğrenme sürecinde sözcük dağarcığını zenginleştirecek yeni sözcükler yazılır.

KAVRAMLAR

Öğrenme sürecinde ele alınacak yeni kavramlar kategorileri ile birlikte yazılır.

AİLE KATILIMI (*)

Ailelerin yapabilecekleri destekleyici etkinlik önerileri yazılır.

(*) Her etkinlik için aile katılımı düzenlenmesi gerekmez.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki türlerde sorular yöneltilir:

- Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesini sağlayıcı sorular sorulur (betimleyici sorular).
- Çocuğun etkinlikle ilgili yaşantı ve duygularını paylaşmasına fırsat verilir (duyuşsal sorular).
- O gün için alınan kazanım ve göstergelere ilişkin açık uçlu sorular sorulur (kazanımlara yönelik sorular).
- Öğrenmelerinin kalıcılığının sağlanması amacıyla çocuklara etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için sorular sorulur (yaşantı ilişkilendirme soruları).

Değerlendirme, farklı şekillerde de yapılabilir:

- Çalışma sayfaları/bellek kartları geliştirilip kullanılabilir.
- Resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir.
- Çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler.
- Sergiler düzenleyebilirler.

UYARLAMA

Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda, bu etkinliğin yönteminde kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde yapılacak düzenlemeler ile dikkat edilmesi gereken noktalar yazılır.

MİLLÎ Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı - 2013

61

Kaynak : MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, 61

Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamalarını planlamada yer verdikleri kazanımlar, ait oldukları –gelişim alanları ve sıklıkları ile birlikte Tablo 20’ye yerleştirilmiştir. Tabloda yer alan sayısal değerler, kazanımların etkinlik planlarda kaç kez yer aldığını yansıtmaktadır.

Tablo 20: Uygulamalarda Yer Verilen Kazanımlar

BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI		
Kazanım	Gösterge	Yer Verilme Sıklığı
Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	1.Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.	15
	2.Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.	3
	3. Dikkatini çeken nesne /durum/ olayı ayrıntılarıyla açıklar.	4
Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	1. Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.	8
	2. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.	2
	3.Gerçek durumu inceler.	2
	4.Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.	1
Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.	1. Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.	4
	2: Eksilen ya da eklenen nesneyi söyler.	3
	3: Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.	4
Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.	1. Nesne/varlığın adını söyler.	3
	2.Nesne/varlığın rengini söyler.	1
	3. Nesne/varlığın şeklini söyler.	2
	5. Nesne/varlığın uzunluğunu söyler.	1
	6. Nesne/varlığın dokusunu söyler.	2
	7. Nesne/varlığın sesini söyler.	1

BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI

Kazanım	Gösterge	Yer Verilme Sıklığı
	8. Nesne/varlığın kokusunu söyler.	1
	9. Nesne/varlığın yapıldığı malzemeyi söyler.	1
	10. Nesne/varlığın tadını söyler.	1
	11. Nesne/varlığın miktarını söyler.	1
	12. Nesne/varlığın kullanım amaçlarını söyler.	1
Kazanım 6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.	12. Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir.	1
Kazanım 7: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.	7: Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.	2
	11: Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.	1
Kazanım 8: Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	1. Nesne/varlıkların rengini ayırt eder, karşılaştırır.	1
Kazanım 10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	3. Mekânda konum alır.	1
Kazanım 13: Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.	2. Gösterilen sembolün anlamını söyler	2
Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.	1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.	4
	2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.	4
Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.	1. Problemi söyler.	5
	2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.	6

BİLİŞSEL GELİŞİM ALANI

Kazanım	Gösterge	Yer Verilme Sıklığı
	3.Çözüm yollarından birini seçer.	1
	4.Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.	1
	5.Seçtiği çözüm yolunu dener.	1
	6.Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.	1
	7.Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.	1

DİL GELİŞİM ALANI

Kazanım	Gösterge	Yer Verilme Sıklığı
Kazanım 2: Sesini uygun kullanır.	1.Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.	1
	2.Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.	1
Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.	3. Soru cümlesi kurar.	1
Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.	1. Konuşma sırasında göz teması kurar.	3
	3. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.	1
	4. Konuşmayı başlatır.	2
	5. Konuşmayı sürdürür.	3
	6.Konuşmayı sonlandırır.	2
	8. Sohbeta katılır.	2
	9. Konuşmak için sırasını bekler.	1
	10. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.	2
Kazanım 6:Sözcük dağarcığını geliştirir.	1.Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.	3

	2. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.	2
	3. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.	1
Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.	1. Sözel yönergeleri yerine getirir.	8
	2. Dinledikleri/izlediklerini açıklar.	3
	3. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.	3
Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	1. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.	5
	2. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.	4
	3. Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.	3
	4. Dinledikleri/izlediklerini resim yoluyla sergiler.	2
	5. Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler	1
	6. Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.	2
	7. Dinledikleri/izlediklerini şiir yoluyla sergiler.	1
	8. Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.	1
Kazanım 10: Görsel materyalleri okur.	1. Görsel materyalleri inceler.	2
	4. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.	1
	5. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.	3

Kazanım	Gösterge	Yer Verilme Sıklığı
Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	1. Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.	4
	2. Nesnelere alışılmadık dışında kullanır.	1
	3. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.	2
Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	2. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.	1
	3. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.	1
Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	1. Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.	1
	2. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir	2
Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.	1. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.	1
	2. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.	1
Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	1. Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.	1
	2. Kuralların gerekli olduğunu söyler.	1
Kazanım 13: Estetik değerleri korur.	1.Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.	2
	2. Çevresini farklı biçimlerde düzenler.	2
	3. Çevredeki güzelliklere değer verir.	3

MOTOR GELİŞİM

Kazanım	Gösterge	Yer Verilme Sıklığı
Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.	2. Yönergeler doğrultusunda yürür.	2
	12. Belirlenen mesafede yuvarlanır.	1
Kazanım 3: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	10. Nesnelere taşır.	1
Kazanım 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.	1. Nesnelere toplar.	1
	2. Nesnelere kaptan kaba boşaltır	2
	10. Nesnelere yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.	2
	11. Malzemeleri keser.	3
	12. Malzemeleri yapıştırır.	5
	13. Malzemeleri değişik şekillerde katlar.	1
	14. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.	1

ÖZ BAKIM		
Kazanım	Gösterge	Yer Verilme Sıklığı
Kazanım 3: Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	1. Ev/okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır.	1
	2. Ev/okuldaki eşyaları toplar.	1
	3. Ev/okuldaki eşyaları katlar.	1
	4. Ev/okuldaki eşyaları asar.	1
	5. Ev/okuldaki eşyaları yerleştirir.	1

Okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişim, öz bakım becerileri olmak üzere beş gelişim alanında kazanım ve göstergeler yer almaktadır.

Bilişsel gelişim alanında 22 kazanım, 113 gösterge; dil gelişimi alanında 12 kazanım ve 73 gösterge, sosyal ve duygusal gelişim alanında 17 kazanım, 53 gösterge; motor gelişim alanında 5 kazanım, 70 gösterge; öz bakım becerileri alanında 8 kazanım, 35 gösterge bulunmaktadır.

Öğretmenlerin uygulamalarında

- Bilişsel gelişim alanında 11 kazanıma ait 36 göstergeye toplamda 93,
- Dil gelişimi alanında 7 kazanıma ait 28 göstergeye toplamda 64,
- Sosyal duygusal gelişim alanında 6 kazanıma ait 14 göstergeye toplamda 23,
- Motor gelişim alanında 3 kazanıma ait 10 göstergeye toplamda 19
- Öz bakım alanında 1 kazanıma ait 5 göstergeye toplamda 5 defa yer verildiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin uygulamalarına ait etkinlik planları analiz edilerek uygulamalarda ele alınan sözcükler ve sıklıkları belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular Tablo 21’de verilmiştir. Tabloda yer alan sayısal değerler, ilgili sözcüklerin uygulamalarda ve etkinlik planlarda kaç kez yer verildiğini yansıtmaktadır.

Tablo 21: Uygulamalarda Yer Verilen Sözcükler

Sözcükler	Yer Verilme Sıklığı	Sözcükler	Yer Verilme Sıklığı
Çevre	12	Hayvanlar	1
Geri dönüşüm	9	Toprak	1
Çevre kirliliği.	3	Sel	1
Dünya	2	Hava kirliliği	1
Erozyon	2	Gelecek	1
Atık kâğıtlar.	2	Orman	1
Doğa	1	Çöp	1
Toprak kayması	1	Geri dönüştürülebilir atıklar	1
Artık materyal	1	Organik atık	1
Atıklar	1	Deniz	1
Atık pil	1	Su	1
Meşe palamudu	1		

3.3.2.6 Yöntem ve Teknik

Bu çalışmada öğretmenler, ön görüşmede okul öncesi eğitimde sürdürülebilir çevre eğitiminde drama başta olmak üzere, oyun, gösterip yaptırma, anlatım, çevre gezileri, proje, soru-cevap, deney, slayt gibi yöntem tekniklere yer verilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu başlık altında öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarda hangi yöntem ve tekniklere yer verdikleri analiz edilmektedir. Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik yaptıkları uygulamalarda yer verdikleri yöntem-tekniklere ait

bulgular, Tablo 22'ye yerleştirilmiştir. Tabloda verilen sayısal değerler, ifadenin öğretmenler tarafından kaç kez dile getirildiğini belirtmektedir.

Tablo 22: Uygulamada Yer Verilen Yöntem ve Teknikler

Yöntem ve teknikler	Sıklık	Yöntem ve teknikler	Sıklık
Soru-cevap	12	Kesme -yapıştırma(t)	2
Anlatım	7	Yırtma yapıştırma (t)	1
Gösterip Yaptırma	6	Yuvarlama(t)	1
Deney	5	Şarkı	1
Hikâye Anlatma	4	Pantomim	1
Drama	3	Beyin Fırtınası	1
Oyun	2	Eğitici Video	1
Slayt	2		

Öğretmenler yöntem-tekniklerini seçme nedenlerini öğrenmeyi kalıcı hale getirme, öğrencilerin yaşları, öğrenmelerini kolaylaştırması ve sevdikleri yöntem-teknikler olması şeklinde belirtmişlerdir. Aşağıda yöntem ve teknikleri belirleme ile ilgili öğretmen ifadelerine yer verilmiştir.

“Soru cevap gösterip anlatma onun haricinde deney yaptım. Çocukların daha iyi kavrayabileceğini düşündüm.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Sadiha)

“Anlatım. Şarkı da vardı. Çocuklar hikâye dinlemeyi sevdikleri için bu yöntemi kullandım.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Arin)

“Pantomim. Çocuklar çok seviyorlar hareketli bir şey ortaya koyuyorlar tekrar tekrar yapmak da istediler birkaç tane yaptık. 1 tane değil sevdiği için bu tekniği kullanmak istedim.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Hale)

“3 yaş oldukları için anlatım tekniğini kullandım daha sonra soru cevap tekniğiyle.” (Uygulama Sonrası Görüşme, İtir)

“Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi drama yaptığım için.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Yeliz)

“Yaptığım şey bence deneye giriyor fen doğa deneyi. Hikâyeden sonrada soru cevap yönteminden faydalandım. Çocukları biraz düşünmeye yönlendirdim... Özellikle deney ben normalde de çok sık kullanıyorum çocuklara daha etkili kalıcı olduğunu düşündüğüm için.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Pınar)

“Drama yaptık. Dramayı seviyor çocuklar.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Jale)

3.3.2.7 Materyaller

Bu başlıkta öğretmenlerin uygulamalarında kullandıkları materyallere ait bulgular ele alınmıştır.

Tablo 23’te öğretmenlerin uygulamada kullandıkları materyaller verilmiştir. Tablodaki sayıyla ifadeler aynı materyalin kaç farklı öğretmen tarafından kullanıldığını belirtmektedir.

Tablo 23: Kullanılan Materyaller

Teknolojik malzemeler	projeksiyon (4), bilgisayar (5), internet(2), eğitici video(2), dijital fotoğraf(2), fotoğraf makinesi(1), fön makinesi(1)
Doğal materyaller	toprak (2), yaprak (1), köklü bitki (1), meyve kabukları (1), meşe palamudu(1), sıcak su(1), su(3), kuş yemi(1)
Atık materyaller	pil (1), atık kağıtlar(2), atık plastikler(3), atık metaller(2), pet şişe(1), yoğurt kabı(2), yumurta kolisi(1), plastik kaplar(1), dondurma çubuğu(2)
Kırtasiye malzemeleri	resim kâğıdı(3), renkli kartonlar (4), renkli kağıtlar(2), renkli krapon kağıtları(1), mukavva(1), el işi kağıtları(1), sulu boya(1), yüz boyası(1), boya kalemleri(5), kurşun kalem(1), boyama sayfaları(3), büyüteç(1), çalışma sayfaları(3), hikaye kitabı(3), makas(4), yapıştırıcı(4), sim(1)
Diğer	ip (1), kavanoz(2), masa örtüsü(1), sandalye(1).

Öğretmenlerin tamamı hem bu uygulama için hem de genel olarak sınıflarında uyguladıkları çevre etkinlikleri için materyale ulaşmakta çoğunlukla zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu materyalleri çoğunlukla okulda var olan materyallerden, olmayanların bazılarını velilerden, bazılarını ise kendilerinin temin ettiklerini belirtmişlerdir. Doğada bulunan yaprak, taş gibi malzemeleri çocuklarla bahçeden, çevreden topladığını belirten birkaç öğretmen olmuştur. Materyal temini ile ilgili öğretmen ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Genelde zorluk yaşamıyorum. Doğal şeyler kullanacaksam çevreden yararlanıyorum. Kendim topladığım da oluyor çocuklarla topladığımız da oluyor evden getirmelerini istediğim de oluyor. Çok zorlanmıyorum.”
(Uygulama Sonrası Görüşme, Kader)

“Ailelerden istiyoruz. Evimizde geri dönüştürülebilir ambalaj atıkları daha önce kullandığımız krapon kâğıtlarını atmıyoruz atılacak etkinliği başka bir etkinliğe

dönüştürüyoruz. Materyal temininde zorlanmıyoruz.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Öykü)

“Sınıfımızdaki materyaller zaten. Çevremizden sürekli kullandığımız elimizin altındaki malzemeleri kullanıyoruz. Aslında çevre konusu çok rahat içinde yaşadığımız bir şey olduğu için her şey olabilir. Temizlik dediğimiz zaman sınıf temizliğini ayarlıyoruz. Çevrede uyacağımız kurallardan geri dönüşüm dediğimiz zaman yedimiz içtiğimiz şeylerin poşetlerini çöplerini ayrıştırıyoruz aslında çevre etkinliği çok da zor değil. Kurtarıcı bir etkinlik aslında.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Tülay)

“Ben eğer mesela yaprak toplanacak ise çocuklarımı dışarı çıkıyorum dışarda bulunuyorum ailelere bana sunu getirin bunu getirin şunları yapalım diye değil de çocukları bulabilecekleri kendimin bulabileceği şeyleri tercih ediyorum. İstanbul’da çok sıkıntı yaşanmıyor.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Yeliz)

“Sorun yaşamıyorum velilerden istiyorum kendim getiriyorum okulda da oluyor zaten pek sıkıntı yaşamıyorum.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Ceren)

“Sıkıntı yaşamadım okulumuz imkânları dahilinde okulumuzda materyallere ulaşabiliyoruz okulumuzda fen merkezi var. Kus yemlerini velilerin katılımı ile elde ettik. Diğerini de sınıflarda projeksiyon her sınıfta mevcut zorlanma olmadı.” (Uygulama Sonrası Görüşme, İtir)

Öğretmenler çevre eğitiminde materyal temininde velilerden genel olarak evde bulunabilecek materyaller ve evde biriktirilebilecek atık materyaller istediklerini belirtmişlerdir:

“Genelde evimizde kullandığımız doğaya dönüşmeyen plastik atık malzemeler tenekeler bunları çok kullanıyoruz şişeler özellikle velilerimizden talep ediyoruz artık düğmeler ilikler ellerindeki artık malzemeleri seçerken ellerinde kullanılıp atılabilecek ürünleri tekrar geri dönüşüm için kullanıyoruz.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Evin)

3.3.2.8 Değerlendirme

Öğretmenlerin teslim ettiği etkinlik planlarının sadece 3'ünde değerlendirme kısmına yer verilmiştir. Bulgularda kullanılan diğer öğretmenlere ait veriler ikinci görüşme verilerinden elde edilmiştir.

Tablo 24'te öğretmenlerin etkinliklerini değerlendirmeyi nasıl yaptıklarına yer verilmektedir. Tabloda verilen sayısal değerler, ifadenin öğretmenler tarafından kaç kez dile getirildiğini belirtmektedir:

Tablo 24: Değerlendirme

Değerlendirme Yöntemi	Sıklık
Soru cevap	19
Gözlem	7
Süreci değerlendirme	5
Ürünle değerlendirme	3
Günün değerlendirmesi	1

Değerlendirmede en çok tercih edilen yöntemin 19 kez ifade edilmesi ile soru cevap olduğu görülmektedir. Öğretmenler soru cevapla değerlendirmeyi bazen uygulama sonunda bazen süreçte bazen de çocukların ortaya koyduğu ürüne yönelik sorularla gerçekleştirmiştir.

Soru cevap yöntemini kullandıklarını belirten 19 öğretmenden 11'i soru cevapla birlikte başka bir yönteme daha yer verirken, 8 öğretmen sadece soru cevap yöntemini kullandığını belirtmiştir. Verilen cevaplarda soru-cevaba 3 kez gözlem yöntemi eşlik etmiştir. Bu 3 öğretmenle birlikte toplam 7 öğretmen değerlendirmede gözlem yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. 3 öğretmen yaptıkları etkinliklerde çocukları ortaya koyduğu ürünlerle değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ürünle değerlendirmede çalışma sayfaları kullanmışlar ve çocuklardan süreci

değerlendirdiğini belirten öğretmen sayısı 5 tir. Değerlendirme ile ilgili öğretmen ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Çocukları yaprakların şekillerini renklerini neden renk değiştirdiklerini büyüklüklerini küçüklüklerini sordum. Bunların neden olabileceğini söyledim. Çocukların gözlem yapmasını sağladım.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Gül)

“Sonunda değerlendirmeyi şu şekilde yaptık sanat etkinliğimizi bitirdikten sonra onları sergilemek için onları astık ve bende onları anlayıp anlamadıklarını öğrenmek adına kağıt hangi geri dönüşüm kutusuna atılır camı nereye atmamız gerekiyor plastikler nereye atılması gerekiyor gibi çocuklara sorular sordum ayrıca bu geri dönüşümün bize faydası ne oldu diye soru yönelttim dünyamız kirli bir dünya temiz bir dünya şekilde 2 tane dünya yaptık geri dönüşüme attığımızda dünyamız nasıl olur geri dönüşüm kullanmazsak dünyamız nasıl olur diye sorular yönelttim onlardan güzel geri dönüşler aldım.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Funda)

“Konuyu değerlendirme amaçlı çocuklardan denizleri daha kolay temizleyebilen bir makine icat edip hayal edip onları resme dökmesini istedim çeşitli materyaller verdim önlerine yaptıkları resimler üzerine sohbet ettik herkesin fikrini aldım.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Lale)

3.4 SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili ifade ettiği sorunlar ve sürdürülebilir çevre eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesine yönelik önerileri ile ilgili bulgular ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin sorunlarla ve önerilerle ilgili ifadeleri incelendiğinde “(1) program, (2) fiziksel ortam ve imkanlar, (3) öğretmen eğitimi, (4) veli, (5) izin, ulaşım,

idari işlemler ve diğer” şeklinde 5 başlık ortaya çıkmıştır ve sorunlar bu başlıklarla kategorize edilip Tablo 25’e yerleştirilmiştir:

Tablo 25: Sorunlar ve Öneriler



Sorunlarla ilgili ortaya çıkan en çarpıcı bulgu, programda sürdürülebilir çevre eğitimine yeterince yer verilmediğidir. Özellikle ikinci görüşmede öğretmenlerin çoğu, programdaki kazanımların ve kavramların sürdürülebilir çevre eğitimi için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Programda çevre şartlarından hiç bahsedilmediğini ifade eden öğretmenler olmuştur. Diğer bir yandan bir öğretmen, programda çocukların tek bir tip olarak ele alındığını, programın bu yönden eksik olduğunu ifade etmiştir. Çevresel etkinliklerin bölgeye göre değişebildiğini, bu nedenle programın merkezi değil, çevresel etkenleri ele alan yapıda olması gerektiği dile getirilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin programa yönelik sorunlarla ilgili ifadelerinden bazılarını yer verilmiştir:

“Kazanımların yeterli olduğunu düşünmüyorum daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle geri dönüşüm konusunun kazanımlarda yer

alması gerektiğini ve okullarda uygulanması gerektiğini düşünüyorum.”
(Uygulama Sonrası Görüşme, Funda Öğretmen)

“Genelde programda hiç çevre şartlarından bahsedilmiyor. Bu öğretmenin biraz kendi inisiyatifine kalmış bir şey planlarımız içerisinde yok. 2013 programından sonra konunun olmaması öğretmenleri zorluyor ...” (Uygulama Sonrası Görüşme, Evin)

“... Okul öncesi programının kazanım ve göstergelerini direk bağdaştıracağım bir şey olmadı. Çevresini düzenler eşyasını düzenler falan vardı. Onun için çevreyi temiz tutar gelecek ilgili konuşur plan yapar falan tarzı bir şey yoktu açıkçası...” (Uygulama Sonrası Görüşme, Şevval)

“...programlar yapılırken aslında tek bir çocuk tipi değil de farklı çocuk tiplerinde eğer ele almaya çalışılırsa program daha da bizi yöneltebilir, daha da genişletilebilir.” (Uygulama Öncesi Görüşme, Çiğdem)

“...Benim araştırdığım kadarıyla sürdürülebilir çevre eğitimi çok geniş bir alan çocuğun içinde yaşadığı çevreden etkilenebileceği her şeyi içine alan bir kavram...Çok geniş bir konu; ama belki bununla ilgili eklemeler yapılabilir programa. İlkokulda da planlar oluyor. Oradaki gibi konuların başlıkları belirlenip uygulaması öğretmene bırakılabilir... İstanbul'da ilkokul 1 e giden bir çocukla Van'da Ağrı'da ilkokul 1 e giden çocuğun yaşam şartları seviyesi kültürel yapısı bir değil. Onlar bunu toparlayıp organize edebiliyorlar aslında, biz de öyle yapabiliriz. Bu ayın konuları içerisinde uzay var çevre var, sonbaharda göç ile ilgili konular var. Bunlar belirlenirse öğretmen daha kolay bir şekilde uygulanabilir aslında. (Uygulama Sonrası Görüşme, Tülay)

Öğretmenler sürdürülebilir çevre eğitiminin programda yer alması gerektiğini belirtmişler, bir öğretmen programa dahil edilmesi ile uygulamanın yaygınlaşacağını, keyfi ve plansız uygulamanın ortadan kalkacağını ifade etmiştir:

“Bunun programda açık bir şekilde yer alması çok güzel olur. Millî Eğitim Bakanlığımızın dediğim gibi planı olması, programı, uygulaması vs. şu anlamda güzel olur: daha bilinçli ve planlı olarak bunu yerine getirmiş oluruz. Saman altı kilim altı olmaz diye düşünüyorum. (Uygulama Sonrası Görüşme, Jale)

Öğretmenler den biri sınıfında Montessori Yaklaşımı ile eğitim uygulamaktadır ve önerilerinde sürdürülebilir çevre eğitiminde bu yaklaşımla eğitim verilmesine yer vermiştir:

“Eğitim yöntemlerini değiştirdim, okulları donatırdım. Montessori eğitimi uyguluyorum. Hiçbir materyal ziyan edilmiyor her materyalin bir anlamı var. Dediğim gibi hiçbir şeyi çöpe çevirmiyor, okul öncesi kurumlar en çok çöp çıkaran kurumlar. Bunun önüne geçmiş oluyoruz Montessori pahalı bir eğitim imkânım olsa tüm anaokullarını dönüştürürdüm. Bu şekilde sürdürülebilir çevreye katkı sağlanmış, ona uygun bir yöntem belirlenmiş olur (Uygulama Sonrası Görüşme, Arin)

3.4.2 Fiziksel Ortam ve İmkanlar ile İlgili Sorun ve Öneriler

Öğretmenler tarafından çokça ifade edilen sorunlardan diğeri, fiziksel ortam ve imkanlar ile ilgili sorunlardır. Okulların bahçesinin olmadığı ya da bahçenin küçük olduğu, okulların doğadan kopuk olduğu, çocukların elinin toprağa değemediği, çocukların hayvan ve bitki bakımı yapabilecek fiziksel ortamlarının olmadığı, geri dönüşüm kutularının gerek okullarda gerekse yaşanan çevrede yetersiz olduğu, okulların imkanlarının yetersizliği öğretmenler tarafından ifade edilen fiziksel ortam ve imkanlara yönelik sorunlardır. Aşağıda fiziksel ortam ve imkanlarla ilişkin sorunlarla ilgili ifadelerden bazıları verilmiştir:

“Her anaokulun fiziksel koşulların uygun olması gerekiyor. İlkokulların bünyesinde olan anasınıflarının genelinde maalesef bahçe imkânı yok, oynayacak alan bile yok. Çocukların tarımı da görebileceği, ekip biçebileceği, toprakla oynayabileceği toprağa dokunabileceği, bir hayvan besleyebileceği bir alan olabilir, okulun bir kedisi köpeği olabilir. Onların bakımının yapılacağı bir

alan yok. Somutlaşması lazım uygulamaya dökülmesi lazım. İmkanlarımız bu konularda kısıtlı...” (Uygulama Sonrası Görüşme, Evin)

“Okulumuzda geri dönüşüm kutuları yok. Dışarlarda görmüyoruz, biraz yetersiz. Pazartesiden pazartesiye geliyorlar her sokakta yok bizim sokakta varsa bir aşağıda yok. İnsanlar da direkt çöpe atmak zorunda kalıyorlar ayrı yapmak lazım kâğıt, cam.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Ceren)

Öğretmenler fiziksel ortam ve imkanlara yönelik önerileri şu şekildedir:

- Fen-doğa köşesindeki materyaller çeşitlendirilebilir.
- Okullar çocukların doğa ile iç içe olabileceği şekilde düzenlenebilir.
- Okullarda ekip biçme işlerinin yapılabileceği alanlara yer verilebilir.
- Bitki bakımı yapmaya elverişli fiziksel olanaklar bulunmalıdır.
- Okullarda kedi, köpek gibi hayvanların bakımının yapılmasına olanak sağlayan alanlara yer verilebilir.
- Hobi bahçeleri oluşturulabilir.
- Atölye çalışmaları yapılabilir.
- Okullar orman içinde doğayla bütünleşik tasarlanabilir.
- Kendi tükettikleri kaynakları üreten okullara yer verilebilir.

Aşağıda fiziksel ortam ve imkanlarla ilişkin önerilerle ilgili ifadelerden bazıları verilmiştir:

“Çocukların zaman geçirecekleri, çocuklara donuk farklı çevreler oluştururdum. Onların ziyaret edebileceği gidip uygulama yapabileceği bahçeleri olabilir. Anaokullarında atölye sınıfı olmasını çok istedim. Atölyelerde daha çok çocukların kazanımlarını yaparak yaşayarak elde edebilecekleri bir ortam sağlamaya çalışırdım. Tabiat ortamı oluşturabilirdim doğadaki maddeleri oraya bırakabilirdim spor salonu olurdu... Anasınıflarında hobi bahçeleri olabilir biz her şeyi sınıfımızda yapmaya çalışıyoruz.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Dilek)

“İlk önce çevre düzenlenmeli. Okullarımızın maalesef çevreleri uygun değil. Bizimki iyi tamam anaokulu, iyi kötü toprağı elleyebilirler. Toprağı elleyecekleri, ilkokula bağılı anasınıflarının çoğunda dokunabilecekleri alanları bile yok. İlk önce çevre düzenlenmeli. Ondan sonra gerisi bir şekilde devam ettirilerek kullanılır. Ama çevremiz uygun olmuyor. Çevre düzgün olmuyorsa maalesef siz de pek bir şey yapamıyorsunuz.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Yeliz)

“Sınıfımın daha tabi daha büyük olmasını isterim fen doğa köşesinin daha çeşitli olmasını isterim tabi oradaki materyallerin daha da arttırılabileceğini düşünüyorum... Sürdürülebilir çevre deyince benim aklıma daha çok dışarı geliyor yani çoğu anasınıfında öyle bir imkân yok. Bahçe mesela genişletilebilir çocukların daha çok gözlem yapmaları sağlanabilir. Çoğu ana sınıfında da bu imkân yok hiç bahçesi olmayan ana sınıfları var. Çocukların dışarı çıkıp gözlem yapma olanağı yok bu yüzden bahçe etkinliklerini daha çok yer verilebilir.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Gülizar)

“... Bazı okullarda var özellikle yurt dışında var diye biliyorum her sınıfın bahçesi var, besledikleri baktıkları hayvanlar var, en azından doğanın döngüsünü birebir görebilirler. Bizim yaptıklarımız, doğanın yasadığı, hayvanların yasadığı birbirimizi nasıl etkilediği üzerine böyle bir şey çocukları çok etkiler diye düşünüyorum. Her çocuğun bir ağacı veya fidanı olsa meyvesi olsa herkes ondan sorumlu olsa eminim çok daha farklı ve etkili olurdu.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Şevval)

3.4.3 Öğretmen Eğitimi ile İlgili Sorun ve Öneriler

İlk görüşmede öğretmenlerin sadece 3’ü sürdürülebilir çevre eğitimini daha önce duymuş olduklarını belirtmişlerdi. Öğretmenler uygulama yaptıktan sonra da konuyla ilgili net bilgiler edinemediklerini, çevre eğitimi bilgilerinden yola çıkarak sürdürülebilir çevre ve eğitimi hakkında buldukları bilgilerden çıkarım yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışma sayesinde farkındalık ve bilgi edindiklerini; bundan da memnun olduğunu belirten öğretmenler olmuştur. Bununla beraber, önemli

buldukları bu konuda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İfadelerde öğretmenlerin model oldukları vurgulanarak, olumlu bir model olmaları, model olmak ve öğrenmeyi en etkili şekilde geliştirmek için öğretmenin konu hakkında donanımlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun için belirtilen öneriler, lisans düzeyinde öğretmen eğitiminde ders olarak yer verilmesin ve görevdeki öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesidir. Aşağıda öğretmene ilişkin sorun ve önerilerle ilgili ifadelerden bazıları verilmiştir:

“En azından plana aldığım için ben de memnunum. Çevre etkinliği yapmıştık ama daha dar anlamda almıştık. Böyle kapsamlı yapınca daha iyi oldu. Farkındalık oluştu, bunun için teşekkür ederim. Bundan sonra da uygulamak isterim, öğretmenlere de eğitim verilmesi bu noktada iyi olacaktır, farkındalık oluşması ve etkili olarak uygulayabilmemiz için hizmet içi eğitimler verilebilir.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Zelal)

“...Keşke programımızda da olsa ve tam olarak tabirini bilebilsek de bu konuda yardımcı olabilesek çocuklara da. Programda yer almasının faydalı olacağını düşünüyorum. Öğretmenlere de bilgi verilmeli, çünkü biz daha önceden bilmiyorduk, sizin sayenizde biraz daha kafa yorduk, nedir bu ne değildir diye. Belki de yine tam olarak bilemedik, anladığımız kadar aktarmaya çalıştık, keşke tam olarak bilgi sahibi olsak da çocuklara da aktarabilsek. (Uygulama Sonrası Görüşme, Öykü)

“Biz küçükken eğitim hayatında herkes bahçeye çıkacak bahçedeki çöpleri toplayacak uygulaması yapılırdı. Çevre eğitimi olarak sadece bununla kısıtlı kaldık maalesef biraz sığız. Önce bizlerin bu konuda bilinçlenmesi lazım eğiticiler olarak daha sonra çocuklara bunu aşlamamız lazım. Çünkü biz onlara rol model oluyoruz. Bazı şeyleri kendimizde değiştirmesek öğrenmezsek öğretemiyoruz. Öğretmenlik böyle. Önce biz öğreneceğiz bir araştırmaz biz uygulayacağız ki çocuklara yardımcı olalım aktarabilelim. Yine bizim eğitimimizden geçiyor...Hizmet içi eğitim verilebilir. Üniversitedeki öğrencilere direkt çevre ile ilgili bir ders verilebilir...” (Uygulama Sonrası Görüşme, Tülay)

3.4.4 Aile ile İlgili Sorun ve Öneriler

Görüşmelerde öğretmenlerin hepsi ailenin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenler, sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili kazandırmak istedikleri bilgi, beceri ve tutumların gerek model alarak gerekse günlük yaşam içindeki uygulamalarla ailede başlamış olması gerektiğini, çocuklarda istedik davranışların yaşam biçimi haline dönüşebilmesinin ancak okuldaki öğrenmelerin evde de sürdürülmesi ile olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle de ailelerin de eğitilmesini ve eğitime katılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerle ilgili olarak bazı ailelerin aşırı korumacı tutumlarından dolayı çocuklarının gezilere katılmalarına izin vermemelerini, çeşitli nedenlerle hayvanların bakımı ile ilgili etkinliklere olumsuz yaklaşıklarını, evlerde yağın lavaboya dökülmemesini, geri dönüştürülebilir atıkların ayrıştırılması konusunda uygulamalar yapılmamasını sorunlar olarak belirtmişlerdir. Velilerle ortak uygulanacak projeler, sınıf içi etkinliklere aile katılımı, velilere yönelik seminerler, veli toplantılarında konuyu ele alma, ailelerin günlük yaşamda da uygulaması için geri dönüşümle ilgili yaptırım uygulanması, öğretmenlerin velilerle ilgili önerileridir. Aşağıda velilerle ilgili sorun ve önerilere ilişkin öğretmen ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“İşlediğimiz her konuda bir dönüş sağlamak isterdim bu anlamda yaşam tarzı halinde. Velilerle ortak projeler çok güzel olurdu. Velilerin de çocukların bakış açıları yasayarak öğrenme tarzını oturtmak isterdik. Velileri de katabileceğimiz program uygulamak isterdik (Uygulama Sonrası Görüşme, Jale).

“Çocuk ailede bir kere kızartma yağını lavaboya dökülmeyeceğini bilecek. Bu önemli. Işığı gereksiz yere yakmaması gerektiğini bilecek. Poşet meselesi mesela ben baştan beri çocuklarıma hep söylüyorum fazla poşet alınmamalı diye... Bizim hayatımızı kolaylaştırıcı şeyler de olmalı. Geri dönüşüm kutularının yaygınlaşip ulaşması kolay olacak şekilde. Çöpü ayıramıyoruz organik atıklar çöp sanılıyor halbuki toprağa karışıp toprağı besleyebiliyor. Soda şişeleri vs. depozitolu olabilir pet şişelerde de bir şey yapılabilir. Toplum olarak dışarda pisletip evde temiz inşa edersiniz. Evde çöp ayırmak da bizim insanlar için dağınıklık görünür. Bazı şeyleri zorla yapıyoruz. Karşılığını göremiyoruz gönüllü olanlar

için yorucu oluyor. Karşılık derken takdir anlamında değil doğaya dönüşü olarak. Sistem yok. Aileden başlayıp en üste kadar gidecek.” (Uygulama Sonrası Görüşme, İpek).

“Aile çok önemlidir. Eğitimin ailede başlayıp okulda ve çevrede devam ettiğini düşünürsek aile katılımlarının çok faydalı olacağını düşünüyorum aileyi bilinçlendirme amaçlı verilecek seminerler aileler ile birlikte yine bahsettiğimiz gibi yaparak yaşayarak öğrenmenin olduğu aile katılımının faydalı olacağını düşünüyorum...Çocuklar dışarda çöpleri ne yapıyorlar, evlerindeki artıkları nasıl dönüştürme amaçlı ne gibi faaliyetleri var, en azından bunu kontrol edebilmek isterdim. Aile ziyaretleri bu kapsam içinde küçükte olsa fayda olabileceğini düşünüyorum.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Lale).

“Yaptırım olabilir belki sadece bunların okulda kalmaması gerekiyor eğitimin evde de aynı şekilde bu kutudan olması gerekiyor; pil, cam, kâğıt, plastik şeklinde. Çocukların bu bilinci kazanması için sürdürülebilir olması için bunun olması gerekiyor.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Sevgi).

“Kesinlikle amaç ve kazanım olarak mutlaka alırdım. Ama ben bunun sadece okullarda verilmesinin yeterli olduğunu düşünmüyorum önce bunun bir devlet politikası olarak ele alınması gerekiyor ailede bunun başlaması gerekiyor...Mesela çocuklara çevre gezileri düzenlenebilir. Amaç kazanıma bunlar alınabilir...Aileler öncelikle bilgilendirilmeli, bu konuda ailelere eğitim verilmeli. Gerekli imkanlar geri dönüşümle ilgili sağlandıktan sonra yaptırım uygulanmalı. Yoksa hiçbir şekilde uygulamanın bir dönüşü olacağını düşünmüyorum. Mesela geri dönüşüm kutularını mahallere koyacaksınız mahallelerden sorumlu bekçiler olmalı ya da gönüllü insanlar olmalı insanları denetleyen, gerekli olan geri dönüşüm politikalarına uymayan insanlara belirli para cezalarına çarptırılabilir. Ancak bu şekilde ülkemizde düzenin kurulabileceğini düşünürüm.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Funda).

“İlk önce ailelerin bilinçlendirilmesi ve daha sonra çocukların bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Funda).

“Sınıflar tekrar düzenlenebilir okulla tekrar düzenlenebilir... En azından çocuklarla doğayı iç içe tutabilirsek biraz, daha geçen gün mesela soğukta kedi girdi içeri onu bile aman ellemeyin aman dokunmayın. Mama falan verdik. Sonra ne bileyim adımız çıktı yok kedilere mama veriyorlar falan gibilerinden. Hoş da karşılanmadı pek. Çocuklar + veliler asında bilinçlendirilmeli. Veli eğitim programı olmalı. Etkinliklere veliler de çağrılabilir plan program yapılıp. Veli de bir şekilde katılabilir.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Şevval).

“...aslında bazı ülkelerde başka ülkeler zaten yağmur yağdığına giyiyorlar yağmurluklarıyla yağmurda gidiyorlar bizim veli profilimiz buna çok müsait değil daha çok korumacı yaklaştığımız için çocuklarımıza aman üşürler hasta olursa bir şey olursa vs gibi yaklaşımlar oluyor. O yüzden kış mevsiminin dezavantajı. Hem izin almak hem de velilerin izin yaklaşımı açısından da çok fazla kışın bahçede yapamıyoruz maalesef.” (Uygulama Sonrası Görüşme, İtir).

3.4.5 İzin, Ulaşım, İdari İşlemler ve Diğer Konularda Sorun ve Öneriler

Öğretmenlerin değindiği diğer sorunlar ulaşım, izin ve idari işlemler, maddi yetersizliklerdir. Önerilere bakıldığında ise bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin yanında TEMA Vakfı'nın çalışmalarının desteklenmesi, sürdürülebilir çevre eğitimi için uygulamaların devlet politikası olarak yer edinmesi, kitle iletişim araçları yoluyla çocuk ve ailelerin bilinçlendirilmesi önerilerine yer verilmiştir. Belirtilen sorun ve önerilere ait öğretmen ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Öncelikle imkanları çok fazla genişletmek isterdim yeterli bulmuyorum. Bir kere ulaşım bize çok engel, izinler çok engel. Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin çocuklar açısından en iyi öğrenme olduğunu düşünüyorum ama gerek izinlerde

gerek ulaşım sıkıntılarından dolayı bir yere gitmekte çok zorlanıyoruz. Görerek, dokunarak, hissederek öğrenmenin tadını varamıyoruz çocuklarla. Bunla ilgili çalışmalar yapardım...Aileyi konulara dahil etmemiz lazım. İdareden izinleri daha kolay alabilmemiz lazım. Ulaşım kaynaklarımızın daha verimli çalışıyor olması gerekiyor. Birde maddi sıkıntılar var. Fabrikaya gitmek istemiştik o fabrikada belli ücret talep etmişlerdi, sıkıntı olmuştu.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Lale)

“...Tema desteklenebilir, onlar büyük bir çaba ile çalışıyorlar. Ütopik olabilir ama büyük bir inançla yola çıktılar. Bence öyle bir toplulukla haline gelinmeli tabi ki devlet politikası ile alakalı bir şey. Çevresel konular devletin politikası içinde yer almalı, uygulama ve yaptırımlar olmalı.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Arin)

“Aile eğitimini belki rehber öğretmenler yapabilir, uzmanlar gelebilir. Sosyal medya ve televizyonda çok yer verilmiyor aslında. Dün rastladım ama çok bilindik bir kanal değildi. Çocuklar çok televizyon izliyor ve sosyal medyada da zaman geçiriyor. Sosyal medyada ve televizyonda daha çok yer verilmeli bence. Bu şekilde hem çocukların hem ailelerin farkındalık kazanmasına ve bilinçlenmelerine katkı sağlanabilir.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Sevgi)

“Her yönden olması lazım sadece okullar değil. Okul her yerle bağlantılı olmalı. Okul aile ve haricinde politikada olmalı. Bir yerden desteklenmesi gerekiyor.” (Uygulama Sonrası Görüşme, İpek)

“Dediğim gibi ilk önce sürdürülebilir çevre eğitimi mutlaka ve mutlaka devlet politikası olarak ele alınmalı diye düşünüyorum. Bunun bir yaptırım şeklinde nasıl kırmızı ışıktan geçtiğimizde ceza uygulanıyorsa ailelerle bu şekilde geri dönüşüm ile ilgili bilgilerin verilip geri dönüşüm sağlanması gerekiyor. Politik olarak ele alınmazsa kesinlikle sürdürülebilir çevre eğitiminin uygulanabileceğini düşünmüyorum.” (Uygulama Sonrası Görüşme, Funda)

SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmış ve olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Tuzla, Pendik, Maltepe, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde MEB okullarında görev yapan yirmi iki okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesinden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak dört ana başlık altında gruplanmıştır: sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik öğretmen algıları, programdaki yerine göre öğretmen algıları, öğretmenlerin uygulamaları, sorun ve öneriler.

Bu bölümde, öğretmen görüşleri temel alınarak yürütülen bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına ilişkin başlıklar altında yer verilmiştir.

SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARINA İLİŞKİN SONUÇLAR

Sürdürülebilir Çevre Eğitimin Tanımına Yönelik Öğretmenler Algıları

Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algılarına dair bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitiminin tanımına ve kapsamına yönelik algıları ve sürdürülebilir çevre eğitiminin programda nasıl yer alması gerektiğine yönelik algıları hakkında sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı sürdürülebilir çevre eğitimi kavramını daha önce hiç duymadıkları ve “sürdürülebilir çevre eğitimini” tanımlamakta güçlük çektikleri, yapılan tanımlarda düşük oranda sürdürülebilirlik ile ilgili unsurlara yer verilirken daha çok genel bir çevre tanımı yapıldığı görülmüştür. Bu sonuçlar Yıldız (2011)’in

öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramını yeterli düzeyde açıklayamadıklarını tespit ettiği çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenler sürdürülebilir çevre eğitimi tanımını tam olarak yapamamasalar da sürdürülebilir çevre eğitiminin neler çağrıştırdığı sorulduğunda az sayıda öğretmenin ifadelerinde sürdürülebilirlikle doğrudan ilişkili olan bazı unsurlara yer verdiği görülmüştür. Bunların başında “geri dönüşüm” gelmektedir. Bunun dışında, “kaynakları verimli kullanma, küresel ısınma, eskiyi yeniden kullanmak, çevreyi temiz tutmak, çevre bilinci, var olanla yetinmek, yeniden yapılandırma” ifadelerine de yer verilmiştir. Sürdürülebilirliğin 3R’si olarak karşımıza çıkan azaltma (reduction), yeniden kullanım (reuse) ve geri dönüşüm(recycling), sürdürülebilir kaynak kullanımının temel stratejileridir. Sürdürülebilirlik stratejileri çevresel sürdürülebilirliği sağlama oldukça önemlidir ve etkin bir biçimde kullanılması gerekmektedir (Koçak ve Balcı,2010). Tanımlamada güçlük çeken öğretmenlerin bu üç strateji ile ilgili ifadelerine yer vermesi konu hakkında plansız ve sistemsiz edinilmiş bilgilerinin bulunduğunu ve bunları kavramsal bir çerçevede açıklayamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmanın bu sonucu, Şahin ve arkadaşları (2009)’nın öğretmen adaylarının kalkınmaya yönelik bütüncül bir kavram olarak güçlü bir anlayış geliştiremediklerini tespit ettikleri çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunun, sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamalarını konuyu araştırmadan, çevre eğitimi ile ilgili ön bilgilerine dayalı etkinlik hazırlayıp yaptıkları görülmüştür. Uygulamadan sonra konu hakkında araştırma yapan ve sürdürülebilir çevre tanımı genişleyen öğretmenler olmuştur. Bu çalışma ile öğretmenlerin konuya ilgilerinin çekildiğini ve bilgi sahibi olmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenlerden dördü konuyu araştırdıklarını ifade etmiştir ve bu öğretmenlerin ilk görüşmeden farklı olarak “eko okulları, gelecek nesillere doğayı iyi bir şekilde bırakmayı, çevre kavramının çok yönlü oluşunu” tanımlarına ekledikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin genel olarak çevre eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olduğu; ancak sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili çoğu öğretmenin ön bilgilerinin yetersiz olduğu, ilk görüşme sonrası öğretmenlerin bazılarının bu konuya ilgi duyup araştırma yaptığı ve bu kavramla ilgili bilgilerini genişlettiğini; fakat uygulama sonrasında da sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Okul Öncesi Eğitimi Programında Nasıl Yer Alması Gerektiğine Yönelik Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında çocuklara neler öğretilbileceği sorusuna verdikleri cevaplarda ortaya çıkan kavramlar, Tiflis Bildirgesi (1977)'nde yer alan ve genel kabul görmüş olan çevre eğitiminin beş temel amacını oluşturan “bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılım” başlıklarında sınıflandırılmıştır. Bilgi ile ilgili amaçlar ilk sırada yer alırken, ardından bilinç ikinci, tutum ve beceri üçüncü sırada yer almıştır. Katılım düzeyine ilişkin sadece iki amaç yer almış ve sınıflamada en düşük kavramın yer aldığı düzeyi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına bakılınca, katılımın en alt düzeyde çıkması Haktanır (2015:16)'ın okul öncesi dönemde çevre eğitiminde kazandırılması gereken esaslarla paralellik göstermektedir. Haktanır, “farkındalık, bilgi, beceriler, tutumlar, katılımın” çevre eğitimi ile ilgili kazandırılması gereken beş esas olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemin (0-6 yaş) son yıllarından erken çocukluk döneminin (0-8) sonuna kadar olan dönemde verilecek çevre eğitiminde, çevreye yönelik kazandırılacak bu beş amaçtan “farkındalık geliştirme ve doğru tutumlar” kazandırma amaçlarının, bilgi ve beceri edindirme ile katılım amaçlarından daha çok ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bilgi başlığı altında ele alınan amaçların okul öncesi eğitimde farkındalık geliştirmeye yönelik araç olarak kullanılması yönüyle, araştırma sonuçlarının bu doğrultuda benzer çıktığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubu çocuklarının tüm gelişim alanlarına uygun yaşantılar sunarak onların tüm yönlerden sosyal, dil, psiko-motor, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen temel bir eğitim dönemidir (Balaban, 2017). İnsan yaşamının temelini oluşturulduğu bu dönemde, çocukların öğrenme hızları ve kapasiteleri oldukça yüksektir (Oktay, 2004; Gülay, 2011). Sürdürülebilir çevre eğitimine okul öncesi dönemde başlanması bu nedenle oldukça önemlidir. Öğretmenlerin tamamının, sürdürülebilir çevre eğitimine okul öncesi dönemde başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Yaşla ilgili olarak, doğduğu andan 5 yaşına kadar olacak şekilde farklı yaş gruplarına yönelik cevaplar gelmesiyle beraber, temel bakım evresinin tamamlanıp sosyalleşmeye geçildiği dönem olarak belirtilen 3 yaş, en çok belirtilen yaş olmuştur.

Sürdürülebilir çevre eğitiminin okul öncesi dönemde verilmeye başlanması konusunda hem fikir olan öğretmenler, yaş grubuna göre etkinliklerin ve konuların farklılaşacağını da belirtmişlerdir. Okul öncesi dönem için istenilen şekilde etkili bir çevre eğitiminin verilebilmesi için her şeyden önce çocuğun ilk özdeşim modelleri olan aile bireylerinin doğru tutum ve davranışlara sahip olması gerekir (Haktanır 2015:24). Öğretmenler de küçük yaşlarda hatta doğumdan itibaren evde önce model olma yoluyla ve küçük sorumluluklarla başlanması gerektiğini belirterek, okulda verilecek eğitimde yaş gruplarına göre düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin hedeflerine ulaşmak ve öğrenme ortamının verimliliğini sağlamak için izleyecekleri en etkili yol öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklere yer vermektir (Göllü, 2018). Öğretmenler sürdürülebilir çevre eğitimi verilirken şu yöntem-tekniklerin kullanılabilmesini belirtmişlerdir: Oyun, gösterip yaptırma, anlatım, çevre gezileri proje, soru cevap, müzikli oyun, uygulamalı eğitim, deney, slayt gösterileri ve Montessori yöntemi. Bu yöntemlerin yanı sıra öğretmenler sürdürülebilir çevre eğitiminde sanat eğitimi, müzik etkinliği, proje ödevleri, aile katılımlı proje etkinlikleri, hikaye yazma, bahçesel etkinliklerin de kullanılabilmesini düşünmektedir. Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitiminde farklı yöntem-teknik ve uygulamaların gerekliliğinin farkında olduğu söylenebilir.

SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNİN PROGRAMDAKİ YERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI İLE İLGİLİ SONUÇLAR

Programın uygulayıcısı öğretmenlerdir. Bu nedenle eğitim programlarının öğretmenler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması, benimsenmesi, programa güvenmesi ve programı etkili bir şekilde kullanması önemlidir. Bu nedenle, bu başlıkta okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitiminin programla ilişkisi hakkındaki algıları ele alınacaktır.

Öğretmenler uygulama öncesi programla ilgili görüşlerine ait bulgularda, programı sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ne yeterli ne yetersiz bulmaktadır.

Bunun yanı sıra, programda çevre ile ilgili kazanım olup olmadığını bilmeyen öğretmenler de olmuştur. Kazanımların yeterli olduğunu düşünen öğretmenler bu düşüncelerini ihtiyaç duyulduğunda programda yer almayan bir kazanım ve/veya göstergenin, öğretmen tarafından belirlenip eğitim planına dahil edilebilmesine; yani programın esnek yapısı ile okul öncesi eğitimde kazanım ve göstergelerin kazandırılmasında konu veya tema merkezli olmaması, konuların amaç değil araç olması ile ilişkilendirmektedir (MEB, 2013).

İkinci görüşmede öğretmenlerin çoğunun programı ve yer alan kazanımları yeterli bulmadığı görülüyor. Bunun nedeni ise sürdürülebilir çevre eğitimi uygulaması yaparken programı bu yönüyle analiz etme fırsatı bulmuş olmalarıdır. Öğretmenler özellikle planda yer vermek adına doğrudan ilgili kazanım bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer nedeni ise 2013'ten önce göreve başlamış öğretmenlerin 2006 programında yer alan çevre eğitimi ile ilgili yer alan kazanımlara göre cevap vermiş olmasıdır. 2013 programına dair eğitim almadığını ifade eden öğretmen sayısı çoğunluktadır ve bu bağlamda bu öğretmenlerin 2013 programı hakkında yeterli donanımına sahip olmadıkları görülmektedir.

SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN UYGULAMALARI İLE İLGİLİ SONUÇLAR

Çalışmanın ikinci aşaması olan öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik uygulamalarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, *uygulamada zorluk, planlama, uygulamada yer verilen kavram, kazanım ve sözcükler, yöntem-teknik, materyal ve değerlendirmeye* ilişkin sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Uygulamada Zorluk ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu uygulama yaparken zorlanmadığını belirtmiştir. Okul öncesi dönem için de istenilen etkili bir çevre eğitiminin verilebilmesi için öğretmenlerin çevre konusunda yeterli bilgi, beceri, tutum, davranış

ve katılım düzeyine sahip olması gerekir (Haktanır, 2015: 24). Öğretmenlerin, sürdürülebilir çevre eğitiminin çocuklara uygun düzeyde ve uygun yöntemlerle verildiğinde, uygulanmasının zor olmadığı, hatta çocuklar için ilgi çekici ve gerekli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar, etkinlik süresini planlama, etkinliğin türünden kaynaklı bireysel çalışma gerektirmesi, özel gereksinimli öğrencilerin uyum sorunları, etkinliğin uzun sürmesinden dolayı çocukların sıkılmaları, çok fazla yorum yapmaları, çok fazla soru sormaları olarak yer almaktadır. Bu zorlukların sürdürülebilir çevre eğitimine has zorluklar olmadığı görülmektedir.

Planlamaya İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimi uygulamasına yönelik yaptıkları planlama çalışmalarına ait bulgular, *planlamada öncelik verilen hususlar, programdan yararlanma, zorluk ve kaynaklar* şeklinde sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Öğretmenler, sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili etkinliklerini planlamadaki öncelikleri sırasıyla *konu, hazırbulunuşluk, yöntem-teknik ve çevresel etkenler* olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin programdan yararlanma biçimleri ile ilgili bulgular şu beş şekilde sonuçları ortaya çıkarmıştır: kazanım ve kavramları seçmede, programın dayandığı öğrenme ilkelerinden yararlanma (aktif katılım, görerek öğrenme, çocuğa görelilik ve yaşayarak öğrenme), esneklik ilkesi, çevre şartlarından yararlanma (yakın çevreden uzak çevreye ilkesi), etkinlik türü seçimi. Öğretmenlerden bazıları ise programda sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili kazanım bulamadıkları için yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında etkinlik hazırlarken etkinliklerini kazanım ve göstergelere göre hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı önce etkinliği belirleyip sonra kazanım ve göstergeleri yazdıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler programla ilgili soruları “planlar” olarak yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin çoğu hazır plan kullanmakta ve programı zaman zaman da olsa inceleme gereği duymamaktadır. Kendi planlarını kendi yazdığını söyleyen bir öğretmen, verdiği planda eski programın amaç ve kazanımlarını kullanmıştır. Buradan ve gözlem kayıtlarından yola çıkarak anlaşılmaktadır ki öğretmen hazır plandaki etkinliklere bağlı kalmamakta, etkinliklerini kendi belirlemekte; fakat bunu planına eklemeyen yazılı metne dökmeden uygulamaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğu, sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili etkinlik planlarken zorlanmadığını belirtmiştir. Zorlandığını ifade eden öğretmenler, zorlanma sebeplerini en çok konuyu yeterince bilmemeleri olarak ifade etmişlerdir. Bu da öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

Öğretmenler planlamada kaynak olarak en çok internetten yararlandıklarını ifade etmiştir. İnternetin ulaşılabilirliği, taşınma ve saklama sorununun olmayışı ve oldukça geniş materyale hızlıca ulaşma imkânı sunduğu göz önüne alındığında, bu durum son derece anlaşılır olmaktadır. Bunun dışında, kendi fikirleri, eğitim seti, fikir alışverişi, öğretmenin kaynak kitabı, MEB etkinlik kitabı, EBA, Eğitim CD'si, sınıf kitaplığı öğretmenlerin kullandığı kaynaklardır. Öğretmenlerin Programdan MEB Etkinlik Kitabından ve EBA'dan yararlanma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenler, MEB etkinlik kitabını yeterli bulmadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin uygulamalarına ait gözlem verileri ve etkinlik planları analiz edilerek uygulamalarda ele alınan kavramlar, kavramların ait olduğu kategoriler ve sıklıkları belirlenmiştir. Daha deneyimli öğretmenlerin kendi deneyim ve fikirlerini kaynak olarak kullandığı görülürken, yeni mezun öğretmenlerden olan bir öğretmenin staj deneyiminde gördüğü bir etkinliği kaynak olarak kullandığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin uygulamalarına ait etkinlik planları ve gözlem verileri analiz edilerek uygulamalarda ele alınan *kavramlar, kazanımlar ve sözcükler* belirlenmiştir. Programda kavramlar, “renk, geometrik şekiller, boyut, miktar, yön/mekânda konum, sayı/sayma, duyu, duygu, zıt, zaman” olmak üzere 10 kategoride ele alınmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarında 4 kategoride (zıt, zaman, duygu, renk), 11 kavrama (temiz-kirli, hareketli- hareketsiz, aynı-farklı-benzer, güzel-çirkin, İyi- kötü, Önce-şimdi-sonra. Mutlu, üzgün, mutsuz) yer verdikleri görülmektedir. En çok yer verilen kavramlar, “kirli ve temiz” zıt kavramı ile “önce-şimdi-sonra” zaman kavramıdır.

Okul öncesi eğitim programında “kazanım” ve “göstergeler” temel alınmıştır. Kazanım, çocukların öğrenmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsar; göstergeler

ise kazanımların gözlenebilir halidir. Bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişim, öz bakım becerileri olmak üzere beş gelişim alanında kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Bilişsel gelişim alanında 22 kazanım, 113 gösterge; dil gelişimi alanında 12 kazanım ve 73 gösterge, sosyal ve duygusal gelişim alanında 17 kazanım, 53 gösterge; motor gelişim alanında 5 kazanım, 70 gösterge; öz bakım becerileri alanında 8 kazanım, 35 gösterge bulunmaktadır. İhtiyaç duyulduğunda programda yer almayan bir kazanım ve/veya gösterge, öğretmen tarafından belirlenip eğitim planına dâhil edilebilir. Okul öncesi eğitimde kazanım ve göstergelerin kazandırılmasında konu veya tema merkezli eğitim söz konusu değildir; konular amaç değil araçtır. Öğretmenlerin uygulamalarında bilişsel gelişim alanında 11 kazanıma ait 36 göstergeye toplamda 93, dil gelişimi alanında 7 kazanıma ait 28 göstergeye toplamda 64, sosyal duygusal gelişim alanında 6 kazanıma ait 14 göstergeye toplamda 23, motor gelişim alanında 3 kazanıma ait 10 göstergeye toplamda 19 ve öz bakım alanında 1 kazanıma ait 5 göstergeye toplamda 5 defa yer verildiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Programda yer alan kazanımlardan doğrudan çevre ile ilgili olarak sadece sosyal duygusal gelişim alanında “Kazanım 13: Estetik değerleri korur (Göstergeleri: 1.Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. 2. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. 3. Çevredeki güzelliklere değer verir.)” şeklinde yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim programı günlük planında sözcükler başlığı altına, öğrenme sürecinde sözcük dağarcığını geliştirecek yeni sözcükler yazılır (MEB,2013: 59). Öğretmenlerin uygulamalarına uygulamalarda ele alınan sözcükler, “çevre, geri dönüşüm, çevre kirliliği, dünya, erozyon, atık kağıtlar, doğa toprak kayması, artık materyal, orman, çöp, organik atık, geri dönüştürülebilir atıklar, deniz, hayvanlar, toprak, sel, hava kirliliği, gelecek” sözcükleridir.

Yöntem ve Teknik ile İlgili Sonuçlar

Türkiye’de okul öncesi eğitim programının etkili bir şekilde uygulanması amacıyla gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinde drama, oyun, müzik, proje, örnek olay, gösterip yaptırma, hikâye, soru cevap gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır (Yalçın ve Uzun, 2018). Ön görüşmede öğretmenler, okul öncesi

eğitimde sürdürülebilir çevre eğitiminde drama başta olmak üzere, oyun, gösterip yaptırma, anlatım, çevre gezileri, proje, soru-cevap, deney, slayt gibi yöntem tekniklere yer verilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler yaptıkları uygulamalarda ise “soru-cevap, anlatım, gösterip yaptırma, deney, hikaye anlatma, drama, oyun, slayt, kesme yapıştırma, yırtma yapıştırma, yuvarlama, şarkı, pandomim, beyin fırtınası ve eğitici video” yöntem ve tekniklere yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin birden çok yöntem ve tekniği bir arada kullandığı görülmektedir; bu da göstermektedir ki öğretmenler, hedeflerine ulaşmak ve öğrenme ortamının verimliliğini sağlamak için öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklere yer vermektir (Göllü, 2018). Yöntem ve tekniği uygun bir şekilde seçmek ve etkin olarak kullanmak için öğretim yöntem ve tekniklerinde yetkinlik, diğer öğretmenler için olduğu gibi, okul öncesi öğretmenleri için de oldukça önem arz etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel farklılıkları göz önüne alarak, çocuklara ve etkinliklerine uygun çeşitli yöntem ve tekniklere eğitim etkinliklerinde yer vermelerinin, programdaki kazanımların çocuklara kazandırılmasında daha başarılı olacağı değerlendirilebilir (Yalçın ve Uzun, 2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri üzerine yapılmış bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasının, okul öncesi eğitimde önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretimi kalıcı hale getirdiğini, çocuk gelişimine katkı sağladığını, sınıf düzenini sağladığını, yaratıcılığı geliştirdiğini ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yöntem ve teknik seçimini etkileyen en önemli unsurun ise yapacakları etkinliğe uygunluk olduğu görülmüştür (Göllü, 2018). Bu araştırmada, öğretmenler yöntem-tekniğini seçme nedenlerini öğrenmeyi kalıcı hale getirme, öğrencilerin yaşları, öğrenmelerini kolaylaştırması ve sevdikleri yöntem-tekniğin olması şeklinde belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde verilen eğitim çocuğun tüm duyularına hitap etmeli, kullanılan materyaller öğrenmeyi somut hale getirmeli, yaratıcılığı geliştirmeli, sağlıklı ve eğlenceli olmalıdır. Her etkinlik farklı kazanımları, kavramları, temaları, yöntem ve teknikleri kapsadığından kullanılacak materyaller de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarında kullandıkları materyaller şu şekildedir:

Teknolojik aletler: projeksiyon, bilgisayar, internet, eğitici video, dijital fotoğraf, fotoğraf makinesi, fön makinesi. Doğal materyaller: toprak, yaprak, köklü bitki, meyve kabukları, meşe palamudu, sıcak su, su, kuş yemi. Atık materyaller: pil, atık kağıtlar, atık plastikler, atık metaller, pet şişe, yoğurt kabı, yumurta kolisi, plastik kaplar, dondurma çubuğu. Kırtasiye malzemeleri: resim kâğıdı, renkli kartonlar, renkli kağıtlar, renkli krapon kağıtları, mukavva, el işi kağıtları, sulu boya, yüz boyası, boya kalemleri, kurşun kalem, boyama sayfaları, büyüteç, çalışma sayfaları, hikâye kitabı, makas, yapıştırıcı, sim. Diğer: ip, kavanoz, masa örtüsü, sandalye.

Artık materyallerin de okul öncesi eğitimde önemli bir yeri vardır. Artık materyaller, etkinliklerde kullanılarak hem tasarruf hem yeniden kullanma öğretiler hem de yeniden kullanma yoluyla çocukların yaratıcılıklarının gelişimi desteklenebilir. Görüldüğü gibi öğretmenler çeşitli artık materyalleri etkinliklerinde kullanmışlardır. Öğretmenlerin tercih ettikleri materyaller ulaşılması kolay materyallerdir. Öğretmenlerin tamamı hem bu uygulama için hem de genel olarak sınıflarında uyguladıkları çevre etkinlikleri için materyale ulaşmakta çoğunlukla zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu materyalleri çoğunlukla okulda var olan materyallerden, olmayanların bazılarını velilerden, bazılarını ise kendilerinin temin ettiklerini belirtmişlerdir. Doğada bulunan yaprak, taş gibi malzemeleri çocuklarla bahçeden, çevreden topladığını belirten birkaç öğretmen olmuştur.

Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Program değerlendirme sürecinde, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesi belirlenir. Öğretimin değerlendirilmesi ile uygulanan programın kalitesi ve hedeflere ulaştırma derecesinin yanında, öğretim hizmetinin etkililik ve yeterlik derecesi saptanmaya çalışılır (Sapsağlam, 2013). Gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerinin ne derece etkili olduğunun belirlenmesi, eğitimin tüm aşamalarında son derece önemlidir. Okul öncesi dönem, çocuklar için temel yaşam becerilerinin ve üst eğitim aşamaları için gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazanılması gereken önemli bir eğitim dönemidir. Bu dönemde verilecek eğitim, çocukların çok boyutlu

desteklenmesini ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesini mutlak kılar (MEB, 2013; 51).

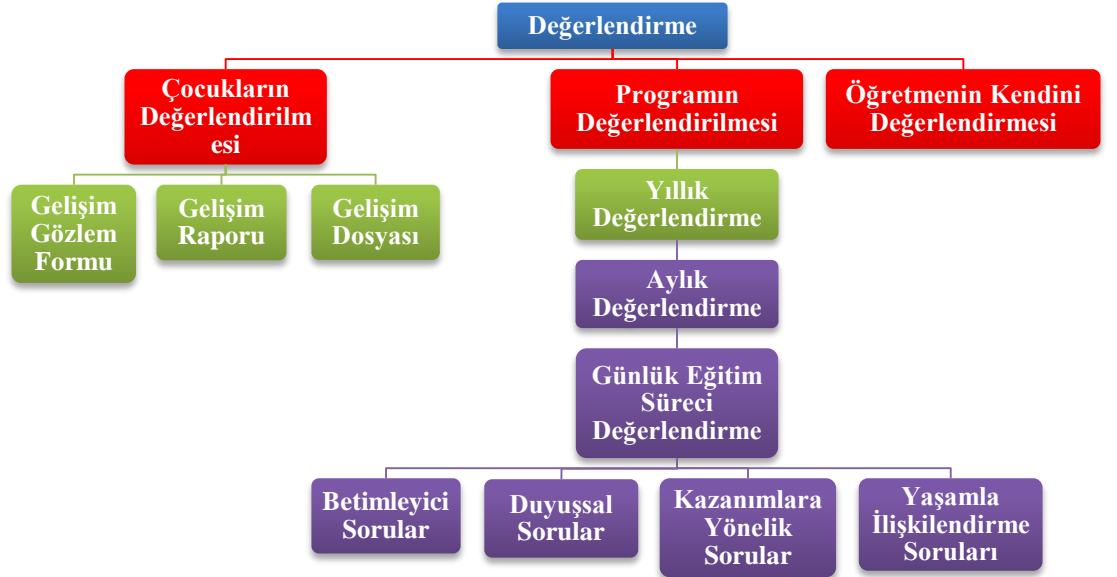
Okul öncesi eğitim programında değerlendirme;

- Çocuğun gelişiminin bütün gelişim alanlarında hem ayrıntılarıyla hem de bütünsel olarak gözlenmesi,
- Gözlem sonuçlarının raporlaştırılması,
- Hazırlanan ve uygulanan planların bütün boyutları ile değerlendirilmesi
- Öğretmenin kendini değerlendirmesi

gibi farklı yönlerden ele alınmaktadır (MEB, 2013:52).

Tablo 26'da okul öncesi eğitim programında değerlendirme boyutları gösterilmiştir:

Tablo 26: Okul Öncesi Eğitim Programında Değerlendirme



Program değerlendirme, planlı ve sürekli bir işlemdir (Sapsağlam, 2013). Eğitim etkinliklerinin planlanmasında değerlendirme mutlaka yer almalıdır. Öğretmenlerin teslim ettiği etkinlik planlarının sadece 3'ünde değerlendirme kısmına yer verilmiştir. Sonuçlara ulaşmak için diğer veriler ikinci görüşme verilerinden elde edilmiştir. Öğretmenler değerlendirmede şu yöntemleri kullanmışlardır: soru cevap, gözlem, süreci değerlendirme, ürünle değerlendirme günün değerlendirilmesi.

Eğitim programının başarısını anlamak için çocuğu iyi değerlendirmiş olmak gerekir. Öğretmenin, etkili programı ve başarılı olabileceği uygulamaları sınıfa taşıyabilmesi için, öğrencileri çok yönlü olacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla değerlendirerek, uyguladığı eğitim sürecinin başarılı taraflarını ve eksikliklerini tespiti gerekmektedir (Deniz-Kan, 2007). Programın uygulanmasında güvenilir ve mümkün oranda fazla verinin toplanması, değerlendirmede verilecek kararın niteliğinin yüksek olması için gereklidir (Sapsağlam, 2013). Değerlendirmede en çok tercih edilen yöntemin 19 kez ifade edilmesi ile soru cevap olduğu görülmektedir. Değerlendirmede etkinlik sonunda betimleyici sorular, duyuşsal sorular, kazanımlara yönelik sorular ve yaşamla ilişkilendirme soruları yöneltilebilir. Betimleyici sorular, etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesi; duyuşsal sorular, çocuğun etkinlikle ilgili yaşantı ve duygularını paylaşmasına fırsat vermesi; kazanımlara yönelik sorularla kazanımların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi; yaşamla ilişkilendirme soruları, çocuklara etkinlikte yaşadıklarıyla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmalarını destekleyerek öğrenmenin kalıcılığını sağlanması amacıyla yöneltilebilir (MEB,2013;59). Etkinlik sonunda yapılan tartışmalar açık uçlu sorularla yönlendirilebilir (Sapsağlam, 2013). Öğretmenler soru cevapla değerlendirmeyi bazen uygulama sonunda bazen süreçte bazen de çocukların ortaya koyduğu ürüne yönelik sorularla gerçekleştirmiştir.

Öğretmen eğitim programının değerlendirmesini yaparken, farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerini (çalışma sayfası, soru-cevap... gibi) kullanmalıdır (Sapsağlam, 2013). Öğretmenlerin değerlendirmede birden çok yöntemi birlikte kullandığı görülmektedir. Programın günlük değerlendirme kısmında çocuklar açısından yapılan değerlendirmenin, "Gelişim Gözlem Formuna" kaydedilen gözlemler dikkate alınarak yapılacağı belirtilmektedir (MEB, 2013; 58). Öğretmelerin hiçbirinin Gelişim Gözlem Formunu kullanmadıkları görülmüştür. Değerlendirme için çalışma sayfaları/bellek

kartları kullanılabilir; resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir; çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler veya sergiler düzenleyebilirler (MEB, 2013). Üç öğretmen yaptıkları etkinliklerde çocukları ortaya koyduğu ürünlerle değerlendirme yapmışlardır; bunun için afiş, resim ve çalışma sayfası kullanmışlardır.

SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÖNERİLERİ İLE İLGİLİ SONUÇLAR

Öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi ile ilgili sorunlar ve sorunlara yönelik önerileri ile ilgili bulgular incelendiğinde, “program (1), fiziksel ortam ve imkanlar (2), öğretmen (3), veli (4), izin, ulaşım, idari işlemler ve diğer (5)” şeklinde beş başlıkta sonuçlar elde edilmiştir.

Programa İlişkin Sorunlar ve Önerilere İlişkin Sonuçlar

Sorunlarla ilgili ortaya çıkan en çarpıcı sonuç, öğretmenlerin programda sürdürülebilir çevre eğitimine yeterince yer verilmediğini düşünmesidir. Öğretmenlerin çoğu, programdaki kazanımların ve kavramların sürdürülebilir çevre eğitimi için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Programda çevre şartlarından hiç bahsedilmemesi, programda çocukların tek bir tip olarak ele alınması, programın merkezi değil; çevresel etkenleri ele alan yapıda olması, sürdürülebilir çevre eğitiminin programda yer alması gerektiği programla ilgili sorun ve önerilere ilişkin sonuçlardandır. Günümüzde, bilinen yöntemlerin yanında okul öncesi eğitim kurumlarında “High/scope Eğitim Modeli, Head Start Eğitim Modeli, Çocuktan Çocuğa Eğitim Modeli, Açık Eğitim Modeli, Reggio Emilia Eğitim Modeli, Ev Merkezli Aile Eğitim Modeli, Yapılandırılmış Eğitim Modeli, Geleneksel Eğitim Modeli” gibi farklı eğitim modelleri de uygulanmaktadır. Bunlardan Maria Montessori'nin çocuğu gözlemleyerek oluşturduğu, çocuğun kendisini, eğitimini ve eğitim çevresini, bireyi merkeze alan bir yaklaşımla değerlendiren bir metot olan Montessori Metodu en yaygın olandır (Yiğit., 2008). Özel okulların yanında devlet

okullarında da bu metodu kullanan öğretmenler bulunmaktadır. Sürdürülebilir çevre eğitiminde programa ilişkin önerilere ilişkin bir diğer sonuç da bu yöntemi uygulayan bir öğretmen tarafından önerilen Montessori Metodu ile eğitim verilmesidir.

Fiziksel Ortam ve İmkanlar ile İlgili Sorun ve Önerilere İlişkin Sonuçlar

Sorunlarla ilgili ortaya çıkan bir diğer sonuç, fiziksel ortam ve imkanlar ile ilgili sorunlardır. Okulların bahçesinin olmadığı ya da bahçenin küçük olduğu, okulların doğadan kopuk olduğu, çocukların elinin toprağa değemediği, çocukların hayvan ve bitki bakımı yapabilecek fiziksel ortamlarının olmadığı, geri dönüşüm kutularının gerek okullarda gerekse yaşanan çevrede yetersiz olduğu, okulların imkanlarının yetersizliği öğretmenler tarafından ifade edilen fiziksel ortam ve imkanlara yönelik sorunlardır. Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı yapılan bir araştırmada da önemli sonuçlardan birisi olarak, okul öncesi kurumlarda bahçesinin yetersiz olması veya olmaması, öğretmenlerin tamamına yakını tarafından sorun olarak belirtilmiştir (Kök vd., 2007). Kubanç (2014) okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumlarını incelediği çalışmasında, incelediği okulların çoğunda fen ve doğa köşesi bulunmadığını, bulunanlarda ise sadece çiçek yetiştirildiğini, çocukların gözlem ve deney yapabilmeleri için gerekli olan araç-gereçler ve ilgilenebilecekleri hayvanlar bulunmadığını bildirmiştir. Fiziksel ortam ve imkanlara yönelik önerilerle ilgili sonuçlar şekildedir: Fen-doğa köşesindeki materyallerin çeşitlendirilmesi, bitki bakımı, ekip biçme işleri ile kedi, köpek gibi hayvanların bakımının yapılabilmesi alanların oluşturulması, hobi bahçeleri ve atölyelere yer verilmesi, doğa ile iç içe olmaya olanak sağlayan, orman içinde doğayla bütünleşik ve kendi tükettikleri kaynakları üreten okullar oluşturulması.

Öğretmen (Eğitimi) ile İlgili Sorun ve Önerilere İlişkin Sonuçlar

Özkan (2017), okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi hakkında görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin önemli bir kısmının çevre eğitiminde öğretmenin rolünün daha önemli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle sürdürülebilir çevre eğitimi sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenlerle ilgili sorunların etkili bir şekilde çözülmesi gerekmektedir. Ön görüşmede öğretmenlerin sürdürülebilir

çevre eğitimi hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenler, uygulama yaptıktan sonra da konuyla ilgili net bilgiler edinemediklerini, çevre eğitimi bilgilerinden yola çıkarak sürdürülebilir çevre ve eğitimi hakkında buldukları bilgilerden çıkarım yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışma sayesinde farkındalık ve bilgi edindiklerini; bundan da memnun olduğunu belirten öğretmenler olmuştur. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik olumlu görüşler beyan ettikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber, önemli buldukları bu konuda öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İfadelerde öğretmenlerin model oldukları vurgulanarak, olumlu bir model olmaları, model olmak ve öğrenmeyi en etkili şekilde geliştirmek için öğretmenin konu hakkında donanımlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmene yönelik öneriler ile ilgili sonuçlar; sürdürülebilir çevre eğitimi için lisans düzeyinde öğretmen eğitiminde ders olarak yer verilmesi ve görevdeki öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesidir.

Aile ile İlgili Sorun ve Önerilere İlişkin Sonuçlar

Okul öncesi eğitim ile ilgili çalışmalar, aile katılımlı programlarla çocukların gelişiminde sağlanan olumlu etkinin kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım çocuğu ailesi ile beraber ele alan yaklaşımdır. Ailenin eğitimi ve eğitime katılımı, aile fertlerinin okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olmalarını, çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerilerinin artmasını ve daha etkili ebeveynler olmalarını, okuldaki çalışmaların evde pekiştirilmesinin desteklenmesini sağlamaktadır. Böylece aile eğitimi ve katılımı ile okul ve ev arasındaki devamlılık desteklenerek, kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcı olması sağlanır (MEB, 2006; MEB 2013). Bu nedenle, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programıyla birlikte “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” hazırlanmıştır. Programda, öğretmenlerin programla birlikte bu rehberi de etkin bir şekilde kullanmaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013).

Ailelerle ilgili olarak bazı ailelerin aşırı korumacı tutumlarından dolayı çocuklarının gezilere katılmalarına izin vermemelerini, çeşitli nedenlerle hayvanların bakımı ile ilgili etkinliklere olumsuz yaklaştıklarını, evlerde yağın lavaboya

dökülmemesini, geri dönüştürülebilir atıkların ayrıştırılması konusunda uygulamalar yapılmamasını sorunlar olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Yalçın ve Ağgöl-Yalçın (2018), okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşlerini incelediği çalışmada ailelerin olumsuz tutumlarının programın uygulamalarını zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile ile ilgili önerilere ilişkin sonuçlar; velilerle ortak uygulanacak projeler, sınıf içi etkinliklere aile katılımı, velilere yönelik seminerler, veli toplantılarında konuyu ele alma, ailelere günlük yaşamda da uygulaması için geri dönüşümle ilgili yaptırım uygulanmasıdır. Aydın ve Aykaç (2016), 4 yaş grubundaki öğrencilerle gerçekleştirdiği yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisini incelediği çalışmada, çevre eğitimi programlarının aile katılımını ve aile eğitimi de destekleyecek şekilde geliştirilmesini önermektedir.

İzin, Ulaşım, İdari İşlemler ve Diğer Konularda Sorun ve Önerilere İlişkin Sonuçlar

Çevre gezileri, çocukların araştırmalarını, problem çözme becerilerini ve olaylarla ilgili yerinde gözlem yaparak doğrudan ve anlamlı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Çevre gezileri planlanmak istendiğinde ulaşım ile ilgili izin almada uğraştırıcı bir prosedürle karşılaşılması, bazı yöneticilerin çeşitli sebeplerden dolayı okul dışı gezilerin yapılmasını istemediği, ulaşım maliyetlerinin gezilerin gerçekleşmesinde engelleyici bir faktör olarak yer aldığı görülmüştür. Güler (2009), etkili bir çevre eğitimi için “okul içi” ve “okul dışı” programların birbirini destekleyen veya tamamlayan nitelikte gerçekleştirilmesi ve nitelikli bir çevre eğitimi programı için çocukların düzenli olarak okul dışında bulunmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle bu sorunun çözümü için gerekli düzenleme ve tedbirler hayata geçirilmelidir.

Araştırmada sorunlara yönelik çıkan bir diğer sonuç da kitle iletişim araçları yoluyla çocuk ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğidir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının yeri ve önemi tartışılmaz düzeydedir. Okul öncesi dönem çocuğunun özellikleri göz önüne alındığında bu dönemde, renk, hareket ve ses özellikleriyle çocuğun ilgisini kolayca çeken televizyon programları da

önemli bir eğitim aracıdır. Bilinçli bir şekilde hazırlandığı takdirde, televizyon programları okul öncesi dönem çocuğunu eğitmekte çok başarılı malzemelerdir (İleri, 1998). Televizyon programlarında gerek çocuklara gerekse ailelere yönelik programlarda ve genel yayın akışında, gerekse internet ve sosyal medya mecralarında çevrenin sürdürülebilirliğinin sağlanması için bilgilendirici ve eğitici yayınlara yer verilmesi, önerilerle ilgili araştırmada ortaya çıkan sonuçlardandır.

Önerilerle ilgili bir diğer sonuç, TEMA Vakfı'nın çalışmalarının desteklenmesi ve sürdürülebilir çevre eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi için, hayata entegre edilebilmesi için devlet politikaları ile desteklenmesi gerektiğidir. Kamuoyunda çevre bilincinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla bölgesel ve ulusal boyutta bozulan çevre değerlerinin yeniden kazandırılması, çevrenin korunması, doğal kaynakların verimli kullanımı ve çevre kirliliğinin önlenmesinde, sivil toplum kuruluşları, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler ve basın yayın kuruluşları ile iş birliği yapmak kaçınılmazdır (T.C Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004). Geri dönüşüm kutularının yaygınlaştırılması, uygulamanın kolay ve cazip hale getirilmesi, hava kirliliğini önlemek için filtre kullanımının zorunluluğu, organik atıkların toplanmasının ve kullanım alanlarının oluşturulması gibi hususlarda devletin sistemli bir planlama ve çalışma yürütmesi, okullarda verilen sürdürülebilir çevre eğitiminin gerçek hayatta karşılığını bulabilmesi için etkili olacaktır. Türkiye Erozyonla Mücadele ve Ağaçlandırma (TEMA) Vakfı, 11 Eylül 1992 tarihinde kurulmuştur. TEMA vizyonunu: *“Sürdürülebilir yaşam ilkesiyle başta topraklarımız olmak üzere doğal varlıkların korunması için, bilim temelli çalışan, topraktan gelen toplumsal barışa inanan, halkla bütünleşen, ülkenin ve dünyanın geleceğinde söz sahibi olan, gönüllü, bilinçli, öncü, uluslararası ve muteber bir Sivil Toplum Kuruluşu olmaktır”* şeklinde belirtmektedir. TEMA Vakfı yaptığı pek çok projeye çevresel faaliyetler gerçekleştirilmesinin yanında eğitimsel faaliyetlerde de bulunmaktadır. Okul öncesi eğitime dair temel çalışması “Minik Tema” programıdır. TEMA Vakfı'nın Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği işbirliği ile geliştirdiği ‘Minik Tema’ programı, erken çocukluk dönemindeki çocukların doğada/açık havada geçirdikleri zamanın artmasını sağlamak ve doğayla uyumlu yaşayabilen bireyler olmalarına katkı sağlamak amacıyla çocuklarda çevre, doğa, toprak, erozyon, sürdürülebilir yaşam gibi konularda farkındalık oluşturmalarını ve olumlu tutum geliştirmelerini hedefleyen,

keşfetmeye dayalı, çocuk merkezli, etkinlikleri MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün programlarında yer alan kazanım ve göstergeleri temel alacak şekilde tasarlanmış, 2010 yılından beri okul öncesi kurumlarda uygulanan bir programdır. 64-72 aylık 15 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilen bir araştırmada, katılımcı çocukların Minik Tema eğitim programında bulunan 42 etkinlikten, 25'ine katılmıştır. Değerlendirme bölümündeki sorular beş hafta süresince her gün uygulanan programda, her uygulamanın başında ve sonunda çocuklara sorulmuştur. Programın değerlendirilmesi, bilim gözlem defterine kayıt tutularak yapılmıştır. Sonuçta, Minik Tema programının, çocuklarda çevre konusunda temel kavram bilgisini desteklediği ve çocukların bu etkinliklere katılımının istenilen düzeyde olduğu tespit edilmiştir.



ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algılarının belirlenmesi amacı taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlara dayanarak araştırmacıların bilgisine sunulan öneriler şu şekildedir:

Çalışmanın en önemli sonuçlarından biri öğretmenlerin sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarıdır. Bu nedenle, Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmekte olan merkezi hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlere sürdürülebilir çevre eğitimi hakkında eğitimler verilebilir. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerde, teorik bilgilerin yanında, uygulamalı eğitime yönelik çalışmalara yer verilebilir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyması halinde ulaşabileceği konu ile ilgili yazılı ve dijital kaynaklar oluşturulup, öğretmenlerin bunlara erişimi sağlanabilir.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve etkinlik hazırlarken programı doğru kullanmadıklarıdır. Bununla beraber öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini de yeterince kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu son programla ilgili hizmet içi eğitim almamıştır. Öncelikle yayınlanmadan önce mezun olanlar olmak üzere öğretmenlere programla ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.

Sürdürülebilir çevre eğitime yönelik eğitim süreci farklı ve fazla sayıda öğretim materyali ile zenginleştirilebilir. Süreç içerisinde işitsel, görsel ve dokunma duyusuna hitap eden ve uygulamalı eğitim için gerekli materyallere yer verilmesi, eğitimin amaçlarına gerçek anlamda ulaşmasını ve kalıcı olmasını destekleyecektir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü tarafından 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, sürdürülebilir çevre eğitimi açısından yetersiz bulunmuştur. Program ile ilgili güncelleme çalışmaları yapılarak programda sürdürülebilir çevre

eğitimi doğrultusunda eklemeler yapılabilir. Aile katılımı ile aile eğitiminin önemi ve gereği tüm öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Sivil toplum kuruluşlarının bu konuda önemli olduğu bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Yapılacak yeni çalışmalarla hem sivil toplum kuruluşlarıyla ortak projeler yürütülmesinin hem de ailelerin eğitilmesi ve katılımının hedefleneceği “Sivil Toplum Kuruluşları Destekli Aile Katılımına Dayanan Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Programı” geliştirilebilir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, okulların doğadan kopuk olduğu, hatta çevre etkinlikleri yapılabilecek uygun bahçelerinin dahi olmadığıdır. Doğa ile ilgili deneyimlerin son derece önemli olduğu okul öncesi dönemde çocukların toprağa dokunması, açık havada mümkün oldukça zaman geçirmesi, doğa olaylarını inceleyeceği, bitki ve hayvan bakımı yapıp gözlemlemesi önemlidir. Bunun sağlanabilmesi amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarının açık oyun alanlarına yönelik düzenlemeler yapılabilir, doğayla iç içe okul modelleri için çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenler geri dönüşüm ve geri dönüşüm kutularının işlevsel olması için okullarda ve her yerde gerekli sayıda bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak MEB, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışmalar yapılabilir.

Çevre gezileri, çocukların araştırmalarını, problem çözme becerilerini ve olayla ilgili yerinde gözlem yaparak doğrudan ve anlamlı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Çevre gezileri planlanmak istendiğinde ulaşım ile ilgili izin almada uğraştırıcı bir prosedürle karşılaşılması, bazı yöneticilerin çeşitli sebeplerden dolayı okul dışı gezilerin yapılmasını istemediği, ulaşım maliyetlerinin gezilerin gerçekleşmesinde engelleyici bir faktör olarak yer aldığı görülmüştür. Güler (2009), etkili bir çevre eğitimi için “okul içi” ve “okul dışı” programların birbirini desteklen veya tamamlayan nitelikte gerçekleştirilmesi ve nitelikli bir çevre eğitimi programı için çocukların düzenli olarak okul dışında bulunmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle bu sorunun çözümü için gerekli düzenleme ve tedbirler hayata geçirilmelidir. Yöneticilerin olumsuz tutumlarının değişimi için hizmet içi eğitim çalışmaları yapılabilir. İzin prosedürlerinin kolaylaştırılması ve ulaşımın yerel yönetimlerce desteklenmesi için düzenlemeler yapılabilir.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla, İstanbul ilinde beş ilçede 11 okulda çalışan 22 öğretmenle yapılan, nitel araştırmaya dayalı bir çalışmadır. Yapılan araştırmalara neticesinde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilmesi için araştırma farklı illerde ve bölgelerde daha geniş bir çalışma grubu ile gerçekleştirilebilir. Yöntem çeşitliliğinin sağlanması amacıyla nicel yöntemle benzer çalışmalar yapılabilir.

Son söz olarak çevre hepimiz için vazgeçilmez bir hazinedir. Çevrenin sürdürülebilirliği yaşamın sürdürülebilmesidir. Bu nedenle çevre için yapılacak her şey yaşam için yapılıyor demektir. Daha da geç olmadan gerek eğitimci gerekse birey olarak çevre için çalışmayı hayat boyu sürdürmek gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Agut, M. P. M., Ull, M. A. ve Minguet, P. A. (2014). Education for sustainable development in early childhood education in Spain. Evolution, trends and proposals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 213-228
- Ahi, B. (2015). “Okul Öncesi Eğitim Programına Kaynaştırılan Çevre Eğitimi Programının Çocukların “Çevre” Kavramı Hakkındaki Zihinsel Model Gelişimine Etkisi”. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akçay, İ. (2006). Farklı Ülkelerde Okulöncesi Öğrencilerine Yönelik Çevre Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aksu, C. (2011). Sürdürülebilir çevre ve kalkınma, Güney Ege Kalkınma Ajansı.
- Alkış, S. (2008). Education for sustainable development in Turkey. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*, 30 (2), 597- 608.
- Alpak-Tunç, G. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Etik Yaklaşımları İle Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Arslan, S. (2011). Çevre Eğitiminin Eleştirel Düşünme ve Çevresel Tutum Üzerine Etkisi (Sakarya İl Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Artun, H., Bakırcı, H., (2012). “Ülkelerin Çevre Eğitimine Etki Eden Faktörlerinin Değerlendirilmesi.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2): 365-384.
- Atasoy, E. (2005). Çevre için eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması.” *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 105-122.
- Avan, Ç. (2011). Plastik ve Plastik Atıkların Geri Dönüşümü ve Çevreye Etkileri Konularında Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Aydın, Ö., Aykaç, N. (2016). “Yaratıcı Drama Yöntemi ile Verilen Eğitimin Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Farkındalığına Etkisi.” Yaratıcı Drama Dergisi 2016, 11(1), 1-16
- Balaban, E. (2017). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Edirne.
- Başkale, H. (2016). “Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi.” Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi. 9(1), 23-28
- Bilim, İ. (2012). Sürdürülebilir Çevre Açısından Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Can-Yaşar, M., İnal, G., Kaya, Ü. Ü. ve Uyanık, Ö. (2012). “Çocuk Gözüyle Tabiat Anaya Geri Dönüş”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 30-40.
- Creswell J. W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Yöntemleri ve Desenleri. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çabuk, B. (Ekim 2014).” Erken Çocukluk Dönemde Çevre Eğitimi: Öğretmenler Çevrenin Farkındalar mı?” [Bildiri]. International Balkan Education and Science Congress, Edirne
- Çağatay, A., Terzioğlu, E., İpek-Ekmen Z., vd. (2012). Biyolojik Çeşitliliği İzleme Ve Değerlendirme Raporu
<http://www.nuhungemisi.gov.tr/DosyaRaporSunum/Belgeler/de09327f-22fa-466d-9f10-b76e7c9d6ccb.pdf> / 14.02.2019
- Çeçen, M. (2018). Sürdürülebilir Çevre Vizyonu Açısından Türkiye’nin Enerji Politikalarında Güneş Enerjisinin Geleceği. Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- 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. Mersin.

- Çobanoğlu, O., Türer, B., (2015). “Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarının Belirlenmesi”. Uluslararası Türk bilimleri dergisi, 2015(5) <https://dergipark.org.tr/download/article-file/412733/01.05.2019>
- Darling-Hammond, L. (2000). “Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence.” Education Policy Analysis Archives, 8 (1), 1-44. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515//1/5/2019>
- Davis, J. (1998). “Young children, environmental education and the future.” Early Childhood Education Journal, 26(2), 117-123. <https://eprints.qut.edu.au/1309/1/davis.pdf> / 01.05.2019
- Demirkaya, H. (2006). “Çevre Eğitiminin Türkiye’deki Coğrafya Programları Çerçevesindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16(1): 207-222.
- Demirbaş, Ç. Ö. (2015). “Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Düzeyleri.” Marmara Coğrafya Dergisi, 31, 300-316
- Deniz-Kan, Ü. (2007). “Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo.” Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 169-178.
- Derman, M. (2015). Farklı Ülkelerin İlköğretim ve Ortaöğretim Fen Bilimleri Öğretim Programlarında Çevre Eğitiminin Karşılaştırmalı İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dilli, R., Bapoğlu-Dümenci S. S., ve Turgut-Kesebir, G. (2018). Müzede Çevre Eğitimi Kapsamında Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına. Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Anlatılması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 17(66): 421-432
- Engin, H. (2010). Coğrafya Eğitiminde Sürdürülebilir Kalkınma, Sürdürülebilirlik Eğitimi ve Çevre Eğitimi Konularının Kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erdoğan, M., Tuncer, G. (2009). “Evaluation of a Course: Education and Awareness For Sustainability”. International Journal Of Environmental ve Science Education, 4(2): 133-146
- Ergün, T., Çobanoğlu, N. (2012), “Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Etiği.” Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1): 97-23

- Erkal, S., Şafak, Ş., Yertutatan, C. (2011). “Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Bilincinin Oluşturulmasında Ailenin Rolü.” *Sosyoekonomi Dergisi* 2011(1): 110-107
- Ersoy, A. F., (2016). “Fenomenoloji”. Şu Kitapta: Saban, A., Ersoy, A.. Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ankara: Anı yayıncılık, 51-105.
- Erten, S. (2004). “Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır.” *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 3-13.
- Erten, S. (2005). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: [2005] 91-100
- Gedikoğlu, T., “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005, 1(1), 77.
- Gökçeli, F. K., Kandır, A. (2016). “48-66 Aylık Çocuklar için Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması.” *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(3), 16-45.
- Göllü, Ö. (2018). “Anaokulunda Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikler.” *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3(3). <https://dergipark.org.tr/download/article-file/584380/01/04/2019>
- Gülay, H., Öznacar, M. D. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay H. ve Ekici G. (2010). “MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi.” *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(1): 74-84.
- Gülay, H. (2011). “Ağaç Yaş İken Eğilir: Yaşamın İlk Yıllarında Çevre Eğitiminin Önemi”. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Gülay-Ogelman, H., Durkan N. (2014). *Toprakla Buluşan Çocuklar: Küçük Çocuklar İçin Toprak Eğitimi Projesinin Etkililiği*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(31): 634-638
- Gülay-Ogelman, H., Güngör H. (2015). “Türkiye’deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000- 2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin

İncelenmesi.” Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(32): 180-194.

Güler, T. (2009). “Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri.” Education and Science. 34(151), 30-43.

Gürbüz, H., Çakmak, M., Derman, M. (2013). “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları.” Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi, 6 (1): 144-149

Haktanır G. ve Çabuk B.(Ekim 2001). “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre Algıları” [Bildiri]. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi 2000, Ankara.

Haktanır, G. (2015). “Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi”.Şu kitapta: Çevre Eğitimi. Ankara: Türkiye Çevre Eğitimi Vakfı Yayını, 11-34.

Higgs, L.A., McMillian, M.V. (2006). Teaching through modeling: Four schools’ Experiences İn Sustainability Education. The Journal of Enviromental Education, 38 (1), 39-53

İleri, R. (1998). “Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması.” 7(28), 3-9. https://www.researchgate.net/publication/299540260_Cevre_Egitimi_ve_Katilimin_Saglanmasi / 05/03/2019.

Kahrıman-Öztürk, D., Olgan, R., Güler, T. (2012). Preschool Children’s Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. Educational Consultancy, Ltd (EDAM). 12(4), 2987-2995.

Kahyaoglu, M. (2011). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Çevre Eğitimi Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki.” Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 1(2), 67-82

Kandır, A., Yurt, Ö. ve Cevher-Kalburan, N. (2012). “Okul Öncesi Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutumları Yönünden Karşılaştırılması.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1), 317-327.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaya, M. F., Tomal, N. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi Açısından İncelenmesi." Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E Dergi, 1(2), 49-65.
- Kaya, N., Çobanoğlu, M., Artvinli, E. (2011). Sürdürülebilir Kalkınma İçin Türkiye'de ve Dünyada Çevre Eğitimi Çalışmaları. 6. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, 407-417.
- Kılıç, S. (2012). İçerik Temelli Öğretime Dayalı Okuma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Kullanımına Etkisi ve Eğitim Hakkında Öğrenci Görüşler. İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 47 ,201-226.
- Koç, E. (2016). "Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik". Şu kitapta: Özden, M.Y., Duru L. Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, 149-165.
- Koçak, F., Balcı, V. (2010). Doğada Yapılan Sportif Etkinliklerde Çevresel Sürdürülebilirlik. Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi, 2 (2), 213-222.
- Kök, M., Küçüköğlü A., Nur, M., vd. (2007). Okul Öncesi Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği) 0(16), 160-171.
- Kubanç, Y. (2014). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziki Durumunun İncelenmesi." Journal of International Social Research . 7(1), 675-688.
- Meydan, A., Doğu, S., Dinç, M. (2009). "Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunları Konusundaki Farkındalık ve Duyarlılıkları." Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 153-168
- Oktay, A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development (1986). <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#I/05.01.2019>.
- Özbey, Ö. F., Şama E. (2017). "2012-2016 Arasındaki Yıllarda Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi". Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1): 212-226.
- Özdemir, O. (2007). "Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". Eğitim ve Bilim, 32(145), 23-38.

- Özkan, B. (2017). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Çevre Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi.” *Akademik Bağış Dergisi*, 62, 80-87.
- Öztürk-Demirbaş, Ç. (2015). “Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalık Düzeyleri.” *Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 31*, S.300-316.
- Öztürk, M. (2017). “Sürdürülebilir Gelişme odaklı Eğitim: Kuramsal Çerçeve, Tarihsel Gelişim ve Uygulamaya Dönük Öneriler.” *Elementary Education Online*, 16(4), 1-11.
- Palmer, M. Bernhardt, E. S., Collins, S. vd. (2004). “Ecological Science and Sustainability for a Crowded Planet.” *Ecological Society of America Raporu*, 304: 1251-1252.
- Poyraz, H. ve Dere H. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sadık, F., Çakan, H. ve Artut, K. (2011). “Çocuk Resimlerine Yansıyan Çevre Sorunlarının Sosyo-Ekonomik Farklılıklara Göre Analizi.” *Elementary Education Online*, 10(3): 1066-1080.
- Sapsağlam, Ö. (2013). “Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952-2013).” *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(1), 63-73.
- Smith, D. W. (2003). Phenomenology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <https://plato.stanford.edu/entries/phenomenology/> / 01/01/2019.
- Somuncu-Demir, N. (2012). *Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Kapsamında Gerçekleştirilen Tarım Uygulamalı Bahçe Temelli Eğitim Modelinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Somuncu, M. (2018). *Çevre Yazıları*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Sungurtekin, Ş., (2001). “Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi.” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XIV(1), 167-178.

Şahin, E., Ertepinar, H., Teksöz, G. (2009). Implications for a green curriculum application toward sustainable development. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, 123-135.

Şama, E. (2003). "Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları." G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 99-110

Şallı, D., Dağal, B. A., Küçüköğlü, E. K., vd. (2013). "Okul Öncesinde Geri Dönüşüm Kavramı: Aile Katılımlı Proje Tabanlı Bir Program Örneği." Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 234-241.

Şeker, P. T., Gürcan, N., Arar, B., vd. (2018) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre ile İlgili Görüşlerine Minik Tema Programının Etkisinin İncelenmesi. Gelecek Vizyonlar Dergisi, 2(2): 22-31.

Şengül, M., (2001). "Bir Çevre Yönetimi Aracı Olarak Çevre İçin Eğitim". Amme İdaresi Dergisi, 34 (4): 137-155.

Tanrıverdi, B. (2009). "Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi." Eğitim ve Bilim Dergisi, 34(151), 89-103.

Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). "Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar." Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008(1), 1-12.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2006), Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2013), Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara.

T.C. Çevre Kanunu Resmi Gazete: 11/8/1983, Sayı:2872.

Timur, S., Yılmaz, Ş., Timur, B. (2013). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi ve Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi," Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2): 191-203

Tombul, F. (2006), Türkiye’de Çevre İçin Eğitimine Verilen Önem, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topçu, F. H. (2012). Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi: Müzakereden Uygulamaya. Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi 20(1), 57-97.

Tuncer, G., Tekkaya, C. ve Sungur, S. (2006). “Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma ile İlgili İnançları: Cinsiyet ve Çevre Dersine Katılımın Etkisi.” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 31(2006): 179-187.

Türk Dil Kurumu. Erişim: 04/02/2019 www.sozluk.gov.tr

Türkiye Çevre Vakfı (2015). Çevre Eğitimi. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı (2004), Türkiye Çevre Atlası, Ankara.

T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı (t.y) Erişim: 18.02.2019
<http://bolge9.ormansu.gov.tr/9bolge/AnaSayfa/biyolojikcesitlilik/biyolojikcesitlilik/unu.aspx?sflang=tr>

UNESCO (1978). Records of the General Conference, 20th session, Paris, 24 October to 28 November 1978, v. 1: Resolutions.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032> / 07.02/2019

UN [United Nations]. (1992). Report of the United Nations Conference on Environment and Development. www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-3.htm / 08/01/2019

UN [United Nations]. (2002). United Nations Decade of Education and Sustainable Development. [Online]: www.un-documents.net/a57r254.htm / 01.02.2019.

UN [United Nations]. (2011). United Nations Convention on Biological Diversity. [Online]: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/65/161 / 10.01.2019.

UN [United Nations]. (2012). Report of the United Nations Conference on Sustainable Development. New York: UN.

Ünal, S. ve Dımişkı E. (1998). “UNESCO Uluslararası Çevre Eğitim Programına Göre Orta Öğretim Çevre Eğitimi İçin Öğretmenlerin Yetiştirilmesi.” Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (10):299-308.

- Ünal, S., Mançuhan, E., Alpyaşar, S. (2001). Çevre: bilinci, bilgisi ve eğitimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Wilson, R. A. (1993). Fostering a sense of wonder during the early childhood years. Retrieved from ERIC database. (ED449968)
- Wilson, R. A. (1996). Starting early: environmental education during the early childhood years. Retrieved from ERIC database. (ED402147)
- Yalçın, M., Yalçın, F. A., (2018). “Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarıyla İlgili Görüşleri: Ağrı İli Örneği.” İlköğretim Online, 17(1): 367-383.
- Yalçın, V., Uzun, H., (2018). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği).” Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi 3(2), 42-54.
- Yalçinkaya, T., Çelikbaş, A., (2013). “Çocukların Çevre Sorunlarını Çözme Yaklaşımları.” 3rd International, Geography Symposium. 619-625.
- Yıldırım, A. (1999). “Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi”. Eğitim ve Bilim, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ş. (2011). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Sürdürülebilir Çevre İle İlgili Kavramsal Anlamaları ve Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yiğit, T. (2008). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Katkısı ile Öğrenme Sürecine Katkıları. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurt, Ö., Kandır, A., Kalburan N. C., (2012). “Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences, 12(1), 317-327.

Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü., vd. (2012). “Çocuk Gözüyle Tabiat Anaya Geri Dönüş.” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 30-40.



EKLER

Ek 1: İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5653664
Konu : Anket Araştırma İzni

19.03.2019

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

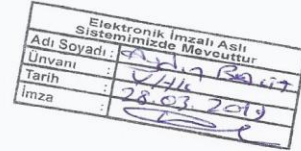
- İlgi: a) 13.12.2019 tarihli ve 46213 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 28.02.2019 tarih ve 4399976 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Buket AYDIN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Uygulamasına İlişkin Algıları" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü

- EK:
1- Valilik Onayı
2- Öçeçler



Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7a3c-96bb-3d20-9c9b-1145 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4399976

28/02/2019

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Kocaeli Üniversitesinin 18.01.2019 tarihli ve 1428 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.02.2019 tarihli tutanağı.

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Buket AYDIN'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Uygulamasına İlişkin Algıları" konulu tezi kapsamında, ilimiz Pendik, Tuzla, Maltepe, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine; görüşme soru formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
28/02/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e84d-c30e-3794-acf5-cb4b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Ön Görüşme Formu

YÖNERGE- Ön Görüşme (Ek 4)

Merhaba,

Ben Buket Aydın. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenciyim. Sürdürülebilir çevre eğitiminin okul öncesi öğretmenleri tarafından algılanışı ve sürdürülebilir çevre eğitiminin sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecine nasıl yansıtıldığı konusunda bir araştırma yapıyorum. Sizinle bu görüşmeyi yapmamın amacı bir okul öncesi öğretmeni olarak sürdürülebilir çevre eğitimine ilişkin düşüncelerinizi ve sürdürülebilir çevre eğitiminin sınıf ortamına aktarılması konusundaki deneyimlerinizi ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmanın sürdürülebilir çevre eğitiminin, öğretmenler tarafından algılanması ve uygulamaya konulması arasındaki henüz pek açık olmayan süreçle ilgili bilgi elde etmemize yardımcı olacağını ümit ediyorum. Böylece elde ettiğim sonuçların gerek program geliştirme sürecine, gerekse hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecine katkıda bulunacağını düşünüyorum.

Sizinle yaptığımız görüşme sırasında kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacak, benim dışımda kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu konuda sizi kaygılandıran ya da benimle paylaşmak istediğiniz başka şeyler var mı?

Yapacağımız görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Bu süre sizin için de uygunsa görüşmeye başlamak istiyorum.

Başlamadan önce sormak istediğiniz bir şey var mı?

Kocaeli Üniversitesi

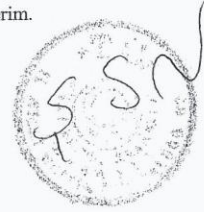
Buket AYDIN



ÖN GÖRÜŞME SORULARI

1. Çevre eğitimini ve sürdürülebilir çevre eğitimini nasıl tanımlarsınız?
2. Okul öncesi eğitimde sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında hangi kazanımların ve kavramların kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
3. Sürdürülebilir çevre eğitiminin kaç yaşından itibaren verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
4. Okul öncesi eğitimde sürdürülebilir çevre eğitiminde hangi yöntem-tekniikleri kullanmanın etkili olacağını düşünüyorsunuz?
5. Okul öncesi eğitim programında yer alan kazanımların sürdürülebilir çevre eğitimi açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Değilse hangi gelişim alanında ne gibi kazanımlar eklenebilir?
6. Eğitim paydaşlarının (yönetim, medya, aile) sürdürülebilir çevre eğitiminde etkisinin olacağını düşünüyor musunuz? Varsa ne şekilde etkiler olabilir?

Değerli meslektaşım, sorularına verdiğiniz cevaplar için teşekkür ederim.



Ek 3: Uygulama Sonrası Görüşme Formu

UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME SORULARI (EK 5)

1. Etkinlikte yaptıklarınızı anlatır mısınız?
2. Bu süreç ile program arasında nasıl bir ilişki kuruyorsunuz? Ya da program bugün yaptıklarınıza nasıl yön verdi? (Planlama, Meb Okul Öncesi Etkinlikler Kitabını kullanma, aktiviteler, değerlendirme, vs)
3. Seçtiğiniz etkinlikle sürdürülebilir çevre eğitimi ilişkisini nasıl kuruyorsunuz?
4. Planlamada hangi kaynakları kullandınız?
5. Etkinliğinizde hangi materyalleri kullandınız? Bunları seçmenizin sebebi nedir? Bu materyalleri nasıl temin ettiniz?
6. Planınızda hangi kazanımlara yer verdiniz?
7. Etkinliğinizde hangi yöntem-teknikleri kullandınız?
Sonda : Bunları seçmenizin sebebi nedir?
8. Okul öncesi eğitim programında sürdürülebilir çevre eğitimi açısından yeterli sayıda kazanıma yer verildiğini düşünüyor musunuz? Hayırsa, neler eklenmelidir?
9. Etkinliğinizi planlarken zorlandığınız noktalar oldu mu?
10. Etkinliğinizi uygularken zorlandığınız noktalar oldu mu?



11. Etkinliğin değerlendirmesini nasıl yaptınız?

12. Eğer elinizde bir imkan olsaydı sürdürülebilir çevre eğitime eğitim programında ve eğitim sürecinde nasıl yer verirdiniz?

Sonda 1: eğitim programında nasıl yer verirdiniz?

Sonda 2: sınıfınızda nasıl yer verirdiniz?

13. Sürdürülebilir çevre eğitiminin önemi ile ilgili uygulamayı yaptıktan sonra neler söyleyebilirsiniz?

14. Sürdürülebilir çevre eğitiminin amaca ulaşması için önerileriniz neler olurdu?

15. Benim değinmeyi atladığım ve sizin paylaşmak istediğiniz başka bir konu var mı?

Çalışmamıza verdiğiniz destek ve emekten dolayı teşekkür eder, saygıları sunarım.

Buket AYDIN
KOÜ



Ek 4: Gözlem Notları Kodlama Örneği

<p>Etkinlik: Rüzgarla Uçan Topraklar 04/03/2019 Pazartesi Saat:14.30</p> <p>Yemek zamanının sonra öğretmen çocukların yerlerine geçmesini beklerken, kendisi de yapacağı etkinliğin hazırlıklarını tamamladı. Çocuklar yerlerine geçince “Çocuklar erozyon nedir, hiç duyan var mı?” diye sordu. dedi. Çocuklar hep bir ağızdan yok dedi. Öğretmen, “Öyleyse bakın size ne göstereceğim?”, diyerek eline aldığı kahverengi oyun hamurunun içine kalemi çok bastırmadan koydu ve çocuklardan üflemesini istedi ve kalem kolayca düştü. Öğretmen bu duruma dikkat çekerek “Kalem, çok üflemeye gerek kalmadan düştü, değil mi çocuklar?” dedi.</p> <p>Daha sonra “Şimdi kalemi hamura daha çok batırıyorum.” dedi ve çocuklarla kalemi üfledi; fakat kalem düşmedi. Öğretmen, “Az önce kalem düştü, sizce şimdi neden düşmedi?” diye sordu. Çocuklara söz hakkı verdi. Çocuklardan Neva, söz alarak “Aynı ağaçlar gibi, ağaçlar da toprağın içinde dedi. Öğretmen çocuğu onaylayarak “Evet, arkadaşınızın dediği şekilde, ağaç gibi dayanağı var.” diyerek hazırladığı köklü bitkiyi gösterdi ve “Bu kökler gibi demek istiyorsun” dedi. Daha sonra öğretmen çakçak oyuncağını gösterip oradaki silindir şekle oyuncağın çekici ile vurarak, silindirin düşmediğini etrafından tuttuğunu söyledi. Sonra “Ağacın kökleri de aynen böyle toprağı tutar” dedi. Projeksiyonu açarak çocukların dikkatini oraya yönlendirdi. Perdeye yansıttığı fotoğrafı göstererek incelemelerini istedi. (Fotoğrafta erozyona uğramış toprak bir arazi bulunmaktadır. Kökleri gösterilen ve</p>	<p>Etkinlik: Fen-Doğa Etkinliği</p> <p>Sözcükler Erozyon</p> <p>Materyal Oyun hamuru Kalem</p> <p>Yöntem-teknik Benzetim Soru-cevap</p> <p>Materyal Projeksiyon Dijital fotoğraf</p>
---	--

<p>ağaçların sık olduğu yerler olduğu gibi durmaktayken, seyrek şekilde ağaç bulunan arazideki topraklar kaymış olarak görülmektedir.) Öğrencilerden biri kaymış olan araziye işaret ederek, “Kökler nerde?” diye sordu. Öğretmen de “Burada tek tük ağaç var, toprağı tutmaya yetmemiş, diğer kısımda ağaçlar sık olduğu için toprağın kaymasını engellemiş.” dedi, projeksiyonu kapattı ve “Şimdi sizle deney yapacağız.” dedi. Malzemeleri tanıttı. (Fön makinesi, bir alanda toprak, yan tarafında çimli-kökleri görünen toprak.) Öğretmen köklü bitkiyi eline aldı ve toprağın dökülmediğini, çimlerin yerinde durduğunu gösterdi. Fön makinesini ile önce toprağı tuttu ve “Bakalım hangisinde topraklar uçacak hangisinde kalacak, önce içinde bitki ekili olmayan toprakla yapacağız, burada erozyon olsa, büyük bir rüzgar çıksa ne olur?” diyerek fön makinesini çalıştırdı ve toprak her yere savruldu. Sonra diğerine fön makinesi tutuldu. Çocuklara ne olduğunu sordu ve cevapları dinledi. Çocuklardan “Çiçeklide toprak uçmadı, diğerinde uçtu.” cevapları geldi. Öğretmen çocukları onaylayarak, “Köklü bitkide toprak uçmadı. Bitki gitmedi, ağaç kökü toprağı tuttu.” dedi. Sonra sırayla kökler çocuklara gösterildi. Daha sonra çocuklardan biri, masaya düşen solucanı gösterdi. Öğretmen çocukların bakmasını sağladı ve “Evine göndermemiz lazım, annesi özler.” deyip solucanı camdan dışarı bıraktı. Sonra “Peki o zaman erozyonu önlemek için ne yapmalıyız?” diye sordu. Çocuklardan biri, “Çiçek dikelim” deyince öğretmen, “Erozyon için daha büyük bir şey olmalı” diye cevap verdi. Bir başka öğrenci buna cevaben “O zaman ay çiçeği ekelim.” derken diğer öğrenciler bir ağızdan “Ağaç” dediler. Öğretmen “Evet bol bol ağaç dikmeliyiz.” diyerek etkinliği sonlandırdı.</p>	<p>Yöntem-teknik Deney Materyaller Fön makinesi Köklü bitki Toprak Sözcükler Rüzgar Değerlendirme Soru cevap Yöntem-teknik Anlatım Değerlendirme Soru cevap</p>
--	---

Ek 5: Etkinlik Planı Örneği

SU VE DÜNYAMIZ

Etkinlik Türü: Türkçe ve Sanat (bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği, sanat etkinliği)

Yaş grubu: 48-60 ay

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ

BİLİŞSEL GELİŞİM

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.)

DİL GELİŞİMİ

Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. (Göstergeleri: Soru cümlesi kurar.)

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.)

ÖĞRENME SÜRECİ

Örenmen çocuklara üstünde damla resminin çizili olduğu kağıtlar dağıtır. Tahtaya önceden hazırlamış olduğu dünya resmini asar. Resimde neler gördüklerini sorar. Daha sonra suyun önemiyle ilgili konuşur sorular sorar. Daha sonra ellerindeki damla şekillerini kesmelerini ister. Dünya resminin altına bir musluk yerleştirir ve çocukların kestikleri damlaları altına yapıştırmasını ister.

DEĞERLENDİRME

*Bugün okulda ne yaptık ?

*Dünyamızda en çok karalar mı var sular mı?

*Sularımızı boşuna harcarsak ne olur?

Metaryeller

Damla resmi, yapıştırıcı

Sözcükler

dünya ve su

Kavramlar

kirli temiz



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, soyadı: Buket KARAHAN AYDIN
e-mail adresi : buketkarahan@gmail.com

İŞ DENEYİMİ:

16.09.2009-: Okul Öncesi Öğretmeni
Devam ediyor

EĞİTİM DURUMU:

Yüksek lisans: Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretimi.
Lisans : Afyon Kocatepe Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

SUNUMLAR:

Uluslararası Marmara Fen Ve Sosyal Bilimler Kongresi/Bildiri Sunumu
International Marmara Science and Social Sciences Congress
2023 Vizyonuna Doğru Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde
Kapsayıcı Eğitimin Mevcut Durumu/26-28 Nisan 2019