TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

RESİMLİ KİTAPLARA DAYALI ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVRESEL TUTUMLARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Pınar POLAT

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

RESİMLİ KİTAPLARA DAYALI ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVRESEL TUTUMLARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Pınar POLAT

Danışman: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Muzaffer Sencer BULUT ÖZSEZER
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Şule KAVAK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2021

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitini Ana Bilim Dalı'nda DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

Üye: Doç. Dr. Muzaffer Sencer BULUT ÖZSEZER

Üye: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şule KAVAK

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım. …/…/2021

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. … / …/ 2021

Pınar POLAT

ÖZET

RESİMLİ KİTAPLARA DAYALI ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVRESEL TUTUMLARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

Pınar POLAT

Doktora Tezi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Temmuz 2021, 133 sayfa

Bu araştırma Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına ve görüşlerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desene göre tasarlanmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır. Nicel veriler Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) ile toplanırken, nitel veriler görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde tek gruplu ön test-son test deneysel desen, nitel bölümünde ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri analizleri için Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, nitel veri analizleri için ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Midyat ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 16 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı 20 oturumdan oluşmaktadır. Program araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Nicel araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumları cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitim alma, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yapılan ön test ve son test sonuçlarına göre çocukların çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırma sonuçlarına göre Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının ardından çocukların tüketim

alışkanlıkları, çevre koruma, geri dönüşüm- yeniden kullanma ve yaşam alışkanlıklarına yönelik çevresel görüşlerinde ekosentrik çevresel görüş açısından değişim belirlenmiştir. Genel olarak Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının çocukların çevresel tutumları ve çevresel görüşleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, çevre eğitimi, çevre etiği, çevresel tutum, ekosentrik (çevre merkezli) çevresel görüş, antroposentrik (insan merkezli) çevresel görüş.

ABSTRACT

A THE EFFECT OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAM BASED ON PICTURE BOOKS ON THE ENVIRONMENTAL ATTITUDES AND OPINIONS OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Pınar POLAT

Ph. D. Thesis, Department of Early Childhood Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
July 2021, 133 pages

This research was carried out to examine the effect of the Picture Book-Based Environmental Education Program on the environmental attitudes and views of preschool children. The research was designed according to the explanatory sequential design, one of the mixed method designs. Both quantitative and qualitative data were collected in the study. While quantitative data were collected with the Children's Attitudes towards Environment Scale-Preschool Version (CATES-PV), qualitative data were collected through interview questions. In the quantitative part of the study, a single-group pre-test-post-test experimental design was used, and in the qualitative part, a case study design was used. Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test, Wilcoxon Signed Rank Test was used for quantitative data analysis of the research, and content analysis was used for qualitative data analysis.

The study group of the research consists of 16 children aged 60-72 months who attend a pre-school education institution affiliated to the Ministry of National Education in the Midyat district of Mardin province. The Environmental Education Program Based on Picture Books, developed by the researcher, consists of 20 sessions. The program was implemented by the researcher.

According to the results of the quantitative research, environmental attitudes of preschool children did not show a significant difference in terms of gender, age, previous pre-school education, mother's education level, father's education level. According to the pretest and posttest results, it was determined that there was a significant difference between the environmental attitude scores of the children and this difference was in favor

of the posttest. According to the qualitative research results, after the Picture Book-Based Environmental Education Program, a change was determined in children's environmental views on consumption habits, environmental protection, recycling-reuse and living habits in terms of ecocentric environmental perspective. In general, it has been determined that the Environmental Education Program Based on Picture Books is effective on children's environmental attitudes and environmental views. In line with the results of the research, suggestions for preschool teachers and researchers were presented.

Keywords: Preschool education, environmental education, environmental ethics, environmental attitude, ecocentric (environmentally centered) environmental view, anthropocentric (human centered) environmental view.

ÖN SÖZ

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doktora Tezi olarak yapılan bu çalışma pek çok değerli insanın katkıları ile gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle, tezimin her aşamasında görüş, öneri ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanın sayın Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan, çalışmam boyunca görüşlerini ve yardımlarını sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER ve Doç. Dr. Muzaffer Sencer BULUT ÖZSEZER'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde bulunan ve sundukları görüşlerle çalışmamın son halini almasında önemli katkıları olan değerli hocalarım Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT ve Dr. Öğr. Üyesi Şule KAVAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmama desteklerini sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve Dr. Öğr. Üyesi İdris GÖKSU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince gösterdiği manevi destek ve katkılarından dolayı sevgili arkadaşım Dr. Birsel SAĞIROĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca desteklerini esirgemeyen sevgili aileme teşekkür etmeyi borç bilirim.

Pınar POLAT
Temmuz, 2021

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
ÖN SÖZ ..... **ix**
KISALTMALAR ..... **xiv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**
EKLER LİSTESİ ..... **xvii**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 4
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Sınırlılıklar 9
1.5. Tanımlar 9

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çevre İle İlgili Temel Kavramlar ve Çevre Sorunları 10
2.1.1. Çevre 10
2.1.2. Ekoloji 11
2.1.3. Çevre Bilimi 12
2.1.4. Çevre Sorunları 13
2.2. Çevre Eğitimi 16
2.2.1. Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi 18
2.2.2. Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi 20
2.3. Çevre Etiği 22
2.3.1. Çevre Etiği Türleri 23
2.3.1.1. İnsan Merkezli Etik Yaklaşım 23
2.3.1.2. Canlı Merkezli (Biosentrik) Etik Yaklaşım 24
2.3.1.3. Çevre Merkezli Etik Yaklaşım 25

2.4. Çevre Eğitimi ve Çevre Etiği 26
2.5. Çevre Eğitiminde Resimli Kitapları 29
2.6. İlgili Araştırmalar 31
2.6.1. Çocukların Çevresel Tutum ve Görüşleriyle İlgili Araştırmalar 31
2.6.2. Resimli Kitaplar ve Çevre Eğitimiyle İlgili Araştırmalar 37

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 41
3.2. Çalışma Grubu 42
3.3. Veri Toplama Araçları 43
3.3.1. Genel Bilgi Formu 44
3.3.2. Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği -Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) 44
3.3.3. Çocuk Görüşme Formu 45
3.4. Veri Toplama Süreci 46
3.5. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı 47
3.5.1. Programın Geliştirilmesi 47
3.5.1.1.Resimli Kitapların Seçimi 48
3.5.1.2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının Hazırlanması . 54
3.5.2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programının Uygulanması 65
3.5.2.1. Pilot Çalışma 65
3.5.2.2. Asıl Çalışma 65
3.6. Verilerin Analizi 66
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 68

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Deney Grubundaki Çocukların Çevresel Tutumlarına Yönelik Bulgular 69
4.1.1. Normallik Dağılımı 69

4.1.2. Çocukların çevresel tutumları cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitim alma, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 70
4.1.3. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Tutumlarına Etkisi Var mıdır? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 72
4.2. Deney Grubundaki Çocukların Çevresel Görüşlerine Ait Bulgular 72
4.2.1. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tüketim Alışkanlıklarına Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 73
4.2.1. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Korumaya Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 81
4.2.3. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocukların Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanmaya Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 91
4.2.4. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 96

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUMLAR

5.1. Çevresel Tutumlara İlişkin Nicel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar 104
5.1.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının çevresel tutumları cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitim alma, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar 104
5.1.2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının 60-72 Aylık Okul Öncesi Çocukların Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi Var Mıdır? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar 105

5.2. Çocukların Çevresel Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar 106
5.2.1. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tüketim Alışkanlıklarına Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar 106
5.2.2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Korumaya Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Trtışma ve Yorumlar 107
5.2.3. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocukların Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanmaya Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar 109
5.2.4. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar 110

BÖLÜM VI
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Çevresel Tutumlara ve Görüşlere Yönelik Sonuçlar 113
6.1.1. Çevresel Tutumlara İlişkin Sonuçlar 113
6.1.2. Çevresel Görüşlere İlişkin Sonuçlar 113
6.2. Öneriler 114
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Önerile 114
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 115

KAYNAKÇA 116
EKLER 128
ÖZGEÇMİŞ 133

KISALTMALAR

CATES-PV: Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği -Okul Öncesi Versiyon

IUCN: Uluslararası Doğayı ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UNEP: Birleşmiş Milletler Çevre Programı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Tek Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Desen Gösterimi 42
Tablo 2. Çocukların ve Ebeveynlerin Demografik Bilgileri 43
Tablo 3. Güvenirlik Analizi Sonucu 45
Tablo 4. Çocuk Görüşme Soruları Boyutları ve Alt Boyutları 46
Tablo 5. Resimli Kitapların Tanımlayıcı Özellikleri 51
Tablo 6. Resimli Kitaplarda Yer Alan Ekosentrik ve Antroposentrik Çevresel Görüşlerin Dağılımı 52
Tablo 7. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı 56
Tablo 8. Pilot Çalışma Etkinlik Planı 65
Tablo 9. Normallik Varsayım Testi (Shapiro-Wilks) Sonuçları 69
Tablo 10. Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney- U Testi Sonuçları 70
Tablo 11. Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney- U Testi Sonucu 70
Tablo 12. Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Mann Whitney- U Testi Sonucu 70
Tablo 13. Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonucu 71
Tablo 14. Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonucu 71
Tablo 15. Deney Grubundaki Çocukların Ön Test Son Test Çevresel Tutum Puanları 72
Tablo 16. Deney Öncesi ve Sonrası Çevresel Tutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 72
Tablo 17. Çalışma Grubundaki Çocukların Tüketim Alışkanlıklarına Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları 74
Tablo 18. Çalışma Grubundaki Çocukların Çevre Korumaya Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları 82
Tablo 19. Çalışma Grubundaki Çocukların Çevre Korumaya Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları (Devamı) 87

Tablo 20. Çalışma Grubundaki Çocukların Geri Dönüşüm/ Yeniden Kullanma Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları..... 92
Tablo 21. Çalışma Grubundaki Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları 97
Tablo 22. Çalışma Grubundaki Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları (Devamı)..... 101

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi 128
Ek 2. Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi 130
Ek 3. Veli Onay Formu 131
Ek 4. Çocuk Görüşme Formu Kullanım İzni 132

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan doğada var olduğundan beri, doğadan yararlanmış, doğayı işlemiş, bilgi birikimi ve teknik ilerlemeye koşut olarak doğaya egemen olmaya çalışmıştır. İnsanın doğada üstünlük kurmaya yönelik arayış, insan ve çevresi arasında var olagelen uyumu bozmuştur. Bilimin olanaklarıyla birlikte insan, kendini yeterince güçlü olduğunu düşündüğü zaman doğayı sınırsızca kullanmaya hatta sömürmeye başlamıştır (Keleş & Hamamcı, 1997). İnsanla çevresi arasındaki ve diğer canlılarla doğal çevre arasındaki ilişkiler, insanlığın ilk yıllarından sanayi devrimine kadar değişime uğramış olsa da bu değişim kısmi bir uyum içinde devam etmiştir. Fakat sanayi devrimi, insanın doğaya müdahale ederek doğal dengeyi bozma şartlarını hazırlamıştır. Bu süreçte çevrenin dengesi insan tarafından tahrip edilmeye, bozulmaya hatta canlılar için tehlikeli boyutlara ulaşmaya başlamıştır (Görmez, 2003).

Maalesef ki, insanın doğaya egemen olma boyutları genişledikçe doğanın tahribi artmış ve bunun sonucunda dünya denizlerinin, akarsularının, atmosferinin ve toprağının büyük bir kısmında tüm canlıların yaşam temelleri yok edilmeye başlanmıştır. Bütün bunlar yüzyılın vebası olarak nitelenen çevre sorunları ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çepel, 1992). Hiç şüphesiz çevre sorunları 21. yüzyılda insanlığın en önemli endişe kaynaklarından biri olmuştur. Çevre sorunları, çevredeki dengesizlik veya istenmeyen değişiklik olarak tanımlanmaktadır. İnsan sağlığını ve refahını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen herhangi bir çevresel faktörün nitelik veya niceliğinde insanı olumsuz şekilde etkileyecek bir değişiklik olduğunda çevre sorunları ortaya çıkmakya başlamaktadır (Redclift & Woodgate, 2010).

Çevre sorunları, günümüz toplumlarında çözüm bekleyen konuların başında gelmektedir. İnsan var olduğu günden beri doğanın koyduğu sınırlarla mücadele etmek zorunda kalmış olsa da, iklim değişikliği, ormansızlaşma, biyolojik çeşitliliğin azalması, hava, su, toprak kirliliği gibi çevresel sorunlar hiçbir zaman bugün olduğu kadar yaygın ve tehlikeli boyuta ulaşmamıştır (Dinçel, 2019). Çevre sorunlarının büyük bir hızla artmasından dolayı insanların bu konudaki endişeleri de her geçen gün artmaktadır.

Özellikle gelecek kaygısı, toplumların çevre sorunlarına daha ciddi olarak eğilmelerinde temel etmen olmuştur. Geleceğini güvence altına almak isteyen insan,

çevre sorunlarıyla yakından ilgilenmeye başlamış ve bu sorunları değişik etkinliklerle toplumun gündemine taşımaya çalışmıştır (Keleş & Hamamcı, 1997).

Çevre sorunlarını gündeme taşımak adına, bu sorunları konu edinen eserlerin ve raporların yayınlanması önemli gelişmelerdendir. Bu yayınlardan ilki, çevre sorunlarının boyutlarını göstermek adına Roma Kulübü'nün yayınladığı "Ekonomik Büyümenin Sınırları" isimli rapordur. Bu rapor çevre sorunlarıyla ilgili yapılacak birçok araştırmaya önayak olması bakımından önemlidir. 1970'li yıllarda E.F. Schumacher tarafından yazılan "Küçük Güzeldir" dönemin önemli eserlerindendir. Roma Kulübü'nün raporu kadar olmasa da önemli yankıları olan yayınlardandır. Schumacher bu eserde, mevcut üretim ve tüketim biçimlerini sorgulamış ve bu şekilde devam etmesi durumunda insanlığın bir ekolojik felaketle karşılaşacağını belirtmiştir (Görmez, 2003). Benzer bir öneme sahip olan bir başka eser ise Paul R. Ehrlich tarafından kaleme alınan ve insanların gezegenin kaynakları üzerindeki yıkıcı etkileri konusunda uyarılarda bulunduğu 1968 tarihli "Nüfus Bombası" kitabıdır (Cochrane, 2006). Çevre sorunlarına dikkat çeken önemli bir diğer eser, Rachel Carson'ın 1962'de yayımladığı "Sessiz Bahar" eseridir. Carson kitabı aracılığıyla, insanları çevresel zehirlenmenin görünmez tehlikelerine karşı uyarmış ve insanlarla doğa arasında kırılgan bir ortaklık olduğuna ve bu ortaklığın bir kez bozulması durumunda hem insanların hem doğanın yok olabileceğine insanları ikna etmeye çalışmıştır (Lear, 1993).

Bu yayınlar insanların teknolojinin, sanayinin, ekonomik genişlemenin ve nüfus artışının çevre üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik farkındalık oluşturmasına yardımcı olmuştur. İnsanların çevreye yönelik farkındalıklarının artmasının bir sonucu olarak çevre etiği 1970'li yıllarda bir felsefe disiplini olarak ortaya çıkmıştır (Cochrane, 2006). "Genel olarak çevre etiği, insanlar ile doğal çevreleri arasındaki ahlaki ilişkilerin sistemli olarak incelenmesi"olarak tanımlanmaktadır (Des Jardins, 2006: 46). Çevre etiği, insan davranışları sonucunda doğanın giderek daha fazla tahrip olması nedeniyle ortaya çıkmıştır. İnsanın doğayı tahrip etmesi sanayileşme sürecinden sonra gerşekleştiğinden, çevre etiği sanayi devrimi sonrası kendini gösterebilmiştir (Kılıç, 2013). Çevre etiği insan ile ekolojik çevreleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığında, insanın canlı ve cansız çevreye yönelik davranışlarında neyin iyi, neyin kötü olduğu sorularını sormayı ve iyi olanı yapmayı, kötü olandan uzak durmayı önermektedir (Ergün & Çobanoğlu, 2017). Çevre etiğinde farklı yaklaşımlar mevcuttur. Çevre etik yaklaşımlar alanyazında genellikle, insan merkezci (antroposentrik), canlı merkezci (biosentrik) ve çevre merkezci

(ekosentrik) yaklaşımlar olmak üzere üç ana başlık altında bulunmaktadır (Akalın, 2019). Genelde bütün çevre etiği yaklaşımlarında gizli ya da açık olarak sanayileşmenin neden olduğu kirli bir dünyadan kaçış ve temiz doğaya dönüş özlemi vardır. Fakat bu ortak özelliğine rağmen, birbirinden farklı öncelikleri olan çevre etik yaklaşımlar mevcuttur. Etik yaklaşımların farklılaşmalarındaki temel nokta doğadaki nesnelere ve canlılara atfedilen değerden kaynaklanmaktadır (Kılıç, 2013). Çevre etiği bağlamında düşündüğümüzde araçsal ve içsel olmak üzere iki değerden söz edebiliriz. Araçsal değer yararlılığın bir işlevidir. Araçsal değeri olan bir nesne, sahip olduğu değere, başka bir değere ulaşmada kullanıldığı için sahiptir. Örneğin bir kalem, onunla yazı yazabildiğimiz için değerlidir. Yani bir nesnenin araçsal değeri kendisinden değil, kullanım biçiminden kaynaklanmaktadır. Böyle bir nesne artık kullanılmıyorsa o nesne değerini kaybetmiş demektir. Bir nesne kendi başına değerli olduğu zaman ve salt kullanım biçimine göre değerlendirilmediği durumda içsel değere sahip olmuş olacaktır. İçsel değer dışardan atfedilen değerden ziyade bulunan, tanınan bir değerdir (Des Jardins, 2006).

İnsan merkezli yaklaşıma göre insan doğada özel bir yere sahiptir ve bu nedenle insan dışında kalan canlıların herhangi bir hakkı yoktur. Yani insan bu yaklaşıma göre doğanın efendisi konumundadır. Bu anlayışa göre sadece insanın değeri vardır. Çevre merkezli etik yaklaşımda ise artık insan doğanın merkezinde yer almaz, aksine sadece doğanın bir parçası olarak düşünülür. Doğa bir bütün olarak ele alınmakta ve insanın amaçlarına hizmet edip etmediği şeklinde bir değerlendirme yapılmamaktadır (Kılıç, 2013). İnsan merkezli (antroposentrik) ve çevre merkezli (ekosentrik) yaklaşımları karşılaştırdığımızda; çevre merkezli yaklaşım daha çok çevre ve unsurları için endişelenirken, insan merkezli yaklaşımın insan refahına odaklandığını yani insan için endişelendiğini söyleyebiliriz (Kopnina, 2017).

Çevre sorunlarına çözüm arandığı tartışılmaz bir gerçektir. Bilim ve teknoloji bireysel ve toplumsal ilerleme için doğanın ritmine, çevresel dinamiklere uyumlu yeni yollar çizmektedir. Bununla birlikte, çevre krizi büyük ölçüde çevreye zarar veren ve doğal kaynakları kendilerini yenileyebilecekleri hızın ötesinde kullanan insan tüketici davranışlarına bağlı olduğundan, teknikler çevresel yıkım için çözüm üretmekte yetersiz kalmaktadır. Sorunların çözümü için çevrenin aşırı kullanımına yönelik tüketici alışkanlıklarının değiştirilmesi gerekmektedir. Bunun için insanların doğanın ritmini ve dinamiklerini yeniden keşfetmeye, yani doğayı ortak evleri olarak nasıl kabul edeceklerini yeniden öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bu etikle ilgili bir tutum değişikliği

anlamına gelmektedir. Bu nedenle çevre biliminin etikle nasıl birleştirileceğini ve bilimsel uzmanlığın etik bilgiyle nasıl tamamlanacağını bilmek gerekir. Bütün bunlar, bilimsel ekolojide etik öğretiminin elzem hale geldiğini göstermektedir (Junges, 2016).

Çevre sorunları için çevre eğitim her zaman önemli bir çözüm yolu olarak düşünülmüştür. "Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir." (Erten, 2004, s. 4). Çevre eğitiminin amacı, çevrenin ve çevreyle ilgili sorunların farkında olan ve bu sorunlarla ilgili endişe duyan, mevcut sorunların çözümlerine yönelik bireysel ve toplu olarak çalışma konusunda bilgi, beceri, tutum, motivasyon ve bağlılığa sahip bir dünya nüfusu geliştirmektir (UNESCO-UNEP, 1976).

Okul öncesi dönem çevreye yönelik tutumların şekillenmesinde kilit rol oynamaktadır (Basile, 2000). Erken çocukluk yıllar, doğaya ilişkin yaşam boyu sürecek tutumların, değerlerin ve davranış kalıplarının şekillendiği bir dönemidir (Palmer & Neal, 1994). Çocukların yaşamlarının ilk birkaç yılında doğaya saygı duymaları ve onu değerli bulmaları oldukça önemlidir. Çünkü erken yaşlarda doğaya karşı saygı duymayı öğrenmezlerse, hayatları boyunca bu saygıyı geliştirmeme riskiyle karşı karşıya kalabilmeleri söz konusudur (Wilson, 1996). Bu bağlamada çevre eğitimine okul öncesi dönemde başlamak oldukça önemlidir.

1.1. Problem Durumu

Dünya ekosisteminin bildiğimiz gibi yaşamı desteklemeye devam edip edemeyeceği, ona yönelik tutum ve davranışlarımızı değiştirip değiştiremeyeceğimize bağlıdır (Chawla, 1988). Bilinçli olarak yapılan tüm davranışlar şu ya da bu şekilde öğrenme ürünü olarak değerlendirilmektedir. Çevre sorunlarının sebebi insanın tutum ve davranışları olduğuna göre, bu sorunların özünde birer eğitim sorunu olduğunu söyleyebiliriz (Bozkurt, 2006). Yirmi birinci yüzyılın çevre eğitimi sadece çevre bilgi ve duyarlılığını geliştirecek bir eğitim olmamalıdır. Eğitim anlayışı, çağdaş insanın çevresel ve yaşamsal tutum ve davranışlarını radikal bir şekilde değiştirme yardımcı olmalıdır (Atasoy & Ertürk, 2008).

Çocukların çevre yanlısı tutum ve yönelimleriyle ilgili yapılan araştırmalar genellikle ekosentrik (çevre merkezli) ve antroposentrik (insan merkezli) ikili ekolojik paradigma üzerine kuruludur (Altun, 2020). (Kahn, 1997; Kahriman-Öztürk, Olgan &

Tuncer, 2012; Kortenkamp & Moore, 2001; Kahn & Lourenco, 2002; Özen-Uyar & Yılmaz-Genç, 2016; Kara, Aydos & Aydın, 2015; Macun, 2018; Simsar, Doğan & Sezer, 2021). Ekosentrik ve antroposentrik yaklaşımlar, bireylerin çevresel kaygılarıyla ilgili farklı değer yönelimlerine dayanmaktadır. Antroposentrik etik, insanları en önemli yaşam formu olarak kabul eder ve diğer yaşam formlarını ancak insanları etkiledikleri veya insanlara faydalı olabilecekleri ölçüde önemli görür. Antrposentrik etik yaklaşımda, doğayı aşağılamak ya da korumak insanlara zarar verebileceği ya da onların yararına olabileceği için doğanın ahlaki bir önemi vardır. Örneğin bu etik anlayışa göre insan hastalıkları için tedavi sağladığı için dolayı yağmur ormanlarını kesmek yanlış kabul edilmektedir. Ekosentrik etik yaklaşımında doğanın içsel bir değeri vardır. Yani doğanın insanlar için yararlılığının dışında bir değeri bulunmaktadır. Örneğin bu etik anlayışa göre birçok bitki ve hayvan türünün yok olmasına neden olacağı için yağmur ormanlarını kesmek yanlıştır (Kortenkamp & Moore, 2009).

Ekolojiye artan ilgi, küresel ısınma ve çok sayıda çevre sorunu nedeniyle eğitimde ekolojik konular son derece önemli hale gelmiştir. Birçok araştırmacı ve düşünür, çevre sorunlarına yönelik çözümlerin, benimsenen çevre etiğinden etkilendiğine inanmaktadır (Gola, 2017). Bu noktada hangi çevre etiği yaklaşımının benimseneceği sorunu ortaya çıkmaktadır. Eğer insan merkezli (antroposentrik) bir etik yaklaşım benimseneceksek, o zaman sadece insanlar avantaja sahip olacak ve yalnızca onların ihtiyaçları, çıkarları insan olmayanlar aleyhine önemli olacaktır. Günümüz yaşanan çevresel kriz tam da böyle bir düşünceden kaynaklanmaktadır (Caciuc, 2014). Bugün topluma yön veren egemen etik anlayışı insan merkezli olup, doğa ve insan ilişiklerinde insanın çıkarlarını gözetmektedir. Bu nedenler doğal değerler gerektiği gibi korunmamaktadır. Yeni bir toplumsal sistem oluşturmak için insanın davranışlarına yönlendiren ve aynı zamanda bu davranışları sorgulayan etik yaklaşımların doğayla barışık bir yapıda olması gerekir (Kılıç, 2013). Daha açık bir ifadeyle, ekolojik krizin baş sorumlusu olan insan, insan merkezli düşüncelerinden vazgeçmeden, çevre merkezli tutum ve davranışları benimsemeden çevre sorunları çözüme kavuşamayacaktır (Atasoy, 2005).

Çevre eğitimde insan merkezli etik yaklaşımın benimsenmek, doğaya faydacı yaklaşım düşüncesini destekleyecek ve bu da doğanın insana ait olduğu inancını güçlendirecektir. Sonuç olarak bu durum, çocukların doğanın özsel değerinin farkına varmalarını engelleyecektir. Doğanın özsel değerini kavrayamayan çocuklar ona araçsal değer yükleyecek ve onu korumak için herhangi bir girişimde bulunmayacaklardır.

Nitekim bütün bunlar çevre sorunlarını beraberinde getirecektir. Çocuklara doğayı araçsal olmayan bir şekilde kavramaları yani ekosentrik bakış açısını takdir etmelerinin öğretilmesi oldukça önemlidir (Gola, 2017). Eğitim açısından bakıldığında, çocukların antroposentrik olmayan bir şekilde düşünme yeteneği, diğer canlıların refahını destekleyen koşulların algılanmasına ve doğada meydana gelen çoklu biyotik ve abiyotik etkileşimlerin ilerici algısına yol açan konuların ve faaliyetlerin seçimi yoluyla teşvik edilebilir (Almeida, Vasconcelos, Strecht-Ribeiro & Torres, 2013).

Uzun vadede uygulanan çevre eğitim programları çocukların çevresel tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Dimopoulos, Paraskevopoulos, & Pantis, 2008). Çocukların doğaya ve çevre konularına olan ilgilerinden faydalanmak için okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocuklarda çevre bilincini oluşturacak ve eğitim müfredatlarına dâhil edilebilecek etkinliklerin geliştirilmesi gereklidir (Musser & Diamond, 1999) Öğretmenler öğrencilerin çevresel farkındalığının ve kültürünün geliştirmede son derece önemli role sahiptir ve bu süreçte çevre temalı resimli kitaplar bu konuda onlara büyük ölçüde yardımcı olacaktır (Majdenić & Saratlija, 2019). Çevre eğitiminde hikâye kullanımı küçük çocuklar için etkili ve gelişimsel olarak uygun bir etkinliktir (Altun, 2020).

Çocukların eğitiminde ilgili amaçlara ulaşmak için uygun yöntemi ve araçları seçmek oldukça önemlidir. Giderek daha fazla araştırmacı çevre eğitiminde resimli kitapları kullanmaktadır (Liu, 2002; Chien, 2004; Zynda, 2007; Li, 2007; Kou, 2008; Chen, 2009; Hsiao & Shih, 2015; Muthukrishnan, 2019; Majdenić & Saratlija, 2019). Uygulamalı aktivitelerin ve hikâye paylaşımının kombine şekilde kullanıldığı etkinlikler çocukların eğitiminde önemli stratejilerdendir. Bu şekilde öğrenme deneyimi daha bütünsel ve daha etkili olabilmektedir. Fakat bazen uygulamalı etkinlikler yoluyla kolayca anlatılamayan fikirler olduğunda hikâye anlatımı öğrenme için etkili ve bazı durumlarda da tek yolu olarak kabul edilmektedir. Birçok çevresel sorun söz konusu olduğunda doğrudan deneyim yoluyla öğretmek her zaman mümkün olmadığından dolayı doğrudan deneyimin ikamesi olarak hikâyeler kullanmak çevre eğitimi için oldukça önemlidir (Hadzigeorgiou, Prevezanou, Kabouropoulou & Konsolas, 2011).

İnsanın doğaya ve çevresel değerlere yaklaşımı ile ilgili olarak, antroposentrik yaklaşımın ekosentrik yaklaşıma hâkim olduğu bir toplumda, ekosentrik bir dünya görüşüne yönelik tutumlara yol açan öğretici stratejilere yatırım yapmak önemlidir (Moreno & Mafra, 2020). Bu stratejilerin hayata geçirilmesinde eğitim önemli bir araçtır.

Bu bağlamda çevre eğitim programlarının ekosentrik çevresel yaklaşımla hazırlanması önemlidir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutum ve görüşlerine etkisinin analiz edilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma temel amacı Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına ve görüşlerine etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının çevresel tutumları cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitim alma, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına etkisi var mıdır?
3. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı okul öncesi dönem çocuklarının tüketim alışkanlıklarına yönelik çevresel görüşlerini nasıl değiştirmiştir?
4. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı okul öncesi dönem çocuklarının çevre korumaya yönelik çevresel görüşlerine nasıl değiştirmiştir?
5. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ve yeniden kullanmaya yönelik çevresel görüşlerini nasıl değiştirmiştir?
6. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı okul öncesi dönem çocukların yaşam alışkanlıklarına yönelik çevresel görüşlerini nasıl değiştirmiştir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ekosentrik yaklaşım, tüm yaşam formlarında ve ekosistemlerde içsel değeri tanıyan dünya görüşleri içinde en geniş kapsamlı olandır. Antroposentrik görüş ekosentrik görüşün aksine, yaşam formlarına ve ekosistemlere insan refahı, tercihleri ve çıkarları için değerli oldukları sürece ancak değer vermektedir. Ekosentrik dünya

görüşüne ve buna karşılık gelen değer sistemine yönelik bir dönüşüm kendi türümüz de dâhil olmak üzere, dünyadaki yaşamın gelişmesi için önemlidir. Ayrıca eşi benzeri görülmemiş çevresel krizi çözmek için ekosentrik yaklaşımı benimsemek önemlidir. Çevre merkezciliğe doğru toplumsal dönüşüm yalnızca etik değil, aynı zamanda pratik bir zorunluluktur (Washington, Taylor, Kopnina, Cryer, & Piccolo, 2017). Ekosentrik yaklaşımı benimseyen çevre eğitim programları geliştirmek, toplumsal dönüşümü sağlamak adına atılacak önemli pratik adımlardan olacaktır. İnsan-doğa ilişkisinin eğitim bağlamlarının tanınması pedagojide giderek daha fazla yer kaplıyor, ancak çevre eğitimi için çevre etiğinin önemi henüz yeterince vurgulanmamıştır (Gola, 2017). Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına ve görüşlerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada eğitim programının ekosentrik çevresel görüşle hazırlanması çevre eğitiminde çevre etiğine dikkat çekmek adına önemlidir.

Türkiye'de çevre eğitimine ilişkin alanyazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının ekosentrik ve antroposentrik çevre görüşlerine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kahriman-Öztürk, vd., 2012; Özen-Uyar &Yılmaz-Genç, 2016; Kara, vd., 2015; Simsar, vd., 2021). Mevcut araştırmalar daha çok çocukların çevresel görüşlerini betimlenmeye yönelik çalışmalardır. Mevcut araştırma bir müdahale programı içermesi açısından bu çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Ekolojik bir vicdan geliştirmek için edebiyattan yararlanmak önemlidir (Majdenić & Saratlija, 2019). Bu araştırmada çocuk edebiyatının önemli araçlarından resimli kitaplar kullanılmıştır. Resimli kitaplar ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşler çerçevesinde incelenmiş ve böylece resimli kitaplarda çevrenin nasıl temsil edildiği de görülmüştür. Resimli öykü kitapları birçok açıdan incelendiği çalışmalar mevcuttur (Kepenekci & Aslan, 2011; Golos, Moses & Wolbers, 2012; Dirican, 2013; Kılıç, Güleç & Genç, 2014; Çınar, 2015; Alan, 2015; Alptekin, 2018). Fakat ekosentrik ve antroposentrik görüşler açısından inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Literatürde çevresel tutumlar, çevre eğitiminde etik yaklaşımlar, resimli kitapların çevre eğitiminde kullanılmasına yönelik araştırmalar daha önceden yapılmış fakat bu konuları birlikte ele alan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma belirtilen noktalarda bilimsel literatürdeki eksiklikleri ve boşlukları doldurmaya çalışmaktadır. Bütün bu sebepler mevcut çalışmanın yapılmasını gerekli ve önemli kılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Mardin ili Midyat ilçesinde MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 16 çocuklar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi programı etkinlikleriyle sınırlıdır.
3. Kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
4. Covid- 19 Pandemisinden dolayı uygulamanın yapıldığı okulda eğitime ara verilmiş ve bu sebepten dolayı izleme/kalıcılık testi yapılamamıştır. Çalışma, izleme/kalıcılık testinin yapılamaması ile sınırlıdır.
5. Çalışma deney grubuyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime kadar olan yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim sürecidir (Aral, Kandır &Yaşar, 2000)

Çevre Eğitimi: Çevre eğitimi çevre sorunlarının çözümüne yönelik olarak, demokratik bir şekilde çalışan öğrencileri, öğretmenleri, toplulukları içeren; değerler, tutumlar, etik ve eylemlerle ilgilenen disiplinler arası bir uygulama biçimidir (Davis, 1998).

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

Çevresel Tutum: Doğal çevreyi olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmemiz anlamına gelen psikolojik eğilimdir (Milfont & Duckitt, 2010).

Ekosentrik Çevresel Görüş: Çevreye insanların çıkarlarından bağımsız tamamen kendi varlığından dolayı değer verilmesi yani çevreye içsel değer atfedilmesi anlamına gelmektedir (Thompson & Barton, 1994).

Antroposentrik Çevresel Görüş: Çevreye insanların yaşam kalitesini sürdürme veya artırmadaki rolü nedeniyle değer verilmesi yani çevreye araçsal değer atfedilmesi anlamına gelmektedir (Thompson & Barton, 1994).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak çevreyle ilgili temel kavramlara ve çevre sorunlarına yer verilmiştir. Daha sonra çevre eğitimi, çevre eğitiminin tarihçesi ve erken çocuklukta çevre eğitimi ele alınmıştır. Çevre etiği bu bölümde yer alan diğer bir konudur. Son olarak araştırmanın temellendirildiği çevre eğitimi ve çevre etiği, çevre eğitiminde resimli kitapların kullanılması konularında bilgiler paylaşılmıştır.

2.1. Çevre ile İlgili Temel Kavramlar ve Çevre Sorunları

2.1.1. Çevre

Çevre kavramının toplumların gündelik konuşmalarına yaygın olarak yer bulması 1970'li yılların başına rastlamaktadır. Çevre kavramı, ilk bakışta açık ve yalın görünse de incelendiğinde, karmaşık bir yapıda olduğu fark edilmektedir (Uşak, 2006). Çevre konusunun boyutlarının derinliği, yayıldığı alanın sınırlarının belirsizliği, konuyu bütüncül algılanamaması, bu kavramı kolaylıkla tanımlanabilir olmaktan uzaklaştırmıştır. Bu sebeplerden ötürü çevre sözcüğü, bu sözcüğü kullanan her kimse, o kişi çevreyi nasıl görmek istiyorsa o anlamı yüklenecektir (Keleş & Hamamcı, 1997). Çevre sözcüğüne hangi anlamı yüklüyor olursak olalım bu yaygın kullanımın, çevre sorunlarının toplumda fark edilir oluşunun önemli bir göstergesi olması sevindiricidir (Çepel, 1992).

Geniş bir tanım çerçevesine sahip olan çevre kavramının birçok tanımına rastlamak mümkündür. 'Çevre canlıların yaşayıp gelişmesini sağlayan ve onların sürekli olarak etkileri altında bulunduran, fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerin bütünlüğüdür' (Çepel, 1992 s:38) tanımı bunlardan biridir. En genel anlamıyla çevrenin etrafımızdaki her şey olduğunu söyleyebiliriz. Çevre insanların etkileşim içinde olduğu tüm canlı, cansız varlıkların yanında, insanları birbirlerine ve içinde yaşadıkları dünyaya bağlayan karmaşık ilişkiler ağını da içermektedir. Birçok bilimsel ve teknolojik ilerlemeye rağmen, insanlar hayatta kalmak için gereken hava, su, yiyecek, barınak, enerji yani kısaca ihtiyacı olan her şey için tamamen çevreye bağımlı bir hayat sürdürmektedir (Miller & Spoolman, 2012).

Çevre bir bireyin, nesnenin, öğenin veya sistemin çevresi, yani çevrelendiği diğer tüm varlıkları içerir. Çevredeki unsurlar nadiren tek başlarına var olmakla birlikte genelde

değişen ölçülerde birbirleriyle etkileşime girme eğilimindedirler. Bazı durumlarda bu etkileşim oldukça kapsamlı ve karmaşık olabilmektedir. Çevre fiziksel çevreleriyle etkileşim halindeki organizmalar topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Daley & Kent, 2013). Çevre, çevrenin canlı (biyotik) öğeler olan insanlar, bitki örtüsü, hayvan toplulukları ve mikroorganizmaların, çevrenin cansız (abiyotik) öğeleri olan iklim, hava, su ve yeryuvarının karşılıklı etkileşimlerinin bütünüdür diyebiliriz. Çevrede cansız öğeler canlıları etkileyip onların eylemlerini güçlendirirken, canlılar da cansızların konumlarını yapılarını belirleyen etkilere sahiptir (Keleş & Hamamcı, 1997). Çevreyi doğal ve yapay olmak üzere ikiye ayırarak incelemek mümkündür. Doğal çevre insan müdahalesi olmadığı için değişikliğe uğramamış çevre olarak tanımlanırken, yapay çevre ise insanlığın var olduğu ilk zamanlardan beri gelişen süreç içinde müdahalesiyle oluşturduğu çevre olarak tanımlanmaktadır (Görmez, 2003).

2.1.2. Ekoloji

Ekoloji kelimesi, ilk olarak 1869'da Alman biyolog Ernst Haeckel tarafından önerilmiş bir terimdir. Haeckel (1869) ekolojiyi, 'organizmaların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkileri de dâhil olmak üzere doğal çevrenin incelenmesi' olarak tanımlamıştır. Ekoloji kelimesi, Yunanca ev anlamına gelen "oikos" ve inceleme anlamına gelen "logos"dan türetilmiştir. Bu nedenle, çevre evinin incelenmesi yani ekoloji çevre içindeki tüm organizmaları ve çevreyi yaşanabilir kılan tüm işlevsel süreçleri içermektedir (Odum ve Barrett, 1971). Canlı varlıkların konutu ya da mekânı olarak doğadaki fiziksel çevre kabul edildiğinden, organizmalar bu yerlerde inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanan ekoloji, doğanın ekonomisiyle ilgili bilgiler topluluğu olarak anlaşılmaktadır (Çepel, 1992). Ekoloji yakın zamana kadar bitki ve hayvanların çevreleri ile olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalı iken, 1970 yılından sonra çevre sorunlarının giderek gündeme yerleşmesiyle alanına genişleterek, insan-doğa ilişkilerini de kapsamaya başlamıştır (Özdemir, 1988).

Biyolojinin bir alt dalı olan ekoloji; 'canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır' diye tanımlanabilir. İnsanın yaratılışına kadar eski bir geçmişi olmasına rağmen, çağdaş bilimler arasındaki yerini ancak 20. yüzyılın ikinci yarısında alabilmiştir. Özellikle 1960'lı yıllarından sonra ekolojik sorunların insanlar başta olmak üzere bütün canlıların yaşamını tehdit etmesiyle, ekolojinin önemi artmıştır (Yıldız, Sipahioğlu &Yılmaz, 2005). Kısaca ekoloji, canlıların çevreleriyle uyum içinde

yaşamlarını sürdürmelerini inceleyen bir bilim koludur. Bu açıklamalardan yola çıkarak ekosistem ise, insan ve diğer canlıların bir arada, doğa ile uyumlu, denge içinde varlık ve gelişmelerini sürdürebilmeleri için var olan şartların tamamı olarak tanımlanabilir. Ekosistem, tüm canlıların çevreleriyle dengeli bir biçimde yaşaması anlamını taşımaktadır (Görmez, 2003).

Ekosistem, canlıların, çevrelerindeki diğer canlılarla ve cansız unsurlar ile karşılıklı bir ilişki ve etkileşim içinde bulundukları, yaşamın devamı için yeterli koşullara sahip, kendisini yenileyebilen, sınırları belli doğal sistemler olarak tanımlanmaktadır **(**Yıldız, vd., 2005). Çeşitli ekosistem örnekleri mevcuttur. Büyüklükleri çok değişken olan bu ekosistemler bir akvaryumdan bir denize kadar değişebilmektedir. Bu çeşitlilikle birlikte tüm ekosistemlerin öğeleri ve işlevleri aynıdır. Her ekosistem canlı (üretici, tüketici, ayrıştırıcı) ve cansız (inorganik maddeler, organik maddeler, fiziksel koşullar) öğelerden oluşmaktadır (Cansaran & Yıldırım, 2012).

Çevre ve ekosistem kavramları zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da bunlar farklı kavramlardır. Bu kavramları karşılaştırdığımızda, çevrenin belirli bir sınırı olmadığını ve kapsamının ekosisteme göre daha geniş olduğunu söyleyebiliriz. Çevre canlıları çevreleyen her şeydir, buna karşılık ekosistem, yaşamın temel koşulları olan madde ve enerji döngüsünün gerçekleştiği, bu nedenle kendisine yeten ve kendisini yenileyebilen, sınırları belli yaşam ortamlarıdır. Sonuç olarak her canlının ya da canlı topluluğunun aynı ekosistem içerisinde farklı çevreleri vardır. Çünkü ekosistemler değişik çevrelerden oluşan bir bütünü ifade etmektedir **(**Yıldız, vd. 2005).

2.1.3. Çevre Bilimi

1900 yılından sonraki süreç çağdaş ekolojinin gelişim dönemidir. Ekoloji bilim dalının en önemli gelişimi, alt bilim dalları oluşturacak şekilde çalışma alanını genişletmiş olmasıdır. Bunlar içinde çevre ve insanla ilgili olan sorunlar özellikle önem taşıdığı için çevre sorunları uygulamalı ekolojinin temel konuları arasında yerini almıştır. Bunun bir sonucu olarak ekolojinin bir dalı da insan ekolojisine ya da çevre bilimine kaymıştır (Çepel, 1992).

Yaşanan çevre sorunlarına bir tepki olarak, doğal ve yapay çevre üzerindeki tahribatı giderecek yeni bir yaklaşım arayışı sonucunda çevre bilimleri terimini ortaya çıkarmıştır (Keleş & Hamamcı, 1997). Çevre bilimi, başlangıçta insanların ilgisini çekmemiştir. Çünkü önceki yüzyıllarda çevre problemleri yoktu veya günümüzdeki gibi

insan ve canlı sağlığını geleceğini tehdit edecek boyutlara ulaşmamışdı (Uşak, 2006). Çevre bilimi, hızla artan insan nüfusu, doğal kaynakların sınırsız kullanımından dolayı azalan stoklar, kirliliğin neden olduğu zarar, biyoçeşitlilik ve biyosfer üzerindeki etkilerle ilgilenen bir alandır. Ayrıca, doğrudan insan çıkarları ile diğer türlerin çıkarları ve doğal dünya arasındaki çatışmaları da inceleyen bilim dalıdır (Freedman, 2018).

Çevreye duyulan ilginin artmasıyla, çevrebilimin yeni amaçlara yönelmesi, içeriğin varsıllaştırılmasını sonucuna neden olmuştur. Çevre bilim, çevrenin bilim olarak, çevre kavramını tüm boyutlarıyla içermek zorunda kalmıştır. İnsan dâhil tüm canlıların kendi içlerinde ve kendi aralarında sürdürdükleri ilişki ve yaşam alanları arasındaki etkileşimler çevre biliminin konularını oluşturmaktadır (Keleş & Hamamcı, 1997). Son zamanlarda çevre bilimi dünya gündeminde çokça tartışılan ve çalışılan bilim dalı olmuştur. Her geçen gün çevre biliminin ilişki içinde olan bilim dalı sayısı artmaktadır. Özellikle tıp, sosyoloji, hukuk, tarım, ormancılık, turizm, mühendislik ve mimarlık gibi bilim dalları çevre bilimiyle güçlü bir ilişki içindedir. Ayrıca bu bilim dal interdisipliner özelliğiyle de birçok bilim dalına kaynaklık etmektedir (Uşak, 2006).

2.1.4. Çevre Sorunları

İnsan var olduğundan beri çevresiyle sürekli değişen bir ilişki içerisinde olmuştur. Çevre insan ilişkisine bakıldığında, insanlığın başlangıçta çevre karşısında güçsüz ve ona bağlı bir pozisyonda olduğu görülmektedir. Doğa olaylarına karşı savunmasız, çaresiz ve yalnız olan ilkel insan göçebelik evresinde belli ölçüde çevresini etkilemeye başlamasına rağmen yine de doğal olayların nedenini kavramaktan ve çevresini denetlemekten uzaktı. İnsanın yerleşik tarım toplumuna geçişi ile beraber özellikle de neolitik çağın sonunda kentlerin ortaya çıkışı, insanın çevresini denetlemesinin zeminini oluşturmuştur (Özerkmen, 2017). İnsan ve çevre ilişkisinin süreç içerisindeki değişimini "ilkel insan ile çevresi arasındaki uyum, insan kendisinin yeterince güçlü olduğu kanısına vardığı zaman, insan tarafından bozulmuştur" (Keleş & Hamamcı, 1997 s: 37) ifadesiyle özetlenebilir.

Doğa ve insan ilişkisinde dengeler zamanla doğanın aleyhine bozulmaya başlamıştır. İnsanlığın elindeki üretim mekanizmaları karşısında doğanın kendini koruma, yenileme olanakları ile toleranslar dâhilinde kalabilmesi oldukça zorlaşmış ve bazı noktalarda tamamen geri dönülmez bir sürece girilmiştir (Baykal & Baykal, 2008). Yalnızca kendi varlığı ve gücü dışında hiçbir şeyi düşünmeyen insanlık, 1960'lara geldiğinde iyice netleşen iklim değişiklikleri, çevre kirliliği, türlerin yok olması,

silahlanmaların yarattığı yıkımlar gibi pek çok çevre sorunuyla karşı karşıya kalmıştır (Maltaş, 2015). "İnsan tarafından oluşturulan yapay çevrenin, doğal varlıklardan oluşan doğal çevre üzerine olumsuz etkileri yanında, yapay çevrenin sağlık koşullarına uygun olmayışı, doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı, çevrenin bu biçimde tahribi sonucunda ortaya çıkan sorunlar olarak tanımlanabilir" (Özer, 1980, akt. Özdemir 1988, s.14).

Çevre sorunlarının nedenleri her zaman önemli bir tartışma konusu olmuştu. Çevre sorunlarının temel nedenleri şunlardır:

- İnsanlık tarihi boyunca, özellikle Sanayi Devrimi'nden bu yana insanların doğal kaynaklar ve ekosistemler üzerinde daha büyük etkiler yaratmasına izin veren teknolojik gelişmeler.
- Dünyanın birçok yerindeki hızlı nüfus artışı.
- Kaynak ve enerji tüketimdeki artış.
- Doğadaki kaynakların ve ekosistemlerin sınırsız kullanımı (Daley & Kent, 2013).

Birçok çevre sorunun Sanayi Devrimi sonrasında başta Avrupa ülkelerinde olmak üzere dünyanın birçok yerinde gittikçe ağırlaşmaya başlamıştır. Ortaya çıkan çevre sorunları insanların gündelik yaşamlarını olumsuz etkileyerek insanların yaşam kalitesini düşürmüştür. Bu olumsuzluklar karşısında daha önceki dönemlere göre çevreye karşı daha fazla ahlaki sorumluluk hissetmeye başlayan insanlar, çevre konularını ekonomi, ekoloji, sosyoloji, felsefe, sosyal adalet ve sosyal politika gibi farklı bağlamlarda tartışmaya başlamışlardır (Akalın, 2019).

Kuşkusuz ki çevre sorunlarının gündeme yerleşmesi yalnızca aşırı kirlilikten ya da zaman zaman yaşanan büyük kazalardan kaynaklanmamıştır. Ekonomik anlamda büyümenin egemen düşünüş biçimi haline gelmesi ve böylece bireylerin topluma ve ürettiğine yabancılaşması, mutluluğun bilinçsizce yapılan aşırı tüketimde aranması gibi hızlı ve dengesiz sanayileşmenin ortaya çıkardığı sonuçlar insanları sanayi toplumuyla ilgili düşünmeye itmiştir (Dilek, 2012).

1800'lü yıllarda sanayinin neden olduğu olumsuzluklara karşı doğayı korumaya yönelik girişimlerin başlamasıyla ilk olarak İngiltere'de daha sonra tüm Avrupa'da çevre ile ilgili dernekler kurulmaya başlanmıştır. Sanayi Devrimi ve aydınlanma düşüncesi

ekolojik sorunların artmasında temel sebep olsa da aynı zamanda çevreci duyarlılıklarının artmasında temel etmen olmuşlardır. Doğa bilincinin sanayi toplumunun sorunları ile başladığı söyleyebilir (Görmez, 2003).

Çevre sorunlarının ulusal sınırların ötesine yayılması ve dünya çapında çevre kirliliğinin ortaya çıkması ile çevrenin korunmasının tüm insanların ortak sorumluluğu olduğu anlaşılmış ve bu sorunun sadece gelişmiş ülkeler veya bireysel kuruluşlar tarafından çözülmeyeceğinin farkına varılmıştır. Uluslararası çevre sorunları ile ilgili müzakereleri aktif olarak sürdürmek ve küresel iş birliğini yürütmek için bu faaliyetlere gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin de katılmasının gerekliliği anlaşılmıştır. 1960'lardan bu yana, çevre korumanın güçlendirilmesi amacıyla tüm dünyada bir dizi çevre bildirgesini ve çevre koruma sözleşmesini onaylayan ve kapsamlı bir ortak anlayışa ulaşan birçok çevre konferansı düzenlenmiştir (Jianping, Minrong, Jinnan, Jianjian, Hongwen, & Maoxing, 2013). Düzenlenen faaliyet çevre sorunlarını insanların gündemine taşımaları açısından önemlidir. Bu çalışmaların bazılar şunlardır.

Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı, 5-16 Haziran 1972 tarihleri arasında Stockholm'de toplanmıştır. Çevrenin korunması ve iyileştirilmesinde dünya halklarına ilham vermek ve rehberlik etmek için ortak bir bakış açısına ve ortak ilkelere duyulan ihtiyacı göz önünde bulundurarak bu konferans yapılmıştır (United Nations, nd). Konferans, çevre bilincinin geliştirilmesi, bu bilincini tüm dünyaya yayılması, çevre sorunlarının kamuoyunun gündemine taşınması ve çevre hakkını gündeme getirmesiyle birçok ülke anayasasında çevre ile ilgili maddelerin yer almasını sağlaması adına önemlidir. Ayrıca Birleşmiş Milletler bünyesinde Çevre ve Kalkınma Programının kurulması konferansın önemli sonuçlarındandır (Dilek, 2017).

1992 yılında Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda başta kuşaklar arasılık ve kalkınma olmak üzere yoksulluk, çevre kirliliği ve çevrenin korunması gibi çevre kavramının genel tartışma alanları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Bu konferansın önemli çıktılarından biri Rio Bildirisi'nin yayınlanmış olmasıdır. Bir diğer önemli sonuç ise Gündem 21 isimli eylem planının ilk adımları atılması ve bu planın uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla da Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu kurulmasıdır (Doğan & Katıtaş, 2020).

26 Ağustos- 4 Eylül 2002 tarihleri arasında Güney Afrika'nın Johannesburg kentinde düzenlenmiş olan Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi Birleşmiş Milletler

tarafından bugüne kadar bu konuda düzenlenen zirvelerin en kapsamlısı olmuştur. Zirvenin ana hedefi, Rio'da on yıl önce müzakere edilen Gündem 21'in şimdiye kadar olduğundan daha büyük ve daha etkili bir şekilde uygulanması için stratejilerin belirlenmesiydi. Uluslararası toplumun sürdürülebilir kalkınmaya doğru hareket etme iradesini yansıtan bir siyasi deklarasyon olan Sürdürülebilir Kalkınma Üzerine Johannesburg Deklarasyonu, Gündem 21'in uygulanmasını hızlandırmak için etkileyici bir tavsiye listesi içeren Johannesburg Uygulama Planı ve sivil toplumun sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmasını sağlayan Tip II Ortaklıklar projesinin yayınlanması zirvenin önemli sonuçlarındandır (Hens & Nath, 2005).

Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı (Rio + 20) 20-22 Haziran 2012'de Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde toplandı. Konferans sürdürülebilir kalkınmanın uygulanması için açık ve pratik önlemleri içeren bir siyasi sonuç belgesiyle sonuçlanmıştır. Konferansta ayrıca yeşil ekonomi politikalarına ilişkin çığır açan yönergeler de kabul edilmiştir. Konferans sonrası sürdürülebilir kalkınma için üst düzey bir siyasi forum kurulmaya karar verilmiştir (United Nations, nd).

2.2. Çevre Eğitimi

İyi koşullarda olanlar da dâhil olmak üzere bugünün çocukları çevresel zararın, sağlıksızlığın, sosyal adaletsizliğin hüküm sürdüğü; sağlıklı, adil ve sürdürülebilir yaşam haklarının mevcut eylemler ve yaşam tarzlarıyla engellendiği bir dünyada yaşamaktadırlar. Nihayetinde ekonomik, sosyal, çevresel kararların ve şimdi yapılmakta veya kaçınılmakta olan eylemlerin sonuçlarını gelecekte çocuklar üstlenecektir. O halde toplumlar için en büyük görevlerden biri çocukları mevcut eylem modellerini yeniden düşünmek, değiştirmek ve herkes için sağlıklı, adil ve sürdürülebilir bir gelecek sağlamak için gerekli tutumlar, değerler, bilgi ve becerilerle donatmaktır (Davis, 1998).

Bilim adamları ve eğitimciler, otuz yıldan fazla bir süredir çevre eğitiminin bireylerin ve toplulukların doğal dünya ile etkileşimlerinin karmaşık doğasını anlamalarına yardımcı olmak, iyileştirmek ve geliştirmek için gereken bilgi, tutum ve davranışları teşvik etmede kilit bir rol oynadığını kabul etmişlerdir (Duvall & Zint, 2007). Birçok çevre sorununun temelinin çevreye yönelik sorumsuz davranışların olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Şüphesiz davranış üzerindeki en önemli etkilerden biri tutumdur (Ramsey & Rickson, 1976). Gençlerin çevresel tutumları özellikle önemlidir, çünkü gençler nihayetinde günümüz eylemlerinden kaynaklanan çevresel sorunlardan

etkilenecek ve bu sorunlara çözüm sunmaları gerekecektir. Geleceğin bilim adamları, politikacıları, tüketiciler, seçmenleri olarak bugünün gençleri çevreyi düzeltmede sorumlu olacak ve gelecekteki çevre politikalarını benimsemeye ve maliyetlerini ödemeye ikna edilmesi gerekenler olacaklardır. Bütün bunlar çevre eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Bradley, Waliczek & Zajicek, 1999).

Çevre sorunlarında temel varsayım, bu sorunların topluma ve yaşam tarzımıza bağlı olduğudur. Bundan dolayı bu sorunlara hem toplumsal hem de bireysel düzeyde değişimler yoluyla çözüm bulmak gerekmektedir. Tam da bu sebeple çevre eğitiminin amacı mevcut ve gelecekteki vatandaşları hem toplumsal hem de bireysel düzeyde çevre sorunlarına karşı eyleme geçecek bilince kavuşturmak olmalıdır (Jensen & Schnack, 1997). Çevre eğitimi, esas olarak çevre hakkında bilgi vermez. Çevre eğitiminin odak noktası, insanın doğal kaynakları kullanması nedeniyle gelecekte karşılaşacağı çevre sorunları aşma ve önlemesi için yapılması gerekenler olmalıdır. Buna göre çevre eğitimi, doğa çalışmaları ile aynı şey değildir. Doğanın hiçbir sorunu yoktur, ancak insan topluluklarının doğayı kullanma biçimleriyle ilgili sorunları vardır çünkü bu kullanım şimdi ve geleceğimiz için sorunlar yaratmaktadır (Breiting & Mogensen, 1999).

Temelde çevre eğitimi çevre sorunlarını ve bu sorunların çözümüne yönelik olarak demokratik bir şekilde çalışan çocukları, öğretmenleri ve toplulukları içerir. Multidisipliner yapıda olan çevre eğitimi değerler, tutumlar, etik ve eylemlerle ilgilidir. Çevre eğitimi bir konu veya eklenti ya da bir seçenek değildir. Bu bir düşünme ve uygulama biçimidir. Çevresel ve sosyal sorunlar hakkında birçok kişinin hissettiği "kıyamet- kasvet" ve çaresizliğe karşı koymak için olumlu katkılar sunacak bir unsurdur (Davis, 1998). Çevre eğitimi aynı zamanda çevreyi korumak ve muhafaza etmek amacıyla çevre sorunlarına karşı koymak için kritik bir araçtır (Potter, 2010).

Çevre eğitiminin başarısı sadece yaygınlığına bağlı değildir. Çevre eğitiminin gelecekteki başarısı, en azından daha keskin bir çevre eğitimi profili ile onun kalitesini ve kritik potansiyelini ne kadar fazla geliştireceğimize bağlı olacaktır (Breiting & Mogensen, 1999). Çevre eğitimi bir yaklaşım, bir felsefe, bir araç ve bir meslektir. Bir disiplin olarak birçok amaç için pek çok şekilde uygulanmaktadır (Monroe, Andrews & Biedenweg, 2008). Çevre eğitimi; çağdaş dünyanın başlıca sorunlarını anlayarak, etik değerlere bağlı bir şekilde, yaşamı iyileştirme ve çevreyi koruma yolunda üretken bir rol oynamak için gerekli beceri ve niteliklerin kazandırılması yoluyla bireyi hayata hazırlama sürecidir (UNESCO-UNEP, 1976). Çevre eğitimini; biyofiziksel çevre ve onunla ilişkili

sorunlar hakkında bilgiye sahip, bu sorunların nasıl çözüleceğinin farkında olan ve çözümü için çalışmaya motive olmuş bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir süreç olarak da tanımlanabilir (Stapp, 1969).

2.2.1. Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Çevre eğitimi hareketi 1960'larda başlatılmış ve giderek daha fazla destek kazanmıştır. Bu süreçte organizasyonlar, toplumsal hareket ve eylem grupları oluşturularak bunlar aracılığıyla, insanların çevrenin ne olduğu, mevcut ve olması gereken durumuyla ilgili farkındalık geliştirmeleri sağlanmıştır. Çevre eğitimi Nevada Çalıştayı gibi uluslararası sempozyumlarda çok ilgi gören bir fikir olmuştur (Skanavis & Sarri, 2004). Çevre eğitimi hareketlerinin ilk başladığı yıllar 1970'li yılların başıdır. Bu yıllarda dünyanın siyaset, eğitim ve bilim alanında önemli liderleri her geçen gün artan çevre sorunlarını ve bu sorunlardan kaynaklanan sonuçları tanımaya başlamıştır. Ayrıca birkaç ülkede çevre eğitimi olgusu kabul edilmiş ve bu gelişmeyle birlikte çevre eğitimi programları hazırlanmıştır (Bozkurt, 2012). Ulusal ve uluslararası birçok faaliyet gerçekleştirilmiş ve bunların her birinin çevre eğitiminin gelişiminde önemli katkıları olmuştur.

Çevre eğitimi teriminin uluslararası düzeyde kullanımı Thomas Pritchard tarafından Uluslararası Doğayı ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği'nin (IUCN) 1948'deki toplantısında olmuştur. Ayrıca çevre eğitimi terimi Paul ve Percival Goodman'ın 1947'de yayımladığı *Communitas* adlı kitapta ilk kez görülmüştür. IUCN, çevre eğitimi terimin ilk kullanımlarının ardından anlamının tanımlanmasında ve savunulmasında önemli bir rol oynamıştır. IUCN 1965'teki toplantısında çevre eğitiminin okullarda, yükseköğrenimde ve meslek eğitiminde yer verilmesi gündeme getirilmiştir. 1968'deki Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Konferansında ve IUCN raporunda (1971) dünyanın ilk kez çevre eğitiminin tam olarak farkına vardığı vurgulanmıştır. IUCN/ UNESCO tarafından 1970'te ABD'de Okul Müfredatında Çevre Eğitimi Konusunda Uluslararası Çalışma Toplantısı olmuş ve çevre eğitiminin klasik tanımı bu toplantıda yapılmıştır. Önemli bir başka gelişme 1970'te Birleşik Devletlerde Çevre Eğitimi Yasası'nın kabul edilmesidir (Onur, 2016).

1972'deki Stockholm Konferansı'nda, çevresel bozulmaya bir çözüm olarak çevre eğitimini gerekliliğini kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) 1972'de kuruldu ve UNESCO ile birlikte 1975'te Belgrad Konferansı gerçekleştirdi.

Çevre eğitiminin amaçlarının Belgrad Konferansı'nda belirlenmesi önemli gelişmelerdendir. Belirlenen çevre eğitimi amaçlar şunlardır (Skanavis & Sarri, 2004).

- Farkındalık (çevre sorunları hakkında farkındalık)
- Bilgi (insanların çevredeki rolü ve sorumluluklarıyla ilgili bilgi)
- Tutum (çevreye karşı etkin ve koruyucu tutumlar)
- Beceri (çevre sorunlarını çözmek için gereken beceriler)
- Değerlendirme (alınan önlemlerin ve önerilen eğitim programlarının değerlendirilmesi)
- Katılım (çevre sorunlarının çözümünde rol alma)

Tiflis Konferans'ı UNESCO ve UNEP arasında düzenlenen ilk uluslararası Çevre Eğitimi Konferansıdır. Bu konferans Stockholm Konferansı'nın devamı niteliğindedir. Tiflis Konferansında, uluslararası ve bölgesel düzeylerde çoğu çevre eğitimi faaliyetinin geliştirilmesinde ortak payda olan çevre eğitiminin amaçları, hedefleri, rehber ilkeleri belirlenmiştir. Ayrıca konferansta çevre eğitiminin geliştirilmesi için stratejiler geliştirilmiştir (Koech, 1988).

1987 yılında UNESCO ve UNEP iş birliğiyle, Tiflis Konferansı'ndan on yıl sonra Moskova'da Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi gerçekleştirilmiştir. Bu konferansta ele alınan konuların başında, 1990'larda yürütülecek çevre eğitimi için Tiflis Bildirgesi çerçevesinde uluslararası stratejilerin saptanması gelmektedir. 1997 yılında Selanik'te gerçekleştirilen çevre eğitim konferansı bu alanda gerçekleştirilen konferansların üçüncüsüdür. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonunun çalışma programının uygulanmasına katkı sunması amacıyla Selanik'te, Uluslararası Çevre ve Toplum Konferansı: Sürdürülebilirlik İçin Eğitim ve Toplum Bilinci başlıklı bir konferans düzenlenmiştir. Konferansın sonuç bildirgesinde eğitimle ilgili olarak, Tiflis Bildirgesi'nin hala geçerli olduğu belirtilmiş ve ayrıca sürdürülebilir kalkınma konusunda eğitim alanında yapılması gereken düzenlemeler için esaslar oluşturulmuştur (Ünal & Dımışkı, 1999)

Çevre eğitimi bağlamında önemli bir diğer gelişme ise, 3-14 Haziran 1992 tarihleri arasında Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde düzenlenen Çevre ve Kalkınma Konferansıdır. Konferansın önemli sonuçlarından biri, Gündem 21'in ilerleme için bir eylem planı olarak kabul edilmesidir. Gündem 21'de yer alan eğitim bölümü (36) ciddi

bir yorum yapılmadan tamamen kabul edilmiştir. Bu da çevre eğitimi açısından önemli bir gelişme olmuştur (Smyth, Blackmore & Harvey, 1997).

2.2.2. Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi

İnsan hayatında bazı dönemler ruhsal ve fiziksel gelişmeler açısından oldukça önemli süreçler olduğundan, bu dönemlerin dikkatle ele alınmasın gerekmektedir. Bu önemli dönemlerden biri, 0-6 yaş sürecini kapsayan okul öncesi dönemdir. Bu dönemin kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinin daha sonraki yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden olduğunu söyleyebiliriz (Gültekin-Akduman, 2013). Hayatın tüm alanlarını kapsayan okul öncesi eğitimin ilişkili olduğu alanlardan birisi de çevredir. Çevre sorunlarına karşı alınan yasal önlemlerin yanı sıra yapılması gereken en temel uygulama çevre eğitimi olmalıdır. Yaşanılan çevre sorunları çevre eğitimini toplumun her üyesi için zorunlu hale getirmiştir (Gülay & Önder, 2011).

Erken çocukluk eğitimi ve çevre eğitimi arasında çok az kesişme olmasına rağmen, bu iki alan özünde doğal müttefiktir. Bu alanlar benzer felsefi yönelimleri paylaşıp benzer eğitim uygulamalarını desteklemektedirler. Çevre eğitiminin sosyal adaletinin ve ekolojik sorumluluğunun temel hedeflerini geliştirmek için erken çocukluk eğitiminde zaten sağlam bir platformu mevcuttur. Bu iki eğitim alanı arasındaki daha büyük ortaklıklar gecikmiş olsa da her alanın diğerine sunacağı çok şey vardır (Davis, 1998). Çevre eğitimi, bir dizi anahtar öğrenme deneyimine dayanan çok disiplinli bir yaklaşıma sahip olduğunda erken çocukluk eğitimine kolayca entegre edilebilir (Cutter-Mackenzie & Edwards, 2006).

İnsan yaşamında erken yaşlar özel bir öneme sahiptir. Genel olarak öğrenciler, yetişkinlikte ulaşacakları kapasitenin çoğunu yaşamının oldukça erken döneminde geliştirirler. Özellikle çevre sorunlarında çözümünde kullanılacak yaratıcı eylemler için gerekli olan tutum ve değerlerin öğrenilmesinde erken yaşlarda verilecek eğitimin önemi büyüktür (Tiflis Deklarasyonu, 1977). Erken çocukluk, doğaya ilişkin yaşam boyu sürecek tutumların, değerlerin ve davranış kalıplarının şekillendiği bir dönemidir. Bundan dolayı çevre eğitimi, erken çocukluk eğitiminde giderek artan bir ilgi alanı haline gelmektedir. Genel olarak çevre eğitiminin amacı, çocukların çevreyi öğrenmelerine ve korumalarına yardımcı olmaktır (Neal & Palmer, 1994). Küçük çocuklar özellikle yeni kavramları öğrenmeye açıktır, bu nedenle erken çocukluk yılları çevre hakkında eğitim

vermek için ideal bir zamandır. Çocuklukta öğrenilen bilgilerin, daha ileri çocukluk, ergenlik ve yetişkinliğe geçerken onlarla olması yani kalıcı olması oldukça önemlidir (Witt & Kimple, 2008).

Erken çocukluk yıllarında çevre eğitiminin temel ilkelerinden biri, çocukların yaşamlarının ilk birkaç yılında doğal çevreye saygı duyma ve çevreyi önemseme duyguları geliştirilmediği takdirde daha sonra bu tür tutumları asla geliştiremeyecekleri riskiyle karşı karşıya kalacak olmalarıdır (Wilson, 1996). Bundan dolayı çevre eğitimi ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar etkili olacaktır. Çünkü okul öncesi ve okul çağlarında oluşan ilgiler ve tutumlar gelecekteki istendik davranışların temelini oluşturacaktır. Özellikle çocukluk çağında ve genç yaşta oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğa sevgisini oluşmasında önemlidir (Erten, 2004).

Yaşam deneyimleri çevre eğitiminde önemli bir yer tutar. Deneyimlere dayalı çevre eğitimine, hayatın erken dönemlerinde başlamalıdır. Bu tür deneyimler, doğaya yönelik tutumları, değerleri ve davranışları şekillendirmede kilit rol oynamaktadır (Tilbury, 1997). Çocuklar kendileri için tanıdık ve rahat olana duygusal bir bağlılık geliştirme eğilimindedirler. Çocukların doğa ile bağlılık duygusu geliştirmeleri için dışarıda sık sık olumlu deneyimler yaşamalıdırlar. Bu tür deneyimler için fırsatlar sağlamak ve bunları küçük çocuklarla paylaşmak çevre eğitiminin özüdür (Wilson, 1996).

Çocukların öğrenme şekli yetişkinlerden tamamen farklıdır. Etkili bir çevre eğitimi programının çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına, yeteneklerine ve öğrenme tarzlarına uyacak şekilde tasarlanması gerekmektedir (Bredekamp & Copple 1997). Çevre eğitiminin temel amacı, uzun vadeli sorumlu davranışlar için gerekli bilgi tutum ve becerilerle donatılmış bağımsız, eleştirel düşünürler geliştirmek olduğundan, araştırmacılar çevre eğitimi programlarının işlevselliğini değerlendirirken, bu davranışları tanımlayan gözlemlenebilir ve kaydedilebilir eylemler belirlenmelidirler (Shorty, 2009). Çevre sorunlarını çözmede ve çevre korumada çevre eğitimi bazen diğer yöntemlere göre daha az ilgi görse de çevre eğitimi yoluyla gelecekteki çevre savunucuları ve problem çözücüler yetiştirilecektir (Hudson, 2001).

Bütün bu bilgiler ışığında erken çocukluk döneminde çevre eğitiminde dikkat edilmesi gerekenleri şunlardır:

- Çevre eğitimine basit deneyimlerle başlanmalıdır. Çocuklar aşina oldukları yerlerde daha kolay öğrenebilirler. Bu nedenle çevre eğitimine başlamak için bildikleri yerlerle başlanmalıdır.
- Çevre eğitim etkinlikleri, düzenli olarak açık havada somut deneyimler şeklinde yürütülmelidir.
- Çevre eğitimi deneyim odaklı olmalıdır.
- Bir öğretmenin doğal dünyaya ilgi duyduğu ve bundan zevk aldığını ifade etmesi erken çocukluk dönemi çevre eğitimi programının başarısı için oldukça önemlidir. Bir çocuğun doğa sevgisini uyandıracak ve sürdürecek olan şey bilimsel bilgisinden daha çok, öğretmenin kendi merak duygusu olduğu unutulmamalıdır. (Wilson, 1996).

2.3. Çevre Etiği

Ekolojik etik de denilen çevre etiği kavramının anlaşılabilmesi için, öncelikle kavramı oluşturan etik ve ekoloji kelimelerinin anlamını açıklamak gerekir. Etik, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde belirleyici olan davranışları neden ve niçin şeklinde sorgulayan bir felsefe dalıdır. Ekoloji ise Alman biyolog Ernst Haeckel tarafından biyolojinin bir alt dalı olarak kurulmuştur. Kuşkusuz ekolojinin en önemli kavramı, canlı ve cansız varlıkların karşılıklı olarak bir birini etkilemesini anlatan ekosistemlerdir. Ekoloji ve ekosistem için temel soru, "hangi çevresel koşullar bir sistemin ekolojik dengesinin korunmasını sağlar" olarak karşımıza çıkmaktadır. İşte bu ve benzeri soruların cevaplarını bulma arayışları bizleri çevre ya da ekolojik etik konusuna götürmektedir (Stuhlmann-Laeisz, 199, akt. Kılıç, 2013 s:41).

Çevre etiği, ahlakın insanlar ve doğa arasındaki ilişkiyi de içerecek şekilde genişletilmesi gerektiği fikrine dayanmaktadır (Kortenkamp & Moore, 2001). Çevre etiği, ahlak kurallarının insanların doğal dünyaya karşı olan davranışlarını yönettiğini ve yönetmesi gerektiğini varsayar. O halde bir çevre etiği kuramı, bu ahlak kurallarının neler olduğunu, insanların kimlere nelere karşı sorumlulukları bulunduğunu ve bununla birlikte bu sorumlulukların neden haklı olduğunu açıklamak zorundadır (Des Jardins, 2006)

Çevre etiği, çevreye karşı sorumluluğumuzun ahlaki temelini inceleyen uygulamalı etiğin bir parçasıdır. Çevre etiğinin cevaplaması gereken temel sorular şunlardır:

- İnsanlığın doğal dünyaya karşı yükümlülükleri nelerdir?
- Bu yükümlülüklere uyulmasından kaynaklanan faydalar ve sorumluluklar nasıl dağıtılmalıdır?
- Bu yükümlülükleri uygulamak için hangi politikalar ve kurumsal yapılar oluşturulmalıdır? (Naess, 1973)

Etik kavramı, çevreyi de kapsayacak şekilde ele alındığında "iyi" ve "kötü" sorularına cevap aramaktadır. Böylesi durumlarda insan ve çevre arasındaki ilişkilerde hangi davranışın iyi, hangi davranışın kötü olduğu ortaya çıkarılmaya çalışmaktadır. Oluşan etik değerler bireyleri kötü veya yanlış yani çevreye zarar verici davranışlardan uzak tutmaya çalışırken; iyi yani çevreye faydalı davranışlara teşvik etmektedir (Akalın, 2019).

Steiner modeline (Steiner's Model) göre çevre etiğinin amaçları şunlardır:

1. Hem bireylerin maddi ihtiyaçlarını hem de psikolojik, sosyal ve kültürel gelişimlerini sağlama anlamında insanın gelişmesini en üst düzeye çıkarmak.
2. Kültürler arası ve kültür içinde sosyal adaleti gerçekleştirmek.
3. İnsan ve insan dışı yaşamın gelişmesine izin verecek kadar çevresel bütünlüğü teşvik etmek (Evanoff, 2005).

2.3.1. Çevre Etiği Türleri

2.3.1.1. İnsan Merkezli Etik Yaklaşım

Son 25-30 yılda artan çevre sorunlarıyla birlikte çevre etiği kendini göstermeye başlamıştır. Çevre etiğinin ortaya çıkmasında, var olan etik yaklaşımların doğanın korunmasına yeterince yer vermemesi olmuştur. İnsan merkezli etik yaklaşımlar ise, var olan etik içinde doğanın korunması şeklinde kendini göstermektedir. Hâlbuki çevre etiği denince daha çok insan merkezli yaklaşımın karşısında olan yaklaşımlar anlaşılmaktadır (Kılıç, 2013).

İnsan merkezli etik (antroposentrik) yalnızca insanları ahlaki bir değere sahip olduğunu kabul eder. Bu anlayışa göre doğal dünyaya karşı sorumluluklarımız olduğu ifade edilse de aslında doğal dünyaya karşı insanın doğrudan bir sorumluluğu yoktur (Des Jardins, 2006). İnsan merkezli etik yaklaşım, insanı dünyadaki her şeyin merkezine koyarak, canlı veya cansız diğer varlıkların insanlar için var olduğunu kabul eder. Ve

bundan dolayı bu görüşte, insanların doğadaki canlı, cansız diğer unsurlara saygı göstermek gibi bir sorumluluğunun bulunmadığı düşünülmektedir. Doğadaki varlıkların, kendi başlarına bir değere sahip olmayıp ancak insana sağladıkları fayda ölçüsünde değerli oldukları yani araçsal bir değere sahip oldukları kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre çevre koruncaksa bile, bu koruma çevrenin kendi değerinden değil, insan çıkarlarından kaynaklanan bir koruma olacaktır. Yani bu yaklaşıma göre insan amaçlarından bağımsız, kendisi için korunacak bir doğanın varlığı söz konusu değildir (Ergün, 2014). İnsanmerkezli çevre etiği genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, insanın içsel değere sahip yegâne varlık olması ve bütün sorunları çözebilecek kudrette görülmesi, insanmerkezli çevre etiğinde tek varlık olan insana orantısız, yanlı ve abartılı bir biçimde değer biçildiğinin göstergeleri olarak düşünülebilir (İlhan, 2013).

İnsanı kâinatın efendisi olarak gören insan merkezli çevre etiği yaklaşımına işler yolunda gittiği sürece ciddi bir eleştirinin gelmediği görülmektedir. Ancak, ortaya çıkan çevre sorunları aracılığıyla, insanın kendisinin ve sahip olduğu toplumsal değerlerin tüm ekosistemi tehdit etme boyutları gündeme gelmiştir. Bu açıdan çevre ahlakı, çevre hukuku, uluslararası çevre hukuku, gelecek nesillerin durumu vb. söylemler de ortaya çıkmaya başlamıştır. Böylece sadece insan merkezcilik değil, onun şekillendirdiği tüm kavramlar ve bunların somutlaşmış şekli olan bilim, teknoloji, ilerleme, refah toplumu gibi yapılanmalar yeni baştan sorgulanmış ve eleştirilmiştir (Özdemir,1998).

İnsan merkezli yaklaşım hızlı sosyal ve ekonomik gelişmelerle, dünyada sürekli artan çevre sorunlarına kaynaklık etmektedir. Bu yaklaşım, diğer canlılar konusundaki tutum ve tavırlarından bilim ve teknoloji konusundaki yaklaşımlarına kadar çok geniş bir yelpazede eleştiriler yöneltilmiştir (Kılıç, 2013).

2.3.1.2. Canlı Merkezli (Biosentrik) Etik Yaklaşım

Canlı merkezli etik tüm yaşamın içsel bir değere sahip olduğunu var sayan kuramın ismidir. Canlı merkezli yaklaşım ahlaki ehliyetin sınırlarını olabildiğince genişletmiştir. Bütün canlılar sadece canlı oldukları için bu yaklaşımda ahlaki ehliyete sahiptirler. Bu yaklaşım tüm canlıları kapsamaktadır (Des Jardins, 2006).

Canlı merkezli yaklaşımla insan merkezli yaklaşımı karşılaştırdığımızda; insan merkezli yaklaşımda kutsal dinler tarafından insana yüklenen değerler nedeniyle insanların diğer canlılardan daha üstün olduğu savunulurken; canlı merkezli etik anlayışta bu görüşün aksine insanın doğadaki diğer canlılardan daha üstün ve ayrıcalıklı olmadığı

savunulmaktadır. Bu yüzden canlı merkezci etik yaklaşım ilgi alanını insan dışındaki canlılara, hayvanlara, bitkilere ve diğer biotik varlıklara yöneltmiştir (Akalın, 2019). Canlı merkezli yaklaşımla birlikte artık, insanın önemi doğa karşısında tek üste değer olmaktan çıkmıştır. Bu yaklaşımın en önemli destek noktası yaşamın bizzat kendisidir ve yaşam konusunda gösterilen her türlü çabanın bir irade olarak kabul edilmesi bu etiğin temel prensibidir. Bu yaklaşımda her canlı, insan, hayvan ya da bitkiler doğal düzen karşısında kendi türünün üremesi için, herhangi biri diğerine üstünlük sağlamadan, aynı haklara sahiptir. Bütün canlı yaşamın korunması içsel bir değer taşımakta olup, bu değer de yaşamın bizzat kendisidir (Kılıç, 2013).

Canlı merkezli etik, insan merkezli etiğin doğayı yıkıcı etkilerine karşı, insan dışındaki canlılara da içsel değeri olduğunu kabul etmektedir. Ancak bunu yaparken sadece canlıları birey olarak ele almakta, ayrıca türler için herhangi bir koruma önermemekte ve canlılar arasındaki sistematik ilişkiyi de göz ardı etmektedir. Bütün bu sebeplerden dolayı canlı merkezli etik, ekolojik krize bütüncül bir bakış açısı getirmekten uzak olmasına rağmen, insan merkezli etiğin sorgulanmasını sağlayarak, hayvan hakları koruyuculuğunun gelişmesine öncülük etmesi ve aynı zamanda çevre merkezli etiğe giden yolu açmış olması bağlamında önemlidir (Ergün, 2014).

2.3.1.3. Çevre Merkezli Etik Yaklaşım

Çevre merkezli etiğe göre doğanın tamamı içsel bir değere sahip olup, insanları diğer tüm organizmalardan üstün gören insan merkezli yaklaşımdan çok daha geniş bir dünya görüşü gerektirmektedir. Yani çevre merkezli yaklaşım en kapsamlı yaklaşımdır diyebiliriz. Bu yaklaşım abiyotik (cansız) bileşenleri de dâhil olmak üzere tüm yaşam formlarının ve ekosistemlerin içsel değere sahip olduğunu düşünürken, insan merkezci yaklaşım diğer yaşam biçimlerinin ve ekosistemlerinin insan refahı, tercihleri, çıkarları için değerli olduğunu düşünür (Washington, vd., 2017).

Çevre merkezci etik anlayış, canlı merkezli etik anlayışı bir adım öteye taşıyarak, cansız varlıkları da etiğin konusu dâhil etmiştir. Çevre merkezci yaklaşıma göre evrendeki her bir varlık, bitkiler, hayvanlar ve diğer ekosistem üyeleri hayatın bir bileşenidir ve her bir varlığın farklı fonksiyonları ve eşit hakları vardır. Bu anlayışa göre, insan doğanın efendisi değil, yalnızca ekosistemin bir parçasıdır. İnsan bilinçli bir varlık olmasından dolayı bitkiler ve hayvanlardan farklıdır fakat canlı bir varlık olarak diğer

canlılarla ortak bir kökenden gelmekte ve bu haliyle düşünüldüğünde insanın doğanın ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmektedir (Akalın, 2019).

İnsan merkezli etikten insan merkezli olmayan etiğe geçişi şöyle açıklayabiliriz. Sadece insanın ahlaki ilgi görmeye değer varlıklar olduğunu düşünen insan merkezli diğer bir ifadeyle antroposentrik çevresel etik yaklaşıma göre çevre konusunda bir karar verileceği zaman, ahlaki davranmak durumunda olan insanın soracağı soru, bu karardan insanların nasıl etkileneceği sorusudur. Bu durumda çevresel doğru ya da yanlış insanlar açısından doğacak sonucun ne olduğuna bağlı olacaktır. Fakat bu düşüncenin aksine kimi felsefeciler doğaya karşı doğrudan ahlaki sorumluluklarımız olduğunu öne sürmeye başladılar. Bu sorumluluklar insanlar açısından doğan sonuçlara bağlı olmayan sorumluluklardır. Bu durumu etikteki inan merkezli düşünceden insan merkezli olmayan düşünceye bir geçiş olarak ifade edilmektedir (Des Jardins, 2006).

2.4. Çevre Eğitimi ve Çevre Etiği

İçinde bulunduğumuz zamanda önemli çevre sorunları yaşadığımız tartışılmaz bir gerçektir. Bu sorunlar doğanın kendisinden değil insanların davranışlarından kaynaklanmaktadır. O halde sorunun çözümü bizim doğaya ve kendimize olan davranışlarımızı yönlendiren etik anlayışımızı değiştirmemize bağlıdır (Kılıç, 2013). İnsan merkezli etik anlayışımızı değiştirmemizde ve çocuklarda çevre merkezli etik anlayışlar geliştirmek için çevre eğitimi önemli bir araçtır. Çevre eğitiminin temel amaçlarından biri, bireylerde çevreye yönelik olumlu davranışlar geliştirmektir (Erten, 2004). Çevre eğitiminin insan davranışlarını nasıl etkilediğini anlamak için öncelikle çevresel davranışı etkileyen unsurların iyi analiz etmek gerekmektedir.

Değer-tutum-davranış (DTD) modeli çevresel davranış çalışmalarında sıklıkla kullanılan modellerdendir (Yılmaz & Aytekin, 2020). Bu model, Homer ve Kahle (1988) tarafından geliştirilmiş olup, değer-tutum-davranış bilişsel hiyerarşisini varsayar. Bu nedenle değer-tutum-davranış modeli, etkinin teorik olarak daha soyut bilişlerden (yani değerler) orta düzey bilişlere (yani tutumlar) ve belirli davranışlara aktığı bir biliş hiyerarşisini ifade etmektedirler. Bu modele göre değerler, tutumlar aracılığıyla hem doğrudan hem de dolaylı olarak davranışları etkilemektedir. Bununla birlikte, bu modelin temel özelliği, tutumların değerler ve davranışlar ilişkisi üzerindeki aracı rolüne vurgulamasıdır. Model doğal gıda alışverişinde test edilmiştir. Araştırma bulgularına

göre, değerlerin doğal gıdaya yönelik tutumu ve bu tutumun da doğal gıda satın alma durumunu etkilediği tespit edilmiştir (Homer & Kahle, 1988)

Değer-tutum-davranış (DTD) modelinin daha iyi anlaşılması için değer, tutum, davranış kavramlarına yakından bakmak önemlidir. Tutum "Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine (motivation) dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir" (İnceoğlu, 2010 s: 13). Başka bir ifadeyle tutumların bir bireyin söz konusu nesneye olumlu veya olumsuz yanıt verme eğilimini temsil ettiğini söyleyebiliriz (Ajzen & Fishbein, 1975).

Bireylerini tutumları, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşur. Örneğin, bir çevrecinin geri dönüşüme karşı tutumunu düşünelim ki bu tutum muhtemelen olumlu olacaktır. Bu tutuma duyuşsal açıdan baktığımızda, geri dönüşüm yaptığında kendini mutlu hissedecektir. Bilişsel olarak baktığımızda, geri dönüşümün bir sorumluluk olduğuna bilincinde olacaktır. Davranış açısından ise, bu kişi düzenli olarak geri dönüşüm davranışında bulunacaktır. Tutumların çoğu duyuşsal, davranış ve bilişsel olarak belirlense de yine de bu konuda insanlar ve tutumları arasında değişkenlik vardır. Bazı tutumların duygulara dayalı olma olasılığı yüksekken, bazılarının davranışlara bazılarının ise inançlara dayalı olma olasılığı daha yüksektir (Stangor, Jhangiani & Tarry, 2014).

Tutumlar da pek çok psikolojik değişken gibi doğrudan gözlemlenemeyen, gizli ya da kuramsal değişkenlerdir. Tutumları ancak dışa vurulmuş davranışlar ya da sözlü ifadelere dayanılarak tespit edilebilir. Bu nedenle, tutumlarla davranış arasında kuramsal olarak eş yönlü bir etkileşim bulunmaktadır (İnceoğlu, 2010). Sosyal psikolojide tutumla davranış arasından basit ve dolaysız bir ilişki olduğu ve eğer bir kişinin bir konu hakkındaki tutumunu bilirsek o konudaki davranışını da tahmin edebileceğimiz düşünülmektedir. Genel bir kural olarak güçlü tutumlar zayıf tutumlara göre davranışı daha çok etkileyecektir. Bir tutumun güçlü olması, tutum nesnesinin kişinin hayatında merkezi bir yere sahip olması ve onunla doğrudan bir deneyim yaşamış olması demektir. Benzer şekilde bir tutum bizim için hayatımızda ne kadar merkezi bir yerdeyse, o tutum zihnimizde o kadar çok aktif ve kullanıma hazır halde olacaktır (Tuna & Kayaoğlu, 2014).

Değerler, tutumları ve ardından davranışları oluşturan en soyut sosyal biliş biçimidir. Aynı zamanda değerler kişinin çevreye uyumunu kolaylaştıran sosyal bilişleri temsil ederler (Homer & Kahle, 1988). Rokeach (1973) değerlerin nedensel olarak

tutumlarla ilişkili olduğunu, ancak tutumlar belirli nesnelere veya durumlara odaklanırken, değerlerin soyut idealleri temsil ettiğini ileri sürülmektedir (akt: Nordlund, 2009 s:4).

Çevre etiği açısından değerleri genel olarak araçsal ve özsel olarak ikiye ayırabiliriz (Atasoy, 2005). Araçsal değer, bir şeyin değerli bir amaç için bir araç olarak sahip olduğu değerdir. Araçsal değer her zaman başka bir şeyin değerinden türetilir ve her zaman koşulludur. Bir şeyin araçsal değeri, bir araç olduğu amacın arzu edilirliğindeki değişikliklere ve alternatif olacak daha verimli araçların mevcut olup olmadığına bağlı olarak değişir. Örneğin, oltanın bir kişi balık tutmak istemesi durumunda araçsal bir değeri vardır ve kişi çok daha etkili bir balık ağına erişirse bu oltanın değeri azalabilir. Ekosistemlerin ve türlerin; kültürel değer, rekreasyon değeri, tıbbi değer, manevi değer, dönüşüm değeri, doğal kaynak değeri ve ekosistem hizmetleri gibi çok çeşitli araçsal değerleri mevcuttur (Sandler, 2012).

Özsel değer bir şeyin kendiliğinden sahip olduğu değerdir. Araçsal değerin tam zıddıdır. Özsel değer kavramı, insan kullanımından bağımsız olarak doğanın kendi başına bir değere sahip olduğu perspektifini yansıtır. Özsel değer, insanlara doğrudan ya da dolaylı olarak fayda sağlamasa bile doğanın bir değere sahip olma olasılığıdır (Rea & Munns, 2017). Özsel değer çevre merkezli görüşü yansıttığını, araçsal değerin ise insan merkezli görüşü yansıttığını söyleyebiliriz (Atasoy, 2005).

Özsel değeri yansıtan çevre merkezli görüşe göre insanlar kendilerini doğanın hâkimi değil de onun bir parçası olarak algılarlar. Kendini doğanın bir parçası olarak gören insanın bu düşüncenin sonucu olarak doğayı koruma duyguları harekete geçerek güçlenir ve bunu sonucunda insanlar doğaya karşı daha duyarlı ve saygılı olabilirler. Çevre merkezci görü insanların doğduklarında hazır bulduğu çevreyi korumak ve onu daha sonraki kuşaklara temiz bir şekilde bırakmak gibi misyonlar yüklenmesi gerektiğini ileri sürer (Akalın, 2019). İnsanların çevreye yönelik bu misyonların bilincine varmalarında çevre eğitimi önemli roller üstlenmektedir.

Bugün yönetici, ebeveynler ve öğretmenlerin büyük bir bölümü çocukları doğanın bir parçası olarak değil, doğanın kullanıcısı, tüketicisi ve hatta sömürücüsü olarak yetiştirmektedirler. Bundan dolayı doğa nimetlerini sınırsızca kullanmak ve doğa unsurlarına faydacı bir yaklaşımla bakmak çocuklarda küçük yaştan itibaren olgunlaşmaya başlamaktadır. Tüm bunlara bağlı olarak, çocukların doğa ile bütünleşememesi, istenilen çevre bilinci ve duyarlılığını kazanamamaları, yaşadıkları

yöreyi tanıyıp benimsememeleri, doğaya sevgi ve saygının çocukların kalplerinde filizlenmemesi beklenen bir sonuçtur. Bu durumda yapılması gerekenlerden ilki, ekolojinin ilkeleri ile çevre için eğitimin ilkelerini bütünleştiren bir eğitim-öğretim anlayışı ile yeni toplum modeli inşa etmek için gerekli düzenleme ve çalışmalara başlanması olacaktır (Atasoy, 2005).

2.5. Çevre Eğitiminde Resimli Kitapları

Sever (2003) çocuk edebiyatını, erken çocukluk ve ergenlik dönemi arasındaki zaman diliminde, çocukların dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı olarak tanımlamıştır. Edebiyat, bir değişim aracı olarak, çocuklara kendi iç yaşamları ile çevreleri ve ötesindeki dünya da olup bitenler arasında köprü kurma fırsatı verir (Medress, 2008).

Öztürk (2010) resimli kitapları; bebeklik ve yedi yaş arası çocuklar için hazırlanmış kitaplaraolarak tanımlamıştır. Çocuk edebiyatı, resimli öykü kitaplarıyla başlar. Resimli öykü kitapları sadece söz ve yazı sanatı olmayıp resimlerle birleşerek bir bütün haline gelmektedir. Zaman zaman resim ağırlıklı olsa da bu kitaplarda başı sonu olan bir öykü bulunmaktadır. Öykü konusu, dili, karakterleri ile çocukları duygusal ve zihinsel yolculuklara çıkarır. Bu yolculukların sonunda çocuk insanı, yaşamı ve bunların yansımasında kendini tanımaya başlar ve böylece öykü aracılığıyla bir tür yaşam eğitimi almış olur (Ural, 2013). Resimli kitaplar çocuklara ders kitaplarında bulunmayan bir derinlik ve zenginlik sağlamaktadır (Monhardt & Monhardt, 2020). Kitaplar çocuklara gerçek gerecek hayatta karşılaşabilecekleri çeşitli yaşantılarla ilgili deneyimler sunar, yeni bilgiler sağlar, onlara merak ettikleri konuları açıklar, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre bazı konulara odaklanır (Gönen & Güler, 2011).

Çocukluk dönemi yeni kavramları öğrenmek için etkili bir dönem olduğundan çevre eğitimi için de en uygun zamandır (Witt & Kimple, 2008). Ayrıca, 5-8 yaş arası çocukların resimli kitapları kullanarak yapılacak çevre eğitimi için en iyi hedef kitle olduğuna inanılmaktadır (Tien & Wu, 2010). Çocuk edebiyatını kullanmak, çevre eğitimini sınıfa dâhil etmenin en iyi yollarından biridir. Çocuklar açıklayıcı metinlerden ziyade edebiyata daha iyi yanıt verme eğilimindedirler ve sonuç olarak ders kitaplarından çok öykü dinlemeye daha yatkınlardır (Freedle, 1979; akt. O'Brien & Stoner, 1987 s.15). Resimli kitaplar tesadüfi öğrenme için fırsatlar sağlayabilir ve aynı zamanda öğrenci

tartışmalarını desteklemek için resmi çevre eğitiminde bir araç olarak kullanılabilir. Çevre temalı resimli kitaplar, öğrencilerin doğa ile derin bağlar kurmasına yardımcı olmaktadır (Babb, McBurnie & Miller, 2018).

Çevre eğitimi uzmanları, çevre eğitiminin çocukların eğitim hayatlarının her aşamasında çeşitli şekillerde öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır. Örneğin ilkokul çocukları için çevrenin değeri ve önemini kavramaları için resimli kitaplar kullanılabilir. Resimli kitaplar çocuklara, kendi kişisel deneyimleri dışında var olan doğa harikalarını gösterebilir ve bu da çocukları doğa hakkında heyecanlandırmaya yardımcı olabilir. Ayrıca zor konular kitaplar sayesinde kısa, öz ve anlaşılır bir şekilde keşfedebilirler (Zynda, 2007). Çevre ve doğa temelli çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Kitaplar gerçek ve güncel bilgiyi yansıtmalıdır. Dünya ve dünyada yaşayanlar doğaya ve doğal özelliklerine uygun olarak tasvir edilmelidir.
- Kitaplarda çevre ve doğa ile ilgili ifadeler yalın, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Çevre ve doğa ile ilgili konular çocukların gelişim düzeyine ve ilgilerine göre açıklanmalı ve çocuklara konuyla ilgili ayrıntılı bilgi verilmelidir.
- Kitaplar çocuklarda uygun bir dille yazılmış ve uygun şekilde resimlendirilmiş olmalıdır.
- Kitaplar eğitim programlarında yer alan çevre eğitimi felsefesine ve amaçlarına uygun olmalıdır.
- Kitaplar çocukların çevre ve doğa temelli konularda etkili araştırma yapmasına fırsatlar sunmalıdır.
- Çevre ve doğa temalı kitaplar çocuğun doğaya ve çevreye saygı duyma, onu koruma gibi çevresel değerlerin gelişimine katkıda bulunmalıdır (Zeece, 1999 akt. Avcı, Güner & Dilek, 2015 s: 62).

Resimli kitaplar çocuk eğitiminde doğru kullanıldığı takdirde çevre eğitiminde güçlü araçlar olabilir. Hikâyeler, çocuklara yeni ve farklı bakış açıları kazandırabilir ve kurgusal olmayan derslerin yapamayacağı şekillerde zihinlerini meşgul edebilir. Ancak çocukların çevre konularına dikkatlerini çekmek için resimli kitap yazar ve çizerlerinin çevre bilinci derslerinden çok hikâye ve karakterlere odaklanmaları gerekmektedir (Zynda, 2007). Çevreyi nasıl düşündüğümüz, onu zihnimizde nasıl şekillendirdiğimiz

çocuklukta kültürel normlar içinde sosyalleşirken oluşmaya başlamaktadır. Çevre sorunlarının toplumsal inşası, doğrudan doğruya kültürel değerlerimiz ve hemen hemen her çevre sorununu ve mücadelesini kuşatan insan merkezli tutumlarla şekillenir. Çevreye yönelik insan davranışı, toplumun mevcut kültürel ideolojilerini yansıtır. Çocuklar kültürel normları ve ideolojileri birçok yolla öğrenseler de edebiyat, çevresel sosyalleşme sürecinin daha öneli bir yere sahiptir. Teorik olarak, çocuk edebiyatını çocukların çevre yanlısı algı, tutum ve davranışlara sahip olacak şekilde sosyalleştirmek için kullanacaksak, çevre hakkındaki bilgilerini artırmalı ve çevre yanlısı ideolojileri sunmalıyız (Boudreaux, 2006).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mevcut çalışmayla ilgili araştırmalar; çocukların çevresel tutum ve görüşleri, resimli kitaplar ve çevre eğitimi başlıkları altında sunulmuştur.

2.6.1. Çocukların Çevresel Tutum ve Görüşleriyle İlgili Araştırmalar

Simsar, vd., (2021) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların bazı çevresel konulara (tüketim kalıpları, çevre koruma, geri dönüşüm-yeniden kullanım ve yaşam alışkanlıkları) yönelik tutumlarının ekosentrik ve antroposentrik yaklaşımlar bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çocukların bazı çevresel olguları nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, anaokuluna devam eden erken çocukluk çağındaki 74 Suriyeli çocuk oluşturmuştur. Veriler, Çevreye Yönelik Çocukların Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) görüşme formunun resimli Türkçe versiyonu ile yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların tüketim kalıplarına, günlük yaşam alışkanlıklarına verdikleri yanıtların çoğu antroposentrik çevresel görüşü yansıtırken, çevre koruma, geri dönüşüm ve yeniden kullanıma yönelik ekosentrik görüşleri yansıttıkları tespit edilmiştir.

Yılmaz, Yılmaz-Bolat ve Gölcük (2020) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların çevreye yönelik tutumlarını, çevreyi koruma, geri dönüşüm, tüketim alışkanlıkları ve yaşam alışkanlıkları alt boyutları bağlamında araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin ili Yenişehir ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız devlet anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 54-60

aylık çocuklardan tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen 71 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın deseni, deneysel desenlerden tek grup ön-test son-test modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocukların Çevre Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında uygulanacak çevre eğitimi programının süresi dört hafta olarak belirlenmiştir. Katılımcıların çevreye yönelik tutumları, çevre eğitim programı uygulaması öncesinde ve sonrasında ölçülmüştür. Araştırma bulgularına göre, dört haftalık çevre eğitim programı, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumları üzerinde etkili olmamıştır.

Buldur (2018), araştırmasında Çoklu Ortamlar İle Desteklenen Çevre Eğitimi Programının çocukların çevreye yönelik tutumlarına ve farkındalıklarına olan etkisinin incelemeyi amaçlamıştır. Çevre Eğitimi Programının anasınıfına devam eden çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisi ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Sivas il merkezinde bulunan anasınıflarına devam eden deney grubunda 20 ve kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ile Soydan ve Samur (2013), tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çevre eğitiminin ana sınıfına devam eden çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıkları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Çoklu Ortamlar ile Desteklenen Çevre Eğitimi Programı uygulanmıştır. Çoklu Ortamlar ile Desteklenen Çevre Eğitimi Programı 16 oturumdan oluşmuştur. Eğitim programı 8 hafta boyunca haftada iki gün araştırmacı tarafından deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; Çoklu Ortamlar ile Desteklenen Çevre Eğitimi Programının, çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarında etkili olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Macun (2018) çalışmasında, Uluslararası Çevre Eğitim Vakfı'nın bir programı olan ve ülkemizde Türkiye Çevre Eğitim Vakfı tarafından yürütülen Okullarda Orman Programı kapsamında hazırladığı çevre eğitimi etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerinde ne ölçüde değişim gösterdiği tespit etmeyi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanıldığı araştırmanın, katılımcılarını 60-72 aylık 15 çocuk ve aileleri ile bu çocukların öğretmeni oluşturmuştur. Çocukların ekolojik görüşlerini belirlemek için Türkçe'ye uyarlamasını Kahriman-Öztürk'ün (2010) yaptığı Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)

kullanılmıştır. Ayrıca çocukların orman ve ağaç farkındalığına yönelik görüşleri alınmıştır. Ek olarak çocukların ağaç farkındalığını belirlemek amacıyla çocuklara çizim yaptırılmıştır. Araştırma sonrasında, çocukların görüşlerinin su tüketimi, kâğıt tüketimi, bitkiler ve böcekler ve diğer hayvanlar, çevre kirliliği, geri dönüşüm, yaşam alanı tercihleri ve taşıma araçları alt boyutlarında ekosentrik ekolojik görüş bağlamında önemli ölçüde değişim gösterirken, elektrik tüketimi ve oyun alanları alt boyutlarına ilişkin çocuk görüşlerinde ekosentrik açıdan önemli bir değişim gösterdiği tespit edilmiştir.

Kroufek, Janovec, Chytrý ve Simonová, (2016) "okul öncesi çocukları ve ebeveynlerinin çevresel tutumları" isimli çalışmada çocuk- ebeveyn ilişkisine odaklanmışlardır. Çalışmada, okul öncesi çocukların çevresel tutumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Çocukların çevresel tutumları için Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon, ailelerin çevresel tutumları için ise Doğaya Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların çevreye yönelik tutumları ile ebeveynlerin tutumları arasındaki ilişki olumlu ve orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca ebeveynleri tutumlarıyla ile eğitim düzeyleri arasında da güçlü bir ilişki saptanmıştır.

Özen- Uyar ve Yılmaz- Genç (2016) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların tüketim alışkanlıkları, çevreyi koruma, geri dönüşüm-yeniden kullanım ve yaşam alışkanlıkları bağlamında dört farklı çevresel konuya yönelik tutumlarını ve yaşadıkları yerin bu tutumlara yansımasını incelenmeyi amaçlamışlardır. Çevreye yönelik tutumların ekosantrik ve antroposentrik bakış açısı çerçevesinde incelendiği çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kırsal (n=20) ve kentsel (n=21) bölgelerde yaşayan toplam 41 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri Çocukların Çevre Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV) görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve verilerin analiz sürecinde nitel ve nicel analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların tüketim alışkanlıkları, geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıkları konularına ilişkin çevresel tutumlarının ilk bakışta ekosentrik olduğu ancak bu tutumlarının nedenleri incelendiğinde çoğunlukla antroposentrik tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Çocukların sadece çevreyi koruma alt boyutunda çoğunlukla ekosentrik tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca çocukların yaşadıkları yerin kentsel veya kırsal olmasının

çevreye yönelik tutumların farklılaşmasında önemli bir değişken olmadığı da belirlenmiştir.

Kara, vd., (2015) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 14 çocuğun çevresel tutumları ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşler bağlamında incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Kartal İlçesi'nde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir erken çocukluk eğitim merkezine devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Çalışmanın veri kaynağını 14 okul öncesi dönem çocuğuyla yüz yüze yapılan görüşmelerdir. Ayrıca çocuklarla yapılan görüşmeler dışında öğretmen raporlarından da yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocukların kâğıt tüketimi, çevre koruma, geri dönüşüm ve özellikle yaşam alışkanlıklarının içerisinde yer alan konut tercihi ve taşıt tercihinde ekosentrik tutum gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuca rağmen okul öncesi öğretmeni gözlem raporunda çocukların ekosentrik davranışlar göstermediklerini belirtmiştir. Uygulanan eylem planının ardından okul öncesi öğretmeni çocukların davranışlarında farklılık olduğunu ifade etmiştir.

Yalçın (2013), çalışmasında doğal çevreyi koruma etkinliklerine dayanan çevre eğitimi programının, okul öncesi öğrencilerinin çevrelerine yönelik tutumlarına etkisini ve çevreye yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmayacağını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 deney grubunda, 20 kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmuştur. Veriler Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon (Musser & Diamond 1999) isimli ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında öntest sonuçlarında anlamlı farklılığın olmadığı ve sontest puanlarında anlamlı bir farklılığın bulunduğu, doğal çevreyi koruma programının, öğrencilerin doğal çevreye yönelik tutum değiştirmelerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, doğal çevreyi korumaya yönelik tutum üzerinde (birkaç gösterge hariç) cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Kahriman-Öztürk, vd., (2012) yaptıkları çalışmada, okul öncesi çocukların çevre sorunlarına yönelik tutumlarını ve tutumlarını etkileyen bir faktör olarak cinsiyet konusunu incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da yaşayan 40 okul öncesi çağındaki çocuk oluşturmuştur. Araştırma nitel bir yaklaşım benimsemiştir ve veriler

anketin uygulandığı görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme anketi, 15 görüşme sorusu ve alt sorudan oluşan Çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonundan uyarlanmıştır. Çalışma bulguları, 5-6 yaşındaki çocukların çoğunun başlangıçta tüm boyutlarda çevre sorunlarına yönelik ekosentrik tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Ancak tutumların altında yatan nedenlerin antroposentrik olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre tutumlarında herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

Kahriman-Öztürk (2010) tarafımdan yapılan çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların tüketim kalıpları, çevreyi koruma, geri dönüşüm-yeniden kullanma ve yaşam alışkanlıkları gibi çevresel konulara karşı tutumlarını ve cinsiyetin bu tutumlar üzerindeki etkisini incelemekti. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da yaşayan 40 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Çalışmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Veriler birebir görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme soruları Musser ve Diamond, (1999) tarafından geliştirilen The Children's Attitudes toward the Environment Scale Preschool Version (CATES-PV) ölçeğinden uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde Türkçe'ye çevrilen ölçek, her bir soruyu tanımlayan resimlerle desteklenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi dönemdeki çocukların birçoğu, çevresel konulara karşı ilk bakışta ekosentrik tutumlar göstermiştir. Fakat yapılan analizler sonrasında çocukların bu tutumlarının altında yatan nedenlerin antroposentrik olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca çocukların çevresel tutumları ve cinsiyete arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Casey ve Scott (2006) araştırmalarında 126 kentsel ve kırsal bölgeden iki yüz doksan iki katılımcının çevresel kaygı ve davranış düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Katılımcıların çevresel kaygılarını belirlemek için kullandıkları ölçeği, Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutum Ölçeği (Thompson ve Barton, 1994) ve Yeni Ekolojik Paradigma (NEP) ölçeğinin maddelerinden seçerek oluşturmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre, kadınların, daha iyi eğitim alanların ve yaşlı olanların ekosentrik kaygı ve ekolojik davranış bildirme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Grodziéska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda, (2006), okul öncesi dönemdeki çocukların ve ailelerinin çevreye yönelik tutumlarını incelemek ve çevre bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma Malopolskie, Mazowieckie ve Warmiésko-Mazurskie eyaletlerinden 30 anaokulundan 686 ebeveyn ve 674 altı yaşındaki çocuğu kapsamıştır. Çocukların için kullanılan ölçek 10 çift çizimden

oluşmaktaydı. Yetişkinlerin ölçeği için 27 soru içermekteydi. Araştırma sonuçları, altı yaşındaki çocukların temel kavramlara aşina olduklarını ve çevreye ilişkin uygunsuz davranışları belirleyebildiklerini göstermiştir. Fakat daha ayrıntılı çevre sorunları söz konusu olduğunda, çevre koruma ilkelerine ilişkin bilgileri ve pratik uygulamaları yetersiz bulunmuştur. Genel olarak, ebeveynler olumlu çevresel tutumlar sergiledikleri, ancak her zaman alışkanlıklarını değiştirmeye veya çevrenin korunması için fedakârlık yapmaya istekli olmadıkları saptanmıştır.

Chapman ve Sharma (2001) yaptıkları çalışmada, Asyalı ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumlarını ve bilgilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar Hindistan ve Filipinler'de toplam 100 öğrenciye çevre eğitim programı uygulamışlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu kullanılmıştır. Veriler görüşmeler yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonunda, eğitim programı uygulandıktan sonra çocukların çevre ile ilgili bilgilerinin önemli düzeyde arttığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların çevresel bilgilerinin kaynağının daha çok, gazete, dergi, televizyon olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre, çocukların çevresel problemler ile ilgili farkındalıklarının yüksek olduğu ve bu problemlerin çözümüne iyimser yaklaştıkları, fakat çevresel problemlerin çözümüne ilişkin belirgin örnekler vermede yeteriz kaldıkları saptanmıştır. Çevre eğitiminin yalnızca çevre ile ilgili bilgi vermek yerine farkındalık, ilgi, tutum, motivasyon ve problem çözmeye odaklanması gerektiği vurgulanmıştır.

Musser ve Diomand (1999) tarafından yapılan çalışmada, Çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonunun (CATES-PV) geliştirme süreci açıklanmıştır. Bu ölçek, Musser ve Malkus (1996) tarafından çocukların çevre tutumlarını belirlemek için geliştirilen Okul Çağındaki Çocuklar için Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği (CATES)"kullanılarak hazırlanmıştır. CATES-PV'de, CATES'teki 25 soru içerisinden, okul öncesi çocuklarına uygun olan 15'i seçilerek ölçek oluşturulmuştur. Kullanılmayan on soru okul öncesi çocukları için uygun olmadıkları belirtilmiştir. Ölçek 42 okul öncesi çocuğa uygulanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen ebeveynleri (34 anne, 30 baba) iki çevresel tutum ölçeği, bir çevre bilgisi ölçeği ve çevre ile ilgili ev uygulamalarına ilişkin bir anket doldurmuşlardır. Ölçek, Cronbach's alpha değeri .68 ile kabul edilebilir bir güvenirliğe sahiptir. Ölçeğin yapı geçerliliği, çocuk ve ebeveyn ölçümleri arasında bulunan ilişkilerin örüntüsüne göre belirlenmiştir.

2.6.2. Resimli Kitaplar ve Çevre Eğitimiyle İlgili Araştırmalar

Peker ve Ahi (2019), "çocuk kitaplarında yer alan hayvan karakterlerine çevre eğitimi açısından bakış: içerik analizi çalışması" isimli araştırmada erken çocukluk dönemine yönelik kitaplarda yer alan hayvanlar, karakter özellikleri ve bu özelliklerin nasıl yansıtıldığı belirlenmeye çalışmışlardır. Nitel araştırma modellinde tasarlanan araştırmada veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışma grubu ölçüt örneklem yöntemiyle kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda toplam 51 kitap yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan kitaplarda 41 farklı türde hayvana değinildiği tespit edilmiştir. Bu hayvanların tamamı iyi karakter rolünde kullanılırken, 10 tanesine aynı zamanda kötü karakter rolü de verilmiştir.

Kütük (2019), "eko-okullardaki çocuk kitaplarının çevre eğitimi açısından incelenmesi" isimli araştırmasında, eko okullarda çevre eğitimi için kullanılan çocuk kitaplarının çevre eğitimi ögelerini içerip içermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı kendi hazırladığı Eko-okul Temalarına Göre Kitap İnceleme Formunu veri toplamak aracı olarak kullanmıştır. Araştırma doküman analizi yöntemiyle tasarlanmıştır. Aydın ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı beş farklı eko-okulda, öğretmenlerin çevre eğitimi uygulamalarında kullandıkları 40'ar çocuk kitabı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve toplam 200 kitap çalışma grubunu oluşturmuştur. Fakat 2 kitap Eko- okul Temalarına Göre Kitap İnceleme Formuna göre hiçbir alt başlığı içermediğinden örneklemden çıkarılmış ve kalan 198 kitap çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen çocuk kitaplarının sırasıyla biyoçeşitlilik ve doğa, enerji, çöp, su ve atıklar ile ilgili olduğu görülmüştür. İklim değişikliği alt başlıklarına hiçbir kitapta rastlanmamış olup, evrensel vatandaşlık, gıda, sağlık ve refah, ulaşım, deniz ve sahil ile ilgili konuların çok az kitapta ele alındığı saptanmıştır.

Güzelyurt ve Özkan (2019), "okul öncesi dönemde çevre eğitimi: çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme" isimli araştırmalarında, okul öncesi döneme uygun olan ve çevre eğitimine yönelik hazırlanmış resimli çocuk kitaplarının hangi konuları kapsadığını ve çevre eğitiminin hangi amaçlarına yönelik hazırlandığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, çalışma grubun 50 resimli çocuk kitabı seçilerek oluşturulmuştur. Kitapların okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğu ve çevre eğitimi amacıyla hazırlanmış olması çalışma grubunu oluşturmada ölçüt olarak kullanılmıştır. Resimli çocuk kitapları nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi ile

incelenmiş ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırma kapsamında incelenen kitapların çoğunluğunun, doğa sevgisi, çevre sorunları ve çevre sorunları için neden önlem alınması gerektiği durumlarını çocuklara anlatma bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altun (2018) çalışması ile okul öncesi dönem çocuklarının ZK (zihin kuramı) puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır? ZK puanları, çocukların çevreci yönelimlerinde anlamlı bir farklılık ortaya koyuyor mu? Okul öncesi dönemdeki çocukların çevreci yönelimleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar var mıdır? Hikâye anlama puanları, çocukların çevre yanlısı yönelimlerinde herhangi bir anlamlı farklılık ortaya koyuyor mu? Sorularına yanıt aramaya çalışmıştır. Çalışma katılımcıları 128 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Çalışma, bulgularına göre, küçük çocukların çevreci yönelimlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, çocukların ZK puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, ekosentrik yönelimleri ifade eden çocukların ZK'sının antroposentrik yönelimleri ifade eden çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda çalışma bulguları, çevre eğitiminde öykü kullanımının küçük çocuklar için etkili ve gelişimsel olarak uygun bir etkinlik olduğunu da göstermektedir.

Gola (2017) tarafından "örgün çevre eğitimi doğayla dost mu? Polonya'daki ilkokul öğrencileri için fen ders kitaplarında çevre etiği" isimli araştırmasında, Polonya'daki örgün çevre eğitiminde çevre etiğinin antroposentrik, biyosentrik ve ekosentrik etik yaklaşımlarından hangisinin baskın olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma ile şu sorulara cevap aramıştır. İlköğretim dördüncü sınıf fen ders kitaplarında çevre etiği kavramları nelerdir? Dördüncü sınıf öğrencileri için hazırlanan fen ders kitaplarında hangi çevre etiği dalı hâkimdir? Gola, ilkokulların dördüncü sınıflarda fen bilgisi öğretmenleri tarafından kullanılan ders kitaplarının içeriz analizi yöntemiyle incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, resmi çevre eğitiminin içeriğinde (ılımlı) antroposentrik etiğin baskın olduğunu, biyosentrik etiğin daha az sıklıkta olduğunu ve ayrıca ekosentrik etiğe ve insanın doğanın bir parçası olduğu beyanına daha az odaklanıldığı belirlenmiştir.

Alan (2015) araştırmasında, resimli öykü kitaplarını Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim'in üç bileşenini (çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik) karşılayan 7R azalt (reduce), tekrar kullan (reuse), saygı göster (respect), sorgula (rethink), yansıt (reflect), geri kazan (recycle), yeniden dağıt (redistribute)'a göre araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında 1995 ve 2014 yılları arasında basılmış ve 4-6 yaş grubuna hitabeden

598 resimli öykü kitabı içerik analizi yöntemi ile incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre incelenen kitapların %70,7'si üç bileşenden birine hitap eden en az bir sürdürülebilir eylem, %18,7'si ekonomik bileşenle ilgili en az bir eylem, %61'i sosyo-kültürel bileşenle ilgili en az bir eylem ve %6,7'si ekonomik bileşenle ilgili en az bir eylem içermektedir. Araştırma bulgular, resimli öykü kitaplarının Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim açısından büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermiştir. Fakat bileşenlere göre incelemeler özellikle çevresel ve ekonomik bileşen açısından fak edilir derecede düşük sonuçlara ulaşıldığını sergilemektedir. Ayrıca kitapların %89,7'sinin sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim ile ilgili özgül kavramlar içermediği gözlenmiştir.

Hsiao ve Shih (2015) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin resimli kitapları çevre kavramlarını öğretmek ve kaynakların korunması için nasıl kullandıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması yaklaşımı ile tasarlanan çalışma sekiz haftalık olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 5-6 yaş grubu on iki çocuk dâhil edilmiştir. Eylem araştırmasında kullanılmak üzere çevre eğitimi temalı sekiz resimli kitap seçilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çevre kavramları hakkındaki bilgilerine yönelik son test puanları ön test puanlarından yüksek çıkmıştır. Kaynakların korunmasına ilişkin olarak, çocuklar kendi pamuklu mendillerini getirmeyi, ellerini yıkarken ve dişlerini fırçalarken daha az su kullanmayı ve çizildikleri çizim kâğıtlarının miktarını azaltmayı öğrenmişlerdir. Çocuklar ayrıca evde de enerji tasarrufuna dikkat ettikleri ve bu olumlu sonuçlara rağmen plastik poşetler tekrar kullanma davranışını geliştiremedikleri saptanmıştır.

Chen (2009), çevre eğitiminde resimli kitapların kullanılması üzerine yaptığı araştırmada, hikâyelerin konusuna dayalı etkinlikler planlamak, bu etkinlikler aracılığıyla çevre konularına değinmek ve daha sonra öğrencilerde çevrenin korunmasına yönelik davranış değişiklikleri oluştumayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıfa devam eden 35 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak; ölçekler, sınıf gözlemleri, görüntüler ve görüşmeleri kullanmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların uygulamalar sonrası çevresye yönelik olumlu davranışlarının arttığı tespit edilmiştir.

Kou (2008), yaptığı çalışmada çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerine etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada hayvanları koruma temalı resimli hikâye kitapları kullanılarak uygulamalar yapmıştır. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmanın araştırma grubu 28 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma iki ay sürmüş ve araştırmada

gözlem yöntemiyle veriler toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler vahşi hayvanların korunması konusunda bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca diğer hayvanlara da nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmişlerdir.

Li (2007), tarafından yapılan araştırmada birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde resimli kitapları nasıl kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, ikinci sınıfın öğrencilerinin hayat bilgisi dersine entegre edilecek "Güzel Sonbahar" adlı bir program tasarlamıştır. Araştırmacı, uygulamaları kendi yürütmüştür. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin çevre eğitimini etkili bir şekilde öğrenmelerine ve öğretmenin mesleki yeteneklerinin gelişimine de odaklanmıştır. Veriler sınıf gözlem kayıtları, öğrencilerin çalışmaları, mülakatlar, yansıma günlüğü ve diğer öğretmenlerin gözlem kayıtları yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çevre eğitiminde resimli kitapların kullanılmasıyla öğrenciler çevreye daha duyarlı ve hassas oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevre kavramı ve çevre etiği hakkında daha olumlu bir anlayışa geliştirdikleri de saptanmıştır.

Fisman (2005), araştırmasında çevre eğitim programının¸ çocukların yerel çevre farkındalıkları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu programın öğrencilerin çevresel farkındalıkları üzerinde oluşturduğu değişiklikler incelenmiştir. Yüz çocuğun dâhil olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, uygulanan program çocukların çevresel farkındalıklarında olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca çocukların çevresel kavramlarla ilgili bilgilerinde artış olduğu ve bu artışın da kalıcı olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik önlemleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemde araştırma desenini, problemi anlamak için tek bir çalışma ya da bir çalışma dizisi içinde hem nicel hem de nitel verileri toplama, analiz etme ve harmanlama yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu desenin temel varsayımı, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılıp, araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Creswell & Plano Clark, 2015). Karma yöntem deseni yalnızca, iki farklı araştırma kolu olan nicel ve nitel araştırma deseninin bir araya getirilmesi değildir. Bu desen, iki ayrı araştırmanın birleştirilmesinden, bütünleştirilmesinden, birbiriyle ilişkilendirilmesinden veya iç içe geçirilmesinden ortaya çıkar. Özetle bu deseninin özünde farklı olan verilerin harmanlanması söz konusudur (Creswell, 2017). Bu çalışmada, araştırma soruları karma yöntem deseninin seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarını belirlemek için nicel veri toplama teknikleri kullanılırken, çocukların çevresel görüşlerini belirlemek için ise nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada karma yöntem araştırması desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende, ilk olarak nicel verilerin toplanır, ardından nicel sonuçların açıklanır ve son olarak detaylandırılmasına yardımcı olması için nitel veriler toplanır. Bu yaklaşımda nicel veriler ve sonuçlar araştırma problemiyle ilgili genel bir resim elde edilmesini sağlar ve nitel verilerin toplanmasıyla genel resmi zenginleştirmek, genişletmek, açıklamak için daha fazla analize ihtiyaç duyulur (Creswell, 2017).

Araştırmanın nicel bölümünde, Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına etkisinin belirlenmesi amacıyla tek gruplu ön test son test deseni kullanılmıştır. Tek gruplu ön test- son test modelindelinde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Bu modelde,

hem deney öncesi (ön test) hem de deney sonrası (son test) ölçümeleri mevcuttur (Karasar, 2004). Bu araştırmada, ön test ve son test olarak Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV), müdahale için ise Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı kullanılmıştır. Çalışmanın bağımsız değişkeninin resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi programı oluşturmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkenini ise çocukların çevresel tutumları oluşturmaktadır. Nicel araştırmada kullanılan tek gruplu ön test-son test deneysel desen gösterimi Karasar (2004) yararlanılarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Tek Gruplu Ön Test-Son Test Deneysel Desen Gösterimi

Grup	**Ön Test**	**Uygulama İşlemi**	**Son Test**
G	O_1	X	O_2
	Çevre Tutum Ölçeği (Bağımlı Değişken)	Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı (Müdahale)	Çevre Tutum Ölçeği (Bağımlı Değişken)

Araştırmanın nicel bölümü tamamlandıktan nitel bölümüne geçilmiştir. Öğrencilerin çevresel görüşlerini belirlenmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) kullanılarak derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007). Bu bölümde veriler çocuk görüşme soruları formuyla toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu örneklemede, araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi edinmek ya da onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını bilinçli bir biçimde seçerler (Creswell, 2017).

Çocukların daha önce herhangi bir çevre eğitim programına katılmış olmamaları, çocukların 60-72 aylık (5-6 yaş) olmaları bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak

için belirlenen ölçütlerdir. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Midyat ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 16 çocuk oluşturmuştur. Pilot çalışmanın katılımcılarını asıl çalışmanın katılımcılarından farklı olarak, Mardin ili Midyat ilçesinde bulunan özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur.

Tablo 2

Çocukların ve Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

Özellikler	**Grup**	**n**	**%**
Cinsiyet	Kız	8	% 50
	Erkek	8	% 50
Yaş	60-66	4	% 25
	66-72	12	% 75
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Aldı	3	% 19
	Almadı	13	% 81
Anne Öğrenim Düzeyi	Ortaokul	1	% 6
	Lise	9	%56
	Lisans	6	%38
Baba Öğrenim Düzeyi	Lise	7	%43
	Lisans	9	%57
Toplam		16	%100

Çalışma grubundaki çocukların cinsiyetlerine bakıldığında çocukların %50'sinin kız, %50'sinin erkek; %25'inin 60-66 aylık, %75'inin 66-72 aylık olduğu görülmektedir. Çocukların %19'u araştırma öncesinde okul öncesi eğitim almış olup, %81'i ise daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Anne ve babaların öğrenim düzeyleri incelendiğinde, annelerin %6'sının ortaokulu, %56'sının lise, %38'inin lisans, babaların %43'ünün lise, %57'sinin lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde çocukların çevresel tutumlarını belirlemek için Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise çocukların çevreye yönelik görüşlerini belirlemek için çocuk görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca çocukların ve ebeveynlerin demografik bilgilerine ulaşmak için genel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda araçlara ilişkin başlıklar altında verilmiştir.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerine elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Genel bilgi formunda çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyetini, yaşını, daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve babalarının öğrenim durumunu öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği -Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)

Çocukların çevresel tutumlarını belirlemek için Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilen Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu (The Children's Attitudes Toward The Environment Scale-Preschool Version) kullanılmıştır. Bu ölçek, Musser ve Malkus (1996) tarafından çocukların çevre tutumlarını belirlemek için geliştirilen Okul Çağındaki Çocuklar İçin Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçek, okul çağı çocukları ölçeğinin 25 maddesi içerisinden okul öncesi çocuklarına uygun olan 15'i seçilerek oluşturulmuştur. Kullanılmayan on sorunun okul öncesi çocukları için uygun olmadığı belirtilmiştir. Örneğin, yağmur ormanlarıyla ilgili bir soru okul öncesi dönem çocukları için uygun bulunmadığı için ölçeğe dâhil edilmemiştir (Musser & Diamond 1999).

Ölçekteki her bir madde için belirli bir çevre sorununu temsil eden olumlu ve olumsuz iki tane ifade yer almaktadır. Bu ifadeleri tasvir edecek iki tane resim ölçek maddeleriyle birlikte kullanılmaktadır. Resimlerde olumlu ve olumsuz davranışta bulunan çocuklar yer almaktadır. Uygulamada önce ilgili madde okunur, ilgili maddeyle yansıtan resimler gösterilir ve çocuklara resimde gösterilen çocuklardan hangisine benzedikleri sorulur. Çocuklar seçimlerini yaptıktan sonra, çocuklara seçtikleri resimdeki çocuğa çok mu az mı benzedikleri sorulur ve çok benzediklerini düşünüyorlarsa büyük daireyi, az benzediklerini düşünüyorlarsa küçük daireyi işaret etmeleri istenir. Ölçeğin her maddesi bir dört arasında puanlanır. Katılımcı olumlu çevresel davranışta bulunun çocuğun olduğu resmi seçtiyse ve çok benzediğini ifade ettiyse dört, biraz benzediğini ifade ettiyse üç; olumsuz çevresel davranışta bulunan çocuğu seçtiyse ve biraz benzediğini ifade ettiyse iki, çok benzediğini ifade ettiyse bir puana verilerek puanlama yapılır. Bir en az çevre yanlısı davranışı, dört ise en fazla çevre yanlısı davranışı temsil etmektedir. Cronbach Alpha değeri .68 bulunan ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir (Musser & Diamond 1999).

Ölçeğe Ait Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçme aracının orijinali için yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri .68 bulunmuş ve ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir (Musser & Diamond 1999). Ölçeğin, Türkçe uyarlaması Kahriman-Öztürk (2010) tarafından yapılan formu kullanılmıştır. Dil uyarlaması sonucunda kullanıma hazır hale gelen ölçeğe kullanılmadan önce tekrar güvenirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değerlerinin .65 bulunan ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3

Güvenirlik Analizi Sonucu

Ölçek	Cronbach Alfa
Çevresel Tutum Ölçeği	.65

3.3.3. Çocuk Görüşme Formu

Çocukların çevresel görüşlerini belirlemek için derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Derinlemesine görüşme açık uçlu soruların sorulması, dinlenmesi, cevapların kaydedilmesi ve ilişkili ilave sorularla araştırma konusunun ayrıntılı bir biçimde incelenmesini mümkün kılar. Bu teknik, araştırmacının alan çalışmasında ayrıntılı ve derinlemesine bir biçimde konuyu kavramasını sağlar (Kümbetoğlu, 2008).

Görüşme formu, Kahriman-Öztürk'ün (2010) Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilen Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonundan yola çıkarak hazırladığı sorulardan oluşmaktadır. On beş ana görüşme sorusundan ve her soru ile ilgili alt sorulardan oluşan görüşme formu çocukların, tüketim alışkanlıkları, çevre koruma, yeniden kullanma- geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıkları konularında çevresel görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Kahriman- Öztürk (2010) tarafından görüşme sorularının hazırlama aşaması şu şekildedir: İlk olarak CATES-PV Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama sürecinde ölçek maddeleri Türkçe'ye çevrilmiştir. Görüşme sorularının çocuklar tarafından daha kolay anlaşılması için, her soruyu açıkça tanımlayan ve bir ressam tarafında yapılan resim setleri hazırlanmıştır. Resimler iki erken çocukluk ve bir çevre eğitimcisi tarafından incelendikten sonra, resimlerde önerilen değişiklikler yapılmıştır.

On beş ana görüşme sorusu ve ilgili alt sorulardan oluşan sorular ve resimler üç erken çocukluk, bir çevre ve bir İngilizce dil eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ve bir erken çocukluk eğitimcisinin gözetiminde

gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonrası görüşme sorularının ve resimlerinin anlaşılırlığını kontrol etmek için pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya dördü kız, altısı erkek toplam on okul öncesi dönem çocuğu dâhil edilmiştir. Bu çocuklar devlet anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar arasından seçilmiştir. Pilot çalışmanın verileri birebir görüşmelerle toplanmıştır. Bazı soruların sıraları değiştirilerek boyutları ve alt boyutları belirlenip ölçeğin uyarlaması tamamlanmıştır. Ölçeğin boyutları ve alt boyutları Tablo 4'de sunulmuştur (Kahriman-Öztürk, 2010).

Tablo 4

Çocuk Görüşme Soruları Boyutları ve Alt Boyutları

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

3.4. Veri Toplama Süreci

Mevcut çalışma, uygulama öncesi, uygulama ve uygulama sonrası olmak üzere birbiriyle ilişkili üç bölümden oluşmaktadır. Veri toplama süreci 2020-2021 güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara geçilmeden önce Etik Kurul Onay Belgesi (Ek-1) Çukurova Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır. Okullarda yapılacak uygulamanın izni ise Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek- 2) alınmıştır.

Araştırmacı, gerekli izinleri aldıktan sonra çalışma yapacağı okulu ziyaret etmiştir. Öncelikle okul müdürüyle görüşmüş ve çalışmasıyla ilgili bilgiler vermiştir. Çalışmayı okullarında yapmak için izin alınmıştır. Araştırmanın yürütüleceği çocuk grubu (şube) belirlendikten sonra okul öncesi öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırmacı veri toplama süreci ve sınıf içi uygulamalarla ilgili bilgileri ayrıntılı bir şekilde

öğretmenle paylaşmıştır. Görüşmede öğretmene ilk olarak veri toplama sürecinden söz edilmiştir. Daha sonra uygulama kapsamında hazırlanan Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı planlarının tamamı öğretmene sunulmuş ve öğretmenin fikirleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Etkinlikler için uygun saatlere de bu görüşmede karar verilmiştir. Öğretmenden ebeveynleri çalışma konusunda bilgilendirilmesi ve onaylarının alınması için yardım istenmiştir. Veliler çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiş ve bu araştırmaya çocuklarının katılımı için istekte bulunmuştur. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettikten sonra, hazırlanmış olan veli onay formu (Ek-3) imzalamaları için velilerle paylaşılmıştır. Bu formlarda araştırmadan kısaca bahsedilmiştir. Çalışmaya katılan aileler veli onay formunu imzalamış ve araştırmacıya ulaştırmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarından olan ve Kahriman-Öztürk (2010) tarafından geliştirilen görüşme sorularının kullanılması için araştırmacıdan izin alınmıştır (Ek-4).

Çocuk görüşme formu ve Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği-Okul Öncesi Versiyonu uygulama öncesi ve sonrasında olmak üzere her çocuğa iki kere uygulanmıştır. Her görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Veri toplama araçlarının uygulaması için okulun sessiz ve rahat bir bölümü olan toplantı odası seçilmiştir. Görüşme sırasında çocuk ve araştırmacı dışında kimse toplantı odasında bulunmamış ve gerekli uyarılan yapıldığı için görüşme esnasında herhangi bir kesinti olmamıştır. Görüşmeye başlanmadan önce çocuklara yapılacak görüşmeyle ilgili genel bilgiler sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafında verilmiştir. Çocuklara herhangi bir sebepten dolayı görüşmeye ara verebilecekleri, devam etmek istemezlerse görüşmenin sonlandırılabilecekleri söylenmiştir.

3.5. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı

3.5.1. Programın Geliştirilmesi

Resimli kitaplara dayalı çevre eğitim programının geliştirilmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çevre eğitim programında kullanılacak resimli kitaplar seçilmiştir. Daha sonra seçilen bu resimli kitaplar kullanılarak çevre eğitimi programı etkinlikleri hazırlanmıştır.

3.5.1.1.Resimli Kitapların Seçimi

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı ekosentrik çevresel yaklaşımın özelliklerini benimseyen bir program olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda programın oluşturulmasında temel unsur olan resimli kitapların da ekosentrik çevresel yaklaşımla hazırlanmış olmalıdır. Kitap incelemeleri sonrasında resimli kitaplarda çevresel görüşlere, tutumlara ya da çevre etik yaklaşımlarına yönelik herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bundan dolayı ekosentrik çevresel yaklaşımla hazırlanmış resimli kitaplar araştırmacı tarafından geliştirilen kitap kontrol listesiyle belirlenmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programında kullanılan resimli kitapların seçimi şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak, Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programında kullanılacak resimli kitapların seçilmesi için bazı kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerden ilki, resimli kitaplarının 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanmış olmasıdır. İkinci kriter resimli kitapların tüketim alışkanlıkları, çevreyi koruma, geri dönüşüm- yeniden kullanma ve yaşam alışkanlıklarına ilişkin çevresel konuları içermesidir. Tüketim alışkanlıkları, çevreyi koruma, geri dönüşüm- yeniden kullanma ve yaşam alışkanlıkları aynı zamanda çocuk görüşme sorularının boyutlardır. Son kriter ise resimli kitapların ekosentrik çevresel görüşle hazırlanmış olmasıdır.

Kitaplarının seçilmesi için ilk olarak, 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik yerli, yabancı yazar ve resimleyene ait çocuk kitaplarının adları ve sayılarını belirlenmiştir. Bunun için okul öncesi çocuklara yönelik yayın yapan yayınevlerinden, internet üzerinden kitap satışı yapan web sitelerinden ve okul öncesi eğitim kurumlarının okul kütüphanelerinden yararlanılmıştır.

3-6 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanmış kitaplar belirlendikten sonra, bunlar içinden tüketim alışkanlıkları, çevreyi koruma, geri dönüşüm- yeniden kullanma ve yaşam alışkanlıklarını konu edinen resimli kitaplar belirlenmiştir. Bunu için öncelikle 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanmış kitaplar içerisinden çevre temalı kitaplar tespit edilmiştir. Bazı yayınevlerinin web sitelerinde kitapların temaları hakkında bilgiler paylaşıldığı için çevre temalı kitaplar rahatlıkla ulaşılmıştır. Fakat bazı web sitelerinde kitapların temalarıyla ilgili bilgi paylaşılmamıştır. Bu sitelerden kitap seçimi yapılırken kitap isimlerinden ve içerik özetlerinden yola çıkarak çevre temalı olanlar belirlenmiştir. Okul kütüphanelerinde teması belirtilmeyen kitaplar için de aynı yöntem kullanılmıştır. Başlangıçta 3-6 yaş grubuna yönelik en fazla resimli kitap yayını yapan 10 yayınevinin

kitapları içerisinden çevre temalı resimli kitapların seçilmesi planlanmıştır. Fakat çok fazla yayını olmasına rağmen çevre temalı resimli kitapları olmayan, az sayıda yayını olmasına rağmen çevre temalı resimli kitapları olan yayınevlerinin olduğu görülmüştür. Bundan dolayı kitaplar seçilirken yayınevlerinin kitap sayıları göz önünde bulundurulmamıştır.

İlk iki kritere göre belirlenen resimli kitaplar incelenmiş ve bu kitaplarda çevresel görüşlere, tutumlara ya da çevre etik yaklaşımlarına yönelik herhangi bir bilgiye ulaşılmamıştır. Bu nedenle, ekosentrik çevresel görüşle hazırlanan resimli kitaplar araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bunun için araştırmacı öncelikle kitapların çevresel görüşlerini belirlemeye yönelik kontrol listesine ulaşmak için yerli ve yabancı kaynaklara taranmıştır. Kaynak inceleme sonrasında resimli kitapların çevresel görüşlerini belirlemeye yönelik herhangi bir kontrol listesi olmadığı görülmüştür. Bundan dolayı, araştırmacı kitap kontrol listesini ilgili literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda kendisi geliştirmiştir.

Kitap kontrol listesi geliştirilirken ilk olarak çözümleme kategorisi (ana kategori) daha sonra alt kategoriler belirlenmiştir. Çözümleme kategorisi olarak "çevresel görüşler" belirlenmiş ve bu kategori kendi içinde; "ekosentrik çevresel görüş" ve "antroposentrik çevresel görüş" olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Daha sonra ekosentrik ve antroposentrik alt kategorilerin çerçevesi ilgili kaynaklar incelenerek çizilmiştir (Dunlap & Van Liere, 1978; Thompson & Barton, 1994; Kortenkamp & Moore, 2001; Des Jardins, 2006; Kılıç, 2013). Ayrıca kitap kontrol listesi oluşturulurken insanların çevresel görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmış olan; Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği/ Anthropocentric and Antipathhetic Attitudes toward Environment (Thompson & Barton 1994), Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği/ New Environmental Paradigm- NEP Scale (Dunlap & Van Liere (1978), Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği/ New Ecological Paradigm Scale (Dunlap, Van Liere, Mertig & Jones, 2000) incelenmiştir.

Hazırlanan Ekosentrik ve Antroposentrik Çevresel Görüşlere Göre Kitap Kontrol Listesinde on sekiz ekosentrik, onsekiz antroposentrik olmak üzere toplam otuz altı madde yer almaktadır. Ayrıca kitap kontrol listesinde, resimli kitaplara ait basım yılı, yayınevi, sayfa sayısı, çeviri olup omadığına ait bilgilerin yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır.

Kitap kontrol listesi, okul öncesi eğitim, çevre eğitimi ve Türk Dili alanlarında uzman üç kişi tarafından kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılıp kontrol listesine son hali verilmiştir. Kitap analizleri farklı iki kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kişilerden biri araştırmacının kendisi diğeri ise okul öncesi eğitimi alanında uzman olan ve çevre eğitimi konusunda bilgi sahibi bir başka araştırmacıdır. Kitap analizleri yapılmadan önce üçer kez okunmuş ve resimli kitapların her sayfası analize dahil edilmiştir.

Kitapların içerik çözümlemesinde analiz birimi olarak cümle seçilmiş ve belirlenen alt kategorileri (ekosentrik ve antroposentrik) içeren cümleler saptanmıştır. Böylece incelenen kitaplarda ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşlerin ne düzeyde yer aldığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Metindeki analiz birimleri bir çevresel görüş ifade ediyorsa, ifade ettiği çevresel görüş kategorisine dâhil edilmiştir. Her bir cümle ait olduğu kategoriye yerleştirildikten sonra, veriler yüzde ve frekans dağılımları şeklinde ifade edilmiştir. Analiz birimlerinin ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşleri ne sıklıkta yansıttığı saptanarak resimli kitapların hangi çevresel görüşleri yazıldığı tespit edilmiştir Analizler sonrası Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programında ve pilot çalışmada kullanılmak üzere 26 resimli kitap belirlenmiştir. Belirlenen resimli kitapların tanımlayıcı özellikleri; yayın yılı, yayınevi, çeviri olup olmadığı bilgileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Resimli Kitapların Tanımlayıcı Özellikleri

Kitaplar	Yayınevi	Yayın Yılı	Çeviri/Türkçe	Sayfa Sayısı
K1	Y1	2018	Çeviri	23
K2	Y2	2015	Çeviri	32
K3	Y3	2014	Çeviri	36
K4	Y4	2017	Çeviri	23
K5	Y5	2019	Türkçe	19
K6	Y6	2014	Çeviri	36
K7	Y7	2019	Türkçe	16
K8	Y8	2017	Çeviri	32
K9	Y9	2018	Çeviri	32
K10	Y10	2018	Çeviri	32
K11	Y11	2006	Türkçe	30
K12	Y12	2019	Türkçe	30
K13	Y13	2015	Çeviri	32
K14	Y14	2018	Çeviri	23
K15	Y15	2018	Türkçe	32
K16	Y16	2018	Çeviri	23
K17	Y17	2018	Çeviri	36
K18	Y18	2017	Çeviri	36
K19	Y19	2017	Çeviri	32
K20	Y20	2017	Çeviri	23
K21	Y21	2018	Çeviri	24
K22	Y22	2016	Çeviri	36
K23	Y23	2014	Çeviri	36
K24	Y24	2019	Çeviri	28
K25	Y25	2015	Çeviri	24
K26	Y26	2019	Türkçe	16

İncelenen kitaplar 14 farklı yayınevine ait olup, kitaplar 2014 ve sonrasında yayınlanmıştır. Kitapların sayfa sayıları 16 ve 32 arasında değişmektedir. Kitaplardan 6'sı Türkçe, 20'si çeviri kitaplardan oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan 26 resimli kitap ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşler bağlamında analiz edilmiş olup, bu çevresel görüşlerin dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur. Kitaplar, K1, K2, K3, K4, K5, …..K26 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 6

Resimli Kitaplarda Yer Alan Ekosentrik ve Antroposentrik Çevresel Görüşlerin Dağılımı

Kitaplar	**Çevresel Görüşler**	
	Ekosentrik	**Antroposentrik**
K1	9	0
K2	29	2
K3	14	0
K4	5	0
K5	6	1
K6	7	0
K7	7	0
K8	8	0
K9	9	3
K10	7	0
K11	9	1
K12	6	0
K13	43	5
K14	6	0
K15	5	0
K16	15	1
K17	4	0
K18	8	3
K19	8	0
K20	10	0
K21	6	1
K22	7	0
K23	6	1
K24	1	0
K25	1	0
K26	2	1

26 kitapta ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşü yansıtan toplam 257 ifade tespit edilmiştir. Bu ifadelerden 238 (%92,3) tanesi ekosentrik, 19 (%0,7) tanesi ise

antroposentrik görüşü yansıtan ifadelerdir. Resimli kitaplarda geçen ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşleri yansıtan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Resimli Kitaplarda Geçen Antroposentrik Çevresel Görüşü Yansıtan İfade Örnekleri

"Önce ormanların bizim için neler yaptığına bir bakalım." (K2 s: 8)

"Ağaçlar bizim oyun alanımız, içinde yaşadığımız evlerimizdir." (K19 s:26)

"Kendinizi turist olarak düşünün. Turistler kirli bir şehirden hoşlanmazlar. Bu yüzden çöplük ekonomiyi kötü etkiler." (K13 s: 11)

"Ama tamir ettirmek hem ailemin bütçesi için hem de dünyanın daha az kirlenmesi için çok iyi." (K16 s:13)

"Çok masraf çıkarıyorsunuz, "insanların sizin bakımınızı yapacak kadar paraları yok". (K18 s:8)

Resimli Kitaplarda Geçen Ekosentrik Çevresel Görüşü Yansıtan İfade Örnekleri

"Ayrıca balıklar, hayvanlar ve bitkiler için de kötüdür. Su kirlenirse, onlar da ölebilir." (K1 s: 19)

"Ormansızlaştırmanın en kötü etkileri hayvan ve bitki türleri üzerinde görülür."(K2 s: 12)

"*Savurganlar ve enerjiyi boşa harcıyorlar! Elbet bir gün bitecekti!"* (K3 s: 6)

"Gidilecek yere yürümek dünyanın temiz kalmasını sağlar." (K4 s: 18)

"Senden çok daha küçük olan bu canlıların da bir kalbi var. Güm güm atıyor. Aynı gezegende onlarla birlikte yaşıyoruz." (K5 s:10)

"Sonunda benim yalnızlığımı anladılar. Beni eski ormanıma geri yollamaya karar verdiler." (K6 s: 27)

"Kuş çok üzgündür kafesin içinde, Derya hemen açar kilidini." (K7 s: 12)

"Ağaçlar hayvanların evidir." (K9 s:23)

"Kullanışmış gazete ve kâğıtları atmayıp biriktirmeliyiz. Daha sonra bunları tekrar kâğıt haline getirilmeleri için fabrikalara göndermeliyiz." (K11 s:13)

"Denizin karnı demir, tuğla, beton parçalarıyla doldu birden. Paramparça oldu o güzelim yüzü. Acısından yerinde duramadı. İçi dışına çıktı. Rengi bulandı. Kendine gelemedi haftalarca." (K 12 s:12)

"Evde ve ofiste tüketilen meyve ve sebze atıklarını, bitkiler için gübre olarak kullanın." (K13 s:24)

"Geri dönüşüm yapmak güzeldir. Ancak daha az çöp çıkarmak, daha da iyidir. Mümkün olduğunca plastik sus şişeleri kullanmaktan kaçının. Bunun yerine bir bardak ya da cam şişeler kullanın." (K14 s:14)

"Arkadaşlarıyla oyunlar oynuyor, çiçekleri suluyor, ağaçlarla konuşup kuşlarla selamlaşıyor ve günde üç defa, her öğünden sonra beni ziyarete geliyor." (K15 s:9)

"Bir zamanlar bahçesi, ağacı ya da herhangi bir yeşilliği olmayan bir şehir vardı. İnsanların çoğu vakitlerini içerde geçiriyordu. Tahmin edeceğiniz gibi burası pek kasvetli bir yerdi." (K17 s: 5)

"Gidelim, arabalara ne kadar haksız olduklarını anlatalım! Onları kentten ayrılmaya ikna edelim. Gerçekten ihtiyaç olduğunda kullanılmaları gerektiğini anlayacaklardır." (K18 s: 5)

"Bu arada elektrikli araçları yarı fiyatına yıkadık. Çünkü onlar çevreye hiç zarar vermiyor." (K19 s: 12)

"Dünyadaki dağınıklığı da insanlar yaptı. O yüzden, bu dağınıklığı ve karışıklığı bizler düzeltmeliyiz." (K20 s: 9)

3.5.1.2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının Hazırlanması

Resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi programı hazırlanırken ilk olarak; çevre eğitimi etkinlikleri, resimli kitapların çevre eğitiminde kullanımı, çevre etiği ve çevre eğitimi, ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşler konularında literatür incelenmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı 20 tane resimli kitap kullanılarak hazırlanmıştır. Resimli kitaplar seçilirken ekosentrik çevresel görüşle hazırlananların seçilmesi amaçlanmış, fakat kitapların bazılarında tamamen ekosentrik görüşleri içeren ifadeler varken, bazılarında ise çok az da olsa antroposentrik görüşü içeren ifadelere rastlanmıştır. Bu nedenle etkinlikler için kitaplar belirlenirken ekosentrik çevresel görüşü ifadelerinin daha fazla olduğu kitaplar seçilmiştir.

Programda kullanılan kitapların ekosentrik çevresel görüşle hazırlanana kitaplar olması çevre eğitim programının ekosentrik çevresel görüşü yansıtması adına en önemli noktadır. Çünkü çevre eğitimi etkinlikleri seçilen kitaplar doğrultusunda hazırlanmıştır. Çevre eğitim programında ana etkinlik kitapların okunarak çocuklarla paylaşılmasıdır. Fakat Türkçe etkinliği, sanat etkinliği, drama etkinliği, müzik etkinliği, oyun etkinliği, fen etkinliği, alan gezileri gibi diğer etkinlikler de kullanılarak kombine etkinlikler

oluşturularak ana etkinlik genişletilmiş ve böylece etkinlikler kitap okumayla sınırlı tutulmamıştır. Kazanım göstergeler seçilirken ve öğrenme süreçleri planlanırken ekosentrik çevresel yaklaşımın özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, programın ekosentrik çevresel görüşü yansıtması adına dikkat edilmesi gereken noktalardan bir diğeri eğitimcinin etkinlikler sırasında kullandığı dildir. Programın uygulayıcısı da olan araştırmacı uygulamalar sırasında özellikle antroposentrik görüşü yansıtan ifadeden kaçınarak, ekosentrik görüşü yansıtan ifadeleri kullanmıştır.

Resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi etkinlikleri, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak çocuk merkezli ve oyun temelli olarak tasarlanmıştır. Programda Türkçe, sanat, drama, müzik, oyun, fen etkinliklerine dengeli bir şekilde yer verilmiştir. Etkinlikler sınıf ortamında, açık havada, bütünleştirilmiş etkinlikler şeklinde küçük grup, büyük grup etkinlikleri olarak planlanmıştır. Etkinlikler planlanırken ilk olarak kazanım ve göstergelere belirlenmiş ve bunun için Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan kazanım ve göstergeler kullanılmıştır. Kazanım ve göstergeler belirlendikten sonra öğrenme süreçleri yazılmıştır. Etkinlikler hazırlanırken, okul öncesi eğitimi etkinlik havuzu, Minik Tema Eğitim Programından yararlanılmıştır.

Etkinlikler tüketim kalıpları, çevre koruma, yeniden kullanma- geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıkları konuları ve bu konuların alt konularını oluşturan su tüketimi, kâğıt tüketimi, elektrik tüketimi, bitkileri-böcekleri ve diğer hayvanları koruma, çevre temizliği, geri dönüşüm, yeniden kullanma, oyun alanı tercihi, yaşam alanı tercihi, taşıt tercihi konularına göre hazırlanmıştır. Örneğin tüketim kalıpları boyutunun alt boyutu olan su, kâğıt ve elektrik tüketimine yönelik farklı etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinliklerin her birinde ilgili konuyu içeren resimli kitap kullanılmıştır. “Su çok değerli” etkinliği tüketim kalıpları konusunun alt boyutlarından su tüketimini ele alan bir etkinliktir. Bu etkinlikte su tüketimini konu edinen “Suyu İzleyelim” isimli resimli kitap kullanılmıştır.

Resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi etkinlikler bir okul öncesi öğretmeni ve okul öncesi eğitimi alanında uzman iki kişi tarafından incelenmiştir. Öğretmenin ve uzmanların görüşleri doğrultusunda etkinliklerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi etkinlikleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı

	Etkinliğin Adı	Etkinliğin Çeşidi	Çevresel Konu	Kazanım ve Göstergeler	Öğrenme Süreci
1	**Su Çok Değerli**	Fen, sanat (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Tüketim alışkanlıkları (Su tüketimi)	Bilişsel Gelişim K3 (G1, G2, G3) K17 (G1, G2) Dil Gelişimi K5 (G4, G5, G6) Sosyal-Duygusal Gelişim K3 (G1, G3)	Çocuklar gruplara ayrılarak, okulda suyun kullanıldığı lavabo, mutfak, okul bahçesi gibi yerlerde gözlem yapmaları için yönlendirilirler. Gözlem yaparken suyun nereden geldiği, suyun kullanım alanları, ortamda gereksiz su tüketiminin var olup olmadığı gibi konulara dikkat etmeleri gerektiği söylenir. Sınıfa dönüldükten sonra çocuklardan gözlemlerini paylaşmaları istenir. Öğretmen "Suyu İzleyelim" isimli resimli kitabı okur. Kitap okunduktan sora çocuklarla suyun nereden geldiği (kaynağı), ne amaçla ve nerelerde kullanıldığı, nasıl kullanılması gerektiği, çok fazla su tüketirsek ne olabileceği, suyu dikkatli kullanmak, boşa harcamamak için neler yapılabileceği, suyun bitkiler ve hayvanlar için önemi ve su tasarrufun konularında konuşulur.
2	**Kâğıtları Dikkatli Kullanalım, Ağaçları Koruyalım!**	Fen, Türkçe (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Tüketim alışkanlıkları (Kâğıt tüketimi)	Bilişsel Gelişim K1(G1, G2) K17(G1, G2) Dil Gelişimi K7 (G2, G3) K8(G1, G2) Sosyal-Duygusal Gelişim K 13 (G3)	Öğretmen elindeki kâğıdı göstererek, "çocuklar sizce bu kâğıt neden yapılmış olabilir?" diye sorar. Düşünmeleri için süre tanır. Çocukların düşünceleri öğrenildikten sonra "Yeşili Sev" isimli resimli kitap okunur. Resimli kartlar kullanılarak kâğıt yapımı anlatılır. Öğretmen gereksiz kâğıt tüketiminin yol açtığı ağaç kesimine karşı farkındalık oluşturmak ister. Çocuklarla okul bahçesine çıkılır, kâğıt tasarrufuyla ilgili alınacak önlemleri düşünmeleri istenir. Bahçeden bir ağaç seçilir, ağaçları korumak için alınacak önlemler ağaçla paylaşırlar.

3	**Elektrik Biter Mi?**	Fen, Sanat, Türkçe (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Tüketim alışkanlıkları (Elektrik Tüketimi)	Bilişsel Gelişim K3(G1, G2) Dil Gelişimi K10 (G1, G2) Sosyal-Duygusal Gelişim K 13 (G1)	Çocuklarla enerji kaynaklarının neler olduğu hakkında sohbet edilir. "Kıvılcım Enerji Sorununu Nasıl Çözecek?" isim resimli kitap okunur. Okulda ve evde elektrik enerjisinin tasarruflu kullanımıyla ilgili neler yapılabileceği sorulur. Çocukların fikirleri öğretmen tarafından bir kâğıda yazılır ve daha sonraki etkinlikte kullanılmak üzere saklanır. Çocuklarla elektrik enerjisinin doğru kullanımıyla ilgili uyarı kartları hazırlanır ve uyarı kartları okulda uygun yerlere asılır.
4	**Elektriği Boşa Harcama**	Drama, Türkçe (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Tüketim alışkanlıkları (Elektrik Tüketimi)	Bilişsel Gelişim K3(G1, G2) Dil Gelişimi K10 (G1, G5) K7(G2, G3) Sosyal-Duygusal Gelişim K3 (G1)	Öğretmen, önceki etkinlikte okulda ve evde elektrik enerjisinin dikkatli kullanımıyla ilgili neler yapılabileceği konusunda çocukların düşüncelerini not almıştı. Bu düşünceleri içeren görselleri bulur. Görseller sınıfa getirilir, çocuklardan bu görselleri incelemeleri istenir. Daha sonra "Kolay Kullanılabilir Enerji" isimli resimli kitap okunur. Öğrenciler gruplara ayrılır ve her gruptan görsellerden bir tanesini seçmeleri istenir. Çocuklar gruplara ayrılı ve seçilen görsele uygun drama çalışması yapılır.

5	**Mutlu Meşe Ağacı**	Türkçe, Fen (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Çevre Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma)	Bilişsel Gelişim K1(G1, G2, G3) Dil Gelişimi K10 (G1, G2) Sosyal-Duygusal Gelişim K10 (G1, G2, G3)	Öğretmen meşe ağacı kuklasıyla sınıfa girer. Meşe ağacı kuklasını konuşturarak "merhaba arkadaşlar benim adım Mutlu Meşe Ağacı, sizce ben neden mutluyum?" diye sorar. Çocukların tahminleri dinlenir. Mutlu Meşe Ağacı bir sürü palamudu olduğu için mutlu olduğunu söyler. Çocuklara palamut görüp görmedikleri sorulur, getirilen palamutlar incelemeleri için çocuklara verilir. Çocuklar palamutları inceledikten sonra Mutlu Meşe Ağacı tekrar söz alır ve palamutların ne işe yaradığını sorar. Çocukların yanıtlarına ek olarak yeni meşe ağaçlarının olması için bu palamutlara ihtiyaç olduğu söylenir. "Meşe Palamudunun Sihri" isimli resimli kitap okunur. Daha sonra bahçeye çıkılarak palamut ekimi gerçekleştirilir.
6	**Orman Olalım**	Türkçe, Müzik (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Çevre Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma)	Bilişsel Gelişim K3 (G1) Dil Gelişimi K5 (G1, G2) Motor Gelişim K5 (G4, G5) Sosyal-Duygusal Gelişim K10 (G1, G2, G3**)**	Öğretmen çocuklara "Orman Olalım" isimli şarkıyı dinleterek onların dikkatlerini çekmeye çalışır. Öğretmen "daha önce ormana gittiniz mi? Ormanda bulunan ağaçlar nelerdir? Nasıldı? Orada gördüğünüz ağaçların isimlerini hatırlıyor musunuz?" sorularını çocuklara yöneltir. Çocukların cevaplarını aldıktan sonra "Can Dostumuz Ağaçlar" isimli hikâyeyi okur. "Orman olalım" isimli şarkı eşliğinde dans edilir.
7	**Yaprakları İnceleyelim mi?**	Türkçe, Sanat, Fen (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Çevre Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma)	Bilişsel Gelişim K5(G2, G3, G4) Dil Gelişimi K5(G1, G2, G3) Motor Gelişim K4(G11, G12, G13)	Öğretmen çocukları bahçeye çıkar. Bahçede bulunan ağaçları, yaprakların rengi, boyutu, kokusu, dokusu, gibi özellikleri incelenir. Bahçede yere düşmüş olan yapraklar sınıfa getirilir. Öğretmen çocuklara "getirilen yaprakları göstererek sizce yaprağın doğadaki görevi nedir" diye sorar. Çocukların yanıtları dinlendikten sonra "Yaprak Dedikleri Var ya" isimli resimli kitap okunur. Bahçeden toplanan yapraklar kullanılarak yaprak albümü yapılır.

8	**Hadi Hayvan Olalım!**	Türkçe, Oyun, Drama (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Çevreyi Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma)	Bilişsel Gelişim K3 (G1, G2) Dil Gelişimi K6 (G1, G2) Motor Gelişim K4 (G1) Sosyal-Duygusal Gelişim K3(G1)	Öğretmen çocuklara bir oyun oynayacaklarını söyler. Öğretmen hayvan resimlerinin bulunduğu kartları daha önceden sınıfın farklı yerlerine saklar. Çocuklara belirlenen sürede saklanan bu kartlardan bir tanesini bulmaları gerektiğini söyler. Çocuklar buldukları kartta hangi hayvanın resmi varsa o hayvanla ilgili bildiklerini, deneyimlerini, düşüncelerini paylaşmaları istenir. Öğretmen "Küçük Hayvanlar" isimli resimli kitabı okur. Çocuklara kitapta söz edilen hayvanlardan hangisi olmak istedikleri sorulur. Çocuklardan olmak istedikleri hayvanın taklidini yapmaları istenir.
9	**Bahçedeki Canlıları Ziyaret Ettik**	Türkçe, Sanat, Fen (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Çevreyi Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma	Bilişsel Gelişim K1(G1, G2, G3) K8(G6) Dil Gelişimi K8 (G1, G2, G3 Motor Gelişim K4 (G14) Sosyal-Duygusal Gelişim K3(G1, G2, G3)	Öğretmen bugün bahçede yaşayan minik hayvanları ziyaret edeceklerini söyle. "Minik hayvanlar için yapmak istediğiniz bir şeyler var mı?" diye sorar. Çocuklardan "onlar için su ve yiyecek götürebiliriz" yanıtı alınıncaya kadar konuşulur. Bahçeye çıkılır, çocuklar oradaki kuşları, karıncaları, böcekleri, arıları ve varsa diğer hayvanları rahatsız etmeden gözlemler. Hayvanlar için getirilen su ve yiyecekler bahçede uygun yerlere bırakılır. Daha sonra sınıfa geçilir. Öğretmen "Hayvanlar Özgür Kalsın" isimli resimli kitabı okur. Öğretmen çocuklara "kitaptaki arkadaşlarımız hayvanların özgür kalmaları için onlara yardımcı olmuşlar peki sizler neler yapmak istersiniz?" diye sorar. Hayvanlar için yapmak istediklerinin resimi yapılır.

10	**Kuşları Ziyaret Edelim**	Türkçe, Sanat, Alan Gezisi (Bütünleştirilmiş küçük grup etkinliği)	Çevre Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma	Bilişsel Gelişim K19 (G1, G2) Dil Gelişimi K8 (G1, G2) Sosyal-Duygusal Gelişim K3 (G2, G3) K10 (G1, G2, G3) K13 (G2, G3)	Öğretmen bugün bahçede yaşayan kuşları ziyaret edeceklerini söyle. Kuşlar için neler yapabileceklerini sorar ve onlar için yemlik ve suluk yapılmaya karar verilir. Daha önceden okulda biriktirilen bitmiş kâğıt havlı ruloları, pet şişler, konserve kutuları yemlik ve suluk yapımı için kullanılır. Çocuklar gruplar halinde öğretmenlerinin rehberliğiyle yemlik ve suluklarını planlarlar. Daha sonra okul bahçesine çıkılıp yemlik ve suluklar uygun ağaç dallarına ve gövdelerine asılır. Öğretmen bahçede "Bulut Kuş" isimli kitabı okur.
11	**Temiz Tutalım**	Türkçe, Fen (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Çevre Koruma (Çevre temizliği)	Bilişsel Gelişim K1 (G1, G2, G3) K 8(G6) Dil Gelişimi K5 (G8, G10) Sosyal-Duygusal Gelişim K13(G1, G2, G3)	Öğretmen çocukların dikkatini çevre kirliliğine çekmek için, çocuklar gelmeden sınıfın farklı yerlerine atıklar bırakır (yiyecek kabukları, cam şişe, çeşitli artık kâğıt kutular, poşetler, çeşitli plastikler). Çocuklar geldiğinde sınıfımızda onları rahatsız eden bir durum olup olmadığı sorulur ve çocuklar çöpleri fark edene kadar soru-yanıt yöntemi ile yanıtları alınır. Daha sonra bahçeye çıkılır, bahçede gözlem yapılır. Öğretmen çocuklara bu atıkların bizleri rahatsız etmek dışında başka kimleri, neleri rahatsız edeceği sorulur. Çocuklardan alınan cevaplardan sonra, atıkların doğaya, insanlara ve doğadaki diğer canlılara ne gibi zararlar verebileceği hakkında konuşulur ve çocuklardan çözüm önerileri sunmaları istenir. Öğretmen "Ormanda Neler Olmuş" adlı resimli kitabı okur. Kitapla ilgili sohbet edilir.

12	**Doğadaki Her Şey İçin Temiz Bir Çevre**	Türkçe, Drama (Bütünleştirilmiş küçük grup etkinliği)	Çevreyi Koruma (Çevre temizliği)	Bilişsel Gelişim K2 (G1, G2) K 8(G6) Dil Gelişimi K6 (G1, G3) Sosyal-Duygusal Gelişim K3(G1, G3)	Çocuklar gelmeden önce sınıfın çeşitli yerlerine çevre kirliğini anlatan resimler yerleştirilir. Çocuklardan resimleri incelemeleri istenir. Resimdeki çevrelerin neden bu hale gelmiş olabileceğiyle ilgili düşünceleri sorulur. Daha sonra "Çöp Yığını" isimli resimli kitap okunur. Çocuklar resim sayısı kadar gruplara ayrılır ve her bir grup bir tane resim alıp, inceler. Resimlerdeki kirli çevrelerde yaşamak zorunda kalmış hayvanların, insanların neler hissedecekleri ve bitkilerin bu kirlilikten nasıl etkileneceğiyle ilgili drama çalışması yapılır.
13	**Denizler Temiz Kalsın**	Türkçe, Fen (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Çevreyi Koruma (Çevre temizliği)	Bilişsel Gelişim K19 (G1, G2, G7) Dil Gelişimi K5 (G4, G5, G6) K8 (G6) Sosyal-Duygusal Gelişim K4(G1,G2)	Öğretmen elinde bir balık kuklasıyla sınıfa girer ve "çocuklar bu balığımızın ismi Deniz ve Deniz bugün kendini hiç iyi hissetmiyor, sizce neden olabilir?" diye sorar. Çocukların cevapları alındıktan sonra "Kocaman Küçük Deniz" isimli resimli kitap okunur. Öğretmen "Deniz balığa nasıl yardımcı olabiliriz?" diye sorar, çocuklara düşünmeleri için fırsat verilir, çocukların konu hakkındaki görüşleri dinlenir.

14	**Çöp Değil Atık**	Türkçe, Drama (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Geri Dönüşüm/ Yeniden Kullanma (Geri Dönüşüm)	Bilişsel Gelişim K 5 (G9) K 7 (G7) Dil Gelişimi K6 (G1, G2) Motor Gelişim K1 (G2, G3)	Öğretmen daha önceden sınıfın farklı noktalarına geri dönüşüm kutularını yerleştirir. Çocukların dikkatlerini geri dönüşüm kutularına çekmeye çalışır. Çocuklara geri dönüşüm kutularıyla ilgili sorular sormaya başladıklarında, onlara bir kitap okuyacağını söyler ve "Geri Dönüşüm Çalışması" isimli resimli kitabı okur. Kitapla ilgili konuşulduktan sonra öğretmen çocuklara hep birlikte geri dönüşüm yapabileceklerini söyler. Sınıftaki, okul binasındaki ve okul bahçesindeki atıklar toplanır. Öğretmen çocuklara hem oyun oynayacaklarını hem de geri dönüşüm yapacaklarını söyler. Sınıfın farklı yerlerine konulan kutulara ilgili atıkların (cam şişeler cam geri dönüşüm kutusuna, kâğıtlar kâğıt geri dönüşüm kutusuna vb.) atılması için öğretmen yönergeler verir ve bu şekilde oyunlaştırılarak geri dönüşüm çalışması gerçekleştirilir.
15	**Eski Çoraptım Kukla Oldum**	Türkçe, Sanat (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Geri Dönüşüm/ Yeniden Kullanma (Yeniden Kullanma)	Bilişsel Gelişim K 1 (G, G2) Dil Gelişimi K6 (G1, G2) Sosyal-Duygusal Gelişim K3 (G2, G3) Motor Gelişim K4 (G9, G10)	Öğretmen çocuklardan istediği eski çorapları göstererek "bu eski çorapları nasıl değerlendirebiliriz?" diye sorar. Çocuklara düşünmeleri için fırsat verilir. Çocukların konu hakkındaki görüşleri dinlenir. Çocukların ürettiği fikirler oylamaya sunulur ve oyuncak yapımına karar verilir. Öğretmen oyuncak yapımına geçmeden önce onlara bir kitap okuyacağını söyler ve "Yeniden Kullanmayı Tercih Etmek" isimli resimli kitabı okur. Daha sonra oyuncak yapımına geçilir.

16	**Kompost Yapıyoruz**	Türkçe, Fen (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Geri Dönüşüm/Yeniden Kullanma (Geri Dönüşüm)	Bilişsel Gelişim K1 (G1, G2) K3(G1, G2) Dil Gelişimi K3 (G2, G3) Sosyal-Duygusal Gelişim K10 (G1, G2)	Öğretmen getirmiş olduğu evsel atıkları (dal parçaları, ağaç kavukları, taze sebze meyve atıkları, yumurta kabuğu, çim, taze yapraklar) fen merkezine bırakır ve bu şekilde çocukların dikkatini çekmeye çalışır. Bir süre sonra öğretmen fen merkezine geçer ve atıkları gösterir. Bu atıklarla ne yapabileceklerini sorar, alınan yanıtlarda sonra "Sosos'nun Kompost Kitabı" isimli resimli kitap okur. Daha sonra daha kompost yapımıyla ilgili konuşulur. Çocuklara "bizler de kompost yapabiliriz" denir ve kompost yapımına geçilir. Getirilen evsel atıklar alınarak okul bahçesine çıkılır ve kompost yapımına başlanır. Öğretmen çocuklara evde de kompost yapabileceklerini söyler.
17	**Nerde Yaşamak İstersin?**	Türkçe, Sanat, (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Yaşam Alışkanlıkları (Yaşam Alanı Tercihi)	Bilişsel Gelişim K1 (G1, G2, G3) Dil Gelişimi K7 (G2, G3) K10 (G1, G2) Sosyal-Duygusal Gelişim K3 (G1,G3)	Öğretmen sınıf panosuna bir fotoğraf asar ve çocuklar "ben böyle bir yerde yaşamak isterdim, yaşamak istediğim yeri yakından incelemek ister misiniz?" diye sorar. Çocuklar resmi inceledikten sonra neden böyle bir yerde yaşamak istemiş olabileceğiyle ilgili konuşulur. Öğretmen çocuklara "Meraklı Bahçe" isimli resimli kitabı okur. Çocuklardan yaşamak istedikleri yerin resmini yapmaları istenir. Çocukların resimleriyle ilgili konuşulur.
18	**Temiz Bir Kent İçin Bisiklete Binelim**	Türkçe, Fen (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Yaşam Alışkanlıkları (Taşıt Tercihi)	Bilişsel Gelişim K2 (G3, G4) Dil Gelişimi K7 (G2, G3) K8 (G1, G2, G3) Sosyal-Duygusal Gelişim K10 (G3)	Öğretmen ulaşım araçlarının bulunduğu kartları çocukların incelemeleri için verir. Her çocuk bir kart alır ve o karttaki ulaşım aracıyla ilgili bildiklerini paylaşır. Öğretme ulaşım aracı olarak bisikleti tercih etiğini söyler. Neden bisikleti tercih ettiği konusunda çocukların fikirlerini sorar. Bisikletin doğa dostu bir ulaşım aracı olduğunu söyler. Çocuklara "Kahraman Bisikletimle Tertemiz Kentim" isimli resimli kitabı okur. Yakıtla çalışan ulaşım araçlarının bitkilere, hayvanlar ve insanlara zararlarıyla ilgili konuşulur.

19	**Ekolojik Çocuklar Olalım mı?**	Türkçe, Fen (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Tüketim alışkanlıkları, Çevre Koruma, Geri dönüşüm, Yeniden kullan, Yaşam Alışkanlıkları	Bilişsel Gelişim K3 (G1, G2) Dil Gelişimi K8 (G1, G2, G6) Sosyal-Duygusal Gelişim K13 (G1, G2, G3)	Öğretmen "Ekolojik Mahalle" isimli resimli kitabı çocuklara göstererek, "dün bu kitabı okudum, çok beğendim ve sizinle de paylaşmak istedim" der. Kitabı incelemeleri için çocuklara verir. Öğretmen kitabın ismini söyler ve bazı çocukların yabancı olduğu "ekoloji" kavramını onların seviyelerine uygun olarak açıklar. "Öğretmen Ekolojik Mahalle" isimli resimli kitabı okur. Öğretmen kitaptaki çocuklar gibi onların da ekolojik mahalle kurabileceklerini söyler. Öncelikle ekolojik mahalle için neler yapılması gerektiği konuşulur. Belirlenen fikirler doğrultusunda roller dağıtılarak drama çalışması yapılır.
20	**Daha Güzel Bir Dünya İçin**	Türkçe, Sanat, Müzik (Bütünleştirilmiş büyük grup etkinliği)	Çevre koruma (Geri Dönüşüm Yeniden Kullanma)	Bilişsel Gelişim K17 (G1, G2) Dil Gelişimi K7 (G2, G3) K10 (G5) Sosyal-Duygusal Gelişim K5 (G5,G6)	Öğretmen "Canlılar Çeşit Çeşit" isimli şarkısını söyleyerek çocukların dikkatini çeker, şarkı eşliğinde bir süre dans edilir. Öğretmen "Her Gün Dünya Günü" isimli resimli kitabı okur. Çocuklara nasıl bir dünya da yaşamak istedikleri sorulur. Daha sonra eski dergilerden kesilen çeşitli görseller kullanılarak bir afiş hazırlanır. Hazırlanan afiş okulun girişinde sergilenir.

3.5.2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programının Uygulanması

Bu bölümde ilk olarak pilot çalışma daha sonra asıl çalışma açıklanmıştır.

3.5.2.1. Pilot Çalışma

Pilot çalışmanın katılımcılarını asıl çalışmanın katılımcılarından farklı olarak, Mardin ili Midyat ilçesinde bulunan özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Pilot çalışma için resimli kitaplara dayalı altı tane etkinlik hazırlanmıştır. Etkinlikler tüketim alışkanlıklar, geri dönüşüm-yeniden kullanma ve çevre koruma konularında hazırlanmıştır. Çalışma 2020 Şubat ayında gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma araştırmacı tarafından yürütmüş ve böylece araştırmacı bu uygulama aracılığıyla sınıf içi uygulamaları konusunda deneyim sahibi olmuştur. Pilot çalışmada kullanılan etkinlikler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Pilot Çalışma Etkinlik Planı

Etkinliğin Adı	**Kitap**	**Çevresel Konu**
Su Tasarrufu Yapalım	Su Yaşamdır	Tüketim alışkanlıkları (Su tüketimi)
Tohumları İnceleyelim	Tohumun Yolculuğu	Çevre Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma)
Ağaçlara Yardım Edelim	Ağaçlar Yardım Bekliyor	Çevre Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma)
Hayvanlara Saygı Duyalım	Yaralı Kuş	Çevre Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma)
Doğadaki Her Şey İçin Temiz Bir Çevre	Temiz Tutuyorum	Çevre Koruma (Bitkileri ve hayvanları koruma)
Eskileri Atmıyoruz	Yeniden Kullanıyorum	Geri Dönüşüm/ Yeniden Kullanma (Geri Dönüşüm)

3.5.2.2. Asıl Çalışma

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına ve görüşlerine etkisini incelemek amacıyla

gerçekleştirilen bu çalışmanın veri toplama sürecine 2020 Eylül ayında başlanmıştır. Araştırmacı uygulamalara başlamadan önce çocuklarla daha etkili iletişim kurmak, onları tanımak ve kendini onlara tanıtmak için uygulamalar öncesinde çocukların eğitim ortamında bulunmuştur. Okul öncesi öğretmeni araştırmacıyı çocuklara ikinci bir öğretmen olarak tanıtmış ve bu da araştırmacı ve çocuklar arasındaki iletişimi oldukça kolaylaştırmıştır.

Çevre eğitimi programı 8 hafta boyunca araştırmcı tarafından uygulanmıştır. Program 20 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler ilk iki hafta iki gün daha sonraki süreçte haftada üç gün olacak şekilde uygulanmıştır. Etkinlikler 12.30 ile 15.30 saatleri arasında okul öncesi öğretmenin uygun bulduğu zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler için belirli bir süre belirlenmemiş, en kısa etkinlik 30 dakika en uzun etkinlik iste 70 dakika sürmüştür. Araştırmacı uygulamalar yaptığı zaman dilimleri dışında da eğitim ortamında bulunmuştur. Böylece çocuklarla daha fazla vakit geçirmiş, onları gözlemlemiş ve onlarla daha kuvvetli bir iletişim kurabilmiştir. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup okul öncesi öğretmeni bu süreçte sınıf içerisinde bulunmuş ve gerekli durumlarda araştırmacıya yardımcı olmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel ve nitel aşamalarında kullanılan veri analizleri sunulmuştur. Nitel veri analizi sürecinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon kullanılarak elde edilen veriler ilk olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve daha sonra uygun veri analiz programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Çocuklara ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgilerin dağılımları frekans ve yüzde değerleriyle verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde uygun testlerin belirlenmesi için verilere normallik testi yapılmıştır. Normallik testlerinden, Kolmogorov–Smirnov testi 50'den büyük gruplarda, Shapiro–Wilk testi ise daha küçük gruplar için daha uygundur (Mayers, 2013). Araştırmanın çalışma grubu 50 altında olduğunda Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Normallik dağılımı için Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Fakat araştırma grubunda on altı çocuk olduğundan dolayı veri analizlerde Non-parametrik testler kullanılmıştır. Çocukların ön test son test çevresel tutum puanlarının cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitim alma, anne ve baba öğrenim durumu göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için Mann Whitney U Testi ve Kruskal- Wallis H

Testi kullanılmıştır. Çocukların, deney öncesinde ve sonrasında çevresel tutum puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Nitel verilere ait veri analizleri şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Çocuk görüşme formu aracılığıyla çocuklardan bire bir görüşmeler yöntemiyle veriler toplanmıştır. Çocukların çevresel görüşlerini derinlemesine incelemek için nitel veri analizi kullanılmıştır. Veri analizlerindeki amaç, çocukların görüşme sorularına verdikleri yanıtların derinlemesine inceleyerek bu yanıtlar altında yatan çevresel görüşlerin belirlenmesidir. Çalışmada kodlama biçimi olarak daha önce belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama kullanılmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin bulunduğu durumlarda, verileri toplamadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Veri analizi için hazır bir yapı mevcut olduğundan bu durumda verilerin kodlanması daha kolay olacaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmada çocukların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, "ekosentrik" ve "antroposentrik" çevresel görüşler olarak kodlanmıştır. Kodlamalara geçilmeden önce alan yazın taranmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir (Kahriman-Öztürk, 2010; Kahriman-Öztürk, vd., 2012; Kara & vd. 2015; Özen- Uyar & Yılmaz-Genç, 2016; Macun, 2018, Simsar, vd., 2021).

Görüşmeler sırasında elde edilen veriler ses kaydına alınmış ve ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen kayıtlar araştırmacı tarafından birkaç kez okunarak kontrol edilmiştir. Daha sonra verilen yanıtlar ekosentrik ve antroposentrik olarak kodlanmıştır. Kod listesi bütün görüşme soruları için oluşturulmuştur. Kodlama yapıldıktan sonra analizler tekrar gözden geçirilmiştir. Her bir yanıt ait olduğu kategoriye yerleştirildikten sonra tüm kategorilerin frekansları bulunmuştur.

Güvenilirliği sağlamak için veri analizi, mevcut çalışmanın araştırmacısı ve okul öncesi eğitimi alanında uzman iki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Bağımsız kodlayıcıya çalışmanın genel çerçevesi anlatılmış ve benzer çalışmaların kodlama listeleri birlikte incelenmiştir. Tüm kodlama araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. İki bağımsız kodlayıcının verilerini karşılaştırılmış ve kişiler arası anlaşma değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası anlaşma Miles ve Huberman (1994) tarafından oluşturulan formülle hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan kodlama uyuşma yüzdesi %88 çıkmış ve kodlamanın güvenilir olduğunu belirlenmiştir.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmaların kabul görmesi için belirli düzeyde geçerli ve güvenilir olması beklenir. Geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu veya problemi çözme becerisini konu edinirken, güvenirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini ifade etmektedir (Baltacı, 2019). Araştırmada geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli yollara başvurulmuştur.

Araştırmanın nicel kısmında çocukların çevresel tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Ölçeği- Okul Öncesi Versiyon ölçeğinin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değerlerinin .65 bulunarak ölçek güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Nitel çalışmanın geçerliliğinin sağlanması için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Bu stratejilerden bir tanesi uzun süreli etkileşimdir. Araştırmacı ile veri kaynağı arasında oluşturulan etkileşimin elverişli şartlarda daha geniş bir zamana yayılması araştırma verilerinin inandırıcılığını artıracaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacının uygulamalar öncesi çocuklarla vakit geçirmesi, uygulama günleri ve saatleri dışında sınıf ortamında bulunması çocuklarla güvene dayalı bir ilişki oluşturmasını sağlamış ve bu da araştırmanın geçerliliğini arttırmıştır.

Bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyum yani puanlayıcı tutarlığı nitel çalışmalarda güvenirliği sağlayan yöntemlerdendir (Baltacı, 2019). Veri analiz süreci iki bağımsız kodlayıcı tarafından yürütülmüştür. İlk kodlayıcı araştırmacı, ikinci kodlayıcı ise okul öncesi eğitim alanında uzman bir kişidir. Kodlamalar yapıldıktan sonra, uzmanların arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı gösteren kodlar tespit edilmiş ve aralarındaki uyum oranı belirlenmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum oranı, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) kullanılarak saptanmıştır. Bu formüle göre bağımsız kodlayıcılar arası uyum en az %80 olması gerekmektedir. Çalışmada kullanılan kodlama uyuşma yüzdesi %88 çıkmış ve çalışmanın güvenilir olduğunu belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çocukların çevresel tutumlarına ve görüşlerine ilişkin bulgular araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablolar ve açıklamalarıyla birlikte sunulmuştur.

4.1. Deney Grubundaki Çocukların Çevresel Tutumlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde çocukların çevresel tutumlarına yönelik nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Normallik Dağılımı

Tablo 9

Normallik Varsayım Testi (Shapiro-Wilks) Sonuçları

	Statistik	df	Sig.
Ön Test	.959	16	.641
Son Test	.968	16	.812

Kolmogorov–Smirnov testi 50'den büyük gruplarda, Shapiro–Wilk testi ise daha küçük gruplar için daha uygundur (Mayers, 2013). Araştırmanın çalışma grubu 50'den az olduğu için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Normallik dağılımı için Shapiro-Wilk sonuçlarına bakılmış ve verilerin normal dağıldığı görüşmüştür. Fakat araştırma grubunda on altı çocuk olduğundan dolayı veri analizlerde Non-parametrik testler kullanılmıştır. Shapiro-Wilks testi sonuçlarına göre ($p = .641 > .05$) ön test veri setinin normal dağıldığı görülmektedir. Son test veri setinin de normal dağılım ($p = .812 > .05$) gösterdiği görülmektedir.

4.1.2. Çocukların Çevresel Tutumları Cinsiyet, Yaş, Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma, Anne Öğrenim Düzeyi ve Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 10

Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney- U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Cinsiyet	Kız	8	8.44	67.50	31.500	.958
	Erkek	8	8.56	68.50		

Kız ve erkek çocukların çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney- U Testi sonuçları Tablo'10 da verilmiştir. Buna göre, çocukların çevre tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir (U =31.500; p>.05). Bu bulgular cinsiyet değişkeninin çevresel tutumlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 11

Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney- U Testi Sonucu

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	P
Yaş	60-66	4	7.38	29.50	19.500	.583
	66-72	12	8.88	106.50		

60-66 ve 66-72 aylık çocukların çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney- U Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre, çocukların çevre tutumları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir (U =19.500; p>.05). Bu bulgular yaş değişkeninin çevresel tutumlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 12

Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Alma Değişkenine Göre Mann Whitney- U Testi Sonucu

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	P
Eğitim	Aldı	3	8.83	26.50	18.500	.892
	Almadı	13	8.42	109.50		

Daha önce okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney- U Testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Buna göre,

çocukların çevre tutumları daha önce okul öncesi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir (U =19.500; p>.05). Bu bulgular, daha önce okul öncesi eğitim alma değişkeninin çevresel tutumlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 13

Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Boyut	Kategori	n	S.O	df	X^2	p
	Ortaokul	1	3.00	3	3.050	.384
Eğitim	Lise	9	7.61			
Durumu	Lisans	5	10.90			
	Ön lisans	1	10.00			

Anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanların *Kruskal-Wallis H Testi* sonuçları Tablo 13'de verilmiştir. Buna göre, çocukların çevre tutumları anne öğrenimine düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir (X^2= 3.050; p>.05). Bu bulgular anne öğrenim düzeyinin çevresel tutumlar üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Tablo 14

Çocukların Çevresel Tutum Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Boyut	Kategori	N	S.O	df	X^2	P
Eğitim Durumu	Lise	7	7,57	2	.509	.775
	Lisans	8	9,13			
	Ön lisans	1	10,00			

Baba öğrenim düzeyi durumuna göre çocukların çevre tutum ölçeğinden aldıkları puanların *Kruskal-Wallis H Testi* sonuçları Tablo 14'de verilmiştir. Buna göre çocuklarının çevresel tutumları baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir (X^2= .509; p>.05). Bu bulgular baba öğrenim düzeyinin çevreye yönelik tutum üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

4.1.3. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Tutumlarına Etkisi Var mıdır? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 15

Deney Grubundaki Çocukların Ön Test Son Test Çevresel Tutum Puanları

	N	X	ss	Min	Max
Ön Test	16	2.87	.307	2.20	3.33
Son Test	16	3.39	.262	2.80	3.80

Tablo 15 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların çevresel tutum ön test puan ortalamalarının 2.87 olduğu, son test puan ortalamalarının ise 3.39 olduğu görülmektedir.

Tablo 16

Deney Öncesi ve Sonrası Çevresel Tutum Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Test	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-3.457*	.001
Pozitif Sıra	15	8.97	134.50		
Eşit	0				
Toplam	16	-	-		

Çocukların çevre tutum ölçeğinden aldıkları ön test, son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Deney grubu çocukların çevre tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z= 3.457$; $p< .05$). Bu bulgular Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2. Deney Grubundaki Çocukların Çevresel Görüşlerine Ait Bulgular

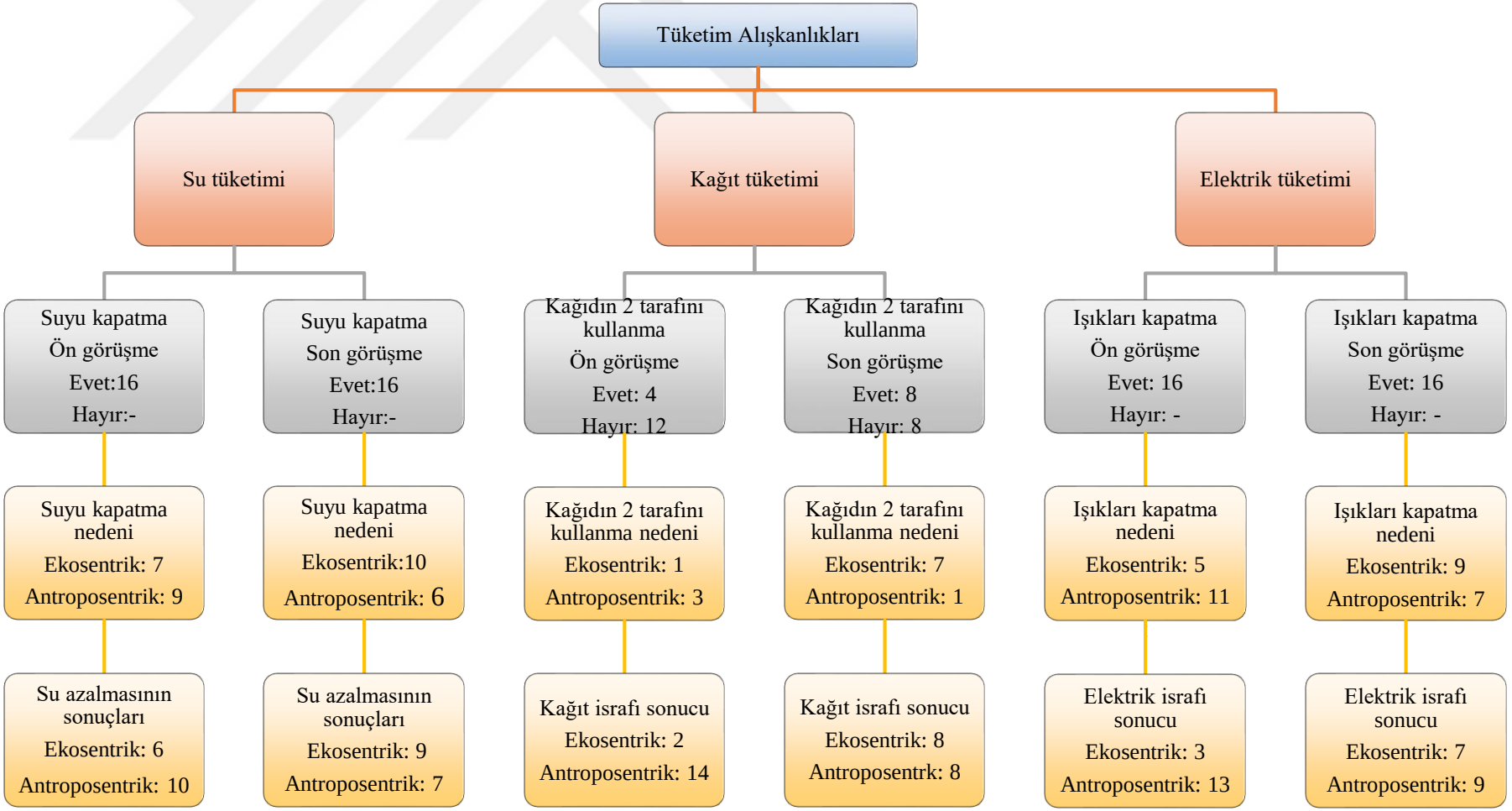
Bu bölümde çocukların çevresel görüşlerine yönelik nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tüketim Alışkanlıklarına Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma probleminin altında okul öncesi dönem çocuklarının su, kâğıt, elektrik tüketimine yönelik ön görüşme ve son görüşme bulguları ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşler bağlamında sunulmuştur

Tablo 17

Çalışma Grubundaki Çocukların Tüketim Alışkanlıklarına Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları



Tüketim alışkanlıkları boyutunda yer alan su tüketimine yönelik; çocuklara dişlerini fırçalarken suyu kapatıp kapatmadıklar, suyu neden kapattıkları ve suyun azalmasının sonuçlarına ilişkin ön ve son görüşme bulguları Tablo 17' de sunulmuştur. Çocukların tamamı ön ve son görüşmede suyu kapatmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ön görüşme bulgularına göre, suyu kapatma nedenine ilişkin, çocukların yedisinin ekosentrik (Ç1, Ç5, Ç8, Ç10, Ç11, Ç13, Ç15) dokuzunun antroposentrik (Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç9, Ç12, Ç14, Ç16) çevresel görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre suyu kapatma nedenine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik

"Su boşa gitmesin diye kapatıyorum kapatmazsak su boşa gider yani israf olur." (Ç1)
"Suyu kapatmazsak boşa akar, sular azalır, o zaman ağaçları sulayacak su kalmaz." (Ç10)
"Öğretmenim ve annem beni uyarıyor, suyu kapatıyorum, kapatmazsak su biter, boşa gider. Bizim gibi, hayvanlar da susuz kalır." (Ç8)
Antroposentrik

"Suyu kapatmazsak su biter ve dişlerimizi fırçalayamayız." (Ç7)
"Suyu kapatmazsak evimiz su dolar, bütün eşyalarımız ıslanır." (Ç4)
"Suyu açık bırakırsak su biter, çok su gider, su parası çok gelir." (Ç9).

Ön görüşme bulgularına göre, suyu kapatma nedenine ilişkin çevresel görüşü antroposentrik olan üç çocuğun (Ç2, Ç9, Ç16) son görüşme bulgularında çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişmiştir. Çocukların dişlerini fırçalarken suyu kapatma nedenlerine ilişkin ön ve son görüşme bulguları karşılaştırıldığında, son görüşmede ekosentrik cevaplarının arttığı görülmektedir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı Sonrası suyu kapatma nedenine ilişkin çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme

"Dişlerimi fırçalarken ben hep suyu kapatırım yoksa çok fatura gelir." (Ç2 /antroposentrik)
"Suyu açık bırakırsak su parası çok gelir." (Ç9 /antroposentrik)
"Suyu kapatırdım, kapatmazsam akar akar sonra da su içemeyiz, su şişemize doldurup okula getiremeyiz." (Ç16/antroposentrik)
Son görüşme

"Suyu kapatıyorum çünkü su hayvanlara ve bitkilere de lazım, su boşa gitmesin giderse kediler su içemez, çiçekler susuz kalır." (Ç2 / ekosentrik)
"Dişlerimi fırçalarken su açık kalırsa lavabo göl gibi oluyor o zaman çok su boşa gider." (Ç9 / ekosentrik)
"Ben bazen abimle dışardaki kuşlara su veriyorum, küçük tabaklara koyuyoruz onlar içiyor, suyu çok harcarsak onlar susuz kalır, yani kuşlar sus içemez." (Ç16 / ekosentrik)

Suyu azalmasının sonuçlarına ilişkin ön görüşme bulgularında çocukların altısının ekosentrik (Ç1, Ç5, Ç8, Ç10, Ç11, Ç13) onunun antroposentrik (Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç9, Ç12, Ç14, Ç16, Ç15) çevresel görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ön görüşme bulgularında suyun azalmasının sonuçlarına ilişkin çevresel görüşü antroposentrik olan üç çocuğun (Ç2, Ç9, Ç14) son görüşme bulgularında çevresel görüşleri ekosentrik olarak değiştiği tespit edilmişitir. Çocukların suyu azalmasının sonuçlarına ilişkin ön ve son görüşme bulguları karşılaştırıldığında son görüşmede ekosentrik cevaplarının arttığı görülmektedir. Resimli Kitaplara Dayalı Eğitimi Programı sonrası suyu kapatma nedenine ilişkin çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Su azalırsa dişlerimizi fırçalayamayız, annemiz yemek yapamaz, ellerimizi yıkayamayız o zaman covid (covid-19) oluruz." (Ç2/antroposentrik)
"Su azalırsa okulumuzda su biter, sulu boya yapamayız çünkü su olmaz, su da içemeyiz." (Ç9/antroposentrik)
"Su olmazsa dişlerimizi fırçalayamayız." (Ç14/antroposentrik)
Son görüşme
"Su azalırsa dünya susuz kalır." (Ç2/ekosentrik)
"Su biterse doğa susuz kalır, ağaçlar ve çiçekler kurur." (Ç9/ekosentrik)
"Ormanlar susuz kalır, ormanlarda yaşayan aslanlar, kurtlar su içemez." (Ç14 /ekosentrik)

Tüketim alışkanlıkları boyutunda yer alan kâğıt tüketimine yönelik; kâğıdın iki tarafını kullanma nedeni ve kâğıt israfının sonuçlarına ilişkin ön ve son görüşme bulguları Tablo 17' de sunulmuştur. Ön görüşme bulgularına göre çocukların dördü (Ç4, Ç8, Ç14, Ç15) kâğıtların iki tarafını, on ikisi ise (Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç16) tek tarafını kullanmayı tercih ettiklerini söylemiştir. Kâğıtların iki tarafını kullanan çocukların birinin (Ç14) ekosentrik, üçünün (Ç4, Ç8, Ç15) antroposentrik çevresel görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bazı çocukların kâğıtların iki tarafını kullanmayı tercih etme nedenine ilişkin ön görüşme bulgularına göre ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Ben çizgi filmde görmüştüm, çok fazla kâğıt kullanmamalıyız, çünkü kâğıtlar ağaçlardan yapılmakta ve çok fazla boyama yaparsak o zaman kâğıtlar biter ve ağaçlar kesilir." (Ç14)
Antroposentrik
"Kâğıtlarımız bitmesi diye kâğıdın önünü ve arakasını kullanıyorum, çünkü kâğıtlarım bitsin istemiyorum, öğretmenimiz çok kâğıt vermezse etkinlik yapamayız." (Ç4)

Ön görüşmede kâğıdın tek tarafını kullandığını söyleyen dört çocuk (Ç1, Ç3, Ç5, Ç11) son görüşmede iki tarafını kullanmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Böylece son görüşmede toplamda sekiz çocuk kâğıdın iki tarafını kullandığını ifade etmiştir. İlk görüşmede kâğıdın iki tarafını kullanmaya yönelik çevresel görüşü antroposentrik olan iki çocuk (Ç4, Ç8) son görüşmede ekosentrik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca son görüşme bulgularına göre artık, kâğıdın iki tarafını kullanmayı tercih ettiğini belirten dört çocuğun (Ç1, Ç3, Ç5, Ç11) ekosentrik çevresel görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğtim Programı sonrası kâğıdın iki tarafını kullanma nedenine ilişkin çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Kâğıtlarımız bitmesi diye kâğıdın önünü ve arakasını kullanıyorum, çünkü kâğıtlarım bitsin istemiyorum, öğretmenimiz çok kâğıt vermezse etkinlik yapamayız." (Ç4/ antroposentrik)
"Daha çok resim yapmak için kâğıdın iki tarafını kullanırım o zaman bitmez." (Ç8/ antroposentrik).
Son görüşme
"Kâğıtların her yerine resim yaparım çünkü çabuk bitmesini istemiyorum. Kâğıtlar ağaçtan yapılır, çok harcarsak ağaçlar kesilir." (Ç4/ ekosentrik)
"Kâğıdın sadece tek tarafına yaparsak çok kâğıt gider, o zaman kâğıdımız biter, kâğıdımız biterse kâğıtsız kalırız kâğıt ağaçtan yapılır çok kâğıt harcasak ağaçlara zarar veririz." (Ç8/ ekosentrik)

Kâğıt israfının sonuçlarına ilişkin olarak ön görüşme bulgularına göre antroposentrik bakış açısını yansıtan altı çocuğun (Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8) göürşleri son görüşmede ekosentrik olarak değişmiştir. Uygulamalar sonrası kâğıt israfının sonuçlarına yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan yanıt sayısı ikiden sekize yükselmiştir. Resimli kitaplara dayalı çevre eğtimi programı sonrası sonrası kâğıt israfının sonuçlarına ilişkin tutumları ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Kâğıtlarımız bitmesin diye kâğıdın önünü arakasını ve kullanıyorum, çünkü kâğıtlarım bitsin istemiyorum, öğretmenimiz çok kâğıt vermezse etkinlik yapamayız". (Ç4/ antroposentrik)
"Kâğıdın iki tarafına kullanırsak kâğıtlarımız biter resim çizemeyiz." (Ç6/antroposentrik)
"Kâğıtları boşa harcarsak yeni kâğıt almak için paramız olmayabilir." (Ç7/antroposentrik)
Son görüşme
"Kâğıtlar boşa harcamamalıyız çünkü kâğıtlar ağaçtan yapılır."(Ç4/ ekosentrik)
"Çok kâğıt harcarsak ağaçlarda çok kesilir, ormanlar biter, hayvanlar yaşayacak yuva yani ev bulamaz." (Ç6 / ekosentrik)
"Kâğıtlar ağaçtan yapılır, ağaçları keserler, sonra fabrikada ezerler sonra kâğıt olur, çok kâğıt harcarsak o zaman ağaçlar çok gider. "(Ç7/ ekeosntrik)

Kâğıt israfının sonuçlarına ilişkin olarak çocukların ikisi ekosentrik (Ç9, Ç14), on dördü antroposentrik (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç15, Ç16) çevresel görüş bildirmişlerdir. Bazı çocukların kâğıt israfı sonuçlarıyla ilgili ön görüşme bulgularına göre ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Kâğıtlar boşa harcamamalıyız çünkü kâğıtlar ağaçtan yapılır, yaşlı ağaçlardan ama olsun onlar da ağaç, ben boşa harcamam." (Ç9)
"Kâğıtlar ağaçtan yapılır, çok kâğıt kullanırsak, boşa harcarsak çok fazla ağaç kesilir." (Ç14)
Antroposentrik
"Kâğıtları boşa harcarsak yeni kâğıt almak için paramız olmayabilir." (Ç7)
"Resim yapmak için öğretmenimiz biz beyaz kâğıt verir eğer kâğıtları boşa harcarsak okulumuzda kâğıt kalmaz o zaman etkinlik yapamayız." (Ç11)

Kâğıt israfının sonuçlarına ilişkin, ön görüşme bulgularına göre antroposentrik çevresel görüşü yansıtan altı çocuğun (Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8) son görüşmede çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişmişidir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğtimi Programı sonrası sonrası kâğıt israfının sonuçlarına ilişkin tutumları ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme

"Kâğıtlarımız bitmesin diye kâğıdın önünü arakasını ve kullanıyorum, çünkü kâğıtlarım bitsin istemiyorum, öğretmenimiz çok kâğıt vermezse etkinlik yapamayız." (Ç4/ antroposentrik)
"Kâğıdın iki tarafına kullanırsak kâğıtlarımız biter resim çizemeyiz." (Ç6/antroposentrik)

"Kâğıtları boşa harcarsak yeni kâğıt almak için paramız olmayabilir." (Ç7/antroposentrik)
Son görüşme
"Kâğıtlar boşa harcamamalıyız çünkü kâğıtlar ağaçtan yapılır." (Ç4/ ekosentrik)
"Çok kâğıt harcarsak ağaçlarda çok kesilir, ormanlar biter, hayvanlar yaşayacak yuva yani ev bulamaz." (Ç6 / ekosentrik)
"Kâğıtlar ağaçtan yapılır, ağaçları keserler, sonra fabrikada ezerler sonra kâğıt olur, çok kâğıt harcarsak o zaman ağaçlar çok gider. "(Ç7/ ekesentrik)

Tüketim alışkanlıkları boyutunda yer alan elektrik tüketimine yönelik; çocukların odadan çıkarken ışıkları kapatıp kapatmadıkları, ışıkları kapatma nedeni ve elektriği israfının ilişkin ön ve son görüşme bulguları Tablo 17' de sunulmuştur. Çocukların tamamı ön ve son görüşmede odadan çıkarken ışıkları kapatmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların ışıkları kapatma nedenlerine bakıldığında beşinin ekosentrik (Ç1, Ç5, Ç7, Ç9, Ç12) on birinin antroposentrik (Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç8, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16) çevresel görüşü yansıtan cevaplar verdiği görülmektedir. Bazı çocukların ışıkları kapatma nedenlerine ilişkin ön görüşme bulgularına göre ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Ben evde ışıkları hep kapatırım, televizyonu da kapatırım, tabletimi de, eğer kapatmazsak elektrik boşa gitmiş olur." (Ç12)
"Işıkları kapatırım çünkü israf olur, ama bazen işim olursa açarım sonra yine kapatırım." (Ç9)
Antroposentrik
"Işıkları kapatırım kapatmazsak çok paramız gider, annem beni hep uyarıyor, abim bazen açık bırakıyor, ben kapatırım." (Ç16)
"Işıklar açık kalırsa, annemim ve babamın parası çok gider, o zaman bana oyuncak alamazlar." (Ç14)

Son görüşme bulgularına göre çocukların odadan çıkarken ışıkları kapatma nedenleri ön görüşme bulgularıyla karşılaştırıldığında ekosentrik cevapların arttığı görülmektedir. Işıkları kapatma nedenine ilişkin ilk görüşmede antroposentrik çevresel görüşe sahip dört çocuğun (Ç10, Ç13, Ç14, Ç16) uygulamalar sonrası çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası ışıkları kapatma nedenine ilişkin tutumları ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön Görüşme
"Annemim babamın parası çok gider, ışıklar açık kalırsa, o zaman bana oyuncak alamazlar." (Ç10/ antroposentrik)
"Işığı kapatmalıyız, ışığı kapatmazsak elektrik faturası çok yüksek gelir ve ışık tükenir."(Ç13/ antroposentrik)
"Lambaları kapatırım kapatmazsak çok paramız gider, annem beni hep uyarıyor, abim bazen açık bırakıyor ben kapatırım ama." (Ç16/ antroposentrik)
Son Görüşme
"Işıklar açık kalırsa elektrik biter, elektrik yapmak için bazen ağaç kullanırlar, ağaçları yakarlar."(Ç10/ ekeosentrik).
"Lambaları kapatmazsak elektrikler boşuna gider, elektrik bir enerjidir, enerjimizi boşa harcamış oluruz." (Ç13/ ekeosentrik).
"Lambalar açık kalırsa enerji gider, dünyanın enerjisi bitebilir." (Ç16/ ekeosentrik).

Elektrik israfının sonuçlarına ilişkin olarak çocuklardan üçü ekosentrik (Ç1, Ç5, Ç13) on üçü antroposentrik (Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14, Ç16, Ç15) çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermiştir. Bazı çocukların elektriği israfının sonuçlarıyla ilgili ön görüşme bulgularına göre ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Işık açık kalırsa elektrik biter ve bir daha ışıkları açamayız, enerji boşa gider." (Ç5)
"Işıkları açık bırakırsak elektrik bitebilir. Televizyon açık kaldığında da elektrik gider, elektrik israfı olmasın diye kapatmak lazım." (Ç1).
Antroposentrik
"Elektrikler boşa giderse faturamız çok yüksek gelir." (Ç9)
"Elektriğimiz biter, tabletimi şarj edemem, oyun oynayamam." (Ç11)

Elektrik israfının sonuçlarına ilişkin ön görüşme bulgularına göre antroposentrik çevresel görüşü yansıtan dört çocuk (Ç8, Ç10, Ç14, Ç16) son görüşmede ekosentrik çevresel görüşü yansıtmıştır. Resimli kitaplara dayalı etkinlikler sonrası elektrik israfının sonuçlarına ilişkin tutumları ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön Görüşme
"Elektrik azalırsa ışıklar yanmaz ve sonra da biz karanlıkta kalırız korkarız." (Ç8/ antroposentrik)
"Elektriği boşa harcarsak boşa gider, lambaları kapatmalıyız yoksa paramız çok gider." (Ç16/ antroposentrik)
"Elektrik faturamız çok gelir." (Ç14/ antroposentrik)
Son Görüşme

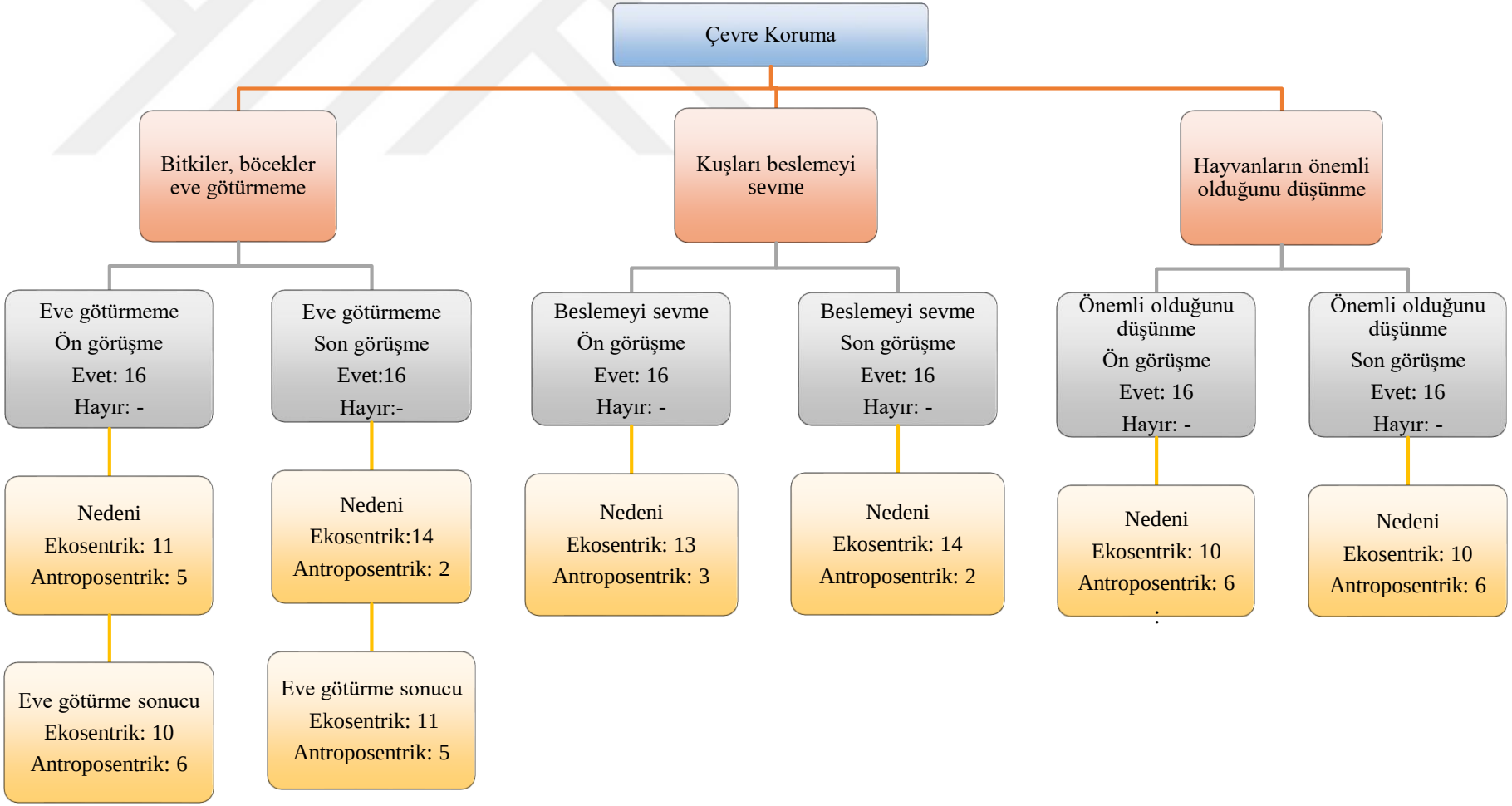
"Odadan çıkarken ışıkları hep kapatırım elektrik boşa gitmesin diye, boşa giderse çevre zarar görebilir." (Ç8/ ekeosentrik)
"Lambalar açık bırakılırsa elektrik boşa gidebilir elektrik biterse tekrar elektrik yapmak için ağaçlar yakılır bu da ağaçlara zarar verir. Ağaçlar ölürse hayvanların yaşayamaz." (Ç14/ ekeosentrik)
Elektir boşa giderse bir gün elektrik bitebilir. (Ç16/ ekeosentrik)

4.2.1. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Korumaya Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma probleminin altında okul öncesi dönem çocuklarının bitkiler, böcekler, diğer hayvanlar ve çevre kirliliğine yönelik ön görüşme ve son görüşme bulguları ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşler bağlamında sunulmuştur.

Tablo 18

Çalışma Grubundaki Çocukların Çevre Korumaya Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları



Çevre koruma boyutunda yer alan bitkiler, böcekler ve diğer hayvanler ve çevre kirliliği alt boyutlarına ilişkin ön ve son görüşme bulguları Tablo 18'de sunulmuştur. Çocukların tamamı ön ve son görüşmede bitki ve böcekleri eve götürmeyi tercih etmedikleri ifade etmişlerdir. Ön görüşme bulgularına göre, çocukların bitki ve böcekleri eve götürmeyi tercih etmeme nedenlerine ilişkin olarak on birinin ekosentrik (*Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç10, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16*) beşinin (*Ç1, Ç2, Ç9, Ç11, Ç12*) antroposentrik çevresel görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bazı çocukların bitki ve böcekleri eve götürmeyi tercih etmeme nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"O böcekleri eve götürmeyelim. Onları eve götürsek onlar uçarlar ve ölürler." (Ç8)
"Böceklerin evi dışarı bahçedir. Onları eve getirmezdim, evleri bizim evimiz değil." (Ç16)
Antroposentrik
"Böcekleri eve götürsek böcekler uçar ve çocukları yerler, götürmemek lazım." (Ç1)
"Ben böcekleri eve götürmem, götürürsem annem kızar çünkü onlar eve kaka yapabilir." (Ç11)

Bitki ve böcekleri eve götürmeyi tercih etmeme nedenine ilişkin ön görüşmede antroposentrik bakış açısına sahip üç çocuğun, son görüşmede çevresel görüşü ekosentrik (*Ç1, Ç11, Ç12*) olarak değişmiştir. Çocukların bitki ve böcekleri eve götürmeyi tercih etmeme nedenlerine ilişkin ön ve son görüşme bulguları karşılaştırıldığında ekosentrik cevapların arttığı görülmektedir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı sonrası bitki ve böcekleri eve götürmeyi tercih etmeme nedenlerine ilişkin çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Böcekleri eve götürsek böcekler uçar ve çocukları yerler, bundan dolayı götürmemek lazım." (antroposentrik/ Ç1)
"Ben böcekleri eve götürmem, götürürsem annem kızar çünkü onlar eve kaka yapabilir." (antroposentrik/ Ç11)
Son Görüşme
"Böcekleri incelemek için götürebilirdim ama o zaman ölebilirler, kavanozun kapağı kapalı ya ölmesini istemem, üzülürüm, onlar küçük ama canlı." (Ç1/ ekosentrik)
"Onları eve götürürsek ölürler, yazık, nefes alamazlar, canları da sıkılır." (Ç11/ ekosentrik)

Bitki ve böcekleri eve götürmenin sonuçlarına ilişkin olarak çocukların onu ekosentrik (*Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16)* altısı antroposentrik (*Ç1, Ç2, Ç9, Ç10, Ç12, Ç7*) çevresel görüşleri yansıtan cevaplar vermiştir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre bitki ve böcekleri eve götürme sonuçlarına ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Onları eve götürürsem nefes alamazlar, ölürler." (Ç8)
"Böcekleri eve götürürsek onlar üzülürler, annelerinden ayrı oldukları için yemek yiyemezler." (Ç14)
Antroposentrik
"Onları eve götürürsem uçup kaybolabilirler, onları bulamayabilirim, sonra annem kızabilir." (Ç1)
"Böcekleri eve götürürsek onlar her yere uçar tekrar dışarı çıkarmak zor olabilir, evi kirletebilirler, bizi rahatsız ederler, çiçekler de kurur o zaman dökülürler, kokuları da gider, kokusuz çiçek güzel olmaz." (Ç6)

Ön görüşme bulgularına göre bitki ve böcekleri eve götürmenin sonuçlarına ilişkin antroposentrik görüş belirten bir çocuğun (Ç1) son görüşmede ekosentrik görüş belirtiği görülmektedir. Etkinlikler sonrası ekosentrik çevresel görüşü yansıtan yanıt sayısı artmıştır. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı sonrası bitki ve böcekleri eve götürmenin sonuçlarına ilişkin çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen çocuğun ifadesi şu şekildedir:

Ön görüşme
"Onları eve götürürsem uçup kaybolabilirler, onları bulamayabilirim, sonra annem kızabilir." (antroposentrik/ Ç1).
Son Görüşme
"Böcekleri eve getirmem çünkü onların evi toprak, onları herkes eve götürsem onlar ölür ve doğada belki böcek kalmaz, arı da kalmaz." (Ç1/ ekosentrik).

Çocukların tamamı ön ve son görüşmede kuşları beslemeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ön görüşme bulgularına göre kuşları beslemeyi sevdiğini söyleyen çocukların on üçü ekosentrik *(Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16)* üçü antroposentrik (Ç9, Ç12, Ç7) çevresel görüşe sahiptir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre kuşları beslemeyi sevme nedenine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Kuşları çok seviyorum, onların mideleri küçük çabuk dolar, onları beslerim ben. Bazen ekmek de veririm." (Ç8)
"Kuşları sevdiğim için onları beslemek isterim hep." (Ç11)
Antroposentrik
"Bizim de kuşumuz var, çok tatlı, ben kendi kuşumu beslerim sadece." (Ç9)
"Kuşları beslerim onların sesi çok güzel, onların sesini duyunca çok mutlu oluyorum, sesi olmayan kuş var ama ben onlar sevmem." (Ç7)

Kuşları beslemeyi sevme nedenine ilişkin ilk görüşmede antroposentrik çevresel görüşe sahip bir çocuğun (Ç9) son görüşmede, çevresel görüşü ekosentrik olarak değişmiştir. Ön ve son gürüşme bulguları karşılaştırıldığında ekosentrik cevapların arttığı görülmektedir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı sonrası kuşları beslemeyi sevme nedenlerine ilişkin çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen çocukların ön ve son görüşme ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Bizim de kuşumuz var, çok tatlı, ben kendi kuşumu beslerim sadece." (antroposentrik/ Ç9).
Son Görüşme
"Kuşlar çok tatlı, bizim kuşumuz da çok tatlı, ötüyor, onun aç kalmasını istemiyorum aç kalırsa ölür, bebeğine bakamaz." (ekosentrik / Ç9).

Çocukların tamamı ön ve son görüşmede hayvanların önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ön görüşme bulgularına göre, çocukların hayvanları önemli olduğunu ifade etme nedenlerine bakıldığında onu ekosentrik *(Ç1, Ç4, Ç5, Ç6, Ç9, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16)* altısı antroposentrik *(Ç2, Ç3, Ç7, Ç8, Ç10, Ç12)* çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermişlerdir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre hayvanları önemli olduğunu düşünme nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Hayvanlara değer veriyorum, onları beslemek istiyorum, eğer beslemezsem onlar halsiz kalırlar, aç kalırlar onların da yavruları var aç kalmamaları lazım." (Ç9)
"Bizim orada iki tane küçük küçük köpek var onlara süt verdik. Çünkü karınları acıkıyor bizim gibi."(Ç14)

Antroposentrik

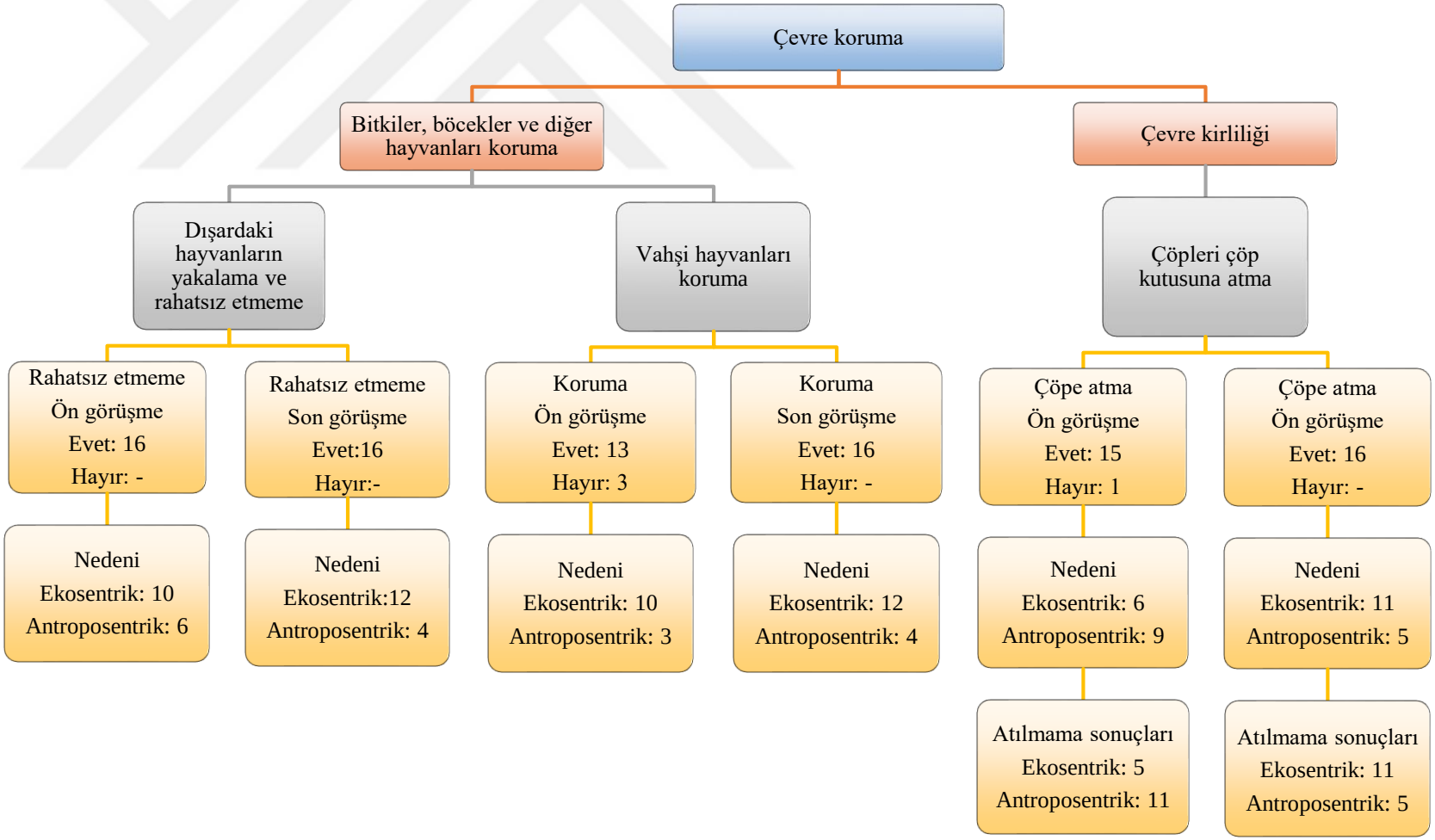
"Tavuklar da hayvan, onlar bize yumurta verirler ondan dolayı tavukları severim ve beslerim." (Ç7)
"Köye gitmiştik orada inekler vardı onlar bize süte yoğurt yaparlar, onlar olmasa süt içemeyiz sonra covid (Covid-19 Pandemisi) oluruz." (Ç12)

Hayvanların önemli olduğunu düşünme nedenlerine ilişkin ön görüşmede ekosentrik çevresel görüşle açıklayan on çocuğun *(Ç1, Ç4, Ç5, Ç9, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16)* görüşleri değişmezken bir çocuğun (Ç6) görüşü antroposentrik olarak değişmiştir. Hayvanların önemli olduğunu düşünme nedenleri ilişkin ilk görüşmede antroposentrik görüşe sahip bir çocuk (*Ç3*) son görüşmede ekosentrik görüş ifade etmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı sonrası hayvanların önemli olduğunu düşünme nedenine ilişkin olarak görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Havyanlar bize yemek verirler yani et, arılar bal yapar, bal sağlıklı ama arılar ısırabilir." (antroposentrik/ Ç3)
Son Görüşme
"Hayvanlar önemli çünkü onlar çok tatlı, ben onları bazen korkmazsam severim, onlar da canlı." (ekosentrik / Ç3)

Tablo 19

Çalışma Grubundaki Çocukların Çevre Korumaya Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları (Devamı)



Çocukların tamamı ön ve son görüşmede dışarıdaki hayvanları yakalayıp rahatsız etmediklerini ifade etmişlerdir. Ön görüşme bulgularına göre çocukların onu ekosentrik *(Ç1, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16)*, altısı antroposentrik *(Ç2, Ç3, Ç4, Ç8, Ç10, Ç12)* çevresel görüşe sahiptir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Sokak hayvanlarını rahatsız etmemeliyiz ben rahatsız etmem, ben onları severim çünkü onları korumalıyız".(Ç6)
"Ben hayvanları rahatsız etmem çünkü onlar da canlı." (Ç15)
Antroposentrik
"Hayvanları yakalamam çünkü onlar bana zarar verebilir." (Ç8)
"Hayvanları güzelce izliyorum çünkü onları rahatsız edersem amcalar kızar."(Ç4)

Son görüşme bulgularına göre, çocukların dışarıdaki hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenine yönelik ekosentrik cevapların arttığı görülmektedir. Hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenlerine ilişkin ilk görüşmede antroposentrik çevresel görüşe sahip iki çocuğun *(Ç2, Ç12)* uygulamalar sonrası çevresel görüşü ekosentrik olarak değişmiştir. Resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi programı sonrası dışarıdaki hayvanları yakalamama ve rahatsız etmeme nedenine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Ben dışardaki hayvanlara kovalamam onlar bana zarar verebilir, annem onlara dokunmamamı söylüyor çünkü ısırabilirler." (antroposentrik/ Ç2)
"Dışarda gördüğümüz hayvanlara yakalamam, dokunmam onlar kirli olabilir, hastalanabilirim." (antroposentrik/ Ç12)
Son Görüşme
"Dışarda kedi gördüğümde her zaman onları seviyorum onları çok seviyorum onları besliyorum, onları rahatsız etmem çünkü hoşlarına gitmez onları kovalamam." (ekosentrik / Ç2)
"Kediyi köpeği yani hayvanları sıkıp onları kızdırmam, ben onları izlerim çünkü onları seviyorum." (ekosentrik / Ç12)

Vahşi hayvanları korumasıyla ilgili olarak ön görüşme bulgularına göre çocukların on üçü *(Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14, Ç15, Ç16)* vahşi hayvanların korunması, üçü (Ç6, Ç8, Ç13) ise korunmaması gerektiğini ifade etmiştir. Vahşi hayvanların korunması gerektiğini ifade eden çocuklardan onu ekosentrik *(Ç1,Ç2,*

Ç3, Ç5, Ç7, Ç9, Ç11, Ç12, Ç15, Ç16) üçü *(Ç4, Ç10, Ç14)* antroposentrik çevresel görüş bildirmiştir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, vahşi hayvanların korunması nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Vahşi hayvanlar öldürülmemeli onları korumalıyız çünkü onlar birer hayvan. Onlar ölmesin diye onları korumalıyız."(Ç3).
"Vahşi hayvanları korumamız lazım çünkü hayvanlara zarar gelirse anneleri çok kızabilir ve çok üzülebilirler eğer vahşi hayvanlar öldürülürsek onların sayısı azalır dışarda hayvan kalmaz." (Ç5).
Antroposentrik
"Aslanlar bizi korusun diye onlara bakabiliriz ama dikkatli olmalıyız, onların bakıcıları var onlar korkmazlar." (Ç7).
"Onlar olmazsa hayvanat bahçesi boş kalabilir, ben görmüştüm orada aslan bile vardı." (Ç14).

Son görüşme bulgularına göre çocukların tamamı vahşi hayvanların korunması gerektiğini ifade etmiştir. Son görüşme bulgularına göre çocukların vahşi hayvanların koruma nedeni ön görüşme bulgularıyla karşılaştırıldığında ekosentrik cevapların arttığı görülmektedir. Vahşi hayvanların koruma nedeni ilişkin ilk görüşmede antroposentrik çevresel görüşe sahip iki çocuğun *(Ç4, Ç14)* uygulamalar sonrası çevresel görüşü ekosentrik olarak değişmiştir. Resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi programı sonrası vahşi hayvanların koruma nedenine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Aslanlar bizi korusun diye onlara bakabiliriz ama dikkatli olmalıyız, onların bakıcıları var onlar korkmazlar." (antroposentrik/ Ç4)
"Onlar olmazsa hayvanat bahçesi boş kalabilir, ben görmüştüm orada aslan bile vardı." (antroposentrik/ Ç14)
Son Görüşme
"Bence vahşi hayvanlar bize zarar vermezler, onları öldürmek olmaz, onlar çok tatlılar. Aslan da zarar vermez, biz onlara zarar vermezsek onlar zarar vermezler." (ekosentrik / Ç4)
"Ben vahşi hayvanları severim, onların bebekleri var, minik minik, çok tatlı, onları beslerim eğer görürsem, beslemek lazım yoksa ölürler." (ekosentrik / Ç14)

Çöpleri çöp kutusuna atılmasıyla ilgili olarak ön görüşmede çocukların on beşi *(Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16)* çöpleri çöp kutusuna attığını ifade etmiştir. Yerdeki çöpleri çöp kutusuna attığını ifade eden çocuklardan altısı ekosentrik *(Ç3, Ç4, Ç5, Ç10, Ç11, Ç16)* dokuzu antroposentrik *(Ç1,*

Ç2, Ç6, Ç7, Ç9, Ç12, Ç13, Ç14, Ç15) çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermiştir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, çöpleri çöp kutusuna atma nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Çöplerimizi atarsak hayvanlar yanlışlıkla yutar ve ölebilirler." (Ç10)
"Çöpümüzü çöp kutusuna atarsak doğa temiz olur." (Ç16)
Antroposentrik
"Çöplerimizi çöp kutusuna atarsak kimse çöplere, basmaz". (Ç1)
"Çöpleri çöp kutusuna atmalıyız çöplerimizi yere atarsak annelerimiz kızar." (Ç15)

Son görüşme bulgularna göre çocukların tamamı çöpleri çöp kutusuna attığını ifade etmiştir. Çocukların yerdeki çöpleri çöp kutusuna atma nedenleri ön ve son görüşme bulguları karşılaştırıldığında ekosentrik cevapların arttığı görülmektedir. Çöpleri çöp kutusuna atma nedenine ilişkin ilk görüşmede antroposentrik çevresel görüşe sahip dört çocuğun (*Ç1, Ç2, Ç6, Ç15)* son görüşmede çevresel görüşü ekosentrik olarak değişmiştir. Ön görüşmede çöplerin çöp kutusuna atılması konusunda olumsuz görüş bildiren ve son görüşmede olumlu yanıt veren bir çocuğun (Ç8) çevresel görüşü ekosentriktir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı sonrası çöpleri çöp kutusuna atılma nedenine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Çöplerimizi çöp kutusuna atarsak kimse çöplere, basmaz." (antroposentrik/ Ç1).
"Çöpleri çöp kutusuna atarım yoksa hastalanırız." (antroposentrik/ Ç2)
"Üstümüz pis olur çöplerimizi yerde bırakırsak, ben çöplerini yerde bırakırsam annem kızar her yer pis kokar." (antroposentrik/ Ç6)
"Çöpleri çöp kutusuna atmalıyız çöplerimizi yere atarsak annelerimiz kızar." (antroposentrik/ Ç15).
Son Görüşme
"Çöplerimizi çöp kutusuna atarım, çöpler doğaya zarar verebilir." (ekosentrik / Ç1)
"Çöplerimizi çöp kutusuna atarız bazen arkadaşlarım atmıyor ama ben onları da alıp atıyorum, çöp zararlı, hayvanlar da sevmez çöpü." (ekosentrik / Ç2)
"Dünyamız pis olmasın diye atarım çöpleri." (ekosentrik / Ç6)
"Çöpleri alıp çöp kutusuna atarsak hayvanlara zarar gelmez, çöpleri yerde bırakırsak hayvanlara zarar gelir. Bundan dolayı çöpe atarım ben." (ekosentrik / Ç15)

Çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ilişkin olarak çocukların beşi ekosentrik *(Ç3, Ç4, Ç5, Ç10, Ç15)* on biri antroposentrik *(Ç1, Ç2, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11, Ç12, Ç13, Ç14, Ç16)* çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermiştir. Bazı çocukların çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Atmazsak doğa kirli olur ve hayvanların yaşayacağı yer kalmaz." (Ç14)
"Çöplerimiz çöp kutusu atarsak evremiz temiz olur ve doğaya zarar vermemiş oluruz." (Ç3)
Antroposentrik
"Çöpleri atmazsak bahçemiz pis ve pis kokar belki orada oyun bile oynayamayız." (Ç9)
"Çöplerimizi yerlere atarsak polisler çok kızar ve bize ceza yazarlar." (Ç11)

Çocukların çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ilişkin çevresel görüşlerinin ön ve son görüşmede değiştiği görülmektedir. Ön görüşme bulgularına göre çocukların çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ilişkin antroposentrik çevresel görüşü yansıtan altı çocuğun (*Ç1, Ç7, Ç9, Ç11, Ç14, Ç16)* son görüşmede ekosentrik çevresel görüşü yansıttığı belirlenmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası çöplerin çöp kutusuna atılmamasının sonuçları ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

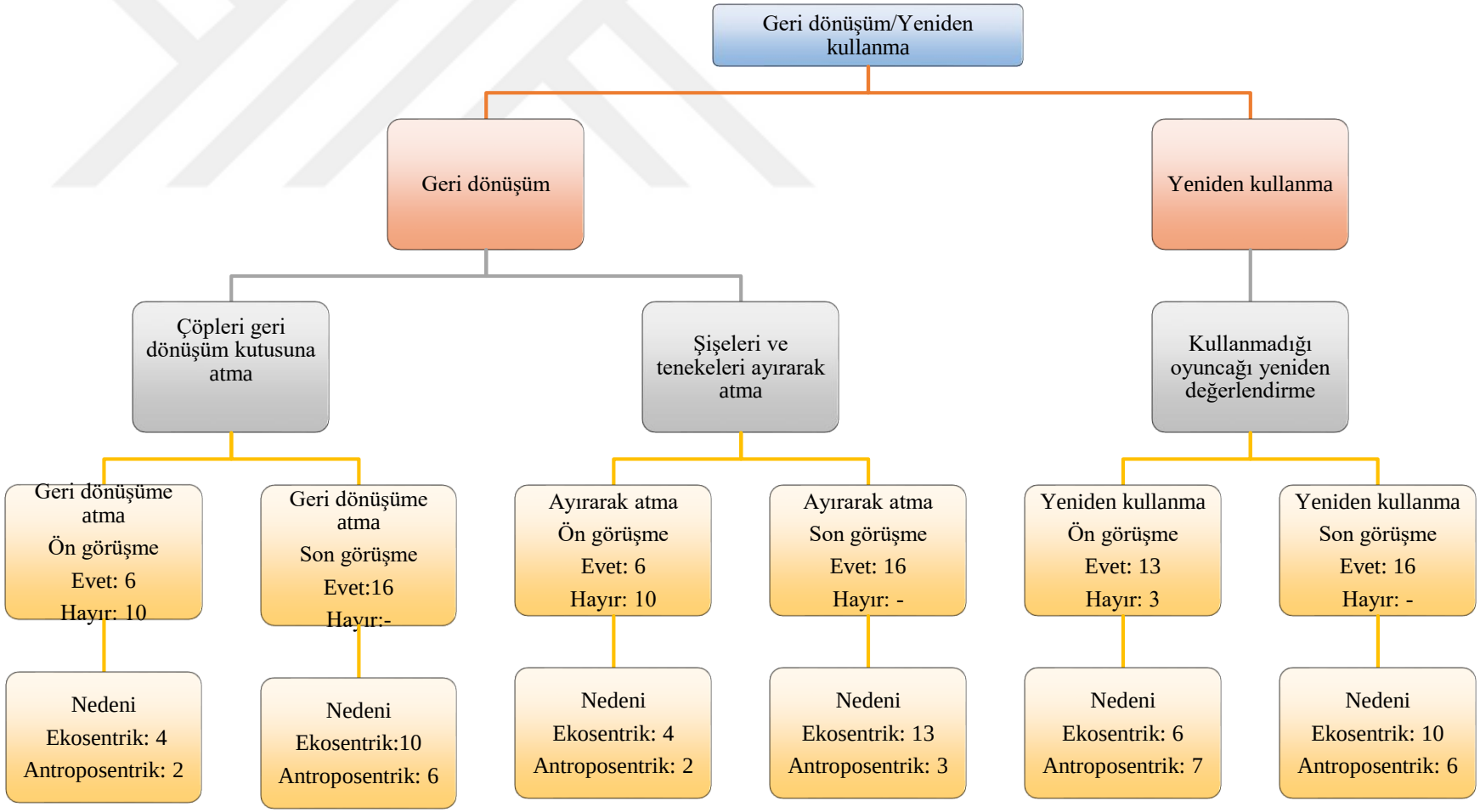
Ön görüşme
"Çöpleri atmazsak bahçemiz pis olur her şey pis olur." (antroposentrik/ Ç9).
"Çöplerimizi yerlere atarsak polisler tutuklar." (antroposentrik/ Ç11).
Son Görüşme
"Temiz bir Dünya olmaz çöpleri atarsak, hiç olmaz, kirli bir dünyada hayvanlar ölebilir." (Ç9/ ekosentrik)
"Hayvanlar zarar görebilir, hayvanlar o çöpleri yemek sanıp yerlerse boğulabilirler ya da zehirlenirler." (Ç11/ ekosentrik)

4.2.3. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocukların Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanmaya Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma probleminin altında okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ve yeniden kullanmaya yönelik ön görüşme ve son görüşme bulguları ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşler bağlamında sunulmuştur.

Tablo 20

Çalışma Grubundaki Çocukların Geri Dönüşüm/ Yeniden Kullanma Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları



Tablo 20 incelendiğinde ön görüşme bulgularına göre çocukların altısı (Ç3, Ç6, Ç7, *Ç8, Ç9, Ç12)* geri dönüşüm kavramını bilirken, on çocuk (Ç1, Ç2, Ç4, Ç5, Ç10, Ç11, Ç13, Ç14, Ç15, Ç16) geri dönüşüm kavramını bilmemektedir. Geri dönüşümü bilen çocukların tamamı geri dönüştürülebilecek çöpleri geri dönüşüm kutusuna atılması gerektiğini söylemiştir. Çocukların çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedenlerine bakıldığında dört çocuğun (*Ç3, Ç6, Ç8, Ç9*) ekosentrik, iki çocuğun (*Ç7, Ç12*) antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplar verdiği görülmektedir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Ben çöpümü geri dönüşümü atıyorum, geri dönüşüm işareti varsa üstünde geri dönüşümü atmalıyız, geri dönüşüm işareti yoksa onu çöpe atabiliriz. Çöpleri tekrar kullanırız." (Ç3)
"Akıllı çocuklar çöplerini geri dönüşümü atar onları tekrar geri dönüştürürüz kullanırız." (Ç6)
Antroposentrik
"Çöpler birikmesin diye geri dönüşüm kutsuna çöplerimizi atarız, yoksa çöpler birikir pis kokar, rahatsız oluruz." (Ç7)
"Çöpleri azaltmak için geri dönüşüm kutularına çöp atarız, çpler birikirse kokar." (Ç12)

Son görüşme bulgularına göre çocukların tamamı geri dönüşüm kavramını bildiklerini ifade etmişlerdir. Geri dönüş kavramını bilen çocukların tamamı geri dönüştürülebilecek çöpleri geri dönüşüm kutusuna atılması gerektiğini ifade etmiştir. Çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedenleri ilişkin ön görüşmede antroposentrik çevresel görüşe sahip çocukların, son görüşmede çevresel görüşleri ekosentrik (*Ç7, Ç12*) olarak değişmiştir. Aynı zamanda uygulamalar öncesi geri dönüşümü bilmedikleri için çevresel görüşleri belirlenemeyen on çocuğun çevresel görüşleri son görüşmede belirlenmiştir. Bu çocuklardan altısı ekosentrik (Ç1, Ç2, Ç5, Ç10, 13, Ç16) dördü antroposentrik (Ç4, Ç11, Ç14, Ç15) görüşe sahiptir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası geri dönüştürülebilecek çöpleri geri dönüşüm kutusuna atma nedenlerine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Çöpler birikmesin diye geri dönüşüm kutsuna çöplerimizi atarız, yoksa çöpler birikir pis kokar, rahatsız oluruz." (Ç7/ antroposentrik)
"Çöpleri azaltma için geri dönüşüm kutularına çöp atarız."(Ç12/ antroposentrik)

Son görüşme
"Bazı çöpleri geri dönüştürebiliriz, biz de yapmıştık onları çöpe değil geri dönüşüm kutularına atarız. Kâğıtlar geri dönüşüm için toplanır sonra yine etkinlik kâğıdı olur böylece ağaçlar kesilmez." (Ç7/ ekosentrik)
"Bazı eşyaların tekrar kullanmak için geri dönüşüm kutusuna atarız, tekrar onları yapak için uğraşılmaz, camlar tekrar yapılmaz, kâğıtlar için ağaç kesilmez." (Ç12 / ekosentrik)

Çocuklardan altısı (Ç3, Ç6, Ç7, *Ç8, Ç9, Ç12)* geri dönüşümü bildiği için sadece bu çocukların şişeleri ve tenekeleri ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma tercihi ve nedeni belirlenebilmiştir. Geri dönüşümü bilen çocukların altısı (Ç3, Ç6, Ç7, *Ç8, Ç9, Ç12)* şişeleri ve tenekeleri ayırarak geri dönüşüm kutusuna atılması gerektiğini söylemiştir. Çocukların şişeleri ve tenekeleri ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma nedenleri incelendiğinde dört çocuk (*Ç3, Ç6, Ç8, Ç9*) ekosentrik, iki çocuk (Ç7, *Ç12)* antroposentrik bakış açısını yansıtan cevaplar vermiştir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, şişeleri ve tenekeleri ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Geri dönüşümü biliyorum geri dönüşecek kâğıtları geri dönüşüm kutusuna atarız, okulda öyle yapıyoruz, çok geri dönüşüm kutusu var, karıştırışsak geri dönüşüm tam olmaz." (Ç3)
"Geri dönüşüm kutuları ayrı ayrı olduğu için biz de ayrı atmalıyız. Hepsi kutuda olursa hm sığmaz hem de geri dönüşüm olmaz." (Ç6)
Antroposentrik
"Şişeleri, kâğıtları, kartonları ayrı ayrı kutulara atarım, çünkü öğretmenim öyle istiyor."(Ç7)
"Çöpleri ayırarak atarım yoksa her yer çöp olur o zaman okulumuz çöp dolar." (Ç12)

Son görüşme bulgularına göre çocukların tamamı şişeleri ve tenekeleri ayırarak geri dönüşüm kutusuna atmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Şişeleri ve tenekeleri ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma nedenleri ilişkin ilk görüşmede antroposentrik bakış açısına sahip çocukların ikisinin (*Ç7, Ç12*) uygulamalar sonrası bakış açıları ekosentrik olarak değişmiştir. Aynı zamanda uygulamalar öncesi geri dönüşümü bilmedikleri için şişeleri ve tenekeleri ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma nedenleri belirlenmeyen on çocuğun çevresel görüşleri de belirlenmiştir. Bu çocuklardan yedisi ekosentrik (Ç1, Ç2, Ç5, Ç10, 13, Ç15, Ç16) üçü antroposentrik (Ç4, Ç11, Ç14) görüşe sahiptir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası şişeleri ve tenekeleri

ayırarak geri dönüşüm kutusuna atma nedenlerine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Şişeleri, kâğıtları, kartonları ayrı ayrı kutulara atarım, çünkü öğretmenim öyle istiyor."(Ç7/ antroposentrik).
"Çöpleri ayırarak atarım yoksa her yer çöp olur o zaman okulumuz çöp dolar." (Ç12/ antroposentrik).
Son görüşme
"Şişeleri tenekeleri ayırıyoruz çünkü daha kolay geri dönüşüm olacak öyle. Onları ayırdığımızda gelip alacak onları geri dönüşümcü amcalar."(Ç7/ ekosentrik).
"Çünkü her şeyin bir geri dönüşümü var o yüzden hepsini ayırıyoruz. Daha kolay toplansın diye ayrı ayrı atıyoruz onları, böylece doğanın korunmasına yardım deriz."(Ç12/ ekosentrik).

Ön görüşme bulgularına göre çocukların yeniden kullanmayla ilgili görüşlerine bakıldığında on üçü (Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç15, 16) eski oyuncakları arkadaşlarına vermeyi ya da farklı şekillerde yeniden kullanmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Eski oyuncakları arkadaşlarına verme ya da farklı şekillerde yeniden kullanma nedenine ilişkin olarak altı çocuk (Ç3, Ç6, *Ç8, Ç10, Ç12, Ç16)* ekosentrik, yedi çocuk (*Ç1, Ç4, Ç5, Ç7, Ç9, Ç11, Ç15*) ise antroposentrik çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermiştir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, eski oyuncakları arkadaşlarına verme ya da farklı şekillerde yeniden kullanma nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Oyuncaklarımı kullanmadığım zaman çöpe atmak yerine israf olmasın diye oyuncaklarımı arkadaşlarıma veririm." (Ç12)
"Eski oyuncakları başka şeylere dönüştürebiliriz, yani farklı oyuncaklar yapabiliriz ya da onları başkasına verebiliriz."(Ç8)
Antroposentrik
"Onları eskiciye verip para kazanabiliriz." (Ç7)
"Eski oyuncaklarımı arkadaşlarımı verirsem onlar da bana kendi oyuncaklarını verirler."(Ç11)

Son görüşme bulgularına göre çocukların tamamı eski oyuncakları arkadaşlarına vermek ya da farklı şekillerde yeniden kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Eski oyuncakları arkadaşlarına verme ya da yeniden kullanma nedenlerine bağlı olarak ön görüşmede antroposentrik bakış açısına sahip çocukların, uygulamalar sonrası bakış açıları ekosentrik (*Ç1, Ç5, Ç7*) olarak değişmiştir. Aynı zamanda uygulamalar sonrasında

eski oyuncakları arkadaşlarına verme ya da yeniden kullanmak istediğini ifade eden çocuklardan biri (Ç2) ekosentrik, ikisi (Ç13, Ç14) ise antroposentrik çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermişlerdir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası eski oyuncakları arkadaşlarına verme ya da yeniden kullanma nedenlerine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

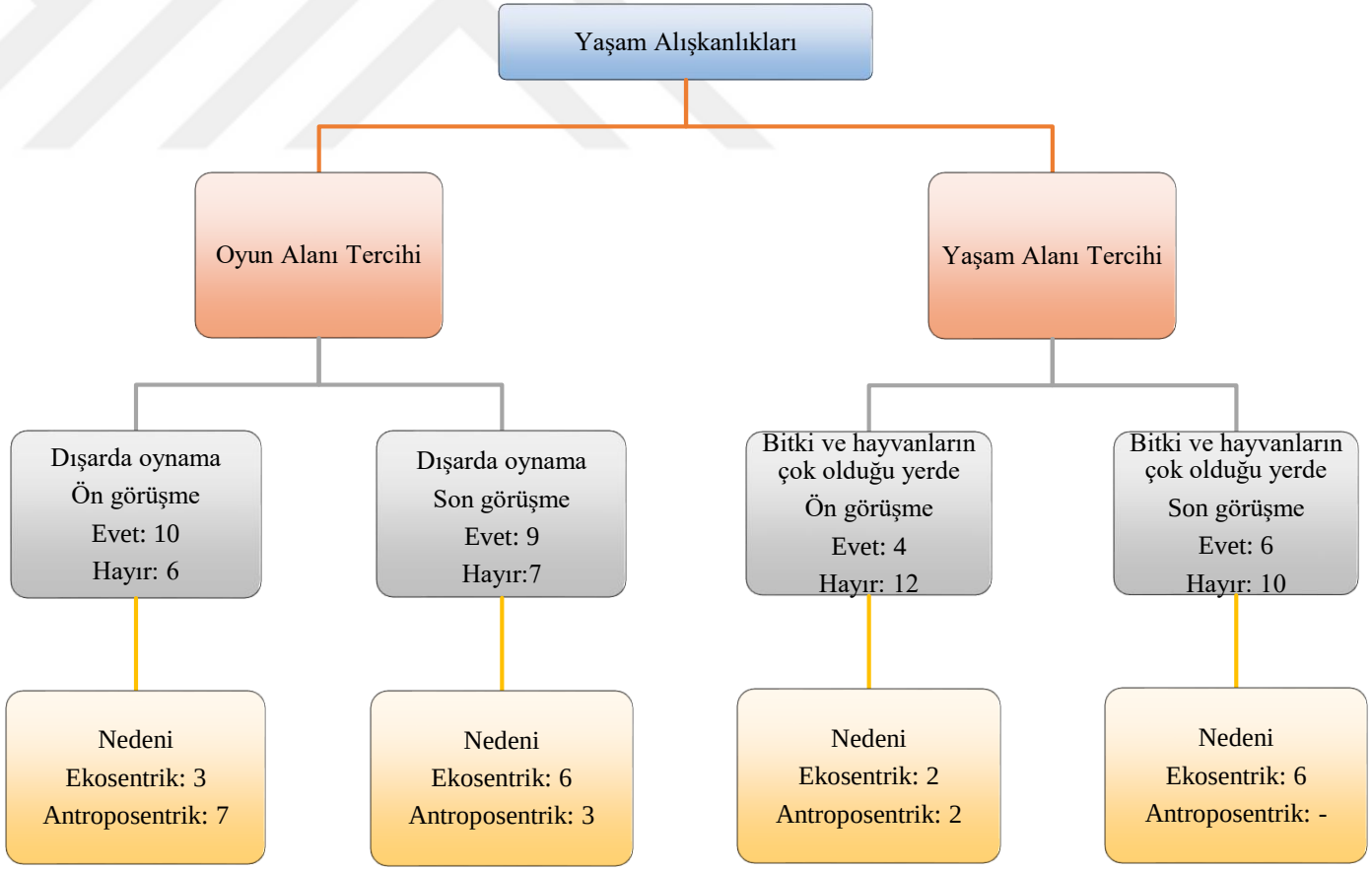
Ön görüşme
"Onları arkadaşlarımla paylaşıyorum çünkü paylaşırsam onlara verirsem onlar da bana oyuncaklarını verirler." (Ç4/ antroposentrik).
"Oynamadığım oyuncaklarımı arkadaşlarıma veriyorum, eski oyuncaklar odamda çok yer kaplıyor, yenileri seviyorum eskileri değil."(Ç7/ antroposentrik).
Son görüşme
"Kullanmadığı için oyuncaklarını çöpe atmak yerine arkadaşlarına verebilir, kuzenlerimize verebiliriz, israf olmasın diye arkadaşıma veririm." (Ç4/ ekosentrik).
"Eski oyuncakları başka şeylere dönüştürebiliriz, yani farklı oyuncaklar yapabiliriz ya da onları verebiliriz kardeşimize." (Ç7/ ekosentrik).

4.2.4. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma probleminin altında okul öncesi dönem çocuklarının yaşam alışkanlıklarına yönelik ön görüşme ve son görüşme bulguları ekosentrik ve antroposentrik çevresel görüşler bağlamında sunulmuştur.

Tablo 21

Çalışma Grubundaki Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları



Oyun alanı tercihine yönelik ön görüşme bulgularına göre çocukların onu (Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, Ç11, Ç15, Ç16) dışarıda, altısı (Ç2, Ç8, Ç9, Ç12, Ç13, Ç14) ise içerde oyun oynamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çocukların dışarda oynamayı tercih sebebine bakıldığında üçünün (Ç1, Ç7, Ç11) ekosentrik, yedisinin (Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç10, Ç15, Ç16) antroposentrik görüşte olduğu görülmektedir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, dışarda oynama nedenlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Dışarı daha güzel, annem beni parka götürüyor bizim parkta ağaçlar var, arkadaşlarımla saklambaç oynuyorum, dışarı daha güzel. Ağaçların olduğu yerde oynamak beni mutlu ediyor." (Ç1)
"Dışarda oynamak çok güzel, ben bazen evde de oynamak isterim ama dışarı daha güzel. Dışarda çiçekler var onları kokluyorum, temiz hava alabilirim." (Ç7)
"Bahçede oynadığımızda karıncaları görüyorum, onlara zarar vermeden oynuyorum, bence bahçede oynamak daha güzel, bazen kelebekleri de görüyorum." (Ç11)
Antroposentrik
"Dışarda park var, kum havuzu var, kum havuzunda çok güzel oynuyorum ama yağmur yağarsa olmaz, çünkü kum ıslanır elime yapışır." (Ç4).
"Ben bahçede oynamayı seviyorum çünkü evde salıncakta sallanmıyoruz ve canımız sıkılıyor." (Ç6).
"Evimiz kirlenmesin diye dışarda oynamak istiyorum."(Ç15).

Son görüşme bulgularına göre, çocukların dokuzu (Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç11, Ç15, Ç16) dışarıda, yedisi (Ç2, Ç8, Ç9, Ç10, Ç12, Ç13, Ç14) ise içerde oyun oynamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Dışarda oynama nedenlerine ilişkin ilk görüşmede antroposentrik çevresel görüşe sahip üç çocuğun (*Ç4, Ç6, Ç16)* uygulamalar sonrası çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası dışarıda oynamayı tercih etme nedenlerine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Dışarda park var, kum havuzu var, kum havuzunda çok güzel oynuyorum ama yağmur yağarsa olmaz, çünkü kum ıslanır elime yapışır." (Ç4/ antroposentrik).
"Ben bahçede oynamayı seviyorum çünkü evde salıncakta sallanmıyoruz ve canımız sıkılıyor." (Ç6/ antroposentrik).
"Evimiz kirlenmesin diye dışarda oynamak istiyorum." (Ç16/ antroposentrik).
Son görüşme
"Bizim evimizin bahçesi var, ben oynamak istediğimde çıkıyorum. Yağmur yağarsa annem izin vermez ama. Bahçemizde hayvanlar var onlarla oynuyorum, benim kedim var." (Ç4/ ekosentrik).

"Dışarısı doğa olduğu için orada oynamak daha güzel." (Ç6/ ekosentrik).
"Dışarda ağaçlar var o yüzden bahçede oynamak isterim, bizim evin bahçesi yok ama okulumuzun bahçesinde ağaçlar var." (Ç16/ ekosentrik).

Çocukların yaşam alanı tercihleri incelendiğinde on ikisi (Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç9, Ç10, Ç12, Ç13, Ç14, Ç16) kalabalık yerde, dördü (Ç1, Ç7, Ç11, Ç15) ise bitki ve hayvanların daha çok olduğu yerde yaşamak istediğini belirtmiştir. Bitki ve hayvanların çok olduğu yerde yaşamak isteyen çocukların tercih sebeplerine bakıldığında ikisinin (Ç1, Ç7) ekosentrik, ikisinin (Ç11, Ç15) antroposentrik bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, bitki ve hayvanların çok olduğu yerde yaşama tercihlerine ilişkin ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Bitki ve ağaçların olduğu yerde yaşamayı daha çok seviyorum çünkü oralar daha güzel, orası doğa ben de doğayı seviyorum." (Ç1)
"Anneannemin evi çok güzel, köyde, köyde çok tatlı hayvanlar var, ben onları çok seviyorum, onlara bakıyorum, anneannemin kedisi var."(Ç7)
Antroposentrik
"Hayvanların olduğu yerde yaşamayı severim, bizim şimdi evimiz burada olduğu için hayvanlarımız yok, olsaydı süt verirlerdi bize." (Ç11)
"Kalabalık yerlerde yaşamak istemezdim, oralarda çok araba var, okula gelmek zor olabilirdi, arabalar bize çarpabilirler." (Ç15)

Son görüşme bulgularına göre, çocukların onu (Ç2, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç8, Ç10, Ç12, Ç14, Ç16) kalabalık yerde yaşamak istediğini, altısı (Ç1, Ç7, Ç9, Ç11, Ç13, Ç15) ise bitki ve hayvanların daha çok olduğu yerde yaşamak istediğini belirtmiştir. Dışarıda oynama nedenlerine ilişkin ilk görüşmede antroposentrik bakış açısına sahip iki çocuğun (Ç11, Ç15) uygulamalar sonrası çevresel görüşü ekosentrik olarak değişmiştir. Uygulamalar öncesi kalabalık yerlerde yaşamayı tercih eden iki çocuğun (Ç9, Ç13) tercihleri uygulamalar sonrası bitki ve hayvanların daha çok olduğu yer olarak değişmiş ve bu çocuklardan ikisi (Ç9, Ç13) çevresel görüşüle ekosentrik olarak belirlenmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası bitki ve hayvanların çok olduğu yerde yaşama tercihi nedenlerine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme

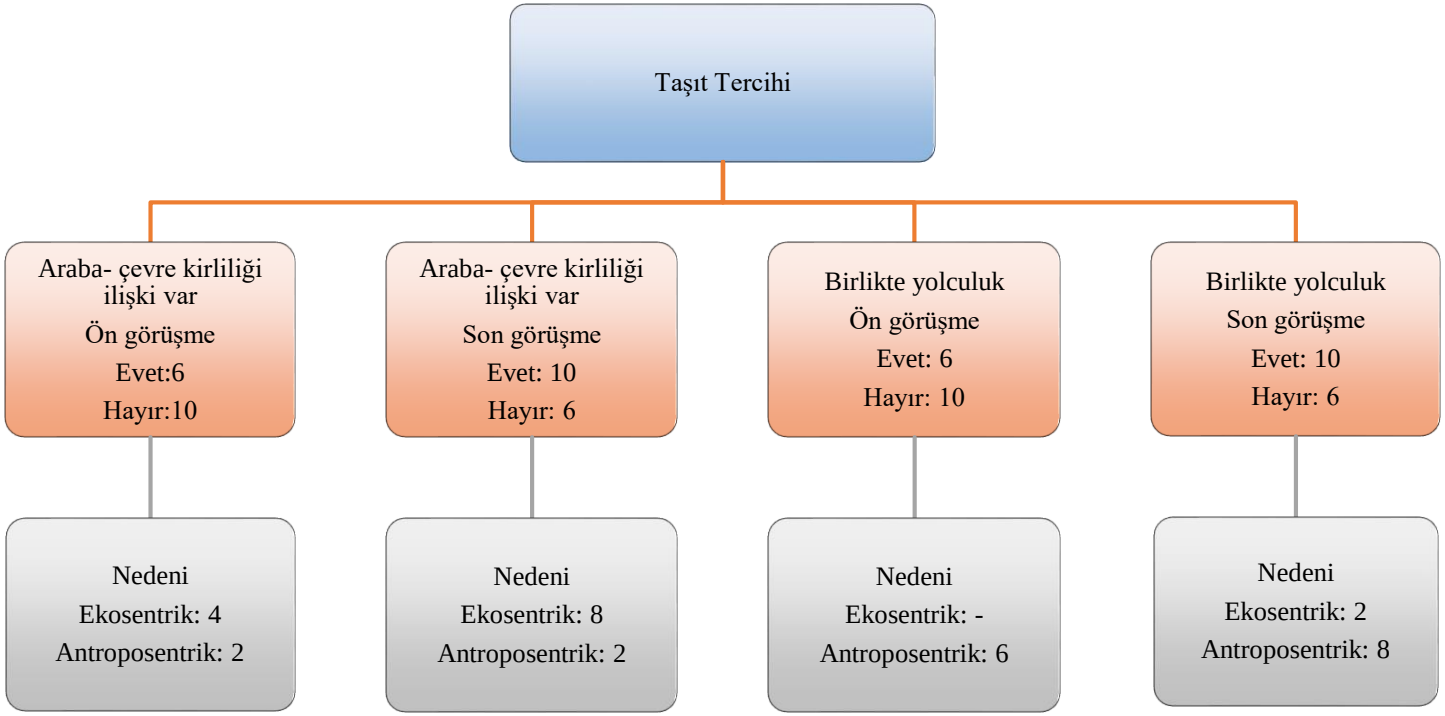
"Hayvanların olduğu yerde yaşamayı severim, bizim şimdi evimiz burada olduğu için hayvanlarımız yok, olsaydı süt verirlerdi bize, değil mi?" (antroposentrik/ *Ç15)*

Son görüşme

"Ben hayvanları çok seviyorum, onların olduğu yerde yaşamak isterim, bizim evimizin yanında köpek var ama ben başka hayvanları da görmek istiyorum. Ormana pikniğe gidiyoruz orayı çok seviyorum." (Ç15/ ekosentrik).

Tablo 22

Çalışma Grubundaki Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Ön Görüşme ve Son Görüşme Bulguları (Devamı)



Taşıt tercihleri boyutunda ilk olarak çocukların okula gelmek için kullandıkları ulaşım şekli belirlenmiştir. Bulgulara göre çocuklardan sekizi (Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç10, Ç13, Ç14) araba ile sekizi (Ç4, Ç7, Ç8, Ç9, Ç11, Ç12, Ç15, Ç16) yürüyerek okula geldiğini belirtmiştir. Daha sonra çocuklara, çevre kirliliği ve arabalar arasında bir ilişki olup olmadığı sorulmuştur. Çocuklardan altısı (Ç3, Ç5, Ç7, Ç11, Ç14, Ç16) çevre kirliliği ve arabalar arasında ilişki olduğunu söylemiştir. Çevre kirliliği ve arabalar arasında ilişki olduğunu söyleyen çocuklardan dördü (Ç7, Ç11, Ç14, Ç16) ekosentrik, ikisi (Ç3, Ç5) antroposentrik çevresel görüşü yansıtan yanıtlar vermiştir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, çevre kirliliği ve arabalar arasında ilişkiye hakkındaki ekosentrik ve antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Ekosentrik
"Arabalar arkasında gazoz gibi gaz çıkarır, o gaz çok zararlı, hayvanları öldürebilir." (Ç7).
"Arabaların dumanıyla doğamız kirlenir, kötü hava olur." (Ç16)
Antroposentrik
"Çevre kirliliği arabalar arasında bir ilişki var, arabalar yolları kirletir tekerleriyle biz de o yollarda yürürsek ayakkabımız çamur olur." (Ç3)
"Arabaların camlarından çöp atıyorlar, yerler kirleniyor, çevre pis kokuyor, biz o çöplere basarsak yürüyemeyiz." (Ç5)

Son görüşme bulgularına göre, çocukların onu (Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç14, Ç16) çevre kirliliği ve arabalar arasındaki ilişki olduğunu söylemiştir. Arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkinin nedenlerine yönelik olarak ilk görüşmede antroposentrik çevresel görüşü yansıtan iki çocuğun (Ç3, Ç5) uygulamalar sonrası çevresel görüşü ekosentrik olarak değişmiştir. Son görüşmede çevre kirliliği ve arabalar arasında ilişki olduğunu söyleyen çocuklardan ikisi (Ç4, Ç10) ekosentrik, ikisi (Ç6, Ç9) antroposentrik çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermişlerdir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası çevre kirliliği ve arabalar arasındaki ilişkinin nedenine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Çevre kirliliği arabalar arasında bir ilişki var, arabalar yolları kirletir tekerleriyle biz de o yollarda yürürsek ayakkabımız çamur olur." (antroposentrik/ Ç3).
"Arabaların camlarından çöp atıyorlar, yerler kirleniyor, çevre pis kokuyor, biz o çöplere basarsak yürüyemeyiz."(antroposentrik/ Ç5).
Son görüşme

"Arabaların borusu var arkasına, hepsinde olur, oradan siyah duman çıkar o da doğayı kirletir." (Ç3/ ekosentrik).
"Arabaların gazı çok tehlikeli, bisikletlerin gazı yok onlar çevreye zararlı değil, arabaların arkalarından giderken çıkardıkları gaz bitkilere, hayvanlar, bize zarar verir." (Ç5/ ekosentrik).

Ön görüşme bulgularına göre çocukların altısı (Ç1, Ç3, Ç5, Ç7, Ç11, Ç14) birlikte yolculuk yapmak isterken, onu (Ç2, Ç4, Ç6, Ç8, Ç9, Ç10, Ç12, Ç13, Ç15, Ç16) tek başına yolculuk yapmak istediğini belirtmiştir. Birlikte yolculuk yapmak istediğini belirten çocukların (Ç1, Ç3, Ç5, Ç7, Ç11, Ç14) tamamı antroposentrik görüş bildirmişlerdir. Bazı çocukların ön görüşme bulgularına göre, birlikte yolculuk yapmak istemelerine ilişkiye antroposentrik ifadeleri şu şekildedir:

Antroposentrik
"Ben okula okul servisle gitmek istiyorum çünkü okul servisleri okula daha çabuk götürüyor." (Ç3)
"Okul servisiyle gelmek istiyorum çünkü arkadaşlarım var." (Ç7)

Son görüşme bulgularına göre çocukların onu (Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç10, Ç11, Ç12, Ç14) birlikte yolculuk yapmak isterken altısı (Ç4, Ç8, Ç9, Ç13, Ç15, Ç16) tek başına yolculuk yapmak istediğini belirtmiştir. Birlikte yolculuk yapmak istediğini belirten çocuklardan ikisi (Ç7, Ç11) ekosentrik, sekizi (Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç10, Ç12, Ç14) antroposentrik çevresel görüş bildirmişlerdir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrası birlikte yolculuk yapma nedenine ilişkin olarak çevresel görüşleri ekosentrik olarak değişen bazı çocukların ifadeleri şu şekildedir:

Ön görüşme
"Ben okula Okul servisle gitmek istiyorum çünkü okul servisleri okula daha çabuk götürüyor." (antroposentrik/ Ç3)
"Okul servisiyle gelmek istiyorum çünkü arkadaşlarım var." (antroposentrik/ Ç7)
Son görüşme
"Arabaların borusundan çıkan gaz, adını unuttum, o hayvanları zehirler ondan dolayı yürüyerek gelmeliyiz okula." (Ç3/ ekosentrik)
"Arabalrın gazı çevreye zarar verebilir onu için servisle, arkadaşlarımla gelirsem daha iyi olacak." (antroposentrik/ Ç7)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUMLAR

Bu bölümde ilk olarak çocukların çevresel tutumlarına yönelik nicel daha sonra çocukların çevresel görüşlerine yönelik nitel tartışma ve yorumlara yer verilmiştir. Tartışma ve yorumlar araştırma sorularının sırasına uygun olarak sunulmuştur.

5.1. Çevresel Tutumlara İlişkin Nicel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu başlık altında çocukların çevresel tutumlarına yönelik tartışma ve yorumlar sunulmuştur.

5.1.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının çevresel tutumları cinsiyet, yaş, daha önce okul öncesi eğitim alma, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma bulgularına göre çocukların çevresel tutumlarının cinsiyet, yaş, daha önce öncesinde okul öncesi eğitim alma, anne öğrenim düzeyine ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark göstermemiştir. Kahriman-Öztürk (2010) çalışmasının sonucunda çocukların çevresel tutumları cinsiyete göre değişiklik göstermediği tespit etmiştir. Bir başka araştırmada Genç (2015) öğrencilerin çevresel tutum puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşarak araştırma bulgularına benzer bir bulgu ortaya koymuştur. Kahriman-Ozturk, vd., (2012) okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırma sonuçlarına göre çocukların çevresel tutumlarının cinsiyet ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Genel olaral bu bulgu cinsiyetin çocukların çevresel tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumları anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer bir sonuca, Aydın ve Çepni'nin (2012), öğrencilerin çevreye ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda ulaşılmıştır. Bu bulgu anne öğrenim

düzeyinin çocukların çevresel tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumları baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer bir sonuç, Haktanır ve Çabuk (2000) tarafından ortaya konumuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının çevre algılarını inceledikleri araştırmanın bulgularına göre baba öğrenim düzeyinin çocukların çevre algıları üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu bulgu baba öğrenim düzeyinin çocukların çevresel tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumları yaş ve daha önce okul öncesi eğitimi alma değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.1.2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının 60-72 Aylık Okul Öncesi Çocukların Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi Var Mıdır? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Mevcut araştırma bulgularına göre Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yalçın (2013) çalışmasında doğal çevreyi koruma etkinliklerine dayanan çevre eğitimi programının, okul öncesi öğrencilerinin çevrelerine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre doğal çevreyi koruma programının, öğrencilerin doğal çevreye yönelik tutum değiştirmelerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Robertson (2008), çalışmasında çocukların çevreye yönelik tutumlarını ve çevre eğitiminin kalıcılığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda verilen çevre eğitimi çocukların tutumlarını olumlu yönde etkilediği, çevre eğitiminin kalıcığının çocukların sosyoekonomik düzeylerine ve ebeveynlerin eğitim durumuna göre farklılık göstermiş olduğunu ortaya koymuştur. Karimzadegan (2015), çevre eğitimi programı aracılığıyla anaokulu çocuklarının çevresel bilgilerini ve olumlu çevresel tutumlarını artırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının çevresel bilgilerinin ve olumlu çevresel tutumlarının arttığını belirtmiştir. Bütün bu çalışmaların sonuçlarına bağlı olarak çevre eğitiminin çocukların çevresel tutumlarını etkilediğini söyleyebiliriz.

5.2. Çocukların Çevresel Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Bu başlık altında çocukların çevresel görüşleri, tüketim alışkanlıkları, çevre koruma, geri dönüşüm/ yeniden kullanma ve yaşam alışkanlıklarına yönelik olarak ayrı ayrı sunulmuştur.

5.2.1. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tüketim Alışkanlıklarına Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada ilk olarak çocukların tüketim alışkanlıklarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Tüketim alışkanlıkları "su", "kâğıt" ve "elektrik" olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı öncesi ve sonrasında çocukların tamamının elektrik ve su tüketimi konusunda dikkatli davrandıklarını göstermektedir. Kâğıt tüketimi konusunda ise hem etkinlikler öncesi hem de etkinlikler sonrası çocukların çok dikkatli olmadıkları tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Grodziéska-Jurczak, vd., (2006) yaptıkları çalışmada çocukların büyük kısmının enerji ve su tasarrufu konusunda yüksek duyarlılık gösterirken, kâğıt tasarrufu söz konusu olduğunda daha az hassasiyet gösterdikleri tespit etmiştir. Benzer bir sonuç, Kahriman-Öztürk (2010) tarafından ortaya konmuştur. Çalışma bulgularına göre, çocukların kullanmadıkları suyu ve ışığı kapatırken, kâğıtların tek tarafını kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Çocukların özellikle su ve elektrik tüketimine yönelik sorulara verdikleri cevaplarda ailenin etkisi görülmektedir. Genel olarak cevapları ailelerinin uyarılarını içeren ifadelerden oluşmaktadır. Simsar (2021) araştımasında çocukların çevresel olaylara verdiği tepkilerin ana odak noktalarını anlamak için kelime bulutu analizi kullanmıştır. Çocukların çevre olayları, atık kullanımı, geri dönüşüm, su, enerji kullanımı, gıda tüketimi ve ulaşım ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin olarak bir kelime bulutu oluşturulmuştur. Analiz sonrası en çok kullanılan kelimenin "annem", "çöp", "paramız", "seviyorum", "faturalar" ve "onarım" olduğu tespit etmiştir. Bu kelimelerin çocukların cevaplarının odak noktası olduğu söylenebilir. Bunlar arasında en çok öne çıkan kelimenin "annem" olması dikkat çekicidir. Annelerin aile üyeleri olarak

çocuklarının çevresel tutumlarını etkileyebileceği söylenebilir. Bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışmanın ön görüşme bulgularına göre çocukların su tüketimi, kâğıt tüketimi ve elektrik tüketimine ilişkin olarak çoğunlukla antroposentrik çevresel görüşü yansıttıkları belirlenmiştir. Benzer bir sonuç Simsar, vd., (2021) tarafından ortaya konulmuştur. Yapılan çalışma sonrasında, çocukların tüketim alışkanlıkları ve günlük yaşam alışkanlıkları gibi çevre sorunlarına yönelik çoğunlukla insan merkezli tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, Simsar'ın (2021) çocukların ekolojik ayak izi farkındalıkları ve çevresel tutumlarına yönelik yaptığı araştırmanın bulgularına göre, çocukların enerji tasarrufu ve su tüketimi ile ilgili verdikleri cevapların çoğunun insan merkezli olduğu tespit edilmiştir.

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrasında çocukların tüketim alışkanlıklarına yönelik çevresel görüşleri değişmiş olup son görüşme bulgularında ekosentrik çevresel görüşlerin arttığı görülmektedir. Macun (2018), "Okullarda Orman Programı" kapsamında hazırladığı çevre eğitimi etkinlikleri sonrasında, çocukların su tüketimi ve kâğıt tüketimi yönelik ekosentrik bakış açısını yansıtan cevapların önemli oranda arttığı tespit etmiştir. Bu sonuç mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Etkinlikler öncesi, çocukların büyük bir kısmı kâğıdın ham maddesini bilmediklerinden dolayı kâğıt tasarrufu ve ağaçlar arasındaki ilişkiyi kuramadıkları gözlemlenmiştir. Etkinlik beşte kâğıdın yapımı çocuklarla paylaşılmış buna rağmen kâğıt tasarrufu konusundaki düşünceleri çok değişmemiştir. Kâğıt kullanımına yönelik yetersiz duyarlılığın sebebi çocukların kâğıt kullanımının çevre üzerindeki etkisinin bilincinde olmamaları olabilir (Grodziéska-Jurczak, vd., 2006).

5.2.2. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Korumaya Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Trtışma ve Yorumlar

Çevre koruma boyutunda, çocukların bitkilere, böceklere, diğer hayvanlara ve çevre kirliliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Resimli kitaplara dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında çocukların tamamı vahşi hayvanları koruma, yerdeki çöpleri çöp kutusuna atma maddeleri dışında bütün görüşme sorularına ön ve son görüşmede olumlu yanıt vermişlerdir.

Mevcut araştırma bulgularına göre, çocuklar hayvanları korumaya, onları beslemeye, onları rahatsız etmemeye ve onlara değer vermeye yönelik olumlu tutumlar göstermektedirler. Kellert'ın (1984) çocukların hayvanlara yönelik bilgi, tutum ve onlarla davranışsal temaslarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya göre, çocukların hayvanlara ilişkin algılarının gelişiminde üç aşama olduğunu belirlemiştir. 6-9 yaş aralığı ilk aşama olduğunu ve bu aşamada çocukların hayvanlarla duygusal ilişkiler kurduğunu belirtmiştir. Bu bilgi doğrultusunda, çocukların hayvanlara karşı olumlu yaklaşımları onlarla kurdukları duygusal ilişkiyle açıklanabilir.

Grodziéska-Jurczak, vd., (2006) yapmış oldukları çalışma bulgularına göre, çocukların çoğunun güçlü bir çevresel duruşa sahip olduğu ve genel olarak okul öncesi çocuklar doğanın değerini takdir ettiklerini, hayvanlara ve bitkilere saygı gösterdiklerini ayrıca çevrelerinin temizliğine özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Çocukların çevre korumaya yönelik çevresel görüşleri ön ve son görüşmeler ile belirlenmiştir. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitimi Programı sonrasında çocukların ekosentrik görüşleri yansıtan cevapları cevapların artığı görülmektedir. Aynı şekilde Macun (2019) uyguladığı çevre eğitim programı sonrasında çocukların bitki ve hayvanlara karşı tutumlarının yansıtan ekosentrik cevapların artığını ifade etmiştir.

Ön görüşme bulgularında hayvanlara yönelik çevresel görüşlerini antroposentrik olarak ifade eden çocukların bu görüşlerinde anne, baba gibi çocukların çevrelerindeki diğer yetişkinlerin etkisi görülmektedir. Çocukları hayvanları koruma ve onlara değer verme konusunda uyarırken antroposentrik bir yaklaşımla hareket ettiklerinden dolayı, çocuklar da yetişkinlerin bu yaklaşımı zamanla içselleştirmişlerdir. Ayrıca çocukların bir kısmı hayvanlara değer verme sebeplerini onların kendilerine sağladıkları imkânlardan yararlanmak için olduğunu ifade etmiştir. Kahriman-Öztürk (2010) çocukların hayvanlara yönelik olumlu tutumlarının nedenlerinin biraz tartışmalı olduğunu ifade etmiştir. Hayvanların okul öncesi dönem çocukları için bu kadar önemli olmasının altında yatan nedeni, daha kaliteli bir yaşam için hayvanlardan yararlanmayı amaçlamakla ilgili beklentileri olduğunu belirtmiştir.

Ön görüşme bulgularına göre, çocukların çöpleri çöp kutusuna atmalarına ilişkin cevaplarına bakıldığında; sağlıklı bir çevrede yaşama, kirli bir çevrede hareket edememe, çöp kokusunun insanları rahatsız etmesi, arabaların çöpler içinde gidememesi gibi kendilerinin refahıyla ilgili yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar çocukların çevre kirliliğine karşı antroposentrik görüşlerini yansıtmaktadır. Son görüşme bulgularına göre

çocukların çevre kirliliğine yönelik ekosentrik cevapların arttığı görülmektedir. Ön görüşmede çevre kirliliğinin sadece insanları olumsuz etkileyeceğini ifade eden çocuklar, son görüşmede bitkiler ve hayvanların da çevre kirliliğinden etkilenebileceğini ifade ederek ekosentrik anlayışı yansıtmışlardır.

5.2.3. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocukların Geri Dönüşüm ve Yeniden Kullanmaya Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Bu bölümde geri dönüşüm ve yeniden kullanmaya yönelik çocukların çevresel görüşleri incelenmiştir. Resimli kitaplara dayalı etkinlikler öncesi çocukların büyük bir kısmı geri dönüşüm kavramını bilmedikleri tespit edilmiştir. Grodziéska-Jurczak, vd., (2006) yaptıkları araştırma sonrasında, okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm ve atıkların yeniden kullanımı konusundaki tutumlarının ve bilgilerinin çok sınırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Erdaş- Kartal ve Ada (2020) yaptıkları araştırma sonrasında araştırmaya dâhil olan okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili algılarının sınırlı olduğu tespit etmişlerdir. Çocukların geri dönüşüm konusundaki sınırlı bilgileri çevre eğitiminin sadece sınıf ortamında doğadan kopuk şekilde yürütülmesiyle açıklanabilir (Onur, Çağlar & Salman, 2016).

Resimli Kitaplara dayalı etkinlikler öncesi yapılan görüşmelerde geri dönüşümü bildiğini ifade eden çocukların çoğunluğunun geri dönüşüme ilişkin görüşlerinin antroposentrik çevresel görüşü yansıttığı belirlenmiştir. Benzer bir bulguya Özen- Uyar ve Yılmaz- Genç (2016) yaptıkları araştırma sonucunda ulaşmışlardır. Bu çalışma bulgularına göre, çocukların geri dönüşüme ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları fakat olumlu tutuma sahip çocukların yanıtlarının altında yatan nedenler incelendiğinde çocukların çok azının ekosantrik çevresel görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Resimli kitaplara dayalı çevre eğitimi programı sonrasında çocukların tamamı geri dönüşüm kavramı bildiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi çocukların farklı çevre yanlısı davranışları anlamını kavrayabilmekte fakat çocuklar bazı davranışları daha kolay kavrarken bazılarını kavramakta zorlanmaktadırlar. Örneğin, çocuklar geri dönüşümü, eski gazeteden yeni kâğıt yapma veya farklı atıkları gömme ve nasıl bozulduğunu izleme uygulaması gibi davranışlar somut olduğundan kolaylıkla anlayabilirler (Kos, Jerman, Anžlovar & Torkar, 2016). Hsia ve Shih (2015) resimli kitapları çevre kavramlarını öğretmek için kullandıkları araştırmaları sonrasında çocukların geri dönüşüm kavramını

yönelik farklı eylem ve düşünceler geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Son görüşme bulgularına göre geri dönüşüme karşı olumlu tutum bildiren çocukların ekosentrik çevresel görüşlerini içeren yanıtlarının arttığı tespit edilmiştir. Macun (2018), uyguladığı çevre eğitim programı sonrasında, çocukların çoğunun geri dönüşüme yönelik ekosentrik bakış açısı geliştirdikleri tespit etmiştir.

Ön görüşme bulgularına göre çocukların büyük bir kısmı kullanmadıkları oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşmak istediklerini ya da farklı şekilde değerlendireceklerini ifade etmişlerdir. Çocukların yanıtları incelendiğinde ekosentrik çevresel görüşün oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Çocukların cevaplarına baktığımızda genel olarak paylaşmanın güzel olduğunu düşündükleri için oyuncaklarını arkadaşlarına verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin "annem paylaşmamı istiyor", "öğretmenim oyuncaklarımı arkadaşlarıma vermemi istiyor" gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu durum, çocukların bazı davranışlarının çevreye etkisini bilmedikleri göstermektedir. Belirli bir çevresel davranışla çevreyi nasıl korudukları sorusunun cevabını bilmeyen pek çok çocuk bunun yerine sosyal olarak arzu edilen davranış olduğu için bu davranışlarda bulunduklarını ifade ederler çünkü öğretmenleri veya ebeveynlerin bunu istediğini ve bunun dışında başka seçenek olmadığını düşünürler (Kos, vd., 2016).

Kahriman-Öztürk, vd., (2012) tarafından okul öncesi çocukların sürdürülebilir kalkınma konusundaki fikirlerini araştırmayı amaçlayan çalışmanın sonuçları; yeniden kullanma, geri dönüştürme ilişkin fikirlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrasında yapılan son görüşmelere göre çocukların tamamı kullanmadıkları oyuncaklarını arkadaşlarına vermek ya da farklı şekillerde değerlendirmek istediklerini belirtmişlerdir. Kullanmadıkları oyuncaklarını arkadaşlarına vermek ya da farklı şekillerde değerlendirmek istediklerini ifade eden çocukların yanıtları incelendiğinde ekosentrik çevresel görüşü yansıtan cevapların arttığı görülmektedir.

5.2.4. Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı Okul Öncesi Dönem Çocukların Yaşam Alışkanlıklarına Yönelik Çevresel Görüşlerini Nasıl Değiştirmiştir? Araştırma Sorusuna İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada resimli kitaplara dayalı etkinlikler öncesi ve sonrasında çocukların yaşam alışkanlıklarına yönelik tutum ve görüşleri incelenmiştir. Yaşam alışkanlıkları; oyun alanı tercihleri, yaşam alanı tercihi ve taşıt tercihi boyutlarını içermektedir.

Çocukların oyun alanı tercihine baktığımızda çocukların büyük bir kısmının dışarda oynamayı tercih ettiği belirlenmiştir. Dışarda oynamayı tercih nedenlerine bakıldığında büyük oranda ekosentrik çevresel görüşü yansıtan cevapların mevcut olduğu görülmektedir. Çocukların dışarda oynama tercihlerine yönelik cevapları doğayla ilişkilendirilen cevaplar çok sınırlıdır. Mevcut araştırmada çocukların dışarda oynama isteklerini genel olarak antroposentrik görüşlerle açıklamışlardır. Örneğin; dışarda park araç gereçlerinin olması, kum havuzunun olması, dışarda daha çok arkadaşlarının olması gibi yanıtlar vermişlerdir. Kahriman-Öztürk (2010) çocukların doğanın olanakları kullanmak için dışarda oynamayı tercih ettiklerini belirtmesi araştırma bulgularını detekler niteliktedir.

Simsar, vd. (2021) yaptıkları araştırma sonrasında, çocukların dışarıda oynamayı tercih etme nedenlerinin çoğunlukla antroposentrik çevresel görüşü yansıttığını bulgusuna ulaşmışlardır. Kahriman-Ozturk vd., (2012) çalışmaları sonrasında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Oyun alanı olarak dışarıyı tercih eden çocukların antroposentrik çevresel tutumda oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrasında çocukların dışarda oynama isteklerine yönelik ekosentrik çevresel cevaplarının arttığı görülmektedir. Norðdahl ve Einarsdóttir (2015) yaptıkları araştırma sonrasında, çocukların bitkilerin ve hayvanların olduğu farklı doğal çevreleri zaman geçirmek için tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca doğal çevrenin çocukların doğa ve doğa olayları hakkında bilgi edinme fırsatları sunmanın yanında, doğal ortamdaki iyi deneyimlerin doğaya saygı duyma ve onu korumak amacıyla harekete geçme isteğini de uyandıracağını belirtmişlerdir.

Yaşam alanı tercihlerini yönelik ön görüşme bulgularına göre çocukların çok azı bitki ve hayvanların çok olduğu yerde yaşamayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Araştırmanın küçük bir ilçede yapılması çocukların yaşam alanı tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Kalabalık yerler büyük şehir olarak nitelendirilmekte ve büyük şehirin daha fazla imkânlara sahip olduğunu düşünmeleri yaşama alanı olarak seçmelerinde etkili olmuştur. Örneğin "ben kalabalık yelerde yani büyük şehirde yaşamak isterim çünkü orada her şey var" "bitki ve hayvanların çok olduğu yerde yiyecek bulamayabiliriz" gibi cevaplar vermişlerdir. Aslan ve Atik (2015) tarafından, okul öncesi öğrencilerinin doğa dostu ve çocuk katılımlı açık hava etkinliklerine dayalı farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada çocuklara nerede yaşamak istedikleri sorulmuş, çocukların

yarısı şehirde diğer yarısı da köyde yaşamak istediğini ifade etmişlerdir. Bitki ve hayvanların çok olduğu yerde yaşamak isteyen çocukların yarısı ekosentrik, diğer yarısı antroposentrik çevresel görüş bildirmişlerdir. Simsar, vd. (2021) yaptıkları araştırm sonrasında bitki ve hayvanın çok olduğu yerlerde yaşama isteğini belirten çocukların çoğunluğunun antroposentrik görüşü yansıttığını tespit etmişlerdir. Kahriman-Öztürk, vd., (2012) okul öncesi dönem çocukları, yaşam alanı tercihlerine ilişkin kararlarının gerekçelerinde insan merkezli tutumların olduğunu tespit etmişlerdir.

Son görüşme bulgularına göre, bitki ve hayvanların daha çok olduğu yerde yaşamak isteyen çocukların tamamı ekosentrik çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermişlerdir. Özen- Uyar ve Yılmaz- Genç (2016) yaptıkları araştırma sonrasında, araştırma grubunda bitki ve hayvanların çok olduğu yerde yaşamayı tercih eden çocukların birçoğunun ekosantrik çevresel tutuma sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Taşıt tercihine yönelik olarak ön görüşme bulgularına göre çocukların büyük bir kısmı çevre kirliliği ve arabalar arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Çevre kirliliği ve arabalar arasında ilişki olduğunu belirten çocukların büyük bir kısmı ekosentrik çevresel görüşü yansıtan cevaplar vermişlerdir. Çocukların yolculuk tercihlerine bakıldığında birlikte yolcuk yapmak isteyenlerin sayısının tek başına yolculuk yapmak isteyenlerden az olduğu görülmektedir. Birlikte yolculuk yapma isteklerinin nedenlerine bakıldığında antroposentrik çevresel görüşü yansıtan cevapların daha fala olduğu görülmektedir.

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrasında yapılan son görüşme bulgularına göre, çevre kirliliği ve arabalar arasında ilişki kurabilen çocuk sayısında artış olduğu görülmektedir. Son görüşme bulgularına göre arabalarla çevre kirliliği rasında ilişki kuran çocukların ekosentrik çevresel görüşü yansıttıkları görülmektedir. Macun (2018), okullarda orman programı öncesi çocukların arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişkiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, etkinlikler sonrasında ise bilgilerinin arttığı söylemiştir. Ayrıca arabalarla çevre kirliliği arasındaki ilişki olduğunu ifade eden çocukların büyük çoğunluğu ekosentrik çevresel görüşü yansıtan ifadelerde bulunduklarını belirlemiştir. Son görüşme bulgularına göre birlikte yolculuk yapmak isteyen çocukların sayının arttığı görülmektedir. Ön görüşme bulgularında birlikte yolculuk yapma nedenine ilkin ekosentrik cevap yokken, son görüşme bulgularında iki çocuğun ekosentrik çevresel görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Çevresel Tutumlara ve Görüşlere Yönelik Sonuçlar

Bu bölümde ilk olarak, çocukların çevresel tutumlarına yönelik nicel araştırma sonuçları, daha sonra çocukların çevresel görüşlerine yönelik nitel araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

6.1.1. Çevresel Tutumlara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına ve görüşlerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çocukların çevresel tutumlarına yönelik elde edilen sonuçlar şunlardır.

Çocukların çevresel tutumları cinsiyete, yaşa, daha önce okul öncesi eğitim alma durumuna, anne öğrenim düzeyine, baba öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir? Araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Araştırma bulgularına göre çocukların çevre tutumlarına yönelik ön test ve son test puanları cinsiyet, yaş, daha önce öncesinde okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına etkisi var mıdır? Araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Mevcut araştırma bulgularına göre Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

6.1.2. Çevresel Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Çocukların çevresel görüşlerine yönelik elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı okul öncesi dönem çocuklarının tüketim alışkanlıklarına yönelik çevresel görüşlerini nasıl değiştirmiştir? Araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Resimli Kitapalara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrasında çocukların su, elektrik ve kâğıt tüketimine yönelik ekosentrik çevresel görüşlerini görüşlerinin arttığı görülmektedir.

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı okul öncesi dönem çocuklarının çevre korumaya yönelik çevresel görüşlerine nasıl değiştirmiştir? Araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Resimli Kitapalara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrasında çocukların bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar ve çevre kirliliğine yönelik ekosentrik çevresel görüşlerinin arttığı görülmektedir.

Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programı okul öncesi dönem çocukların geri dönüşüm ve yeniden kullanmaya yönelik çevresel görüşlerini nasıl değiştirmiştir? Araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Resimli Kitapalara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrasında çocukları geri dönüşüm ve yeniden kullanmaya yönelik ekeosentrik çevresel görüşlerin arttığı görülmektedir.

Resimli kitaplara dayalı çevre eğitim programı okul öncesi dönem çocukların yaşam alışkanlıklarına yönelik çevresel görüşlerini nasıl değiştirmiştir? Araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar şu şekildedir: Resimli Kitapalara Dayalı Çevre Eğitim Programı sonrasında çocukları oyun alanı, yaşam alanı ve taşıt tercihine yönelik ekosentrik çevresel görüşlerin arttığı görülmektedir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Önerile

- Okul öncesi dönem çevre eğitimi için çevre etiğinin önemine vurgu yapılması önerilebilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanacak çevre eğitim programlarının çocukların ekosentrik çevresel görüşlerini (çevre merkezli) destekleyecek nitelikte hazırlanması önerilebilir.
- Resimli kitapların çevre eğitiminde kullanılması önerilebilir.
- Çevre eğitiminde kullanılacak resimli kitapların ekosentrik çevresel görüşle (çevre merkezli) hazırlanlardan seçilmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin resimli kitapları çevre eğitiminde kullanılmasına yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması için hizmet içi eğitim seminerlerine katılmaları önerilebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma kısıtlı sayıda katılımcı ile yapılmış, katılımcı sayısının yüksek olduğu benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın katılımcıları okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklardır. Çalışma farklı yaş grubundaki çocuklarla planlanabilir.
- Bu çalışmada sadece deney grubuyla gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplu benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, E., & Kartal, E. E. (2020). Professional anxieties of preschool teacher candidates. *Ilkogretim Online*, *19*(4).

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, *82*(2), 261.

Akalın, M. (2019). *Çevre etiği: çevreye felsefi yönelimler*. İstanbul: İksad Yayınevi.

Alan, H. A. (2015). Sustainable actions in picture storybooks for 4-to-6-year-olds: A content analysis study with respect to 7R. Master's thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Almeida, A., Vasconcelos, C. M., Strecht-Ribeiro, O., & Torres, J. (2013). Non anthropocentric reasoning in children: Its incidence when they are confronted with ecological dilemmas. *International Journal of Science Education*, *35*(2), 312-334.

Altun, D. (2020). Preschoolers' pro-environmental orientations and theory of mind: ecocentrism and anthropocentrism in ecological dilemmas. *Early Child Development and Care*, *190*(11), 1820-1832.

Aral, N., Kandır, A. & Yaşar, M.C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Aslan, F. & Atik, A. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Doğa Sevgisi ve Çevre Bilinci. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, *5*(11), 96-104.

Atasoy, E. (2005). Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa

Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). A field study about environmental knowledge and attidudes of elementary scool students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 105-122.

Avcı, N., Koran- Güner, & Dilek, A. (2016). Okul öncesi dönemde edebiyat türleri ve özel konular. A. Turla (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı içinde* (43-69). *Ankara:* Hedef Yayıncılık

Aydın, F., & Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (18),* 189-207.

Aydoğdu, M., & Gezer, K. (2006). *Çevre bilimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Babb, Y. M., McBurnie, J., & Miller, K. K. (2018). Tracking the environment in australian children's literature: the children's book council of australia picture book of the year awards 1955-2014. *Environmental Education Research, 24*(5), 716-730.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Baratz, L., & Hazeira, H. A. (2012). Children's Literature as an Important Tool for Education of Sustainability and the Environment. *International Electronic Journal of Environmental Education, 2*(1), 31-36.

Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education, 32*(1), 21-27.

Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları/ Environmental problems in a globalized world. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 1-17.

Bozkurt, O. (2006). Çevre eğitimi. M. Aydoğdu & K. Gezer (Ed.), *Çevre bilimi* içinde (209-223). Ankara: Anı Yayıncılık.

Boudreaux, B. (2006). The Representation of the Environment in Children's Literature. (Doktora tezi, University of New Orleans, 2006). *Dissertation Abstracts International, 331*.

Bradley, J. C., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *The Journal of Environmental Education, 30(3),* 17-21.

Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs (Rev. ed.). Washington, DC: NAEYC.

Breiting, S., & Mogensen, F. (1999). Action competence and environmental education. *Cambridge Journal of Education, 29(3),* 349-353.

Brennan, T. J., & Lo, A. W. (2011). The origin of behavior. *The Quarterly Journal of Finance, 1*(01), 55-108.

Buldur, A. (2018). Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitimi programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Caciuc, V. T. (2014). Reflections on the ways to build up responsibility towards nature in primary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 149*, 136-141.

Cansaran, A.& Yıldırım, C. (2012). Çevre bilimiyle ilgili başlıca terimler ve kavramlar. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi* içinde (3 b., s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.

Casey, P. J., & Scott, K. (2006). Environmental concern and behaviour in an Australian sample within an ecocentric–anthropocentric framework. *Australian Journal of Psychology*, *58*(2), 57-67.

Chapman, D. and Sharma, K. (2001). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in asian cities: am preview strategy for implementing an eco-schools programme. *The Environmentalist*, *21*, 265-272

Chawla, L. (1988). Children's concern for the natural environment. *Children's Environments Quarterly*, *5*(3) 13-20.

Chen, P. H. (2009). A study on applying picture books in environmental education for school children-an example of global warming. (Master's thesis). National Chiayi University, Chiayi.

Cochrane, A. (2006). Environmental ethics. Internet Encyclopedia of Philosophy. http://eprints.lse.ac.uk/21190/ Erişim tarihi: 15.12.2020

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün & S. B. Demir) (2. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal baskı 2013 yılında yayımlanmıştır).

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. Ed. Halil Ekşi). İstanbul: EDAM Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlanmıştır)

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2 b.) (Y. Dede & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2011 yılında yayımlanmıştır)

Cutter-Mackenzie, A., & Edwards, S. (2006). Everyday environmental education experiences: The role of content in early childhood education. *Australian Journal of Environmental Education*, *22*(2), 13-19.

Çepel, N. (1992). *Doğa-çevre-ekoloji ve insanlığın ekolojik sorunları*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Daley, D. M., Sharp, E. B., & Bae, J. (2013). Understanding city engagement in community-focused sustainability initiatives. *Cityscape*, *15*(1), 143-161.

Davis, J. (1998) Young children, environmental education and the future. *Early Childhood Education Journal, 26 (2)*, 117– 123.

Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre etiği – çevre felsefesine giriş* (R. Keleş, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma 2001 yılında yayımlanmıştır)

Dilek, C. (2012). Çevre bilinci. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi* içinde (3 b., s. 179-213). Ankara: Pegem Akademi.

Dimopoulos, D., Paraskevopoulos, S., & Pantis, J. D. (2008). The cognitive and attitudinal effects of a conservation educational module on elementary school students. *The Journal of Environmental Education, 39*(3), 47-61.

Dinçel, D. (2019). Türkiye'de sivil toplum kuruluşlarının çevre ideolojileri ve çevre eğitimi programları. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Doğan, M., & Katıtaş, S. (2020). Çevre sorunlarının ve çevresel vatandaşlığın türkiye büyük millet meclisi tasarılarındaki kapsamı. *Kent Akademisi, 13(1),* 1-9.

Duvall, J., & Zint, M. (2007). A review of research on the effectiveness of environmental education in promoting intergenerational learning. *The Journal of Environmental Education, 38(4),* 14-24.

Ergün, T. (2014). Türkiye'de Çevre Denetimi ve Çevre Etiği Bağlamında Yeniden Yapılandırılması. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ergün, T., & Çobanoğlu, N. (2017). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 97-123

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, *65*(66), 1-13.

Evanoff, R. (2005). Reconciling self, society, and nature in environmental ethics. *Capitalism Nature Socialism, 16*(3), 107-114.

Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015a). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Journal of Educational Sciences Research, 5* (2), 191-220.

Fisman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: An empirical investigation. *The Journal of Environmental Education, 36*(3), 39-50.

Freedman, B. (2018). *Environmental science* (6 th. ed.). Toronto, Canada: Pearson Education Canada.

Genç, H.(2015), Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çoklu Zekâ Alanları İle Çevreye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Gerçek, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59).

Gola, B. (2017). Is formal environmental education friendly to nature? Environmental ethics in science textbooks for primary school pupils in Poland. *Ethics and Education, 12*(3), 320-336.

Gönen, M., & Güler, T. (2011). The environment and its place in children's picture story books. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 3633-3639.

Görmez, K. (2003). *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Gazi Kitapevi.

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

Gülay, H., & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gültekin-Akduman G., (2013). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (3 b., s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi.

Güzelyurt, T., & Özkan, Ö. (2019). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme-Environmental education in pre-school period: An examination of children's books. *Elementary Education Online, 18*(1), 20-30.

Hadzigeorgiou, Y., Prevezanou, B., Kabouropoulou, M., & Konsolas, M. (2011). Teaching about the importance of trees: A study with young children. *Environmental Education Research, 17*(4), 519-536.

Haktanır, G., & Çabuk, B. (2000). Okul Öncesi Dönemde Çocukların Çevre Algısı. Hacettepe Üniversitesi IV. *Fen Bilimleri Eğitim Kongresi.* Ankara.

Hens, L., & Nath, B. (2003). The Johannesburg Conference. *Environment, Development and Sustainability, 5*(1), 7-39.

Homer, P. M., & Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(4), 638.

Hsiao, C. Y., & Shih, P. Y. (2015). The ımpact of using picture books with preschool students in taiwan on the teaching of environmental concepts. *International Education Studies, 8*(3), 14-23.

Hudson, Stewart J. 2001. "challenges for environmental education: ıssues and ıdeas for the 21st century." *BioScience 51*(4), 283–288.

İlhan, D. (2013). Türkiye'de Benimsenen Çevre Etiği Yaklaşımları: Gönüllü Çevre Kuruluşları Örneği. Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı ve iletişim.* İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental education research*, *3*(2), 163-178.

Jianping, L., Minrong, L., Jinnan, W., Jianjian, L., Hongwen, S., & Maoxing, H. (2014). *Global environmental issues and human wellbeing.* (Global Environmental Competitiveness Report. 3-21). Springer, Berlin, Heidelberg.

Junges, J. R. (2016). What is the future of ethics teaching in the environmental sciences. *International Journal of Ethics Education*, *1*(2), 127-135.

Homer, P. M., & Kahle, L. R. (1988). A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy. *Journal of Personality and social Psychology*, *54*(4), 638.

Kahriman-Öztürk, D. (2010). Preschool children's attitudes towards selected environmental issues. Master's thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R., & Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education, 34*(4), 629-650.

Kara, G. E., Aydos, E. H., & Aydin, O. (2015). Changing preschool children's attitudes into behavior towards selected environmental issues: An action research study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 3*(1), 46-63.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Karimzadegan, H. (2015). Study of environmental education on environmental knowledge of preschool age children in Rasht city, Iran. Biological Forum - An International Journal *7*(1), 1546-1551.

Keleş, R.& Hamamcı, C. (1997). *Çevrebilim*. Anakara: İmge Kitabevi.

Kellert, S. R. (1985). Attitudes toward animals: Age-related development among children. *Advances in animal welfare science 1984*, 43-60.

Kılıç, S. (2008). *Çevre etiği.* Ankara: Orion Yayınları.

Koech, M. K. (1988). Development and ınternational environmental education. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Comparative And International Education Society* in (p.1-24) Atlanta, GA.

Kopnina, H. (2017). Testing ecocentric and anthropocentric attitudes toward the sustainable development (EAATSD) scale with bachelor students. *Revista Brasileira de Estratégia, 10*(3), 457-477.

Kortenkamp, K. V., & Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology, 21*(3), 261-272.

Kos, M., Jerman, J., Anžlovar, U., & Torkar, G. (2016). Preschool children's understanding of pro-environmental behaviours: Is ıt too hard for them? *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(12), 5554-5571.

Kou, S. Y. (2008). Low Grade students Environmental Education through Story Teaching Focus on the Example of Animal Protection Picture Books (Master's thesis). National Taipei University, Taipei.

Kroufek, R., Janovec, J., Chytrý, V., & Simonová, V. (2016). Environmental attitudes of pre-school children and their parents. In *International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain.

Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. *(*4. Bs.). Ankara: Bağlam yayıncılık.

Kütük, A. (2019). Eko-okullardaki çocuk kitaplarının çevre eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Lear, L. J. (1993). Rachel Carson's "Silent Spring". *Environmental history review, 17*(2), 23-48.

Leggett, J. A., & Carter, N. T. (2012, June). Rio+ 20: *The United Nations Conference on Sustainable Development, June 2012. Library of Congress*, Congressional Research Service.

Li, S. H. (2007). The Action Research of Incorporating Picture Books into Environmental Education by Teachers of First and Second Grades (Master's thesis) National Dong Hwa University, Hualien.

Macun, (2018). 60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerinin okullarda orman programı kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelenmesi. Yüksel lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Mahmutoğlu, A. (2009). Kırsal alanda çevre sorunlarına etik yaklaşım: Kırsal çevre etiği. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Majdenić, V., & Saratlija, I. (2019). Picture Books for Children of Early School Age for the Purpose of Environmental Education. *Pannoniana: Časopis za humanističke znanosti, 3*(1-2), 199-238.

Maltaş, A. (2015). Ekoloji ekseninde insan-doğa ilişkisi ve özne sorunu. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 17*(29), 1-8

Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. London, England: Pearson Education

Medress, A. (2008). Storybooks: A Teaching Tool for Sustainability. Independent Study Project (ISP) Collectio,65. http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/65 Erişim tarihi: 12.09.2020

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology, 30*(1*)*, 80-94.

Miller, G. T. & Spoolman, S. (2012). *Environmental science*. Belmont: Cengage Learning.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı* (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Monhardt, R., ve Monhardt, L. (2000). Children' s literature and environmental issues: Heart over mind? *Reading Horizons, 40*(3), 175–184

Monroe, M. C., Andrews, E., & Biedenweg, K. (2008). A framework for environmental education strategies. *Applied Environmental Education & Communication, 6(3-4),* 205-216.

Moreno, M., & Mafra, P. (2020). from anthropocentrısm to ecocentrısm: the "rıvers project" ın the change of envıronmental attıtudes. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*, *13*(1), 66-78.

Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *The Journal of Environmental Education, 30*(2), 23-30.

Naess, A., 1973. The shallow and the deep, long-range ecology movement. *Inquiry, 16,* 95- 100.

Neal, P., & Palmer, J. (2003). *The handbook of environmental education*. London: Routledge.

Nordlund, A. (2009). Values, attitudes, and norms. Drivers in the Future Forests context. *External drivers affecting Swedish forests and forestry. Future Forests Working Report*, 1-30.

Norðdahl, K., & Einarsdóttir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, *15*(2), 152-167.

O'Brien, K., & Stoner, D. K. (1987). Increasing environmental awareness through children's literature. *The Reading Teacher*, *41*(1), 14-19.

Odum, E. P., & Barrett, G. W. (1971). *Fundamentals of ecology*. Philadelphia: Saunders.

Onur, A., Çağlar, A., & Salman, M. (2016). Okulöncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Education Journal*, *24*(5), 2457.

Onur, B. (2016). *Çocuk çevre doğa: Çevre ve yurttaşlık eğitimi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Özen- Uyar, R. & Yılmaz- Genç, M. M. (2016). Okul öncesi dönem çocukların farklı çevre konularına yönelik ekosantrik ve antroposentrik tutumları. *Journal of Human Sciences. 13*(3), 4579-4594

Özerkmen, N. (2017). İnsan merkezli çevre anlayışından doğa merkezli çevre anlayışına. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *42* (1-2), 167-185

Özdemir, İ. (1998). Çevre sorunlarının antroposentrik karakteri, *Felsefe Dünyası, 27,* 68-80

Özdemir, Ş. (1988). *Türkiye'de toplumsal değişme ve çevre sorunlarına duyarlılık*. Ankara: Palme Yayınları.

Öztürk, A. (2010). *Çocuk edebiyatı ve okul öncesi eğitimde Türkçe dil etkinlikleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Peker A. & Ahi, B. (2019). Çocuk kitaplarında yer alan hayvan karakterlerine çevre eğitimi açısından bakış: İçerik analizi çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, *9*(2), 287-301.

Potter, G. (2010). Environmental education for the 21st century: where do we go now? *The Journal of Environmental Education, 4(1),* 22-33.

Ramsey, C. E., & Rickson, R. E. (1976). Environmental knowledge and attitudes. *The Journal of Environmental Education*, *8*(1), 10-18.

Rea, A. W., & Munns Jr, W. R. (2017). The value of nature: Economic, intrinsic, or both? *Integrated environmental assessment and management*, *13*(5), 953-955

Redclift, M., & Woodgate, G. (Eds.) (1997). *The international handbook of environmental sociology.* UK: Edward Elgar Publishing

Robertson, J. S. (2008). Forming preschoolers' environmental attitude: lasting effects of early childhood environmental education. Master Thesis, Royal Roads University, Canada.

Sandler, R. (2012) Intrinsic Value, Ecology, and Conservation. Nature Education Knowledge *3*(10*)*, 4

Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Shin, K. H. (2008). Development of environmental education in the Korean kindergarten context. Doctoral dissertation, University of Victoria, Canada, (2008).

Short, P. C. (2009). Responsible environmental action: Its role and status in environmental education and environmental quality. *The Journal of Environmental Education*, *41*(1), 7-21.

Simsar, A., Doğan, Y., & Sezer, G. (2021). The ecocentric and anthropocentric attitudes towards different environmental phenomena: A sample of Syrian refugee children. *Studies in Educational Evaluation*, *70*, 101005.

Simsar, A. (2021). Young children's ecological footprint awareness and environmental attitudes in Turkey. *Child Indicators Research*, 1-27.

Skanavis, C., & Sarri, E. (2004). World summit on sustainable development: An environmental highlight or an environmental education letdown? *The International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, *11*(3), 271-279.

Smyth, J., Blackmore, C., & Harvey, T. (1997). Education for sustainability at the United Nations: making progress?. *Environmentalist*, *17*(3), 173-179.

Stangor, C., Jhangiani, R., & Tarry, H. (2014). *Principles of social psychology-1st international edition.* BCcampus.

Stapp, W. B., Bennett, D., Bryan, W., Fulton, J., MacGregor, J., Nowak, P., & Havlick, S. (1969). The concept of environmental education. *Journal of environmental education*, *1(1)*, 30-31.

Tan, S. (2001). Picture Books: Who Are They For? *Paper presented at the Joint National Conference of the Australian Association for the Teaching of English and the Australian Literacy Educators' Association (Hobart, Tasmania, Australia, July 12-15 2001).*

Thompson, S. C. G., & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of environmental Psychology*, *14*(2), 149-157

Tien, Y. F., & Wu, H. C. (2010). A study of environmental education content presented in high-quality picture books: Samples recommended by Taichung county early childhood teachers. *Journal of Environmental Education Research*, *8*(1), 63-93.

Tiflis Deklarasyonu (1977). *Intergovernmental Conference on Environmental Education organlied by Unesco in co-operation with UNEP Tbilisi (USSR)* https://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf. Erişim tarihi: 18.12.2020

Tilbury, D. (1997). Environmental education: A head, heart and hand approach to learning about environmental problems. *New Horizons in Education, 38(1),* 13-30

Tuna, Y. & Kayaoğlu A. (2013). Sosyal Psikoloji. S. Ünlü, (Ed.), *Birey ve davranış (*2. Bs.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

UNESCO-UNEP (1976). *The Belgrade Charter on Environmental Education. https://www.gdrc.org/uem/ee/belgrade.html*, Erişim tarihi: 02.01.2021

United Nations, (nd). *United Nations Conference on Sustainable Development, Rio+20* https://sustainabledevelopment.un.org/rio20 Erişim tarihi: 01.12.2020

United Nations (nd). *United nations conference on the environment, 5-16 june 1972, Stockholm.* https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972 Erişim tarihi: 01.14.2020

Ural, S.(2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (33-55). Ankara: Eğiten Kitap.

Uşak, M. (2006). Çevre nedir? M. Aydoğdu & K. Gezer (Ed.), *Çevre bilimi* içinde (1-9). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ünal, S. & Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16*-17, 142-154

Washington, W., Taylor, B., Kopnina, H. N., Cryer, P., & Piccolo, J. J. (2017). Why ecocentrism is the key pathway to sustainability. *Ecological Citizen, 1*(1), 35-41.

Wilson, R. A. (1996). Environmental education. the development of the ecological self. *Early Childhood Education Journal, 24*(2), 121-123.

Witt, S. D., & Kimple, K. P. (2008). 'How does your garden grow?'Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care, 178*(1), 41-48.

Yalçın, B. (2013). Doğal çevreyi koruma programının okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkileri (Çanakkale il örneği). Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (10. bs.). İstanbul: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, M. K., & Aytekin, R. İ. (2020). Genişletilmiş değer-tutum-davranış modeli bağlamında yeşil ürün satın alma davranışının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(2), 439-465.

Yılmaz, S., Bolat, E. Y., & Gölcük, İ. (2020). Erken çocukluk döneminde uygulanan çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 557-578.

Yukay, M. (2003). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Zynda D.M. (2007). Are envıronmental educatıon pıcture books appropnate for elementary-school chıldren? A content analysıs. (Master's thesis). University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Tarih ve Sayı: 10/06/2020-E.68402

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 95704281-604.02.02/
Konu : Etik Kurul Onay Belgesi

TEMEL EĞİTİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 45346595-06.02.2020 tarihli, 20962 sayılı yazı,

İlgi yazınız ekinde Enstitümüz Müdürlüğüne gönderilen Doç.Dr. Ebru DERETARLA GÜL'ün danışmanlığını yürüttüğü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı 2017933045 nolu doktora öğrencisi Pınar POLAT'ın "Okul Öncesi Çocukların Çevresel Tutumlarına Yönelik Bir İnceleme" başlıklı doktora tezinde çocuklarla, öğretmenleriyle ve velilerle yürüteceği çalışma için çalışmasının yürütülmesi için "Etik Kurul Onay Belgesi" ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

Ek: Etik Kurul Onay Belgesi

Ek 2. Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 41533392-101.99-E.14447078 09.10.2020
Konu : Uygulama İzni (Pınar POLAT)

MİDYAT KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) 17.09.2020 tarihli 96820157-044-E.26975 sayılı yazısı.
b) 08.10.2020 tarihli ve 41533392-101.99-E.14421025 sayılı onay.

Uygulama İzni (Pınar POLAT)'ın Anket uygulaması ile ilgili Müdürlüğümüzce uygun görüldüğüne dair ilgi (b) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Şehmus SÜMER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek :İlgi (a) Yazı ve ekleri
İlgi (b) Valilik Onayı (1 Adet)

e-posta: [illegible]
Ayrıntılı bilgi için: B.KUMAŞOĞLU
Tel: (0482)2121258
Faks: (0482)2121236

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 1e7d-f8ff-3adc-b24d-df8e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Veli Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veli;

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencisiyim. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL danışmanlığında "okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik tutumların yönelik bir araştırma" isimli doktora tez çalışmasını yürütmekteyiz. Araştırma kapsamında çocukların çevreye yönelik tutumları belirlenirken bu tutumların oluşmasında etkili olan faktörlerden olan anne ve babaların da tutumlarını belirlemeye ihtiyaç duymaktayız. Bu amacı gerçekleştirmek için çocuğunuz ve sizinle bazı çalışmalar yapmak istmekteyim. Bu formun yollanış amacı çocuğunuzun ve sizin çalışmamıza katkıda bulunabilmesi için sizden gerekli iznin alınmasıdır.

Araştırmanın amacına uygun olarak sizinle yüz yüze görüşme, çocuğunuzla yüz yüze görüşme, gözlem ve sınıf içi etkinlik uygulamaya yönelik çalışmalar yürütülecektir. Sizinle yüz yüze görüşme çalışma boyunca iki kere yapılacaktır. Aynı şekilde çocuğunuzla da yüz yüze görüşme iki kere yapılacaktır. Çalışma boyunca sınıf içi etkinlik uygulanacaktır.

Veri toplanırken hiçbir şekilde isim ya da aile kimliğini belirleyici sorular sorulmayacaktır. Çalışmamız katılımcıların fiziksel veya ruhsal sağlığını tehdit edici ya da onlar için stres kaynağı olabilecek unsurları içermemektedir. Çocuklara sorulacak sorular hiçbir şekilde kişisel rahatsızlık verecek olumsuz öğeler içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse görüşme sonlandırılacaktır ve bu durum çocuğunuza herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir. Bu çalışmaya verdiğiniz destek için şimdiden teşekkür ederim.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak veriler yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırma ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız aşağıdaki irtibat bilgilerinden bana ulaşabilirsiniz:

Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum ..... da katılımcı olmasına izin veriyorum. Çalışmayı istedğimi zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum.

Pınar POLAT (Tel: 505 746 0668; E-posta: Pinar_polat33@hotmail.com)

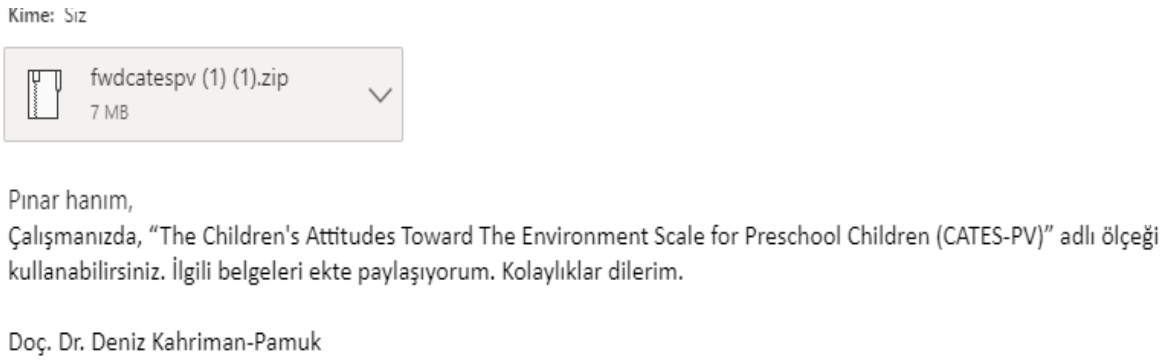
Tarih:

Ebeveynin:

Adı, soyadı:

İmza:

Ek 4. Çocuk Görüşme Formu Kullanım İzni


Kime: Sız

fwdcatespv (1) (1).zip
7 MB

Pınar hanım,
Çalışmanızda, "The Children's Attitudes Toward The Environment Scale for Preschool Children (CATES-PV)" adlı ölçeği kullanabilirsiniz. İlgili belgeleri ekte paylaşıyorum. Kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Deniz Kahriman-Pamuk