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

ÇEVREYE YÖNELİK FARKLI TUTUM GÖSTEREN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ÇEVRESEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

Nazmiye TEMİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÇEVREYE YÖNELİK FARKLI TUTUM GÖSTEREN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ÇEVRESEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

Nazmiye TEMİZ

Danışman: **Doç. Dr. Mustafa YAŞAR**
Jüri Üyesi: **Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Mesut SAÇKES**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN

Üye: Prof. Dr. Mesut SAÇKES

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2020

Prof. 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. ……/…../2020

Nazmiye TEMİZ

ÖZET

ÇEVREYE YÖNELİK FARKLI TUTUM GÖSTEREN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ ÇEVRESEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÇOKLU DURUM ÇALIŞMASI

Nazmiye TEMİZ

Yüksek Lisans Tezi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
Ağustos 2020, 118 sayfa

Bu araştırmada çevreye yönelik yüksek ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çevresel sürdürülebilirlik faaliyetleri ve uygulama süreçleri incelenerek, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında sahip oldukları çevreye yönelik tutumları, çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerini nasıl uyguladıkları ve uygulamalarının sahip oldukları çevresel tutumlarla ilişkili olarak nasıl farklılaştığı irdelenmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen araştırmaya, çevreye yönelik yüksek ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren üç öğretmen, okul yöneticileri ve sınıftaki çocuklar katılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme doğrultusunda Adana ili Çukurova ilçesinde Eko-okullarda görev yapan ve Erten (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik tutum Ölçeğinden ilgili faktöre yönelik en yüksek puanı alan üç öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verileri gözlem, görüşme ve dokümantasyon ile toplanmıştır. Sınıf içi uygulamaların çıktılarının net olarak ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla seçilen üç öğretmenin görev yaptığı okul müdürleri, müdür yardımcıları ve sınıftaki çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin uygulama çıktıları, çocukların portfolyoları, sınıf içi üretilmiş materyaller, öğretmenlerin aylık planları, günlük eğitim akış belgeleri, okulda kullanılan yönergeler, okul dönemi için hazırlanan belgeler, eko-okul kapsamındaki uygulama panolarından dokümantasyon yapılarak veri elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile sistemli bir şekilde kodlanmış ve elde edilen kodlardan kategoriler ve temalara ulaşılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda; yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde demokratik yaklaşım sergilediği, çevreyle empati yaklaşımını benimsediği, projelerde üretici olarak rol aldığı ve çevre bilincini geliştirici etkinlikler gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarında bilge/lider rolünü benimsediği, çocuklara rol model olduğu, projelerde uygulayıcı olduğu ve çevrenin kullanımına yönelik etkinliklerini uygulamalarının merkezine aldığı görülmüştür. Yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları incelendiğinde ise öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik etkinlikleri uygularken mesafeli duruş sergilediği, etkinliklerin öğretmen merkezli olduğu, projelerde görev odaklı ilerlediği ve uyguladığı çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde sınırlılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde uyguladığı çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinin öğretmenlerin tutumsal ve eylemsel olarak farklılaştığı ve öğretmenlerin tutumları ve eylemlerininin birbirleri ile tutarlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, erken çocukluk dönemi, çevre eğitimi, çevreye yönelik tutum

ABSTRACT

MULTIPLE CASE STUDY FOR ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY PRACTICES OF PRE-SCHOOL TEACHERS WITH A DIFFERENT ATTITUDE TOWARDS TO THE ENVIRONMENT

Nazmiye TEMİZ

Master Thesis, Department of Early Childhood Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa YAŞAR
August 2020, 118 pages

The aim is this study is to explore the environmental sustainability activities and application processes of pre-school teachers who show high echocentric, anthropocentric and antipathic attitudes towards the environment. This study explores the way that teacher applied environmental practices of environmental sustainability activities in classroom practices and how these practices differed related to the teachers' attitudes towards environmental sustainability.

The study conducted as a qualitative case study. Participants were selected by purposeful sampling method. In line with the purposeful sampling, three teachers working in eco schools in Çukurova district of Adana province and having the highest score for the related factor from the Ecocentric, Anthropocentric and Antipathic Attitude Scale for the Environment which is adapted into Turkish by Erten (2007) were selected. The data was collected through observation, interview and documentation. Observations carried out to reveal the environmental sustainability status of teachers who show high echocentric, anthropocentric and antipathic attitudes towards the environment are supported with documents. Interviews were also held with school administrators and children in the classroom. Also, the documentation data were obtained from teachers' implementation outputs, children's portfolios, classroom materials, teachers' monthly plans, daily education flow documents, instructions used at school, documents prepared for the school period, and application boards within the scope of eco-school. The data were systematically coded with the content analysis method. Then, the categories and themes were reached from the obtained codes.

As a result of data analysis, the present study revealed that the teacher with a high echocentric attitude showed the democratic approach in class environmental sustainability activities, adopting empathy approach with the environment, played a role as a producer in projects and carried out activities that improve environmental awareness. The teacher who has a high anthropocentric attitude adopted the role of wise /leader, became a role model for children, played a role as a practitioner in projects, and placed its activities for the use of the environment at the center of its practices. The teacher who had a high anthropocentric attitude adopted the wise/leader role in environmental sustainability practices, became a role model for children, played a role as a practitioner in projects, and placed activities for the use of the environment at the center of her practices. When the teacher with high antipathetic attitude were examined, it was revealed that the teacher displayed a distant stance while applying environmental sustainability activities, the activities were teacher-centered, the activities were task-oriented in the projects, and the environmental sustainability activities she applied were limited. To sum up, the environmental sustainability activities applied by preschool teachers in the classroom differ in terms of attitudes and actions of the teachers. Moreover, teachers' attitutes are found to be consistent with their actions in the classrooms.

Keywords: Sustainable development, education for sustainable development, early childhood education, environmental education, environmental attitudes

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın hayata geçmesinde katkıları olan, deneyimlerini paylaşan, nitel araştırmada beni yüreklendiren, her zaman anlayışlı olan, desteğini ve bilgilerini esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a çalışmanın değerlendirilmesi aşamasında değerli geri bildirimlerini paylaşan sayın Prof. Dr. Mesut Saçkes ve sayın Dr. Öğr. Üyesi Şule Erden Özcan'a teşekkür ederim.

Akademik deneyimleriyle destek olan Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS, Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ, Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN, Doç. Dr. Durmuş ASLAN ve Çukurova Üniversitesi Ana Bilim Dalı'ndaki tüm değerli hocalarıma, Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince hayata bakış açımı oluşturan, bana her anlamda büyük katkısı olan ve akademik duruşları ile bana model olan başta akademiyi sevmemi sağlayan Dr. Hasibe Özlen DEMİRCAN olmak üzere tüm ODTÜ Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğretim elemanlarına,

Her biri büyük birer destekçi olan başta Arş. Gör. İrem GÜRGAH OĞUL ve Dr. Emel ÇİLİNGİR ALTINER olmak üzere Arş. Gör. Seval Ördek İNCEOĞLU, Meltem EMEN'e, tüm teras kata ve çalışma arkadaşlarıma, hayatın her alanında mesafeler olsa da her süreçte yanımda olan canım arkadaşlarım Büşra GENÇ, Sibel Sinem ESEN, Selay ATIŞLI, Gaye BAŞTÜRK, Kevser ÇAKMAK, Sonnur ÖZTÜRK, Kardelen ŞANLI, Ömer HANAS, Azad YILMAZ, ve Oğuzhan ÖZÇELİK'e

Her zaman yanımda hissettiğim bir çalışma arkadaşından çok daha fazlası olan canım dostum Arş Gör. Vildan Kılıçay'a ve tanıştığımızdan beri beraber büyüdüğümüz, her anımda yanımda olan ve her konuda olduğu gibi tezimde de desteğini benimle paylaşan değerli dostum Elif Kübra AKBAY' a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın veri toplama sürecince katkı sağlayan, desteklerini hiç esirgemeyen tüm saygıdeğer öğretmenlerime, tüm çocuklara, ailelerine, okul müdür yardımcılarına ve okul müdürlerine, gösterdikleri katılım, sabır ve destekleri için teşekkür ederim. Ayrıca, Ç.Ü. BAP Birimine (SYL-2019-11891) teşekkür ederim.

Son olarak, bu süreçte çalışmama benden çok inanan, neler yapabileceğimi hatırlatan geniş ailemin her bir üyesine, beni hep destekleyen sevgili kardeşlerim İbrahim TEMİZ, Orhan TEMİZ'e, ve abim Mehmet TEMİZ'e teşekkür ederim. Her şeyden önemlisi insanların hayatına güzellikle dokunmamı öğreten canım annem Ayda TEMİZ ve babam Nuri TEMİZ' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nazmiye TEMİZ

Adana / 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **xii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiv**
EKLER LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Giriş ve Problem 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmada Sınırlılıklar 6
1.5. Tanımlar 6

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çevre Eğitimi 7
2.2. Sürdürülebilir Kalkınma ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim 9
2.3. Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevresel Sürdürülebilirlikte Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rolü 12
2.4. Eko-Okullar 17
2.6. Çevreye Yönelik Tutumlar 19
2.6.1. Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum 21
2.7. İlgili Araştırmalar 24

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli....27
3.2. Katılımcılar....28
3.2.1. Yüksek Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmen, Sınıfı ve Okulunun Özellikleri....30
3.2.2. Yüksek Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmenin Sınıfının ve Okulunun Özellikleri....32
3.2.3. Çevreye Yönelik Yüksek Antipatik Tutum Gösteren Öğretmen Öğretmenin Sınıfının ve Okulunun Özellikleri....33
3.3. Araştırmacının Rolü....35
3.4. Veri Toplama Araçları....35
3.4.1. Gözlem....36
3.4.2. Görüşme....37
3.4.3. Doküman Analizi....38
3.5. Veri Toplama Süreci....39
3.6. Verilerin Analizi....40
3.7. Araştırmadaki Güvenirlik ve Geçerlilik....41
3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler....41

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik....44
4.1.1. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Demokratik Yaklaşım....45
4.1.2. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Empati....48
4.1.3. Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlikler....50
4.1.4. Projelerde Üretici Rol....54
4.2. Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik....57
4.2.1. Lider/Bilge Rol....58
4.2.2. Rol Model Olma....61
4.2.3. Çevrenin Kullanımına İlişkin Etkinlikler....644
4.2.4. Proje Uygulayıcısı....687

4.3. Antipatik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik 71
4.3.1. Çevreye Yönelik Etkinliklerde Mesafeli Duruş 72
4.3.2. Öğretmen Merkezli Yaklaşım 783
4.3.3. Çevreye Yönelik Etkinliklerde Sınırlılıklar 74
4.3.4. Görev Odaklı İlerleme 76
4.4. Farklı Tutum Gösteren Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sürdürülebilirlik Durumu ve Uygulamalarındaki Farklılıklar 80

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çevresel Sürdürülebilirlik ve Uygulamalarındaki Farklılıklara İlişkin Tartışma ve Yorum 85

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 92
6.2. Öneriler 93
6.2.1. Öğretmenlere Öneriler 93
6.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler 94
6.2.3. MEB'e Öneriler 94

KAYNAKÇA 95
EKLER 114
ÖZGEÇMİŞ 118

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÇE: Çevre Eğitimi

ÇS: Çevresel Sürdürülebilirlik

ÇSE: Çevresel Sürdürülebilirlik Eğitimi

SK: Sürdürülebilir Kalkınma

SKE: Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Sürdürülebilir Kalkınma İlkeleri.....10
Tablo 2. Öğretmenlerin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 29
Tablo 3. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Demokratik Yaklaşım 45
Tablo 4. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Empati 48
Tablo 5. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Çevre Bilincinin Geliştirilmesi.....51
Tablo 6. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinlikleri Kapsamındaki Projelerde Üretici Rol.54
Tablo 7. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Lider/Bilge Rol.....59
Tablo 8. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Rol Model Olma 61
Tablo 9. Çevrenin Kullanımına İlişkin Etkinlikler 65
Tablo 10. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Proje Uygulayıcısı.....69
Tablo 11. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Mesafeli Duruş….....72
Tablo 12. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Öğretmen Merkezli Yaklaşım 78
Tablo 13. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Sınırlılıklar.....74
Tablo 14. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Görev Odaklı İlerleme….....76
Tablo 15. Farklı Tutum Gösteren Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sürdürülebilirliğe İlişkin Farklılıklar.....81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öğretmenlerin sınıflarındaki çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin kategoriler 43
Şekil 2. Yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik 45
Şekil 3. Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik 58
Şekil 4. Yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik 72

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1. Valilik İzin Formu 114
EK 2. Kişisel Bilgi Formu.....115
EK 3. Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği…...115

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş ve Problem

Sürdürülebilir kalkınma bilinci yaratmak ve geliştirmek gelecek nesillere dünyayı daha yaşanabilir şekilde bırakmak, kaynakları korumak ve çevresel çeşitliliği desteklemek açısından önemlidir. İnsanların çevreye dair farkındalıklarının artırılması ve buna yönelik uygulamalara teşvik edilmesi eğitim ile mümkündür (UNESCO, 1992). Erken yıllarda verilen çevresel sürdürülebilirlik eğitimi, insanların daha sonraki yıllarda çevreye duyarlı ve çevresel sürdürülebilirlik bilincine sahip bireyler olmalarına imkân tanır. Çevresel sürdürülebilirlik bilincinin oluşturulmasında başarıya ulaşmak için öğretmenlerin sahip olduğu çevreye yönelik tutumlar, çocukların kazanacağı tutum ve sergileyeceği davranışlarda önemli role sahiptir (Özden, 2008).

Sloep ve Blowers (1996), yirmi birinci yüzyılda dünyanın en büyük tehdidinin çevre sorunları olduğunu belirtmiştir. İnsan davranışlarının doğrudan veya dolaylı bir şekilde dünyadaki ekosistemleri değiştirdiği bilinen bir gerçektir (Wyles, Pahl, & Thombson, 2014). Tüm dünyada gün geçtikçe artan insan nüfusu göz önüne alındığında, küresel ısınma, iklim değişikliği, bozulma ve biyo-çeşitlilik kaybı ile doğa ve çevre olumsuz yönde bozularak değişmektedir. Bu durum, çevresel sorunları beraberinde getirmektedir.

Ortaya çıkan ve gün geçtikçe artan çevresel problemlerin çözülebilmesi için pek çok çalışma yapılmış ve raporlar yayımlanmıştır. Stockholm'da gerçekleşen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı'nda çevresel problemlerin evrensel bir olgu olduğu belirtilmiştir (UNEP, 1972). Çevresel sorunların çözülmesi için Bruntland Raporu'nda, (1987) çevresel ihtiyaçlar ile sürdürülebilir kalkınmanın dünya genelinde dengede olması gerektiği vurgulanmıştır. Buna ek olarak, Avrupa Konsey raporunda, gelecek nesillerin hayat kalitesinin geliştirilmesi amacıyla küresel açlıkla mücadele, nüfus ve göç problemleri, iklim değişikliği, sürdürülebilir üretim ve tüketim, yenilenebilir enerji, sürdürülebilir ulaşım, kaynakların korunması ve yönetilmesi gibi sürdürülebilir yaşam problemlerine dikkat çekilmiştir (Council of the EU, 2006). Karşılaşılan çevresel tehditler ve problemlerin çözülmesi için sürdürülebilir kalkınma uygulamalarının gerçekleştirilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Sürdürülebilir kalkınma, ekonomik, sosyal ve çevresel olarak birbiri ile ilişkili üç temel boyuttan oluşmaktadır. Ekonomik sürdürülebilirlik karşılaşılan maliyetler ile çevresel faydanın oluşturduğu denge durumudur. (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010). Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutu ise atılım, özgürleşme, özgürlük, güvenlik ve dayanışma ile ilgili sosyal, kültürel ve politik konularla ilişkilidir. (Siraj-Blatchford vd. 2010). Sürdürülebilir kalkınmanın çevresel ayağının insan, doğa ve doğal kaynaklar arasındaki uyumla ilgili olduğu belirtilmiştir (Pressoir, 2008). Yeryüzündeki canlılığın korunması, yinelenemeneyen kaynakların kullanımının azaltılması, çevresel zararın ve kirliliğin önüne geçilmesi gibi çevresel faaliyetler sürdürülebilir kalkınmanın çevre boyutu kapsamındadır (Du Plessis, 2000).

Erken çocukluk yıllarından itibaren, çocukların fiziksel ve sosyal dünyasını oluşturmaları, öğrenmenin gelişimi ve çocukların içeride ve dışarıda geçirdikleri zaman açısından çocukların yaşadığı çevre büyük önem taşımaktadır (Bodrova & Deborah, 2007). Pek çok çalışma, çocukluk döneminde doğa ile olan deneyim ve etkileşimlerin, çevre dostu eylemlerin oluşmasında çok önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Chawla, 1999; Palmer vd.; 1999; Tanner, 1980). Çocukların erken çocukluk döneminde bulundukları çevre, gelecekte oluşturdukları bakış açısını şekillendirmektedir. Sürdürülebilir kalkınmanın teşvik edilmesi ve insanların çevre ve kalkınma konularına yönelik kapasitelerinin artırılması için eğitimin kritik role sahiptir (UNESCO, 1992). Bu nedenle, çocukların çevresel sorunları çözmeye ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamaya elverişli eğitim ortamına sahip bir çevrede yaşamaları gereklidir.

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik uzun yıllardır sorunları çözmek amaçlı çalışmalar gerçekleştirilmesine rağmen, okul öncesi eğitimi araştırmacılarının, sürdürülebilirliğe yönelik problemlere ve çevre eğitimine yeterince dikkat etmediği görülmektedir (Davis, 2009). Rio Zirvesi'ne ait raporda sürdürülebilir kalkınma eğitiminin okul öncesi yıllarından başlayarak eğitim öğretim sürecine dâhil olması gerektiği ve okul öncesi dönem çocuklarının dünyadaki problemleri anlayabileceği, çevresel sosyal ve ekonomik problemler hakkında düşünebilecekleri belirlenmiştir. Buna ek olarak, çocukların tıpkı yetişkinler gibi sürdürülebilir bir dünya için karar verme sürecine dâhil olabilecekleri vurgulanmıştır (UNESCO, 2008). Ayrıca, yapılan çalışmalarda erken yaştaki çocukların çevreye yönelik sorunları anlaması, kendi değer ve tutumlarını bu dönemde oluşturduğu için sürdürülebilir kalkınma eğitiminin erken yaşlarda okul öncesi eğitimi ile başlanması gerektiği vurgulanmıştır (Didonet, 2008; Samuelson & Kaga, 2008; Siraj- Blatchford vd., 2010).

Okul öncesi eğitimi süresince sürdürülebilirlik eğitiminin uygulanması ve geliştirilmesinin okul öncesi öğretmenleri, eğitimcileri ve kurum sorumlularının görevi ve sorumluluğu olduğu belirtilmiştir (Siraj-Blatchford, Samuelsson & Lenglet, 2011). Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma ve çevresel sürdürülebilirlik bilincinin çocuklara kazandırılmasının yolu nitelikli uygulamalara sahip sınıflar ve okullardan geçmektedir. Ayrıca, sürdürülebilir kalkınmanın teşvik edilmesi ve insanların çevre ve kalkınma konularına yönelik kapasitelerinin artırılması için eğitimin önemli rolü vurgulanmıştır. (UNESCO, 1992). Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminin gerçekleştiği anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çevresel sürdürülebilirlik faaliyetlerinin detaylıca incelenmesi gereklidir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki uygulamaları, etkinlikleri ve tutumları çocukların çevresel sürdürülebilirlik anlayışını oluşturacaktır.

Sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik yapılan araştırmalar, literatürde konuya yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan meta analiz çalışmalarında okul öncesi dönemde sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik çalışmalar incelenmiştir (Davis, 2009; Green, 2013). Davis'in (2009) gerçekleştirdiği araştırma sonucunda 1996 ve 2007 yılları arasında sadece 39 makalenin okul öncesi dönemde çevresel sürdürülebilir kalkınmayla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada, Davis (2009) eğitimde oluşan sürdürülebilirlik açığının kapanması için yeni yapılacak araştırmaların odağının, sürdürülebilir kalkınma ve okul öncesi dönem çocuklarının sürdürülebilirliğe ilişkin etkinliklere yönelik olmasının bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Green (2013) yaptığı araştırmada 2004 ve 2013 yılları arasında okul öncesi dönemde çevresel sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yalnızca 36 makalenin yayımlandığını belirtmiştir. Dahası, sürdürülebilir bir yaşam ihtiyacını vurgulayan birçok araştırma ve rapor olmasına rağmen, ilgili literatürdeki sınırlı çalışmalar okul öncesi eğitimcilerinin, sürdürülebilir kalkınma eğitimine ne şekilde katkı sağladığını açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Didonet, 2008; UNESCO, 2012; Wals, 2011).

Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde okul öncesi öğretmenlerinin katkılarını ortaya çıkarmak için öğretmenlerin okullardaki etkinlik ve uygulamaların incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda kazandırılan çevre eğitiminin kalitesini belirlemede öğretmenlerin eğitim felsefeleri, kendi anlayışları, farklı bakış açıları, uygulamalarındaki içerik seçimleri ve çevresel etik değerlerinin önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır (Sandell, Öhman & Östman, 2005; Thi Than, 2001). Bu bağlamda, öğretmenlerin çevreye dair sınıf içerisindeki veya okul ortamındaki uygulamaları onların çevreye yönelik

tutumlarından etkilenmektedir. Eğitim kurumlarındaki çevre eğitiminin kalitesi, öğretmenin eğitimine ve öğretmenin çevresel sorunlara ve çevrenin korunmasına dair farkındalığına bağlıdır. Çocuklara erken yaşlarda verilecek olan çevre eğitimi, çocukların daha ileriki yaşlarda sergileyeceği çevreye yönelik tutumları olumlu olarak şekillendirir (Wilson, 1996). Eko-okullar, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği kurumlardır. Okul öncesi kurumlarında uygulanan Eko-okul programı ile öğretmenlerin, çocukların ve okulun tüm paydaşlarının dâhil edilerek Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Eco-schools, 2013).

Thompson ve Barton (1994), çevresel tutumlar üzerine çalışmalar yapmış ve çevreye ait bu tutumları ekosentrik ve antroposentrik olarak tanımlamıştır. Ekosentrik ve antroposentrik tutum kişinin çevresel olgu ve olayları anlamasının iki yolu olarak belirtilmiştir. Ekosentrik tutuma sahip insanlar, içten gelen bir şekilde doğaya odaklanır ve kendi çıkarları olmaksızın doğaya değer verir. Diğer yandan, antroposentrik tutuma sahip olan bireyler ise insan yaşamının doğadan daha değerli olduğu kanısındadır. Bu tutumlara ek olarak, Thompson ve Barton (1994) ekosentrik ve antroposentrik tutumların yanında antipatik tutuma sahip olan insanların da bulunduğunu öne sürmüştür. Antipatik tutum, çevreye yönelik gerçekleştirilen koruma hareketlerine karşıt bir tepki olabileceği (Atlı vd., 2015) ve bu tutumun kişilerde çevreye yönelik yapılan yoğun çalışmalar sonucunda gelişebileceği belirtilmiştir (Erten ve Aydoğdu, 2011).

Sonuç olarak, ilgili literatür, okul öncesi dönemde öğretmenlerin tutumlarının çocukların kendi çevresel tutumlarını oluşturmasında rol oynadığını ve gelecek nesillere çevrenin bozulmaya uğramadan aktarılmasını sağlayacak olan Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim bağlamında gerçekleştirilen araştırmaların yetersiz olduğunu göstermiştir. Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutuma sahip olan öğretmenlerin bu tutumlarının sınıf içerisindeki uygulamalarına ne şekilde yansıttığına ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim çerçevesinde ne tür çevresel uygulamalar yapıldığına dair bilinenler sınırlıdır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitim çerçevesinde sınıf içi faaliyetlerinde neler yapıldığının ortaya çıkarılmasının bir ihtiyaç olduğu görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çevreye yönelik farklı tutum gösteren okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını incelemek ve bu uygulamaların öğretmen tutumlarına göre nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik bakımından neler yapılmaktadır?
2. Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik bakımından neler yapılmaktadır?
3. Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik bakımından neler yapılmaktadır?
4. Yüksek ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki sürdürülebilirlik durumu ve uygulamalarında ne tür farklılıklar bulunmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de gerçekleştirilen okul öncesi dönemde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik araştırmalar son yıllarda artış göstermiş olmasına rağmen, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını derinlemesine inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırma sonuçlarının öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim etkinlikleri ve uygulamalarına yönelik olan ilgili alan yazına katkı sağlayacaktır.

Çevresel tutumlara yönelik gerçekleştirilen pek çok çalışma, çevreye yönelik tutumların çevre yanlısı davranışlar için güçlü bir belirleyici olduğunu göstermiştir. (Kaiser vd., 1999; Onur vd., 2011; Tuncay vd., 2011). Bu araştırmada, çevreye yönelik farklı tutumlar sergileyen öğretmenlerin çevreyi oldukça etkileyen Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim etkinliklerine bu tutumların nasıl yansıdığını ortaya koyarak okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının sürdürülebilir kalkınmadaki rolünü açığa çıkaracaktır. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarının geliştirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmadaki rolünün ortaya çıkarılması verilen eğitimin niteliğinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

1.4. Araştırmada Sınırlılıklar

Bu araştırmada katılımcılar sadece Adana ilinin Çukurova ilçesindeki eko-okul programını uygulayan bağımsız anaokullarınından seçilmiştir. Eko-okul programını uygulayan okullara verilen çevre eğitimi ve eko-okul eğitimleri göz önünde bulundurulduğunda programı uygulayan okulların tercih edilmesi çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmen seçimini sınırlandırmıştır.

1.5. Tanımlar

Sürdürülebir Kalkınma: "bu günün ihtiyaçlarını gelecek nesillerin ihtiyaçlarından ödün vermeden karşılama süreci" (WCED, 1987, p. 43).

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim: "İnsanların küresel ve yerel olarak, bireysel ve birlikte yaşam kalitesini artıracak ve gelecek için dünyanın geleceğine zarar vermeden yapılacak eylemlere katılmak için bilgi değer ve becerilerin geliştirilmesini sağlayan eğitim" (Sustainable Development Education Panel, 1998, p. 3).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm okul öncesi öğretmenlerinin çevresel tutumları ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim kapsamında sınıf içerisinde yer verdikleri çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarına yönelik ilgili literatürü kapsamaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel tutumlarına dair ekosentrik, antroposentrik, ve çevreye yönelik antipatik tutumlar incelenmiş olup, çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarına yönelik ise çevre eğitimi, sürdürülebilir kalkınma ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, çevresel sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınmada okul öncesi öğretmenlerinin rolü incelenmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma için eğitim ve ekosentrik, antroposentrik, ve çevreye yönelik antipatik tutumlar ile ilgili alanyazında bulunan ulusal ve uluslararası araştırmalar ele alınmıştır. Tutum ve uygulamalara dair literatürde olan ilgili konular da araştırmalar içerisine dâhil edilmiştir.

2.1. Çevre Eğitimi

Son yıllarda dünyada gerçekleşen nüfus artışı ve insanlardan kaynaklanan nedenlerle çevresel sorunlar meydana gelmiş olup, insanların ve doğanın geleceği tehlike altına girmiştir. (Sloep ve Blowers, 1996). Meydana gelen çevresel bozulmalar ve olumsuz çevresel değişiklikler ile çevresel sorunlar 1960'lı yıllardan itibaren gün yüzüne çıkmış, çevresel sorunların çözümü için ülkeler bir araya gelmeye başlamıştır. Paris'te gerçekleştirilen Biyosfer konferansından itibaren çevreyle ilişkilendirilen sorunlar eğitimin teori ve pratik uygulamalarıyla ilişkilendirilmiş ve dünya genelinde çevre eğitimine yönelik farkındalığın geliştirilmesi gerektiği duyurulmuştur (UNESCO, 1968).

Çevre eğitimi, geniş çerçevede insan kültür ve biyofiziksel çevresini arasındaki ilişkiyi ve değerleri kavrama süreci olarak tanımlamıştır (Palmer, 1998). Smith (2009), çevre eğitimini tanımlarken çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye yönelik duyarlı bireylerin yetiştirilmesi ve çevreyle alakalı projelere aktif katılım sağlanmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Çevre eğitimi aynı zamanda çevresel farkındalığın oluşmasını sağlayan ve çevresel sorunların çözümünde kullanılacak olan bilgi, beceri ve tecrübelerin kazanıldığı eğitim alanıdır (Katoch, 2010; Vaughan, Gack, Solorazano &Ray 2003). Bununla birlikle, çevre eğitiminin sağlanması için çevre kalitesine yönelik

sorunlara bireysel çözümler geliştirmek ve karar verme sürecini uygulamaya dökmek gerekmektedir (Palmer, 1998).

Belgrad Şartı (UNESCO, 1976) ve Tiflis Deklarasyonu'nda (1977) çevre sorunlarına yönelik farkındalığı arttırmak, çözümler geliştirmek ve yeni sorunları önlemek amacıyla çevre eğitiminin hedefleri belirlenmiştir (UNESCO, 1977). Tiflis Raporu, çevre eğitimini, eğitim sisteminde insan, kültür ve doğa arasındaki karşılıklı ilişkiyi teşvik etmeyi amaçlayan yaşam boyu bir süreç, disiplinlerarası ve bütünsel bir bakış açısı olarak nitelendirmiştir (UNESCO, 1977). Tiflis Raporu'nda çevre eğitiminin amaçları, çevre bilinci ve farkındalığı ve çevresel problemler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Pooley ve O'Connor (2000), çevre eğitim amaçlarını çevreye yönelik her şeyi değerlendirmek, belirli çevre problemlerine için uygun çözüm yollarını aramak ve bireylerde çevreye yönelik olumlu davranışlar geliştirmek olarak detaylandırmıştır. Buna paralel olarak, Nagel (2005), çevre eğitiminin temel amacının bireylerin çevre bilinci kazanması ile gelecek nesiller için temiz sağlıklı bir çevre bırakabilmek olduğunu belirtmiştir.

Çevreye duyarlı nesiller yetiştirmek amacıyla çevre geçmişte ve günümüzde okullarda çevre okuryazarı vatandaşlar yetiştirmek için okul öncesinden yükseköğretime kadar pek çok çevre eğitimi programı kullanılmıştır. Eko-okul programları, Outdoor Education, (Auer, 2008), Yeşil Okullar Programı (Higgs & McMillan, 2006; Kensler & Uline, 2016) bu girişimin örnekleridir. Sayers (2007) bu ve benzeri çevre eğitimini kapsayan programların öğrenciler için çevreyi daha iyi algılama, çevresel sorunları çözmeye yönelik beceriler geliştirme, çevresel farkındalığı arttırma ve öğrencilerin çevre okuryazarlığını yüksek düzeye getirme becerilerini geliştirmek için kullanıldığını ifade etmiştir.

Erken çocukluk döneminde gerçekleşen çevre eğitimi bütünsel gelişime odaklanarak duyguları, eğilimleri, ilişkileri ve becerileri de dâhil ederek doğal yaşam bilgilerinin sağlamaktadır (NAAEE, 2010). Okul öncesi dönem çocuklarına verilen çevre eğitiminin, çocukların bulunduğu yaşam alanlarına uyum sağlamalarına ve çevreye yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde geliştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Smith, 2001). Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen çevre eğitiminin geleceğe yönelik pek çok kazanımı olduğu vurgulanmıştır. Çocukluk döneminde gerçekleştirilen çevre etkileşimlerinin yetişkinlikte çevreye yönelik daha olumlu bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu nedenle, çevreye eğitimi okul öncesi dönemden başlamalıdır (Wells ve Lekies, 2006). Ayrıca, Elliott (2010) sürdürülebilir bir geleceğin insanın çevreye yönelik olmadığı,

çevrenin içinde insanı daha iyi şekilde anlamaya bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, çocuklarda çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirilebilmesi için çevre eğitiminin önemi araştırmalarda da vurgulanmıştır (Palmer, 1998; Travis, 2007). Öte yandan, geçmişte çevre eğitim uygulamaları gerçekleşmesine rağmen, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek amacıyla sürdürülebilir kalkınma kavramı ortaya çıkmıştır. Bruntland Raporu'nda (1987), çevrenin ihtiyaçları ve insanlık arasındaki dengenin korunması savunularak sürdürülebilir kalkınma kavramı öne sürüldüğü belirtilmiştir. Chiappo (1978) toplumda çevre farkındalığının kazandırılmasının ve farkındalığı arttırmanın çevresel sorunları çözmek için yeterli olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, UNESCO tarafından 1975- 1995 yıllarında uygulanan "Uluslarası Çevre Eğitim Programını" değiştirerek Sürdürülebilir Gelecek için Eğitim programı yapmıştır (UNESCO, 1997).

2.2. Sürdürülebilir Kalkınma ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

Çevre Eğitim programlarının, sürdürülebilir gelecek için eğitim programına dönüşmesi sürecinde tüm dünyayı ilgilendiren sürdürülebilir kalkınma kavramı gün yüzüne çıkmıştır. 1980'lerde Uluslararası Doğal Hayatı ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği, sürdürülebilir kaynak tüketiminin önemi, uzun vadede çevre eğitiminin yararlarının uygun algı, tutum ve uygulamaları teşvik etmesi gerektiği mesajını vurgulamıştır. Ardından, 1987'de Birleşmiş Milletler (BM) Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından yayımlanan 'Ortak Geleceğimiz' (Our Common Future) adlı Brundtland Raporu'nda sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk kez kullanılmıştır. Bu raporda yapılan tanıma göre, sürdürülebilir kalkınma 'bugünün ihtiyaçlarının, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılayabilme yetilerini olumsuz olarak etkilemeden karşılanabilmesi süreci' olarak açıklanmıştır (WCED, 1987, p. 8). Brundtland Raporu'ndan itibaren sürdürülebilir kalkınma kavramı literatüre yerleşmiş ve kullanılmıştır.

1992'de Rio de Janerio'da gerçekleşen ve "Yeryüzü Zirvesi" olarak tanımlanan Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (UNCED) dünyanın dikkatini küresel problemler ve sürdürülebilir kalkınmaya çekmeyi sağlamıştır. Bu Zirvede UNESCO tarafından yayımlanan Ajanda 21 ile dünyada sürdürülebilir kalkınma düşüncesine ek olarak, sürdürülebilir kalkınma eğitiminin okul müfredatlarına dâhil olduğu vurgulanmıştır. Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin 10 Yılı'na Ait Eylem Planı (United

Nations Decade for Education for Sustainable Development 2005–2014) çevre, yoksulluk, cinsiyet eşitliği, sağlığı geliştirme, kırsal kalkınma, barış ve insan güvenliği, kültürel çeşitlilik ve sürdürülebilir kentleşme konularına değinmiştir (UNESCO, 2005).

UNESCO (2005), sürdürülebilir kalkınmanın birbirine bağlı olan üç temel boyuttan oluştuğunu vurgulamıştır. Buna göre, ekonomik, sosyal-kültürel ve çevresel olarak üç temel boyut birlikte hareket etmektedir. Sürdürülebilir kalkınmayı temel ayaklarını oluşturan çevresel ekonomik ve sosyal boyuta yönelik bilgiler tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.

Sürdürülebilir Kalkınma İlkeleri

SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞME İLKELERİ	
Çevresel	1. Yeryüzünün canlılığının ve çeşitliliğin korunması 2. Yasam destek sistemlerinin korunması 3. Yenilenebilir kaynakların sürdürülebilir kullanımı 4. Yenilenemeyen kaynaklarının kullanımının en aza indirgenmesi 5. Çevreye ve bütün yasayan canlıların sağlığına verilen zararın ve kirliliğin en aza indirgenmesi 6. Kültürel ve tarihi çevrenin korunması
Ekonomik	1. Uluslar ve nesiller arası adaletin teşvik edilmesi 2. Eşit olmayan değiş-tokuştan kaçınılması 3. Bir grubu zenginleştirmek için bir diğer grubun yoksullaştırılmaması 4. Gerçek maliyet fiyatlandırılmasının sağlanması 5. Etik olan tedarik ve yatırım politikalarının teşvik edilmesi 6. Maliyet ve yararların eşit dağıtımının
Sosyal	1. İnsan yasam kalitesinde gelişime izin verilmesi 2. Halklar arasında sosyal adaletin desteklenmesi 3. Kültürel ve sosyal bütünlüğün hesaba katılması 4. Kendine güven ve hür iradenin yükseltilmesi 5. Bireyselden uluslararasına kadar bütün seviyelerde karar almada işbirliğinin ve katılımın cesaretlenmesi 6. Halkın yetkilendirilmesi ve kapasite artırımı için fırsatlar sağlanması

Kaynak: Du Plessis,1998; Akt: Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir Kalkınma: Uygulamalı Antropolojinin Eylem Alanı, *Antropoji Dergisi*, 24, 133-164.

Tablo 1'de görüldüğü gibi Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim ilkeleri sürdürülebilir kalkınmanın üç temel boyutunu oluşturan çevresel, ekonomik ve sosyal

sürdürülebilirlik çerçevesinde şekillenmiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutu ise insan ve doğa ile doğal kaynaklar arasındaki uyum hakkındadır (Pressoir, 2008). Ayrıca, doğal kaynakların azalımı, genişletilmiş sera gazı emisyonları, atık depolama alanları, artan deniz seviyeleri ve kirli su oluşumunun beraberinde getirdiği dezavantajlar, sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutuna ilişkin sorunlarla ilgilidir (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelson, 2010). Buna ek olarak, çevresel sürdürülebilirliğin küresel ısınmayı, su ve hava kirliliğini, kaynakların tüketilmesi ve ekosistemin taşıma kapasitesinin azalması gibi konuları içeren çok boyutlu bir kavram olduğu belirtilmiştir (Johnson & Lundvall, 2013).

Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutu, ürün ve hizmet yükünü, enerji ve su tüketimini azaltmayı, toplu taşımayı arttırmayı ve taleplere karşı oluşturulan önlemleri içermektedir (Siraj-Blatchford et al., 2010). Ekonomik sürdürülebilirlik, maliyetler ile çevresel yararların oluşturduğu denge durumudur. Ekonomik gelişmelere yönelik çalışmalar gerçekleştirilirken doğal kaynak kullanımına özen gösterilmesi kaynakların yenilebilir kapasitelerinin korunması ve yenilenemeyen kaynakların idareli kullanılasına yönelik süreçleri kapsamaktadır. Ekonomik sürdürülebilirlik genel olarak üretimde çevresel yükün doğrudan azaltılması, ürün, hizmet kullanımı ve tasarrufu, insanların sağlığını olumlu etkileyen hizmetlerin ve ürünlerin tüketimini ve gelişimde küresel çevresel kısıtlamalarla sağlanmasına yönelik konuları içermektedir (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010).

Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal-kültürel boyutu ise katılım, özgürleşme, özgürlük, güvenlik ve dayanışma ile ilgili sosyal, kültürel ve politik konularla ilgilidir. Bu bağlamda, sosyal-kültürel boyut demokrasiyi, eşitliği, çeşitliliğe saygı duymayı beraberinde getirir. Bu üç temel boyut bir araya gelerek sürdürülebilir kalkınmayı oluşturur. Sürdürülebilirlik, çocuklar ve gelecek nesiller için büyük önem taşıyan, ciddi maliyetlere sebep olabilecek küresel etkilere sahip önem arz eden bir konudur (Davis & Elliot, 2014).

Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin, geniş bir çerçevede çevre eğitimini de içererek sosyo-kültürel ve sosyo-politik bağlamı da içine alarak, eşitlik, yoksulluk, demokrasi ve yaşam kalitesini de kapsadığı belirtilmiştir (UNESCO, 2005). Ayrıca, sürdürülebilir kalkınma eğitimi vizyonunun, sürdürülebilir bir gelecek için erken çocukluktan başlayarak herkesin katkı sunması önerilmiştir. Feine (2012), erken çocukluk döneminde sürdürülebilir kalkınmanın okul öncesi eğitime dâhil olmasının kritik olduğunu savunmuş, aynı zamanda okul öncesi eğitiminin sürdürülebilir kalkınma

konularını çocukların yaşamına dâhil etmesini kolaylaştıran temel bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, çocukların sürdürülebilir kalkınma sürecine dâhil olmasının sağlanmasında öğretmenlerin kritik rolü ön plandadır.

2.3. Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevresel Sürdürülebilirlikte Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rolü

UNESCO tarafından yayınlanan rapora göre, okul öncesi dönem değerlerin, alışkanlıkların ve tutumların (Leopold, 1966) oluştuğu dönemdir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitimin bu süre zarfında başlaması önem taşımaktadır. (Samuelsson & Kaga, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamaları bu bağlamda kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitim kapsamında vereceği eğitime dair önemli noktalar UNESCO tarafından yayımlanan raporlarla vurgulanmıştır. Ajanda 21'de sürdürülebilir kalkınma eğitimine dair dört ana motivasyon belirlenmiştir. Bunlar, temel eğitimin geliştirilmesi, sürdürülebilir kalkınmanın ele alınması, halkın anlayışı ve farkındalığının geliştirilmesi ve toplumun tüm sektörlerine yönelik eğitim verilmesi olarak belirtilmiştir (UNESCO, 2005).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim kapsamında, öğretmenler için bazı ön koşullar içeren ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda, öğretmenler için sürdürülebilir kalkınma için eğitim eğitiminde müfredatın geliştirilmesinde etkin role sahip oldukları ve sürdürülebilir kalkınma için eğitiminin doğasının çok disiplinli ve kesişen bir yapısı olduğunu anlamaları gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitim ilkelerini ve içeriğini okul ve sınıf düzeyinde etkin bir şekilde uygulamak için çeşitli öğrenme stratejilerine açık olmaları gerektiği belirtilmiştir (UNESCO, 2005 p. 26). Boutte (2008) eğitimcilerin, uygun bir şekilde sürdürülebilir kalkınma bilgisi ve sürdürülebilir kalkınmaya yönelik olumlu tutum geliştirmezse okul öncesi eğitim ortamlarında sürdürülebilir kalkınma için eğitim konularında yetersiz kalabileceğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme yetkinliklerini geliştirilmesinin gerekliliği, okulların öğrencilerinin bu düşünme düzeyine ulaşmalarına yardımcı olmaları ve çevresel, sosyal-kültürel ve ekonomik konulardaki farkındalıklarını desteklemeleri gerektiğini belirtilmiştir (Orr, 1992).

Sürdürülebilirlik eğitiminin sonuçlarından birinin de harekete geçmek olduğunu vurgulanmış ve çocukların karar alma ve hareket geçme süreçlerinde

cesaretlendirilmediğini belirtmiştir (Davis, 2005; Davis, 2010). Ancak, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı (DESD, 2005-2014, 2005), çok daha yenilikçi ve aktif öğrenme yollarını uygulayarak mevcut eğitim yaklaşımlarının geliştirilebileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda, öğretmenler, çocukların yapılarını şekillendirdikleri için çok büyük bir role sahiptir (Pressoir, 2008). McKeown ve Hopkins (2002), her alanın ve her öğretmenin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim'ye katkıda bulunabileceğini savunmuştur. Bu noktada, erken çocukluk döneminde çocukların sürdürülebilir kalkınma eğitimine dâhil olması, öğretmenlerin katkılarıyla sağlanabilmektedir.

Samuelsson (2011), okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutu olan çevresel, sosyal-kültürel ve ekonomik sürdürülebilirliğin gelişimden sorumlu olduklarını belirtmiştir. Okul öncesi eğitiminde gerçekleştirilecek uygulamalara yönelik, sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen altı temel uygulama belirtilmiştir (Green, 2013). Bu uygulamaların, sürdürülebilir kalkınmanın doğasını birbiriyle bağlantılı, gelişimsel olarak uygun, katılımcı olma ve problem çözmeye dayalı olması gerektiği belirtilmiştir (Green, 2013). Bu bağlamda, öğretmenler, çocukların sürdürülebilir kalkınmayı kavramalarına, kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmesine destek olabilir.

Samuelsson (2011), okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutu olan çevresel, sosyal-kültürel ve ekonomik sürdürülebilirliğin gelişimden sorumlu olduklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitiminde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yapılacak uygulamalar geliştirilmiştir (UNESCO, 2008; OMEP, 2011). Duncan (2011), tarafından geliştirilen ve Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler (2012), tarafından gözden geçirilen bu uygulamalar 7R çerçevesinde geliştirilmiştir. 7R (respect, reflect, reduce, reuse, repair, recycle, and responsibility) yani saygı, yansıtma, azaltma, yeniden kullanma, onarım, geri dönüşüm ve sorumluluk, sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda okul öncesi eğitim uygulamalarına yansıyabilmektedir. Bu prensipler, eğitim süreçlerine neleri entegre edebilecekleri doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine yardımcı olmaktadır (Kahriman, 2016). Çalışma sonucunda ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik uygulamalarını sınıflarına entegre etmesi önerilmiştir.

Cengizoğlu (2013) yaptığı nitel araştırmada çocuklara iklim değişikliği ve çeşitlilik gibi sürdürülebilir kalkınma konularında çocukların neleri öğrenebileceğini incelemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimi uygulamalarının ek bir sürdürülebilir kalkınma için eğitim programının bulunmamasına rağmen mevcut sonuçlar ve göstergeler ile gerçekleştirilebileceğini bildirmiştir. Çalışma,

okul öncesi dönem çocuklarına sürdürülebilir kalkınma eğitiminin öğretmenler tarafından verilebileceğini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, Alıcı (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin STE uygulamalarının mevcut ulusal erken çocukluk eğitimi program hedefleri kullanılarak gerçekleştirilebileceğini tespit etmiştir.

Okul öncesi eğitimi ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim kapsamında yurt dışında ve yurt içinde gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Davis, 2009; Green, 2013; Gülay-Ogelman ve Güngör, 2015; Toran, 2017). Flogaitis ve Agelidou (2003), tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin doğa ve çevreye yönelik uygulamaları çevre eğitimi kapsamında değerlendirilmiş, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitim tanımları ve çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim etkinliklerine nasıl dâhil oldukları araştırılmıştır Çalışmaya Athena'da görev yapan 110 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda sadece sınırlı sayıda okul öncesi öğretmeni Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, sürdürülebilir geleceğe yönelik çocukların davranışlarını şekillendirdiği söylemiştir. Bazı öğretmenlerin çevreye yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığı için çocukları çevresel konularda desteklerken aktif rol almadıkları belirtilmiştir. Ayrıca, okulda verilen çevre eğitimin uygulamalarının ve programının doğa ve çevreye yönelik öğrenme kavramlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Flogaitis ve Agelidou çalışmalarına katılan öğretmenlerinin bir bölümünün çevre sorunlarını ve çevre konularına yönelik yeterince bilgi birikimine sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çevre etkinliklerini sınıflarında uygulamalarda yeterli hissetmedikleri vurgulanmıştır. Bu nedenle, araştırmacılar meslek içi seminerlerin çevre eğitimi uygulamalarına yönelik olmasını böylece öğretmenlerin çevre konularını ve eğitim uygulamalarını öğrenebileceğini söylemişlerdir.

Bursjöö (2011) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim kapsamında uygulamaları incelenmiştir. Nitel araştırma deseniyle gerçekleşen çalışma verileri bireysel ve odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Araştırma bulguları Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarının içsel ve dışsal faktörlerle ilişkili olduğunu ve en önemli dışsal faktörlerin eğitim programı, zaman ve çalışma arkadaşları olduğunu ortaya çıkarmıştır. İçsel faktörlerde ise bireysel incelemeler, ikilemler, yeni eylemler için seçeneklerin araştırılması ve yeni eylemlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarına dahil edilmesi gibi faktörlerin olduğu belirtilmiştir.

Ärlemalm, Hagsér ve Sandberg tarafından 2011 yılında okul öncesi eğitimcileri ile gerçekleştirilen sürdürülebilir kalkınma ve uygulamalarının incelendiği çalışmaya 30 farklı bölgede İsveç'in farklı belediyelerinde görev yapan 32 erken çocukluk eğitimcisi katılmıştır. Haftanın bir günü üniversitede bünyesinde kursa katılan eğitimciler haftanın geri kalanında kendi okullarında çalışmaktadır. Eğitimcilerin dâhil olduğu kursun temel amacı öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma 'ya yönelik teorik ve pratik becerilerini arttırmaktır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma kavramı ile ilgili çok yönlü bir kavrayışa sahip olduğunu ve sürdürülebilir kalkınmanın çevresel ve demokratik sorunlarla ilişkilendirilen bütüncül bir konu olarak algılandığını ortaya çıkarmıştır. Ärlemalm, Hagsér ve Sandberg'in çalışması ayrıca okul öncesi eğitim programında sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili farklı yaklaşım yollarının, farklı tutumların ve günlük etkinliklerin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Dyment ve arkadaşlarının (2014), Avustralya'da gerçekleştirdiği çalışmada araştırmacılar, öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim için profesyonel gelişim eğitimine katılmalarının etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 99 okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve eğitimcileri katılmıştır. Katılımcılara beşer ve ikişer saatlik profosyönel gelişim eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda profesyonel gelişim eğitiminin sürdürülebilirlikle alakalı programları ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamaları için gerekli olduğu savunulmuştur. Dyment ve Hill (2015), tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik anlayışı incelenmiştir. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma uygulamalarının eğitime dâhil edilmesine yönelik gönüllülükleri ve kapasiteleri araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleşen çalışmaya 392 öğretmen adayı katılmış, öğretmenlere sürdürülebilirliği düşündüklerinde ilgili beş kelimeyi puanlamaları istenmiştir. Araştırmacılar, öğretmen adayların sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik kısıtlı bir anlayışa sahip olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenleriyle Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim araştırmalarında yurt içinde gerçekleşen çalışmalara bakıldığında 2012 yılından sonra okul öncesi dönemde gerçekleşen çalışmalarda artış olduğu görülmüştür. Toran (2017) Türkiye'de gerçekleşen okul öncesi eğitiminde sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik araştırmaları 2010-2016 yılları arasında değerlendirmiş ve buna yönelik yapılan tüm tez makale bildiri kitap bölümü yayınlarının toplam 17 olduğunu ve bu konudaki çalışmaların yetersiz olduğunu ve yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır.

Cengizoğlu (2013) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi dönem çocukları için Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim programı geliştirmiş ve çocukların insan çevre algılarını incelemeyi amaçlamıştır. İnsan çevre ilişkisi çocukların sürdürülebilirlikle alakalı ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliği konularına odaklanılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde Eko-okulda eğitime devam eden okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve çevre ve insan odaklı resimler ile toplanmıştır. Uygulama süreci dört hafta süren program farklı etkinliklerden oluşmuştur. Araştırma sonucu programa katılan çocukların ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliğine yönelik bakış açılarının geliştiği görülmüştür. Ayrıca, programa dâhil olan çocukların eleştirel düşünme becerisi geliştirdiği ve sürdürülebilir geleceğe dair çözüm önerileri sundukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik gerçekleştirilen bir diğer araştırmada Sağdıç (2013), ilköğretim öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma ile ilgili inançlarını ölçmeyi, sürdürülebilir kalkınma için eğitim sürecinde kullandıkları yöntemleri tespit etmeyi ve öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik sahip oldukları anlayışları ve inançları belirlemeyi amaçlamıştır. Eko-okul ve Yeşil kutu projelerine dahil olan okullarda görev yapan 211 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma anlayışlarının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, ilköğretim öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitime karşı olumlu inançlara ve olumlu değerlere sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitim hakkındaki inançları ve sürdürülebilir kalkınma eğitimindeki engel algıları arasında negatif bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Kahriman (2016), tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada Eko-okul ve Eko-okul olmayan eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarına yönelik öğretmenlerin düşüncelerini ve uygulamalarını incelemek amaçlanmıştır. Kahriman'ın gerçekleştirdiği çalışmada Eko-okul olan ve olmayan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamaları yordayacağı düşünülen değişkenler karşılaştırılmıştır. Araştırmaya dört farklı ilden 838 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri çeşitli ölçeklerle toplanmış ve tanımlayıcı ve çok düzeyli analiz yöntemi (HML) ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Eko-okul ve Eko-okul olmayan kurumlardaki eğitimcilerin sürdürülebilir kalkınma için eğitiminin önemine inandıkları ortaya

çıkmıştır. İki okuldaki öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitimin amacına yönelik görüşlerinin aynı olduğu görülmüştür. Öte yandan, eğitimcilerin sürdürülebilir kalkınma için eğitim deneyimlerine bakıldığında Eko-okulda görev yapan öğretmenlerin çok daha fazla deneyime sahip olduğu görülmüştür. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim etkinliklerinde zorluklar sorulduğunda ise iki tür kurumda görev yapan öğretmenlerin de aynı seçenekler üzerinde durduğu saptanmıştır. Ayrıca, en önemli zorlukların öğretim materyallerinin eksikliği ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimine dönük formal eğitim eksikliğinin olduğu rapor edilmiştir.

Kahriman Pamuk (2019), tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, sürdürülebilir kalkınma hakkındaki bilgilerinin, çocukluktaki yaşadıkları yerin ve çevre ile ilgili bir STK, dernek ya da topluluğa üye olup olmamalarının, onların sürdürülebilir kalkınmaya karşı tutumlarını açıklamadaki rollerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya farklı lisans düzeyinden 418 okul öncesi öğretmen adayları katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya karşı tutumlarını, sürdürülebilir kalkınma hakkındaki bilgi düzeyleri ile birlikte çocukken yaşadıkları yer anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır.

İlgili literatürdeki sınırlı araştırmalar, sürdürülebilir kalkınma için eğitimde öğretmenlerin rolüne dikkat çekmiştir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitimde öğretmenlerin kritik rolü anlaşıldığında, sürdürülebilirlik uygulamalarının gerçekleştirilmesi için bazı okul programları geliştirilmiştir. Green Schools ve Eko-okul projesi bu programların örneklerinden bazılarıdır. Günümüzde yaygın olarak Eko-okul programlarını uygulayan okul öncesi eğitim kurumları bulunmaktadır. Eko-okullar, eğitimde gerçekleştirilen uygulamaların sürdürülebilirlik anlayışı çerçevesinde değişimini başarılı bir şekilde uygulayan programdır (Mathar, 2013).

2.4. Eko-Okullar

Eko-okullar programı 1994 yılında okulların çevreye etkilerini azaltmak amacıyla Danimarka, Almanya, Yunanistan ve Birleşik Krallık başlayan bir programdır (FEE, 2010). Program, okul öncesinden başlayarak ilkokul ve ortaokullarda çevre bilinci, çevre yönetimi ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim vermek amacıyla uygulanmaktadır. Eko-okul programı, katılımcı bir yaklaşım sergileyerek okulun tüm paydaşlarını okul içi ve okul dışı programlara dâhil etmektedir. Okullarda ISO 14001/EMAS odaklı olarak kurulmuş Eko-okul programı çevre yönetim sistemi uygulaması gerçekleştirmektedir.

Eko-okul programı, okullarda çevre yönetimi, sertifikasyon ve sürdürülebilir kalkınma eğitimini teşvik etmektedir (Pirrie, Elliao, Mcconnel & Wilkinson, 2006). Programın amacı sadece okullarda değil evde de sürdürülebilirlik konularında farkındalık yaratmaktır (FEEE, 1999; Valios, 2008).

Eko-okul programının, kurumlarda uygulanmasının sadece çocuklar/öğrenciler için değil okullar için de yararları olduğu vurgulanmıştır (Eco-schools, 2013). Eko-okul programının çocuklarda yeni kimlik geliştirdiği; problemleri tanıma, çözme becerisi geliştirdiği; inisiyatif alma ve karar verme yeteneği geliştirdiği; plan yapma ve rapor yazma becerisi geliştirdiği; savurganlığı önleyerek, tüketim alışkanlıkları değiştirdiği ve doğal kaynaklara karşı koruma bilinci geliştirdikleri belirtilmiştir. Buna ek olarak, Eko-okul programının okullara faydaları bulunmaktadır (Eco-schools, 2013; Kadji-Beltran, 2002). Bu faydalara göre, Eko-okul programını gerçekleştiren okullarda; temizlik ve düzeni sürekli hale gelir, su ve elektrik kullanımının azaltılması öğrenci katılımıyla gerçekleşir. Bu okullar öğrenciler tarafından daha fazla sahiplenilmektedir. Eko-okullar bulundukları bölge açısından merkez haline gelmekte ve yerel ve uluslararası boyutta tanınırlık kazanmaktadır (Eco-schools, 2013).

Eko-okul programın başarıyla uygulanması için gereklilikler bulunmaktadır. Bu gereklilikler, okul idaresi ve yönetimin desteği, çocukların her süreçte etkinliklere ve karar alma işleyiş sürecine katılma isteği, okul çalışanlarının ve çocukların aktif katılımı ve uzun dönemli bir yola girmek için harekete geçme isteğidir (Eco-Schools, 2013). Bu gereklilikleri sağlayan okullar Eko-okul programını uygulamak için harekete geçebilmektedir. Eko-okul programının temel hedefi sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bilgi, algı, tutum, inançları okulun paydaşları olan çocuklar, öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından desteklenmesini sağlamaktır. Bu amaçla Eko-okul programı dört temel uygulama aşaması içerir. Bu aşamalar (1) Kayıt Olma Aşaması (2) Programın Uygulanma Aşaması (3) Değerlendirme Aşaması (4) Ödül Aşamasıdır (Eco-Schools, 2013).

Aşamalarını tamamlayarak Eko-okul programına dâhil olan okullar kendi okul programlarına/müfredatlarına eko-okul programının temelini oluşturan yedi adımdan oluşan süreci uygularlar. Bu süreç programın uygulanma aşamasının içerisindedir. Bu yedi temel adım şunlardır: (1) Eko-Okullar Komitesinin Kurulması (2) Çevresel İncelemenin Gerçekleştirilmesi (3) Eylem Planı hazırlamak (4) Süreci Gözlemleme ve değerlendirme (5) Müfredat çalışması yapılması (6) Bilgilendirme ve dâhil etme (7) Eko-kod üretme. Eko-okullar uygulamalarına iki yıl süreyle devam ederek eylem planlarının

hazır olduğunu karar verdikten sonra ulusal eko-okul koordinatörü tarafından değerlendirme süreci başlar. Eko-okul operatörleri 7 temel adımı ölçüt olarak kullanır. Değerlendirme sonucunda uygulamaların üçte ikisini gerçekleştiren okullar, uluslararası yeşil bayrak ödülüne başvurabilirler.

Türkiye'de Eko-okul programları incelendiğinde 1145 okulun Eko-okul programına dâhil olduğu görülmektedir (Eko-okul, 2020). Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarının aktif bir şekilde gerçekleştiği Eko-okul uygulamalarında ilgili literatürde okul öncesi eğitime yönelik yapılan araştırmaların sınırlı ve yetersiz olduğu görülmüştür. İlgili alan yazın incelendiğinde okul öncesi dönemde gerçekleşen iki çalışma ön plana çıkmaktadır. Korkmaz (2014) eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim kapsamındaki uygulamaları ve ortam özelliklerini karşılaştırmıştır. Kahriman (2016) Eko-okullarında ve normal okullarda görev yapan 838 öğretmenin katılı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, hem Eko-okullarında çalışan öğretmenlerin hem de normal okullarda görev yapan öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim önemine inandıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim deneyimlerine bakıldığında normal okullarda görev yapan öğretmenlerin, Eko-okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha az deneyime sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarının gerçekleştiği okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çevresel tutumları ve uygulamalarına yönelik araştırmalara rastlanmamıştır.

2.6. Çevreye Yönelik Tutumlar

İnsanların çevre ile ilgili konularda endişelerini anlamak için, çevre hareketleriyle birlikte 30 yılı aşkın bir süredir sosyal psikologlar harekete geçmişlerdir. (Schultz & Zelezny, 1999). Bu doğrultuda, çevreye yönelik tutumlar ve bu tutumların altında yatan değerler araştırılmaya başlanmıştır. Bradley, Waliczek & Zajicek (1999), insanların davranışlarını yönlendiren ve değiştirebilen en önemli değişkenlerin tutumlar olduğunu vurgulamıştır. Newhouse (1990), çevreye yönelik davranışları etkileyen en önemli değişkenlerden birinin tutumlar olduğunu belirtmiştir. Erten (2005), çevreye yönelik tutumları; çevre problemlerinden dolayı ortaya çıkan huzursuzluk, korku, kızgınlıklar, kişilerin çevreye yönelik yararlı davranışlar sergileyerek değer yargıları oluşturması, çevreyle alakalı konuları olumlu, olumsuz görme, iyi kötü, güzel çirkin, doğru yanlış bulma, konulara katılma, katılmama gibi tavırları ve düşüncelerin tamamı olarak

tanımlamaktadır. Buna paralel olarak Hines ve arkadaşları (1986) çevresel tutumların, bir bireyin çevreye yönelik duygularını, çevreyle alakalı nesnelerden nelerden hoşlandığını veya hoşlanmadığını gösteren değerler ve inançlardan oluştuğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, çevre ile ilgili konulara yönelik tutum çalışmaları, genel çevresel kaygıdan uzaklaşarak, çevresel tutumların oluşumlarına yönelik detaylandırılmıştır (Schultz & Zelezny, 1999).

Kaiser ve arkadaşları, çevreye yönelik ekolojik davranışların güçlü bir göstergesi olarak çevreye yönelik tutumları öne sürmüştür (Kaiser, Wölfing & Fuhrer, 1999). Buna ek olarak, çevreye yönelik tutumların, çevresel problemleri çözmek için umut vaat eden bir konsept olduğu belirtilmiştir (Newhouse, 1990). Araştırmalar, bireylerin çevre bilgisini, çevre eğitimi çalışmalarıyla arttırmanın, çevreye yönelik daha olumlu tutumlara yol açtığını gösterirken (McMillan, Wright & Beazley, 2004), çevreye yönelik daha sorumlu davranış geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır (Hsu, 2004). Çevreye yönelik dostça davranmanın ve çevresel tutumların arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda birçok araştırmacı tutumların, çevreye yönelik dostça davranmanın yordayıcısı olduğunu belirtmiştir (Boubonari vd., 2013; Esa, 2010; Hines vd., 1987; Smith vd., 1994; Hsu & Roth, 1999).

Esa (2010), 115 biyoloji öğretmen adayıyla çalışarak bilgi, tutum ve çevre pratiği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının çevresel bilgi, tutum ve davranışları incelenirken, farklı değişkenler de ölçülmüştür. Çalışma sonucunda bilgi düzeyi yüksek öğretmenlerin, tutum düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer olarak Boubonari ve arkadaşları (2013), Yunanca öğretmen adayları ile deniz yaşamına özgü bilgi, tutum ve davranışları incelemiştir. Tutum, bilgi ve davranış ölçeği uygulanan çalışmaya 445 öğretmen adayı katılmıştır. Yunan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı ortalama düzeyde bilgiye sahip olmalarına rağmen yüksek düzeyde tutum ürettikleri belirtilmiştir. Çalışma sonuçları ayrıca çevreye yönelik olumlu tutumların, olumlu davranış geliştirdiğini göstermiştir.

Hines ve arkadaşları (1987) gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında çevresel tutumlar ve çevresel davranışların arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışma sonucunda çevresel tutum ve davranışların arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kore'de yapılan başka çalışmada 523 orman ziyaretçisinin doğaya çöp atıp atmadığı incelenmiştir. Hwang, Kim ve Jeng (2000) bu araştırmada çevresel bilgi, tutum, kontrol odağı ve sorumluluk ve değişken olarak alınmıştır. Araştırmacılar, katılımcılara çevresel problemlere yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların tutumlarını incelemek için ise

ormanla ilgili genel düşünce ve görüşler sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda, bilginin, tutumu doğrudan etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, orman hakkında daha fazla bilgi sahibi olmanın, çevreye yönelik daha olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür.

Çevreye yönelik tutumlar, erken çocukluk döneminden itibaren başlamaktadır (Basile, 2000). Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen çevre eğitimi, çocukların çevreye yönelik tutumlarının olumlu bir şekilde gelişmesine olanak sağlamaktadır. Erken çocukluk döneminde çevrelerine karşı duyarlı ve korumacı davranış sergileyen çocukların, hayatlarının ilerleyen zamanlarında bu olumlu tutum ve davranışlarını sürdürdükleri belirtilmiştir (Robertson, 2008). Wilson (1996), çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirilmenin okullarda gerçekleşen eğitimle şekillendiğini belirtmiş ve erken çocukluk döneminde bu şekillenmenin oluşmasındaki önemi vurgulamıştır. Ayrıca, yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde, okul dışındaki çevreyle alakalı faaliyetlere aktif katılım göstermenin ilerleyen dönemlerde devam ettiğini göstermiştir (Raleigh, 2009; Sabo, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarının çevreyle olan deneyimlerinin erken dönemde başlaması ve çok olması, çevreyle kurulan ilişkinin de aynı doğrultuda arttırmaktadır. Bu nedenle, doğayla doğrudan temas kurulması, çocukların çevreye yönelik tutumlarını etkilemektedir (Cohen, 1992). Sürdürülebilirliğin gelişmesi için tutumlar ve davranışların değişmesinde eğitim ve öğretimin rolü vurgulanmıştır (Cooper, 1998). Yapılan çalışmalar çevreye yönelik tutumların çevre yanlısı davranışlarda güçlü bir öngörücü olduğunu göstermiştir (Kaiser vd., 1999; Tuncay vd., 2011). Ayrıca, Smith (2001), okul öncesi dönemde atılan çevresel tutum temellerinin, bu yaşlarda kazanılan çevresel bilinç ve çevreye yönelik olumlu tutumları şekillendirdiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, çevresel sorunların azaltılması, çevreye yönelik olan tutum ve davranışların değişmesi ile sağlanacaktır (Sinha, Jangira & Das, 1985). Öte yandan, bazı çalışmalar sonucunda tutumlar ve çevre dostu davranışlar arasında ilişki bulunmamıştır (Hwang et al., 2000; Tuncer et al., 2009). Bu noktada, çevreye yönelik farklı tutum gösteren öğretmenlerin, sınıf içi uygulama ve faaliyetlerinin bu tutumlar çerçevesinde detaylıca incelenmesi önem arz etmektedir.

2.6.1. Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum

Thompson ve Barton (1994), bireylerin çevreye yönelik tutumlarını açıklamak için çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarda sonucunda kişinin çevresel tutumları

anlamasının ekosentrik ve antroposentrik tutum olarak ikiye ayrıldığı vurgulanmıştır. Ardından, yaptıkları bir diğer çalışmada, çevreye yönelik antipatik tutum geliştiren bireyler olduğu da belirtilmiştir (Erten & Aydoğdu, 2011; Thompson ve Barton, 1994).

Ekosentrik tutum gösteren bireyler doğanın ve çevrenin kendine özgü bir değeri olduğunu düşünür ve çevreye değer verir (Thompson ve Barton, 1994). Ekosentrik tutum gösteren bireyler çevresel sorunların ortaya çıkarılmasına önem gösterirler. Çünkü doğa ekonomiye veya yaşam tarzına bağlı olmadan da kendi başına değerlidir. Bu tutumu gösteren bireyler, canlıları ve doğayı tamamen ekolojik olarak düşünerek çevreye değer verirler. Ekosentrik anlayış çerçevesinde, çevre cansı ve cansız tüm unsurlarıyla birlikte değerlidir ve merkezinde insan çıkarları yoktur (Kortenkamp & Moore, 2001). Örneğin, ekosentrik tutum gösteren bireyler, yaşadığımız çevrenin önemli ve güzel bir parçası olduğu için hayvanlara saygı duyarlar. Bu açıdan, ekosentrik tutum gösteren bireyler doğanın kendine has özündeki değerden dolayı, tabiata karşı saygı ve hayranlık göstererek, doğaya önem vermenin gerekliliği savunmaktadırlar (MacKinnon & Fiala, 2014).

Öte yandan, antroposentrik tutum gösteren bireyler, çevrenin insanlar için yaşam kalitesini arttıran bir etmen olarak gördüklerinden, kendi yaşamlarının değerlerinin korunması için çevrenin korunmasını gerekli görmektedirler. Bu bağlamda onlar için, yaşam kalitesi ve konforu doğal kaynakların korunması ve sağlıklı bir ekosistemin bulunmasına bağlıdır. Örneğin, hava kirliliği kişinin nefes almasına ve sağlık problemleri yaşamasına neden olabilir. Yağmur ormanlarının tahrip edilmesinin, insanların hayatını iyileştirecek olan ilaçlarının üretilmesine engel oluşu da bir başka örnektir. Bunlara ek olarak, aynı yıl yapılan çalışmada bu ekosentrik ve antroposentrik tutumlara ek olarak çevreye yönelik antipatik tutum gösteren bireyler olduğu da vurgulanmıştır. (Thompson ve Barton, 1994; Akt. Erten & Aydoğdu, 2011). Çevreye yönelik oluşan antipatik tutumların, çevrenin korunmasına yönelik gerçekleşen hareketlere yönelik bir tepki olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir (Atlı vd., 2015). Bu tutuma sahip kişiler, çevreye karşı ilgisizlik görülmekte ve çevreyle ilgili sorunlara çözüm hareketlerini abartılı bulmaktadır. Aymankuy (2016), antipatik tutumların altında yatan unsurlardan birinin de çevresel problemlerden bireysel olarak etkilenmeme ve sorunların gelecek nesilleri etkileyeceğini düşüncesi olduğunu belirtmiştir.

Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlara yönelik ilgili araştırmalar incelendiğinde Schultz ve Zelezny (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışma öne çıkmıştır. Schultz ve Zelezny (1999), tarafından gerçekleştirilen çalışmada çevreye

yönelik tutumlar diğer değişkenler ile incelenmiştir. Araştırmaya 14 farklı ülkeden 20160 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik olan tutumlarının, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik güç gibi değerlerle olan ilişkisi araştırılmıştır. Çalışma sonucunda ekosentrik tutum gösteren öğrencilerin iyilikseverlik, evrensellik gibi değerler arasında pozitif, güç ve geleneksellik değerleri arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Antroposentik tutum gösteren öğrencilerin ise güç, geleneksellik ve güvenlik değerleri arasında pozitif ve iyili severlik arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları çevresel tutumların değerlerle ilişkisini desteklemiştir.

Türkiye ve Almanya'da görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen bir başka araştırmada öğretmenlerin ekosentrik ve antroposentrik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki grupta da antroposentrik tutum ortalamalarının, ekosentrik tutum ortalamalarından daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, Türk ve Alman kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre ekosentrik tutum ortalamalarının yüksek olduğu belirlenmiştir (Erten, 2008).

Ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlara yönelik bir başka araştırma Karahan, (2012) tarafından hemşirelik fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ekosentrik ve antipatik tutum puanları ile sınıf düzeyleri arasında ve öğrencilerin antroposentrik puanları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çalışmaya katılan öğrencilerin ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanları ile anne öğrenim düzeyi, aile gelir düzeyi, en uzun süre yaşanılan yer ve herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Erten ve Aydoğdu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türk ve Azeri üniversite öğrencilerin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları cinsiyete bağlı olarak incelenmiştir. Öğrencilerin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda her iki ülkenin öğretmen adaylarında kız öğrencilerin daha fazla ekosentrik tutum gösterdiği ve çevreye yönelik antipatik tutumda ise daha düşük puan aldığı belirtilmiştir.

Kasalak ve arkadaşlarının (2018) gerçekleştirdiği bir başka çalışmada, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde çevreye yönelik ders almayan öğrencilerin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumları öğrencilerin cinsiyetine göre incelenmiştir. Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum

Ölçeğinin kullanıldığı araştırmaya 275 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin çevreye yönelik antipatik tutum ortalamaları yüksek iken kız öğrencilerin ekosentrik ve antroposentik tutum ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakır (2017), tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumları, yaşanılan yer, cinsiyet, çevre dersi alma durumu, çevresel etkinliklere katılım durumu gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya 273 öğretmen ve 973 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çevresel etkinliklere katlımı ve ekosentrik tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleşen bir başka araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları yerin ve çevresel sorunlara yönelik davranışların arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan aynı çalışma, öğretmenlerin çevresel sorunlara yönelik davranışlarının seminer/hizmet içi eğitim alma durumları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna elde edilmiştir (Kurt-Gökçeli, Bilmez & Tarkoçin, 2015).

Bu araştırmanın konusuna yönelik ilgili literatürde ekosentrik antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum gösteren bireylerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Kopnia (2013), tarafından gerçekleştirilen nicel bir araştırmada sürdürülebilir kalkınmaya yönelik ekosentrik ve antroposentrik tutumların incelenmesi amaçlanmıştır. Thompson and Barton (1994) tarafından geliştirilen Ekosentrik ve Antroposentrik tutum ölçeği, sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği ve görüşmeler ile veriler üniversite öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Ekosentrik ve Antroposentrik tutumların sürdürülebilir tutumlara yönelik yeni ölçeğin kullanılabileceği belirtilmiştir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın daha verimli olabilmesi ve literatürde geçen bazı çalışmaların sonuçlarının görülebilmesi için okul öncesi dönemde gerçekleşen Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, çevreye yönelik tutum ve Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik tutumlara yönelik yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmaları amaçlarına ve sonuçlarına yer verilerek yukarıda ilgili bölümlerde sunulmuştur. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin

sürdürülebilir kalkınmaya yönelik düşüncelerinin vurguladıkları görülmektedir (Birdsall, 2014; Björneloo, 2007; Borg, et al., 2012; Burmeister ve Eilks, 2013; Jonsson, 2008; McNaughton, 2012; Nikel; 2007; Öhman, 2004).

Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik olumlu tutumların, sürdürülebilir kalkınmaya yönelik olan olumlu davranışlarla ilişkili olduğu görülmüştür (Micholas, vd., 2012). Sürdürülebilir Kalkına için On Yıllık Eğitim Planı'nda (2005) sürdürülebilir yaşam amaçlarına ulaşılmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bilgi düzeyinin önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarının gerçekleştiği ve eğitimler verilen eko-okul programına dâhil okullardaki öğretmenlerin uygulamaları kritik öneme sahiptir. İlgili literatürdeki eko-okul programına yönelik gerçekleştirilen sınırlı araştırmalar, eko-okul programları uygulayan eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin diğer okullardaki öğretmenlere göre sürdürülebilir kalkınma için eğitim amaçlarına yönelik daha fazla deneyime sahip olduğunu göstermiştir (Kahriman, 2016; Korkmaz, 2014). Ancak, araştırmacıların gerçekleştirdiği sınırlı çalışmalar eko-okullarda görev yapan öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik sınıf içi uygulamalarını ve sınıf içi deneyimlerini yeterince açığa çıkarmamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimi anlamalarını ve uygulamalarını araştıran çalışmalar sınırlı olduğu görülmüştür (Davis, 2009; Green, 2013; Toran, 2017). İlgili araştırmalar incelendiğinde son yıllarda Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime yönelik yapılan nicel araştırmaların yoğunlaştığı görülmüştür. Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlara yönelik çalışmalar incelendiğinde çalışmaların farklı meslek gruplarında yoğunlaştığı ve öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmaların nicel araştırmalarda sınırlandığı görülmüştür (Bakır, 2017; Erten, 2007). Bununla birlikte, okul öncesi dönemde gerçekleşen Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim ve ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlara yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür (Kopnia, 2013).

Sonuç olarak, ilgili literatür sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim çalışmalarının önemini vurgulamıştır. Ancak, eğitimcilerle okul öncesi dönemde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik Dünyada ve Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Davis, 2009; Green, 2013; Toran, 2017). Dahası, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının nasıl farklılaştığını gösteren araştırmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda, eko-okul programını uygulayan okul öncesi

kurumlarındaki çevreye yönelik farklı tutumlara sahip öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma için eğitim kapsamındaki uygulamalarının açığa çıkarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışma ile okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin çevresel tutumlarının Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarına nasıl yansıdığı ortaya çıkarılarak literatürdeki boşluğu kapatmaya yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, çevreye yönelik farklı tutum gösteren okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi çevresel faaliyetlerini inceleyerek, öğretmen tutumlarına göre uygulamaların nasıl farklılaştığını ortaya koymak amacıyla nitel bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmanın bu bölümü, çalışmanın doğasına bağlı olarak sekiz kısımdan oluşmuştur. İlk kısımda araştırma modeli ele alınmıştır. İkinci kısımda araştırmanın içeriği göz önünde bulundurularak katılımcılar ve katılımcıların özellikleri ele alınmış, üçüncü kısımda araştırmacının rolü açıklanmıştır. Dördüncü kısımda araştırmanın içeriğine uygun olarak veri toplama araçları tanımlanmış ve ardından veri toplama süreci betimlenmiştir. Altıncı kısımda verilerin analizi detaylı bir şekilde paylaşılmış ve sonrasında araştırmanın geçerlilik güvenilirlik kısmına değinilmiştir. Son kısımda araştırmanın için göz önünde bulundurulan etik önlemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf içerisindeki faaliyet ve uygulamaları derinlemesine incelemeye olanak sağlayan nitel araştırma seçilmiştir. Nitel araştırma araştırmacıların, katılımcının deneyimleri, anlayışları ve bilgileri hakkında ilk elden kayıtlar elde etmelerine olanak sağlamaktadır (Patton, 2002). Ayrıca, nitel araştırmalar, temel olarak araştırılacak konunun bağlamına odaklanarak var olan bağlama yönelik zengin ve ayrıntılı bilgiler sunmaktadır (Creswell, 2007; Denzin & Lincoln, 2000; Merriam, 2009; Punch, 2005).

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışmaları, gerçek hayat bağlamında karmaşık bir konuyla alakalı çok yönlü ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Crowe vd., 2011). Creswell'e (2009) göre durum çalışması, bir ya da birden fazla durumun belli bir zaman sürecinde, çeşitli veri toplama tekniklerini kullanarak birçok kaynaktan aldığı verilerle derinlemesine incelenmesini ve durumlara bağlı temaların belirlenme sürecini içeren nitel araştırma yaklaşımlarından biridir. Bu bağlamda araştırmacı, çevreye yönelik farklı tutuma sahip öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik faaliyetlerini ve uygulamalarını gözlem, görüşme ve dokümanlarla derinlemesine incelemek amacıyla bu deseni tercih etmiştir.

Durum çalışmalarında tek bir durum seçilebilirken, aynı zamanda karşılaştırma yapabilmek amacıyla çoklu durumlarda tanımlanabilmektedir (Cresswell, 2013). Bu amaçla araştırmacı, farklı çevresel tutumlara sahip olan Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum gösteren öğretmenlerin sınıfını ve sınıf içi uygulamalarını incelemek üzere üç öğretmeni araştırmaya dâhil etmiştir. Farklı tutuma sahip öğretmenlere ait sınıfların uygulamalarını üç durum çalışması olarak ele almış ve karşılaştırılmıştır.

.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (Patton, 1987) kullanılarak Çukurova bölgesinde aktif çalışmaya devam eden anaokullarında görev yapan öğretmenlerden arasından seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemini kullanımının en önemli unsurlarından biri bilgi açısından zengin vakaların seçilebilmesidir (Patton, 2002). Bu noktada, bu araştırmanın katılımcılarını Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği' nden alt faktörlerden en yüksek puan alan üç okul öncesi öğretmeni, öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ve öğretmenlerin görev yaptığı okulun idarecileri oluşturmuştur.

Araştırmacı, çalışma için zengin veri sağlama potansiyeli olan öğretmenlere ulaşmayı amaçlamıştır. Ayrıca, araştırma için önemli noktalardan biri de çalışmanın odağına yönelik seçim kriterlerinin belirlenmesidir (Merriam, 2009). Bu nedenle, sınıflarında çevreye yönelik tutumlarını, uygulamalarını yansıtacağı planlanarak iki temel seçim kriteri oluşturulmuştur. İlk olarak, öğretmenlerin belirlenebilmesi için anaokullarında çalışan öğretmenlerin, aynı zamanda Eko-okullarda görev yapıyor olması öncelikle esas alınmıştır. Eko-okullar programı, çocuklar için okul bünyesinde ve okul dışında Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim çerçevesinde uygulamalar sunmaktadır (FEE, 2015). Bununla birlikte Eko-okullar, okul öncesi kurumlarından başlayarak ilk ve ortaokullarda da çevre eğitimi, çevresel duyarlılık ve sürdürülebilir kalkınma eğitimini içeren bir rehberlik programı sunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin çalıştığı anaokullarının Eko-okul projesine dâhil olması esas alınarak, bu okullarda görev yapan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. İkinci olarak, Eko-okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 'Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği'nden alt faktörlerden en yüksek puana sahip olması kriter olarak belirlenmiştir.

Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği Thompson ve Barton (1994) tarafından bireylerin çevreye yönelik bu tutumlarını incelemek amacıyla geliştirmiştir. Daha sonra ölçek Siegrist (1996) tarafından Almanca'ya, son olarak Erten (2007) tarafından Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği adıyla 2007 yılında Türkçe'ye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu ölçekte Ekosentrik tutumları içeren 11 madde, Antroposentrik tutumları içeren 8 ve Antipatik tutumlarını içeren 7 madde bulunmaktadır. Faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmış olup bu yapı toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıklamaktadır. Uyarlanan ölçekte, ekosentrik tutumların cronbach α değeri α =.77,antroposentrik tutumların cronbach α değeri α =.78 ve çevrenin korunmasına yönelik antipatik tutumların cronbach α değeri ise α =.92 olarak belirtilmiştir.

Böylece 'Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği' uygulanarak ölçek sonucunda en yüksek puanı alan ve yüksek ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum gösteren üç öğretmen belirlenmiştir. Eşit puan alan öğretmenler arasından çalışmaya gönüllü katılım göstermek isteyen öğretmenler seçilmiştir. Çukurova Bölgesinde eko okul programına dâhil olan 11 okul öncesi kurumunda görev yapan 103 öğretmene ulaşılmıştır. Ölçeğin uygulamasından sonra Çukurova bölgesinde eko-okullarda görev yapan çalışmaya katılan 85 öğretmen arasından seçilen üç öğretmene yönelik anket sonuçları Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Tutumlar	**n**	**En düşük**	**En Yüksek**	**X-**	**ss**
Ekosentrik Tutum (11 madde)	85	31	77	69.05	8.06
Antroposentrik Tutum (8 madde)	85	14	56	42.78	10.95
Antipatik Tutum (7 madde)	85	7	33	15.34	8.19

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin ekosentrik tutum puanları ortalaması 69.05, antroposentrik tutum puan ortalaması 42.78 diğer boyut olan antipatik tutum puan ortalaması 15.34 bulunmuştur.

Belirlenen kriterler göz önünde bulundurularak Eko-okullarda görevine devam eden, 'Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği' nden alt faktörlerden en yüksek puana sahip olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren üç okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcı öğretmenler için gizlilik kapsamında isimleri paylaşılmamış, takma isimler kullanılmıştır. Ekosentrik tutum gösteren öğretmen için İdil Öğretmen, Antroposentrik tutum gösteren öğretmen için Seçil Öğretmen ve Çevreye Yönelik Antipatik tutum gösteren öğretmen için Nurcan Öğretmen kullanılmıştır.

İdil öğretmen, ekosentrik tutumu yansıtan ilk 11 maddeden tam puan alarak, 77 puan elde ederek en yüksek ekosentrik tutum gösteren okul öncesi öğretmeni olmuştur. Seçil öğretmen, yani antroposentrik tutum gösteren öğretmen 8 maddeden tam puan alarak 56 puan elde etmiştir. Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmen Nurcan öğretmen ise 7 maddeden toplam 33 puan alarak en yüksek puan alan öğretmen olmuştur.

Bu çalışmada, araştırmacı az sayıda örneklemden yararlanarak çevreye yönelik farklı tutum gösteren öğretmenlerin uygulamalarını detaylıca incelemiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını detaylıca inceleyebilmek adına, okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki okul müdürleri, müdür yardımcıları ve sınıflarındaki çocuklarla da görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf içerisindeki Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim etkinliklerinde çevre etkinliklerini, uygulama sürecini ve sınıf içi sınıf dışı faaliyetleri yansıtacak olan öğretmenler katılımcıların merkezini oluşturmaktadır.

3.2.1. Yüksek Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmen, Sınıfı ve Okulunun Özellikleri

Çevreye yönelik yüksek ekosentrik tutum gösteren İdil öğretmen, öğretmenlik hayatına dokuz yıl önce başlamıştır. Şu an bulunduğu okulda altı yıldır görev yapan öğretmen Mersin Üniversitesi Okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Otuz beş yaşında evli ve bir çocuğu olan İdil öğretmen, okul öncesi eğitiminin çocuklar için kilit unsur olduğunu vurgulayarak, çocukların kazandığı tüm davranışlarda öğretmenlerin etkili olduğunu savunmaktadır. İdil öğretmen, sınıfındaki çocukları kendi çocuğu gibi görüp tüm davranışlarını buna göre şekillendirdiğini belirtmiştir.

İdil Öğretmen, sınıf içi uygulamalarında en çok çevresel etkinliklere yer verdiğini, bunun için fazladan çaba gösterdiğini, çevreyle ilgili ücretli ve ücretsiz seminer ve kongrelere katıldığını ifade etmiştir. Etkinliklerini çocukların ilgileri doğrultusunda şekillendirdiğini dile getiren İdil öğretmen çevre etkinliklerinde en çok çevrenin değerinin anlaşılması, çevrenin temiz tutulması, çocukların doğayı ve canlıları tanımalarını istediğini belirtmiştir. Bu kapsamda eko-okul programı çerçevesinde geliştirilen projelere her yıl yeni bir proje seçip dâhil olduğunu vurgulamıştır. Eko-okul kapsamında okulun dâhil olduğu, sıfır atık, geri dönüşüm, çevre dostu okul, beslenme dostu okul projelerinde aktif yer aldığını belirtmiştir.

İdil öğretmenin sınıf içi uygulamaları kapsamında çevrenin öz değerini ortaya çıkaran çevrenin korunması, çevrenin değeri, canlıların değeri, nesli tükenen hayvanlar, suyun değeri, güneş enerjisi, hayvanların korunması, hava su kirliliği, enerji tasarrufu, trafik yoğunluğu, geri dönüşüm bitki yetiştirme, biyolojik çeşitlilik gibi konularda etkinlikler planlamıştır. Bunlara ek olarak, öğretmen dönem başında orman projesi geliştirerek sınıfıyla bu projenin okulda uygulanmasını, panoların düzenlenmesini, alan gezilerinin planlanmasını sağlamıştır. İdil öğretmen, orman projesini sınıftaki çocukları için doğanın değerini anlamalarını ve doğa ile iç içe büyümesini amacıyla seçtiğini vurgulamıştır. Eko-okul uygulamaları kapsamında yürütülen projelere dönem başı yapılan zümre toplantılarında seçim ve oylama ile gerçekleştiğini vurgulayan öğretmen, bu seçimlerde en çok öğretmenlerin gönüllülük esasında karar verdiklerini ve çevreyle ilgili projelerde hep gönüllü olduğunu belirtmiştir.

İdil Öğretmen'in sınıfında 27 öğrenci bulunmaktadır. 48-60 ay yaş arılığında bulunan çocuklar ve öğretmen okulun öğle grubunda yer almaktadır. 12.30-17.30 saatleri arasında eğitim sürecine yer verilmektedir. Sınıf 24 çocuğa uygun olarak merkezlere yer verilerek düzenlenmiştir. Sınıf içerisinde gerçekleşen etkinlikler haftalık olarak sınıf panosuna yerleştirilmektedir. Sınıf içi panolarında çocukların her tür etkinlik çıktılarına yer verildiği görülmüştür. Sınıftaki çocukların İdil öğretmenin etkinliklerinde heyecanlı bir şekilde katılım gösterdiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmeni proje kapsamında gerçekleştirdiği her etkinliği de velilerin desteği ve gönüllüğü doğrultusunda ilerlettiğini belirtmiştir. Özellikle çocukların katıldığı alan gezilerinde velilerin desteğini aldığını belirten öğretmen, böylece diğer sınıflara oranla çok daha fazla geziye gidebildiğini belirtmiştir.

İdil öğretmenin görev yaptığı okulda 357 çocuk, 22 öğretmen ve 10 sınıf bulunmaktadır. Okulda idareci olarak bir müdür ve bir müdür yardımcısı görev

yapmaktadır. Ayrıca okulda bir rehber öğretmeni bir memur ve bir özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Okul bir lisenin arka bahçesine yapılıp daha sonra sınırlandırıldığından küçük bir alana kurulmuştur. Okulun ön bahçesinde park alanı ve ağaçlar bulunmaktadır. Arka bahçesinde ise çocukların bitkilerini yetiştirebildiği küçük bir alan ve ağaçlar bulunmaktadır. Okul müdürü ve müdür yardımcısı çevresel projeleri destekledikleri ve Eko-okul sürecine erken başvuru yaptıklarını her yıl öğretmenler ile yeni projeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda okul gerçekleştirdikleri projeler ile yeşil bayrak ödülü aldıklarını belirtmiştir. Okul panoları projeler doğrultusunda haftalık ve aylık olarak projelerin gidişatına göre düzenlenmektedir. Proje sahibi sınıfların öğretmenlerinin düzenlediği panolarda İdil öğretmenin sınıfının çevreye yönelik bilgilendirme ve orman projesine yönelik okul, çocuklar ve veliler için bilgilendirmeler ve görseller bulunmaktadır.

3.2.2. Yüksek Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmenin Sınıfının ve Okulunun Özellikleri

Çevreye yönelik antroposentrik tutum gösteren Seçil öğretmen, öğretmenlik hayatına on yedi yıl önce başlamıştır ve şu an bulunduğu okulda yedi yıldır görev yapmaktadır. Kırk iki yaşında evli ve bir çocuğu olan Seçil öğretmenin mesleğine çok bağlı olduğu görülmüştür. Seçil Öğretmen çocukların önünde gerçekleştirdiği her davranışa dikkat ettiğini çocuklarının onu sürekli gözlemlediğini dile getirmiştir. Çocukların kendi davranışlarını örnek aldığını savunan öğretmen etkinlik sürecinde çocukların ona odaklanmasına neyi nasıl yaptığına dikkat etmeleri gerektiğini sıklıkla vurgulamıştır.

Seçil öğretmen sınıf içi uygulamalarında tüm konulara eşit değer vererek ilerlediğini fakat en çok sanat etkinliği uyguladığını belirtmiştir. Sanat etkinliklerinin çocuklar için görsel etkisi olduğunu belirten okul öncesi öğretmeni farklı etkinlik türlerini uygulasa dahi sonuna sanat etkinliği eklediğini ifade etmiştir. Seçil Öğretmen, okulunun dâhil olduğu Eko-okul kapsamında sıfır atık, geri dönüşüm, beslenme dostu okul projelerine destek olduğunu belirtmiştir. Bu projelerden kendi sınıfıyla sıfır atık ve geri dönüşüm projelerini gerçekleştirdiğini belirten öğretmen, kaynakların korunması ve gelecekte insanlar tarafından kullanılabilmesi için her bireyin davranışlarına çok önem vermesi gerektiğini söylemiştir. Seçil Öğretmen çevreyle alakalı etkinliklerde geri dönüşümün kaynakların yeterli olması açısından gerekli olduğunu vurgulamıştır. Sınıf içi

kullandığı materyallerin son beş yıldır var olduğunu belirten Seçil öğretmen, sınıfta kullanılabilecek her malzemenin diğer yıllarda da kullanılabileceğini belirtmiştir. Çevresel kaynakların insan yaşamını devam ettirmesi için gerekli olduğunu düşünen Şeçil Öğretmen mesleklerin de insanların yararına olacak şekilde seçilmesi gerektiği dile getirmiştir. Zümre kararıyla seçilen projeleri sınıf olarak desteklediğini belirten öğretmen sınıfının en çok sıfır atık konusunda başarılı olduğunu vurgulamıştır.

Seçil Öğretmen'in sınıfında 26 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfında özel eğitim çocuğu bulunduğunu belirten öğretmen, öğrencilerin birbiri ile olan etkileşimine ve akran öğrenimine, model olunması gerektiğine vurgu yapmıştır. Sınıfındaki dolapların her zaman dolu olduğunu ancak çok fazla yeni malzeme temin etmediğini belirten öğretmen, masaları ve merkezleri etkinliklere göre şekillendirdiğini belirtmiştir. Gelecekte insanlar için çevresel kaynakların devamını sıfır atıkla sağlayacağını düşünen öğretmen sınıfındaki düzeni de bu şekilde oluşturmuştur. Sınıfının panolarının hep dolu olduğunu söyleyen öğretmen, etkinliklerin genelde sanat etkinliği olması ile sınıfı daha renkli ve görsel olarak anlaşılır hale geldiğini belirtmiştir.

Seçil öğretmen, İdil öğretmen ile aynı okulda görev yapmaktadır. Okul idarecilerin çevre etkinliklerinde her zaman desteği olduğunu söyleyen Seçil öğretmen okul bahçesinin çok küçük olmasından rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Yeşil bayrak ödülü alan okula sıfır atık ve geri dönüşüm projeleri ile destek olduğunu bildiren Seçil öğretmen, çocukların aileleri ile yaptığı etkinlikler ve çektikleri videolar ile Eko-okul geri dönüşüm projelerinde medyada haber olduğunu belirtmiştir. Gelecekte insanların kullanması için kaynakların devamı ve geri dönüşümün önemini sınıf içi her etkinlikte hatırlatan öğretmen, okulun geri dönüşüm kutularını en aktif kullanan sınıf olduğunu belirtmiştir. Okul panolarının geri dönüşüm planlarını yapılandırdığını söyleyen öğretmen, veliler ve çocuklar için bu kapsamda görseller hazırlamış ve panolar değişse bile bu görselleri ileriki etkinlikler için sakladığını belirtmiştir.

3.2.3. Çevreye Yönelik Yüksek Antipatik Tutum Gösteren Öğretmen Öğretmenin Sınıfının ve Okulunun Özellikleri

Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmen, öğretmenlik hayatına on dokuz yıl önce başlamıştır. Şu an bulunduğu okulda yedi yıldır görev yapan öğretmen Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde okurken daha sonra Okul öncesi öğretmenliği bölümünden çift ana dal yaparak iki bölümden mezun olmuştur. Kırk beş

yaşında evli olan Nurcan öğretmen iş koşullarından okul öncesi öğretmeni olduğunu ve iş hayatına böyle devam etmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Görev yaptığı sürede eski Okul Öncesi Programı ile başladığını ifade eden öğretmen süreçte pek çok şeyin değiştiğini belirtmiştir. Nurcan Öğretmen, sınıf içi uygulamalarında okulla ortak kullandığı aylık planlar ve uygulamalar doğrultusunda ilerlediğini ifade etmiştir.

Sınıf içerisinde okulun belirlediği çevreyle ilgili etkinlikler haricinde çevre etkinliği uygulamayan Nurcan öğretmen, okulun belirlediği etkinliklerin yeterli görmüş, ortak belirlenen çevre etkinliklerinin fazlasıyla yeterli olduğunu söylemiştir. Etkinlik uygulamalarının okulun ve öğretmenlerin de isteği doğrultusunda hazır planlarla gerçekleştirdiğini söyleyen Nurcan Öğretmen, belirlenen aylık planı ve etkinlikleri aktif bir şekilde uyguladığını böylece altı yaş gruplarının birlikte ortak çerçevede ilerlediğini belirtmiştir. Okulun takip ettiği Eko-okul projelerinin yeterli olduğunu söyleyen öğretmen hazır planlara bağlı kalarak planına yeni çevre etkinlikleri eklememiştir. Sıfır atık projesi kapsamında çok fazla sergi düzenlediğini vurgulayan öğretmen bu proje etkinliklerinin tüm okulun görebileceği ve dâhil olacağı şekilde bahçe veya ortak alanda gerçekleştirdiklerini söylemiştir. Sınıf içerisinde ise çocukların ilgisine yönelik çevreyle alakalı farklı çalışmalara yer vermemiştir.

Nurcan Öğretmen, sınıfında 60-66 ay yaş aralığında olan çocuklarla çalışmaktadır. Nurcan öğretmenin sınıfında 26 öğrenci bulunmaktadır. Sınıf içinde panolara çok fazla yer vermeyi tercih etmeyen öğretmenin sınıf duvarlarının genellikle boş olduğu görülmüştür. Nurcan öğretmen geniş bir sınıfa sahip olmasına rağmen sınıf içerisinde bitkilere ve hayvanlara yer vermemiştir. Belirlenen etkinlikler dışında çocukları serbest bir şekilde bırakan öğretmen çocukların bu serbest oyun sürecine akranlarından öğrendiklerini ifade etmiştir. Sınıfının duvar kenarlarına dolapları yerleştiren öğretmen sınıfta geniş bir orta alan elde etmiş ve çocukların dört masasını bu şekilde ortaya yerleştirmiştir. Sınıfının pencereleri çocukların görebileceğinden daha yukarıya konumlandırılmış ve pencere kenarları kullanılmamıştır. Malzeme dolapları çocukların kullanabilecekleri ve boylarına uygun şekilde düzenlenmiştir. Sınıfa girildiğinde gerçekleştirilen etkinlikleri yansıtan pano askı gibi bölümlerin olmadığı dikkat çekmiştir.

Nurcan öğretmen çok küçük bir alana kurulan yıldız tipli bir anaokulunda görev yapmaktadır. Bağımsız anaokulu tek kattan ve dört sınıftan oluşmaktadır. Sabah 7.30-12.30 aralığında görev yapan öğretmen okulun düzeninin çocuklar için çok uygun olmadığını ama bu şekilde devam edebildiklerini ifade etmiştir. Nurcan Öğretmen, bahçe

alanını değiştirmek için çaba göstermemiş, okulun kapalı parkını kullanarak etkinliklerini gerçekleştirmiştir. Eko-okul projesine birkaç yıldır dâhil olan okulun çevresel etkinliklerde ve projelerde bu konuda duyarlı olan okul müdür yardımcısının katkıları ile ilerlediği görülmüştür. Eko-okul projeleri ve okul panolarının düzenlenmesinde ve okulda dikkat çekmesine katkı sağlayan kişinin okul müdür yardımcısı olduğu gözlemlenmiştir. Okul bahçesinin tamamen beton alandan kaplanmasının ve okulda olan yapay parkın da etrafının tel örgülerden kapalı olduğunu belirten Nurcan öğretmen, bu konuda yapacak bir şeyleri olmadığını dile getirmiştir. Okul bahçesindeki alanı yemek yemek, açık alanda oynamak, bahçede dinlenmek gibi faaliyetlerde kullanıldığını belirtmiştir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı katılımcılarla doğrudan temas kuran verileri toplayan kişidir. Nitel araştırmalarda istenilen verilerin, doğru bulgulara ulaşmasını sağlayan etmenlerden biri araştırmacının rolüdür. Glesne (2013), gerçekleştirilecek bir çalışmada araştırmayı yapan kişinin rolünün iyi bir şekilde tanımlaması gerektiğinin altını çizmiştir.

Araştırmacı, sınıf içerisinde veri toplama süresince katılımcı olmayan gözlemci konumunda olmuştur. Gözlem süresince araştırmacı, sınıf içinde ve alan gezilerinde etkinliklere dâhil olmadan, katılımcıları gözlemlemiştir. Ayrıca, görüşmede yer alan sorular cevaplandırılırken, araştırmacı katılımcıları etkilemekten kaçınmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında kendilerini rahat hissetmesi sağlamak amacıyla görüşmeleri gözlemlerden sonra gerçekleştirmiştir. Böylece, katılımcılara kendisine alışma süresi tanıyarak, çalışmanın amacından bahsederek, görüşmelerin samimi bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, 2018-2019 yılı bahar döneminde Adana ili Çukurova İlçesinde Eko-okul programı uygulanan anaokullarında görev yapan üç okul öncesi öğretmeni, okul müdür yardımcıları ve çocuklardan elde edilmiştir. Araştırmada, olayların ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlayan üç temel veri toplama aracı olan gözlem, görüşme ve dokümantasyon kullanılmıştır. Araştırmacı bu doğrultuda çalışmada sınıf içi, sınıf dışı gözlem, öğretmenler, yöneticiler ve çocuklar ile görüşme ve öğretmenlerin dokümanlarını veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Farklı veri toplama tekniklerinin araştırmada bir arada kullanılması araştırmada derinlemesine inceleme yapılmasında

katkı sağlarken, farklı veri toplama araçları verilerin birbirini teyit etmesine olanak sağlamıştır.

3.4.1. Gözlem

Çevreye yönelik farklı tutum gösteren öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı ortamdaki uygulamalarını çevresel sürdürülebilirlik çerçevesinde incelemek amacı ile araştırmada nitel araştırma için anahtar araçlardan biri olan gözlem kullanılmıştır. Araştırmalarda kullanılan gözlem tekniğinin kişilerin deneyim, düşünce, duygu ve bilgilerine yönelik doğrudan bilgi edinme fırsatı sağladığı vurgulanmıştır (Patton, 2014). Bu çalışmada veri toplama araçlarından gözlemin kullanılması öğretmenlerin sürdürülebilirlik uygulamalarını ve uygulama sürecini kendi doğal bağlamları içerisinde gözlemleme fırsatı sunmuştur.

Bu araştırmada gözlem, araştırmacının kontrolünde araştırma sorularına cevap oluşturabilecek nitelikte, farklı çevresel tutumlara sahip öğretmenlerin Sürdürülebilir kalkınma için eğitim etkinliklerinde çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerini, uygulamalarını ve sınıf içi, sınıf dışı faaliyetlerini sistemli bir şekilde incelenmesini sağlamıştır.

Araştırmacı, gözlemlerini katılımcı olmayan gözlemci olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı gözlemi gerçekleştirdiği süreç içinde öğretmenlerin uygulamalarını, uygulama hazırlıklarını, sergiledikleri tutumları, uygulamalardaki iletişim sürecini, öğretmenlerin bilgilerini ve çevresel tutumlarını çocuklara nasıl yansıttıklarını keşfetmek amacıyla katılımcı olmayan gözlemci olarak öğretmenlerin bulunduğu sınıf, okul ve gezi alanlarında bulunmuştur. Araştırmalarda gözlem, doğal ortam içerisinde görüşmelerden elde edilen verilerin doğruluğunun desteklenmesi amacıyla da kullanılır (Merriam, 2013). Araştırmacı, uygulamaların gerçekleştiği doğal ortamda bulunarak detaylı notlar tutarak görüşmelerden elde edilen verilerinde pekiştirilmesini sağlamıştır.

Araştırmacı, gözlemlerini; öğretmenlerin uygulamalarını ve tutumlarını ortaya çıkarmak amacıyla Nisan ayının son haftasından başlayarak Haziranın ilk haftasına kadar gerçekleştirmiştir. Gözlemlerini her sınıf için haftanın 3 günü eğitim süresince öğretmenlerin bulunduğu sınıf, okul veya gezi alanında katılımcı olmayan gözlemci şeklinde gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen gözlem süreci boyunca öğretmenlerin tercih ettiği geziler, konular, uygulamalar ve etkinlik akışları değişiklik göstermiştir. Araştırmacı, süreç boyunca gözlem notlarını aynı gün kayıt altına almış ve kronolojik

olarak düzenlemiştir. Tüm veri toplama süreci tamamlandıktan sonra gözlem notları ses kayıtları ve dokümanlar da göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Gözlem notlarının eksikliğe uğramaması için gözlem gerçekleştirildikten hemen sonra yazılmasına dikkat edilmiştir.

3.4.2. Görüşme

Gerçekleştirilen görüşmeler ile öğretmenlerin tutumları ve çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarına yönelik uygulama sürecindeki gözlemlenemeyen tutumların, düşüncelerin, niyetlerin ve yorumların görüşme ile dikkate alınması sağlanarak verilerin araştırma sürecine dâhil edilmesi sağlanmıştır. Görüşme, katılımcıların araştırmacı tarafından gözlemlenemeyen bakış açıları hakkında değerli bilgilere ulaşmayı sağlayan tekniktir (Patton 2002). Durum çalışmalarında, çalışmanın odağı hakkında detaylı bilgi almak için görüşmelerin en iyi teknik olduğu (Merriam 2009) ve çok önemli bilgi kaynağı olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın doğasına bağlı olarak, katılımcılardan araştırmaya yönelik cevapları almak için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleri ile anlatmasında etkili bir araçtır ve sorular esnek, açıklığa kavuşturulması beklenen sorulardan oluşur (Merriam, 2013). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından öğretmenler, okul yöneticileri ve çocuklar için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formları ilgili alan yazın göz önünde bulundurularak, öğretmenler, çocuklar ve okul idarecileri için soru havuzları oluşturulmuştur. Görüşme soruları öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdiği sürdürülebilirlik uygulamalarını ve tutumlarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir. Çocuklar için hazırlanan soruların açık uçlu esnek ve cevap verilebilir olmasını sağlayabilmek amacıyla birkaç kez gözden geçirilerek geri dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Öğretmen ve okul yöneticilerine yönlendirilen sorularla, okul ve sınıf içerisinde gerçekleştirilen çevreye yönelik uygulamaların, öğretmenin ve yöneticilerin çevre uygulamalarına bakış açılarının, yorumlarının ve tutumlarının ve uygulamalar için neler yapıldığının ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca, okulun dâhil olduğu sıfır atık, geri dönüşüm, orman, biyo-çeşitlilik gibi çevresel projelerin uygulamada nasıl yürütüldüğü ve okul ve sınıf içerisinde neler yapıldığını ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte,

öğretmen ve yöneticilerin çevresel tutumlara ve çevresel sürdürülebilirliğe yönelik niyet ve düşüncelerini anlamak için birkaç soru yönlendirilerek düşünceleri ve sürdürülebilirliğe yönelik yaklaşımları ortaya çıkaracak şekilde detaylandırılmıştır. Öğretmenler ve okul yöneticilerine 16 görüşme sorusu, çocuklara ise 12 görüşme sorusu yönlendirilmiştir.

Görüşmeler, araştırma verilerinin toplandığı son dönemlerde katılımcıların tercih ettiği zaman aralığında ve sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ve okul yöneticileriyle gerçekleşen görüşmeler katılımcıların seçtiği zaman aralığında, toplantı salonunda bire bir görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, telefonda ses kayıt programı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kaydı yapılmasını istemeyen bir öğretmen ve bir okul yöneticisi için görüşme yazılı kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir. Çocuklara yönlendirilen görüşme soruları ise öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulamaların içeriğini ve tutumlarını ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Çocukların rahat cevap verebilmelerini sağlamak amacıyla, katılmak isteyen çocuklarla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmaya ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfından 13 çocuk, antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfından 12 çocuk ve antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıfından 14 çocuk katılmıştır. Çocuklar görüşme sorularına yönelik paylaşmak istediklerini grup içerisinde ifade etmesi ile öğretmen uygulamalarının çocuklara yönelik kısmı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, gerçekleştirilen her görüşmeyi zaman koşullarına uygun olarak samimi ve içten bir şekilde gerçekleştirerek, sorulara dürüst cevaplar almaya dikkat etmiştir.

3.4.3. Doküman Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin uygulamalarına etki eden okulda bulunan belgeler toplanmıştır. Gözlem ve görüşme ile elde edilen veriler haricinde araştırmayı bütünleştirilecek pek çok bilgiye dokümantasyon ile erişilebilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin uygulama çıktıları, çocukların portfolyoları, sınıf içi üretilmiş materyaller, öğretmenlerin aylık planları, günlük eğitim akış belgeleri, okulda kullanılan yönergeler, okul dönemi için hazırlanan belgeler, eko-okul kapsamındaki uygulama panolarından araştırmacı tarafından dokümantasyon yapılarak veri elde edilmiştir. Öğretmenlerin uygulama sürecinde kullandıkları kitap, oyuncak, fotoğraf gibi materyaller, öğretmenlerin aylık planları, gezi tutanakları, sınıf panoları, öğretmen uygulamalarının video ve fotoğraf kayıtları veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Böylece araştırma

sonucunda elde edilen veriler, öğretmenlerin uygulamalarının çıktılarını yansıtan görsellerle de desteklenerek zenginleştirilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci yaklaşık bir buçuk ay sürmüştür. Veri toplama süreci 2018 yılında valilikten ve MEB'den gerekli izinlerin alınmasından sonra Nisan ayında başlamış ve Haziran ayının ikinci haftasına kadar devam etmiştir. Farklı tutum gösteren öğretmenlerin belirlenmesi Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum anketini uygulamıştır. Ardından en yüksek puan alan farklı tutum gösteren öğretmenler belirlenmiştir.

Araştırmacı, ilk olarak öğretmenler ve yöneticilerle görüşmüş araştırma hakkında temel bilgileri aktarmıştır. Sonrasında Nisan ayının son haftası, Mayıs ayı boyunca ve Haziran ayının ilk haftası sınıf içi uygulamaların gözlenmesi için tüm eğitim günü süresince okullarda bulunmuştur. Araştırmacı sabah grubu, öğlen grubu, sabah grubu şeklinde üç öğretmenin sınıfında bir buçuk günlük döngüler halinde bulunarak haftanın üç gününü bir öğretmenin sınıfında katılımcı olmayan gözlemci şeklinde bulunmuştur. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen süre yaklaşık 18 iş günüdür. Bu süreçte araştırmacı; öğretmen, okul yönetimi ve çocukların kendisini benimsemesini ve sınıf içerisinde öğretmen ve çocukların araştırmacının yanında rahat hissetmesini sağlamıştır. Gözlem boyunca araştırmacı okullarda bulunan gezi tutanakları, öğretmenlerin etkinlik fotoğraflarını, sınıftaki kitapları, materyalleri, aylık planları ve okul panoların fotoğraflarını kayıt altına almıştır.

Gözlem ve dokümantasyonun tamamlanmasının ardından araştırmacı mayıs ayı sonunda ve haziran ayı başlangıcında görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde ses kaydı gerçekleştirileceği belirtilerek gerekli izinler alınmıştır. Çalışmaya destek veren ailelerden onay alınarak çalışmaya katılan çocukların odak grup görüşmesine katılıp katılmak istemediği sorulmuş, sadece katılmak isteyen çocuklar ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfından 13 çocuk, antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfından 12 çocuk ve antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıfından 14 çocuğun katıldığı görüşmeler Mayıs ayının son haftasında ayrı günlerde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra Haziran ayının ilk haftasında her okulun okul müdürü ve müdür yardımcıları ile görüşmeler tamamlanmıştır. Okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler aynı haftada farklı günlerde tamamlanmıştır.

Öğretmenlerin son günlerindeki karne yoğunluğundan ötürü araştırmacı, öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerini çocuklar karnelerini aldıktan sonra gerçekleşen seminer zamanında tamamlamıştır. Toplanan verilerin hiçbir şekilde paylaşılmayacağı ve verilerin ve kişilerin gizli kalacağı bilgisi tüm katılımcılara bildirilmiştir. Öğretmenlerin görüşmelerinin de tamamlanması ile Haziran ayının ikinci haftası veri toplama süreci sona ermiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen 15 sayfalık okul ve sınıf gözlem notları, 60 sayfa sınıf içi uygulama gözlem notu, 97 sayfa görüşme kaydı, 26 sayfalık aylık planlar, 135 video-fotoğraf ve çocuk resimlerinden oluşmaktadır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerle doğal sınıf akışı içerisinde gerçekleştirilen gözlem notları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma süresi boyunca elde edilen gözlem notları gözlem defterine yazılarak kronolojik sıra ile veriler bir arada toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen kayıtlar yazılı kayıta dönüştürülmüştür. Dokümantasyon ile öğretmenlerin yıl boyunca yaptığı uygulamaları destekleyen dokumanlar belirlenmiş hangilerinin çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarıyla alakalı olduğu tespit edilmiştir. Ardından elde edilen tüm veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Nitel içerik analizi, metin verilerin analizi için kullanılan birçok araştırma yönteminden bir tanesidir (Hsieh ve Shannon, 2005). İçerik analizi ile verileri anlamlandırmak, gerçekleşen uygulamaları ve öğretmen tutumlarını ortaya çıkarmak ve birbiri ile ilişkili verileri aynı tek çatı altında toplayarak öğretmen uygulamalarını, uygulama şekillerini ve farklılıklarını belirlenen yapı ve tema içerisinde okuyucuya düzenli bir şekilde sunmak amaçlanmıştır.

İçerik analizi ile verilerin analiz sürecinde belirli aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar; öncelikle elde edilen verilerin kodlanması, kodların bir araya getirilerek uygun temaların bulunması, elde edilen kodların ve temaların düzenlenmesi ve sonuçta bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Creswell, 2013). Bu nedenle içerik analizinin ilk aşaması olan veri toplama yöntemlerinden elde edilerek yazıya geçirilen tüm veriler öncelikle kodlanmıştır. Kodlanan veriler bilgisayarda oluşturulan kod dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek gerçekleşen tüm uygulamaların yansıtıldığı kod tabloları oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin kod tabloları oluşturulurken araştırmacı tablolarını danışmanı ile paylaşmıştır.

Ardından benzer ve ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategori ve alt kategoriler dört kez yeniden düzenlenerek, danışmanla paylaşılmış ve geri dönütler doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Ortaya çıkan kategoriler temel ve alt kategoriler olarak sistematik bir şekilde araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Düzenlemeler sonucunda elde edilen veriler gözden geçirilerek araştırmacı tarafından sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.7. Araştırmadaki Güvenirlik ve Geçerlilik

Araştırmacı bu çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için yeterli düzeyde veri toplamayı hedefleyerek gözlem sürecini uzatmıştır. Ayrıca, veri güvenilirliği arttırmak amacıyla çeşitli veri toplama yöntemleri kullanmıştır. Bu araştırmada gerçekleştirirken gözlem, görüşme, dokümantasyon gibi farklı yöntemlerle veri toplayarak araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği sağlamayı hedeflemiştir. Böylece veri çeşitleme yöntemini kullanarak gözlemlerden elde edilen veriler, görüşmeler ve dokuman analizinden elde edilen veriler ile karşılaştırılarak verilerin sağlamlığı üçgenleme yapılarak göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, nitel araştırmalarda deneyimli araştırmacılar için de öznel deneyimlerden uzaklaşmak zor olabilmektedir (Myers, 2000). Bu nedenle, araştırmacı kendi değer ve inançlarınına yönelik kontrollü öznellik geliştirmiş, veri toplama ve analizi süreçlerinde sistemli bir şekilde ilerlemiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin sınıf içerisindeki çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını öğretmen, okul yönetimi ve çocuk gibi çeşitli pozisyonlardaki kişilerin bakış açılarından yaklaşmış ve bütüncül bir şekilde ele almıştır.

3.8. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Çalışmanın gerçekleşmesi için araştırmacı öncelikle öğretmenlerin belirlenmesi için valilik ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinleri almıştır. Ardından, katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgiler verilerek, gönüllülük onayı alınmıştır. Bu kapsamda, okullar ile iletişime geçilerek, araştırma hakkında temel bilgiler paylaşılmış ve okul yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeye katılan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlere, görüşme gerçekleşmeden ses kaydı yapılacağı belirtilerek onay alınmıştır. Ses kaydının yapılmasını istemeyen bir öğretmen ve okul müdürü için görüşme araştırmacı tarafından yazılı kayıt altına alarak gerçekleştirilmiştir. Okulda gerçekleştirilen gözlemler, katılımcılar ile gerçekleşen

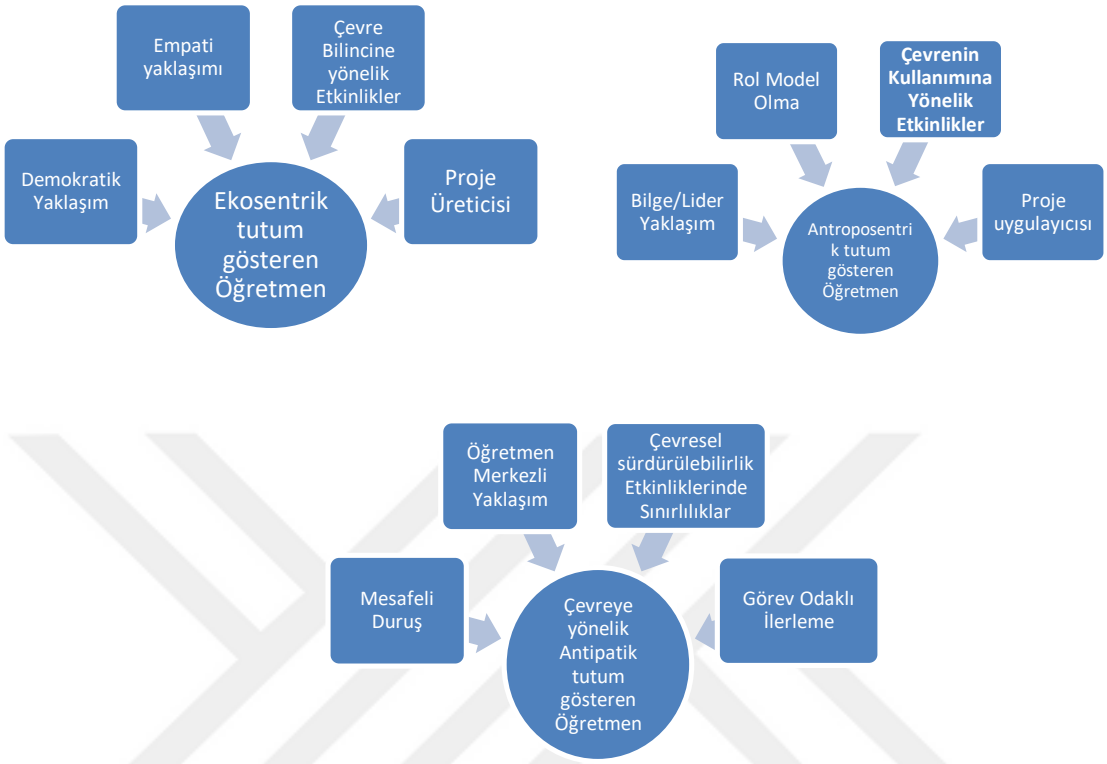
görüşmeler ve kayıt altına alınan belgelerin dokümantasyonundan elde edilen verilerin gizliliğinin korunacağı ve danışman haricinde paylaşılmayacağı araştırmacı tarafından katılımcılara bildirilerek veri gizliliği araştırmacı tarafından sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çevreye yönelik yüksek ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitim kapsamında gerçekleştirdiği çevresel sürdürülebilirlik etkinlik uygulamalarını ve çevresel tutumlara göre uygulamaların farklılıklarını ortaya çıkarmanın amaçlandığı bu çalışmada veriler gözlem, görüşme ve dokümantasyon ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma

soruları kapsamında sunulmuştur. Öğretmenlerin sınıflarındaki çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin kategoriler Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin sınıflarındaki çevresel sürdürülebilirliğe ilişkin kategoriler

Şekil 1'de görüldüğü gibi içerik analizi sonucunda, ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında demokratik bir yaklaşım sergilediği, sınıfta empati (duygudaşlık) yaklaşımı kullandığı, çevre bilincini geliştirmeye yönelik etkinliklerini çeşitlendirdiği ve projelerde üretici olduğu ortaya çıkmıştır. Antroposentrik tutum gösteren öğretmenin uygulamalarına bakıldığında çevresel etkinliklerde bilge/lider rolünü üstlendiği, sınıfta çocuklara rol model olduğu, çevrenin kullanımına ilişkin etkinliklere yer verdiği ve projelerde uygulayıcı olduğu görülmüştür. Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin uygulamaları değerlendirildiğinde ise, çevresel etkinliklerde mesafeli duruş sergilediği, etkinliklerinde öğretmen merkezli olduğu, çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde sınırlandırıcı olduğu ve projelerde görev odaklı ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenlerin uygulamalarındaki farklılıklar incelendiğinde tutumsal ve eylemsel farklılıklar ortaya çıkmış, öğretmenlerin tutumlarını ve eylemlerinin birbirleri ile tutarlı olduğu görülmüştür.

4.1. Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik

Çevreye yönelik yüksek ekosentrik tutum gösteren İdil Öğretmen'in uygulamalarına yönelik verilerin içerik analizi sonucunda, öğretmenin sınıfındaki çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının, öğretmenin sınıf içinde benimsediği demokratik yaklaşım, çocuklarla çevreyle empati yapma yaklaşımı, projelerde üretici olma ve çevre bilinci geliştirici etkinlikler çerçevesinde şekillendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, İdil Öğretmen'in uyguladığı tüm çevresel etkinliklerde bu dört kategoriyi göz önünde bulundurarak etkinliklerini bütüncül olarak uyguladığı görülmüştür. Yüksek Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmenin Sınıfında Çevresel Sürdürülebilirlik Durumu Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik

Şekil 2'de görüldüğü gibi İdil Öğretmen, sınıf içerisinde, okul çevresinde ve alan gezilerinde gerçekleştirdiği uygulamalarla kendi tutum ve yaklaşımlarını bütüncül olarak çocuklara yansıtmıştır. Sınıf ortamında gerçekleşen çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları öğretmenin tutum ve yaklaşımlarıyla iç içe geçerek, öğretmenin tüm öğrenme sürecinde gözlemlenmiştir. Böylece, öğretmenin sınıf içerisinde yansıttığı demokratik tutum, etkinliklerini uygularken çocuklara çevreyle empati yapmayı öğretmesi, çevre bilinci oluşturmaya yönelik sürdürülebilirlik etkinlikleri uygulaması ve proje üretme çalışmaları yapması hem birbiri ile ilişkili hale gelmiş hem de uygulamalar için bütünsellik oluşturmuştur.

4.1.1. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Demokratik Yaklaşım

Ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı gerçekleştirdiği çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde demokratik yaklaşımı çocuklarla birlikte gerçekleştirmiştir. Öğretmenin uygulamalarında çocukların ve okulun kararlarına yönelik benimsediği yaklaşımın demokratik olduğu görülmüştür. Tablo 3'te öğretmenin demokratik yaklaşımına yönelik alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 3.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Demokratik Yaklaşım

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Demokratik Yaklaşım	Çocuklarla karar alma süreci Çocuklara seçme, katılma, ayrı kalma hakkı sunma Kurumda demokratik seçim Kurumla birlikte hareket etme Kurumla ortak karar alma

Tablo 3'te görüldüğü gibi ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında gerçekleşen çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarında, çocukları karar alma sürecine dâhil ettiği, çocuklarla gerçekleştirdiği etkinliklerde çocuklara seçme, katılma, ayrı kalma hakkı sunduğu, sınıf içerisinde çocuklara eşit haklar tanıdığı saptanmıştır. Ayrıca, uygulanan projeler sürecinde demokratik seçim gerçekleştirdiği, kurumla birlikte hareket ettiği ve ortak karar aldığı ortaya çıkmıştır.

Veri toplama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde ve alan gezilerinde öğretmenin çocukları karar alma sürecine dâhil ettiği gözlemlenmiştir. İdil Öğretmen etkinlik uygulamalarını çocuklara seçenek sunarak gerçekleştirmiştir. Etkinlik süreçlerinde ve alan gezilerine katılmada İdil Öğretmen çocuklara etkinliğe birlikte karar verme, etkinlik seçme ve etkinliğe dâhil olma veya olmama hakkı tanımıştır. İdil Öğretmen'in sınıf içerisinde gerçekleştirdiği çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde aynı zamanda çocuk hakları ve seçme seçilmeye yönelik, oy kullanma, beraber seçim yapma ve karar verme etkinliklerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Sınıfta ortak karar alınması gereken konularda çocukların çoğunluğunun seçtiği kararlara saygı duyarak ilerlediği saptanmıştır. İdil Öğretmenin sınıf içerisinde bu şekilde demokratik bir yaklaşım sergilemesi, çevresel etkinliklere ve öğretmenin çocuklarla olan diyaloglarına da yansımıştır.

Ö1: Bahçeye çıkıp çıkmayacağımıza karar vermemiz gerekiyor. Sınıfta kalırsak resim yapıp hamur oynayabiliriz veya bahçeye çıkabiliriz. Kimler bahçeye çıkmak istiyor? Öyleyse bahçeye çıkalım.20.05.2019

Ö1: Bugün alan gezimizde orman yaratmaya gidiyoruz. Kimler orman yaratmaya gelmek istiyor? 14.05.2019

Ö1: Ağaçlarımızı, fidanlarımızı diktik. Şimdi can suyu verebiliriz, sırayla verebiliriz. Sulama aletini sırayla alalım. Paylaşmak isteyenler kimler? Tamam, beraber yapalım. 14.052019

Ç2 öğretmene etkinliğe katılmayacağını halıda oturmak istediğini söyledi. (GN, 2019)

Bununla birlikte, ekosentrik tutum gösteren öğretmenin görev yaptığı okul öncesi kurumunda okul paydaşları ile gerçekleşen süreçlerde sınıfı ve kurumu ilgilendiren kararlarda da demokratik bir yaklaşım sergileyerek ortak karar alma ve uygulamayı tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları kapsamında sınıfını ve okulunu ilgilendiren bahçenin korunması, materyal seçimi ve çevresel uygulamaların geliştirilmesine okul idaresi ile birlikte destek olmuştur. Kurumla birlikte gerçekleşen okul bahçesinin yapısını değiştirme, geri dönüşüm kutularının sınıflara dâhil edilmesi, sınıf ihtiyaçlarının alınması gibi konularda birlikte hareket edilerek oylama yapıldığı ortaya çıkmıştır. Kurumda gerçekleşen bu süreç okul idarecilerinin ve öğretmenin diyaloglarına da yansımıştır. Ayrıca, İdil Öğretmeninin Eko-okul kapsamında gerçekleştirdiği Sürdürülebilir kalkınma için eğitim kapsamındaki projelerde etkin rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Projenin belirlenmesi, geliştirilmesi, uygulanması ve desteklenmesi süresince İdil Öğretmeninin ortak karar alma ve uygulama politikasını benimsediği ortaya çıkmıştır. Yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmen sınıfını ve okulunu ilgilendiren projelerde ortak karar alma sürecinin desteklendiği ve öğretmenin bu süreçten memnun olduğu gözlemlenmiştir.

MY1: Kararlarımızı öğretmenlerimizle beraber oylama yaparak alıyoruz.

Ö1: Çevreyle ilgili karar alma sürecini birlikte seçiyoruz. Bizim zümre toplantılarında ya da sene başı toplantılarında, örneğin yemekhanede plastik kaşık çatal kullanımı konusu geçti toplantıda buna karşı olduğumuzu söyledik doğacı bir okul olarak. Bu kabul edildi toplantı esnasında. Toplu olarak öğretmenlerle birlikte karar verildi.

Ö1: Bahçede yapılacak herhangi bir değişiklik ve benzeri işlere birlikte karar veriyoruz. Biz toplanıp örnekler bulup müdürümüze gönderiyoruz çevredeki değişiklik için. Hepimiz farklı farklı fikirler bulup gönderiyoruz. Müdürümüz de ona göre

değerlendirip, genelde ahşap yoğunluklu, toprakla oynayabilecekleri bir bahçe yapılması planlanıyor seneye için.

MY1: Proje geldiğinde öğretmenlerimizle birlikte toplantı yapıyoruz ve projeden bahsediyoruz. Kalabalık bir ekibiz, onlardan birkaç kişi görevlendiriliyor ve projeye başlıyoruz ama öncelik isteklilerden oluşuyor.

Ö1: Orman projesini yürütmek istiyordum, ortak karar aldık mutluyum.

Ö1: Bu yıl orman okul projesiyle de etkinliklerimin üzerine yenilerini ekledim.

4.1.2. Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Empati

Yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarında çocuklarla birlikte çevreyle empati (duygudaşlık) yaptığı ortaya çıkmıştır. Tablo 4'te Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Empati yapmasına ilişkin alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 4.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Empati

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmen Ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Empati	Öğretmenin Empatik Tepkileri
		Çocuklarla Çevreyle Empati Yapma

Tablo 4'te görüldüğü gibi ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında gerçekleştirdiği uygulamalarda öğretmenin sınıf içerisinde çevreye yönelik empatik tepkileri ve çocuklarla çevreyle empati yaptığı saptanmıştır. İdil Öğretmen, okulda ve sınıfta karşılaştığı durumlarda önce kendisi empati yaparak hareket etmiş, sınıfta gerçekleştirdiği çevreyle ilgili etkinliklerde de çocukların empati yapma ve çocukların bakış açısı alma becerisini kullanmasını sağlamıştır.

İdil Öğretmen'in günlük hayatta karşılaştığı çevresel sürdürülebilirliğe dair konu ve olaylara empati yaparak yaklaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin çevre yanlısı tutumunun bakış açısına yansıdığı ve kendini çevreyle özdeşleştirerek düşüncelerine

yansıttığı görülmüştür. Çevresel konularda empati yapan İdil öğretmenin sınıfta stajyeriyle, araştırmacıyla veya iş arkadaşlarıyla ile yaptığı konuşmalara da duygudaşlığı yansıttığı gözlemlenmiştir. İdil Öğretmen, geri dönüşüm ve sıfır atık kapsamında plastiklerin doğaya verdiği zarara karşı da empati yaparak plastiklerin kullanılmamasını ve kullanımı azaltılmasına yönelik çalışmalar yapmıştır. Öğretmenin sahip olduğu ekosentrik tutumun çevresel konularda gerçekleştirilen etkinliklere ve günlük konuşma dilinde oldukça yer aldığı görülmüştür.

Ö1: Örneğin her gün bir kamyon dolusu plastik denizlerimize atılıyormuş. Bu bilgiyi ben ilk öğrendiğimde günlerce aklımdan çıkmadı ve bunu herkesin bilmesini duymasını istedim. Bunu herkesin düşünerek çevreye plastik atmalarını ya da plastiği kullanmalarını istiyorum.

Ö1: Trafiği nasıl çözeceğimizle ilgili sınıf içinde bir yol oluşturup dramalaştırdık. Trafiğin nasıl işlediğini, yoğun ya da yanlış gittiğinde neler yaşayacağımızı kendileri yaşayarak gördüler.

Ö1: Mesela yeşil alanda bir kitap okumuştum çocuklara, şehirde yaşayan canlılar diye, küçücük bir çalı topluluğunun içinde bile bir sürü canlının yaşadığını, böceğin yaşadığını, bunların yaşama hakkı olduğunu bizim onlara nasıl zarar verdiğimizi anlatan bir kitaptı. Bundan çok etkilenmişti çocuklar.

İdil Öğretmen'in sınıfta gerçekleştirdiği empatik tepkilere ek olarak çocukların çevreyle empati yapmasını sağladığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde, sınıfta ve alan gezilerinde uygulanan etkinliklerde, öğretmenin çocukların kendini çevrenin yerine koyma, çevre gözünden bakma ve çevrenin bakış açısını almasını sağlayarak, çocukların uygulama sürecini daha anlamlı hala getirmesi göze çarpmıştır. İdil Öğretmen, dönem başından itibaren gerçekleştirdiği etkinliklerle çocukların duygudaşlık yapmalarını sağlayarak öğrenmelerinin daha başarılı gerçekleşeceğini düşünmektedir. Bu nedenle, öğretmenin yaptığı etkinliklerde 'siz onun yerinde olsaydınız?' gibi kalıpları sıklıkla kullanarak çocukların da konuya farklı bir açıyla bakmasını sağlamıştır. Gözlem süreci boyunca öğretmenin empati yaparak etkinlik uygulamaları sınıf içerisinde gerçekleşen; bir ampul olsaydın, trafik yoğunluğu enerji kullanımı, hava kirliliği, su kirliliği, nesli tükenen hayvanlar, biyolojik çeşitlilik, hayvanların korunması gibi etkinliklerde empati yaptırarak ilerlediği ortaya çıkmıştır. İdil Öğretmen'in uygulamalarında empati yaklaşımı

benimsemesi çocukların bakış açılarına yansımış ve çocukların kendilerini çevrenin yerine koyarak düşünmelerini sağlamıştır.

Ö1: Bir ampul olsaydın insanlara ne derdin? Ampullerden bize not var. Seni çok yaksalardı ne hissederdin?

Ö1: Ağaçları nasıl mutlu edebiliriz?

Öğretmen çocuklara ağaç olarak ilk suyunu alsalardı nasıl hissederlerdi sorusunu yöneltti (GN, Alan gezisi, 2019)

Ö1: Kediler sokakta evsiz nasıl hissediyor olabilir?, hadi onlar için evler yapalım?

Ç1: Mesela ağaç yapmıştık. Ağaçlarla ilgili gösteri yaptık. Bu çevreyle ilgili etkinlikler yaparken kendini mutlu hissettim, ben çim gibi hissettim.

Ç2: Ormanla ilgili bir dans yaptık, Ağaç ve hayvanlar olduk.

Ç3: Ben tilki oldum, doğanın sağlıklı olduğunu öğrendik.

Yukarıda bahsedilen örnek diyaloglarda ve gözlenen etkinliklerde olduğu gibi öğretmenin sınıf içerisinde etkinliklerde empati yapması ve çocuklara da yaptırması, etkinliğin çıktılarına yansımış ve çocukların da çevresel etkinlikleri empati yaparak içselleştirmesini sağlamıştır.

4.1.3. Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlikler

Ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı gerçekleştirdiği çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde çocuklarda çevre bilincinin desteklemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirdiği görülmüştür. Tablo 5'te öğretmenin çocukların çevre bilincini geliştirmesine yönelik alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 5.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Çevre Bilincinin Geliştirilmesi

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Çevre Bilincinin Geliştirilmesi	Çevreyle ilgili etkinliklerde sorumluluk Çevreye yönelik duyarlılık Kullanımı azaltmak, yeniden kullanım ve geri dönüşüm etkinliklerini Orman, sıfır atık ve geri dönüşüm projelerinin takibi

Tablo 5'te görüldüğü gibi yüksek ekosentrik tutum gösteren okul öncesi öğretmeni sınıfında ve okulunda çevre bilincinin oluşturmak adına sorumluluk aldığı ortaya çıkmıştır. İdil Öğretmen'in çevreye yönelik duyarlılığını ve hissettiklerini çocuklara da yansıttığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çevresel sürdürülebilirliği pratik uygulamalarla doğrudan etkileyen kullanımı azaltmak, yeniden kullanım ve geri dönüşüm etkinliklerini ve sıfır atık geri dönüşüm projelerini sınıf içerisinde, alan gezilerinde ve kurumda pratik uygulamalara döktüğü görülmüştür.

İdil Öğretmen okulunu ve sınıfına etkileyen çevresel durumlarda sorumluluğun öğretmenlerde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin kendini sorumlu hissetmesi sınıf içerisinde öğrencilere sahip olduğu çevre bilincinin aktarma isteğine dönüşmüştür. Okul öncesi öğretmeni, sınıfta gerçekleştirdiği bu uygulamalara yönelik çocukları da geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapmıştır. İdil Öğretmen, çevreyle ilgili etkinliklerde çocukların doğanın değerini anlamaları için çocukların gözlem yapacağı, doğaya olumlu alışkanlıklar sergileyeceği, canlı haklarını anlayacağı etkinliklere yer verildiği gözlemlenmiştir.

Ö1: Etkinlikleri gerçekleştirirken özellikle çocukların anlayabileceği seviyeye indirmeye çalıştım. Çok üst seviyede bilimsel araştırmalar yerine daha çok onların gözlemlerini dikkate aldım, anlayabilecekleri şekilde örneğin ağacın yaprağının şekli, rengi, çevresindeki düzenler. Onların anlayıp öğrenebileceği, alışkanlık haline getirebileceği davranışları göz önünde tuttum.

Ö1: En çok çevrenin temiz tutulması, doğadaki canlıları, doğayı tanımaları. Mesela yeşil alanda bir kitap okumuştum çocuklara, şehirde yaşayan canlılar diye, küçücük bir çalı topluluğunun içinde bile bir sürü canlının yaşadığını, böceğin yaşadığını, bunların yaşama hakkı olduğunu bizim onlara nasıl zarar verdiğimizi anlatan bir kitaptı. Bundan çok etkilenmişti çocuklar.

Ö1: Örneğin plastik kullanımına karşı olduğumuzu söyledik ama veliler mesela sınıfa bir yiyecek gönderdiğinde hala ısrarla plastik kaşık ve tabak göndermeye devam ettiler biz de gelen şeyi kullandık. Bu konuda çok başarılı olamadık, olacağız ama biraz zaman kazanıyoruz velilere bu bilinci oturtmak biraz zor. Hala sınıflarda plastik oyuncaklar var, plastik kaşık çatal kullanmaya devam ediyoruz. Bu konuda başarılı olamadım ailelerin desteği de tam olmadı ama çocukların çevreyi daha temiz tuttuğunu daha duyarlı olduğunu söyleyebilirim bu konuda başarılı olduğumuzu düşünüyorum.

Ç1: Korumazsak canlılar ölebilir.

Ç7: her yere çöp atarsak dünyamız kirlenir, suya da çöp atarsak kirlenir. Sonra bir daha su içemeyiz, ölürüz.

Bununla birlikte, İdil Öğretmen'in sınıf içerisinde sürdürülebilirlik uygulamalarını doğrudan etkileyen kullanımı azaltma, yeniden kullanım ve geri dönüşüm uygulamalarının sınıf ve okulun eğitim sürecine yansıdığı ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemlerde, İdil Öğretmen'in sınıf içerisinde kullanılan her materyali daha az kullanma çabası, kullanılan materyalleri yeniden kullanmak için yollar bulduğu görülmüştür. Sınıflar için istenilen malzemelerin azaltılması, kullanımda paylaşım yaparak sınıfta harcanan materyallerin aza indirgenmesi sağlanmıştır. Kullanılan malzemelerin az olması çocukların etkinliklerde daha farklı malzemelerle başka şeyler üretebileceğini ortaya çıkarmıştır. Yapılan gözlemlerde çocukların katlanmış kâğıtları etkinliklerde açarak kullandıkları ve küçük kâğıtları gerektiği durumlarda küçülterek kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, çocukların evden getirdiği veya okulda hasara uğrayan oyuncakları sınıfta hep birlikte tamir ettiği ve başka oyuncaklara dönüştürüldüğü görülmüştür.

Ö1: Elimizden geldiği kadar hem kâğıt olarak hem diğer malzemeler olarak atıkları en aza indirmeye çalışıyoruz. Yemekte de aynı şekilde, ekmeğin yiyeceğin atık olarak atılmaması gerektiğinin bilincindeyiz, israfa karşı olduğumuzu her fırsatta dile getiriyoruz.

Ö1: Sene başında çok fazla materyal istemedik velilerden, çok az materyal istedik. Çocukların bireysel kullanacağı yapışkan, makas, boya gibi birkaç şey istedik. Örneğin pastel boya istemedik bir önceki seneden olduğunu söyledik çocuklarda bunu kullanmaya devam ettiler. Karton, EVA gibi materyalleri de böyle lazım oldukça karşılamaya çalıştık velilerden. Bu şekilde hem daha az malzeme kullanmış olduk hem de daha yaratıcı şeyler yapmaya çalıştık az materyalle.

Ö1: Kâğıdı en aza indirmeye çalıştık bu sene örneğin.

Ç2: Önemlidir az yapmak.

Ö1: Atık kâğıtlarımızı tekrar kullanıyoruz mesela serbest zamanda veriyorum atık kâğıtları, faaliyetlerden artan kesilmiş kâğıtları. Onları yeniden değerlendiriyorlar, peçetelerden kalan rulolardan bir şeyler yapıyoruz. Çocuklar bile artık öğretmenim bu kutuyu atmasak, bundan ne yapabiliriz şeklinde bir duruma girdiler. Hiçbir şeyi atmamamız gerektiğinin bilincindeler. Yırtık kitaplarımızı bantlayıp tekrar kullanıma hazır hale gelebileceğini söylüyoruz, gösteriyoruz.

Ö1: Kâğıt atıklarını kullanarak, her şeyi değerlendirmeye çalışarak. Mesela sınıfa alınan bir materyalin kutusunu başka şeylere dönüştürerek, serbest zamanda çocukların oynayabileceği bir şeye dönüştürmeye çalışıyoruz.

Ç3: Bozulduysa geri dönüşüme atarız, yine kullanabiliriz.

Ç3: Tamir edip kullanabiliriz.

Okulda uygulanan geri dönüşüm ve sıfır atık projelerinin çocuklarla birlikte içselleştirilmesini sağlayarak atıkların azaltılmasının ve geri dönüşümün gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemlerde, sınıfta kullanılan kâğıtların kalanının çocuklar tarafından etkinlik sürecindeyken hemen geri dönüşüm kutularından kâğıt bölümüne bırakıldığı gözlemlenmiştir. Sınıf içerisinde çocukların çöpleri ve geri dönüşüm malzemelerini kolaylıkla ayırt edebildiği saptanmıştır. Geri dönüşüm uygulamalarının başarıyla gerçekleşmesi, İdil Öğretmen'in dönem başından itibaren devam ettirdiği çevresel tutumun bir yansıması olarak görülmüştür.

Ö1: Önce sınıfımızı temiz tutmayı, okulumuzu, evimizi, parkımızı, çöpleri çöpe atmamız gerektiğini, geri dönüşümün önemini belirterek yaptık.

Ö1: Tabi, mesela kâğıt çöplerini normal çöpe değil de atık çöpüne atmaları gerektiğini biliyorlar. Piller için de aynı şekilde atık pil kutularımız her katta var onları biliyorlar evlerinden atık pil getirip atıyorlar.

Ö1: Bir şehirde geri dönüşümün çok yoğun olması gerekiyor. Bir şeylerin devam etmesi için, ekolojik düzenin sürebilmesi için atıkların çöplerin giderek yığılıp toprağımızı kirletmeden dönüştürebilir olması doğayı ve şehri sürdürebilir hale getiriyor.

Ç1: Çünkü insanlar dünyamıza çöp atmaz atmamak çok önemlidir.

Ç2: Bir çevremize dikkat ediyoruz, yerdeki çöpleri atık kutusuna göre atıyoruz.

4.1.4. Projelerde Üretici Rol

Yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin uygulamalarına yansıyan bir diğer nokta da projelerde üretici olmasıdır. Öğretmenin projelerde üretici rolüne ilişkin alt kategoriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Çevresel Sürdürülebilirlik Kapsamında Projelerde Üretici Rol

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Ekosentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerin Kapsamındaki Projelerde Üretici Rol	İçerik üreticisi, proje geliştirme Proje planlama Alan gezileri Proje kapsamında farklı etkinlik planlama Proje çıktıları

Tablo 6'da görüldüğü gibi ekosentrik tutum gösteren öğretmen okulda dönem başında gönüllülükle başlayan projeler için üretici rol üstlenerek proje kapsamında içerikler üretmiş, orman projesi planlamış, alan gezileri düzenlemiş, projelere ek çevresel etkinlikler planlamış ve proje çıktılarını okulla paylaşmıştır.

İdil Öğretmen, okulda gerçekleşen projelerde sadece yer alan kişi olmakla kalmamış aynı zamanda sorumluluk alarak okulun dahil olduğu projeler için içerik üreticisi ve proje geliştiricisi olmayı tercih etmiştir. Okuldaki diğer öğretmenlerden farklı olarak çocuklar için alan gezileri planlamış ve çocukların deneyimleyerek öğrenmesine destek olmuştur. Ayrıca, yapılan gözlemlerde, öğretmenin sınıfında hafta boyunca gerçekleştirdiği çevre odaklı etkinliklerde, etkinlik sayısı ve türüne özen gösterdiği ortaya çıkmıştır. İdil Öğretmen her hafta gerçekleştirdiği etkinlik içeriğini de geliştirerek,

çocuklarla sınıf bazlı projeler yaparak çocukların çevreye yönelik duyarlılığını arttırmaya çalışmıştır. İdil Öğretmen'in neredeyse her hafta çocuklarla alan gezisine gittiği görülmüştür. Gidilen alan gezilerinin bazılarının okul düzenlemesi ile tüm sınıflar için ortak gerçekleştirilirken, diğer alan gezilerini öğretmenin kendi çabası ve isteği doğrultusunda düzenlediği saptanmıştır. Okul öncesi öğretmeni yaptığı etkinlikleri desteklemek ve geliştirmek için alan gezilerine de önem göstermiş ve okulda en çok alan gezisi planlayan ve gerçekleştiren öğretmen olmuştur. Çukurova Üniversitesi ziraat çiftliği, Ağaç dikme gezisi, Adana'da su kaynakları gezisi, Doğal alan gezileri, Kuş cenneti gezisi ve Baraj gezisinin öğretmenin bu dönemde gerçekleştirdiği geziler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin gezi sürecinin hemen ardından çocukların merakına göre yeni alan gezileri planlamaya çalışması dikkat çekmiştir. İdil Öğretmen'in Ağaç dikme gezisi, Doğal alan gezisi ve Ziraat Çiftliği gezisi araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. İdil Öğretmen, alan gezilerindeki süreçte çocukların yiyecek ve su tüketiminde kullanımı azaltmaya dikkat etmiş ve çocukların da dikkatli olmasını sağlamıştır.

İdil Öğretmen çocukların yeniden bardak kullanmasını engellemek için gezilere sulukları götürdü.

Ziraat çiftliği gezisinde çocukların bardaklarını saklamalarını yeri atmamalarını söyledi. Herkes için bir bardak olduğunu daha fazla bardak kullanmamaları için çocuklara bilgi verdi. Bardaklara isim yazdı. (GN, 2019)

Öğretmen ziraat fakültesinden hocaları arayarak ziraat fakültesinden rehberli gezi talebinde bulundu. (GN, 2019)

Ö1: Ziraat çiftliğine gitmeyi biz sınıf olarak istedik, hocamı aradım o da beni kırmadı.

Ö1: Doğa gezisi yaptık sonbaharda mesela, ağaçların yaprakların dökülüşünü yerinde gözlemledik bitkileri canlıları inceledik. Kuş cenneti var Adana'da orayı inceledik. Üniversitedeki ziraat fakültesi hayvan besleme yerine gittik, oradaki hayvanların yavrularının nasıl beslendiğini gördük.

Ziraat fakültesi hayvan çiftliği gezildikten sonra geri dönüş yolunda öğretmen Çukurova Botanik Bahçesi gezisi düzenlemek için rehberle konuştu. (GN, 2019)

İdil Öğretmen, sınıf içerisinde gerçekleştireceği etkinlikler kendisi tarafından geliştirilip planlanan ve uygulama sürecine geçen orman projesi ile başlamıştır. Proje kapsamında yer alan temel etkinliklere ek olarak hafta boyunca çocuklarla en az üç kez

çevreyle alakalı etkinlik yaptığı görülmüştür. Sınıf içerisindeki panolar incelendiğinde öğretmenin devam eden orman projesine yönelik yıl boyunca gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görseller olduğu görülmüştür. Ekosentrik tutum gösteren öğretmen, eko-okul kapsamında yürüttüğü orman projesine yönelik haftalık olarak etkinlikler düzenlemiştir. Bu etkinliklerin içerisinde çocukların doğayla buluşmasını sağlayan alan gezilerine de sıklıkla yer vermiştir. Diğer sınıfların dâhil olmadığı bu gezileri öğretmenin kendi çabası, veli ve idare desteği ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Gözlem yapılan süre içerisinde öğretmen çevreyle alakalı ücretli seminerlere kendi isteği doğrultusunda katılmıştır. İdil Öğretmen, sınıfıyla gerçekleştirdiği çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde çocuk merkezli olarak ilerlemiş, çocukların merakı doğrultusunda projede yer almayan etkinlikleri de üreterek uyguladığı görülmüştür.

Ayrıca, İdil Öğretmen'in yaptığı etkinliklerin çevreyle ilgili olan önemli konuları kapsadığı ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen gözlem ve dokümantasyon çalışmalarıyla öğretmenin çocuklarla birlikte; canlıların değeri, nesli tükenen hayvanlar, suyun değeri, güneş enerjisi, hayvanların korunması, hava kirliliği, su kirliliği, oyuncak yapımı, kâğıt kullanımı azaltılması, lamba kapatılması, enerji tasarrufu, trafik yoğunluğu, geri dönüşüm, geri dönüşümün ayrımlaştırılması, erozyon, ağaç ekimi, bitki yetiştirme, Akdeniz bölgesinde yetişen ağaçlar, biyolojik çeşitlilik, gibi konularda etkinlikler gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır.

Sınıfta canlıların çeşitliliğine dair kitap okundu ve sanat etkinliği ile etkinlik tamamlandı. Etkinlik videosu ailelere öğretmen tarafından gün sonunda sınıf grubunda paylaşıldı. (GN, 2019)

Ç1:Kitap okuduk, arka bahçeye gidip yaprakları inceledik. Etkinlikler yaptık.

Ç1: Toprak kayması yaptık. Ormanla ilgili etkinlik yaptık.

Ç5:Hayvanların hayatları azalır. Mesela uğur böcekleri olmasa, böcekler de bazen çiçeklere zarar verebiliyorlar, o böcekleri yiyorlar.

Ç5: *Arılar olmasa meyve olamaz.*

Ç6:Öğretmenimiz bize şöyle anlattı. İlk önce geri dönüşümü anlattı, sonra biz evdeki çöpleri topladık okula getirdik geri dönüşüme attık.

Ç2:Baraj gölüne gittik. Ağaç dikmeye gittik. Çiftliğe gittik.

Bununla birlikte, okulda ve sınıfta gerçekleşen gözlemlerde, öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen bu etkinliklerin çıktılarının çocukların çizimlerine, okul panolarına, çocuklar tarafından yetiştirilen bitkilere ve bahçe içerisindeki davranışlarına

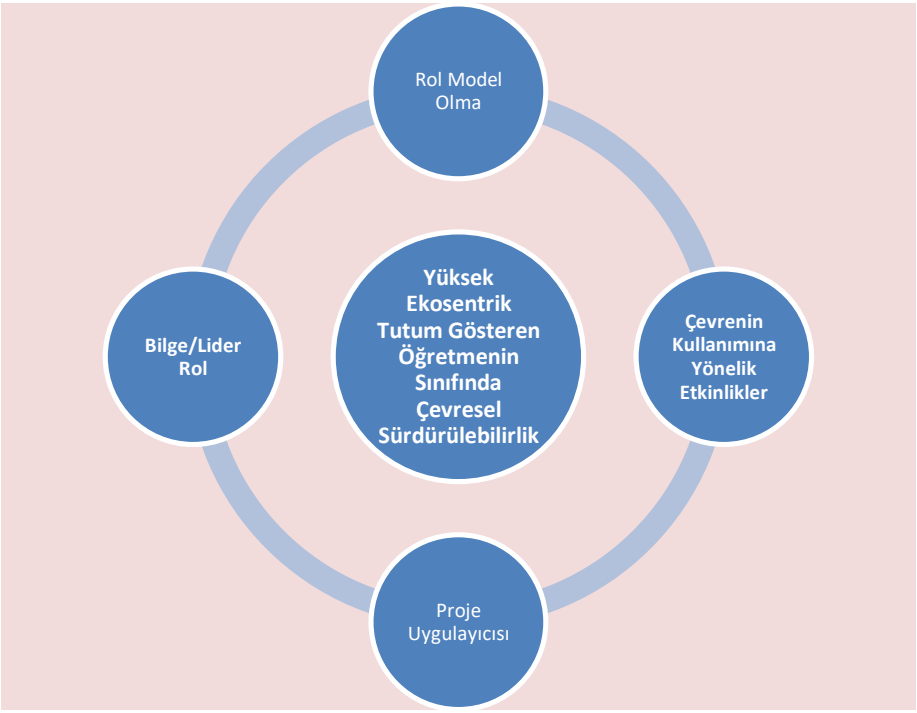
yansıdığı görülmüştür. İdil Öğretmen projelerin çıktılarını gösteren görselleri okul panolarında ve sınıf panosunda sergilemiştir. Bu üretilen projeler çocuklar için farklı çevresel sürdürülebilirlik etkinlikleri oluşturmasına olanak sağlamıştır.

Bahçedeki çocuklardan biri kopan bitkiyi alıp öğretmenine götürdü. Bitkiyi bahçenin kenarına ektiler ve suladılar. (GN, 2019)

Ö1: Her ay konumuz farklı oluyor zaten, her ay o konuyla ilgili çalışmalar ve pano sergiledik. Panolarda da aynı şekilde gördüler, sınıf içinde de etkinliklerimizi yaptık

4.2. Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik

Çevreye yönelik antroposentrik tutum gösteren Seçil Öğretmenin sınıf içi uygulamalarına ilişkin verilerin analizi sonucunda öğretmenin etkinliklerde Bilge/lider rolü, çocuklara rol model olması, çevrenin kullanımına ilişkin etkinlikler gerçekleştirdiği ve projelerde uygulayıcı olduğu ön plana çıkmıştır. Ayrıca, Seçil Öğretmenin sınıf içerisinde çocuklarla gerçekleştirdiği çevresel etkinliklerde kaynakların gelecek nesilleri etkileyeceğini düşündüğü küresel ısınma, buzulların erimesi, hava değişimi, kaynak tüketimi, su hava kirliliği gibi etkinlikler gerçekleştirdiği dokümanlarla ortaya çıkmıştır. Yüksek Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmenin Sınıfında Çevresel Sürdürülebilirlik Durumu Şekil 2'de



gösterilmiştir.

Şekil 3. Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik

Şekil 3'de görüldüğü gibi yüksek antroposentrik tutum gösteren Seçil Öğretmen sınıf içerisinde gerçekleştirdiği her çevresel etkinlikte çocuklara model olarak kendini örnek göstermiştir. Okul öncesi öğretmeni sınıfının dâhil olduğu projelerde kendini uygulama sorumlusu olarak görmüş, projenin uygulanmasını sağlamıştır. Sınıf içerisindeki tüm uygulamalarda ise etkinlik odağının kullanımı azaltma ve yeniden kullanım ve geri dönüşüme yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin sınıf içi uygulamalarında projelerinde çocuk aile okul bağlamını sağlayarak ilerlediği, çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları öğretmenin liderliğinde bütünlük kazandığı görülmüştür.

4.2.1. Lider/Bilge Rol

Çevreye yönelik yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmen öğretmenin, sınıf içerisindeki etkinlikleri uygulama sürecinde lider/bilge rol üstlenerek etkinlik süreçlerini şekillendirdiği görülmüştür. Öğretmenin sınıf içerisindeki lider/bilge rol üstlenmesine ilişkin alt kategoriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Lider/Bilge Rol

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Lider/Bilge Rol	Etkinlik Türüne ve içeriğine karar verme Sınıf içi seçimlerde karar verici olma Çocukları belirli etkinliklere yönlendirme Sınıf Ortamını Düzenleme Aileleri seçilmiş karara dâhil etme

Tablo 7'de görüldüğü gibi Seçil Öğretmen, sınıfında gerçekleştireceği etkinliklerde, kendini karar merci olarak görerek etkinliklerin türünü ve içeriğini belirlemiş, çocukları seçilmiş etkinliklere yönlendirmiş, sınıf içi seçimleri belirleyerek sınıf ortamını düzenlemiş ve ailelerin kendi seçtiği kararlara eşlik etmesini sağlamıştır. Antroposentrik öğretmen böylece sınıftaki bilge/lider rolünü çocuklara ve ailelere yansıtmıştır.

Seçil Öğretmen sınıfta uygulayacağı etkinlikler için çocukların çevre uygulamalarına ve çevre yaklaşımlarına iyi yansıyacağını düşündüğü etkinlik türüne ve içeriğine karar vermiştir. Çevresel konularda belirli etkinliklerin çocukların gelişimine katkı sağlayacağını söyleyen Seçil Öğretmen, sanat etkinliklerini her etkinliğinde kullanmıştır. Böylece çocukların görsel olarak desteklediğine inanan öğretmen kendi önem verdiği etkinlikleri belirleyerek tüm çocukları bu uygulamalara dahil olması için yönlendirmiştir.

Ö2: *Etkinlikleri düzenliyorum, konuları belirliyorum. Özellikle sanat etkinliği yapmaya çalışıyorum. Çocukların elle tutabileceği gözle görebileceği şekilde özellikle, videolar izliyoruz.*

Seçil öğretmen, oyundan sonra çocuklara etkinlik yapacağını herkesin katılması gerektiğini söyledi. (GN, 2019)

Öğretmen Ç1, Ç7 ve Ç9'a etkinliğimize başlıyoruz, sizi bekliyorum hep birlikte yapacağız diyerek etkinliği başlattı. (GN, 2019)

Yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmeninin sınıfındaki malzeme dolaplarının diğer sınıflara oranla oldukça fazla malzeme bulunduğu gözlemlenmiştir. Sınıfında kalması gereken materyalleri seçen ve saklanmasına karar veren Seçil Öğretmen, saklanan malzemelerin çocuklara yararı olacağını belirtmiştir. Dolaplarda bulunan malzemeler incelendiğinde, öğretmenin daha önceki dönem ve yıllarda kendisi gerçekleştirdiği etkinlikler için görsel olarak hazırlanmış, oyun kartları, büyük hikaye kartları şişelerden oluşturulmuş labutlar, sınıfın bir duvarını kaplayacak büyüklükte tiyatro şenlik alanı, ağaçları anlatmak için de ormandaki ağaç alanlarını gösteren materyaller olduğu görülmüştür. Dolapların içinde saklama kabı ve kutusu olarak öğretmenin cam kavanozlar ve başka eşyalara ait olan karton kutular kullandığı görülmüştür. Bu kavanozların içerisinde plastik şişe kapakları, metal kapaklar, üçgen, kare gibi kâğıtlardan oluşan şekillerin de bulunduğu görülmüştür. Çocukların serbest oyun zamanında bu kavanozlardan seçtikleri malzemelerle de oynadıkları göze çarpmıştır. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmeni açık raflı dolapların bir bölümüne amaçlı olarak tekrar kullanım sepeti yerleştirmiştir. Çocukların bu sepete etkinliklerinden kalan kullanmadığı malzemeleri yerleştirdiği görülmüştür.

Ö2: Çocukların geçmiş yıllardan kalan malzemeleri değerlendirmeleri lazım, gerekli gördüklerimi saklıyorum, diğer etkinliklerde kullanıyorum.

Ö2: Dolaptaki materyallerle farklı etkinlikler yapıyoruz böylece çocuklar da onları kullanmaya başlıyorlar.

Ç7, Ç13 Öğretmenine söyleyerek dolaptaki şişe kapakları ve taşlarla oyun oynamaya başladı. (GN, 2019)

Seçil Öğretmenin amacı doğrultusunda sınıf içi pano ve duvarları kullandığı ve süreçte değiştirdiği görülmüştür. Seçil Öğretmen, çocuklarla gerçekleştirdiği etkinliklerin günlük olarak panoya aşmış ve dikkat çekmek istediği konuların panolarda daha uzun süre kalmasını sağlamıştır. Dahası, sınıfta geri dönüşüme yönelik uygulanan eski proje kapsamında bilgilendirmeler ve posterler olduğu ortaya çıkmıştır. Seçil Öğretmen, eko-okul kapsamında uygulanan etkinliklerde okulun belirlediği gezilere aileleri de dâhil ederek katılmıştır. Bunun dışında, okul dışında gerçekleşen geri dönüşümü sağlama etkinliklerini velilerin desteği ile çocuklarla ev ortamında ve okul dışında gerçekleştirmiştir. Seçil Öğretmen, önemli gördüğü çevresel konularda ailelerin video çekimi, ev uygulamaları gibi etkinliklerde rol almalarını sağlayarak, aileleri uygulamalara

dâhil etmiştir. Eko-okul kapsamında, anaokulunda gerçekleşen diğer projelere de sınıfında yer vermiş, önemli gördüğü panoları çocukların ve velilerin görmesini sağlamıştır.

Ö2: Çocukların özellikle bazı konularda aileleriyle birlikte hareket etmesi gerekiyor. Bu etkinliklere ailelerin katılmasını sağlıyorum.

Seçil öğretmen gün sonunda gelen velilere sınıf panolarını gösterdi ve okuldaki panoları incelemelerini hatırlattı. (GN, 2019)

4.2.2. Rol Model Olma

Çevreye yönelik yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmen sınıf içerisindeki gerçekleştirdiği insanların gelecekteki kaynakları kullanması için korunmasına yönelik gerçekleştirdiği etkinliklerde çocuklara model olduğu ve bunu yaklaşım olarak benimsediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenin etkinlik süreçlerinde rol model olmasına ilişkin alt kategoriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Rol Model Olma

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Rol Model Olma	Yaparak/uygulayarak gösterme Çocuklar tarafından taklit edilme Çocukların gözlemleyerek öğrenmesi Çocukların öğretmenin davranışlarını tekrarlaması

Tablo 8'de görüldüğü gibi Seçil Öğretmen, sınıfında gerçekleştirdiği etkinliklerde öğretmenin önce kendi yaparak göstermesi, davranışlarının çocuklar tarafından taklit edildiği, çocukların gözlemleyerek öğrenmesi ve öğretmenin, davranışlarının çocuklar tarafından tekrarlandığı ön plana çıkmıştır. Antroposentrik tutum gösteren öğretmen

çocuklarla gerçekleştirdiği etkinliklerde uygulamaların sürecini çocuklara göstererek uygulamıştır.

Okul öncesi öğretmeni rol model olma yaklaşımını çocukları etkileyebilecek her durum için kullanmıştır. Bu noktada, öğretmen sınıf içerisinde Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimi etkileyebilecek konularda da model olmayı benimsemiştir. Seçil Öğretmen, insanların çevresel kaynaklara ihtiyacı olduğunu bu nedenle çevrenin gelecek nesiller için korunması gerektiğini belirtmiştir. Özellikle su, plastik kullanımı, enerji tüketimi gibi insanların ihtiyacı olan kaynaklara zarar veren uygulamalarda model olarak kaynakları korumaya yöneldiği görülmüştür. Uygulama sürecinde çocuklara bakın ben nasıl yapıyorum, beni takip edin, bundan sonra masamızı böyle temizliyoruz cümleleriyle öğretmen rol model olma sürecini diyaloglarına yansıtmıştır. Okul öncesi öğretmeninin süreçte uygulamalarını göstererek yapması, çocukların öğretmenin davranışlarınınım çocuklar tarafından taklit edilmesine yol açmıştır. Gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmen, sınıf içerisinde su içmek için bardak veya küçük plastik şişe kullanmamış bunun yerine büyük cam mataraları kullanmış ve çocuklara örnek olmuştur. Seçil Öğretmenin cam mataraları tercih etmesi, çocukların da sınıfta cam suluk kullanımına öncü olmuştur. Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmen, gün sonunda çocuklarla sınıftan çıkmadan açıksa ışık veya bilgisayarı kapatarak, ‘sınıfımızı temiz bırakalım’, ‘lambaları böyle kapatalım çıkarken’ gibi davranışları gerçekleştirerek çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde çocuklara model olmayı benimsemiştir.

Öğretmen damacanadan su doldurdu, bakın ben dökmeden nasıl doldurdum, su çok değerli ifadelerini kullandı (GN, 2019)

Öğretmen kendi masasının altındaki eşyaları topladı ve öğrencilere materyalleri düzgünce toplamalarını hatırlattı (GN, 2019)

Ö2: Etkinlikleri çocukların elle tutabileceği, gözle görebileceği şekilde özellikle yapmaya çalışıyorum.

Ö2: Çocuklarımıza tek tek bunları göstererek uygulayarak nerelere atmamız gerektiğini gösteriyoruz onları kullanıyoruz.

Ç1 arkadaşına öğretmenimiz öyle mi yapıyor sadece yerdeki küçük kâğıtları geri dönüşüme atacağız, bak böyle ifadelerini kullandı.

Ç8: Işıklarımızı çok açık bırakmıyoruz, onları hemen kapatıyoruz boşa ampul harcamıyoruz.

Seçil Öğretmen, model olma sürecinde çocukların gözlemleyerek öğrenmelerine katkı sağlamıştır. Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmen sürdürülebilir kalkınma için eğitim çerçevesinde gerçekleştirilen Eko-okul geri dönüşüm projesinde çocukların aileleri ile geri dönüşüm yaparken video çekmesinde ilk videoyu kendisi çekerek çocuklara örnek olmuştur. Öğretmen, öncelikle çocuklara sınıfta kendisi video çekmiş ve çocukların geri dönüşümü nasıl gerçekleştireceklerini gözlemlemelerini sağlamıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmeni, geri dönüşüm videolarını ailelere göndererek çocuklara model olmalarını istemiştir. Öğretmenin model olarak sağladığı geri dönüşüm uygulamaları tüm ailelerin çocukları ile birlikte video çekerek konuya hâkim olmalarını sağlamıştır.

Ö2: Aileler özellikle çocuklarıyla ilgili videolar çekip bana gönderdiler.

Çocuklar öğretmeni izleyip sonra çiçeklere su vermek istediklerini söylediler. (GN,2019)

Ö2: Eski kitapları, kullandığımız eski kitapları kesiyorum onları çocuklara resim yapıştırmaları için veriyorum.

Çocuklar eski kitapları keserek boyadılar. (GN,2019)

Çocuklar bahçede öğretmenlerini izledikten öğretmenleri gibi topraktaki canlıları incelemeye başladı. (GN,2019)

Okul öncesi öğretmeni, sınıfında bulunan özel gereksinimli çocuğa karşı davranışlarda da çocuklara model olarak farklı yöntemlerle etkinlik sürecini geliştirmiştir. Etkinliklerde katılımın desteklenmesi için ikili grup oluşturan öğretmen kendisi de gruplara katılarak çocuklara grup içi davranışlar için örnek olmuştur. Seçil Öğretmen tarafından gerçekleştirilen davranışların çocuklar tarafından tekrarlandığı öne çıkmıştır. Ayrıca, yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmenin sınıfında doğal malzeme sepeti, geri dönüşüm kutusu, yeniden kullanım sepeti, kâğıdı tekrar kullanma sepeti olduğu görülmüştür. Öğretmen bu sepetlerin kullanımı için sınıfta davranışlarının çocuklar tarafından tekrarlanmasını sağlayarak model olmaktadır. Sınıf içerisinde gerçekleştireceği herhangi bir etkinlik için dolaptan malzeme almak yerine önce yeniden kullanma sepetine giden öğretmen bu davranışını diyaloglarına da dökmüştür. Öğretmenin etkinliklerde kullandığı poster, etkinlik materyali, sınıf grafiği gibi malzemeleri atmadığı ve biriktirdiği görülmüştür. Öğretmenin, günümüzde kullandığı kaynakları gelecekte kullanamayacağını belirterek sınıfında bulunan malzemeleri

biriktirdiğini ifade etmiştir. Seçil Öğretmenin sınıftaki malzeme kullanımında model olması çocuklara da yansımıştır. Sınıftaki çocukların etkinlik sonrası kalan malzemelerini sepete sakladıkları görülmüştür.

Ö1: Var olan materyalleri de idareli ve tasarruflu kullanmaları yönünde çocukları uyardım.

Ö1: Boş kalan yerlerin ve kâğıdın arkasının da kullanılması gerektiğini, yaptığımız şeyleri beğenmediğinde bir iki kere karalayıp çöpe atmak istediklerinde atmamamız gerektiğini hatırlatıyorum.

Ç7 arkadaşına kâğıdın arkasını da kullanabileceğini söyledi. (GN, 2019)

Sabah çocuklar evlerden getirdiği kapak ve tuvalet kâğıdını sepete öğretmenleriyle yerleştirdi. (GN, 2019)

Ç5: Öğretmenimiz koydu biz de ektik.

Ç8, arkadaşına öğretmenin attığı gibi onu kâğıt bölümüne atacaksın dedi. (GN, 2019)

Ç9 arkadaşına elindekinin çöp olmadığını söyledi. (GN, 2019)

Çocuklar kullanım sepetindeki kapaklarla müzik etkinliği yaparak öğretmeni tekrarladı. (GN, 2019)

4.2.3. Çevrenin Kullanımına İlişkin Etkinlikler

Antroposentrik tutum gösteren okul öncesi öğretmeninin çevreye yönelik yaptığı sürdürülebilirlik uygulamalarında ve sınıf içerisinde diğer etkinlik uygulamalarının tamamında etkinliklerinin odağında çevrenin kullanımına ilişkin kullanımı azaltma, geri dönüşüm, yeniden kullanım olduğu görülmüştür. Tablo 9'da çevrenin kullanımına ilişkin etkinliklere ilişkin alt kategoriler yer almaktadır.

Tablo 9.

Çevrenin Kullanımına İlişkin Etkinlikler

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevrenin Kullanımına İlişkin Etkinlikler	Kullanımın azaltılması Doğru oranda tüketime Malzemelerin paylaşımı Yeniden kullanım uygulamaları Miktar Belirleme Geri Dönüşüm Uygulamaları Geri dönüşüm Kontrolü

Tablo 9'da görüldüğü gibi yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıf içerisinde sınıf içi etkinliklerde gerçekleştirdiği çevresel sürdürülebilirliğe yönelik sınıftaki malzemelerin kullanımının azaltılması, doğru oranda tüketimin gerçekleştirilmesi malzemelerin çocuklar arasında paylaşımı, yeniden kullanım sepeti oluşturması, tüketimde miktar belirlenmesi, geri dönüşüm uygulamaları ve kontrolünün sağlanması ön plana çıkmıştır. Seçil öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde en çok insan nüfusuna zarar verebilecek küresel ısınma, hava su kirliliği, doğal materyal kullanımı, enerji kullanımını azaltma, çevre temizliği, özenli tüketim, sağlıklı beslenme, yağmur oluşumu, geri dönüşüm, sıfır atık gibi uygulamalara yer verdiği görülmüştür. Seçil Öğretmen, bu uygulamalarda kullanımı azaltma, geri dönüşüm ve yeniden kullanımı etkinliklerin odağına alarak güç birliği sağlamış ve sınıf içi tüketimi kontrol altına almıştır.

Seçil Öğretmen, gerçekleştirdiği tüm etkinliklerde kullanımın azaltılmasına ve doğru oranda tüketime dikkat ettiği görülmüştür. Okul öncesi öğretmeni sınıfta yaptığı etkinliklerde sanat etkinliklerine ağırlık vermiştir. Bu etkinlikleri gerçekleştirirken çocukların malzeme seçmelerine olanak sağlamış ve malzemelerin paylaşımına özen göstermiştir. Çocukların etkinlikte kullandıkları kâğıtlar kullanılabilecek durumda ise bu kâğıtları yeniden kullanım sepetine yönlendirdiği görülmüştür. Öğretmenin bu davranışlarının sadece etkinlik sürecinde değil tüm öğrenme sürecine yansıdığı da gözlemlerde ortaya çıkmıştır. Öğretmen meyve saatinde meyve paylaşımı yaparken, çocukların yiyeceği parça sayısını söylemelerini istemiş, fazla isteyenlerden bitirince

gelmelerini belirtmiştir. Bununla birlikte, az yemek istediklerini belirten çocukların meyve parçalarını küçülterek fazla meyve tüketimi ve meyvelerin atılmasının önüne geçmiştir. Ayrıca, öğretmenin sınıfında bulunan malzeme dolabında dönem sonu olmasına rağmen malzeme bulunduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmeni çocukların özenli kullanımı ve kullanımı azaltmayı ulaşması sonucunda kullanılmayan malzemeleri arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Ö2: Çok fazla kırtasiye ürününü sınıfıma sokmamaya çalıştım. Velilerimle ihtiyacım olduğu kadar materyal almaya çalıştım. Var olan materyalleri de idareli ve tasarruflu kullanmaları yönünde çocukları uyardım. Ne kadar nasıl idareli kullanabiliriz diye anlattım çünkü bunlar için hepimizin, annemizin babamızın, okul olarak, dünya olarak, çevre olarak emek harcadığımızı, maddi ve manevi olarak yorulduğumuzu anlattık. Materyallerimizi dengeli kullanmaya özen gösterdik.

Ö2: Sınıf içinde kullanacağımız materyallerin en acillerini alıyorum . Özellikle pastel boya, parmak boyası, kuru boyaları kullanıyorum. Onun dışında resim defteri özellikle kullanıyorum ki A4 kâğıtlarımız çok fazla israf olmasın.

Ç2: Çok fazla kullanmazsak kullanabiliriz.

Ç7: B*ir tane hamur dışarda kalırsa oyuncak kutusundan bir tane alıp kapağa yerleştirebiliriz*

Ç6: Suyu çok boşa harcamamalıyız. Yoksa çöllerde ki insanlar su içemezler kayıkla yüzemezler.

Ç8: Mesela sularımızı çok fazla kullanmıyorum ben.

Bununla birlikte, yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmen sınıfında yeniden kullanım sepeti bulunduğu gözlemlenmiştir. Seçil Öğretmenin sınıfta çocukların kullandığı kâğıtları azaltmaları ve yapıştırıcıyı az kullanmaları için örnekler verdiği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmeni çocukların evden getirdiği tekrar kullanılabilecek her türlü materyali bu sepette biriktirdiği ve gerektiğinde sınıfta birlikte kullandıkları görülmüştür. Çocukların evden getirdiği bozulmuş oyuncakların da bu sepete bırakılarak başka etkinliklerde kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Ö2: Kapakları asla atmıyoruz. Kapaklardan hafıza oyunu yaptık, hafıza kartları yaptık.. Artık materyallerden, taşlardan toplama çıkarma yapıyoruz, artık kozalaklardan toplama çıkarma yapıyoruz. Bir çok materyali kullanmaya çalışıyoruz, doğadaki

yapraklardan etkinlikler hazırladık, tuvalet kâğıtlarından marakas yaptık mesela, onların içerisine taşlar koyduk, çöpe atmak yerine yeniden dönüştürmüş olduk.

Ö2: Eski kitapları, kullandığımız eski kitapları kesiyorum onları çocuklara resim yapıştırmaları için veriyorum. Oralardan çalışmalar yapıyoruz, eski kitapları kesinlikle çöpe atmıyoruz, kullanıyoruz.

Öğretmen çocuklara malzemelerden kalanları yeniden kullanım sepetine koymayı bunları bir daha kullanabilir miyiz, evet sepetimiz neredeydi ifadeleriyle hatırlattı. (GN 2019)

Ç1: Ama parçalanırsa başka etkinlik için şekiller yapabiliriz.

Ç2: Kâğıtların arkasını kullanabiliriz, onu yapamazsak da geri dönüşüm kutusuna atarız.

Ç3: Mesela kızdığımda ya da yanlış yaptığımda arkasını çizebilirim

Ç7: Bir reklamda kız annesine yardım ediyordu sonra suyun fazla açık olduğunu görünce suyu kapattı çünkü onların suyu yoktu, sonra yüzenler çok mutluydu. Sonrada su geri geldi.

Ç9: Az kullanıyoruz sadece etkinlik yaparken kullanıyoruz.

Sınıf içerisinde bulunan kâğıt, plastik ve cam geri dönüşüm kutularının aktif bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Yapılan gözlemlerde, çocukların her etkinlik sonucunda sınıfı ortak topladıkları ve geri dönüşüm konusunu birbirine hatırlattıkları görülmüştür. Özellikle sanat etkinliklerinin ardından sınıf içerisinde kalan malzemelerin ayrıştırıldığı gözlemlenmiştir. Tek tarafı kullanılmış veya yarım kullanılan kâğıtların çocuklar tarafından kâğıt geri dönüşümüne atıldığı görülmüştür. Öğretmenin gerçekleştirilen her etkinlikte geri dönüşüm sürecine yönelik hatırlatmalar yapması dikkat çekmiştir. Çocuklar, sınıfta yeni açılan malzemelerin dışında kalan plastik torbaları doğrudan plastik geri dönüşümüne bırakmışlardır. Geri dönüşüm kutularından en çok kâğıt kutusunun kullanıldığı görülmüştür.

Ö2: Her sınıfta ve her katta geri dönüşüm kutularımız var , pil kutularımız var , atık plastik kutularımız var. Çocuklarımıza tek tek bunları göstererek uygulayarak nerelere atmamız gerektiğini gösteriyoruz onları kullanıyoruz.

Ö2: Sıfır atık projesi kapsamında çocuklarımla ilgili videolar hazırladık. Artık ekmeklerin, çöp torbalarının kullanılmaması gerektiğini, sınıftaki çöpleri ayrıştırmamız

gerektiğini, evdeki çöplerin nasıl ayrıştırılması gerektiğini, bunlarla ilgili çalışmalar yaptık. Videolar seyrettik, ailelerle bilgilendirme yaptık.

Ö2: Yumurtanın kabuklarının çöpe atılmayacağını, bizim kabukları oraya gönderdiğimizi onların organik tarımda kullanıldığını anlattık.

Ç3: Canlılar için çöpleri çöp kutusuna atmamız lazım başka bir yere atmamamız lazım.

Ç4: Muz kabuğunu da atarsak daha çok kötü olur.

Ç5:Ben bir kere okula gelirken yolda bir cam kutu görmüştüm onu cam kutusuna atmıştım

Ç7:Elbiseleri atamayız çünkü onları giyiyoruz. Plastikleri plastik kutusuna, kâğıtları da kâğıt kutusuna, çöpleri çöp kutusuna bir de camları cam kutusuna.

Öğretmenin etkinliklerinin odağına aldığı kullanımı azaltma geri dönüşüm ve yeniden kullanım etkinliklerinde sınıfta güç birliği yaptığı ortaya çıkmıştır. Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmen etkinliklerinde sık sık hep birlikte yapmalıyız, hepimiz yapmalıyız ki vurgusu yaparak çocukları ortak paydada birleştirmiştir. Öğretmenin çocuklarla birlikte güç birliği yapması çocukların birbirini uyarmasını sağlayarak, birbirlerine destek ve örnek olmalarını sağlamıştır.

4.2.4. Proje Uygulayıcısı

Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmen sınıf içi uygulamalarında okulun dâhil olduğu tüm projeleri aktif olarak takip ettiği ve çocuklarla birlikte bu projelerde uygulayıcı olarak yer aldığı ortaya çıkmıştır. Antroposentrik tutum gösteren öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde proje uygulayıcısı olmasına yönelik alt kategoriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Proje Uygulayıcısı

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Antroposentrik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Proje Uygulayıcısı	Sıfır Atık Projesi Atıkların Ayrımlaştırılması Geri Dönüşüm Projesi Geri Dönüşümün Ayrımlaştırılması

Tablo 10'da görüldüğü gibi Seçil Öğretmen, Eko-okul projesi kapsamında okulda aktif olarak uygulanan sıfır atık, geri dönüşüm projelerinde aktif uygulayıcı olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin çevrenin insanlar için gerekli olduğu algısı projeleri uygularken etkinliklerine yansımıştır. Bununla birlikte, okulda diğer öğretmenler tarafından takip edilen orman ve biyo-çeşitlilik projelerinde de öğretmen sınıf içi uygulayıcı ve proje takipçisi olmuştur.

Sınıf içerisinde gerçekleştirilen tüm etkinlik için öğretmenin sıfır atık ve geri dönüşüm projesine ait olan faaliyetleri göz önünde bulundurduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan gözlemlerde öğretmenin sınıfında metal cam ve kâğıt olmak üzere üç farklı geri dönüşüm kutusu bulunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğretmen sınıfın kapısının yanına bir de çöp kovası bulundurmaktadır. Seçil Öğretmen, sınıf içi uygulamalar sonucunda çocuklarla birlikte geri dönüşüme bırakılan malzemeleri kontrol etmektedir. Etkinliklerini uygularken kullanılan cam kâğıt metal materyalleri insanların her alanda kullandığını ve ihtiyacı olduğunu belirten Seçil öğretmen malzemelerin geri dönüşümünü ve atık oranını kontrol etmiştir. Sınıf içinde sadece küçük, daha sonra kullanılamaz kâğıtları geri dönüşüm kutusuna yönlendirmiştir. Sınıfta çocukların çöpe atılan malzemelere yönelik farkındalığının da yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen geri dönüşüm ve sıfır atık projelerini sadece sınıf ortamında değil, Eko-okul projeleri kapsamında sürdürülebilirlik uygulamaları için aileleri de bilgilendirerek ev ortamına aktarmıştır. Bu durum, çocuklarla gerçekleştirilen diyaloglara da yansımıştır. Bununla birlikte, gerçekleştirilen gözlemlerde çocukların proje uygulama sürecinde geri dönüşüme atmak amacıyla evden getirdiği küçük kâğıtlar piller ve bazı kutular olduğu görülmüştür.

Ö2: Artık ekmeklerin, çöp torbalarının kullanılmaması gerektiğini, sınıftaki çöpleri ayrıştırmamız gerektiğini, evdeki çöplerin nasıl ayrıştırılması gerektiğini, bunlarla ilgili çalışmalar yaptık. Videolar seyrettik, ailelerle bilgilendirme yaptık. Aileler özellikle çocuklarıyla ilgili videolar çekip bana gönderdiler. Çocukları daha fazla bilinçlendirmek için elimizden geleni, görsel materyalleri ve teknolojiyi daha çok kullandık

Ö2: Sıfır atık projesi kapsamında çocuklarımla ilgili videolar hazırladık.

Ö2: Gittiğimizde de doğaya çöpümüz için yanımızda mutlaka çöp torbamızı götürmemiz gerektiğini, gerekirse çöplerimizi atmamamız gerektiğini, çöp kutularını kullanmamız gerektiğini anlattık.

Ö2: Her sınıfta ve her katta geri dönüşüm kutularımız var, pil kutularımız var , atık plastik kutularımız var. Çocuklarımıza tek tek bunları göstererek uygulayarak nerelere atmamız gerektiğini gösteriyoruz onları kullanıyoruz.

Çocuklar matematik etkinliğinde kestiği kâğıtlardan kalan parçaları kendileri geri dönüşüm kutusuna attı, kâğıtlarını unutan çocuklara öğretmen hatırlatarak geri dönüşüm kutusuna yönlendirdi. (GN, 2019)

Ö2: çocuklar çok bilinçlendiler. Özellikle ellerindeki bir çöp için karar veremediklerinde mutlaka bunu hangi çöp kutusuna atmam gerek diye sorarak atıyorlar.

Ç1: Çevreyi koruyoruz. Mesela çöpleri yerlere atmıyoruz.

Ç2: Öğretmenim çevrede çöpleri gösterdi, yerlere çöp atmadık onun sözünü dinledik.

Ç7: Sonra doğa çok kirli, bizim bunu çöpe atmamız lazım. Kâğıtlarımızı da geri dönüşüme atmamız lazım.

Okulda takip edilen diğer projeler olan orman ve biyo-çeşitlilik projelerinin sınıfta uygulayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmeni sınıf içi uygulamalarına orman projesinin bir parçası olan bitkileri tanıma konusu için sınıf içerisinde farklı bitkiler yetiştirildiği görülmüştür. Seçil Öğretmen sınıf içerisinde yetiştirilen bu bitkilerin çocuklarla gözlemleyerek ağaçlar ve bitkilerin önemi üzerinde sınıf içerisinde etkinlikler gerçekleştirmiştir. Sınıfta bulunan bitkilerin sulanması için öğretmen çocuklardan sırasıyla sorumluluk alarak görevlerini tamamlamasını istemiştir. Bitkilerin insanlar için önemli olduğunu vurgulayan Seçil Öğretmen, sınıfta gerçekleştirdiği bitki yetiştiriciliğinde çocukların yiyebileceği bitkileri tercih etmiştir. Bitki yetiştiriciliğinin sınıf ortamına aktarılması için okul öncesi öğretmeni etkinliklerine pamukta fasulye ve

nohut ekimi toprakta soğan ekimi etkinliklerini gerçekleştirmiştir. Diğer sınıfın devam ettiği proje süresince, antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıf ortamında filizlendirilmeye çalışılan bitkiler için çocuklarla birlikte değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Öğretmen biyo-çeşitlilik için sınıfta ve okulun iç bahçesinde bulunan hayvanları ve ipek böceği kozasını çocuklarla incelemiş ve süreçleri değerlendirmiştir. Öğretmen sınıf içi etkinliklerini gerçekleştirirken insanların bitkilere ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin okuldaki projeleri sınıfta uygulaması çocukların diyaloglarına da yansımıştır.

Öğretmen çocuklarla sabah geçen haftalarda ektikleri nohut fasulye ve bitkilerini inceledi. Öğretmen çocuklara hangi yeşil yaprakların çıktığını sordu. Çocuklar pamuk içerisindeki bitkilerini suladı. (GN, 2019)

Ç3:Ben ağaçlarla çiçeklere su vermiştim.

Ç4: Kâğıtları çöpe atınca ağaçlar kesiliyor.

Ç5: Ağaçları hiç kesmemek istiyoruz.

Ç5: Üzgün hissettim. Ağaçlar kesildiği için.

Ç6:Bitkilerimiz var doğayı korumak için. Çünkü ben bir gün bir saksıya çiçek dikmiştim

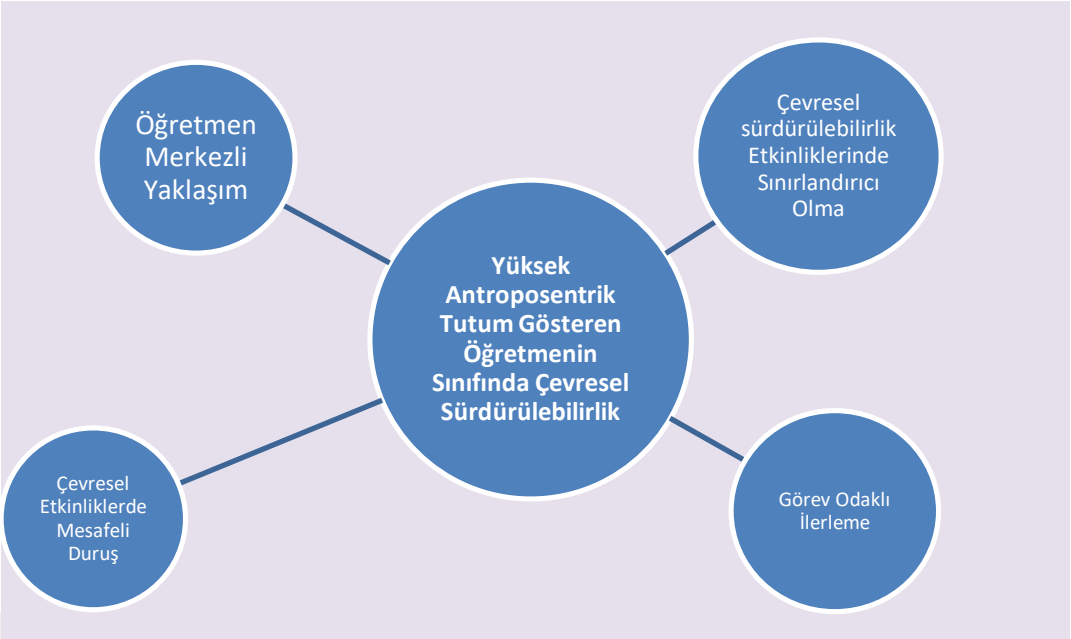
Ç1: Aleo vera da ektik

Ç2: Çiçekleri diktik bu arka bahçede ki şeyler var ya onlar meyve biz diktik.

Ç5: Güzellik katar dünyaya. Ağaçlar için önemlidir.

4.3. Antipatik Tutum Gösteren Öğretmen ve Çevresel Sürdürülebilirlik

Elde edilen bulgularda, çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıf içerisindeki çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarında öğretmenin mesafeli duruşu, öğretmen merkezli yaklaşımı, çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerindeki sınırlılıklar ve projelerde görev odaklı olduğu ön plana çıkmıştır. Şekil 4'te, çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıf içerisindeki çevresel sürdürülebilirlik gösterilmiştir.



Şekil 4. Yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik

Şekil 4'de görüldüğü gibi Nurcan Öğretmen sınıf içerisinde gerçekleştirdiği sürdürülebilirlik etkinliklerinde mesafeli duruş sergilemi, öğretmen merkezli yaklaşım benimsemiş ve okulun tanımladığı görevler doğrultusunda ilerlemiştir. Bununla birlikte, çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerini uygulamasına yönelik sınırlılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenin sadece görev odaklı ilerlemesi ve çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerindeki sınırlılıklar çevreye yönelik gerçekleşen etkinlikleri kısıtlamış ve bu durum çocuklara yansımıştır.

4.3.1. Çevreye Yönelik Etkinliklerde Mesafeli Duruş

Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren okul öncesi öğretmeninin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerine uygulamaların mesafeli duruş sergilediği ortaya çıkmıştır. Tablo 11'de öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde mesafeli duruşuna ilişkin alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 11.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Mesafeli Duruş

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Gösteren Öğretmen Ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevreye Yönelik Etkinliklerde Mesafeli Duruş	Çevresel düzenlemelerde uzak kalma Çevresel Etkinlikleri aktif takip etmeme

Tablo 11'de görüldüğü gibi Nurcan Öğretmen, okulda gerçekleşen çevresel düzenlemelerde uzak kalmış, sınıf içi etkinliklerde ve okulda gerçekleşen çevresel etkinlikleri aktif takip etmeyerek çevresel etkinliklere yönelik mesafeli bir duruş sergilemiştir.

Yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmeninin çocukların kullanacağı çevreyle ilişkili malzemeleri düzenlemediği görülmüştür. Nurcan Öğretmen'in sınıfında malzeme dolaplarının ihtiyacı karşılayacak kadar dolu olduğu görülmüştür. Çocuklar etkinliklerde kullanabilecekleri malzemelere doğrudan erişebilmektedir. Okul öncesi öğretmeni çocukların kendilerine ait olan dosyalarının bulunduğu bir bölüm oluşturmuştur. Çocukların kullandığı malzemeler incelendiğinde, dolapların çoğunlukla hazır olarak alınan kırtasiye malzemelerinden oluştuğu görülmüştür. Öte yandan, çocukların kullanabileceği doğal malzemeler, tekrar kullanılabilecek materyaller veya yeniden dönüştürebilecek malzemelere rastlanmamıştır. Bu noktada, okul öncesi öğretmeni materyal seçiminde çevresel düzenlemelerden uzak kalmıştır. Bununla birlikte, sınıf içerisinde pano ve duvarlar incelendiğinde son bir ayda duvarların ve panoların boş olduğu görülmüştür. Okul duvarlarında sınıflar için Eko-okul uygulamalarına yönelik olan afiş poster ve resimler sergilenirken, sınıf içerisinde bu uygulamalara yönelik pano hazırlıklarına rastlanılmamıştır.

Nurcan Öğretmen'in süreç boyunca sınıfta çocukların çevresel sorularına cevap verdiği fakat çocukların merakı doğrultusunda etkinlik geliştirmeyerek çevresel etkinliklere uzak kaldığı gözlemlenmiştir. Nurcan Öğretmen, gözlem süresince çocukların çevreyle ilgili sorularına cevap vermiş ancak bu konularda farklı etkinlikler gerçekleştirerek çocukların çeveyle olan etkileşimini desteklememiştir. Öte yandan,

Nurcan Öğretmen, sınıf içerisinde 23 Nisan Etkinliği ve Anneler Günü Etkinliği gibi gösteri odaklı etkinliklere çok sık yer vermiştir.

Ç3, Ç7 bahçedeki ağacın yanına giderek yaprakları ve yerdeki karıncaları izlemeye başladı. Öğretmen çocukları park alanına çağırdı ve karıncalar hakkında sorularını cevapladı, çok uzklaşmadan bahçede oynayabileceklerini söyledi. (GN, 2019)

Sınıfta karıncalar ve böcekler hakkında etkinlik gerçekleştirilmedi. (GN, 2019)

Anneler günü haftası boyunca çevreyle ilişkili etkinlik gerçekleştirilmedi, çocuklar sanat etkinlikleriyle annelerine kart ve çiçek yaptı. (GN, 2019)

Öğretmen Mayıs ayı boyunca bir ortak çevre etkinliğine (eko-okul ağaç dikme) sınıfıyla katıldı, bunun dışında çevre ve doğayla ilgili etkinlik gerçekleştirilmedi. (GN, 2019)

4.3.2. Öğretmen Merkezli Yaklaşım

Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren okul öncesi öğretmeninin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerine uygulamaların öğretmen merkezli olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 12'de öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde öğretmenin uygulamalarına yansıyan sınırlılıklara ilişkin alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 12.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Öğretmen Merkezli Yaklaşım

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Gösteren Öğretmen Ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Öğretmen Merkezli Yaklaşım	Öğretmenin lider rolü Çocuklarla Ortak Karar Almama Hazır Plan Kullanımı

Tablo 12'de görüldüğü gibi çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmen, sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarında lider role sahip olarak çocukları karar alma süreçlerine dahil etmemiştir. Ayrıca, hazır plan kullanarak etkinliklerinin içeriğini çocuk merkezli değil, öğretmen merkezli olarak gerçekleştirmiştir.

Nurcan Öğretmen'in sınıfta rehber konumundan çok lider konumunda olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen uygulama sürecinde çocuklara rehber olmaktan çok lider olarak uygulama sürecini çocuklara değil kendisine göre planlamıştır. Ayrıca öğretmen, çevreye yönelik konularda çocukların karar almalarını ve çözüm üretmelerini desteklememiştir.

Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren Nurcan öğretmenin sınıfında çevresel etkinliklerin belirlenmesinde hazır aylık plan ve etkinlik planı uygulamalarını göz önünde bulundurulmuştur. Nurcan Öğretmen, sınıf içi uygulamalarda gerçekleşecek etkinliklerde diğer öğretmenlerin seçtiği etkinlikleri göz önünde bulundurmuş ve okulun hazır olarak kullandığı aylık planları ve hazır etkinlik uygulamalarını benimsemiştir. Sınıf içi uygulamalarda sadece okulun kullandığı hazır planların gerçekleştirilmesi, çocukların merakları doğrultusunda geliştirilecek etkinlik uygulamalarına engel olmuştur. Nurcan Öğretmen, etkinlik planlarını uygularken, sınıfta çocukların secim yapacağı bir ortamdan çok onların ne yapacağı belli olan bir çerçevede yönlendirmiştir. Okul öncesi öğretmeni sınıf içerisine gözlem yapılan süresince, çocukları okulun ve kendisinin tercih ettiği öğrenme sürecinde tutmuştur. Bu durum okul öncesi öğretmeninin güncel programı takip ederek çocukların ilgisine göre etkinlikler üretmediğini göstermiştir. Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmen, okulun son dönemlerinde gerçekleştirilen gözlemlerde sınıf içi etkinliklerine son vermiş etkinlik süresince çocukların serbest oyun oynamasını desteklemiştir. Bu durum çocuklara yönlendirilen sorulara da yansımıştır. Nurcan Öğretmen sınıfındaki uygulamalarda okulun uyguladığı aylık plan ve etkinlik planlarını uygularken çocukların süreçte karşılaştığı durumlara yönelik yeni etkinlikler üretmemiştir.

Ö3: *Dönem başında okul idaresi öğretmenlerle konuşarak projelere karar veriyor. Sonra tüm okulla ilerliyor. Eylül ayından karar veriliyor planlar yapılıyor, uygulanacak etkinlikler planlanıyor.*

Ö3: *Sınıf içi uygulamalarda tüm altı yaş grubu aynı aylık plan ve etkinlik planlarını uyguluyoruz. Hazır planları kullanıyoruz, aynı çerçevede ilerliyoruz.*

Ç1: *Çimen yaptık çiçek yaptık. Resim yapıyoruz oyun oynuyoruz biz.*

Ç6: *Canlılar azalırsa ne olur konuşmadık*

Ç7: *Hayır konuşmadık (canlıların azalması).*

4.3.3. Çevreye Yönelik Etkinliklerde Sınırlılıklar

Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren okul öncesi öğretmeninin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerini şekillendiren sınırlılıklar ön plana çıkmıştır. Tablo 13'de öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde öğretmenin uygulamalarına yansıyan sınırlılıklara ilişkin alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 13.

Çevreye Yönelik Etkinliklerde Sınırlılıklar

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Gösteren Öğretmen Ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Çevreye Yönelik Etkinliklerde Sınırlılıklar	Okul Bahçesi Çevresel Etkinliklerin sıklığı ve Türü

Tablo 13'te görüldüğü gibi okul bahçesinin yapısı ve hazır planlarda bulunan çevresel etkinlik sıklığının ve türünün az olması çevreye yönelik etkinlikleri sınırlandırmıştır.

Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmen çocukların çevreyle buluşacağı bir okul bahçesine sahip olmamasına rağmen buna yönelik sınıf içi uygulamalar gerçekleştirmemiştir. Çocukların bahçede kum, toprak alanda oynamak istemelerine rağmen öğretmenin bahçede farklı etkinliklere yer verdiği görülmüştür. Yapılan gözlemlerde bahçenin betondan oluştuğu sadece okul duvarının yanında iki ağaç bulunduğu, çok küçük bir alan dışında toprak alan olmadığı ve okul bahçesindeki tel örgülü parkın halıfleks ile kaplı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, çocuklar okul bahçesine veya parka çıktığı zaman sadece beton ve halıflex zeminde oyun oynamıştır. Çocuklar bahçe zamanlarında doğa ve çevre ile içi içe zaman geçirmemiştir. Okul öncesi öğretmeni bu eksikliği sınıf içerisinde gidermeye çalışmamıştır. Bu durum, çocukların bahçede ve doğada gerçekleştireceği etkinlikleri sınırlandırmıştır.

Ö3: *Okul bahçemiz küçük ve betondan oluşuyor, toprak alan yok ama bahçede oyun oynayabiliyoruz, fiziksel etkinlikler yapabiliyoruz parkur oluşturmak gibi. Velilere sergi, çocuklarla kahvaltı gibi şeyleri de bahçede yapıyoruz.*

Çocuklar bahçeye öğretmenlerin hazırladığı survivor parkur oyununu oynamak için çıktı. (GN, 2019)

Öğretmenler, çocuklar ve veliler bahçede bahar kahvaltısı etkinliği yaptılar. (GN, 2019)

Ç9, Ç7, diğer arkadaşlarını arkta bırakarak kapı girişindeki ağacı ve karıncaları inceledi. Öğretmen çocukları uzaktan takip etti, isterlerse kamelyada oturabilecekleri söyledi. (GN, 2019)

Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmen, çevresel sürdürülebilirlik kapsamında hazır plan uygulamalarında ve eko-okul ortak etkinliklerine yer vermiştir. Ancak, Nurcan Öğretmen'in bunlar dışında farklı etkinliklere yer vermemesi çocukların çevreye yönelik gerçekleştireceği etkinlikleri sınırlandırmıştır. Nurcan Öğretmen, sınıfıyla diğer sınıflarla ortak olan ağaç dikme, su kirliliği, hava kirliliği, sıfır atık, geri dönüşüm, geri dönüşümde ayrımlaştırma, hayvanların korunması ve küresel ısınma konularında etkinlikler yapmıştır. Öte yandan, canlıların değeri, canlı çeşitliliği hayvanların ve bitkilerin yaşam alanı gibi etkinliklere yer verilmemiştir. Nurcan Öğretmen, gerçekleştirdiği etkinliklerin çevreyle ilgili pek çok konuyu kapsamamasına rağmen yapılan etkinliklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Çocukların çöp ve atık uygulamalarını gerçekleştirince çevresel konulara ilişkin başarılı olacağını düşünen öğretmen, çevrenin öz değeri ve canlıların değerine ilişkin uygulamalar gerçekleştirmemiştir. Nurcan Öğretmen çocukların çevreyle alakalı konuların hepsini anlayamayacaklarını söylemiştir. Küresel ısınma gibi çevreyi doğrudan ilgilendiren etkinliklerin çocukların seviyesine indirgenemeyeceğine ve soyut kaldığına inanan Nurcan Öğretmen, sınıfta bu uygulamaların başarılı olmadığını belirtmiş fakat buna yönelik çalışmalar yapmamıştır.

Ö3: *Çok etkinlik yapıyoruz. Hayalde orman sergisi gerçekleştirdi. Hayvanları koruma, su hava kirliliği, atık projesinde kompost uygulaması, atıkları ayrımlaştırma, geri dönüşüm videoları. Erezyon deneyi yaptık.*

Ö3: *Bir çocuk çöpü elinde tutup, çöp kovası bulana kadar saklıyor sonra çöpe atıyorsa biz bu işi başarabiliriz demektir.*

Ö3: *Küresel ısınmadan bahsettik sınıfta, videolar izlettik fakat başarılı anlamlı olmadı. Okul öncesinde eğitimlerin daha fazla somutlaştırılması gerekiyor. Çok somut kalıyor bu konular çocuklar için, anlamlı olmuyor.*

Ç2: *Küresel ısınmayı duyduk ama unuttum.*

4.3.4. Görev Odaklı İlerleme

Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren okul öncesi öğretmeninin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerde görev odaklı ilerlediği ortaya çıkmıştır. Tablo 14'te öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde görev odaklı ilerlemesine ilişkin alt kategorilere yer verilmiştir.

Tablo 14.

Çevresel Sürdürülebilirlik Etkinliklerinde Görev Odaklı İlerleme

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Gösteren Öğretmen Ve Çevresel Sürdürülebilirlik	Görev Odaklı İlerleme	Eko-Okul ortak projeleri Sıfır Atık, Geri Dönüşüm Okulun Ortak Kararları Ortak belirlenen alan gezileri

Tablo 14'de görüldüğü gibi çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmen, sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarında kendisine doğrudan tanımlanan görevleri yerine getirerek okulun dahil olduğu eko-okul projelerinden sıfır atık ve geri dönüşüm projelerini uygulamıştır. Nurcan Öğretmen, okulun aldığı ortak kararlar doğrultusunda ortak etkinlikleri uygulamış ve ortak belirlenen gezilere dahil olmuştur. Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin bu ortak görevler haricinde sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerine yer vermediği saptanmıştır.

Yapılan gözlemlerde Nurcan Öğretmenin okulun dâhil olduğu Eko-okul kapsamındaki tüm projeleri takip ettiği ve ortak uygulamaların tamamına katıldığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenin okulun verdiği görevleri takip etmesi çocukların da okulun takip ettiği projelere katılmasını sağlamıştır. Bu kapsamda çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinin okuldaki proje uygulamalarıyla sınırlı olduğu görülmüştür. Nurcan Öğretmen sınıfında eko okul projesi kapsamında tüm okulda yapılan çöp toplama etkinliği, ormanda ağaç olma, ağaç dikme, hava su kirliliği, geri dönüşüm, sıfır atık, erozyon gibi etkinliklere yer verilmiştir. Öte yandan, öğretmenin sınıf içerisinde eko-okul kapsamı dışında yer alan çevreyle etkili

etkinliklere yer vermediği saptanmıştır. Nurcan Öğretmenin çevrenin farklı boyutlarını etkileyen enerji kullanımı, küresel ısınmanın etkileri, bitki yetiştirme ve canlıların değeri gibi etkinliklere yer vermemiş olması çocuklara da yansımıştır.

Ö3: *Diğer öğretmenlerle birlikte iş birliğine dayalı çalıştık. Pek çok etkinliği iş birliği ile gerçekleştiriyoruz deneylerimizi ortak gerçekleştirdik.*

MY3: Mevcut projelerimiz var, proje ekipleri oluşturuyoruz. Sadece proje ekibi değil bütün eğitimcilerin rol alması gereken faaliyetler oluyor. Aktif kısımda ekip işi. Birlikte hareket ediliyor.

Ç1: Ormanla ilgili dans yaptık. Orman şarkısı söyledik.

Ç2:Toprak kayması yaptık.

Ç3: *Çöplerden orman yapmıştık.*

Ç6: *Sular olmazsa biz de olmayabilirdik.*

Eko-okul kapsamında sıfır atık ve geri dönüşüme sınıfında aylık olarak döngüler halinde geri dönüşüm etkinlikleri uygulamıştır. Öğretmenin uygulanan sıfır atık kapsamında çocukları kâğıtların kullanımını azaltmaya ve bazı materyallerin yeniden kullanımına yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Bu süreçte çocuklar diğer sınıflarla birlikte geri dönüşüm kutusunu aktif kullanma, geri dönüşümü azaltma, geri dönüşümde ayrımlaştırma etkinliklerine dâhil olmuştur. Ancak, bu kapsamda kâğıt kullanımının azaltılması ve oyuncakların yeniden kullanımı haricinde sınıf içerisinde farklı kullanımı azaltma ve yeniden kullanım etkinliklerine rastlanmamıştır. Yapılan gözlemlerde çocukların geri dönüşümü sınıfta benimsediği kâğıtları çöplerden ayırdıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmeninin çocuklarla birlikte geri dönüşümün okuldan yetkililere verilmesi sürecini takip edip gözlemledikleri ortaya çıkmıştır. Çocukların da bu etkinliklerin çıktılarını sınıf içi davranış ve diyaloglarında sergiledikleri gözlemlenmiştir. Nurcan Öğretmen çevreyle alakalı gezilerde okulun belirlediği ortak gezilere dâhil olmuştur. Ortak belirlenen geziler haricinde Öğretmen alan gezileri düzenlememiştir.

Ç7*: Çöp kovasına ya da atığa atmalıyız.*

Ç8: *Geri dönüşenleri geri dönüşüme, ger dönüşemeyenleri çöp kovasına*

Ç3: *Mesela arkadaşım kâğıdı kullanıyor boşta bırakıyor ben de onları alıp atı kutusuna atıyorum.*

Ç9: Mesela bir şey yaptığımız zaman kâğıtların arkasını çizebiliriz.

Ç12: Kırılınca tamir edebiliriz, yapıştırabiliriz oyuncakları yine kullanırız.

Ç11, arkadaşının resminden sonra kalan kâğıtları geri dönüşüm kutusuna attı. (GN, 2019)

Ö3: Çevre gezileri düzenledik okulla, ağaç dikmeye gittik.

Ç8: *etkinlik yaptık su hakkında ama güneş sınıfında yaptık başka sınıfta.*

Nurcan Öğretmen Eko-okul projesi kapsamında sınıf olarak dâhil olduğu tüm projeleri takip ederek görevi doğrultusunda çocuklarla paylaşmıştır. Öte yandan, gerçekleştirilen gözlemlerde okul öncesi öğretmenin bu etkinlikleri sınıf içerisinde sonradan etkinlikler ile desteklemediği ekstra etkinliklere yer vermediği ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmeni, Eko-okul kapsamındaki tüm projeleri ve ortak etkinlileri görevi olarak ilerlerken, sınıf ortamında geliştirilecek diğer etkinliklerin üzerine çok fazla yoğunlaşmadığı görülmüştür.

4.4. Farklı Tutum Gösteren Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sürdürülebilirlik Durumu ve Uygulamalarındaki Farklılıklar

Öğretmenlerin sınıfta, okulda ve alan gezilerinde gerçekleştirilen gözlemler, dokümantasyon ve görüşme sonucunda elde edilen veriler farklı tutumlara sahip üç öğretmenin uygulamalarında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik durumuna yansıyan bu farklılıklar tutumsal ve eylemsel olarak farklılık göstererek öğretmenlerin uygulamalarına yansıyarak değişiklikler oluşturmuştur. Tablo 15'te çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki sürdürülebilirliğe ilişkin farklılıklara ilişkin alt kategoriler yer almaktadır.

Tablo 12.

Farklı Tutum Gösteren Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sürdürülebilirliğe İlişkin Farklılıklar

Tema	**Kategori**	**Alt kategori**
Çevreye Yönelik Farklı Tutum Gösteren Öğretmenlerin Çevresel Sürdürülebilirlik Uygulamalarındaki Farklılıklar	Tutumsal	Çevre Değeri İnancı Soyut-Somut Anlaşılabilirlik Algısı Öğretmenin bakış Açısı Çevreye yönelik çalışmalara bakış
	Eylemsel	Etkinlik Sıklığı ve çeşitliliği Projelerdeki rol Uygulama Yaklaşımları

Tablo 15'te görüldüğü gibi çevreye yönelik farklı tutum gösteren öğretmenlerin sınıf içi uygulama ve faaliyetleri, öğretmenlerin algılarına ve eylemlerine bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Okul öncesi öğretmenleri, çevrenin değerine ilişkin algılarını ve somut-soyut anlaşılabilirlik inancını uygulamalarına yansıtmış, uygulamalarını bakış açılarını ve çevreye yönelik çalışmalara bakışını oluşturmuş ve eylemsel olarak etkinlik sıklığı ve çeşitliliği, projelerdeki rollerini ve uygulama yaklaşımlarını belirlemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalara yansıttığı farklılıkların ilki öğretmenlerin tutumlarıdır. Çevreye yönelik farklı tutuma sahip öğretmenlerin çevreye yönelik algılarının da farklılık gösterdiği görülmüştür. Çevreye yönelik yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmen doğanın kendisinin çok değerli olduğu ve korunması gerektiği algısına sahipken, antroposentrik tutum gösteren öğretmenin insanlar doğaya muhtaç algısı olduğu ortaya çıkmıştır. Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin uygulamalarına yansıttığı algısı ise çevreye yönelik var olan çalışmaların yeterli olduğu algısıdır.

Ekosentrik tutum gösteren öğretmen, doğanın varlığının bütüncül olarak değerli olduğuna inanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen sadece doğadaki kaynakları değil doğada var olan her canlıya özen göstermiş ve sınıf ortamına bu inancını yansıtmıştır. Doğaya insanların her zaman mecbur kalınacağını dile getiren antroposentrik tutum

gösteren öğretmen doğayı kirleten ve kaynakları yok edenlerin insanlar olduğuna inanmaktadır. Seçil Öğretmenin doğa insan için gereklidir algısı sınıf içerisinde çocuklara da yansımıştır. Okul öncesi öğretmeni sürdürülebilirlik uygulamalarında özellikle doğanın kaynaklarını yok etmemek üzere kurulu kullanımı azaltma ve yeniden kullanım etkinlikleri ile çocuklara ihtiyacı olan doğayı korumalarına odaklanmıştır. Öte yandan, antipatik tutum gösteren okul öncesi öğretmenin ise çevreye yönelik çalışmaları yeterli gördüğü ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenin çevresel olumsuzluklara karşı çok fazla kaygı hissetmemesine yol açmıştır.

Ö1: İnsan çevre ilişkisi bence çocukken öğrenilen bir şey, karşımızdaki insana nasıl yaklaşıyorsak çevreye de o şekilde yaklaşmamız gerekiyor. Ama bu duyarlılık çocukken bilinçlendirilmesi gereken bir şey bu sebeple bir öğretmenlere çok iş düşüyor.

Ö2: Çocukları çevreyi korumaları, materyalleri de idareli tasarruflu kullanabiliriz diye uyardım çünkü bunlar hepimizin, annemizin, babamızın. Okul olarak dünya olarak çevre olarak emek harcadığımızı maddi manevi olarak yorulduğumuzu anlattık.

Ö2: En çok sanat etkinlikleri yapmaya çalışıyorum, özellikle artık materyalleri kullanmaya çalışıyorum. Çevremizdeki materyalleri kullanmaya çalışıyoruz.

Ö2: Her şeye ihtiyacımız var, aileler de bu konuda çocuklarını yönlendirmeliler. Herkes doktor ya da öğretmen olmak zorunda değil çevremiz ve etrafın sürdürülebilirliği için çocuğun mesleğini de ona göre seçebilmeli ve seçmeli de.

Ö3: Çevreye yönelik çok etkinlik yapıyoruz.

Ö3: Yönergeler uygulamaya dönük olmalı. Fakat neyi nasıl vereceğimizi bilmiyoruz.

Farklı tutum gösteren okul öncesi öğretmenlerinin sınıfındaki uygulamalarında algılarını yansıtarak aktarmaları, sınıf içerisinde gerçekleşen eylemlerine yansımıştır. Okul öncesi öğretmenleri çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde etkinlik türleri ve etkinlik sıklığı farklılıklar sergilemiştir. Çevresel tutumları farklı olan öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde aylık planlarında yer verdiği etkinlik sayısının ve etkinlik türlerinin öğretmenlere göre değiştiği görülmüştür. Çevreye yönelik ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen gözlemlerde neredeyse her gün çevresel konulara yer verdiği gözlemlenmiştir. İdil Öğretmen, çocukların ihtiyacı doğrultusunda sınıfta yer verilen konuların şekillenmesine olanak sağlamıştır. Böylece,

programın esnek oluşundan yararlanan öğretmen etkinlik planlarına ek etkinlikler de üretmiştir. Çevresel konulara sıklıkla yer veren öğretmenin haftada en az iki üç çevre ile alakalı ve sürdürülebilirliği içeren etkinlere yer verdiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmeni bu etkinlikleri uygularken çevresel konuları her etkinlik türü ile bütünleştirdiği gözlemlenmiştir. Bu kapsamda ekosentrik tutum gösteren öğretmen sınıfında drama, fen, matematik, müzik, sanat, Türkçe etkinliklerine yer vermiş, çevresel sürdürülebilirliğe yönelik etkinliklerini diğer etkinliklerle bütünleştirmiştir. Çevreye yönelik yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında haftanın bir günü çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerine yer verildiği gözlemlenmiştir. Seçil Öğretmen, sınıftaki öğrenme sürecinin bir kısmında her gün çocukların yetiştirdikleri bitkileri sulamasını ve sınıfın evcil hayvanı olduğunu düşündüğü ipek böceği kozalarının da gözlemlenmesini sağlamıştır. Seçil Öğretmen, etkinlik planlarında yer verdiği çevreyle ilgili uygulamalarda sanat etkinliklerini ön planda tutmuştur. Ayrıca öğretmen, sınıfta uyguladığı geri dönüşüm ve sıfır atık projesinden dolayı bu uygulamalara her etkinlikte yer vermiştir. Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıfında ise gözlemcinin sınıfta bulunduğu bir buçuk aylık süre boyunca çevreye yönelik planlanmış etkinlik uygulanmadığı gözlemlenmiştir. Sınıf içerisinde daha önce uygulanan çevre etkinlikleri okulun belirlediği sıfır atık ve ağaç dikme projeleri dâhilinde gerçekleşmiştir. Nurcan Öğretmeninin sınıfında bulunan çocukların port folyoların, okul panolarının ve geçmişte gerçekleştirilen etkinlik dokümanlarının incelenmesi sonucunda öğretmenin okulun dâhil olduğu aylık planda yer alan her etkinliği uyguladığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, son bir ayda öğretmenin uyguladığı hazır planlarda çevreye yönelik etkinliklerin olmayışı sınıf içerisindeki uygulamaların sıklığını ve türünü etkilemiş ve öğretmen bu süreçte hiçbir çevre etkinliğine sınıf içerisinde yer vermemiştir.

Ö1: *Dönem boyunca sık sık çevreyle ilgili etkinliklerimize yer verdim. Haftanın üç günü etkinlikler yapıyoruz. Gezilerle destekliyorum. Özellikle çocukların anlayabileceği seviyeye indirmeye çalıştım. Çok üst seviyede bilimsel araştırmalar yerine daha çok onların gözlemlerini dikkate aldım, anlayabilecekleri şekilde örneğin ağacın yaprağının şekli, rengi, çevresindeki düzenler. En çok çevrenin temiz tutulması, doğadaki canlıları, doğayı tanımaları.*

Ö1: *canlıların değeri, suyun değeri, nesli tükenen hayvanlar, güneş enerjisi, hayvanların korunması, hava kirliliği, su kirliliği, oyuncak yapımı, kâğıt kullanımı azaltılması, lamba kapatılması, enerji tasarrufu, trafik yoğunluğu, geri dönüşüm, geri*

dönüşümün ayrımlaştırılması, erozyon, ağaç ekimi, bitki yetiştirme, Akdeniz bölgesinde yetişen ağaçlar, biyolojik çeşitlilik, gibi etkinlikler yaptık, çeşitlendirdik.

Ö2: En çok sanat etkinlikleri yapmaya çalışıyorum. Çevredeki materyalleri korumaya yönelik, çevre kirliliğini önlemeye yönelik. Sıfır atık, evdeki çöplerin ayrımlaştırılması gerektiği, tekrar kullanacağımız eşyalar, su madalyaları hazırladık.

Ekosentrik tutum gösteren öğretmen, doğanın kendisiyle doğrudan alakalı olan Eko-okul uygulamalarında orman projesini tercih etmiştir. Antroposentrik tutum gösteren öğretmen doğada insanların tükettiği kaynakların korunmasına yönelik olan sıfır atık ve geri dönüşüm projesini uygulamayı tercih ederken, antipatik tutum gösteren öğretmenin herhangi bir projede lider rolünde olmadığı ortaya çıkmıştır. Ekosentrik tutum gösteren öğretmen projelerde kendini geliştirici olarak görürken, antroposentrik öğretmenin projelerde iyi bir uygulayıcı ve çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin ise proje takipçisi olduğu görülmüştür.

Ö1: *Her yıl çevre etkinleri düzenliyorum, bu yıl orman projesi ile yenilerini ekledim. Okulda proje yürütücüsüyüm, gönüllüydüm projeyi seçtim ve dönem başında çalışmalara başladım.*

Ö2: *Geri dönüşüm projesini uyguladım. Sıfır atık kapsamında çocuklarla videolar hazırladık, projeyi uyguladık, sınıfta, okulda velilerle*.

Ö3: *Dönem başında okul idaresi öğretmenlerle konuşarak projelere karar veriyor. Sonra tüm okulla ilerliyor. Eylül ayından karar veriliyor planlar yapılıyor, uygulanacak etkinlikler planlanıyor. Biz de uyguladık.*

Son olarak, farklı tutum gösteren öğretmenlerin öğrenim sürecindeki merkeze aldıkları yaklaşımlarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Ekosentrik tutum gösteren öğretmen, sınıftaki uygulamalarında demokratik bir yaklaşım sergileyerek, çocuklara etkinliklerde rehber ve destekleyici olmuştur. Antroposentrik tutum gösteren öğretmen sınıf içerisinde rol model olmayı tercih etmiş ve kaynakların kullanımında çocuklara rehber olmuştur. Çevreye karşı antipatik tutum gösteren öğretmen ise hazır plan kullanarak çocukların merakı doğrultusunda değil sınıftaki liderliği doğrultusunda öğretim sürecini şekillendirmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren üç öğretmenin sınıflarındaki çevresel faaliyetlerinin durumunu ortaya çıkararak, öğretmen tutumlarına göre uygulamaların nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Araştırma verileri, yaklaşık iki aylık bir zaman aralığında gözlem, görüşme ve doküman analizi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma boyunca dört temel soruya cevap aranmıştır:

1. Yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik bakımından neler yapılmaktadır?
2. Yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik bakımından neler yapılmaktadır?
3. Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik bakımından neler yapılmaktadır?
4. Yüksek ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki sürdürülebilirlik durumu ve uygulamalarında ne tür farklılıklar bulunmaktadır?

Araştırmada sınıf içerisinde gerçekleşen çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının ve öğretmen tutumları ile sınıf içerisindeki çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarının ve öğretmenlerin çevreyle ilgili konulara yaklaşımının tutarlı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki sürdürülebilirlik durumu ve uygulamaların tutumsal olarak farklılaştığı bu farklılıkların öğretmenlerin eylemlerine yansıdığı ortaya çıkmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çevresel Sürdürülebilirlik ve Uygulamalarındaki Farklılıklara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, çevreye yönelik ekosentrik antroposentrik ve antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitim kapsamında çevresel sürdürülebilirlik faaliyetlerini sınıf içi uygulamalara ne şekilde yansıttığı belirlenmiştir.

Bu araştırmada ekosentrik tutum gösteren öğretmenin, çevresel sürdürülebilirlik faaliyetlerini etkin bir şekilde sorumluluk alarak uyguladığı sınıf içerisinde demokratik yaklaşımı benimsediği belirlenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim; katılım, demokrasi ve çoğulculuk gibi kavramlarla ilişkilendirilmiştir. (Hart 2000; Jensen, Schnack, & Simovska 2000; Öhman 2006). Sürdürülebilir kalkınma için eğitimde demokratik değerlere sahip olma gerekliliği vurgulanmıştır (Gustafsson & Warner, 2008). Her alanda olduğu gibi, eğitimcilerin de demokratik ve çevresel olarak adil bir dünyaya erişmek için çaba sarf etmesi gerekmektedir (WCED, 1987). Bu noktada, okul öncesi öğretmenleri demokratik sınıf ortamı yaratmakla ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimde çocuklara demokratik bir ortam sunmakla sorumludur (Davis, 2010). Araştırmacılar, özgür görüş alma ve eylem yetkinliğini kapsayan demokratik eğitimin, çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimin temelinde yer alması gerektiğini öne sürmüştür (Breiting & Mogensen, 1999; Elliott, 1999; Jensen & Schnack, 1997; Jickling & Spork, 1998; Lijmbach et al., 2002; Rauch, 2002; Stables & Scott, 2002; Wals & Jickling, 2000). Ekosentrik tutum gösteren öğretmenin takip ettiği uygulamalarla çocukları karar verme sürecinde sürdürülebilirlikle ilgili sorumluluk almaya yönlendirerek olumlu yönde etkilemiştir (Davis, 2010). Aynı zamanda, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim amaçlarından gelecek için çocukların sürdürülebilir kararlar vermek için eğitilmesini (Wals, 2011) gerçekleştirerek uygulamalarındaki demokratik süreci ile sürdürülebilirlik etkinliklerine katkı sağlamıştır. İlgili literatür, çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimin merkezinde katılımcı demokrasinin var olması gerektiğini göstermiştir (Gustafsson & Warner, 2008; Jickling, 1994; Peden, 2008; Schusler vd. 2009; Sund, 2008; Öhman, 2008; Wals & Jickling, 2002).

Bu araştırmada, antroposentrik tutum gösteren öğretmen sınıf içi uygulamalarında bilge/lider rol üstlenerek etkinliklerini şekillendirmiştir. Öğretmenler, sınıf içerisinde kendi deneyim ve bilgileriyle (Aharonian, 2016), bağlantılar oluşturarak lider olarak davranırlar (Hunzicker, 2017). Öğretmenler, uygulamalarında kolaylaştırıcı, rehber ve yansıtıcı roller ile liderliklerini geliştirmektedir (Mongillo, Lawrence, & Hong, 2012). Ekosentrik tutum gösteren öğretmen, çocukların çevresel konularda liderliğine ihtiyacı olduğunu düşündüğünden sürdürülebilirlik etkinlik uygulamalarında bilge lider rol üstlenerek çocukların çevre etkinliklerine katılmasını sağlamıştır. Benzer olarak, Fichtman ve Yendol-Hoppey (2005), okul öncesi eğitimcilerinin, erken çocukluk döneminde liderliğe ihtiyaç duyulan konuların bilincinde olabileceği belirtmiştir. İlgili literatürdeki araştırmalar, sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarında çocuklar

için eğitim programlarının ve uygulamalarının iyileştirilmesinde eğitim liderliğinin önemli olduğunu göstermiştir (The Australian National Quality Standard, 2011; Siraj-Blatchford & Manni, 2007).

Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmen ise çevresel etkinliklere yönelik mesafeli bir duruş sergileyip, etkinlikleri şekillendirmek yerine hazır plan uygulayarak yeni etkinliklerden ve çocuklarla ortak karar alma sürecinden uzak kalmıştır. Boutte (2008), eğitimcilerin Sürdürülebilir Kalkınma ve Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime yönelik gerekli bilgiye sahip olmayıp, olumlu tutumları geliştirmemesinin, eğitim ortamlarında Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitime yönelik konularda okul öncesi öğretmenlerinin yetersiz kalmasına neden olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri, kişisel tecrübeleriyle, okul ortamının ve yönergelerin beraberinde getirdiği deneyimlerle desteklenebilir (Richardson, 2003). Aynı zamanda, Evans, Tomas ve Wood (2016) sürdürülebilir kalkınma için eğitime dair öz-yeterlilik inançlarının, sınıfta gerçekleşen sürdürülebilir kalkınma eğitiminden sonra geliştiğini vurgulamaktadır. Nitekim, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik ders alan okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarına yönelik kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir (Demirci ve Teksöz, 2017; Dyment et al., 2014; Evans et al., 2016).

Bu araştırmada, sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde öğretmenlerin farklı yaklaşım ve öğrenme stratejileri kullanarak uygulamalarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamaları kapsamında öğretmenlerin çeşitli öğrenme stratejilerine açık olmaları gerektiği (UNESCO, 2005) belirtilmiştir. Öğretmelerin sınıf içerisinde ne yaptığı ve nasıl yaptığı uygulamaların başarıya ulaşmasında kayda değer katkı sağlamaktadır (Hattie, 2012).

Ekosentrik tutum gösteren öğretmen, çocukların çevreyle empati yapmasını sağlayarak, çocukların sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarını içselleştirmesine olanak sağlamıştır. Sürdürülebilirlik etkinliklerinde empati yapmanın büyük ölçüde çocukların tanımladığı sorunlar ile kişisel düzeyde bağ oluşturmasını sağladığı (Voigt et. al., 2019), empati ve bakış açısı alma becerileri ile yardımlaşma ve paylaşma (Schrandt, Townsend, & Poulson, 2009) gibi prososyal davranışlarda önemli yere sahip olduğu (Batson, 1991; Malti, Gummerum, Keller & Buchmann, 2009; Vaish, Carpenter & Tomasello, 2009) belirtilmiştir. Ayrıca, ekosentrik tutum gösteren öğretmenin çevrenin öz değerini düşünerek empati yaptığı saptanmıştır. Paralel olarak bazı araştırmalar, empatinin doğaya bağlılığa katkı sağladığını, empatik tepkiler veren

bireylerin, doğal yaşama karşı bağlı olduklarını ve endişelerini paylaştığını desteklemiştir (Berenguer 2007; Di Fabio & Bucci 2016). İlgili literatür, çevresel sürdürülebilirliğin desteklenmesinde ve çevresel problemlerin çözümünde empatinin teşfik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Di Fabio, 2016b; Di Fabio, 2017a; Di Fabio & Kenny, 2015; Di Fabio & Peiró, 2018; Di Fabio vd., 2016; Hage vd., 2007; Kenny & Hage, 2009).

Bu araştırmada antroposentrik tutum gösteren öğretmenin uygulamalarında çocuklara rol model olarak sürdürülebilirlik etkinliklerini uyguladığı görülmüştür. Sosyal öğrenme kuramına (Bandura, 1977) göre, bireyler başkalarının davranışlarını rol model alarak kendi davranışlarını şekillendirir. Bandura'ya (1986) göre çocuklar başkalarının tutum ve davranışlarını gözlemleyerek eylemlerini şekillendirir. Öğretmenlerin sürdürülebilir bir yaşam amacıyla sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarında sürdürülebilir davranışlar kazanmaları için çocuklara rol model olmaları gereklidir. Sürdürülebilir davranışlar için rol model olunmasının Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim felsefesini ve anlayışını geliştirmek için ana araç olduğu belirtilmiştir (Boyes, 2012). Paralel olarak, ilgili araştırmalarda da öğretmenlerin rol model olmalarının çocukların öğrenme sürecini şekillendirerek eğitim süreci için önemli bir unsur olduğunu belirtilmiştir (Lashley & Barron, 2006; Prince; 2017; Shein & Chiou, 2011).

Bu araştırmada, çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmen, çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilemiştir. Espenshade ve Radford (2009) öğretmen merkezli yaklaşımın öğretim sürecinde kolaylık sağladığı için tercih edilebileceğini savunmaktadır. Öte yandan, öğretmenin etkinliklerde çocuk merkezli yaklaşım yerine öğretmen merkezli yaklaşımı tercih etmesi, çocukların çevresel merakını desteklemeyerek çocukları çevreyle ilgili farklı konulara yönlendirmediği ve çocukları sürdürülebilirlikle ilişkili konularda karar alma sürecine dahil etmediği görülmüştür. Ancak, araştırmacılar geleneksel veya öğretmen merkezli yaklaşımların yerini çocuk merkezli yaklaşımlara bırakması gerektiğini (Cuban, 1983; Samuelowicz & Bain, 2001) ve çocuk merkezli, yaklaşımın çocukların öğretim süreçlerine pozitif etkisi olduğunu belirtmiştir (Burchinal & Cryer 2003; Huffman & Speer 2000; Marcon 2002; Lerkkanen et al. 2012; Hur et al. 2014). Dahası, sürdürülebilir bir dünya için öğretmenlerin uygulamalarında, çocukları karar verme süreçlerine ve sorumluluk almaya yönlendirmesi gerekmektedir (Davis, 2011; Walls, 2011)

Program uygulayıcı liderler olarak öğretmenlerin; okulun eğitim amaçlarını anlaması, hangi deneyimlerin bu amaçlara hizmet ettiği, bu deneyimlerin etkili bir şekilde organize edilme ve değerlendirilmesi süreçlerini anlaması gerektiğini belirtilmiştir

(Tyler, 1949). Bu araştırma sonucunda, ekosentrik tutum gösteren öğretmenin eko okul uygulamalarında projelerde üretici olduğu, antroposentrik tutum gösteren öğretmenin projelerde uygulayıcı olduğu ve çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin ise görev odaklı olarak projelerini gerçekleştirdiği ve buna bağlı olarak, üç farklı öğretmenin sınıfında yer alan çocukların fikir beyan ettiği çevresel konuların da farklılaştığı görülmüştür. İlgili literatür, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile öğretim becerileri (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001) ve öğrencilerin başarısındaki artışın (Glazerman, McKie, & Carey, 2009) ilişkili oduğunu öne çıkarmıştır (Glazerman, Senesky, Seftor, & Johnson, 2006; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007). Araştırma sonuçları, farklı tutuma sahip öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve becerileri kullandığını buna bağlı olarak projelerdeki rollerinin ve çocuklara aktardığı konuların da değişiklik gösterdiğini desteklemiştir.

Okul öncesi öğretmenleri, sürdürülebilir kalkınmanın başarılı olması için sınıf içi uygulamalarında sürdürülebilir kalkınma için eğitim kapsamında etkinliklere yer vermelidir. Çalışmalar sonucunda öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma kapsamında sınıf içi uygulamalarında 7R (respect, reflect, reduce, reuse, repair, recycle, and responsibility) yani saygı, yansıtma, azaltma, yeniden kullanma, onarım, geri dönüşüm ve sorumluluk, kavramlarına yer vererek sürdürülebilir kalkınma için eğitim uygulamalarını sınıflarına dâhil edebilecekleri bildirilmiştir. (Duncan, 2011; OMEP, 2011; UNESCO, 2008). Bu çalışma sonucunda, ekosentrik öğretmenin sınıf içi uygulamalarında bu yedi prensibe de yer verdiği görülmüştür. Antroposentrik tutum gösteren öğretmen sınıf içi uygulamalarında çoğunlukla kullanımı azaltma, yeniden kullanım ve geri dönüşüm etkinliklerine yer verirken, çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin okulun belirlediği ortak etkinlikler dışına çıkmadan sıfır atık ve geri dönüşüm kapsamında sınırlı kalarak sadece kullanımı azaltma ve geri dönüşüm uygulamalarına yer vermiştir. Öğretmenlerin uygulamaları çocukların fikir beyan ettiği çevresel konulara da yansımıştır. Paralel olarak, Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler (2012) çocuklarla gerçekleştirdiği 7R'nin incelendiği çalışma sonucunda çocukların kullanımı azaltma, yeniden kullanım ve geri dönüşüm hakkında fikirleri olduğu diğer bileşenler hakkında fikir sunmadıkları belirtilmiştir. 7R uygulamalarının çocuklar tarafından içselleştirilmesi için sınıf içerisinde sürdürülebilir kalkınma uygulamalarına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Bu araştırmada çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki sürdürülebilirlik uygulamalarının tutumsal ve

eylemsel olarak değişiklik gösterdiği, bu farklılıkların öğretmenlerin uygulama sürecine yansıdığı saptanmıştır. Öğretmenlerin tutumları sürdürülebilir kalkınma yaklaşımlarını ve eylemlerini şekillendirmiştir. Tutumların, insanların bilişsel, duygusal ve kavramsal tepkileri aracılığı ile taraf ve eğilimlerini gösterdiği belirtilmiştir (Allport, 1935).

Ekosentrik tutum gösteren bireyler, çevre yanlısı davranışlar sergileyerek çevrenin öz değerinin korunması için çaba sarf eder. Bu araştırmada, ekosentrik tutum gösteren öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak çevreye yönelik gerçekleştirilen Sürdürülebilir Kalkınma etkinliklerinde ekosentrik tutumunu yansıtmış, çevre etkinliklerinin sayısını ve sıklığını çabası doğrultusunda geliştirmiştir. Bakır'ın (2017) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adaylarının ekosentrik tutum puanları ile çevre ile ilgili sunum ve etkinliklere katılım durumları arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Paralel olarak ilgili literatür, çevreye yönelik sunum ve etkinliklere katılan öğretmen adayların diğer gruplara göre daha yüksek ekosentrik puana sahip olduğunu belirtmiştir (Alpak-Tunç 2015; Aksoy ve Karatekin, 2011; Gürbüz ve Çakmak 2012; Ilie ve Unianu 2012; Keleş, Uzun ve Varnacı-Uzun 2010).

Antroposentrik tutum gösteren bireyler çevreyi kendi çıkarları doğrultusunda korumaktadır. Antroposentrik yaklaşımda, doğada insanlara ekonomik, ekolojik ve estetik olarak fayda sağlamasından dolayı (Sungur, 2017) ve insanların çıkar ve ihtiyaçları doğrultusunda (Karahan, 2009) çevreye yönelik davranışlarını şekillendiği belirtilmiştir. Paralel olarak, araştırma sonucunda antroposentrik tutum gösteren öğretmenin Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim uygulamalarının çevresel kaynakların korunmasına yönelik kullanımı azaltma, yeniden kullanım ve geri dönüşüm gibi uygulamalara ağırlık verdiği, çevrenin öz değerine yönelik yeterli etkinlik yapmadığı saptanmıştır.

Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren bireyler, çevreye yönelik çalışmaları yeterli gördüğünden çevreyle ilgili çalışmalarda yer almaz. Bu çalışmada çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin çevreyle ilgili çalışmaları eksik görmeyerek, tutumu doğrultusunda çevre etkinliklerini yeterli gördüğü saptanmıştır. Bazı çalışmalarda, antipatik tutum gösteren öğretmenlerin çevreyle alakalı sunum ve etkinliklere katılma durumları arasında anlamlı bir farklılık saptamamıştır. (Gürbüz & Çakmak, 2012; Karahan-Okuroğlu, 2012; Kurt-Gökçeli, Bilmez & Tarkoçin, 2015; Demir & Yoldaş 2016). Öte yandan, bu araştırmada çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin çevresel konulardaki uygulamaları ve çabalarının yetersiz olduğu, öğretmenin çevresel sunumlara katılmadığı belirlenmiştir. Paralel olarak, Yumuşak, Özbaş, Sargın ve Baltacı

(2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların çevreye yönelik antipatik tutum puanları ve çevresel organizasyonlara katılmaları arasında anlamlı bir fark olduğu, çevresel organizasyonlara katılmayan kişilerin antipatik tutum ortalamalarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve bu sonuçlara dayanarak gelecekte gerçekleştirilecek uygulamalara ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Çevreye yönelik farklı tutum gösteren öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik etkinlikleri ve sınıflarındaki çevresel sürdürülebilirlik durumlarının incelenmesi amaçlanan bu çalışmada çevreye yönelik farklı tutum gösteren öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik etkinlikleri ve sınıflarındaki sürdürülebilirlik uygulamalarının öğretmenlerin tutumlarına bağlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Çevreye yönelik yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin sınıfında çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde uygulama sürecinde demokratik yaklaşım sergilediği, çocukları karar verme sürecine dahil ettiği, sınıf içerisinde çocuklarla birlikte çevreyle empati yaptığı, sürdürülebilirliğe yönelik projelerde üretici rol alarak proje geliştirdiği ve çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler oluşturduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmeninin sınıf içi uygulamalarda çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerini kendi çabası doğrultusunda geliştirdiği, çocuklarında çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi için çaba sarf ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevreye yönelik yüksek antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarında çocuklara etkinlik sürecinde lider/bilge yaklaşımına sahip olduğu, çocuklara rol model olduğu, sürdürülebilirlik etkinliklerinde projelerde aktif uygulayıcı olduğu, sınıf içi etkinliklerin odağında çevrenin kullanımına ilişkin uygulamaların bulunduğu ortaya çıkmıştır. Antroposentrik tutum gösteren öğretmenin sınıf içi sürdürülebilirlik uygulamalarında sahip olduğu antroposentrik tutum doğrultusunda çevresel kaynakların tükenmemesi için çevreye yönelik etkinlikleri şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevreye yönelik yüksek antipatik tutum gösteren öğretmenin sınıf içi çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinde mesafeli duruş sergilemeyi tercih ettiği, uygulamalarında öğretmen merkezli olduğu, projelerde görev odaklı ilerlediği ve çevresel etkinliklerde sınırlandırıcı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmeninin sınıf

içerisinde okulun takip ettiği aylık plan ve etkinlik planları dışında uygulama gerçekleştirmediği, çocukların anlık merakına yönelik etkinliklerle çevresel sürdürülebilirliğe dair etkinlik yapmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte, okulun dâhil olduğu projeleri diğer sınıflarla paralel olarak gerçekleştirdiği, Eko-okul kapsamında gerçekleştirilen sıfır atık ve çevre dostu okul projelerinin gerektirdiği görevleri yaptığı fakat Eko-okullar için proje geliştirmediği ve sınıf içerisinde bu uygulamalar dışında çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerine yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevreye yönelik yüksek ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum gösteren öğretmenlerin sınıf içerisinde çevresel sürdürülebilirlik doğrultusunda etkinliklerinin ve sürdürülebilirlik durumunun öğretmenlerin inançları ve algılarına bağlı olarak farklılaştığı ve bu farklılıkların eylemlerine yansıdığı ortaya çıkmıştır. Çevreye yönelik yüksek ekosentrik tutum gösteren öğretmenin uygulamalarında çevre odaklı olduğu, her canlıya değer verdiği, çevrenin korunması gerektiğine inandığı ve bu amaçla projeler geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Antroposentrik tutum gösteren öğretmenin yaşamımız için çevreye ihtiyacımız olduğu algısı, yaşam için çevreye ihtiyaç olduğu inancı etkinliklerine yansımıştır. Öğretmenin çevresel kaynakları korunması ve saklanması algısı sınıf içi eylemlerine yansımış bu bağlamda etkinlik uygulamalarının kullanımı azaltma, yeniden kullanım ve geri dönüşüm faaliyetlerinin öğretmenin eylemlerine yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevreye yönelik antipatik tutum gösteren öğretmenin, çevresel sorunların çok önemli olmadığı algısı, çevrenin zaten korunuyor olduğuna dair olan inancının sınıf içiresinde okulun belirlediği çevre etkinliklerin dışına çıkmamasını sağlayarak öğretmenin sınıf içi etkinliklerine yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara göre öğretmenlere, gelecek araştırmalara ilişkin önerilere ve politika yapıcı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Öğretmenlere Öneriler

- Öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik ve okullarda gerçekleştirilen Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim etkinliklerinin felsefesini ve önemini anlamaları etkinlik uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlayacaktır. Bu amaçla öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik seminer, konferans,

kongrelere katılmaları önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin, çevresel sürdürülebilirliği destekleyen çevre dostu kuruluşlara ve organizasyonlara üye olmaları için teşvik edilebilir.

- Eko-okul kapsamında gerçekleştirilen çevresel sürdürülebilirlik etkinliklerinin plan ve program aşamalarına dâhil olmak öğretmenlerin etkinliklerinde etkili bir öğrenme süreci oluşturmasına olanak sağlayacaktır. Öğretmenlere okul yöneticileri ile gerçekleştirilen eko-okul süreçlerine dâhil olması ve eko-okul seminerlerine katılması önerilebilir.

6.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Araştırma, Eko-okullarda görev yapan farklı çevresel tutumlara sahip öğretmenlerin sınıflarındaki sürdürülebilirlik durumları çevre etkinlikleri doğrultusunda çevresel sürdürülebilirlik kapsamında incelenmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda sürdürülebilirliğin üç temel boyutu olan çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik etkinliklerinin durumu incelenebilir.

6.2.3. Politika Yapıcı ve Uygulayıcılara Öneriler

- Öğretmenlerin sınıf içerisinde gerçekleştirdiği çevre etkinliklerinin öğretmenlerin çevresel tutumlarıyla paralel olarak şekillenmesi doğrultusunda göreve başlamadan önce öğretmenlerin çevre eğitimi, çevresel sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma için eğitim konularında bilinçlendirilmesi faydalı olacaktır. MEB YÖK iş-birliği ile ortak hareket ederek sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve çevresel sürdürülebilirlik konuları içeren seçmeli dersler eklenebilir veya öğrencilerin aldığı Fen Eğitimi gibi diğer derslere bu konuların entegre edilmesi önerilebilir. Ayrıca, görev yapan öğretmenler için MEB ve üniversiteler iş birliği ile sürdürülebilirlik etkinliklerinin hizmet içi eğitim ve seminerler yoluyla ülke genelinde uygulanması ve desteklenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Aharonian, N. (2016). I thought to myself: "What a long way I've come": Teacher writing for professional learning. *Teacher Development, 20*(2), 213-228.

Akgül, U. (2010). "Sürdürülebilir Kalkınma: Uygulamalı Antropolojinin Eylem Alanı", *Antropoloji Dergisi. 24,* 133-164.

Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *TSA, 15,* 23-36.

Alıcı (2013). The effects of creative drama on preschool's children environmental awareness. (Doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Alpak-Tunç, G. ve Yenice, N. (2017). An analysis of pre-service science teachers'moral considerations about environment and their attitudes toward sustainable environment. *International Electronic Journal of Environmental Education, 7*(1), 17-33.

Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed) Handbook of Social Psychology, Worcester, Mass: Clark University Press.

Allport, G.W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein, (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement.* New York: Wiley, pp. 1-13.

Atlı, K., Uzun, N., Saraç, C., Sağlam, N. ve Sağlam, S. (2015). Öğrencilerin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarının Akademik Başarıları İle İlişkisi. *International Journal of Innovative Research in Education, 2*(1), 39-47.

Auer, M. R. (2008). Sensory perception rationalism and outdoor environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education, 17*(1), 6-12.

Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA). (2011*). Guide to the National Quality Standard.* Sydney: ACECQ

Aymankuy, Y., Polat, E., Buzlukçu, C., Aymankuy, Ş. (2016), Çevresel Tutumların Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisi: Potansiyel Yerli Turistler Üzerinde Bir Araştırma, *Akademik Bakış Dergisi, 58,* 310-326.

Bakır, S. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları ile ekolojik ayak izlerinin incelenmesi. Doktora tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Bandura

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.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question. Toward a social-psychological answer. Hillsdale*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berenguer,J.(2007).Theeffectofempathyinproenvironmentalattitudes and behaviors. *Environment and Behavior, 39*(2), 269–283.

Birdsall, S. (2014). Measuring student teachers' understandings and self-awareness of sustainability. *Environmental Education Research, 20*(6), 814-835.

Björneloo, I. (2007). Meanings of sustainable development: a study of teachers' statments on their education. (Doctoral dissertation). University of Gothenburg.

Bodrova, E., & Deborah J. L. (2007). *Tools of mind: The Vygotskian Approach to early childhood education.* Upper Saddle River, N.J.:Pearson Merrill/Prentice Hall.

Boubonari, T., Markos, A., & Kevrekidis, T. (2013). Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes, and environmental behavior toward marine pollution. *The Journal of Environmental Education, 44(*4), 232-251.

Boutte, G. (2008). Beyond the illusion of diversity: How can early childhood teachers can promote social justice. *The Social Studies. 99*(4), 165-173.

Boyes, M. (2012). Outdoor-education-as-adventure v. outdoor-education-as-outdoor-learning. Historical and contemporary trends in outdoor education. In D. Irwin, J. Straker, & A. Hill (Eds.), *Outdoor Education in Aotearoa, New Zealand: A New Vision for the Twenty First Century* (pp. 26–45). Christchurch, NZ: CPIT.

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.

Breiting, S. & Mogensen, F. (1999) Action competence and environmen- tal education. *Cambridge Journal of Education, 29*(3), 349-354.

Burchinal, M., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 401–426.

Burmeister, M., & Eilks, I. (2013). An understanding of sustainability and education for sustainable development among German student teachers and trainee teachers of

chemistry. *Science Education International, 24*(2), 167-194. Retrieved from http://www.icaseonline.net/sei/june2013/p.3.pdf

Bursjöö I. (2011). How student teachers form their educational practice in relation to sustainable development. *Utbildning & Demokrati 2011, 20*(1), 59–78

Cengizoğlu, S. (2013). education for sustainability: exploring changes on young children's perception toward environmental problems. (Doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology, 11*(1), 100.

Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education, 31*(1), 15-26.

Chen, J., Brown, G. T., Hattie, J. A., & Millward, P. (2012). Teachers' conceptions of excellent teaching and its relationships to self-reported teaching practices. *Teaching and teacher education, 28*(7), 936-947.

Chiappo, L. 1978. Environmental education and the Third World. *Prospects, A Quarterly Review of Education. UNESCO* 8, no. 4: 456.

Cohen, S. (1992). Promoting ecological awareness in children. *Childhood Education, 68*(5), 258-260.

Cooper, G. (1998). *Outdoors with young people: A leader's guide to outdoor activities, the environment and sustainability*. Russell House Publishing.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (second edition). London: Sage.

Creswell. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd. ed.). London: SAGE

Cuban, L. (1983). Effective schools: A friendly but cautionary note. *Phi Delta Kappan, 64*(10), 695-96.

Dale, A., Newman, L. (2005). Sustainable development, education and literacy. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 6*(4), 351-362.

Davis, J. (2005). Educating for sustainability in the early years: Creating cultural change in a child care setting. *Australian Journal of Environmental Education, 21,* 47-55.

Davis, J. (2009).Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literatüre. *Environmental Education Research, 15*(2), 227-241.

Davis, J. M. (2010). Early childhood education for sustainability: why it matters, what it is, and how whole center action research and systems thinking can help. *Journal of Action Research Today in Early Childhood (Education for Sustainability in Asia and the Pasific),* 35-44.

Davis, J. (2010). *Young children and the environment: Early childhood education for sustainability.* Cambridge University Press.

Davis, J., & Elliott, S. (2014). An orientation to early childhood education for sustainability and research-framing the text. *Research in Early Childhood Education in Sustainability,* 1-17.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Reseacrh* (pp. 1-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Didonet, V. (2008). Early childhood education for a sustainable society. In UNESCO (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society.* Samuelsson, I.P. & Kaga, Y. (Eds.). Paris: Author.

Di Fabio, A. (2016b). Positive Relational Management for healthy orga- nizations: Psychometric properties of a new scale for prevention for workers. In G. Giorgi, M. Shoss, & A. Di Fabio (Eds.), From orga- nizational welfare to business success: Higher performance in healthy organizational environments. Research Topic in Frontiers in Psychology. *Organizational Psychology, 7,* 1523.https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2016.01523

Di Fabio, A. (2017a). Positive healthy organizations: Promoting well- being, meaningfulness, and sustainability in organizations. In G. Arcangeli, G. Giorgi, N. Mucci, J.-L. Bernaud, & A. Di Fabio (Eds.), Emerging and re-emerging organizational features, work transitions and occupational risk factors: The good, the bad, the right. An interdisciplinary perspective. Research Topic in Frontiers in Psychology. *Organizational Psychology, 8* (1938). https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2017.01938

Di Fabio, A., & Bucci, O. (2016). Green positive guidance and green positive life counseling for decent work and decent lives: Some empirical results. In A. Di Fabio & D. L. Blustein (Eds.), From meaning of working to meaningful lives: The

challenges of expanding decent work. Research Topic in Frontiers in Psychology. *Section Organizational Psychology, 7,* 261. https:// doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00261.

Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development, 42*, 48-59.

Di Fabio, A., & Peiró, J. M. (2018). Human Capital Sustainability Leadershiptopromote sustainabledevelopment andhealthyorgani- zations: A new scale. In A. Di Fabio (Ed.) Psychology of Sustainability and Sustainable Development. *Special Issue in Sustainability, 10*(7), 2413. https://doi.org/10.3390/su10072413

Du Plessis, C. 2000. 'The Links between Crime Prevention and Sustainable Development.' In Lawrence, R. (ed.). *Sustaining Human Settlement: a challenge for the new millennium.* North Shields, UK: Urban International Press. pp. 239-270..

Duncan, E. (2011). *Report Part 2 – ESD in practice.* Norway: OMEP (Organisation Mondiale Pour L'Éducation Préscolaire).

Dyment, J. E., Davis, J. M., Nailon, D., Emery, S., Getenet, S., McCrea, N., & Hill, A. (2014). The impact of professional development on early childhood educators' confidence, understanding and knowledge of education for sustainability. *Environmental Education Research, 20*(5), 660-679.

Dyment, J. E., & Hill, A. (2015). You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(3).

Eko-Okullar. (2013). *Eko-okullar programı*. http://www.ekookullar.org.tr Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2020.

Eco-Schools. (2013). *Eco-schools programme.* http://www.eco- schools.org Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2020.

Elliott, J. (1999). Sustainable society and environmental education: Future perspectives and demands for the educational system, *Cambridge Journal of Education, 29*(3), 325–341.

Elliott, S. (2010). Essential, Not Optional: Education for Sustainability in Early Childhood Centres. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978, 192, 34*-37.

Elliott, S., and Davis, J. 2009. “Exploring the Resistance: An Australian Perspective on Educating for Sustainability in Early Childhood.” *International Journal of Early Childhood 41* (2): 65–77.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 91-100.

Erten, S. (2007). Ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research, 28*, 67-74.

Erten, S. (2008). Insights to ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes towards environment in diverse cultures. *Eurasian Journal of Educational Research, 33,* 141-156.

Erten, S., & Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(41).

Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitudes and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education, 19,* 39–50.

Espenshade, T. J., & Radford, A. W. (2009). No Longer Separate. *Not Yet Equal: Race.*

European Council (2006), *Presidency Conclusions: Brussels European Council, 15 and 16 June 2006,* http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/90111.pdf.

Evans, N., Tomas L. & Woods, C. (2016). Impact of sustainability pedagogies on pre-service teachers’ self-efficacy. *Journal of Education for Sustainable Development,10*(2). 243-261

FEE. (2010). *Annual Report 2010*. http://www.feeinternational.org/en/Material/Files/FEEAnnualReport2010.PDF, Erişim tarihi: 10 Mayıs 2020.

FEE (2015). Eco-Schools International Coordination. http://www.ecoschools.global/

FEEE. (1999). Foundation for environmental education in europe. The european blue flag campain, Eco-Schools, *Young Reporters For the Environment*. UK: FEEE

Feine, J. (2012). Learning for a sustainable future maximizing the synergies between quality education learning and sustainable human development (A paper prepared on behalf of the inter-agency committee for the UN decade of education for sustainable development). Paris: UNESCO.

Fichtman D. N., & Yendol-Hoppey, D. (2005). Becoming an early childhood teacher leader and an advocate for social justice: A phenomenological interview study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *26*(3), 191-206.

Flogaitis, E., & Agelidou, E. (2003). Kindergarten teachers' conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research, 9*(4), 125- 136.

Demir, H. İ. ve Yoldaş, C. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Social Sciences Studies, 4*(1), 31-51.

Demirci, S., Teksöz, G. (2017). Self-efficacy beliefs of integrating sustainability into profession and daily life: In the words of university students. *Electronic Journal of Environmental Education, 7*(2), 116-133.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, *38*(4), 915-945.

Glazerman, S., Senesky, S., Seftor, N., & Johnson, A. (2006). Design of an Impact Evaluation of Teacher Induction Programs. Final Report. *Mathematica Policy Research, Inc.*

Glazerman, S., McKie, A., & Carey, N. (2009). An Evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago: Year One Impact Report. Final Report. *Mathematica Policy Research, Inc.*

Glesne, C. (2013*). Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Green, S. S. (2013). Preschool Teachers' Early Perceptions of Education for Sustainable Development In Early Childhood Education. (Master thesis). Southern Illinois University Carbondale.

Gustafsson, B., & Warner, M. (2008). Participatory learning and deliberative discussions within education for sustainable development. In J. Öhman, *Values and Democracy in Education for Sustainable Development* 75-92.

Gülay-Ogelman, H., & Güngör, H. (2015). Investigating the studies on environmental education in preschool period in Turkey: Investigating the articles and dissertations between 2000-2014. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute,12*(32), 180-194

Gürbüz, H. ve Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 162-173.

Hage, S. M., Romano, J. L., Conyne, R. K., Kenny, M., Matthews, C., Schwartz, J. P., & Waldo, M. (2007). Best practice guidelines on prevention practice, research, training, and social advocacy for psy- chologists. *The Counseling Psychologist, 35*, 493-566

Hart, P. 2000. Searching for meaning in children's participation in environmental education. In Critical environmental and health education research issues and challenges, ed. B.B. Jen- sen, K. Schnack and V. Simovska, 7–28. Publication no. 46 from the Research Centre for Environmental and Health Education. Copenhagen: The Danish University of Education.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, *15*(9), 1277-1288.

Higgs, A. L., & McMillan, V. M. (2006). Teaching through modeling: Four schools' experiences in sustainability education. *The Journal of Environmental Education, 38*(1), 39-53.

Hines, J.M., Hungerford, H.R. & Tomera, A.N. 1986-87. Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behavior: a meta-analysis. *The Journal of Environmental Education, 18*(2), 1–8.

Hopkins, C., & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. Education and sustainable development. Responding to the global challenge. Cambridge*: IUCN Commission on Education and Communication,* 13-26.

Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education, 35*(2), 37–48.

Hsu, S. & Roth, R. E. (1999). Predicting Taiwanese secondary teachers' responsible environmental behavior through environmental literacy variables. *Journal of Environmental Education, 30*(4), 11-19.

Huffman, L. R., & Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. Early Childhood Research Quarterly, 15(2), 167–184.

Hunzicker, J. (2017). From Teacher to Teacher Leader: A Conceptual Model. *International Journal of Teacher Leadership*, *8*(2), 1-27.

Hur, E., Buettner, C., & Jeon, L. (2014). The association between teachers' child-centered beliefs and children's academic achievement: The indirect effect of children's behavioral self-regulation. *Child & Youth Care Forum, 44*(2), 309-325.

Hwang, Y. H., Kim, S. I., & Jeng, J. M. (2000). Examining the causal relationships among selected antecedents of responsible environmental behavior. *The journal of environmental education, 31*(4), 19-25.

Ilie, M. P. & Unianu, E. M. (2012). Locus of control and the pro-environmental attitudes. *Social and Behavioral Sciences, 33*(2012), 198-202.

Jensen, B. B. (2000). *Participation, commitment and knowledge as com- ponents of pupils' action competence,* in: Bjarne Bruun Jensen, Karsten Schnack & Venka Simovska (Eds) *Critical Environmental Education and Health Education* (Copenhagen, The Royal Danish School of Educational Studies), pp. 219–238.

Jensen, Bjarne Bruun & Schnack, Karsten (1997) The action competence ap- proach in environmental education. *Environmental Education Research, 12*(3-4), 471-486.

Jensen, B. B., Schnack, K. & Simovska, V. (2000) Critical *Environmental Education and Health Education* (Copenhagen, The Royal Danish School of Educational Studies).

Jensen, B. B. (2000) Participation, commitment and knowledge as com- ponents of pupils' action competence, in: Bjarne Bruun Jensen, Karsten Schnack & Venka Simovska (Eds) *Critical Environmental Education and Health Education* (Copenhagen, The Royal Danish School of Educational Studies), pp. 219–238.

Jickling, B. (1994). Why I Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development. *Sustainable Belief. Trumpeter, 11*(2).

Jickling, B. & Spork, H. (1998). Education for the environment: A critique, *Environmental Education Research, 4*(3), 309–328.

Johnson, B., & Lundvall, B. Å. (2013). Are there alternatives to growth pessimism?: Reflections on how innovation strategies may contribute to sustainable development. In *2nd Lundvall-symposium*.

Kadji-Beltran, C. (2002). Evaluation of environmental education programmes as a means for policy making and implementation support: the case of Cyprus primary education. (Published Doctoral Dissertation), University of Warwick.

Kahriman, D. (2016). Comparison of early childhood education educators' education for sustainable development practices across eco versus ordinary preschools. (Doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R., & Güler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2987-2995.

Kahriman Pamuk, D. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 4*(2), 72-84.

Kaiser, F. G., Wölfing, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of environmental psychology, 19*(1), 1-19.

Karahan, G. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları. (Yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karahan-Okuroğlu, G. (2012). Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 3,* 27-38.

Kasalak, M. A., Yurcu, G., & Akıncı, Z. (2018). Üniversite öğrencilerinin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarının değerlendirilmesi: akdeniz üniversitesi iibf örneği. *Journal of Tourism Intelligence and Smartness, 1*(2), 24-33.

Katoch, S. K. (2010). A comparative study of environmental awareness of secondary school teachers of himachal pradesh. *International Journal of Education & Allied Sciences, 2*(2). 143-150.

Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı-Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 384-401.

Kenny, M. E., & Hage, S. M. (2009). The next frontier: Prevention as an instrument of social justice. *The Journal of Primary Prevention, 30*,1-10.

Kensler, L. A., & Uline, C. L. (2016*). Leadership for green schools: Sustainability for our children, our communities, and our planet.*

Kopnia, H. (2013). Evaluating education for sustainable development (ESD): Using Eco-centric and Anthropocentric Attitudes toward the Sustainable Development Scale (EAATSD) Scale. Environment, *Development and Sustainability Journal, 15,* 607-623. DOI 10.1007/s10668-012-9395-z

Kortenkamp, K. V. & Moore, F. C. (2001). Ecocentrism and Anthropocentrism: Moral Reasoning About Ecological Commons Dilemmas. *Journal of Environmental Psychology, 21*, 261-272.

Korkmaz (2014). Eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Kurt-Gökçeli, F., Bilmez, B. ve Tarkoçin, S. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 258-270.

Lashley, C., & Barron, P. (2006). The learning style preferences of hospitality and tourism students: Observations from an international and cross-cultural study. *International Journal of Hospitality Management, 25*(4), 552–569. doi:10.1016/j.ijhm.2005.03.006

Leopold, A. (1966). *A Sand County almanac*. New York, NY: Oxford University Press.

Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, *37*(4), 266–279

Lijmbach, Susanne; Margadant-van Arcken, Marjan; van Koppen, C. S. A. & Wals, Arjen E. J. (2002)'Your view of nature is not mine'. Learning about plu- ralism in the classroom, *Environmental Education Research, 8*(2), 121–135.

Lijmbach, S., Margadant-van Arcken, M., van Koppen, C. S. A. & Wals, A. E. J. (2002).'Your view of nature is not mine'. Learning about plu- ralism in the classroom, *Environmental Education Research, 8*(2), 121–135.

MacKinnon, B., ve Fiala, A. (2014). *Ethics: Theory and Contemporary Issues.* Nelson Education.

Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice, 4*(1).

McMillan, E. E., Wright, T., & Beazley, K. (2004). Impact of a university-level environmental studies class on students' values. The Journal of Environmental Education, 35(3), 19-28.

Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child Development, 80*, 442-460.

Mathar, R. (2013). *The concept of whole school approach–a platform for school development with focus on sustainable development.*

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal baskı, 1998).

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Editörü, Selahattin Turan), Ankara: Nobel.

Michalos, A. C., H. Creech, N. Swayze, P. M. H. Kahlke, C. Buckler, and K. Rempel. (2012). Measuring knowledge, attitudes and behaviours concerning sustainable development among tenth class students in Manitoba." *Social Indicators Research. 106*, 213–238.

Mongillo, G., Lawrence, S. A., & Hong, C. E. (2012). Empowering leaders in a master's in literacy program: Teacher candidates' self-efficacy and self-perception as literacy leaders. *Action in Teacher Education*, *34*(5-6), 551-565.

Myers, M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: standing firm with proteus. *The Qualitative Report* 4(3), Retrieved from http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol4/iss3/9

Nagel, M. (2005). Constructing apathy: How environmentalism and environmental education may be fostering "learned hopelessness" in children. *Australian Journal of Environmental Education, 21*, 71-80.

Newhouse, N. (1990). Implications of attitude and behavior research for environmental conservation. *The Journal of Environmental Education, 22*(1), 26-32.

Nikel, J. (2007). Making sense of education 'responsibly': findings from a study of student teachers' understanding(s) of education, sustainable development and education for sustainable development. *Environmental Education Research,* 13(5), 545–564. doi:10.1080/13504620701430778.

The North American Association for Environmental Education [NAAEE] (2010). Early childhood environmental education programs: guidelines for excellence.

OMEP. (2010). OMEP World Congress and Assembly in Götheburg University. Retrieved October 5, 2011 from http://www. omep.org.gu.se/digitalAssets/1314/1314390_esd-congressreport-child-interviews.pdf

Onur, A., Şahin, E., and Tekkaya, C., (2012). An investigation on value orientations, attitudes and concern towards the environment: the case of Turkish elementary school students. *Environmental Education Research. 18*(2). 271-297.

Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world.* Albany: State University of New York Press.

Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect.* Washington DC: Island Press.

Öhman, J. (2006). *The Ethical Tendency in Education for Sustainable Development—a Practical Understanding of Meaning-Making*. Örebro University: Örebro, Sweden.

Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democratic responsibility - A pluralistic approach to ESD. In J. Öhman, *Values and Democracy in Education for Sustainable Development*. 17-32. Helsingborg: Printing Malmö AB

Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International research in geographical and environmental education, 17*(1), 40-55.

Palmer, J. (1998). An overview of significant influences and formative experiences on the development of adults' environmental awareness in nine countries. *Environmental Education Research, 4*(4), 445-464.

Palmer, J., Suggate, J., Robottom, I., & Hart, P. (1999). Significant life experiences and formative influences on the development of adults' environmental awareness in the UK, Australia and Canada. *Environmental Education Research,* 5(2), 181-200.

Patton, M.,O.,(1987), *How To Use Qualitative Methods İn Evaluation,* Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Peden, M. I. (2008). Education for Sustainable Development: Knowledge and environment in South African schooling. *Southern African Journal of Environmental Education, 25*, 13-24.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American educational research journal*, *44*(4), 921-958.

Pirrie, A., Elliao, D., McConnell, F. & Wilkinson, J., E. (2006). *Evaluation of eco-schools Scotland.* Glasgow: University of Gasgow.

Pressoir, E. (2008). Preconditions for young children‟s learning and practice for sustainable development. In UNESCO (2008). "The contribution of early childhood education to a sustainable society" Samuelsson, I.P. & Kaga, Y. (Eds.). *Paris: Author. Morrison, G. S. (2012). Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J: Merrill- Prentice Hall.

Prince, H. E. (2017). Outdoor experiences and sustainability. *Journal of adventure education and outdoor learning*, *17*(2), 161-171.

Pooley, J. A. and O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior, 32*(5), 711-723.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar.* (Çev. Bayrak, D., Arslan, H. B., & Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Raleigh, M. J. (2009). Childhood nature contact and its effect on adult coping skills. (Doctoral dissertation), Anticoch University, New England.

Rauch, F. (2002). The potential of education for sustainable development for reform in schools. *Environmental Education Research, 8*(1), 43-51.

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

Sabo, H. M. (2010). Why from early environmental education? *Online Submission, 8*(12), 57-61.

Sağdıç, A. (2013). A closer look into turkish elementary teachers regarding education for sustainable development. (Doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Samuelsson, I.P. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 43,* 103–118.

Samuelsson, I.P. & Kaga,Y. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO

Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics'beliefs about teaching and learning. *Higher Education,41*,299–325.

Sayers, J. (2007). The start of something big: Environmental education in china. *Green Teacher, 80*, 6-11.

Sandell, K., J. Öhman, and L. Östman. (2005). *Education for sustainable development: Nature, school and democracy*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.

Schultz, P. W., & Zelezny, L. (1999). Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries. *Journal of environmental psychology, 19*(3), 255-265.

Schusler, T. M., Krasny, M. E., Peters, S. J., & Decker, D. J. (2009). Developing citizens and communities through youth environmental action. *Environmental Education Research, 15*(1), 111-127.

Schrandt, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2009). Teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(1), 17-32.

Shein, P. P., & Chiou, W.-B. (2011). Teachers as role models for students' learning styles. *Social Behaviour & Personality, 39*(8), 1097–1104. doi:10.2224/sbp.2011.39.8.1097

Siegrist, M. (1996). Fragebogen zur Erfassung der ökozentrischen und anthropozentrischen Umwelteinstellung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 27,* 290-294.

Simovska, V. 2000. Exploring student participation within health education and health promoting schools, *In Critical environmental and health education research Issues and Challenges,* ed. B.B. Jensen, K. Schnack and V. Simovska, 29–44. Publication no. 46 from the Research Centre for Environmental and Health Education. Copenhagen: The Danish University of Education.

Sinha, S., Jangira, N. K. & Das, S. (1985). *Environmental education: module for preservice training of social science teachers and supervisors for secondary schools.* Paris UNESCO.

Siraj-Blatchford, J. (2009). Editorial: Education for sustainable development in early childhood. *International Journal of Early Childhood, 41* (2), 9-22.

Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2007*). Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study.* Issues in Practice Series. London, UK: Institute of Education, University of London.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Pramling-Samuelsson, I. (2010). Education for Sustainable Development in the Early Years. Retrieved from, http://www.omep.org.gu.se/publications/education-for-sustainabledevelopment.

Siraj-Blatchford, J., Samuelsson, I. P., & Lenglet, F. (2011). Taking children seriously: How the EU can invest in early childhood education for a sustainable future. *International Journal of Early Childhood*, *43*(1), 89-89.

Smith, A. (2001). Early childhood- A Wonderful time for science learning. *Australian Primary & Junior Journal, 17*(2), 52–55.

Smith, S. M., Haugtvedt, C. P. & Petty, R. E. Ž . 1994 . Attitudes and recycling: does the measurement of affect enhance behavioral prediction? *Psychology & Marketing, 11*, 359-374.

Smith, S. R. (2009). A critical review of the bioavailability and impacts of heavy metals in municipal solid waste composts compared to sewage sludge. *Environment international*, *35*(1), 142-156.

Sloep, P. & Blowers, A. (1996). *Environmental problems as conflicts of interest.* Arnold, NY: Halsted Press.

Stables, A. & Scott, W. (2002). The quest for holism in education for sustainable development, *Environmental Education Research, 8*(1), 53–60.

Sund, P. (2008). Discerning the extras in ESD teaching - A democratic issue. In J. Öhman, *Values and Democracy in Education for Sustainable Development*. 57-74. Helsingborg: Printing Malmö AB.

Sungur, S. A. (2017). Lisans öğrencilerinin çevreye yönelik etik tutumları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(41). 469-479.

Sustainable Development Education Panel (1998). First Annual Report. A Report to DFEE/QCA on Education For Sustainable Development in The Schools Sector from the Panel of Education For Sustainable Development. Retrieved June, 2016

Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *The Journal of Environmental Education, 11*(4), 20-24.

The North American Association for Environmental Education [NAAEE] (2010). *Early childhood environmental education programs: guidelines for excellence.* http://resources.spaces3.com/d8c4919e-3116- 4508-bd92-1bf00a820a59.pdf

Thi Than, N. (2001) Awareness of Vietnamese primary school teachers on environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education 10*(4),429–444.

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

Tiflis Bildirgesi. (1977). Environmental Education: Creating an environment to educate about the environment. *United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO) in cooperation with the U.N. Environment Programme (UNEP).

Travis, H. J. G. (2007). The Effects Of A Required Ecological Course On The Environmental Attitudes Of Eighth Grade Students In A Western Pennsylvania School District. (Doctoral dissertation) (Indiana University of Pennsylvania, USA)

Toran, M. (2017). Sustainable development for early childhood education: A review of publications in Turkey. *Journal of Early Childhood Studies,1*(1), 33-44

Torquati, J., Gabriel, M. M., Jones-Branch, J., & Leeper-Miller, J. (2010). A natural way to nurture children's development and learning. *Young Children*, *65*(6), 98-104.

Tuncay, B., Yılmaz-Tuzun, O. & Tuncer-Teksoz, G. (2011). The relationship between environmental moral reasoning and environments attitudes of pre-services science teachers. *International Journal of Environmental Education.1*(3),

Tuncer, G., Tekkaya, C., Sungur, S., Cakiroglu, J., Ertepinar, H., & Kaplowitz, M. (2009). Assessing pre-service teachers' environmental literacy in Turkey as a mean to develop teacher education programs. *International Journal of Educational Development*, *29*(4), 426-436.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: The University of Chicago Press

UNEP *Decleration on the United Nations Conference on the Human Environment*, 5-16 Haziran, 1972, Stockholm. (http://www.unep.org).

UNESCO (1968). Use and conservation of the biosphere. *Proceedings of the intergovernmental conference of experts on the scientific basis for rational use and conservation of the resources of the biosphere.* Paris, 4–13 September, 1968.

UNESCO (1976). Consolidated Report on the Implementation by Member States of the 1976 Recommendation on The Development Of Adult Education. *Nairobi: UNESCO.* UNESCO (1992). UN Conference on Environment and Development: Agenda 21 (Switzerland, UNESCO).

UNESCO (1977). *Belgrade charter.* Paris.

UNESCO (1992). *The Rio Declaration.* Retrieved, November 10, 2011, from http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/RIO_E.PDF

UNESCO (1992). Agenda 21 – Report of the United Nations Conference on Environment and Development. Chapter 36 'Promoting education, public awareness and training'.*Rio de Janeiro,* 3–14 June: UNESCO.

UNESCO (1997). *Educating for a sustainable future: A trans-disciplinary vision for concerted action.* http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf

UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*: international implementation scheme draft.

UNESCO (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005- 2014) Retrieved October 5, 2010 from http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php

UNESCO (2008). The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development. Retrieved from http://omep.vrserver2.cl/cgibin/procesa.pl?plantilla=/archivo.html&bri=omep&tab=a_6&campo=c_file&id=270

UNESCO (2012). United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Rio+20. (2005 2014) Retrieved November 11, 2012 from http://www.uncsd2012.org/content/documents/492UNESCO%20Input%20to%20Rio0%20Compilation%20Document.pdf

Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology, 45*, 534-543.

Valios, N. (2008). Lessons from the eco-schools. *Community Care, 1704*, 16-18.

Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The effect of environmental education on school children, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education, 34*(3), 12-21.

Voigt, C., Unterfrauner, E., Aslan, T., & Hofer, M. (2019). Design Thinking with Children: The role of empathy, creativity and self-efficacy. In *Proceedings of FabLearn 2019*, 144-147.

Wals, A. E. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186.

Wals, A. E. J. & Jickling, B. (2000). Process-based environmental education seeking standards without standardizing, in: Bjarne Bruun Jensen, Karsten Schnack & Venka Simovska (Eds), *Critical Environmental and Health Education: Research*

Issues and Challenges (Copenhagen, The Danish University of Education, Research Centre for Environmental and Health Education), pp. 127–149.

Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments, 16*(1), 1-24.

WCED-World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future.* Oxford: Oxford University Press.

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

Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for pre-school children. *Journal of Environmental Education, 27*(4), 28-33.

World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future.* Oxford: Oxford University Press.

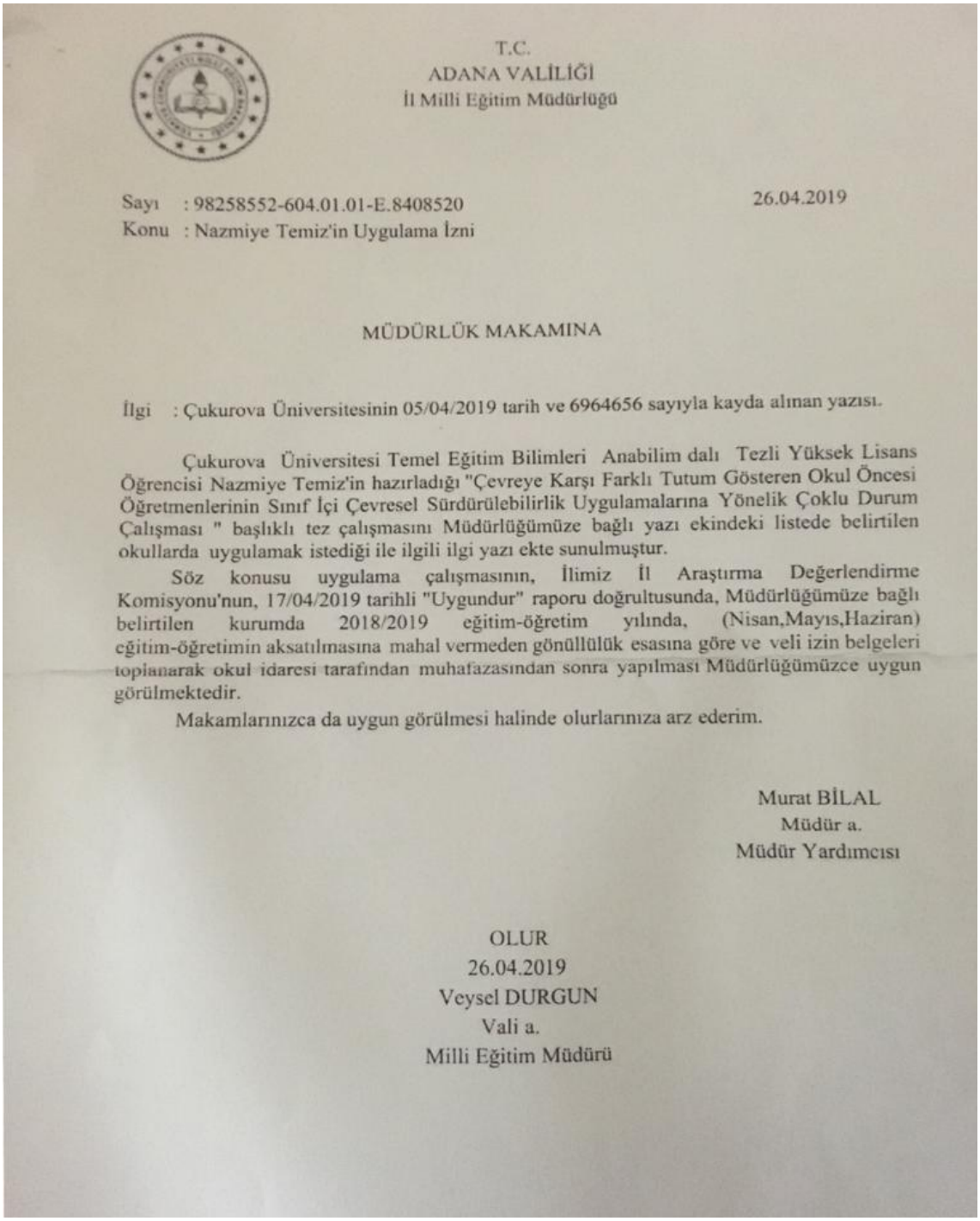
Wyles, K. J., Pahl, S., & Thompson, R. C. (2014). Perceived risks and benefits of recreational visits to the marine environment: Integrating impacts on the environment and impacts on the visitor. *Ocean & Coastal Management, 88,* 53-63.

Yaşar, M., 2006). An etnographıc case study of educatıonal drama ın teacher educatıon settings: Issues of resistance, community and power. (Yayınlanmamış doktora tezi), The Ohio State University.

Yumuşak, A., Özbaş, S., Sargın, S.A. ve Baltacı, F. (2016). An investigation for the future educators' attitudes towards the environmental issues in the context of ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(5), 603-612.

EKLER

EK 1. Valilik İzin Formu



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-604.01.01-E.8408520
Konu : Nazmiye Temiz'in Uygulama İzni

26.04.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesinin 05/04/2019 tarih ve 6964656 sayıyla kayda alınan yazısı.

Çukurova Üniversitesi Temel Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Nazmiye Temiz'in hazırladığı "Çevreye Karşı Farklı Tutum Gösteren Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Çevresel Sürdürülebilirlik Uygulamalarına Yönelik Çoklu Durum Çalışması " başlıklı tez çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı yazı ekindeki listede belirtilen okullarda uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun, 17/04/2019 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı belirtilen kurumda 2018/2019 eğitim-öğretim yılında, (Nisan,Mayıs,Haziran) eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden gönüllülük esasına göre ve veli izin belgeleri toplanarak okul idaresi tarafından muhafazasından sonra yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat BİLAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
26.04.2019
Veysel DURGUN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenler,

Bu form okul öncesi öğretmenlerinin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara içtenlikle cevap verilmesi sonuçların güvenilir olması açısından önemlidir. Verdiğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyebilirsiniz. Araştırmanın uygulanma sürecindeki katkınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Ana Bilim Dalı
Araştırma Görevlisi
Nazmiye Temiz

1. **Öğretmen Kod Adı:**
2. **Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )**
3. **Mezun olduğunuz bölüm:**
4. **Görev yaptığınız kurum:**
5. **Okulunuz Eko-okul programına dahil mi?**
6. **Üye Olduğunuz çevresel kuruluş:**
7. **Çevreye yönelik kurs seminer çalıştay veya kongreye katıldınız mı, katıldıysanız hangileri:**

EK 3. Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği

No	Aşağıda ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarla ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki her madde için düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Tatillerde zamanımın büyük bir kısmını doğadan zevk almak için doğada geçiriyorum.							
2	Ormanların yok olduğunu (kesimlerle, yangınlarla vb.) gördüğüm zaman çok üzülüyorum.							
3	Mutlu olmak istediğim zamanlar vaktimi doğada geçirmek zorunda olduğumu hissediyorum.							
4	Mutsuzluk hissettiğim bazı zamanlar teselliyi doğada buluyorum.							
5	Doğal çevrenin ne kadar (nasıl) bozulduğunu gördüğüm zaman üzülüyorum.							
6	Doğa da tek başına değerli bir varlıktır.							
7	Doğada bulunduğum zamanlar streslerimdenkurtuluyorum.							
8	Doğayı korumanın en önemli sebeplerinden bir tanesi doğallığın korunmasıdır.							
9	İnsan tabiattaki diğer varlıklardan daha değerli değildir.							
10	Hayvanların korunması en azından insanların sağlığı kadar önemlidir.							
11	Doğa, insanların ihtiyaçlarının kısıtlanması uğruna olsa dahi korunmalıdır.							
12	Doğayı korumanın en önemli sebeplerinden bir tanesi insanlığın ömrünü uzatmaktır.							
13	Maddelerin geri dönüşümündeki en önemli gayelerden bir tanesi para tasarrufudur.							
14	Doğa, insan sağlığı ve mutluluğunda yararı olduğu için önemlidir.							
15	Biz doğal kaynakları rahat yaşamamız için korumak zorundayız.							
16	Doğayı korumanın en önemli sebeplerinden bir tanesi konforlu yaşantımızı garanti altına almak							
17	Sürekli olarak toprakların ürün elde etmek için işlenmesi rahat yaşantımız için iyidir.							

No	Aşağıda ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarla ilgili maddeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki her madde için düşüncenizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kararsızım	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılmıyorum
20	Yok olan ormanlar ve zarar görmekte olan ozon tabakası gibi çevreden gelecek tehlikelerle ilgili iddialar abartılıdır.							
22	Doğal kaynakların iddia edildiği gibi ciddi bir şekilde azaldığına inanmıyorum.							
23	Çevre sorunlarıyla ilgilenmek bana zor geliyor.							
24	Çevre sorunlarıyla ilgilenmiyorum.							
25	Doğal hayatı ve doğal kaynakları korumak ve çevre kirliliğini azaltmak için devletin bir program dahilinde çalışmalar yapmasının karşısındayım.							
26	Doğaya gereğinden fazla değer veriliyor.							

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Nazmiye TEMİZ
Doğum Yeri ve Tarihi: Mersin-1993
e-posta: ntemiz@cu.edu.tr, nazmiyetemiz@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Eğitim Bilgileri

2018-2020	Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana
2017-2018	Yüksek Lisans, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara
2011-2017	Lisans, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara
2007-2011	Lise, Tevfik Sırrı Gür Anadolu Lisesi, Mersin

İŞ DENEYİMİ

2018-	Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana.

YABANCI DİL: İngilizce.