

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ  
ÇEVRE İLE İLGİLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM BAKANLIĞI  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**Burcu ÇABUK**

**EV EKONOMİSİ ANABİLİM DALI  
(ÇOCUK GELİŞİMİ)**

104699

**ANKARA  
2001**

**Her hakkı saklıdır.**

Doç. Dr. Gelengül Haktanır danışmanlığında, Burcu Çabuk tarafından hazırlanan bu çalışma 2 / 8 / 2001 tarihinde aşağıdaki juri tarafından Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Meziyet ARI



Prof. Dr. Özlen ÖZGEN



Doç. Dr. Gelengül HAKTANIR



**Yukarıdaki sonucu onaylarım.**

**Prof. Dr. Esmâ KILIÇ**  
**Enstitü Müdürü**

## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

### OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVRE İLE İLGİLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ

Burcu ÇABUK

Ankara Üniversitesi  
Fen Bilimleri Enstitüsü  
Ev Ekonomisi Anabilim Dalı  
(Çocuk Gelişimi)

Danışman: Doç. Dr. Gelengül HAKTANIR

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, Ankara ilinde bulunan üst sosyo-ekonomik düzey ailelerin yaşadığı semtlerdeki 10 özel anaokuluna devam eden 3-6 yaşları arasındaki 200 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılan “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi” kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların cinsiyetleri, yaş grupları, ailelerine ilişkin özellikleri dikkate alınarak incelenmiştir. Çocukların cinsiyetleri ve ailelerine ilişkin özellikleri onların doğal çevre konusundaki düşüncelerini anlamlı yönde etkilemezken, yaşları ilerledikçe çevre algılarının güçlendiği ve çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bilgilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanabilecek çevre eğitimi etkinliklerinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

2001, 101 sayfa

**ANAHTAR KELİMELER:** Okulöncesi dönem, 3-6 yaş grubu, çevre, farkındalık düzeyi.

**ABSTRACT**

**Master Thesis**

**ENVIRONMENTAL AWARENESS LEVEL OF  
PRESCHOOL CHILDREN**

**Burcu ÇABUK**

**Ankara University  
Graduate School of Natural and Applied Sciences  
Department of Home Economics  
(Child Development)**

**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR**

The purpose of this research was to determine the awareness level toward the environment of the preschool children. The research involved 200 three-six-year-old children attending 10 private kindergartens in the neighborhoods where high socio-economic level families live in Ankara. In the research a scale of the awareness level related with the environment of preschool children was developed by the researcher after reviewing the literature and a study of validity and reliability was performed on this scale. The results were studied considering the sex, age groups and family characteristics of the children. It was found that their environmental perception improved and their awareness level toward the environment also increased by age, although their sex and family characteristics did not significantly affect the children's thoughts toward the natural environment. It is thought that the findings obtained from this study can be used in the environmental education activities which may be applied in the kindergartens.

**2001, 101 pages**

**KEY WORDS:** Preschool, 3-6 years, environment, awareness level.

## TEŞEKKÜR

Çalıőmamın her aşamasında bana yakın ilgi gösteren ve önerileri ile beni yőnlendiren danışman hocam sayın Doç. Dr. Gelengül HAKTANIR'a, çalışmada kullanılan testin daha sağlıklı bir Şekilde geliştirilmesi için eleőtirilerde ve önerilerde bulunan sayın hocalarıma, çalışmada kullanılan testin geçerlilik-güvenirlik çalışmalarında yardımlarını gördüğüm sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Őener BÜYÜKÖZTÜRK'e, uygulama aşamasında uygulamaya katılan çocuklara, çocukları ile çalışmama izin veren sayın anaokulu sahiplerine ve öğretmenlerine, değerlendirmelerde ve önerilerde bulunan sayın hocam Prof. Dr. Meziyet Arı'ya ve sayın Prof. Dr. Özlen Özgen'e ve her zaman benim yanımda olan, bana destek veren aileme teőekkürlerimi sunarım.



Burcu ÇABUK

Ankara, Ağustos 2001

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	v
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>2. KURAMSAL TEMELLER.....</b>	<b>3</b>
2.1. İnsan-Çevre Etkileşimini İnceleyen Yaklaşımlar.....	3
2.1.1. Stocklos'un yaklaşımı.....	3
2.1.2. Morval'ın yaklaşımı.....	4
2.2. İnsan-Çevre Etkileşimini İnceleyen Kuramlar.....	5
2.2.1. Piaget'in zihinsel öğrenme kuramı.....	6
2.2.2. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı.....	9
2.2.3. Bruner'in bilişsel gelişim kuramı.....	9
2.2.4. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı.....	10
2.2.5. Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim kuramı.....	11
2.3. İnsanların Çevreye Karşı Tutumları İle İlgili Yaklaşımlar.....	13
2.4. Çevrenin İnsanı Etkileyen Özellikleri, Algısal Gelişim ve Öğrenme.....	14
2.5. Çevre Tanımları ve Çevreyle İlgili Terimler.....	17
2.6. Çevre Psikolojisine Göre Çevre.....	20
2.7. Çocuk ve Çevre.....	22
2.8. Kitle İletişim Araçlarında Çevre.....	26
2.9. Çevre Sorunları.....	31
2.10. Çevre Duyarlılığı.....	36
2.11. Çevre Eğitimi.....	37
<b>3. KAYNAK ÖZETLERİ.....</b>	<b>43</b>
<b>4. MATERYAL ve YÖNTEM.....</b>	<b>50</b>
4.1. Materyal.....	50
4.2. Yöntem.....	50
<b>5. ARAŞTIRMA BULGULARI ve TARTIŞMA.....</b>	<b>58</b>
<b>6. SONUÇ.....</b>	<b>73</b>
KAYNAKLAR.....	89
ÖZGEÇMİŞ.....	101

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 4.2.1.	“Çevre ile ilgili konuları ayırtetme alt testi” faktör analizi ve madde analizi sonuçları.....	70
Çizelge 4.2.2.	“Çevre ile ilgili konuları düzenleme alt testi” faktör analizi ve madde analizi sonuçları.....	71
Çizelge 4.2.3.	“Çevre ile ilgili konuları kavrama alt testi” faktör analizi ve madde analizi sonuçları.....	72
Çizelge 5.1.	“Çevre ile ilgili konuları ayırtetme alt testi”ne ilişkin istatistiksel değerler.....	73
Çizelge 5.2.	“Çevre ile ilgili konuları ayırtetme alt testi”ne ilişkin t-testi sonuçları.....	74
Çizelge 5.3.	“Çevre ile ilgili konuları ayırtetme alt testi”ne ilişkin varyans analizi sonuçları.....	75
Çizelge 5.4.	“Çevre ile ilgili konuları düzenleme alt testi”ne ilişkin istatistiksel değerler.....	76
Çizelge 5.5.	“Çevre ile ilgili konuları düzenleme alt testi”ne ilişkin t-testi sonuçları.....	77
Çizelge 5.6.	“Çevre ile ilgili konuları düzenleme alt testi”ne ilişkin varyans analizi sonuçları.....	78
Çizelge 5.7.	“Çevre ile ilgili konuları kavrama alt testi”ne ilişkin istatistiksel değerler.....	79
Çizelge 5.8.	“Çevre ile ilgili konuları kavrama alt testi”ne ilişkin t-testi sonuçları.....	80
Çizelge 5.9.	“Çevre ile ilgili konuları kavrama alt testi”ne ilişkin varyans analizi sonuçları.....	81
Çizelge 5.10.	“Okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirleme testi”ne ilişkin istatistiksel değerler.....	82

Çizelge 5.11.	“Okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirleme testi”ne ilişkin t-testi sonuçları.....	84
Çizelge 5.12.	“Okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirleme testi”ne ilişkin varyans analizi sonuçları.....	86
Çizelge 5.13.	“Okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirleme testi”nin alt test puanları arasındaki korelasyonlar.....	87



## 1. GİRİŞ

Çevre insanın dışındaki herşey olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım doğal ve yapay çevreyi içermektedir. İnsan, yaşamı boyunca çevresi ile ilişkisini sürdürmektedir. Bu ilişki sebebiyle çevre ve insan kimi zaman olumlu, kimi zaman da olumsuz biçimde birbirlerini etkilemektedirler. Dolayısıyla insanın çevre ile ilişkisini dengeli bir şekilde sürdürmesi gerekmektedir. Bunun için insan çevreye yıkıcı davranışlarda bulunmadan, onu kullanmaya dikkat etmelidir (Haktanır 1999).

İnsanın çevreye karşı davranışlarını düzenleyebilmesi öncelikle çevrenin farkında olması, onu tanıması ve doğru algılaması, çevre ile ilgili konuları bilmesi ve son olarak da çevreyi koruması gerektiği konusunda bilinçlenmesi ile mümkündür. Bahsedilen bu durum bir süreci gerektirir ve ancak çevre eğitimi ile mümkündür.

Çevre eğitimi ile amaçlanan, toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve kalıcı davranış değişikliğini kazandırmaktır. Çevre eğitimi konusunda yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle ABD’de ve Avrupa ülkelerinin bazılarında bu konudaki eğitim oldukça gelişmiş durumdadır. Ülkemizde ise çevre konusunda sempozyumlar yapılmasına ve ilköğretim programlarında bir dönem ders olarak yer almasına rağmen çevre eğitimine yönelik uzun vadeli çalışmalar veya projelere rastlanmamıştır.

Yapılan çalışmalar genellikle herhangi bir eğitim kurumunda ve çoğunlukla da dünya çevre gününde planlanan, eyleme geçirilemeyen, sorunların tartışılması ve önerilerin getirilmesiyle sonlanan çalışmalar niteliğindedir.

Ülkemizde çocukların çevre farkındalıkları ve çevre eğitimi konusunda yapılması gerekenler hakkında yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ki yurtdışında yapılan araştırmalar çoğun

evre ile ilgili farkındalık düzeyi üzerinde hem aile yapısının hem de evre ile ilgili olanakların etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle; bu araştırmada, okulöncesi dönemdeki çocuğun çevreyle ilgili farkındalık düzeyi, çevreyi algılayış biçimi, çevreyi yorumlamasına etki eden faktörler araştırılmış ve evre duyarlılığı edinebilmesinin koşulları incelenerek evre eğitiminin çocuğa yaşam boyu yararları konusunda öneriler getirilmiştir.

## **2. KURAMSAL TEMELLER**

Çocuk gelişimi ve eğitimine ilişkin literatür gözden geçirildiğinde çevre konusu İLE ilgili kuramlara veya yöntemlere rastlanmamıştır. Yalnızca, iki ayrı araştırma alanının varlığı gözlenmiştir. Bunlar;

1. Piaget geleneğinde sürdürülen araştırmalardır. Bu araştırmalarda Piaget'in çevre kavramını ne denli sınırlı kullandığı gözlenmiştir (Gür vd. 1989).

2. Bu araştırmalar fiziksel ve toplumsal çevrenin çeşitli yanlarıyla çocuklar arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaşmıştır. Örneğin; Swan (1969), Bruchett (1971), Mitchell ve Lunneborg (1973), Horvatt (1974), Kostka (1975), Horvat ve Voelker (1976) yaptıkları araştırmalarda; doğaya açılma, çevresel kirlenmeye karşı tutumlar ya da eğitim programlarının yararları gibi konuları incelemişlerdir. Yapılan bu araştırmalarda çocukların çevreye karşı tutumlarında farklılıklar gösterdikleri kanıtlanmıştır.

### **2.1. İnsan-Çevre Etkileşimini İnceleyen Yaklaşımlar**

İnsan-çevre etkileşimini inceleyen yaklaşımlardan bazıları Stocklos'un ve Morval'ın yaklaşımlarıdır.

#### **2.1.1. Stocklos'un yaklaşımı**

Fiziksel çevrenin insanlar üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Stocklos (1990)'a göre bu etkiler üç değişik görüşe göre ifade edilmektedir. Bunlar:

1. Azımsayıcı (Minimalist) Görüş: Fiziki çevrenin insan sağlığı ve davranışları üzerindeki etkisinin çok az ve önemsiz olduğunu varsayar.

2. Araçsal (Instrumental) Görüş: 1960'lı yılların sonlarından itibaren insan-çevre ilişkileri konusunda araştırmaların yoğunlaşması ile yayılan; fiziki çevrenin bazı davranışsal ve ekonomik amaçların gerçekleşmesinde araç olabileceği görüşüdür.

3. Spirituel (Ruhani) Görüş: Sosyo-fiziksel çevrenin bir araç olmadığı, içinde temel insan değerlerinin yeşereceği, insanın ruhen gelişip, zenginleşeceği bir bağlam, dolayısı ile bir amaç niteliğinde olduğu görüşü son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır (Stocklos 1990). Ruhani yaklaşıma göre insanoğlu yılların izlerini silmektedir. Estetik ve kültürel birikimini yok etmektedir. Doğal olarak yaşam değişim demektir fakat bu başıboş bir değişim değildir, süreklilik içinde anlamlı bir değişimdir. Çevre bir anlamda insanları yansıtır ve yaşamı kaydeder (Keleş ve Hamamcı 1993). Dolayısı ile çevrenin önemi bilinmeli ve korunmalıdır.

### 2.1.2. Morval'ın yaklaşımı

Morval kişilerin davranışları ile çevrenin etkileşimini incelemiş ve davranış, kişi ve çevre arasındaki ilişkiler konusunda üç farklı yaklaşım geliştirmiştir. Bunlar:

1. yaklaşım: Kişileri ve çevreyi birbirinden bağımsız bütünlükler olarak değerlendiren anlayıştır. Davranış ise kişi ve çevrenin ayrı ayrı fonksiyonudur.

2. yaklaşım: Kişi ve çevreyi etkileşim halinde gören bir anlayıştır. Davranış ise kişi ve çevre etkileşiminin bir fonksiyonudur.

3. yaklaşım: Davranışın süreçlerini ve belirleyicilerini dikkate alan bir anlayıştır. Davranış, kişi ve çevre etkileşen bir bütündür (Morval 1985).

Palmberg and Kuru'nun 2000 yılında yaptıkları bir araştırmada yetişkinlerin doğa ile ilişkileri ve doğaya 3 farklı bakış açılarının olduğu belirtilmiştir. Bunlar:

1. gruptaki kişiler; yalnızca kendi sağlıkları, güvenlikleri ve yaşam kaliteleri ile ilgilenirler. Bu kişiler *egosantrik* içerikli bir görüşe sahiptirler. Çevre problemleri onlar için anlık ve bölgeseldir. Çevre yalnızca insanlar tarafından kullanılan bir şey olarak görülmektedir.

2. gruptaki kişiler; çocukların geleceği ve gezegenin sürekliliği için çevrenin önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu kişiler *korumacı* yaklaşım içindedirler. Çevre problemlerini global içerikli ve uzun dönemli olarak görürler. Bu insanlara göre çevre sürdürülebilir bir gelecek için gereklidir.

3. gruptaki kişiler; çevrenin eşit ve birbirine bağlı parçaları olduğunu düşünürler. Bu kişiler *ekosantrik* içerikli bir yaklaşım içindedirler. Çevre ile ilgili problemlerin uluslararası çalışmalarla çözülebileceğine inanırlar.

## 2.2. İnsan-Çevre Etkileşimini İnceleyen Kuramlar

Bu kuramlar; Piaget'in zihinsel öğrenme kuramı, Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı, Bruner'in bilişsel gelişim kuramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ve Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim kuramıdır.

### 2.2.1. Piaget'in zihinsel öğrenme kuramı

Bu kuram Piaget'nin kendi çocuklarını gözlemesinden kaynaklanan ve son derece saygın bir yere sahip olan bilişsel gelişim kuramıdır (Akman 1995). Zihin gelişimini etkileyen 4 temel faktör bulunmaktadır. Bunlar:

1. Olgunlaşma: Daha çok fiziksel gelişimi ifade eder. Kişi olgunlaştıkça zihin gelişimi de ilerler.

2. Yaşantı: Zihin gelişimi kişinin geçirdiği yaşantılarla artabilir. Özellikle yaşantı zenginliği kişinin zihin gelişimini de artırır.

3. Kültürel (Toplumsal) Aktarım: İçinde bulunulan toplum da kişinin zihin gelişimini etkilemektedir. Kültürler; bireylerin zihinlerini nasıl kullanacakları üzerinde, gerek davranış kalıpları gerekse dil aracılığıyla belirlemede bulunmaktadır.

4. Dengeleme: Zihnin dengeleme eğilimi de zihin gelişimini etkiler. İnsan düşüncesinde kararlılık ve tutarlılık eğilimi vardır. Kişinin zihin gelişimi kolay dengelendiğinde daha hızlı olur (Bacanlı 2000).

Piaget'ye göre zihinsel gelişim birbirini takip eden dört dönemde incelenebilir. Bu dönemler değişmez bir şekilde belli bir sıra izlerler:

1. Sensori-Motor Dönem: Doğum ile 2 yaş arasını kapsar. Bebek bu dönemde duyarak, görerek, yaparak dünyayı öğrenmektedir. Bu dönemde duyu organlarının bilincine kavuşan bebek, bedeninin farkına varıp onu istediği gibi kullanmayı öğrenir.

2. İşlem Öncesi Dönem: Bu dönem 2 ile 7 yaşlar arasını kapsar. Henüz işlemlerin yapılmadığı, ancak işlemlerin yapılabilmesi için

hazırlıkların sürdürüldüğü bir dönemdir (Reese and Lipsitt 1970). Bu dönemde sembolik fonksiyon ortaya çıkar, yani bir önceki dönemde sürekli oldukları anlaşılan nesnelere, artık sembollerle (örneğin; kelimeler) temsil edilmeye başlanır. Bu durum eylemin düşünceye dönüşmesidir. Bu dönemde düşünce tek yönlüdür, yani çocuk bir problemi çözerken olaya 2 farklı yönden bakamaz. Çocuk bu dönemde eşleştirme, sıralama, sınıflandırma ve gruplandırma yapabilir (Bacanlı 2000).

3. Somut İşlemler Dönemi: 7-12 yaşlar arası kapsar. Çocuk bu dönemde işlem yapabilir hale gelir ve madde, uzunluk, sayı, alan, ağırlık, hacim korunumu ile nitelik değişmezliği kavramını bu dönemde kazanır.

4. Soyut İşlemler Dönemi: Ergenlik dönemi ile birlikte birey, yetişkin gibi düşünebilme özelliği kazanır. Soyut düşünmeye başlar. Zihinden işlemler yapabilir, hipotez geliştirerek problemlere çözümler üretebilir (Bacanlı 2000).

İnsanoğlu yaşamının iki döneminde çocukluk ve yaşlılık dönemlerinde, fiziksel çevresini kullanma ve ona tepki vermede sınırlı yetkinliktedir. Her iki dönemde de bireyin denetleme gücü sınırlıdır. Çocukluk döneminde bu gücünü giderek arttırmayı öğrenir.

Piaget'e göre öğrenme etkileşim sürecidir. Çocuk çevresinden aldığı varlığının bir parçası haline getirir. Kendine dış dünyada yer edinmeye çalışırken bunu eylemini gerçeğe uydurarak gerçekleştirir. Bu çaba da yine dünyayı daha iyi özümsemeye yöneliktir. Bu model gereğince çocuk; nesnelere öğrenebilmek için onlarla oynamalı, yerlerini değiştirmeli, birleştirmeli ve böylece onu bilgiye dönüştürmelidir.

Çocuk çevresini yalnızca onu elemanlarına ayırıştırarak değil, elemanları bir araya getirip bütünleştirerek, ilişkili parçalardan

zihninde ‘bütün’ler oluşturarak kavramsallaştırır. Çocuğun ayrıştırma ve bütünleştirmeyi öğrenmesi çocuğa sunulan fırsatlarla bağlantılıdır. Zengin bir algısal çevre; çocuğu daha sonra karşılaşacağı algısal karmaşıklığa hazırlar. Bu öğrenme süreci çevrenin önemli bir boyutunu oluşturan mekanın öğrenilmesinde de geçerlidir (Türksoy 1991). Dolayısı ile çocuğa çevreyle ilgili bilgiler öğretilirken ona verilen uyarıcıların “parçadan bütüne” biçiminde olmasına dikkat edilmesi gerekir. Böylece çocuk için kavramlar daha anlaşılır olacak ve kavram gelişimi desteklenmiş olacaktır (Gür vd 1989).

Çevre ile ilgili deneyimin çocukların mekansal becerilerini geliştirdiğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; çocuğun ev dışında değişik yerlere gitmesi, çevresini keşfedebilmesine imkan veren, mekansal yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunan bir öğrenme deneyimi olarak görülmektedir. Öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni de çocuğun değişik mekanları kullanan ve denetleyen kişilerle olan ilişkilidir. Dolayısıyla çocuklar çevrelerini iki biçimde öğrenmektedir. Bunlar;

a. Öğrenme uyum ağırlıklıdır. Çocuk önce kendini belli nesnelere ve sabit referans noktalarına göre ayarlayarak yaşamayı öğrenir. Daha sonra nesnelere birbirleri ile ilişkilendirir. Son aşamada içinde yer aldığı mekanı koordineli bir sistem olarak kavramsallaştırır.

b. Öğrenme biçimi toplumsaldır. Çocuk hangi mekanların kendisi için ulaşılabilir olduğunu ve bu mekanlarda hangi faaliyetleri yapmasına izin verildiğini öğrenir (Türksoy 1991).

Çocuğun çevreyle olan ilişkileri ne kadar yakın olursa, ne kadar çok nesneye dokunur, onu manipüle ederse, çevresine o denli hakim olur. Çocuğun çevresindeki nesnelere öğrenebilmesi, işlevlerini kavrayabilmesi, kendisi için tehlike sınırını anlayıp hareketlerini ona göre ayarlayabilmesi ve son olarak da çevresindeki canlı-cansız nesnelere koruyabilmesi için, ortamdaki kavramlar ve olaylardaki neden-sonuç ilişkileri yaşına uygun düzeyde ona anlatılmalıdır.



### **2.2.2. Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı**

Bu kuram, kültürel etkilerin çocukların bilişsel düzeylerine etkisini incelemiştir. Vygotsky'ye göre çocuğun içinde yaşadığı kültürün, özellikle kullanılan dilin, çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde büyük bir etkisi vardır (Akman 1995). Vygotsky'ye göre belli bir gelişim düzeyinde çocuğun kendi başına gerçekleştirebildiği bir takım davranışlar olduğu gibi henüz kendi başına başaramadığı davranışlar da vardır. Kavramlar bazında olaya bakıldığında; kavramların bazılarının kendiliğinden edinildiğini, bazılarının ise öğrenilen kavramlar olduğunu söyleyebiliriz. Vygotsky çocuğun zihinsel gelişiminin Piaget'in öne sürdüğü gibi çocuğun kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, başkalarına bağlı olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla onun geliştirdiği kuram zihin gelişimi ile ilgili sosyal bir kuramdır (Bacanlı 2000).

Vygotsky öğretim yaşantılarının düzenlenmesinde yakından uzağa doğru bir seyir izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre konuların seçiminde yerel ölçekte yaşanan çevresel sorunlardan başlayarak sırasıyla kent, bölge ve ülke sorunlarına yer verilmelidir (Aydın 1999).

### **2.2.3. Bruner'in bilişsel gelişim kuramı**

Bruner'e göre bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Gelişim eylemsel, imgesel ve sembolik olarak adlandırılan belli başlı üç gelişim aşamasından oluşur. Dolayısı ile, öğretim yaşantıları bilişsel gelişim evrelerine göre sıralandırılmalıdır. Bu kuramın bazı karakteristik özellikleri vardır. Bu özellikler:

1. Bilişsel gelişimin ilk aşamasında tepkiler uyarıcıdan bağımsız değildir yani uyarıcı tepkiyi yönlendirir.
2. Bilişsel gelişim birçok boyutta gelişme anlamına gelmektedir.

3. Gelişim; sorunun anlaşılması, bilginin çözümlenmesi, kodlanması, işlenmesi, depolanması ve değerlendirilmesi sırasını izlemektedir.

Bilişsel gelişimde bireyin kişisel varlığının farkındalığı önemli bir aşamadır.

Bilişsel gelişimin ayırt edici önem taşıyan bir başka evresi de sosyal farkındalık bilincinin edinilmesidir (Aydın 1999).

#### **2.2.4. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı**

Bandura'ya göre insanın öğrenmesi sosyal bir ortamda oluşur ve çocukların en önemli öğrenme yaşantıları başkalarının davranışlarını gözleyerek öğrenilmektedir. Bu tür öğrenmeye 'gözlem yoluyla öğrenme' adı verilmektedir (Cüceloğlu 1992). Bacanlı (2000)'ya göre de insan göreyerek öğrenir. Duyusal davranışlar da taklit yoluyla doğal olarak öğrenilir.

Sosyal öğrenme konusunu ele alan Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme dikkat-hatırlama-uygulama-pekiştirme olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır (Bacanlı 2000).

Taklit etmenin yanısıra, pekiştirme süreçlerine ve probleme özgü durumsal ve çevresel değişkenlerin bilişsel olarak çözümlenmesine bağlı olarak da öğrenme gerçekleşir.

Davranış ve çevre karşılıklı etkileşim içindedir. Dolayısıyla hem davranış çevreyi değiştirmekte hem de çevre davranışı yönlendirmektedir (Aydın 1999).

Bandura ve bir diğer sosyal öğrenme kuramcısı olan Walters taklit kavramına Baldwin'den sonra tekrar değinmişler ve taklit veya örnek

alma kavramlarının davranış örüntüsünün kazanılmasında önemli olduğunu vurgulamışlardır (Bacanlı 2000).

Diğer bir sosyal öğrenme kuramcısı olan Sears, Psikanalitik Öğrenme sentezini uygulamıştır. Bu kuramcı, temel sosyal güdüleri çocuğun yetişirken edindiği deneyimlerin sonucunda kazandığını savunmaktadır (Bacanlı 2000).

Kültürlemenin ise deneyimlerin kazanılmasında önemli bir rolü vardır. Kültürleme; insanoğlunun kendi kültüründen öğrendiklerinin tümü olarak adlandırılmaktadır (Güvenç 1993). Çocuğun kültüründe çevre önemli ve korunması gereken bir olgu ise çocuk yaşamı boyunca insanlardan görececek, öğrenecek ve olağan davranışlarında çevreye duyarlılık sergileyecektir.

Ahlaki açıdan olaya bakıldığında Kohlberg'in de ifade ettiği gibi çocuklar okulöncesi dönemde gelenek öncesi düzeydedirler ve otorite ne yaparsa doğrunun o olduğuna inanırlar (Bacanlı 2000). Ebeveyn çocuklara çevre ile ilgili olumlu davranış tutumları sergilerlerse çocukların da öğrenmeleri ve bu davranışları alışkanlık haline getirmeleri mümkün olabilir. Anne-babanın çocuğun çevreye karşı yanlış davranışlarını düzeltmediği durumlarda ise çocuk yanlış pekiştirecek ve yanlış alışkanlıklar edinecektir.

### **2.2.5 Bronfenbrenner'in ekolojik gelişim kuramı**

Gelişimle ilgili olarak geliştirilen bu kapsamlı teori, küçük çocukların gelişimi üzerine kültürel etkileri de içermelidir. Çocuğun çevresinin eğitim ve öğretim üzerine etkisi hakkında geliştirilen bu teori, küçük çocukların yaşadığı çevrelerin ne kadar farklı olabileceğini anlamak için genişletilmiştir (Ross 1989). Daha da önemlisi, çocuk merkezli bir program planlarken, kültürel çevre farklılığı üzerine odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Gelişimi temel alan çalışmaları savunanlar, çocuğun yaşı ve bireysel farklılıklarına uygun olan programları önerirler. Ayrıca; bu

programlar, öğrenmenin kültürle ilişkisi üzerinde dururlar. Bu varsayım, okulöncesi dönem çocukları ile ilgili yapılan çalışmalara Vygotsky'nin, "çocuğun içinde yaşadığı sosyal ilişkilerin öğrenmenin önemli bir faktörü olduğu" sayılısından daha geniş bir bakış açısı getirmektedir. Bodrova ve Leong (1996)'a göre çocuğun sosyal yaşantısı:

1. "Yakın etkileşim düzeyi" yani çocuğun ilk olarak etkileştiği birey(ler).

2. Aile ve okul gibi çocuğu etkileyen sosyal yapıları içeren "yapısal düzey".

3. Dil, sayı sistemleri, teknolojinin kullanımı gibi toplumun özelliklerini içeren "genel kültür sosyal düzeyi" şeklinde üç farklı düzeyden oluşmaktadır(Wortham 1998).

Bronfenbrenner'in gelişime dayanan ekolojik teorisi, kültür ve çevrenin rolü ile daha karmaşık bir açıklamaya sahiptir. Onun sosyo-kültürel gelişim ile ilgili görüşü beş çevre sistemini içermektedir:

1. Mikrosistem: Aile, okul, din ve komşuları içerir.

2. Mezosistem: Mikro sistemin olguları arasındaki etkileşimi gösterir.

3. Ekzosistem: Çocuğun doğrudan rolünün olmadığı bir sosyal sistem içinde çocuğun deneyimlerini temsil eder. Yani; aile dostlarını, kitle iletişim araçlarını, komşularını ve toplum hizmetlerini içerir.

4. Makrosistem: Çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürünü ifade eder.
5. Kronosistem: Çocuğun zamanla öğrendiği sosyal ve tarihsel olayları içerir (Sandrock 1997).

Ludlow ve Berkeley (1994)'e göre çocuk bu sistemlerin merkezindedir. Çocuk gelişmeye devam ettikçe ailesinin dışındaki çevreyle olan etkileşimini genişleterek yavaş yavaş bu sistemlerde yerini alır. Bronfenbrenner (1979)'in teorisi çocukla çevresi arasında kültür ilişkisini ifade eder. Toplumla ilişkili normlar ve çocuğun gelişimi ile ilgili alanları birleştirerek girişimcilerin çocukların gelişimi ile ilgili algılamalarını genişletmektedir (Wortham 1998).

### **2.3. İnsanların Çevreye Karşı Tutumları İle İlgili Yaklaşımlar**

İnsanların çevreyi nasıl algılayıp, nasıl davrandıklarına yönelik birçok yaklaşım bulunmaktadır (Ünder 1991). Bunlar;

1. İnsanmerkezci yaklaşım: Bu yaklaşım her zaman insanı ve insanın çıkarlarını temel almaktadır.

2. Çevremerkezci yaklaşım: İnsan dışında kalan diğer varlıklar ve onların çıkarlarını temel almaktadır (Anonim 1998c).

Ertan (1998)'a göre bu iki yaklaşıma ek olarak bir de canlımerkezci yaklaşım bulunmaktadır. Ona göre canlımerkezci yaklaşım tüm canlıların hakları gözetilmek olarak tanımlanmaktadır. Canlımerkezci yaklaşımla çevremerkezci yaklaşımın benzer noktası olan "Ortak Yaşam" kavramına göre çevre ve insan ilişkileri; doğanın insanın sınırsız egemenliği ve kullanımına sunulması amacına dönük olarak düzenlenemez. Bu doğrultuda ortak yaşam yaklaşımı; insan ve diğer canlılar arasındaki ilişkileri yeniden

düzenleyen ve bu doğrultuda canlı varlıklara haklar tanıyan yeni bir bakış açısı olarak algılanabilir (Ertan 1998).

Konu, Tuna (1999) tarafından iki başlık altında incelenmiştir:

1. Modernist Görüş: Bu görüşe göre insan her şeyin merkezindedir ve her şeyin belirleyicisidir.

2. Çevreci Görüş: Bu görüşe göre ise insanın doğaya egemen olmaya başlamasıyla doğa bozulmaya başlamıştır. Aslında insan ve çevre gerçekte bir bütündür ve karşılıklı bağımlılık ilkesine dayalı bir ilişki söz konusudur.

#### 2.4. Çevrenin İnsanı Etkileyen Özellikleri, Algısal Gelişim ve Öğrenme

Algısal gelişim, hem olgunlaşma hem de öğrenme ile ilgilidir. Algı benzerlikleri, kavrama ve farklılıkları görme yeteneğini arttırmaktadır. Bir insan algıladığı bir nesnenin önceden tanıdığı bir başka nesne ile özdeş olduğunu anladığında, bildiğini gördüğünde uygulamış olacaktır. Yeni ile eskinin farklı olduğunu anladığında da aynı davranışı gösterecektir (Rock 1975).

Algısal öğrenmede yani tanımada öğrenme ve bilgi edinmenin çeşitli kaynakları vardır. Çocukların deneme-yanılma yöntemiyle doğruyu bulma olasılıkları giderek artar (Jersild 1979).

*Duyu*, alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjileri yakalayıp sinirsel enerjiye çevirmesiyle oluşur. Bu sinirsel enerji beyinde işlenir ve işlemin sonucunda bir algısal ürün ortaya çıkar. Bu işleme *algılama* (perceiving) ve ortaya çıkan ürüne de *algı* (perception) adı verilmektedir (Cüceloğlu 1992, Erden ve Akman 1995).

Algılama yeteneğinin doğuştan mı geldiği, yoksa sonradan mı öğrenildiği sorusu felsefe tarihinde önce Descartes ve Kant daha sonra Berkeley ve Locke gibi değişik filozoflarca tartışılmıştır. Psikologlar bu soruya cevap bulamamışlardır çünkü algılama son derece öznel ve çabuk gelişen bir olaydır (Cüceloğlu 1992).

Aslında, algının kalıtsal mı yoksa sonradan mı öğrenildiği önemli değildir. Önemli olan çocuğun bu algıyı nasıl kullandığıdır.

Gestalt kuramına göre algılama alanına giren bir zemin vardır. Bireyin algılaması şekil ve zemin yapısının bütünlüğüne dayanır ve o zemindeki figürler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu zaman algılamır (Ülgen 1988, Aydın 1999). Gestalt psikologlarına göre; uyarıcılar ayrı ayrı değil, anlamlı bir bütün olarak görünür. Bütün; parçalardan daha çok anlam ifade eder.

Çevre çocuğun özellikle zihinsel gelişimi dolayısıyla algısal gelişimi üzerinde çok büyük etkiye sahiptir (Tolan vd. 1997, Güvenç 1993). Seçici algı kapasitesi sınırlı olan çocuklar şekilleri ayırt etmede zorlanırlar ve dolayısıyla kavram öğrenmede güçlükleri olur (Ülgen 1988). Bu sınırlar ise ancak çocuğun doğduğu andan itibaren aldığı eğitimle gelişir.

Nesneler arasındaki ilişkiyi, büyük-küçük, kısa-uzun gibi zıt kavramları temsil eden kartları, nesne adı ile nesnenin biçimi arasındaki ilişkiyi, resim-nesne ilişkisini ayırtetme gibi beceriler okulöncesi dönemde çocukların 6 yaşından önce yapabildikleri bazı özelliklerdir. Piaget (1964)'ye göre 3,5-4 yaşına kadar olan dönemde çocuk elleme, dokunma yoluyla gözle göremediği nesnelere ayırtedebilmektedir. 4-5 yaşına geldiğinde nesneyi biçim, dış görünüş ve açılara göre ayırtedebilmektedir. Çocuk 6,5 yaşında ve sonrasında simetri, denge konularını araştırmaya başlamaktadır. Bu dönemde elle yoklamaya başlamadan önce tahmin yürütme, neyi ellediğini önceden kestirmeye çalışma vb davranışlar sergilemektedirler (Jersild 1979).

Uzun yıllardır süregelen “Gelişimde kalıtım mı, çevre mi etkilidir?” sorusunun yanlış olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıkların ne kadarının kalıtsal, ne kadarının çevresel olduğunu belirlemeye çalışmak yerine “nasıl etkilidir?” sorusunun sorulması gerekmektedir.

Bu konunun incelenmesindeki amaç; insan doğasının yani kalıtımla gelen özelliklerin, çevresel etkilerle şekillenmesi sonucunda insanın ortaya çıkmasının söz konusu olduğu saptamasıdır (Kağıtçıbaşı 1998).

Konuya son yıllarda yeni bir boyut getirilmiş ve çevrenin; gelişimi sadece aşırı durumlarda etkilediği görüşü öne sürülmüştür (Scarr 1992). Buna göre, Avrupa ve Kuzey Amerika toplumlarında yaşayan ailelerde, çevrenin etkisinin önemsiz olduğu varsayılmaktadır. Bu ve buna benzer iddialar yıllardır öne sürülmektedir. Fakat varılan mantıksal nokta; hem kalıtımın ve hem de çevrenin çocuğun tüm gelişim alanlarına etkili olduğu şeklindedir. Ancak bazı özellikler için çevrenin, bazı özellikler için ise kalıtımın etkili olduğu söylenebilir (Bacanlı 2000). Kalıtım zihinsel gelişim, fiziksel gelişim ve dil gelişimine etki ederken; çevre sosyal gelişimde, algısal gelişimde ve sosyo-kültürel gelişimde daha etkilidir.

### *Resimlerin Tanınması-Algılanması*

Hochberg and Brooks (1962) küçük çocukların resmine bakarak bir cismi, bir eşyayı tanıyıp tanımayacağı konusunda bir araştırma yapmışlardır. Birinci aşamada çocuklara belli sayıda nesne resmi göstermişler ve başarılı yanıtlar almışlardır. İkinci aşamada çocuklara nesnelerin kara kalem desenlerini göstermişlerdir ve yine başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan bu çalışma nesnenin asıl hali çocuğa gösterilmeden çocuğun nesne resmini tanıyabildiğini göstermektedir (Jersild 1979). Okulöncesi eğitim kurumlarında bilişsel gelişim ile ilgili olarak yapılan birçok etkinlikte resimli kartları tanıma, ayırtetme, ve eşleştirme çalışmaları yapılmakta, 3-6 yaş grubundaki çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olarak başarılı olabildikleri görülmektedir.



## 2.5. Çevre Tanımları ve Çevreyle İlgili Terimler

Zanbak (1994a)'a göre, çevre kelimesi günlük hayatımıza yerleşmiş bir kavramı tanımlamaktadır. Çevre kavramı; kimine göre 'estetik doğal güzellikler', 'el değmemiş ormanlar, göller ve buralarda yaşayan yabani hayvanlar ve bitkilerin oluşturduğu bir uyumluluk', kimine göre 'temiz yollar, yeşil alanlar, kirlenmemiş hava, su, topraktan oluşan ve medeni gereksinimlerin karşılandığı kentler' ve kimine göre ise 'sanayi ve doğanın arzulan bir uyumluluk içinde bulunduğu bir ortam' olarak tanımlanmaktadır. 1970'li yıllara kadar yukarıdaki tanımlar için 'etraf', 'doğa', 'yeşil alan' türü kelimeler yeterli görülürken, son yıllarda çevre kelimesi kullanılmaktadır.

Çevre; bir bölgede mevcut olan doğal estetik canlılar, jeolojik kaynaklar (su, maden, taş, toprak), tarihi kalıntılar ve insanlar tarafından kurulmuş yapılardan oluşan ortam (Zanbak 1994a) olduğuna göre çevrenin kişi üzerindeki dış etkilerin bütünü olduğu ve bir canlı organizmayı veya bir canlı topluluğunu yaşamı süresince etkileyen her türlü biyolojik, sosyolojik, kültürel, tarihsel, iklimsel, fiziksel faktörlerin tümü (Çağlar 1997, Tozlu 1996) olduğu unutulmamalıdır.

Başka bir tanıma göre ise çevre; bireyin diğer insanlarla, insan dışındaki diğer canlılarla ve tüm cansız öğelerle olan karşılıklı etkileşimini içeren bir bütünlüktür ve bu bütünlük bilinci insana özgüdür. Bu nedenle insanın çevreye karşı duyarlı olması, bu duyarlılığına ilişkin olarak alışkanlıklarını, tutum ve düşüncelerini kontrol etmesi, zaman içinde değiştirmesi söz konusudur (Çelikkıran 1997). Böylece kişinin çevresi ile bir bütün olduğu, ondan soyutlanmadığı ve kişinin sağlık durumunun çevrenin bir fonksiyonu olduğu bilinmektedir. Buna göre insan, çevresiyle uyum içinde ve belli bir dengenin sağlanmasıyla yaşamını sürdürebileceğini öğrenmelidir (Tozlu 1997).

Öztürk (1987)'e göre en genel anlamıyla çevre bir canlının yaşam ortamı olarak tanımlanır. Çevreyi diğer yönleriyle ele alan tanımlamalar:

Ekolojik anlamda çevre sözcüğü bireyle ilişkili canlı-cansız herşeyi kapsar (Berkes ve Kışlalıoğlu 1993).

Coğrafi açıdan çevre insanın çevresi içinde her türlü faaliyetin incelenmesi, insanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin kurallarının ortaya konması olarak ifade edilmektedir (Erol 1982).

Ekonomik açıdan çevre, doğa ve insan tarafından şekillendirilen elemanların tümü olarak açıklanmaktadır (Özdemir 1988).

Toplumbilimcilere göre çevre; bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da toplumun tümünün biyolojik, sosyolojik, kültürel yaşamını etkileyebilecek elemanlarının tümü olarak açıklanmaktadır (Ozankaya 1975).

Çevre nitelik ve mekan açısından incelendiğinde ise şu alt başlıklarla ele alınabilir (Keleş ve Hamamcı 1993):

1. Nitelik açısından çevre;

- A. Fiziksel Çevre
  - a)Doğal Çevre
  - b)Yapay Çevre
- B. Toplumsal Çevre

2. Mekan açısından çevre;

- A. Yerleşme Yerine Göre Çevre
- B. Ölçeklere Göre Çevre

*Doğal çevre;* doğa etkinliklerinin, doğa güçlerinin oluğuğu, insan etkisinin henüz hiç girmediği ya da önemli ölçüde değiğtirmediği çevredir. İnsan elinin değmediği bir orman veya dağlık bir bölge doğal çevreye örnek olarak verilebilir.

İnsanlar toplumsal yaşam iliğkileri içinde doğal çevredeki kaynakları kullanarak, teknolojiyi geliğtirerek ekonomik etkinliklerde bulunurken doğal çevreden farklı olan *yapay çevreyi* oluğtururlar. İnsanlar yapay çevre içindeki yaşam koğuğlarını geliğtirmeye çalışırken doğa ile sürekli bir iliğki içinde dir. İnsan ve doğa arasındaki bu iliğki insanın yeryüzünde yaşamaya ve kendisine ait yapay çevre oluğurmaya başlamasından bu yana sürekli bir biçimde doğa aleyhine geliğmektedir (Öztürk 1987).

Yaşadığımı z fiziksel çevrenin belirtilen bu iki ucu yani doğal çevre ve yapay çevre arasında adeta bir savaş yaşanmaktadır. Bir yandan doğal çevre daralmakta, diğer yandan yapay çevre büyü mektedir (Ertan 1991).

Alman zoolog Haeckel “Tabiat Tarihi” adlı incelemesinde bir hayvan türünün canlı ve cansız çevresi ile bütün iliğkileri toplamını tanımlamak için *ekoloji* kavramını ortaya atmıştır. Ekoloji kavramının türediği oikos kelimesi ev anlamına gelmektedir (Göka 1997).

Ekoloji; önceleri “organizmalar ve çevreleri arasındaki iliğkiler bütünü” olarak kullanılmıştır (Ophuls 1977). Fakat, daha sonraları “bitki ve hayvanların çevreleriyle olan iliğkilerini inceleyen bir bilim dalı” haline gelmiş ve 1970’li yıllardan itibaren önem kazanmaya başlamıştır (Özdemir 1988).

Ekoloji; biyolojinin alt dalı olmaktan çıkıp, yeryüzündeki varlıkların birbiriyle olan iliğkilerini ve denge düzenini incelemeye yöneldiğinde, bilime ve konuya duyarlı insanlar tarafından çok kısa sürede fark edilmiştir. Teknoloji ve sanayileşme dünyadaki ekolojik

dengeleri alt üst etmiş, ortaya kirlenme, canlı türlerinin kaybolması, enerji kaynaklarının kirlenmeye yüz tutması, kullanılabilir tarım alanlarının azalması, nükleer tehlike, hızlı nüfus artışı gibi dev sorunlar çıkmıştır.

Doğayı bir sistem olarak ele alan “ekolojik yaklaşım”ın çevre problemlerine olduğu kadar bu problemlerin çözümüne bakış açısı da oldukça farklıdır. Problemleri tek tek değil, birbirine bağlı bir bütün içinde ele alır. Ekolojinin problemlere getirdiği çözümler bütünselliğin yanında uzun vadeli (Ophuls 1977).

*Ekosistem* yani ekolojik sistem ise belli faktörlerin yarattığı, belirli hareketliliklerin etkisi altında yerleşme ortamına özgü canlı topluluklarının bir arada uyum ve denge içinde yaşama birliği oluşturmaları olarak tanımlanmaktadır (Kantarıcı 1984).

Ekosistemlere dışarıdan yapılan müdahaleler ekosistemlerin içinde barındırdıkları dengelerin bozulmasına neden olur. Dengenin bozulması da çevre sorunlarının temel sebebidir (Görmez ve Göka 1993).

## 2.6. Çevre Psikolojisine Göre Çevre

1960 yılında Çevre Psikolojisi adı altında yepyeni bir araştırma alanı oluşmuştur. Bu alana önderlik eden Lynch olmuştur. Çocuk-çevre ilişkileri üzerine kurulabilen bu araştırma alanı fiziksel ve toplumsal çevrenin çeşitli yanlarıyla çocuklar arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu etkileşimler ya tutum-inanış testleri ve davranışların gözlenmesi ya da biliş haritaları yolu ile ölçülebilirler (Bruchett 1971).

Çevre psikolojisinde çevre; bireyin dışındaki herşey olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, hem doğal ve yapay çevreyi hem de toplumsal çevreyi içerir. Birey kendi varlığı dışındaki bu sınırsız ortam ile sürekli bir iletişim halindedir. Kişi çevresinden sonsuz sayıda girdi alır, etkilenir, çevresini de değiştirir. Bu sürekli

etkileşim süreci içinde birey çevrenin kendisi için bir nedenle anlamlı olan elemanlarını algılar. Onları kodlar, sınıflandırır, test eder, kullanır ve bu girdiler bilgi haline dönüşür. Sonuçta, birey tümüyle bilip denetleyemeyeceği çevrenin kendine ait özel bir modelini zihinsel olarak oluşturur. Bu model bireyin çevre ile baş edebilmesinin aracıdır (Örnek 1994).

Çevre psikolojisine göre; okul çağı çocukları küçük ayrıntılara, çevreye eklenen simgesel özelliklere son derece duyarlıdırlar. Bu tip özellikler, onların çevreye karşı ilgilerini uyandırmaktadır ve dikkat düzeylerini yüksek tutma şansını barındırmaktadır. Gür vd. (1989)'nin yaptığı bir araştırmada tek katlı okul yapılarında öğrenim gören çocukların okul çevrelerini çok katlı okullardaki çocuklara oranla daha erken kavradıkları bulunmuştur. Bilinen, kolay kavranan bir çevrenin, çocuğun ruhsal durumu üzerindeki olumlu etkilerinin eğitime de yansıtacağı göz önüne alındığında, konunun önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Çocukların bulunduğu mekanların; özellikle okulların; çevre psikolojisi göz önünde bulundurularak düzenlenmesi konusunda benzer bir noktaya değinen Bürgel (1982)'e göre; bu şekilde düzenlenen okullar ve okul bahçeleri, burada gerçekleştirilen eğitim ve öğretim sürecinin sadece edilgen bir mekansal/nesnel bir yansıması olarak kalmadığını, aynı zamanda çocukları etkin olarak etkileyen, kültürel/estetik anlayış ve davranış biçimlerinin olumlu yönde gelişmesini sağlayan bir olgu olduğunu vurgulamaktadır (Scholz 1994).

Çevre psikolojisine göre güzel fiziki çevrede yaşamak hem insanların performansını hem de insanlararası ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Yeşillik içinde yaşanan yerlerde halkın çevre duyarlılığı ve bilinci artmaktadır. Ayrıca, çevre bilincinin güçlenmesine çocukluk döneminden başlanan olumlu sonuçlar verebileceğine işaret edilmektedir (Keleş ve Hamamcı 1993). Konu ile ilgili bir çalışmada Ankara'da üç farklı sosyo-ekonomik düzeyde ilköğretim çağında çocuğu olan ailelerin oturduğu 207 konutta her düzeydeki kişilerin konut çevresinin yeşilliğinin azlığından ya da hiç

olmamasından şikayet ettikleri saptanmıştır (İmamoğlu ve İmamoğlu 1990).

## 2.7. Çocuk ve Çevre

Çocuk ve çevre arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek amacıyla öncelikle *insanın çevresinin* incelenmesinde fayda görülmektedir. İnsanın çevresi fiziksel, biyolojik ve sosyal olmak üzere üç grup altında toplanabilir:

1. Fiziksel Çevre: İnsanın yaşadığı ülkenin coğrafyası, jeolojik ve topoğrafik özellikleri, endüstri atıkları, iklim ve atmosfer yapısı, su kaynakları, yaşadığı ortamın sağlık koşulları, kirlilik düzeyi fiziksel çevresini tanımlamaktadır.

2. Biyolojik Çevre: Mikroorganizmalar, bitkiler, hayvanlar ve diğer insanlar insanın biyolojik çevresini oluşturmaktadır.

3. Sosyal Çevre: Tarih ve folklor, gelenek, kültürel yapı, din, politika, ahlak, aile yapısı, eğitim olanakları, iş ve gelir durumu, beslenme, yaşam standardı ve refah düzeyi insanın sosyal çevresi olarak tanımlanmaktadır (Haktanır 1999).

Çocuk doğduğu andan itibaren yaşadığı dünya hakkında bilgi edinmek için duyularını kullanarak çevresini araştırır. Başlangıçta kavrama kapasitesi sınırlıdır. Dolayısıyla çocuğun fiziksel dünyayı anlaması da sınırlıdır. Çocuk olgunlaşmaya başladığında, dünyayla ilgili tecrübeleri arttıkça dünyanın varlığını fark eder. Olayları aşama aşama algılar. Nesnelere ilişkileri, bazı sebep-sonuç ilişkileri anlamlı hale gelmeye başlar. Çocuk gelişen anlama gücü ve tecrübeleriyle çevresinden topladığı bilgiler sonucunda çevresi hakkında fiziksel ve sosyal bir görüş oluşturur.

Küçük çocuklar gördüklerini somutlaştırmak için insan anlayışının ötesinde hayali güçler kullanırlar. Çocuğun öğrendiği bilgiler; çocuğun kendi görüşlerini ve genellemelerini oluşturmasını sağlar ve nesilden nesile aktarılır (Şahin 1998).

Birçok araştırmacı yıllar boyu yaptıkları çalışmalarda çocuğun içinde geliştiği ekolojinin önemine dikkat çekmişlerdir (Bronfenbrenner vd. 1979). Konu biraz daraltılarak, çocukların yaşadıkları yakın çevrelere eğilinirse yöresel çevrenin de çocukları çok çeşitli yönlerden etkilediği söylenebilir (Mangır ve Haktanır 1992).

Hornel and Burns (1989)'ün araştırmalarının sonucunda geniş alanlı, bakımlı ve oyun alanlı konutlarda oturan ailelerin çocuklarının davranışlarının olumlu olma olasılığının yüksek olduğu görülmüştür. Çarşı içinde, ticari bölgelerde yaşayan aileler, tehlikeli ve gürültülü ortamlardan, trafikten, kokudan, dumandan, gazdan, yollardaki çukurlardan, sarhoşlardan, çocuk çetelerinden ve suçluluk ortamından yakınmaktadırlar.

Karmaşık yapay çevrelerde çocukların bilgilenmelerine, deneyim kazanmalarına ve oynamalarına olanak sağlayan parklar, hayvanat bahçeleri ve çocuk oyun alanları incelendiğinde gerek öğretici olmaları gerekse estetik olmaları açısından oldukça yetersiz oldukları görülmektedir. Hem oyun aletleri hem de yeşil alan açısından elverişsiz olan oyun alanlarının trafiğin en yoğun olduğu yerlere kurulmaları da çok yanlıştır. Çünkü, gelişmelerinin en hızlı döneminde kirli havalı bir ortamı soluyan çocuklar, ileri yaşlarda pek çok zararlı etkisi ortaya çıkabilecek çeşitli toksik bileşikleri bünyelerinde biriktirmeye başlarlar (Mangır ve Haktanır 1992).

İbiş (1988)'in de saptadığı gibi birçok mahallede oyun alanları olmadığı için çocuklar zamanlarının çoğunu sokakta geçirmektedirler.

Ray (1984)'e göre çevresel faktörler yani beslenme düzeyi, sosyo-ekonomik koşullar, enfeksiyon hastalıkları, kirlilik gibi faktörler bebeklerde ve çocuklarda büyümenin geri kalmasına, hastalıklara ve ölümlere yol açmaktadır.

Çocukların kendi çevrelerinde neler olup bittiğini anlayabilmeleri, ilgilerini diğer bireyler üzerinde yoğunlaştırabilmeleri ve gelişimsel yönden önemli unsurları anlayabilmeleri için onların bilişsel ve sosyal davranışlar oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır. Aynı zamanda, onların aktif rol oynamalarına çalışılmalıdır. Bu sosyal davranışların çocuklarda genel görüşün kazanılmasında çok önemli bir yeri vardır. Genel olarak, bu konuda çocuğa sunulan bilgi düzeyinin artırılması gerektiği düşünülebilir, ancak araştırma sonuçları bu yaklaşımın amaca zarar verdiğini göstermektedir.

Çocuklar olayları doğrudan, kişisel olarak incelediklerinde aktif birer bilgi arayıcı ve ayırıcı olmaktadırlar. Çocuk gelişimcileri ve eğitimcileri; gelişim ve insan konularını çocukların kendi çevreleri içinde anlatıp, bu konuların diğer ülkelerdeki çevre şartları ile ilişkilerini göstererek çocuklarla tartışmaktadırlar. Bu tür eğitimden hoşlanan çocuklar; kendilerinin ve diğer insanların yaşamlarını, nelerden etkilendiklerini daha derinden anlayabilmekte ve konuya daha olumlu yaklaşabilmektedirler (Van Oudenhoven 1982).

### *Çocukların Çevre İle İlgili Görüşleri*

Araştırmacılar çocukların çevresel görüşlerini incelemişler ve çocukların yetişkinler kadar, belki de daha fazla çevreye duyarlılık gösterdiklerini saptamışlardır.

Anonymous (1988a)'in hazırladığı bir kitapta çocukların çevre ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir:



“İnsan yaratıldığından beri sürekli çevresini değiştirmeye çalışıyor. Ekiyor, biçiyor, inşa ediyor, tahrip ediyor. Yeşil alanlar hızla griye dönüşüyor ve bu sadece bizim bencilliğimizden ve kötü alışkanlıklarımızı değiştirmeye isteksizliğimizden kaynaklanıyor.” (Cheshire-İngiltere’den bir çocuk)

“Nüfusun kontrolü çevre için önemli bir rol oynamaktadır. Ne kadar çok insan olursa, çevre o kadar kirlenir. Bu da yeryüzünde hastalığa yol açmaktadır. Örneğin eğer birçok çocuğun bulunduğu bir evi ziyaret ederseniz, evi kirli ve düzensiz bir hale gelmiş olarak bulabilirsiniz. Aynıısı ileride dünya için de olabilir.” (Madras-Hindistan’dan bir çocuk)

“İşveç topraklarını yollar zehirli yılanlar gibi kapladılar. Doğa, yollar yapıldığında kirlendi ve şimdi arabalar zehirleriyle havayı kirletiyorlar. Eğer gözlerseniz; yol kenarlarındaki ağaçlar gri renkteler. Kökнарlar ve çamlar daha küçük olarak yetişiyorlar, yapraklı ağaçlar yapraklarını döküyor. Eğer araba kullananlar hızlarını azaltır, kurşunsuz benzin kullanırlarsa ve havanın temizliği için daha etkili metotlar geliştirilirse doğa kendini daha iyi hissedecektir!” (Morby-İşveç’te yaşayan iki çocuk)

“En ciddi çevre problemlerinden biri sanayi kirliliğidir. Hem su hem de hava kirlenmesiyle sonuçlanmaktadır. Bunun yanında yeni fabrikalarla ilgili öneriler bilim adamlarından değil politikacıardan gelmektedir. Mevcut fabrikalarda temizleme önerileri çok pahalı ve nadiren tatmin edici bir temizlik seviyesine gelmektedir. Bu yüzden sanayi kirliliğiyle savaş umutsuz görünmektedir. Ne yapabiliriz? En azından hava kirliliğini kontrol etmek için küçük bir bahçe yaparak havayı dengelemeye yardım edebiliriz ve arabalarımızın kullanımını azaltabiliriz.” (Warsaw-Polonya’dan bir çocuk) (Anonymous 1988a).

2025 yılında yaşadığı şehrin durumunun ne olacağını hayal edip kompozisyon haline getiren bir çocuk ise düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “2025 yılında yaşadığım şehrin sıradan bir gününde kir ve kurum parçaları havada bir bulut oluşturmuş, güneşin parlak

ışınlarını kapatmıştır. Günlerimiz parlak ama hiçbir zaman güneşli değildir. Şikayet etmiyorum; insanın her tür yaşama kendini adapte edebilmek için mükemmel bir yaratıcılığı olduğuna inanıyorum. Belki de bunun için havada dolu olan o parçalarla, büyüklerimizin ifadesiyle “kirleticiler” ile birlikte yaşamaya devam ediyoruz. Bugün, bu zehirler hayatımızın kabul edilebilir özellikleri haline geldi. Şehrin yakınına geldiğimde maskesiz şehre girmek tehlikeli olduğu için oksijen maskemi takıyorum. Her gün gazeteler zehirlenme sonucu trajik ölümlerin anlatıldığı haberlerle dolu. Sonra “soğuk, çirkin plastikle kapatılmış maskeli canavarların olduğu” kalabalığa katılıyorum!” (Hari 1988).

Görüldüğü gibi çocuklar farklı yaşlarda ve ülkelerde çevreyi ve çevre sorunlarını farklı algılamaktadırlar. Önemli olan yetişkinlerin bu farklılığı fark etmeleri ve çocuklara verdikleri çevre eğitiminde çocukların algılama biçimlerine yer vermeleridir.

## 2.8. Kitle İletişim Araçlarında Çevre

Çevre sorunları son yıllarda üst düzeylere çıkmıştır. İnsanlar, hem kendileri etkilendiği için hem de çeşitli yollarla bu konu hakkında bilgi sahibi oldukları için çevre konusuna duyarlılık göstermeye başlamışlardır. İnsanların çevre konusunda bilgi sahibi olmalarına yardımcı olan araçlardan birisi kitle iletişim araçlarıdır. Karasinir (1991)'in bildirdiğine göre Gottschlich'in çalışması bu savı desteklemektedir. Bu çalışmada; Avusturya'da kitle iletişim araçlarının ele aldıkları çevre konusuyla, insanların konuya duyduğu ilgiyi güçlendirdikleri ortaya konmuştur. Kitle iletişim araçlarında etkililiği artırmak için son yıllarda “gündem oluşturma” konusuna büyük önem verilmektedir (Karasinir 1991). Dolayısıyla kitle iletişim araçlarından çevre bilinci ve eğitimi için yararlanılabilir.

Yapılan başka bir araştırmada insanların %61.1'inin televizyon, %18.2'sinin gazete, %9.6'sının radyo, yaklaşık %3'ünün de dergi yoluyla ilk kez çevre sorunlarıyla karşılaştıkları saptanmıştır (Tekçe 1995).

1960'lı yıllara oranla 1970-1976 yıllarında Almanya'da kitle iletişim araçlarında çevre haberlerinde üç kat artış görülmüştür. Bazı Avrupa ülkelerinde durum daha da erken fark edilmiştir. Özellikle büyük felaketler çevre sorunlarının gazetelere girmesini sağlamıştır. (Karasinir 1991).

Kitle iletişim araçlarının hem yetişkinlerin hem de çocukların güncel yaşamını bu denli etkilemesi sebebiyle bu araçlarda çevreye ve çevre eğitimine nasıl yer verildiğini incelemek önem kazanmaktadır:

### *Televizyonda ve İnternette Çevre*

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde yetişen ve yetişmekte olan kuşak her şeyden önce televizyonla yetişen bir alt kültür oluşturmuştur. Televizyon ve internet; bu kuşağın dünyaya açılan penceresi halindedir. Kentlerde yetişen çocuklar kendisi dışındaki herşeyi televizyon ve internet yolu ile öğrenmektedir. Çocuklar okul dışındaki gündüz saatlerini televizyon seyrederek veya bilgisayar başında geçirmektedirler. Dolayısıyla arkadaşlarıyla birlikte oyun oynama dürtülerini yavaş yavaş kaybetmektedirler. Aynı zamanda çocuklar kendilerini oyalamaktan da yoksun durumdadırlar. Örneğin; kitap okumaktan zevk almamaktadırlar. Ayrıca çocukların mahalle aralarında oyun oynayacakları boş araziler de kalmamıştır (Telman 1989).

Küçük çocuklar için hazırlanan televizyon programlarına son yıllarda farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Çocukları eğlendirme amacıyla pek fazla kontrol edilmeden hazırlanan programların yerine daha eğitici ve öğretici programlara yer verilmektedir. Özellikle devlet kanallarındaki çizgi filmler başta olmak üzere eğitim ağırlıklı programlar izlenebilmektedir. Bu çocuk programlarında çevre sorunları ve alınabilecek önlemlere de yer verildiği gözlenmektedir. Ayrıca; konu ile ilgili olarak, kaliteli ve çocukların düzeyine uygun internet sitelerinde de artış gözlenmektedir. Bahsedilen bu internet sitelerine örnek vermek gerekirse; ilköğretim dönemindeki çocuklara yönelik olarak hazırlanan bir sitede su, suyun kullanım alanları, asit

yağmurları ve sonuçları gibi konular işlenmektedir (Anonymous 2000b).

İlköğretim dönemindeki çocuklara yönelik olarak uluslararası boyutlarda çevre eğitimi vermeyi amaçlayan bir kuruluşa ait sitede; tüm dünyadaki K-12 okullarına (Okulöncesi dönemden ilköğretim 12. sınıfa kadar eğitim veren okullara) yönelik olarak yıllardır sürdürülen “Global Öğrenme ve Çevrenin Yararı İçin İncelemelerde Bulunma ve Çalışma” programı anlatılmaktadır (Anonymous 2000a).

Doğru yayınlarla görsel ve işitsel birer araç olan televizyonun ve internetin katkılarıyla çocukların küçük yaşta çevre duyarlılığı edinebileceklerini düşünmek sevindirici bir durumdur. Ancak, anne-babalar çocukla ilgili diğer konularda olduğu gibi bu konuda da iyi bir gözlemci olmak durumundadırlar. Çocukların, sosyal ve fiziksel gelişimlerinin engellenmemesi için evde ve diğer kapalı ortamlarda ekran başında kaldıkları sürenin ve etkileşim halinde oldukları programların uygunluğunun denetlenmesi gerekmektedir.

### *Yazılı Basında Çevre*

Toplumun bilinçlendirilmesinde, doğru kullanmak şartıyla, kitle iletişim araçlarının yeri tartışılmaz bir gerçektir. Çevre kirlenmesi, zararları ve önlenmesi konusunda da gazete ve dergilerde birçok yayın yapılmaktadır. Türkiye’de özellikle Çevre Bakanlığı’nın 1992 yılında kurulmasıyla birlikte çevre ile ilgili haberlerin sayısının giderek arttığı görülmektedir.

Çevre konusu ile ilgili haberlere hem yapımcılar olarak hem de toplumun birer ferdi olarak önem verilmesi ve gerekenlerin yapılması konusunda duyarlı davranılması gerekmektedir.

## *Çocuk Literatüründe Çevre*

Resimli çocuk kitaplarının en önemli amacı çocuğa insanı, doğayı, yaşamayı sevdirmek ve çocuğun hayal gücünü geliştirmek olmalıdır (Ilhan 1994). Belirtilen bu amaçlardan birisi; görüldüğü gibi “çocuğa doğayı sevdirmek”tir. Çocuğun küçük yaşta bu sevgiyi edinmesi, kalıcı olma olasılığını arttıracaktır.

Çevre, günümüzün en sık adı geçen konulardan biridir. 21. yüzyılın en önemli konusunun çevre olacağı öne sürülmektedir. Böyle bir ortamda çevre konularının çocuk kitaplarına da yansımaları kaçınılmaz bir sonuçtur, çünkü çocuk kitapları çocuğa içinde yaşadığı dünyayı tanıtmak için oluşturulmaktadır.

20. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle çevre konularının çocuk kitaplarını geniş ölçüde etkilemeye başladığı görülmektedir. Bu yıllarda her yaş grubundaki çocuklar için hazırlanmış, değişik ülkelerde yayımlanmış ve konusu çevre olan kitaplara sıklıkla rastlanmaktadır.

Çocuklar son yıllarda birçok doğal zenginliği tüketilmiş, kirletilmiş ve çirkinleştirilmiş bir dünyaya doğmaktadır. Çocukların etkinlik kazandıkları yaşlarda çevre sorunlarını artırıcı değil, olabildiğince önleyici ve azaltıcı bir yaşam sürmeyi seçmeleri gerekmektedir. Bu sebeple sorunlarla dolu çevreyi tanımaları gerekmektedir (Ural 1997).

Çevre kitaplarının tarihçesine bakıldığında (Saxby 1969) çevre konulu kitapların ilki olan “Nokta Kız ve Kanguru”nun 1899 yılında Avustralya’lı yazar Ethel Pedley ve ressam Frank Mahoney tarafından yayımlandığı görülmektedir. Yazar, kitabını “Düşüncesizce yok etme sonucu nesillerinin tükenmekte olduğu kesin olan, güzel ülkelerinin çok sayıdaki sevimli, arkadaş canlısı ve neşe saçan yaratığı kanguruları anlayıp, onları korumaları ümidiyle” Avustralya’lı çocuklara ithaf etmiştir (Ural 1997).

ABD’de 1942 yılında yayınlanan Virginia Lee Burton’un yazıp resimlediği “Küçük Ev” adlı resimli kitap da türünün ilk örneklerindedir. Konusu, doğal bir ortam içinde mutlu yaşayan bir evin, düzensiz şehirleşme sonucu yüksek binaların, metroların ve büyük caddelerin ortasında, hava kirliliği içinde kalmasıdır.

Bu öncü kitaplardan sonra, İkinci Dünya Savaşı nedeniyle yirmi yıl kadar bir süre içinde çevreyi konu alan çocuk kitaplarına rastlanmadığı görülmektedir. Bu süre içinde insanlar, kitaplara konu olan kirliliklere yol açacak fabrikaları, şehirleri kurmakla uğraşmışlardır.

1970’lerde çevre konulu kitaplarda göze çarpmaya başlayan bir artış gözlenmiştir (Ural 1997). Türkiye’de de 1990’lı yıllar itibariyle resimli çocuk kitapları basılmaya başlanmıştır. 1970-1993 yılları arasında Türkiye’de basılmış resimli kitapların konu sıralaması incelendiğinde çevre konusunun en çok işlenen ikinci konu olduğu saptanmıştır (Uzmen 1993).

### *Radyoda Çevre*

Türk radyolarında özellikle devlet kanallarında uzun yıllar çevre ile ilgili programlara yer verilmiştir (Haktanır 1992, 1995-1997, Ketten 1994). Günümüzde çevre sorunlarının daha sık gündeme gelmesi sebebiyle radyo programlarındaki çevre ile ilgili konuların sayısında da hızlı bir artış gözlenmiştir.

Özdemir (1987)’in yaptığı bir çalışmada çevre sorunlarıyla ilgili yayınlar yoluyla anında öğrenme olanağının arttığı saptanmıştır. Bunun sonucunda kişilerin çevre sorunlarına duyarlılık derecelerinin de yükseldiği bulunmuştur. Ayrıca, zaman zaman da olsa çevre sorunlarına yer ayıran dergi, gazete, radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçlarını düzenli olarak izleme olanağı ve alışkanlığı olanların, çevre sorunlarına duyarlılık derecelerinin, bu olanaktan ve

alışkanlıktan yoksun olanlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Toplumun giderek daha az radyo dinlediği ve yazılı basını daha az takip ettiği düşünülürse; özellikle televizyona çevre eğitimi konusunda önemli görevler düşmektedir. Yine de tüm kitle iletişim araçlarının kaliteli yayınlarının artmasıyla, ulaşacağı kitlenin de artacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla basının kendine özgü haberleri, radyo ve televizyonun belgesel programları ve haber niteliğindeki eğitici yayınları ile çevre ile ilgili konuları daha bilinçli bir şekilde kamuoyuna iletmesi gerektiği düşünülmektedir (Çelikkıran 1997).

## 2.9. Çevre Sorunları

Çevre sorunları yaşamın gereksinimlerinin karşılanmasını güçleştiren ya da olanaksızlaştıran engellere ilişkin sorunlardır. Bu engellere *çevre kirliliği* denilmektedir (Anonim 1991a).

Çevre kirlenmesi günümüzün en önemli olaylarından biridir. Uzmanlar çevre kirlenmesini önlemek için çalışmalar yapmaktadırlar. Örneğin, bazı bölgelerdeki fabrikaların atıklarıyla kirlenen yerlerde bitkiler yetişememekte, hayvanlar göç etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu gibi yerlerde; atıklar mümkün olduğunca temizlenip, ağaçlar dikilmekte, çim ekilmektedir. Kirlenmiş topraklar ise ancak belli bir süre sonra ekim yapılacak hale getirilebilmektedir (Anonim 1982).

El-Hinnawi (1990) çocuğun yakından uzağa doğru çevresinde bulunan sorunları ve bunların çocuk üzerindeki etkilerini üçe ayırmaktadır. Bunlar;

1. Yeni doğan çocuğun mikro çevresi annesi ve birlikte kullandıkları oda ile sınırlıdır. Fakat bu sınırlı çevrede çocuğun yaşama şansı; yetersiz sağlık koşulları, nüfus fazlalığı ve yetersiz havalandırma gibi nedenlerle tehdit edilmektedir (El-Hinnawi 1990). Giderek

büyüyen çocuğun en yakın sosyal çevresi evi, sokak ve komşuluk ilişkileridir. Genel olarak birey ve aile temel gereksinimlerini yaşadıkları çevreden karşılarlar ve gereksinimlerini davranışları yoluyla çevreye yansıtırlar. Aile üyelerinin çevre ile olan ilişkileri aile üyelerinin sosyal çevrede kimlik kazanmasına ve gelişmesine olanak sağlar (Kut ve Koşar 1989).

2. Çocuğun meso çevresi de toprak ve su kirlenmesi, asit yağmurları, hava kirlenmesi, kimyasal maddelerin yanlış kullanılması ve ormanların yok edilmesi gibi tehditlerin etkisi altındadır. Çocuk büyüyüp çevresinde daha hareketli oldukça bu olumsuz durumlardan daha çok etkilenmektedir. Çevre kirliliği bebeklerin ve çocukların yıkanma ve içme sularını zehirleyerek, oyun alanlarını bozarak, yiyecekleri çürüterek onları yavaş yavaş öldürmektedir (El-Hinnawi 1990). Hava kirliliği küçük çocuklara yetişkinlerden daha çok zarar vermektedir. Zehirli kimyasal maddeler, ağır metaller, radyasyon ve zehirler de uzun vadede kansere, kusurlu veya ölü doğumlara yol açarak yetişkinlerden çok çocukları etkilemektedir (Anonymous 1991b).

3. Çocuğun makro çevresinde ise dünya ikliminde gözlenen ısı artışı, ozon tüketiminin neden olduğu yüksek enerjili mor ötesi ışımının üreteceği sağlık riskleri gibi küresel nitelikli çevre sorunları artan boyutlarda gelişme göstermektedir. Gelecek kuşakların gerek fiziksel, gerekse zihinsel gelişimini engelleyebilecek bu olumsuzlukların ağır sonuçlara neden olmasını önleyebilmek için dünya toplumlarının ortak davranış biçimlerini benimsemesi ekosistemin geleceğini garantiye alırken, insan varlığının en önemli potansiyeli olan çocukların da geleceğini uzun vadeli olarak koruma ve gözetme eylemini ortaya koyması gerekmektedir (El-Hinnawi 1990).

İnsanların yaşamları boyunca etkileşim içinde oldukları ve çocukların da sağlığını her yönden etkileyen çevrenin korunması tüm insanların sorumluluğudur. Oysa her geçen gün üretim, doğal kaynakların tüketimi, nüfus artışı, savaşlar, teknoloji için kirlenilen hava, su, toprak ve yok edilen ormanlar sonucu oluşan hastalık ve



ölümlerle dünya insan sağlığını ve insanlığın geleceğini tehdit eden özellikler kazanmaktadır (Batak 1997).

Bugün, yüzyıllardan bu yana ihmal edilen çevre sorunları birey ve toplumun geleceğini tehdit eder duruma gelmiştir. Doğal estetiğin bozulması, tarihi varlıklara zarar verilmesi, hayvan ve bitki türlerinin zarar görmesi ve yok olması gibi çevre sorunlarının insan yaşamını tehdit etmeye başlaması ve dolayısıyla sağlık sorunlarının gündeme gelmesi sonucu insanlarda çevreye karşı duyarlılık artmış, yaşanabilir bir çevrenin nasıl oluşturulacağı ve nasıl korunacağı gündeme gelmiştir (Avanoğlu 1998)

Dünyayı bekleyen çevre felaketlerinin önüne geçmek ve geleceği olumlu yönde değiştirmek fikri başlangıçta yalnızca bir grup insanın düşüncesi ve çabası iken bugün hemen herkes tehlikenin bilincindedir. Özellikle son yıllarda ülkemizde ve dünyada bu konuda faaliyet gösteren bir çok resmi ve gönüllü kuruluş oluşturulmuştur. Ülkemizde 1999 yılı itibariyle 92 adet gönüllü kuruluş bulunmaktadır (Anonim 1999).

Çevre konusunda son yıllarda yoğun faaliyetler ve kirliliğin önlenmesi çalışmaları yapılmaktadır. Ancak her ne kadar ülkemizdeki gönüllü kuruluşların reddedilemeyecek katkıları olsa da ülkemizde şu ana kadar yapılanlar sadece hukuki düzenlemelerdir. Çevre sorunlarına halkın katkısı, yardımı, baskısı olmadan çözümler bulmak zor görülmektedir. Dünyayı bekleyen tehlikeler karşısında her insan bir araya gelmeli ve üzerine düşen görevleri yerine getirmelidir.

Dünyada çevre sorunlarını önleme konusunda bütün yapılanlar özellikle çocuklar içindir. Çünkü bu konuda yapılanlar çocuklara bırakılacak dünya mirasının ne olacağını belirleyecektir. Çevre konusundaki duyarlılığın ve bu alanda gerçekleştirilen faaliyetlerin yanında, doğrudan doğruya çocuklarda bir çevre bilinci oluşturmak ve olası çevre tehlikelerinden korunmak için önlemler almak da yapılması gereken işlemler arasındadır. Zaten çocuklar, ebeveynlerin

çevre konusundaki ihmalleri ve çevreyi yanlış kullanımlarını hemen fark ederler çünkü daha duyarlıdırlar. Çocuklar bugüne kadar daha “güvenli, temiz ve yaşanabilir bir çevre için” gösterilen çabalarda yetişkinlerin gerisinde kalmamışlardır.

İnsanın, yaşamını daha da iyileştirebilmek için çalışmasında ve bunun için çevresinden yararlanmasında olumsuz bir yan yoktur. Fakat olumsuz olan kısım, özellikle teknoloji ve sanayileşme aracılığıyla, doğal çevrenin insana sunduklarının hızlı bir biçimde ve kısa vadeli çıkarlar uğruna, gelecek nesilleri düşünmeden, adeta har vurup harman savrulması ve bu süreçte meydana gelen kirliliğin, doğayı tahrip ve tehdit etmesidir.

Çevre sorunlarına 20-30 yıl önce sadece birkaç insan sahip çıkarken, özellikle son on yıldan beri başta Birleşmiş Milletler olmak üzere bütün uluslararası kuruluşlar sorunun farkındadır. Basın ve yayın organları çevre hakkında çok duyarlı bir yayın anlayışı sürdürmektedir. Hemen herkes dünya çevresinde işlerin yolunda gitmediği duygusuna sahiptir ve bireysel anlamda da birçok resmi ve gönüllü kuruluş yoğun çevre korumacı faaliyetler içindedir.

Yükselen çevre bilinci ve alınan hukuki tedbirler sayesinde sanayi kuruluşları arıtma tesisleri gibi çevreyi koruyan yatırımlara yönelmektedir. Dünya çocukları da çevre korumacı faaliyetler yürütmek için milletlerarası ve ülke seviyesinde örgütlenmektedir. Türkiye’de çevre bilinci batılı ülkelerdeki kadar yaygınlık kazanmasa da devlet hiç değilse konuya yeterince ilgi göstermiş ve gerekli hukuki tedbirleri almıştır. Halkın çevre bilinci ve kötü çevreden rahatsızlıkları arttıkça bu hukuki tedbirlerin uygulamaya yansımaları daha kolay olacaktır.

2872 sayılı Çevre Kanunu’nun ilk maddesinde amacın “Bütün vatandaşların ortak varlığı olan çevrenin korunması, iyileştirilmesi, kırsal ve kentsel alanda arazinin ve doğal kaynakların korunması, su, hava ve toprak kirlenmesinin önlenmesi, ülkenin bitki ve hayvan varlığı ile doğal ve tarihsel zenginliklerinin korunarak bugünkü ve

gelecek kuşaklara aktarılması” olduğu belirlenmiştir. Türk insanına düşen görev ise, kanuni hakkını bilmesi ve bu hakkı kullanabilecek çevre bilincine ulaşmaya çalışmasıdır (Göka 1997).

Çevre konusunun boyutlarının büyüklüğü son yıllarda fark edilmiştir. Ancak, çok eski tarihlerde de konuyla ilgilenenlere rastlanmaktadır. İnsan-çevre ilişkilerini sistematik olarak ilk kez inceleyen Hipokrat (m. s. 5. yüzyıl)tır. İslam dünyasında da çevre-insan ilişkileri tartışılmıştır. İbn-i Sina (m. s. 980-1037) belli hastalıkların belirli yörelerde tedavi edilmesi gerektiğini savunan ilk hekimlerdendir. Ünlü yunan filozof Eflatun çevre tahribatına ilk dikkati çekenlerin arasında sayılmaktadır. “Critas” adlı eserinde Afrika’daki ormanların kesilmesi sonucu bu yörenin toprak erozyonuna uğradığını, dolayısıyla su kaynaklarının bozulduğunu belirtmektedir (Batak 1997).

Özdemir (1987), Ankara, Çankırı, İstanbul ve Zonguldak’ta 540 kişi ile yaptığı bir araştırmada çevre sorunlarını gündeme getirmenin sanayileşmeyi olumsuz yönde etkileyeceği görüşünde olanların; çevre sorunlarına karşı duyarlı davranırken, karşıt görüşte olanların çevre sorunlarına duyarlı davrandıklarını saptamıştır. Ayrıca, kirlenmenin toplumsal maliyetini hesaplayabilenlerin çevre sorunlarına karşı duyarlı davrandıkları da bulunmuştur. Bu araştırmaya göre; yerleşim birimlerinin en alt birimini oluşturan köylerden kentlere doğru gidildikçe çevre sorunlarına duyarlılık derecesinin yükseldiği, kentsel altyapısı tamamlanmış, bazı sorunları çözülmüş olan bölgelerde apartman dairelerinde yaşayanların çevre sorunlarına duyarlılık derecelerinin, bu tür hizmetlerin son derece yetersiz olduğu gecekondularda yaşayanlara oranla daha yüksek olduğu, gelir düzeyi yükseldikçe çevre sorunlarına duyarlılığın arttığı, bireylerin işleriyle çevre ikilemi arasında kaldıklarında çevre kirlenmesi konusunda duyarlı kaldıkları ve son olarak kamu sanayi işyerlerinin çevre sorunlarına özel sanayi işyerlerinden daha duyarlı oldukları saptanmıştır.

Kirlilik, hızla artan dünya nüfusu, plansız endüstrileşme ve sağlıksız kentleşme, nükleer denemeler, bölgesel savaşlar, verimi artırmak

amacıyla kullanılan tarım ilaçları, yapay gübreler ve deterjan gibi kimyasal maddeler giderek çevreyi kirletmeye başlamış, bunun sonucu olarak büyük oranda kirlenen hava, su ve toprak canlılar için zararlı olabilecek boyutlara ulaşmıştır (Anonim 1998e).

## 2.10. Çevre Duyarlılığı

20. yüzyılın sonuna doğru yaşanan çevre ile ilgili problemler, çevre kirliliğinin sınır tanımaması ve diğer yandan iletişim araçlarının çok hızlı gelişmesi sonucunda, dünyanın bir ucundaki olayın diğer ucunda çok kısa sürede duyulması ile birlikte bütün dünyada “çevre duyarlılığı” teriminden bahsedilir olmuştur.

İnsanlar bir yandan kendi çevrelerinin kirlenmemesi ve bozulmaması için mücadele ederken, diğer yandan dünya ölçeğinde sonuçlar doğuran çevreyi bozucu faaliyetlere karşı çıkmaktadırlar. Çünkü artık insanlar, dünyada ormansızlaşmadan, çölleşmeden, kirlenmeden, çevrenin bozulmasından, bitki ve hayvan türlerinin kaybindan, yağış düzeninin değişmesinden, asit yağmurlarından, ozon tabakasının delinmesinden dünyada yaşayan herkesin zarar gördüğünü bilmektedirler. Bu da kapsamlı yaklaşımlar ve mücadeleler gerektirmektedir (Anonim 1998a).

*Duyarlılık* bilinç düzeyi olarak tanımlanabilir ve ölçütü bilgi düzeyidir. Çevre eğitimi konusu öncelikle bireyin çevreye karşı duyarlılığıyla ilintili bir konudur. Dolayısıyla *çevre eğitiminde duyarlılık*; bireyin çevresi ve çevre ile ilişkilerinin farkında olma düzeyidir. Bu durumda *çevre duyarlılığını geliştirecek eğitim*; öncelikle çevreye ilişkin bilgi düzeyini arttırmayı, bunun için de edinilen bilgilerin farkında olunmasını sağlayacak araçları geliştirmeyi amaçlamalıdır (Türksoy 1991, Çelikıran 1997).

## *Çocuklara Verilecek Çevreye Duyarlılık Eğitimi*

İnsanlığın ve diğer canlı varlıkların ortak yaşama alanı olan dünyanın korunması için öncelikle çocukların eğitilmeleri gerekmektedir. Çocuğun çevresine karşı duyarlı olabilmesi, onu tanıması, bilmesi ve kendi varlığı ile ilişkilendirmesiyle olanaklıdır. Çocuğa kavratılması gereken özellik çocuğun algılamayı ve kendini mekanlarla ve nesnelere ilişkilendirmeyi öğrenmesi olmalıdır (Türksoy 1991).

Bireylerin bilinç düzeyleri doğdukları andan itibaren olgunluk seviyesine kadar çevre duyarlılığı doğrultusunda yönlendirilmelidir. Hem üretimde hem de tüketimde bireylerin çevreye sağlayacağı katkılar çok önemlidir. Örneğin; bugün ABD’de insanların %90’a yakın bir kısmı alışveriş yaparken alacağı malın çevreye duyarlı olup olmadığına bakıyorsa bunu eğitimin bir parçası olarak görmek gerekmektedir (Ceritli 1996).

Çevre eğitimi vermenin en başta gelen basamaklarından biri küçük yaştan itibaren çocuklara çevre duyarlılığı eğitimi vermektir. Bu duyarlılığa sahip bireylerin yetiştirilebilmesi, konuya daha bilinçli yaklaşabilmelerinin sağlanabilmesi için çevrenin temel niteliklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Şahin 1998). Çocuklara çevre duyarlılığı eğitimi verilirken öğretilmesi gereken çevrenin temel nitelikleri; çeşitlilik, değişkenlik, işlevsellik, karmaşıklık, renkler ve estetikdir (Türksoy 1991).

### **2.11. Çevre Eğitimi**

Çevre eğitimi konusu detaylı olarak incelenmeden önce eğitim kavramının incelenmesinde yarar görülmektedir:

*Eğitim* tanımı yapılırken, eğitimcilerin büyük çoğunluğu eğitimin üç fonksiyonu üzerinde birleşmektedirler:

1. Eğitim, bireyde istenilen davranışı oluşturmaktır.
2. Davranış bireyde yaşantı sonucu meydana gelmektedir.
3. İstenilen davranışın bireyde oluşturulması için bireyin belli bir süre eğitim sürecinde kalması gerekmektedir.

Örnek (1994)'e göre eğitim, bir milletin çocuklar için yaptığı temel yatırımdır. Çocukların aldıkları eğitim ne kadar seviyeli olursa, gelecekte onların başaracağı işlerin de o derece olumlu ve üstün olması beklenir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin kendi yetenekleri ne kadar etkiliyse, aile ortamı, okul, öğrenme-öğretim yöntemleri de o kadar etkilidir. Bireyin topluma uyumu bireyin eğitim sürecinde bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmasıyla gerçekleşebilmektedir.

Çağdaş toplumların oluşturulmasında en önemli etken kendisini oluşturan bireylerin yetiştirilme biçimidir. Bireyler toplumun istediği yönde eğitim aracılığıyla yetiştirilirler. Bu açıdan eğitim bireyin ve toplumun yaşamında en önemli görevi üstlenmektedir.

Hızla artan çevre sorunlarının çözümünde ve çevrenin korunup iyileştirilmesinin temelinde çevre eğitimi yatmaktadır. *Çevre eğitimi*; insanın biyofiziksel ve sosyal çevresi ile ilgili değerleri, tutumları ve kavramları tanıması ve ayırtması olarak tanımlanabilir (Haktanır 1999).

Örnek (1994)'e göre insanoğlu kendisini çevre konusunda yeryüzünde varolduğundan beri eğitmektedir. Bununla beraber örgün *çevre eğitimi* göreceli olarak yeni bir akademik disiplin olarak kabul edilmektedir ve hızla uygulamaya geçirilmelidir.

Çevre eğitimi için temel oluşturan ilk tanımlardan biri 1964 yılında William Stapp tarafından yapılmıştır. Örnek (1994) tarafından aktarıldığına göre *çevre eğitimi*, biyolojik çevre ile ilgili problemler konusunda bilgili, bu problemlerin nasıl çözüleceğinin farkında ve bu problemlerin çözümü için çalışmaya güdülenmiş bireyler yaratmaya yönelik eğitimidir.

Çevre sorunlarının çözümünde bireyde bilişsel, duyuşsal ve devinsel alanda istedik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırmak amacıyla eğitimin yararlanmak gerekmektedir. Bu durumda verilecek çevre eğitiminin niteliği çok önemlidir (Geray vd 1998). Dolayısıyla çevre sorunlarına iyi nitelikli eğitimle çözüm bulunabileceği söylenebilir. Bu konuda yapılan eğitim çalışmalarına gereken yoğunluğun ve önemin verilmesi gerekmektedir. Gökdağ (1994)'a göre de çevre sorunları insanın tutum ve davranışlarından kaynaklandığı için bu sorunlar insanın özündeki bir eğitim sorunudur ve çözülmesi için de kaliteli ve iyi bir eğitim gerekmektedir. Böylece çevre eğitimi alan kişilerin çevreye ilişkin duyarlılığa sahip olması ve gizil gücünü çevrenin korunması ve sorunların çözümü için kullanması beklenir (Miser 1997).

Kendisinin ve kendisinden sonrakilerin sorumluluğunu taşımak mecburiyetinde olan insan; yaşadığı ve diğer canlılarla paylaştığı çevreyi korumak ve yaptığı tahribatı gidermekle yükümlüdür (Anonim 1991b). Bunun için ise doğru ve uygun yöntemlerle hazırlanmış eğitim programları belirlenmeli ve uygulanmalıdır.

İnsanın parçası olduğu doğaya karşı girdiği tek taraflı tutum olumsuz sonuçlarını yoğun bir biçimde vermektedir (Çelikıran 1997). Bu durumun önüne bir an önce geçilmesi gerekmektedir. Bunun yolu da daha iyi bir çevrede yaşayabilmek için bir an önce çevre eğitimi yoluyla insanların bilinçlenmesidir.

İnsan, çevresinin önemli bir ögesi olarak hem çevresini etkiler hem de çevresinden etkilenir. Kuşkusuz bu etkileşim insanın mutluluğuna, dolayısıyla çevresel değerlerin devamlılığına hizmet

edecek biçimde olumlu yönde olursa, dünyamızın geleceği daha aydınlık olacaktır. Bunun için en önemli adım; doğru eğitimle, insanın çevresini, çevreyle etkileşimini daha iyi anlamasına yardım ederek, çevreye yönelik bilgilerini, tutumlarını ve becerilerini değiştirmesi ve olumlu yönde geliştirmesi olmalıdır (Çelikkıran 1997). Günüümüzde insanla çevre arasında yeni bir dostluk ve işbirliğine gereksinim vardır. Duygusal ve romantik bir sevgiden çok; akıllı, gerçekçi ve sevgi dolu tutum ve yaklaşım, aynı zamanda bilinçli ve anlayışlı bir çevre dostluğu gereklidir. Bu da ancak uygun bir eğitimle sağlanabilir. Bu bağlamda insanda çevreye karşı olumlu, sevecen duyguların kazanılmasını sağlayacak önlemlerin alınması ve bu yönde gereken çalışmaların hızla yapılması, ayrıca toplumların yeni eğitim ve gelişmelerini değerlendirebilecek, çevreye zararlı olabilecek girişimleri engellemek amacıyla demokratik haklarını yerinde ve zamanında kullanabilecek düzeyde bilinçlendirilmesi önem kazanmaktadır (Görçelioğlu 1990).

Çevre eğitimi verilirken çevre ile ilgili bilgilerin çocuklara aktarılmasında çocuğun gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalı ve basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir (Şahin 1998).

Çevre eğitiminin sağlandığı üç temel alan; ev, yerel toplum ve okuldur. Çevre eğitimi çocuğun evinde ve yakın çevresinde başlar. Okullarda verilen eğitimle gelişir. Okul çok özel bir çevredir. Milyonlarca öğrenciyi, hatta dolaylı olarak milyonlarca aileyi etkileyebilecek bir çevre (Tozlu 1996) olduğu düşünülürse, doğru bir eğitim programıyla bir çok bireyin eğitilmesi mümkün olabilir.

Hult (1994)'a göre çocuklara yönelik olan çevre eğitimi yaparak öğrenme ve doğada birebir yaşama olmak üzere iki temel prensiple verilmelidir (Palmberg and Kuru 2000).

Aynı şekilde Palmberg (1995)'e göre de çocuklarda çevreye yönelik davranış değiştirme ancak *çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin* ve çevre konularıyla ilgili bilgilerinin artması yoluyla oluşabilir (Palmberg and Kuru 2000).



Trant (1986), çevre için eğitimin amaçlarını genel eğitimin amaçları gibi açıklamaktadır. Bu amaçlar; bilginin, yeteneklerin, davranışların ve değerlerin gelişmesini kapsamaktadır. Ancak, buna özel bir çevresel boyut ilave etmektedir. Bu çevresel boyut insanlar arasında karşılıklı ilişki, kültür ve biyofiziksel çevredir. Bu bağlamda izlenebilecek bir sıra söz konusudur:

1. Çevre hakkında öğrenme yani bilgi, kavram ve yetenek ile ilgili hedefler belirlenir.

2. Çevre için öğrenme yani tutum ve değerlerle ilgili hedefler belirlenir.

3. Karar verme ve önceden kazanılan hedefler üzerinde kurulan çalışmalar yapılır.

Ceritli (1996)'ye göre çevre için eğitimin amacı; ekolojik risklere karşı halkın duyarlılığını ölçmek, bu yöndeki eğilimleri tespit etmek ve yönlendirmektir. Çünkü birey kendisiyle birinci dereceden ilgili olmayan ekolojik risklere karşı gerektiğinden fazla duyarlıysa kendi yaşadığı bölgenin çevresel sorunlarının çözümüne daha az katkıda bulunabilir.

Çevrenin korunması için gereken en önemli koşul, sosyal davranışların temelden değişmesidir. Davranış çevreden etkilenirken çevre de insan tarafından yaratılmaktadır. Her birey kendi sağlığı ve diğerlerinin sağlığı ile ilgili olarak çevrenin korunmasına katılma sorumluluğuna sahip olmalıdır. Bu yüzden içinde yaşadığımız çevreyi giderek yaşanmaz hale getiren faaliyetleri önlemek, bütün insanlığın sorunu ve ortak sorumluluğu haline gelmiştir.

Çevre eğitiminin genel hedefleri dikkate alındığında örgün eğitimde her yaş grubu için eğitim hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve üniversite öğretim üyelerinin işbirliği ile 2000-2001 yılları arasında okulöncesi eğitim programlarının çağın koşullarına göre yeniden incelenmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Hazırlanan okulöncesi eğitim programında estetik, yaratıcılık ve çevre eğitimine yönelik hedeflere de yer verilmiştir (Gürkan vd. 2001).

### 3. KAYNAK ÖZETLERİ

Tanner (1980)'ın araştırmasında, çocukluk çağında doğa ile iç içe olmanın ve canlı-cansız varlıklar hakkında bilgi sahibi olmanın önemli bir uyarıcı olduğu, bireyin sonraki eğitiminde ve gelişiminde önemli bir yeri olduğu saptanmıştır.

Jaus (1982) ilköğretimin beşinci sınıfında okuyan öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının değişimini; verilen on saatlik çevre kursuyla araştırmıştır. Araştırmanın başında öğrenciler tesadüfi olarak iki gruba ayrılmışlardır. Bu iki gruptaki bütün öğrencilerin benzer başlangıç tutumlarına sahip oldukları test edilmiştir. Sonra 1. gruptaki öğrencilere çevre kursu verilmiştir. 15 gün süren öğretimde çevre kursu alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre çevreye karşı daha pozitif tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Çocukların biyolojik çevrelerine karşı tutumlarına ve davranışlarına, yaşanılan çevrenin etkisini ölçmek amacıyla yaptıkları bir çalışmada Bunting and Cousins (1985) kırsala nazaran kentsel çevrede yaşayan çocukların doğal çevreyi şekillendirmede teknoloji kullanımını daha çok savunduklarını bulmuştur. Bu sonuç; çocukların son gelişmelerden anında haberdar olduklarını yani kent yaşamında teknolojik gelişmelerle ve bunların getirdiği sorunlarla yaşadıklarını dolayısıyla, doğayı ve doğal ortamları tam olarak öğrenemediklerini göstermektedir.

Özdemir (1987)'in yaptığı bir araştırmada, kişilerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çevre sorunlarına duyarlılık derecelerinin de yükseldiği, çevre eğitimine yer veren eğitim programlarıyla yetişenlerin çevre sorunlarına duyarlılık derecelerinin, söz konusu programlarla yetişmeyenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Harvey (1988)'in yaptığı bir araştırmada 8-11 yaş grubundaki kız çocuklarının bitkilere ve diğer canlılara karşı tutumlarının erkek çocuklarına göre daha pozitif olduğunu bulmuştur. Bu sonuç

kültürün çevre duyarlılığına etkisini ortaya koymaktadır. Türk toplumunda da çocuklara cinsiyetlerine göre davranılmakta ve dolayısıyla çocukların tutumları da bu yönde farklılık göstermektedir.

Chawla (1988), Chawla and Hart (1988), Challendre and Power (1992) ve Tilbury (1994)'nin çalışmalarında çocukların bizzat kendilerini doğada etkinliklere, deneylere katarak, çevre eğitimi verildiğinde çocuklarda daha sağlıklı bir *çevresel farkındalık* oluşturulabileceği vurgulanmıştır (Wilson vd 1996). Ayrıca Cohen (1984) de doğal çevrede sık sık olumlu deneyimler yaşamayan çocukların doğaya karşı korkularının, fobilerinin ve önyargılarının düzelmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir (Wilson vd. 1996).

Ailede alınan çevre eğitiminin kalıcı olması için bu çalışmanın eğitim kurumlarında da devam ettirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla 1984 yılında OECD'ye bağlı "Eğitsel Araştırma ve Yenilik Merkezi" (CERI) Paris'te bir proje başlatmıştır. Yarının büyükleri olan çocukların çevre ile ilgili ilgi ve duyarlılığa sahip olmaları ve yaşadıkları dünyaya karşı sorumluluk duymalarına okulların katkısı araştırılmıştır. Proje 2 yıl süre ile tüm OECD ülkelerinde uygulanmıştır. Okullarda uygulanmak üzere çevreye yönelik 3 ayrı konu belirlenmiştir. Projenin sonucunda fosfatsız deterjan ürünlerinin satışında artış gözlenmiş, öğrenciler ilgili otoritelere olumsuz koşulların düzeltilmesi için detaylı bir rapor sunmuşlar ve yerel yönetimle birçok tartışmadan sonra uzmanların ve basının yardımıyla diledikleri gibi bir park inşa ettirmişlerdir (Anonymous 1991).

Arkiş (1992)'a göre okul ortamında bir yandan çevre ve sorunlarına karşı duyarlılık ve bilgi aşılanırken, diğer yandan da çevre sorunlarının çözümünde sorumluluk üstlenmek gibi davranış ve tutumlar geliştirilebilir. Bu durumda çevre eğitimi konularının okul müfredatında yer alması önem kazanmaktadır. Bu noktadan hareketle ilköğretimin 6. sınıfında fen dersine entegre edilmiş bir "Su Koruma" ünitesinin öğrencilerin su ve çevre ile ilgili tutumları üzerine etkisini incelemek amacıyla Arkiş (1992) bir araştırma

gerçekleştirmiştir. Bu ünite kapsamında gerçekleştirilen çevre eğitiminin olumlu sonuçları olduğu saptanmıştır.

Okulöncesi dönem çocuklarının biyolojik çevreleri tanımlarını ve kullanımlarını yani çevresel farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla kırsal ve kentsel kesimlerden seçilmiş, 3-5 yaş grubunda 45 erkek ve 43 kız çocukla yapılan araştırmada çocukların grafik olarak tanımlanmış çevresel konuları doğru olarak bildikleri bulunmuştur. Araştırmada çocukların ekolojik konulardaki genel bilgileri ölçülmüş, çevrenin yanlış kullanımı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda, çocukların ekoloji ile ilgili konulara rahatlıkla cevap verebilecekleri saptanmıştır. Bu araştırmacılara göre; çevre ile ilgili araştırmalarda insan, özellikle de çocuklar ile doğa arasında her zaman karşılıklı ilişkiler olduğu görülmüştür. Çevre insanın gelişim kalitesini belirlerken, aynı zamanda dünyaya bakış açısını yapılandırmakta, algılama ve değerlendirmeyi de etkilemektedir. Ayrıca; endüstri toplumlarındaki çocukların çevre bilgilerinin kırsal yörelerde ve çiftliklerde yaşayan çocuklara nazaran çok daha özet bilgilere dayanmakta olduğu saptanmıştır (Cohen and Horm-Wingerd 1993).

İlköğretim dönemindeki çocuklarla yapılan bir araştırmada çocukların çevre ile ilgili davranışları ile içten denetimlilikleri arasındaki ilişki ölçülmüştür. Bu çalışma 3., 4. ve 5. sınıf düzeylerinde 171 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Scalası” (CATES) ile “JANUS Çevresel Tutum Scalası” (JEAS) çocuklara uygulanmıştır. Ayrıca çocuklar sınıflarında çevre derslerinde uygulamak üzere çevre ile ilgili birer etkinlik ile çevre ile ilgili olmayan birer etkinlik seçmişler ve uygulamışlardır. Sonuçlar içten denetimli olan çocukların çevre ile ilgili daha olumlu tutum sergilediklerini göstermiştir. Bu sonuç, hareketlerinde ve davranışlarında kontrolün ve sorumluluğun kendilerinde olduğunu düşünen çocukların güçlü çevresel tutumları olduğunu belirtmektedir (Malkus and Musser 1993). Bahsedilen bu ölçeğin, yani “CATES”in, Türk çocukları için uyarlamasını Özüçücu (1996) yapmıştır. Daha sonra geliştirilen bu ölçek 60 adet 3. sınıf, 60 adet 4. sınıf ve 60 adet 5. sınıf öğrencisine

uygulanmış ve sonuçlar değerlendirildiğinde Türk çocuklarının çevreye olan tutumlarının orta düzeyde olumlu olduğu saptanmıştır. İlköğretim okullarının 7. sınıf fen programına entegre edilmiş bir toprak koruma ünitesinin, öğrencilerin toprak ile ilgili tutum ve davranışlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bir çalışmanın sonuçları geliştirilen toprak ünitesinin, öğrencilerin bilgilerini arttırmalarına, bu konuya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaya göre, çevre eğitimi konularının en azından fen dersi müfredatına entegre edilmesinin uygun olduğu anlaşılmıştır (Doğan 1993).

Bixler vd. (1994)'nin yaptıkları bir araştırmada; kentlerde yaşayan çocukların, doğal çevreye karşı korku dolu tepkileri olduğu ve doğal dünyayı öğrenme konusunda korku ve kaygıya sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca ilkokul çağı çocukları ile yaptıkları bir başka araştırmada, çocukların sınıf içinde fen deneyleri yapmak, doğayı resimler yoluyla incelemek yerine, çevreyi inceleme gezileri yapmayı tercih ettiklerini saptamışlardır (Wilson vd 1996).

Malkus and Musser (1994, 1997)'in yaptıkları araştırmalarda; çocukların ancak çevreye karşı ilgilerinin yüksek olması halinde, çevreye karşı tutumlarının da olumlu olduğu ve çevre problemlerini çözmeye istekli oldukları belirlenmiştir.

10-13 yaşları arasındaki çocuklar için yapılan başka bir 2 haftalık kampta da aynı sonuçlar elde edilmiştir (Dresner and Gill 1994). Ayrıca çocukların medya sayesinde yakın çevrelerindeki çevre sorunları hakkında yeterince bilgi sahibi oldukları ve bu konular ile ilgilendikleri saptanmıştır. Buna karşılık ozon tabakası veya yağmur ormanları gibi konularla ilgilenmedikleri ve bu konular için yapacak bir şey olmadığına inandıkları bulunmuştur. Daha sonra araştırmacılar; "ilköğretim okullarında çevre eğitimine yönelik olarak planlar hazırlanırken, çocukların yakın ve uzak çevrelerindeki problemler hakkındaki bilgilerini geliştirmek yönünde çalışılması gerektiği" önerisinde bulunmuşlardır (Palmberg and Kuru 2000).

Kahn and Friedman (1995a)'ın şehirde zencilerin yaşadığı bir kesimde sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir gruptaki yaşları 7, 9 ve 11 olan 72 çocukla yaptıkları bir çalışmada; çocukların doğal çevre ile ilgili görüşleri ve değerlerini araştırmışlardır. Araştırmada çocukların çevre problemleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları, aileleriyle çevre konularını tartışıp tartışmadıkları, doğa hakkındaki fikirleri değerlendirip değerlendirmedikleri ve çevreye yardım etmek için faaliyete geçip geçmedikleri konularına cevaplar aranmıştır. Ayrıca, bir su kanalının kirletilmesini içeren hayali bir hikayeye dayalı olarak, çocukların çevre ile ilgili yargılarını anlatmaları, genişletmeleri ve destekleyici haklı nedenlerini sunmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların hem gelişimsel hem de kültürel olarak ileri düzeyde olmamalarına rağmen, doğaya karşı hassasiyet ve çevre problemleriyle ilgili duyarlılık gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca, çocukların çoğu su kanalının kirletilmesini ahlaki değerlerin ihlali olarak nitelendirmişlerdir.

Brezilya Amazonları'nda kırsal kesimde ve kentlerde yaşayan çocuklarla yapılan görüşmelerde çocukların doğal çevreyle ilişkilerini anlama ve değer vermeleri ölçülmüştür. Yaş ortalaması 13 yaş 8 ay olan ilköğretim 5. sınıfa giden 44 çocukla yapılan çalışmada, her iki kesimde yaşayan çocukların, çevresel problemlerin farkında oldukları saptanmıştır. Rio Negro'ya çöp atmanın çevreye (örneğin; kuşlara, böceklerle, nehrin görüntüsüne ve nehir boyunca yaşayan insanlara) zarar verdiğine inandıkları bulunmuştur. Bunun yanı sıra çocukların çöplerin nehre atılmasının ahlaki yükümlülüklerle de aykırı olduğuna inandıkları ve Amazon yağmur ormanlarının korunmasını destekledikleri de araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır (Kahn and Friedman 1995b).

Amerika'da yaşayan Afrika-Amerika kırsal kesim çocuklarının da çevre korumayı destekleyici görüşe sahip oldukları saptanmıştır (Kahn and Friedman 1995c).

Kent çocuklarının ormanlar ile ilgili bilgilerini ve ormanların çocuklar için ne anlama geldiğini araştırmak için Rio de Janerio'nun kuzeyinde ve güneyinde yaşayan, ilköğretim okuluna devam eden

çocuklarla bir çalışma yapılmıştır. Çocuklara sorular yöneltilmiştir. Daha önce ormana gittiğini ifade eden kuzey kesimde yaşayan çocukların %35.3'ü ve güneyde yaşayan çocukların %37.5'i ormanı karakterize edememiştir. Bu ve buna benzer sonuçlar yani çocukların doğal çevreyle ilgili bilgileri ve hissettikleri ile ilgili cevapları; çocukların aldığı çevre eğitiminin yetersiz olduğunu ve bu eğitimin yetişkinlerce yeniden düşünülmesi ve planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu da çocukların daha çok katılımını sağlayıcı ve yapıcı hareketlerde bulunmalarını gerektiren bir eğitim programına gereksinim olduğu sonucunu doğurmaktadır (Mendes and Schall 1995).

Çevre eğitimi konusunda geliştirilen “çocuktan çocuğa eğitim” çalışması konuya bir örnek teşkil etmektedir. Batak (1997)'in çalışmasında okulöncesi dönem çocuğunun özellikleri, çevresi ve yaşadığı çevre ile ilgili sorunlar ele alınmış ve çocuktan çocuğa eğitim yöntemi ile çevre bilincinin geliştirilmesine ilişkin deneysel bir uygulama yapılmıştır. İnsanların ve eğitimin bu özelliklerinden yararlanılarak çocuğun çocuğa bilgi ve davranış biçimi aktarabileceği düşüncesinde temel olan; yalnızca öğrenme değil, öğrendiklerini kendisi ve başkalarına öğretmektir. Burada kullanılan “çocuktan çocuğa” yöntemi; sağlığın korunması, geliştirilmesi, bireyin kendisi ile birlikte çevresini tanıması ve anlamasına hizmet vermektedir. Bu yaklaşımın etkili olduğu üç alandan söz edilmektedir. Bunlar daha az eğitilmiş olan çocuklar ile iyi düzeyde eğitim olanağına sahip çocuklar arasında etkileşim yaratmak (Çocuktan çocuğa eğitim), öğrenilen konuları etkileşim yoluyla toplum içinde yaygınlaştırmak (Çocuktan topluma eğitim) ve bilgilerin aile ile paylaşılmasını sağlamaktır (Çocuktan aileye eğitim).

Haktanır ve Çabuk (2000) okulöncesi dönemdeki çocukların çevre algılarını inceledikleri araştırmalarında, Ankara ilinde bulunan üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının devam ettiği 12 özel anaokulundaki 3-6 yaş grubu 80 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada; üst sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocukların çevre algılarının, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının çevre algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu



saptanmıştır. Ayrıca kardeşi olan çocukların olmayan çocuklara göre; anneleri yüksek öğrenim mezunu olan çocukların, anneleri ilköğretim ve orta öğretim mezunu olan çocuklara göre çevre algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Palmberg and Kuru (2000), Finlandiya'da Rovaniemi'de ve Vaasa'da 11-12 yaş grubu çocukların doğal çevredeki aktivitelerinin çocuklar üzerindeki sonuçlarını araştırmak amacıyla düzenlenen bir kampa anketler, görüşmeler, resim ve fotoğraf çalışmaları, doğa incelemeleri vb. yapmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda, doğada yaşanan deneyimlerin çocukların kendilerine olan güvenlerini, doğada kendilerini rahat hissetme davranışlarını artırdığı saptanmıştır. Doğada gerçekleştirilen bu kamp sayesinde, doğa çocuklara yeni anlamlar ifade etmeye başlamıştır. Bu kampa katılmayan bir grup öğrenciyle, katılan öğrenciler karşılaştırılmış; katılan öğrencilerin doğayla daha güçlü empatik ilişki kurdukları saptanmıştır. Ayrıca bu kampa katılan çocukların daha olumlu sosyal davranışlara ve daha yüksek ahlaki yargılara sahip oldukları belirlenmiştir.

## 4. MATERYAL VE YÖNTEM

### 4.1. Materyal:

Araştırmanın evrenini; Ankara ilinde bulunan üst sosyo-ekonomik düzey ailelerin yaşadığı semtlerdeki anaokullarına devam eden, 3-6 yaşları arasındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, bu anaokullarından çalışmanın yapılmasına izin veren 10 özel anaokuluna devam eden çocuklar arasından tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 3-6 yaşları arasındaki 200 çocuk oluşturmaktadır.

### 4.2. Yöntem:

Çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini öğrenebilmek amacıyla araştırmacı tarafından “Çocuk-Aile Bilgi Formu” geliştirilmiş ve bu form aracılığı ile çocuklara ve ailelerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu formda çocuğun öğrenim gördüğü okul, yaşı, annesinin ve babasının öğrenim durumu, çalışıp çalışmaması ve yaşları, kardeşinin olup olmaması, kardeşi varsa cinsiyeti ve yaşı, bulunduğu anaokulunda ne kadar süredir öğrenim gördüğü, bu anaokulundan önce başka bir anaokuluna devam edip etmediği, eğer başka bir anaokuluna devam ettiyse süresi ve ailenin çekirdek aile mi geniş aile mi olduğu sorulmuştur.

Okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla bir veri toplama aracı ihtiyacından yola çıkılarak literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla Cohen and Horm-Wingerd (1993)’in, Malkus and Musser (1993)’in, Malkus and Melson (1994)’un, Malkus and Musser (1994)’ın, Reid and Sadi (1997)’nin çalışmaları ve geliştirdikleri ölçekler incelenmiştir. Bu çalışmada, literatür araştırması sonucunda araştırmacı tarafından bir araç geliştirilmiştir. Geliştirilen araç, “Okulöncesi Dönemdeki

**Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”** olarak adlandırılmıştır.

Araç 3 alt testten oluşmaktadır. Bu alt testler:

- a. Çevre İle İlgili Konuları Ayırtetme Alt Testi (Discrimination Task) (6 madde)
- b. Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme Alt Testi (Arrangement Task) (5 madde)
- c. Çevre İle İlgili Konuları Kavrama Alt Testi (Comprehension Task) (5 madde) dir.

Birinci alt teste ait maddelerde, çocuktan sunulan iki resimden doğru olanı ayırtetmesi; ikinci alt teste ait maddelerde, çocuktan sunulan üç resim içinde birinci resimden sonra gelmesi gereken resmi sıralayarak düzenlemesi; üçüncü alt teste ait maddelerde ise çocuktan tek tek sunulan resimlerdeki yanlış davranışı kavrayıp ifade etmesi beklenmektedir.

Araçın geliştirilmesi aşamasında danışmana, bu konuda çalışan uzmanlara, okulöncesi dönemdeki çocuklarla çalışan öğretmenlere ve bu yaş grubundaki çocuklara danışılarak ham olarak maddeler oluşturulmuştur. Daha sonra yine uzmanlara ve öğretmenlere sorularak, danışman görüşü alınarak, literatür taraması yapılarak ve ilgili araştırmalar incelenerek taslak formlar geliştirilmiştir. Taslak formlar geçerlilik-güvenirlik çalışmaları yapılmak üzere hazırlanmıştır.

Araç, okulöncesi dönem çocuklarının işlem öncesi dönemde olmalarından dolayı taslak formlardaki maddelerin resimlendirildiği kartlardan oluşmaktadır. Bu kartlardaki resimler karakalem tekniği kullanılarak çizilmiştir. Resimler öncelikle 3 ayrı uzmana ayrı ayrı

çizdirilmiştir. Daha sonra en uygun ve istenilen düzeyde olan çizerin resimleri geliştirilmek amacıyla seçilmiştir.

### *Geçerlilik-Güvenirlik Testleri*

Oluşturulan bu taslak formlardaki soruların ve resimlerin ölçmek istenen özelliği ölçmede sayıca ve nitelikçe yeterli olup olmadığını değerlendirmek amacıyla; alanda ve yakın alanlarda çalışan 21 adet bilim adamına başvurulmuştur. Bu uzmanların eleştirileri doğrultusunda formlar yeniden gözden geçirilmiş ve çizere yeniden çizdirilmiştir. Böylece deneme formları oluşturulmuştur.

Hazırlanan deneme formlardan elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla “bağımsız gözlemciler arasında uyum düzeyini belirleme çalışması” yapılmıştır. Bunun için 3-6 yaş grubunda bulunan 10 çocuk üzerinde değerlendirme yapılmıştır. 2 ayrı gözlemci tarafından bu 10 çocuktan oluşan gruba 2 hafta aralıklarla deneme formları uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması sırasında uygulayıcı ile çocuk yalnız ve uygun bir ortamda karşılıklı bulunmuşlardır. Her bir çocuk ile tek tek çalışılmıştır.

Verilerin analizinde bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılmıştır. Burada “Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır. Bağımsız gözlemciler arasında uyum düzeyini belirleyen uyuşum katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, gözlemciler arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Böylece, veri toplama aracını asıl uygulayacak olan kişinin, yani araştırmacının, elde edeceği sonuçların nesnel olacağı ifade edilmektedir.

Deneme formları; 3 alt testin herbirinde 6 adet soru ve ilgili resimlerin bulunduğu toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler:

1. Köpeklere zarar verme – vermeme
2. Ağaçlara zarar verme – vermeme
3. Düzenli bir şehirde yaşama – yaşamama
4. Doğadaki canlıları eve getirme – getirmeme
5. Hamileyken sigara içme – içmeme
6. Odayı düzenli bırakma – bırakmama
7. Şişeleri yere atma – atmama
8. Gemiden atık atma – atmama
9. Plajda çöp bırakma – bırakmama
10. Bulduğu kediyi eve getirme – getirmeme
11. Plastik poşetleri yeniden kullanma – kullanmama
12. Kirli bir gölde yüzme – yüzmeme
13. Kamp ateşini söndürme – söndürmeme
14. Fabrikadan kirli dumanlar çıkmasını önemseme – önemsememe
15. Odadan dışarı çıkarken ışığı açık bırakma – bırakmama
16. Arabadan sokağa çöp atma – atmama
17. Yerlere tükürme – tükürmeme
18. İşi bittikten sonra musluğu açık bırakma - bırakmama

Bu deneme formları 3-6 yaş grubunda yer alan 50 adet çocuğa uygulanmıştır. Bu 50 çocuktan oluşan grubun toplam 18 maddeye verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Araştırmacı her bir problem durumu için doğru cevap veren çocuğa “1” puan, yanlış cevap veren çocuğa ise “0” puan vermiştir. Dolayısıyla bir çocuğun bu ölçekten alabileceği en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “18”dir.

50 kişilik bu deneme grubuna uygulanan okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen araç, 3 ayrı alt testten oluştuğu için her bir alt test için geçerlilik-güvenirlilik testleri ayrı ayrı yapılmıştır.

Alt testlerin yapı geçerliliği için “faktör analizi”, madde ayırteçliliği için “madde toplam korelasyonu” ve güvenirliliği için “alfa iç tutarlılık katsayısı” testleri kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda deneme formu için belirlenen 18 maddeden 16’sının uygun olduğu, 2’sinin ise farklı yapıları ölçmesi nedeniyle yani düşük faktör yükü

(.40) olması nedeniyle, uygun olmadığı saptanmış ve belirlenen bu 2 madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu maddeler 10. ve 17. maddelerdir:

10. Bulduğu kediyi eve getirme – getirmeme  
17. Yerlere tükürme – tükürmeme

Bu testlerin sonucunda bir çocuğun testten alabileceği en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “16” olarak belirlenmiştir. Bu testlerin sonuçları Çizelge 4.2.1.-4.2.3’te görülmektedir:

**Çizelge 4.2.1. “Çevre ile İlgili Konuları Ayırttirme Alt Testi”  
Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları**

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde- Toplam Korelasyonu
1. Köpeklere zarar verme - vermeme	.71	.54
2. Ağaçlara zarar verme - vermeme	.76	.61
3. Düzenli bir şehirde yaşama -yaşamama	.51	.35
4. Doğadaki canlıları eve getirme - getirmeme	.72	.56
5. Hamileyken sigara içme - içmeme	.69	.52
6. Odayı düzenli bırakma - bırakmama	.71	.53
Açıklanan Varyans=%48 Alfa=0.77		

Çizelge 4.2.1’deki “Çevre İle İlgili Konuları Ayırttirme Alt Testi” faktör analizi sonuçları incelendiğinde her bir maddenin faktör yükü değerinin .51 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, bu

testte yer alan 6 maddenin “Çevre İle İlgili Konuları Ayırtma” ismi ile tanımlanan yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Bu durum alt test ile ilgili varyansın %48’ini açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonu .35 ile .61 arasında değişmektedir. Bu bulgu, bu testte yer alan 6 maddenin her birinin çocukların çevre ile ilgili konuları ayırtmeleri bakımından yeterince ayırtedici olduğunu göstermektedir. Bu alt testin alfa güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

**Çizelge 4.2.2. “Çevre ile İlgili Konuları Düzenleme Alt Testi”  
Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları**

Maddeler	Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
7. Şişeleri yere atma - atmama	.72	.47
8. Gemiden atık atma - atmama	.76	.52
9. Plajda çöp bırakma - bırakmama	.63	.36
10. Plastik poşetleri yeniden kullanma - kullanmama	.54	.29
11. Kirli bir gölde yüzmeye - yüzmeme	.49	.26
Açıklanan Varyans=%41 Alfa=0.63		

Çizelge 4.2.2.’deki “Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme Alt Testi” faktör analizi sonuçları incelendiğinde her bir maddenin faktör yükü değerinin .49 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu bu testte yer alan 5 maddenin “Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme” ismi ile tanımlanan yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Bu durum alt test ile ilgili varyansın %41’ini açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonu .26 ile .52 arasında değişmektedir. Bu bulgu bu testte yer alan 5 maddenin her birinin çocukların çevre ile ilgili konuları düzenlemeleri bakımından yeterince ayırtedici olduğunu

göstermektedir. Bu alt testin alfa güvenilirlik katsayısı .63 olarak hesaplanmıştır.

**Çizelge 4.2.3. “Çevre ile İlgili Konuları Kavrama Alt Testi”  
Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları**

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Madde- Toplam Korelasyonu</b>
12. Kamp ateşini söndürme - söndürmeme	.48	.25
13. Fabrikadan kirli dumanlar çıkmasını önemsememe - önemsememe	.74	.48
14. Odadan dışarı çıkarken ışığı açık bırakma - bırakmama	.82	.58
15. Arabadan sokağa çöp atma - atmama	.65	.39
16. İş bittikten sonra musluğu açık bırakma - bırakmama	.45	.23
Açıklanan Varyans=%42 Alfa=0.63		

Çizelge 4.2.3.’deki “Çevre İle İlgili Konuları Kavrama Alt Testi” faktör analizi sonuçları incelendiğinde her bir maddenin faktör yükü değerinin .45 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu bu testte yer alan 5 maddenin “Çevre İle İlgili Konuları Kavrama” ismi ile tanımlanan yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Bu durum alt test ile ilgili varyansın %42’sini açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonu .23 ile .58 arasında değişmektedir. Bu bulgu bu testte yer alan 5 maddenin her birinin çocukların çevre ile ilgili konuları kavrayabilmeleri bakımından yeterince ayırteci olduğunu göstermektedir. Bu alt testin alfa güvenilirlik katsayısı .63 olarak hesaplanmıştır.



## *Verilerin Toplanması*

Ölçeğin geçerlilik-güvenirlik çalışması tamamlandıktan sonra araştırmanın örneklemini oluşturan 200 çocuğa araştırmacı tarafından ölçek tek tek uygulanmıştır.

Araştırmacı ölçeği uygulamaya başlamadan önce uygulamayı yapacağı çocuğa ölçeği kısaca tanıtır. Daha sonra 1. alt testteki 6 problem durumuna ait resimler ikiyeşerli olarak, 2. alt testteki 5 problem durumuna ait resimler üçerli gruplar halinde ve 3. alt testteki 5 problem durumuna ait resimler tek tek çocuğa gösterilir ve ilgili sorular sorulur.

Çocukların verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından kaydedilir. Bir çocuğun bu testten alabileceği en düşük puan "0", en yüksek puan ise "16" dir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen çocuk ve aile bireylerinin demografik özelliklerini belirlemek üzere geliştirilen 16 sorudan oluşan "Çocuk-Aile Bilgi Formu" ise araştırmacı tarafından çocukların kişisel dosyaları incelenerek doldurulmuştur.

## *Verilerin Analizi*

Bu çalışmada 3-6 yaşları arasındaki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracı (Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi) ile elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. 2 grubun karşılaştırılması yapıldığında "İlişkisiz Gruplar İçin T-Testi" ve 3 grubun karşılaştırılması yapıldığında bir Varyans Analizi tekniği olan "Tek Faktörlü Anova Testi" kullanılmıştır. Tek Faktörlü Anova Testi sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda hangi faktörler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu bulmak için "Tukey-b Testi" yapılmıştır. Ayrıca aracın alt testleri arasındaki korelasyonları saptamak amacıyla "Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı" hesaplanmıştır.

## 5. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Araştırmada Çocuk-Aile Bilgi Formu ve geçerlilik-güvenirlilik çalışması yapılan ölçme aracı kullanılarak toplanan bilgiler düzenlenmiş ve istatistiksel analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılmıştır. 2 grubun karşılaştırılması yapıldığında “İlişkisiz Gruplar İçin T-Testi” ve 3 grubun karşılaştırılması yapıldığında bir Varyans Analizi tekniği olan “Tek Faktörlü Anova Testi” kullanılmıştır. Tek Faktörlü Anova Testi sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda hangi faktörler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu bulmak için “Tukey-b Testi” yapılmıştır. Ayrıca aracın alt testleri arasındaki korelasyonları saptamak amacıyla “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır.

### A. Çevre İle İlgili Konuları Ayırtetme

**Çizelge 5.1. “Çevre İle İlgili Konuları Ayırtetme Alt Testi’ne İlişkin İstatistiksel Değerler**

Değerler	
Ortalama	5,15
Ortanca	5,00
Standart Sapma	1,41
Minimum Değer	0,00
Maksimum Değer	6,00

Çizelge 5.1.’e göre “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”nin “Çevre İle İlgili Konuları Ayırtetme Alt Testi”nde 200 çocuğun aldığı ortalama puan 5,15 olarak hesaplanmıştır. Ortanca ve standart sapma değerleri 6,00 ve 1,41 olarak bulunmuştur. Çocukların testten alabilecekleri en düşük değer 0,00 ve en yüksek değer ise 6,00’dır. Çocukların aldıkları ortalama değer 5,15 olması çocukların çevreyle ilgili konuları ayırtetmelerinin olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Çizelge 5.2. “Çevre İle İlgili Konuları Ayırtetme Alt Testi”ne İlişkin T-Testi Sonuçları**

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P																																																																																																									
Cinsiyet	1-K.	113	5,12	1,48	198	0,35	,725																																																																																																									
	2-E.	87	5,19					Anne öğr. dur.	1-Lise-	80	5,13	1,59	198	0,14	,887	2-Üniversite+	120	5,16	Baba öğr. dur.	1-Lise-	56	5,12	1,60	197	0,16	,873	2-Üniversite+	143	5,16	Anne çalışma.	1-Çalışıyor	130	5,25	1,31	198	0,13	,180	2-Çalışmıyor	70	4,97	Baba çalışma.	1-Çalışıyor	187	5,17	1,36	197	0,79	,426	2-Çalışmıyor	12	4,83	Kardeş olma	1-Yok	85	5,10	1,49	198	0,42	,675	2- Var	115	5,19	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	5,17	1,30	107	0,27	,781	2- Küçük	31	5,09	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	5,24	,739	113	0,33	,739	2-E.	70	5,15	Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754	2-E.	53	5,20	Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198
Anne öğr. dur.	1-Lise-	80	5,13	1,59	198	0,14	,887																																																																																																									
	2-Üniversite+	120	5,16					Baba öğr. dur.	1-Lise-	56	5,12	1,60	197	0,16	,873	2-Üniversite+	143	5,16	Anne çalışma.	1-Çalışıyor	130	5,25	1,31	198	0,13	,180	2-Çalışmıyor	70	4,97	Baba çalışma.	1-Çalışıyor	187	5,17	1,36	197	0,79	,426	2-Çalışmıyor	12	4,83	Kardeş olma	1-Yok	85	5,10	1,49	198	0,42	,675	2- Var	115	5,19	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	5,17	1,30	107	0,27	,781	2- Küçük	31	5,09	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	5,24	,739	113	0,33	,739	2-E.	70	5,15	Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754	2-E.	53	5,20	Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10						
Baba öğr. dur.	1-Lise-	56	5,12	1,60	197	0,16	,873																																																																																																									
	2-Üniversite+	143	5,16					Anne çalışma.	1-Çalışıyor	130	5,25	1,31	198	0,13	,180	2-Çalışmıyor	70	4,97	Baba çalışma.	1-Çalışıyor	187	5,17	1,36	197	0,79	,426	2-Çalışmıyor	12	4,83	Kardeş olma	1-Yok	85	5,10	1,49	198	0,42	,675	2- Var	115	5,19	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	5,17	1,30	107	0,27	,781	2- Küçük	31	5,09	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	5,24	,739	113	0,33	,739	2-E.	70	5,15	Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754	2-E.	53	5,20	Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10																	
Anne çalışma.	1-Çalışıyor	130	5,25	1,31	198	0,13	,180																																																																																																									
	2-Çalışmıyor	70	4,97					Baba çalışma.	1-Çalışıyor	187	5,17	1,36	197	0,79	,426	2-Çalışmıyor	12	4,83	Kardeş olma	1-Yok	85	5,10	1,49	198	0,42	,675	2- Var	115	5,19	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	5,17	1,30	107	0,27	,781	2- Küçük	31	5,09	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	5,24	,739	113	0,33	,739	2-E.	70	5,15	Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754	2-E.	53	5,20	Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10																												
Baba çalışma.	1-Çalışıyor	187	5,17	1,36	197	0,79	,426																																																																																																									
	2-Çalışmıyor	12	4,83					Kardeş olma	1-Yok	85	5,10	1,49	198	0,42	,675	2- Var	115	5,19	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	5,17	1,30	107	0,27	,781	2- Küçük	31	5,09	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	5,24	,739	113	0,33	,739	2-E.	70	5,15	Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754	2-E.	53	5,20	Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10																																							
Kardeş olma	1-Yok	85	5,10	1,49	198	0,42	,675																																																																																																									
	2- Var	115	5,19					Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	5,17	1,30	107	0,27	,781	2- Küçük	31	5,09	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	5,24	,739	113	0,33	,739	2-E.	70	5,15	Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754	2-E.	53	5,20	Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10																																																		
Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	5,17	1,30	107	0,27	,781																																																																																																									
	2- Küçük	31	5,09					Kardeş cinsiyet	1-K.	45	5,24	,739	113	0,33	,739	2-E.	70	5,15	Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754	2-E.	53	5,20	Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10																																																													
Kardeş cinsiyet	1-K.	45	5,24	,739	113	0,33	,739																																																																																																									
	2-E.	70	5,15					Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754	2-E.	53	5,20	Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10																																																																								
Başka anaokulu	1-H.	147	5,13	1,39	198	0,31	,754																																																																																																									
	2-E.	53	5,20					Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398	2- 1-2 yıl	27	5,29	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10																																																																																			
Gittiği okula devam s.	1- 1- yıl	20	4,90	1,98	45	0,85	,398																																																																																																									
	2- 1-2 yıl	27	5,29					Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873	2-Geniş	19	5,10																																																																																														
Aile yapısı	1-Çekirdek	181	5,16	1,38	198	0,16	,873																																																																																																									
	2-Geniş	19	5,10																																																																																																													

Çocukların “Çevre İle İlgili Konuları Ayırtetme Alt Testi”nden aldıkları puanların bazı faktörlere göre değişip değişmediğini gösteren Çizelge 5.2. incelendiğinde; çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp/çalışmama durumu, babanın çalışıp/çalışmama durumu, kardeşinin olup/olmama durumu, kardeşinin kendisinden büyük olup/olmama durumu, kardeşinin cinsiyeti, daha önce başka bir anaokuluna gidip/gitmediği, gittiği diğer okula devam etme süresi ve aile yapısı faktörlerinin çocukların puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, belirtilen faktörlerin okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili

konuları ayırttelerine temel etkilerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çocukların aracın bu alt testinden aldıkları puanların genellikle yüksek olması, bu konuda homojen olduklarını göstermektedir. Örneklem grubundaki çocukların hepsinin aynı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmeleri nedeniyle çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin birbirine yakın olmasının bu faktörlerin etkili olmamasına yol açtığı düşünülebilir.

**Çizelge 5.3. “Çevre İle İlgili Konuları Ayırttme Alt Testi”ne İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

De.	Düzy	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey-b)
Yaşı	1- 3	34	4,82	3-196	4,907	,003	5yaş-3 yaş 5 yaş-4 yaş
	2- 4	42	4,66				
	3- 5	69	5,60				
	4- 6	55	5,15				
Anne Yaş	1- 35-	106	6,43	2-197	,023	,977	-
	2- 36-40	72	6,48				
	3- 40+	22	6,45				
Baba Yaş	1- 35-	53	6,62	2-196	,523	,594	-
	2- 36-40	99	6,44				
	3- 41+	47	6,29				
Okul süre	1- 1- yıl	83	5,08	2-197	,176	,839	-
	2- 1-2 yıl	75	5,20				
	3- 2+ yıl	42	5,15				

Çocukların “Çevre İle İlgili Konuları Ayırttme Alt Testi”nden aldıkları puanların bazı faktörlere göre değişip değişmediğini gösteren Çizelge 5.3. incelendiğinde bu amaçla yapılan tek faktörlü anova sonuçlarına göre annenin yaşı, babanın yaşı ve bulunduğu anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin çocukların puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Fakat farklı yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları ayırtteleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $F(3-196) = 4,91, p < .05$ ). Bu bulgu çocukların çevre ile ilgili konuları ayırtteleri üzerinde yaşın önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları 5 yaş grubundaki çocuklar ile 6 yaş

grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte; yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları ayırtetme konusunda hem 3 yaş grubundaki çocuklardan, hem de 4 yaş grubundaki çocuklardan daha başarılı olduklarını göstermektedir.

### *B. Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme*

**Çizelge 5.4. “Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme Alt Testi”ne İlişkin İstatistiksel Değerler**

Değerler	
Ortalama	3,64
Ortanca	4,00
Standart Sapma	1,27
Minimum Değer	0,00
Maksimum Değer	5,00

Çizelge 5.4’e göre “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”nin “Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme Alt Testi”nde 200 çocuğun aldığı ortalama puan 3,64 olarak hesaplanmıştır. Ortanca ve standart sapma değerleri 4,00 ve 1,27 olarak bulunmuştur. Çocukların testten alabilecekleri en düşük değer 0,00 ve en yüksek değer ise 5,00’dır. Çocukların aldıkları ortalama değer 3,64 olması çocukların çevreyle ilgili konuları düzenlemelerinin olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Çizelge 5.5. “Çevre İle İlgili Konuları Düzenlemeleri Alt Testi”ne İlişkin T-Testi Sonuçları**

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P																																																																																																									
Cinsiyet	1-K.	113	3,64	1,23	198	0,13	,990																																																																																																									
	2-E.	87	3,64					Anne öğr. dur.	1-Lise-	80	5,13	1,34	198	0,97	,332	2-Üniversite+	120	5,16	Baba öğr. dur.	1-Lise-	56	3,57	1,35	197	0,46	,645	2-Üniversite+	143	3,66	Anne çalışma	1-Çalışıyor	130	3,66	1,30	198	0,24	,803	2-Çalışmıyor	70	3,61	Baba çalışma	1-Çalışıyor	187	3,64	1,27	197	0,15	,878	2-Çalışmıyor	12	3,58	Kardeş olma	1-Yok	85	3,68	1,14	198	0,35	,723	2- Var	115	3,61	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	3,67	1,39	107	0,89	,373	2- Küçük	31	3,41	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,77	1,32	113	0,00	,315	2-E.	70	3,51	Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175	2-E.	53	3,84	Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198
Anne öğr. dur.	1-Lise-	80	5,13	1,34	198	0,97	,332																																																																																																									
	2-Üniversite+	120	5,16					Baba öğr. dur.	1-Lise-	56	3,57	1,35	197	0,46	,645	2-Üniversite+	143	3,66	Anne çalışma	1-Çalışıyor	130	3,66	1,30	198	0,24	,803	2-Çalışmıyor	70	3,61	Baba çalışma	1-Çalışıyor	187	3,64	1,27	197	0,15	,878	2-Çalışmıyor	12	3,58	Kardeş olma	1-Yok	85	3,68	1,14	198	0,35	,723	2- Var	115	3,61	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	3,67	1,39	107	0,89	,373	2- Küçük	31	3,41	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,77	1,32	113	0,00	,315	2-E.	70	3,51	Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175	2-E.	53	3,84	Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42						
Baba öğr. dur.	1-Lise-	56	3,57	1,35	197	0,46	,645																																																																																																									
	2-Üniversite+	143	3,66					Anne çalışma	1-Çalışıyor	130	3,66	1,30	198	0,24	,803	2-Çalışmıyor	70	3,61	Baba çalışma	1-Çalışıyor	187	3,64	1,27	197	0,15	,878	2-Çalışmıyor	12	3,58	Kardeş olma	1-Yok	85	3,68	1,14	198	0,35	,723	2- Var	115	3,61	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	3,67	1,39	107	0,89	,373	2- Küçük	31	3,41	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,77	1,32	113	0,00	,315	2-E.	70	3,51	Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175	2-E.	53	3,84	Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42																	
Anne çalışma	1-Çalışıyor	130	3,66	1,30	198	0,24	,803																																																																																																									
	2-Çalışmıyor	70	3,61					Baba çalışma	1-Çalışıyor	187	3,64	1,27	197	0,15	,878	2-Çalışmıyor	12	3,58	Kardeş olma	1-Yok	85	3,68	1,14	198	0,35	,723	2- Var	115	3,61	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	3,67	1,39	107	0,89	,373	2- Küçük	31	3,41	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,77	1,32	113	0,00	,315	2-E.	70	3,51	Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175	2-E.	53	3,84	Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42																												
Baba çalışma	1-Çalışıyor	187	3,64	1,27	197	0,15	,878																																																																																																									
	2-Çalışmıyor	12	3,58					Kardeş olma	1-Yok	85	3,68	1,14	198	0,35	,723	2- Var	115	3,61	Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	3,67	1,39	107	0,89	,373	2- Küçük	31	3,41	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,77	1,32	113	0,00	,315	2-E.	70	3,51	Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175	2-E.	53	3,84	Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42																																							
Kardeş olma	1-Yok	85	3,68	1,14	198	0,35	,723																																																																																																									
	2- Var	115	3,61					Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	3,67	1,39	107	0,89	,373	2- Küçük	31	3,41	Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,77	1,32	113	0,00	,315	2-E.	70	3,51	Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175	2-E.	53	3,84	Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42																																																		
Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	3,67	1,39	107	0,89	,373																																																																																																									
	2- Küçük	31	3,41					Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,77	1,32	113	0,00	,315	2-E.	70	3,51	Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175	2-E.	53	3,84	Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42																																																													
Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,77	1,32	113	0,00	,315																																																																																																									
	2-E.	70	3,51					Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175	2-E.	53	3,84	Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42																																																																								
Başka anaokulu	1-H.	147	3,57	1,30	198	0,36	,175																																																																																																									
	2-E.	53	3,84					Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677	2- 1-2 yıl	27	3,85	Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42																																																																																			
Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,70	1,34	45	0,42	,677																																																																																																									
	2- 1-2 yıl	27	3,85					Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423	2-Geniş	19	3,42																																																																																														
Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,66	1,22	198	0,80	,423																																																																																																									
	2-Geniş	19	3,42																																																																																																													

Çocukların “Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme Alt Testi”nden aldıkları puanların bazı faktörlere göre değişip değişmediğini gösteren Çizelge 5.5. incelendiğinde; çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp/çalışmama durumu, babanın çalışıp/çalışmama durumu, kardeşinin olup/olmama durumu, kardeşinin kendisinden büyük olup/olmama durumu, kardeşinin cinsiyeti, daha önce başka bir anaokuluna gidip/gitmediği, gittiği diğer okula devam etme süresi ve aile yapısı faktörlerinin çocukların puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, belirtilen faktörlerin, okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile

İlgili konuları düzenlemelerine temel etkilerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çocukların aracın bu alt testinden aldıkları puanların genellikle yüksek olması, bu konuda homojen olduklarını göstermektedir. Örneklem grubundaki çocukların hepsinin aynı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmeleri nedeniyle çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin birbirine yakın olmasının bu faktörlerin etkili olmamasına yol açtığı düşünülebilir.

**Çizelge 5.6. “Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme Alt Testi”ne İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

De.	Düzyey	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey-b)
Yaşı	1- 3	34	3,41	3-196	3,232	,023	5yaş-3 yaş
	2- 4	42	3,23				
	3- 5	69	3,94				
	4- 6	55	3,72				
Anne Yaş	1- 35-	106	5,24	2-197	,207	,813	-
	2- 36-40	72	5,41				
	3- 40+	22	5,22				
Baba Yaş	1- 35-	53	5,56	2-196	,941	,392	-
	2- 36-40	99	5,28				
	3- 41+	47	5,06				
Okul süre	1- 1- yıl	83	3,71	2-197	,580	,561	-
	2- 1-2 yıl	75	3,52				
	3- 2+ yıl	42	3,73				

Çocukların “Çevre İle İlgili Konuları Düzenleme Alt Testi”nden aldıkları puanların bazı faktörlere göre değişip değişmediğini gösteren Çizelge 5.6. incelendiğinde bu amaçla yapılan tek faktörlü anova sonuçlarına göre annenin yaşı, babanın yaşı ve bulunduğu anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin çocukların puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Fakat, farklı yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları düzenlemeleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $F(3-196) = 3.23, p < .05$ ). Bu bulgu çocukların çevre ile ilgili konuları düzenlemeleri üzerinde yaşın önemli bir etkisi olduğunu

göstermektedir. Analiz sonuçları 5 yaş grubundaki çocuklar ile 6 yaş grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte; 5 yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları düzenleme konusunda 3 yaş grubundaki çocuklardan daha başarılı olduklarını göstermektedir.

### C. Çevre İle İlgili Konuları Kavrama

**Çizelge 5.7. “Çevre İle İlgili Konuları Kavrama Alt Testi’ne İlişkin İstatistiksel Değerler**

Değerler	
Ortalama	3,83
Ortanca	4,00
Standart Sapma	1,44
Minimum Değer	0,00
Maksimum Değer	5,00

Çizelge 5.7.’ye göre “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”nin “Çevre İle İlgili Konuları Kavrama Alt Testi”nde 200 çocuğun aldığı ortalama puan 3,83 olarak hesaplanmıştır. Ortanca ve standart sapma değerleri 4,00 ve 1,44 olarak bulunmuştur. Çocukların testten alabilecekleri en düşük değer 0,00 ve en yüksek değer ise 5,00’dir. Çocukların aldıkları ortalama değer 3,83 olması çocukların çevreyle ilgili konuları kavrayabilmelerinin olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir.



**Çizelge 5.8. “Çevre İle İlgili Konuları Kavrama Alt Testi”ne İlişkin T-Testi Sonuçları**

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Cinsiyet	1-K.	113	3,84	1,41	198	0,21	,828
	2-E.	87	3,80				
Anne Öğr. dur.	1-Lise-	80	3,78	1,52	198	0,33	,735
	2-Üniversite+	120	3,85				
Baba Öğr. dur.	1-Lise-	56	3,85	1,47	197	0,20	,841
	2-Üniversite+	143	3,81				
Anne çalışma	1-Çalışıyor	130	3,85	1,44	198	0,31	,752
	2-Çalışmıyor	70	3,78				
Baba çalışma	1-Çalışıyor	187	3,80	1,43	197	0,63	,524
	2-Çalışmıyor	12	4,08				
Kardeş olma	1-Yok	85	3,96	1,29	198	0,13	,258
	2- Var	115	3,73				
Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	3,73	1,52	107	0,43	,666
	2- Küçük	31	3,87				
Kardeş cinsiyet	1-K.	45	3,93	1,48	113	0,11	,261
	2-E.	70	3,60				
Başka anaokulu	1-H.	147	5,82	1,41	198	0,11	,911
	2-E.	53	5,84				
Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	3,85	1,63	45	0,75	,940
	2- 1-2 yıl	27	3,81				
Aile yapısı	1-Çekirdek	181	3,85	1,41	198	0,62	,531
	2-Geniş	19	3,63				

Çocukların “Çevre İle İlgili Konuları Kavrama Alt Testi”nde aldıkları puanların bazı faktörlere göre değişip değişmediğini gösteren Çizelge 5.8. incelendiğinde; çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp/çalışmama durumu, babanın çalışıp/çalışmama durumu, kardeşinin olup/olmama durumu, kardeşinin kendisinden büyük olup/olmama durumu, kardeşinin cinsiyeti, daha önce başka bir anaokuluna gidip/gitmediği, gittiği diğer okula devam etme süresi ve aile yapısı faktörlerinin çocukların puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, belirtilen faktörlerin okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili

konuları kavramalarına temel etkilerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çocukların aracın bu alt testinden aldıkları puanların genellikle yüksek olması bu konuda homojen olduklarını göstermektedir. Örneklem grubundaki çocukların hepsinin aynı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmeleri nedeniyle çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin birbirine yakın olmasının bu faktörlerin etkili olmamasına yol açtığı düşünülebilir.

**Çizelge 5.9. “Çevre İle İlgili Konuları Kavrama Alt Testi”ne İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

De.	Düzyey	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey-b)
Yaşı	1- 3	34	3,38	3-196	5,461	,001	5yaş-3 yaş 5 yaş-4 yaş
	2- 4	42	3,33				
	3- 5	69	4,28				
	4- 6	55	3,90				
Anne Yaş	1- 35-	10	5,50	2-197	,094	,911	-
	2- 36-40	6	5,62				
	3- 40+	72	5,59				
		22					
Baba Yaş	1- 35-	53	5,81	2-196	,703	,497	-
	2- 36-40	99	5,47				
	3- 41+	47	5,46				
Okul süre	1- 1- yıl	83	3,90	2-197	,957	,386	-
	2- 1-2 yıl	75	3,65				
	3- 2+ yıl	42	4,00				

Çocukların “Çevre İle İlgili Konuları Kavrama Alt Testi”nden aldıkları puanların bazı faktörlere göre değişip değişmediğini gösteren Çizelge 5.9. incelendiğinde bu amaçla yapılan tek faktörlü anova sonuçlarına göre annenin yaşı, babanın yaşı ve bulunduğu anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin çocukların puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Fakat, farklı yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları kavramaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $F(3-196) = 5.61$ ,  $p < .05$ ). Bu bulgu, çocukların çevre ile ilgili konuları kavramaları üzerinde yaşın önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları 5 yaş grubundaki çocuklar ile 6 yaş

grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte; 5 yaş grubundaki çocukların hem 3 yaş grubundaki çocuklardan, hem de 4 yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek düzeyde çevre ile ilgili konuları kavrayabildiklerini göstermektedir.

*D. Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeyleri*

**Çizelge 5.10. “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”ne İlişkin İstatistiksel Değerler**

Değerler	
Ortalama	12,63
Ortanca	14,00
Standart Sapma	3,40
Minimum Değer	0,00
Maksimum Değer	16,00

Çizelge 5.10’a göre “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi” genel olarak ele alındığında 200 çocuğun 3 alt testten aldığı ortalama puan 12,63 olarak hesaplanmıştır. Ortanca ve standart sapma değerleri 14,00 ve 3,40 olarak bulunmuştur. Çocukların testten alabilecekleri en düşük değer 0,00 ve en yüksek değer ise 16,00’dır. Çocukların aldıkları ortalama değer 12,63 olması çocukların çevreyle ilgili farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada çocukların üst sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelmeleri nedeniyle farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olmasının çocukların çevre algılarını olumlu yönde etkilediğini gösteren benzer bir araştırma Haktanır ve Çabuk (2000) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar okulöncesi dönemdeki çocukların çevre algılarını inceledikleri araştırmalarında, Ankara ilinde üst ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği 12 özel anaokulundaki 3-6 yaş grubu 80 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların çevre algılarının alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde

olduğu saptanmıştır. Ancak, başka bir çalışmada ise alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların çevre bilincinin yüksek olabileceği ortaya konulmuştur. Kahn and Friedman (1995a) şehirde zencilerin yaşadığı kesimde sosyo-ekonomik düzeyi düşük gruptan, yaşları 7, 9 ve 11 olan 72 çocukla yaptıkları çalışmada çocukların doğal çevre ile ilgili görüşleri ve değerlerini araştırmışlardır. Araştırmada, çocukların çevre problemleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları, aileleriyle çevre konularını tartışıp tartışmadıkları, doğa hakkındaki fikirleri değerlendirip değerlendirmedikleri ve çevreye yardım etmek için faaliyete geçip geçmedikleri konularına cevaplar aranmıştır. Ayrıca, bir su kanalının kirletilmesini içeren hayali bir hikayeye dayalı olarak, çocukların çevre ile ilgili yargılarını anlatmaları, genişletmeleri ve destekleyici haklı nedenlerini sunmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların hem gelişimsel hem de kültürel olarak ileri düzeyde olmamalarına rağmen, doğaya karşı hassasiyet ve çevre problemleriyle ilgili duyarlılık gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca çocukların çoğu su kanalının kirletilmesini ahlaki değerlerin ihlali olarak nitelendirmişlerdir. Cohen and Horm-Wingerd (1993)'in okulöncesi dönem çocuklarının biyolojik çevreleri tanımlarını ve kullanımlarını yani çevresel farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla kırsal ve kentsel kesimlerden seçilmiş, 3-5 yaş grubunda 45 erkek ve 43 kız çocukla yaptıkları çalışmada çocukların grafik olarak tanımlanmış çevresel konuları doğru olarak bildikleri bulunmuştur. Çocukların ekolojik konulardaki genel bilgileri ölçülmüş, çevrenin yanlış kullanımı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda, çocukların ekoloji ile ilgili konulara rahatlıkla cevap verebildikleri saptanmıştır. Bu araştırmacılara göre çevre ile ilgili araştırmalarda insanlar özellikle de çocuklar ile doğa arasında her zaman karşılıklı ilişkiler olduğu görülmüştür. Çevre, insanın gelişim kalitesini belirlerken, aynı zamanda dünyaya bakış açısını yapılandırmakta, algılama ve değerlendirmeyi de etkilemektedir. Ayrıca, endüstri toplumlarındaki çocukların çevre bilgilerinin kırsal yörelerde ve çiftliklerde yaşayan çocuklara nazaran çok daha özet bilgilere dayalı olduğu saptanmıştır. Değişik sosyo-ekonomik düzeylerde ve kültürlerde yapılan bu çalışmalarda farklı yönlerde sonuçların elde edilmesi çevre duyarlılığının diğer değişkenlerden bağımsız olarak geliştiğini göstermektedir. Bu sonucun, bireylerin en yakın çevrelerinden, yani ailelerinden aldıkları farkındalık eğitiminden kaynakladığı düşünülmektedir.

**Çizelge 5.11. “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”ne İlişkin T-Testi Sonuçları**

Değişken	Düzyey	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Cinsiyet	1-K.	113	12,61	3,36	198	0,50	,960
	2-E.	87	12,64				
Anne öğr. dur.	1-Lise-	80	12,46	3,70	198	0,56	,572
	2-Üniversite+	120	12,74				
Baba öğr dur	1-Lise-	56	12,55	3,67	197	0,15	,878
	2-Üniversite+	143	12,63				
Anne çalışma	1-Çalışıyor	130	12,76	3,37	198	0,78	,433
	2-Çalışmıyor	70	12,37				
Baba çalışma	1-Çalışıyor	187	12,62	3,38	197	0,11	,906
	2-Çalışmıyor	12	12,50				
Kardeş olma	1-Yok	85	12,75	3,21	198	0,43	,662
	2- Var	115	12,53				
Kardeş büyük olma	1- Büyük	78	12,58	3,42	107	0,26	,790
	2- Knuçuk	31	12,38				
Kardeş cinsiyet	1-K.	45	12,95	3,37	113	0,10	,316
	2-E.	70	12,27				
Başka anaokulu	1-H.	147	12,53	3,43	198	0,68	,494
	2-E.	53	12,90				
Gittiği okula devam	1- 1- yıl	20	12,45	3,97	45	0,49	,624
	2- 1-2 yıl	27	12,96				
Aile yapısı	1-Çekirdek	181	12,67	3,26	198	0,63	,527
	2-Geniş	19	12,15				

“Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”nden çocukların aldıkları puanların bazı faktörlere göre değişip değişmediğini gösteren Çizelge 5.11. incelendiğinde; çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp/çalışmama durumu, babanın çalışıp/çalışmama durumu, kardeşinin olup/olmama durumu, kardeşinin kendisinden büyük olup/olmama durumu, kardeşinin cinsiyeti, daha önce başka bir anaokuluna gidip/gitmediği, gittiği

diğer okula devam etme süresi ve aile yapısı faktörlerinin çocukların puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu belirtilen faktörlerin okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerine temel etkilerinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çocukların testten aldıkları ortalama puanların genellikle yüksek olması bu konuda homojen olduklarını göstermektedir. Örneklem grubundaki çocukların hepsinin aynı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmeleri nedeniyle var olan farkındalık düzeylerinin birbirine yakın olmasının bu faktörlerin etkili olmamasına yol açtığı düşünülebilir. Fakat, Harvey (1988) 8-11 yaş grubundaki çocuklarla yaptığı çalışmada kız çocukların bitkilere ve hayvanlara karşı tutumlarının erkek çocuklarına göre daha pozitif olduğunu saptamıştır. Bu durum incelendiğinde toplumun kültürünün etkisinin olduğu söylenebilir. Haktanır ve Çabuk (2000)'un okulöncesi dönemdeki çocukların çevre algılarını inceledikleri, Ankara ilinde bulunan üst ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının devam ettiği 12 özel anaokulundaki 3-6 yaş grubu 80 çocukla yaptıkları araştırmada ise kardeşi olan çocukların olmayan çocuklara göre; anneleri yüksek öğrenim mezunu olan çocukların, anneleri ilköğretim ve orta öğretim mezunu olan çocuklara göre daha yüksek düzeyde çevre algılarının olduğu saptanmıştır.

**Çizelge 5.12. “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”ne İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

De.	Düzyey	N	$\bar{X}$	Sd	f	p	Anlamlı Fark (Tukey-b)
Yaşı	1- 3	34	11,61	3-196	6,832	,000	5yaş-3 yaş 5 yaş-4 yaş
	2- 4	42	11,23				
	3- 5	69	13,84				
	4- 6	55	12,80				
Anne Yaş	1- 35-	106	17,18	2-197	,116	,890	-
	2- 36-40	72	17,52				
	3- 40+	22	17,27				
Baba Yaş	1- 35-	53	18,00	2-196	,868	,421	-
	2- 36-40	99	17,20				
	3- 41+	47	16,82				
Okul süre	1- 1- yıl	83	12,69	2-197	,415	,661	-
	2- 1-2 yıl	75	12,37				
	3- 2+ yıl	42	12,95				

“Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevreyle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”nden çocukların aldıkları puanların bazı faktörlere göre değişip değişmediğini gösteren Çizelge 5.12. incelendiğinde, bu amaçla yapılan tek faktörlü anova sonuçlarına göre annenin yaşı, babanın yaşı ve bulunduğu anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Fakat, farklı yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $F(3-196) = 6.83, p < .05$ ). Bu bulgu, çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeyi üzerinde yaşın önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları; 5 yaş grubundaki çocuklar ile 6 yaş grubundaki çocuklar arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte, 5 yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili farkındalıklarının hem 3 yaş grubundaki çocuklardan, hem de 4 yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

**Çizelge 5.13. “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”nin Alt Test Puanları Arasındaki Korelasyonlar (N=200)**

Alt Testler		Ç. İ. İ. Konuları Ayırtetme	Ç. İ. İ. Konuları Düzenleme	Ç. İ. İ. Konuları Kavrama
Ç. İ. İ. Konuları Ayırtetme	r	-	,544**	,451**
	p	-	,000	,000
Ç. İ. İ. Konuları Düzenleme	r	,544**	-	,561**
	p	,000	-	,000
Ç. İ. İ. Konuları Kavrama	r	,451**	,561**	-
	p	,000	,000	-

\*  $p < .01$

Çizelge 5.13’e göre “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi”nin alt testleri arasında hesaplanan korelasyonlar; bu testler arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ( $r=0.544$ ,  $p<.01$ ). Dolayısıyla çocukların herhangi bir alt testte olumlu bir düzeyde olmaları; diğer alt testlerde de anlamlı derecede olumlu bir düzeyde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Yani çocukların çevreyle ilgili konuları ayırttirmelerinin olumlu yönde olması, onların hem çevreyle ilgili konuları düzenlemelerini, hem de kavramalarını olumlu yönde etkilemektedir. Çocukların çevreyle ilgili konuları düzenlemelerinin olumlu yönde olması, onların hem çevreyle ilgili konuları ayırttirmelerini hem de kavramalarını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı şekilde; çocukların çevreyle ilgili konuları kavramalarının olumlu yönde olması, onların hem çevreyle ilgili konuları ayırttirmelerini hem de düzenlemelerini olumlu yönde etkilemektedir.



## 6. SONUÇ

Bugün, varlığı kirlilik ve yok olma tehlikesinde bulunan dünyanın her tarafında çevre konusu önemli bir endişe kaynağı haline gelmiştir. Ozon tabakasının delinmesi, ormanların tahrip olması, asit yağmurları, çölleşme gibi iklim değişiklikleriyle; türlerin yok olması, atmosferin ve doğal su kaynaklarının kirlenmesinin giderek artışı, tüm dünyada görülen sorunların boyutlarını açıkça göstermektedir. Yüzyıllardan bu yana ihmal edilen çevre sorunları insanlığın geleceğini tehdit eder duruma gelmiştir. Doğal estetiğin bozulması, tarihi varlıklara zarar verilmesi, hayvan ve bitki türlerinin zarar görmesi ve yok olması gibi çevre sorunlarının, insan yaşamını tehlike altına almaya başlaması sonucu bireylerde çevreye karşı duyarlılık artmıştır ve yaşanabilir bir çevrenin nasıl oluşturulacağı ve korunacağı gündeme gelmiştir. Çevre duyarlılığının yeni kuşaklarda oluşturulması, özellikle okulöncesi dönemde olumlu tutumların geliştirilmesiyle olanaklıdır. Bu bakımdan eğitimin üstleneceği görevlerin belirlenip eğitim programlarına yansıtılması önem taşımaktadır (Keleş ve Hamamcı 1993).

Eğitim programları hazırlanırken hedeflenen grubun belirlenen konudaki gelişimsel düzeyinin saptanması ve elde edilen bilgelere göre programın oluşturulması gerekmektedir. Bu çalışmada da bu amaçla öncelikle okulöncesi dönemdeki çocukların farkındalık düzeylerinin belirlenmesi planlanmıştır.

Okulöncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın örneklemini 10 özel anaokuluna devam eden çocuklar arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 3-6 yaşları arasındaki 200 çocuk oluşturmaktadır. Bu çalışmada, literatür çalışması sonucunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeylerini Belirleme Testi” kullanılmıştır. 3 ayrı alt testten oluşan bu veri toplama aracının her bir alt testine ilişkin bulguların ve testin genel bulgularının ışığında sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

Çocukların çevre ile ilgili konuları ayırttirmelerinin (ortalama puanın 6 üzerinden 5,15 olması nedeniyle) olumlu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp/çalışmama durumu, babanın çalışıp/çalışmama durumu, kardeşinin olup/olmama durumu, kardeşinin kendisinden büyük olup/olmama durumu, kardeşinin cinsiyeti, daha önce başka bir anaokuluna gidip/gitmediği, gittiği diğer okula devam etme süresi, aile yapısı, annenin yaşı, babanın yaşı ve bulunduğu anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin, çocukların puanları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemesi ( $p>.05$ ), çocukların çevre ile ilgili konuları ayırttirmelerine temel etkilerinin olmadığı sonucunu doğurmaktadır. Fakat 5 yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları hem 3 yaş grubundaki çocuklardan, hem de 4 yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek düzeyde ayırttittikleri ( $p<.05$ ) saptanmıştır. Dolayısıyla çocukların yaşları yükseldikçe çevre ile ilgili konuları ayırttirme düzeylerinin artmakta olduğu sonucuna varılmıştır.

Çocukların çevre ile ilgili konuları düzenlemelerinin (ortalama puanın 5 üzerinden 3,64 olması nedeniyle) olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp/çalışmama durumu, babanın çalışıp/çalışmama durumu, kardeşinin olup/olmama durumu, kardeşinin kendisinden büyük olup/olmama durumu, kardeşinin cinsiyeti, daha önce başka bir anaokuluna gidip/gitmediği, gittiği diğer okula devam etme süresi, aile yapısı, annenin yaşı, babanın yaşı ve bulunduğu anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin, çocukların puanları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemesi ( $p>.05$ ) nedeniyle çocukların çevre ile ilgili konuları düzenlemelerine temel etkilerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat 5 yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları 3 yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek düzeyde düzenleyebildikleri ( $p<.05$ ) saptanmıştır. Bu sonuç, küçük yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları düzenlemede daha büyük yaş grubundaki çocuklardan daha az başarılı olduklarını göstermektedir.

Çocukların çevre ile ilgili konuları kavramalarının (ortalama puanın 5 üzerinden 3,83 olması nedeniyle) olumlu düzeyde olduğu

belirlenmiştir. Çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp/çalışmama durumu, babanın çalışıp/çalışmama durumu, kardeşinin olup/olmama durumu, kardeşinin kendisinden büyük olup/olmama durumu, kardeşinin cinsiyeti, daha önce başka bir anaokuluna gidip/gitmediği, gittiği diğer okula devam etme süresi, aile yapısı, annenin yaşı, babanın yaşı ve bulunduğu anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin, çocukların puanları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemesi ( $p>.05$ ), bu faktörlerin çocukların çevre ile ilgili konuları kavramalarına temel etkilerinin olmadığı sonucunu ifade etmektedir. Fakat 5 yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili konuları hem 4 yaş hem de 3 yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek düzeyde kavrayabildikleri ( $p<.05$ ) bulunmuştur. Bu sonuç, çocukların yaşlarının ilerlemesiyle kavrama düzeylerinde beklenen artışın gerçekleştiğini göstermektedir.

Çocukların 3 alt test sonucunda genel olarak çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin (ortalama puan 16 üzerinden 12,63 olması nedeniyle) olumlu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuğun cinsiyeti, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu, annenin çalışıp/çalışmama durumu, babanın çalışıp/çalışmama durumu, kardeşinin olup/olmama durumu, kardeşinin kendisinden büyük olup/olmama durumu, kardeşinin cinsiyeti, daha önce başka bir anaokuluna gidip/gitmediği, gittiği diğer okula devam etme süresi, aile yapısı, annenin yaşı, babanın yaşı ve bulunduğu anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin, çocukların puanları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemesi ( $p>.05$ ) bu faktörlerin, çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerine temel etkilerinin olmadığı sonucunu doğurmaktadır. Fakat, 5 yaş grubundaki çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin hem 3 yaş hem de 4 yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek ( $p<.05$ ) olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin yaşları ile doğru orantılı olarak arttığı söylenebilmektedir.

Testin 3 alt testi arasındaki ilişki incelendiğinde, bu alt testler arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ( $p<.01$ ). Bu sonuç her bir alt testin olumlu yönde

olmasının diğer alt testleri de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Okulöncesi dönem çocuklarının çevreyle ilgili konuları ayırttmeleri, düzenlemeleri ve kavramaları arasında olumlu bir ilişki vardır. Yani ayırttmeleri yüksek düzeyde olduğunda, çevreyle ilgili konuları düzenlemeleri ve kavramaları da yüksek düzeyde olmaktadır. Bununla birlikte çevre ile ilgili düzenlemeleri yüksek düzeyde olduğunda, çevre ile ilgili konuları ayırttmeleri ve kavramaları da yüksek düzeyde olmaktadır. Aynı şekilde çocukların çevreyle ilgili konuları kavramaları yüksek düzeyde olduğunda, çevre ile ilgili konuları ayırttmeleri ve düzenlemeleri de yüksek düzeyde olmaktadır.

### Öneriler

Bu çalışma, Türkiye’de çocuk ve çevre, çocukların çevre farkındalığı ve çevre algıları konusunda yapılan ilk araştırma niteliği taşıdığından bu alanda örnek teşkil ettiği düşünölmektedir. Bu çalışmada üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri belirlenmiş ve farkındalık düzeylerinin birbirine yakın ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna benzer çalışmaların alt ve orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ailelerin çocuklarını kapsayan örneklem grupları seçilerek yapılması konuya daha geniş bir bakış açısı getirecektir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde; çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerinin yaş faktörüne bağlı olarak değiştiiği ortaya çıkmaktadır. Yani çocukların yaşları ilerledikçe çevre ile ilgili konuları ayırttmeleri, düzenlemeleri, kavramaları ve sonuç olarak çevre ile ilgili konuların farkında olmaları da artmaktadır. Bu bulgu, çocukların yaşla birlikte bütün gelişim alanlarında gözlenen ilerlemeyi destekler niteliktedir. Dolayısıyla çevre gibi hayati önemi olan bir konuda geleceğin büyükleri olan çocukların küçük yaşlardan itibaren bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda, öncelikle anne-babalara, öğretmenlere ve çocuklarla çalışan diğer insanlara ve hatta bütün topluma büyük görevler düşmektedir.

## *Ailelere Yönelik Öneriler*

Çok büyük felaketslere yol açan ve bazı alanlarda artık önlenemez hale gelen çevre sorunları günümüzde sağlık sorunlarını da gündeme getirmektedir. Bedensel ve ruhsal bakımdan sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi toplumun devamlılığı bakımından önemlidir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara bu konuda doğru alışkanlıkların kazandırılmasında eğitime büyük görev düşmektedir. Eğitimin temeli ailede atıldığına göre; aile, çevre eğitimine de ilk başlayan kurum olmalıdır.

Çevre korunmasında gereken en önemli koşul sosyal davranışların temelden değişmesidir. Bu amaçla; tüm dünyada insanların ekonomik, sosyal, zihinsel kaynakları harekete geçirmesi gerekmektedir. İnsanların çevre sorunlarının yarattığı tehlikenin bilincine varmalarında aile kurumunun önemi çok büyüktür.

Aile içinde çocuğa verilen eğitim biçimi, verilen sosyal ve kültürel değerler doğrultusunda bireylerde kalıcı davranış kalıpları oluşmaktadır (Ceritli 1996). Pek çok aile, çocuklarıyla paylaşabileceği bir doğa sevgisi ve bilgisine sahip olduklarının farkında değillerdir. Belki de hiçbir zaman bir tırtılı birlikte izlemenin zevkini yaşamamışlardır. Hayvanat bahçesinde, Tabiat Tarihi Müzesi'nde ya da bir çiçek serasında ailelerin çocuklarına öğretecekleri birçok konu olabilir (Şahin 1998). Bütün bu paylaşımlar ve bilgi aktarımlarının önemi ailelere anlatılmalı ve çocuklarını çevre konusunda bilinçlendirmelerine yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

Japonya'da gerçekleştirilen bir konferansa katılan 8 ülkenin temsilcilerinin tümü kendi ülkelerindeki çocukların serbest zamanlarını değerlendirme etkinliklerinde geçtiğimiz yıllara göre çok farklı uygulamalarda bulduklarını belirtmişlerdir. Önceki kuşakların fiziksel gelişimlerini destekleyen açık hava oyunlarını oynama şansının daha fazla olduğu vurgulanmıştır. Şimdi ise özellikle kentsel kesimde çoğunlukla tek çocuklu ailelerin fazlalıkta olduğu ve bu ailelerin çocuklarının evde ya da diğer kapalı

mekânlarda televizyon, bilgisayar, video oyunları gibi yapılandırılmış oyuncaqlarla, materyallerle boş zamanlarını değerlendirdikleri belirtilmiştir. Çocuk oyunlarının giderek doğadan uzaklaştığı vurgulanmıştır. Çocukların doğaya götürüldüklerinde asfaltta oyun oynamaya çalıştıkları ve dolayısıyla da başarısız oldukları ve doğada olmaktan mutsuz oldukları gözlenmektedir (Onur 1999). Bu durumdan; sokakları, parkları, gruplar halinde oyunların oynanabileceği açık hava alanlarını tanımayan çocukların çevre eğitimlerinin de olumsuz etkilenebileceği söylenebilir. Ailelerin bu bilinçle yaklaşp çocuklarına uygun olanakları yaratmaları gerekmektedir.

Çocuğun yakın çevresindeki yetişkinler ne kadar ilgili ve doğru tutumlar sergileyip doğru modeller olurlarsa, çocuklar da o kadar bilinçli olabilirler. Özellikle anne-babalar çocukların özellikle doğayı ve yakın çevrelerini bütün duyularıyla keşfedebilmeleri için fırsatlar vermelidirler. Beş duyularını eğitmeye yönelik etkinlikler planlamalıdır. Çocukların değişik ortamlara katılmaları; onların karşılaştırma yaparak yakın çevrelerinin kalite düzeyine karar vermelerini sağlayacak deneyimler kazanmalarına yardımcı olur (Swedlow 1992 ve Haktanır 1999).

Türkiye’de zorunlu eğitim döneminde çocuklara belli dönemlerde çevre dersleri verilmiştir. Sürekli bir eğitim söz konusu değildir. Bu durumda ailelere çocuklarını çevre konusunda eğitmeleri gibi önemli bir görev düşmektedir. Yapılan araştırmalar okulöncesi dönemdeki ve ilköğretim dönemindeki çocukların doğayı sevdiklerini ve formal bir eğitim verilmeksizin de çevreye karşı olumlu tutumlar besleyebildiklerini göstermektedir. Ayrıca aileleri tarafından verilen bu eğitim sonrasında çocukların bu olumlu tutumlarını kuvvetlendirecek bilgi düzeyine erişebildikleri de saptanmıştır (Jaus 1982). Bu durum göz önüne alınarak, anne-babaların çocuklarına çevrenin farkında olmayı ve çevreyi doğru algılamayı öğretmeleri gerekmektedir.

## *Resmi Kurumlara Yönelik Öneriler*

Resmi kurumların eğitim konusunda doğrudan veya dolaylı olarak etkileri olduğu düşünülürse bu kurumlarda çalışanların çalışmalarını gerçekleştirirken dikkatli olmaları gerekmektedir. Konu genel olarak çocukların eğitimi, özel olarak ise çocukların çevre konusunda eğitimi olduğunda planlı, programlı çalışmalar yürütülmelidir.

### *a) Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler*

2000'li yılların insan modeli; olabildiğince hızlı, çok okumak, araştırmacı, eleştirici ve sorgulayıcı olmak, yeniliklere hemen uyum sağlayabilmek, kuramları, düşünceleri kısa sürede uygulamaya dönüştürmek, problem yakalamak ve bu problemleri en kısa sürede çözebilmek, önyargıları, subjektif değerlendirmeleri bırakıp objektifliği ilke edinmek, yaratıcı düşünmek ve eylemek, hoşgörülü, insan haklarına saygılı, insan sever bireyler olmak, sanatsever ve çevre dostu olmak, küresel bakış kazanmaktır. (Kale 1995). Bu da doğru eğitimle sağlanabilir.

Geleneksel eğitim anlayışımızı çağın gereklerine göre nasıl düzenleyeceğiz, eğitim sistemimizin sağlıklı yönlerini devam ettirenken, yeni koşullara göre nasıl değiştireceğimiz sorunu çevre eğitimindeki en önemli noktadır.

Çevre ile ilgili konularda aktif katılımı sağlayıcı ve olumsuzluklara karşı tepki geliştiren bir eğitim sistemi geliştirilmelidir. Birbirine saygılı, insancıl değerlere sahip olunması yönünde toplumun eğitimine ve yönlendirilmesine ağırlık ve önem verilmelidir. Çevre konularında toplumun bilinç düzeyini yükseltici bir eğitim sistemi kurularak çevrenin tüm öğelerinin tam ve doğru olarak bilinmesi ve çevreye sahip çıkılması sağlanmalıdır (Anonim 1994).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nda yönetimle ilgili karar veren kişilerin eğilimlerine yönelik olarak çevre eğitimi bir dönem programlarda yer almış ve daha sonra kaldırılmıştır. Bu nedenle, doğal olarak yıllardır çevre eğitimi öğrencilere tam anlamıyla verilememiştir. Bu uygulamaların sabit hale getirilmesi gerekmektedir. Bahsedilen çevre eğitimi programının sabit hale getirilmesi konusunda bir öneri getiren Dikmen (1993)’e göre 1991-1992 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere hazırlanan, 1996 yılından itibaren yürürlükten kaldırılan çevre eğitimi programı fonksiyonel program anlayışına göre yeniden düzenlenmelidir.

İlköğretim programlarında kısa bir süre için uygulanan “Çevre-sağlık-trafik-okuma” dersinin hem uygulayıcılar hem de gözleyenler tarafından tartışmalara yol açtığı görülmektedir. Fakat, dikkat edilmesi gereken nokta, herkes tarafından çocukların kapsamlı bir çevre eğitimi almaları gerekliliğinin vurgulanmasıdır. Çocukların doğru program, uygun eğiticiler ile küçük yaştan itibaren sağlıklı, kalıcı ve uygulama ağırlıklı bir çevre eğitimi almaları gerekmektedir.

Toplumun tüm kesimlerinin çevre konusunda bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin yaratılması, doğal çevrenin korunması, doğanın tahrip edilmeden korunabilmesi ve tahribe uğramış çevrenin yeniden kazanılmasının temelinde; eğitim yatar. Bu nedenle ulusal çapta çevre eğitimini istenilen doğrultuda ve gereken düzeyde gerçekleştirebilmek için ulusal ve uluslararası kamu kuruluşlarının özel kuruluşlarla koordinasyonunun sağlanması gerekmektedir. Bu konuda bireylerin çevre ile ilgili hak ve görevleri konusunda çok büyük bir önemi olan çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi için çevre eğitiminin düzenli, tutarlı ve sürekli bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Yıldızcı 1990).

Eğitimin özünde benimseme olgusu, sevgi ve sorumluluk duygusunun gelişmesi yatar. Doğa sevgisi beraberinde insancılığı, iyiliği, güzelliği, uygar ve barışçıl ilişkileri de getirecektir. Bu bilinç ise ancak çağdaş bir eğitim düzeniyle kazanılır. Çevrecilik her



şeyden önce gelecek kuşaklara yöneliktir. Tek bir kürede yaşadığımızı göre insanlığın ortak geleceği bizi de ilgilendirir. Gelecek kuşaklara sağlıklı bir çevre bırakmanın sorumluluğu ise bugünkü kuşağa aittir (Anonim 1998b).

Çevre bilinci geliştirmek için sadece öğrenim kurumlarında akademik düzeyde çalışmalar yapmak yeterli değildir. Bu nedenle yaşamın daha ilk yıllarından başlayarak çevre bilincini geliştirecek sosyo-kültürel dersler verilmeli, okullarda çevre bilincini geliştirecek dersler yer almalıdır (Anonim 1991c). Örneğin; gelişmiş ülkelerin çevre eğitim programları incelenerek Türkiye için en uygun eğitim programı oluşturulmalıdır (Nazlıoğlu 1988).

Örgün eğitim kurumlarında uygulanmak üzere hazırlanacak çevre eğitimi programı; ülkemizin doğal yapısının zengin olması ve belli bölgelere göre çeşitlilik göstermesi sebebiyle; öğrencilere ilk etapta yakın çevrelerinde, kendi bölgelerinde gelişen çevre özelliklerini ve çevre olaylarını açıklayıcı nitelikte hazırlanmalıdır (Ergun 1993).

Çevre duyarlılığına sahip bireylerin yetiştirilmesi öncelikle çocuğa verilen eğitimle gerçekleştirilir. Kuşkusuz bu eğitimin temel eğitim çağında, okulöncesi dönem ile birlikte başlaması gerekmektedir. Bu durumda çocuk olgusu, öğrenme süreci, çevrenin bu dönemde vurgulanması gereken nitelikleri, doğru eğitim araçları ve yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Türksöy 1991, Kete vd. 2000).

Öncelikle; çocuklara verilecek olan eğitimde, çevrenin insan yaşamından ayrı düşünülemediği, insanların doğaya uyumlu yaşamasının zorunluluğu, bu yaşam biçiminin koşulları ve yanlış davranışlarda olabilecek sonuçları konusunda ayrıntılı bilgiler verilmesi gerekmektedir. Bu şekilde çocuk, çok net düşüncelere sevk edilebilir.

Küçük çocuklarda uygulamaya yönelik aktif çalışmalar daha etkili olacaktır, okullarda çevre gezileri, temizlik kampanyaları, ağaçlandırma çalışmaları gibi uygulamalar yapılmalıdır (Anonim 1994). Böylece, çocuklara verilen çevre eğitiminin olağan yaşam etkinliklerine yansımaları yönünde olması sağlanacak ve kalıcılığı artacaktır (Ceritli 1996).

*b) Çevre Eğitimi İle İlgili Diğer Bakanlıklara, Kurumlara ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler*

Çevre eğitimi uluslararası, ulusal, bölgesel ve yerel boyutları olan ve disiplinler arası yaklaşım gerektiren bir eğitimidir. Milli Eğitim Bakanlığı devlet adına Türk Milli Eğitimi'nden sorumlu bakanlık olarak vatandaşlara çevre eğitimi vermekle görevli ve sorumludur. Ancak, çevre sorununun çok boyutlu olması ve disiplinlerarası bir yaklaşım gerektirmesi nedeniyle çevre eğitiminden yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'nı görevli ve sorumlu tutmak gerçekçi olmaz. Konuyla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan diğer bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları, gönüllü kuruluşlar ve uluslararası kuruluşlar çevre eğitiminde etkin roller üstlenmelidirler (Anonim 1998d).

Çevre eğitimi söz konusu olduğunda, okulöncesi dönemde eğitime başlanması gerekmektedir. Bu dönemde yapılacak olan çevre eğitimine katkısı olması beklenen Çevre Bakanlığı'nın Eğitim Dairesi henüz okulöncesi yaş grubuna yönelik bir çalışma yapmış değildir. Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF, Sağlık Bakanlığı ile ortak projeler düşünülmektedir, fakat henüz bu projeler gerçekleştirilmemiştir. Bu projelerin bir an önce yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde, Kültür Bakanlığı'nın da çevreyi konu alan ve okulöncesi yaşlar ve daha büyük yaşlar için hazırlanmış ne bir yayını ne de başka bir çalışması bulunmaktadır. Bu konu üzerine titizlikle eğilinmesi gerekmektedir (Ural 1993).

Çevre konusunda Başbakanlığa, TÜBİTAK'a ya da Çevre Bakanlığı'na bağlı Çevre Bilimleri Merkezi kurulmalıdır. Bu merkez

çevre bilimlerine, çevre teknolojilerine ve araştırmalarına öncelik tanınmalıdır.

Daha fazla özgürlük, çevre kontrolü ve doğaya yakınlık sağladığı düşüncesiyle birçok insan kent dışı yaşamı tercih etmektedir. Bu nedenle insanlara nitelikli yaşam çevrelerinin tasarlanması gerekmektedir (Anonim 1996). Ayrıca çocuklara yönelik olarak hazırlanan yerlere de dikkat edilmelidir. Örneğin; işlek caddelerin, karmaşanın bulunduğu şehir merkezlerine oyun alanları yapılmamalıdır (Haktanır 1999). Bu konu Wilson vd. (1996) tarafından da desteklenmektedir. Bu araştırmacılara göre birçok oyun alanı başarılı olarak dizayn edilmemekte, dolayısıyla çocukların doğal çevreye yönelik olan ilgileri gelişmemekte veya artmamaktadır. Scholz (1994) da çevre düzenlemecilerin kendilerine; doğal oyun alanlarının yoğun trafik vb. nedeniyle giderek daralıp daralmadığı ve şehirlerde giderek yapay bir görüntünün oluşması yoluyla çocuklardaki hayal gücünün ve kişisel etkinliklerin giderek azalıp azalmadığı sorularını sormaları gerektiğini savunmaktadır.

### *c) Kitle İletişim Araçlarında Görevli Kişilere Yönelik Öneriler*

Basın-yayın organlarının bireylerin davranışlarını etkilediği ve yönlendirdiği bilinmektedir. O halde medya, çevre bilincinin ve duyarlılığının gelişmesinde de önemli bir rol oynayabilir. Ancak çevre konusuyla ilgili programlar yeterli sayılabilecek düzeyde değildir (Ceritli 1996). Bu konuyla ilgili olarak, kitle iletişim araçlarında görevli kişilerin çalışmalarında bulunması gerekmektedir.

Çocuklara yönelik olarak TRT Kurumu'nun televizyon programları içinde zaman zaman çevre konularını ele alan çizgi filmler gösterilmektedir, fakat bunlar bilinçli bir seçim sonucu olmamaktadır. Belli bir düzen içinde çevre mesajını vurgulayarak kullanılmamaktadır. Kitle iletişim araçlarında; çevre eğitime destek verici, yeni ve doğru programlara yer verilmesi gerekmektedir (Ural 1993). Gerek televizyonda, gerek radyoda, gerekse yazılı basında çevre konulu haberlerin, programların sayısı giderek

artmakta ve içerikleri daha ayrıntılı, bilgilendirici ve uygulamaya yönlendirici olmaktadır. Kitle iletişim araçlarının, eğitim açısından görevinin tartışılmaz olduğu düşüncesiyle, çevre ile ilgili çalışmaların kalitesi ve sayısının artırılmasında bilinçli çalışmaların yapılmasında yararlar vardır.

Kitle iletişim araçlarıyla konu sürekli olarak gündemde tutulmalı, seminer, konferans ve toplantılarda anlatılmalıdır. Buna ek olarak kirlenmeyi caydırıcı önlemlerin alınması da yarar sağlayacaktır.

#### *d) Çocuk Kitapları ve Çocuk Oyunları Hazırlayan Kişilere Yönelik Öneriler*

Çevre konularının eğitimde yer almasını öneren bu çalışmada karşılaşılan ilk gerçek; özellikle okulöncesi dönem çocuklarının eğitimleri için kullanılabilen hem yetişkinlere yönelik hem de çocuklara yönelik kaynakların eksikliğidir. Bu konuya titizlikle önem verilmelidir.

Son yıllarda yayınlanan çevre ile ilgili kitaplar ülkemiz için iyi birer gelişmedir fakat ülkemizde doğal hayatın korunması ve ekolojik dengenin sağlanması ile çevre sorunlarının çözülmesinde daha büyük adımların atılması gerekmektedir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından resmi okulların müfredat programlarına zorunlu veya hiç olmazsa seçmeli ders olarak *çevre eğitimi* dersi konmalıdır ve bu derse yönelik öğrencilerin ilgi ve beğenisini kazanabilecek, düşündürücü, çarpıcı ve çevre eğitimine yönelik kalıcı mesajlar verebilecek ders kitapları yazılmalıdır. (Ural 1981 ve Dikmen 1993).

Çevre konusunda kitapların ve diğer öğrenme materyallerinin en kısa zamanda geliştirilmesi gerekmektedir. Daha büyük yaşlardaki çocuklar ve yetişkinler için de çevre bilimine yönelik kitaplar hazırlanmalıdır Ayrıca bu çocuklara ve yetişkinlere yönelik dersler, kurslar düzenlenmelidir. Bilimsel olayları, sorunları takip eden ve uzmanlarca yapılan yorumları değerlendirmesini bilip, ona göre

davranan kişiler geleceğin olumlu olacağını habercileridir (Anonymous 1999, Kathleen 1999, Reid and Sa'di 1997).

Bazı özel yayınevleri tarafından çocuklar için çevre sorunlarını ele alan hikayeler, diziler halinde kitaplar vb. yayınlanmaktadır, fakat bunların sayısı sınırlıdır. Çevre eğitimi için öncelikle çeşitli yaş gruplarına yönelik doğayı ve ekosistemi tanıttıcı kitaplar, eğitsel materyaller, filmler vb. hazırlanıp varolan çevre hakkında bilgiler verilebilir. Bu sorunların çeşitlenerek artırılması ve doğanın daha fazla bozulmaması için alınabilecek önlemler tartışılabilir, bireysel olarak ve gruplar halinde yapılabilecekler saptanırsa, herkes bu konuda sorumluluklarını bilir ve toplumda daha bilinçli ve yararlı çalışmalar yapılabilir (Ural 1981).

Yayınevleri; Milli Eğitim Bakanlığı, UNICEF; UNESCO gibi kurum ve kuruluşlarla ortak projeler başlatıp yayınlarını bu doğrultuda arttırabilirler. Çocuk tiyatrolarında çevre ile ilgili konular yavaş yavaş artmaktadır. Bu konuya ağırlık verilmeli ve bilinçli mesajlar verilmelidir.

#### *e) Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler*

Çevre konusunda; öğrenciye iyi bir model oluşturan, bilgiye işlev kazandıran, öğrencileri yetiştirmek için her fırsatı değerlendiren öğretmenlerin çocuklarda başarıyı (Çelikkıran 1997), bilinci, duyarlılığı, farkındalığı arttırması kuşkusuzdur. Eğitimci önce öğiteceği konuya inanmalı, sevmeli ve konuyu detaylarıyla bilmelidir. Ancak çevreyi tam olarak seven ve bilen bir eğitimci bu alanda başarılı olabilir (Nazlıoğlu 1988). Dolayısıyla, hizmet içi eğitimle çevre ile ilgili teknik personelin ve öğretmenlerin eğitimi sağlanmalıdır (Anonim 1994).

Öğrenciler ezbercilikten, bilgi hamallığından uzak, bilimsel düşünme yeteneği olan üretken, kendini değerlendirebilen kişiler olarak yetiştirilmek isteniyorsa, öğretmenlerinde bu doğrultuda

yetiştirilmesi gerekmektedir. Çevre bilim alanında öğretmen yetiştirilmesi de, çevre eğitiminin geliştirilmesinde önemli rol oynayacaktır. Çevre ile ilgili konularla ilgili programların uygulanması ve öğretim araçlarının doğru biçimde kullanılması, bu eğitim biçimine özgü kapsam ve yöntemler konusunda iyi eğitilmiş öğretmenlere bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerine bağlı olarak açılan öğretmenlik lisans programlarının sadece iki tanesinde (Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği) çevre sorunlarına ilişkin yalnızca birer zorunlu ders bulunmaktadır. Oysa, bütün öğretmenlik programlarında çevre konusunun kültürel ve eğitim boyutuyla ele alındığı zorunlu dersler yer almalıdır.

### *Öğretmenlere Yönelik Öneriler*

Çevre eğitimi; sağlıklı bir çevrenin, iyi bir geleceğin kurulması için faydalıdır. Ancak bu eğitimin nasıl ve kimler tarafından verileceği önemlidir (Haktanır 1999). Küçük çocuklar sürekli olarak çevreyi merak eden ve tanımaya çalışan bir yapıya sahip oldukları için onları eğitecek olan öğretmenler bu merak duygusunu arttırmaya ve çevredeki olaylara, nesnelere vb. ilişkin pek çok sorunun çocukların kafasında oluşmasına çalışmalıdırlar. Böylece, onları çevreye duyarlı bireyler olarak yetiştirebilirler (Dikmen 1993, Haktanır ve Çabuk 2000, Haktanır ve Kan 2000, Şahin 1998).

Çevre sorunları bilindiği gibi gerçekten ürkütücü boyutlardadır. Fakat bu mesaj çocuklara verilirken dikkatli olunmazsa çocuklarda kalıcı korkulara sebep olabilir. Bunun için bilinçli öğretmenlerin varlığı gerekmektedir (Ural 1993). Öğretmenler çocukların düzeyine uygun, doğru mesajlarla çocuklara eğitim vermelidirler.

Çevre eğitimi, ülkemizde çoğunlukla ayrı bir ders olarak verilmemekte, fen konuları içinde işlenmektedir. Dolayısıyla, fen

eğitimi veren ęđretmenlere de ęnemli gęrevler dęşmektedir. ęđretmenin gęrevi çocuktaki duygu ve yaratıcılık potansiyelini fen konularını sevdirmede kullanmaktır. Aynı konuda Bruchett (1971)'e gęre ęđretmen fen konularında çalışırken sevdirmeye çalışmalıdır. ocuk için ağacı ęđrenmek ne kadar ęnemliyse, onu sevmek de o kadar ęnemlidir. Hayvan, iek, orman sevgisi aşılmak için ęđretmen ille de bir okuma parçası beklememelidir. Bunları yaparken uygun olan fen konuları sanat, edebiyat, oyun faaliyetleri içinde verirse daha kolay, çok yęnlę ve kalıcı ęđrenme sağlanır.

Kęek yaştan itibaren çocuklara doğayı sevdirebilirsek, canlı ve cansız çevremizdeki her şeyi koruması gerektiğini ęđretebilirsek, onlarla gerçek anlamda ilgilenip tanımaya alışarsak, kendilerini denetleyip çevreye karşı olumsuz davranışlarını azaltacakları fırsatları değerlendirmeleri için yęreklendirirsek; sevgi dolu, başkalarının haklarına saygılı, kendine gęvenli, sorumluluklarını bilen, dolayısıyla toplumda iyi bir yer kazanabilecek bireyler yetiştirebiliriz (Mangır ve Haktanır 1992).

ęđrencilerin yaşadıkları dęnya hakkında sadece umutsuzluğa dęşmelerine yol açacak, korku ve endişeler yaratmaktan başka bir sonuç vermeyecek açıklamalardan kaçınılmalıdır. Sağlıklı ve doğru davranışların yapılabileceği olumlu katkılar ile tehlikenin bęy¼k bir ęl¼de giderilebileceği, sistemli bir çaba ile, bozulan çevrenin yeniden kazanılabileceği kavratılmalıdır. Ezbere dayanan bilgiler verilmemelidir. Konular ęzellikle resimlerden yararlanılarak zengin kaynaklarla işlenmelidir. Koruyucu uygulamalara ağırlık verilmelidir. Ayrıca çevrenin en ęnemli konularından biri olan ekoloji; ayrı ve dikkatli bir yaklaşımla b¼t¼nleřtirilmelidir.

*Anne-Baba Eğitimine Yęnelik alışmalar Hazırlayan Birimlere  
Yęnelik ęneriler*

T¼kretim alışkanlıkları ve israf konusunda anne ve babalara verilecek eğitim çocuklara ve dolayısıyla geleceğe yansıtacağından, bu konuda uygun bir program hazırlanmalıdır. Bęylece, ev

hanımlarından başlayarak üst düzey yöneticilere kadar her birey çevre konusunda bilgilendirilip bilinçlendirilebilir. Bu nedenle informal eğitime, yani halk eğitimine büyük önem verilmelidir.

Vakıflar, dernekler halkın kendi kuruluşları oldukları için yerel ve ulusal düzeyde etkili fonksiyonlara sahiptirler. Dolayısıyla, bu tür kuruluşların değişik zamanlarda ve biçimlerde yapacağı etkinlikler çevre bilincinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Örneğin; Tema Vakfı toprak erozyonu ve çölleşme konusunda halkın ilgisini çekmektedir (Ceritli 1996). Anne-Baba Okulları'nda ve Aile Eğitim Seminerleri'nde çevre ile ilgili konular gündemde yerini alabilmelidir. Ayrıca, bu tip çalışmaların gönüllü kuruluşlarca yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Yetişmekte olan nesillere yaşanabilir, dengeli ve sağlıklı bir çevre bırakmak konusunda yetişkinlerin daha duyarlı ve sorumlu davranmalarını sağlamak biz yetişkinlerin ilk ve temel görevi olmalıdır (Dikmen 1993). Daha sonra konunun önemini çocuklara aktarabiliriz.

Belirtilen tüm bu öneriler; çevre farkındalığının, duyarlılığının ve bilincinin geliştirilmesinde tüm disiplinlerin bir arada çalışarak küçük yaşlardan itibaren planlı, programlı, doğru ve düzeye uygun bir çevre eğitimi oluşturmalarının gerekliliğini göstermektedir. Bu eğitim gerçekleştirildiğinde daha sağlıklı bir çevrede yaşama şansımız artacaktır.



## KAYNAKLAR

- Altın, M. 1993. Az gelişmiş Sosyo-Ekonomik Yapılarda Kentleşmenin Getirdiği Çevre Sorunları: İstanbul Örneği. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akman, B. 1995. Anaokuluna Devam Eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde, Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Anonim. 1982. Çevre Kirlenmesi. Okul-Çocuk Ansiklopedisi. 3, 112-113. Arkın Kitabevi, İstanbul.
- Anonim 1990. Türkiye’de Çevre Eğitimi ve Öğretimi İçin Ulusal Strateji ve Uygulama Planları Semineri. UNESCO, UNEP Uluslararası Çevre Programı, Ankara.
- Anonim. 1991a. 2000’li Yıllara Doğru Çevre. Çevre Bakanlığı Yayınları, 47s., Ankara.
- Anonim. 1991b. Çevrenin Genç Sözcüleri. Milli Eğitim Dergisi, (47): 3-6, Ankara.
- Anonim. 1991c. Ekonomik Büyüme ve Çevre Koruması. İnceleme Yarışması. YASED Yayını, 153 s., İstanbul.
- Anonim. 1994. Çevre Eğitimi, İnsan Gücü ve Katılım Planlaması, 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu, 27-39, Ankara.
- Anonim. 1996. İnsan Evi ve Çevresi: Ankara’da Bir Toplu Konut Araştırması, Konut Araştırmaları Dizisi: 15, 49s., T.c. Toplu Konut İdaresi başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Anonim. 1998a. Dünya Çevre Günü, Ankara ve İstanbul Etkinlik Programları, 59s., Çevre Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Anonim. 1998b. Sulak Alanlar. 39s., Çevre Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Anonim. 1998c. Çevre Notları. 80s., Çevre Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Anonim. 1998d. Demokratik Eğitim Kurultayı. Çevre İçin Eğitim Komisyonu Raporu, 74s., Çevre Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Anonim 1999. Türkiye’de Gönüllü Kuruluşlar. Türkiye Çevre Vakfı Yayınları, 36 s., Ankara.
- Anonymous. 1988a. Children Think Green. UNEP, 59 s., Nairobi.

- Anonymous. 1991a. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı. Önce Kadınlar ve Çocuklar. Çevre Bozulması ile Yoksulluğun Kadınlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkisi Sempozyumu, 47s., İstanbul.
- Anonymous. 1991b. Environment, Schools and Active Learning. Organization For Economic Co-Operation And Development, 673 s., Paris.
- Anonymous. 1999. (Excellence in Environmental Education Guidelines For Learning (K-12)., NAEEE Org., 567 s., USA.
- Anonymous. 2000a. The Project of Globe, USA. (<http://www.Globe.Com>)
- Anonymous. 2000b. Understand Water, USA. (<http://water.usgs.gov/droplet>)
- Arkış, S. 1992. The Effect Of Water Conservation Unit İntegrated İnto 6<sup>th</sup> Grade Junior High School Science Curriculum On The Water Related And Environmental Attitudes Of The Students. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Avanoğlu, Y. 1998. Yönetici, Öğretmen ve Velilerin İlkokul Çevre-Sağlık-Trafik-Okuma Ders Programına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi, (basılmamış) Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Aydın, A. 1999. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Anı Yayıncılık, 287s., Ankara.
- Bacanlı, H. 2000. Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım, 358 s., Ankara.
- Bacz, A. 1986. The Educational Challenge Of The World Conservation Strategy. Environmental Challenges: Learning For Tomorrow's World. The Althouse Press Faculty Of Education. The University Of Western Ortorio, 256 s., USA.
- Batak, F. 1997. Okulöncesi Dönem Çocuğunda Çocuktan-Çocuğa Eğitim. Bilim Uzmanlığı Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Berkes F. ve Kışlalıoğlu M. 1993. Çevre ve Ekoloji. Remzi Kitabevi, 256s., İstanbul.

- Bixler, R. D., Carlisle, W. E., Hammitt, A. and Floyd, M. F. (1994). Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland areas. *Journal of environmental education*, 26 (1); 24-33. Alınmıştır: Wilson, R. A., Kilmer S. J. and Krauerhase, V. 1996. *Developing An Environmental Outdoor Space*. *Young Children*, September, 56, 23-29.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. 1996. *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall. Alınmıştır: Wortham, S. C. 1998. *Early Childhood Curriculum. Developmental Bases for learning and Teaching*. Merrill, An Imprint of Prentice Hall Upper Saddle River, 583s., New Jersey, Columbus, Ohio.
- Bronze, L., Heathcote, N. and Brown, P. 1990. *The Blue Peter Green Book*, BBC Books/Saintsbury's, 176s., London.
- Bronfenbrenner, U. 1979. Contexts of child rearing: problems and prospects. *American Psychologist*. 34, 844-850.
- Bruchett, B. M. 1971. *A Descriptive Study Of Fourth, Fifth And Sixth Grade Students' Attitudes Related To Environmental Problems*. Doktora Tezi Özeti (basılmamış), Indiana University. ([www.indiana.edu](http://www.indiana.edu)).
- Bunting, T. E. and Cousins, L. R. 1985. Environmental dispositions among school-age children. *Environment and behaviour*, 17; 725-768.
- Bürgele, H. 1982. *Estetik Eğitiminin Konusu Olarak Çevre Düzenlemesi, Estetik ve Eğitim*. Doğu Almanya ve Sovyetler Birliği'nde Pozisyonlar ve Deneyimler, Berlin. Alınmıştır: Scholz, O. 1994. *Sanat Eğitiminin Geleceği: Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar*. Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi. No:8, Ankara.
- Ceritli, İ. 1996. *Çevre Sorunları-Çevre İçin Eğitim İlişkisi ve Bir Araştırma Örneği*. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Challender, G. D. and Power, S. 1992. The importance of and opportunities for wildlife in an urban environment. *Journal of environmental education and information*, 11 (3), 173-180: Alınmıştır: Wilson, R. A., Kilmer S. J. and Krauerhase, V. 1996. *Developing an Environmental Outdoor Space*. *Young Children*, September, 56, 23-29.

- Chawla, L. 1988. Children's concern for the natural environment. *Children's environments quarterly*. 5(3): 13-20. Alınmıştır: Wilson, R. A., Kilmer S. J. and Krauerhase, V. 1996. Developing an Environmental Outdoor Space. *Young Children*, September, 56, 23-29.
- Chawla, L. and Hart, R. 1988. The Roots Of Environmental Concern. *Paths To Coexistence*. Environmental Desing Research Assosiation, Washington. Alınmıştır: Wilson, R. A., Kilmer S. J. and Krauerhase, V. 1996. Developing an Environmental Outdoor Space. *Young Children*, September, 56, 23-29.
- Cohen, S. and Horm-Wingerd 1993. Children and the environment. Ecological awareness among preschool children. *Environment and behaviour*; 25 (1); 103-120.
- Cüceloğlu, D. 1992. İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları, Remzi Kitabevi, 579s., İstanbul.
- Çağlar, Y. 1997. Çocuk Kültürü 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongre Bildirileri. Türkiye'de Çocuk-Doğa İlişkisi. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 317-328, Ankara.
- Çelikkıran, A. 1997. Çevre Sorunları ve Eğitim. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dikmen, S. 1993. İlköğretim Kurumlarında Çevre İçin Eğitim. Çevre İçin Eğitim Toplantısı. Türkiye Çevre Vakfı Yayını, 81s., Ankara.
- Doğan, A. 1993. Türkiye'de çevre ve çevre sorunları, Ulusal Çevre Politikamız Kongresi yayınlanmamış notları, İzmir.
- Doğan, M. ve Akaydın, G. 2000. Ulusal Gündem 21: Türkiye'de Fen Eğitimi Programları ve Çevre Eğitimi. 4. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 6-8 Eylül 2000. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beytepe, Ankara.
- Dresner, M. and Gill, M. 1994. Environmental education at summer nature camp. *Journal of environmental education*, 25, 3, 35-41. Alınmıştır: Palmberg, I. E. and Kuru, J. 2000. Outdoor Activities as a Basis For Environmental Responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31 (4); 32-36.
- El-Hinnawi, E. 1990. A child's environment: layers of opportunity. (Yayınlanmamış Rapor), London.

- Erden, M. ve Akman, Y. 1995. Eğitim Psikolojisi; Gelişim, Öğrenme, Öğretme. Arkadaş Yayınevi, 167s., Ankara.
- Ergun, L. 1993. Ortaöğretimde Çevre İçin Eğitim. Çevre İçin Eğitim Toplantısı. Türkiye Çevre Vakfı Yayını, 81s., Ankara.
- Erol, O. 1982. Coğrafya Açısından Çevre. Çevre Bilim Sempozyumu, Tübitak Yayını, 28-35, Ankara.
- Ertan, B. 1991. Türkiye'de Çevre Hakkının Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ertan, B. 1998. Canlı Hakları; Çevre Bilim Açısından. Doktora Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Geray, C., Görçelioğlu, E., Çepel, N., Birler, A. S. ve Sarı, M. 1998. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Çevre ve İnsan. Ünite:1-2. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- Gottschlich, M. 1985. Ökologie und Medien: Ein Neuansatz zur Überprüfung, Der Thematisierungsfunktion von Medien. Publizistik Dergisi; (2-3), 314. Alınmıştır: Karasınir, H. 1991. Basın ve Çevre, Gazetelerde 1982-1989 Döneminde Yayımlanan Çevre Haberlerinin Niceliksel İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), İzmir.
- Göka, E. 1997. Çocuk ve Çevre. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, 47-58, Ankara.
- Gökdağ, D. 1994. Orta Öğretim Programlarında Çevre. Kirlenen Çağ 2, Cogita Dergisi, 1 (2); 47-48.
- Görçelioğlu, E. 1990. Çevre Korumada Eğitim. Çevre ve Ormancılık, 6 (5). 35-37. Ankara.
- Görmez, K., ve Göka, E. 1993. Çocuk ve Çevre. Çocuk Vakfı Yayınları, 144s., İstanbul.
- Gür, Ş., Özbilen, A. ve Ertürk, S. 1989. Çevresel Psikolojide Çocuk. Çevre ve Eğitim Konferansı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 1-5, Trabzon
- Gürkan, T., Haktanır, G., Dinçer, Ç., Güler, D. ve Çabuk, B. 2001. Okulöncesi Eğitim Taslak Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü İle İşbirliği İçinde Hazırlanan Okulöncesi Eğitim Programlarının Çağın Koşullarına Göre Yeniden İncelenmesi Komisyonu yayınlanmamış raporu, Ankara.
- Güven, S. 1999. Ailede Çevre Bilinci. Aile ve Çevre Paneli basılmamış bildiri notları. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Güvenç, B. 1993. İnsan ve Kültür. Remzi Kitabevi, 590s., İstanbul.
- Haktanır, G. 1992. "Çocuk ve Çevresi" adlı konuşmanın yayınlanmamış notları. TRT Radyo2 "Çocuk Ve Yaşam" Programı. Ankara.
- Haktanır, G. 1999. Çocuk ve Çevre. Basılmamış Lisansüstü Ders Notları, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Haktanır, G. ve Çabuk B. 2000. Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre Algıları. IV.Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri ve Poster Özetleri Kitabı, s: 21, 6-8 Eylül 2000. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beytepe, Ankara.
- Haktanır, G. ve Kan, G. T. 2000. Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Hayvanlara İlişkin Düşünceleri. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri ve Poster Özetleri Kitabı, s: 170, 6-8 Eylül 2000. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beytepe, Ankara.
- Haktanır, K. 1995-1997. TRT Radyo1 "Dünya Ölüyor mu?" Programı. Ankara.
- Hari, V. 1988. My Home City, One of Hunders of Cities in the World, 543s., USA.
- Harvey, M. R. 1988. Children's experience with vegetation. children's environment's quarterly, 6; 36-43.
- Hochberg, J. and Brooks, V. 1962. Pictural recognition as an unlesrned ability, a study of one child's performance. American Journal of Psychology. 75(4), 624-628. Alınmıştır: Jersild, A.T. 1979. (Çev. Günce, G.). Çocuk Psikolojisi, 3. Baskı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 79, 699 s., Ankara.
- Hornel, R. and Burns, A. 1989. Environmental quality and the wellbeing of children. social indicators research, 2, 133-158.
- Horvatt, R. E. 1974. 5th and 6th Grade Students' Orientations Toward the Environment and Environmental Problems. Doktora Tezi Özeti (basılmamış), University of Wisconsin Madison. (www.uwm.edu).
- Horvatt, R. E. and Voelker, A. M. 1976. Using a likert scale to measure environmental responsibility, Journal of Environmental Education, 8, 36-47.

- Howe, D., Kahn, P. H. and Friedman, B. 1995. Along the Rio Negro: Brazilian children's environmental views and values. *Developmental Psychology*, 32 (6); 979-987.
- Hult, G. 1994. Education in Scouting. A Study Of Scouting, Its Aims And Methods Seen From An Educational and Social Perspective. Unpublished Master's Thesis. Abo Akademi University, Vaasa, Finland. Alınmıştır: Palmberg, I. E. and Kuru, J. 2000. Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31 (4); 32-36.
- İbiş, T. 1988. Çocuk ve Ekolojik Olan Çevresi. Çevre'88. Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dördüncü Bilimsel ve Teknik Çevre Kongresi. Basılmamış Kongre Notları, İzmir.
- İlhan, A. Ç. 1994 Okulöncesi dönemdeki çocuklarda sanat. *Yaşadıkça Eğitim*, (36); 27-29.
- İmamoğlu, E. O. ve İmamoğlu, V. 1990. Current Life Situations And Attitudes of The Turkish Elderly Towards Institutional Living. Culture, Space, History, Faculty Of Architecture Press, 241s., METU.
- Jaus, H. H. 1982. The effect of environmental education instruction on children's attitudes toward the environment. *Science Education*. 66, 5, 689-692.
- Jersild, A. 1979. (Çev. Günce, G.) Çocuk Psikolojisi, 3. Baskı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 79, 699 s., Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. 1998. Kültürel Psikoloji; Kültürel Bağlamda İnsan ve Aile. Yapı Kredi Yayınları, 276s., İstanbul.
- Kahn, P. H. and Friedman, B. 1995a. Environmental views and values of children in an inner-city black community. *Child Development*, 66 (5);1403-1417.
- Kahn, P. H. and Friedman, B. 1995c. Environmental views and values of children. *Child Development*, 72 (4);1003-1015.
- Kahn, P. H. and Friedman, B. 1995c. Environmental views and values of children. *Child Development*, 67 (1); 1003-1020.
- Kale, N. 1995. 2000'li yıllarda çocuk. *Yaşadıkça Eğitim.*; (43), 18-20.

- Kalınkara, V., Haktanır, G., Çakıroğlu, P., Hablemitoğlu, Ş. ve Kayabaşı, N. 1989. Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Çevresel Kaynakların Kullanımına İlişkin Tutum ve Davranışları. Yayınlanmamış Aile ve Çevre Raporu, Ankara.
- Kantarci, D. 1984. Ekolojik Sistemde Yerleşme Ortamının Sınırlandırılması Esasları, Çevre'84 Türk-Alman Çevre Mühendisliği Sempozyumu, 38-51, İzmir.
- Karasinir, H. 1991. Basın ve Çevre, Gazetelerde 1982-1989 Döneminde Yayınlanan Çevre Haberlerinin Niceliksel İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), İzmir.
- Kathleen, B. 1999. Learning the fact of life about planet earth. education week. 18, (42): 34-36.
- Keleş, R. 1983. Çevre Sorunlarının Ekonomik Boyutları, Çevre Sorunlarının Çözülmesinde Ekonomik Yaklaşımlar ve Kaynak Sağlama Sempozyumu Türkiye Çevre Koruma Ve Yeşillendirme Derneği, 459 s., Ankara.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. 1993. Çevre Bilim. İmge Kitabevi, 238s., Ankara.
- Kete, R., Semiz, G. ve Yıldırım, A. 2000. İlköğretimde Çevre Eğitiminin Önemi. 4. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Poster ve Bildiri Özetleri Kitabı, s: 19, 6-8 Eylül 2000. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Beytepe, Ankara.
- Keten, M. 1994. Radyoda Çevre İle İlgili Konuşmalar. İlk Yayınevi, 149s., Ankara.
- Kut, S. ve Koşar, N. 1989. Aile ve Çevre Sorunlarının Gencin Kişiliğine Etkisi. Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı Yayını, Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası, Ankara.
- Ludlow, B. L. and Berkeley, T. R. 1994. Expanding the perception of Developmentally Appropriate practice: Changing the oretical Perspectives. Teachers Press. 117s. Alınmıştır: Wortham, S. C. 1998. Early Childhood Curriculum. Developmental Bases for learning and Teaching. Merill, An İmprint of Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey, 589 s., Columbus, Ohio.
- Mangır, M. ve Haktanır, G. 1992. Çocuk ve Çevre. Çevre'92 Uluslararası Çevre Kongresi Kitabı, 122-126, İstanbul.



- Malkus, A. J. and Musser, M. 1993. Children and the New 3 Rs (Reduce, Reuse, Recycle): Attitudes Toward The Environment, Biannual Meeting Of Society For Research in Child Development, 33-38, New Orleans, LA.
- Malkus, A. J. and Musser, M. 1994. The children's attitudes toward the environment scale. *Journal of environmental education*. 25, (3): 22-26.
- Malkus, A. J. and Musser, M. 1997. Environmental Concern in School-Age Children. Paper Presented At The Biennial Meeting Of The Society For Research In Child Development. 211-223, Washington DC.
- Mendes, C. L. and Schall, V. T. 1995. Knowledge of Forests and Their Representation among Urban Children (Elementary School Children in The Municipality of Rio De Janerio): Considerations about Environmental Education. *Ciencia E Cultura. Journal Of Brazilian Association For The Advancement Of Science*; 47 (1/2): 38-45.
- Mitchell, S. K. and Lunneborg, P. W. 1973. Effects of environmental education of 1st graders. *Journal of Environmental Education*, 4, 34-37.
- Morval, J. 1985. Çevre Psikolojisine Giriş. Çeviren:Nuri Bilgin. Ege Üniversitesi Yayını, 211s., İzmir.
- Miser R. 1997. Çevre Sorunları ve Halk Eğitimi. Yayınlanmış Ders Notları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 51s., Ankara.
- Morval, J. 1985. Çevre Psikolojisine Giriş. Çev. Bilgin N. Ege Üniversitesi Yayını. 382 s., İzmir.
- Nazlıoğlu, M. 1988. Çevre Bilincinin Oluşumunda Çevre Eğitiminin Rolü. Yüksek Lisans Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Onur, B. 1999. Çocukluğun Yokoluşu Konferansı Bildiri Notları, 2 Aralık 1999. Ankara Üniversitesi Kültür Ve Sanat Evi. Ankara.
- Ophuls, W. 1977. Ecology and Politics Of Society. W. H. Freeman Company, 259s., San Francisco.
- Ozankaya, Ö. 1975. Toplum Bilim Terimleri Sözlüğü, 421s., Ankara.
- Örnek, G. 1994. Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri. Bilim Uzmanlığı Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Özdemir, Ş. 1987. Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Çevre Sorunlarına Duyarlılık. Doktora Tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Ş. 1988. Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Çevre Sorunlarına Duyarlılık. Palme Yayınları, 174s., Ankara.
- Özüçücu, A. 1996. Çocukların Olumlu Çevre Tutumları Ölçeği Uyarlama Çalışması. 3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, s: 41, 5-7 Eylül 1996. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Palmberg, I. E. 1995. Pupils as Environmental Actors and Informants. European Research and Training Centre on Environmental Education, University of Bradford, England. Alınmıştır: Palmberg, I. E. and Kuru, J. 2000. Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. Journal Of Environmental Education. 31, (4): 32-36.
- Palmberg, I. E. and Kuru, J. 2000. Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. Journal of Environmental Education, 31 (4); 32-36.
- Piaget, J. 1964. Cognitive Development. Piagetian Theory. 239s., USA. Alınmıştır: Jersild, A. 1979. Çocuk Psikolojisi, (Çev. Günce, G.) 3. Baskı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 79, 699 s., Ankara.
- Ray, A. 1984. Ecological Environment. Genetic and Environmental Factors During The Growth Period, Plenum Press, 337 s., USA.
- Reese, H. W. and Lipsitt, L. P. 1970. Experimental Child Psychology. Academic Press, Inc. 782 s., New York USA.
- Reid, I. and Sa’di, I. 1997. Jordanian and British primary school children’s attitudes towards the environment. educational studies. 23, (3): 473-480.
- Rock, I. 1975. An Introduction to Perception. Mac Millan Publishing Co. Inc, 580 s., USA.
- Ross, V. 1989. Annals of Child Development, Jessica Kingsley Pub. 285 s., London.
- Sandrock, J. W. 1997. Children. Dubuque, IA: Brown and Brenchmark, USA. Alınmıştır: Wortham S. C. 1998. Early Childhood Curriculum. Developmental Bases for learning and Teaching. Merrill, An İmprint of Prentice Hall Upper Saddle River, 580 s., New Jersey, Columbus, Ohio.

- Saxby, 1969. Environmental Science Tecnology, Althouse Press, 282 s., USA.
- Scarr, S. 1992. Developmental Theories For the 1990s. Child Development, 63, 1-19.
- Scholz, O. 1994. Sanat Eğitiminin Geleceği: Eğitsel Etken Olarak Güzel Sanatlar. Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi. No:8, 25-32, Ankara.
- Sönmez, C. 1998. Atatürk ve Çevre. T.C. Çevre Bakanlığı Yayınları, 68 s., Ankara.
- Stocklos, T. 1990. Environment and Man, The Cobuild Yayınları, 184s., USA.
- Swan, J. A. 1969. An Analysis of Attitudes and Coping Strategies of High School Youth: Responses to Air Pollution. Doktora Tezi Özeti (basılmamış), University of Michigan, Ann Arbor. (www.michigan.edu).
- Swedlow, R. 1982. Problem Solving Of Young Children. OMEP 20<sup>th</sup> World Congress, Abstract Book, 73-74. USA.
- Şahin, F. 1998. Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri. Beta Basım Yayın, 103 s., Ankara.
- Tanner 1980. Primary Practice, A Sequel To The Curriculum Metheven Educational, 324 s., London.
- Tekçe, B. 1995. Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi: Burdur Örneği. Yüksek Lisans Tezi. (basılmamış) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Telman, N. 1989. Televizyon ve Çocuklar. Yaşadıkça Eğitim, (7); 34-36.
- Tilbury, D. (1994). The Critical Learning Years For Environmental Education. Environmental Education at Early Childhood Level, North American Association for Environmental Education, 11-13, Washington, DC.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. 1989. Sosyal Psikoloji. İmge Kitabevi, 569s., Ankara.
- Tozlu, A. 1997. İlkokul Çağındaki Çocukları Çevre Sağlığı Bilgileri ve Etkileyen Faktörler. Bilim Uzmanlığı Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Trant, A. 1986. The European Community Environmental Education Network. The Althouse Press. 256 s., Ontario.
- Tuna, M. 1999. İnsan-Çevre Etkileşimi, Yatağan Termik Santrali Modeli. 6. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, 27-33, Ankara.

- Türksoy, Ö. 1991. Çocuk ve çevre duyarlılığı eğitimi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, (19); 22-31.
- Ural, S. 1981. Çocuk Kitaplarında Çevre Sorunları. Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Önder Matbaa, 76 s., Ankara.
- Ural, S. 1993. Çocuk Kitapları ve Çevre. Türkiye Çevre Vakfı Yayınları, 82s., Ankara.
- Ural, S. 1997. Çocuk Kitaplarında Çevre. Çocuk Kültürü 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongre Bildirileri. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 301-316, Ankara.
- Uzmen, S. 1993. 1970-1993 Yılları Arasında Basılmış Türkçe ve İngilizce Resimli Hikaye Kitaplarının Konu Yönünden İncelenmesi. Bilim Uzmanlığı Tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ülgen, G. 1988. Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme. Uygulama ve Kuramlar, 74s., Ankara.
- Ünder, H. 1991. Çevre Felsefesi. İmge Kitabevi, 235 s., Ankara.
- Üstünel, B. 1982. Refah Teorisi. 362, Dost Yayınevi, Ankara.
- Van Oudenhoven, N. 1982. Act Locally, Think Globally: Some Comments on Pro-Social Behaviour, Information Processes and Development Education. Development Education Paper Number:24. Paper Presented At The UNICEF Development Education Seminar Moskow Sept 1982. New York, USA.
- Wilson, R. A., Kilmer S. J. and Krauerhase, V. 1996. Developing An Environmental Outdoor Space. Young Children, September, 56, 23-29.
- Wortham, S. C. 1998. Early Childhood Curriculum. Developmental Bases for learning and Teaching. Merrill, An Imprint of Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, 589 s., Ohio.
- Yıldızcı, A. C. 1990. İstanbul'da Orman Bölge Müdürlüğü, İstanbul İli Ormanlarının Rekreatif Potansiyel Araştırması. İstanbul'un Çevre Sorunları ve Çözümleri Sempozyumu, Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Kurumu, İstanbul.
- Zanbak, C. 1994. Çevre bilinci ve getirdikleri. Yaşadıkça Eğitim, (34); 2-3.

## ÖZGEÇMİŞ

Ankara'da 1975 yılında doğdu. İlk, orta, lise öğrenimini Ankara'da tamamladı. 1993 yılında girdiği Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü'nden 1997 yılında mezun oldu. Şubat 1999 yılında Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrenimine başladı.

1997-1998 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Özel Ayşe Abla İlköğretim Okulu Anasınıfı'nda, 1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel İlköğretim Okulu Anasınıfı'nda öğretmenlik yaptı. Ekim 1999 yılından itibaren Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.