

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖYKÜ TEMELLİ ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMININ 48-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN ÇEVREYE YÖNELİK FARKINDALIK VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

MERVE BİÇER

BOLU-2020

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÖYKÜ TEMELLİ ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMININ 48-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN ÇEVREYE YÖNELİK FARKINDALIK VE
TUTUMLARINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
MERVE BİÇER

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY

BOLU, TEMMUZ-2020

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Merve BİÇER tarafından hazırlanan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışma jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 22/07/2020

Akademik Unvan ve Adı Soyadı		İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğrt. Üyesi Özlem OKYAY
Üye	: Dr. Öğrt. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR
Üye	: Dr. Öğrt. Üyesi Dilek SAHİLLİOĞLU

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öykü Temelli Çevre EĞitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 22/07/2020

Merve BİÇER

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın gerçekleştirilmesinde değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, her zaman ulaşılabilirliğiyle problemlerimi çözmemde yardımcı olan, güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen ve gelecekteki mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli ve çok sevgili tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Özlem OKYAY'a sonsuz teşekkürü bir borç bilir ve şükranlarımı sunarım.

Tez savunma sınavımda bulunan sayın hocalarım Dr. Öğrt. Üyesi Senem ACAY SÖZBİR ve Dr. Öğrt. Üyesi Dilek SAHİLLİOĞLU'na değerli katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmalarım boyunca akademik bilgileri ve deneyimlerini benimle paylaşarak manevi desteklerini esirgemeyen, onlarla bir iş ortamını paylaşmaktan gurur duyduğum değerli hocalarım Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR'a ve Doç. Dr. Üyesi Özgün UYANIK AKTULUN'a teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayata uyum sağlamam ve tez sürecinde gayretle ilerlemem için akademik ve manevi her türlü konuda anlayışlarını ve desteklerini hiç esirgemeyen, beni bir kardeş gibi bağrına basan canım hocalarım Dr. Öğrt. Üyesi Nezahat Hamiden KARACA'ya ve Öğrt. Grv. Ümit Ünsal KAYA'ya yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Lisans yıllarımdan itibaren bilgi ve deneyimleriyle akademik hayata adım atmamda, okul öncesi eğitime olan sevgi ve inancımın katlanmasında ve bu günlere gelmemde çok büyük emekleri olan; rehberliğini ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok sevgili hocam Dr. Öğrt. Üyesi Sadiye KELEŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecim ve akademik hayatımda sosyal ve duygusal destekleriyle her zaman yanımda olan bütün dostlarıma çok teşekkür ederim.

Ve son olarak koşulsuz maddi ve manevi desteklerini ve sevgilerini hiç esirgemeyen, bu günlere gelmemde sonsuz emekleri olan, her türlü kahrımı çeken babam Mevlüt BİÇER'e, annem Nigar BİÇER'e ve abim Gökhan BİÇER'e her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Merve BİÇER

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	i
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLOLAR DİZİNİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
I.BÖLÜM	1
1.Giriş	1
1.1.Problem Durumu	3
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi	6
1.4.Sınırlılıklar	8
1.5.Varsayımlar	8
1.6. Tanımlar	8
II.BÖLÜM	10
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Çevre ve çevre ile ilgili kavramlar	10
2.1.1.1. Çevrenin tanımı	10
2.1.1.2. Çevre ile ilgili kavramlar	11
2.1.2. İnsan – çevre ilişkisi	13
2.1.3.Çevre eğitimi	15

2.1.3.1.Çevre eğitiminin tanımı	15
2.1.3.2. Çevre eğitiminin tarihsel gelişim süreci	17
2.1.3.3. Türkiye’de çevre eğitimi	20
2.1.3.4. Çevre eğitiminin amacı.....	23
2.1.3.5. Çevre eğitiminin önemi	24
2.1.3.6. Sürdürülebilir gelişim için çevre eğitimi	26
2.1.3.7. Okul öncesi dönemde çevre eğitimi	27
2.1.3.8. Etkili bir çevre eğitim programının özellikleri	30
2.1.3.9. Çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler	33
2.1.4. Okul öncesi dönem resimli öykü kitapları.....	37
2.1.4.1. Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarında bulunması gereken özellikler	38
2.1.4.2. Öykü yönteminin okul öncesi dönemde bir öğretim yöntemi olarak kullanılması	42
2.1.4.3. Etkileşimli öykü okuma yöntemi.....	49
2.2. İlgili Araştırmalar.....	54
2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	54
2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	65
III.BÖLÜM.....	74
3.Yöntem.....	74
3.1. Araştırma Modeli	74
3.2.Çalışma Grubu	75
3.3. Veri Toplama Araçları	79
3.4. Verilerin Toplanması	81
3.5. Verilerin Analizi.....	88
IV.BÖLÜM.....	89

4.1. Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalıklarına Etkisine İlişkin Bulgular	89
4.2. Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular	100
V.BÖLÜM	112
5. Sonuç ve Öneriler.....	112
KAYNAKÇA.....	115
EKLER	138
EK-1. Araştırma İzni.....	138
EK-2. Etik Kurul Raporu	140
EK-3. Genel Bilgi Formu.....	143
EK-4. Belirtke Tablosu.....	144
EK-5. Örnek Etkinlik	146
ÖZGEÇMİŞ	158

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmada kullanılan deneysel desen.....	75
Tablo 3.2. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerinin dağılımı	77
Tablo 4.1.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	90
Tablo 4.1.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları	91
Tablo 4.1.3. Deney grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	92
Tablo 4.1.4. Deney grubundaki çocukların ön test- son test çevre farkındalık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	93
Tablo 4.1.5. Kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	95
Tablo 4.1.6. Kontrol grubundaki çocukların ön test- son test çevre farkındalık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	97
Tablo 4.1.7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları.....	98
Tablo 4.2.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES- PV) ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	101
Tablo 4.2.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	102
Tablo 4.2.3. Deney grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES- PV) ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler	103
Tablo 4.2.4. Deney grubundaki çocukların ön test- son test çevre tutum puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretler Testi sonuçları	104
Tablo 4.2.5. Kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES- PV) ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	107
Tablo 4.2.6. Kontrol grubundaki çocukların ön test- son test çevre tutum puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları	108

Tablo 4.2.7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları 109



SİMGELER VE KISALTMALAR

\bar{X}	: Ortalama
SS	: Standart Sapma
N	: Örneklem Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
CATES-PV	: Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu



ÖZET

ÖYKÜ TEMELLİ ÇEVRE EĞİTİM PROGRAMININ 48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ÇEVREYE YÖNELİK FARKINDALIK VE TUTUMLARINA ETKİSİ

BİÇER, Merve
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Özlem OKYAY
Haziran-2020, 174 Sayfa

Araştırma “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Erkmek Toki Nurullah Oymak İlkokulu ve Merkez Toki İlkokulu anasınıflarında 20’si deney, 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki veriler “Genel Bilgi Formu”, Kahrıman Öztürk (2010) tarafından Türkçeye çevrilen “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” ile Büyüktaşkapu Soydan ve Öztürk Samur (2017) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği” araçları kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için Mann Whitney U testi, her alt grubun ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” uygulamalarına katılan deney grubu çocuklarının çevresel farkındalık ve tutumlarına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p<.05$). Deney ve kontrol grubu son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutum kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, çevre eğitimi, etkileşimli öykü okuma, çevresel farkındalık, çevresel tutum.



ABSTRACT**THE EFFECT OF STORY BASED ENVIRONMENTAL EDUCATION
PROGRAM ON 48-72-MONTH-OLD CHILDREN'S ENVIRONMENTAL
AWARENESS AND ATTITUDES**

BİÇER, Merve
Master's Thesis
Department of Early Childhood Education
Supervisor: Dr. Özlem OKYAY
June – 2020, 174 pages

The research was carried out to investigate the effect of the Story Based Environmental Education Program on the environmental awareness and attitudes of 48-72 months old children. In the fall semester of the 2019-2020 academic year, a total of 40 children (20 control and 20 experimental group) from Afyonkarahisar Erkmen TOKİ Nurullah Oymak Elementary School and Central TOKİ Elementary School constituted the study group. In the research, experimental design with pre-test-post-test with control group was used. The data needed were collected through “General Information Form”, “Children Attitudes Toward the Environment Scale-Preschool Version (CATES-PV)” adapted to Turkish by Kahriman Öztürk (2010) and “Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children” developed by Büyüktaşkapu Soydan and Öztürk Samur (2017). In analyzing the data, Mann Whitney U test was used to determine the difference between the pre-test and post-test mean scores of the children in the experimental and control groups and Wilcoxon Signed-Ranks Test was used to determine the significance of the difference between the pre-test and post-test mean scores of each sub-group. As a result of the research, when comparing the pretest and posttest mean scores regarding the environmental awareness and attitudes of the experimental group children having participated in the “Story Based Environmental Education Program” implementations, a significant difference was found in favor of the posttest ($p < .05$). When the experimental and control group posttest mean scores were compared, it was found out that there was a significant difference in favor of the experimental group. In line with these results, it can be said that the Story Based Environmental Education

Program is effective in gaining awareness and attitude towards the environment for 48-72 months old children.

Keywords: Preschool education, environmental education, interactive story reading, environmental awareness, environmental attitudes.



I.BÖLÜM

1.Giriş

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana doğadan faydalanması, doğayı işlemesi ve zamanla bilgi ve teknolojiye ilerlemesiyle birlikte doğaya egemen olmaya çalışması çevresel sorunları doğurmuştur. Küresel iklim değişiklikleri, doğal kaynakların tükenmesi, canlı türlerinin yok olması gibi sorunlar bireyler, toplumlar ve gezegen üzerindeki diğer canlı organizmalar üzerinde tehdit oluşturmaktadır (Bruni, Chance ve Schultz, 2012). Bu durum çevre sorunlarına karşı önlem alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada alınacak en önemli önlemlerden birisi de çevre eğitimi ile toplumun ve bireylerin bilinçlendirilmesidir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) iş birliğinde 1977 yılında yapılan Tiflis Konferansı ülkelerin çevre eğitimine dikkat çeken önemli bir adım olmuştur. Tiflis Bildirgesi'nde çevre eğitimi, bireysel ve kolektif çalışma ile bireylerde çevre ve çevreyle ilgili tüm sorunların çözümü amacıyla bilgi, beceri, motivasyon ve olumlu tutum geliştirmek; yaşam kalitesi ile çevre kalitesi arasındaki dinamik dengeyi korumak adına olumlu değişikliklerin gerçekleşmesini sağlayan, bu sürecin farkına vararak yeni problemlerin oluşmasını engelleyen bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1977). Çevre eğitiminin, bilinen diğer eğitim alanlarına göre oldukça yeni bir eğitim alanı olarak ortaya çıkmakla birlikte dünya çapında yaklaşık 40-50 yıldır kat ettiği gelişim sayesinde önemi ve gerekliliği hususunda bütün dünyanın genel olarak uzlaştığı önemli eğitim alanlarından biri haline geldiği görülmektedir. Bu noktada Tiflis Bildirgesi'nde ele alınan çevre eğitiminin amaçları günümüz çevre eğitim süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Çevre eğitiminin amaçları bireyleri ve toplumları gereken bilgi, değer, tutum, beceri ve bağlılıkla çevrenin korunması ve gelişmesi için eğiterek çevresel davranış kalıplarıyla ekolojik bir farkındalık ve duyarlılık oluşturmaktır (UNESCO, 1977). Çevresel bilgiye sahip olmanın ve onu tanımanın yanı sıra canlı ve cansız varlıklarla empati kurarak duygusal bağlar kurmak, onları önemsemek, değer vermek, korumak gibi duyuşsal süreçler çevre eğitiminin özünü oluşturmaktadır

(Özdemir, 2017). Bu inanışların erken yıllarda kazanılmasını ve gelecek yaşantılarda sürdürülmesini sağlamak için çevre ile ilgili eğitim ve uygulamalara erken yaşlarda başlamak büyük önem taşımaktadır (Kurt Gökçeli, 2015). Okul öncesi dönemde çevre dâhil pek çok alanda erken yapılan yatırımlar özelde bireylere ve genel bağlamda topluma önemli kazançlar sağlamaktadır (Davis, 2009). Okul öncesi dönem yaşamın en hızlı ve en önemli gelişmelerinin yaşandığı, hayatın geri kalanının temellerinin atıldığı spesifik bir dönem olarak kabul görmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumları çocukların gününün büyük bir kısmını geçirdiği, eğitilebilirlik ve model alma açısından en uygun yerlerden biri olarak ele alındığı için (Wells ve Zeece, 2007) bu dönemde çocuklara çevre eğitimi verilmesi çocukların çevreye yönelik davranışlarını harekete geçirmek için oldukça önemlidir (Hedefalk, Almqvist ve Östman, 2015).

Çevre hakkında bilgi veren ve çevresel davranışlarla ilgili değerleri anlatan eğitim materyalleri çevre eğitiminde oldukça önemlidir (Kandır ve diğerleri, 2012). Çocukların belli bilgi ve becerileri kazanmasında, bir konu hakkında farkındalık oluşturmada en önemli araçlardan biri olan resimli öykü kitapları da çocuklarda bilişsel öğrenmeyi geliştirebilir ve çocukların daha somut bir şekilde çevresel kavram oluşturmalarına yardımcı olabilir (Hsiao ve Shih, 2015; Güzelyurt, 2017). Fen ve doğa konularını içeren resimli öykü kitapları aracılığıyla çevre kirliliği, bilinçsiz tüketim, doğal afetler ve bunların neticesinde oluşabilecek çeşitli çevresel sorunlar aktararak, çocuklarda çevre farkındalığı ve doğa sevgisi oluşması amaçlanabilir (Tanju, 2013) Resimli öykü kitapları, çocukların sürdürülebilir bir gelecek yaratmalarına ve bu konuda gönüllü sorumluluk almalarına yardımcı olmak için etkili araçlardır (Bradbery, 2013). Doğal ortamdaki otantik deneyimlerin yerini tutmasa da çocukların genellikle öykülerden edindikleri bilgileri tartışmasız kabul ettikleri düşüncesinden hareketle nitelikli öykülerin kullanımıyla çevre yanlısı tutum ve davranışların geliştirilmesinde öyküler değerli bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Freestone ve O'Toole, 2016). Buradan hareketle bu çalışmada resimli öykü kitaplarının etkileşimli olarak okunmasını içeren bir çevre eğitim programı hazırlanarak ve çocukların çevresel tutum ve farkındalıklarını geliştirme konusunda etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1.Problem Durumu

Günümüzün en temel yaşamsal sorunlarından biri olan çevre tahribatı, insanoğlunun tarımsal faaliyetler sonrası yerleşik yaşama geçmesiyle birlikte kentleşme ve onu takiben toplumsal ve ekonomik örgütlenme süreçlerini başlatmıştır (Özdemir, 2017). Bu da insanoğlunun doğal kaynaklara olan yaklaşımında köklü bir değişikliğe sebep olmuştur. Önceden çevreyi sadece temel ihtiyaçlarını karşılamak için kullanan insanoğlu, artık çevre kaynaklarının daha fazlasını elde etme, depolama, kâra dönüştürme yoluyla maksimum fayda sağlama amacıyla kullanmaya ve çevreye hükmetmeye başlamıştır (Gökmen, 2011). Özellikle pek çok çevresel sorununun hızla artışının görüldüğü İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde (Ahi,2015), insan türünü diğer canlı türlerinden üstün tutarak doğayı kendi ihtiyaçları için sınırsız kullanma hakkını veren bir yaklaşım olan antroposentik (insanmerkezci) yaklaşım hakim olmuştur. Bu yaklaşım çevresel sorunların felakete dönüşmesine yol açmıştır (Cavicchioli, Amils, Wagner ve McGenity, 2011). Bütün bu çevresel felaketler insanların ve diğer türlerin yaşam kalitesini tehdit etmektedir. Bu da doğal ekosistemlerin yönetiminde çevresel farkındalık, bilgi ve tutuma sahip insanlara ihtiyacı doğurmaktadır (UNESCO,1977).

Günümüzde çevresel sorunların ulaştığı boyut düşünüldüğünde insanların çevre hakkında bilgi sahibi olup problemleri fark etmeleri, bu konunun bilincinde olmaları, çevresel sorunlara çözüm üretmeleri, doğal dengeyi korumaları için bir takım önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır (Gökmen, 2011). Bu durum doğanın tüm güzellikleriyle gelecek kuşaklara aktarılması için okul öncesi yıllarından başlayarak çevre eğitimi verilmesini zorunlu kılmaktadır. (Önder ve Özkan, 2013).

Çevre eğitimi, çevre sorunları karşısında oynadığı rol dolayısıyla oldukça önemlidir. Tüm toplum üyelerinin çevre sorunlarına çözüm geliştirme noktasında katılım göstermesi hedeflenmelidir. Bu nedenle bireylerin çevre konusunda gerekli bilgi, anlayış, değer ve becerileri kazanmasını sağlamak için her seviyede yaygın ve örgün eğitim sistemlerine entegre edilmesi gerekmektedir (UNESCO,1977). Olumlu çevresel davranışların yaşam boyu sürdürülebilmesi için çevre eğitimine erken çocukluk yıllarından başlanması büyük öneme sahiptir (Gönen ve Güler, 2011).

Okul öncesi eğitim programında farklı etkinliklerde farklı yöntem ve teknikler kullanmak çocuklara zengin bir öğrenme ortamı sağlayarak kazanımları daha etkin bir şekilde edinmelerine fırsat sağlamaktadır (Zembat, Adak-Özdemir ve Özdemir-Becerem, 2010). Bu dönemde sunulan çevre eğitimi programlarında da çocukların çevreye ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmak ve çevreye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için farklı yöntemler kullanmak büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde yapılan çevre eğitimi etkinlikleri incelendiğinde genellikle deney, proje, drama, kavram haritaları, analogi, gösteri yöntemleri ile inceleme gezileri gibi bazı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir (Kandır ve diğerleri, 2012).

Evde ve okulda okunan öyküler, çocuğun gelişiminin desteklenmesinde ve aynı zamanda çevresinde meydana gelen olaylar hakkında bilgi sahibi olmasında çocuğa zengin bir öğrenme ortamı sunar (Garzotto, Paolini ve Sabiescu, 2010). Çocuklar resimli çocuk kitaplarından gerçek dünya hakkında birçok mesaj alırlar. Nitelikli resimli öykü kitapları çocukların öğrenme, algılama ve yorumlama becerilerini geliştirdiği gibi çocukların çevreyi tanımasına ve çevresel duyarlılıklarını geliştirmesine ön ayak olur (Gönen ve Güler, 2011). Resimli öykü kitaplarında yer alan karakterlerin çevreye karşı olumlu tutumlar sergilemesi ve verdiği mesajlar, çocukların hem duygusal hem de duygusal yanlarına hitap eder ve çocuklar için rol modeli olabilirler (Medress, 2008). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini öykü yöntemi temelli etkinliklerle bütünleştirerek eğitim etkinliklerinde kullanmak da çocukların güçlü çevresel değerler kazanmasına fırsat sağlamaktadır (Erdoğan, Coşkun ve Uşak, 2011). Çocuklar bu deneyimler yoluyla çevrelerindeki sosyal ve fiziksel çevre hakkında bilgi edinirler (Alan, 2015).

Çevresel farkındalık ve sürdürülebilirlikle ilgili konuları içeren resimli öykü kitapları, dünyayı etkileyen durumların çocukları da etkilediğine dikkat çekerek çevrenin önemini çocukların fark etmesi için önemli bir araç olarak kullanılabilir (Bradbery, 2013). Erken çocukluk yıllarında çocukların okuryazarlık becerilerini ya da dil becerilerini geliştirmek için resimli öykü kitaplarını kullanımını destekleyen pek çok araştırma (Coyne, Simmons, Kameenui, Stoolmiller, 2004; Massey, 2013; Sim, Berthhelsen, Walker, Nicholson ve Fielding-Barnsley, 2014; Ergül, Dolunay-Sarıca ve Akoğlu, 2016) bulunsa da; resimli çocuk kitapları çevre eğitiminde oldukça önemli bir öğrenme aracı iken yapılan alan yazın taramasında çocukların çevresel farkındalık ve tutumunun gelişiminde öykü kitapları kullanmanın etkisini açıklayan sınırlı sayıda

çalışmaya (Burke ve Cutter Mackenzie, 2010; Bradbery, 2013; Hsiao ve Shih, 2015; Freestone ve O'Toole, 2016) rastlanmıştır. Ülkemizde ise resimli öykü kitaplarının çevre eğitiminde bir yöntem ya da araç olarak kullanıldığı bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle öykülerin çevre eğitiminde bir yöntem olarak kullanıldığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt amaçlar:

1. Deney ve kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ait ön test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Deney grubu çocuklarının “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ait ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu çocuklarının “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ait ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ait son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)”na ait ön test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
6. Deney grubu çocuklarının “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)”na ait ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubu çocuklarının “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)”na ait ön test-son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

8. Deney ve kontrol grubu çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)”na ait son test ölçümleri arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Endüstrileşmenin ortaya çıkmasından bu yana insanların doğal kaynakları sonsuz gibi düşünerek faydalanmalarının ne kadar yanlış olduğu ve doğayı olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır (Cevher Kalburan, 2009). Özellikle geçtiğimiz 25- 30 yıldır çevre tahribatı çok büyük oranlara ulaşmış ve ortaya çıkan çevresel kirlilik insanla beraber bütün canlıları tehdit etmeye başlamıştır. 20. yüzyılda başlayan tahribatın bir sonucu olan çevresel sorunlar, 21. yüzyılın en büyük sorunlarından biri olarak acil çözüm beklemektedir (Gökmen, 2011). Bu durum doğada yaşayan tüm canlıların daha sağlıklı bir çevrede yaşayabilmesi için çevrenin korunması ve geliştirilmesi amacıyla insanlara çevre eğitimi verilmesini gerekli kılmıştır. Çünkü çevreye zarar veren insan olduğu gibi onu koruyup, sorunlara çözüm üretmesi, geliştirmesi gereken de yine insandır (Kurt Gökçeli, 2015). Bu bağlamda tüm dünyanın gündemi olan çevresel sorunların çözümünde çevre eğitimi, insanların çevre bilinci ve farkındalığına sahip olması için bir gereklilik haline gelmiştir.

Çevre eğitimi, bireylerde çevresel bilgi ve farkındalığı artırarak çevreye karşı olumlu tutum ve değer kazandırma yoludur (Usulcan, 2016). Robertson (2008), çevresinin farkında olan, çevreye duyarlı ve korumacı tutum sergileyen çocukların yaşamının ilerleyen yıllarında da bu tutumlarını sürdürdüğünü ifade etmiştir. Bu bağlamda yaşamın ilk yıllarını kapsayan okul öncesi dönem, bireyin çevreye ilişkin bilgi, tutum ve davranışları kazanması, ileriki yaşlarında da bu tutum ve davranışların kalıcılığının sağlanması için kritik bir öneme sahiptir (Cevher Kalburan, 2009).

Çocuklarda çevreye yönelik kalıcı izli davranış ve tutumların oluşturulmasında çevre eğitiminin önemli olduğu kadar eğitimin niteliği de önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından uygulamaya konulan “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda, çevresel farkındalığı destekleyen kazanım ve göstergeler

yer almasına rağmen, uygulamalarda bilinçli ve dengeli bir şekilde farklı etkinlik türleri ve farklı öğretim yöntem teknikleriyle hazırlanmış çevre eğitim programlarının kullanılması çevre eğitiminin niteliğini artırmaktadır (Evren, 2008). Okul öncesi eğitimde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması çocuklara zengin öğrenme fırsatları sağlaması, onların eğitim sürecinden zevk alması açısından oldukça önemlidir.

Öykü kitapları çocuğun, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir uyarandır. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara okunan kitaplar, onların deneyimlerini zenginleştirmektedir (Yavuzer, 2016). Öyküler içerdiği konu ve temalar sayesinde çocuklara yaşantılarında deneyimleyebileceklerinden çok daha zengin bir dünya sunmaktadır. Çocuklar öyküler aracılığıyla pek çok davranışı gözlemleyerek rol model almaktadır. Resimli öykü kitapları sadece dil etkinliklerinde kullanılacak bir araç olmaktan ziyade diğer etkinlik türlerinde de bir öğrenme yöntemi olarak kullanılabilir (Okyay, 2015). Etkileşimli öykü okuma yöntemi, çocuklarla kurulan aktif iletişim ile çocukların dinlediklerini anlamlandırmasına ve düşündüklerini ifade ederek fikir paylaşımında bulunmasına destek sağlayan bir yöntemdir. Öykülerin farklı etkinlik türlerinde bir yöntem olarak kullanılması büyük öneme sahipken ülkemizde öykülerin genellikle dil, sosyal beceri ve erken okuryazarlık gelişimine etkisinin araştırıldığı çalışmalar (Sim ve diğerleri, 2014; Tetik, 2015; Çelebi Öncü, 2016; Ergül ve diğerleri, 2016; Deniz, 2018; Dealy, Mudrick ve Robinson, 2019) olduğu belirlenmiştir. Resimli öykü kitapları ile ilgili diğer çalışmaların (Muthukrishnan ve Kelley, 2017; Babb, McBurnie ve Miller, 2018; Kütük, 2019; Majdenić ve Saratlija, 2019) ise çoğunlukla kitapların biçimsel ve içerik özelliklerinin analiz edilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öykülerin çevresel farkındalık ve tutum oluşturmada bir yöntem olarak kullanımı ile ilgili yurt dışında birkaç çalışmaya (Hadzigeorgiou, Prevezanou, Kabouropoulou ve Konsolas, 2011; Hsiao ve Shih, 2015; Freestone ve O'Toole, 2016) rastlanmaktadır. Ancak ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak hazırlanan resimli öykü kitaplarının çevre kavramlarını içermesi açısından analiz edildiği (Gönen ve Güler, 2011; Güzelyurt ve Özkan, 2019; Çabuk, Baş, ve Teke, 2017; Alan, 2015) çalışmalar olmasına rağmen öykülerin çevre eğitiminde temel yöntem olarak kullanıldığı bir çalışmaya (Ertürk Kara, Aydos ve Aydın, 2015) rastlanmıştır. Bu konuda yapılan araştırmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışma çevre eğitiminde farklı bir yöntemin

kullanılmasına örnek teşkil ettiği için önemlidir. Çalışma kapsamında geliştirilen “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın bu alanda bir boşluğu doldurarak literatüre bir katkı sağlayacağı, çevre eğitimine yeni bir bakış açısı yaratacağı ve yapılacak sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

1. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı Afyonkarahisar il merkezine bağlı çalışma grubuna edilen anasınıflarına devam eden 48-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.
2. Araştırmada çocukların çevresel tutum ve farkındalık düzeyleri “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” ve “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği” ölçüm sonuçları ile sınırlıdır.
3. Araştırma normal gelişim gösteren ve daha önce özel bir çevre eğitim programına olmamış çocuklar ile sınırlıdır.

1.5.Varsayımlar

48-72 aylık çocukların araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Çevre; canlıların yaşam boyu ilişkilerini ve faaliyetlerini sürdürdüğü dış ortam, tüm canlı ve cansız varlıkların yaşam boyunca karşılıklı etkileşim halinde buldukları, toplum ve kişilerin yaşamlarına etki eden dış koşullardır (Önder ve Özkan, 2013).

Çevre farkındalığı; çevreyi meydana getiren tüm unsurlar ve çevre ile ilgili sorunlar hakkında bilgi sahibi olarak çevreye karşı daya duyarlı olmak ve çevreyi iyileştirmek adına aktif rol almaktır (Grodzińska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda, 2006).

Çevresel tutum; toplumun ve bireylerin çevresel problemlerin sonuçlarından endişe duyarak bu problemlerin çözülmesine yönelik hazır bulunuşluk düzeyi ve değer yargıları geliştirmeleri için çevreye karşı olumlu fikir ve tavırlara sahip olmalarıdır (Coşanay, 2018).

Çevre eğitimi; Toplumun, çevre, insan ve kültür arasındaki ilişkiyi anlaması için gerekli beceri ve tutumları geliştirmek, çevre hakkında daha fazla bilgi edinmesini sağlamak ve sorunların farkına vararak bunlarla nasıl başa çıkabileğine dair akıllıca karar verme becerilerini geliştirmek amacıyla çevresel değerleri ve kavramları tanınması için verilen eğitim sürecidir (Türkoğlu, 2019).

Etkileşimli kitap okuma: Okuma sürecinde okumayı gerçekleştiren yetişkin ve öyküyü dinleyen çocukların arasındaki rollerin belirli aralıklarla okuyucunun dinleyici pozisyonuna geçmesiyle yer değiştirdiği, yetişkinin okuma sırasında sorular sorduğu ve yeni sözcükleri açıklayıp sık sık tekrar ettiği, böylece etkileşimin sağlandığı bir öykü okuma yöntemidir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015).

II.BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

Çevre eğitimi son yıllarda oluşan çevresel sorunlarla birlikte daha önem kazanmış bir konudur. Bu bölümde çevre ve çevre ile ilgili kavramlar, insan çevre ilişkisi, çevre eğitimi ve okul öncesi dönem resimli öykü kitapları konuları hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

2.1.1. Çevre ve çevre ile ilgili kavramlar

2.1.1.1. Çevrenin tanımı

Uzun yıllardan beri çevre kavramıyla ilgili yapılan çalışmalarda farklı tanımların ortaya çıktığı görülmektedir. Kavramın tanımlanması adına yapılan çalışmalardan biri de Young (1986)'ın çalışmasıdır. Young'a göre çevre kavramı Fransızca "etraf" "civar" anlamına gelen "environ" ya da "environner" ile "çember" anlamındaki "viron" ya da "virer" kelimelerinin birleşmesiyle birlikte İngilizce literatüre "environment" olarak yerleşmiştir. Anlamı ise organizma etrafındaki nesne ve olaylar bütünü olarak belirlenmiştir. 1970'li yıllara kadar bu sözcük Türkçede ve başlıca Batı dillerinde çevre sözcüğünün "ortam", "dolaylarında", "bulunan yerin çevresi" gibi anlamlara geldiği görülürken "1970'li yılların başı itibariyle yaşanan çevre sorunlarındaki artışlarla birlikte çevre kavramı farklı bilim dalları tarafından ele alınarak disiplinler arası bir kavram haline gelmiştir ve her bilim dalı çevreyi farklı perspektiflerde ele almıştır (Uşak, 2006; Keleş ve Hamamcı, 2002).

Çevre, farklı kültürlerle göre farklı tanımlamaları yapılan ve kültürlerarası ortak bir tanıma varılamayan, karmaşık bir kavramdır (Yılmaz, Timur ve Timur, 2013). Uşak (2006)'a göre çevre insanın biyolojik, kimyasal ve sosyal olarak bütün faaliyetlerini sürdürdüğü bir ortam sunan yapı olmakla birlikte çevre, yer bilim, su bilim ve mineral bilim kaynaklarının yanında var olan bitki örtüsü ve doğrudan insanların etkisi altında kalan yapı olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle çevreyi en geniş anlamıyla tanımlayacak olursak çevre, canlı ve cansız varlıklara yaşam için uygun koşullar sunan biyosfer'dir. Biyosfer ise atmosfer, hidrosfer, litosferin belli sınıflarını içeren canlı küredir (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2011).

Keleş ve Hamamcı (2002)' ya göre ise çevre, insanlara ve diğer bütün canlı veya cansız varlıklara dolaylı ya da dolaysız bir şekilde etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenler bütünüdür. Çevrenin canlı (biyotik) öğelerine baktığımız zaman insanlar, hayvanlar, bitkiler ve mikroorganizmalar söz konusuyken; cansız (abiyotik) öğeler ise hava, yeryüzü, su ve iklimsel faaliyetler söz konusudur. Bu canlı ve cansız öğeler her zaman birbirleriyle karşılıklı etkileşim içerisinde. Önder ve Özkan (2013) ise ulaştıkları bütün tanımlardan yola çıkarak genel çerçevede çevreyi, organizmayı yaşam boyunca etkileyen her şeyi içeren genel bir kavram olarak tanımlamaya çalışmaktadırlar. Onlara göre çevre, canlıların yaşam boyu ilişkilerini ve faaliyetlerini sürdürdüğü dış ortam ve tüm canlı ve cansız varlıkların yaşam boyunca karşılıklı etkileşim halinde buldukları, toplum ve kişilerin yaşamlarına etki eden dış koşullar olarak tanımlanmaktadır.

2.1.1.2. Çevre ile ilgili kavramlar

Doğal çevre, oluşumunda insanların katkısının olmadığı hazır ve doğal olarak bulunan çevresel unsurlardır. Bu unsurları canlı ve cansız unsurlar olmak üzere iki boyutta inceleyebiliriz. Hava, su, toprak, yer kabuğunu oluşturan katmanlar ve yeraltı kaynakları doğal çevrenin cansız unsurlarıdır. İnsanların da dâhil olduğu bitki ve hayvan toplulukları da cansız unsurlardır.

Yapay çevre, doğal çevrede bulunan yeraltı ve yerüstü zenginlikler kullanılarak insanların bilgi ve kültür birikimleriyle birlikte ortaya çıkan yerleşim yerleri ve yaşam alanlarını içeren çevredir (Coşanay, 2018; Keleş ve Hamamcı, 2002).

Çevre Bilimi (Ekoloji), canlı organizmalar ve çevre arasındaki çoklu ilişkilerin araştırılmasıdır. İnsanların hayatta kalabilmesi, çevredeki değişimleri ne kadar iyi gözlemleyebileceğine ve organizmaların bu değişimlere verdiği tepkileri ne kadar tahmin edebileceğine bağlıdır (Molles, 2015). Çevre ile ilgilenen bütün bilimlerin ve çevreyi meydana getiren bütün unsurların oluşturduğu disiplinlerüstü bir bilim dalıdır. Dolayısıyla çoğu disiplin ile ilişki içerisindedir (Erol, 2016).

Çevresel bilgi, doğal yaşam, ekosistem, biyolojik çeşitlilik, ekosistem, çevre sorunları ve insan-çevre etkileşimi gibi konular hakkında farkındalığı barındırmaktadır. *Çevrecilik* ise çevresel bilgi sahibi olarak doğal çevreyi koruma, geliştirme, güzelleştirme ve yenilemeyi içeren çok boyutlu bir kavramdır (Erten, 2004).

Sürdürülebilirlik, doğal kaynakların korunarak tüketim sonucu oluşan atıkların aza indirgenmesine ve bu kaynakların gelecek nesillerin ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde yeniden dönüşümünün sağlanmasıyla çevrenin sürekli olarak korunmasını içeren kavramdır (Önder ve Özkan, 2013). Sürdürülebilirlik kavramı sosyo-kültürel, ekonomik ve çevre olmak üzere üç temel yapıyı barındırır. Çevre yapısında farkındalık kazandırma da sürdürülebilirliğin en temel hedeflerindedir (Kahriman Öztürk, Olgan ve Güler, 2012).

Ekolojik ayak izi, belli bir yaşam kalitesiyle tüketim alışkanlıklarına sahip bireylerin faaliyetleri sonucu bozulan ekosistem dengelerini ve bu bozulmaları gidermek için gereken miktarları belirlemek için geliştirilmiş bir yöntemdir (Keleş, 2011).

Çevre okuryazarlığı, Bireyin çevre ve çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olarak bu sorunlarının çözümünde istekli olması, çevrenin nitelikli dengesinin sağlanmasında aktif rol alması, çevre sorunlarını analiz etmesi ve gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerisidir (Moriarty, 2009).

Çevre duyarlılığı, çevresel sorunlara karşı çevreyi korumaya, geliştirmeye ve iyileştirmeye yönelik tutum, değer ve davranışlar bütünüdür (Long, 2007).

Çevre farkındalığı, çevreyi meydana getiren tüm unsurlar ve çevre ile ilgili sorunlar hakkında bilgi sahibi olarak çevreye karşı daya duyarlı olmak ve çevreyi iyileştirmek adına aktif rol almaktır (Grodzińska Jurczak ve diğerleri, 2006).

Çevre bilinci, bireyin düşünsel, davranışsal ve duygusal niteliklerden oluşan, çevre ile ilgili öğeleri, sorunları ve değerlendirmeleri kapsayan fikirlerin hayata geçirilmesini sağlayan his ve davranışlarda bulunmasıdır (Karataş, 2011).

Çevre kirliliği ve sorunu, çevredeki hava, su ve toprak gibi doğal materyallerin çöpler, deterjanlar, endüstriyel atıklar, zehirli dumanlar, tarım ilaçları gibi maddelerin etkisiyle bozulması *çevre kirliliği* olarak ele alınmaktadır. *Çevre sorunu* ise doğal çevreyi tahrip ederek yapay bir çevre oluşturmaya çalışan insanın doğal kaynakları yanlış kullanması ve çevreyi tahrip etmesi dolayısıyla ortaya çıkan sorunlardır. Hava kirliliği, toprak kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği, çöp sorunları, hayvan ve bitki türlerinin ortadan kalkması ve küresel iklim değişiklikleri başlıca çevresel sorunlardandır (Özey, 2009).

2.1.2. İnsan – çevre ilişkisi

Uzun yıllardan beri insanlar ve çevre arasında süregelen karşılıklı bir etkileşim ve ilişki söz konusudur (Bahar, 2018). Gelişen bilim ve teknolojinin de hayatımıza girmesiyle beraber insanlar, yaşam standardını yükseltmek ve gerekli ihtiyaçlarını karşılamak için doğal çevreyle olan ilişkisini bozarak yaşamları için tehlike oluşturabilecek sorunlarla baş başa kaldılar. Bu sorunların başını çevresel sorunlar çekmektedir (Özey, 2009; Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001).

İnsanın çevre üzerine kurduğu egemenlik aslında varoluşundan bu yana olsa da hedefi elde edilen bilgiyi uygulamaya koymak olan Yeniçağ bilim anlayışıyla birlikte bu egemenlik giderek artmıştır. Bu da doğayı insan için kullanma ve dönüştürme şeklinde algılanmıştır. Newton ve Galileo'nin doğa biliminde üzerindeki çalışmalardan beri bilimin temel hedefi doğa üzerinde egemenlik kurma üzerinde yön değiştirmiştir (Keleş ve Hamamcı, 2002).

Özellikle 18. yüzyıl ortalarındaki baş gösteren Endüstri Devrimi ile toplumların iktisadi gelişmişlikleri ile doğru orantılı olarak harcamalarında ve tüketimlerinde artış görülmesi, ekolojinin döngüsel sürdürülebilirliğini ciddi anlamda tehdit etmeye başlamıştır (Özbebek Tunç, Akdemir Ömür, Düren ve Zeynep, 2012). Çünkü sanayi toplumları doğrudan doğal kaynakların tüketilmesi üzerine kurulmuştur. Bilim ve teknoloji de bu tüketimin daha fazla artışına yol açmıştır. Bu tüketimle birlikte insan ömrünün uzaması insanları yerkürenin hükümdarı haline getirmiştir. İnsanlar gelecek nesillerin de doğadan payı olduğunu unutarak havayı, suyu, toprağı, ormanları ve bütün enerji kaynaklarını kıyasıya kullanmışlardır. Bunun sonucunda bütün ekolojik sistemler zarar görmüş ve küresel bir değişim meydana gelmeye başlamıştır (Ünal ve diğerleri, 2001). Çevre sorunlarının baş göstermesinde en önemli iki etken olarak endüstrileşme ve kentleşme görülse de aslında bu sorunların temeli çok daha eskilere dayanır. Ancak endüstrileşme ve kentleşme olguları çevrede meydana gelen baskıların, kayıpların ve bozulmaların bir sorun olarak algılanmasının başını çekerek insan ve çevre arasındaki ilişkinin dengesine zarar vermiş ve insan ile doğanın arasına açmıştır (Keleş ve Hamamcı, 2002).

Ekosistemin kaldırabileceğinden fazla tüketim ve baskı dünya üzerinde tahmin edilemeyen sonuçlara ve felakete yol açmaktadır. “Önce kirletelim, sonra çaresini düşünürüz” yaklaşımından kurtulmanın ve oluşuma açık felaketlerin engellenmesinin yolu insanlığın bu düşünce yapısından vazgeçmesi ile mümkündür (Erten, 2003). Çünkü ekosistemin dengesi ve çevrenin tükeniyor oluşu insanlığın hayati fonksiyonlarını da etkileyeceğinden bireyleri yakından ilgilendiren bir konudur (Özbebek Tunç, Akdemir Ömür, Düren ve Zeynep, 2012). Küresel anlamda meydana gelen türlü çevresel sorunlar için her bireyin ödemesi gereken bir bedel vardır. Bu nedenle çevre sorumluluğu ve bilinci içerisinde olmak her bireyin Dünya’ya olan borcudur (Bates, 1985).

Dünya üzerindeki tüketicilerin çevresel duyarlılıklarını hakkında fikir edinmek için yeşil tüketici davranışlarını izlemek gerekir (Chan ve Lau, 2000). Tüketici bireylerin toplumsal düzenle birlikte tercihlerinin etkilenme düzeyleri şekillenmektedir. Bu nedenle toplumsal çevreci hizmetlerin varlığı ve kalitesi bireylerin çevreci davranışlara yönelme ve katılmasında önemli bir yere sahiptir (Kennedy, Beckley, McFarlane ve Nadeau, 2009). Çevreci davranışların güçlü olması, insanların çevre için kendi konforlarından ne denli fedakarlıkta bulunabildiğine bağlıdır (Bahar, 2018). Bu fedakarlık düzeyi çeşitli

ülkelere, kültürlere göre değişkenlik gösterebilir. Çünkü farklı ülkelerde farklı ekonomik faaliyetler ve ekonomilerindeki gelişmişlik düzeylerine bağlı olarak çevre ile ilgili kaygılar, sorunlar ve sorunlara verilen önem artmaktadır (Cordano, Welcomer, Scherer, Pradenas ve Parada, 2010).

Çevre sorunlarının giderek artmasıyla birlikte sorunların baş edilemez dereceye ulaşması çevre eğitiminin önemini artırmaktadır (Alım,2006). Çevre sorunları hakkında bilgili ve bilinçli nesiller yetiştirmenin yolu planlı, kaliteli ve sürekli bir eğitimden geçmektedir (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004). Bireylere çevre bilincinin ve duyarlılığının kazanılması ve toplumun daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşayabilmesi ancak çevre eğitimi almış bireylerden oluşan bir toplumla mümkündür (Çetin ve Nişancı, 2010). İşte bu noktada çevre eğitiminin ana amacı ise, ahlaki çerçevede tüketim bilincini kazanarak ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere olan sorumluluğunun bilincinde, çevresel sorunlara karşı duyarlılık kazanmış, çevre bilincine sahip yeni bir toplum yetiştirmektir (Ünal ve diğerleri, 2001).

2.1.3.Çevre eğitimi

2.1.3.1.Çevre eğitiminin tanımı

Çevre Eğitimi kavramı da çevre kavramı kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazılarına bu bölümde yer verilmiştir.

UNESCO ve UNEP iş birliğinde 1977 yılında yayınlanan Tiflis Bildirgesi'nde çevre eğitimi için yapılan tanımlamaya göre çevre eğitimi; bireysel ve kolektif çalışma ile bireylerde çevre ve çevreyle ilgili tüm sorunların çözümü amacıyla bilgi, beceri, motivasyon ve olumlu tutum geliştirmek; yaşam kalitesi ile çevre kalitesi arasındaki dinamik dengeyi korumak adına olumlu değişikliklerin gerçekleşmesini sağlayan, bu sürecin farkına vararak yeni problemlerin oluşmasını engelleyen bireyler yetiştirmektir (UNESCO, 1977; Fisman, 2005; Ardoin, 2014; Ünal ve diğerleri, 2001)

Türkiye Çevre Vakfı çevre eğitimi; insanların, tüm canlılarla birlikte içinde yaşadıkları çevreyi tanımak, korumak ve böylece daha sağlıklı yaşayabilmek için gösterdikleri gayret ve etkinliklerin tümü olarak tanımlamıştır (Türkiye Çevre Vakfı, 1993). Bir başka tanımla çevre eğitimi, toplumun tüm kesimini çevre bilgisinin ve bilincinin geliştirilmesi, çevresel farkındalık ve tutum oluşturulması adına çevreye duyarlı, kalıcı izli ve olumlu yönde davranış değişikliklerinin kazandırılması; çevre ile ilgili doğal, tarihi, sosyal, kültürel ve estetik değerlerin korunmasında görev alma ve çevresel sorunların çözülmesine ortaklık etme olarak tanımlanabilir (Özey, 2009; Önder ve Özkan, 2013). Ayrıca çevre eğitimi biyofiziksel çevre ve kültür arasından ilişki kurmak adına gerekli bilgi ve becerileri geliştirmek, kavramları özümsemek, değerleri geliştirmek bir süreçtir. Bu süreçte çevre kalitesi konusunda yapılması gerekenlere karar vermek ve uygulamak da gerekli becerilerdir (Broyles, 2011).

Özdemir (2016)'e göre çevre eğitimi insanlığın çevrede oluşturduğu tahribatın yine insanlığın kendisi tarafından önlenebileceği ve giderilebileceğini anlamasıyla 20. yüzyıl ortalarından itibaren ortaya çıkan yeni bir eğitim alanıdır. En yalın haliyle ise insanlığın doğayı yok etmeden hayatını sürdürebilmesi için gerekli olan “davranışsal, bilişsel ve duyuşsal” dönüşüm sürecidir. Çevre eğitiminin bilişsel boyutu; çevrenin yapısı, insan çevre ilişkisi, insanın çevreye etkilerinin gelecek nesillere oluşturacağı sonuçları bilmektir. Duyuşsal boyutu; bilmenin ötesinde çevrede yaşayan her türlü varlık ile empati içerisine girerek bağ kurma, değer verme, koruyucu tutum sergilemektir. Davranışsal boyutu ise; çağımızdaki çevresel sorunlarla davranışa dönüştürme yönünde baş edebilme yetkinliği göstermektir. Bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyut arasında doğrusal bir ilişki olduğu, çevre eğitimi alan bireylerin çevre bilgisinin artmasıyla çevreye karşı daha olumlu tutumları olduğunu araştırmacılar göstermiştir (Bradley, Waliczek ve Zazicek, 1999).

Birçok insanın içinde insanlarla birlikte hareket ederek birbirlerine karşı eşit bir şekilde ve doğayla uyumlu bir şekilde yaşama inancı yatmaktadır. İnsanlığın diğer bir inancı ise gelecek nesiller için güvenli bir yaşam alanı bırakmak adına bilinçli kararlar alıp uygulamaya koyabilmektir. Bu da çevre eğitimi ile mümkündür (Palmer, 1998). Çevre eğitimi, bir yandan çevre ile ilgili ekolojik temelli konular hakkında insanları bilgilendirmeyi amaçlarken diğer yandan insanlarda çevreye yönelik olumlu tutum gelişmesini ve bunun davranışa dönüşmesini hedeflemektedir (Erten, 2004). Bunun en

etkili şekilde yapılmasını sağlamak için çevre eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanması ve bütün insanların yaşamının bir parçası olması çok önemlidir (UNESCO, 1977).

2.1.3.2. Çevre eğitiminin tarihsel gelişim süreci

Rousseau ve Dewey'in eğitime sağladığı katkılardan bu yana uzun yıllardan beri çevre, eğitimsel bağlamda önemli bir yere sahip olmuştur. Ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısı ve yirmi birinci yüzyılın başları itibarıyla önemini çevre sorunlarına karşı farkındalıktan ziyade bireysel endişelerin erken dönemlerde gelişmesine borçludur (Yi Lo, 2010).

İkinci Dünya Savaşı (1939- 1945) sonrasında geçen 20 yıl süresince çevre kavramı ve yaşayan tüm canlı yapıyı koruma düşüncesi oluşmaya, önem kazanmaya başlamıştır. Bu dönemlerde artan sanayileşme hareketiyle birlikte insanların çevre üzerindeki yönetimlerinin çevreye geri dönülmesi güç zararlar vermesine yol açmıştır. Bu çevre sorunlarıyla birlikte devletlerin çevreye yönelik önlemler alması kaçınılmaz olmuştur (Ahi, 2017).

5 Ekim 1948'de IUCN (International Union for Conservation Nature) konferansında çevre eğitimi kavramı genel anlamıyla tartışılarak ilk adımları atılmaya başlanmış olsa da (Palmer, 1998) günümüzdeki çevre eğitimi 1970'li yıllarda tam anlamıyla tartışılmaya başlamıştır (Ahi, 2017). Bu yıllarda Uluslararası Doğayı ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği'nin (IUCN) "Okul Müfredatlarında Çevre Eğitimi" konulu toplantısı çevre eğitiminin uluslararası bağlamda tartışılması adına atılan ilk ve en önemli adımlardan birisi olmuştur. Bu toplantıda çevre eğitimi tanımları yapılmış ve bu tanım çerçevesinde çevre eğitiminin okul müfredatlarına yerleştirilmesi ve rehber bir çevre eğitimi çerçeve programı hazırlanarak öğretmen eğitimlerine başlanması gibi kararlar alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulusal ve bölgesel düzeyde toplantılar düzenlenerek ülkelerin iş birliği içerisinde çevre eğitim programları oluşturmaları önerilmiştir (IUCN, 1970).

1972 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) tarafından Stokholm'de gerçekleştirilmiş olan Birleşmiş Milletler İnsan Çevre Konferansı'nda (United Nation Conferance on Human Environment) alınan ortak karar doğrultusunda disiplinlerarası, çok uluslu ve kültürlü, eğitimin her kademesini kapsayan bir çevre eğitimi programının hazırlanması kararlaştırılmıştır. Bu kararla birlikte programı oluşturmak için bir çalıştayın gerçekleştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun üzerine 1975 yılında Belgrad'da çevre eğitiminin ilk taslağının oluşturulduğu Belgrad Çalıştayı düzenlenmiştir. Bu çalıştayın ana konuları; okul öncesinden yüksek öğrenime kadar eğitimin her kademesinde çevre eğitiminin verilmesi, çevre eğitiminin felsefesi, yöntemi, eğitim kaynakları, materyallerinin belirlenmesi ve eğitimin değerlendirilmesidir. Bu konular tartışılarak öğretmenlerin ve uygulayıcıların izlemesi gereken yollar hakkında karara varılması amaçlanmıştır (UNESCO, 1975). Ayrıca Birleşmiş Milletler İnsan Çevre Konferansı sonucunda Birleşmiş Milletler'e bağlı Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP-PNUE) adlı bir uzmanlık birimi kurulmuştur. Bununla birlikte pek çok ulusal ve uluslararası kuruluşun çevre eğitimiyle ilgilenmesine ön ayak olmuştur (Keleş ve Hamamcı, 2002).

UNESCO ve UNEP iş birliğinde 1975 yılında belirginleşen ihtiyacı gidermek amacıyla Uluslararası Çevre Eğitim Programı hazırlanmıştır. Bu program çerçevesinde gerçekleşen bölgesel konferans ve eğitimlerin ardından 1977 yılında Tiflis'te çevre eğitimi konusunda ilk uluslararası toplantı bakanlar seviyesinde yapılmıştır (Bozkurt, 2006; Önder ve Özkan, 2013) Bu toplantıda çevre eğitiminin özelliklerinin belirlenmesi, çevresel sorunlarla baş etmede çevre eğitiminin rolünün belirlenmesi ve bu doğrultuda uluslararası çalışmaların mevcut durumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Raporda çevre eğitiminin rolü üzerinde durularak her eğitim kademesinde ve özellikle yaygın eğitimle birlikte yetişkinlerin de eğitilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (UNESCO, 1977). Böylece Tiflis Konferansı ile çevre eğitimi amaçsal niteliğini kazanmıştır. Şu anda tüm dünyada uygulanmakta olan en gelişmiş çevre eğitim programları Tiflis Konferansı'nın ilke ve amaçları doğrultusunda oluşturulmuştur (Bozkurt, 2006). Tiflis bildirgesine göre çevre eğitiminin amaçları:

(a) *Kentsel ve kırsal alanlarda ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik dayanışma hakkında net bir farkındalık ve duyarlılık sağlamak;*

(b) *Herkesi çevreyi korumak ve geliştirmek için gereken bilgi, değer, tutum, bağlılık ve becerileri edinme fırsatları sağlamak;*

(c) *Bireylerin, grupların ve toplumun bir bütün olarak çevreye yönelik yeni davranış kalıpları oluşturmasını sağlamak.* (UNESCO, 1977).

Tiflis Konferansı'nın çevre eğitiminin miladı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak zamanla değişen çevresel sorunlar ve sorunlara yönelik çözümlerin yetersiz kalmasıyla birlikte yeni kavramların ve stratejilerin oluşturulması gerekmiştir (Ahi, 2017). Stokholm, Belgrat ve Tiflis konferanslarında art arda meydana gelen gelişmeler çevre eğitiminin temel yapı taşlarının oluşturmuştur. Bunlardan ilk olan Stokholm'de 5 Haziran 1972 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda küresel boyuta ulaşan çevre sorunlarıyla baş etmek için çevre eğitiminin temelleri atılmış ve bütün ülkelere bu yönde iş birliği çağrısı yapılmıştır. Bu toplantıda çevre sorunlarıyla kalıcı baş edebilmenin en etkili yolunun çevre eğitimi olduğu sonucuna varılması dolayısıyla bu toplantının gerçekleştiği 5 Haziran tarihi "Dünya Çevre Günü" olarak ilan edilmiştir (Özdemir, 2017).

1992 yılında Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı – Dünya Zirvesi- 170'ten fazla ülkeden delegelerin katılımının yanı sıra 120 devlet başkanının da katılımıyla gerçekleşmiştir (Palmer, 1998). Bu konferans sonrasında ortaya çıkan "Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim" Birleşmiş Milletlerin ana gündemi haline gelmiştir. Bununla ilgili Gündem 21 Zirvesi (Agenda 21) adlı bir rapor hazırlanmıştır. Bu rapora göre çevre ve çevreye bağlı sorunlar hakkında farkındalık geliştirmek, doğal kaynak kullanımı hakkında gerekli bilgiye sahip olmak ve sürdürülebilir bir kalkınma sağlamak için eğitimin her açıdan yeniden tasarlanması gerektiği ortaya konmuştur (United Nations, 1993). Ayrıca eğitimin hem örgün hem yaygın olmak üzere her kademesinde sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitiminin öğrenmenin önemli bir parçası olarak edilmesi önerilmiştir (Palmer, 1998).

On yılın ardından 2012 yılında Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı +20 Brezilya'da düzenlenmiştir. Konferans bildirgesinde sosyal eşitliği, cinsiyet eşitliği ve doğadaki tüm canlıların haklarını savunan ve bunlara inanan bir tutum sergileyecek nesiller yetiştirmek amacıyla çocukları koruyan ve gelişimlerini en doğru

şekilde destekleyen bir çevre eğitim programının gerekliliği üzerinde durulmuştur (UN, 2012).

Birleşmiş Milletler 2015 yılında yayınladıkları “*Dünyamızı dönüştürmek: Sürdürülebilir gelişim için 2030 yılı gündemi*” isimli raporda eşit eğitim, sağlık, açlık, yoksulluk, temiz su, temiz enerji, ekonomik büyüme, cinsiyet eşitliği, endüstri ve inovasyon, ekonomik büyüme, sürdürülebilir şehirler ve toplumlar, eşitsizliklerin azaltılması, iklim hareketi, sorumlu yaşam, sorumlu tüketim, su altındaki yaşam, toprak üstündeki yaşam, barış ve adalet olmak üzere on yedi sürdürülebilir gelişim hedefi belirlenmiştir (Çabuk, 2019).

Yukarıda bahsi geçen Dünya’da “Sürdürülebilirlik” ve “Çevre Eğitimi” hakkındaki uluslararası gelişmeler çevre eğitiminin temellerini oluşturmuştur. Ancak her geçen yıl gelişmeler günün koşullarına uyarlanmalıdır.

2.1.3.3. Türkiye’de çevre eğitimi

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda Türkiye bir tarım ülkesi olduğundan sanayileşme çok azdı. Savaşın getirisi olarak meydana gelen sağlık ve imar sorunları dolayısıyla 1924’te çıkan Köy Kanunu’nda ve 1930’da çıkan Belediye Kanunu ve Umumi Hıfzısıhha Kanunu’nda çevre sağlığı ve denetimi üzerine konulara yer verilerek çevrenin korunması amacı benimsenmiştir (Bozkurt, 2006). 1961 yılında çıkarılan anayasada “çevre” kavramından, dünyadaki gelişmelerden çok sonra ilk kez bahsedilmiştir. 1970’li yıllarda dünya çapında çevre eğitimi adına hızlı bir gelişim meydana gelmiştir. Türkiye’de de bu gelişmeler takip edilerek çevrenin korunması ve sürdürülebilmesi adına siyasi çabalara yer verilmiştir. Ayrıca STK’lar ve diğer bazı kurum ve kuruluşlar da çevreye yönelik girişimlerde bulunmuştur. Eğitim kurumlarında da her kademedeki çevreye yönelik farkındalık ve tutum geliştirme amacıyla eğitim müfredatlarında gereken düzenlemeler yapılmıştır (Ahi, 2017).

1973-1977 yılları için hazırlanmış olan III. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile çevre sorunları ilk defa ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır. Sonrasında hazırlanan kalkınma

planlarında da yine çevresel sorunlara yer verilmiştir ancak çevre eğitime yer verilmemiştir (Bozkurt, 2006). Türkiye bu süreçte Stokholm Konferansı'yla paralel adımlar atmış ve Konferansta alınan kararları planlama kapsamına etmiştir (Kaya, Çobanoğlu ve Artvinli, 2011). 1982 yılından bugüne yürürlükte olan 1982 Anayasası'nda 56. maddede “Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak, çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşlarının ödevidir.” ibaresiyle dengeli ve sağlıklı bir çevrede yaşama hakkına yer verilmiştir (TBMM, 1982).

Türkiye’de 1978 yılında Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlığına bağlı Çevre Müsteşarlığı, ardından 1984 yılında Çevre Genel Müdürlüğü, 1991 yılında Çevre Bakanlığı'nın kurulması, 2003 yılında Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Orman Bakanlığı 2011 yılı itibariyle de Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik Bakanlığı çevre adına gelişmeler için görevlendirilmiştir. Bu kurumların yanı sıra, konu ile ilgilenen sivil toplum kuruluşları da yaygın bir şekilde toplumu çevre konusunda bilinçlendirmek için çeşitli roller üstlenmişlerdir (Çabuk, 2019).

Bir diğer önemli gelişme ise Talim Terbiye Kurulu'nun 1992 yılında aldığı kararla “Çevre, sağlık, trafik ve okuma” derslerinin müfredata yerleştirilmesidir. Ayrıca VII. Beş Yıllık Kalkınma Programı'nda (1995-2000) Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu oluşturularak de ilk defa toplumun her kesiminin çevre konusunda eğitilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu raporda çevre eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği belirlenmiştir. VIII. ve IX. Beş Yıllık Kalkınma Planlarında ise sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim konularına yer verilmiştir. X. Beş Yıllık Kalkınma Planında da çevre eğitimi üzerinde durulmuş ve sürdürülebilirlik adına yapılmış olan çalışmalar değerlendirilmiş, çevre eğitimi ile gelecek nesillerin doğal kaynaklardan faydalanmasını güvence altına almak amaçlanmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013; Ahi, 2017). Gelişmelerin kronolojik sıralamasına bakıldığında çevresel sorunların azaltılmasına yönelik çevre eğitimi verilmesi Türkiye’de oldukça yeni bir kavramdır (Bozkurt, 2006).

Çevre ve Şehircilik Bakanlığının 2004 yılında yayınladığı Çevre Atlası'nda çevre eğitime yer vererek örgün, yaygın ve hizmet içi eğitim ile çevre eğitimi verilmesini amaçlamıştır. Buna göre; örgün eğitim ile her kademedeki öğrencilerin, yaygın eğitim ile yetişkin bireylerin ve hizmetiçi eğitim ile halk ile doğrudan veya dolaylı

yollarla ilişki içerisinde bulunan üst seviye yönetimden yerel yönetimlere kadar bütün idari mekanizmalardaki kamu personelinin, eğitimcilerin, politikacı ve yöneticilerin eğitilmesine önem verilmiştir (Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı, 2004).

Türkiye’de UÇEP (Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı), Dünya’da gelişen Gündem 21 Zirvesi’ne paralel olarak atılan önemli bir adımdır. Planın amaçları; sürdürülebilir kalkınma için ekonomik, toplumsal ve kültürel faaliyetlerde gelişimin, sürdürülebilir çevre uygulamalarının desteklenmesi ve kaynak kullanımının sürdürülebilirliğinin teşvik edilmesidir (Kaya ve diğerleri, 2011).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Çevre ve Orman Bakanlığı ve çeşitli gönüllü kuruluşlarca öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını artırıcı çalışmalar günümüzde yapılmaya devam etmektedir. Özellikle her yıl 5 Haziran tarihinde kutlanan Dünya Çevre Günü’nde öğrenciler çeşitli etkinlikler düzenlemektedir (Tüysüzoğlu, 2005). 2018-2019 yılı itibarıyla de YÖK öğretmen yetiştirme lisans programlarında güncelleme yaparak çevre eğitimi dersini zorunlu dersler arasına eklemiştir (YÖK, 2018). Ayrıca eğitime erişim, çevre ve insan hakları konularında Türkiye’deki bazı ulusal ve uluslararası kurumlarla ortak projeler yürütülmüştür. Bu projelerden bazıları; “Herkes için Eğitim”, “Eğitime Yüzde Yüz Destek”, “Eko-Okullar ve Okullarda Orman Projesi”, “Yeşil Kutu Projesi”dir. Ayrıca Bakanlık ve Çevre ve Orman Bakanlığı’nın tarım, enerji, doğal kaynakları koruma, sulak alanları koruma, biyoçeşitliliği koruma gibi sürdürülebilir kalkınma amaçlı pek çok projeleri bulunmaktadır (Kaya ve diğerleri, 2011). Ayrıca TEMA Vakfı’nın çevre ile ilgili gerek eğitim alanında gerekse çevresel sürdürülebilirlik alanlarında çeşitli projeleri bulunmaktadır. TEMA vakfı tarafından 1996 yılında kurulmuş olan “Çevre Kütüphanesi” çevre konulu 5000 bine yakın kitap ve güncel süreli yayınlarla hizmet vermektedir. “Çocuk ve Gençlik Eğitim Programları” kapsamında çocukların ve gençlerin doğada geçirdikleri zaman ve deneyimleri artırmak amacıyla okul öncesinden liseye kadar eğitimin her kademesi için çevre eğitim programları geliştirilmektedir. Bunlar dışında çevrenin bileşenleri hakkında bilgi veren ve çevrenin dünyadaki mevcut durumu hakkında bilgilendirmeler içeren “İçerik Geliştirme ve Yayınlar” hizmetiyle çevre eğitimine destek vermektedir (TEMA, 2020). Günümüzde TEMA Vakfı’nın çalışmaları dışında başta TÜBİTAK ve DOÇEV olmak üzere çeşitli vakıflar, dernekler, sivil toplum kuruluşları ve diğer kurum ve kuruluşlar tarafından pek

çok çeşitli proje hayata geçirilmektedir (Civelek, 2019, Doğa ve Çevre Eğitimi Vakfı, 2019).

2.1.3.4. Çevre eğitiminin amacı

Küresel ısınma ile insanların doğal kaynak kullanımının artması sonucunda günümüzde çevre sorunları ciddi artışlar göstermektedir. Bu da insan ve doğa arasındaki ilişkilerin giderek artan bir şekilde bozulmasına neden olmaktadır. Ortaya çıkan sorunların giderilmesi, kalıcı çözümler üretilmesi ve çevreye duyarlı nesillerin yetiştirilmesi için çevre eğitiminin gerekliliği büyük önem kazanmış durumdadır (Sungurtekin, 2001). İnsanların daha sağlıklı, güvenli ve huzurlu bir çevrede yaşamalarını sağlamak için çevrenin korunması, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da insanların bu konudaki duyarlılığından geçmektedir. Çünkü çevreye zarar verip onu tüketen insan olduğu gibi koruması gereken de insandır. Sağlıklı bir çevrede yaşamının yolu çevre eğitiminden geçmektedir (Özey, 2009). Nagel (2005) de çevre eğitiminin asıl amacının gelecek nesillere sağlıklı ve temiz bir çevre bırakmak adına çevre bilinci kazandırılması olduğunu öne sürmektedir.

Palmer'a (1998) göre çevre eğitiminin amacı, tüm çocukların;

- Çevresel sorunları tartışmak için gerekli bilgi, anlayış ve becerilerini geliştirmek;
- Dünyayı ve doğal kaynakların oynadığı rolü, çevreyi koruma ve yönetme olanaklarını anlamasını sağlamak;
- Çevreyi çok çeşitli perspektiflerden inceleme ve yorumlama becerisi geliştirmek;
- Çevreleri hakkında farkında ve meraklı olmalarına rehberlik etmek;
- Çevre sorunlarının çözümünde aktif olarak bulunma yollarını öğrenmelerini sağlamaktır.

Göregenli (2015)'e göre insanların tasarlanmış bir dünyadan haberdar olma durumlarını artırmak için toplumun tüm kesimlerine çevresel problemler hakkında eğitim vererek çevre konusunda bilinçlendirmek, kalıcı izli olumlu davranış değişikliği

kazandırmak ve bireylerin bu süreçte aktif katılımlarını sağlamak çevre eğitiminin asıl amacıdır. (Akt. Buldur, 2018). Fisman (2005) ise çevre eğitiminin amacının çevresel sorunlara çözüm yolları ve stratejiler üretmede gönüllü olan bireyler yetiştirmekten geçtiğini öne sürmektedir. Gönüllü olan bireyin özellikleri ise; çevre bilincine sahip, çevrenin kaynaklarını makul düzeyde kullanan,, çevre kirliliklerine karşı önlemler alan, çevresini seven, koruyan, güzelleştiren bireylerdir (Erten, 2004).

Önder (2003), çevrenin insanoğluna sunduğu olanaklar ve çevre sorunları göz önünde bulundurduğunda çevre eğitiminin genel amaçları şunlar olması gerektiğini öne sürmüştür;

1. *Doğal çevreyi sevmek,*
2. *Doğal çevreyi incelemek-tanımak-izlemek,*
3. *Doğal çevreyi korumak-sürdürmek,*
4. *Doğal çevreyi geliştirmek.*

2.1.3.5. Çevre eğitiminin önemi

İnsanlar uzun yıllardan beridir doğada bulunan kaynaklar sonsuzmuş gibi düşünerek doğadan faydalanırken sınır tanımamışlardır. Özellikle 20. yüzyılın yarılarında endüstrileşmenin ortaya çıkması itibariyle ortaya çıkan sonuçlar bu düşüncenin ne denli yanlış olduğunu gözler önüne sermiştir. Günümüzde çevresel sorunların ulaştığı boyut düşünüldüğünde doğal dengeyi sağlamak amacıyla bir takım önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır (Gökmen, 2011). Hangi boyutta olursa olsun canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişki sürüdürlürken, ilişkilerin bazılarında ya da bir tanesinde sorun meydana geldiği halde madde ve enerji üretimi ile dolaşımında aksaklık meydana gelmeme haline doğal (ekolojik) denge hali denir (Mutlu, 2006). Doğal dengeyi bozarak kirlüten ise hiç şüphesiz insandır. İnsanın etkisi doğaya olmadığı sürece doğa normal şartlarda kendi kendini temizleyebilir. Ancak insanla bilinçsizce doğayı kirlletmekte ve doğa kendi kendini temizleyememektedir (Özey, 2009).

Son yıllarda ortaya çıkan sürdürülebilirlik kavramı insanların yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu doğal kaynakların var olması ve kendini yenileme

özelliğine sahip olmasıdır. Sürdürülebilir bir yaşam, insanların doğayı tanıması, işleyişini bilmesi ve sevmesi ile mümkündür (Atalay, 2015). Sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi ve uygulandığı bir toplumda fayda görülebilmesi ancak eğitim sayesinde gerçekleşebilir. Doğanın denge halinde tüm zenginlik ve güzellikleriyle gelecek kuşaklara aktarılması için okul öncesinden başlayarak çevre eğitimi verilmesi büyük önem taşımaktadır (Önder ve Özkan, 2013).

Çevre eğitimi çevre sorunları karşısında oynadığı rol dolayısıyla çok önemlidir. Çevre eğitimi, tüm toplum üyelerinin çevre sorunlarına çözüm geliştirmeye katılımları için gerekli bilgi, anlayış, değer ve becerileri kazanmasını sağlamak için her seviyede tüm yaygın ve örgün eğitim sistemlerine entegre edilmelidir (UNESCO, 1977). Sağlıklı, sürdürülebilir bir çevrede sağlıklı bir toplumun yaşayabileceği ilkesinden hareketle, eğitimin her kademesinde bireylerin, çevre sorunlarını daha iyi anlamalarını, sosyo-ekonomik ve kültürel her alanda kalkınmanın sağlıklı bir çevre ile olan düzgün ilişkiler kurulması sayesinde mümkün olduğunu kavramalarını sağlamak, verilecek çevre eğitimi sayesinde gerçekleşecektir (Türkiye Çevre Atlası, 2004). Çevre eğitimi ile çevre bilincinin sağlanması, hem “Milli” hem de “Evrensel” bir sorumluluk haline gelmiştir. Dolayısıyla çevre eğitimi programları, bütün eğitim kademelerinde şekillendirilmeli ve bilinçli olarak kişiye kazandırılmalıdır (Doğan, 1997). Çevre eğitimi, modern dünyanın ekonomik, politik ve ekolojik bağımlılığı konusunda uluslararası bir sorumluluk ve dayanışma ruhu geliştirmek için bir farkındalık yaratmaya da yardımcı olur (UNESCO, 1977).

Çevre eğitimi; çevreye karşı ilginin, çevrenin korunması için gerekli olan bilginin kazanılmasını ve ayrıca çevre sorunlarını çözmeye yönelik çeşitli yöntemleri araştırmaya istekli olmasını sağlar. Ayrıca çevre eğitimi, bireylere toplum olarak içinde yaşadıkları çevrenin önemini, çevre bilincini ve çevre sorunlarına karşı duyarlılığı aktarır. Çevrenin bir bütün olarak algılanmasını sağlayarak farkındalık oluşturmayı amaçlar. Çünkü insan ile çevre arasındaki dengeli ilişkinin tekrar sağlanabilmesi ancak ve ancak etkili bir çevre eğitimi ile mümkündür (Çimen, 2008).

Çevre eğitimi, bireye sadece çevreye duyarlılık sağlayan, olumlu çevresel tutum gösteren bir birey olma özelliği kazandırmaz. Aynı zamanda bireyin çağdaş bir yaşam için gerekli hal ve tavırları kazanarak toplumda köklü değişiklikler sağlamasına da neden

olur. Çevre eğitimi ile çevresel sorunlar karşısında sessiz kalmayan, çevrenin hakkını korumaya gönüllü, çevreyi düşünen, yorumlayabilen, araştıran, üst düzey düşünme becerisine sahip, sürdürülebilir bir kalkınma şeklini amaç edinmiş bireyler yetiştirilir (Emsal Aydın, 2018).

2.1.3.6. Sürdürülebilir gelişim için çevre eğitimi

Sürdürülebilirlik kavramı 1987 yılında Birleşmiş Milletler'in desteklediği Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED)'nin yayınladığı raporda “Çağımızın ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerinden taviz vermeden karşılayan kalkınma” olarak tanımlanmıştır (Afacan ve Demirci Güler, 2011). 1992 yılında ise Rio de Janeiro'da gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda katılan üye ülkelerin sürdürülebilir gelişim ile ilgili kaynakların harcanması ve çevre kirliliğinin önüne geçilmesi amacıyla yeniden çalışmaları ve alternatif çözümler düşünmeleri hedeflenmiştir. Bu gelişim için bütün milletlerin sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarda rol edinmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur (OMEP, 2011). Sürdürülebilirliğin temeli; doğal kaynakların bilinçli tüketilmesine, atıkların en aza indirilmesine, geri dönüşümün sağlanmasına ve çevrenin daima korunması ilkelerine dayanmaktadır. Sosyal, kültürel, bilimsel, doğal kaynakların hepsinin özenle kullanılmasını sağlayarak toplumda sosyal bir tutum oluşturulması süreç olarak da ifade edilmektedir (Tıraş, 2012). Doğal kaynakların korunması ve devamlılığının sağlanması ise çevresel sürdürülebilirlik olarak ele alınmaktadır (Kaypak, 2011). Sürdürülebilirlik aynı zamanda nüfus artışı, yoksulluk, insan hakları, barış, iklim değişikliği, toplum yaşamı, sağlığı ve güvenliğine dayanan endişelerin doğal kaynaklarla bağlantıları konularını da içermektedir (Hirst, 2019).

1980'li yıllardan sonra önem kazanan sürdürülebilir kalkınma fikri zamanla sürdürülebilir çevre eğitimine yönelmiştir (Afacan ve Demirci Güler, 2011). Sürdürülebilirliğin sağlanması ve toplumda çok yönlü faydalarının görülmesi ancak etkili bir eğitim ile gerçekleştirilebilir (Önder ve Özkan, 2013). Çevresel hareketler sürdürülebilir gelişim için eğitimin temelini oluşturmaktadır. Tüm canlıların olduğu gibi

insanların da yaşam alanları hakkındaki çevresel kaygılar eğitim sürecinde önemli bir konu olmuştur (OMEP, 2011). Çevre eğitimi çevre sorunlarının önlenmesi ve doğanın korunması sınırlılığında algılanırken sürdürülebilir gelişim için çevre eğitimi yeryüzü olanaklarının sürdürülebilir hale getirilmesi sosyal ve ekonomik bağlamın da dâhil edilmesiyle daha kapsamlı ve karmaşık bir yapıya ulaşmıştır. Bu bağlamda insan-doğa etkileşiminin yönünün tabii yaşamın sürdürülebilirliğine yöneltilmesinin yolu sürdürülebilir gelişim için çevre eğitiminden geçtiği kabul edilmektedir (Özdemir, 2007).

2.1.3.7. Okul öncesi dönemde çevre eğitimi

Günümüzde çocuklar çevre kirlilikleri, iklim değişiklikleri, kuraklık, yoksulluk, biyolojik çeşitlilik kaybı gibi pek çok küresel sorunun yaşandığı bir dünyaya doğmaktadır. Bu durum dünyadaki politikacılar başta olmak üzere akademisyenlerin ve medyanın tartışma konusudur. Çocukları sürdürülebilir bir yolda nasıl yol almaları gerektiği hakkında eğitmenin gerekliliği güçlü bir hareketi doğurmuş durumdadır. Bu nedenle gelecek nesillerin mimarı olacak çocuklardan çevre hakkında her zamankinden daha bilinçli ve duyarlı olmaları beklenmektedir (Hedefalk ve diğerleri, 2015).

Yakın geçmişe kadar ilk ve orta öğrenim kurumları çevre eğitimine önem verirken okul öncesi dönemde erken yaşlardan itibaren çevre bilinci kazanma, sorunlara çözüm üretme gibi çevresel tutumları kazanmış bireyler yetiştirmek amaç olarak görülmemektedir (Koçak Tümer, 2015). 1982 yılında ilk kez Jaus tarafından okul öncesi dönemde çevre eğitimi kavramı kullanılmıştır (Russo, 2001). Dünya’da okul öncesi dönemde geleneksel çevre eğitim programlarının artmaya başladığı dönem; 20. Yüzyılın son yarısıdır. Head Start, Doğa Anaokulu Programı gibi pek çok farklı programlar geliştirilmiş ve bu programlarda “öğretmek” yerine “deneyimlemek” üzerinde durulmuştur. Bu gibi programlarla çocuklar doğayla etkileşime girerek çocukların doğaya karşı olumlu tutumlar geliştirme, empati kurma gibi duygularının gelişmesine katkı sağlanmıştır (Robertson, 2008).

Çevre eğitimine erken yaşlarda başlamanın gerekliliği pek çok araştırmacı tarafından önemsenmekte, ele alınmaktadır (Russo, 2001; Shin, 2008; Soydan, Öztürk Samur,2014; Güler Yıldız, 2017). Çevre eğitimine okul öncesi dönem itibariyle başlamak bu dönemin çocukların ileriki yaşantılarını da etkileyecek olan alışkanlık, tutum ve davranışları kazanmaya başladığı dönem olması bakımından önem taşımaktadır (Güler Yıldız, 2017). Robertson (2008) da çalışmasında okul öncesi dönem itibariyle erken yaşlarda çevreye karşı olumlu tutum geliştiren, çevreye duyarlı, çevresinin farkında olan bireylerin sonraki yaşantılarında da bu tutum ve değerlerini devam ettirdiklerini belirtmiştir.

Okul öncesi dönem itibariyle çevre eğitimlerinin başlamasının farklı kazanımları bulunmaktadır (Sabo, 2010). Çocukluk döneminde çevreyle olan etkileşimler, çevreye karşı oluşan bakış açıları bireylerin yetişkinlikte daha çevreci bir tutum geliştirmesinin (Wells ve Lekies, 2006) yanı sıra özellikle erken yaşlarda çocukların doğa ile çocuk arasında bir bağ oluşturarak, empatinin gelişmesine ve çocuğun doğaya karşı sevgi duymasına katkı sağlamaktadır (Güler Yıldız, 2017). Erken yaşlardan itibaren kazanılan tutum, davranış ve farkındalığın bireylerin ileriki yaşlarında devam ederek onların hayat felsefelerini oluşturmalarında etkili olduğu çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Eagles ve Demore, 1999; Sabo, 2010; Wells ve Lekies, 2006).

Bireyin doğa ile doğrudan kurduğu etkileşimler ve deneyimler insan psikolojisinde çevresel farkındalığın etik gelişimi için mühim bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken yaşlarda çevreyle doğrudan ve olumlu deneyimlerinin engellenmesi bireylerin yetersiz çevresel farkındalık gösterme eğilimine sebep olduğuna ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu nedenler çevre eğitimi almış bir öğretmen tarafından nesiller içinde ve arasında sürdürülebilir bir çevre için olumlu sosyal ve çevresel ilişkiler kurarak olumlu tutumların gelişmesini sağlayacak bir çevre eğitiminin verilmesi önemlidir (Laing, 2004; Nikolaeva, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuklara kapalı mekanlarda aktiviteler yaptırmak çocukların çevreye karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine sebep olabilir. Çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmenin bir yolu çocuklara sunulan eğitim programlarının çocukların çevreyle daha çok etkileşime geçecekleri şekilde zenginleştirilmesiyle mümkündür (Başal, 2005). Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında

14.10.1999 tarihinde imzalanan ‘‘Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İş Birliği Protokolü’nde çevre bilincinin yaygınlaştırılması amacıyla okul öncesi dönemden başlanarak temel eğitimin diğer kademelerinde ve ortaöğretimde sistemli ve düzenli bir şekilde uygulamalı çevre eğitimine devam edilmesi amaçlanarak bazı kararlar alınmıştır.

Bunlar;

- a. Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla uygulamalı çevre eğitime ağırlık verilmesi,*
- b. Ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerde çevre bilincinin geliştirilmesi için çevre eğitime yer verilmesi,*
- c. Ortaöğretim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca uygun görülen programlarda Çevre Dersinin haftada bir saat olmak üzere zorunlu ders olarak ders programlarında yer alması,*
- d. Mesleki Teknik Eğitim Programlarında olduğu gibi Çıraklık Eğitim Programlarında da çevre konularına yer verilmesi,*
- e. Ülke genelinde tüm öğretmen ve öğrencilerin çevre konusunda bilgilendirilmelerinin sağlanması amacıyla çevre eğitime yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi konularında çalışmalar başlatılmıştır (Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı, 2004, 456).*

Çocuğa okul öncesi dönem itibariyle verilecek çevre eğitiminin amacı; çocukta bilişsel ve duyuşsal düzeyde insan ve çevre arasındaki etkileşime dayalı olarak çevreye zarar vermeyecek davranışlar ışığında çevreyle sağlıklı bir iletişim kurmak, çevreyi korumak ve kollamak için tutum ve davranışlarının kazandırılmasıdır (Başal, 2005). Çevre eğitiminin bir diğer amaçları ise kültürel ve toplumsal değer yargılarının gelecek kuşaklara çocukları çevresel kültürle eğitilmesi ve çevresel sorunların çözümünde bütün bireyler gibi çocukların da sorumluluk sahibi olduğunun bilincinin verilmesidir (Güven, 2011). Çevre eğitimi konusunda ilk adımların atıldığı 1977 yılında gerçekleştirilen Tiflis Konferansı’nda çevre eğitiminin hedeflerini farkındalık, bilgi, tutumlar, beceriler ve katılım hedefleri altında açıklanmaktadır. Haktanır (2007) da Tiflis Konferansı’na benzer olarak çevre eğitimiyle okul öncesi dönemden itibaren kazanılması gereken amaçlara aşağıdaki gibi değinmiştir;

- *Farkındalık*, Çevreye ve çevresel problemlere karşı duyarlı, farkında ve olumlu tutum geliştiren bireylerin çevresel uyarıcıları algılayıp ayırt ederek yeni kazandığı bilgi ve becerilerle özdeşleştirip farklı alanlarda kullanmasını desteklemektir.
- *Bilgi*, Çocukların çevre konuları, çevrenin fonksiyonu, insan - çevre etkileşimi, çevresel problemlerin ortaya çıkışı ve çözüm yolları hakkında temel bilgi birikimine sahip olmalarını sağlamaktır.
- *Beceriler*, Çocukların çevre ile ilgili problemlerin farkına varmasını sağlayarak bu konuda araştırmalar yapmasını, problemlerin çözümüne katkı sağlayacak beceriler geliştirmesini sağlamaktır.
- *Katılım*, Çocukların bilgi ve deneyimleri ışığında çevresel problemlerin çözümünde olumlu eylemler yoluyla deneyim kazanmalarına fırsat sağlamaktır. Bu bağlamda okul öncesi dönem itibarıyla ebeveynler ve öğretmenler tarafından çocuklara çevre eğitiminin amaçları doğrultusunda eğitim fırsatları sağlanmasının, olumlu tutum ve farkındalığın geliştirilerek gelecek nesillere aktarılması açısından okul öncesi dönemde çevre eğitiminin büyük öneme sahip olduğu görülmektedir.

2.1.3.8. Etkili bir çevre eğitim programının özellikleri

Çevre eğitiminin amaçları doğrultusunda bireylere kazandırılmasında çevre eğitim programı, eğitim-öğretim kademeleri, çalışma ortamları, öğretmen niteliği, müfredat içeriği, çevre sorunlarına karşı toplumsal inanışlar ve kişisel değerler gibi bazı parametreler söz konusudur. Çevre eğitiminin kalitesi bu parametrelerdeki niteliğe bağlıdır (Evren, 2008).

Çevreye yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmede okul öncesi eğitiminin önemi ve yeri yadsınamaz. Hazırlanacak çok boyutlu bir çevre eğitim programıyla çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve programın esnek bir yapıda olması programın hedeflerine ulaşmada önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler

program oluştururken etkili olması için çevre eğitim programının dayandığı ilkelerini bilmelidir (Önder ve Özkan, 2013).

Çevre eğitim programlarının disiplinler arası bir yaklaşımla çevre bilincinin oluşmasını engelleyen faktörleri ortadan kaldırabilir nitelikte olması gerekmektedir. Öğrenci merkezli bir çevre eğitimi programıyla yapılandırmacı öğrenmeyi ve öğrenci katılımını sağlayacak zenginleştirilmiş etkinliklere yer verilmelidir (Evren, 2008). Bu etkinliklerle çocukların çevresel konuları kavramları ve ilişkileri anlamının yanı sıra psikomotor, bilişsel, sosyo-duygusal ve estetik gelişimlerine katkı sağlanabilmektedir. Çevre eğitimi ile çocukların bu ilişkileri ve kavramları anlayabildiği ve anlayışlarının daha da geliştirilebilir olduğu üzerine çalışmalar mevcuttur. Örneğin üç beş yaş arasındaki çocuklar çöpler, kirlilik, doğal kaynakların harcanması, geri dönüşüm gibi basit temel kavramları anlayabilir. Dört-altı yaş arasındaki çocuklar da çevrelerinde günlük yaşamlarını etkileyen faktörlere ilişkin konuları anlayabilir ve bununla ilgili etkinliklere katılabilir. Böylece çevresel olayların farkına varır. Bu da çevre eğitimi ile bireylerin çevre algılarının geliştirilebileceğinin göstergesidir (Shin,2008).

Wilson (1996), okul öncesi dönemdeki çevre eğitiminin bir merak ve keşif isteğine dayanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşımına göre okul öncesi dönem çocukları için bir çevre eğitim programı geliştirip uygulayacaklara bazı önerilerde bulunmuştur.

Bunlar;

- Çocukların en iyi tanıdık ve rahat hissedecekleri basit deneyimler yoluyla öğrenirler. Dolayısıyla çevre eğitimi için en iyi yer yakın çevresinde bulunan bir ağaçlık alandır. Daha sonra ormana gidilmelidir.
- Çocuklar en iyi somut deneyimler yoluyla öğrendikleri için sıklıkla açık havada doğayla buluşturularak olumlu deneyimler yaşamalarına fırsat verilmelidir. Bu deneyimlerde çocukların doğayı keşfetmeleri için gerekli imkânlar sağlanmalıdır.
- Çocuk merkezli bir yaklaşımla çocukların aktif olarak keşif ve gözlem yoluyla kendi deneyimleriyle öğrenmesine fırsat verilmelidir.
- Başta öğretmen, çevreyle ilgili konularda sevgi dolu, ilgili ve meraklı olarak çocuklarla bu heyecanını paylaşmalı ve örnek olmalıdır.

- Öğretmenlerin aynı zamanda doğaya saygı konusunda da model olmalıdır. Bitkilere, hayvanlara yaklaşımı, çöplerin bertaraf edilerek mümkün olduğunda geri dönüşüme kazandırılması konusunda örnek teşkil etmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve TEMA Vakfı arasında 2010 yılında imzalanan iş birliği anlaşması ile oluşturulan Yavru TEMA Programı, Minik TEMA Programı ve Genç TEMA Programı oluşturulmuştur. Bu programların ortak amacı bütün yaş grubundan çocukların ve gençlerin doğayla buluşmalarını ve doğa eğitimi almalarını sağlamaktır. 48 aylık çocuklardan itibaren uygulanabilecek Minik TEMA Programı'nda etkili bir çevre eğitimi programının özellikleri şu şekildedir.

- Eğitim verilecek grubu iyi tanımak, yaşları ve gelişim seviyeleri hakkında bilgi sahibi olmak gerekir.
- Çocuğun yakın çevresinden başlanmalıdır.
- Çevre eğitimi sadece fen konularıyla ilgili olmamalı, çok boyutlu, disiplinler arası pek çok konuyla bağlantılı düşünülmelidir.
- Eğitiminin uzman olmasından ziyade gerektiğinde uzmanlara ulaşabilme becerisi olmalıdır. Çocuklarla birlikte öğrenmeye açık olmalıdır.
- Çevre eğitimi okullarda farklı ders şekillerinde yer alabilir.
- Öğrenci merkezli, çocuğun keşfederek öğreneceği, geleneksellikten uzak bir eğitim olmalıdır.
- Açık havada deneyim sağlanarak, yerinde eğitim verilmelidir.
- Doğal ve yapay çevrenin insanların sürdürülebilir tutumlarını nasıl etkilediği, yaşanan çağdaki teknolojinin çevreyi nasıl kontrol ettiği tartışılmalıdır.
- Çevredeki problemleri görmek için problemin olduğu yerde bulunmak eğitim programıyla toplum arasındaki bağ kurulmasına katkı sağlar.
- Çocukların eleştirel ve yaratıcı düşüncelerine katkı sağlayacak bir eğitim programı olmalıdır.
- Çevre eğitimi değerlerden bağımsız düşünülemez. Çevreyi bir değer olarak benimseyen birey yaşamı boyunca çevreye saygı duyan, güzelliklerin farkında ve onu koruyarak gelecek nesillere aktarmak isteyen birey olacaktır.

- Çevre eğitim programıyla çocuk kendi ve yakın çevresindeki insanların hayatlarına katkı sağlar. Böylece kendi değerlerinin kabul görerek farklılık yarattığının farkına varır.
- Okul öncesi dönem itibarıyla verilecek çevre eğitiminde okul, aile ve toplum arasında uyumlu, tutarlı bir iş birliği olması önemlidir (Çelik ve diğerleri, 2013).

Bu özellikler doğrultusunda verilecek çevre eğitim programında okul öncesi dönem çocuklarında ele alınabilecek bazı konular;

- Bitkiler
- Hayvanlar
- İnsan ve toplum sağlığı
- Hava, su ve toprak kalitesi
- Geri dönüşüm
- Biyoçeşitlilik
- Enerji kaynaklarının kullanımı (tasarruf)
- Besin zinciri olabilir (Kurt Gökçeli, 2015).

2.1.3.9. Çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Okul öncesi dönem temel kavramların kazanıldığı bir dönemdir. Farklı yöntem ve tekniklerle geliştirilmiş bir eğitim öğretim ortamı ile okul öncesi dönem çocuklarına fen temelli kavramlar kazandırmaktadır (Altınsoy, 2018). Çevre eğitim programlarında çocukların çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeleri, çevre kavramlarıyla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için farklı yöntem ve teknikler kullanarak gelişmiş bir eğitim ortamı sunmak etkili olmaktadır. Kandır ve diğerleri (2012)'ne göre bu yöntem ve tekniklerden bazıları deney yöntemi, inceleme gezileri, proje yöntemi, drama yöntemi, kavram haritaları, analogi, gösteri yöntemi gibi bazı yöntem ve tekniklerdir. Aşağıda çevre eğitiminde kullanılacak yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

- **Proje Yöntemi:** Bireysel olarak ya da grup içinde sorumluluk alan öğrencilerin gerçek yaşama dayalı problemler üzerine kendileri belirledikleri bir konu

hakkında disiplinler arası bir çalışma ile kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda konudan sapmadan araştırmalar yaptıkları, öğretmen'in kolaylaştırıcı rol üstlendiği, öğrencilerin gerçekçi ürünlerle ya da sunumlarla sonuçlandırdığı, farklı yaklaşımları içinde barındıran bir yaklaşımdır (Gürkan, 2010).

- **Gezi ve Gözlem Yöntemi:** Bilim öğretiminde gezi ve gözlem yöntemi önemli bir yere sahiptir. Gezi, sınıf veya okul içince yapılan faaliyetleri desteklemek ve yaşamla bağlantı kurmak amacıyla yapılan ziyaretlerdir. Olayları geçekleştirdiği yerde görme, bilgileri ilk kaynaktan elde etme ve bizzat yaparak-yaşayarak öğrenme amacıyla gezi yönteminin kullanılması etkili olmaktadır (Uyanık Balat, 2010). Gözlem ise çevrede olup bitenleri belli bir plana göre göre sistematik olarak gözlemleyerek sonuçlara ulaşma tekniğidir (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2014). Gözlem gezileri ile çocukların eğitimlerini destekleyecek önemli yerlere geziler düzenlenerek yerinde yaşayarak öğrenmelerine fırsatlar verilebilmektedir.
- **Analoji (Benzetme) Yöntemi:** Çocuklara yabancı gelen yeni bir durumun ya da soyut bir kavramın öğretilmesinde çocukların önceden bildiği olguların benzerliğinden yararlanılarak mevcut bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurmalarını sağlama yöntemidir (Aktaş Arnas ve diğerleri, 2014; Altınsoy, 2018).
- **Kavram Haritaları Yöntemi:** Kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel olarak gösterilmesi yöntemidir. Bu bağlamda çevre eğitimi ile ilgili bilgilerin kavram haritaları yoluyla çocuklara verilmesi kavramlar arasındaki ilişkilerin belli bir düzen içerisinde bilgileri organize ederek çocukların anlamlandırmalarını kolaylaştırmaktadır (Girgin, 2012).
- **Drama Yöntemi:** Çocukların bir lider tarafından yönlendirilmesi doğrultusunda çoğunlukla büyük motor hareketlere dayanan taklit hareketleri ile gerçekleştirilen, sonucunda deneyimlerin serbestçe tartışıldığı ve çocukların grup oyunlarına katıldıkları bir yöntemdir. Çocukların çevrelerinde gördüğü her şeyi anlamlandırmalarında taklit etme davranışları sergilemeleri açısından onların doğal ilgilerine dayanan drama yöntemi etkili bir yöntemdir (Önder, 2010).
- **Deney Yöntemi:** Gerekli şartların eğitimci tarafından hazırlandığı doğa olaylarını tekrar etmek veya bilimsel bir gerçeği doğrulamak ve çocukların doğrudan deneyimlemelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen denemelerdir. Deney

yöntemi, çocukların merak ve araştırma duygularının tetiklenmesi ve zihinsel yeteneklerinin uyarılması açısından etkili yöntemdir (Aktaş Arnas ve diğerleri, 2014).

- **Problem Çözme Yöntemi:** Çocukların üst düzey bilişsel süreçleri gerektiren zihinsel yetilerini kullanarak bilgileri sorgulamalarını, anlamlandırmalarını ve yapılandırmalarını sağlayan yöntemdir. Problemin farkına varma, tanımlama, olası çözümleri üretme, çözümlerden birini seçme, test etme ve sonuçlarını değerlendirme gibi aşamaları içeren problem çözme yöntemi, çocukların düşünme, analiz-sentez etme, akıl yürütme, bilgiler arasında bağlantılar kurma gibi beceriler kazanmasını sağlayan etkili bir yöntemdir (Erol, 2016).
- **Soru Cevap Yöntemi:** Sözel bir etkileşim gerektiren soru-cevap yöntemi çocukların belirli bir kavramı anlamlandırmalarına yardım etmelerine olanak tanıyan, eleştirel düşünme becerilerini destekleyen ve kendini ifade etme gibi birçok becerilerini geliştiren etkili bir yöntemdir (Tok, 2013).
- **Beyin Fırtınası Yöntemi:** Bir problemi çözmek, bir konu hakkında farklı görüş ve düşünceleri ortaya çıkarmak ve çocuklardaki kavram yanılgılarının farkına varmak, bir konuyla ilgili düşünme biçimlerini ortaya koymak gibi amaçlarla gerçekleştirilen yöntemdir. (Karamustafaoğlu ve Uluçınar Sağır, 2014). Öğrenmeye motive eden, yaratıcı düşünceyi destekleyen, farklı düşüncelere saygıyı geliştiren bu yöntemde çocukların kısa sürede birçok fikir üretmelerine olanak tanınmaktadır.
- **Öykü Yöntemi:** Okul öncesi dönemin temel ilkelerinden biri de çocukların bütünsel gelişimlerini desteklemektir. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde hazırlanan eğitim programları da çocuğun bütünsel gelişimini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Eğitim programında farklı etkinlikler, farklı materyaller, farklı yöntem ve tekniklerle çocuğun gelişimini desteklemek ve kazanımları zenginleştirmek gerekmektedir. Bu dönemde kullanılabilir yöntemlerden birisi olan öykü yöntemi de çocuğun dünyasını genişletmesi anlamında büyük öneme sahiptir (Zembat ve diğerleri, 2010).

Öykü okuma, öykü anlatma ve öykü oluşturma gibi yöntemleri eğitim ortamında ya da evde kullanmak çocuğun gelişimini destekler ve aynı zamanda çevresinde meydana

gelen olaylar hakkında zengin bir dünya sunarak bilgi sahibi olmalarına, anlamlandırmalarına da yardımcı olmaktadır (Garzotto ve diğerleri, 2010). Öykü yöntemine genellikle Türkçe etkinlikleri kapsamında yer verilmektedir ancak sadece Türkçe etkinliklerinde yer verilemeyecek kadar zengin bir öğrenme ortamları sağlayan öyküler fen, matematik, oyun, hareket, okuma yazmaya hazırlık, drama, müzik, sanat gibi bütün etkinlik türlerinde çeşitli şekillerde eğitim programına edilerek çocukların kazanımları artırılabilir (Zembat ve diğerleri, 2010) Öyküler anlatıldığında ya da okunduğunda çocuklar öyküden elde ettikleri deneyimleri farklı şekillerde yansıtırlar. Böylece çocuklar kendi duygu ve düşüncelerini düzenleyerek ifade etmeyi öğrenirler. Eğitimde öykü öncesinde ve sonrasında çeşitli etkinliklerle öyküyü zenginleştirerek çocukların katılımlarını artırabilir (Ömeroğlu, Yayla Ceylan, Erbay ve Özyürek, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarının hayat tecrübeleri sınırlıdır. Gerçek hayattan olaylar ve durumlar üzerine yazılmış olan öyküler sayesinde çocuklara farklı yaşam deneyimleriyle karşılaşarak yeni bakış açıları kazanabilirler. Böylece çocukların yaşama etkin katılarak problem çözme becerisine katkı sağlayacak tutum ve davranışlar kazanmalarını sağlar. Gerçek yaşamla doğrudan ilişkili olan fen konuları ve kavramların çocuklar tarafından öğrenilmesinde öykü yöntemi etkili bir role sahiptir (Ünal, 2017). Çevre eğitimi çalışmalarında da önemli eğitim öğretim materyallerinden biri de resimli öykü kitaplarıdır. Öyküler, içerdiği tema ve konular ışığında çevre eğitiminin alt amaçlarına yönelik içerdikleri alt mesajlar aracılığıyla çocukların çevre farkındalığı edinmelerini, çevreyi tanımalarını, çevresel sorunlara çözümler geliştirmelerini ve çevreye yönelik olumlu tutumlar kazanmalarını sağlamaktadır (Güzelyurt ve Özkan, 2019). Pek çok araştırmada çevre eğitiminde öykülerin içerdikleri çevresel alt mesajlar dolayısıyla bir yöntem olarak kullanılmasının faydalı olacağı belirtilmektedir (Medress, 2008; Gönen ve Güler, 2011; Bradbery, 2013; Jones, 2015; Muthukrishnan, 2019). Hsiao ve Shih (2015) yapmış oldukları bir araştırmada resimli öykü kitapları yoluyla çevre eğitimi verdikleri çocuklarda elektrik, su ve kâğıt tasarrufu davranışlarında önemli gelişme gördüklerini ancak plastik poşet kullanımını azaltmaya yönelik bir davranış geliştiremediklerini belirtmişlerdir.

2.1.4. Okul öncesi dönem resimli öykü kitapları

Çocukların eserle kendi yaşantısı hakkında bağ kurduğu, farklı yaşantılar hakkında bilgi sahibi olduğu, farklı durumlara ve olaylara yönelik baş etme stratejileri geliştirmesine imkân tanıyan eserler nitelikli çocuk edebiyatı eserleridir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Çocuklar için hazırlanmış çocuk edebiyatı ürünleri, çocukların bilgi edinmeleri, öğrenmeleri için önemlidir. Bu kitaplar çocuğun okumaktan zevk alacağı kitaplar olmalıdır. Ayrıca çocukların ilgilerine yönelik ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak seviyede olmalıdır (Bayraktar, 2018). Çocuk kitapları, erken yaşlardan başlayarak çocukların bilişsel, dilsel ve duygusal becerilerinin gelişmesinde çocuklara zengin uyarıcı bir dil ortamı sunarak gereksinimlerine ve zevklerine hitap eden eserlerdir (Erbay ve Öztürk Samur, 2010).

Resimli kitaplar 0-6 yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanması ve gelişimine katkı sağlaması için büyük resimli ve az yazılı kitaplardır (Uzuner Yurt, 2012). Çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmesine, kitap okuma alışkanlığı edinmesine katkı sağlayan resimli öykü kitapları ile aynı zamanda çocuğun hayal dünyası da zenginleşir (Ural, 2013). Bu kitaplar çocuğa erken yaşlarda kitap sevgisini aşılar ve böylece çocukta ilk estetik ve edebi değerlerin temelleri atılmış olur (Turgut Bayram, 2009).

0-2 yaş çocuklara uygun kitaplar çocukların oyun ihtiyaçlarını karşılayan araçlar gibidir. Kitaplar görünüm ve dilsel anlamda çocuğun oynayarak, eğlenerek, görerek, duyarak yani farklı duyularını harekete geçirerek tanımlarını ve keşfetmelerini sağlar (Öztürk Samur, 2018). 2-4 yaşta ise sayfadaki açıklamalar resimlerin altında öyküyü anlatan kısa cümleler ya da kısa açıklamalar bulunmalıdır (Alpay, 1991 ‘den akt. Öztürk-Samur, 2018). 4-5 yaş çocukları için olan resimli öykü kitapları ise metnin öne çıktığı öykü özelliği taşıyan kitaplardır. Yine resimlemeler ön plandadır ancak kısa metinlerle öykü anlatılır. 6-7 yaş grubuna uygun resimli öykü kitapları ise gelişmiş, detaylı metinleri ile çocukların dil ve kavram gelişimine hitap eden kitaplardır (Gönen, 2013). Çocuklarda yaşla birlikte dikkat süresinin uzamasına bağlı olarak çocuk kitaplarının sayfa sayısının da artış göstermesi gerekir. 5 yaş altı çocuklar için bir formalık (16 sayfalık) kitaplar, 5 yaş üstü için ise iki formalık (32 sayfa) veya daha kalın resimli öykü kitapları tercih edilmelidir (Ural, 2013).

2.1.4.1. Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarında bulunması gereken özellikler

Resimli öykü kitapları, çocukların gelişimlerine katkı sağlayan eğitimsel değeri olan ve aynı zamanda çocukların kişisel yaşantılarını da geliştirmelerine katkı sağlayan araçlardır. Bu bağlamda erken yaşlardan itibaren çocuklar hem ev hem okul ortamında yaşına uygun nitelikli kitaplarla karşılaştırılmalıdır (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Resimli öykü kitaplarında niteliği belirleyici bazı özellikler vardır. Bu özellikler biçimsel ve içeriksel özellikler olarak aşağıda açıklanmıştır.

- ***Biçimsel özellikler***

- **Kapak ve cilt:** Çocuğun resimli bir kitapta ilk dikkatini çeken kapak sayfasıdır. Bu nedenle kitabın kapağı çok önemlidir (Saçkesen, 2008). Resimli öykü kitapların kapak sayfasında öykü ismine ve kapak resmine estetik bir şekilde yer verilerek öykünün içeriği yansıtılmalıdır. Kitabın ismi ve kapak resmi kitabın konusu ile ilgili fikir verecek nitelikte olmalıdır (Lynch Brown ve Tomlison, 1999). Bunun yanı sıra kitap kapağının çocuğun yaş grubuna göre hazırlanarak daha küçük çocuklar için plastik kaplamalı, kalın olması gerekirken, biraz daha büyük çocuklar için mukavva ya da kalın karton olması gerekmektedir. Böylece kitap sağlam olarak daha uzun süre kullanılabilir (Gönen, Uygun, Erdoğan ve Katrancı, 2012). Ayrıca kitap kapağı mümkün olduğunca sağlam ciltlenmelidir. Yapıştırma, tel zimba ile dikme ve iplikle dikiş olmak üzere üç tür ciltleme yöntemi vardır. İplik dikişiyle ciltleme tekniği en sağlam tekniktir (Ural, 2013).
- **Kâğıt:** Çocuk kitaplarında kuşe kâğıt kullanıldığında ışığı yansıtıp göz yorduğundan mat ve dayanıklı kâğıtlar (1. veya 2. hamur) tercih edilmelidir (Yıllar ve Celepoğlu, 2011). Kullanılan kâğıtlar ince olursa resimler ve yazılar

arkaya geçeceğinden arkayı göstermeyecek seviyede kalın olmalı ve resimlerin niteliğini yansıtabilmelidir (Ural, 2013).

- **Boyut:** Çocuklar farklı boyutlardaki kitapları okumaktan ve incelemekten hoşlanabilirler. Bu nedenle çocukların değişen ilgilerini kitaplara çekebilmek adına kitaplar farklı boyutlarda olmalıdır. Ancak çocuğun taşıyabileceği hacim ve boyutta olmasına özel gösterilmeli, el yapısına uygun olmalıdır (Sever, 2013). Mevcut resimli öykü kitapları boyut ve biçim açısından farklılık göstermektedir. Yatay ya da dikey biçimde basılabilen kitaplar boyut olarak da kimi kitaplarda çocuğun tutabileceği uygun boyut olan 15x15 cm iken kimi kitaplarda kucak boyu olarak adlandırılan yetişkinin okurken önüne açabileceği boyut olan 24x30 cm tercih edildiği görülmektedir (Ural, 2013). Ancak bu boyutlarda da değişiklikler görülebilir.
- **Sayfa düzeni:** Resimli öykü kitaplarında resim ve yazı uyumu sağlanmasına özen gösterilmelidir. Yazılardaki satır araları normal ya da normalden fazla olmalıdır. Böylece çocuk okumayı öğrendiğinde sözcükleri ve cümleleri karıştırmadan okuyabilir (Oğuzkan, 2000) Sayfa düzenlemesi yapılırken akıcılığın desteklenmesi adına resimlerin ve yazıların yerleştirilmesine dikkat edilmelidir. Metin resmin altında, üstünde, kenarında ya da sol sayfada olarak karşımıza çıkabilir (Güleryüz, 2013). Kitabın her sayfasında metin aynı yerde olabileceği gibi farklı sayfalarda farklı yerlerde de konumlandırılabilir. Ancak resim ve metinlere ayrılan yer oranı yaş grubuna göre değişiklik gösterebilir (Turgut Bayram,2009).
- **Resimleme:** Henüz okumayı bilmeyen okul öncesi dönem çocukları için resimler çocuğun kitaptan zevk almasını ve öyküyü anlayabilmesini sağlar. Çocuk kitabı resimlerine göre değerlendirir ve anlamlandırır. Yetişkin kitabı okurken hem metin hem de resimden faydalanır. Dolayısıyla resim ve metnin birbirini tamamlayıcı şekilde oluşturulması ve bunlara yan yana yer verilmesi gerekir (Gönen ve diğerleri, 2012). Çocuklarda görsel okur yazarlığın gelişmesi açısından

resimli öykü kitaplarındaki resimlemeler büyük öneme sahiptir. Resimleme henüz okuma yazmayı bilmeyen bir çocuğa öyküyü tek başına anlatacak kadar güçlü olmalıdır (Gönen ve Güler, 2011). Çocuklarda estetik algının da gelişimine katkı sağlayan resimlemeler, bilinçli bir şekilde hazırlanarak yaratıcı fikirlerle farklı çizim ve tekniklere yer verilebilir. Çizimlerin özensiz ve tek düze olmamasına özen gösterilmelidir. Çizer metni iyi anlayarak bu anlam doğrultusunda mekân ve karakterlere yer vermelidir (Ural, 2013).

- **İçeriksel Özellikler**

- **Tema:** Tema, bir kitapta konu üzerinden verilmeye çalışılan temel düşünce, görüş ya da ana yönelimdir. Bütün resimli öykü kitaplarının bir teması bulunmalıdır. Çocukların ilk olarak resimlemeden etkilendiği bilinse de çocuğa kitap okunduktan sonra kitabın temasının resimlemenin önüne geçtiği çeşitli çalışmalarda görülmüştür. Bu nedenle her ne kadar çocuğun ilgisini kitaba çekmek için resimleme önemli olsa da kitaba olan ilginin sürdürülebilmesi için konu ve temanın çocuğa uygunluğuna göre seçilmesine özen gösterilmelidir. Konu ne olursa olsun temanın olumlu duygulara teşvik eden, düşünmeye sevk eden temalar olması gerekir. Ceza, korku, şiddet, baskı, rekabet, kıskançlık, onur kırıcılık gibi temalar tercih edilmemelidir (Tuğrul ve Feyman, 2006).
- **Konu:** Konu, eseri oluşturan düşünce, durum ve olaylar bütünüdür. Konu temayla iç içe bir ilişki içerisindedir. Öncelikle temanın belirlenmesi ve ardından bu temanın hangi konu üzerinden verileceğine karar verilmesi gerekir. Konu, çocuğun hayatında var olan ya da olabilecek bütün olaylardan olabilir. Ancak konunun çocuk için ilgi çekici, daha sonra ne olacağını merak ettiren, çocuğun anlayabileceği düzeyde basit ama ilgisini diri tutabilecek kadar karmaşık ve aynı zamanda fantastik bile olsa mantık çerçevesinde olmasına özen gösterilmelidir. Seçilen konular çocuğun kişiliğini güçlendirecek duygu, düşünce, değer ve alışkanlıkları içeren örnekler sunmalıdır (Tuğrul ve Feyman, 2006).

- **Karakterler:** Resimli öykü kitaplarında karakterler çocukların kendileriyle özdeşleştirip olumlu rolleri benimseyerek hayatlarına geçirmeleri açısından önem taşımaktadır. Çocuklar karakterlerin duygu, düşünce ve eylemleriyle problemleri çözmede nasıl bir yol izlediklerini çözümleyerek kendi çevresiyle olan ilişkilerinde bu yöntemleri kullanırlar. Çünkü çocuklar bu karakterler yoluyla kendini, çevresini ve dünyayı anlamlandırır (Mardi, 2006). Bu nedenle çocuklara yönelik resimli öykü kitaplarında kahramanların özellikleri abartısız ve inandırıcı olmalıdır (Sever, 2013). Çocuk kitaplarında insan karakterler olabileceği gibi hayvan ve cansız nesnelere de karakter olarak karşımıza çıkabilir. Önemli olan kahramanın inandırıcı olması ve çocuğun hayatından bir parça taşıyor olmasıdır (Gönen ve diğerleri, 2012).
- **Üslup ve dil:** Üslup yazardan yazara farklılık gösterebilmektedir. Ancak resimli öykü kitaplarında akıcı, canlı, sade ve etkili bir üslup kullanılmalıdır. Çocukların günlük dilde karşılaşmadıkları sözcük ve deyimlere, karmaşık ve uzun paragraflara yer verilmemelidir. Anlatımda çocukların sözcük hazineleri ve algılama güçleri dikkate alınmalıdır. Etken çatılı bir cümle yapısıyla tek özne ve yüklem olduğu cümlelerde sıfatlarla oluşturulmuş kalıplara sıklıkla yer verilmelidir (Oğuzkan, 2000).
- **Olay, yer ve zaman:** Resimli çocuk kitaplarında yer ve zaman planlaması yapılırken çocuğun içinde yaşadığı tarihsel dönem, kültür ve çevreye dikkate alınmalıdır. Olay örgüsü mantıksal bir çerçevede hızla gelişen olaylar gerçekçi bir problem ve sonucunda tatmin edici bir çözüm içermelidir. Bir çatışma durumunun azalarak mantıklı bir çözüme ulaşması beklenmektedir. Olay, yer ve zaman planlaması çocuğun yaş ve gelişim seviyesine uygun olarak problemleri ve sonucu anlayabilecekleri seviyede olmalıdır (Okyay, 2015).

2.1.4.2. Öykü yönteminin okul öncesi dönemde bir öğretim yöntemi olarak kullanılması

Çocuklara kalıcı yeni davranışların kazandırılmasında karşımıza eğitimde yöntem kavramı çıkmaktadır. Verilecek eğitimin kazanımlarına ulaşması kazanıma uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla sağlanabilir. Bu nedenle okul öncesi dönemde de eğitim etkinliklerinde tek bir yöntemin değil farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması söz konudur (Güven, 2011). Eğitimde farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması okul öncesi eğitim programında belirtilen ilkeler arasında yer almaktadır. Yöntem tekniklerin yanında etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve farklı materyallerin de kullanılmasıyla çocukların kazanımlarını zenginleştirerek gelişimlerini hızlandırmaktadır (Zembat ve diğerleri, 2010).

- *Öykülerin okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde kullanılması*

Resimli öykü kitapları çocukların öncelikle kitaplardan keyif almayı keşfetmelerini sağlayarak kitaplara karşı olumlu tutumlar geliştirip erken okuryazarlık becerilerini desteklemelerine imkân sağlar (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Erken okur yazarlık becerileri çocuğu okuma yazmaya hazırlayacak çok yönlü bir süreçtir. Nitelikli çocuk kitapları sayesinde çocuklar sözcük dağarcığının gelişmesi, ses farkındalığı, yazı farkındalığı, işitsel farkındalık, dinlediğini anlama gibi pek çok erken okuryazarlık becerisini kazanabilir (Karaman Benli, 2018). Geleneksel kitap okuma yöntemleri yerine çocuklara etkileşimli kitap okumalarının yapılması çocukların erken okuryazarlık becerisi kazanmalarının yanında dil gelişimlerinde ve okumaya yönelik olumlu tutum kazanmalarında da katkı sağladığı görülmektedir (Ergül ve diğerleri, 2016). Yapılan çalışmalar etkileşimli ve paylaşımlı gibi öykü okuma gibi çocuğun da aktif olarak sürece edildiği yöntemlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini uzun vadede etkilediğini ve çocuğun okul hayatındaki okuma yazma başarısını önemli derecede artırdığını göstermektedir (Sim ve diğerleri, 2014; Ergül ve diğerleri, 2017; Efe, 2018).

- *Öykülerin Türkçe etkinliklerinde kullanılması*

Türkçe etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen kitap okuma, parmak oyunu, tekerleme, şiir gibi etkinlikler çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisini destekleyen etkinliklerdir (Şimşek, 2011). Çocuk kitapları okul öncesi dönemden başlayarak dil becerilerinin kazanılması sürecinde çocuklara zengin ve farklı ortamlar

hazırlayan önemli değişkenlerden biridir. Bu yönüyle çocuk kitapları çocukların dili kazanmalarını ve etkili bir şekilde günlük hayatlarında kullanabilmeleri sağlayan önemli araçlardır (Sever, 2007). Kitaplar sayesinde çocuklar dünya, yaşadıkları çevre ve kültür hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Bunun yanında çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirir, konuşmada akıcılık ve algısal gelişimlerinin desteklenmesinde de önemli bir yere sahiptir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen resimli öykü okuma etkinlikleri çocuğun dil gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Türkçe etkinliği sırasında öğretmen çocuklardan daha önce okuduğu bir öyküyü tekrar anlatmalarını isteyerek, öyküyü okuduktan sonra çocuklarla önemli buldukları noktalar hakkında konuşarak, farklı resimlerden veya hikâyeden yeni bir öykü oluşturarak dil gelişimlerini destekleyebilir (Lim ve Genishi, 2010).

Türkçe etkinliklerinde öykülerin kullanılmasında farklı yöntemler kullanılabilir. Bunlardan birisi *öykü anlatma* yöntemidir. Öykü anlatma yönteminde öğretmen herhangi bir araç kullanmadan sadece jest, mimik, beden dili ve ses tonunu kullanarak öyküyü anlatabilir. Ancak öykü anlatımında öykü kitabı ile anlatma, pazen tahta ve figürler, teknolojik araçlar, televizyon şeridi, öykü kartı ya da kukla ile anlatma gibi çeşitli yöntemler tercih edilebilir (Olgan, 2015). Çeşitli araştırmalar bu yöntemlerin çocukların kelime haznelerinin geliştirdiğini, okuma yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve dil gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Dickinson ve Smith, 1994; Coyne ve diğerleri, 2004; Erbay ve Öztürk Samur, 2010; Sargenti, 2012; Okyay, 2015; Dealy, Mudrick ve Robinson, 2019).

- ***Öykülerin drama etkinliklerinde kullanılması***

Okul öncesi eğitim programında öykü anlatma, okuma ve tamamlama etkinlikleriyle öyküler Türkçe etkinlikleri kapsamında yer alıyor olsa da esasında öyküler sadece Türkçe etkinliklerinde kullanılmayacak kadar zengin ve etkili bir öğrenme aracı ve bir yöntemdir. (Güven, 2011). Dramada da çeşitli tekniklerde öykülerden faydalanılmaktadır. Anlatı tekniğinde bir öykünün okunurken veya anlatılırken canlandırılmasıdır. Özellikle küçük yaş gruplarıyla yapılan ilk drama çalışmalarında anlatı tekniğinden faydalanılmaktadır (Erdoğan, 2010'dan akt. Arslan, 2019). Benzer şekilde öykü tamamlama tekniğinde de öykülerden faydalanılmaktadır. Bu teknikte

eğitimci öykünün başlığını buldurma, öykünün sonucunun buldurma, öyküyü gelişme bölümünde keserek tamamlama, öykünün tamamını oluşturmadan oluşan dört aşama ile eğitim etkinliklerine öyküleri dâhil edebilmektedir. Böylece çocukların hem öyküyü daha iyi anlamalarına hem de yaratıcılıklarını desteklemelerine imkân sağlanmaktadır (Erbay, 2014).

- ***Öykülerin oyun etkinliklerinde kullanılması***

Resimli öykü kitapları çocukların kişiliklerini geliştirmenin yanında pek çok faydasıyla eğitimsel değerini de kanıtlayarak çocukların hayatında önemli bir yere sahip olmuştur. Çocukların resimli öykü kitaplarından en etkili düzeyde fayda sağlayabilmeleri için eğitimcilerin çocukların gelişmelerini destekleyici ve iyi nitelikli eserlerin kullanıldığı farklı ve eğlenceli etkinliklerle çocukların sürece aktif katılmalarını sağlamaları gerekmektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Örneğin; Massey (2013) okul öncesi eğitimcilerinin çocukların etkileşimli öykü okuma deneyimlerini oyun yoluyla genişleterek çocukların kelime dağarcığını, kapsamlı dil becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Öykü okuması rehberli bir oyunla genişletilerek yetişkin ve çocuk etkileşimi yoluyla öyküde kullanılan kelimelerin oyuna aktarılması sayesinde yeni kelimelere sürekli maruz kalan ve pratik yapan çocuğun dil becerileri desteklenebilir. Öykü okuma öncesinde ya da sonrasında farklı yöntemlerle öykülerden hareketle oyunlar oluşturularak eğitim etkinliklerinde öykülere sıklıkla yer verilebilir.

- ***Öykülerin matematik etkinliklerinde kullanılması***

Öyküler ile matematiği bütünleştirmek çocuklar için oldukça mantıklıdır. Çünkü çocukların matematiği günlük yaşamı ayrılmaz bir parçası olarak görmelerini sağlar ve böylelikle matematiği keşfetmeleri için anlamlı bir bağlam oluşturur. Çocuklar problem çözmeye dil ve matematiğin bir bütün olduğunu kavrayacakları pek çok yaşamsal deneyimle karşılaşır. Öğretmenler nitelikli çocuk öykülerinin seçimiyle dil ve matematik alanında önemli uygulamaları eğitim etkinliklerine entegre edebilirler (Moyer, 2000). Matematik kavramları öyküyle birlikte gelişir ve böylece matematiksel fikirlerin gelişimi için bir araç sağlar. Çocukların öyküdeki karakterlerin matematik problemlerini çözmeleri için sınıf içinde grupça gerçekleştirilecek etkinlikler hazırlanarak çocukları problem çözenin aktif bir katılımcısı olmalarına fırsat sağlanabilir. Öyküde kullanılan

kuklalar, şarkılar, hareketler ve şiirler de çocukları çok yönlü bir etkileşimle öykünün içine katmanın bir yoludur. Bu yöntemler çocukları öykünün eylemine ve problem çözümüne dâhil etmek için kullanılabilir (Cesey, Erkut, Ceder ve Young, 2008). Matematik kavramları ve problem çözme bağlamı bir öykünün bir parçası olarak doğal bir şekilde çocuğa sunulduğunda daha ikna edicidir. Problem çözmeyi doğal olarak geliştiren pek çok çocuk kitabı vardır. Bu kitaplar özenle seçilerek matematiksel kavramları desteklemek için eğitim etkinliklerine dâhil edilmelidir (Moyer, 2000). Ayrıca çocuk edebiyatında örüntüyü tamamlamayı teşvik eden öyküler de çocukların matematiğe karşı düşüncelerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öykünün içine yerleştirilen tekrarlar ve büyüyen modeller çocuğun sadece problem çözme becerilerinin temelini atmakla kalmaz, aynı zamanda cebir ve geometri gibi matematiksel konuların da temelini oluşmasına katkı sağlamaktadır (Moyer, 2000). Casey ve diğerleri (2004) erken çocuklukta matematiksel kavramların öğretilmesi için altı maceralı problem çözme öyküsünü içeren bir eğitim programı tasarlayarak çocukların matematiksel kavramlarının gelişmesinde anlamlı derecede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

- ***Öykülerin sanat etkinliklerinde kullanılması***

Eğitim programında yer alan oyun, resim, dans, drama, resimli kitaplar ve artık materyaller çocukların yaratıcılığının geliştirilmesi için kullanılabilir (Can Yaşar, 2009). Çocuklarda merak, heyecan ve istek uyandıran, farklı deneyimler kazanmasına fırsat veren, hayal dünyasını etkili ve yaratıcı bir dille aktarmasına olanak tanıyan öykü temelli etkinliklerin oyun, fen, müzik, drama, sanat, matematik, okuma yazma, hareket gibi etkinliklerle bütünleştirilerek eğitim programına adapte edilmesi çocukların yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Yazıcı ve diğerleri, 2019). Resimli öykü kitapları çocukların resmin bir dili olduğu, duygu ve düşünceleri resim yoluyla ifade edebileceği ve sanat dilinin birden fazla anlam içerebileceğini anlamına olanak tanıyan eserlerdir. Çocuklar bu kitaplar aracılığıyla “Sanatçı kimdir? Sanat nedir?” gibi sorularına yanıt olabilecek somut örneklerle karşılaşır (Sever, 2007). Şahin (2014), okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resimleri incelediği çalışmada incelediği bazı kitapların çocukları resim yapmaya teşvik edici olduğunu belirtmiştir. Bu da gösteriyor ki bir sanat eseri gibi hazırlanmış olan bazı öykü kitapları çocukların yaratıcılıklarını destekleyerek onları sanata yönlendirebilmektedir.

- ***Öykülerin müzik etkinliklerinde kullanılması***

Çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesinde, yeteneklerinin geliştirilmesinde, kişiliğini olumlu yönde geliştirmesinde müzik çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle müzik etkinlikleri okul öncesi eğitim programının ayrılmaz bir parçasıdır (Mertoğlu, 2010). Okul öncesi eğitim programında yer alan ve çocuğun bütünsel gelişimine destek sağlayan müzik etkinlikleri ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket ve müzikli öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşur (MEB, 2013). Müzikli öykü oluşturma iki şekilde gerçekleştirilebilir. Önce şarkı dinletilip şarkıya uygun öykü oluşturulabileceği gibi önce şarkının konusuna uygun öykü anlatılıp daha sonra şarkıya geçilebilir. Etkinliğin amacına göre müzikli öykünün nasıl gerçekleştirileceğine karar verilebilir (Mertoğlu, 2010). Çocuklar öykü okunurken kitabın resimleri hakkında konuşmaya, öyküdeki karakterlerin seslerini taklit etmeye, doğaçlamalar yapmaya ve şarkılar söylemeye isteklidirler. Öykü okuma etkinliklerinde bazen öyküye ara verilerek çeşitli müzik aletleriyle çocukların ritimler, taklitler yapmalarına veya şarkılar söylemelerine fırsat verilmelidir (Bulut ve Aktaş, 2014).

- ***Öykülerin fen etkinliklerinde kullanılması***

Okul öncesi dönemde çocukların bilimi keşfetmeleri ve bilimsel kavramları öğrenmeleri için en etkili öğrenme ve gelişme yolları deney, gözlem ve oyun gibi çocuğun yaparak yaşayarak deneyimlemesine fırsat sağlayan etkinliklerin eğitime edilmesi yoluyla olabilmektedir. Bunların yanı sıra çocuklara sunulacak çizgi film, animasyon ve filmler gibi teknolojik materyaller ve resimli çocuk kitapları fen eğitiminde kullanılması gereken önemli araçlardır (Avcı, Koran Güner ve Dilek, 2018). Resimli çocuk kitapları çocukların çevreleri ve dünya hakkında hem akademik hem de duyuşsal bilgi birikimlerini arttıran ve bütünsel gelişimlerine destek sağlayan önemli eğitim araçlarından biridir (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Çocuk edebiyatıindeki iyi yazılmış resimli öykü kitapları sadece içerik bilgisi sunmakla kalmaz aynı zamanda çocukların bilim konularını öğrenme konusunda meraklarını uyandırır ve onlara araştırma fırsatları sunar. Fen kavramlarını anlamalarına yardımcı olmak için bilgileri öykü olarak sunmak, çocukların fen kavramlarını öğrenmeye ilgilerini çekmektedir (Morrow ve diğerlerinden akt. Saçkes, Trundle ve Flewares, 2009).

- *Öykülerin çevre eğitimi etkinliklerinde kullanılması*

Çevreye karşı olumlu tutum ve davranışların kazanılarak yaşam boyu sürdürülebilmesi için yaşamın ilk yıllarını kapsayan okul öncesi dönem kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde ortaya çıkan ilgi ve tutumlar gelecekte çocuktan beklenen davranışların temelini oluşturabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocukta geliştirilebilecek doğaya karşı sevgi ve empati duygusu çok önemlidir (Güler, 2010'dan akt. Gönen ve Güler, 2011).

Çocuk edebiyatı ürünleri, toplumsal sorunların tarihsel, coğrafi ve kültürel kökenlerinin farkında olacak, herkes için hoşgörü, adalet ve eşitlik duygusu ile sorunları tanımlayacak ve çözecek insanları geliştirmede bir katalizör olabilir (Bradbery, 2013). İçerikleri sayesinde çocukların gerçek hayatta karşılaşabileceği çeşitli olaylar hakkında yeni deneyimler ve bilgiler sunan resimli öykü kitapları, çocukların ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre merak ettikleri konuları açıklar. Erken çocukluk eğitimi programında kullanılabilecek doğa ve çevre ile ilgili temaları içeren resimli öykü kitaplarının yayınlanması çocukların bu kapsamdaki kazanımları edinmesine katkıda bulunmaktadır (Gönen ve Güler, 2011).

Küçük yaştan itibaren çevre ile ilgili konularda bilinçli yetişen bireylerin gelecek yaşantılarında da aynı davranışları sürdürecekleri varsayıldığında okul öncesi eğitim kurumlarında çevre konularını içeren resimli öykü kitaplarının sayısının ve niteliğinin artırılması büyük önem taşımaktadır (Kuzu, 2008). Resimli öykü kitapları çocukların edebiyat deneyimlerini kolaylaştıran (Gönen ve Veziroğlu, 2013) görseller ve temalar yoluyla çocukları düşünmeye ve hissetmeye teşvik eden (Ural, 2013) önemli araçlardan biridir. Okul öncesi eğitim kurumlarında fen ve doğa konularının anlatımında resimli öykü kitaplarına yer verilmesi çocukları eğlendirerek öğrenmeye motive etmektedir (Balat ve Önkol 2017'den akt. Güzelyurt ve Özkan, 2019). Benzer şekilde resimli öykü kitapları çocuklarda çevreye karşı merak duygusunu tetikleyerek doğayı keşfetme isteği duymalarına katkı sağlayacak anlatımlara ve örneklere yer vermektedir (Dinçer, 1999). Bu durum da çevre konularını içeren resimli öykü kitaplarının okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılmasının önemini göstermektedir (Çabuk ve diğerleri, 2017). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe, oyun ve drama gibi etkinliklerde çocuklara çevre ile ilgili bilgiler verilirken farklı materyaller kullanılabileceği gibi resimli

öykü kitapları da kullanılarak çocukların dikkatini istenen konuya çekmekte kullanmak faydalı olabilmektedir (Çılgın Sınar, 2007'den akt. Çabuk ve diğerleri, 2017).

Çevre eğitimiyle çocukların farkındalıklarını ve duyarlılıklarını arttırmak ve ayrıca çevre konusundaki protaik eylemlere katılımlarını arttırmak için çeşitli etkinlik türlerinden yararlanılabilmektedir (Hsiao ve Shih, 2015). Resimli öykü kitapları içerdiği özellikler açısından çocukların sürdürülebilir çevre kavramını benimsemelerinde büyük bir potansiyele sahiptir (Alan, 2015). Çevre ile ilgili öykü kitapları çocukları çevre hakkında iyimser ve olumlu davranan rol modeller sunarak çocukların hem duygusal hem de duyuşsal yanlarına hitap edebilir (Medress, 2008). Çocuklar resimli çocuk kitaplarından gerçek dünya hakkında birçok mesaj alırlar. Bu nedenle çocuk kitaplarındaki resimler henüz okuma yazmayı bilmeyen bir çocuğa öyküyü tek başına anlatacak kadar güçlü olmalıdır. Bu tür güçlü resimli öykü kitapları çocukların öğrenme, algılama ve yorumlama becerilerini geliştirdiği gibi çocukların çevreyi tanımalarına ve çevresel duyarlılıklarını geliştirmesine ön ayak olur (Gönen ve Güler, 2011). Çevre eğitimi verilirken sadece fen eğitiminin bir parçası olarak düşünülmeden sanat, edebiyat ve diğer bilimlerden yararlanılarak verilmelidir. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitim etkinliklerinde kullanılmasıyla çocuklara güçlü çevresel değerler kazandırılabilir (Erdoğan ve diğerleri, 2011; Özdemir, 2006). Çocuklar bu deneyimler yoluyla çevrelerindeki sosyal ve fiziksel çevre hakkında bilgi edinirler (Alan, 2015).

Çocuk kitaplarındaki görseller çocuğun yaşadığı çevreye daha duyarlı bakmasını sağlamaktadır (Sever, 2007). Bu nedenle resimli öykü kitaplarında yaşadığımız çevreyi sevmeye, güzelliklerini fark etmeye ve çevresel sorunları çözmeye yönelik davranışla baş etmeye örnek oluşturabilecek durumlara görsellerde ve metinlerde yer verilmesi gerekmektedir (Lüle, 2007). Ayrıca çocuklar resimli öykü kitaplarındaki kahramanlar aracılığıyla insanların başına gelebilecek olaylar karşısında nasıl bir tavır sergileyeceği konusunda da ipuçları edinir. Bu nedenle yazarların ve çizerlerin resimli öykü kitaplarındaki karakterleri oluştururken her konuda olduğu gibi çevre konusunda da olumlu davranışlar geliştirmelerini destekleyecek nitelikte olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir (Sever, 2007). Bu özelliklere uygun olarak hazırlanan resimli öykü kitaplarının çevre gibi küresel konuların öğretilmesinde ve çevre duyarlılığı kazandırılmasında araç olarak kullanılması önerilmektedir (Çabuk ve diğerleri, 2017). Spearman ve Eckhoff (2012) resimli öykü kitaplarını çevre ile ilgili sürdürülebilir

eylemleri öğretmenin bir yolu olarak kullanmanın nispeten yeni bir kavram olduğunu ve bu kitaplara çevre eğitimi etkinliklerinde daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda resimli öykü kitapları aracılığıyla çevre eğitimi verilmesinin önemini vurgulayan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Burke ve Cutter-Mackenzie, 2010; Bradbery, 2013; Freestone ve O'Toole, 2016). Örneğin; Hsiao ve Shih, (2015) okul öncesi öğretmenlerinin çevre kavramlarını ve doğal kaynakların korunmasını öğretmek için resimli öykü kitaplarını kullandıklarını inceledikleri araştırmalarında 5-6 yaşlarındaki çocuklara sekiz haftalık süreyle çevre eğitimi temalı kitaplarla eğitim vermişlerdir. Eğitim sonunda çocukların çevre kavramları hakkındaki bilgilerinin artış göstererek kaynakların korunmasına yönelik tutumlarının gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir.

Gönen ve Güler (2011) resimli öykü kitaplarında çevrenin yerini araştırdıkları çalışmalarında öykü kitaplarının büyük çoğunluğunun fiziksel, içerik özellikleri ve öyküsü açısından kaliteli kitaplar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çevre ile ilgili kitapların çoğunlukla altı yaş ve üstü çocuklara yönelik hazırlandığı, daha küçük yaş grubundan çocuklara yönelik de çevre duyarlılığını artıran kitaplar yayınlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak Çabuk ve diğerleri (2017) resimli öykü kitaplarındaki doğal çevre mesajlarının inceledikleri çalışmalarında resimli öykü kitapları aracılığıyla yazarların ve çizerlerin verdikleri olumlu çevre mesajlarının yanında bilinçsizce de olsa olumsuz çevre mesajları içeren kitaplar olduğunu bu mesajlar yoluyla çocuklarda olumsuz tutumlar oluşabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda eğitimcilerin öykü seçerken özenli olmaları hususunda önerilerde bulunmuşlardır.

2.1.4.3. Etkileşimli öykü okuma yöntemi

Çocukların içinde buldukları dünyayı anlamlandırabilmeleri için erken yaşlardan itibaren farklı uyaranlarla ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada çocuklara çeşitli alanlarda farklı yöntemlerle sunulan deneyim fırsatları çocuklara araştırma ve öğrenme fırsatları sunmaktadır. Resimli öykü kitapları da bu öğrenme deneyimlerini destekleyecek önemli araçlardan biridir (Olgan, 2015).

“Etkileşimli öykü okuma”, farklı çalışmalarda “Yüksek sesle okuma”, “İnteraktif okuma”, “Katılımlı okuma”, “Paylaşımlı okuma”, “Diyaloğa dayalı okuma” olarak da adlandırılmaktadır (Okyay, 2015). Çocuk ve yetişkin arasında etkin bir iletişime dayanan etkileşimli kitap okuma yöntemi olarak tanımlanan etkileşimli öykü okuma yöntemi ilk olarak Whitehurst, DeBaryshe, Valdez-Menchaca ve Caulfield, (1988) tarafından annenin çocuğa resimli kitap okumasının çocuğun dil edinme becerilerinde doğrudan etkili olup olmadığını test etmek amacıyla bir müdahale programı içinde geliştirilmiştir. Bu program yetişkinin çocuğa kitap okurken açık uçlu sorularla etkileşime girmesini ve çocuğun cevaplarında söyledikleri ile söylemedikleri arasındaki farkları belirten genişleten konuşmalarla bilgilerini bir üst seviyeye taşımalarını içeren etkili bir yöntemi içermektedir (Whitehurst ve diğerleri, 1988). Etkileşimli kitap okuma sırasında yetişkin, hedef sözcükler belirleyerek yeni sözcükler kullanır, çocuklara sorular sorarak çocukların kitapta geçen olay ve karakterlerle ilgili tahminlerde bulunmalarını, tepki vermelerini sağlar (MEB, 2013). Etkileşimli kitap okuma, geleneksel okumaya nispeten yetişkinle çocuğun birlikte keyifli zaman geçirirken aynı zamanda daha etkili bir şekilde öğrenmesine ve bu öğrenmelerinde daha aktif olmalarına fırsat sağlamaktadır (Dolunay Sarıca, 2016). Okuma pratiği sırasında çocuk aktif bir dinleyici ve sorgulayı olarak yetişkinin yardımıyla zaman zaman rolleri değişerek öykü anlatıcısı olmayı öğrenir (Institute of Education Sciences, 2006).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramına göre aynı zekâ yaşına (8 yaş) sahip iki çocuktan aynı problemi yetişkin desteği almadan ve alarak çözmeleri istendiğinde birinci çocuk yetişkin desteğiyle 12 yaş düzeyinde, ikinci çocuk ise 9 yaş düzeyinde çözüm geliştirmiştir. Bu durum ile açıklanmaya çalışan potansiyel gelişim alanıdır. Çocuğun bir yetişkin desteği olmadan yapabildikleri ve yetişkin desteği varken yapabildiği arasındaki fark potansiyel gelişim alanını ifade etmektedir (Erdener, 2009). Bu bağlamda düşünüldüğünde etkileşimli öykü okuma yönteminin çocuğun var olan düşünce ve dil potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmakta etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Etkileşimli öykü okuma uygulamasında üç temel prensipten bahsetmek mümkündür. Bunlar; tercih edilen kitap ile ilgili üzerinde konuşulacak konunun belirlenmesi, çocuğun katılımı için teşvik edilmesi ve konuştukları hakkında dönütler

verilmesidir (Justice ve Pullen, 2003). Bu prensipler inde etkileşimli öykü okumada PEER olarak adlandırılan şu aşamalar sırasıyla uygulamaktadır.

P: Yetişkin çocukları kitap hakkında bir şeyler söylemeye *teşvik eder* (Prompt).

E: Yetişkin çocukların yanıtlarını *değerlendirir* (Evaluate).

E: Yetişkin çocuğun yanıtının üzerine yeni bilgiler katarak *genişletir* (Expand).

R: Yetişkin çocuğun genişletme yoluyla verilen bilgileri anladığından emin olana kadar istemi tekrarlar (Repeat) (Institute of Education Sciences, 2006; Işıtan, 2015).

Çocuk bir kitabı giderek daha fazla tanıdıkça, yetişkin daha az okuyup daha fazla dinleyici konumuna geçer. Çocuğu resimlerde neler olduğu ve bunun nasıl olduğu hakkında daha fazla düşünmeye, resimdeki nesnelere adlandırmanın ötesine geçmeye teşvik eder (Institute of Education Sciences, 2006). Bu uygulamalar sırasında çocukla birlikte kitap okurken, yetişkinin sohbete yön veren ve soru soran olarak izlemesi önerilen bir soru sorma dizini vardır. Bu dizin Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından “CROWD” soruları olarak adlandırılmıştır. Bu soru teknikleri şöyledir:

C: Tamamlama soruları: Öyküdeki bir cümle ya da ifade yarım bırakılarak çocuktan *tamamlaması* istenir (Completion prompt).

R: Hatırlama soruları: Yetişkin, çocuğa okuduğu kitabın içindeki olay ve durumlarla hakkında *hatırlatıcı* sorular sorar (Recall prompt).

O: Açık uçlu sorular: Yetişkin çocuğu kitaptaki resimde neler olduğunu anlatmaya teşvik edici *açık uçlu* sorular sorarak çocuktan resimdeki olayları ifade etmesini ister (Open-ended prompt).

W: 5N1K soruları: Kitabın resimleri, karakterleri ya da olayları üzerinden “*ne, neden, ne zaman, nasıl, nerede ve kim*” soruları sorularak çocuğun anlamlandırma süreci desteklenir (Wh- question prompt).

D: Öyküyü günlük hayatla ilişkilendiren geliştirme soruları: Çocuğun kitaptaki resimleri, olayları ve karakterleri kendi yaşam deneyimleriyle *ilişkilendirmeleri* yönünde teşvik

edici sorular sorulur (Distancing prompt) (Whitehurst ve diğeri, 1994; Institute of Education Sciences, 2006; Işıtan, 2015; Dolunay Sarıca, 2016).

Her yaştan çocuğun gelişimi için öneme sahip etkileşimli okuma yönteminin faydalarını aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

- Etkileşimli öykü okuma, kitapları hoş, değerli ve heyecan verici deneyimlerin kaynağı olarak sunar. Kitaplara değer veren çocuklar kendi başlarına okumaya motive olurlar.
- Çocuklara gördükleri, duydukları ve okuduklarıyla anlamalarına yardımcı olan arka plan bilgileri verir. Yetişkinler çocuklarla ne kadar etkileşimli öykü okuma gerçekleştirirse, kelime dağarcığı o kadar artar ve yaşam hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar.
- Ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma için rol model olmalarını sağlar.
- Günlük konuşmalarda, televizyonda ve filmlerde duyulan dilden farklı olarak daha açıklayıcı ve daha kurallı olan kitapların dilini tanımalarına fırsat sağlar.
- Çocukların kendi deneyimlerinin ötesindeki insanları, yerleri ve olayları keşfetmek için hayal güçlerini kullanmalarını sağlar.
- Çocuklarla ve yetişkinlere sohbet ortamı sağlayarak konuşma, okuma-yazma ve düşünme becerilerinin gelişimini destekler.
- Çocuklara eğlenceli vakit geçirebilecekleri ortam sağlar (Koralek, 2003).

Morgan ve Ansberry (2013)'nin eğitim etkinliklerinde kullanılan etkileşimli öykü okuma sürecini daha anlaşılır, anlamlı ve zengin hale getirmek için izlenmesini önerdikleri adımlar şu şekildedir;

1. *Kitap seçimi*: Eğitim hedeflerine ve yüksek sesle okumaya uygun bir kitap seçilmelidir. Seçilen kitap çocuklarla paylaşmadan önce dikkatlice gözden geçirilmelidir. Kitapta çocukların gelişim seviyelerine uygun olmayan içerikler ya da bilimsel hatalar varsa uygun hale getirilmeli ya da çıkarılmalıdır. Okuma sırasında faydalanmak adına önceden sorular ve çıkarımlar not alınmalıdır.

2. *Ortamın hazırlanması:* Etkileşimli öykü okumada yüksek sesli bir performans gerçekleştirileceğinden ortamın atmosferine ve fiziksel düzenlemeye dikkat edilmelidir. Çocukların kitabı görebileceği uygun bir oturma düzeni oluşturulmalıdır. Çocukların dikkatini çekmek için uygun bir ışık ve müzikle atmosfer oluşturulabilir.
3. *Kitabın, yazarın ve çizerin tanıtılması:* Kitap okumaya geçmeden önce çocuklara kitap kapağında yer alan kitabın adı, yazarı ve çizeri tanıtılmalı. Daha önce aynı kişilerin başka kitapları okunduysa bağlantılar kurmalarına rehber olunmalıdır. Kapak sayfasındaki resme dikkat çekilerek kitabın ne ile ilgili olabileceği konusunda tahminler alınıp kitaba ilgi artırılmalıdır.
4. *İfadeyle Okuma:* Önceden yapılan alıştırmalarla kitabı okurken farklı jest, mimik, yüz ifadesi ve ses tonu kullanarak çocuklarla dikkati çekilmelidir. Çocukların ilgileri dağılmayacak kadar hızlı ancak anlamalarına zaman tanıyacak kadar da yavaş okunmalıdır. Okuma sırasında çocuklarla bağ kurmak adına göz teması kurulmalıdır.
5. *Resimleri Paylaşma:* Çocukların okunan metin ile bağlantı kurmasına ve anlamasına yardımcı olacağından bütün çocukların kitabın resimlerini görebildiğinden emin olunmalıdır.
6. *Etkileşimi Teşvik Etme:* Okuma sırasında zaman zaman durarak çocuklara sorular sorulmalı, onların sorular sormasına, yorum yapmasına ve fikrini paylaşmasına fırsat verilmelidir.
7. *Akışı Sağlama:* Okuma sırasında etkileşime teşvik edilirken bir denge sağlanmalıdır. Öykünün akışını engelleyecek aşırı kesintilerden kaçınılmalıdır.
8. *Okumada Model Olma:* Okuma sırasında çocukların bildikleri ile bilmedikleri arasında sinaptik bağlantılar kurmasına yardımcı olunmalıdır. Bu konuda okuyucu yüksek sesle düşünerek kitapta geçen bir bilgi hakkında başka kitaplarla ya da yaşamla bağlantılar kurarak çocuklara model olmalıdır. Öyküden çıkarılan anlamla ilgili yorumlarını ifade ederek çocuklara bilgileri nasıl sentezlediğini göstermelidir. Öyküyü okurken bu şekilde okuma stratejilerini çocuklara göstermek onların da kitap okuma stratejilerini içselleştirmelerini ve ileriki dönemlerde kitap okuduklarında kullanmaya başlamasına yardımcı olmaktadır.

9. *Kitaba Erişim Sağlama:* Çocuklar kitabın resimlerine yakından bakmak isteyebileceğinden ya da kitabı bağımsız olarak incelemekten keyif alacağından kitap okunduktan sonra çocukların erişebileceği bir yere bırakılmalıdır.
10. *Eğlenme:* Kitap okurken kitaptan alınan keyfi çocuklara yansıtarak, komik yerlerde gülerken ya da üzüntülü durumlarda duyguları belli ederek çocuklarla ve metinle bağlantı kurulmalıdır. Böyle çocuklara okumanın eğlenceli bir eylem olduğu konusunda model olunabilir. Ayrıca öykü okuma sırasında şarkı söyleme, öykünün sözlerinden şarkı oluşturma, şiirler ve tekerlemeler söyleme gibi farklı yöntemlerle çocukların okumadan daha çok keyif alması ve okumanın daha etkileyici hale gelmesi sağlanabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Kahriman Öztürk (2010) “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Farklı Çevresel Konulara Yönelik Tutumları” konulu çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının tutumlarını geri dönüşüm-yeniden kullanım, tüketim kalıpları, çevreyi koruma ve yaşam alışkanlıkları açısından incelemeyi ve cinsiyetin çocukların tutumlarını etkileyen bir tutum olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel yöntemler gerçekleştirilen araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanmak amacıyla Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilmiş olan “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği -Okul Öncesi Versiyon (CATES-PV)” adlı ölçeğin Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. CATES-PV 15 görüşme sorusu ve bu soruların alt sorularından oluşmaktadır. Anketin uyarlanmış versiyonu araştırmacı tarafından tasarlanan ve her bir ögeyi açıkça tanımlayan bir resim formatıyla desteklenmiştir. Okul öncesi eğitim alan 40 çocuk çalışma grubuna dâhil edilerek çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda ilk bakışta çocukların çevresel sorunlara karşı ekosentrik bir tutum gösterdikleri ancak derinlemesine yapılan görüşmeler analiz

edildiğinde çocukların tutumlarının antroposentrik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet faktörünün ise çocukların tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baş (2011) 60-72 aylık çocukların sorumluluk ve iş birliği becerilerinde hazırlanmış olduğu “Hikâye Temelli Eğitim Programı”nın etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu etkiyi sınamak amacıyla “Sorumluluk Değerlendirme Ölçeği” ve “İş birliği Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarına 20 şer tane olmak üzere toplam 60 çocuk dâhil edilmiştir. 5 tanesi sorumluluk ve 5 tanesi iş birliği konularını temel alan ve araştırmacı tarafından yazılıp resimlenen 10 adet kitabın sunulması ve bağlantılı etkinliklerin yapılmasını içeren “Hikâye Temelli Eğitim Programı” Deney 1 grubuna 10 hafta süreyle uygulanmıştır. Deney 2 grubuna sadece hazırlanan hikâyeler okunmuştur. Kontrol grubu ise rutin günlük eğitim akışlarına devam etmiştir. Uygulamalar öncesinde ve sonrasında bütün gruplara ölçekler uygulanarak ön test-son test verileri toplanmıştır. Grupların son test puanları karşılaştırıldığında “Hikâye Temelli Eğitim Programı” uygulanan deney grubunun diğer gruplara oranla sorumluluk ve iş birliği becerilerinde anlamlı bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gönen ve Güler (2011) “Çevre ve Çocukların Resimli Hikâye Kitaplarındaki Yeri” adlı araştırmalarında Türkiye’de 1995-2010 yılları arasında 2-12 yaş grubu çocuklar için yayınlanan 80 resimli çocuk kitabı seçilmiştir. Kitapları değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kitap İnceleme Formu” kullanılmıştır. Form ile veriler sayısal değerlere dönüştürülmüş ve frekans yüzde dağılımlarıyla sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre kitapların yüzde 80’inin içeriğinde çevre temasının ana konu olarak yer aldığı görülmüştür. Çevre ile ilgili kavramlara daha çok 6 yaş ve üzeri kitaplarda rastlanmıştır. İncelenen kitaplardaki ana karakterlerin genellikle hayvan ve insan olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi çocukların resimli öykü kitaplarında daha fazla çevre kavramlarına yer verilmesi önerilmiştir.

Tanrıverdi (2012) “Yaratıcı Drama Yöntemi ile Verilen Eğitimin Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Farkındalığına Etkisi” konulu araştırmasında yaratıcı dramının çevre eğitiminde kullanımını araştırmıştır. 4 yaş grubu çocuklardan 22 deney grubu, 22 kontrol grubu toplam 44 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Karma desenli araştırmanın nicel verileri kazanımlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Gözlem

Formu” ile nitel verileri ise görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Deney grubu çocuklara 8 hafta boyunca 20 oturumdan oluşan çevre eğitiminden yola çıkarak hazırlanmış olan yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Sonuç olarak yaratıcı drama etkinliklerinin mevcut okul öncesi eğitim programı etkinliklerine nispeten çocukların çevresel farkındalık düzeylerini anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel veriler ile nitel verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Yalçın (2013) tarafından yapılan “Doğal Çevreyi Koruma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Tutumlarına Olan Etkileri” adlı deneysel araştırmada; araştırmacı tarafından hazırlanan “Doğal Çevreyi Koruma Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisi olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. 20 deney 20 kontrol olmak üzere 40 çocuğun dâhil edildiği çalışma grubu çocuklarına eğitim programının uygulanmasından önce ve sonra çocukların çevresel tutumlarının belirlenmesi için “Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna serbest zaman, fen-matematik, Türkçe, müzik gibi etkinlikleri içeren “Doğal Çevreyi Koruma Programı” 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları sonuçlarına göre “Doğal Çevreyi Koruma Programı”nın deney grubunda yer alan çocukların çevresel tutumlarında kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve eğitim programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akoğlu ve diğerleri (2014), etkileşimli kitap okuma programının 4-5 yaş grubundan korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde bir etkisini araştırmak amacıyla tek grup ön test-son test deneysel modelde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü’ne bağlı kız yetiştirme yurdu ve çocuk yuvasında yaşayan 4 kız 5 erkek olmak üzere 9 korunmaya muhtaç çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla “Denver Gelişimsel Tarama Testi II” kullanılmıştır. Ön test ve son testlerle çocukların alıcı dil becerilerini değerlendirmek amacıyla “Peabody Resim Kelime Testi”nden, ifade edici dil becerilerinin değerlendirilmek için ise doğal dilde kullandıkları sözcük sayısı örneklerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubuna ön test ölçümleri yapıldıktan sonra 6 hafta süre boyunca haftada üç kez “Etkileşimli Kitap Okuma Programı” uygulanmıştır. Her hafta bir kitap hedef sözcükler vurgulanarak okunmuştur. Uygulama sonunda son test

ölçümleri de yapılmıştır. Yapılan ön test-son testleri sonucunda “Etkileşimli Kitap Okuma Programı” uygulamalarının çocukların farklı sözcük sayılarına ilişkin ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görüldüğü; bunun yanında alıcı ve ifade edici dil becerilerinde de pozitif yönde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Okul Öncesi Eğitim Programına Kaynaştırılan Çevre Eğitimi Programının Çocukların Çevre Kavramı Hakkındaki Zihinsel Model Gelişimine Etkisi” adlı araştırma Ahi (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. 52 çocuğun katıldığı deneysel araştırmanın ön test ve son test verilerini toplamak amacıyla çocuklardan çevre resmi çizmesi istenmiş ve çizilen resimler “Bir Çevre Çiz Test Rubriği (DAET-R)” kullanılarak nicel verilere dönüştürülmüştür. Ayrıca çocukların çizimleri hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler de yapılmıştır. Ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu çocukların çoğunun çevre hakkında bilimsel temelden uzak ve eksik bir zihinsel modele sahip olduğu görülmüştür. Hazırlanan okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitim programının deney grubuna 11 hafta süreyle uygulanması sonrasında ise kontrol grubu çocukların çevre kavramına yönelik zihinsel modellerinde herhangi bir gelişme yok iken deney grubu çocukların zihinsel model gelişiminde istenilen düzeye gelinmiştir. Ayrıca DAET-R’den elde edilen toplam puan verilerine göre deney grubu çocuklar ile kontrol grubu çocukların puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk Kara, Aydos ve Aydın (2015), çocukların çevresel sorunlara yönelik tutumlarını davranışa dönüştürmelerini sağlamak için öykülerin kullanımını içeren eylem araştırması modeli uygulamıştır. 60-72 aylık 14 okul öncesi dönem çocuğu çalışmaya dâhil edilmiştir. Eylem araştırmasının başında ve sonunda çocuklarla yapılan görüşmeler ve öğretmenlerin raporlarıyla bulgular elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları çocukların su ve elektrik tüketim alışkanlıklarında çevre sorunlarına karşı daha çok antroposentrik tutumlara sahip olduklarını, bunun yanı sıra özellikle konut ve ulaşım tercihlerinde, kâğıt tüketiminde, çevre korumada, geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıklarında ise ekosentrik tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenin raporları ise çocukların tutum ve davranışlarının tutarlı olmadığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda eylem planı uygulandıktan sonra çocukların çevresel davranışlarında gelişme olduğu belirtilmiştir.

Kurt Gökçeli (2015) 48-66 aylık çocukların çevresel farkındalıklarında hazırlanmış olduğu çevre eğitimin programının etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında deneysel yöntemde çalışmıştır. 48-66 aylık çocuklardan oluşan 20 deney grubu 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve çocukların çevresel farkındalıklarını tespit etmek için geçerlik güvenilirliği araştırmacı tarafından yapılmış olan "48-66 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Farkındalığı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, hazırlanan “Çevre Eğitim Programı” çevresel farkındalık, çevresel bilgi ve çevresel yayınlara yönelik alan gezileri, fen, Türkçe, okuma-yazmaya hazırlık ve benzeri etkinlikler ile bütünleştirilerek oluşturulmuş etkinlikler ve materyallerle oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda uygulanan çevre eğitimin programının deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklara nispeten çevresel farkındalıklarını anlamlı derecede farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Okyay (2015) “Bilimsel İçerikli Öykülerle Desteklenen Eğitim Programı”nın 48-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri ile bilimsel sözcükleri edinimlerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. 26 deney grubunda 26 kontrol grubunda olmak üzere 48-72 aylık 52 çocuk çalışma grubunu temsil etmektedir. Araştırma karma desende gerçekleştirilmiştir. Ön test- son test ve izleme testine ilişkin nicel veriler “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)” ile; nitel veriler ise “Öğretmen Gözlem Formu”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Aile Görüşme Formu” ve çocuklar için “Bilimsel Sözcük Kazanımı Değerlendirme Formu” yoluyla elde edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara 8 hafta boyunca haftada 2 gün bireysel sınıf öğretmenleri tarafından “Bilimsel İçerikli Öykülerle Desteklenen Eğitim Programı” uygulanır. Öğretmenin uygulamaları video kaydına alınır ve gözlemlerini forma kaydetmesi istenir. Toplanan bütün veriler uygun yöntemlerle analiz edilir. Deney ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu puan ortalamalarının adına anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir. Ayrıca deney grubunun son test ile izleme testi karşılaştırıldığında izleme testi lehine anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu öykü temelli eğitim programının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişiminde ve bilimsel sözcük kazanımlarında da etkili olduğu söylenebilmektedir.

Tetik (2015) “Diyaloğa Dayalı Hikâye Okuma Tekniği ile Okunan Öykülerin 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi” adlı ön test-son test gruplu yarı deneysel bir

araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 4-5 yaşlarından 104 çocuktan deney grubunda yer alan çocuklara 10 hafta süreyle diyaloga dayalı okuma tekniği ile öykü kitapları okunmuş, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle kitap okunmuştur. Ön test ve son test verilerini toplamak için “Marmara Dil Gelişim Ölçeği” ve “Peabody Resim-Kelime Testi” aracılığıyla çocukların dil seviyeleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların son test sonuçları karşılaştırıldığında; deney grubu çocuklarının dil gelişim seviyelerinin kontrol grubunda yer alan çocukların seviyelerinde önemli derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da diyaloga dayalı hikâye okuma tekniğinin geleneksel kitap okuma tekniğine nispeten çocukların dil gelişim seviyelerinde daha fazla olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2016) “Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katımlı Çevre Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisini İncelenmesi” adlı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmada deneysel desen kullanılmış ve çalışma grubunu 88 okul öncesi dönem çocuğu ve ebeveynleri oluşturmuştur. Üç farklı deney grubundan birincisine Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katımlı Çevre Eğitimi Programı (PAKÇEP), ikincisine Proje Yaklaşımına Dayanan Çevre Eğitimi Programı (PÇEP) ve üçüncüsüne Çevre Eğitimi Aile Katılımı Etkinlikleri (ÇAKE) uygulanmış, kontrol grubu ise herhangi özel bir program uygulanmayarak okul öncesi eğitim programı uygulanmaya devam edilmiştir. Çalışma grubunun kişisel verilerini toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocukların ve ailelerin ön test ve son test kapsamında çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarını belirlemek amacıyla ise “Çevre Tutum Ölçeği”, “Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” ve “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık ve Tutum Ölçeği (EAASPC)” ölçeklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda birinci deney grubuna uygulanan PAKÇEP’in diğer gruplara nispeten çocukların çevresel tutum ve farkındalık gelişimlerinde pozitif yönde anlamlı derece etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kınık, Okyay, ve Aydoğan (2016) tarafından 24-36 aylık çocuklarda aile katımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisini incelenmek amacıyla karma desende bir araştırma gerçekleştirmiştir. 24-36 aylık 11 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Her hafta farklı bir tema üzerinden sınıf içi ve sınıf dışında gerçekleştirilen uygulamalardan oluşan aile katımlı çevre eğitim programı 10 hafta

süreyle çocuklara uygulanmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde çocukların dil gelişim seviyelerini tespit etmek amacıyla “Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Testi (TİFALDİ)” kullanılmıştır. Nitel veriler ise “Aile Katılımı Görüşme Formu” odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışma grubunun “Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Testi (TİFALDİ)” ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ve Aile Katılımını Görüşme Formları analiz edildiğinde aile katımlı çevre eğitim programının 24-36 aylık çocukların dil gelişimlerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmüştür.

Usulcan (2016) hazırlamış olduğu çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada Türkçe, fen, sanat gibi farklı etkinlik türlerinden oluşan 8 haftalık bir çevre eğitim programı oluşturulmuştur. Bu eğitim programının etkisi yarı deneysel desende deney (25) ve kontrol (25) gruplarından 50 çocuğa yapılan ön test ve son testler arasındaki farklar ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak “Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda, son testlerde deney grubunu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulunmuştur. Çocukların cinsiyeti ya da anne-babanın yaşı, öğrenim durumu gibi değişkenlerin çocukların çevreye yönelik tutumlarına etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Akbayrak ve Kuru Turaşlı (2017) “Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi” adlı araştırmalarını nitel desenlerden tek durum çalışması deseninde gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubu 5-6 yaş grubu anasınıfına devam eden 15 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından çocukların çevresel farkındalıklarını açık uçlu sorularla belirlemek amacıyla hazırlanan “Çocuk Görüşme Formu” ile araştırmanın ilk ve son görüşme verileri elde edilmiştir. Çocuklara 6 hafta boyunca, haftada bir gün hazırlanan “Oyun Temelli Çevre Etkinlikleri” uygulanmıştır. Çocuklarla yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır ve yapılan son görüşme kayıtları analiz edildiğinde oyun temelli çevre etkinliklerinin çocukların çevresel farkındalıklarının gelişmesine önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çabuk ve diğerleri (2017), “Resimli Öykü Kitaplarındaki Görseller ve Metinler Masum mu? - İletilen Doğal Çevre Mesajları” adlı araştırmalarında bir üniversitesinin çocuk kütüphanesinde yer alan 58 resimli öykü kitabını doğal çevreyle ilgili görsel ve

metin üzerindeki mesajları bağlamında incelemiştir. Nitel durum çalışması olarak planlanan, doküman inceleme yoluyla verileri elde edilen bu araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturularak geçerlik güvenirlik çalışması yapılan 3 form üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Kitapların öncelikle doğal çevreyle ilgili olma durumuna bakılmış; eğer ilgiliyse ikinci olarak da canlılar ile doğal çevre etkileşimi içerme durumuna bakılmıştır. İçerik analizleri sonucunda resimli öykü kitaplarında olumlu çevre mesajlarının yanında olumsuz mesajların da bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu mesajların çocukların doğal çevre algılarında ne gibi etkileri olabileceği tartışılmıştır.

Güzelyurt ve Özkan (2017) çocukların doğa bilgisi ve doğa sevgisine ilişkin ön bilgilerini ortaya koymak ve çocuklarda bir farkındalık oluşturmak amacıyla nitel desenlerden durum çalışması kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 15 çocuk oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Merhaba Kozalak” ve “Kozalağın Sesi” bütünleştirilmiş etkinlikleri 2 hafta arayla çocuklara uygulanmıştır. Her uygulama öncesinde ve sonrasında çocuklara doğal materyaller gösterilerek çocukların verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Bir uygulamada oyun temelli öğretim tekniği kullanılmış bir uygulamada ise formal anlatım tekniği kullanılmıştır. Çocuklarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler analiz edildiğinde oyun temelli yapılan uygulamaların çocukların doğal materyallere yönelik farkındalık düzeylerinde, formal yöntemlere göre daha etkili sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Halat (2017) yapmış olduğu araştırmasında 5-6 yaş grubu çocukların iş birliği, paylaşma ve sorumluluk değerlerini kazanmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkisini inlemiştir. Deneysel olarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu 5-6 yaş grubu 40 (20 deney – 20 kontrol) çocuk oluşturmaktadır. Deney grubuna 6 resimli öykü kitabının etkileşimli olarak okunmasıyla 6 hafta boyunca uygulanan eğitim programının çocukların “paylaşma, iş birliği ve sorumluluk” değerlerini kazanmasında etkili olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Aile ve Öğretmen, Çocuk Formu” ölçeği ile çocuk, aile ve öğretmen üçleminde veriler toplanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda aile ve öğretmen değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen “Okul Öncesi Değerler Ölçeği Çocuk Formu”na ilişkin bulgulara göre çocukların “paylaşma, iş birliği

ve sorumluluk” değerlerinin puanları incelendiğinde ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı derecede farklılık olduğu ortaya koyulmuştur.

Altun (2018), geçmiş araştırmaları daha ileri noktaya taşımak için zihin kuramı, cinsiyet ve öykü kavrama ile küçük çocukların çevre duyarlılıkları arasındaki olası bağıntıları incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. 128 okul öncesi dönem çocuğu çalışmaya dâhil edilmiştir. Öncelikle çocuklara zihin kuramı testi uygulanmıştır. Ardından seçilen resimli öykü kitabı küçük gruplardan oluşan çocuklara yüksek sesli okunmuş ve sonrasında çocukların öyküyle ilgili sorulara verdikleri cevaplar kaydedilmiştir. Araştırma bulguları küçük çocukların duyarlılıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği, çocukların zihin kuramı puanlarının cinsiyet yönünden farklılaşmadığı, çevresel duyarlılığa sahip çocukların yüksek zihin kuramı puanına sahip olduğu, ekosentrik yönelimi olan çocukların, antoposentrik yönelimi olanlardan daha yüksek zihin kuramı puanına sahip olduğu ve öykü kavrayış puanlarının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Bulgular, çevre eğitiminde öykü kullanımının küçük çocuklar için etkili ve gelişimsel olarak uygun bir faaliyet olduğunu göstermiştir.

Buldur (2018)’un “Çoklu Ortamlar ile Desteklenen Çevre Eğitimi Programının Çocukların Çevreye Yönelik Tutum ve Farkındalıklarına Etkisi” adlı araştırmasında geliştirmiş olduğu “Çoklu Ortamlarla Desteklenen Çevre Eğitim Programı”nın çocukların çevre farkındalığı ve tutumlarına etkisi olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılarak çalışma grubu 20 deney ve 20 kontrol grubundan oluşan 40 çocuktan oluşturulmuştur. Ön test ve son testlerde veri toplamak amacıyla Soydan ve Samur (2013), tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği” ve çocukların kişisel verilerini edinmek amacıyla geliştirilen Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. “Çoklu Ortamlarla Desteklenen Çevre Eğitim Programı” deney grubuna 8 hafta boyunca haftada iki gün 16 oturum şeklinde uygulanmıştır. Eğitim programının çevresel tutum ve farkındalığa etkisi deney ve kontrol gruplarıyla karşılaştırılmış ve “Çoklu Ortamlarla Desteklenen Çevre Eğitim Programı”nın çocukların çevresel tutum ve farkındalıklarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan 4 hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi sonuçlarında da programın kalıcı bir etkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Efe (2018), düşük sosyo-kültürel özellikteki okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalıklarının gelişiminde etkileşimli kitap okuma programının etkisini araştırmak için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak 11 deney, 12 kontrol olmak üzere 23 çocuktan oluşan çalışma grubu belirlenmiştir. Alanında uzman olan 5 akademisyenin görüşleri dikkate alınarak 10 kitap belirlenmiştir. Bu kitaplardan çocukların yaş ve gelişim seviyelerine göre bilmediği düşünülen beşer kelime belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocuklara 10 hafta boyunca haftanın üç günü belirlenen kitap, sözcükler ve belirlenen harflerle bağlantılı etkinlikler çocuk dostu bir yaklaşımla uygulanmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı”nın Yazı Farkındalığı alt testi uygulanmış ve ayrıca uygulamalar sırasındaki deneyimleri ile ilgili uygulayıcının gözlemleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda hazırlanan etkileşimli kitap okuma uygulamalarına dayalı farklı etkinliklerden oluşturulmuş eğitim programının düşük sosyo- kültürel seviyedeki çocukların ve aynı zamanda anadili farklı çocukların da yazı farkındalığı gelişimlerinde önemli derecede etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Emsal Aydın (2018) tarafından okul öncesi öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarında “Minik Tema Eğitim Programı”nın etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Ön test- son test eşitlenmiş kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubu 25 deney ve 25 kontrol olmak üzere 50 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kalburan- Cevher (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “Minik Tema Eğitim Programı” 2010 yılında Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği, Milli Eğitim Bakanlığı ve TEMA vakfı iş birliğiyle oluşturulmuş bir eğitim programıdır. Programın ana hedefi çocukların çevresel farkındalıklarını artırmak ve çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için okul öncesi dönem çocuklarının 5 duyularını kullanarak ayırt etmelerini ve problemlere çözüm üretmelerini sağlayacak bir eğitim programı oluşturmaktır. Programın uygulanması 8 hafta haftada 2 etkinlik olacak şekilde gerçekleştirilmektedir. Minik Tema Programı’nın deney grubuna uygulandığı, kontrol grubuna ise normal okul öncesi eğitim programının uygulanmaya devam edildiği araştırmanın sonucunda “Minik Tema Eğitim Programı”nın okul öncesi

dönem çocuklarının çevresel tutumlarını arttırmada anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Gezgin (2019) “Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Çevre Bilinci Kazandırılmasında Etkisi” adlı araştırmasında deneme modelinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. 48-60 ay aralığındaki 60 çocuk çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çocukların çevre bilinci seviyelerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından “Çevre Bilinci Testi” geliştirilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Hem deney hem kontrol grubundaki çocuklara sırasıyla ön test, uygulama ve son test yapılmıştır. Deney grubu çocuklarına ise araştırmacı tarafından güncellenerek oluşturulmuş kazanımlarla oluşturulan fen etkinliklerinden oluşan program uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara belirlenen kazanımlar doğrultusunda kendi sınıf öğretmenleri tarafından MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında belirtilen etkinlikler uygulanmıştır. Uygulamalar sonrası deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grubun da artış gösterdiği ancak deney grubunun kontrol grubuna oranla daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kütük (2019) Aydın il Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı olarak eko-okul olarak seçilen okullarda öğretmenlerin çevre eğitimi için kullandıkları çocuk kitaplarının çevre eğitimi öğelerini içerme durumlarını incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Seçilen beş eko-okuldaki 40 ar çocuk kitabı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Toplam 200 kitap araştırmacı tarafından oluşturulan 11 alt boyuta bağlı 59 maddelik bir “Eko-okul Temalarına Göre Kitap İnceleme Formu”na nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Oluşturulan forma ait hiçbir alt boyutu içermeyen 82 kitap çıkarılmış ve kalan 118 kitap çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kitapların eko-okul temalarının frekans analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda biyoçeşitlilik ve doğa, enerji, çöp, su ve atıklar ile ilgili temaların en fazla olduğu; evrensel vatandaşlık, gıda, sağlık ve refah, ulaşım, deniz ve sahil ile ilgili temaların çok az olduğu ve iklim değişikliğiyle ilgili ise hiç kitabın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Temiz ve Semiz (2020), halk hikâyesi anlatımı sonrasında çocukların insan doğa etkileşimlerini nasıl algıladıklarını araştırmışlardır. Araştırmaya 5 yaşındaki 13 çocuk dâhil edilmiştir. Çocuklara bir halk hikâyesi anlatıldıktan sonra çocuklardan hikâyeyi tekrar anlatmaları istenmiştir. Daha sonra her bir çocuklar hikâyeye ilgili yarı

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, halk hikâyelerinin çocukların doğadaki dengenin sürdürülmesi için her türün rolünü anlamaları, doğaya saygı duymaları ve doğadaki canlılara karşı empati duymaları için yararlı bir araç olabileceğini ortaya koymuştur.

2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

English ve Machin (2005), “Çevresel Öykü Torbaları” olarak adlandırdıkları eğitim programının 4-5 yaş çocuklarının çevre sorunlarına yönelik bilgi ve farkındalıklarının gelişimine etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çevre ile ilgili konuları içeren yedi resimli öykü kitabından oluşan “Çevresel Öykü Torbaları” kiti hazırlanarak seçilen bir okulun 4-5 yaş grubu sınıfında dört hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular, gerçekleştirilen uygulamaların çocukların %75’inin çevresel bilgi ve farkındalık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğunu göstermiştir. En dikkat çekici farklarının ise çocukların geri dönüşüm konusundaki çevresel bilgi ve farkındalıklarının düzeylerindeki artış olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda “Çevresel Öykü Torbaları” kitinin çocukların çevresel bilgi ve farkındalıklarını artırmak için gerekli görülen ihtiyaç ve fırsatları karşılayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chu ve diğerleri (2007) çocukların çevre okuryazarlık düzeylerini ve hangi değişkenlerin çevresel okuryazarlıklarını etkilediğini incelemek amacıyla çevresel bilgi, tutum, davranış ve beceri boyutların ölçen bir araç geliştirmişlerdir. 3. Sınıfa kadar hayvan yaşamı, hayvan yaşam alanları ve mevsimler hakkında çevresel tutum ve davranışlarla ilgili öykülerden oluşan müfredata entegre edilmiş bir çevre eğitimine dâhil olan Kore’deki 8-9 yaşlarında 969 ilkokul çocuğuna geliştirilen Koreli Çocuklar için Çevre Okuryazarlığı Enstrümanı (ELIKC) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları tutum ve davranış arasındaki korelasyonun güçlü olduğunu, bilgi ve davranış arasındaki korelasyonun ise en zayıf olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyetin, ebeveynlerin okul geçmişinin ve öğrencilerin çevresel bilgi edinme kaynağının tüm çevresel okuryazarlık

kategorilerini etkilediği bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda çevre okuryazarlığını destekleyici müfredatların çevresel konular ve canlılar, besin zincirleri ve canlıların enerji kaynakları arasındaki karşılıklı ilişkileri hakkında öykü kitaplarını barındırmasının küçük çocuklar için daha etkili olabileceği belirtilmiştir.

Saçkes ve diğerleri (2009) “Okul Öncesi Dönemde Standart Tabanlı Bilim Kavramlarını Öğretmek için Çocuk Edebiyatı Kullanımı” araştırmalarında bilim kavramlarını içeren çocuk kitaplarının sınırlarını ve faydalarını incelemeye almışlardır. Okul öncesi eğitimde bilim kavramları öğretiminde kullanılacak uygun kitapları tanımlanması için Amerika’daki 50 eyaletin okul öncesi dönem akademik müfredatları gözden geçirilmiştir. 12 eyaletin ortak bilim içerik alanları fiziksel bilimler, yaşam bilimleri ve dünya ve uzay bilimleri olarak 3 tema altında kavramları belirlendikten sonra buna göre bir kontrol listesi hazırlanmıştır. 73 adet çocuk kitabı detaylı bilim içerik alanları doğrultusunda incelemeye alınmıştır. İncelenen kitaplardan 32 tanesinin fiziki bilimler, 25 tanesinin dünya ve uzay bilimleri ve 16 tanesinin yaşam bilimleri kavramlarını içerdiği sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuçlar ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Düşük gelirli okul öncesi dönem çocuklarının fen ve sosyal bilgiler kelime dağarcığı ediniminde içerik odaklı paylaşımlı kitap okumanın etkisini incelemek amacıyla Gonzalez ve diğerleri (2010) tarafından deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya deney grubunda 99 çocuk ve 13 öğretmen, kontrol grubuna 8 öğretmen ve 64 çocuk dâhil edilmiştir. WORLD (Words of Oral Reading and Language Development) adı verilen sözlü okuma ve dil gelişimi kelimeleri programı oluşturulmuştur. 22 adet fen ile ilgili, 14 adet sosyal bilgiler ile ilgili kitap, program dâhilinde 18 hafta boyunca haftada 5 gün seans başına 20 dakika olmak üzere 5-6 çocuktan oluşan gruplara paylaşımlı okuma tekniğiyle uygulanmıştır. Araştırmanın ön test ve son test verileri Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III) ve Expressive Vocabulary Test (EVT) yoluyla elde edilmiştir. Uygulama sonunda ise araştırmacılar tarafından geliştirilen alıcı ve ifade edici resim kelime testleri uygulanmıştır. Sonuç olarak paylaşımlı kitap okuma yoluyla uygulanan müdahalenin çocukların sosyal ve fen kelime gelişimlerini desteklemek için güçlü bir bağlam sağladığı, küçük çocukların büyük çocuklardan daha iyi test sonucu gösterdiği ve okula devam sağlayan çocukların da test sonuçlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hadzigeorgiou ve diğeri (2011), öykü anlatım yönteminin anaokulu çocuklarının ağaçların önemi hakkında fikir sahibi olmaları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada öykü yöntemi geleneksel öğretim yöntemleri ile karşılaştırılmıştır. Anaokuluna devam eden 159 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu çocuklar deney ve kontrol grubu olarak ayrılarak bir gruba ağaçlar hakkında öyküler anlatılmış, diğeri gruba ise geleneksel yöntemlerle ağaçlar hakkında bilgiler verilmiştir. Müdahale öncesinde ve sonrasında çocuklara ağaç resimleri çizmeleri istenmiş ve ağaçlar hakkında konuşmaları kaydedilerek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; öykü anlatım yönteminin, çocukların ağaçlara ve doğaya yönelik tutumlarının gelişiminde daha fazla yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası ise müdahaleden 7-8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme çalışmalarında öykü yöntemi uygulanan çocukların ağaç dikme etkinliğine katılım isteklerinin diğeri gruba nispeten daha fazla olduğu görülmüştür.

Holm (2012) “Çocuk Kitapları ile Eylemsel Çevresel Empati” adlı araştırmasında çevresel empati uygulamalarını tanımlamayı ve çocuk kitaplarındaki kahramanların aktif olarak çevreyi korumaya çalıştığı kurgusal ve bilgilendirici çocuk kitaplarındaki eylemsel çevresel empatiyi keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada sözü edilen hikâye kitapları yoluyla hem çevresel sorunlar hem de insanların bu çevresel sorunları çözmeye çalıştığı yollar tartışılmıştır. Çalışma sonucunda empati basamakları göz önünde bulundurulmuş ve incelenen kitapların çevresel empati davranışını yeterince desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çevresel empati içeren kitaplardan bir referans listesi sunulmuştur. Bu çevresel empatinin desteklenmesi için insanların çevresel problemleri fark ederek bu problemlerle daha yakından ilgilenmesi ve çözüm sürecinde daha aktif yol alması gerektiği vurgulanmıştır.

Sargenti (2012), düşük sosyo-ekonomik seviyeden 3-4 yaş çocukları için okullarda alıcı ve ifade edici kelime edinimini kolaylaştırmada katılımlı hikâye okuma müdahalesinin etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma Head Start Programı uygulanan bir okulda 3 yaş grubundan 13 çocuk ve 4 yaş grubundan 10 çocuk olmak üzere 2 farklı grupta toplam 23 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da 4 haftada 4 oturum şeklinde uygulamalar yapılmıştır. İlk hafta her iki grubu da Peabody Resimli Kelime Testi-4'ten (PPVT-4) aracılığıyla in test yapılmıştır. İkinci ve üçüncü hafta seçilen öykü kitapları katılımlı olarak okunmuş ve ardından gerçekleştirilen

sohbetler ile hedef sözcüklerin kazanımları desteklenmiştir. Grupların ön test son test sonuçları incelendiğinde alıcı dil bataryasında anlamlı bir fark olduğu ancak gruplar arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ifade edici dil bataryasında zayıf performans gösterdikleri ifade edilmiştir.

Bradbery (2013), “Küresel Vatandaşlığa Kurulan Köprüler: Öğretmen Eğitiminde Çocuk Edebiyatını Kullanımıyla Ekolojik Olarak Sürdürülebilir Gelecekler” adlı araştırmasında, çocuk edebiyatının ve özellikle resimli öykü kitaplarının çocukların küresel vatandaşlık yoluyla sürdürülebilir bir gelecek yaratma sorumluluğuna sahip olmasına ve bundan keyif almasına yardımcı olabilmesi için güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini düşünmüştür. Buradan hareketle okuryazarlık odaklı bir öğretmen adayı yetiştirme kursundaki 140 son sınıf staj öğretmeninin uygulama okullarında çocukların ekolojik olarak sürdürülebilir bir gelecek anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olmak için Avustralya çocuk edebiyatı ürünlerinden Storm Boy, Lester ve Clyde, The Waterhole, Window ve Belonging gibi bazı ödüllü kitapları kullanmaları için bir öğretmen eğitimi verilmiştir. Bu çalışmada ise beş öğretmenin deneyimlerini inceleyerek çocuk edebiyatının sürdürülebilir geleceklerin küresel eğitim temasının öğretimini vurgulamak ve göstermek amacıyla metodolojik vaka çalışması yöntemini kullanılmıştır. Beş öğretmenin 12 hafta boyunca yansıtıcı öğretim günlükleri tutması istenmiş ve her bir öğretmenle 12 hafta boyunca aralıklarla 3 hafta görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden ve anketlerden elde edilen sonuçlar nitel içerik analizi kullanılarak temalar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda katılan öğretmenlerin görüşlerine göre çocuklara uygulanan bu programın çevre ve ekolojik sürdürülebilirlik ile ilgili literatürü derin ve kalıcı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Baldwin (2015) “Kurgusal ve Bilgilendirici Metinler Kullanarak Paylaşılan Kitap Okuma: Türün Etkileşimli Kitap Okumaya Etkileri” adlı araştırmasında okuma becerilerinin gelişiminde, kurgusal ya da bilgilendirici metin türünün paylaşımlı olarak okunmasının arasındaki farkları incelemeyi amaçlamıştır. 4-5 yaşlarındaki 4 kız ve 4 erkek çocuk ile ebeveynleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu ikiye ayrılmış ve bir grup bilgilendirici, diğer grup kurgusal olmak üzere ikişer çocuk kitabını paylaşımlı olarak okumuşlardır. Ebeveyn ve çocuğun bu kitap okuma oturumları araştırmacı tarafından videoya kaydedilmiştir. Bu videolar, çocukların ve ebeveynlerin ortak kitap okuma sırasındaki interaktif okuma tekniklerini kullanma

sıklığını değerlendirmek amacıyla “Yetişkin-Çocuk Etkileşimli Okuma Envanteri (ACIRI)” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kitap türüne göre interaktif okuma davranışlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Analizler, bilgilendirici metinlerin kurgusal metinlere kıyasla çocukların okuryazarlık becerilerini geliştiren etkileşimli okuma davranışlarını teşvik ettiğini göstermiştir.

Hsiao ve Shih (2015) araştırmalarında Tayvan'da okul öncesi dönem çocuklarına çevre kavramlarının öğretilmesinde resimli kitap kullanmanın etkisini incelemiştir. Bir eylem araştırması modelinde yürütülen çalışmaya 5-6 yaş grubundan 12 çocuk ve onların öğretmeni dâhil edilmiştir. Seçilen çocuk grubuna uygulanmak üzere çevre eğitimi temalı 8 resimli çocuk kitabı seçilmiş ve 8 hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anketler yoluyla çocukların uygulama öncesi ve sonrasında çevre kavramları bilgisi test edilmiştir. Bunun yanı sıra uygulama sırasındaki gözlem notları, öğretmen görüşmeleri de değerlendirilerek bulgular ortaya koyulmuştur. Sonuçlarda çocukların çevre kavramları hakkındaki bilgilerinin son teste ön teste göre daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Kaynakların korunmasına ilişkin olarak, çocukların kendi pamuklu mendillerini getirmeyi; ellerini yıkarken veya dişlerini fırçalarken daha az su kullanmayı ve resim çiziminde kâğıt kullanım miktarını azaltmayı öğrendikleri görülmüştür. Ancak çocuklarda plastik poşetleri tekrar kullanma konusunda bir değişiklik gözlenmemiştir.

Karimzadegan (2015) “İran'ın Rasht Şehrindeki Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Çevre Bilgisi Üzerine Çevre Eğitimi Çalışması” konulu araştırmasında çevre eğitimi ile okul öncesi dönem çocukların çevre hakkındaki bilgilerini ve olumlu çevre tutumlarını artırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunun okul öncesi eğitim alan 104 çocuğun oluşturduğu yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test veri toplama aracı olarak çocukların çevresel bilgilerini değerlendirmek için “Peabody Resimli Kelime Testi (PPVT)”, çocukların çevresel tutumlarını değerlendirmek için ise “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklar beş haftalık bir döngü boyunca 30’ar dakikalık dokuz seanslık hikâyelerle temellendirilen grup etkinliğine katılmışlardır. Kontrol grubuna da 30’ar dakikalık çevre eğitiminden ayrı olarak dokuz farklı etkinlik uygulanarak araştırmacılara eşit düzeyde maruz kalmaları sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki cinsiyet değişkeni üzerinde de durularak bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma

sonucunda çevre eğitim programının, deney grubundaki erkek çocukların çevresel bilgi ve çevresel tutumlarının arttırılmasında etkili olduğunu görülmüştür.

McLean, Jones ve Schaper (2015) erken çocukluk döneminde bilim araştırmaları için çocukların aşına oldukları çocuk edebiyatının kullanımına yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bir okul öncesi eğitim ortamında bilim araştırma oyun deneyimlerine tematik bağlantılar sağlamak amacıyla çocuk edebiyatıyla bütünleştirilmiş uygulamalar yoluyla bir örnek olay araştırması gerçekleştirilmiştir. Avustralya'daki bir okul öncesi eğitim kurumundaki bir öğretmen ve onun sınıfındaki 27 çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çocuklara kendi öğretmenleri tarafından 4 hafta boyunca 4 farklı tema üzerinden çocuk edebiyatı temelli bilim deneyimleri oluşturulmuştur. Veriler öğretmenlerle yapılan çoklu yarı yapılandırılmış görüşmeler ve video kayıtları yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, çocuk edebiyatının bilim sorgulama oyunlarına bir davet olarak kullanılmasının öğretmenlere kolaylaştırıcı ve güven verici bir yol sağladığını göstermektedir.

Freestone ve O'Toole (2016) çocukluk okumalarının çocuklarda çevresel değerlerin gelişiminde etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Gerçek bilimsel metinlerden ziyade kurgusal metinlerin çevresel değer gelişiminde etkisi üzerine odaklanılmıştır. Avustralya'daki bir Çevre Eğitim Merkezi'ndeki 31 eğitimci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar en çok kurgusal metinleri hatırlayabildiklerini, Tolkien, Blyton ve Rowling'in hikâyelerinin onlar üzerinde çevre yanlısı etkiler bıraktığını hatırladıklarını ve fantastik öykülerin biçimlendirici sezgisel etkisinin çok olduğu görülmüştür. Sonuç olarak hikâyelerin otantik öğrenme deneyimlerinin yerini tutmayacağı ancak bununla birlikte, çocukların genellikle tartışmasız olarak öykülerden gelen bilgileri kabul ettikleri için uygun öykülerin makul kullanımının çevresel değerlerin öğretiminde değerli bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Mahasneh, Romanowski ve Dajani (2017) sosyal öykülerin "We Love Reading" programı kullanılarak okunmasının Ürdün'deki çeşitli topluluklarda çevre sorunlar hakkında farkındalık yaratmak için kullanımını incelemişlerdir. Çalışmaya dâhil olan çocuklar erken evre (3-6 yaş), orta evre (7-9 yaş) ve geç evre (10-12 yaş) olarak gruplandırılmıştır. 100 yetişkin gönüllü "We Love Reading" programına davet edilmiştir.

Bu gönüllüler WLR Kütüphanesi denen camiler ve parklar gibi kamusal alanlarda çocuk topluluklarına çevresel sorunları içeren 12 sosyal öykülerin etkileşimli olarak okunması ve öykü sonrasında öyküyü tamamlayıcı çalışma sayfaları ve boyama sayfalarını etkinliklerin uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Her gönüllü üç ay boyunca haftada 1 kez yaklaşık 40 çocuğa sosyal öyküleri yüksek sesle okumuştur. Programın etkisi çocukların çalışma sayfaları ve davranış değişikliği ebeveyn kontrol listeleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal öykü müdahalesinin elektrik tüketimi, su tüketimi ve atık konusunda çocukların çevresel bilgi ve davranışlarını önemli ölçüde artırdığı görülmüştür. Özellikle 3-6 yaş grubu çocuklarda çevresel bilgilerindeki artışın daha belirgin olduğu görülmüştür.

Babb ve diğerleri (2018) “Avustralya Çocuk Edebiyatında Çevreyi İzleme: Avustralya Çocuk Kitapları Konseyi Yılın Resimli Kitabı Ödülleri 1955-2014” konulu araştırmalarında Avustralya Çocuk Kitapları Konseyi’nin Yılın Resimli Kitabı Ödülü listesine girmiş 249 kitabı üzerine bir doküman incelemesi gerçekleştirmişlerdir. Yapılan incelemeler mevcut yıllar arasında çevre konusunda yaşanan gelişmeler bağlamında değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, geçmişten günümüze doğru resimli kitapların çevre temalarını işleyişlerine bakıldığında günümüze doğru artan bir skala olduğu tespit edilmiştir. Sürdürülebilirlik temasında ve çeşitli yaban hayvanlarının gerçekçi çizimlerinde artış olduğu ve bununla bağlantılı olarak ekolojik ve çevresel farkındalıkların arttığı görülmüştür.

Fettig ve diğerleri (2018) küçük çocuklarda sosyal duygusal becerileri teşvik etmek için diyalojik okuma stratejilerinin etkisini belirlemek amacıyla okul sonrası uygulanan bir müfredat geliştirerek keşifsel bir karma yöntem vaka çalışması gerçekleştirmişlerdir. BGC adı verilen yoksul ve risk altındaki çocukların devam ettiği erkek ve kız kulübüne devam eden 5-18 yaş arası çocuklara davette bulunularak 2 okul öncesi seviyesi 2 birinci sınıf seviyesinden 5-6 yaşlarındaki 4 erkek çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. “Süper Dostlar, Süper Okuyucular (SFSR)” adı verilen, düşük sosyoekonomik durum gibi çevresel risk faktörleri dolayısıyla duygusal ve davranışsal problemler yaşayan risk altındaki çocuklar için dil ve sosyal- duygusal gelişim müdahale programı olarak tasarlanmıştır. SFSR, diyaloga dayalı hikâye okuma ve doğrudan sosyal-duygusal öğretim olarak iki bileşende oluşmaktadır. Seçilen 4 çocuğa 6 ay boyunca bu müdahale programı, diyaloga dayalı okuma teknikleriyle evindeki yetişkin tarafından

uygulanmıştır. Çocukların uygulama öncesi ve sonrasında sosyal duygusal becerileri nicel yöntemlerle elde edilmiş ve yetişkinlerle görüşmeler yaparak veriler elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, diyaloga dayalı okuma stratejisinin küçük çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerini teşvik etmek için yararlı bir strateji olabileceğini göstermektedir.

McCabe ve Nekaris (2018), Endonezya okul çocuklarının ekolojiyi korumayı öğrenmesinde cinsiyet farklılıkları üzerinde nitelikli antropomorfizmin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubuna yaşları 8-13 arasında 5 farklı okuldan 170 çocuk dâhil edilmiştir. Seçilen öykü kitabı kullanılarak bir çevre koruma eğitim programı uygulanmıştır. Çocukların program öncesi ve sonrası çevresel bilgilerindeki artış çocukların kullandığı Loris ekoloji terimlerini kullanımları üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Loris ekoloji terimlerini kullanım sıklığının cinsiyete göre farklılık göstermediği; çocukların doğru ekolojik bilgiler edinmesinde ve ekoloji korumayı öğrenmesinde öykü kitabı aracılığıyla nitelikli antropomorfoz kullanımının etkili olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra çocuklara nitelikli bir öykü kitabı okunduktan sonra ekolojik bilgi ile ilgili terimleri kullandığı görülmüştür.

Majdenić ve Saratlija (2019) çevre eğitimi vermek amacıyla erken okul çağlarında çocuklar için resimli kitapları kullanmanın önemini vurgulamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Ekolojik vicdan geliştirmek için çocuk edebiyatının kullanımının önemli olduğu hipotezinden yola çıkarak seçmiş oldukları 6 resimli kitap üzerinde derinlemesine inceleme gerçekleştirmişlerdir. Seçilen resimli kitapları bilişsel, bilgilendirici, deneyimsel ve estetik işlevleri açısından çok boyutlu olarak analiz ederek hem ekolojik temasını tanımlamış hem de işlevlerini ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak seçilen resimli kitapların küçük çocuklar için uygun olduğu, ekolojik temalar hakkında gelişmiş bir farkındalık unsuru olduğu ve çocuk edebiyatı ile ekoloji arasındaki ilişkinin en üst seviyesini temsil ettiği ortaya koyulmuştur. Resimli çocuk kitaplarının ekolojik temalarla ilişkisinin araştırılarak, okul öncesi dönem çocuklarının ekolojik farkındalığını geliştirmek için kullanılması gerektiğini önerilmiştir.

Yurt içi ve yurt dışı yapılan çalışmalar incelendiğinde; yurt içinde yapılan çevre eğitimi çalışmalarında yaratıcı drama yöntemi, oyun temelli eğitim, çoklu ortamlarla desteklenen eğitim, proje yaklaşımına dayalı eğitim, aile katımlı eğitim ve okul öncesi eğitim programına entegre edilmiş çevre eğitim programları gibi farklı yöntemlerle

genellikle okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalık, tutum, bilgi ve bilinç kazanımlarına etkilerinin çeşitli deneysel yöntemlerle incelendiği araştırmalar olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra etkileşimli öykü okuma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda; çoğunlukla çocukların dil, erken okuryazarlık ya da sosyal becerilerinin gelişimine etkilerinin incelendiği belirlenmiştir. Öykülerin çevre temalarını içermesi, iletilen çevre mesajlarının incelenmesi ve öykülerin çevre eğitiminde kullanılmasını öneren yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Yurt dışı çalışmalarda ise etkileşimli okuma yöntemi ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırıldığı, kurgusal metinler ile bilgilendirici metinlerin karşılaştırıldığı çalışmalar olduğu görülmüştür. Yine yurt dışındaki çalışmalarda da yurt içinde olduğu gibi öykü yönteminin genellikle çocukların dil, erken okuryazarlık ve sosyal becerilerine etkisi üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırmaların sonucunda genel bağlamda; okul öncesi dönem çocuklarına bir yetişkin eşliğinde kitap okumanın çocukların erken okuryazarlık becerilerine, sözcük dağarcıklarının gelişimine, sosyal duygusal becerilerinin gelişimine, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Yapılan alan yazın incelemesinde; öykülerin etkileşimli olarak okunduğu ve çevre eğitimi verilmesinde temel yöntem olarak kullanıldığı birkaç çalışmaya rastlanılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda, öykülerin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel bilgi, tutum, duyarlılık, bilinç gelişimine etkisini inceleyen araştırmalar bulunurken yurt içinde yalnızca bir çalışmada öykülerle çocukların çevresel tutumlarını davranışa dönüştürmeleri incelenmiştir. Genel anlamda çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarının gelişiminde öykülerin etkileşimli olarak okunduğu bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşan eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik araştırmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle araştırmanın; öykülerin çevresel farkındalık ve tutum gelişimine etkisi ile ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

III.BÖLÜM

3.Yöntem

Bu araştırmanın genel amacı öykü temelli çevre eğitim programının 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Deneysel yöntem, araştırmacının karşılaştırılabilir işlemler uyguladığı ve sonucundaki etkileri incelediği bir yöntem olması dolayısıyla tercih edilen diğer bilimsel yöntemlere nispeten en kesin sonuçların elde edilebildiği araştırma yöntemidir. Bu desenin esas amacı değişkenler arasında kurulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desende rastgele (yansız) atama yapılmasından farklı olarak araştırmacı hazır deney ve kontrol gruplarını belirli değişkenler üzerinde eşleştirmektedir, ancak diğer değişkenlerde eşdeğer olduklarına dair bir güvencesi yoktur. Bu ciddi sınırlamaya rağmen rastgele atamanın imkânsız olduğu durumlarda önemli bir alternatif desendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmada da hazır gruplardan ikisi çevresel tutum ve farkındalık yönünden eşleştirilip seçkisiz olarak gruplar belirlendiğinden yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırma deseninde bağımlı değişken, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların “çevresel tutum ve farkındalıkları” iken; çocukların çevresel

tutum ve farkındalıklarına etkisi incelenen bağımsız değişken ise “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”dır.

Araştırma deseninin sembolik görünümü Tablo3.1’de belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmada kullanılan deneysel desen

Grup		Ön test	İşlem	Son test
D	M	O1	X1	O3
K	M	O2		O4

D: Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı uygulanan deney grubu

K: Kontrol grubu

M: Grupların eşleştirilmesi

O1 ve O3: Deney grubunun ön test-son test ölçümleri

O2 ve O4: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümleri

X1: Deney grubuna uygulanan bağımsız değişken (Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı)

3.2.Çalışma Grubu

2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Erkmek Toki Nurullah Oymak İlkokulu anasınıfına devam eden ve normal gelişim gösteren 20 çocuk deney grubu; Merkez Toki ilkokulu anasınıfına devam eden ve normal gelişim gösteren 20 çocuk ise kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmaya dâhil edilecek olan grubun araştırmanın problemine hizmet edecek durumlardan oluşmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bunun için öncelikle, Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı

okul öncesi eğitim kurumlarının listesi temin edilmiştir. Bu listede sınıf mevcutları 20 ve 20'nin üzerinde olan okullar seçilerek 48-72 aylık çocukların devam ettiği sınıflar belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alacak sınıfların belirlenmesinde temel ölçüt; gönüllü katılım ve daha önce herhangi bir çevre eğitim programına katılmamış olmasıdır. Bu doğrultuda, belirlenen okulların okul müdürleri ve okul öncesi eğitimi öğretmenleriyle görüşme yapılarak çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen okullar tespit edilmiştir. Daha sonra çocukların aileleri ile görüşülerek ailelerin araştırmaya katılım için gönüllü olmasına ve çocuklarının daha önce çevresel tutum ve farkındalık konusunda eğitim programı uygulaması almamış olmasına göre belirlenen sınıflar değerlendirmeye alınmıştır. Deney ve kontrol grubu yansız olarak atanmıştır. Deney grubu çocuklarına verilen eğitim hakkında ailelerin ve öğretmenlerin birbirlerinden etkilenmemeleri için deney grubu ve kontrol grubu okulları farklı okullardan seçilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu çocuklarının demografik bilgileri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubundaki çocukların ve ebeveynlerinin demografik bilgilerinin dağılımı

Değişkenler		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	12	60	11	55	23	57,5
	Erkek	8	40	9	45	17	42,5
Çocuk yaşı	48-60 ay	4	20	2	10	6	15
	60-72 ay	16	80	18	90	34	85
Kardeş Sayısı	Bir	0	0	1	5	1	2,5
	İki	13	65	10	50	23	57,5
	Üç	5	25	8	40	13	32,5
	Dört ve üstü	2	10	1	5	3	7,5
Doğum Sırası	İlk çocuk	8	40	5	25	13	32,5
	Ortanca çocuk	5	25	4	20	9	22,5
	Son çocuk	7	35	11	55	18	45
Okul Öncesi	Bir yıldan az	13	65	15	75	28	70
Eğitime Devam Süresi	Bir-iki yıl arası	4	20	4	20	8	20
Anne yaş	İki yıldan fazla	3	15	1	5	4	10
	29 yaş ve altı	10	50	5	25	15	37,5
	30-39	10	50	10	50	20	50
Baba yaş	40-49	0	0	5	25	5	12,5
	29 yaş ve altı	2	10	1	5	3	7,5
	30-39	16	80	11	55	27	67,5
Anne Öğrenim Durumu	40-49	2	10	8	40	10	25
	İlkokul/Ortaokul	13	65	16	80	29	72,5
Baba Öğrenim Durumu	Lise	4	20	4	20	8	20
	Üniversite	3	15	0	0	3	7,5
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul/Ortaokul	8	40	14	70	22	55
	Lise	9	45	5	25	14	35
	Lisans	3	15	1	5	4	10

Tablo 3.2’de belirtildiği gibi araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında deney grubundaki çocukların %60’ının kız, %40’ının erkek olduğu; kontrol grubundaki çocukların %55’inin kız, %45’inin erkek olduğu; çalışma grubunu oluşturan çocukların toplamda %57,5’inin kız, %42,5’inin erkek olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocuklardan %20’sinin 48-60 aylık olduğu, %80’inin 60-72 aylık olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların %10’unun 48-60 aylık olduğu, %90’ının 60-72 aylık olduğu görülmektedir. Toplamda ise çocukların %15’inin 48-60 aylık olduğu, %85’inin 60-72 aylık olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımına bakıldığında; deney grubunu oluşturan çocukların %25'inin iki kardeş olduğu, %25'inin üç kardeş olduğu, %10'unun dört kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise %5'inin tek çocuk olduğu, %50'sinin iki kardeş olduğu, %40'ının üç kardeş olduğu, %5'inin ise dört kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir. Çalışma grubu çocuklarının toplamda %2,5'inin tek çocuk olduğu, %57,5'inin iki kardeş olduğu, %32,5'inin üç çocuk olduğu, %7,5'inin ise dört çocuk ve üzeri kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Doğum sırasına göre dağılımına bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların %40'ının ilk çocuk, %25'inin ortanca çocuk, %35'inin son çocuk olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların %25'inin ilk çocuk, %20'sinin ortanca çocuk, %55'inin son çocuk olduğu; bütün çocukların %32,5'inin ilk çocuk, %22,5'inin ortanca çocuk, %45'inin son çocuk olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki çocukların okul öncesi eğitime devam süresine göre dağılımlarına bakıldığında deney grubundaki çocukların %65'inin bir yıldan az süredir, %20'sinin bir-iki yıl arası, %15'inin ise iki yıldan fazladır okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise %75'inin bir yıldan az süredir, %20'sinin bir-iki yıl arası, %5'inin ise iki yıldan fazladır okul öncesi eğitime devam ettiği görülmektedir.

Çocukların annelerinin yaşına göre dağılımlara bakıldığında deney grubundaki çocukların %50'sinin 29 yaş ve altı, %50'sinin 30-39 yaş aralığında olduğu; kontrol grubu çocuklarının ise %25'inin 29 yaş ve altı, %50'sinin 30-39 yaş aralığında olduğu, %25'inin ise 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Toplamda ise çocukların %37,5'inin 29 yaş ve altı, %50'sinin 30-39 yaş aralığında olduğu, %12,5'inin ise annesinin 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Baba yaşına göre dağılımlar ise; deney grubundaki çocukların %10'unun 29 yaş ve altı, %80'inin 30-39 yaş aralığında olduğu, %10'unun 40-49 yaş aralığında olduğu; kontrol grubu çocuklarının ise %5'inin 29 yaş ve altı, %55'inin 30-39 yaş aralığında olduğu, %45'inin ise 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çalışma grubu çocukların toplamında ise çocukların %7,5'inin 29 yaş ve altı, %67,5'inin 30-39 yaş aralığında olduğu, %25'inin ise 40-49 yaş aralığında babasının olduğu görülmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların anne öğrenim durumlarına göre dağılımına bakıldığında %65'inin ilkokul ya da ortaokul, %20'sinin lise, %15'inin ise üniversite mezunu olduğu; kontrol grubu çocuklarının annelerinin ise %80'inin ilkokul ve ortaokul, %20'sinin lise mezunu olduğu; toplamda çocukların annelerinin %72,5'inin ilkokul ya da ortaokul, %20'sinin lise ve %7,5'inin de üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu çocuklarının babalarının öğrenim durumuna göre dağılımına bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların %40'ının ilkokul ya da ortaokul, %45'inin lise, %15'inin ise lisans mezunu olduğu; kontrol grubunda yer alan çocuklarının babalarının ise %70'inin ilkokul ve ortaokul, %25'inin lise mezunu olduğu, %5'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Toplamda çocukların babalarının %55'inin ilkokul ya da ortaokul, %35'inin lise ve %10'unun da lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında elde edilen veriler “Genel Bilgi Formu”, “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) Ölçeği” ve “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

- **Genel Bilgi Formu**

Araştırmaya dâhil edilen çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla “Genel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Genel Bilgi Formu, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, anne ve babanın öğrenim durumu, meslekleri ve yaşları gibi bilgilerin edinilmesine yönelik soruları içermektedir. Genel Bilgi Formları okullarda çocuklara ait kişisel bilgilerin yer aldığı gelişim dosyalarındaki bilgilere dayanarak ve öğretmenlerinden yardım alınarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

• **Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) Ölçeği**

“Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilen ölçek, beş – altı yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olarak 25 maddeden 15 maddeye düşürülerek “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” olarak kullanılmaya başlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında yapılan ölçeğin Crhonbach Alfa değeri 0.68 olarak hesaplanmıştır.

Kahriman Öztürk vd. (2010) tarafından Türkçeye çevrilen ve orijinaline bağlı kalınarak uyarlanan CATES-PV ölçek dört boyutta, resimli 15 madde ve bu maddelere ilişkin alt sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve içerikleri Şekil 3.1.1’de verilmiştir.

Şekil 3.3.1. Ölçeğin alt boyutları ve içerikleri

Tüketim Kalıpları	<ul style="list-style-type: none"> •Su tüketimi •Kâğıt tüketimi •Elektrik tüketimi
Çevre Koruma	<ul style="list-style-type: none"> •Bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar •Çevre koruma
Yeniden Kullanım - Geri Dönüşüm	<ul style="list-style-type: none"> •Geri dönüşüm •Yeniden kullanım
Yaşam Alışkanlıkları	<ul style="list-style-type: none"> •Oyun alanı tercihi •Konut tercihi •Ulaşım tercihi

Ölçekte yer alan her maddeye ilişkin resimler çocuklara gösterilerek hangi çocuğun davranışını kendilerine benzettikleri sorulmaktadır. Araştırmacı ölçekte yer alan maddeleri çocuğa okur ve okuduktan sonra okuduğu madde ile ilişkili iki resmi göstererek: “Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun?” diye sorarak çocuğun göstermesini ister. Çocuk gösterdikten sonra “Her zaman mı böylesin ara sıra mı?” diye sorulur ve çocuğun cevabını söylemesi istenir. Çocuk olumlu durumu seçer ve her zaman derse 4 puan, olumsuz durumu seçer ve her zaman derse 1 puan olacak şekilde 4’lü likert tipli olarak puanlandırılır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 en yüksek puan 60’tır.

Alınan yüksek puan çocuğun olumlu çevresel tutuma sahip olduğunu gösterirken, düşük puan olumsuz çevresel tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

- **Okul Öncesi Çocukları İçin Çevresel Farkındalık Ölçeği**

Bu araştırmada Okul Öncesi Çocukları İçin Çevresel Farkındalık ve Tutum Ölçeği (EAASPC)'nin Çevresel Farkındalık alt ölçeği kullanılmıştır. Beş-altı yaş grubu çocukların çevreye yönelik farkındalıklarını incelemek amacıyla geliştirilen “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevresel Farkındalık Ölçeği” Büyüktaşkapu Soydan ve Öztürk Samur (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması 310 çocuk ile gerçekleştirilmiştir Faktör analizi sonuçlarına göre 11 maddeden oluşan Çevre Farkındalık Ölçeği'nde toplam varyansın %40,94'üne açıklık getirdiği 3 faktör elde edilmiştir. Çevre Farkındalık Ölçeği Spermman Brown güvenirlik katsayısı .65, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .66 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte canlıları koruma, tüketim ve çevre kirliliği olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde için çocuğa bir resim gösterilmekte ve ölçek maddesindeki ifadeyi doğru, yanlış ya da bilmiyorum olarak cevaplaması istenmiştir. Çevresel farkındalık alt boyutunun puanlamasında her bir madde için doğru verilen cevaba 2, bilmiyorum/fikrim yok cevabına 1, yanlış cevaba 0 verilmiştir. En düşük 0, en yüksek 22 puan olacak şekilde standart puanlara dönüştürülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri çalışma grubunda yer alan toplam 40 çocuğa uygulanarak toplanmıştır. “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”na yönelik bütün hazırlıklar tamamlandıktan sonra araştırma verilerinin toplanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamalara aşağıda yer verilmiştir.

Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı

Çocukların çevresel tutum ve farkındalıklarını geliştirmek amacı doğrultusunda hazırlanan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın hazırlık aşamaları şu şekildedir.

Eğitim programının amaç ve ilkelerinin belirlenmesi: Yurt içi ve yurt dışında okul öncesi dönemde çevre eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar taranarak literatürde yer alan çevre eğitimi programları incelenmiştir. Çevre eğitimi ve öykülerin yöntem olarak kullanılması ile ilgili kuramlar, yaklaşımlar, çevre eğitimin amaçları ve ilkeleri araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Daha önce yapılmış olan çevre eğitim programlarındaki yöntem ve teknikler incelenmiştir. Çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarının gelişimi için öykü yönteminin kullanılmasında bu öğrenme kuram ve yaklaşımlar temel alınarak eğitim programının temel felsefesi oluşturulmuştur.

“Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” aşağıdaki ilkeler doğrultusunda hazırlanmıştır.

- Çevresel değerleri içeren nitelikli resimli öykü kitapları eğitim programının temelini oluşturmaktadır.
- Öykü kitapları çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.
- Eğitim programı çocuk merkezli bir yaklaşıma sahip olmalıdır.
- Etkinlikler Türkçe etkinlikleri temelinde diğer etkinlik türleriyle bütünleştirilerek uygulanmalıdır.
- Seçilen öykülerdeki hedef sözcükler çevreye ilişkin kavramların anlamlandırılması için büyük önem taşır.
- Uygulamalar öncesi ön hazırlık gerektirmektedir.
- Etkinliklerde mümkün olduğunca doğal materyallere yer verilmelidir.
- Etkinlikler belirlenen sıraya göre sistematik olarak uygulanmalıdır.
- Aile katılımı ile etkinlikler zenginleştirilmelidir.
- Çok yönlü değerlendirme yapılmalıdır.

Öykü kitaplarının seçilmesi: Öncelikle alan yazında çevre eğitimi ile ilgili temel konular üzerinden on temel kavram belirlenmiştir. Kavramlar belirlendikten sonra kitapçılarda ve online ortamlarda her kavramla ilgili konu ve temaları içeren resimli öykü kitapları tespit edilerek incelemeye alınmıştır. Öyküler resimli öykü kitaplarında bulunması gereken içerik, biçim ve resimleme özellikleri yönünden değerlendirilerek

kavram ve özellikleri açısından hem erken çocukluk dönemine hem de çevre eğitimine uygun olan kitaplar eğitim programına dâhil edilmek üzere seçilmiştir. Seçilen kavramlar, öykü kitapları ve hedef sözcükler listesi Tablo 3.4.1'deki gibidir.

Tablo 3.4. 1. Seçilen kavramlar, öykü kitapları ve hedef sözcükler listesi

KAVRAMI	ÖYKÜ KİTABI	HEDEF SÖZCÜKLER
1. Toprak	Soso'nun Kompost Kitabı	Kompost, organik, atık, solucan
2. Hava	Can Dostumuz Ağaçlar	Oksijen, fide, meşe palamudu, kayın ağacı, dut ağacı
3. Su	Şıpşıp ile Tıptıp	Su döngüsü, buharlaşma, dere, göl, ırmak
4. Yaşam döngüsü	Dokun Sihirli Ağaca	Yaşam döngüsü, tomurcuk, taç yaprak, yaprak
5. Çevre kirliliği	Teneke Orman	Çöp, tropikal ağaç, teneke, tohum, filiz
6. Geri dönüşüm	Meraklı Yeşil Şişe	Geri dönüşüm kutusu, yeniden kazanım, atık, mektup
7. Hayvanlar	Eve Yolculuk	Kutup ayısı, orangutan, mamut, panda, dodo kuşu, buzul
8. Tasarruf	Küsmesin Yıldızlar	Enerji, tasarruf, geri dönüşüm, tüketim, ampul, musluk
9. Ağaçlar	Şehirdeki Son Ağaç	Tohum, fidan, ağaç, orman
10. Ekoloji	Çevreci Kral Kurbağa	Doğayı koruma, sürgün, kemirgen, kıtlık

Eğitim programının özelliklerinin belirlenmesi: Çevre kavramlarına yönelik öykü kitaplarının seçilmesinin ardından hazırlanacak “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın özellikleri belirlenmiştir.

- Çocukların ilgi ve gereksinimlerine doğrultusunda istekli bir şekilde katılmalarını teşvik eder.
- Çevresel kavramlarla ilgili farkındalık ve tutumlarını geliştirmeyi hedefleyen ve öğrenme yaşantılarını destekleyen ve çevresel hedef sözcükleri içeren bir eğitimdir programıdır.
- “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” çevresel farkındalık ve tutum geliştirmeye yönelik olarak her kavram ile ilgili kazanım ve göstergeler temelinde diğer etkinlik türleri (sanat, fen, drama, oyun, hareket, matematik, okuma yazmaya hazırlık, müzik) ile bütünleştirilmiş dil etkinliklerinden oluşmaktadır.
- Oyun temelli öğrenme ilkesine bağlı bir eğitim programıdır.

- Çevre farkındalığı ile ilgili temel konuların sistematik ve sıralı bir şekilde ele alınmasına olanak sağlar.
- Çocukların hazır bulunuşluğu göz önünde bulundurularak etkinlikler basitten zora ilkesine uygun olarak aşama aşama planlanır.
- Farklı etkinlik türleri ile kapsamlı, ilgi çekici ve çocukların duyularını etkili bir şekilde kullanmasına olanak sağlayan, çocukların etkinliklere aktif olarak katılımını amaçlayan bir programdır.
- Farklı kazanım ve göstergeleri içeren etkinlik türleri ile çocukların bütünsel gelişimini destekleyen bir eğitim programıdır.
- Etkinlikler büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklerle çeşitlendirerek bütün çocukların aktif katılımına ve yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlar.
- Bir kavram, iki gün farklı etkinlik türleri ile ele alınarak tekrar olanağı sağlanır.
- Resimli öykü kitapları etkileşimli öykü okuma tekniklerine uygun olarak okunur.
- Öyküler öncesinde tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece gibi öyküye hazırlayıcı etkinliklere ve öykü okunmasından sonra öykü değerlendirmelerine yer verilir.
- Eğitim programı çocukların çevresel tutum ve farkındalıklarını geliştirmenin yanında çevresel sorunların farkına varma, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, çevre hakkında sorumluluk alma gibi becerilerin de kazanılmasına olanak sağlar.

Eğitim programının etkinliklerinin belirlenmesi: “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın özellikleri ve ilkeleri dikkate alınarak MEB’in 36-72 aylık çocuklar için “Okul Öncesi Eğitim Programı” (2013) incelenmiş, ilişkili kazanım ve gelişim göstergeleri seçilmiştir. Bu bağlamda öncelikle bilimsel nitelik taşıyan okul öncesi eğitim etkinlik kitapları, ulusal-uluslararası literatür ve ilgili internet siteleri gözden geçirilerek pek çok etkinlik örneği incelenmiştir. Daha sonra kazanım ve göstergeler doğrultusunda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerin özellikleri de dikkate alınarak çevresel tutum ve farkındalık gelişimini destekleyici öğrenme süreçleri planlanmıştır.

Etkinlikler planlanırken çocukların ilgi ve gereksinimleri, yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak eğitim gereksinimlerini karşılmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda etkinlikler çocukların aktif katılımlarını sağlayacak şekilde planlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda etkinliklerin temelini çevresel konuları içeren öykülerin kullanıldığı dil etkinlikleri oluşturmuş ve bu dil etkinlikleri farklı etkinlik türleri ile bütünleştirilmiştir. Böylece çocukların bütün gelişim alanları desteklenmeye çalışılmıştır.

Etkinlik formatında; çocukların ulaşması/edinmesi beklenen kazanımlar ve göstergeleri, öğrenme süreci, kullanılacak materyaller, sözcük ve kavramlar, etkinliğin değerlendirilmesi ve ailelerin evde yapabilecekleri destekleyici etkinlikler gibi bölümlere de yer verilmiştir.

Öykü yönteminin temel alındığı eğitim programında çevre konularını içeren öyküye hazırlayıcı tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, sohbet gibi dil etkinlikleri kullanılmıştır. Öyküler etkileşimli öykü okuma tekniğine uygun olarak öykü öncesi kitap hakkında konuşma, kitabın tanıtılması, öykünün etkileşimli olarak okunması ve değerlendirme sorularıyla öykünün pekiştirilmesi şeklinde planlanmıştır.

Her hafta bir kavram olmak üzere toplamda on hafta olarak etkinlikler planlanmıştır. Haftada iki gün uygulanacak şekilde ilk gün öykü yöntemini içeren Türkçe etkinliği ve bütünleştirilmiş bir etkinlik, ikinci gün ise öyküyü hatırlatıcı bir etkinliğin ardından yine öyküyle bütünleştirilmiş farklı etkinliklere yer verilmiştir.

Eğitim programı için uzman görüşü alınması: “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın hazırlık çalışmaları sona erdikten sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Farklı üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan alanında uzman beş akademisyenin eğitim programına yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmacı bu beş akademisyene hazırladığı eğitim programı etkinliklerini ve seçilen öykülerin metinlerini e-posta yoluyla ulaştırmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra gerekli düzeltmeler yapılarak eğitim programına son şekli verilmiştir.

Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı'nın ve Veri Toplama Araçlarının Uygulanması: “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” çalışma grubunun deney grubuna haftada iki gün olmak üzere eğitim öğretim döneminin on haftası boyunca 28 Ekim 2019-

10 Ocak 2020 tarihleri arasında uygulanmıştır. Eğitim programının ve ölçeklerin uygulama aşamaları aşağıda belirtilmiştir.

Birinci aşama: Deney ve kontrol grubuna uygulanacak olan Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) ile Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği ve sadece deney grubuna uygulanacak olan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın Erkmen Toki Nurullah Oymak İlkokulu ve Merkez Toki İlkokulu anasınıflarına devam eden çocuklara uygulanabilmesi için MEB Afyon İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi için deney ve kontrol grubu okullarının müdür ve müdür yardımcıları ile görüşülerek gönüllülük ilkesine bağlı olarak çalışma planlanmıştır.

İkinci aşama: Deney grubu sınıfının öğretmeni ile görüşülerek araştırmanın amacı, programın içeriği, etkinlikler, materyaller, süreç ve veri toplama araçları ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenine de aynı şekilde araştırmanın amacı ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında gerekli hazırlıklar yapılarak deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine araştırmaya katılım için onam formları gönderilerek onayları alınmıştır. Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) ile Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği ön test uygulaması 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde 21-25 Ekim tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

- *Genel Bilgi Formunun Uygulanması:* Genel bilgi formları deney ve kontrol grubundaki her çocuk için, araştırmacı tarafından okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak 21-25 Ekim tarihleri arasında doldurulmuştur.
- *Ön Testlerin Uygulanması:* Okulda ölçeklerin uygulanmasının uygun bir şekilde yapılabilmesi için sınıftan bağımsız bir oda seçilmiş ve sessiz bir ortam hazırlanmıştır. Çocuk ortama davet edilerek ölçekler tanıtılmış. Maddeler çocuklara okunup, resimleri gösterilmiştir. Uygulama yönergelerinin tam anlaşılmasını durumlarında yönerge birkaç kez tekrarlanmıştır. Çocukların verdikleri cevaplar her çocuk için ayrı ayrı hazırlanan kontrol tablolarına işaretlenmiştir. CATES-PV ve Çevre Farkındalığı Ölçeği uygulaması ortalama 15-20 dakika sürmüştür.

Üçüncü aşama: Deney grubu öğretmenine 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde 28 Ekim tarihi itibariyle on hafta süreyle uygulanacak olan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın özellikleri, seçilen resimli öykü kitapları, etkinliklerin kazanım ve göstergeleri, öğrenme süreçleri, kazanımlara ulaşabilmek için nasıl bir ortam oluşturulup hangi yöntem tekniklerin kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Böylece eğitim programı uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Dördüncü aşama: “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın uygulaması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı haftada iki gün, günde 40-60 dakikalarda değişen sürelerle, on hafta boyunca uygulamalarını sürdürmüştür. Her uygulamadan önceki hafta o haftanın etkinlikleri ile ilgili tüm hazırlıklar yapılmıştır. Araştırmacı uygulama öncesinde deney grubu anasınıfına çocuklardan önce giderek gerekli eğitim ortamını uygun şekilde hazırlamıştır. Uygulama için gerekli masa sandalyeler uygun oturma pozisyonunda düzenlenmiş veya dikkat çekmesi planlanan materyaller sınıfa yerleştirilmiştir. Daha önceden çocuk sayısı ya da grup sayısı kadar hazırlanmış materyaller öğretmen tarafından sınıfa getirilmiştir. Eğer çocukların getirmesi gereken bir materyal ya da eşya var ise bir hafta önceden ailelerine iletilmiştir. “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” uygulamalarına 28 Ekim 2019 tarihinde başlanmıştır. Çocukların çevresel tutum ve farkındalıklarını geliştirecek şekilde hazırlanan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” 10 öykü kitabı ile ilişkili 20 özgün etkinlik ve öğrenme süreçlerinden oluşmuştur. Her hafta uygulamaya gidilen birinci gün o haftanın etkinlikleri doğrultusunda yapılan hazırlıklar ile çocukların dikkati etkinliğe çekilmiş ve öykü kitabı okuma oturma düzeninde çocuklarla öykü öncesi etkinlikler yapılmıştır. Ardından öykü kitabının kapak resmi, adı, yazarı, çizeri, ne ile ilgili olabileceği hakkında konuşulduktan sonra öykü kitabı etkileşimli olarak çocuklara okunmuştur. Öykü içerisinde çocuklara yöneltilen bazı sorularla çocukların öyküye dâhil olmaları sağlanmıştır. Öykü sonrasında hazırlanan değerlendirme soruları çocuklara sorularak öykünün konusu, hedef sözcükler ve kazanımlar pekiştirilmiştir. Daha sonra öykü ile ilişkilendirilmiş bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin değerlendirmesi de yapılarak ilk gün sonlandırılmıştır. İkinci gün ise ilk gün okunan öykü kitabını hatırlatıcı bir etkinlik yapılarak öykünün olay örgüsü, sözcükleri ve kazanımları üzerine sohbet gerçekleştirilmiştir. Ardından yine haftanın kavramı ve öyküsü ile ilişkili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Son olarak değerlendirme çalışmaları yapıldıktan sonra bir haftalık

uygulama tamamlanmıştır. Deney grubuna “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” uygulanmadığı diğer günlerde MEB 36-72 aylık çocuklar için “Okul Öncesi Eğitim Programı”na (2013) yönelik günlük eğitim programları, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise 36-72 aylık çocuklar için “Okul Öncesi Eğitim Programı” (2013) uygulanmasına devam edilmiştir.

Beşinci aşama: Deney grubu ile “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın uygulanması tamamlandıktan sonra 13-17 Ocak 2020 tarihleri arasında araştırmacı tarafından çocukların çevresel tutum ve farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara CATES-PV ve Çevre Farkındalık Ölçeği son test uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalar için ön test uygulamalarında yapılan hazırlıkların aynısı gerçekleştirilerek ortam hazırlanmış ve çocuklarla birebir görüşmelerle uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) ile Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği ile elde edilen veriler SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Veri analizi için öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, ardından verilerin parametrik test varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Bunun için dağılımın normalliğini test etmek üzere Shapiro Wilk testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi ve deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuk sayısının 30’un altında olması nedeniyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bilgiler ışığında; araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Mann Whitney U testi, birbiri ile ilişkisi olmayan iki gruba ait ölçüm sonuçları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006). Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi, aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006). İstatistiksel olarak anlamlılık için p değeri 0.05 olarak kabul edilmiştir.

IV.BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Öykü temelli çevre eğitim programının 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular iki bölüm halinde incelenmiştir.

- Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı'nın 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalıklarına etkisine ilişkin bulgular
- Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı'nın 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik tutumlarına etkisine ilişkin bulgular

4.1. Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalıklarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada, okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik farkındalıklarına ilişkin elde edilen bulgular dört bölümde incelenmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4.1.1'de yer almaktadır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların çevre yönelik farkındalıklarına ilişkin ön –test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular 4.1.2'de yer almaktadır.
- Deney grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik farkındalık ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.1.3 ve Tablo 4.1.4' de yer almaktadır.

- Kontrol grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik farkındalık ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.1.5 ve Tablo 4.1.6'da yer almaktadır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların çevreye yönelik farkındalık son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.1.7'de yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular

Tablo 4.1.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	Ön Test			Son Test	
	N	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney	20	12,20	2,37	20,05	1,76
Kontrol	20	12,70	2,05	13,65	2,36

Tablo 4.1.1'deki deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ortalama puan ve standart sapma değerleri incelendiğinde; deney grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının $\bar{X}=12,20$, son test puan ortalamalarının ise $\bar{X}=20,05$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamaları $\bar{X}=12,70$ iken son test puan ortalamaları $\bar{X}=13,65$ 'dir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Tablo 4.1.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann Whitney U Testi		
					z	U	p
Ön Test	Deney	20	19,53	390,50	-,535	180,00	,593
	Kontrol	20	21,48	429,50			

p<,05

Tablo 4.1.2’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test standart puanları Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; ön test toplam puanları (U=180,00 z= -,535, p=,593) bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p> ,05). Tablo 4.1.2’den elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu çocuklarının araştırmaya başlamadan önce çevre farkındalık düzeyleri açısından birbirine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Deney grubunda yer alan çocukların “Çevre Farkındalık Ölçeği” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Tablo 4.1.3. Deney grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Uygulama zamanı	Alt boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Ön test	Tüketim	20	2	6	2,50	1,100
	Canlıları Koruma	20	3	8	6,10	1,518
	Çevre Kirliliği	20	2	6	3,60	1,392
	Toplam	20	8	17	12,20	2,375
Son test	Tüketim	20	4	6	4,95	,999
	Canlıları Koruma	20	6	8	7,80	,616
	Çevre Kirliliği	20	6	8	7,30	,923
	Toplam	20	16	22	20,05	1,761

Tablo 4.1.3’e göre, deney grubundaki çocukların “Çevre Farkındalık Ölçeği” alt boyutları ve ölçeğin bütününde ön test ve son test uygulamasından aldıkları standart puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; Tüketim alt boyutu aritmetik ortalamalarının ön test: 2,50, son test: 4,95; canlıları koruma alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 6,10, son test: 7.80; çevre kirliliği alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 3,60, son test: 7,30 olduğu, ölçeğin bütününden elde edilen aritmetik ortalamaların ise ön test: 12,20, son test: 20,05 olduğu görülmektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 4.1.4’ de verilmiştir.

Tablo 4.1.4. Deney grubundaki çocukların ön test- son test çevre farkındalık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Tüketim	Son test- ön test	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,714	,000**
		Pozitif sıra	17	9,00	153,00		
		Eşit	3				
Canlıları Koruma	Son test- ön test	Negatif sıra	0	17	9,00	-3,347	,001**
		Pozitif sıra	14	3			
		Eşit	6	20			
Çevre Kirliliği	Son test- ön test	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,951	,000**
		Pozitif sıra	20	10,50	210,00		
		Eşit	0				
Toplam	Son test- ön test	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,937	,000**
		Pozitif sıra	20	10,50	210,00		
		Eşit	0				

**p< ,01

Tablo 4.1.4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği alt boyutları ve toplam ön test/son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; Deney grubu çocuklarının tüketim ($z = -3,714$, $p = ,000$), canlıları koruma ($z = -3,347$, $p = ,001$), çevre kirliliği ($z = -3,951$, $p = ,000$) ve ölçeğin bütününe ($z = -3,397$, $p = ,000$) ilişkin puanlarının ön ve son uygulamada anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < ,01$). Deney grubu çocuklarının çevre farkındalık ön test standart puanları son test standart puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Sıra ortalamaları ve toplam puanları incelendiğinde, deney grubu çocuklarının puanlarının çevre farkındalık ölçeği alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde artış gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir anlatımla uygulanan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın deney grubu çocuklarının çevreye yönelik farkındalıklarında bir gelişme sağladığı söylenebilir.

English ve Machin (2006), “Çevre Öykü Torbaları” adını verdikleri eğitim programının 4-5 yaş çocuklarının çevre sorunları hakkındaki bilgi ve farkındalıklarına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çevre ile ilgili yedi adet resimli öykü kitabını içeren bir kit, 4-5 yaş grubu sınıfında dört hafta boyunca uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, uygulamanın çocukların %75’inde çevresel bilgi ve farkındalık puanlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğunu göstermiştir. En dikkat çekici farkın ise çocukların geri dönüşüm konusundaki bilgi ve farkındalık düzeyinde görüldüğü belirlenmiştir. “Çevresel Öykü Torbaları”nın çocukların çevresel bilgi ve farkındalıklarını artırmak için gerekli görülen ihtiyaç ve fırsatları karşılayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hsiao ve Shih (2015) yapmış oldukları araştırmalarında Tayvan'da bulunan 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarına çevre kavramlarının öğretilmesinde resimli kitap kullanmanın etkisini eylem araştırması modelinde incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, çocukların çevre kavramları hakkındaki bilgilerinin ön teste göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların çevresel farkındalık düzeylerinin anlamlı gelişme gösterdiği; kaynakların korunması konusunda, özellikle su tüketimi, kâğıt tüketimi ve kendi pamuklu mendillerini kullanarak kâğıt mendil kullanımını azaltma konularında farkındalıklarının arttığı; ancak plastik poşet kullanma konusunda bir farkındalık oluşturmamaları sonucuna ulaşmışlardır.

Altun (2018), zihin kuramı, cinsiyet ve öykü kavrama ile küçük çocukların çevre duyarlılıkları arasındaki olası bağlantıları incelemek ve geçmiş araştırmaları daha ileri noktaya taşımak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları küçük çocukların çevresel duyarlılıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği, çocukların zihin kuramı puanlarının cinsiyet yönünden farklılaşmadığı çevresel duyarlılığa sahip çocukların yüksek zihin kuramı puanına sahip olduğu, ekosentrik yönelimi olan çocukların, antroposentrik yönelimi olanlardan daha yüksek zihin kuramı puanına sahip olduğu ve öykü kavrayış puanlarının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Sonuçlar çevre eğitiminde öykü kullanımının küçük çocuklar için etkili ve gelişimsel olarak uygun bir faaliyet olduğunu göstermiştir.

Bradbery (2013)’e göre; çocuk edebiyatı ve özellikle resimli öykü kitapları, çocukların çevreye yönelik sorumluluk alması ve bu sorumluluğu bütün bireylerin

almalarına yardımcı olmak adına çevre eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmada öykü temelli çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik farkındalık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Yukarıda sunulan alan yazın araştırma bulgularının Tablo 4.1.3. ve 4.1.4.’teki araştırma bulguları ile örtüştüğü, öykülerin kullanıldığı yöntemlerin çocukların bilgi ve farkındalıkların geliştirilmesinde, çevresel kavramsal öğretilmesinde ve çevreye yönelik farkındalıkların geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular ve araştırmanın bulguları ışığında; nitelikli öykülerin temel alındığı bir çevre eğitimi programının çocukların çevresel sorunlara yönelik farkındalıklarını ve anlayışlarını arttırdığı söylenebilir. Bu sonuçta, “Öykü Temelli çevre Eğitim Programı”nda belirlenen öykülerin farklı çevresel konuları (tüketim, çevreyi koruma, canlıların yaşamı, çevre kirliliği, geri dönüşüm gibi) ele almasının, çevresel duyarlılığı arttıracak nitelikte ve çocuğa yönelik kurgu ve anlatıma sahip olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öykülerin etkileşimli okunması ile çocukların program sürecinde çevresel konularla ilgili düşüncelerini paylaşımlarının, öykülerle bütünleştirilen etkinliklerin çocukların hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurularak planlanmış olmasının ve çocuğun merkeze alan bir programla sunulmasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevre Farkındalık Ölçeği” ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Tablo 4.1.5. Kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Uygulama zamanı	Alt boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Ön test	Tüketim	20	0	5	2,35	1,089
	Canlıları Koruma	20	5	8	6,80	1,005
	Çevre Kirliliği	20	1	7	3,55	1,791
	Toplam	20	10	17	12,70	2,055
Son test	Tüketim	20	2	4	2,20	,616
	Canlıları Koruma	20	4	8	7,10	1,373
	Çevre Kirliliği	20	0	8	4,35	1,981
	Toplam	20	8	18	13,65	2,368

Tablo 4.1.5'e göre, kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütününde ön test ve son test uygulamasından aldıkları standart puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; Tüketim alt boyutu aritmetik ortalamalarının ön test: 2,35, son test: 2,20; canlıları koruma alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 6,80, son test: 7,10; çevre kirliliği alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 3,55, son test: 4,35 olduğu, ölçeğin bütününden elde edilen aritmetik ortalamaların ise ön test: 12,70, son test: 13,65 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların canlıları koruma, çevre kirliliği alt boyutları ile ölçeğin bütününe ilişkin aldıkları standart puanlara ilişkin aritmetik ortalamalarının yükseldiği belirlenmiştir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 4.1.6' da verilmiştir.

Tablo 4.1.6. Kontrol grubundaki çocukların ön test- son test çevre farkındalık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Tüketim	Son test- ön test	Negatif sıra	4	3,13	12,50	-,431	,666
		Pozitif sıra	2	4,25	8,50		
		Eşit	14				
Canlıları Koruma	Son test- ön test	Negatif sıra	5	5,30	26,50	-1,016	,310
		Pozitif sıra	7	7,36	51,50		
		Eşit	8				
Çevre Kirliliği	Son test- ön test	Negatif sıra	5	5,00	25,00	-1,754	,079
		Pozitif sıra	9	8,89	80,00		
		Eşit	6				
Toplam	Son test- ön test	Negatif sıra	6	6,67	40,00	-1,457	,145
		Pozitif sıra	10	9,60	96,00		
		Eşit	4				

$p < ,05$

Tablo 4.1.6 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların “Çevre Farkındalık Ölçeği” alt boyutları ve toplam ön test/son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; kontrol grubu çocuklarının tüketim ($z = -,431$, $p = ,666$), canlıları koruma ($z = -1,016$, $p = ,310$), çevre kirliliği ($z = -1,754$, $p = ,079$) ve ölçeğin bütününe ($z = -1,457$, $p = ,145$) ilişkin puanlarının ön ve son uygulamada anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p < ,05$). Kontrol grubu çocuklarının çevre farkındalık ön test standart puanları ile son test standart puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Tablo 4.1.7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

		Mann Whitney U Testi					
		N	Sıra Ort.	Sıra Top	z	U	p
Son Test	Deney	20	30,25	605,00	-5,324	5,00	0,000**
	Kontrol	20	10,75	215,00			

**p< ,01

Tablo 4.1.7 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevre Farkındalık Ölçeği son test standart puanları Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; çevre farkındalık standart puanları bakımından deney ve kontrol grupları arasında (U=5,00 z= -5,324, p=,00) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<,01). Buna göre; deney grubu çocuklarının çevre farkındalık son test standart puanları kontrol grubu çocuklarının son test standart puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 4.1.4, Tablo 4.1.6 ve Tablo 4.1.7’de sunulan bulgular ışığında hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların çevre farkındalıklarına ilişkin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre arttığı, ayrıca bu artışın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Freestone ve O’Toole (2016) çocukluk okumalarının çocuklarda çevresel değerlerin gelişiminde etkisini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada gerçek bilimsel metinlerden ziyade kurgusal metinlerin çevresel değer gelişiminde etkisi üzerine odaklanılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar en çok kurgusal metinleri hatırlayabildiklerini, Tolkien, Blyton ve Rowling’in hikâyelerinin onlar üzerinde çevre yanlısı etkiler bıraktığını ifade etmiştir. Hatırladıkları fantastik öykülerin biçimlendirici sezgisel etkisinin çok olduğu görülmüştür. Sonuç olarak

hikâyelerin, çevre ile etkileşime girerek doğal ortamlarda kazandıkları deneyimlerinin yerini tutmayacağı ancak çocukların genellikle öykülerden gelen bilgileri ve karakterlerin yaşadıkları deneyimleri tartışmasız olarak kabul etmelerinden dolayı uygun öykülerin makul kullanımının çevresel değerlerin öğretiminde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Mahasneh, Romanowski ve Dajani (2017) sosyal öykülerin “We Love Reading” programı kullanılarak okunmasının Ürdün’deki çeşitli topluluklarda çevre sorunları hakkında farkındalık yaratmak için kullanımını incelemiştir. Bulgular, sosyal öykülerin çeşitli yaş gruplarından oluşan topluluklara yüksek sesle okunması müdahalesinin çocukların elektrik tüketimi, su tüketimi ve atık konusunda çevresel bilgi ve davranışlarını önemli ölçüde arttırdığını göstermiştir. Özellikle 3-6 yaş grubu çocukların çevresel bilgilerindeki artışın daha belirgin olduğu görülmüştür. Genel olarak, bu sonuçlar, çocukların bilgi ve davranışlarının her üç çevresel konudaki sosyal hikâyelerin okunmasından olumlu bir şekilde etkilendiğini ve öykülerin çocukların çevreye yönelik pozitif yönde değişimlerinin aracısı olarak fırsatlar sağladığını göstermektedir.

Yılmaz, Temiz ve Karaarslan Semiz (2020), halk hikâyesi anlatımı sonrasında çocukların insan doğa etkileşimlerini nasıl algıladıklarını araştırmışlardır. Çocuklara bir halk hikâyesi anlatıldıktan sonra çocuklardan hikâyeyi tekrar anlatmalarını isteyerek hikâye üzerinden gerçekleştirilen konuşmalarından elde edilen bulgular; çocukların doğaya ve canlılara saygı davranışlarında farkındalıkların arttığını göstermiştir. Araştırmanın sonucunda halk hikâyelerinin çocukların doğadaki dengenin sürdürülmesi için her türün rolünü anlamaları, doğaya saygı duymaları ve doğadaki canlılara karşı empati duymaları için yararlı bir araç olabileceğini ortaya koymuştur.

Çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının gelişiminde farklı yöntem ve tekniklerin etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar (Tanrıverdi, 2012; Erol, 2016; Buldur, 2018) olsa da; Majdenić ve Saratlija (2019) okul öncesi dönemdeki çocuklar için çevresel konular hakkında gelişmiş bir farkındalık unsuru olan resimli öykü kitaplarının, çevre ve ekoloji arasındaki ilişkinin en üst seviyesini temsil ederek çocuklarda ekolojik vicdan geliştirmek için kullanımının önemli olduğu ifade etmiştir. Yukarıdaki araştırmaların sonuçları ve Tablo 4.1.7.’den elde edilen bulgular resimli öykü kitaplarının çocukların

çevreye yönelik farkındalıklarının gelişiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu çocukların çevresel farkındalık testi son test puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın çocukların çevresel farkındalıklarının artmasında olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Seçilen resimli öykü kitaplarının etkileşimli olarak okunması sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen etkileşimli sohbetler, çocukların öykü karakterleri ile empati kurarak çevreye yönelik farkındalıklarının artmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca hazırlanan eğitim ortamı, kullanılan doğal materyaller, doğada gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde çocuklara doğrudan doğa ile etkileşim kurma fırsatının verilmiş olması bu sonuçların bir nedeni olabilir.

4.2. Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı’nın 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmada, okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına ilişkin elde edilen bulgular dört bölümde incelenmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4.2.1’de yer almaktadır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2.2’de yer almaktadır.
- Deney grubunda yer alan çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2.3. ve Tablo 4.2.4’de yer almaktadır.
- Kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde

fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2.5' ve Tablo 4.2.6'da yer almaktadır.

- Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.2.7'de yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular

Tablo 4.2.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES- PV) ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Ön Test		Son Test	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney	20	46,40	7,08	56,15	3,13
Kontrol	20	48,80	4,74	50,65	3,46

Tablo 4.2.1'deki deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES- PV) ortalama puan ve standart sapma değerleri incelendiğinde; deney grubundaki çocukların öntest puan ortalamalarının $\bar{X} = 46,40$, sontest puan ortalamalarının ise $\bar{X} = 56,15$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların öntest puan ortalamaları $\bar{X} = 48,80$ iken sontest puan ortalamaları $\bar{X} = 50,65$ 'dir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)”ne ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Tablo 4.2.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Mann Whitney U Testi		
					z	U	p
Ön Test	Deney	20	19,58	391,50	-,502	181,50	,616
	Kontrol	20	21,43	428,50			

p<,05

Tablo 4.2.2’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) ön test standart puanları Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; ön test toplam puanları (U=181,50 z= -,502, p=,616) bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Tablo 4.2.2’den elde edilen bulgulara göre, deney ve kontrol grubu çocuklarının araştırmaya başlamadan önce çevre farkındalık düzeyleri açısından birbirine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Deney grubunda yer alan çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Tablo 4.2.3. Deney grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES- PV) ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Uygulama zamanı	Alt boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Ön test	Tüketim	20	3	12	8,95	1,986
	Çevre Koruma	20	12	24	19,60	3,409
	Geri Dönüşüm	20	5	12	9,30	2,003
	Yaşam Alışkanlıkları	20	5	12	8,55	1,959
	Toplam	20	26	54	46,40	1,585
Son test	Tüketim	20	9	12	11,50	,827
	Çevre Koruma	20	19	24	23,60	1,142
	Geri Dönüşüm	20	10	12	11,55	,605
	Yaşam Alışkanlıkları	20	4	12	9,50	2,460
	Toplam	20	51	60	56,15	,701

Tablo 4.2.3’e göre, deney grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) alt boyutları ve ölçeğin bütününde ön test ve son test uygulamasından aldıkları standart puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; tüketim alt boyutu aritmetik ortalamalarının ön test: 8,95, son test: 11,50; çevre koruma alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 19,60, son test: 23,60; geri dönüşüm alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 9,30, son test: 11,55 olduğu; yaşam alışkanlıkları alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 8,55, son test: 9,50 olduğu; ölçeğin bütününden elde edilen aritmetik ortalamaların ise ön test: 46,40, son test: 56,15 olduğu görülmektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Çevre Tutum Ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.2.4’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Deney grubundaki çocukların ön test- son test çevre tutum puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretler Testi sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Tüketim	Son test- ön test	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,646	,000**
		Pozitif sıra	17	9,00	153,00		
		Eşit	3				
Çevre Koruma	Son test- ön test	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,840	,000**
		Pozitif sıra	19	10	190,00		
		Eşit	1				
Geri Dönüşüm	Son test- ön test	Negatif sıra	2	3,50	7,00	-3,568	,000**
		Pozitif sıra	17	10,76	183,00		
		Eşit	1				
Yaşam Alışkanlıkları	Son test- ön test	Negatif sıra	7	8,64	60,50	-1,402	,161
		Pozitif sıra	12	10,79	129,50		
		Eşit	1				
Toplam	Son test- ön test	Negatif sıra	0	,00	,00	-3,922	,000**
		Pozitif sıra	20	10,50	210,00		
		Eşit	0				

**p<,01

Tablo 4.2.4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES- PV) alt boyutları ve toplam ön test/son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; tüketim ($z = -3,646$, $p = ,000$), çevre koruma ($z = -3,840$, $p = ,000$), geri dönüşüm ($z = -3,568$, $p = ,000$) ve ölçeğin bütününe ($z = -3,922$, $p = ,000$) ilişkin puanlarının ön ve son uygulamada anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < ,01$). Yaşam alışkanlıkları alt boyutuna ilişkin öntest- son test puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z = -1,402$, $p = ,161$) ($p > ,05$). Deney grubu çocuklarının çevre tutum ön test standart puanları son test standart puanlarına göre anlamlı derecede düşüktür.

Sıra ortalamaları ve toplam puanları incelendiğinde, ön testten son teste deney grubu çocuklarının çevre tutum ölçeği alt boyutlarında ve ölçeğin bütününde artış gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir anlatımla uygulanan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın deney grubu çocuklarının çevreye yönelik tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Chu ve diğerleri (2007), Kore’de 3. sınıfa kadar hayvan yaşamı, hayvan yaşam alanları ve mevsimler hakkında çevresel tutum ve davranışlarla ilgili öykülerden oluşan müfredata entegre edilmiş bir çevre eğitimi alan çocukların çevresel tutum, davranış, bilgi ve becerileri arasındaki ilişkiyi geliştirmiş olduğu ölçek aracılığıyla incelemiştir. Araştırma sonuçları çocukların çevresel tutum ve davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ancak, çevresel bilgi ve davranış arasındaki korelasyonun zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda çevre okuryazarlığını destekleyici öyküleri içeren müfredata entegre çevre eğitiminin çevresel konular ve canlılar, besin zincirleri ve canlıların enerji kaynakları arasındaki karşılıklı ilişkileri hakkında küçük çocuklar için etkili olabileceği belirtilmiştir.

Ertürk Kara ve diğerleri (2015) okul öncesi dönem çocukların çevresel sorunlara yönelik tutumlarını davranışa dönüştürmelerini incelemek için öykülerden oluşan bir eylem araştırması modeli geliştirmişlerdir. Çalışmanın bulguları çocukların su ve elektrik tüketim alışkanlıklarında çevre sorunlarına karşı daha çok antroposentrik tutumlara sahip olduklarını, bunun yanı sıra özellikle konut ve ulaşım tercihlerinde, kâğıt tüketiminde, çevre korumada, geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıklarında ise ekosentrik tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenin raporları ise çocukların tutum ve davranışlarının tutarlı olmadığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak eylem planı uygulandıktan sonra çocukların davranışlarında olumlu yönde fark olduğu belirtilmiştir.

McCabe ve Nekaris (2018), Endonezyalı okul çocuklarının ekolojiyi korumayı öğrenmesinde cinsiyet farklılıkları üzerinde nitelikli antropomorfizm içeren öykülerin etkisini incelemiştir. Öykü kitaplarının okunmasını içeren eğitim programının uygulanması öncesi ve sonrasında çocukların çevresel bilgilerindeki artış ve çevresel kavramları kullanım sıklıkları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların çevresel kavramları kullanım sıklığının cinsiyete göre farklılaşmadığı çocukların doğru ekolojik bilgiler edinmesinde ve ekoloji korumayı öğrenmesinde öykü kitabı aracılığıyla

incelikle antopomorfoz kullanımının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların nitelikli bir öykü kitabına eriştikten sonra ekolojik bilgiye ilişkin terimleri doğru kullandığı görülmüştür.

Hem örgün hem yaygın eğitimde çevre eğitiminin temel amacı çevresel konularda olumlu tutum, duygu, düşünce ve davranışın yanı sıra çevresel farkındalığı ve duyarlılığı teşvik etmektir (Metin, 2010). Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalarda (Palmer ve diğeri, 2003; Pauw ve Petegem, 2013; Erol, 2016) çevre eğitim programlarının okul öncesi çocukların çevresel tutumlarının gelişimlerinde etkili sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitim gören çocukların çevresel tutumlarında öykü yönteminin etkisini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Tablo 4.2.3'te verilen bulguların yukarıda verilen araştırmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Araştırma bulgularının, öykü temelli çevre eğitim programının çocukların tüketim, çevre koruma ve geri dönüşüm konularındaki tutumlarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Araştırmada deney grubuna uygulanan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın seçilen resimli öykü kitaplarını içeren, farklı etkinlik türleri (fen, matematik, sanat, dil, okuma yazmaya hazırlık, drama, müzik, alan gezisi) ile bütünleştirilerek desteklenmiş olmasının, ayrıca resimli öykü kitaplarının etkileşimli olarak okunmasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca hazırlanan “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olarak çocuklarda çevresel farkındalık ve tutum gelişimi için gerekli olan becerilerin dengeli ve sistematik bir şekilde uygulanmasının bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir

Kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)” ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup-olmadığına ilişkin bulgular

Tablo 4.2.5. Kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Uygulama zamanı	Alt boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	SS
Ön test	Tüketim	20	9	12	9,90	,968
	Çevre Koruma	20	14	24	21,80	2,50
	Geri Dönüşüm	20	6	12	8,70	1,92
	Yaşam Alışkanlıkları	20	6	12	8,40	2,01
	Toplam	20	40	60	48,80	4,74
Son test	Tüketim	20	9	12	10,30	1,12
	Çevre Koruma	20	16	24	22,50	1,87
	Geri Dönüşüm	20	5	12	10,10	1,80
	Yaşam Alışkanlıkları	20	4	12	7,75	1,61
	Toplam	20	44	57	50,65	3,46

Tablo 4.2.5’e göre, kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) alt boyutları ve ölçeğin bütününde ön test ve son test uygulamasından aldıkları standart puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; tüketim alt boyutu aritmetik ortalamalarının ön test: 9,90, son test: 10,30; çevre koruma alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 21,80, son test: 22,50; geri dönüşüm alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 8,70, son test: 10,10; yaşam alışkanlıkları alt boyutundan alınan aritmetik ortalamaların ön test: 8,40, son test: 7,75 olduğu, ölçeğin bütününden elde edilen aritmetik ortalamaların ise ön test: 48,80, son test: 50,65 olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır ve sonuçlar Tablo 4.2.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.2.6. Kontrol grubundaki çocukların ön test- son test çevre tutum puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Tüketim	Son test- ön test	Negatif sıra	6	6,75	40,50	-1,129	,259
		Pozitif sıra	9	8,83	79,50		
		Eşit	5				
Çevre Koruma	Son test- ön test	Negatif sıra	4	6,25	25,00	-1,765	,078
		Pozitif sıra	10	8,00	80,00		
		Eşit	6				
Geri Dönüşüm	Son test- ön test	Negatif sıra	2	8,50	17,00	-2,458	,014*
		Pozitif sıra	13	7,92	103,00		
		Eşit	5				
Yaşam Alışkanlıkları	Son test- ön test	Negatif sıra	10	9,50	9,50	-1,418	,156
		Pozitif sıra	6	6,83	41,00		
		Eşit	4				
Toplam	Son test- ön test	Negatif sıra	5	8,00	40,00	-1,990	,047*
		Pozitif sıra	13	10,08	131,00		
		Eşit	2				

*p< ,05

Tablo 4.2.6 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların “Çevre Tutum Ölçeği (CATES- PV)” alt boyutları ve toplam ön test/son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre; tüketim ($z = -1,129$, $p = ,256$), çevre koruma ($z = -1,765$, $p = ,078$), yaşam alışkanlıkları ($z = -1,418$, $p = ,156$) alt boyutlarına ilişkin öntest- son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Geri dönüşüm alt boyutu ($z = -2,458$, $p = ,014$) ve ölçeğin bütününe ($z = -1,990$, $p = ,047$) ilişkin puanların ise ön ve son uygulamada anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < ,05$).

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV)”ne ilişkin son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığına ilişkin bulgular

Tablo 4.2.7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

		Mann Whitney U Testi					
		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	U	p
Son Test	Deney	20	28,20	564,00	-4,182	46,00	0,000**
	Kontrol	20	12,80	256,00			

**p< ,01

Tablo 4.2.7 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (CATES-PV) son test standart puanları Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol grupları arasında (U= 46,00, z= -4,182, p= ,000) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p< ,01). Buna göre; deney grubu çocuklarının çevre tutum son test standart puanları kontrol grubu çocuklarının son test standart puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 4.2.4, Tablo 4.2.6 ve Tablo 4.2.7’de sunulan bulgular ışığında hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların çevre tutumlarına ilişkin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre arttığı, ayrıca bu artışın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Karimzadegan (2015) araştırmasında, uygulanan çevre eğitimi ile okul öncesi dönem çocuklarının çevre hakkındaki bilgilerini ve çevreye yönelik olumlu tutumlarını artırmayı amaçlamıştır. Öykülerle temelli beş haftalık eğitim programı sonucunda deney grubundaki çocukların neredeyse tamamının su, elektrik ve kâğıt tasarrufu konularında olumlu tutum kazandıkları görülmüş ve öykülerle temellendirilen çevre eğitim programının, deney grubundaki çocukların çevresel bilgi ve çevresel tutumlarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hadzigeorgiou ve diğeri (2011), öykü yöntemini geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırdığı çalışmada; öykü anlatım yönteminin anaokulu çocuklarının ağaçların önemi hakkında fikir sahibi olmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öykü yönteminin geleneksel yöntemlere göre çocukların ağaçlara ve doğaya yönelik tutumlarını geliştirdiği, ağaç dikme etkinliğine katılım isteklerinin artmasında daha etkili olduğu görülmüştür. Öykülerin, öykü içine gömülü fikirlerin öğrenmede geleneksel anlatım yöntemine oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2013) “Doğal Çevreyi Koruma Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deney grubuna uygulanan zenginleştirilmiş olan eğitim programı uygulanmış ve çocukların çevreye yönelik tutumlarının son test bulgularına bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların çevresel tutumlarının kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve farklı etkinlik türleri ve farklı yöntem tekniklerle zenginleştirilerek uygulanan eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutumlarının gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erken çocukluk döneminde nitelikli çocuk kitapları kişiliği oluşturan duyguları, değer yargıları ve anlayışı şekillendirilebilir. Böylece çocuk kendisi hakkında bilgi edinir ve duyarlı bir düşünme tarzı geliştirebilir (Gönen ve Güler, 2011). Öyküler, çevresel sorunları ortaya çıkarır ve çocukların kirlilik tehlikesi hakkında bilişsel çıkarımlarda bulunmalarını ve kahramanların konu hakkındaki duygularını ve inançlarını keşfetmeleri için bakış açılarını almalarını sağlar (Altun, 2018). Çocuk edebiyatının ve özellikle resimli öykü kitaplarının çevre eğitiminde kullanımının etkili olabileceğini savunan araştırmalar da (Boudreaux, 2006; Williams, 2012; Hadzigeorgiou ve Judson, 2017) bu görüşü desteklemektedir. Bu çalışmada belirlenen öykülerle tüketim, çevre koruma, geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıkları alt boyutlarında çocukların çevreye yönelik tutumlarını geliştirmeye yönelik konulara odaklanılmıştır. Yukarıda verilen araştırmalarda da olduğu gibi öykülerle desteklenen ve farklı yöntem tekniklerin kullanıldığı çevre eğitim programlarının çocuklarının çevreye yönelik tutumlarını geliştirdiği görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarının Tablo 4.2.7’deki bulgular ile örtüştüğü, “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” uygulanan deney grubu çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının gelişimindeki rolünü ortaya koyduğu görülmektedir. Bu sonuçta “Öykü Temelli Çevre

Eğitim Programı” için seçilen öykülerin farklı evre konularını ele almasının, öykülerde evre duyarlılığını geliştiren unsurların bulunmasının, öykülerin etkileşimli okunması ile çocukların duyu ve düşüncelerini yansıtabilecekleri bir etkileşim ortamının sağlanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte eğitim programının, farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilerek çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak hazırlanmış olması ve uygulamalarda zengin materyallere yer verilerek özenli bir Şekilde uygulanmış olması bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir.



V.BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubu çocukların “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ait ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve farkındalık düzeylerinin birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu çocuklarının “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ait tüketim, canlıları koruma, çevre kirliliği alt boyutlarında ön test puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanların da benzer şekilde son test lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubu çocuklarının “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği” puan ortalamaları tüketim, canlıları koruma, çevre kirliliği alt boyutlarında ve ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanında kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucunu ortaya koymuştur.

Deney ve kontrol grubu çocuklarının “Okul Öncesi Çocukları İçin Çevre Farkındalık Ölçeği”ne ait son test ölçümlerine ilişkin bulgular çevre farkındalık standart puanları açısından deney ve kontrol grubu çocuklarının puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Deney ve kontrol grubu çocuklarının CATES-PV’ye ait ön test puanları arasındaki farkı belirlemeye yönelik olarak yapılan analizler, deney grubu çocukları ile kontrol grubu çocuklarının çevreye yönelik tutum puanlarının arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve birbirine yakın puan ortalamalarına sahip olduklarını göstermektedir.

Deney grubu çocuklarının CATES-PV'ye ait ön test-son test ölçümleri sonucunda deney grubu çocuklarının CATES-PV'nin tüketim, çevre koruma ve geri dönüşüm alt boyutlarında ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yaşam alışkanlıkları alt boyutunda ise; son test puan ortalaması, ön test puan ortalamasından yüksek olsa da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin bütününden elde edilen sonuçlar ise deney grubu çocuklarının ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubu çocuklarının CATES-PV'ye ait ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde; ölçeğin tüketim, çevre koruma ve yaşam alışkanlıkları alt boyutlarında ön test ile son test arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yalnızca geri dönüşüm alt boyutunda son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde; ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu çocuklarının CATES-PV'ye ait son test toplam puanları değerlendirildiğinde deney grubunun çevre tutum son test puan ortalamalarının kontrol grubundan yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan ve alan yazından elde edilen sonuçlar ışığında eğitimci ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

“Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın deney grubu üzerindeki etkisinin kalıcılığını test etmek amacıyla izleme testleri gerçekleştirilebilir.

Çevre ile ilgili konuları içeren farklı resimli öykü kitapları ile öykü temelli çevre eğitim programı geliştirilebilir

“Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın etkisini test etmek amacıyla nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemler de kullanılarak karma desenli araştırmalarla araştırmanın niteliği artırılabilir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeyde veya farklı kültürlerdeki çocuklara “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” uygulanarak karşılaştırma çalışması yapılabilir.

Okul öncesi dönemin çocukların farkındalık ve tutum kazanmalarında kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda uzun süreli boylamsal çalışmalarla “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın çocukların gelecek yaşantılarındaki farkındalık ve tutumlarına etkisi araştırılabilir.

Bu araştırmada “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Gelecek araştırmalarda çevreye yönelik bilgi, bilinç ve davranış açısından “Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nın etkisi araştırılabilir.

“Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı” farklı yaş grupları üzerinde de araştırılarak öykülerin çevre eğitiminde kullanılmasının önemi ile ilgili alan yazına katkı sağlanabilir.

Resimli öykü kitaplarının çevre eğitiminde kullanıldığı farklı araştırma desenleri geliştirilebilir.

Çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarının gelişiminde etkileşimli öykü okuma ve öykü anlatma yöntemlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

Okul öncesi öğretmenlerine çevre eğitimi ve etkileşimli öykü okuma konularında hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin eğitim programlarında çevre eğitimine sıklıkla yer vermeleri ve etkileşimli öykü okuma yöntemini kullanmaları desteklenebilir.

“Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”ndan daha fazla çocuğun faydalanması için program bir eğitim kitine dönüştürülerek öğretmenlerin web sitesi üzerinden erişerek sınıfındaki çocuklara uygulayabileceği şekilde hazırlanabilir. Öğretmenlere programı uygulama eğitimi verilerek araştırmanın yaygın etkisi artırılabilir.

“Öykü Temelli Çevre Eğitim Programı”nı farklı etkinlik ve materyallerle destekleyerek sınıflarında uygulayabilirler.

Çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarını geliştirmeye yönelik farklı resimli öykü kitapları edinerek sınıflarında uygulayabilirler.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ö., ve Demirci Güler, M. P. (2011). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Kapsamında Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (904-913). Antalya. 03 17, 2020 tarihinde <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/surdurulebilir-cevre-egitimi-tutum-olcegi-toad.pdf> adresinden alındı
- Ahi, B. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Programına Kaynaştırılan Çevre Eğitim Programının Çocukların “Çevre” Kavramı Hakkındaki Zihinsel Model Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ahi, B. (2017). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi. H. Ş. Ayvacı, ve S. Ünal (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Okul Öncesinde Fen Eğitimi* (346-373). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akbayrak, N., ve Kuru Turaşlı, N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258.
- Akçay, İ. (2005). *Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Çevre Eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *İlkoğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 83- 98.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D., ve Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara : Vize Yayıncılık.
- Alan, H. (2015). *Sustainable actions in picture storybooks for 4-to-6-year-olds: A content analysis study with respect to 7R*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye'de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Altınsoy, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında çevre kirliliği farkındalığı oluşturmada geleneksel öğretim ve teknoloji destekli yöntemlerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altun, D. (2018). Preschoolers' pro-environmental orientations and theory of mind: ecocentrism and anthropocentrism in ecological dilemmas. *Early Child Development and Care*, 1-13.
- Ardoin, N. M. (2014). Exploring sense of place and environmental behavior at an ecoregional scale in three sites. *Human ecology*, 42(3), 425-441.
- Arslan, Ü. (2019). Dramada Teknikler. T. Erdoğan (Ed.), *Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya Drama (75-108)*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Atalay, İ. (2015). *Ekosistem Ekolojisi ve Coğrafyası*. İzmir: Meta Basım.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Avcı, N., Koran Güner, N., ve Dilek, A. (2018). Okul öncesi dönemde edebiyat türleri ve özel konular. A. Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı (88-114)*. Ankara: Hedef Cs Basın Yayın.
- Babb, Y. M., McBurnie, J., and Miller, K. K. (2018). Tracking the environment in Australian children's literature: the Children's Book Council of Australia Picture Book of the Year Awards 1955-2014. *Environmental Education Research*, 24(5), 716-730.
- Bahar, S. (2018). *Çevre Eğitiminde Ağ Araştırması Kullanımının Öğrencilerin Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baldwin, C. G. (2015). *Shared Book Reading Using Fictional and Informational Texts: The Effects of Genre on Interactive Book Reading*. Doctoral Dissertation, Rider University, New Jersey.
- Baş, N. (2011). *Hikâye Temelli Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk ve İş birliği Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başal, H. A. (2005). *Çocuklar için Uygulamalı Çevre Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. A. Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Heder CS Basın Yayın.
- Bozkurt, O. (2006). Çevre Eğitimi. M. Aydoğdu, ve K. Gezer (Ed.), *Çevre Bilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bradbery, D. (2013a). Bridges to global citizenship: ecologically sustainable futures utilising children's literature in teacher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 221-237.
- Bradbery, D. (2013b). Teaching for sustainability: Using children's literature to develop understandings of ecological sustainability. 03 08, 2020 tarihinde http://www.weec2013.org/adminweec/UserFiles/ABSTRACT/207_complete_paper.pdf adresinden alındı.
- Bradley, J. C., Waliczek, T. M., and Zazicek, J. M. (1999). Relationship Between Environmental Knowledge and Environmental Attitude of High School Students. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 17-21.
- Broyles, I. (2011). *Distributed Cognition Minicourse: An Instructional Intervention Toimprove The Effectiveness Of One-Day Environmental Education Camps*. Doctoral Dissertation, Philosophy Capella University, United States.
- Bruni, C. M., Chance, R. C., and Schultz, P. W. (2012). Measuring values-based environmental concerns in children: An environmental motives scale. *The Journal of Environmental Education*, 43(1), 1-15.

- Buldur, A. (2018). *Çoklu Ortamlar ile Desteklenen Çevre Eğitimi Programının Çocukların Çevreye Yönelik Tutum ve Farkındalıklarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, D., ve Aktaş, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini uygulama durumları (Niğde ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 21-34.
- Burke, G., and Cutter Mackenzie, A. (2010). What's there, what if, what then, and what can we do? An immersive and embodied experience of environment and place through children's literature. *Environmental Education Research*, 16(3-4), 311-330.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüktaşkapu Soydan, S., ve Öztürk Samur, A. (2017). Validity and Reliability Study of Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(1), 78-96.
- Casey, B., Kersh, J., and Young, J. M. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 167-172.
- Can Yaşar, M. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cavicchioli, R., Amils, R., Wagner, D., and McGenity, T. (2011). Life and applications of extremophiles. *Environmental Microbiology*, 13(8), 1903-1907.
- Cesey, B., Erkut, S., Ceder, I., and Young, J. M. (2008). Use of a storytelling context to improve girls' and boys' geometry skills in kindergarten. *Journal of applied Developmental Psychology*, 29(1), 29-48.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). "Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği" ile "Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Chan, R. Y., and Lau, L. B. (2000). Antecedents of Green Purchases: A Survey in China. *Journal of Consumer Marketing*, 17(4), 338-357.
- Chu, H.-E., Lee, E. A., Ryung Ko, H., Shin, D. H., Nam Lee, M. M., and Hee Kang, K. (2007). Korean year 3 children's environmental literacy: A prerequisite for a Korean environmental education curriculum. *International Journal of science education*, 29(6), 731-746.
- Civelek, P. (2019). Okul Öncesi Dönemde Gerçekleştirilen TÜBİTAK 4004 Projelerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(21), 77-94.
- Cordano, M., Welcomer, S., Scherer, R., Pradenas, L., and Parada, V. (2010). Understanding Cultural Differences in the Antecedents of Pro-Environmental Behavior: A Comparative Analysis of Business Students in the United States and Chile. *The Journal of Environmental Education*, 41(4), 224-238.
- Coşanay, B. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (Beş-Altı Yaş) Çevresel Tutumlarının Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kameenui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching Vocabulary During Shared Storybook Readings: An Examination of Differential Effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162.
- Çabuk, B. (2019). Çevre Eğitimi. D. Kahrıman Pamuk (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik* (1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, B., Baş, T., ve Teke, N. (2017). Resimli Öykü Kitaplarındaki Görseller ve Metinler Masum mu?-İletilen Doğal Çevre Mesajları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 984-1016.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli Kitap Okumanın Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Durumlara Yaklaşımlarına Etkisinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Çelik, G. M., Arık Akyüz, B. M., Kahrıman Öztürk, D., Fındık Tanrıbuyurdu, E., Ergül , A., Kezer , F., . . . Haktanır, K. (2013). *Minik Tema Eğitim Programı "Önüm, arkam, sağım, solum toprak!"*. TEMA Vakfı. 01 23, 2020 tarihinde

<http://docplayer.biz.tr/1827439-Minik-tema-egitim-programi-ogretmen-rehberi-2013-2014-onum-arkam-sagim-solum-toprak.html> adresinden alındı

- Çetin, G., ve Nişancı, S. H. (2010). Enhancing students' environmental awareness. *Enhancing students' environmental awareness*, 2(2), 1830-1834.
- Çevre Envanteri Dairesi Başkanlığı. (2004). *Türkiye Çevre Atlası*. Ankara: TC Çevre ve Orman Bakanlığı.
- Çimen, O. (2008). *Çevre Eğitiminde Tatlısu Ekosistemleri Konusundaki Temel Kavramların Üniversite Öğrencileri Tarafından Algılanma Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227-241.
- Dealy, J., Mudrick, H., and Robinson, J. (2019). Children's narrative story stem responses: Contributions of executive functioning and language proficiency to relationship representations. *Social Development*, 28(1), 168-185.
- Deniz, A. (2018). *Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dickinson, D. K., and Smith, M. W. (1994). Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *International Literacy Association and Wiley*, 29(2), 104-122.
- Dinçer, Ç. (1999). Okul öncesi dönem çocukların çevresel farkındalıklarını artırma yolları. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 44, 28-31.
- Doğa ve Çevre Eğitimi Vakfı, (2018). Projelerimiz. 21 Nisan 2019 tarihinde <http://www.docev.org.tr/projeler.aspx> sitesinden alınmıştır.
- Doğan, M. (1997, Nisan). *Ulusal Çevre Eylem Planı*. 14 Eylül 2019 tarihinde Academia: <https://www.academia.edu/4103667/%C3%87evre> adresinden alındı

- Dolunay Sarıca, A. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP): Kuramsal Temelleri. C. Ergül (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP)* (1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- Eagles, P. F., and Demare, R. (1999). Factors influencing children's environmental attitudes. *The Journal of Environmental Education*, 30(4), 33-37.
- Efe, M. (2018). *Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okulöncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emsal Aydın, Ö. (2018). *Minik Tema Eğitim Programı Uygulanan ve Uygulanmayan Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- English, E., and Machin, J. (2006). Environmental story sacks. *Education 3-13*, 33(2), 9-13.
- Erbay, F. (2014). Drama Etkinliklerinde Hikâye Tamamlama. E. Ömeroğlu (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerinden Dramaya Teoriden Uygulamaya* (102-111). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Erbay, F., ve Öztürk Samur, A. (2010). Anne ve Babaların Çocuk Kitapları Hakkındaki Genel Görüşleri ile Çocukların Alıdı Dil Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1063-1073.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, M., Coşkun, E., ve Uşak, M. (2011). Developing children's environmental literacy through literature: An analysis of 100 basic literary works. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 45-62.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., ve Sarıca, A. D. (2017). Effects of Dialogic Reading Program on Later Reading Skills: Follow-Up Study. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana Sınıflarında Gerçekleştirilen Birlikte Kitap Okuma Etkinliklerinin "Etkileşimli Kitap Okuma" Bağlamında İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf Öğretmenliği İkinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erol, A. (2016). *Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erten, S. (2003). 5. Sınıf Öğrencilerinde "Çöllerin Azaltılması" Bilincinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Öğretim Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(25), 94-103.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir? Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 66(65), 1-13.
- Ertürk Kara, G., Aydos, E. H., ve Aydın, Ö. (2015). Changing Preschool Children's Attitudes into Behavior towards Selected Environmental Issues: An Action Research Study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(1), 46-63.
- Evren, I. (2008). *Sosyo-Ekonomik durumun çevre bilincinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K., and Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 436-448.

- Fisman, L. (2005). The Effects of Local Learning on Environmental Awareness in Children: An Empirical Investigation. *The Journal of Environmental Education*, 36(3), 35-50.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Freestone, M., and O'Toole, J. M. (2016). The impact of childhood reading on the development of environmental values. *Environmental Education Research*, 22(4), 504-517.
- Garzotto, F., Paolini, P., and Sabiescu, A. (2010). Interactive storytelling for children. *Proceedings of the 9th International Conference on Interaction Design and Children*, (s. 356-359). Barcelona.
- Gezgin, D. (2019). *Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Çevre Bilinci Kazandırılmasında Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., and Leslie, S. (2010). Developing Low-Income Preschoolers' Social Studies and Science Vocabulary Knowledge Through Content-Focused Shared Book Reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 25-52.
- Gökmen, S. (2011). *Genel Ekoloji*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Edebiyatı* (15-31). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M., ve Güler, T. (2011). The Environment and Its Place in Children's Picture Story Books. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3633-3639.

- Gönen, M., ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Edebiyatı* (1-11). Ankara: Eğitim Kitap.
- Gönen, M., Uygun, M., Erdoğan, Ö., ve Katrancı, M. (2012). Resimli Çocuk Kitaplarının Fiziksel, İçerik ve Resimleme Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 196, 258-272.
- Grodzińska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., and Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(1), 62-76.
- Gülay, H., ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir Gelişim İçin Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güler Yıldız, T. (2017). Çevre Eğitimi. B. Akman, G. Uyanık Balat, ve T. Güler Yıldız (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi* (s. 181-201). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2010). Proje yaklaşımı. R. Zembat (Ed.), *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (315-342). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, G. (2011). Okul Öncesi Eğitim Programında Kullanılan Yöntem ve Teknikler. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri* (67-110). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güzelyurt, T. (2017). *48-66 Aylık Çocukların Gelişimine Uygun Çocuk Kitabı Kriterlerinin Belirlenmesinde Delphi Tekniği Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güzelyurt, T., ve Özkan, Ö. (2017). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi Uygulama Örneği: Merhaba Kozalak ve Kozalığın Sesi Etkinlikleri. *Turkish Studies*, 12(28), 409-428.
- Güzelyurt, T., ve Özkan, Ö. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi: Çocuk Kitaplarına Yönelik Bir İnceleme. *İlköğretim Online*, 18(1), 20-30.
- Hadzigeorgiou, Y., Prevezanou, B., Kabouropoulou, M., and Konsolas, M. (2011). Teaching about the importance of trees: a study with young children. *Environmental Education Research*, 17(4), 519-536.

- Halat, A. A. (2017). *5-6 Yaş Grubu Çocuklara Paylaşma, İş Birliği ve Sorumluluk Değerlerinin Kazandırılmasında Etkileşimli Kitap Okuma Tekniğinin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., and Östman, L. (2015). Education for Sustainable Development in Early Childhood Education: A Review of the Research Literature. *Environmental Education Research, 21(7)*, 975-990.
- Hirst, N. (2019). Education for sustainability within early childhood studies: Collaboration and inquiry through projects with children. *Education 3-13, 47(2)*, 233-246.
- Holm, D. (2012). Exploring Environmental Empathy in Action with Children's Books. *Reading Improvement, 49(4)*, 134-139.
- Hsiao, C. Y., and Shih, P. Y. (2015). The impact of using picture books with preschool students in Taiwan on the teaching of environmental concepts. *International Education Studies, 8(3)*, 14-23.
- Institute of Education Sciences. (2006). *Dialogic Reading. What Works Clearing House Intervention Report*. Institute of Education Sciences. Washington DC. 02 13, 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493769.pdf> adresinden alındı
- International Union for Conservation of Nature (IUCN). (1970). *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Final Report*. USA: IUCN.
- Işıtan, S. (2015). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (s. 251-264). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Justice, L. M., and Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education, 23(3)*, 99-113.
- Jones, M. (2015). *Children's Literature: A Gateway to Sustainability*. Master Thesis. University of Victoria, Bachelor of Arts, Melbourne, Australia.

- Kahriman Öztürk D. (2010). *Preschool Children's Attitudes Towards Selected Environmental Issues*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahriman Öztürk, D., Olgan, R., ve Güler, T. (2012). *Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2987-2995.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö., ve Yazıcı, Z. (2012). *Etkinliklerle Bilim Eğitimi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Karaman Benli, G. (2018). *Erken okuryazarlık becerilerinin resimli öykü kitapları aracılığıyla desteklenmesi: Anne- baba ve öğretmenlere öneriler*. A. Turla (Ed.), *Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı* (147-176). Ankara: Hedef Cs.
- Karamustafaoğlu, S., ve Uluçınar Sağır, Ş. (2014). *Okul öncesi dönem fen eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler*. M. Metin, ve Ç. Şahin (Ed.), *Örnek uygulamalarla okul öncesi dönemde fen eğitimi* (125 – 154). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karataş, A. (2011). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde doğa tarihi müzelerinin rolü*. *Akademik Bakış Dergisi*, 27(1), 1-15.
- Karimzadegan, H. (2015). *Study of Environmental Education on Environmental Knowledge of Preschool Age Children in Rasht City, Iran*. *Biological Forum – An International Journal*, 7(1), 1546-1551.
- Kaya, N., Çobanoğlu, M. T., ve Artvinli, E. (2011). *Sürdürülebilir Kalkınma İçin Türkiye'de ve Dünyada Çevre Eğitimi Çalışmaları*. 6. *Ulusal Coğrafya Sempozyumu*, (s. 407-417).
- Kaypak, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre*. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 19-33.
- Keleş, Ö. (2011). *Öğrenme Halkası Modelinin Öğrencilerin Ekolojik Ayak İzlerini Azatlamasına Etkisi*. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1143-1160.

- Keleş, R., ve Hamamcı, C. (2002). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Kennedy, E. H., Beckley, T. M., McFarlane, B. L., and Nadeau, S. (2009). Why We Don't "Walk the Talk": Understanding the Environmental Values/Behaviour Gap in Canada. *Research in Human Ecology*, 16(2), 151-160.
- Kınık, B., Okyay, Ö., ve Aydoğan, Y. (2016). 24-36 Aylık Çocuklarda Aile Katımlı Çevre Eğitiminin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2143-2156.
- Koçak Tümer, N. B. (2015). *Okul Öncesi Çocuklar İçin "Çocuklar İçin Çevre Ölçeği"nin Geliştirilmesi ve Çevre Eğitim Programının Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koralek, D. (2003). Reading aloud with children of all ages. National Association for the Education of Young Children. 13 Nisan 2019 tarihinde <https://www.ucy.ac.cy/nursery/documents/ENGLISH/ReadingAloud.pdf> adresinden alındı.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem
- Kurt Gökçeli, F. (2015). Çevre Eğitim Programının 48-66 Aylık Çocukların Çevresel Farkındalıklarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzu, T. (2008). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 327-339.
- Kütük, A. (2019). *Eko-Okullardaki Çocuk Kitaplarının Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Laing, M. A. (2004). *An examination of children's environmental attitudes as a function of participation in environmental education programs*. Doctoral Dissertation, University of Rhode Island, Rhode Island.

- Lim, S., and Genishi, C. (2010). Early childhood curriculum and developmental theory. *International Encyclopedia of Education*, 514-519.
- Long, B. E. (2007). *A study of enviromental education in Missouri: A survey of Project wet facilitators of enviromental education*. Doctoral Dissertation. University of Colombia – Missouri, USA.
- Loubser, H. (2017). *Die uitbeelding van omgewingskwessies in geselekteerde tekste uit die Afrikaanse kinder-en jeugliteratuur: 'n ekokritiese perspektief*. Doctoral dissertation. Stellenbosch University, Stellenbosch.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 17-30.
- Lynch Brown, C., and Tomlison, C. M. (1999). *Essentials of Children's Literature*. USA: Pearson. 10 Şubat 2019 tarihinde https://www.academia.edu/39181153/PDF_Essentials_of_Childrens_Literature_8th_Edition_Myeducationkit_by_Kathy_G_Short_Carol_M_Lynch_Brown_Carl_M_Tomlinson adresinden alındı.
- Mahasneh, R. A., Romanowski, M. H., and Dajani, R. B. (2017). Reading social stories in the community: A promising intervention for promoting children's environmental knowledge and behavior in Jordan. *The Journal of Environmental Education*, 48(5), 334-346.
- Majdenić, V., and Saratlija, I. (2019). Picture Books for Children of Early School Age for the Purpose of Environmental Education. *Pannoniana- Časopis za humanističke znanosti*, 3(1), 199-238.
- Mardi, H. Ö. (2006). *Çocuk kitapları resimlemede karakter yaratma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Massey, S. L. (2013). From the reading rug to the play center: Enhancing vocabulary and comprehensive language skills by connecting storybook reading and guided play. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 125-131.
- McCabe, S., and Nekaris, K. A. (2019). The impact of subtle anthropomorphism on gender differences in learning conservation ecology in Indonesian school children. *Applied Environmental Education and Communication*, 18(1), 13-24.

- McLean, K., Jones, M., and Schaper, C. (2015). Children's literature as an invitation to science inquiry in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 40(4), 49-56.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Medress, A. (2008). Storybooks: A teaching tool for sustainability. *Independent Study Project (ISP) Collection*, 65. 11 Şubat 2020 tarihinde SIT: Digital Collections: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=isp_collection adresinden alındı.
- Medress, A. (2008). Storybooks: A Teaching Tool for Sustainability. 65. 03 Ağustos 2020 tarihinde https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/65/ adresinden alındı.
- Mertoğlu, E. (2010). Müzikle Öğretim. R. Zembat (Ed.), *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (367-405). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Molles, M. (2015). *Ecology: Concepts and Applications*. New York, United States of America: McGraw-Hill Education. 21 Temmuz 2019 tarihinde <https://book.cc/book/2725998/4ba693> adresinden alındı.
- Morgan, E., and Ansberry, K. (2013). *Even More Picture Perfect Since Lessons, K5: Using Children's Books to Guide Inquiry*. Virginia: NSTA Press. 13 Şubat 2020 tarihinde <https://www.bhamcityschools.org/cms/lib/AL01001646/Centricity/Domain/7376/PPS%20EMPPSe-book.pdf> adresinden alındı.
- Moriarty, S. E. (2009). *Staff training: Using challenge course initiatives to develop ecological Literacy thought of place*. Master thesis. Prescott College, USA.
- Moyer, P. S. (2000). Communicating mathematically: Children's literature as a natural connection. *The Reading Teacher*, 54(3), 246-255.
- Musser, L. M., and Diamond, K. E. (1999). The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 23-30.

- Muthukrishnan, R. (2019). Using Picture Books to Enhance Ecoliteracy of First-Grade Students. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 19-41.
- Muthukrishnan, R., and Kelley, J. E. (2017). Depictions of sustainability in children's books. *Environment, Development and Sustainability*, 19(3), 955-970.
- Mutlu, M. (2006). Doğal Hayatı Koruma. M. Aydoğdu, ve K. Gezer (Ed.), *Çevre Bilimi* (125-144). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nagel, M. (2005). Constructing apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering "Learned Hopelessness" in Children. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 71-80.
- Nikolaeva, S. N. (2008). The ecological education of preschool children. *Russian Education & Society*, 50(3), 64-72.
- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk Edebiyatı; Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okyay, Ö. (2015). *Öykü yönteminin çocuklarda alıcı ve ifade edici dil ile bilimsel sözcük kazanımlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Olgan, R. (2015). Öykü kitabı ve farklı materyaller kullanılarak öykü anlatım yöntemleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (239-250). Ankara: Eğiten Kitap.
- OMEP. (2011). *Education for sustainable development in the early years*. OMEP. 17 Mart 2020 tarihinde http://old.worldmep.org/files/1343134_wa-report-omep-esd-in-practice-2011-1-.pdf adresinden alındı.
- Ömeroğlu, E., Yayla Ceylan, Ş., Erbay, F., ve Özyürek, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Önder, A. (2010). Okul öncesinde eğitici drama uygulamalarının önemi ve uygulama ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (155-185). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Önder, A., ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir Çocuk Gelişimi: Okul Öncesinde Etkinliklerle Çevre Eğitimi*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G., Düren, ve Zeynep, A. (2012). Çevresel Farkındalık. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*(47), 227-246.
- Özdemir, O. (2006). Yazınsal Bir Tür Olarak Öykü'nün Çevre Duyarlığına Etkisi ve Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 159-167.
- Özdemir, O. (2007). Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: “Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim”. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-39.
- Özdemir, O. (2017). *Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi .
- Özey, R. (2009). *Çevre Sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Öztürk Samur, A. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Medya*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental Education in the 21 st Century: Teory, Practice, Progress and Promise*. New York: Poutletge. Retrieved July 21, 2019, from <https://booksc.xyz/book/63941905/906798>
- Robertson, J. S. (2008). *Forming preschoolers' environmental attitude: lasting effects of early childhood environmental education*. Master Thesis. Royal Roads University, Canada.
- Russo, S. (2001). Promoting Attitudes towards Environmental Education Depends on Early Childhood Education. *Investigating*, 17(4), 34-36.
- Sabo, H. M. (2010). Why from early environmental education? *Online Submission*, 8(12), 57-61.
- Sackes, M., Trundle, K. C., and Flevares, L. M. (2009). Using children's literature to teach standard-based science concepts in early years. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 415-422.
- Saçkesen, S. (2008). *Çocuk kitapları seçiminde anne babaların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sargenti, A. (2012). *The effects of classroom joint storybook reading intervention at facilitating vocabulary acquisition at preschools for three and four-year-old children from low socioeconomic backgrounds*. Doctoral dissertation, The William Paterson University of New Jersey.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Shin, K. H. (2008). *Development of Environmental Education in the Korean Kindergarten Context*. Doctoral Thesis. University of Victoria, Canada.
- Sim, S. S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., and Barnsley, R. F. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.
- Sim, S. S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., and Fielding Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531-1549.
- Soydan, S., ve Öztürk Samur, A. (2014). A comparative study on the environmental attitudes of 60-66-month-old children and their mothers. *Mevlana International Journal of Education*, 4(2), 27-36.
- Spearman, M., and Eckhoff, A. (2012). Teaching young learners about sustainability. *Childhood Education*, 88(6), 354-359.
- Sungurtekin, Ş. (2001). "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi" Kapsamında Ana ve ilköğretim Okullarında "Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 167-178.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies*, 9(3), 1309-1324.
- Şat, B. (2002). *Doğa koruma ve Çevre Eğitimi Açısından Arboretumların İşlevleri ve Atatürk Arboretumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şimşek, Ö. (2011). Okul öncesi eğitim programında planlama ve etkinlikler. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri* (25-67). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018). 27 Ağustos 2019 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> adresinden alındı..
- Tanju, E. H. (2013). Edebi türler açısından çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (130-143). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı Drama Yöntemi ile Verilen Eğitimin Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Farkındalığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- TEMA. (2020). *TEMA*. 03 Nisan 2020 tarihinde http://www.tema.org.tr/web_14966-2_1/neuralnetwork.aspx?type=61 adresinden alındı.
- Tetik, G. (2015). *Diyaloğa Dayalı Hikâye Okuma Tekniği ile Okunan Öykülerin 4-5 Yaş (48-60 Ay) Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tıraş, H. H. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: teorik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 57-73.
- Tok, T. N. (2013). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (162-230). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuğrul, B., ve Feyman, N. (2006). Okul öncesi çocukları için hazırlanmış resimli öykü kitaplarında kullanılan temalar. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 04-06 Ekim 2006*, (s. 387-392). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1982, 27 08). T. C. Anayasası. 3 Nisan 2020 tarihinde <https://www.icisleri.gov.tr/kurumlar/icisleri.gov.tr/IcSite/illeridaresi/Mevzuat/Kanunlar/Anayasa.pdf> adresinden alındı.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), . (2013). *Ortaöğretim 9., 10., 11. ve 12. sınıf biyoloji öğretim programı*. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 04 Mart 2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361> adresinden alındı.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), . (2015). *Ortaokul çevre eğitimi dersi öğretim programı*. 04 Mart 2020 tarihinde https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27110659_evreeitimiretimprogram.pdf adresinden alındı.

Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), . (2018). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. 04 Mart 2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alındı.

Türkoğlu, B. (2019). Opinions of Preschool Teachers and Pre-Service Teachers on Environmental Education and Environmental Awareness for Sustainable Development in the Preschool Period. *Sustainability*, 11(18), 1-35.

United Nations . (1987). *Our Common Future*. New York: United Nations.

United Nations. (1993). *Agenda 21: Earth summit: The United Nations Programme of Action from Rio*. New York: United Nations.

United Nations. (2012). *The future we want*. New York: United Nations.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)- United Nations Environment Programme. (1975). *The international workshop on environmental education. Belgrade final report*. Paris: UNESCO.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)- United Nations Environment Programme. (1977). *Intergovernmental conference on environmental education. Tbilisi final report*. Paris: UNESCO.

- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı. M. Gönen (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Çocuk Edebiyatı* (33-55). Ankara: Eğiten Kitap.
- Usulcan, S. (2016). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların (60-72 Ay) Çevreye Yönelik Tutumlarına Çevre Eğitim Programının Etkisi (Çanakkale İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uşak, M. (2006). Çevre Nedir? M. Aydoğdu, ve K. Gezer (Ed.), *Çevre Bilimi* (3-4). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyanık Balat, G. (2010). Okul öncesi eğitimde anlatım, tartışma, soru cevap, örnek olay, gezi,gözlem ve gösteri öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.), *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (255-281). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzuner Yurt, S. (2012). Çocuk yayınları. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* (71-80). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ünal, S. (2017). Okul öncesi dönemde hikâyelerle fen eğitimi. H. Ş. Ayvacı, ve S. Ünal (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Okul Öncesinde Fen Eğitimi* (324-345). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, S., Mançuhan, E., ve Sayar, A. A. (2001). *Çevre Bilinci, Bilgisi ve Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yeni Teknolojiler Araştırma Geliştirme Merkezi.
- Wells, N. M., and Lekies, K. S. (2006). Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1-24.
- Wells, R., and Zeece, P. D. (2007). My place in my world: Literature for place-based environmental education. *Early Childhood Education Journal*, 35(33), 285-291.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., and Fischel, J. E. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552-559.

- Wilson, R. A. (1996). Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years. *ERIC Digest*. 22 Ocak 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402147.pdf> adresinden alındı
- Yalçın, B. (2013). *Doğal Çevreyi Koruma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Tutumlarına Olan Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E., Bolay Belen, H., Yaman Baydar, I., Aksu, G., ve Okutan, N. Ş. (2019). Öykü Temelli Etkinliklerin Çocukların Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 226-249.
- Yi Lo, E. Y. (2010). Environmental Education in Hong Kong Kindergartens: What Happened to the Blue Sky? *Early Child Development and Care*, 180(5), 571-583.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., ve Yılmaz, M. (2000). *Çevre Bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yıllar, Ö., ve Celepoğlu, A. (2011). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ö. Yıllar, & L. Turan (Ed.) içinde, *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı* (s. 38-65). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, S., Temiz, Z., ve Karaarslan Semiz, G. (2020). Children's understanding of human–nature interaction after a folk storytelling session,. *Applied Environmental Education & Communication*, 19(1), 88-100.
- Yılmaz, Ş., Timur, S., ve Timur, B. (2013). Secondary School Students' Key Concepts and Drawings about the Concept of Environment. *The Anthropologist*, 16(1-2), 45-55. doi:10.1080/09720073.2013.11891334
- Young, G. L. (1986). Environment: term and concept in the social sciences. *Social Science Information*, 83-124.
- Zembat, R., Adak Özdemir, A., ve Özdemir Beceren, B. (2010). Hikâye ve Öyküleştirmenin Okul Öncesi Eğitim Yöntemi Olarak Kullanılması. R. Zembat

(Ed.), *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri* (345-366). Ankara: Anı Yayıncılık.



EKLER

EK-1. Araştırma İzni

BAİBÜ - Gelen Evrak No: 11/10/2019-E.27016



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.19092535
Konu: Araştırma İzni

04.10.2019

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Valilik Makama'nın 04/10/2019 tarihli ve 605.01-E.19040377 sayılı Oluru.
b) 30/09/2019 tarihli ve E.12145 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve BİÇER'in "Öykü Temelli Çevre Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2019-2020 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere ve velilere araştırma çalışması yapabilmemesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelenmiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Fatih AKÇİL
İl Millî Eğitim Müdür V.

Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çözümlenerek kullanılması zorunludur.

2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Makam Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (67 sayfa)

Bo onaylan 5070 Sayılı Kanun Gereğince
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
04.10.2019
Tolga YEŞİLÇAYIR

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR
Kamışan İl Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: aybir93@meh.gov.tr / afyonstnecij@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137665



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407-605.01-E.19040377
Konu : Merve BİÇER'in Araştırma İzni

04/10/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 30/09/2019 tarihli E.12145 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve BİÇER'in "Öykü Temelli Çevre Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2019-2020 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda öğrenim öğrencilere ve velilere ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmalarını tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz AR-GE Birimi teklifi doğrultusunda araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih AKÇİL
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
04/10/2019

Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgili Yazı ve Ekleri (67 Sayfa).

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR
Kamusal İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: arge03@meb.gov.tr / afyonarag@igmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272)214 24 28 Faks (0 272) 2137605

EK-2. Etik Kurul Raporu



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Merve BİÇER
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Temel Eğitim Bölümü

Sayın Merve BİÇER,

"Öykü Temelli Çevre Eğitimi Programının 48-72 Aylık Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi" İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/61) kurumumuzun 26.02.2019 tarihli ve 2019/02 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Doç. Dr. H. Bural YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zühal Demirci (Üye)

EK-3: Ölçek Kullanım İzinleri

27.09.2019

Gmail - EAASPC Ölçek İzni Hk.



Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com>

EAASPC Ölçek İzni Hk.

2 ileti

Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com>
Alıcı: sema.soydan@karatay.edu.tr

5 Ocak 2019 20:30

Merhabalar Sema Hocam,

Ben Merve Biçer, Afyon Kocatepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmakla birlikte Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi programında yüksek lisans yapmaktayım.

Tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Özlem Okyay ile birlikte "Öykü temelli çevre eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıklarına etkisi" konulu tez çalışmamı yürütmekteyiz.

Geliştirmiş olduğunuz "Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children (EAASPC)" ölçeğinizi izninizle tez çalışmamda kullanmayı planlıyoruz. Danışmanın Özlem Okyay daha önce yaptığı bir çalışma için sizden ölçek izni almış, ölçek elimizde var. İzninizle kullanabilir miyiz?

Destekleriniz için teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

--

Arş. Gör. Merve BİÇER

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
AFYONKARAHİSAR
mervebicer@aku.edu.tr
0272 278 1326 /1716

Virüs bulunmuyor. www.avast.com

SEMA SOYDAN <sema.soydan@karatay.edu.tr>
Alıcı: Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com>

6 Ocak 2019 09:32

Okul öncesinde çevre tutum ve farkındalık ölçeğini tezinizde kullanabilirsiniz
Başarılar dilerim

iPhone'umdan gönderildi

Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com> şunları yazdı (5 Oca 2019 20:30):

[Alıntılanan metin gizlendi]

27.09.2019

Gmail - CATES-PV ölçek talebi



Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com>

CATES-PV ölçek talebi

3 ileti

Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com>
Alıcı: denizkahrman@gmail.com

18 Eylül 2019 13:54

Merhaba Deniz hocam,
Ölçek için mail atmamı istemiştiniz.
Saygılarımla, iyi çalışmalar dilerim.

--

Arş. Gör. Merve BIÇER

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Temel Eğitim Bölümü
Okul Öncesi Öğretmeniği ABD
AFYONKARAHİSAR
mervebicer@aku.edu.tr
0272 278 1326 /1716

deniz kahrman <denizkahrman@gmail.com>
Alıcı: Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com>

19 Eylül 2019 12:23

merve ekte gönderiyorum,
soruların olursa yazabilirsin.

Kolay gelsin

Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com>, 18 Eyl 2019 Çar, 13:55 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

--

Deniz



fwdcatespv.zip
7039K

Merve Biçer <bcr.mrv@gmail.com>
Alıcı: deniz kahrman <denizkahrman@gmail.com>

27 Eylül 2019 11:54

Merhabalar sayın hocam,
Nazik tavrınız ve ölçeği paylaştığınız için çok teşekkür ederim. Tezimi tamamladığımda sizi bilgilendirmekten onur duyarım.
Saygılarımla, iyi çalışmalar dilerim.



Virüs bulunmuyor. www.avast.com

deniz kahrman <denizkahrman@gmail.com>, 19 Eyl 2019 Per, 12:23 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-4. Genel Bilgi Formu

1. **Çocuğunuzun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):** /..... /.....

2. **Cinsiyeti:** 1. Kız 2. Erkek

3. **Doğum sırası:**

1. İlk çocuk 2. Ortanca veya ortancalardan biri 3. Son çocuk

4. **Ailedeki çocuk sayısı:** 1 çocuk 2 çocuk 3 çocuk 4 çocuk ve fazlası

Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

0-6 ay 7-12 ay 12-18 ay 19-24 ay İki yıldan fazla

6. **Anne-baba hayatta mı?**

Anne

Baba

Hayatta

.....

.....

Hayatta değil

.....

.....

7. **Anne-baba hayatta ise**

1. Beraber yaşıyor. 2. Ayrıldılar/boşandılar.

8. **Anne-babanın yaşı**

Anne

Baba

29 yaş ve altı

.....

.....

30-39 yaş

.....

.....

40-49 yaş

.....

.....

50 yaş ve üzeri

.....

.....

9. **Öğrenim Durumu**

Anne

Baba

Okur yazar değil

.....

.....

Okur yazar

.....

.....

İlkokul ve Ortaokul

.....

.....

Lise

.....

.....

Üniversite

.....

.....

Lisansüstü

.....

.....

EK-5. Belirtke Tablosu

Etkinlik Adı		Gelişim Alanı (Kazanımlar)	Bilişsel Gelişim	Dil Gelişimi	Sosyal ve Duygusal Gelişim	Motor Gelişim	Öz bakım Becerileri
1. ETKİNLİK: Soso'nun Kompostu		Türkçe – Oyun	Kazanım 3	Kazanım6		Kazanım 1	
2. ETKİNLİK: Kompost Sandığı Yapalım		Fen	Kazanım 2 Kazanım 5				
3. ETKİNLİK: Can Dostumuz Ağaçlar		Türkçe		Kazanım7 Kazanım3			
4. ETKİNLİK: Neşeli Ormanın Kayıp Yaprakları		Fen – Matematik	Kazanım 4 Kazanım 5 Kazanım 6			Kazanım 15	
5. ETKİNLİK: Suyun Öyküsü		Türkçe – Drama	Kazanım 1	Kazanım 5	Kazanım 8		
6. ETKİNLİK: Geleceğimiz Boşa Akmasın		Okuma yazmaya hazırlık	Kazanım 3	Kazanım 7			
7. ETKİNLİK: Sihirli Ağacımız		Türkçe – Drama	Kazanım 5	Kazanım 8	Kazanım 3		
8. ETKİNLİK: Yaşam Döngüsü		Matematik – Oyun	Kazanım 14			Kazanım 3	
9. ETKİNLİK: Temiz Çevre, Temiz Dünya		Türkçe – Fen	Kazanım 2 Kazanım 5 Kazanım 7		Kazanım 13		
10. ETKİNLİK: Temiz Çevre, Güzel Oyun		Türkçe – Fen - Oyun	Kazanım 7 Kazanım 8 Kazanım 17				Kazanım 6

		Kazanım 18 Kazanım 19				
11. ETKİNLİK: Nasıl Dönüşür?	Türkçe – Fen	Kazanım 13 Kazanım 18			Kazanım 4	
12. ETKİNLİK: Geri Dönüşüm Projesi	Sanat	Kazanım 7		Kazanım 7	Kazanım 4	
13. ETKİNLİK: Duygulu Hayvancıklar	Türkçe – Oyun	Kazanım 19	Kazanım 5	Kazanım 6		
14. ETKİNLİK: Hayvan Dostlarımıza Yuva Yapalım	Sanat			Kazanım 3	Kazanım 4	
15. ETKİNLİK: Küsmesin Yıldızlar	Türkçe	Kazanım 1 Kazanım 13 Kazanım 17	Kazanım 7			
16. ETKİNLİK: Mutlu Bir Dünya İstiyoruz	Oyun	Kazanım 17	Kazanım 7	Kazanım 3		
17. ETKİNLİK: Kaçak Fidanlar	Türkçe – Oyun	Kazanım 5	Kazanım 5	Kazanım 10		
18. ETKİNLİK: Ağaç Dikelim	Alan Gezisi	Kazanım 5 Kazanım 8		Kazanım 10		
19. ETKİNLİK: En güzel Çevre	Türkçe – Okuma yazmaya hazırlık	Kazanım 3	Kazanım 12			
20. ETKİNLİK: Tohum Koleksiyonu	Fen	Kazanım 7		Kazanım 10	Kazanım 4	

EK-6. Örnek Etkinlik

Kavram: Toprak

Öyküsü: Soso'nun Kompost Kitabı

1.Gün: Etkinlik Adı: Soso'nun Kompostu

Yaş Grubu: 48-72 ay

Etkinlik türü: Türkçe Etkinliği ve Oyun Etkinliği (Bütünleştirilmiş etkinlik)

Sözcükler ve Kavramlar: Kompost, organik, atık, solucan

Materyaller:

-Soso'nun kompost kitabı, öykünün içinde geçen atıkların gerekenleri streç filme sarılarak gerekemeyenler doğrudan hazırlanır. (Kahve ve çay atıkları, yumurta kabuğu, meyve ve sebze atıkları, otlar, kesilmiş çimenler, yapraklar, kurumuş çiçekler, odun parçaları, kuruyemiş kabukları, kâğıt ve karton parçaları, üzerine yiyecek bulaşmamış kesekağıdı ve kâğıt havlu.) (Plastik, metal, seramik, cam, süt ve süt ürünleri (peynir, yoğurt, tereyağ), pişmiş yemekler, ekmek, kemikler, kırmızı et, tavuk eti ve balık, yağlı yiyecekler, çok küflenmiş meyve veya sebzeler ve et ile beslenen hayvanların dışkısı (kedi ve köpek gibi)), karton kutu, müzik (Best of Mozart - <https://www.youtube.com/watch?v=Rb0UmrCXxVA>)

Kazanım ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır)

Dil Gelişimi

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.)

Motor Gelişim

Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. (Göstergeleri: Belirli bir mesafeyi sürünerek gider.)

Öğrenme süreci

- Öğretmen çocuklara içinde biraz toprak ve solucan olan kavanozu göstererek “Çocuklar sınıfımızda bir misafir var. Misafirimizin adı “Soso”. Hadi gelin hep birlikte Soso’yu inceleyelim.” der ve çocuklarla birlikte solucanı inceleyerek, dokusu, diğer hayvanlardan farkı, nerede yaşadığı, yaşamak için nelere ihtiyaç duyabileceği hakkında sorular yönelterek sohbet ortamı oluşturulur.
- Sohbet sonrasında “Çocuklar Soso’nun size anlatacakları var hadi bakalım minderlere geçelim, Soso bize neler anlatacakmış?” denilir ve minderlere geçilir.
- Önce “Soso” isimli parmak oyunu oynanır.

Soso’dur benim adım. (Ellerle kendimiz gösterilir)

Benim bir küçük bahçem var (Eller açılarak yer işaret edilir.)

Kıvrılarak kıvrılarak (Parmaklar kıvrılarak solucan gibi hareket ettirilir)

Büzülerek ilerleyerek (Parmaklarla büzülme ilerleme harekete yapılır.)

Toprağında gezerim (Parmaklar hareket ettirilerek yar gösterilir.)

Toprak beni besler (Yeme hareketi yapılır.)

Ben toprağı beslerim (Toprağı verme hareketi yapılır.)

Yağmurlar yağar (Yağmur hareketi yapılır.)

Güneş açar (Eller yukarı ve yanlara doğru sallanır.)

Toprağımdan bitkiler çıkar (Parmaklar yerden yavaş yavaş kaldırılır.)

- Daha sonra ‘Soso’nun Kompost Kitabı’ adlı öykü kitabı çocuklara gösterilerek kapak resminde neler olduğu, kitabın adının ne olduğu, yazarı hakkında konuşulduktan sonra etkileşimli olarak okunur.
- Öykü bittikten sonra “Çocuklar siz de Soso gibi bir solucan olmak ister misiniz? Senin adın ne olsun? Peki ya seninki?” denir ve çocuklar kendilerine bir isim takarlar. “Biz toprakta yaşayan solucanlarız. Solucanlar kendilerini büzerek ilerleyerek, büzerek ilerleyerek hareket ederler. Toprağın içerisinde bir sağa bir

sola kıvrılırlar. Bakalım Soso ve siz arkadaşları toprakta gezerken acaba hangi yiyeceklerle karşılaşacaksınız? Hangi yiyecekleri yemek isteyeceksiniz.” denir.

- Öğretmen Best of Mozart müziğini açar. Çocuklardan solucan gibi hareket ederek sınıfta gezinmeleri istenir. Solucan canlandırması yaparak sınıfta gezen çocukların önüne öğretmen atık materyaller (Teneke, şişe, plastik gibi ürünler) ve yiyebileceği yiyecek atıkları (streç film ile sarılı şekilde) atar. Solucan gibi hareket eden çocuklar önüne düşen atık materyalleri eğer solucanlar ve toprağın altında yaşayan diğer canlılar tüketebilecekse sınıfın köşelerinde bulunan kartonlardan hazırlanmış kutulara biriktirmeleri söylenir. Canlıların tüketemeyeceği atık ürünleri ise bırakarak yiyecek aramaya devam edecekleri söylenir.
- Oyun sonunda çocukların biriktirdiklerinin toprak altında yaşayan canlılar için uygun yiyecekler olup olmadığı hakkında sorular sorularak sohbet edilir.
- Toprağın üzerinde kalan atıklara dikkat çekilir. Solucanlara ve diğer bütün canlılara ne gibi zararları olabileceği konusunda çocuklara fikirleri sorulur ve tartışılır.
- Toprağın üzerinde kalan atıklar bir kutu içerisinde toplanır.
- Son olarak, “bugün sınıfımıza Soso’yu getirmiştım. Bakın kavanozun içinde hala ama o da bir canlı değil mi? Nerede yaşaması gerekir? Onun doğal yaşam alanı neresi? Onu bu kavanozda bırakırsak ne olur?” gibi sorularla çocuklara hayvanların yaşam hakkına saygı göstermemiz gerektiği, onunla vakit geçirdiğimize göre artık onu tekrar toprağa kavuşturmamız gerektiği çocuklara açıklanır ve çocukların incelemesi için sınıfa getirilen solucan çocuklarla birlikte doğaya bırakılarak etkinlik tamamlanır.

Değerlendirme

- Bugün hangi kitabı okuduk çocuklar? Kompost neydi hatırlıyor musunuz?
- Soso’nun arkadaşı vardı ona yardımcı oluyordu. Bu arkadaşı kimdi? Ona nasıl yardımcı oluyordu? Kompostun içine neler koyuyordu? (Öyküde kullanılan kartlar çocuklara gösterilerek bu olabilir mi? Peki bu? şeklinde sorulur)
- Toprak altında yaşayan bir solucan olsanız ve toprakta hep doğaya ait olmayan atıklarla karşılaşsanız ne hissedersiniz?

- Siz de çevrenizde doğaya ait olmayan ürünler görüyor musunuz? Neler görüyorsunuz? Sizce bunlar toprak için zararlı mı? Neden zararlı?

Aile Katılımı

- Ailelere kompost hakkında bilgilendirici el broşürleri gönderilir. Kompostta koyulabilecek ürünlerin hangileri olabileceği hakkında örnekler belirtilir.
- Ailelerden kompost yapmak için toprakta çözünebilen yiyecek atıklarını çocukla beraber bir yoğurt kovası içinde biriktirerek okula getirmeleri istenir.

2.Gün: Etkinlik Adı: Kompost Sandığı Yapalım

Yaş Grubu: 48-72 ay

Etkinlik türü: Fen Etkinliği

Sözcükler ve Kavramlar: Kompost, organik, atık, solucan

Materyaller: Sandık, toprak, sebze ve meyve atıkları, karıştırmak için kürek, solucan, solucan şeklinde hazırlanmış dolgu oyuncak

Kazanım ve Göstergeler

Bilişsel Gelişim

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

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, dokusunu, kokusunu, tadını ve kullanım amaçlarını söyler.)

Öğrenme Süreci

- Çocuklarla çember şeklinde oturulur. “Geçtiğimiz gün hangi öykü kitabını okuduk çocuklar? Kompost neydi hatırlıyor musunuz?” diye sorulur. Ardından solucan şeklindeki kukla çocuklara gösterilir. “Bu bizim geçen gün sınıfımıza gelen arkadaşımızı ne kadar da benziyor. Galiba onun arkadaşı. Soso neler

anlatmıştı, hatırlıyor musunuz? Neler yaşamıştı bu oyuncakla beraber anlatalım. Soso'yu eline alan öykünün bir kısmını anlatıp yanındaki arkadaşına Soso'yu verecek. Soso'yu eline alan kişi öyküyü kaldığı yerden devam ettirecek” denir. Çocukların takıldığı yerlerde ‘Soso’nun kompost kitabı” kitabından göstererek çocuklara hatırlatmalar yapılır. İçerisinde geçen kompostla ilgili konular üzerinden sorular yöneltilerek sohbet ortamı oluşturulur.

- Daha sonra öğretmen hazırladığı sandığı, toprağı ve çocukların sınıfa getirdikleri atıkları masanın üzerine koyar. “Bakın burada neler var? Acaba bugün sizlerle ne yapacağız? der ve çocukların tahmin etmesi sağlanır. Çocuklara hep birlikte Kompost sandığı hazırlanacağı söylenerek, evlerinden getirdikleri atıkları getirmeleri istenir.
- Çocuklardan hangi yiyeceklerin atıklarını getirdiklerini anlatmaları ve getirilen bu malzemelerin rengi, şekli, dokusu, kokusu, tadı, büyüklüğü hakkında konuşularak toprakta çözünüp çözünmeyeceği hakkında tahminlerde bulunmaları istenir.
- Çocuklarla birlikte küreklerle toprak sandığa doldurulur. Aralarda çocukların getirdikleri yiyecek atıklardan hangilerinin uygun olduğu hakkında çocuklarla sohbet ederek katılır.
- Sonra öğretmen toprak için zararlı olabilecek birkaç atık ürünü de göstererek katıp katamayacağımızı, katarsak ne olacağını, neden katmamız gerektiğini çocuklara sorarak tartışma ortamı oluşturur.
- Bütün malzemeler koyulduktan sonra küreklerle toprak iyice karıştırılır.
- En sonunda solucanlar sandığın üzerine bırakılır.
- Sonra solucanlar gözlemlenerek, orada nasıl bir yaşam sürecekları hakkında, toprağın neye dönüşeceği hakkında sohbet edilir.

Değerlendirme

- Değerlendirme çalışması olarak; çocuklardan sınıfta yapılan kompostun resmini yapmaları istenir.
- Çocuklar resim yaparken değerlendirme soruları sorularak kompost yapımı pekiştirilir.
- Kompostumuzda hangi malzemeleri kullandık?
- Kompostumuza bıraktığımız solucanlar neler hissediyor olabilir?

- Kompostumuzla ilgili gözlemleriniz nelerdi? Solucanlar ne yaptılar?
- Hazırlamış olduğumuz bu kompost sandığını ne yapabiliriz?



Kavram: Çevre Kirliliği

Öyküsü: Teneke Orman

1.Gün: Etkinlik Adı: Temiz çevre, temiz dünya

Yaş Grubu: 48-72 ay

Etkinlik türü: Türkçe ve Fen Etkinliği (Bütünleştirilmiş Etkinlik)

Sözcükler ve Kavramlar: Çöp, tropikal ağaç, teneke, tohum, filiz

Materyaller: Temiz ve kirli çevre fotoğrafları, “Teneke Orman” kitabı, Bir kutu dolusu doğada çözünen ve çözünmeyen atıklar, tohumlar, kürek, su, çukurların başına belirteç hazırlamak için 3 tane odun parçası ve çeşitli artık malzemeler.

Kazanım ve Göstergeler:

Bilişsel Gelişim

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. (Göstergeleri: Nesne/ varlığın geçirdiği değişim sürecini gözlemler)

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.)

Sosyal ve Duygusal Gelişimi

Kazanım 13. Estetik değerleri korur. (Göstergeleri: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.)

Öğrenme Süreci

- Öğretmen, çocuklardan kendisini görecektir şekilde oturmasını ister.
- Projeksiyon/akıllı tahta ile temiz çevre ve kirli çevre fotoğraflarını çocuklara gösterir.
- Fotoğraflar üzerinden hangisinin daha güzel görüldüğü, hangisinin kendilerini iyi hissettirdiği, kendilerini iyi hissetmelerinin nedeni, çevrenin kirli olmasının

insanlara ve diğer canlılara ne gibi zararlar verebileceği, çevreyi temiz tutmak için neler yapılabileceği sorularak çocukların düşünme becerileri harekete geçirilir. Çevremizin temiz olmasının dünyanın devamlılığı için çok önemli olduğu, sadece insanların değil ağaçların, çiçeklerin, hayvanların da temiz bir çevreye ihtiyacı olduğu açıklanır.

- Sohbetin ardından öğretmen “Temiz Çevre” isimli şiiri okur. Daha sonra çocuklarla bir kez tekrarlanır.

Temiz Çevre

Temiz çevre istiyoruz,
Doğayı çok seviyoruz.
Pırıl pırıl bir dünya,
Yaşamaya hasretiz biz.

Denizler bizim, göller bizim,
Ovalar bizim, dağlar bizim.
Bu hazine hepimizin,
Bugün için varız biz.

Doğayı temiz tutalım,
Yerlere çöp atmayalım.
Hepimiz el ele verip,
Yeşili kucaklayalım.

- Öğretmen, “Teneke Orman” adlı öykü kitabını çocuklara göstererek kapak resminde neler olduğu, kitabın adının ne olduğu, yazarı hakkında konuşulduktan sonra öyküyü etkileşimli olarak okur.
- Kitap sonrasında çocuklarla İnsanın isterse bulunduğu çevreyi çok güzel bir yere dönüştürebileceği, bir tohumla ya da çevremizi güzelleştirebilmek için herhangi bir fikirle çok önemli bir adım atabileceğimiz hakkında konuşulur.
- Öğretmen bir kutu içerisinde hazırlanmış olduğu çeşitli atıkları, çöpleri çocuklara gösterir. Hangilerinin doğaya ait, hangilerinin doğaya ait olmadığı, hangisinin doğaya zarar verip kirleteceği, hangisinin toprakta kaybolarak toprağa besin(humus) olarak geri dönüşeceği hakkında çocuklarla fikir yürütülür. Çevreyi kirletenler ve çevreye faydalı olanlar olarak iki ayrı kutuya gruplanır.

- Bahçede 3 tane çukur kazılır. Bir tanesine çevreyi kirleteceği düşünülen atıklar gömülür. Bir tanesine faydalı olacağı düşünülenler gömülür. Sonuncuya ise bazı tohumlar gömülür. Her bir çukura nelerin gömüldüğü unutulmaması için artık malzemelerden çocuklarla belirtici işaret levhaları hazırlanarak çukurların başına dikilir.
- Bu çukurlarda tohum olana su verilerek besleyeceğimiz söylenir. Diğerlerine herhangi bir şey yapılmadan haftada iki haftada bir çukurlar tekrar kazılarak gömülen atıkların yok olup olmadığı kontrol edileceği söylenir.
- Doğaya ait atıkları toprağa gömdüğümüzde aslında toprak için iyilik yaptığımız, daha verimli hale gelmesine yardımcı olduğumuz, tohum dikerek de toprağın bize yeni ürün vererek faydalı olduğu söylenir. Toprağa zararlı ürünler gömdüğümüz zaman ise ona ve çevrede yaşayan küçük böceklere, kuşlara, hayvanlara ne gibi zararlar verdiğimiz hakkında çocuklarla sohbet edilir. Gözlemler devam ettikçe bu konu çocuklarla tekrar konuşulur.

Değerlendirme

- Öyküdeki adam nasıl bir yerde yaşıyordu? Peki nasıl bir yerde yaşamayı hayal ediyordu?
- Siz teneke bir ormanda yaşasaydınız neler hissederdiniz? Neden?
- Sonra bu ormana ne oldu da burası gerçek bir ormana dönüştü?
- Tohum nedir? Nelerin tohumu olur?
- Tohum ne işe yarar?
- Temiz bir çevre için üzerimize düşen sorumluluklar nelerdir?
- Çevreyi kirlettiğimiz zaman doğada yaşayan canlılara ne gibi zararlar veriyor olabiliriz?
- Çevre bizimle konuşsaydı ne derdi? (Çocukların yanıtları bir kağıda yazılarak panoya asılır.)

2.Gün: Etkinlik Adı: Temiz çevre, güzel oyun

Yaş Grubu: 48-72 ay

Etkinlik türü: Türkçe, Fen ve Oyun Etkinliği (Bütünleştirilmiş Etkinlik)

Sözcükler ve Kavramlar: Çöp, tropikal ağaç, teneke, tohum, filiz

Materyaller: Plastik, cam, kağıt ve yiyecek atıkları, çocuk sayısı kadar eldiven, çöp toplamak için karton kutular, 12 tane atık resimleri kartı, 12 tane geri dönüşüm sembolü kartı, koli bandı.

Kazanımlar ve Göstergeler

Bilişsel Gelişim

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları yapıldıkları malzemeye, kullanım amaçlarına göre gruplar.)

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Göstergeleri: Nesne/varlıkların görüntüsüne göre karşılaştırır.)

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.)

Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar. (Göstergeleri: Olayları oluş zamanına göre sıralar.)

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.)

Öz Bakım Becerileri

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

Öğrenme Süreci

- Öğretmen çocuklara bir önceki gün okuduğu “Teneke Orman” öyküsünü hatırlayıp hatırlamadıklarını sorar. İki gruba ayrılan çocuklara öykünün resimleri verilir. Her gruptan resimlerine bakarak öyküdeki olay sıralamasını yapmaları istenir. Sınıf öğretmeni ve araştırmacının rehber olduğu gruplarda çocuklar resimleri inceleyerek öyküdeki olay sıralamasına göre resimleri sıralarlar. Her grupta çocuklar resimlere bakarak öyküyü anlatırlar.
- Öykünün çocuklar tarafından tekrarı ardından öğretmen “Çocuklar biliyor musunuz? Bugün sizinle oyun oynamak için bahçeye çikalım istiyordum ama gelirken bahçeye baktım ve gördüklerime inanamadım.” der. (Öğretmen önceden

okulun bahçesine farklı türde çöpler dağıtmıştır. Bu çöpler plastik, cam, kağıt ve yiyecek atıklarıdır). Çocuklara “Ne görmüş olabilirim sizce? Sizler de merak ediyor musunuz? sorularını sorar. Çocukların cevapları ardından “Hadi hep beraber bahçeye çıkalım ve neler olduğunu hep birlikte görelim” der.

- Bahçeye çıkılır ve çocukların neler gördüğü, bunların ne olabileceği, bu şekilde oyun oynarsak neler olabileceği hakkında konuşulur.
- Daha sonra “Hadi şimdi çöplere basmadan ebelemece oyunu oynamaya çalışalım” denir ve sayışma yöntemiyle bir ebe seçilir. Oyunu oynarken hiçbir çöpe dokunmamaya çalışılır. Bir süre oynandıktan sonra oyun durdurulur. Çocuklara çöpler yerlerdeyken oyun oynamanın nasıl olduğu, nasıl zorlandıkları sorulur. Bu şekilde oyun oynamanın riskleri hakkında konuşulur.
- Daha sonra bu problemi nasıl çözeceğimiz sorulur. Çözüm yolları konuşulur.
- Çocuklara eldivenler dağıtılarak hep birlikte çöpleri toplama kampanyası başlatılır. “Güzel oyunlar için temiz çevre” sloganıyla bütün çocuklar ellerini üst üste koyarak sloganı söyleyerek harekete geçer.
- Çöpleri toplarken geri dönüştürülebilir benzer çöpleri toplamak üzere farklı atık kutuları hazırlanır. Kutuların üzerinde hangi atığın atılacağını gösteren resimler vardır. Çocuklardan her atığı kendi kutusuna atmaları istenir.
- Çöpler bittikten sonra etraf son kez gözlenir ve kutulardaki atıkların doğru ayrıştırılıp ayrıştırılmadığı çocuklarla birlikte kontrol edilir.
- Daha sonra bu kutular çocuklarla birlikte okulun en yakınındaki geri dönüşüm kafeslerine bırakılır. Yiyecek atıklarından ise hayvanlara yiyecek olabilecekler hayvan yemek kaplarına, diğerleri de toprağa gömülerek toprak altında yaşayan canlılara armağan edilir.
- Ardından çevre son kez gözlemlenerek önceki halini ve sonraki halini karşılaştırmaları istenir.
- Daha sonra çocuklar iki gruba ayrılır. Bir gruptaki çocukların üzerine atık resimleri asılır. Diğer gruptaki çocuklar ise geri dönüşüm avcılarıdır. Geri dönüşüm avcıları atıkları yakalayıp belirlenen merkeze götürürler. Eğer doğaya ait bir atıksa ebe yakaladığında yere çömelerek toprağa kazandırıldığı söylenir. Oyun tüm atıklar yakalanana kadar devam eder.

Değerlendirme

- Kirli bahçede oyun oynarken neler hissettiniz? Temizledikten sonra oynamak nasıldı?
- Atıkları ayrıştırırken nelere dikkat ettik?
- Atıkları neden ayrıştırdık (farklı kutulara koyduk)?
- Temiz bir çevre için üzerimize düşen sorumluluklar nelerdir?
- Çevremiz kirlenirse hangi canlılar bundan nasıl etkilenir?
- Biz çevre kirliliği problemimizi nasıl çözdük? Etkili oldu mu?



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Merve BİÇER

Doğum Tarihi: 15.04.1992

e-mail: mervebicer@aku.edu.tr

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	Sakarya Üniversitesi	2012-2016
Y. Lisans	Okul Öncesi Eğitimi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2017-2020

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Okul Öncesi Öğretmeni	Oyunpazarı Kreş ve Gündüz Bakımevi (Eskişehir)	2016
Arş. Grv.	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Nisan 2018- ...

Aldığı Diğer Görevler:

1. “Toplumsal Hizmet Kulübü Danışmanlığı” Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı, 2018-2019.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler:

1. Bakır, E.; Biçer, M.; Güvenir, E. (2015). “48-60 Ay Arasındaki Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların İlkokul Algılarının Belirlenmesi” 10. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi, 05-07 Mayıs 2015, Trabzon.

2. Keleş, S.; Bakır, E.; Biçer, M.; Güvenir, E. (2015). “İlkokuldaki Kurallara Hazırım Peki Ya Duygularım? Öğrenme ile İlgili Kurallara Sahip Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklar ile Sahip Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocukların Duygusal Göstergeler Açısından Karşılaştırılması.” *4.Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, 02-05 Eylül 2015, Ankara.

3. Biçer, M.; Çamlıbel Çakmak, Ö. (2018). “Türkiye’de Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Bağlanma ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” *13. Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresi*, 26-28 Nisan 2018, Afyonkarahisar.

Katıldığı Sertifika Programları:

1. “Çocukların Objektif ve Projektif Değerlendirilmesi”, İstanbul Ruh Sağlığı Enstitüsü, Mart 2016, Sakarya.

(Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) - Bender Gestalt Görsel Algı Testi - Cattell 2A Zeka Testi - Çocuk Çizimlerinin Projektik Değerlendirilmesi - FTF-K Frankfurter Dikkat Testi - Gessel Gelişim Figürleri Testi - Louissa Duss Psikanalitik Hikayeler Testi - Metropolitan Okul Olgunluğu Testi - Peabody Resim Kelime Testi - Porteus Labirentleri Testi)

Katıldığı Konferans ve Eğitimler:

1. “2018 Okul Öncesi Eğitim Konuşmaları”, Türkiye Okul Öncesi Eğitimi Geliştirme Derneği-OMEP Türk Milli Komitesi ve Türk Dünyası Bilim Kültür ve Sanat Merkezi, 24 Mart 2018, Eskişehir.
2. “Masal Anlatıcılığı”, Kidsnook Masal Akademi, 5 Mayıs 2018, Eskişehir.
3. “İçindeki Anlatıcıyı Keşfet”, SEİBA Uluslararası Hikaye Anlatıcılığı Merkezi, 16-17 Şubat 2019, İstanbul.
4. “Judith’le Masal Yoluna Devam”, Tiyatro Medresesi, 6-10 Ağustos 2019, İzmir.

İlgi Alanları

1. Masal Anlatıcılığı
2. Psikoloji
3. Resim
4. Müzik