



**T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM 5 YAŞ ÇOCUKLARININ ESTETİK
DEĞERİ AÇISINDAN ÇEVRE FARKINDALIKLARI**

**Hasibe ELİBOL
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ**

Sivas-2022

OKUL ÖNCESİ DÖNEM 5 YAŞ ÇOCUKLARININ ESTETİK DEĞERİ AÇISINDAN ÇEVRE FARKINDALIKLARI

Hasibe ELİBOL

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ

Sivas

2022

KABUL VE ONAY

Hasibe ELİBOL'un hazırlamış olduğu “Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Estetik Değeri Açısından Çevre Farkındalıkları” başlıklı bu çalışma, 21.06.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, “Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı”nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğretim Üyesi Abdulhamit KARADEMİR (Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ (Danışman)

Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN (Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.... / /

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

.../...../2022

Hasibe ELİBOL

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönem, çocukların çevreye karşı farkındalık ve değer yargısı geliştirme başladığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, içinde bulundukları çevreleri dikkatli bir şekilde gözlemleyerek anlamlandırmaya çalışırlar. Bu açıdan bakıldığında çocukların, çevre farkındalıklarının estetik açıdan gelişmesi için çocuklara gerekli estetik bilincin kazandırılması önemli görülmektedir. Estetik duyarlılığı gelişmiş çocuklar, çevrelerinde her zaman güzel olanı görmeyi isteyecekler ve çevrelerini estetik açıdan daha yaşanabilir bir hale getirebileceklerdir. Bu araştırmada okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının çevreye yönelik estetik bakış açıları çocukların görüşleri çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın planlanması ve yürütülmesinde bana yol göstererek desteğini hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ'ye;

Tüm yaşamım ve eğitim hayatım boyunca ellerinden gelen tüm imkânları kullanarak beni hiç yalnız bırakmayan canım annem Hatice ELİBOL'a, babam Mehmet ELİBOL'a ve kız kardeşim Arş. Gör. Dr. Emine ELİBOL'a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

ELİBOL, Hasibe, Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Estetik Değeri Açısından Çevre Farkındalıkları, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2022.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının estetik değeri açısından çevre farkındalıklarının neler olduğunun belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan anaokullarında eğitim gören 5 yaş okul öncesi dönem 40 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocuklar, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Çocukların çevre kavramını en çok doğa, bitki, orman gibi doğal çevre unsurlarıyla ilişkilendirdikleri bulgulanmıştır. Çocuklar çevrenin güzel olarak nitelendirilmesi için çevrede; orman/ağaç, çiçek, gökyüzü gibi doğal unsurların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların yaşamak istedikleri şehirde en çok yaşam alanları ve doğal çevre unsurlarını görmek istedikleri saptanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; çocukların kendi odalarını yeniden tasarlayarak değiştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların çevre kirliliği olarak en çok görüntü kirliliğinden en az ise hava kirliliğinden rahatsız oldukları bulunmuştur. Sonuç olarak, çocuklara yönelik mekânlar oluşturulurken farklı meslek gruplarının görüşleri alınarak multidisipliner yaklaşım sergilenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Estetik, Değer, Çevre, Çevre farkındalığı

ABSTRACT

ELİBOL, Hasibe, Environmental Awareness of 5-Year-Old Preschool Children Concerning Aesthetic Value, Master Thesis, Sivas, 2022.

The aim of this research is to determine the environmental awareness of 5-year-old preschool children concerning aesthetic value. A case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 40 preschool children aged 5 years attending preschools in Sivas city center in the 2021-2022 academic year. The children participating in the study were selected by the criterion sampling method, one of the purposive sampling types. A semi-structured interview form was used to collect data. The obtained data were analyzed using content analysis. In order for the environment to be described as beautiful; children stated that there should be natural elements such as forest/tree, flower, sky. In addition, it was determined that the children most wanted to see living spaces and natural environment elements in the city they wanted to live in. In addition, the children stated that they want to have buildings, trees, and flowers in the city they want to live in, they want to recolor, and the city should be beautiful. When the research results were examined, it was concluded that the children wanted to change their rooms by redesigning them. It has been found that children are most disturbed by visual pollution and least disturbed by air pollution as environmental pollution. As a result, it is recommended to adopt a multidisciplinary approach by taking the opinions of different occupational groups while building spaces for children.

Key Words: Aesthetics, Value, Environment, Environmental awareness

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	
ETİK SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	5
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.5. Sayıtlılar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Estetik	7
2.2. Estetik ile İlgili Kavramlar	9
2.2.1. Estetik Özne.....	9
2.2.2. Estetik Nesne	10
2.2.3. Estetik Yargı.....	11
2.2.4. Estetik ve Güzel.....	13
2.2.5. Estetik Değer	14
2.2.6. Estetik Gelişim	16
2.2.7. Estetik Eğitimi	18
2.3. Çevre	21
2.3.1. Doğal Çevre.....	22
2.3.2. Yapay Çevre	23
2.4. Çevre Eğitimi	24
2.4.1. Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi.....	26
2.5. Çevre Farkındalığı	28
2.5.1. Okul Öncesi Dönem Çevre Farkındalığı	29
2.6. Estetik Çevre	30
2.7. İlgili Araştırmalar	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni	36
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	37

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	51
5.2. Öneriler	56

KAYNAKÇA.....	57
----------------------	-----------

EKLER	73
--------------------	-----------

Ek 1. Yazılı/Sözlü Gönüllülük Bilgilendirmesi	73
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	74
Ek 3. Etik Kurulu Kararı.....	75
Ek 4. Araştırma İzni	76
Ek 5. Veli Onam Formu.....	77

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Parsons'un estetik gelişim evreleri	18
Tablo 2. Güzel kavramı	39
Tablo 3. Çevre kavramı	40
Tablo 4. Mutlu hissedilen ortamlar	41
Tablo 5. Güzel çevre	42
Tablo 6. Bina güzelleştirme	44
Tablo 7. Çevrelerindeki binaların güzelliği	45
Tablo 8. Sınıf düzenleme	45
Tablo 9. Sınıfında vakit geçirmeyi sevme durumu	46
Tablo 10. Kirlilik	46
Tablo 11. Yaşamak istedikleri şehir	47
Tablo 12. Oda düzenleme	48
Tablo 13. Çocukların odalarını sevme durumu	49
Tablo 14. Yaşamak istedikleri ev	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil

Sayfa

1. Estetik yargılama süreci..... 12



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Akt.	: Aktaran
TDK	: Türk Dil Kurumu
vd.	: ve diğerleri
f	: Frekans
%	: Yüzde



BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, bireyin yaşantısındaki tüm dönemlerin temelini oluşturmaktadır. Bu dönem, çocukların kişilik gelişimi ve diğer gelişim alanlarının hızlı olduğu bir dönem olarak bilinmektedir (Güven ve Azkeskin, 2010). Çocukların, gelişim alanlarının desteklenmesi onların temel alışkanlıkları kazanmalarına ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Güvenir, 2018). Okul öncesi dönem çocukları, yaşantı yoluyla kazandıkları davranış ve becerileri bir araya getirerek birbiriyle ilişkilendirmeyi öğrenmektedirler. Bu dönemde çocukların edindikleri tüm doğru davranış ve bilgiler onların ilerdeki yaşantısını olumlu etkilemektedir (Oktay, 2002; Zentall, Galızio ve Critchfield, 2002). Çocuklara verilen eğitimler onların ileriki yaşantısını büyük oranda etkilediğinden, bu dönemde verilen eğitimlerin çocukların bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olması önemlidir (Güven ve Azkeskin, 2010; Güvenir, 2018). Çocuğun kendini tanıması, kendi potansiyelinin ve eksik yönlerinin ne olduğunun farkına varması büyük oranda yaşamın ilk yıllarında gerçekleşmektedir. Bu yıllarda kazanılan davranışların çocuğun ileriki yaşlarında kişilik, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını şekillendirdiği bilinmektedir (Zembat, 2007).

Çocukların yaratıcı düşüncelerini ön plana çıkararak, duygu ve düşüncelerini sanatla açıklayabilen, estetik duyarlılığı olan, bulunduğu topluma uyum sağlamada sorun yaşamayan sağlıklı birer yetişkin olmaları için onlara destek olunmalıdır (Yıldız-Davun, 2009). Estetik açıdan duyarlı bireyler yetiştirmek için erken çocukluk dönemi önemlidir (Arıcı, 2016).

Estetik, insanların duygu ve düşünceleri ile oluşan, güzel olarak nitelendirilen düşünce biçimidir (Artut, 2013). Estetik; sanatın, sanat eserlerinin, güzel ve güzelliğin, sanat ile doğa ilişkisinin ne olduğunu sorgulayan ve bunlar üzerine yoğunlaşan bir disiplindir (Karabulut, Bilirdönmez ve Ayduşlu, 2010). Estetik değer, çocukların güzel olanın ne olduğuyla ilgili düşüncelerini geliştirerek toplumun var olan kültürünü, beğenilerini, duygu ve düşüncelerini anlamalarını amaçlayarak bireye ve topluma karşılıklı olarak fayda sağlamaktadır (Mazman-Budak, 2012). Bu açıdan bakıldığında estetik değer, bireyin kendi kültürünü anlamasını ve toplumun diğer değerlerini

benimsemesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir (Kuşcuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017).

İnsanlarda güzellik ve hoşnutluk duygusu oluşturan estetik kavramı, göreceli bir kavramdır (Eyerdam, 2003). Estetiğin göreceli bir kavram olması yani bireye göre farklılık göstermesi kişinin estetik algısının yaşadığı toplumun kültürüne, aldığı eğitime, çevresine göre farklılaştığının göstergesidir. Bu yüzden bireylere verilecek estetik eğitimiyle, tek bir düşünceye bağlı kalmak yerine yaratıcı düşünebilen estetik beğenisi gelişmiş bireyler yetiştirilebilir (Gökay ve Demir, 2006).

İnsanlar estetik değerini kazanırken doğal ve yapılandırılmış çevresinde gördüğü nesnelerin ayrıntılarını fark ederek estetik bakış açısı ve hayat disiplini geliştirmektedir. Bu değer sayesinde bireyler çevrelerine farklı bakış açılarıyla bakarak, değişik yönlerden yorumlayabilme yeteneğini geliştirmektedir. Duygu ve düşüncelerini yaratıcı yolla ifade ederken bunların estetik kavramı çerçevesinde olmasına dikkat eder. Estetik eğitimiyle yetenekleri, zamanla gelişen birey çevresinde algıladıkları nesnelerin özüne odaklanabilir (Karaahmet-Balcı 2015; Özalp, 2016). Bu eğitim sayesinde çocuklar duygu, düşünce ve potansiyellerini geliştirerek kendi iç dünyalarını daha estetik bir yolla dışa yansıtma olanağı bulurlar (Gültekin, 2013). Eğitim sürecinde çocuklar dünyaya daha estetik açıdan bakabilecekleri faaliyetlere yönlendirildiğinde, çocuklar sadece sanat eserine değil aynı zamanda içinde bulundukları doğanın da farkına varma olanağı bulurlar (Mazman-Budak, 2012).

Çevre sorunlarının artarak dünya gündeminde yer almasından sonra, doğa estetiği kavramı insanların yaşadıkları kent, bahçe, yeşil alan, ev gibi tüm alanları da içine alarak çevre estetiği adı altında araştırılmaya ve tartışılmaya başlanmıştır (Carlson, 2020; Ekşioğlu-Çetintahra ve Çubukçu, 2011).

Son yıllarda tartışılmaya başlanan çevre ve estetik kavramları farklı kavramlar olarak görülse de aslında iç içe geçmiş kavramlardır. İnsanların çevreden soyutlanması mümkün değildir ve çevre ile bir bütün olarak yaşamaktadır. Bireyin içinde yaşadığı tüm ortamlar ve oluşan koşullar onun çevresini oluşturmaktadır. Buradan yola çıkarak çevrenin insanı çevreleyen her şey olduğu söylenebilir yani çevre öz bilincimiz dışında kalanların tamamıdır. (Erzen, 2006).

Çocuklar, okul öncesi dönemde olumlu veya olumsuz olarak çevreye yönelik bir tutum geliştirmektedir (Smith, 2001). Bu dönem yaşantıları, çocuklara çeşitli olanaklar sunularak, onların çevreye yönelik olumlu düşünce ve tutum geliştirmesine destek olmaktadır (Şahin, 2008). Erken çocukluk döneminin, çocukların çevreye yönelik ilgi,

farkındalık, değer yargısı oluşturma becerilerinin geliştiği önemli bir zaman dilimi olduğu bilinmektedir. Bu yüzden çevre eğitimi çalışmalarına erken yaşta başlanması önemli görülmektedir. Çevre kirliliğinin artmasından kaynaklanan endişeden dolayı okul öncesi ve ilkokul programlarında, çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının artmasını destekleyen etkinliklere çokça yer verilmeye başlanmıştır (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007).

1.1. Problem Durumu

Erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların, çevre ile nasıl bağlantı kurulduğunu bilen, çevrede var olan sorunların neler olduğunu ve bu sorunlara yönelik nasıl bir çözüm üretileceğini kavrayabilen, çevreye karşı duyarlı, çevre farkındalığı olan, gerekli bilgi ve becerilere sahip bireyler olmaları gerekmektedir (Haktanır, 2007). Çocukların çevre ile olumlu deneyimler yaşamasına yönelik fırsat tanımak, onların doğayla bağlarının güçlenmesine ve çevre bilinci oluşmasına katkı sağlamaktadır (Başal, 2015).

İnsanlar çevresine farklılıklar katarak güzel olanı aradığı sürece, kendi iç dünyasını dışa yansıtmaya olanağı bulmaktadır. Bu sayede kendini ifade eden birey estetik haz duyarak mutlu olmaktadır (Gökay ve Demir, 2006). İnsanlar iç ve dış dünyalarında güzel olanı görmek isterler. Çünkü insanlar için güzeli olanı görmek bir ihtiyaç olarak nitelendirilmektedir. İnsanların iç dünyalarında oluşan güzellik anlayışı estetik duygu ve düşüncelerle kendini gösterir. Dış dünyada görmek istediği güzellik ise iç dünyasında oluşan estetik algısının dışa yansımalarıyla meydana gelmektedir. Bu durum estetik çevre kavramını oluşturmaktadır (Çelikler, Aksan ve Yenikalaycı, 2019).

Estetik çevre, çevrenin barındırdığı estetik değerler olarak tanımlanmaktadır (Laçin-Şimşek, 2011). İnsanların estetik çevreye yönelik bilinci, çevre eğitimleri ile kazanmaları beklenmektedir. Bu eğitimlerle çocuklar estetik değerini özümseyerek zamanla kişiliğinin bir parçası haline getirmektedir. Böylece çevre estetiğine duyarlı, çevreye yönelik sorumluluk hisseden bireyler yetiştirilerek dünyanın daha yaşanılır bir hale gelmesi sağlanacaktır. Estetik çevreden bahsedilirken sadece bireyin yaşam alanı içerisinde olan parklar, sokaklar, binalar, bahçeler vb. yerler kastedilmemektedir. Uzun zaman boyunca bu şekilde anlaşıldığı için toplumun birçok değeri göz ardı edilmiştir. (Erinç, 2004; akt. Olgun, 2019). Estetik içeriği olmayan çevresel düzenlemeler; çarpık binalar, düzensiz kentleşme, insanları rahatsız eden görsellik oluşturmakta ve bu durum

bireylerde olumsuz duygular meydana getirmektedir (Ayaydın, 2017). Bu nedenden dolayı da estetik çevre insanların tercih ettiği bir lüks olmaktan çıkıp bir ihtiyaç halini almaya başlamıştır (Bozkurt, 2014).

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde estetik ve estetik değer eğitiminin önemli görülmesinin beş nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, çocuklarda güzellik anlayışı oluşturarak onların duygusal gelişimine katkı sağlar. Böylece dünyaya güzel bakan çocuk hayata karşı daha motive ilerler. İkincisi, hayatlarında her daim güzelli arayan çocuklar zaman ilerledikçe karşılaştıkları her alanda, kendi kültüründe ve farklı kültürlerde güzellikleri fark edip değer vermeyi öğrenir. Üçüncüsü, estetik bakış açısı gelişen çocuklar; kıyafet, ev, eşya gibi nesneler alırken; bahçe, kent, mobilya gibi tasarımlar yaparken; çevre kirliliği, çarpık kentleşme, savaş gibi insanlarda kötü his uyandıran durumlara çözüm yolu ararken estetiğe önem verirler. Dördüncüsü, çocukların sanata değer vermelerine ve sanatla ilgilenmelerine katkı sağladığından önemlidir. Beşincisi ise kavram gelişimine katkı sağlar (Fox ve Schirmacher, 2014).

Çevresine estetik olarak bakabilme becerisi geliştiren çocuk, estetik duygularının güzeli görmeyi arzulamasından dolayı kendine bir hayat disiplini oluşturmaktadır. Estetik eğitimiyle birey, özgür bir şekilde duygu ve düşüncelerini dışa aktarabilmektedir (Gültekin, 2011). Çocukların estetik gelişimi yeterince desteklenmediğinde güzeli görme arzusu zamanla azalmaya başlayacak ve estetik değerini önemsemeyerek, estetikliği sadece sanat eserlerinde arayan birer yetişkin olacaklardır (Startwell, 1995; akt. Özbal, 2017).

Estetik sadece sanatta var olan güzelliği değil, doğadaki güzelliği de kapsamaktadır (Akarsu, 1984). İnsanlar eski zamanlardan beri güzel olana ilgi ve hayranlık duymuştur. Bu duygu zamanla estetik hazza, estetik beğeniye, estetik ilgiye dönüşmüştür. İnsanların çağlayan şelalelere, temiz akarsulara hayran olması, yaşadıkları alanlara bitkiler ekerek çevrelerini yeşillendirmeleri, mavi denizi huzurlu bulmaları gibi duygu durumları estetik açıdan incelendiğinde çevre bilinci oluşturmaya yönelik eğitimlere erken yaşlarda başlanması gerektiğinin önemli olduğu görülmektedir. Eğitimde çocukların doğanın güzelliklerini fark edebilecekleri etkinliklere yer verilmesi istenilen amaçlara ulaşmada etkin rol oynamaktadır. Günümüzde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulanan eğitim-öğretim programlarında

çocuklara estetik değer kazandırmaya yönelik kazanımlara yer verilmektedir (Laçın-Şimşek, 2004).

Okul Öncesi Eğitim Programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) ise estetik kavramı ile ilgili bir kazanım, üç gösterge;

Kazanım 13. Estetik değerleri korur.

Göstergeleri:

Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.

Çevresini farklı biçimlerde düzenler.

Çevredeki güzelliklere değer verir.

yer almaktadır.

Çocukların doğal ve yapay çevrelerindeki gördükleri güzellikleri korumak için neler yapılabileceği hakkında görüşlerini bildirmesine ve çevresinde düzenlemeler yapmasına fırsat verilmelidir. Ayrıca çocukların öğrenme süreçleri onların yakın çevrelerini estetik şekilde düzenlemelerine olanak verecek şekilde ayarlanmalıdır (MEB, 2013). Bu çalışma, okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının estetik açıdan çevre farkındalıklarının neler olduğunun tespit edilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu bakımdan araştırmanın ilgili alan yazına katkı sağlayacağı ve gelecek çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının estetik değeri açısından çevre farkındalıkları nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Çocukların doğal çevreye yönelik estetik bakış açısı nelerdir?
2. Çocukların yapay çevreye yönelik estetik bakış açısı nelerdir?
3. Çocukların kendi çevrelerine yönelik estetik bakış açısı nelerdir?

1.5. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılacak okul öncesi dönem çocuklarının yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları objektif olarak yanıtlayacakları varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun maddelerinin çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
3. Çocukların birer yetişkin gibi sorulara cevap verebilecekleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Sivas ilinde öğrenim gören okul öncesi dönem 5 yaş çocukları,
2. Uygulanacak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Estetik: Felsefenin, güzelliği ve insanların güzelliği algılayış şeklini konu alan koludur (www.tdk.gov.tr, 2021).

Değer: Bir toplum veya topluluğun bütünlüğünü koruyup devam ettirmek için bireylerin büyük çoğunluğu tarafından gerekli olduğu kararına varılan ilke, inanç ya da düşüncelerdir (MEB, 2005).

Çevre: Tüm canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşim ile yaşamlarını sürdürdükleri dış ortam ve canlıların yaşamını etkileyen dış koşullardır (Önder ve Özkan, 2013).

Çevre farkındalığı: Çevreyi oluşturan tüm elemanların ve çevre sorunlarının ne olduğunu bilerek çevreye duyarlı olmak ve çevrenin daha güzel bir yer olması için çabalamaktır (Grodzińska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Estetik

Eski Yunancada “aisthetikos”, “aisthanesthai sözcüklerinden gelen, güzel, güzellik veya güzel olan şey anlamında kullanılan “aisthetike” yani estetik, güzeli ve güzel olanı inceleyen felsefenin bir dalıdır. (Bozkurt, 2014). Estetik, hem felsefe hem de sanat alanında çok uzun yıllardır tartışılan ve araştırılan bir kavram olarak bilinmektedir. Estetiğin alanına giren konular ilk olarak yunan felsefesinin önemli düşünürleri Platon ve Aristoteles tarafından felsefi olarak açıklanmaya çalışılmıştır. 18. yüzyıla gelindiğinde güzellik felsefesi olarak adlandırılan estetiğe terimsel nitelik kazandıran ve ona “estetik” adını veren Alman filozof Alexander Gottlieb Baumgarten’dir (Kavuran ve Dede, 2013; ; Lim, 2000 Ocvirk, Stinson, Wigg, Bone ve Cayton, 2002). Baumgarten “Aesthetica” adlı eserinde estetik terimini, duyuşal bilginin bilimi olarak açıklamaktadır (Tunalı, 2012).

Aesthetica’da estetiğin, duyuşal bilginin bilimi şeklinde tanımlanmasıyla, ona bir bilim niteliği katıldığı görülmektedir. Baumgarten estetiği, güzeli araştıran ve güzelliğin ne olduğunu sorgulayan, bir alan olarak belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, merkezinde güzellik olan duyuşal bilgiyi, her daim gerçeği arayan mantıktan ayırmıştır (Acar, 2012; Sözen ve Tanyeli, 1992). Akli bilginin ne olduğunu araştıranın mantık, duyuşal bilginin ne olduğunu araştıranın ise estetik olduğu söylenmiştir. Estetiği bilim olarak tanıtan Baumgarten, estetik ile mantık arasında benzerlikler olduğunu belirtmiş ve ikisini kardeş olarak nitelendirmiştir (Tunalı, 2010b). İkisinin de amaçladıkları farklı bilgi alanları olsa da merkezde bilgiye ulaşmayı hedeflemeleri benzer oldukları noktalardan bir tanesi olarak söylenebilir. Aralarında benzer noktalar olmasına karşın farklılıklarda bulunmaktadır. Mantık ve estetiğin düşünme yetkinliği farklıdır. Estetiğin hedefi güzellik; mantığın hedefi ise zihinde yargılar oluşturarak doğruyu bulmaktır. Mantığın alanındaki doğruluk herkes tarafından kabul edilir ve objektiflidir. Estetiğin merkezinde yer alan güzellik ise herkese göre farklılık gösterir yani bireyseldir (Tunalı, 2012).

Estetiğin felsefenin bir dalı olması sağlayan ve estetiğe terim niteliği kazandıran her ne kadar Baumgarten olsa da onu kavram adı altında toplayan ve estetiğe özerklik getiren kişi Kant olarak bilinmektedir (Arat, 2006). Kant, Baumgarten’ın ortaya attığı

estetik terimini geliştirmiş ve onu felsefi olarak anlamlandırmıştır. Kant'tan önce estetik diğerk değerlerin içerisinde yer alıp, kesin olarak ayrı değildi (Hançerlioğlu, 2008; Jimenez, 2008; Yetişken, 2009). Kant, estetiğın sınırlarının belirlenmesini ve estetiğı ilgilendirmeyen konulardan ayrılmasını sağlamıştır (Altuğ, 2007; Taşdelen ve Yazıcı, 2012).

Estetik, yeni bir kavram olmasına rağmen ilgilendiğı problemlerin insanlık tarihi kadar eski olduğı bilinmektedir. Estetiğın ilgilendiğı alanlar, bu problemlerin ortaya çıkarılmasıyla oluşur. Bu problemlere geleneksel ve günümüz estetiğine göre farklı açıdan bakılmaktadır. Geleneksel estetik problemin kaynağı olarak güzellik ve sanat estetiğine odaklanırken, günümüz estetiğı duygiler üzerine odaklanmaktadır (Tunalı, 2012). Estetik her ne kadar sezgi, güzel, his kavramlarıyla ilgilense de felsefenin bir dalı olduğı için mantık içinde yer alan fikirlerle de ilişki göstermektedir. Estetikte sanat yapıtlarına yönelik felsefi olarak farklı açılardan düşünme gerekmektedir. Örneğın; sanat tarihinde estetik, 'çirkin', 'güzel', 'düzen', 'doğru' vb. kavramlarla ilişkilendirilerek felsefi açıdan irdelenmiştir (Gövsa, 2012; Fındıkoğlu, 2009; Lalo, 2004).

İnsanların zihin ve duyu yoluyla güzele olan bakış açısını inceleyen estetik, bireylerin nesnelerle olan yaşantısı sonucunda edindikleri öznel duygularla ilgilenir. Temel araştırma alanı sanatın ne olduğı ve gerçekte ilişkisi olan estetik bilimi, sanatın yasalarını ve özünü inceler. Eski estetiğe göre estetiğın konusu sadece sanat ve sanat eserleri ile ilgiliyken, günümüzde estetiğın alanı genişleyerek daha da kapsamlı hale gelmiştir. Günlük yaşantıda oldukça kullanılan estetik kavramının herkes tarafından kabul edilen bir tanımı hala yapılamamıştır (Şentürer, 2004; Turani, 2004; Ziss, 2011).

Günümüz çağına bakıldığında estetik, sanat ve sanat alanlarını ilgilendiren bir bilim olarak düşünülmektedir (Yetkin, 2007). Estetik, güzel ve güzelin konu edinildiğı alanlardır (Fındıkoğlu, 2009). Duyuları inceleyen bir bilim olan estetik, bu yönünden dolayı tamamıyla sübjektif olarak görülemez. Çünkü estetik bir bilimdir ve araştırmalarında nesnellikte söz konusudur (Bozkurt, 2014). Avşar'a (2008) göre estetik; hoşlanma, bakış açısı, his ve beğeni durumudur. Estetik, sanatı sorgulayan bir güzellik bilimi olarak görülmektedir. Sanatçı bir yapıtını oluşturmaya çalışırken güzellik kaygısıyla ürünlerini ortaya çıkarmaya çalışır (Kırıçoğlu, 2002).

İnsanlarda beğeni duygusu oluşturan nesnelerin özelliklerini anlamaya çalışan estetiğın temelinde hoşnutluk, mutlu olma gibi duygular yer almaktadır. Bu yüzden güzeli veya güzelliğın ne olduğunun farkına varılması amacıyla, bazen görünüş veya

renk ahengi gibi güzelin içindeki nitelikleri; bazen de eseri ortaya çıkaran kişinin el becerisi gibi farklı yetilerine dikkat çekerek sanat ürünlerinin değerleri ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır (Fronzel, 2002).

Tunalı'nın da (2012) ifadelerine göre estetik, güzel olanla ilgilenmektedir. Estetik inceleme alanında sadece güzel, hoş, naif, iyi, doğru, yararlı gibi olumlu duygu barındıran kavramlar değil aynı zamanda çirkin, kötü, itici gibi olumsuz duygu içeren kavramlarda yer almaktadır. İnsanların her daim güzelliği aramasından dolayı oldukça hızlı değişen dünyada bile estetik bilimi hiçbir zaman önemini kaybetmemiştir (Deveci-Danış, 2007). Genel olarak bakıldığında estetik, güzeli araştıran, sorgulayan bir felsefe dalı olarak görülmektedir. Estetik bilinin açık değil, bulanık görünen hali olarak düşünülmektedir. Estetik, sanat ve güzellik kavramlarının birlikte ne oluşturduğu hakkında araştırma yapan bir alan olarak görülebilir (Karaahmet-Balcı, 2015). Erinç'e (2004) göre, estetikte hiçbir zaman kesin bir yargıya varılamayacağını dile getirmektedir. Çünkü güzel olanın insanda uyandırdığı duyguyu araştıran estetiği, hiçbir zaman sonu gelmeyecek bir sürecin başlangıç noktası olarak belirtmektedir. Güzeli ararken her zaman en güzeli, daha güzeli araştırdığı için estetiğin bir beğeni kalıbı olmadığını, bir araştırma ve yargılama süreci olduğunu belirtmektedir (akt. Olgun, 2019).

2.2. Estetik ile İlgili Kavramlar

2.2.1. Estetik Özne

Güzel olandan zevk alma, hoşlanma, güzel ile çirkin arasında ayrım yapma, yeni sanatsal ürünler meydana getirme gibi beğeni duygusu oluşturmak sadece insanlara özgü bir yetenektir. Bu özelliklerle donanmış insanların en önemli tarafı kendisini estetik nesneden ayırabilmesidir (Cevizci, 1999). Estetik süje, sadece estetik ürünü ortaya çıkaran kişi değil aynı zamanda onu estetik olarak algılamaya çalışan kişilerdir. Yani estetik nesneyi algılayarak ondan haz alan kişiye “Estetik süje” denmektedir (Tunalı, 2012). Arslan'a (2010) göre, güzel olanın ne olduğunu algılayan ve özümseyen bir değere yönelik tepki gösteren varlığa “Estetik süje” denmektedir. Estetik özne, çevresinde var olan tüm durumlara ve nesnelere yönelik değil sadece estetik olay ve durumlara yönelik kendisinde estetik bir ilgi oluşturur (Duymaz, 2014).

Estetik süje yani estetik özne, gördüğü, dinlediği, algıladığı herhangi bir estetik nesneye hiçbir amaç gözetmeksizin sadece estetik amaçlı yaklaşan kişidir. İnsan dışındaki diğer varlıklar, oluşturulan ürünler hakkında eleştirel düşünme, değerlendirme, onlardan haz alma ve yeni eserler üretime gibi yeteneklere sahip değildir. İnsanların bu özelliğe sahip olmasının nedeni tüm bunları yapabilecek akıl yetisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Estetik süreç sadece özne ve nesne ilişkisi değil, birçok olgunun ilişkisinden oluşsa da en önemli elemanları bu ikisidir (Tunalı, 2010a).

Herhangi bir değer taşıyan nesneye bakan, izleyen veya onu dinleyen özne ondan haz almaktadır. Bu süreçte estetik özne ve nesne arasında özel bir ilişki oluşmaya başlamaktadır. Bu ilişki çevredeki olayı, nesneye ve varlıklara yönelik bilgi edinmek veya öğrenmek değildir. Burada amaç, estetik nesneye yönelik herhangi bir çıkar beklemeden sadece estetik zevk almaktır (Kagan, 2008).

2.2.2. Estetik Nesne

Estetik obje oldukça geniş bir kavram olarak bilinmektedir. Estetik öznenin nesnelere karşı ilgi duyması ve onlara karşı tavır alması nedeniyle dünyada var olan her türlü düşünce, varlık, olay, kavram veya olguların estetik nesne olma ihtimali bulunmaktadır (Tunalı 2012). Estetik bir nesne oluşturmak, onu yoktan var etmek değil, yalnızca o nesneye estetik özellik katmak olarak görülmektedir. Estetikleştirmek nesneye aktararak gerçekleştirilir. Estetikleştirmek, öznenin nesneyi kendi bakış açısına göre yorumlaması ve anlamlandırması ile oluşur (Timuçin, 2008).

Estetik nesne, belirli özelliklere sahip bir objedir. Bu objeler heykel, müzik, şiir, roman gibi birey tarafından oluşturulan ürünlerden oluşmaktadır. Estetik nesneler sadece reel değil; aynı zamanda irreel özellik de barındırmaktadır. Bu özelliği ile birey, nesneye kendine has özellik kazandırır (Duymaz 2014). Yani estetik nesne insanın aklından bağımsız sadece somut nesneler değil, aynı zamanda insan tarafından zihinde anlamlandıran nesnelerden de oluşmaktadır (Bozkurt, 2014). Estetik nesnenin temelinde güzellik ve bilgi kavramları yer almaktadır. İnsanların doğada edindikleri bilgileri, duygularında yer alan güzellik anlayışı ile şekillendirerek onlara estetik özellik katmasıyla estetik nesneler ortaya çıkmaktadır (Tunalı 2012).

Estetik, sanatta ve güzelliği barındıran her türlü kuramlarda görülebilen, duyularla algılanabilen her şeyle ilgilenmektedir (Townsend, 2002). Kuramlar

tarafından estetik nesneler; ideal, fiziksel ve algısal nesneler olarak üç gruba ayrılmıştır. Bunlardan ideal (birincil) nesneler, dünyada somut olarak bulunmayan sadece insanın zihni ile düşünerek oluşan nesnelerdir. Bu nesneler duyu organları ile hissedilmeyip sadece algı yoluyla varlığı kabul edilir. Bu nesnelere örnek olarak matematikte yer alan sayılar verilebilir. Fiziksel (ikincil) nesneler, ideal nesnelerden farklı olarak mekânsal ve zamansal olarak bir alana sahip olan nesnelerdir. Algısal (üçüncül) nesneler, insanların tüm duyu organlarıyla algılayabildiği, duyduğu, gördüğü, hissettiği, dokunduğu nesnelerdir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken bu nesnelerin nasıl görüldüğü değil, bireyin nasıl gördüğü, algıladığıdır. Yani var olan nesnenin daire veya üçgen şeklinde görünmesi önemli değildir, birey onu kare olarak algılıyorsa bu şekil birey için karedir. Algısal ve ideal nesnelerin ortak noktalarının zihinsel süreçleri içermesi olduğu söylenebilir. Algısal nesneleri, fiziksel nesnelerden ayıran özellik ise onun zihinle ilgili olmasıdır (Townsend, 2002).

2.2.3. Estetik Yargı

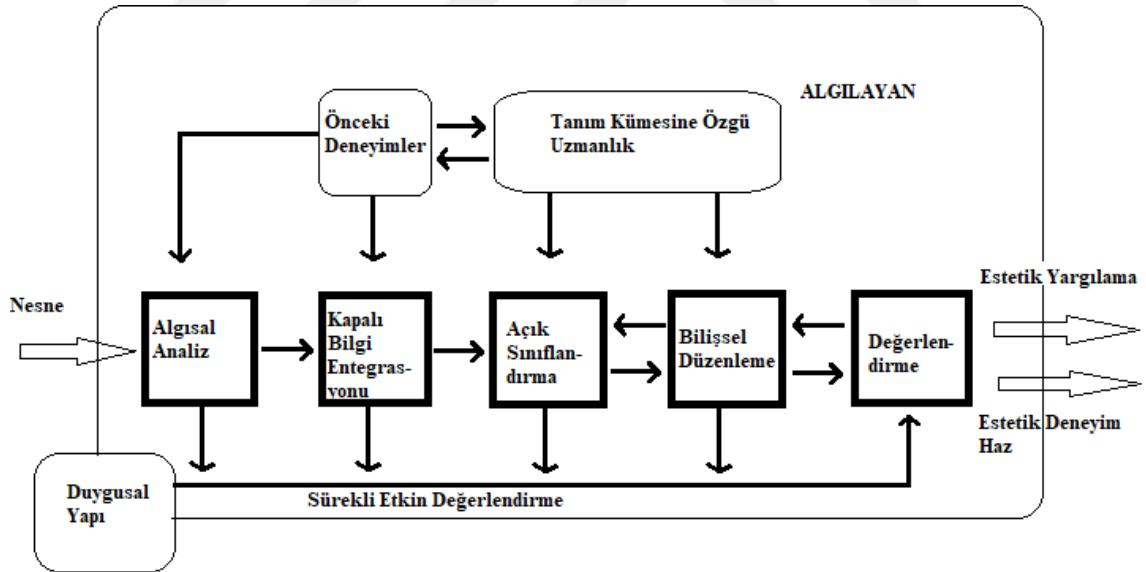
Estetik yargı, sanatsal olarak estetik nitelik taşıyan nesneyi hiçbir çıkar gözetmeden beğenme ya da beğenmeme duygusu olarak nitelendirilebilir (Tekel, 2016). Bir nesneye estetik bir anlam yüklenmeye çalışıldığında o nesneye karşı estetik yargı oluşturulmaya başlanmaktadır. Bu yargılar “Etik değer yargıları” ile “Estetik değer yargıları” olarak iki gruba ayrılarak incelenir. Kişiler kendi değer yargılarına göre estetik değer yargıları oluştururlar. Bu yönüyle estetik değer diğer yargılardan farklılık göstermektedir. Yani estetik yargı, algılayan kişiye göre değişmektedir (Townsend, 2002). Ergün’e (2019) göre ise estetik yargılama, mantık çerçevesinde yapılan bir yargılama değil, öznellik içeren bir yargılama şeklidir. Estetik yargıda bireyin amacı bir çıkar sağlamak değil, beğenme duygusu oluşturmaktır.

Estetik yargıya; eğitim, kültür, tarih, bireyin kişiliği, karakteri, duyguları gibi etki eden birçok faktörden bahsetmek mümkündür (Jacobsen, Schubotz, Höfel, ve Cramon, 2006). Estetik yargılamada bireyin duyguları önemli görülmektedir çünkü bireyin duyguları geliştikçe estetik yargılamada da değişim ve gelişim olmaktadır (Jacobsen, 2010). İnsanların estetik beğenisini etkileyen kültür, eğitim, içinde yaşadığı toplum gibi özellikler herkeste farklı seviyede olduğundan insanların estetik beğeni düzeyleri farklılık göstermektedir. Buna bağlı olarak estetik yargı seviyeleri de farklılık gösterir (Yalçın ve Aytaş, 2005). Duymaz’a (2014) göre ise estetik yargılar, kişinin

beğeni duygusuna bağlı yargılardan oluşmaktadır. Bu yüzden estetik yargılara yönelik herhangi bir durum ve olayla ilgili herkes tarafından kabul edilen bir bakış açısı olması beklenemez. Örneğin; bir sanatsal tabloya yönelik bireyde oluşan estetik yargı ile ilgili doğru ya da yanlış şeklinde bir yargıya varılamaz. Bunun nedeninin bu durumun kişiden kişiye değişen öznel bir yargılama olmasıdır.

Timuçin'e (2008) göre estetik yargılar, zaman içinde değişerek ilerlemektedir. İnsanların doğru ve yanlış ile ilgili yargıları zamanla değişime uğradığı gibi güzel kavramı ile ilgili düşünceleri de değişikliğe uğramaktadır. Estetik özne, estetik nesneye yönelik görüşlerini, sürekli değişim içerisinde olan estetik yargı ile dile getirir. Günümüzde çok çeşitli estetik yargıların olması bu yargının zamanla değiştiğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Güzel olarak nitelendirilen bir nesneye yönelik zihin süreçlerinin devreye girmesi ile oluşan hoşlanma duygusu, estetik yargılama olarak nitelendirilmektedir (Hughes, 2010).

Leder, Belke, Oeberst ve Augustin (2004) estetik yargılama sürecini Şekil 1'e göre özetlemektedirler.



Şekil 1. Estetik yargılama süreci (Leder, Belke, Oeberst ve Augustin, 2004)

Estetik analiz sürecine birey ilk olarak algısal analiz ile başlamaktadır. Nesneler duysal ve bilgiye dayalı olarak iki şekilde algılanır. Nesne ilk duysal olarak algılanır ancak bireyin duysal olarak bir nesneyi algılayabilmesi için öncelikle o nesne ile ilgili bilgilerin zihinde var olması gerekmektedir. Nesneden gelen uyarıcı etkenler algılanarak

fark edilir ve bilgi haline getirilerek hafızaya kaydedilir. Deneyimler yaşayarak zihinsel süreçte algılanan nesne artık görsel olarak algılanması bile istenildiği zaman zihinsel olarak algılanmaya devam edilir. Duyularla elde edilen bilgiler, geçmiş yaşam deneyimlerine göre bireye özgü şekilde kavramsallaştırılır. Bu aşamada önceki bilgi ile yeni bilgi karşılaştırılarak nesne anlamlı bir şekilde sınıflandırılmaktadır (Leder, Belke, Oeberst and Augustin, 2004).

2.2.4. Estetik ve Güzel

Güzel kavramı, yüzyıllardır filozoflar tarafından tartışılan estetiğin en temel ögesi olarak düşünülmektedir. Bir nesne kişide estetik zevk oluşturuyorsa o nesne güzel olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca güzellik hissi kendiliğinden hissedilen bir durum değil deneyim sonucu oluşan bir duygudur (İnam, Taşdelen ve Yazıcı, 2012). Estetik kavramı insanların güzel, çirkin, iyi, anlamlı gibi duygu ve düşüncelerinin ifadesi olarak kullanılmaktadır. Ancak bu kavramlar öznel ve göreceli olduğu için herkes tarafından kabul edilen bir anlamı, veya tanımı yapılamamaktadır. Üstelik estetik ifadesi için kullanılan kavramlar sadece güzel ve çirkin ile sınırlı değildir. Farklı kavramlar olan anlamlı, dengeli, hoş, yüce gibi terimlerde estetik duyguyu ifade etmek için kullanılır (Aykut, 2012). Güzel kavramı, estetiği felsefeden ayırarak ona bir bilim özelliği getiren ve üzerinde en çok tartışılan konu olarak bilinmektedir. Güzel kavramı, estetiğin tam merkezinde yer almaktadır. Düşünürler estetiği güzelle bir tutmuşlar ve güzel olanı anlamının estetiği anlamak olduğunu ileri sürmüşlerdir. Burada anlatılmak istenen estetiğin güzel kavramı olduğu değil, en önemli kavramı olduğudur. Güzel ve güzellik ile ilgili olan her türlü çalışma, olgu, olay, nesne estetik biliminin inceleme alanına girmektedir (Yetişken, 2009).

İnsanların beğenilerini dile getirme şekli olan güzel kavramı, aslında estetik değeri ifade etmektedir. Güzel şiir, güzel resim, güzel bina gibi söylemler bu nesnelerin estetik değerinin olduğunu göstermektedir. İnsanların farklı güzellik anlayışı olduğundan dolayı farklı estetik değerler ortaya çıkmaktadır (İlhan-Çakır, 2004; akt. Ülger, 2015). Bilindiği üzere estetik, en çok güzel ile ilgilenmektedir ancak güzellik gibi estetiğinde, ne olduğuna dair bir ortak bir yargıya varılamamıştır. Bunun sebebi ise iki kavramında çok fazla değişken olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin; güzel kavramının doğa güzelliği, sanat güzelliği, hayat güzelliği gibi çok çeşitli dalları bulunmaktadır (Huntürk, 2015). Delice-Yıldırım (2007), estetiğin anlaşılabilmesi için

öncelikle güzelin çözümlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre güzel; düşünce, değer, duygu, nesne gibi her duruma yönelik hissedilebilen oldukça geniş bir yargıdır. Güzel ve karşıt anlamı olan çirkin, bu yönüyle her şeyi değerlendirmede kullanılabilen kavramlar haline gelmektedirler.

İnsanlar, bilimin her daim gerçeği aradığı bir dünyada kendileri için iyi, hoş ve güzel olanı bulmaya çalışmaktadır. Güzel, genel çerçevede insana zevk veren duygu olarak ifade edilebilir ancak güzelin gerçek anlamını kazanabilmesi için kişinin çıkar gözetmeksizin zevk alması gerekir (Jimenez, 2008). Her insan bilimle ilgilenmek zorunda değildir ancak güzel olgusu insanların hayatının her alanında yer alan bir duygudur. Güzelin ne olduğunu araştıran ve anlamaya çalışan estetiğe, bu açıdan bakıldığında tüm insanları ilgilendiren bir alan olduğu görülmektedir (Timuçin, 2008).

İnsanların duygusal gelişimine katkı sağlayan önemli noktalardan birisinin güzel kavramı olduğu düşünülmektedir. Fakat estetiğin temel noktası güzel olsa da onun sadece bu kavramdan oluştuğu söylenemez. Çünkü estetik birçok kavramı içine alan geniş bir alandır (Okan-Akın, 2006). Townsend (2002), güzelliği düzen ve uyumla eşdeğer olarak görmektedir. Ona göre düzenin olmadığı, karmaşanın hâkim olduğu ortamda güzelden bahsetmek söz konusu değildir. Evrende var olan güzel, büyük ve tektir. Nesnelerin güzellikleri, bu büyük güzelliği oluşturan birer parçadır ve asıl güzel olan bu küçük parçaların uyum içerisinde büyük güzelliği oluşturmalarıdır.

2.2.5. Estetik Değer

Toplum, kişilik gelişimi açısından uygun gelişim gösteren ve toplumsal değerlerin farkına vararak, değerleri yaşamında uygulamaya çalışan bireyler yetiştirmek istemektedir (Shakhmarova, 2017). Toplumun içinde yaşayan insanların, birbirleri ile iyi ilişkiler kurması için değerlere verilen önemin artması gerekmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki insanların hem toplumsal hem de evrensel değerleri öğrenerek, yaşamının bir parçası haline getirebilmesi ve gelecek nesillere aktarılması için günlük yaşantısında değerlere yer vermesi gerekmektedir (Uzun ve Köse, 2017). Özellikle okul öncesi dönem, insanların gerekli beceri, bilgi ve değer içerikli davranışları kazanarak, bunu tüm yaşantısında uygulayabilmesi açısından önemli görülmektedir (Susar-Kırmızı, 2014).

Taşdemir (2009) değerleri, toplumun sosyal yaşantısına yön veren temel yapı taşları olarak nitelendirmektedir. Değerler, toplumun onayladığı, kabul gören en doğru

en önemli ve en yararlı özelliklerdir (Silah, 2005). Matthews (2001) ise değerleri, insan davranışlarının temel ölçütleri olarak görmüştür. Genel olarak değerlerin, toplumun bir parçası olarak bireylerin davranışlarına ve düşüncelerine dikkat etmelerini sağlayan ve birey tarafından kabul gören genel amaçlar olduğu söylenebilir (Dede, 2007).

Ahlak, dürüstlük, saygı, sevgi, hoşgörü gibi toplum tarafından kabul gören değerlerin, okul öncesi dönemde kazandırılması, toplumun değerlerle iç içe yaşamasına büyük katkı sağlamaktadır. Bunun nedeni insan davranışlarının temelini erken çocukluk yıllarında atılmasıdır. Kazanılan bu davranışlar, bireyin toplumun bir parçası olmasına ve değerlerin sürdürülmesine olanak tanımaktadır (Pekdoğan ve Korkmaz, 2017). Bireylerinin kişilik gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için değerlerin okul öncesi dönemden itibaren dikkatli bir şekilde çocuğa kazandırılması gerekmektedir (Oktay, 2002)

Okullar, değerleri çocuklara kazandırmaya çalışırken bunu gelişigüzel değil planlı ve sistemli bir şekilde çocuğa aktararak, çocukların değerleri yaşamının bir parçası haline getirmelerini sağlamalıdır. Böylece değerler, hem kendi hem de farklı toplum ve kültürlerden kaynaklanabilecek problemlerin önüne geçerek toplumun bozulmadan bir bütün halinde varlığını sürdürmesine katkı sağlar (Çifçi ve Eser-Ünaldı, 2014).

Toplumlar ve kültürlerin kendi içerisinde birçok değeri barındırmasından dolayı değerlerin, tek bir sınıflandırılmasının ve tanımının yapılması mümkün görülmemektedir. Bu yüzden farklı araştırmacılar, değerleri farklı farklı sınıflandırmışlardır (Çifçi, 2018). Spranger, değerleri; kurumsal, ekonomik, estetik, siyasi, sosyal ve dini olmak üzere 6 gruba ayırmıştır (akt. Akbaş, 2004).

Estetik değerinin ne olduğuna yönelik tartışmalar yıllardır estetiğin en önemli problemlerinden biri olarak devam etmektedir. Genel anlamıyla estetik değer, güzel olana verilen değer denilebilir. Estetik değerini üzerinde taşıyan bir nesne vardır ancak her nesne estetik değer taşımamaktadır. Bir nesnenin estetik değer barındırabilmesi için estetiği vurgulayan bir eser olması gerekmektedir. Ayrıca nesnenin estetik değeri bireyin analizinden sonra ortaya çıkmaktadır (Tunalı, 2002). Bir nesne, insanda haz uyandırarak güçlü bir izlenim bırakıyorsa var olan o nesne ne kadar sade olursa olsun kişi için değerinin yüksek olduğu söylenebilir (Bolla, 2012).

Estetik değer, estetik süje ve obje ile birlikte estetiğin bütünlüğünü sağlayan üçüncü elemandır. İnsanlar estetik obje ile bir deneyim içerisine girdiğinde o objeye bir değer yüklemektedirler. Bu değerden dolayı oluşan duygu; güzel, hoş, faydalı gibi

kelimelerle ifade edilmektedir. İnsanlar kendilerinde hoşnutluk uyandıran ve estetik haz aldığı nesnelere yönelik en çok güzel kelimesini kullanmaktadır. Sıradan kabul edilen her şey iyi, kötü, güzel, çirkin, yararlı, faydasız gibi bireyde anlam hissettiriyorsa o artık estetiğin ilgi alanına girmektedir ve ona estetik bir değer biçilmektedir (Geiger, 1993). Estetik değer kendi başına var olmayıp herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Bu değer, insanların nesnelere bakış açılarına ve onlara yükledikleri anlama göre oluşmaktadır (Baç ve arkadaşları, 2007).

Estetik değer, insanların ilgi ve dikkatini artırarak onların öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Geçmişinin nasıl oluştuğunu, geliştiğini ve şekillendiğini anlamalarına katkı sağlamaktadır. Yani birey olayları veya olguları gelecek, geçmiş ve bugün arasında ilişkilendirerek değerlendirme yeteneği kazanmaktadır (Uhrmacher, 2009). Akbaş'a (2011) göre değerlerin benimsenmesi ve özümsemişi sürecinde birey içinde yaşadığı toplumla etkileşim içerisine girerek, toplumun kabul ettiği davranışları öğrenir ve bu davranışı gösterme eğilimine girer. Değerler, özellikle ahlak ve estetik alanında geniş kapsamlı araştırılmaya ve tartışılmaya çalışılmıştır. Çünkü her iki alanda, insanların amaç ve davranışlarının, insanın doğasına uygun olup olmadığını incelemektedir. Ahlaki değer, sadece düşünsellik ile ilgilenirken estetik değer, haz ile ilgili duyumları da konu edinmektedir. Bu bakımdan değerler, bireyin gelişigüzel seçimleriyle ve toplumun inançlarıyla değil bireyin düşünsel özellikleriyle oluşmaktadır (Timuçin, 2008).

2.2.6. Estetik Gelişim

Çocukların yaşları ilerledikçe ilgileri, istekleri ve tercihleri farklılık göstermektedir. Bu yüzden çocukların gelişim özelliklerine uygun, estetik olarak yaratıcılıklarını geliştiren, estetik bilinç kazandıran ve kazandıkları bu bilinci sosyal hayata uygulayabilen bireyler olmalarına olanak verilmelidir. Tüm bunlar çocuklara kazandırılmaya çalışılırken onların duygusal ve kişilik gelişimlerini merkeze alan etkinliklerin yapılması önemli görülmektedir. Estetik eğitimler esnasında etkinliklerin çeşitliliğine ve çocuğun gelişimine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2018).

Estetik gelişimin aşamalarının bilinmesi çocukların estetik gelişiminin nasıl oluştuğunun ve ilerlediğinin bilinmesi açısından önemli görülmektedir. Bu sayede çocuklara erken çocukluk döneminden itibaren doğru estetik eğitimi sağlanabilir

(Ünlüer, 2017). Estetik gelişimle ilgili ilk olarak Lowenfeld çocukların yaratıcı düşüncelerine saygı duyulmasını ve onların yaratıcılıklarının sergilenmesine fırsat verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. (Lowenfeld & Brittain, 1970; akt. Ocak-Karabay ve Bilir-Seyhan, 2017). Çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmeleri için onlara gerektiği zamanda destek verilmeli ve yaratıcılıklarını destekleyecek materyallerle etkileşime girmelerine olanak verilmelidir. Bu görüşte çocuklara, estetik eğitiminin okullarda nasıl kazandırılacağına dair eksik yönlerinin olduğu görülmüştür. Bu yüzden bu görüşe karşı çıkarak eksikliğe ilk dikkat çeken Eisner (1985) ve Broudy'a (1972) göre, çocukların estetik bakış açıları kazanabilmeleri ve gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sağlayabilmeleri için sanat eserlerinin, eğitim ile uyumlu bir şekilde çocuklara sunulması gerektiğini belirtmişlerdir (Feeney & Moravcik, 1987).

Hurwitz ve Day'e (1995) göre, estetik eğitimi alan çocuklar, yaşlarına uygun olarak gelişimlerini sürdürmektedir. Read (1981), 11-12 yaşlarına gelene kadar çocukların doğal bir estetik anlayışlarının olduğunu belirtmiştir. Bu yaşlarda çocukların renk uyumu kompozisyonları kendiliğinden oluşmaktadır. Çocukların yaşları ilerledikçe onların bu eğilimleri artık daha akılcı bir şekilde oluşmaktadır. 11-15 yaşlarında ise öğretmenler, çocukların sanatsal yeteneklerini fark edebilmektedirler. Öğretmenler, çocukların doğuştan var olan estetik yeteneklerini fark ederek, çocuğa doğru estetik eğitimi sağlayabilir ve çocukların estetik gelişimini destekleyebilmektedirler. Bu sayede öğretmenler bireyleri kendine, topluma, çevreye, canlılara ve doğaya saygılı; güzel ve çirkin algısı gelişmiş; güzeli arayarak çevresini daha da güzelleştirmeye çalışan nesiller yetiştirebilir. Böylece toplumun daha huzurlu bir yer olması sağlanabilirler (Read,1981).

Estetik gelişimi evrelere ayıran ve açıklamaya çalışan Parsons'ın (1978) estetik gelişim evreleri aşağıdaki tabloda özetlenmektedir (Ünlüer, 2017).

Tablo 1. Parsons'un estetik gelişim evreleri

Evre	Konu	Anlatım	Araç-Gereç	Yargı
Öznel; kendine özgü İki-yedi yaş	Çok sevdikleri nesnelerle deneyim, o nesnelere duyarlı	Öznel duyguların etkisi	Önemli değil	Kişisel tercih
Akılcı-Gerçekçi Yedi-dokuz yaş	Bilinen konuya ilgili; ev, kuş, çiçek gibi	Resimdeki kişi ve olayların duygularını yaşam	Önemli değil	İdeal gerçekçi resimler
Estetik karmaşa biçim güzelliği ile konu güzelliğini karıştırma Dokuz-on iki yaş	Hayvanlara karşı duyarlıdır. İlginç ve yaşam/ölüm gibi konulara ilgilidir	Sanatçı duyguları ve sanatçı özgürlüğüne ilgili	Gerecin ifade gücüne ve tekniki önemlidir	Farklı olma isteği ile karmaşık duygular
Estetik görüş ve anlayış; yetişkin kişiler ulaşabilir	Simgesel konular, mecazlar	Sanatsal elemanlar ve ilkelere duyarlı	Her türlü gereç	Üslupsal ölçüt ve biçimsel kararlar
Estetik eleştiri; eğitilmiş sanatçılar eleştirmenler yer alır, çok az rastlanır.	Konular hakkında bilgi	Anlatımsal kavramlar	Her türlü gereç	En ideali değerlendirm e kesin ölçütler

Michael Parsons (1987) Estetik Gelişimi Saptamak için; "Estetik Gelişim Evre Tablosu" (Danış, 2007)

Parsons'un Estetik Gelişim Evrelerine göre, birinci aşamada (7 yaş öncesi), çocuklar nesnelere eleştirel değil içgüdüsel hoşlanma ile bakarlar. Onlar güzel, renkli, ilgilerini çekici dikkatlerini çeken nesnelerden zevk alırlar. İlkokul kademesine denk gelen ikinci aşamada (7-11 yaş), çocuklar ilk aşamaya göre daha eleştirel düşünebilmektedir. Nesnellik önemli olduğundan kendileri için hoş olmayan bir nesneyi bile yargılamak yerine anlamaya çalışırlar. Burada çocuklar için önemli olan nesnelerin gerçek ve güzel olmasıdır. Güzel olan ise onlarda hoşnutluk bırakan şeydir. Üçüncü aşamada bireyler, sanatçıların bakış açılarıyla oluşturdukları estetik nesnelere kendi yorumlarını da katarak yeni bir anlam oluştururlar. Dördüncü aşamada ise bireyler sanattaki rolünü fark eder. Sanata katacağı yorumda kişisel duygularının yanında toplumsal bağlantısının olduğunu da bilirler. Beşinci aşama, geleneksellik sonrası olarak bilinir. Kişi bu aşamada sanata yönelik eleştirel ve kararlı bir bakış ile değerlendirme yapabilmektedir (Trautner ve Milbrath, 2008).

2.2.7. Estetik Eğitimi

Eğitimin sadece bilişsel olarak düşürülmesi doğru bir düşünce olarak görülmemektedir. Çünkü insanların duyguları, istekleri, değerleri, ahlaki inançları gibi etmenler duygusal davranış kapsamına girer ve eğitimin bu davranışları çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Bu yüzden eğitimin bilişsel olduğu kadar duygusal

gelişimi de içerdği unutulmamalıdır (Bacanlı, 2006). Özalp'e (2016) göre, insanların algılarının gelişmesi akla dayandığından, çocukların güzeli ait değerleri, anlayıp yorumlayabilmelerinde estetik disiplin kazanabilmeleri önemlidir. Bu da estetik eğitimle mümkün olmaktadır.

Eğitimin kişisel olduğu kadar çocukların topluma uygun bireyler olarak yetişmesini sağlamak gibi toplumsal görevleri de vardır (Bacanlı, 2006). Eğitim kademeleri çocukların ihtiyacı olan bilgi, beceri ve tutumları bireye kazandırarak onu toplumun bir ferdi olarak eğitmektedir (Ünlüer ve Yaşar, 2012). Gültekin'e (2011) göre estetik değer duysal gelişim ile iç içe bir gelişim gösterdiğinden dolayı, bu değerlerin bireylere oldukça hassas bir şekilde kazandırılması önemli görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında estetik eğitim çocuğun kişilik gelişimini etkilediği görülmektedir. Estetik eğitim sayesinde çocuklar algıladıklarını zihinsel süreçlerden geçirerek yaratıcı ürünler geliştirmeye öğrenmektedirler. Ayrıca estetik, farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek çocuğa kazandırıldığından dolayı estetiğin çocukların yaratıcılıklarını, düşünce yapılarını ve algılarını geliştirdiği bilinmektedir. Estetik eğitimi; çocukların tavırlarını, yaşam şekillerini, dünyaya bakış açılarını olumlu olarak etkilemektedir. Ayrıca çocukların kendilerine özgü değer yargıları geliştirerek kişisel ve evrensel estetik bakış açıları kazanmalarına da olanak sağlamaktadır (Güner, 2020).

Estetik ile sanatın ilişkisi sürekli tartışılan bir konu olarak günümüze kadar gelmiştir. Estetik eğitimi tamamen sanattan oluşmamaktadır ancak sanat ile bağlantılıdır. Estetik eğitimi ve sanat eğitimi benzer eğitim alanları olarak düşünülmelerine rağmen aslında birbirinden farklıdır. Sanat eğitimi, bireylerin sanat ürünlerini, araçlarını, süreçlerini anlamalarını hedeflerken, estetik eğitimi çocukların kendi yaratıcılıklarını geliştirerek, sanat ile iç içe yaşamalarını hedeflemektedir (Greene, 2001).

Estetik eğitimi, formal ve informal olarak iki şekilde gerçekleşmektedir. İnfomal olarak çocuklar, yaşadıkları çevreden sanata ve güzel olana ilgi ve beğeni duymayı öğrenirler. Formal olarak ise estetik eğitim okullarda diğer dersler ile entegre edilerek sanat ve kültür eğitimi ile çocuğa kazandırılmaktadır (Eren, 2005: akt. Ünlüer, 2017)

Bazı araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda, estetik eğitime okullarda yeteri kadar yer verilmediğine ve estetik değerine diğer değerlere göre daha az yer verildiği dair sonuçlar elde etmişlerdir (Balcı ve Yanpar-Yelken, 2013; Çelikkaya ve Filoğlu, 2014; Sevim, Hisarcıklılar ve Feyzioğlu, 2012). Bu durumun olmasında eğitimcilerin; estetik

eğitime y6nelik yetersizlikleri, gerekli materyallerin eksik olması, 6đrencilerin 6n bilgilerinin yeterli olmaması, hazırlanan eğitim-6đretim programlarında estetik değerine gerekli 6nemin verilmemesi, uygun y6ntem ve tekniğin seşilmemesi gibi birçok etkenin sebep olduğu bilinmektedir (Alp, 2009).

Okulda verilen estetik eğitiminle çocuklara, çevresinde var olan durumlara ve nesnelere estetik g6zle bakabilme ve değerlendirebilme yetisi kazandırılmaya şalışılmaktadır. B6ylece çocukların estetik bilinç oluşturarak, kendi yaşantısını estetik olarak şekillendirmesi beklenmektedir (Kuşcuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017). Ayrıca çocukların g6n içinde vakitlerinin b6y6k 6oğunluğunu geçirdikleri sınıfın estetik bir şekilde d6zenlenmiş olmasının da şocuğa estetik bilinç kazandırmaya katkısı bulunmaktadır (Kocamanoğlu, 2014)

6zsoy'a (1996) g6re, estetik eğitimine 6nem verilerek oluşturulacak hedefler sayesinde çocukların; saygılı, nazik, d6ř6nceli, çevresine g6zellik arayışı içinde bakabilen nesiller olması sağlanabilir. B6ylece geleceğe y6n verecek olan genşler yaşadıkları çevreye daha duyarlı davranarak yaptıkları 6r6nlerde estetik kaygıyı g6z 6n6nde bulunduracaklardır.

Toplumun estetik beğeni d6zeyinin artması için insanların sanat ile iş içe olması sağlanarak g6zeli arama arzuları desteklenmelidir. Bunu gerşekleştirmenin yolu da estetik eğitimin sadece okulların sorumluluğunda olduğu d6ř6ncesinden vazgeçerek insanların tamamının bu eğitimi almalarının gerekli olduğunu benimseyip yaşamın her alanında estetik eğitime yer vermelidir (Kumral, 2008). Eisner'a (2003) g6re estetik gelişimde hedeflenen, herkesin 6st d6zey estetik beceriye sahip olması değil, estetik duyarlılığa sahip bireyler olmalarını sağlamaktır.

Estetik eğitim, insanların yaratıcılıklarının gelişmesini destekleyerek onların duygularını dışa yansıtmalarına olanak vermektedir. Bu durum insanların yaratıcılığını artırdığı için topluma da olumlu katkı sağlamaktadır (G6vsa, 2012). Estetik eğitimi, bireyin estetik gelişimini sağlayarak, d6nyada var olan her t6rl6 estetik nesneye karşı estetik bakış açısı geliştirmelerini destekler (Kagan, 2008). Estetik eğitim, şocuğun d6nyanın farkına vararak, barındırdığı estetik değerleri fark etmesini ve estetik algılarının gelişmesini sağlayarak çocukların daha mutlu bir yaşam s6rmelerini hedefleyen bir s6reştir (Smith, 2005). Estetik eğitim, toplumun k6lt6rel değerlerinin sanat aracılığı ile 6đrenilmesine ve gelecek kuşaklara aktarılmasına katkı sağlamaktadır (6zalp, 2016). Ayrıca sanatsal etkinlikler toplumun ortak kimliğinin oluşmasına ve hem kendi k6lt6r6n6n hem de farklı k6lt6rlerin iş içe yaşamasına olanak sağlamaktadır

(Amadio, Truong ve Tschureneu, 2006). Estetik eğitim sayesinde çocuklar, pasif birer öğrenen olmaktan çıkarak, aktif öğrenme sürecine girerler. Bu sayede de çocuklar çoklu bakış açısı geliştirerek yaratıcılıklarını geliştirmektedirler. Ayrıca kullanılan sözcükler çocukların dil gelişimine de katkı sağlamaktadır. Çocukların birbirlerine saygı duyarak takım çalışması ile problemlere çözüm önerileri bulmalarını da desteklenmektedir (Loudermilk, 2002). Estetik eğitim sonucunda birey yaratıcılığını geliştirerek, karmaşık nesneleri estetik olarak anlamlandırabilme yeteneği kazanmaktadır. Bu sayede de insanlar estetik hazza ulaşmaya başlamaktadır (Özalp, 2016).

2.3. Çevre

İnsanlar dünyada var oldukları günden beri çevre ile sürekli etkileşim içine girmişlerdir (Bahar, 2018). Çevre, insanların hem diğer canlı varlıklar hem de çevrenin etmenleri olan hava, su ve toprakla olan etkileşimini incelemektedir (Keleş ve Hamamcı, 2005). İnsanların ömrü boyunca sürekli çevre ile iç içe oldukları düşünülürse insanı çevreden ayrı düşünmek mümkün görünmemektedir (Önder ve Özkan, 2013). İnsan çevrenin bir parçası olarak hem çevreyi etkilemekte hem de etkilenmektedir (Gülay ve Önder, 2011). Canlıların çevreleri ile uyumlu bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerinin önemli olduğu bilinmektedir çünkü çevrede meydana getirdikleri değişimler onların yaşamını direk etkilemektedir (Sülün ve Sülün, 2015). Varlıklarını devam ettirmek için çevreye ihtiyacının olduğunu bilen canlı türleri ilk andan beri çevre ile uyum içerisinde olmaya dikkat etmişlerdir (Karataş, 2013a).

Çevrenin tanımının zaman içerisinde farklı değişim ve gelişime uğradığı bilinmektedir. Literatürde farklı bilim dallarının çevre kavramını kendi bilimlerine uygun olarak tanımlamaya çalıştığı görülmektedir. Çevrenin şu anki tanımı bu farklı bilim dallarındaki tanımların birleşmesi ile ortaya çıkmıştır (Koçak, 2020). Algül'e (2004) göre çevre, insanların ve toplumun fiziksel, kültürel, psikolojik ve biyolojik olarak yaşamlarını sürdürdüğü onu etkileyen ortamların tamamıdır. Çevre, dolaylı veya dolaysız insanların gelişimini ve yaşam şartlarını etkileyen biyolojik, toplumsal ve coğrafi etkenlerin bütünüdür (Cansaran ve Yıldırım, 2014). Çevre, tüm canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşim içerisinde bulundukları ve genellikle insanın etkileri ile sürekli değişim geçiren ortamdır (Yücel, Uslu, Altunkasa, Güçray ve Say, 2008). Çevreyi oluşturan canlılar insan, bitki, hayvan ve mikroorganizmalar iken cansız varlıklar toprak, su, hava gibi doğa etmenleridir (Kahyaoğlu, 2011).

Çevre değerlerinin bilincinde olan bir toplum yetiştirebilmek için yapılması gereken ilk şey insanların çevreye yönelik doğru bilgiler edilmesini sağlayacak eğitim olanakları oluşturulmalıdır. Verilecek bu eğitimde, çevreye karşı sorumluluk duygusu, bilgi, beceri ve doğanın kaynaklarının nasıl doğru kullanılacağı insanlara kazandırılmalıdır (Erol, 2005). Bu sayede insanlar çevrenin içinde barındırdığı değerlerin farkına varabilirler. İnsanların çevreyi kendi faydaları için kullanılabilecek bir yer olarak düşünmeleri onların çevreyi koruma duygularının oluşmamasına ve çevrenin değerinin fark edilmemesini neden olmaktadır (Kayaer, 2013). Kişinin çıkarı için olsun ya da olmasının çevrenin sahip olduğu potansiyellerden dolayı değerli olduğunun fark edilmesi, insanın davranışlarının daha olumlu yönde değişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Yıldırım, 2019).

Çevreyi meydana getiren iki unsur vardır. Bunlardan birincisi insanların da içinde bulunduğu canlı varlıklar ikincisi ise cansız varlıklardır. Bu iki unsur arasında çevreyi etkileyen insan etkilenenler ise insan dışında kalan tüm canlı ve cansız varlıklardır (Gürel 2008). İnsanlar zamanla doğanın kaynaklarını kontrolsüz şekilde kullanarak hem kendi hem de diğer canlı ve cansız varlıkların yaşamlarını sürdürdüğü çevreye zarar vermeye başlamışlardır (Özerkmen, 2002). Ayrıca teknolojik ve bilimsel ilerlemelerden etkilenen insanlar hayatlarını daha konforlu devam ettirmek için de çevre olanaklarına karşı umursamaz bir tavır takınmaktadırlar (Özey, 2009; Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001).

Krishnamurti (2012), çevrenin mükemmelliğine, güzelliğine karşı insanlar birbirleriyle ve canlılarla olan ilişkilerinde çevreyi görmezden gelerek ona zarar vermektedir. İnsanların doğayla olan ilişkilerini düzeltebilmeleri için öncelikle doğaya karşı sorumluluklarının neler olduğunu bilmesi, doğanın değerinin farkına varması ve doğayı isteklerini karşılayan sınırsız bir ortam olarak düşünmekten vazgeçerek doğa ile bir bütün olması gerekmektedir (Atasoy, 2015).

2.3.1. Doğal Çevre

Fiziksel çevre, insanların içinde yaşadıkları ve varlığını algılayabildiği ortamdır. Fiziksel çevre yapay ve doğal çevre olarak ikiye ayrılmaktadır (Keleş ve Hamamcı, 2005). Onur'a (2016) göre, doğal çevre, yer kabuğu hareketleri, yağmur, rüzgâr gibi doğa olaylarıyla süreç içerisinde oluşan ortamlardır (akt. Çeper, 2019).

Doğal çevrenin tanımının doğanın tanımına benzediği görülmektedir (Erol, 2016). Kalvaitis (2007), doğayı, insanların hiçbir müdahalesi olmadan kendiliğinden meydana gelen hava, toprak ve su unsurlarından oluşan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında doğal çevrenin ve doğanın tanımlarının benzer şekilde ifade edilebileceği görülmektedir. Doğal çevre, orman, çöl, göl, dağ gibi tabiatı oluşturan etmenleri içinde barındırmaktadır (Erol, 2016). Gülova (2013) doğal çevreyi, canlı ve cansız varlıkların bir araya gelerek meydana getirdiği ve bunlar arası hassas dengelerin olduğu ortam olarak nitelendirmektedir (akt. Aşkın, 2019).

İnsanoğlu varlığının başlangıcından beri doğaya hükmetme arzusundan dolayı kendilerine yapay bir çevre oluşturmaya çalışırken doğayı düşüncesizce tahrip etmişlerdir. Ancak zamanla kendi oluşturdıkları yapay çevreden de rahatsız olmaya başlayarak huzuru niye doğal çevrede bulmaya çalışmışlardır. İnsanlar, doğaya zarar verdikten sonra doğal çevreyle uyum içinde yaşamaları gerektiğini kavramışlar ve verdikleri zararı telafi etmek için çeşitli çözüm yolları aramaya başlamışlardır. Bu yüzden de yaşadıkları yerlerin deniz manzaralı, bahçeli veya yeşillikler içerisinde olmasına özen göstermeye çalışmaktadırlar. Yine de oluşturdıkları büyük kentlerde beton yığınlarının içerisinde sıkışarak doğal çevreyi hayatlarına dâhil etmekte zorlanmaktadırlar. (Aşkın, 2019).

2.3.2. Yapay Çevre

İnsanlar doğa ile karşılıklı etkileşim içerisinde yaşamlarını sürdürmektedirler. İnsanlar doğal çevrede yer alan kaynaklardan yararlanarak bu çevreden farklı yapay bir çevre oluşturmuşlardır (Ertan, 1991). Keser'e (2008) göre yapay çevre, insanların varlığını sürdürmeye başladığı günden itibaren oluşturdıkları bahçe, şehir, baraj gibi insan yapımı ortamlardır. Yapay çevre, insanların doğal çevre unsurlarından yararlanarak oluşturdıkları tüm alanlardır. Burada vurgulanmak istenen yapay çevrenin insan yapımı bir ortam olduğudur (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2009).

Yapay çevre; mimarlık, iç mimarlık, kentsel planlama, sanat alanları, psikoloji, sosyoloji gibi farklı disiplinler arası etkileşimle oluşmaktadır. Yapay çevreyi oluşturan bu disiplinler ve tüm etkenler doğrudan insan yaşamını biçimlendirmektedir (Arın, 2015). Yapay çevre, insanların kendilerini koruyup varlıklarını sürdürebilmek ve iyi bir yaşam standartlarında hayat sürmek için oluşturdıkları alanlar olarak görülmektedir (Keleş ve Hamamcı, 2005). Araştırmacıların yapmış olduğu yapay çevre tanımlarında

ortak bir görüşün olduğu görülmektedir. Bu da yapay çevreyi, insanların dünyasında yer alan yer altı ve yer üstü zenginliklerini kullanarak oluşturdukları çevre olarak tanımlamalarıdır. (Karataş, 2013b).

Çocuklar günümüzde arkadaş ortamlarından uzak teknolojinin hâkim olduğu kapalı mekânların içerisinde yalnız bir şekilde vakit geçirmektedirler. Bunun sonucunda da çocuklar, doğal veya yapay çevreye çıkarak deneyim yaşama imkânı bulamamaktadır. Bu yüzden bu çevrelerde yaşama ve hareket etme haklarından mahrum kalmaktadırlar (Francis ve Lorenzo, 2006). Woodland'e (2011) göre yapay çevre, çocukların zamanlarının çoğunu geçirdikleri, topluma ait genel bilgiler öğrenerek sosyalleştikleri ortamlardır. Bu yüzden de yapay ortamları oluşturan insanların, çocuklarının çevre ile bağıını koparmadan sosyalleşme imkanı bulacakları şekilde çocuğa uygun tasarlanmalıdır. Yapay çevre, çocukların yaratıcılıklarını ve hayallerini şekillendirerek onların gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır (Woodland, 2011). Cosco'ya (2005) göre, yapay çevre doğal çevre ile birlikte çocukların fiziksel, sosyal ve zihinsel gelişimlerini desteklemektedir. Ayrıca çocuğun yaşamını şekillendiren oyun etkinliklerinin çocuğa göre düzenlenen dış mekân ortamlarında yapılması gerektiğini belirtmiştir.

2.4. Çevre Eğitimi

İnsanların huzurlu, mutlu, güvenli ve sağlıklı hissettiği bir çevrede yaşayabilmeleri için çevrenin potansiyellerini fark ederek koruması ve geliştirmesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu da çevre eğitimi ile mümkündür (Özey, 2009). Çünkü toplumu oluşturan insanların, çevrenin devamlılığını sağlamaları, çevre hakkında gerekli bilgileri öğrenmeleri ve çevre farkındalıklarını arttırmalarının temelinde eğitimin yer aldığı bilinmektedir (Ada, Baysal ve Şahenk-Erkan, 2017). Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli'ye (2002) göre ise çevrede oluşan veya oluşacak olan tüm sorunların fark edilmesi, tanımlanması ve çözüm önerilerinin oluşturulması hem devlet hem de insanların sorumluluğundadır ve bu da eğitimle sağlanmaktadır.

Çevre eğitimi, insanlarda çevreye yönelik bilgi ve farkındalığı artırarak onların çevrenin değerlerini fark etmelerine olanak sağlamaktadır (Uslucan, 2016). Çevre eğitimi, çevre ile ilgili konularda duyarlılığı olan bilinçli insanlar yetiştirmek ve çevre etkinliklerine istekli olarak katılmaktır (Smith, 2009). Bu eğitim tüm insanların çevrenin farkına vararak onu anlayabilmelerini, insanların çevrenin içindeki yerini ve çevre

üzerindeki rolünü anlamalarına yardımcı olmaktadır (Özbuğutu, Karahan ve Tan 2014). Nagel (2005) 'e göre ise çevre eğitimi; doğanın olanakları, kentsel planlama, nüfus gibi insanın çevresi ve doğal çevre arasındaki karşılıklı ilişkileri inceleyen bir eğitim sürecidir. Çevre eğitimi, çevre ve çevreyle ilişkili her kavramı, kuralları, yasaları, kuramları, bilgileri ve çevre olaylarını insanların öğrenmesini sağlayan; çevrenin korunması, geliştirilmesi ve devamlılığını için gerekli önlemlerin alınmasını içeren bir eğitimidir (Ağyar, 2014).

Çevre eğitimi insanların bilişsel ve duygusal alanına hitap etmektedir. Bilişsel alandaki hedefi bireylerin çevre okuryazarı olmalarını sağlamak iken duygusal alandaki hedefi çevrenin var olan her türlü problemleri için barındırdıkları değer ve tutumları doğru yönde kullanabilmelerini sağlamaktır (Pe'er, Goldman and Yavetz, 2007).

Çevre eğitiminin amacı, insanlara çevre sorunları hakkında eğitim vererek onların çözüm yolları üretmelerini sağlamak, çevre bilgisini artırmak, çevre bilinci oluşturmak ve çevreye karşı olumlu davranışlar kazandırmaktır (Göregenli, 2015). Ayrıca insanların dünyada var olan tüm canlı ve cansız varlıklara karşı empati kurmalarını sağlayarak, onların değerli olduklarının farkına varmasını ve onların korunması için gerekli duygusal özellikleri kazanmalarını hedeflemektedir (Özdemir, 2017). Çevrenin en önemli amaçları arasında çevrenin neden tüm canlı ve cansız varlıklar için önemli olduğunun tüm insanlara benimsetilmesidir. Çünkü bunun önemini anlayan insanlar, oluşan veya oluşacak olan tüm çevre sorunlarına karşı farklı çözüm önerileri sunabileceklerdir. Bu sayede de doğa tüm canlıların yaşayabileceği bir ortama dönüşecektir (Soysal-Toprak, 2016). Küçük'e (2017) göre ise çevre eğitiminin amacı, insanların toplumsal çevre hakları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, bu haklarını savunabilmek, alınacak kararlarda söz sahibi olmasını sağlamak, sürece aktif katılmalarını desteklemek ve değerlendirme yapmaktır.

Çevre eğitime genel olarak bakıldığında bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımları hedeflediği görülmektedir. Bunların dışında insanların sürece aktif katılımını sağlayarak onların kişilik gelişimine de desteklemektir (Özdemir, 2007). Bu eğitimle çocukların çevre hakkındaki düşünceleri şekillenmekte, kişisel ve toplumsal değerlerin bilincine varabilmekte ve yaşamlarını sürdürdükleri çevrenin önemini anlayarak çevre sorunlarına karşı daha bilinçli ve sorumluluk duygusu içinde bakabilme becerisi kazanabilmektedir (Disinger, 2001; Geçmiş ve Salı, 2014).

2.4.1. Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi

Okul öncesi dönem çocukları çevrelerinde gördükleri tüm nesnelerin, insanların, hayvanların ve bitkilerin kendisi için var olduğunu düşünerek kendisini dünyanın merkezinde görmektedir. Bu yıllarda çocukların çevreye yönelik algılarının ise sadece görebildiği alan ile sınırlı olduğu bilinmektedir. Zaman ilerledikçe çocuklar gördükleri çevreyi sahiplenmeye, oraya kendilerini ait hissetmeye ve kendisinin de çevrenin bir parçası olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Bu yüzden bu dönemde çocuklara çevreye karşı sorumluluk duygusunun aşılması; çevreyi düşünen, çevre duyarlılığına sahip bireyler yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır (Bilgi, 2008; akt. Durmaz, 2019).

İnsanların tutumlarını ve davranışlarının temelinde yer alan inançlarını kazanmaya başladığı ve hayat boyu sürdürdüğü dönem olan okul öncesi çağlarda çevre eğitime başlanması gerekmektedir. Çünkü bu çağda çocukların oluşturduğu değer yargıları çocuğun doğaya karşı empati kurarak düşünebilmesine ve doğayı anlayarak ona karşı sevgi beslemesine katkı sağlamaktadır (Güler-Yıldız, 2017). Çevre eğitimi, okul öncesi dönemden başlanarak çocuğa kazandırılması gerektiğinden ülkemizde de çevre eğitime bu dönemde başlanmaktadır (İnanç ve Kurgun, 2004; akt. Öztap ve Bartan, 2019). Ayrıca çevre gibi önemli bir alanın okul öncesi eğitim programında ele alınması, programın çocukların çok yönlü gelişimini destekleyerek, okul öncesi eğitimin kalitesinin daha da arttırmasına katkı sağlamaktadır (Gülay ve Önder, 2011).

Çocuklara verilecek eğitimin istenilen başarıya ulaşabilmesi için onların öğrenecekleri konu hakkında gerekli bilişsel düzeye ulaşmış olması gerekmektedir. Bu yüzden çevre eğitimi verilmeden önce çevre eğitiminin amaçlarının çocuklara basit bir şekilde anlatılması önemli görülmektedir. Ayrıca bireylere verilen çevre eğitiminin planlı bir şekilde verildiğinden de emin olunmalıdır. Çünkü planlı verilen eğitimle çocukların çevrenin bilincinde olmaları ve bunları davranışında sergilemeleri beklenmektedir (Yüksel, 2009).

Çocuklar için kalıcı bir çevre eğitimin yapılabilmesi için çocukların önceden belirlenen amaçlara uygun olarak sürece aktif katılımları desteklenmelidir (Muşlu-Kaygısız, Benzer ve Dilek-Eren, 2019). Shin'e (2008) göre çevre eğitiminin amacı, çocukların içinde bulunduğu topluma ve çevreye karşı meraklarını artırarak o toplumda yaşayabilme becerilerini geliştirmek, doğaya ilgi duymalarının sağlamak, estetik algı geliştirmek ve doğaya karşı bilimsel bakabilme yeteneği kazandırmaktır. Başal'a (2003) göre ise çevre eğitimi, çocuklarda çevresel farkındalık geliştirerek, doğayı koruma ve

kullanmaya yönelik gerekli bilgileri edinmelerini, çevre sorunlarını fark edip çözüm yolları önermelerini ve olumlu davranış geliştirmelerini amaçlamaktadır.

Çocukların aktif katılımları ile zengin yaşantılar geçirmeleri için okul öncesi eğitim programına uygun hazırlanan etkinliklerde, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önemli görülmektedir (Zembat, Adak-Özdemir ve Özdemir-Beceren, 2010). Programa uygun hazırlanan çevre eğitim etkinlikleri uygulanırken, çocuklara gerekli çevre bilgisinin kazandırılmasına ve çevreye karşı sergilenecek doğru davranışların neler olduğunun farkına varmasına katkı sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir (Kandır ve diğerleri, 2012). Bu süreçte seçilen yöntem ve tekniklerin, çocukların gelişim özelliklerine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Çünkü çevre eğitiminde kullanılan farklı yöntemlerin çocuğa eleştirel düşünme, problem çözme, analiz yapma gibi bilimsel süreç becerilerini aştığı unutulmamalıdır (Pandey, 2006). Ayrıca bunların dışında çevre eğitiminin uygulanacağı ortamların bu eğitimi destekleyici fiziksel yapıya uygun seçilmesi eğitimin bütünlüğü açısından önemli görülmektedir (Torquatti, Cutler, Gilkerson ve Sarver, 2013).

Temelleri ailede atılan çevre eğitimi, ilerleyen zamanlarda okullarda daha kapsamlı olarak çocuklara verilmektedir. Okullarda formal olarak çocuğa kazandırılmaya çalışılan çevre eğitiminin önemi her geçen gün artarak devam etmektedir (Yalçınkaya, 2012). Ayrıca formal eğitim dışında konferanslar, online ortamlar, çevre gezileri, doğa yürüyüşleri, müzeler gibi okul dışı informal ortamlarda da çevre eğitimi bireyin yaşamı boyu devam etmektedir (Gezer, Çokadar, Köse ve Bilen, 2006). Bahçe, yeşillik alanlar, köy, şehir gibi okul dışı ortamlarda verilen informal çevre eğitimi sayesinde çocuklar doğada keşifler yaparak çevreyle ilgili yeni bilgiler öğrenmektedirler. (Öztürk-Aynal, 2013).

Okul öncesi dönemde verilen çevre eğitiminin; kavram öğretimi, çevre sorunlarını fark etme ve çözüm önerileri bulma, insanlar için gerekli bitkileri yetiştirme, bulunduğu çevreyi ve çevredeki biyoçeşitliliğin neler olduğunu anlama gibi kısa süreli çıktıları ile kişinin çevreye yönelik davranışlarında ve tutumlarında değişiklik, çevreye karşı görev bilinci, kendi sağlığına dikkat etme, çevre ile ilgili gelişimleri takip etme gibi kişinin yaşamında etkili olacak uzun süreli çıktıları olabilmektedir (McReynolds, May ve Dembiec, 2014).

2.5. Çevre Farkındalığı

Farkındalık ile ilgili çok çeşitli tanımların olmasının sebebi psikoloji, sosyoloji, edebiyat, çevre gibi birçok bilimin ilgi alanı içerisinde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aslında temeli psikolojiye dayanan farkındalık, bir olay veya konuyla ilgili bilinçli davranarak onun hakkında bilgi sahibi olmak şeklinde tanımlanabilmektedir (Örs, 2018). Farkındalık, bilinç ile bağlantılı olan psikolojik olarak gelişmiş insanları çağrıştıran bir kavramdır (Hisli, Şahin ve Yeniçeri, 2015; akt. Yıldız-Yılmaz ve Mentiş-Taş, 2017). Farkındalık o anlık durumlarla ilgili olup geçmişe yönelik bir durum değildir yani farkındalık, bireyin o anda duyular yoluyla olayların veya durumların nasıl gerçekleştiğini bilmesini ifade etmektedir (Acar, 2004). Burada önemli olan her türlü olasılıkların olduğunun bilinerek sürece odaklanmaktır (Zafer-Güneş, 2014).

Çevresel farkındalık ise, insanların yaşadıkları zamanda çevre ile ilgili duygu, düşünce, tutum ve bilgilerinin farkına vararak, davranışlarının temelinde var olan nedenlerin üzerinde düşünebilmesidir (Aysu, 2019). Çevre farkındalığı, insanların gelişen teknolojik ve sosyal değişmelerle şekillenen davranışlarının, çevrede meydana getirdiği olumsuz durumları algılayıp bilmesi durumudur (Köse, 2019). Kaşot'e (2014) göre çevre farkındalığı, insanların doğal çevreye karşı tutum, davranış, istek ve düşüncelerinin genel bir ifadesi olarak belirtilmektedir.

İnsanların çevreye yönelik farkındalık seviyeleri ne kadar fazla olursa çevreye karşı duyarlılığının da o kadar fazla olduğu bilinmektedir. Çevre farkındalığı; sokak, mahalle, şehir ile başlayarak ülke, dünya ve evrene kadar oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Ayrıca unutulmalıdır ki bireyde oluşan çevreye yönelik farkındalık durumu kişinin kendi duygu, düşünce ve içine bulunduğu kültür ile sınırlıdır (Atasoy, 2015).

İnsanların çevreye yönelik farkındalık oluşturabilmeleri için olguların ve durumların bilincinde olmaları gerekmektedir. Yani insanların çevre ile ilgili konularda var olan bilgileri içselleştirip, özümsemeleri gerekmektedir (Aysu, 2019). Çevrenin farkına vararak onu anlayabilen insanlar, çevrede var olan olumsuz durumlara karşı neden-sonuç ilişkisi içerisinde bakarak uygun çözüm önerilerinde bulunabilmektedirler (Önder ve Gülay, 2009). Çevre farkındalığı olan bireylerin aynı zamanda çevreye yönelik davranışlarında da olumlu değişimler olduğu bilinmektedir. Ayrıca bireyin

çevreye karşı sorumluluk bilinci içinde olması onların tüm canlılara saygı duymasına ve canlıların devamlılığının sağlanmasına katkı sağlamaktadır (Öhman, 2016).

Çevre farkındalığı gelişmiş bir kişinin, ortaya çıktığında toplumu etkileyebilecek çevre problemlerinin farkına vararak her davranışında çevreyi ciddiye alması beklenmektedir (Gadenne, Kennedy and McKeiver, 2009). Ayrıca çevre sorunlarının ortaya çıkmasındaki durumlara yönelik neden-sonuç ilişkisi içerisinde bakarak alternatif düşünme becerisi göstermektedirler (Jeronen ve Kaikkonen, 2002). Bireyler akılcı düşünme becerisine sahip olduklarından dolayı içinde yaşadıkları çevreye karşı algıları açık olur ve çevreye yönelik daha dikkate davranış sergilerler. Çevresel farkındalık oluşturmak için insanların çevreyle ilgili yaşantılarının artması, çevre hakkında bilgi sahibi olmaları ve çevreyi olumsuz etkileyen durumların belirlenmesine yönelik becerileri kazanması gerekmektedir (Vaughan, Gack, Solorazano & Ray, 2003). Bunu kazanan bireyler çevreye karşı sorumluluk hissi duyarak daha aktif davranış sergilerler (Aysu, 2019).

Çevreye yönelik problemlerin temelinde, çevre farkındalığının, tutum ve bilgi eksikliğinin yer aldığı bilinmektedir. Bu yüzden de çevreye karşı olumsuz tutum ve farkındalığı düşük olan insanların çevreye daha çok zarar vererek, çevre problemlerine karşı duyarsız davrandığı bilinmektedir (Ünver, Avcıbaşı ve Kızılcık-Özkan, 2015). Ayrıca çevre farkındalığı düşük insanlar, yaşadıkları toplumda çevrenin sadece kendilerine ait olduğunu inanırlar ve çevre üzerinde diğer canlılarında haklarının olduğunu düşünmezler. Bu yüzden çevrenin bize geçmişten miras kaldığının bilincinde olan ve gelecek nesillere zarar görmemiş bir şekilde bırakılması gerektiğine inanan eğitilmiş bireylere ihtiyaç vardır (Atasoy, 2006).

2.5.1. Okul Öncesi Dönem Çevre Farkındalığı

Doğası gereği merak ve araştırma özelliği fazla olan çocuklar, çevrelerine daha eleştirel gözle bakarak içinde yaşadıkları dünyayı keşfetmeye başlamaktadır. Bu sayede de çocuklar çevre hakkında daha çok bilgi sahibi olmakta ve çevreye yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirmektedir (Yaşar, İnal, Kaya ve Uyanık, 2012).

Çevre farkındalıkları yüksek, çevreye karşı olumlu tutum geliştiren ve çevreyi korumak için uğraşan insanlar yetiştirmek için erken yaşlardan itibaren çevre eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir (Potter, 2010; Wells ve Lekies, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından hazırlanan “36-72 Aylık Çocuklar İçin

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, çevresel farkındalık oluşmasını destekleyen kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Ayrıca etkinlik türlerinin çeşitliliğine dikkat edilmesi ve farklı yöntem-tekniklerin kullanılması çevre eğitiminin niteliğini artırmaktadır (Evren, 2008). Bu sayede çocuklara zengin eğitim ortamları sağlanarak onların zevkle öğrenmelerine desteklenmektedir (Biçer, 2020). Bu programda yer alan etkinlikler, çocukları pasif öğrenen konumundan çıkarılarak yaparak-yaşayarak, gözlem ve uygulamalar ile üreten aktif bireyler haline getirmelidir (Lind, 2005). Seçilen etkinliklerin kalıcılığının sağlanabilmesi için çocukların süreç boyunca kendi kendilerini değerlendirebilmeleri gerekmektedir (Erdem, 2019). Bu etkinlikler ile çocuklar, çevre farkındalığı oluşturarak çevrelerindeki değişimleri anlayıp çevreye karşı olumlu davranış sergilemeye başlamaktadır (Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010). Çocuklara çevre farkındalığı kazandırmak yalnızca bireyin kişilik gelişimini desteklemekle kalmayıp toplumun gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Çünkü toplumu oluşturan insanların, büyük çoğunluğunun çevre farkındalığının olması çevre sorunlarına ve çevrenin korunmasına yönelik büyük bir yol kat edilmesini sağlayacaktır. Çevre farkındalığı; insanların doğal yaşamı koruma, canlı varlıklara saygılı davranma ve yapay çevre oluştururken çevreye zarar vermeme gibi olumlu davranışlarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Örs, 2018). Robertson'a (2008) göre, çevre farkındalığı olan, çevreye karşı olumlu tutum sergileyen, çevreye duyarlı çocukların yetişkin olduklarında da bu davranışları devam ettirmektedirler.

2.6. Estetik Çevre

Çevre estetiğine yönelik ilk felsefi gelişim on sekizinci yüzyılda meydana gelmiştir. Bu dönemde doğa estetiğine vurgu yapılmaya başlanmıştır. On dokuzuncu yüzyılda ise çevre estetiğine yönelik felsefi çalışmalara pek önem verilmediği söylenebilir. (Carlson, 2009). Yirminci yüzyılın sonlarında analitik estetiğin içerisinde ortaya çıkan çevre estetiği, kısmen felsefe estetiğinin bir alt dalıdır. İlk başlarda çevre estetiğinin araştırma alanı doğal çevrenin estetik yönünün incelenmesi iken, zamanla sadece doğal çevreyi değil insan ve insandan etkilenen durumları da içene alacak şekilde genişlemiştir. Zaman içerisinde de araştırma alanını sürekli genişleterek yirmi birinci yüzyılın başlarında sanat estetiği dışında kalan neredeyse her şeyin estetik yönünü araştırmaya başlamıştır (Carlson, 2020).

Carlson (2009) çalışmasında, çevre estetiğine yönelik beş yaklaşımdan bahsetmektedir. Bu yaklaşımlar “Objekt Modeli”, “Peyzaj Modeli”, “Şöven İnsan Estetiği Modeli”, “Katılım Estetiği Modeli” ve “Doğal Çevre Modeli”dir. Objekt Modeli, sanatta yer alan bir nesnenin biçimsel, tasarımsal ve diğer yönleri ile estetik olarak fark edilmesini kapsamaktadır. Bu model nesneleri tek başına irdeleyerek, onun çevre ile olan ilişkisine bakmamaktadır. Yani bir nesneyi estetik olarak değerlendirirken onu çevreden soyutlar ve tek başına var olan estetik özelliğine odaklanır (Carlson, 2009). Bir diğer model olan Peyzaj Modeli, çevre estetiğinin temel dayanağı olan doğanın bir peyzaj tablosu olarak algılanmasını ve incelenmesini ifade etmektedir. (Abdollahi ve Oktay, 2020). Bu modelle ilgili herhangi bir fikri olmayan bir kişinin bile aslında bu model çocukluğundan beri deneyimlediği ve farkında olduğunu ifade etmektedir (Carlson, 2009). Bir diğer model ise estetik olmayan model olarak bilinen Şöven İnsan Estetiği Modeli’dir (Carlson, 2000). Bu model estetiğin ana maddesinin sanat olduğunu ve insanların sadece sanatla estetik deneyime ulaşabileceğini söylemektedir (Carlson, 2009). Katılım Estetiği Modeli, objekt modelinin görmezden geldiği doğal çevre boyutuna vurgu yapmaktadır. Çevrenin ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu ve onu algılayan insanında bunun bir parçası olduğunu söylemektedir (Carlson, 2009). Son model olan Doğal Çevre Modeli ise insanın sanat estetiği duygusunu yaşamasını sağlayan sanat ürününün önemi ne ise çevre estetiğinin yaşanması için de doğanın önemli olduğunu belirtmektedir. Bu model, insanın doğa hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini, doğayı deneyimlemesi ve doğadan kopmaması gerektiğinin önemli olduğunu belirtmektedir (Carlson, 2000).

Çevre estetiğinin ana felsefesinin, estetiğe bütüncül yaklaşmak ve insanın çevreden ayrılmaz bir bütün olarak algılamak olduğu söylenmektedir. Çevre estetiği, insanı çevresini duygularıyla algılayan, estetiğin ayrılmaz parçası olarak görmektedir. Ayrıca insan sadece algılayan bir seyirci değil, çevresini deneyimleyerek, aktif katılım sağlayan bir öznedir (Bilsel, 2010). İnsanlar genellikle çevresinde yeni düzenlemeler yaparken ona güzellik katmak istemektedir. Bunu yaparken de asıl amacı çevreyi kendisi için yaşanabilir hale getirmek ve çevreye olumlu etki bırakmaktır. İnsanların bu düşüncesinden dolayı zamanla insanda estetik çevre bilinci gelişmeye başlamıştır (Buyurgan, 1999).

Çevre estetiğinin araştırma alanına giren varlıklar hem yapay hem de doğal çevre elemanlarından oluşmaktadır. Yapay çevre elemanları sanat dışında kalan insanların çevrede oluşturmuş oldukları durumlar iken, doğal çevre elemanları doğa

olayları sonucu kendiliğinden oluşan, insan etkisiyle oluşmayan elemanlardır (Carlson, 2009).

2.7. İlgili Araştırmalar

Yardımcı ve Bağcı-Kılıç (2010), öğrencilerin çevre ve çevre sorunları hakkında sahip oldukları bilgileri ve çevreyle ilgili kavramlara yükledikleri anlamları bulmak amacıyla yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun çevreyi, canlı ve cansız varlıklardan oluşan bir ortam olarak algıladıklarını bulmuşlardır. Ayrıca çocukların çevreyi daha çok bitkilerle ilişkilendirdiklerini saptamışlardır. Çocukların yaklaşık yarısı da yeşil bir çevrede yaşamak istediklerini belirtmişlerdir.

Çakmakçı-Yıldız (2019), çocukların konutla ilgili mekânsal ilişkisini “esneklik” açısından incelediği çalışmada, çocukların konut dışında; yol, bakkal, binalar gibi yapay çevre unsurlarını çizdiklerini saptamıştır. Ayrıca çalışmada, çocuklar odalarındaki eşyaları kendi istedikleri gibi değiştirmek istediklerini belirtmiştir.

Taşkın ve Şahin (2008), 6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının çevre kavramına yönelik algılayışlarını inceledikleri çalışmada, şehir banliyö grubundaki çocukların havuz, park gibi yapay çevre unsurlarını çevrelerinde görmek istedikleri belirttiklerini bulmuşlardır. Ayrıca çocukların ev, apartman gibi alanları çevre olarak nitelendirdikleri saptamışlardır.

Özsoy (2012) ilköğretim öğrencilerinin çizdikleri resimler yoluyla çevre algılarını incelediği çalışmada, çocukların çizdikleri resimlerde hem doğal hem de yapay çevre unsurlarına yer verdiğini saptamıştır. Çocuklar resimlerinde en çok ağaç resmini çizmişlerdir. Kirli çevre resimlerinde de ise toprak kirliliği, su kirliliği ve kent problemlerine vurgu yapmışlardır. Ayrıca kirlilik temalı resimlerinde en çok hava kirliliğine yer verdiklerini saptamıştır.

Halmatov, Sarıçam ve Halmatov’un (2012), 3 farklı coğrafi bölgede yaşayan 6 yaş çocuklarının yaşamak istedikleri çevreyi çizdikleri ve çevre içerikli sorulara cevapladıkları çalışmalarında, Sosyo-ekonomik durumları düşük çocuklar; havuz, bahçe, büyük ev, oyun parkı ve oyuncaklar çizmişlerdir.

Mertol ve Zorlu (2015), öğrencilerden hayallerindeki kenti tasarımlarını istedikleri çalışmalarında, birinci grupta yer alan öğrenciler, farklı tasarımları olan ve daha renkli binaların olduğu bir şehir tasarlamıştır.

Adak-Özdemir, (2018), okul öncesi eğitimdeki kaliteyi çocuk görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmada, araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının neredeyse tamamı sınıflarını sevdiklerini belirtmiştir.

Özer-Kocamanoglu ve Acer (2015), okul öncesi sınıfta eğitim gören çocukların estetik yargılarının belirlenmesini amaçlandığı çalışmada, sınıflar bazı malzemeler kullanılarak güzelleştirildiğinde çocukların estetik değer yargılarının pozitif yönlü arttığı sonucuna ulaşmıştır.

İsmailoğlu ve Yılmaz (2019) okul öncesi eğitime devam eden çocukların sınıfları hakkındaki düşüncelerini araştırdıkları çalışmalarında, erkek çocukları sınıflarının daha büyük, şekilli ve oyuncak dolu olmasını isterken; kız çocukları da benzer şekilde sınıflarının büyük, oyuncak dolu ve süslü olmasını istemişlerdir. Ayrıca çocukların yaklaşık tamamı bahçede vakit geçirmekten mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Canoğlu ve Geçimli'nin (2020) 11-14 yaşlarındaki çocukların mekânsal ve çevresel farkındalıklarını incelediği çalışmada, çocuklardan okullarını resmetmeleri istendiğinde, çocukların bulundukları mekânda aydınlatma, renk ve çevrelerindeki bazı malzemelerden rahatsız olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca çocuklardan 3 boyutlu olarak bulundukları mekânı yeniden tasarlamaları istendiğinde, çocukların çalışmalarında doğal çevre unsurlarına da yer verdikleri görülmüştür.

Yalvaç (2018) okul öncesi kurumlarında olması gereken renk ve aydınlatmanın niteliklerine odaklandığı çalışmada, çocukların yaklaşık tamamı anaokullarındaki renkleri sevdiklerini belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada çocukların %80'i eğitim gördükleri okulun istedikleri renge boyandığında kendilerini daha mutlu hissedeceklerini belirtmişlerdir.

Güller ve Kaya (2016) çocukların mekânı algılamalarında sınıftaki renklerin etkili olduğunu ve sınıf sıcak renklerle boyanınca sınıflarını daha çok sevdikleri saptamışlardır.

Yalçinkaya ve Çelikbaş (2013) farklı yerleşim alanlarında yaşayan, farklı yaş gruplarından oluşan çocuklardan çevre sorunlarını tanımlamalarını ve çözüm önerilerini belirtmelerini istedikleri çalışmalarında, çocukların en az gürültü kirliliğine en çok ise hava kirliliği, su kirliliği ve görüntü kirliliğine odaklandıklarını bulmuştur.

Akkurt-Çağlar (2017) öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algılarını incelediği çalışmada, öğrenciler çevreye çöp atılmasının çevre sorunlarının temelini oluşturduğunu belirtmiştir.

Saz, Osmanpehlivan, Demir ve Bay (2020), okul öncesi dönem çocuklarının çevre kirliliğine yönelik algılarını inceledikleri çalışmada, çocukların çizdikleri resimlerde su kirliliğinden ve hava kirliliğinden neredeyse hiç bahsetmediklerini, resimlerinde daha çok toprak kirliliğine yer verdiklerini bulmuşlardır.

Özgece, Edgü ve Taluğ (2015) çocukların açık alan deneyimlerini ve algılarını inceledikleri çalışmada, çocuklardan ev ile okul arasındaki çevrelerini çizmeleri istendiğinde, çocukların az bir kısmı çiçek, ağaç gibi doğal çevre unsurlarını çizerken, çoğunluğu bina gibi yapay çevre unsurlarını çizmiştir.

Çakırer-Özservet (2019) kette yaşayan çocukların hayalindeki sokağı çizmelerini istediği çalışmasında, çocukların çizdikleri resimlerde ağaç, göl, nehir, çiçek, kuş gibi doğal unsurların ve bakkal, hastane, ev gibi yapay unsurların olduğunu saptamıştır. Ayrıca çocukların neredeyse yarısının resimlerinde oyun alanlarının olduğunu bulgulamıştır. Yine bu çalışmada çocukların çoğunluğu evlerini tek katlı müstakil bir ev olarak çizmişlerdir.

Özsarı ve Güngör-Aytar (2019) kentsel ve kırsal kesimde yaşayan çocukların hayallerindeki şehri çizmelerini istedikleri çalışmada, şehirde yaşayan çocukların en çok güneş, kırsal kesimde yaşayan çocukların ise bulut resmini çizdiğini saptamıştır. Kırsal bölgede yaşayan kızlar yaşamak istedikleri şehirde en çok park daha sonra ağaç, erkekler ise en çok park sonra da kaloriferli ev ve ağaç olmasını istemişlerdir. Şehirde yaşayan kızlar ise çoğunlukla hayallerindeki şehirde şekerden ağaç, hayvan ve yeşillik olmasını, erkekler çoğunlukla çikolatadan göl/deniz/dere, ikinci olarak da şekerden araba olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Kuşcuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, (2017) Hayat bilgisi dersinde estetik değerinin çocuklara kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşlerine yer verdikleri çalışmada, öğretmenlerin bazılarının temiz olmak, güzel konuşmak gibi davranış odaklı düşünceler dile getirdiklerini tespit etmişlerdir.

Uçar (2009) Sosyal Bilgiler programındaki değerlerle yönelik öğretmen görüşlerine yer verdiği çalışmasında, ders kitaplarında temel değerlere sıklıkla yer verilirken, estetik gibi değerlere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Ayvaz (2007) Çocukların sanal ortamlarda nasıl mekânlar tasarladıklarını araştırdığı çalışmasında, bazı çocuklar evlerini tasarlarken farklı geometrik şekiller kullanmışlardır. Bazı çocukların ev içi tasarımlarında günlük hayatta kullanılan detaylara önem verdiklerini ve evlerine halı, perde gibi nesneleri yerleştirdiklerini

saptamıştır. Yine çalışmada çocuklardan bazıları tasarladıkları evlerinin bahçeli, balkonlu ve teraslı olmasına dikkat etmişlerdir.

Baksi (2018) Çocukların odalarını resmetmeleri istendiği çalışmada, bazı çocukların resimlerinde aydınlatma araçlarını çizdiklerini, kızların ise erkeklere oranla bu aydınlatma araçlarının renklerini daha belirgin çizdiklerini saptamıştır.

Littledyke (2004) yaptığı çalışmada, okul öncesi 5 yaş çocuklarının çevreyi, en çok gördükleri dünya, korunması gereken dünya, hayvanların ve bitkilerin yaşamlarını sürdürdüğü doğal çevre olarak tanımlamıştır. Ayrıca çalışmada 5 yaş çocuklarının yarıya yakınının hava, toprak ve çevre kirliliğinden rahatsızlık duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Shepardson, Wee, Priddy & Harbor (2007), öğrencilerin zihninde yer alan çevre modelini araştırdıkları çalışmada, öğrencilerin çevreyi daha çok doğal çevre unsurları kullanarak tanımladıklarını saptamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının estetik değeri açısından çevre farkındalıklarının incelendiği araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının, bir durum veya belirli zaman çerçevesinde var olan çoklu durumlar hakkında çeşitli yollarla detaylı bilgi toplayarak bu durumlarla ilgili temalarını oluşturduğu çalışmadır (Creswell, 2013). Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi tekniklerinden bir veya bir kaçının kullanılarak, olay ve algıları kendi ortamında gerçekçi bir biçimde bütüncül olarak ele alınmasını içeren nitel sürecin izlendiği araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada sayısal veriler yerine daha çok sözlü ve nitel verilere vurgu yapılmaktadır. Araştırmacılar nitel çalışmalarda var olan sorunları doğal ortamından soyutlamadan içerisinde gelişilen değerler sistemine uygun olarak yorumlamaya veya bu durumların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır (Neuman, 2012). Burada amaç ele alınan sorun hakkında derinlemesine bilgiye ulaşmaya çalışmak olduğundan araştırmacılar kişilerin öznel bakış açısına önem vererek, farklı sorularla gerçekliğin peşine düşer (Karataş, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde yer alan anaokullarında eğitim gören 5 yaş okul öncesi dönem 40 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmaya katılacak okul öncesi dönem 5 yaş çocukları amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleminin temeli, araştırmacı tarafından belirlenen veya önceden belirlenen bazı ölçüt ya da ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmaya katılacak çocukların 5 yaşında olmaları ve çevreyi algılayabilecek gerekli bilişsel beceriye sahip olmaları ölçüt olarak ele alınmıştır. Çalışmaya katılan çocukların velilerinin her birinden veli onam formu alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınarak çalışma yürütülmüştür. Katılımcılar çocuk anlamına gelen Ç1, Ç2... Ç40 şeklinde kodlanmıştır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulunca 02.12.2021 tarih ve 102608 sayısıyla alınan 12 nolu karar ile etik kurul izni alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden planlanan sorularla verilerin nasıl toplanacağını belirleyen, görüşme esnasında araştırmacıya detaylı bilgi elde etme olanağı sunan bir tekniktir (Karasar, 2009). Açık uçlu sorular konuyla ilgili önemli noktaların araştırmacının dikkatinden kaçmasını önlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ilk olarak, çocukların bazı kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş vb.) sorulmuştur. Burada amaç, çocuğu tanımadır. Daha sonra çocuklara görüşme formunda bulunan sorular oluşturulurken yönlendirici ifadelerin olmamasına, çocukların anlayabileceği kelimelerin seçilmesine, çocukların kişilik haklarını zedeleyici ifadelerin yer almamasına, kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu ifadelerin yer almasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan sorular çocuklara sırasıyla sorulmuştur. Görüşme formu soruları alanında uzman kişiler tarafından geliştirilip, araştırmacı ile birlikte hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığından izin alınan okul müdürlüklerine giderek çalışmanın önemi ve kapsamı hakkında müdürlere ve öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin rehberliğinde çocuklarla tanışılarak çocukların çalışma boyunca kendilerini rahat hissetmeleri hedeflenmiştir. 5 yaş grubunda bulunan çocukların velilerine veli onam formu gönderilmiştir. Onay veren velilerin çocuklarıyla okulun sessiz bir sınıfında veya rehberlik odasında bire bir görüşülerek veriler ses kaydı altına alınmıştır.

Veriler değerlendirilmeden önce kontrol edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde ilk olarak çocukları tanımaya yönelik sorulan sorularda istatistik işlemleri uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde birbiriyle ilişkili olan veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Neuman, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda görüşme dokümanları,

tamamen okunarak gerekli notlar alınarak yazıya aktarılmıştır. Daha sonra görüşme dökümanları kodlanmış ve bu kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. En son aşamada ise analiz edilen veriler, yorumlanarak ve doğrudan alıntılar kullanılarak, bulgular başlığı altında tablolar oluşturularak gösterilmiştir. Ayrıca alınan uzman görüşlerine göre bazı sorular birleştirilerek tek tablo içerisinde verilmiştir. Oluşturulan bazı kategori ve alt kategorilerde değişiklikler yapılmıştır. Böylece uzman görüşlerine göre bulgulara son şekli verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, “Okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının estetik değeri açısından çevre farkındalıkları nelerdir?” problemine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Çocukların vermiş olduğu cevaplar temalara, kategorilere, alt kategorilere ayrılarak tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2. Güzel kavramı

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Değer	Güzel (N=10)	<i>Çok güzel bir şey demek (Ç32).</i>
	Mutluluk (N=5)	<i>Bence mutlu olmak demek (Ç33).</i>
	İyi (N=5)	<i>Çok iyi demek (Ç18).</i>
	Sevgi (N=3)	<i>Sevmek demek (Ç39).</i>
	Beğenmek (N=1)	<i>Güzel demek yani beğenmek demek (Ç4).</i>
Davranış	Süslenmek (N=5)	<i>Toka takınmak falan güzellik demek (Ç10).</i>
	Olumlu Davranışlar (N=2)	<i>İyi şeyler yapıp söz dinlemek demek (Ç12).</i>
Bilinç	Doğa (N=4)	<i>Doğanın güzel olması demek (Ç11).</i>
	Hayvanlara Zarar Vermemek (N=1)	<i>Hayvanlara zarar vermemek demek (Ç6).</i>
Diğer	Renk (N=2)	<i>Bana göre siyah renk güzel demek (Ç1).</i>

Tablo 2’de çocukların verdiği cevaplara göre güzel kavramı “Değer”, “Bilinç”, “Diğer” ve “Davranış” olmak üzere 4 kategoride toplanmıştır.

“Değer” kategorisine ilişkin çocukların görüşleri incelendiğinde 10 çocuk “Güzel”, 5’er çocuk “Mutluluk” ve “İyi” 3 çocuk “Sevgi” ve 1 çocuk “Beğenmek” şeklinde görüş bildirmiş ve bu görüşler 6 kod içerisinde toplanmıştır. Diğer bir kategori olan “Bilinç” kategorisine yönelik 4 çocuğun görüşüne göre “Doğa” 1 çocuğa göre ise “Hayvanlara zarar vermemek” olmak üzere toplamda 2 kod oluşturulmuştur. “Davranış” kategorisi incelendiğinde 5 çocuk “Süslenmek” ve 2 çocuk “Olumlu davranışlar” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. 2 çocuğun görüşleri de “Diğer” kategorisi altında toplanmış ve “Renk” kodu oluşturulmuştur. Bulgulardan yola çıkarak çocukların büyük çoğunluğunun güzel kavramını bir değer olarak algıladıkları görülmektedir. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Çevre kavramı

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Doğal Çevre	Doğa (N=13)	Yaşadığımız doğa demek (Ç24).
	Bitki (N=4)	Çiçek demek (Ç16).
	Orman (N=4)	Şey demek orman (Ç23).
	Bahçe (N=2)	Çevre demek, bahçe demek (Ç4).
	Hayvan (N=2)	Çevre, Ben hayvanları seviyorum demek yani çok seviyorum demek (Ç30).
Değer	Güzel (N=9)	Çok güzel bir yer demek çevre (Ç3).
	İyi (N=1)	Çevre iyi bakmak demek (Ç37).
Sürdürülebilirlik	Geri Dönüşüm (N=3)	Çöpleri toplayıp geri dönüşüme atmak demek oluyor (Ç12).
	Çöpleri Atmamak (N=1)	Çöpleri atmamak demek (Ç21).
	Çevreyi Korumak (N=1)	Çevreye iyi bakmak, ağaçlarımızı sulamak, çiçekleri sulamak, bahçemizi sulamak (Ç32).
Davranış	Oyun Oynamak (N=2)	Bana göre oyun oynamak (Ç9).

Tablo 3’te çocuklara çevrenin ne olduğuna yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplara göre “Değer”, “Doğal çevre”, “Sürdürülebilirlik” ve “Davranış” olmak üzere 4 kategori oluşturulmuştur.

“Değer” kategorisinde 9 çocuk “Güzel” ve 1 çocuk “İyi” şeklinde görüş bildirmiştir. “Doğal Çevre” kategorisinde 13 çocuk “Doğa”, 4’er çocuk “Bitki” ve “Orman”, 2’şer çocuk “Bahçe” ve “Hayvan” kodları oluşturacak şekilde görüş belirtmiştir. “Sürdürülebilirlik” kategorisinde 3 çocuğun görüşüne göre “Geri dönüşüm” 1’er çocuğun görüşüne göre ise “Çöpleri atmamak” ve “Çevreyi korumak” kodları oluşturulmuştur. Ayrıca 2 çocuğun görüşüne göre Davranış kategorisi ve “Oyun oynamak” kodu oluşturulmuştur. Çocukların çevre kavramını daha çok doğal unsurlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu bulgunun oluşmasının sebebinin okullarda öğretmenlerin çocuklara çevre kavramı anlatılırken daha çok doğa kavramı ile ilişkilendirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Mutlu hissedilen ortamlar

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Yapay Çevre	Park (N=17)	<i>Bütün parklarda çok mutlu oluyorum (Ç12).</i>
	Ev (N=12)	<i>..... evimde mutlu oluyorum (Ç25).</i>
	Okul (N=10)	<i>Okulda mutlu hissediyorum (Ç21).</i>
	Hayvanat Bahçesi (N=4)	<i>.... hayvanat bahçesine gidince (Ç31).</i>
	Havuz (N=4)	<i>Havuzda yüzmek. Ben suyu çok seviyorum da ondan (Ç9).</i>
	Eğlenme ve Alış-veriş Mekânları (N=4)	<i>.... markette çünkü markette istediğimiz şeyleri alabiliriz (Ç20).</i>
	Yerleşim Yerleri (N=3)	<i>.... Bir de Amasya'da (Ç9).</i>
	Taşıtlar (N=3)	<i>Traktörle, kamyonla mutlu oluyorum (Ç13).</i>
	Yapay Bahçe (N=2)	<i>... çay bahçesinde (Ç4).</i>
	İçeride (N=1)	<i>İçerde.... (Ç15).</i>
Doğal Çevre	Işıklı Alanlar (N=1)	<i>Işıklı bir yerlerde, ışıklı ağaçlarda (Ç10).</i>
	Orman/Ağaç (N=12)	<i>Ormanların en iyi yerinde. Başka ormanların derinliklerinin içinde (Ç35).</i>
	Çiçek (N=10)	<i>Çiçeklerin orada olmayı seviyorum (Ç15).</i>
	Deniz (N=9)	<i>Denizin olduğu yerler (Ç40).</i>
	Mevsimler ve Etkinlikleri (N=6)	<i>.... karda oynarken, kardan adam yaparken (Ç19).</i>
	Dağ (N=4)	<i>Dağlarda, çok mutlu oluyorum (Ç30).</i>
	Yeşillik (N=3)	<i>.... yeşillik alanlarda falan (Ç2).</i>
	Akarsular (N=3)	<i>Bir de böyle sular akıyor ya Şelale öyle yerleri severim (Ç34).</i>
	Tarla (N=2)	<i>.... tarlada tarlaya giderken (Ç18).</i>
	Bahçe (N=2)	<i>Kendi bahçeme gidince mutlu hissedirdim (Ç22).</i>
Doğal-Yapay Çevre	Hayvan (N=1)	<i>.... ondan sonra hayvanları sevdiğim yerde (Ç4).</i>
	Piknik Alanı/Piknikte (N=8)	<i>... pikniğe gittiğimiz yerlerde mutlu olurdum (Ç29).</i>
	Dışarıda (N=5)	<i>... ondan sonra dışarıda ... (Ç4).</i>
	Her Yer (N=3)	<i>Dünyanın her yerinde, gezmeyi seviyorum (Ç15).</i>
	Sevdiği Yerler (N=3)	<i>Sessiz ortamlarda (Ç7).</i>
	Tatilde (N=2)	<i>Tatilde (Ç40).</i>

Tablo 4'te görüldüğü gibi “Mutlu olunan ortamlar” temasına ilişkin “Doğal çevre”, “Yapay çevre” ve Doğal-Yapay çevre “ olmak üzere 3 kategori oluşturulmuştur.

“Doğal çevre” kategorisine ilişkin 3’er çocuk “Yeşillik” ve “Akarsular”, 1 çocuk “Hayvan”, 4 çocuk “Dağ”, 12 çocuk “Orman-Ağaç”, 10 çocuk “Çiçek”, 9 çocuk “Deniz”, 6 çocuk “Mevsimler ve Etkinlikleri”, 2’şer çocuk “Tarla” ve “Bahçe” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. “Yapay çevre” kategorisinde 17 çocuk “Park”, 12 çocuk “Ev”, 10 çocuk “Okul”, 4’er çocuk “Hayvanat Bahçesi”, “Havuz” ve “Eğlenme ve Alış-veriş mekânları” 3’er çocuk “Taşıtlar” ve “Yerleşim Yerleri”, 1’er çocuk “İçeride” ve “Işıklı Alanlar” şeklinde görüşlerini ifade etmişler ve 10 kod oluşturulmuştur. “Doğal-Yapay çevre” kategorisine ilişkin çocukların görüşleri incelendiğinde 5 çocuk “Dışarıda”, 8 çocuk “Piknik Alanı/Piknikte”, 3’er çocuk “Her Yer” ve “Sevdiği Yerler” ve 2 çocuk “Tatilde” olarak görüş belirtmiştir. Bulgulardan yola çıkarak çocukların

kendilerini mutlu hissettikleri ortamda daha çok yapay çevre unsurlarını tercih etmelerinin sebebinin çocukların doğal çevreden uzaklaşarak daha çok yapay çevre içerisinde yaşamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Güzel çevre

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Doğal Çevre	Çiçek (N=32)	Çiçeklerle dolu olur (Ç8).
	Orman\Ağaç (N=30)	Çam ağaçlarının olmasını isterdim ve çok yapraklı ağaçları da isterdim (Ç35).
	Hayvan (N=20)	Hayvanlar, kelebekler, kediler, aslanlar olmalı (Ç18).
	Çiçek\Ağaç Dışındaki Bitkiler (N=18)	Mesela ben fasulye ekmeyi çok severim. Ondan sonra böyle büyüyorlar ya, ondan sonra suluyoruz ya işte onlar büyüyünce güzel olur (Ç27).
	Gökyüzü (N=12)	Gökkuşağı olmalı (Ç21).
	Deniz\Akarsular (N=8)	... çok büyük nehir olmalı (Ç24).
	Doğa (N=6)	Doğa içinde, doğa olmalı (Ç29).
	Yaprak (N=3)	Yapraklar (Ç3).
Yapay Çevre	Park (N=13)	... ya da şeyler de olabilir, rengarenk oyun parkı da olabilir (Ç23).
	Bina (N=7)	Evler, okullar olmalı (Ç24).
	Havuz (N=4)	Havuzlu olmalı (Ç15).
	Taşıt (N=2)	Hep arabalarla dolu (Ç22).
Bilinç	Çevre Temizliği (N=18)	Kirli olmamalı. Arabadan çıkan gazlardan çevreler kirleniyor (Ç28).
Renklendirme	(N=16)	Boyadım. Dünyayı pembeleştirirdim, kırmızı yapardım. Ağaçları boyadım, yeşile, pembeye boyadım. Evlerin hepsini siyaha boyadım. Daha da kırmızı, sarı, pembe boyadım (Ç3).
Güzel	(N=13)	Çok güzel olmalı. Güzel bir şey olmalı (Ç32).
Süsleme	Bitkilerle Süsleme (N=3)	Çiçeklerle süslerdim (Ç16).
	Süslemelerle Süsleme(N=3)	 ondan sonra düşünüyüm süsler takardım (Ç25).
	Desen Yaparak\ Asarak Süsleme (N=3)	Öyle kelebek resmi çizip etrafından kesip süslerdim. Kelebeğin arkasına yapıştırıcı sürüp yapıştırdım (Ç27).
	Her Şeyle Süsleme(N=3)	Her şeyle süslemek isterdim. Çevre güzel olsun diye (Ç39).
Mutluluk	Mutlu Hissettikleri Ortamlar (N=6)	Mesela koskocaman falan, koskocaman olması lazım (Ç4).
Işıklandırma	(N=3)	Lamba takardım (Ç17).

Tablo 5’te oluşturulan “Güzel Çevre” temasına yönelik “Doğal çevre”, “Yapay çevre”, “Bilinç”, “Güzel”, “Renklendirme”, “Süsleme”, “Mutluluk” ve “Işıklandırma” olmak üzere 8 kategori oluşturulmuştur.

“Doğal çevre” kategorisine ilişkin 30 çocuk “Orman\Ağaç”, 32 çocuk “Çiçek”, 20 çocuk “Hayvan”, 18 çocuk “Çiçek\Ağaç Dışındaki Bitkiler”, 12 çocuk “Gökyüzü”, 8 çocuk “Deniz\Akarsular”, 6 çocuk “Doğa” ve 3 çocuk “Yaprak” şeklinde görüş bildirmiş ve bu görüşlere göre 6 kod oluşturulmuştur. “Yapay çevre” kategorisinde ise 13 çocuk “Park”, 7 çocuk “Bina”, 4 çocuk “Havuz” ve 2 çocuk “Taşıt” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. 16 çocuk “Renklendirme”, 13 çocuk “Güzel”, 3 çocuk “Işıklandırma” olarak düşüncelerini dile getirmiştir. “Mutluluk” kategorisinde 6 çocuğun görüşüne göre “Mutlu hissettikleri ortamlar” “Bilinç” kategorisinde ise 4 çocuğun düşüncelerine göre “Çevre temizliği” kodları oluşturulmuştur. “Süsleme” kategorisinde 3’er çocuk “Bitkilerle Süsleme”, “Süslemelerle Süsleme” ve “Desen Yaparak\Asarak Süsleme” 2 çocuk “Her Şeyle Süsleme” olarak görüş belirtmiştir. Elde edilen bulgulara göre çocukların çevrelerinde ağaç, çiçek, gibi doğal çevre unsurlarının olmasını istemelerinin temelinde çocukların doğal çevrede daha mutlu olacaklarını düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Bina güzelleştirme

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Süsleme	Bitkilerle Süsleme (N=12)	<i>Balkonların önüne çiçekler koyardım (Ç15).</i>
	Desen Yaparak\Asarak Süsleme (N=8)	<i>.... oraya bir yıldız kalp falan çizerek çok güzel yaparız. (Ç4).</i>
	Süslemelerle Süsleme (N=5)	<i>... birde balonlar, süsleme şeyleri onlarla evimizi süsleriz (Ç16).</i>
	Işıklarla Süsleme (N=4)	<i>.... ışık takabiliriz (Ç10).</i>
	Simlerle Süsleme (N=3)	<i>Sim koyarak güzel olabilirdi binalar (ÖÇ11).</i>
	Her Şeyle Süsleme (N=3)	<i>Her şeyle süslemek isterdim (Ç39).</i>
	Heykelle Süsleme (N=2)	<i>Onun üstünde heykel olsa (Ç8).</i>
Renklendirme	(N=32)	<i>Boyamak isterdim. Her renge boyardım, renkli renkli. Çünkü öyle daha çok güzel oluyor (Ç15).</i>
Tasarlama	Binanın Dışını Tasarlama (N=10)	<i>Şöyle binaların tam çatısına bir teras koyardım. Terasta ıslanmazdı (Ç20).</i>
	Bahçe Tasarlama (N=9)	<i>Şuraya bir bahçe yapardım, oraya çiçek koyardım, yanına da elmalı ağaçlar dikerdim (Ç29).</i>
	Binanın İçini Tasarlama(N=5)	<i>Bir de şöyle Onun içini de Camla kapladığında güzel oluyor (Ö1).</i>
Temizleme	(N=3)	<i>Temizlememiz gerek. Temiz olsa (Ç25).</i>
Hayvan	(N=3)	<i>Onlar hayvanlarla dolu olsaydı (Ç6).</i>

Tablo 6’da yer alan “Bina Güzelleştirme” temasında çocukların verdikleri cevaba göre “Renklendirme”, “Süsleme”, “Tasarlama”, “Temizleme”, “Güzel” ve “Hayvan” olmak üzere 6 kategori oluşturulmuştur.

32 çocuğun görüşüne göre “Renklendirme”, 3’er çocuğun görüşüne göre “Temizleme” ve “Hayvan” 2 çocuğun görüşüne göre de “Güzel” kategorisi oluşturulmuştur. “Süsleme” kategorisinde 4 çocuk “Işıklarla Süsleme”, 12 çocuk “Bitkilerle Süsleme”, 5 çocuk “Süslemelerle Süsleme”, 2 çocuk “Heykelle Süsleme”, 8 çocuk “Desen Yaparak\Asarak Süsleme”, 3’er çocuk “Her Şeyle Süsleme” ve “Simlerle Süsleme” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşlere göre 7 kod oluşturulmuştur. Diğer bir kategori olan “Tasarlama” kategorisinde 9 çocuk “Bahçe Tasarlama”, 10 çocuk “Binanın Dışını Tasarlama”, 5 çocuk “Binanın İçini Tasarlama” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bulgulardan yola çıkarak çocukların büyük çoğunluğu çevrelerindeki binaları güzel görmektedirler. Okul öncesi dönem çocuklarının çevrelerinde gördükleri binaları beğendiklerini ancak tam olarak estetik açıdan istedikleri gibi bulmadıkları söylenebilir. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Tablo 7. Çevrelerindeki binaların güzelliği

	Güzel	Bazıları Güzel Bazıları Değil	Güzel Değil
Frekans	37	1	2

Tablo 7’de 37 çocuk çevrelerinde gördükleri binaların güzel olduğunu, 1 çocuk bazılarının güzel bazılarının güzel olmadığını ve 2 çocukta binaların güzel olmadığını belirtmiştir.

Tablo 8. Sınıf düzenleme

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Süsleme	Desen Yaparak\Asarak Süsleme (N=13)	Örümcek adam resmi yapardım duvarlara (Ç18).
	Süslemelerle Süsleme (N=12)	Parti süslemesi ya da balon yapardım (Ç23).
	Bitkilerle Süsleme (N=11)	İçini böyle çiçeklerle, güllerle falan süslerim (Ç34).
	Her Şeyle Süsleme (N=3)	Her şeyle süslemek isterdim (Ç39).
	Simlerle Süsleme (N=2)	Sınıfın duvarlarını simli yapardım (Ç11).
Tasarlama	Yeni Eşyalar Alarak\Değiştirerek Tasarlama (N=16)	 sonra yeni yeni koltuklar getirdim. Güzel oyuncaklar Mesela masa, küçük bir çalışma masası alırdım (Ç29).
	Eşyaların Yerlerini Değiştirerek Tasarlama (N=9)	Orada yani oyuncakların yerini falan değiştirdim. Böyle bilgisayarın yerini falan, dolapların yerini değiştirdim (Ç2).
	Dış Tasarlama (N=4)	 çatı yapardım, oyun parkı yapardım (Ç6).
	Ortam Düzenleme (N=1)	Düzgün, her şeyi düzgün koymak isterdim. Hep düzgün (Ç5).
Renklendirme	(N=22)	Rengarenk yapardım, mesela; sarı, yeşil, kırmızı, mavi duvarları (Ç9).
Işıklandırma	(N=6)	Duvarlarına da çit koyardım, renkli ışıklarını oradan sarkıtırdım, sarmaşık gibi (Ç35).

Tablo 8’de “Sınıf Düzenleme” temasında çocukların verdikleri cevaplara göre “Renklendirme”, “Süsleme”, “Tasarlama” ve “Işıklandırma” olmak üzere 4 kategori oluşturulmuştur.

“Tasarlama” kategorisinde 9 çocuk “Eşyaların Yerlerini Değiştirerek Tasarlama”, 16 çocuk “Yeni Eşyalar Alarak\Değiştirerek Tasarlama”, 4 çocuk “Dış Tasarlama” ve 2 çocuk “Ortam Düzenleme” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. “Süsleme” kategorisinde 11 çocuk “Bitkilerle Süsleme”, 12 çocuk “Süslemelerle Süsleme”, 3 çocuk “Her Şeyle Süsleme”, 13 çocuk “Desen Yaparak\Asarak Süsleme” ve 2 çocuk “Simlerle Süsleme” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşlere göre 5 kod oluşturulmuştur. 6 çocuğun görüşüne göre “Işıklandırma”, 22 çocuğun görüşüne göre de

“Renklendirme” kategorisi oluşturulmuştur. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Tablo 9. Sınıfta vakit geçirmeyi sevme durumu

	Evet
Frekans	40

Tablo 9’da çocukların tamamı (N=40) sınıflarında vakit geçirmeyi sevdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların tamamının sınıfta vakit geçirmeyi sevdiklerini belirtmelerine rağmen kendilerine fırsat verildiğinde değişiklik yapmalarını istemeleri aslında onların bulundukları mekânda kendilerine göre değişiklik yapmak istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 10. Kirlilik

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Görüntü Kirliliği	(N=26)	<i>Kesilmiş ağaçları görünce çok rahatsız oluyorum (Ç12).</i>
Toprak Kirliliği	(N=24)	<i>Sigara çöpü, kurabiye çöpü, meyve suyu çöpü, poşet çöpü, içecekler boşaldığında onları atıyorlar yere, onlar beni rahatsız ediyor (Ç11).</i>
Diğer	Hayvanlar (N=11)	<i>Mesela kurtlar, mesela köpek balıkları balına yiyor. Yılanlarda kedinin üstüne üstüne gider bahçede örümcekleri sevmem (Ç1).</i>
	İnsanlar (N=5)	<i>Hırsızlar, kötü adamlar (Ç26).</i>
Gürültü Kirliliği	(N=12)	<i>Bayağı bir ses yükselince, o beni rahatsız ediyor (Ç13).</i>
Su Kirliliği	(N=5)	<i>Kirli suları Nehre dökmeleri (Ç31).</i>
Koku Kirliliği	(N=4)	<i>Mesela biz öyle arabayla giderken önümüzde bir çöp kamyonu var. İçi de ağzına kadar çöple dolu. İşte onun kokusunu alınca çok çok rahatsız olurum (Ç27).</i>
Hava Kirliliği	(N=3)	<i>Arabanın egzozları çünkü hayvanlara şey olur nefessiz bırakır. Arabaların egzozlarından onlar çok kötü (Ç18).</i>

Tablo 10’da “Kirlilik” temasında 26 çocuk “Görüntü Kirliliği”, 22 çocuk “Toprak kirliliği”, 12 çocuk “Gürültü Kirliliği”, 3 çocuk “Hava Kirliliği”, 4 çocuk “Koku Kirliliği”, 5 çocuk “Su Kirliliği” ve 16 çocuk “Diğer” şeklinde görüş

bildirmiştir. Bu görüşlere göre toplamda 7 kategori oluşturulmuştur. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Bulgulardan elde edilenler göre çocukların çevrelerinde görmekten rahatsız oldukları durumları kirlilik olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

Tablo 11. Yaşamak istedikleri şehir

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Yaşam Alanı	Bina (N=19)	<i>Evler şekerden olurdu. Şekerden evler istiyorum. Bir sürü güzel bir ev olurdu (Ç22).</i>
	Şehir İçi Planlama (N=11)	<i>Bisiklet sürme alanı falan olsun isterdim (Ç2).</i>
	Oyun Alanları (N=9)	<i>Eğlenmek için lunapark koyardım. Park kurardım, şey trambolinli park (Ç18).</i>
	Taşıtlar (N=9)	<i>Araba, çekici, pikap, kamyon, tır, kepçe olurdu. Bir şeyler daha koyardım (Ç3).</i>
Doğa	Ağaç (N=10)	<i>Çilek ağacı, karpuz ağacı, armut ağacı, bir de kestane olurdu (Ç38).</i>
	Çiçek (N=10)	<i>.... rengarenk çiçekler olurdu (Ç11).</i>
	Hayvan (N=4)	<i>Büyük hayvanlar ve koyardım (Ç17).</i>
	Çimenlik (N=3)	<i>Şehrin içine tabi ki de çimenlik, olmalı. Çimenliklerinde gökkuşağı olmasını isterdim (Ç20).</i>
	Gökyüzü (N=2)	<i>Gökkuşağı olmalı, bulutlar bir de yağmurlar, güneşler olmasını isterdim (Ç20).</i>
	Deniz (N=2)	<i>..... deniz isterdim (Ç24).</i>
Renklendirme	(N=18)	<i>Renkli, renksiz istemezdim. Her rengi severdim. Gökkuşağı renkleriyle her yeri boyardım. Gökkuşağı renkli (Ç26).</i>
Güzel	(N=16)	<i>Böyle yaniiii güzel ve çok güzel bir şehirde yaşamak isterdim (Ç2).</i>
Işıklandırma	(N=5)	<i>Işıklı şehirler (Ç32).</i>
Süsleme	(N=4)	<i>Kelebeklerle süslerdim (Ç21).</i>
Bilinç	Çevre Temizliği (N=2)	<i>Atık çöpler istemiyorum ve duman istemiyorum. Mesela araba dumanları (Ç35).</i>

Tablo 11’de “Yaşamak İstedikleri Şehir” temasında çocukların görüşleri “Renklendirme”, “Güzel”, “Doğa”, “Işıklandırma”, “Yaşam alanı”, “Bilinç” ve “Süsleme” olmak üzere 7 kategoride toplanmıştır.

18 çocuğun görüşleri “Renklendirme”, 16 çocuğun görüşleri “Güzel”, 5 çocuğun görüşleri “Işıklandırma”, 4 çocuğun görüşleri “Süsleme” kategorisi altında toplanmıştır. “Bilinç” kategorisinde 2 çocuk “Çevre Temizliği”, “Doğa” kategorisinde 4 çocuk “Hayvan”, 10’ar çocuk “Ağaç” ve “Çiçek”, 3 çocuk “Çimenlik” 2’şer çocuk “Gökyüzü” ve “Deniz” şeklinde görüş belirtmiştir. “Yaşam Alanı” kategorisine ilişkin çocukların görüşleri incelendiğinde 19 çocuk “Bina”, 11 çocuk “Şehir içi planlama” 9’ar çocuk “Oyun alanları” ve “Taşıtlar” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Bulgulara göre çocukların doğayla iç içe, istedikleri şekilde hareket edebildikleri, kendileri için tasarlanmış şehirlerde yaşamak istedikleri söylenebilir. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Tablo 12. Oda düzenleme

Kategori	Kodlar	Örnek İfadeler
Tasarlama	Yeni Eşyalar Alarak\Değiştirerek Tasarlama (N=18)	... sonra şey yapardım yatağımı değiştirsem battaniyem Elsa 'lı olsaydı. Şeyleri değiştirdim masalarımı değiştirdim, çok büyük bir masa alardım (Ç8).
	Eşyaların Yerlerini Değiştirerek Tasarlama (N=15)	Bizim beyaz bir kitaplık vardı sonra onu bu tarafa koymak isterdim. Kapının arkasına sonra bizim dolabımızı bizim yatakların önüne koymak isterdim. Dolabın yerine de yataklarımızı yerleştirdim (Ç30).
	Odayı Düzenleme (N=13)	Her şeyi düzenlemek isterdim. Yatağımı, oyuncaklarımı düzeltirim (Ç3).
Süsleme	Desen Yapararak\Asarak Süsleme (N=12)	Yukarıya Ay dede asardım, böyle bağlı olurdu. Her yere yıldız yapardım. Kenarlarına da yapardım. Ay dede böyle ipte sallanırdı (Ç34).
	Süslemelerle Süsleme (N=11)	Odama süsler koymak isterdim (Ç1).
	Bitkilerle Süsleme (N=5)	Çiçeklerle süslemek isterdim (Ç33).
	Her şeyle Süsleme (N=2)	Her şeyle odamı süslerdim (Ç3).
Renklendirme	(N=22)	Odamın her yerini renkli renkli yapardım (Ç31).
Işıklandırma	(N=7)	Renkli ışıklarla odamı süslerdim. Odama renkli lamba takardım (Ç37).
Doğa	Bitki (N=3)	Odama her şeyden ekerdim. Papatya ondan isterdim (Ç28).
	Hayvan (N=1)	Gerçek kedi bulunmasını isterdim (Ç20).

Tablo 12’de “Oda Düzenleme” temasında çocukların görüşleri “Renklendirme”, “Süsleme”, “Tasarlama”, “Doğa” ve “Işıklandırma” olmak üzere 5 kategoride toplanmıştır.

“Tasarlama” kategorisine ilişkin çocukların görüşleri incelendiğinde 15 çocuk “Eşyaların Yerlerini Değiştirerek Tasarlama”, 18 çocuk “Yeni Eşyalar Alarak\Değiştirerek Tasarlama” ve 13 çocuk “Odayı Düzenleme” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir kategori olan “Süsleme” kategorisinde 12 çocuk “Desen Yaparak\Asarak Süsleme”, 11 çocuk “Süslemelerle Süsleme”, 5 çocuk “Bitkilerle Süsleme” ve “Her Şeyle Süsleme” şeklinde düşüncelerini ifadesi etmişlerdir. “Doğa” kategorisinde 3 çocuğun görüşüne göre “Bitki” ve 1 çocuğun görüşüne göre de “Hayvan” kodları oluşturulmuştur. 22 çocuk “Renklendirme” ve 7 çocuk “Işıklandırma” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

Tablo 13. Çocukların odalarını sevme durumu

	Seviyorum
Frekans	40

Tablo 13’e göre çocukların tamamı (N=40) odalarını sevdiklerini belirtmiştir. Bulgulardan yola çıkarak çocukların sahip oldukları odalardan mutlu oldukları ancak değişiklik yapmak istedikleri saptanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının bulundukları mekânları kendi hayallerine göre tasarlamak istedikleri söylenebilir.

Tablo 14. Yaşamak istedikleri ev

Kategori	Kodlar	Örnek ifadeler
Tasarlama	Eşyalarla Tasarlama (N=12)	<i>Televizyon olurdu. Koltuk olurdu, tablet olurdu, bir de televizyon olurdu, oyuncak olurdu. (Ç11).</i>
	Boyut (N=12)	<i>Kocaman bir evde yaşamak isterim. Böyle dev kadar (Ç38).</i>
	İç Tasarım (N=9)	<i>Baya bir oda olmasını isterdim. İki tane salon, iki tane de oturma odası (Ç13).</i>
	Dış Tasarım (N=7)	<i>Hayalimdeki ev Batman evi, dışı bile Batman her tarafı Batman (Ç2).</i>
Renklendirme	(N=23)	<i>Rengarenk bir evde, mavi renk sonra da sarı renk sonra da kırmızı renk sonra da yeşil renk bir ev. (Ç23).</i>
Doğa	Bahçe (N=12)	<i>Bahçeli olsun isterdim evim. (Ç19).</i>
	Bitki (N=6)	<i>Sapsarı ayçiçeklerinin olmasını isterdim (Ç30).</i>
	Hayvan (N=4)	<i>Hayvanımız olsun istiyorum. Hayvanlı bir ev de (Ç28).</i>
Güzel	(N=20)	<i>Güzel bir evde, çok güzel. Güzel evimin olmasını isterdim (Ç3).</i>
Süsleme	(N=12)	<i>Gökkuşaklı koyardım dolaba sonra tavşan koyardım sonra köpek uyardım, kedi koyardım duvarlara (Ç8).</i>
Işıklandırma	(N=3)	<i>Işıklar ve olurdu. Gökkuşaklı ışıklı bir lamba yaptırırdım. Hem de bir sürü (Ç20).</i>

Tablo 14’te oluşturulan “Yaşamak İstedikleri Ev” temasına yönelik “Renklendirme”, “Güzel”, “Süsleme”, “Doğa”, “Işıklandırma”, ve “Tasarlama” olmak üzere 6 kategori oluşturulmuştur.

22 çocuğun görüşleri “Renklendirme” 20 çocuğun görüşleri “Güzel”, 12 çocuğun görüşleri “Süsleme” ve 3 çocuğun görüşleri de “Işıklandırma” kategorisi altında toplanmıştır. “Tasarlama” kategorisinde çocukların görüşleri incelendiğinde 12’şer çocuk “Eşyalarla Tasarlama” ve “Boyut”, 9 çocuk “İç Tasarım” ve 7 çocuk “Dış Tasarım” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Diğer bir kategori olan “Doğa” kategorisinde 12 çocuk “Bahçe”, 6 çocuk “Bitki” ve 4 çocuk “Hayvan” olarak görüş belirtmiştir. Bu görüşlere göre toplamda 3 kod oluşturulmuştur. Bulgulardan elde edilenlere göre çocukların güzel kavramını vurgulamasının temelinde yaşamak istedikleri evin daha estetik olmasını istedikleri yorumu yapılabilir. Çocukların düşüncelerine yönelik ifadeler tabloda yer almaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çocukların güzel kavramına ilişkin düşünceleri incelendiğinde çoğunluğunun güzel kavramını; “Güzel”, daha sonrada “Mutluluk” ve “İyi” olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere estetik değer ile ilgili düşüncelerinin sorulduğu bir çalışmada; öğretmenlerin; “Sınıfın temiz olması”, “Düzenli davranmak”, “Güzel konuşmak” gibi davranış temelli görüş belirttikleri görülmüştür (Kuşcuoğlu, Aladağ ve Kuzgun, 2017). Diğer bir çalışmada, kullanılan ders kitaplarında “Saygı”, “Yardımlaşma” gibi değerlere sıklıkla yer verilirken, “Hak ve özgürlükler”, “Estetik” gibi değerlere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Uçar, 2009).

Çocukların çevre kavramını daha çok doğal çevre unsurlarıyla tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Doğal çevre olarak tanımlayan çocuklar çevreyi azalan sırayla “Doğa”, “Bitki/Orman”, “Bahçe” ve “Hayvan” olarak nitelendirdikleri bulunmuştur. Ayrıca çocukların çevreyi “Güzel” ve “İyi” değerleri olarak tanımladıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Bazı çocuklar ise çevreyi sürdürülebilirliğin sağlanması gereken ortam olarak tanımladıkları saptanmıştır. Yapılan bir çalışmada çocuklar çevreyi tanımlarken daha çok canlı öğeleri (bitkiler, hayvanlar, insanlar ve mikroorganizmalardır) kullanmıştır (Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010). Littledyke (2004) araştırmasında 5 yaş çocukları çevreyi, en çok “Etrafımızda var olan dünya”, “Korumaları gereken dünya”, “Hayvanların” ve “Bitkilerin” yaşadığı doğal çevre olarak tanımlamıştır. Yapılan başka bir çalışmada ise öğrenciler çevreyi daha çok doğal unsurlar kullanarak tanımlamışlardır (Shepardson, Wee, Priddy & Harbor, 2007).

Bu çalışmada çocukların en çok yapay çevre unsurlarının, daha sonra doğal çevre unsurlarının bulunduğu ortamlarda mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yapay çevre olarak en çok “Park” bulunan ortamlarda mutlu oldukları saptanmıştır. Doğal çevrede en çok “Ağaç/Orman” en az da “Hayvan” bulunan ortamlarda bulunmaktan mutlu oldukları bulunmuştur. Taşkın ve Şahin (2008)’in 6 yaş okul öncesi çocukları üzerinde çevre kavramını araştırmak istediği çalışmada şehir banliyö grubunda yer alan çocukların çevrelerinde görmek istediklerinin “Havuz”, “Park”, “Bahçe” gibi yapay çevre unsurları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada çocukların “Ev”, “Apartman Dairesi”, “Oyuncak” gibi unsurları çevre

olarak algıladıkları ve çocukların doğal çevre yerine daha yapay alanlar olan “Oyun parkı”, “Havuz” vb. alanları istekleri bulunmuştur. Literatüre benzer olarak Çakmakçı-Yıldız (2019), çocukların evlerinin önünde ve içinde en çok vakit geçirmeyi sevdiği ortamı resmetmelerini istediği çalışmasında, çocukların konut dışında; “Ağaç”, “Çiçek” gibi doğal çevre unsurlarını değil “Yol”, “Alışveriş mekânları”, “Bina” gibi yapay çevre unsurlarını çizdiklerini saptamıştır.

Çevrenin güzel olarak nitelendirilebilmesi için çocukların en çok “Doğal çevre” unsurlarına daha sonra “Yapay çevre” unsurları, “Çevre temizliği”ne ve “Renklendirme”ye vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca güzel olarak nitelendirecekleri çevrede en az vurgu yapılan durumun “Işıklandırma” olduğu saptanmıştır. Çocuklar güzel çevrede doğal çevre unsurlarından sırasıyla en çok “Çiçek”, “Orman\Ağaç” olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapay çevre unsurlarından çevrenin güzel olması için en çok “Park” en az ise “Taşıt” olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada çocukların yaşadıkları çevrede bitkilerin olmasını istediği ve çocukların %54’ü yeşil bir çevrede yaşamak istediklerini ifade ettiği bulunmuştur (Yardımcı ve Bağcı-Kılıç 2010). Özsoy’un (2012) ilköğretim öğrencilerinin çevre algılarını incelediği çalışmasında, çocukların çevre resimlerinde “İnsan”, “Hayvan”, “Dağ”, “Göl”, “Güneş” gibi doğal çevre unsurlarına ve “Ev”, “Fabrika” gibi yapay çevre unsurlarına yer verdiklerini görmüştür. Çocukların resimlerinde en çok “Ağaç” çizdikleri görülmüştür. İlköğretim dönemindeki çocukların gözünden çevre ve çevre sorunlarının araştırıldığı başka bir çalışmada, katılımcıların %45 i çöplerin çöp kutusuna atılması gerektiğini belirtmiştir (Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010). Halmatov, Sarıçam ve Halmatov’un (2012), 3 farklı bölgede yaşayan okul öncesi dönem 6 yaş çocukların yaşamak istedikleri çevre resimlerini çizdikleri ve bazı soruları cevapladıkları çalışmasında, Marmara bölgesinde yaşayan çocuklar özellikle “Ağaç”, “Çiçek”, “Balon”, “Uçurtma” ve “Kaydırak” bulunan bahçeli evlerinin olmasını istemişlerdir. Sosyo-ekonomik durumları düşük olan çocuklar ise resimlerinde “Büyük ev”, “Bahçe”, “Havuz”, “Oyun parkı” ve “Oyuncak” çizmişlerdir. Literatür incelendiğinde bu çalışma ile benzer olarak çocukların çevre algılarının daha çok “Doğal çevre” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuklar çevrelerinde gördükleri binaların daha güzel olması için en çok “Süslenmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Daha sonra azalan sırayla binaları “Renklendirme” ve “Tasarlanmak” istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca binaların güzelleştirilmesi için “Temizlenme” ve “Hayvan” bulunmasını istemeleri en az vurgu

yapılan sonuç olarak yer almaktadır. Mertol ve Zorlu (2015) yaptığı çalışmada, çocukları 5 farklı gruba ayırıp hayallerindeki şehri tasarımlarını istemiştir. Birinci gruptaki çocuklar daha renkli ve farklı tasarımlı binaların ve şehirlerin olmasını istediklerini belirtmiştir.

Bu çalışmada çocukların neredeyse tamamının sınıflarında vakit geçirmekten hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde okul öncesi dönem çocuklarının sınıflarında vakit geçirmeyi sevdiklerini gösteren çalışma bulunmaktadır (Adak-Özdemir, 2018). Bu çalışmada çocukların sınıflarında yapmak istedikleri değişikliklerin başında “Süsleme” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra sınıfında yapmak istediklerinin sırasıyla “Tasarlama” ve “Renklendirme” olduğu saptanmıştır. En az ise “Işıklandırma”ya vurgu yaptıkları sonucuna varılmıştır. Benzer olarak Özer-Kocamanoğlu ve Acer (2015), okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının estetik beğeni yargılarının belirlenmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada, çocukların sınıflarının nesneler kullanılarak güzelleştirildiğinde, çocukların estetik değer yargılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. İsmailoğlu ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışmada, kız çocukları sınıflarının “Büyük”, “Oyuncak dolu”, “Süslü” olmasını isterken erkek çocukları “Büyük”, “Oyuncak dolu”, “Şekli” olmasını istemişlerdir. Ayrıca neredeyse çocukların tamamı bahçede vakit geçirmekten daha çok zevk aldıklarını belirtmiştir. Canoğlu ve Geçimli’nin (2020) çocuk ve mekân algısı üzerine yaptığı çalışmada, çocuklara bulundukları okulu resmetmeleri istendiğinde çocuklar, bulundukları mekânda “Renk”, “Aydınlatma” ve okul içindeki bazı objelerden rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum çocukların sınıflarında değişiklik yapmak istediklerini göstermektedir. Yapılan bir araştırmada da çocukların neredeyse tamamının anaokulundaki renkleri beğendiğini ancak çocukların %80’i sınıfının istediği renge boyandığında daha mutlu hissedeceklerini belirtmişlerdir (Yalvaç, 2018). Benzer olarak başka bir çalışmada da sınıftaki renklerin çocukların mekânı algılamalarında etkili olduğunu ve çocukların sınıf ortamının sıcak renklerle boyanmış halini daha çok sevdikleri bulunmuştur (Güller ve Kaya 2016).

Bu çalışmada çocukların daha çok çevre kirliliği olarak rahatsız oldukları durumun “Görüntü kirliliği” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonucunda sırasıyla “Toprak kirliliği”, “Gürültü kirliliğinden” de rahatsız oldukları saptanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların bazılarının “İnsan” ve “Hayvan” görmekten rahatsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kirlilikte ise en az “Hava kirliliği”ne vurgu yaptıkları saptanmıştır. Littledyke (2004) çalışmasında, 5 yaş

çocuklarının yaklaşık yarısının “Hava kirliliği”, “Toprak kirliliği” ve “Çevre kirliliği”nden endişe ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir çalışmada, çocuklar çevre sorunlarını daha çok insanlardan kaynaklanan (Çöpler ve egzoz gazları) sebeplerden bahsetmişlerdir (Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010). Yalçinkaya ve Çelikbaş (2013) çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımını araştırdıkları çalışmada, öğrencilerden elde ettikleri verilere göre en çok farkında olunan çevre sorunlarının “Hava kirliliği”, “Su kirliliği”, “Görüntü kirliliği” en az ise “Gürültü kirliliği” olduğu bulunmuştur. Akkurt-Çağlar (2017) yapmış olduğu çalışmada, çocuklar “Çöp atmayı” çevre sorunlarının en önemli faktörü olarak görmüştür. Saz, Osmanpehlivan, Demir ve Bay (2020) okul öncesi dönem çocuklarının çevre kirliliği algısını incelediği çalışmada ise, çocukların resimlerinde genel olarak toprak kirliliğinden bahsettiklerini su ve hava kirliliğinden neredeyse hiç bahsetmediklerini bulunmuştur. Yapılan bu çalışmadan çıkan sonuçtan farklı olarak Özsoy (2012) yaptığı çalışmasında, kirli çevre çizimlerinde çocuklar “Hava kirliliği”, “Toprak kirliliği”, “Su kirliliği” ve “Kentsel problemler” arasından en çok “Hava kirliliği” sorununa vurgu yapmışlardır.

Çocuklar yaşamak istedikleri şehirde en çok “Bina”, “Oyun alanı” gibi “Yaşam alanları” görmek istemektedir. Ayrıca çocukların büyük çoğunluğu yaşamak istedikleri şehirde “Ağaç”, “Çiçek”, “Hayvan” gibi “Doğal Çevre” unsurlarının da olmasını istediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların yaklaşık yarısı şehirlerin “Renkli” ve “Güzel” olmasını istediklerini belirtmiştir. Çocukların yaşamak istedikleri şehir için en az “Şehir temizliği”ne vurgu yaptıkları bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada çocuklardan ev ve okul arasındaki çevreyi resmetmeleri istendiğinde, çocukların çoğunluğu “Bina” gibi yapay çevre unsurlarını kullanırken çok az sayıda çocuk çizimlerinde “Ağaç”, “Çiçek” gibi doğal çevre unsurlarını kullanmıştır (Özgece, Edgü ve Taluğ,). Çakırer-Özservet (2019) benzer olarak çocukların hayalindeki sokağı resmetmelerini istediği bir çalışmada, çocukların çizmiş oldukları resimlerde doğal unsurlar olarak en çok “Ağaç” daha sonra “Göl”, “Nehir”, “Çiçek”, “Kuş” çizdiklerini saptamıştır. Ayrıca çocukların yaklaşık yarısı çizimlerinde oyun alanlarına yer vermiştir. Ayrıca çocukların resimlerinde genel olarak “İnsan” figürünün az olduğu saptanmıştır. Çocuklar çizimlerinde, sokaklarda “Akraabaların ve arkadaşlarının evleri”, “Bakkal”, “Hastane” gibi yapay çevre unsurlarını kullanmışlardır. Özсарı, ve Güngör-Aytar (2019) çocukların hayallerindeki resimleri çizmelerini istedikleri başka bir çalışmada, kentsel çevrede yaşayan çocukların en çok “Güneş”, kırsal çevrede yaşayan çocukların ise “Bulut” resmini çizdiklerini saptamıştır. Ayrıca kentsel kesimde yaşayan kızların büyük

çoğunluğu hayallerindeki şehirde “Şekerden ağaç”, “Hayvan” ve “Yeşil alan” ; erkekler ise çoğunlukla Çikolatadan göl/deniz/dere”, daha sonrada “Şekerden araba” olmasını istemişlerdir. Kırsal kesimde yaşayan kızlar ise hayallerindeki şehirde “Park” ikinci olarak “Ağaç”; kırsal kesimde yaşayan erkekler, “Park” daha sonra “Kaloriferli ev” olmasını istemişlerdir. Ayrıca erkekler yaşadıkları şehirde ağaçların olmasını da istemişlerdir.

Çocukların tamamının odalarını sevdikleri saptanmıştır. Çocuklara odalarında değişiklik yapma fırsatı verildiğinde çocukların odalarını yeniden “Tasarlayarak” değiştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların büyük çoğunluğunun odasını “Süslemek” istediği bulunmuştur. Odasını “Renklendirmek” isteyen çocuklar katılımcıların yaklaşık yarısıdır. Çakmakçı-Yıldız (2019) çocuk ve mekân ilişkisini incelediği bir çalışmada, çocuklar odalarındaki eşyaları kendi istedikleri gibi değiştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayvaz (2007) yaptığı çalışmada, çocuklardan bazılarının ev tasarlarken sadece kendi odalarının tasarımına önem verdiklerini bulmuştur. Baksi (2018) Çocuklardan odalarının resmini çizmelerini istediği bir çalışmada, bazı çocukların çizimlerinde aydınlatma öğelerine yer verdiğini saptamıştır. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok renklerin belirgin olduğu aydınlatma araçlarını çizdiklerini saptamıştır.

Çocuklara nasıl bir evde yaşamak istedikleri sorulduğunda çocukların yarısından fazlasının evin tasarımını vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı çocukların yaşamak istedikleri evin bahçeli olmasını istediği bulunmuştur. Çocukların yarısından fazlası da evlerinin “Renkli” olmasını istemektedirler. Ayrıca çocukların yarısının “Güzel” bir evde yaşamak istediği saptanmıştır. Canoğlu ve Geçimli’nin (2020) yapmış oldukları çalışmada çocuklardan bulundukları mekânları 3 boyutlu yeniden tasarımları istendiğinde çocuklar, okullarını yalnızca yapay unsurlarla değil doğal çevre unsurlarını da kullanarak 3 boyutlu tasarlama yapmışlardır. Örneğin; bir çocuğun hayvanların yaşam alanı olan barınakları da tasarladığı mekâna yerleştirdiği görülmüştür. Çocukların sanal ortamlarda nasıl mekânlar tasarladıklarının araştırıldığı başka bir çalışmada, bazı çocukların kendi evlerini tasarlarken detaylara önem verdiği ve günlük hayatta kullanılan halı, perde gibi eşyaları evlerin içine yerleştirdikleri bulunmuştur. Ayrıca çocukların bazıları tasarladıkları evleri alışılmış şekillerin dışında farklı geometrik şekillerde tasarlamışlardır. Bazı çocuklar evlerinin dış görünüşlerini detaylandırarak tasarlamışlardır. Yine çalışmada bazı çocuklar tasarladıkları evlere teras balkon ve bahçe oluşturmuşlar ve tasarladıkları bahçeye havuz yapmışlardır (Ayvaz,

2007). Çakırer-Özservet (2019), yaptığı çalışmada çocukların kendi evlerini resmetmeleri istendiğinde, çoğu çocuk evlerini tek katlı müstakil olarak resmetmiştir.

Araştırma kapsamında sonuç olarak çocukların doğal çevrelerini güzelleştirmek için daha çok doğal çevre unsurlarını tercih ettiği bulunmuştur. Yapay çevrelerinden biri olan şehirlerde ise, yaşam alanları ve doğal çevre unsurlarını görmek istemektedirler. Kendi çevrelerini oluşturan sınıf ve odalarını da süsleyerek ve tasarlayarak değiştirmek istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Elde edilen bu sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının çevreleri planlanırken çocukların düşüncelerine de yer verilmesi,
2. Çocuklara yönelik mekânlar oluşturulurken mimar, okul öncesi öğretmeni, pedagog gibi meslek gruplarının görüşleri alınarak multidisipliner yaklaşım sergilenmesi,
3. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapay ve doğal çevre gezileri düzenlenerek çocuğun çevreye yönelik estetik farkındalığının güçlendirilmesi,
4. Çocuklara değer kazandırmaya yönelik yapılan etkinliklerde estetik değerine daha çok vurgu yapılması,
5. Farklı veri toplama teknikleri kullanılarak araştırmanın genişletilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdollahi, S. ve Oktay, H. E. (2020). Çevre estetiğinde kullanılan modellerin değerlendirilmesi ve biyofili bağlamında yeni bir model önerisi. *Yedi*, 23, 75-86, doi: 10.17484/yedi.626883
- Acar, N. V. (2004). *Ne kadar farkındayım: Gestalt terapi*. (2. Baskı). Ankara: Babil Yayınevi.
- Acar, A. (2012). *Marksçı estetik toplumcu gerçekçilik*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Ada, S., Baysal, N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2017). *Çeşitli boyutları ile çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adak Özdemir, A. (2018). Okul öncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: Fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Turkish Studies*, 13(11), 33-53.
- Ağyar, E. (2014). Çocuk ve çevre. H. G. Ogelman, (Ed.). *Küçük çocuklara çevre eğitimi verilirken nelere dikkat edilmelidir?* Ankara: Eğiten Kitap.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 2. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Akbaş, O. (2011). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi. B. Tay and A. Öcal (Eds.), *Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi* (s. 343-370). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkurt Çağlar, A. (2017). 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 311-320
- Algül, E. (2004). *Çevre sorununda çağdaş yaklaşım ve stratejiler Türkiye için çevre politikaları*. Web: <http://cevresorunu.blogspot.com/>. 16 Nisan 2022'de alınmıştır.
- Alp, K. Ö. (2009). Uygulamalı sanatlar eğitiminde tasarım, yapı, işlev, estetik ve algı sorunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 48-59.
- Amadio M., Truong N. and Tschurenev J. (2006). *Instructional time and place of aesthetic education in school curricula at the beginning of the twenty first century*, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education IBE Working Papers on Curriculum Issues No 1.
- Altuğ, T. (2007). *Kant estetiği*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Arat, N. (2006). *Etik ve estetik değerler*. İstanbul: Say Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2016). Estetik değer oluşturmada masalların rolü: Türk masalları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1017-1035.

- Arın, S. (2015). *Çocuklara yönelik yapıllı çevre eğitimi: Bursa için katılımcı bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşkın, H. (2019). *İç mekânda kullanıcı ve doğal çevre etkileşimini artırmaya yönelik yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Atasoy, E. (2015). *İnsan doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2017). Görsel sanatlar eğitimi ve günümüzde estetik çevre algısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 5-14.
- Ayktut, A. (2012). *Sanat eğitiminde estetik*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Aysu, B. (2019). *Drama temelli çevre eğitiminin çocukların çevre farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avşar, T. (2008). *Estetik*. (8. Baskı) İstanbul: Bulut Yayıncılık.
- Ayvaz, A. (2007). *Çocukların sanal ortamlarda nasıl mekanlar tasarladıklarının araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baç, M., Taşdelen, İ., Yazıcı, S., İnan, İ., ve Taşdelen, D. (2007). *Felsefe*. (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bahar, S. (2018). *Çevre eğitiminde ağ araştırması kullanımının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baksi, S. (2018). *Çocukların mekân algısının yaşam çevresi üzerinden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Balcı, F. A. ve Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.

- Başal, H. A., (2003). Okul öncesi eğitiminde uygulamalı çevre eğitimi. M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başal, H. A. (2015). *Okul öncesi ve ilköğretim çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Biçer, M. (2020). *Öykü temelli çevre eğitim programının 48-72 aylık çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Bilsel, C. (2010). *Kent tasarımı ve çevre estetiği. Dosya 23: Kent Estetiği*. Web: <http://www.mimarlarodasiankara.org/dosya/dosya23.pdf> 24 Nisan 2022’de alınmıştır.
- Bolla, P. (2012). *Sanat ve estetik*, (Çev. K. Koş). (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bozkurt, N. (2014). *Sanat ve estetik kuramları*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Buyurgan, S. (1999). Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin üniversite başarı durumları üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 147-159.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canoglu, S. ve Geçimli, M. (2020). Çocuk ve mekân algısı üzerine bir uygulama. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 5(10), 227-237
- Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2014). Çevre bilimi ile ilgili başlıca temel kavramlar. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2-17.
- Carlson, A. (2000). *Aesthetics and the environment: The appreciation of nature, art and architecture*. New York: Routledge.
- Carlson, A. (2009). *Nature and landscape: An introduction to environmental aesthetics*. New York: Columbia University Press.
- Carlson, A. (2020). Environmental aesthetics. In Zalta, E. N. (Ed.). *Stanford encyclopedia of philosophy*. Web: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/environmentalaesthetics/#toc> 08 Ekim 2022’de alınmıştır.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cosco, N. (2005). *Environmental interventions for healthy development of young children in the outdoors*, Open space, people space Conference Edinburgh, 18 Mart 2011, https://www.researchgate.net/publication/288032381_Environmental_interventions_for_healthy_development_of_young_children_in_the_outdoors 10 Şubat 2022’de alınmıştır.

- Creswell, W.J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çakırer Özservet, Y. (2019). Çocukların resimlerinden sokak ve mahalle ilişkilerini tartışmak: Sötlüce ve Örnektepe Mahalleleri. *International Journal of Political Science and Urban Studies*, 7(2), 516-542. DOI: 10.14782/ipsus.623450
- Çakmakçı-Yıldız, M. (2019). *Konutta esneklik kavramının çocuk ve mekan ilişkisi üzerinden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkaya, T. ve Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitime ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çelikler, D., Aksan, Z., ve Yenikalaycı, N. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarının belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 425-438.
- Çeper, E.N. (2019). *Tematik öğretim yaklaşımıyla ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde çevresel farkındalık geliştirme eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çifçi, T. (2018). *Coğrafya’da değerler eğitimi*. Peğem Akademi: Ankara.
- Çifçi, T., ve Eser Ünaldı, Ü. (2014). Coğrafya öğretmenlerinin değer eğitiminin mevcut durumu ile ilgili görüş ve düşünceleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 81-99.
- Danış, E. D. (2007). *İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi estetik beğeninin geliştirilmesinde materyal kullanımının yeri, önemi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri, *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1225.
- Delice, D. Y. (2007). Estetik bir yargı olarak güzel. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 18, 18-27.
- Deveci Danış, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi estetik beğeninin geliştirilmesinde materyal kullanımının yeri, önemi ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Disinger, F. J. (2001). Environmental education’ definational problem: 1997 update. In: H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, and J. M. Ramsey (Ed.). *Essential readings in environmental education* (2. Edition) (17-33). Illinois: Stipes Publishing L. L. C.
- Durmaz, M. (2019). *Türkiye’de çevre eğitiminin sosyolojik çözümlemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.

- Duymaz, R. (2014). *Sezai Karakoç'un estetiği*. İstanbul: Akademik Yayınlar.
- Eisner, E. W. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-384.
- Ekşioğlu Çetintahra, G. ve Çubukçu, E. (2011). Çevre estetiğinin konut fiyatlarına etkisi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi / A Mimarlık*, 10(1), 3-12.
- Erdem, E. A. (2019). *Etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla okul öncesi öğrencilerinde çevresel farkındalık geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ergün, M. (2019). Estetik (sanat) felsefesi. M. Ergün ve A. Çoban (Ed.), *Eğitim felsefesi* (s. 77-95) içinde. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertan, B. (1991). *Türkiye'de çevre hakkının gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erzen, J. (2006). *Çevre estetiği*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Evren, I. (2008). *Sosyo-Ekonomik durumun çevre bilincinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eyerdam, P. J. (2003). *Using internet primary sources to teach critical thinking skills in the visual arts*. London: Libraries Unlimited.
- Feeney, S. & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, 42(6), 7-15.
- Fındıkoğlu, Z. F. (2009). *Estetik*. Ankara: Yazar Yayınları.
- Fox, J. E. ve Schirrmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*, (Çev. N. Aral ve G. Duman). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2006). Children and city design: Proactive process and the "Renewal" of Childhood. C. Spencer, M. Blades (Eds.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (ss:217-237). Londra: Cambridge University Press.
- Fronzel, I. (2002). *Günümüzde felsefe disiplinleri ve estetik*, (Çev. D. Özlem), İstanbul: Ara Yayıncılık.

- Gadenne, D. L., Kennedy, J. and McKeiver, C. (2009) An empirical study of environmental awareness and practices in SMEs, *Journal of Business Ethics*, 84(1), 45-63.
- Geçmiş, H. H. ve Salı, G. (2014). Çevre eğitimi neden önemlidir. H. Gülay Ogelman (Ed.), *Çocuk ve çevre*. Ankara: Eğiten Kitap, 7-36
- Geiger, M. (1993). *Estetik anlayış*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Gezer, K., Çokadar, H., Köse, S. ve Bilen, K. (2006, 23-24 Kasım). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Buldan Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 71-78.
- Gökay, M. ve Demir, A. (2006). Farklı eğitim seviyelerinde estetik beğeni. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 313-328.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Göregenli, M. (2015). *Çevre psikolojisi: İnsan mekân ilişkileri*, (3. Baskı), İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Gövsa, İ. A. (2012). *Bedii terbiye (estetik eğitimi)*. Ankara: Elips Kitap.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The lincoln center institute lectures on aesthetic education*. New York: NY: Teachers College Press
- 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 için: Okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güler-Yıldız, T. (2017). Çevre eğitimi. B. Akman, G. Balat Uyanık ve T. Güler Yıldız (Ed.), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Anı, 181-201.
- Güller, E., ve Kaya, S. İ. (2016). Mekan renklerinin zihinsel engelli çocukların mekân algılamasındaki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3): 577-596.
- Güner, R. (2020). *Türkçe öğretmen adaylarının estetik zevk ve algıları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Gürel, K. Ş. (2008). *Çevre sorunlarına duyarlılık ve çevre bilinci (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.

- Gültekin, T. (2011). Sanat eğitiminde estetik değerlerin gelişimi sürecinde çocuk ve iletişim. *Akademik Bakış Dergisi*, 24, 32-39.
- Güven, G. ve Azkeskin, E. K, (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim., İ. Diken, (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenir, Z. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile okul öncesi eğitim programında yer alan fen etkinliklerini uygulama durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Haktanır, G. (2007). *Okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Türkiye Çevre Vakfı Çevre Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Halmatov, M., Sarıçam, H. ve Halmatov, S. (2012). Okul öncesi eğitimdeki 6 yaş çocukların çizdikleri çevre resimlerinin ve çevre kavramını algılayışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 30-44.
- Hançerlioğlu, O. (2008). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hughes, F. (2010). *Kant's critique of aesthetic judgement*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Huntürk, H. Ö. (2015). *Heykel değerlendirmesinde estetik ve anti-estetik tartışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hurwitz, A. L. and Day, M. (1995). *Child and their art*, (Sixth Edit.). Belmont CA.: Harcourt Brace College Publish.
- İnam, A., Taşdelen, D. ve Yazıcı, A. (2012). *Estetik ve sanat felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İsmailoğlu, S. ve Yılmaz, H. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf: çocukların gözünden değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 74, 387-400.
- Jacobsen, T. (2010). Beauty and the brain: Culture, history and individual differences in aesthetic appreciation. *Journal of Anatomy*, 216(2), 184-191.
- Jacobsen, T., Schubotz, R. I., Höfel, L. and Cramon, D. Y. V. (2006). Brain correlates of aesthetic judgment of beauty. *Neuroimage*, 29(1), 276-285.
- Jeronen, E. and Kaikkonen, M. (2002). Thoughts of children and adults about the Environment and environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(4), 341-353.
- Jimenez, M. (2008). *Estetik nedir?* (Çev. A. Karaçoban). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Kagan, M. S. (2008). *Estetik ve sanat notları*. (Çev. A. Çalışlar). İzmir: Karakalem Kitabevi.

- Kahyaoğlu, M. (2011). *Problemlerin öğretime yönelik bakış açıları, hazır bulunuşlukları ve öz-yeterliliklerinin belirlenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-40.
- Kalvaitis, D. (2007). *Children's relationships with nature: An exploration through the drawings and voices of young children*. Unpublished Doctoral Dissertation, Utah State University, USA.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Uyanık, Ö., ve Yazıcı, Z. (2012). *Etkinliklerle bilim eğitimi*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Karaahmet Balcı, S. (2015). Sanat eğitimi alan bireylerde estetik algı oluşturmak için görsel kültür eğitiminin gerekliliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 465-477.
- Karabulut, N., Bilirdönmez, K. ve Ayduşlu, N. (2010). Sanat eğitiminde bir alt disiplin olarak estetik öğretimi alanı, içerikleri ve yöntemleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 99-116.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karataş, A. (2013a). *Çevre bilincinin gelişmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, A. (2013b). Gençlerin doğal çevre ile etkileşim kurmalarının güvenli yarınlar için önemi. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 4(23), 81.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaşot, N. (2014). *Avcılar için çevre eğitimi*, 8. Slayt, Web: www.avfed.com/cevre_egitimi.pptx, (20.08.2014). 20 Ocak 2022'de alınmıştır.
- Kavuran, T. ve Dede, B. (2013). Platon ve Aristoteles'in sanat etiği, estetik kavramı ve yansımaları. *Sanat Dergisi*, 23, 47-64.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-76.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (2005). *Çevre politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R., Hamamcı, C. ve Çoban, A. (2009). *Çevre politikası*. Ankara: İmge Yayıncılık.
- Keser, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kocamanoğlu, D. Ö. (2014). *Öğrenme merkezleri kullanılarak oluşturulan bir okul öncesi eğitim sınıfında çocukların sanat ürünlerinin incelenmesi ve estetik*

- yargılarının belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, B. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Köse, N. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına ilişkin farkındalık ve tutum düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Krishnamurti, J. (2012). *Doğa ve çevre üzerine*. (3. Baskı). (Çev. N. Demirdöven ve D. Demirdöven). İstanbul: Ayna Yayınevi.
- Kumral, Ç. (2008). *Anadolu güzel sanatlar liseleri resim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin öğrencilerin estetik gelişimlerini etkileyen faktörler üzerine görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşcuoğlu, G., Aladağ, S. ve Kuzgun, M. P. (2017). Hayat bilgisi dersinde estetik değerinin kazandırılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 195-211.
- Küçük, N. (2017). *Ortaokullarda uygulamalı çevre eğitiminin çevre bilinci üzerine etkisi (Balıkesir örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Laçın Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 127-146.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve ders kitaplarındaki çevre konularının etik ve estetik değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2239-2257.
- Lalo, C. (2004). *Estetik*. (Çev. B. Toprak). Ankara: Hece Yayınları.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A. and Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95(4), 489-508.
- Lim, B. Y. (2000). *Aesthetic education for young children in three early childhood settings: Bank Street, Reggio Emilia and Waldorf*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University, New York.
- Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood education*. (Fourth Edition). New York, USA: Thomson Delmar Learning.
- Littledyke, M. (2004) Primary children's views on science and environmental issues: examples of environmental cognitive and moral development. *Environmental Education Research*, 10(2), 217-235.

- Loudermilk, M. L. (2002). *The use of aesthetics in a comprehensive art curriculum*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Marshall University, Huntington, West Virginia.
- Matthews, B. (2001). The relationship between values and learning. *International Education Journal*, 2(4), 223-232.
- Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde (7. sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- McReynolds, F., May, C. J. and Dembiec, C. (2014). Short-term versus long-term outcome measurement. In A. Russ (Ed.), *Measuring environmental education outcomes* (s. 16-20). Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Mertol, H. ve Zorlu, K. (2015). Üstün zekâlı çocukların hayallerindeki şehir tasarımları. *İdealkent*, 6(17), 270-281.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurul Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Web: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> 25 Ağustos 2021'de alınmıştır.
- Muşlu Kaygısız, G., Benzer, E., ve Dilek Eren, C. (2019). Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığı, çevre davranışı ve çevre eğitimine ilişkin özyeterliklerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 125-141.
- 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.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*, I-II. cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası, 38-43.
- Ocak-Karabay, Ş. ve Bilir Seyhan, G. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları için görsel sanat eğitimi ve estetik. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 5(2), 213-236.
- Ocvirk, O., Stinson, R., Wigg, P., Bone, R. and Cayton, D. (2002). *Art fundamentals: theory and practice*, (9th ed). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Okan-Akın, N. (2006). *İlköğretim görsel sanatlar eğitiminde estetik öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Olgun, B. B. (2019). *Sanat müzelerinin toplumun estetik yargısının şekillenmesindeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öhman, J. (2016). New ethical challenges within environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 22(6), 765-770.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2009). *Okul öncesi dönemde çevre eğitimi sürdürülebilir gelişim içi*, Ankara: Nobel.
- Önder, A., ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi: Okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Örs, F. (2018). Çevre farkındalığının oluşturulmasında toplumsal iletişimin rolü. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 188-196.
- Özalp, K. (2016). Güzelin bilinçli algısı ve estetik eğitimi. *İdil*, 5(21), 491-504.
- Özbal, N. (2017). *Estetik eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Özbuğutu, E., Karahan, S. ve Tan, Ç. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler-literatür taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393-408.
- Özer Kocamanoğlu, D. ve Acer, D. (2015). Examining children's art products and determining their aesthetic judgment in a preschool classroom where learning centers were used. *Journal of Education and Future*, (7), 1-16.
- Özerkmen, N. (2002). İnsan merkezli çevre anlayışından doğa merkezli çevre anlayışına. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 42(1-2), 167-185.
- Özey, R. (2009). *Çevre sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (145), 24-38.
- Özdemir, O. (2017). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgece, N., Edgü, E. ve Taluğ, M. (2015). *Exploring children's perceptions and experiences of outdoor spaces*. SSS10 Proceedings of the 10th International Space Syntax Symposium 125, 1-14.
- Özsarı, E. ve Güngör Aytar, A. (2019). Kentsel ve kırsal kesimde yaşayan çocukların "Hayalimdeki şehir" resimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 90-117.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1-24.

- Özsoy, V. (1996). Türkiye’de resim-iş eğitimi (sanat eğitimi) tarihine kısa bir bakış. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 109-121.
- Öztap, R. ve Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitimde artık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 64-87.
- Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi çocuklar doğaya ve bahçelere açılıyor: Mekan dışı eğitim İsveç'ten örnekler. *International Journal of Social Science*, 6(1), 371-384.
- Pandey, V. C. (2006). *Environmental education*. India: Isha Books.
- Read, H., (1981). *Sanat ve toplum*. (Çev. S. Mülâyim), Ankara: Umran Yayıncılık.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Pe'er, S., Goldman, D. and Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge, and environmental behavior of beginning students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Potter, G. (2010). Environmental education for the 21st century: Where do we go now? *The Journal of Environmental Education*, 41(1), 22-33.
- Robertson, J. S. (2008). *Forming preschoolers' environmental attitude: lasting effects of early childhood environmental education*. Master Thesis. Royal Roads University, Canada.
- Saz, B., Osmanpehlivan, E., Demir, İ. ve Bay, D. N. (2020). Okul öncesi çocuklarının çevre kirliliği algısının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 191-215.
- Sevim, O., Hisarcıklılar, E. ve Feyzioğlu, N. (2012). Bir estetik duyuş analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 41-57.
- Shakhmarova, R. R. (2017). Continuous education as the basis of personal development in modern society. *International Research Journal*, 5(59), 85-87.
- Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M. and Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(2), 327-348.
- Shin, K. H. (2008). Development of environmental ducation in the Korean kindergarten context. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Victoria, Canada.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji (davranış bilimi)*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Smith, A. (2001). Early childhood a wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2), 18-20.
- Smith, R. A. (2005). Aesthetic education: questions and issues. *Journal of Aesthetic Education*, 106(3), 163-185.

- Smith, S. R. (2009). A critical review of the bioavailability and impacts of heavy metals in municipal solid waste composts compared to sewage sludge. *Environment International*, 35(1), 142-156.
- Soysal Toprak, K. (2016). *İlköğretim öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (1992). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Sülün, Y. ve Sülün, S. (2015). İnsan ve çevre. (5. Baskı). M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.), *Çevre bilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, B. (2008). “Büyük bir ev istiyorum”-“evimde havuz olmasını istiyorum”: Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şentürer, A. (2004). *Mimarlıkta estetikte tasarımda eğitimde eleştirel yaklaşım*. İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Taşdelen, D. ve Yazıcı, A. (2012). *Estetik ve sanat felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taşdemir, M. (2009). İlköğretimde değerler eğitimi ve bu değerlerin alevî-bektaşî değerleri ile ilişkililiği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 51(1), 295-326.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). “Çevre” kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Tekel, A. (2016). Estetik yargı ve estetik yargıyı etkileyen faktörler. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (16), 149-157.
- Timuçin, A. (2008). *Estetik*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Torquatti, J., Cutler, K., Gilkerson, D. and Sarver, S. (2013). Early childhood educators' perceptions of nature, science, and environmental education. *Early Education and Development*, 24(5), 721-743.
- Townsend, D. (2002). *Estetiğe giriş*. (Çev. S. Büyükdüvenci). Ankara: İmge Kitabevi.
- Turani, A. (2004). *Sanat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Trautner, H. M. and Milbrath, C. (2008). *Children's understanding and production of pictures, drawings, and art*. Massachusetts Avenue: Houghton Mifflin Publishing.
- Tunalı, İ. (2002). *Sanat ontolojisi*. Ankara: İnkılap Yayınları.

- Tunalı, İ. (2010a). *Estetik beğeni, çağdaş sanat felsefesi üstüne*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tunalı, İ. (2010b). *Felsefeye giriş*. (3.Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar, 46-55.
- Tunalı, İ. (2012). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Türk Dil Kurumu (2021). “*Estetik*” Web: <https://www.tdk.gov.tr/> 20 Ekim 2021’de alınmıştır.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 613-636.
- Usulcan, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların (60-72 ay) çevreye yönelik tutumlarına çevre eğitim programının etkisi (Çanakkale il örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ülger, R. (2015). *İlköğretim 1-5 ve 6-8. sınıflar türkçe dersi öğretim programlarının estetik değeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ünal, S., Mançuhan, E. ve Sayar, A. A. (2001). *Çevre bilinci, bilgisi ve eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ünlüer, E. (2017). *Estetik eğitim programının beş yaş çocukların estetik yargı ve görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlüer, G. ve Yaşar, Ş. (2012). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 43-57.
- Ünver, S., Avcıbaşı, İ. M. ve Kızılcık-Özkan, Z. (2015). Üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin çevre tutumu ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(4), 282-286.
- Wells, N. M. and Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth & Environments*, 16(1), 1-24.
- Woodland, S. (2011). *Building spaces and places for children and young people*, 27 Haziran 2012, Web: <https://www.cyp.wa.gov.au/media/1407/report-built-environment-building-spaces-and-places-for-children-and-young-people-july-2011.pdf> 20 Şubat 2022’de alınmıştır.

- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. and Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 137-151.
- Yalçınkaya, T. ve Çelikbaş, A. (2013). *Çocukların çevre sorunlarını çözme yaklaşımları*. In 3rd International Geography Symposium, Antalya, 619-625.
- Yalvaç, E. S. (2018). *Anaokulları sınıf mekanlarında rengin çocuk psikolojisine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yardımcı, E. ve Bağcı Kılıç, G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1122-1136.
- Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü. ve Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40.
- Yetişken, H. (2009). *Estetiğin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Yetkin, S. K. (2007). *Estetik doktrinler*. İstanbul: Palme Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. Z. (2019). *İnsanın doğal çevre üzerindeki değiştirici rolü ve dini inançların etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldız Davun, Y. (2009). *Okul öncesi dönemde etkinliklerle desteklenmiş sanat eğitiminin çocukların estetik beğeni düzeylerine etkisi (Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız Yılmaz, N. ve Mentiş Taş, A. (2017). İlkokul çevre farkındalık ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1355-1372.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002) Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 156-162.
- Yücel, M., Uslu, C., Altunkasa, F., Güçray, S. ve Say, N. P. (2008). *Adana'da halkın çevre duyarlılığının saptanması ve bu duyarlılığı arttırabilecek önlemlerin geliştirilmesi*. Adana Kent Sorunları Sempozyumunda sunuldu, TMMOB Yayınları, Adana.

- Yüksel, Y. (2009). *Klasik okullar ile eko-okullar ve yeşil bayraklı eko-okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zafer Güneş, D. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Zembat, R. (2007). *Okul öncesi eğitimde nitelik*. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 124-137.
- 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*. Ankara: Anı Yayıncılık, 345-366
- Zentall, T. R., Galizio, M. and Critchfield, S. T. (2002). Categorization, concept learning, and behavior analysis: an introduction. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 78(3), 237-248.
- Ziss, A. (2011). *Estetik gerçekliği sanatsal çözümsemenin bilimi*. (Çev. Y. Şahan). İstanbul: Hayalbaz Kitap.

EKLER

Ek 1. Yazılı/Sözlü Gönüllülük Bilgilendirmesi

Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Estetik Değeri Açısından Çevre Farkındalıkları

Yazılı/Sözlü Gönüllülük Bilgilendirmesi

Bu araştırma, 5 yaş çocuklarının estetik değeri açısından çevre farkındalıkları hakkında çocukların görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanmış ve Doç. Dr. Taner ÇİFÇİ danışmanlığında Yüksek Lisans Öğrencisi Hasibe ELİBOL tarafından yürütülmektedir. Çalışma kapsamında size yöneltilen sorular, sadece sizin kişisel düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar ses kaydına alınarak saklanacak ve tamamen gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına göre olup, çalışmanın herhangi bir aşamasında, çalışmadan ayrılma konusunda tamamen serbestsiniz. Çalışma kapsamında size sorulacak sorular ortalama 25-30 dakikanızı alacak olup, çalışmada istemediğiniz sorulara cevap vermeyebilirsiniz. Çalışma kapsamında sormak istediğiniz herhangi bir husus varsa, araştırmacıya şu anda şahsen sorabilirsiniz veya ileride mail yoluyla iletişime geçebilirsiniz.

ÇALIŞMAYA KATILMAYI KABUL EDİYOR MUSUN?



Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Demografik Bilgiler

Cinsiyet:

Kardeş Sayısı:

Yaşı(ay):

Bulunduğu Okul Türü: Devlet (Bağımsız Anaokulu, Ana Sınıfı vb.) /Özel

Annenin Öğrenim Düzeyi:

Babanın Öğrenim Düzeyi:

Annenin Çalışma Durumu:

Babanın Çalışma Durumu:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sence güzel ya da güzellik ne demektir?
2. Sana göre çevre ne demektir?
3. Kendini nerelerde / hangi ortamlarda daha mutlu hissediyorsun?
4. Sana göre güzel bir çevre nasıl olmalıdır?
5. Çevremizde hiç renkler olmasaydı, her şey renksiz olsaydı nasıl olurdu? Neden?
6. Çevrende yapılan binalar sence güzel mi? Nasıl daha güzel olabilirdi?
7. Sınıfında vakit geçirmeyi seviyor musun? Sınıfta daha fazla vakit geçirmek için neleri değiştirdin?
8. Çevrende gördüğünde seni rahatsız eden neler var?
9. Çevreyi güzelleştirmek için neler yapardın?
10. Nasıl bir şehirde yaşamak isterdin?
11. Çevremizdeki bitki, hayvan çiçek vb. neden vardır?
12. Odanı seviyor musun? Odanda başka nasıl düzenlemeler yapmak isterdin?
13. Nasıl bir evde yaşamak isterdin?
14. Doğaya zarar vermemek için neler yapmalıyız?
15. Bu şehirde yaşamaktan memnun musun? Seni bu şehirde rahatsız/mutsuz eden unsurlar var mı? Bunların neler olduğunu söyler misin?
16. Dağınık bir çevrede mi yaşamak isterdin düzenli mi? Neden?

Ek 3. Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.12.2021-102608



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı :E-60263016-050.06.04-102608
Konu :Etik Kurul Kararı

02.12.2021

Sayın Hasibe ELİBOL

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna yapmış olduğunuz 01.11.2021 tarih ve 2021-11-06 nolu başvurunuz incelenmiş ve 12 nolu karar ile; " *Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Estetik Değeri Açısından Çevre Farkındalıkları* " isimli araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar Rektör olurlarına sunulmuş ve Rektör oluru alınmıştır.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Hilmi ATASEVEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCKM37B2U Pin Kodu :38852

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys>

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği Sivas
Telefon:0 346 219 1010 Faks:0 346 219 1138
e-Posta:hukuk@cumhuriyet.edu.tr Web:www.cumhuriyet.edu.tr
Kep Adresi:cumhuriyetuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gamze ÇİFTÇİ
Unvanı: Sürekli İşçi



Ek 4. Araştırma İzni

500 Ücret EVRAK Tarih Sayısı: 22.12.2021-110109



T.C.
SIVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-39478899
Konu : Araştırma İzni (Hasibe ELİBOL)

21.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a)Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 13/12/2021 tarihli ve E-50704946-044-106722 sayılı yazısı.
b)Valilik Makamının 20/12/2021 tarihli ve E-92255297-605.01-39399736 sayılı onayı.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hasibe ELİBOL'un, "Okul Öncesi Dönem 5 Yaş Çocuklarının Estetik Değeri Açısından Çevre Farkındalıkları" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde bulunan ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Ergüven ASLAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
-Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:
-Ekte İsimleri Belirtilen Okul Müd.

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SIVAS

Telefon No : 0 (346) 280 58 00
E-Posta: arge58@mcb.gov.tr; istatistik58@mcb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: L.DENİZ
Unvan : Şef
Faks:3462805948
İnternet Adresi: <http://sivas.meb.gov.tr>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e7e5-8e52-3b75-82a6-c3de kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “.....”
adıyla, tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi:

Araştırma Uygulaması Görüşme şeklindedir. Yapılacak olan görüşmede veri kaybını önlemek için ses kaydı alınacaktır. Bu kapsamda sizden ricamız çocuğunuzun araştırmaya dâhil edilmesi ve görüşme yapılması için bizlere izin vermenizdir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum.*** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.... / /

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :