

Filiz KARACA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2018

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI  
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

ANNE BABALARIN VE OKUL ÖNCESİ GRUBU ÇOCUKLARININ ÇEVRE  
BİLİNCİNE SAHİP OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Filiz KARACA

DANIŞMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN

BARTIN-2018

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANA BİLİM DALI

YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

**ANNE BABALARIN VE OKUL ÖNCESİ GRUBU ÇOCUKLARININ**  
**ÇEVRE BİLİNCİNE SAHİP OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Filiz KARACA

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN

BARTIN-2018

## KABUL VE ONAY

Filiz KARACA tarafından hazırlanan "Anne Babaların ve Okul Öncesi Grubu Çocuklarının Çevre Bilincine Sahip Olma Durumlarının Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma 23/05/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

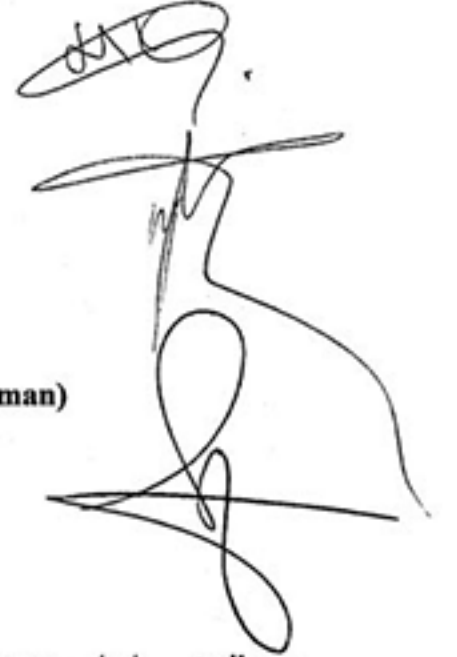
Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAYGIN

Jüri Üyesi

Dr.Öğr.Üyesi Mukaddes ÖRS

Jüri Üyesi

Dr.Öğr.Üyesi Gülsün ŞAHAN(Danışman)



Bu tezin kabulü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../..... tarih ve ... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Anne Babaların ve Okul Öncesi Grubu Çocuklarının Çevre Bilincine Sahip Olma Durumlarının Değerlendirilmesi" adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

24 /05 /2018

Filiz KARACA

## TEŞEKKÜR

Bu alıŐma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ve anne-babalarının evre bilincine sahip olma durumlarının yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmesi amacıyla yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Tez çalıŐmam sürecinde benimle her türlü bilgi ve deneyimini paylaşan saygıdeğer danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN'a, yüksek lisansa başlamam konusunda beni teşvik eden ve her türlü destekte bulunan değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Emine GENÇ'e, tez çalıŐmam süresince her zaman yanımda olan ve yapabileceğim konusunda beni motive edip destekleyen eşim Dr. Öğr. Üyesi Sezar KARACA'ya ve son olarak bana hep güvenip inanan sevgili annem, babam ve kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Filiz KARACA  
2018

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	III
BEYANNAME.....	III
TEŞEKKÜR .....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET .....	VIII
ABSTRACT .....	X
TABLolar LİSTESİ .....	XIII
EKLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR .....	XV
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.4. Sayıtlılar .....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar .....	6
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Çevre ve Çevre İle İlgili Kavramlar .....	7
2.1.1.1. Çevrenin Tanımı.....	7
2.1.1.2. Çevresel Sorunlar .....	10
2.1.1.3. Çevre Bilinci Kavramı.....	13
2.1.1.3.1. Dünyada Çevre İle İlgili Gelişmeler.....	14

2.1.1.3.2. Türkiye’de Çevre İle İlgili Gelişmeler.....	16
2.1.1.4. Çevre Eğitimi .....	16
2.1.1.4.1. Dünyada Çevre Eğitimi .....	18
2.1.1.4.2. Türkiye’de Çevre Eğitimi.....	19
2.1.2. Okul Öncesi Eğitim .....	20
2.1.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Kapsamı .....	20
2.1.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi .....	22
2.1.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları .....	27
2.1.2.4. Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	28
2.1.2.5. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi .....	31
2.1.2.6. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı.....	36
2.1.2.7. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi.....	38
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme .....	39
2.1.3.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı.....	39
2.1.3.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi.....	42
2.1.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları .....	45
2.1.3.4. Avrupa Birliği’nde Yaşam Boyu Öğrenme.....	47
2.1.3.5. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme .....	52
2.1.3.6. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri .....	55
2.2. İlgili Araştırmalar .....	57
2.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	57
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli .....	62
3.2. Veri Toplama Araçları.....	62
3.3. Verilerin Toplanması.....	63

3.4. Evren ve Örneklem.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	68
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR .....</b>	<b>70</b>
4.1. Anne Babaların Çevre Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgular.....	70
4.2. Velilere Göre Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgular.....	74
4.3. Değişkenler Arası İlişkilere İlişkin Bulgular.....	79
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>85</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	85
5.2. Öneriler .....	89
5.2.1. Eğiticilere Öneriler.....	89
5.2.2. Ailelere Öneriler.....	89
5.2.3. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler.....	90
5.2.4. Araştırmacılara Öneriler.....	90
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>92</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>114</b>
EK-1: ANKET FORMU .....	114
EK-2: ARAŞTIRMA İZİNİ.....	117
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>118</b>



## ÖZET

**Yüksek Lisans Tezi**

### **ANNE BABALARIN VE OKUL ÖNCESİ GRUBU ÇOCUKLARININ ÇEVRE BİLİNCİNE SAHİP OLMA DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Filiz KARACA**

**Bartın Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı**

**Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Gülsün ŞAHAN**

**Bartın-2018, Sayfa: XV+119**

Çevre bilinci, içinde doğduğumuz dünyayı bulduğumuz gibi bırakmak için kazanmak zorunda olduğumuz bir davranıştır. Tükettiğinden fazla üretmeyi amaçlayan ekonomik sistemler çevre korumaya önem vermemektedir. Hızla değişen globalleşen bir dünyayı yeterince koruyamazsak gidilecek başka bir dünya henüz bulunamamıştır. Tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmelerinde elverişli çevre şartları çok önemlidir. Ancak insanoğlu, içinde bulunduğu ve parçası olduğu çevrenin doğal kaynaklarını bilinçsizce kullanmaktadır. Küresel boyutta ortaya çıkan çevre sorunları gezegenimizin geleceğini tehdit etmektedir. İnsanların çevre sorunları konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. İnsanların çevre konusunda bilinçlendirilmesine mümkün olduğunca erken başlanmalıdır. Ancak çocuğunu çevre konusunda bilinçlendirecek anne ve babanın da çevre konusunda yeterince bilinçlenmiş, çevre korumacı tutumu kazanmış olması önemlidir. Çevreyi koruyan anne babalar çocuklarına bu davranışı uygulayarak öğretecektir.

Bu tezin amacı okul öncesi eğitimi alan okul öncesi öğrencileri ve onların anne ve babalarının çevre bilincine sahip olma durumlarını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda tezde “anne babaların çevre bilincine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?”, “anne babaların çocuklarının çevre bilincine sahip olma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” ve “anne babaların yaş, cinsiyet, gelir, eğitim düzeyi, çocuk sayısı,

kendilerinin ve çocuklarının çevre bilinci kazanma durumlarını ne düzeyde etkilemektedir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Bartın İlinde bağımsız anaokullarında eğitim gören çocuklar ile anne ve babaları oluşturmaktadır. Örneklem grubunu Bartın Mustafa Aydede Anaokulunda (BMAA) eğitim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anne ve babaların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik 7 soru yer almaktadır. İkinci bölümde 28 maddeden oluşan “Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilinci Anketi (OÖÖÇBA)” yer almaktadır. Üçüncü bölümde OÖÖÇBA’dan uyarlanarak hazırlanan “Velilerin Çevre Bilinci Ölçeği (VÇBÖ)” yer almaktadır. Anketler literatür taraması ve 2 okul öncesi öğretmeni, fen bilgisi, ölçme ve değerlendirme ile yaşam boyu öğrenme alanında uzman akademisyenlerin görüşü alınarak geliştirilmiştir. Okul öncesi öğrencilerinin çevre bilincine ilişkin durumları anne-babaların görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu nedenle anne-babalardan önce kendilerini daha sonra çocuklarını değerlendirmeleri istenerek anket formu yüz yüze görüşme yöntemiyle BMAA’nda çocuğu eğitim gören 90 veliye doldurtulmuştur.

Anketlerle elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliği Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) istatistiği ile ölçülmüş ve OÖÖÇBA’nın Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) istatistiği 0,942, VÇBÖ’nün Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) istatistiği 0,866 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda ölçeklerin güvenilirlikleri yüksektir. Demografik bilgiler yüzde ve frekans yöntemi ile hipotez testleri Independent T-testi ve One-Way Anova testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan velilerin ve okul öncesi öğrencilerinin çevre bilinç düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne babalar yaşam boyu öğrenme içerisinde çevre eğitimine önem vermektedirler. Anne babaların ve çocuklarının demografik değişkenler ile çevre bilinçleri düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Çevre eğitiminin her yaş ve her eğitim kademesine göre çeşitlendirilmesi toplumsal çevre bilincinin arttırılması açısından gereklidir. Özellikle okul öncesi dönemde kazandırılan çevre bilinci ileriki yıllarda da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmek açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, Yaşam boyu öğrenme, Çevre bilinci, Çevre eğitimi.

## **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

### **THE EVALUATION OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS STATES OF PARENTS AND PRESCHOOLERS**

**Filiz KARACA**

**Bartın University**

**Institute of Education Sciences Department of Life Long Learning**

**Thesis Advisor: Assistant Professor Gülsün ŞAHAN**

**Bartın-2018, Sayfa: XVI+121**

The environmental consciousness is a behaviour that we have to gain in order to leave the world which we are born in as we have met it. Today, which the number of people living on the earth increases, while all kinds of consumption materials are being produced except for the necessities of nutrition and sheltering of such people, they have been harming the environment. Economic systems, which aim to produce more than they consume, do not take point of protecting the environment. If we can not protect a rapidly changing global world adequately, another world to be visited has not been found yet. The favorable environmental conditions are very important for all living beings' survival. However, mankind living in and being a part of the environment, have been using it's natural resources unconsciously. Environmental issues that arise at the global level have been threatening the future of our planet. At this point, people need to be aware of environmental problems. That making people be aware of the environment should be started as soon as possible. However, it is important that the parents, who will also make the children aware of the environment, should have become conscious of the environment and should have gained the environment protectionist attitude. Parents who protect the environment will teach their children by applying this behavior.

The purpose of this thesis is to evaluate the preschoolers who have pre-school education and the environmental consciousness states of their parents. In accordance with this purpose, such questions as "What are the views of the parents about their environmental consciousness?", "What are the views of parents regarding their children's environmental consciousness states" and "What extent are children and parents themselves affected by parents' age, gender, income, educational level, number of children considering their environmental consciousness states? " were searched for an answer in this thesis. The research was conducted in accordance with the screening model out of the quantitative research models. The population of the research is composed of children who have been educated in independent kindergartens in Bartın Province and their parents. The sample group consists of the parents whose children are studying at Bartın Mustafa Aydede Kindergarten. The data were collected by the questionnaire developed by the researcher. The questionnaire consists of three parts. In the first part, there are 7 questions to learn the demographic information of the parents. In the second part, the "Environmental Consciousness Questionnaire for Preschoolers" , consisting of 28 items, is included. In the third part, "Parents' Environmental Consciousness Scale " which was adapted from is included. The questionnaires were developed by reviewing the literature, taking the opinions of academic experts in fields of science, measurement and evaluation and life long learning and 2 pre-school teachers. Environmental consciousness states of preschoolers were assessed according to their parents' views. For this reason, parents were asked to evaluate themselves first and then their children, afterwards the questionnaires were filled out by 90 parents whose children have been studying at through face-to-face interview method.

Data obtained by the questionnaires were analyzed by SPSS statistical package program. The reliability of the scales was measured by the Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) statistic and the Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) statistic was ascertained as 0.94 and the Cronbach's alpha ( $\alpha$ ) statistic was ascertained as 0.866. In this case, the reliability of the scales is high. Demographic information was analyzed by percentage and frequency method and hypothesis tests were analysed through the Independent T-test and One-Way Anova test.

As a result of the research, it was identified that environmental consciousness levels of the parents and preschoolers participating in the survey were high. Parents attach importance to environmental education in life long learning. Statistically significant differences between demographic variables and environmental consciousness levels of parents and their children were not found.

Diversification of environmental education according to each age and education level is necessary in terms of increasing the social environment consciousness. Environmental consciousness, which is gained especially in the pre-school period, is also important in the sense of improving positive attitude towards the environment in the future.

**Key words:** Pre-school education, Life long learning, Environmental consciousness, Environmental education.

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo No</b>	<b>Sayfa No</b>
3.1. Velilerin anne baba olma durumlarına göre dağılımı.....	64
3.2. Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımı.....	65
3.3. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımı.....	65
3.4. Katılımcıların meslek gruplarına göre dağılımı.....	66
3.5. Katılımcıların aile biçimlerine göre dağılımı.....	66
3.6. Katılımcıların aylık gelir durumuna göre dağılımı.....	67
3.7. Katılımcıların çocuk sayılarına göre dağılımı.....	67
3.8. Katılımcıların okul öncesine devam eden çocuklarının cinsiyetine göre dağılımı.....	67
3.9. Katılımcıların okul öncesine devam eden çocuklarının yaş grubuna göre dağılımı.....	68
4.1. Velilerin çevre bilinci anketine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	70
4.2. Velilerin çevre bilinci anketine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	73
4.3. Velilere göre öğrencilerin çevre bilinci anketine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	74
4.4. Velilere göre okul öncesi öğrencilerin çevre bilinci anketine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.....	78
4.5. Velilerin yaş gruplarına göre çevre bilinci düzeylerinin karşılaştırılması.....	80
4.6. Çocukların yaş gruplarına göre çevre bilinci düzeylerinin karşılaştırılması.....	80
4.7. Velilerin eğitim durumlarına göre çevre bilinci düzeylerinin karşılaştırılması.....	81
4.8. Çocukların çevre bilinci düzeylerini velilerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması.....	81
4.9. Velilerin meslek gruplarına göre çevre bilinci düzeylerinin karşılaştırılması.....	81
4.10. Çocukların çevre bilinci düzeylerinin velilerinin meslek gruplarına göre karşılaştırılması.....	82
4.11. Velilerin çevre bilinci düzeylerinin aile yapılarına göre karşılaştırılması.....	82
4.12. Çocukların çevre bilinci düzeylerinin aile yapılarına göre karşılaştırılması.....	83
4.13. Velilerin aylık gelir durumlarına göre çevre bilinci düzeylerinin karşılaştırılması.....	83
4.14. Çocukların çevre bilinci düzeylerinin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre karşılaştırılması.....	83

## EKLER LİSTESİ

<b>Ek</b>	<b>Sayfa</b>
<b>No</b>	<b>No</b>
1. Anket Formu .....	114
2. Araştırma İzni.....	117

## KISALTMALAR

**AB:** Avrupa Birliği

**BiÖİMAA:** Bartın İl Özel İdaresi Mustafa Aydede Anaokulu

**BM:** Birleşmiş Milletler

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**OÖÖÇBA:** Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilinci Anketi

**OÖE:** Okul Öncesi Eğitim

**STK:** Sivil Toplum Kuruluşu

**YBÖ:** Yaşam Boyu Öğrenme

**UNESCO:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

**VÇBA:** Velilerin Çevre Bilinci Anketi



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, çalışmada kullanılan belli başlı tanımlar ve kısaltmalar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### 1.1. Problem

Günümüzde doğal kaynakların bilinçsiz ve hızlı bir şekilde tükenmesine bağlantılı olarak çevre sorunları küresel boyutta etkilerini göstermektedir. Uygun çevre şartları olmadan tüm canlıların hayatlarını sürdürebilmeleri mümkün değildir (Gökçe vd., 2007, 455). Teknolojinin gelişmesine paralel olarak insanlar doğayı sınırsızca kullanmaya başlamışlardır. Su başta olmak üzere temel doğal kaynakların hızla tükenmesi, açlık ve yoksulluk, ormanların azalması, ozon tabakasının delinmesi, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi çevresel sorunlar göz ardı edilmeyip biran önce çözüm bulunması gereken önemli sorunlardır.

Çevresel sorunların, insanların yaşamını tehdit etmeye başlamasıyla çevre konusu insanların odak noktası haline gelmiş ve insanlarda çevre bilinci oluşmaya başlamıştır. Çok çeşitli kullanım alanları olan çevre bilinci kavramı, insanların çevre ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi çevreye karşı tutum ve davranışlarında olumlu bir şekilde göstermeleri şeklinde tanımlanabilir (Kırlioğlu ve Can, 1998, 1; Erten, 2007, 4). Çevre sorunlarının çözülmesi hatta oluşmasının belli miktarda önüne geçilmesinin yolu toplumda çevre bilincine sahip bireylerin varlığıdır.

Temelde eğitim ile birlikte oluşturulan çevre bilinci zaman içerisinde çeşitli etkenlerin karşılıklı etkileşimiyle birlikte şekillenmektedir. Bu nedenle çevre bilincinin oluşması ve geliştirilmesinde birçok faktörün etkisi söz konusudur. Eğitim kurumları ve aile başta olmak üzere STK'lar ve kitle iletişim araçları bu konuda önemli rollere sahiptir. Çevre bilinci kişinin yaşamı boyunca gelişebilen dinamik bir yapıdadır ancak çevre bilincinde çocukluk yıllarında oluşturulacak temel çok önemlidir (Selanik Ay, 2010, 77).

Özellikle okul öncesi dönemde çevre eğitimine ağırlık verilmesi gerekmektedir (Erten, 2005, 2).

Kentleşme olgusundaki artışla birlikte çocukların doğal çevreden uzak büyümeleri de çevre eğitiminin okul öncesi dönemde önemini arttırmaktadır. Araştırmacılar da çevre yönelik bilgi ve tutumun özellikle okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını ve çevre bilincinin okul öncesi dönemde kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu şekilde bireylerin ileriki yıllarda da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeleri daha olasıdır (Smith, 2004; Taşkın ve Şahin, 2008).Çevre bilincinin okul öncesi eğitimden başlayarak yaşam boyu eğitim süresince sistematik biçimde yer alması önemlidir. Artan çevre sorunları kapsamında okul öncesi öğretim öğrencilerinin ve ailelerinin çevre bilinç düzeylerinin tespit edilmesi ve bu noktada bir farkındalık yaratabilmek önemli görülmüş ve anne babaların ve okul öncesi grubu çocuklarının çevre bilincine sahip olma durumları değerlendirilmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı; anne babaların ve okul öncesi grubu çocuklarının çevre bilincine sahip olma durumlarını değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Anne babaların çevre bilincine sahip olma düzeyleri nelerdir?
2. Anne ve babalara göre çocukların çevre bilincine sahip olma düzeyleri nedir?
3. Ailelerin yaş, cinsiyet, gelir, eğitim düzeyi, çocuk sayısı kendilerinin ve çocuklarının çevre bilinci kazanma durumlarını ne düzeyde etkilemektedir?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Yaşam boyu öğrenme birey, kültür, toplum bağlamında yaşam kalitesini yükselterek daha büyük anlamda toplum düzeni ve refahına katkı sağlamaktadır (Ponton, Carr ve Derrick, 2004, 150). Çevre tüm dünyanın ortak varlığıdır, dolayısıyla çevre sorunlarının çözümü de küresel ölçekte tüm herkesin ilgilendiren ortak bir konudur. Bu nedenle çevre sorunları ile başa çıkmak için küresel bazda işbirliği ve eylem gereklidir (Mutlu, 2006, 62).Yeryüzünde yaşayan en küçük organizmadan en büyük canlıya kadar her

canlının bir çevresi vardır. Bu çevre dar anlamda düşünülduğünde, canlının hareket kabiliyetinin olduğu yerler olarak ifade edilir. Genel anlamda ise, canlının dolaylı veya dolaysız olarak etkilendiği veya etkilediği alan olarak kabul edilir. Yani bir bakıma bir ev, bir yuva, bir mahalle, köy ya da şehir dar anlamı bir çevreyi ifade eder. Bir ülke, bir bölge, bir kıta veya dünyanın tümü geniş anlamda çevreyi ifade eder. Bu durumda denilebilir ki, en küçüğünden en büyüğüne kadar canlıların yaşadığı tüm ortamlar çevredir (Özey, 2001, 9).

Hızlı nüfus artışı, doğal kaynaklar ve doğadaki canlıları tehlikeye atan kirlenmeler başta olmak üzere çeşitli faktörler çevre sorunlarını meydana getirerek birçok sorunu beraberinde getirmiştir (Sülün, 2002, 187-195). Çevreyi koruyarak dünyanın sürdürülebilirliğini sağlamak hem gelecek nesillere hem de kendimize olan borcumuzdur. Çeşitli şekillerde zarar verdiğimiz doğa hem biyolojik hem de psikolojik olarak insanoğlunu etkilemektedir. Çevre, canlıların içinde bulunduğu, tüm yaşamsal etkinliklerini yerine getirdiği ve sürdürdüğü ortamdır. Ancak insanoğlu, yaşam kalitesini artırmak ve gereksinmelerini karşılamak için içinde bulunduğu ve parçası olduğu çevrenin doğal kaynaklarını bilinçsizce kullanmaktadır. Bu durum çevreyi tehdit eder hale gelmiştir.(Erentay, 2013, 13).

Dünyada var olan doğal sistemin önemli bir unsuru olarak yaşam süren insanoğlunun, sağlıklı ve aynı zamanda sürdürülebilirlik sınırları dâhilinde ihtiyaçlarını karşılayabilir bir şekilde yaşayabilmesi için çevresinde bulunan canlı ve cansız varlıklarla arasındaki uyumu koruması önemli bir zorunluluktur. Fakat söz konusu bu uyumu korumak, insan kaynaklı yeni bir uyum sisteminin oluşturulması ile değil, mevcut uyum sisteminin muhafaza edilmesi şeklinde olmalıdır. Geçmiş yüzyıllarda, çeşitli ortamlardan meydana gelen çevre olgusunun çok yönlü önemi algılanamamıştır. Çünkü geçmiş yüzyıllarda çevre sorunları, günümüzdeki kadar yoğun olmamakla birlikte, bu sorunların boyutları insanoğlu ve diğer canlıları tehdit edici özellik taşımamaktadır. Günümüzde dünyada küresel çapta bir çevre koruma algısı tam anlamıyla oluşmamış olsa da, geçmiş yüzyıllara göre çevrenin önemi daha idrak edilir olmuş ve çevre koruma algısı güçlenmeye başlamıştır (Uşak, 2015, 2).

Dünyanın doğal dengesinin bozulması insan ve insan topluluklarının büyük zorluklarla karşılaşacağını göstermektedir. İnsanların bu gerçeğin farkında olması için her seviyede ve çeşitte eğitim olanaklarından yararlanılarak insanlara çevre sorunları

farkındalığı verilmeli ve insanların çevre bilinç düzeyleri arttırılmalıdır. Çevre bilincine ulaşmak için insanların sosyal davranışlarının temelden değişime uğraması gereklidir. Böyle bir değişimin yaşanabilmesi de ancak eğitim ile mümkündür (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2008, 227).

Günümüzde insan kaynaklı faaliyetler sonucu tehlike altında olan ve giderek azalan biyolojik çeşitlilik, insanoğlunun da içinde olduğu gıda zinciri kapsamında ufak bir canlı kaybının bile domino taşı etkisi yaratarak büyük çaplı kayıplara yol açacağından ve insanoğlunun temel ihtiyaçlarını karşılamada biyolojik varlıklara büyük oranda bağımlı olduğundan fazlasıyla önem taşımaktadır. Bu önemden dolayı biyolojik çeşitliliğin sürdürülebilirlik sınırları dâhilinde kullanılması, insanoğlunun belli bir yaşam kalitesi yakalaması ve toplumların sürdürülebilir kalkınması için ikame edilemez bir öneme sahiptir (Darçın ve Güçlü, 2015, 146).Çevrede meydana gelen kirliliğin neredeyse tamamı ekonomideki üretim ve tüketim faaliyetleri neticesinde ortaya çıkmaktadır. Her geçen gün artan insan ihtiyaçlarını karşılamak için kaynak tüketimi de beraberinde artmaktadır.(Ulucak ve Erdem, 2012, 80).

Giderek kirlenen, sürdürülemez üretim ve tüketim kalıpları sonucu azalan ve tükenen doğal kaynaklar, üretimden sağlanan çıktının azalmasına sebep olarak makroekonomik yapıyı olumsuz yönde etkileyebilir, ekonomik büyüme gerileyebilir ve hatta ekonomi durabilir. Duran bir ekonominin ise insan ihtiyaçlarını karşılaması mümkün değildir. Ayrıca, kendini yenilemeyen doğal kaynakların kullanımını hızlandıran ihracata dair faaliyetler ve yenilenebilir doğal kaynakların sağlıklı işler hali getirilememesi veya kendini yenileme imkânı verilmemesi, ülkelerin ihracat tabanlarına büyük çaplı zararlar vererek ihracatçı konumunda olan bir ülkeyi ithalatçı bir ülke konumuna sokabilir (Durman ve Önder, 2015, 16). Çevrenin söz konusu ekonomik öneminden kaynaklı olarak, toplumların sürdürülebilir kalkınması için çevreye ve çevresel değerlere kesintisiz şekilde ihtiyaçlarının olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir.

Çevre sorunlarının temel kaynağı insanların tutum ve davranışları olduğuna göre çevre sorunlarının temel çözüm kaynağında insanlara verilecek etkili bir çevre eğitime dayanmaktadır. Sınıflarda tanımlara dayalı geleneksel yöntemlerle verilen çevre eğitiminin ezberci mantıktan öteye gitmediği, çocukların çevre sorunlarına karşı aktif rol alamadıkları literatürde mevcuttur.Doğumdan başlayarak yaşamın son anına kadar devam eden öğrenme süreci birçok faktörün etkisi ile şekillenmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi

kişiliğin şekillendiği, olumlu alışkanlıkların edinilmesi açısından kritik bir dönemdir. Bu bağlamda yaşanabilir ve sağlıklı bir çevre oluşturulması için çevre bilincinin erken çocukluk döneminde yerleştirilmesi gerektiği söylenebilir. İlköğretim eğitim dönemi öncesini kapsayan okul öncesi dönemde çevre bilincinin oluşturulabilmesi adına çocuğa sağlanacak yaşantılar çok önemlidir. Araştırmanın okul öncesi çocukların ve ailelerinin çevre bilinci ile ilgili literatüre özgün ve önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler örnekleme eşit düzeyde etkilemiştir.

2. Anne ve babalar kendileri ve çocukları ile ilgili sorulan sorulara samimi bir şekilde cevap vermişlerdir.

3. Araştırma sonuçları bilimsel literatüre katkıda bulunacaktır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim döneminde Bartın Mustafa Aydede Anaokulu (BMAA)'nda eğitim gören 120 çocuğun anne babalarının görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma anne ve babalara uygulanan anket formunda yer alan ifadeler ve verilen cevaplar ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Çevre:** Çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da dolaysız bir şekilde bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkilerin belirli bir zamandaki toplamıdır (Keleş ve Hamamcı, 2005, 32).

**Çevre Bilinci:** Çevre bilinci, çevreyle ilgili kararları, ilkeleri, yorumları içeren düşüncelerden, bu düşüncelerin yaşama aktarılması olan davranışlardan ve bütün bunlarla ilgili olarak çeşitli duygulardan oluşmaktadır (Türküm, 1998, 172).

**Çevre Eğitimi:** Çevre eğitimi, toplumun tüm kesimlerinde çevre bilicinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyoestetik değerlerin korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma olarak tanımlanabilir (Başaran, 2009, 28).

**Eğitim:** Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972, 12).

**Farkındalık:** Dikkatin istemli bir şekilde ve yargısızca anlık deneyimlerin akışına yöneltilmesidir (Kabat-Zinn, 2003, 25).

**Öğrenme:** Büyüme ve organizmada çeşitli etkilerle oluşan geçici değişimlerden farklı olarak, yaşantılar yoluyla meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranışta nispeten kalıcı değişimlerdir (Senemoğlu, 2013, 26).

**Öğretme:** Bireyde meydana gelen davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir (Demirel, 2012, 9).

**Yaşam Boyu Öğrenme:** Yaşam boyu öğrenme, dünyayı ve kendini tanımak, yeni bilgi ve beceri kazanmak, kendine yatırım yapmak, bir şeyler yaratmak, dünyadaki yeni güzelliklerin farkına varmak, öğrenme alışkanlığı ve bir davranış biçimidir (Erdamar, 2011, 220).

**Tutum:** Kişinin bir eşya, nesne, kişi ve olaylara karşı olumlu ile olumsuz arasında değişen vaziyet alışıdır (Yıldızlar, 2012, 22).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda yer alan konular ile konu ile ilgili yapılmış araştırmalar ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

#### 2.1. Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu aşamasında, çevre ve çevre ile ilgili kavramlar, okul öncesi eğitim ve yaşam boyu öğrenme olmak üzere çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan ana başlıklara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilgili başlıkları destekleyecek olan alt başlıklara yer verilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

##### 2.1.1. Çevre ve Çevre İle İlgili Kavramlar

Çevre kavramı ele alındığı bakış açısı doğrultusunda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar doğrultusunda da çevre ile ilgili birçok kavram ortaya çıkmıştır. Çevre ve çevre ile ilişkili bazı kavramların tanımlarına ve genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

###### 2.1.1.1. Çevrenin Tanımı

Çevre, canlıların üzerinde yaşadıkları çeşitli şekillerde etkiledikleri ve etkilendikleri yaşama ortamlarıdır. Bir canlının çevresi; hayatın temel koşulu olan beslenme, üreme ve barınma ihtiyaçlarını karşıladığı ve her türlü biyolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik etkinliklerini sürdürdüğü yerdir (Yel, Bahçeci ve Yılmaz, 2004, 270).Özey'e (2001: 17) göre çevre, insan ya da herhangi bir canlının yaşadığı ortamdır. Canlının yaşama ortamı da toprak, su ve hava küre olmak üzere üç geniş ortamı ifade eder. İşbir'e (1991: 90) göre de; çevre, "toplumun ve kişilerin hayatlarını etkileyen dış şartların bütünüdür". Bu tanımlarda insan-tabiat ilişkisi yanında çevrenin kültürel ve fiziki özelliklerinin de düşünüldüğü ekosistem anlayışı hâkimdir.

Özellikle çevre sözcüğü her toplumda farklı biçimde algılanmaktadır. Oysaki çevre kavramı bireysel, bölgesel veya ulusal değil evrenseldir. Bu farklı algılama şüphesiz çevre

kavramı ifadesinin çok geniş bir kapsama sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Çevre; “canlıları ya da canlı topluluklarını yaşamları boyunca etkileyen canlı ve cansız (madde ve enerji) dış koşulların ve faktörlerin bütünüdür” (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2008, 14). Çevre herhangi bir canlının yaşama sürecini etkileyen her türlü faktörün toplamıdır (Yücel ve Morgil, 1998, 84).

Çevre insanla birlikte canlı ve cansız varlıkların bir arada yaşadığı, etkilediği ve etkilendiği ortamdır (Kahyaoğlu ve Özgen, 2012, 172). İnsanın doğada etkilendiği ve etkilendiği canlı, cansız varlıkları kapsayan fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal faktörlerin belli bir zaman dilimindeki faaliyetlerinin tümü çevre olarak tanımlanmaktadır (Özkaya ve Uşak, 2009, 51). Kocakurt ve Güven’e (2005) göre genel anlamda çevre; bireyin içinde bulunduğu ve devamlı bir şekilde faydalandığı tüm doğal varlıklar ile etkileşim içerisinde olduğu sistemler bütünüdür. Benzer bir tanımla Karatekin (2011) çevreyi, insanların birbirleri ile olan ve diğer canlılar ile ilişkisini kapsayan tüm sosyal, kültürel, tarihi ve ekonomik faaliyetlerini ortaya koydukları yaşam ortamı olarak tanımlamıştır.

2872 sayılı Çevre Kanunu’nun 2. Maddesine göre çevre, “canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır” şeklinde tanımlanmıştır. (ÇSB, 2017). Çevre genel olarak canlıların içinde yaşadığı, birbirlerini etkiledikleri ve birbirlerinden etkilendikleri ve birbirlerine hayati bağlarla bağlı oldukları bir ortamdır (Yıldız ve diğerleri, 2008, 14). İnsan ve çevre ikilisi arasındaki bağ hayatın sürdürülebilirliğinin sağlanması bakımından oldukça önem taşımaktadır. Farklı bilim dallarının insan ve çevre ikilisine farklı yaklaşımları, çevre kavramının değişken ve geniş bir tanım sahasına sahip olmasına yol açmaktadır (Dağdemir, 2015, 7).

En fazla kabul gören tanımla çevre kavramı; hava, su ve toprak sistemlerinin içinde ve üstünde yaşayan canlıların yaşamını devam ettirmek için gerekli olan her türlü canlı ve cansız varlıklardan meydana gelen yaşam destek sistemlerinin tamamını ifade etmektedir. Bu tanımlama, bütün canlıların yaşamlarını devam ettirdikleri dış ortamın bir başka deyişle biyosferin çevre olarak adlandırıldığını göstermektedir. Biyosfer içerisindeki canlıların, birbirleriyle ve cansız varlıklarla devamlı şekilde etkileşimde bulunarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlayan sistem de ekolojik sistem (ekosistem) olarak adlandırılmaktadır (Dağdemir, 2015, 7). Kimileri tarafında çevre ve ekosistem kavramları



birbirleri yerine kullanılmaktadır. Fakat böyle bir kullanım tarzı yanlıştır. Çünkü ekosistemler çevreden farklı olarak daha geniş ve bütüncül alanları kapsamaktadır (Görmez, 2015, 2). Bir başka tanımlamaya göre çevre; toplumsal yapıyı oluşturan bireylerin veya bir bütün olarak toplumun, fiziksel, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel yönden yaşamına etki eden bütün etkenleri ifade etmektedir (Durman ve Önder, 2015, 152; Algül, 2016, 13).

Yapılan tanımlara bakıldığında, çevrenin sadece doğadan ibaret olmayıp insanı her yönüyle etkilediği ve etkilendiği alan olduğu sonucuna varılabilir. Çevre oluşum şekline göre doğal ve yapay çevre olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Doğal çevre; doğanın kendi gücü ve etkileri dâhilinde meydana getirdiği ve oluşum sürecinde insanoğlunun katkılarda ve etkilerde bulunmadığı çevre olarak açıklanabilir. Yapay çevre ise; insanoğlunun kendi ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla doğal kaynakları tüketmesi, teknolojiler yaratarak ekonomik değere sahip ürünler oluşturması, ekonomik bağlamda değerli olan bu ürünlerin üretimi ve tüketimi sonucu ortaya çıkan atıklar ile de doğal çevrenin bünyesinde oluşturduğu değişiklikler ile ortaya çıkan çevre olarak açıklanabilir. Dağlar, nehirler ve volkanlar, doğal çevreye verilebilecek örnekler arasında yer alır. İnsanların bilgi ve kültür birikimine bağlı olarak yeraltı ve yerüstü zenginliklerini kullanıp dönüştürerek oluşturduğu varlıklar yapay çevreyi oluşturur. Yapay çevrenin temel niteliği tamamen insan tarafından oluşturulmasıdır (Uşak, 2009, 4; Keleş ve Hamamcı, 2005, 34-35, Algül, 2016, 13).

Doğal çevreyi de kendi içinde canlı ve cansız çevre olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Canlı doğal çevre denilince bitkiler, hayvanlar ve mikroorganizmalar (canlı doğal kaynaklar) akla gelmelidir. Cansız doğal çevre denilince ise, canlı doğal çevrenin kesintisiz şekilde ihtiyacı olduğu hava, su ve toprak sistemleri, madenler ve yeraltı kaynaklar (cansız doğal kaynaklar) akla gelmelidir (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2015, 36).

Çevre başka bir şekilde, cansız varlıklardan oluşan fiziksel çevre ve insanlardan oluşan toplumsal çevre olarak da sınıflandırılabilir. İnsanın içinde yaşadığı, varlığını, özelliğini ve niteliğini devam ettirdiği somut olarak algıladığı ortam fiziksel çevre olarak sınıflandırılmaktadır. Toplumsal çevre ise fiziksel çevre içerisinde yer alan insanların ekonomik, toplumsal ve siyasal nitelikleri doğrultusunda meydana gelen tüm ilişkileri ifade etmektedir (Keleş ve Hamamcı, 2005, 33; Turgut, 1998, 67).

Çevre, mekânsal boyutları itibariyle de yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası bağlamda ele alınabilir. Çevrenin yerel ve bölgesel ölçeklerde incelenmesi, doğal olarak, fiziksel boyutun sınıflandırmada esas alındığını gösterir. Bu anlamda bölge, etkileşim içindeki çevresel öğelerin oluşturduğu bir bütündür. Bölge boyutu Karadeniz Bölgesi örneğinde olduğu gibi bir ülkenin sınırları içinde olabileceği gibi, Kafkasya Bölgesi örneğinde olduğu gibi çok sayıda ülkenin sınırları içerisinde özel yöreleri kapsayabilir (Keleş ve Hamamcı, 2005, 37).

### **2.1.1.2.Çevresel Sorunlar**

İnsanlık tarihi, bir anlamda insan türünün çevresiyle kurduğu ilişkiler sonucunda hayatta kalmaya çalışmasının tarihidir. İnsanların hayatlarını devam ettirebilmesi için yiyecek, giyecek, barınak, enerji ve diğer maddi ihtiyaçları temin etmeleri gerekmektedir. İnsanların temel hedefi de içinde yaşadıkları çeşitli ekosistemlerden bu kaynakları temin etmenin yollarını bulmaktır. Dolayısıyla bu durumda doğal ekosistemlere müdahaleyi zorunlu kılmıştır. Ancak insanlar yaşamaları için gerekli olan bu talepleri ile bu talepleri sonucunda oluşan baskılara ekosistemlerin dayanma gücünü dengeleyememişlerdir (Ponting, 2000, 15). Bu dengenin sağlanamamasının sonucu olarak bugün küresel boyutlara ulaşan ve önemi günden güne artan çevre sorunları meydana gelmiştir. Aslında insan dışında pek çok canlı türü de yaşamlarını sürdürmek için bulunduğu ortamı oluşturan öğelerden yararlanır. Hem insanların hem de tüm canlıların hava, su ve toprak olmadan yaşamını devam ettirmeleri mümkün değildir (Keleş ve Hamamcı, 2005, 25).

Çevresel sorunlar; doğa ile insanların etkileşimlerinin doğal çevre üzerindeki negatif sonuçları olarak tanımlanabilir. Çevresel sorunlar doğal afetlerle birlikte ortaya çıkmakla beraber genel olarak insanlar tarafından ortaya çıkmaktadır (Kırlıoğlu ve Can, 1998, 5). Çevresel sorunlar kapsam olarak çok geniş olmakla beraber çevresel sorunlar içerisindeki en büyük etken çevre kirliliğidir (Kırlıoğlu ve Can, 1998, 5; Çetin, 2011, 13).

Çevre kirliliğinin çok uzun bir mazisi bulunmaktadır. Asırlardır en büyük tartışmalar sağlık düzenlemeleri konusunda yaşanmış ve insanlar için en büyük problem temiz (kirletilmemiş) su kaynaklarını bulmak olmuştur. Çevre kirliliği ilk başlarda belirli bölgelerle sınırlıydı ve genellikle maden işletmelerinin bulunduğu yerlerde, büyük kentlerde, atık boşaltım alanlarında ve göllerde görülmüştür. Yirminci yüzyılın sonlarına

doğru, evre kirliliği en st seviyeye ulaşarak sanayi bölgelerini, okyanusları, bütün kıtaları ve hatta uluslararası düzen mekanizmalarını etkilemeye başlamıştır (Ponting, 2000, 304).

Dünyada var olan evre sorunlarının nedenlerini tahmin etmek hiç de zor değildir. Çünkü bu sorunların nedenleri bellidir. Bunlar; her geçen gün artma seyrinde olan gıda ve barınma ihtiyaı, tüketime dayalı büyüme anlayışının doğal kaynakları tketerек dünyanın doğal kaynak kapasitesinde oluşturduğu baskı, yenilenebilir kaynakların kendini yenilemesine izin verilmeden kullanılması, çevreye özümleme kapasitesinin üzerinde atıklar bırakılması, biyolojik çeşitliliğin azalması, fosil yakıt kullanımı sonucu atmosferde biriken sera gazı emisyonlarının iklimi değiştirerek kuraklığa, taşkınlara, sellere ve fırtınalara sebep olması, birikmesi uzun yıllar alan yeraltı sularının sürdürülemez oranlarda çekilmesi, yeraltı sularının kurumasıyla toprak sistemlerinin de kuruması, dünya nüfusunun et ihtiyaını karşılamak amacıyla hayvancılık faaliyetlerinin artması ve hayvan yemi ihtiyaını karşılamak için de ormancılık ve tarımsal alanların kullanılmasıyla toprak alanlarının verimsizleşmesidir. Ayrıca sayılanlara ilave olarak, insanoğlu dünyanın doğal kaynaklarını ihtiyaç bile duymadığu ürünleri üreterek, bunları satarak ve çöpe atarak da ziyan etmiş, etkin kullanamamıştır (Barlas, 2013, 229). Tüm bunların yanında evre sorunlarına neden olan daha birçok etkenin varlığından söz etmek mümkündür. Fakat evre sorunlarının sayılan ve sayılabilecek tüm nedenleri asıl yedi ana neden olan; nüfus artışı, kentleşme faaliyetleri, sanayileşme faaliyetleri, turizm faaliyetleri, küreselleşme, yoksulluk ve savaşlar etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Görmez, 2015, 6-11).

evre sorunları konusunda “ekolojik denge” ve “insan faaliyetlerinin evre üzerinde yarattığu etki” olmak üzere iki konu ön plana çıkmaktadır. Ekolojik denge, evre Kanununda “ insan ve diğer canlıların varlık ve gelişmelerini doğal yapılarına uygun bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli olan şartların bütünü” olarak tanımlanmıştır. İkinci kavram, insan faaliyetlerinin doğa üzerinde yarattığu kirliliklerin ve olumsuz etkilerin hangi noktadan sonra kritik eşiği aşmış olacağı sorusuna verilebilecek yanıtı ifade eder (Uluğ, 1992, 18). Bütün bu ilişkilerde yaşanabilecek bir dengesizlik, sorunların ortaya çıkmasına yol açmakta, örneğin bir türün diğer türü fazla avladığu bir durumda, avlayan tür, yeni av bulamadığu için a kalmakta ve yaşanan ölümler sonucu yeni bir denge oluşmaktadır. Aynı durum, insan için de geçerlidir. İnsan, çevresiyle kurduğu ilişkilerde çevrenin taşıma kapasitesini aştığında bir anlamda kendi varlık nedenini ortadan kaldırmakta bu da, nüfus azalışını beraberinde getiren felaketlerin yaşanmasına ve en

sonunda insan-çevre arasında yeni bir dengenin kurulmasına yol açmaktadır. Çevre sorunları, canlı varlıklar ile cansız varlıkların karşılıklı etkileşiminde istenmeyen bir durumun ortaya çıktığını belirtir. İnsanların dışındaki canlıların iradeden yoksun bir şekilde hareket ettikleri düşünüldüğünde; çevre sorunları aslında canlı bir varlık olan insan ile insanın dışındaki diğer çevresel öğeler arasındaki ilişkiyi kapsar. Gerçi bugün yeni bir kavramsallaştırmaya başvurulmakta, “suyun, havanın, toprağın, kısacası doğanın kirlenmesi anlamındaki çevre sorunları yerine, her türlü insan yerleşmelerinin sağlık, beslenme, konut, eğitim, çalışma, gelir ve yeşil alan gibi tümü sorunlarıyla ilgilenen “yaşanabilirlik (habitability)” kavramına en geniş anlamını veren bir çevre anlayışı ağır basmaktadır” (Keleş ve Hamamcı, 2005, 153).

Smith (2004) çevrenin karşı karşıya olduğu riskleri şu şekilde sınıflandırmıştır;

1. Doğal riskler (jeolojik ve biyolojik olaylar)
  - a. Jeolojik riskler; depremler, volkan patlamaları, çığ, heyelan.
  - b. Atmosfer riskleri; tropikal hortumlar, aşırı yağışlar.
  - c. Su riskleri; akarsu taşkınları, büyük dalgalar.
  - d. Biyolojik riskler; salgın hastalıklar, doğal yangınlar.
2. Teknolojik Riskler (Büyük Kazalar)
  - a. Taşıma kazaları; hava kazaları, tren kazaları, gemi kazaları.
  - b. Endüstriyel hatalar; büyük patlamalar, nükleer kazalar.
  - c. Tehlikeli materyaller; tehlikeli maddelerin depolanmasından kaynaklanan kazalar.
3. Genel Riskler
  - a. Uluslararası hava kirliliği; iklim değişikliği, deniz seviyesinin yükselmesi.
  - b. Verim kaybı; ağaç kesimi, doğal kaynakların tüketimi.

Günümüzde insanoğlunun bitmek tükenmek bilmeyen ve her geçen gün boyutları büyüyen ihtiyaçlarını karşılama çaba ve faaliyetleri sonucu ortaya çıkan ve giderek artan çevre sorunlarından insanoğlunun etkilenmemesi mümkün değildir (Gül, 2013, 19). Çevre sorunları, insan sağlığını dört farklı boyutta etkilemektedir (Bal, 2015, 190):

- Kirlenmiş hava, su ve toprak sistemleri zararlı bakterilerin çoğalmasına sebep olarak hastalıklara zemin hazırlayabilmektedir.

- Çevre sorunları hastalıkların insanlara yayılma sürecini kısaltabilmektedir.
- Kirli hava gibi çevre sorunları akciğer kanserine yol açarak direkt şekilde hastalık sebebi olabilmektedir.
- Çevre sorunları hastalıkların seyrini, tedavi yöntemlerini, sonucunu ve maliyetlerini etkileyebilmektedir.

Temiz ve kirliliğin rehabilite edildiği bir çevre, insan sağlığı ve yaşam kalitesi için ana unsur niteliğindedir (EU, 2016). Bu nedenle, çevreyi korumak ve sürdürmek için insanoğluna fazlasıyla görev düşmektedir. Bu bağlamda, çevre sorunlarının hem yaratıcısı, hem de çözecek tarafı olan insanoğlu, çevrenin özümseme kapasitesini aşmayan seviyelerde atık bırakmalı, çevrenin özümseyemeyeceği atıkları çevre dostu teknolojiler geliştirerek rehabilite etmeli, çevre ve çevresel değerleri sürdürülebilir kalkınmaya engel olmayacak şekilde (çevresel sürdürülebilirlik sınırları dâhilinde) kullanılmalı ve/veya tüketmelidir (Gül, 2013, 19).

### **2.1.1.3. Çevre Bilinci Kavramı**

Doğal afetler ve insanlar, sınırlı kaynaklara sahip doğayı gündün güne tüketmişlerdir. İnsanlar, sonsuz ihtiyaçlarını karşılamak için yenilenme özelliği olmayan kaynakları tükenme noktasına getirmiş, yenilenebilme özelliği olan kaynakları yenilememişlerdir. 20. Yüzyılın son çeyreğine doğru insanlar kendi geleceklerinin tehlike içine girdiğini fark etmişler ve çevreye karşı olan yaklaşımlarının ne kadar yanlış olduğunu anlamaya başlamışlardır. İnsanların gelecekle ilgili kaygıları artmış ve çevreye karşı duyarlılıkları oluşmaya başlamıştır. Tüm dünyada çevre kirliliğine karşı bir hareketlilik başlamış ve bu hareketlilik insanların alacağı kararlarda, yapacakları işlerde, günlük yaşamlarında çevresel duyarlılık hislerinin ağır basmasını sağlamıştır (Kırlıoğlu ve Can, 1998, 1-2). Çevresel sorunların, insanların yaşamını tehdit etmeye başlamasıyla çevre konusu insanların odak noktası haline gelmiş ve insanlarda çevre bilinci oluşmaya başlamıştır. Çok çeşitli kullanım alanları olan çevre bilinci kavramı, insanların çevre ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgiyi çevreye karşı tutum ve davranışlarında olumlu bir şekilde göstermeleri şeklinde tanımlanabilir (Kırlıoğlu ve Can, 1998, 1; Erten, 2007, 4).

Çevre bilinci; çevreye yönelik ilke, karar, yorum vb. düşüncelerden, bu düşüncelerin hayata adapte edilmesiyle oluşan davranışlardan ve duygulardan meydana gelmektedir. Bu doğrultuda çevre bilincinin oluşmasında düşünsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyut vardır (Selanik Ay, 2010, 77). Çevre hakkında bilgi sahibi olmak çevre bilinci için yeterli değildir aynı zamanda çevreyi korumaya yönelik davranışlar sergilenmesini de içermektedir Temeli ailede atılan çevre bilinci, ilerleyen yıllarda öğrenim yaşantılarıyla gelişmektedir (Öztürk, 2010, 22).

#### **2.1.1.4. Dünyada Çevre İle İlgili Gelişmeler**

1970’lerde farkına varılan bütün insanlığı etkileyen çevresel sorunlar ulusların tek başlarına çözemeyeceği boyutlara ulaşmıştır. Bu da çevresel sorunlarla ilgili olarak uluslararası ölçekte işbirliğini zorunlu kılmıştır. Çevresel sorunlar için hukuksal bir temel oluşturmaya yönelik adımlar kapsamında çevresel hukukun oluşturulması ve uluslararası çapta gelişmesi Stockholm Konferansı sayesinde olmuştur. Bu konferans çevresel sorunları ele alan ilk uluslararası konferans olma özelliğine sahiptir (Karacan, 2007, 699-700).

1972 yılında BM tarafından İsveç’in Stockholm kentinde “Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı” düzenlenmiştir. Konferansta gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) kurulmuştur. Konferans bitiminde “Stockholm Bildirgesi” kabul edilmiş ve bildirmede ilk kez insanın ilk kez insanın “onurlu bir çevrede yaşama hakkı” olduğuna değinilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma üzerinde durulan konferans ve konferansta ortaya konulan bildirmede sürdürülebilir kalkınmanın temelleri ortaya konulmuştur. Bildirmede çevrenin taşıma kapasitesine dikkat çekilmiş, kaynak kullanımı konusunda kuşaklar arası hakkaniyet duygusu vurgulanmıştır (Tıraş, 2012, 62; www.chk.barobirlik.org, 2017). Ayrıca konferans sonucunda 5 Haziran “Dünya Çevre Günü” olarak kabul edilmiştir (Arıkan, 2006, 7). Stockholm bildirgesi çevre sorunlarının evrenselliğinin kabul edilmesi açısından önemlidir. Bildirge, çevrenin korunması ve geliştirilmesi gerekliliğini tüm inanlara benimseterek “tek bir dünyamız var” sloganını hafızalara yerleştirmiştir. Bildirge çevrenin korunup geliştirilmesi için insanlara yol gösterecek sürekli karar ve görüşler içermektedir (Keleş ve Hamamcı, 2005, 17).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu kararıyla 1983 yılında Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu kurulmuştur. Kurulun hazırladığı “Ortak Geleceğimiz (Bruntland) Raporu” 1987 yılında kabul edilmiştir (Lazol, Mugal ve Yücel, 2008, 59).

Brundtland Raporu'nda sürdürülebilir kalkınma “bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma” olarak tanımlanmıştır. Raporda yoksulluğun önüne geçilmesi, doğal kaynakların faydasının dağılımında eşitliğin sağlanması, nüfus kontrolü ve çevre dostu teknolojilerin geliştirilmesi sürdürülebilir kalkınma ilkesi ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (MFA, 2017).

Stockholm Konferansı'ndan yirmi yıl sonra 1992'de, Rio de Janeiro'da Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (Dünya Zirvesi) toplanmıştır (Lazol, Mugal ve Yücel, 2008, 59). Rio'da düzenlenen bu toplantı uluslararası ölçekte en fazla katılımın olduğu ve Stockholm'den sonra ikinci en büyük çevre konulu toplantı olarak tarihe geçmiştir (Ertürk, 2012, 331-340). Rio Konferansı içerik bakımından Stockholm Konferansı ile benzerlik gösterse de sadece çevre konusunu ele almaması bakımından farklılık gösterir. Rio Konferansının en ayırtıcı özelliği geniş düzeyde katılım sağlanmış olması ve sadece hükümet ile devlet düzeyinde değil sivil toplum kuruluşları, çalışma hayatı temsilcileri, basın üyeleri, bilim dünyası gibi on binlerce katılımcının dâhil olmasıdır (Yıldırım ve Öner, 2003, 11).

Rio Konferansında 1972 yılında yapılan konferanstan sonra geçen son yirmi yıl değerlendirilmiş, sürdürülebilir kalkınma kavramı tekrar irdelenerek kapsamı genişletilmiştir. Rio Konferansı'nda gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda üç sözleşme imzalanmıştır ve bu sözleşmeler “Rio Üçlüsü” olarak adlandırılmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma konusunda en önemli yasal dayanakları oluşturan bu sözleşmeler; Çölleşmeyle Mücadele Sözleşmesi (UNCCD), Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi (UNCBD) ve İklim Değişikliği Çevre Sözleşmesi (UNFCCC)' dir (Arıkan, 2006, 7). Konferans sonucunda ayrıca katılımcı ülkeler tarafından Gündem 21 (Agenda 21) belgesi kabul edilmiştir. Söz konusu belgede, insanın çevreyi etkilediği alanlarda küresel, ülkesel ve yerel olarak atılacak adımlar ve alınacak önlemler tespit edilmiş, ekonomik büyüme, sosyal adalet ve çevrenin korunması temel alınmıştır (TİKA, 2017).

İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi kapsamında ülkelerin sera gazı emisyonlarının azaltılması için tedbirler almaları konusunda anlaşılmiştir. Ancak sözleşmede anlaşmaya varılan maddeler bağlayıcılık kazanamamıştır. Bu sözleşmenin yürürlüğe girmesinden itibaren 3 yıl sonra 1997 yılında Jopanya'da BM tarafından Kyota kentinde yeni bir çevre toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantı sonucunda katılımcı hükümetler sonucunda “Kyoto Protokolü” imzalanmıştır (Aksu, 2011, 16).

### **2.1.1.5. Türkiye’de Çevre İle İlgili Gelişmeler**

Çevre sorunlarıyla ilgili dünyada yaşanan gelişmeler paralelinde Türkiye’de de çevreye yönelik resmi ilgilenmeler 1970’li yıllarda başlamıştır. 1960’lı yıllardan itibaren çeşitli gönüllü kuruluşların ve baskı kümelerinin çevre alanında farklı etkinliklerde bulunması çevreye duyulan ilgiyi arttırmıştır (Keleş ve Hamamcı, 2005, 248).

Türkiye’de çevreyle ilgili olarak ilk sivil girişim olarak 1955 yılında Türkiye Tabiatını Koruma Derneği kurulmuştur (Çakır Sümer, 2007, 284). Dernek, doğa sevdalısı, çevre değerlerine gönülden inanan gönüllü kırk üye tarafından kurulmuştur. 1963 yılında “Uluslararası Doğa Koruma Birliği (IUCN)” ile iş birliği yapması izni verilmiştir (TTKDER, 2018). Türkiye’de çevre ile ilgili ilk resmi kurum “Çevre Sorunları Koordinasyon Kurulu” dur. Kurul, 12.02.1973 tarihinde 7/5836 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kurulmuştur. Ankara’nın hava kirliliği sorununu çözmek amacıyla kurulan kurul, genel anlamda ise Türkiye’nin çevre sorunlarının çözülmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmaları koordine etmeyi amaçlamıştır (Budak, 2010, 286).

Çevre sorunları ile mücadele etmek amacıyla 1978 yılında “Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı” kurulmuştur. Böylelikle çevre sorunları siyasi çevrelerde ve en üst düzeyde gündeme gelmiştir. Müsteşarlığın başında Başbakan’ın olması da çevre konusunda yetkinin ilk elde olmasına olanak sağlamıştır (Budak, 2010, 288). 1970’li yıllardan sonra çevrenin korunmasına yönelik uluslararası gelişmelerinde etkisiyle 1982 Anayasa’sında çevreye ilişkin düzenlemeler yer almıştır. 56. Maddede çevre yönetiminin katılımı gerçekleşmesi gerektiği anlayışının önü açılmıştır. Aynı maddede tarih, kültür ve tabiat varlıklarının korunmasını düzenleyen bölümler yer almaktadır. 1984 yılından sonra çevre müsteşarlığı Başbakanlığa bağlı “Çevre Genel Müdürlüğü”ne dönüşmüştür. 1989 yılında Genel Müdürlük yeniden Müsteşarlık düzeyine yükseltilmiştir. 1991 yılında ise bağımsız bir Çevre Bakanlığı kurulmuştur (Şengün, 2015, 114-115).Çevre Bakanlığı 2003 yılında Çevre ve Orman Bakanlığına, Çevre ve Orman Bakanlığı da 2011 yılında Çevre ve Şehircilik Bakanlığı’na dönüştürülmüştür (Budak, 2010, 295; Dedeoğlu, 2012, 2).

### **2.1.1.4. Çevre Eğitimi**

Çevre eğitimi, dünyada meydana gelen ve hızla değişen çevresel olaylara karşı duyarlı, günümüze ait çevre sorunlarına karşı çözüm üretebilen, eğitimin öğrenen



kısımındakilere gerekli becerileri kazandıran, doğanın korunarak geliştirilmesinde öğretmenlerin aktif rol aldıkları bir eğitim sürecidir. Küresel anlamda günden güne hızla artan çevre sorunları, çevre eğitimini zaruri kılmaktadır. Çevre eğitimini sadece örgün eğitimle sınırlandırmak yanlış olacaktır, çevre eğitimi tüm yaşam boyu süren yaygın eğitimin içinde yer almalıdır. Çevre eğitimi insanların içinde yaşadıkları çevreye karşı duyarlı olmalarını sağlar. Ayrıca çevrenin üretken potansiyelinin ve estetik değerlerinin korunmasını imkân tanır (Bülbül, 2007, 28). Çevre eğitiminin temel amaçları; insanların çevreye yönelik haklarının bilincinde olarak haklarını savunmak için çevreyle ilişkili kararlara katılma, karar süreçlerini etkileme, sonuçları izleme, değerlendirme, sivil toplum örgütlerini geliştirme alışkanlıkları kazanması olarak ele alınabilir (Keleş ve Hamamcı, 2005, 416). Çevre eğitiminin kapsamı oldukça geniş ve sadece biyoloji, ekoloji veya dış çevre faaliyetlerini ifade etmemektedir (Gülay ve Önder, 2011, 71). Çevre eğitiminin genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Meredith vd., 2000, 5);

- Çevreyle ilgili konu ve sorunlarla alakalıdır,
- Multi disiplinler bir yapıdadır,
- Çevre eğitimi öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre şekillenir,
- Yaşam boyu sürer,
- Çevre eğitimi doğru ve gerçek bilgilere dayanmaktadır,
- Çevre eğitiminin öğrenme ortamı mümkün olduğunca dış ortamlardır.

Çevre eğitiminin en kısa tanımı doğanın dilinin öğrenilmesidir (Ozner, 2004, 5). Çevre eğitimi, çevre ile alakalı sorunların farkında olarak çözümüne yönelik davranış geliştirebilmeleri amacıyla bireylerin gelişimini sağlayan uygulamaları kapsamaktadır (Hart, 1981, 13). Günümüzde insanların karşılaştığı çevre sorunlarının temel kaynağı insan-doğa ilişkilerindeki dengenin sağlanamamış olmasıdır. Hayatta kalabilmek için doğaya karşı savaşan insanoğlu, doğaya egemen olduğunu düşünerek son zamanlarda doğal kaynakları hızla tüketmektedir. İnsanların doğa ile dengeli yaşamak için gerekli bilgi ve becerileri kazanması gerekmektedir ve bu da çevre eğitimi ile mümkündür. Gough (1997), çevre eğitimini çevre okuryazarlığı geliştirme süreci, tüm insanlarda çevre sorunları çözümü için gerekli olan değerlerin oluştuğu, insanlarda sürdürülebilirlik bilincinin oluştuğu süreç olarak ifade etmektedir. Çevre eğitimi çevreyi korumak ve çevre sorunlarına çözüm üretmek için gerekli becerileri kazanma sürecidir.

Arcury (1990)'a göre çevre eğitiminin çevre kirliliği, doğada çeşitli türlerin yok olması, tarımsal ürünlerin zaiyatı ve çevresel ırkçılık gibi çevre sorunlarının çözümünde oldukça önemli rolü vardır. Spindler ve Spindler (1997) bireylerin çevreye dönük bilgi ve değer algılarının olumluya dönüşümünde çevre eğitiminin önemli bir araç olduğunu belirtmektedirler. Çevre korumaya ilişkin beceriler bebeklikten itibaren gerekli olup çocuğa doğumdan itibaren ilk yıllarda anne baba ve okul öncesieğitimin katkısı ile kazandırılması gerektiği söylenebilir.

#### **2.1.1.4.1. Dünyada Çevre Eğitimi**

Öğrenme çevresiyle etkileşimi sonucunda bireyin belirli bir olay, durum ya da olgu ile ilgili mevcut bilgi, anlayış ya da davranışını değiştirdiği aktif bir süreçtir. Öğrenmeyi geliştiren özel çevreler olan okullarda bireylere etkin bir çevre eğitimi vermek amacıyla birçok ülke, çevre eğitimi örgün eğitim programlarıyla bütünleştirme adına ciddi atılımlarda bulunmuştur. Yurt dışında, çevre eğitimi programları üzerinde yapılan çalışmalarda, çevre eğitiminin eğitim programlarında ne şekilde yer alacağı konusu üzerinde önemle durulmaktadır (Şaban, 2000; Evren, 2008).

AB'ne üye devletlerinin çoğunda ilköğretim seviyesindeki eğitim-öğretim amaçlarında çevre eğitime yer verilmektedir. Bu ülkeler arasında İsveç, Danimarka, Almanya, Avusturya, Belçika, Finlandiya, Almanya, Yunanistan, İrlanda, Lüksemburg, İspanya ve Birleşik Krallık bulunmaktadır (Stokes vd, 2001). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde, ilköğretimde çevre eğitimi çeşitli şekillerde zorunlu bir konu olarak ya da disiplinler arası bir konu olarak yürütülmektedir. Çevre eğitiminin öğretimi için uygulanan yaklaşımlar farklılıklar gösterse de üç ana model vardır. Bunlar;

- Kendi başına bir alan olarak çevre eğitimi,
- Müfredatın belirli konularına dâhil edilmiş çevre eğitimi,
- Müfredatta disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendirilen konu ya da konularla değinilen çevre eğitimi şeklindedir.

Bu ülkelerin ilköğretim programlarında çevre eğitimi Coğrafya, Fen, Teknoloji ve Sosyal Bilimler alanlarında kapsamlı olarak yer almaktadır.

#### 2.1.1.4.2. Türkiye’de Çevre Eğitimi

1982 Anayasası 56. maddesinde “Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek Devletin ve vatandaşların ödevidir” denilmektedir. 1982 Anayasası ile birlikte ülkemizde çevre eğitimi gündeme gelmiş ancak 1991 yılında okul öncesi, ilk ve ortaöğretimde çevre eğitiminden bahsedilmiştir (Budak, 2008). 1992 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı “İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programları” nı kabul etmiş ve program içerisinde “İnsan ve Çevre” konusu yer almıştır. Yine aynı yılda Talim ve Terbiye Kurulu ilkokulların bütün sınıflarında okutulmak üzere “Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma” dersi öğretim programını kabul ederek uygulamaya koymuştur. 1991-1992 öğretim yılında uygulanan “Ders Geçme ve Kredi Sistemi” içinde öğrencilerin seçebileceği seçmeli derslerden birisi de haftalık 4 kredilik “Çevre ve İnsan” dersi olmuştur. İlk ve ortaöğretim eğitim seviyesinde çevre ile ilgili çeşitli konu ve dersler 1997-1998 eğitim-öğretim yılında zorunlu dersler arasından çıkarılarak çeşitli öğretim seviyelerindeki programların içerisinde çevre konularına yer verilmiştir (Bülbül, 2007).

Türkiye’de çevre eğitimini iki başlık altında incelemek mümkündür:

1. Örgün Eğitimde Çevre Eğitimi
  - a. Okul Öncesinde Çevre Eğitimi
  - b. İlköğretimde Çevre Eğitimi
  - c. Orta Öğretimde Çevre Eğitimi
  - d. Yüksek Öğretimde Çevre Eğitimi
2. Yaygın Eğitimde Çevre Eğitimi

MEB tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programları revize edilmiştir. Revize sonrasında ilköğretim programlarında çevre içerikli konulara önceliklere oranla daha fazla yer verilmiştir. Ayrıca ulusal ve uluslararası çevre politikaları doğrultusunda konuların belirlendiği gözlemlenmiştir. Revize edilen ilköğretim programlarında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinde çevre konuları kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

2007-2008 yılları arasında Ortaöğretim lise Biyoloji Ders Programını geliştire çalışmalarını MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca kurulan ilgili komisyonca

yeniden hazırlanmış ve çevre eğitimine yönelik ilgili konular bütün sınıflar düzeyinde bu programa ilk kez dâhil edilmiştir. 2008-2009 Öğretim yılından başlayarak bu dersin, 9. ve 10. Sınıflar düzeyinde haftada 2 saat, 11. ve 12. Sınıflar düzeyinde ise 3 saat olacak şekilde okutulmasına yönelik program hazırlığının sonuna gelinmiştir (Bilgi, 2008; Ak, 2008).

Üniversitelerin lisans programlarında yer alan çevre ilişkili dersler incelendiğinde bunların dağınıklık gösterdiği ve ders ile kredi sayısı bakımından yetersiz oldukları görülmektedir. Mevcut lisans programlarında çevre konusuna ilişkin derslerin genellikle çevre mühendisliği gibi mühendislik dalları başta olmak üzere, öğretmenlik programları ile idari ve yönetsel programlarda bulunduğu göze çarpmaktadır. Yaşam boyu öğrenim kapsamında verilen çevre eğitimi örgün eğitimden belirli ölçülerde farklılık arz etmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında çevre eğitime yönelik faaliyetler STK'lar ve MEB tarafından yürütülmektedir. Günümüzde çevre eğitimi, farklı disiplinlerde gerçekleştirilmektedir. Ancak tüm derslerde çevrenin korunması arasında bir ilgi kurulmalıdır. Matematik veya müzik dersinde bile çevrebilim öğretimi gerçekleştirilebilir. Bu şekilde çevre eğitimi disiplinlerarası bir öğretim metodu olarak ele alınmalıdır (Erten, 2005).

### **2.1.2. Okul Öncesi Eğitim**

Okul öncesi eğitim ile ilgili tanım ve kapsamı, amacı ve önemi, dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi, okul öncesi eğitimde aile katılımının önemi, okul öncesi dönemde çevre eğitimi konularına bu bölümde yer verilmiştir.

#### **2.1.2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Kapsamı**

Okul öncesi eğitim, doğumdan başlayarak 72 aya kadar olan zaman dilimini kapsayan, çocukların zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, çocukları toplumun kültürel özellikleri ve değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren, çocukların bireysel özellikleri ve gelişim düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, çocukların ilköğretime hazırlanmasını sağlamak amacıyla temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan sistemli bir eğitim sürecidir (Akduman, 2010, 36; Poyraz ve Dere, 2003, 21).

Okul öncesi eğitim, çocuğun okuma yazma becerilerini edindiği ilkokulu başlamadan önce geçirdiği eğitim yaşantıları olarak tanımlanabilir. Çocuğun ilkokula başlamadan önce geçirdiği bu eğitim yaşantılarıyla onun ileriki yaşantısı için oldukça önemli temeller atıldığı söylenebilir. Çünkü çocuğun kişiliğinin gelişmesinde bebeklik ve ilk çocukluk evreleri (1-6 yaşları) önemlidir. Bu nedenle çocuk, bu evrelerde örgün eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Özellikle çalışan annelerin çocuklarına; çevre koşulları eğitime uygun olmayan ailelerin çocuklarına, korunmayı ve özel eğitime gereksinim duyan çocuklara, okul öncesi eğitim hizmetinin verilmesi ulusal bir görevdir (Başaran, 2008, 95).

Kuru Turaşlı (2012, 3), okul öncesi eğitimin çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik olduğunu ifade etmektedir. Okul öncesi eğitim döneminde çocuğun gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıklarına uygun etkinliklerin yapılması, çocuğun potansiyelini ortaya çıkararak geliştirmesini ve kendini ifade etmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Gürkan'a (2011, 6) göre okul öncesi eğitim zengin uyarıcı çevre olanakları sunan, toplumun kültürel değerleri ile tutarlı, çocukları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde yer alan bir süreçtir.

Uzmanlara göre insan hayatının ilk 6 yılı gelişiminin en hızlı olduğu ve içinde yaşanılan çevre ile etkileşiminin en yoğun olduğu yıllardır. Bu nedenle bu yaş aralığında çocuğa verilen eğitimin çocuğun özellik ve gereksinimlerine uygun olarak verilmesi çok önemlidir (Ural ve Ramazan, 2007, 14).Çocuk okul öncesi eğitim döneminde fiziksel, bilişsel, sosyal ve ahlaki yönden bütünsel gelişimini sürdürmektedir. Çocuk bu dönemde içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayarak karşılaştığı sorunları çözme eğilimindedir. Yapılan araştırmalara göre bireyin yetişkinlikteki kişilik yapısı, tavrı, alışkanlıkları, inanç ve değer yargıları çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmı tarafından biçimlendirilmektedir (Şahin, 2005). Çocuğun toplumsallaşma sürecinde ki ön önemli basamaklardan biri de okul öncesi eğitimdir (Güven ve Azkeskin, 2010,15).

Başarılı bir şekilde verilen okul öncesi eğitim, çocukların tüm gelişim yönlerini destekleyerek, çocuklarda sağlam bir kişilik, sosyal duyarlılık ve yaratıcı zekanın temelini atar (Poyraz ve Dere, 2003, 21).0-6 yaş aralığı gelişimin oldukça hızlı olduğu bir dönemdir. İnsanoğlunun hayatının ilk 6 yılı, gelişimin en etkili ve hızlı yaşandığı, çevreyle etkileşimin en fazla olduğu dönemdir. Bu yüzden oluşturulacak eğitim ortamları çok yönlü olmalı ve bütün gelişim alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimcilerin çoğu okul

öncesi dönemi içine alan 0-6 yaş aralığını bütün gelişim alanları için (bilişsel, sosyal, dil, bedensel, özbakım) kritik ve önemli dönem olarak belirtmişlerdir. Erken çocukluk döneminde eğitim alabilen ve alamayan bireyler arasındaki okullaşma oranının ve gelişim özelliklerinin arasında büyük bir fark vardır (Ural ve Ramazan, 2007, 14; Kaya, 2004, 16).

Okul öncesi eğitim, özünde 0-72 aylık çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişmelerini, kültürel ve toplumsal değerleri özümseten, temel eğitime başlamadan önce onlara zengin bir çevre uyarıcıları sunan sistemli bir eğitim sürecidir (Dinçsoy, 1995, 69). İlkokul çağına gelmemiş çocukların eğitiminden sorumlu olan, bu yaştaki çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyip onlara iyi ve güzel alışkanlıklar kazandıran, temel eğitime hazırlayan, dezavantajlı çevre ve ailelere fırsat eşitliği sunarak aradaki farkı kaldıran, Türkçeyi güzel konuşmayı öğreten, yeteneklerini geliştirip yaratıcılıklarını arttıran, temel eğitimin de bir parçası olan bir eğitim dönemidir (Meydan, 1990, 9).

#### **2.1.2.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi**

İnsanın gelişim dönemleri açısından en kritik dönem olarak görülen okul öncesi eğitim dönemidir. Çocuğun her türlü gelişim alanı açısından oldukça önemli olan okul öncesi eğitim döneminde çocuklar bütün uyarıcılara açıktır (Oğuzkan, 2000, 2). Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında edindikleri her türlü olumlu ya da olumsuz deneyim çocuğun zihinsel gelişimi başta olmak üzere tüm gelişimini etkilemekte ve yetişkinlikteki zihinsel kapasitelerinin nasıl olacağını belirlemektedir (Kuru Turaşlı, 2012, 4).

Bireyler yetişkinlik yıllarında öğreneceklerini destekleyecek bazı temel bilgi ve becerileri doğumla başlayan ve çocuğun ilköğretime başladığı güne kadar süren okul öncesi yıllarda kazanmaktadır. Bu dönemde çocuğun edindiği temel kazanımlar genel olarak şunlardır; kendini ifade etme, dilini geliştirme, diğer insanlarla iletişim kurma, sosyal becerileri geliştirme, sorun çözme ve karar verme gibi yetilerini geliştirebileceği deneyimler kazanma, düşünme ve anlamayı öğrenmedir (Gürkan, 2011, 6).

İnsan yaşamının birçok gelişimsel sürecinin temeli okul öncesi temelde atılır. Çünkü okul öncesi dönemi çocuğun öğrenme kapasitesinin çok yüksek ve gelişiminin hızlı olduğu bir dönemdir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuğa verilenlerle çeşitli nedenlerle verilmeyenler, onun yaşamı için büyük öneme sahiptir (Oktay ve Unutkan,

2007, 11).Okul öncesi eğitimin iki önemli rolü vardır. Okul öncesi eğitimin birinci rolü eğitim seviyesi veya sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun çalışan annelerin çocuklarına güven ve huzur verici, sağlıklı bir ortam sağlamaktır. İkinci rolü ise, bireyin gelişiminde önemli rolü olan okul öncesi eğitim döneminde çocuk hangi sosyo-ekonomik seviyeden gelirse gelsin gelişimini olumlu yönde destekleyecek eğitimin verilmesidir (Yıldırım, 1983, 77).

Okul öncesi eğitimle çocuk, akran gruplarıyla birlikte uygun bir ortam ve uzman eğitimciler eşliğinde temel olan ilköğretime hazırlanır (Yavuzer, 2013, 148). Okul öncesi eğitim; dil, duygu, öz bakım, yaratıcılık gibi temel konularda bilişsel ve duyuşsal yönden yeterlilikler kazanarak çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını daha üst düzeye çıkarmasına imkân tanır (Aslanurğın ve Tapan, 2011, 223).

Erken yaşam tecrübeleri çocuğun eğitim kurumuna, öğrenmeye olan merakına ve kendini tanımasına dair geliştireceği tutumları belirler ve akademik başarısını etkiler (MEB, 2013). Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar (2005) tarafından yapılan araştırmada erken çocukluk döneminde çocuğa sağlanan ev merkezli ya da kurum merkezli desteklerin bireyin yaşamında; dil becerileri, öğrenim görülen yıl sayısı, çalışma hayatına atılma yaşı, mesleki statü ile teknolojik gelişmeler aracılığı ile çağdaş yaşama ayak uydurma üzerinde önemli etkileri olduğu bulunmuştur.

Zembat' a (2001) göre 0-6 yaş dönemi çocuğun her yönü ile şekillendiği ve geliştiği dönem olan okul öncesi dönem, olumsuz şartların düzeltilmesi adına en uygun dönemdir. Kartal'a (2007) göre bireyin hayatında gelişim ve öğrenmenin en yoğun yaşandığı dönem okul öncesi eğitim dönemidir. Ayrıca bu dönemde edinilen bilgi birikimi ve deneyimler yaşamın sonraki yıllarının temelini oluşturur. İlk altı yılda gelişim alanlarının büyük bir çoğunluğu tamamlanmaktadır. Bu nedenle bu dönemde desteklenmen gelişim alanlarının ileriki yıllarda telafi edilmesi çok zordur.

Okul öncesi eğitimin birçok alanda olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Bütün bunlara ek olarak araştırmalar okul öncesi eğitimi alan çocukların sonraki okul yaşantılarında daha başarılı olduğunu göstermektedir. Pehlivan (2006) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre ilk okuma yazmaya geçişlerini karşılaştırmıştır. Öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda karşılaştırma yapan Pehlivan, araştırmasında genel olarak okul öncesi eğitim almış

öğrencilerin okula uyum sağlamada, kalem tutmada, gösterilen etkinlikleri yapma becerisinde ve kurallara uymada, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha ileri seviyede olduklarını tespit etmiştir. Dursun (2009) çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma ve almama durumlarına göre matematiksel becerilerini karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitimin öğrencilerin matematik becerilerinin arttırılmasında önemli bir temel oluşturduğunu ve bu nedenle okul öncesi eğitimin teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Okul öncesi yılları, gelişim psikologları tarafından sihirli yıllar olarak betimlenen bir süreçtir. Bireyin yetişkinlikteki kişilik yapısı, tutum, alışkanlık ve değer yargılarının önemli ölçüde bu dönemde biçimlendiği savunulmaktadır (Deniz ve Erözkan, 2008). Dolayısıyla okul öncesi eğitim, çocukların fiziksel ve duygusal özellikleri ve ihtiyaçları gözetilerek çocukların yeteneklerini ortaya çıkacak şekilde bilinçli olarak gerçekleştirilmelidir. Bu sayede sağlıklı, yaratıcı bireyler yetiştirilecektir (Argun, 2004, 1; Bilgin Aydın, 2003, 55). Erken çocukluk dönemine yapılan yatırım çocuğun tüm yaşamına yapılmaktadır. Bu dönemi verilen önemin karşılığı tüm hayat boyunca görülür. Eğer bu dönem ihmal edilirse, çocuklarda olumsuz etkiler görülür ve bu olumsuzluk tüm yaşamı etkiler. Bu yüzden çocukların gelişiminin hassas olduğu bu dönemde fırsatlar kaçırılmamalıdır. Çünkü nitelikli bir okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların, okul devamlılığı, ders başarısı ve topluma katkıda bulunma olasılıkları daha yüksektir (Bekman, 2003). Okul öncesi eğitim sırasında mutlu ve olumlu deneyimler kazanan çocuklar ilköğretime olumlu duygularla başlar. Okul öncesi eğitim vasıtasıyla kendini tanıma ve yeteneklerinin farkında olma fırsatı bulan çocukların başarılı olma ihtimalleri de artmaktadır (Yavuzer, 2013, 210).

Okul öncesi dönemde beyin gelişiminin büyük bir kısmı tamamlandığından zihinsel becerilerdeki gelişim diğer becerilerin gelişimine göre daha fazladır (Zembat, 2001). Beyindeki sinirlerin olgunlaşmasına bağlı olarak, okul öncesi dönem çocukların kavram gelişimini destekler. Ancak sinir sisteminin olgunlaşması kadar, öğrenme yaşantıları da önemlidir. Bu öğrenme yaşantılarının sağlandığı, kavramların kazanıldığı süreç ise okul öncesi dönemdir (Senemoğlu, 2013, 516-521). Okul öncesi dönemde çevreleriyle aktif etkileşim içerisinde olmalarının sonucunda çocuklar kavram gelişimini sağlamaktadırlar (Aktaş Arnas, 2006, 2).



Günümüz toplumları, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, araştırmacı, başkalarının haklarına saygılı, kendi hakkını koruyabilen, kültürel değerlerin bilincinde, duygusal ve bedensel olarak sağlıklı bireyler yetiştirmek için okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine önem vermelidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011, 13).Çocuklara okul öncesi dönemde kaliteli bir eğitimle pek çok davranış çok kolay bir şekilde kazandırılabilir. Bunun tersi olarak bu dönemde olumlu davranışlar kazandırılmazsa ileride sorun oluşturabilecek olumsuz davranışları değiştirmek çok zor olacaktır. Olumsuz davranış özellikleri ise maalesef çocukta sürekli kişilik özellikleri olarak kalacaktır (Oğuzkan ve Oral, 1997, 5).

Eğitim alanında yapılan araştırmalar ve uygulamalar, çocukların okul öncesi dönemdeki yaşamlarının ileriki yıllardaki zihinsel, fiziksel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. İnsanlar 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişiminin % 50'sini 4 yaşına kadar, % 30'unu 4-8 yaş arası dönemde, % 20'sini 8 yaşından 17 yaşına kadar olan dönemde tamamlamaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalarla çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının % 33'ünün 0-72 ay arasında aldıkları eğitime bağlı olduğu ortaya koyulmuştur (Ekinci, 2001, 19). Arnold Gesell'e göre insan zihni, karakteri ve istekleri büyümeyi şekillendiren okul öncesindeki kadar hızlı bir daha asla gelişmeyecek ve insanlar zihin sağlığının temelini kurmak için böyle bir şansa sahip olamayacaktır (Aktaran: Gürkan, 1982, 215).

Okul öncesi yılları, çocuğun beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Yaşamın ilk 7 yılı boyunca beyindeki düşünme becerilerinin bir göstergesi olan snaps üretimi hızla devam eder ve bu yaştan sonra giderek azalmaya başlar. Örneğin, 3 yaşındaki bir çocuğun ürettiği snaps sayısı bir yetişkininkinden iki kat daha fazladır. Haliyle yedi yaşına gelen bir çocuğun zihinsel yetenekleri, davranışları, kabiliyeti, duygusal denetimi, kavrayış ve pek çok fiziksel özelliği şekillenmiş durumdadır. Bu şekillenme, çocuğun, yedi yaşına kadar nasıl bir eğitim aldığına bağlıdır. Bu yüzden okul öncesi eğitim sayesinde çeşitli tecrübeler edinmekte, bu gelişme desteklenmekte ve bilişsel yetenekleri artmaktadır (Haktanır, 2014, 8-9).

Okul öncesi eğitimin gerekli oluşuna sebep olan nedenlerden biri de, yetersiz bakım, çevre ve koşullardan gelen dezavantajlı çocukların, okul öncesi eğitimle, iyi bir başlangıç yapmalarını sağlayarak çocukluk yaşantılarındaki eşitsizliklerin giderilmesine yardımcı olabilmektedir (AÇEV, 2009, 6). Özellikle düşük sosyo-ekonomik çevreden

gelen çocukların hayatların ilk yıllarında karşılaşacakları beslenme yetersizliği sorunu okul öncesi eğitim ile önlenabilir. Çeşitli nedenlerle aile düzeni bulunmayan (dağılmış ailelerden gelen, evlat edinilmiş, anne ya da babası olmayan, istenmeyen, terk edilmiş vb.) çocukların karşılaşacakları güçlüklerle baş etmelerinde okul öncesi eğitim büyük önem arz etmektedir (Ahmetoğlu, 2010, 17-18).

Okul öncesinde çocuğun edindiği öğrenme becerileri önemlidir. Bu konudaki araştırmalar da şunu gösteriyor ki; okul öncesi yaşlarda kapsamlı ve planlı okul öncesi eğitimi ile öğrenmeye ve gelişmeye gereken ilginin gösterilmesi akademik başarıda önemlidir. Çocuklara erken yaşta gösterilen ilgi öğrenme güçlüklerini ve gecikmelerini azaltabilir hatta ortadan kaldırabilir. Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi alan çocukların, okulda başarılı olma, okula devam ve topluma faydalı olma olasılıkları daha yüksektir. Ve yine aynı araştırmalar şu sonucu göstermektedir; okul öncesi deneyimi olan çocukların sınıf tekrarı yapma olasılıkları daha düşüktür (AÇEV, 1999, 14). Okul öncesi eğitimi alan çocuklar almayan çocuklara göre, gelişim farklılıkları, akademik başarıları ve ilköğretime uyumları çok daha olumlu seyretmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda şüphesiz çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür (Poyraz ve Dere, 2003, 25).

Çocukların doğuştan gelen kapasite ve potansiyelin en iyi şekilde kullanılması ve geliştirilmesi, küçük yaşlarda çocuklara sunulacak olan imkânların fazlalığı ve azlığına göre değişir. Hayatın ilk yıllarında içinde bulunduğu fizik ve sosyal çevre çocukların gelişiminde oldukça önemlidir. Bu dönemde çocuğa sunulan ile sunulmayan her şey çocuğun hayatının belirleyicisi olmaktadır (Haktanır, 2014, 6).

Toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi özelliklerini ortaya çıkaran tüm değişkenler eğitimle aktarılır ve kazandırılır. Bireylerin her yönden nitelikli, sağlıklı ve toplumun istediği davranışları kazanması isteniyorsa; küçük yaşlarda eğitime başlanması şarttır (Yılmaz, 2005, 17). Çocukların gelişimi bakımından kritik öneme sahip ilk yıllar, okul öncesi eğitimin önemini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemde destek alan çocukların diğer çocuklara göre gelişimlerinin istenilen yönde ve ana-babalarının çocuklara karşı tutumlarının olumlu olarak geliştirdikleri bazı araştırmalarda görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan çocukların okula başlamada daha çabuk uyum sağladığı ve gelişim düzeyleri ile yaşam kaliteleri birbirlerine bağlı olarak değiştiği görülmektedir (Atay, 2009, 55). Günümüz toplumlarında çekirdek aile yapısının yaygın oluşu ve çalışan anne sayısının

artışı göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitim bu boyutuyla da oldukça önemlidir (Parlakyıldız, 1998, 6).

### **2.1.2.3. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları**

İnsan gelişimi genel olarak “genotip” ve “fenotip” olarak adlandırılan özelliklerden etkilenmektedir. Genotip olarak adlandırılan özellikler kalıtım yoluyla gelen özelliklerdir. Fenotip olarak adlandırılan özellikler ise aile, çevre, okul ve toplum gibi farklı çevrelerden edinilen özellikleri ifade etmektedir (Aydın, 2015, 26). Okul öncesi eğitim ile fenotip özelliklerin kontrol altında daha bilinçli bir gelişim göstermesi amaçlanmaktadır. Belli bir program kapsamında, çocuğun sosyal toplumda alacağı yeri ve sorumlulukları öğretmek, çocuğu kişiliğini ve çevresini olumsuz etkileyecek davranışlardan uzak tutmak ve kendine güvenen, üretken bireyler yetiştirmek okul öncesi eğitimin genel amacıdır (Demirel, 1989; Demirci, 2011). Okul öncesi eğitimin Türk Milli Eğitim Sistemi açısından genel amaç ve temel ilkeleri ise şunlardır;

- Çocukların milli ahlak ve değerler doğrultusunda benlik gelişimini sağlamak,
- Belirli bir program çerçevesinde; bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal alanlarda beceriler kazanmasını sağlamak,
- Farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrelerden gelen çocukları ortak bir program hazırlayarak fırsat eşitliği sağlamak,
- Kendine güvenen, sorumluluk sahibi, dürüst ve saygılı çocuklar yetiştirmek,
- Çocukların bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal alanda yeteneklerine uygun gelişimlerini sağlayacak ortamlar yaratmak,
- Okul öncesi dönemde en uygun yaşantıların geçirilmesini ve bizzat yaşayarak öğrenme prensibiyle tecrübeler kazanılmasını sağlamak,
- Eğitim ve öğretim belirli bir plan ve program çerçevesinde yapmak, program konularının ele alınışı çevrenin imkânlarıyla örtüşecek şekilde olmasını sağlamak,
- Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşı, cinsiyeti, yaşadıkları çevre ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak,
- Okul öncesi eğitim çocukların aktif katılımını sağlar, yaşayarak öğrenme sürecini hızlandırmak için uygun ortamlar hazırlamak,

- Çocukların nitelikli ve kapsamlı aktiviteler yapabilmeleri için uygun fiziksel ortam ve zaman vermek,
- Eğitimi okul-aile işbirliği içinde vermek,
- Çocuklara vatan, millet, bayrak ve Atatürk sevgisi kazandırılır, manevi duygularının gelişimini sağlamaktır (MEB, 1994).

Her toplumun kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlediği amaçlar dışında, okul öncesi eğitimin evrensel nitelikteki amaçları, Mialaret tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir;

1. **Toplumsal Amaçlar;**

- i. Çalışan kadınların çocuklarına bakmak,
- ii. Her çocuğa eğitim sağlamak ve onların bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak,
- iii. Çocukların birbiriyle ve başkalarıyla ilişki içinde bulunmasına, sosyalleşmesine çok önemli katkılarda bulunmak.

2. **Eğitici Amaçlar;** Çocuğun duyu organlarını eğitmek, çevreye olan duyarlılığını artırmak (renge, sese, estetiğe).

3. **Gelişimsel Amaçlar;** Çocuğun doğal gelişimini temel alarak, gelişimle ilgili tecrübelerine önem vermek (Mialaret, 1977, 152).

Okul öncesi eğitimin ulusal ve uluslararası amaçları, okul öncesi eğitimin önemini açığa çıkarmaktadır. Okul öncesi dönem, insan yaşamındaki en hassas, en duyarlı ve en kritik dönemlerden birisidir.

#### 2.1.2.4. Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Avrupa'da çocuk eğitiminin tarihsel gelişimine baktığımızda pek çok isimle karşılaşmaktayız. Bu isimlerin bazıları tarih sırasına göre şöyledir; Sokrates (M.Ö. 470-399), Eflatun (Platon) (M.Ö. 427-347), Aristo (M.Ö. 384-322), Erasmus (1467-1536), J.J. Rousseau (1712-1778), J. H. Pestalozzi (1746-1827), Owen (1771-1858), Freidrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori ve Piaget (1896-1982)'dir.

Platon, Cumhuriyet adlı eserinde çocuk eğitiminden bahsetmiş ve 3 yaşından sonra çocukların kendi yaşlılarıyla bir arada bugünkü okul öncesi kurumlara benzer ortamlarda

eğitim alması gerektiğini ifade etmektedir, Aristo ise aynı Plato gibi çocuk eğitiminin anne karnında başladığını savunmuştur (Koçer, 1980, 154). Oyun ile öğretim yapılması ile masal ve hikâyenin öneminden bahsetmektedir (Aytaç, 1985, 48).

J. J. Rousseau (1712-1778) çocuğun fiziksel etkinliğinde serbest olması gerektiğini ve çocuğa karşı geliştirilen sert tutumun içsel eğitimi yok ettiğini savunmuş ve bu doğrultuda Naturalizm adlı teorisini geliştirmiş ancak görüşleri kendi zamanında kabul görüp yaygınlaşmamıştır. Ama görüşleri sonradan gelen düşünörlere yol göstermiştir (Başal, 2005, 39). Bu düşünörlerden biri de Pestalozzi'dir. Pestalozzi (1746-1827), çiftlik satın alarak Rousseau'nun Naturalist teorisini uygulamak için "Neuhof" adını verdiği okul öncesi eğitim kurumunu açmıştır. Bu kurumdaki çocukların yaş grubu karma olup, duyu eğitimine odaklı eğitim vermiştir (Toran, 2012, 9).

Erken çocukluk eğitimine zaman içinde yeni uygulamalarda ilave edilmiştir. Owen (1771-1858) Locke ve Rousseau'dan etkilenerek Ekolojist (Çevreci) bir bakış açısıyla çocukların yaşadığı çevreden oldukça etkilendiğini bunun da davranışlara yansıdığını ileri sürmüştür. Döneminde fabrikalarda çalışan işçilerin çocukları için okul öncesi kurumları açmış ve onun bu düşüncesi ilerleyen tarihlerde ABD'de geliştirilen Head Start felsefesinin gelişimini önemli ölçüde etkilemiştir (Heves, 1995; Morrison, 2004; Aktaran: Toran, 2012,10).

Okul öncesi eğitiminin gerekliliğine inanan ve erken çocukluğun tarihinde önemli adımlar atan Freidrich Froebel (1782-1852) 3-6 yaş çocukları için 1816 yılında Kindergarten (Çocuk Bahçesi)" adını verdiği ilk anaokulunu açarak "Kindergarten" kelimesini alan yazına kazandırmıştır. Pestalozzi ve Comenius'un çalışmalarından etkilenmiştir. Oyun yoluyla eğitimin önemini ve gerekliliğini vurgulayarak her dönemin gelişiminin bir önceki dönemle ilişkili olduğunu belirtmiştir (Poyraz ve Dere, 2003, 5). Geliştirdiği okul öncesi eğitim programının temel yapısını müzik, bestelediği şarkılar, oyunla eğitim, ödöller ve etkinliklerin yanı sıra farklı yaş gruplarına göre hazırladığı farklı materyallerde oluşturmaktadır (Oktay, 2004, 50).

Maria Montessori ilk çalışmalarını zihnen geri kalmış çocuklar üzerine yapmış sonrasında erken yaşta çocuğa daha önce düzenlenmiş bir çevrede sunulan eğitimin önemini fark ederek çalışmalarını bu doğrultuda sürdürmüştür. 1898'de ilk "Çocuk Evi" ni açmıştır (Başal, 2005, 40). İlerleyen yıllarda Montessori, çeşitli makaleler yayınlamış

“Montessori Kitabı” nı çıkarmıştır. Kısa zamanda Montessori Yöntemi tüm dünyaya ulaşmış ve farklı ülkelerde Montessori okulları açılarak Montessori Yöntemi uygulanmaya başlanmıştır (Wilbrant, 2011, 51-66).

Bireysel eğitime önem vermiş hazırladığı program için materyaller geliştirmiştir. Bu materyallerin en büyük özelliği çocuk yanlış yaptığında durumu fark ederek doğrusunu yapması böylece kendi kendini kontrol etmesidir. Piaget (1856-1939) erken çocukluk yıllarında bilişsel gelişimin önemine değinerek bu dönemde yapılan uygulamaların ileriki yılları etkilediğini, çocukların kendi bilişsel gelişimlerini yapılandırmada önemli bir role sahip olduğunu, bu sürecin kesintili ve durağan olmadığını belirtmiştir. Piaget’in bilişsel gelişim ile ilgili çalışmaları erken çocukluk eğitiminin gelişmesine ve niteliğinin artırılmasına katkıda bulunmuştur (Toran, 2012, 14).I. ve II. Dünya savaşlarından sonra erkek nüfusun azalması endüstride kadın işgücünden yararlanma zorunluluğunu doğurmuş kimsesiz ve yoksul çocukların okul öncesinden yararlanması için bu kurumların sayısının artırılması yoluna gidilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 1997, 28).

1960’lı yıllarda çalışan kadın sayısının artması nedeniyle ABD’nin öncülüğünde uluslararası okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma kampanyası başlatılmıştır. Amerika’da Head Start, İngiltere’de Priority Areas, Almanya’da Sosyal öğrenme projesi uygulanmıştır (Aktaran: Başal, 2005, 42).Okul öncesi eğitimi, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden hemen her ülkede giderek daha çok önem kazanmıştır. Pek çok ülkede çeşitli okul öncesi modelleri denenmiş, ulusal ve uluslararası kuruluşların yardımı ile farklı projeler gerçekleştirilmiştir. Diğer ülkeler ve Türkiye dikkate alındığında, okul öncesi eğitim önem kazanmakta ve her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır (Gürkan, 2000, 6).

Erken çocukluk eğitim kurumları ilk olarak 19. yüzyılın başlarında kurulmuştur. Bu eğitim kurumlarının ortaya çıkışındaki temel sebep, o dönemde fabrikalarda çalışan annelerin çocuklarını korumak için dışarıdan gelebilecek zararlara karşı önlem amaçlıdır. Buralarda verilen eğitimdeki en temel amaç, çocuklara temel ahlak ve temizlik kurallarını öğretmek çocukların bakımının sağlanmasıdır. Erken çocukluk eğitimi veren kurumların oluşturulmasında, bazı eğitim modelleriyle birlikte bu alanla ilgilenen birçok kişinin etkisi olmuştur. 19. ve 20. yüzyılda yaşayan ve erken çocuklukta eğitimin önemini benimsemekte öncü olanların başında; Alman bilim insanı Friedrich Frobel, Britanya’da Robert Owen, İtalyan Maria Montessori, Margeret ve Rachel McMillian, Arnold Gesel gibi çocuk bilimciler gelmektedirler (Kartal, 2005, 18).

1911 yılında ilk olarak Londra’da açılan “yuva” Margeret ve Rachel McMillan tarafından açılmıştır. Bu yuva da beş yaşın altındaki fakir çocukların genel olarak bakımı ve sağlık durumlarını düzeltmek maksadıyla açılmıştır. Birinci ve İkinci Dünya Savaşları’ndan sonra, ülkeyi yönetenler bu kurumları; kadın gücünden endüstride faydalanmak, kimsesi olmayan çocukların çevrenin olumsuzluklarından etkilenme düzeylerini azaltmak ve çocukluk dönemlerindeki deneyim ve tecrübelerinin toplumsal eğilimlerin üzerinde etkisinin olduğunu kavradığı gibi sebeplerden dolayı desteklemişlerdir. Kadın çalışan sayısı erken çocukluk eğitim kurumlarının açılmasıyla birlikte hızla artmaya başlamış ve bu kurumlara olan ihtiyaç artmıştır (Aral ve diğerleri, 2011: 18; Megep, 2008:12; Sanders, 2003; Akt. Kartal, 2005, 18-19).

### **2.1.2.5. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi**

İnsan yaşamının ileriye dönük etkileri yönünden en önemli dönemlerden biri olan okul öncesi döneminin etkililiğini artırmak için ülkeler, eğitim sistemlerinde eğitim faaliyetlerine yön veren okul öncesi eğitim programlarını geliştirmiştir (Oktay, 2004, 75-95; Yazar, 2007, 2). Tarihte eğitime yön veren bilim insanları olmuştur. Bunlardan ilki ve ilk kez “eğitim bilimine” ilişkin görüş beyan eden Türk Bilgini Farabi’dir (850-950). Ona göre çocukta zihnin deneyler yolu ile gelişimini gerçekleştirebilir ve bunun yolu da beş duyuyu geliştirmekten geçmektedir (Poyraz ve Dere, 2003, 9). Eğitimde yöntem konusunda kolaydan zora gidilmesi ilkesini, bir şey tam olarak öğrenilmeden diğer konulara geçilmemesi gerektiğini, çocuklarda karar verme yeteneğinin geliştirilmesi ve sorumluluk bilincinin verilmesi gerektiğini savunmuştur (Akyüz, 2008, 24).

İbn-i Sina (980-1037), çocukta eğitimin süttten kesilince kötü huylar edinmeden önce başlaması görüşündedir. İslamiyet’e göre bu iki yaş civarına denk gelmektedir. Eğitim konusundaki düşünceleri ise şöyledir; çocuğa fazla baskı yapılmamalı, hatalarını uygun biçimde düzeltilmeli, ödül ve övgüye yer verilmeli, sınıf ortamının çocuğun gelişimi için eğitici ve öğretici olması gerektiğini savunur. Ayrıca öğretmenin çocuğu tanıyarak çocuğun kabiliyetini keşfetmesi gerektiğini çocuk üzerinde baskı kurmanın olumsuz etkilerini dile getirmiş çocukların okul ortamında yaşlılarıyla birlikte eğitim almasını önermiş çocukların tek başına eğitim almasını da uygun görmemiştir. Meslek ediniminin önemine değinerek bireylerin yetenekleri doğrultusunda mesleki eğitim almaları gerektiğini vurgulamıştır (Akyüz, 2008, 28-30).

Gazan Mahmut Han (1271-1304), eğitim alanında devletin öncülüğü ve sorumluluğu geleneği Türklerin Anadolu'ya göç ettiği ilk yıllarda gelişmeye başlamıştır. Çocuklarla ilgili ilk hizmet örgütlenmesini Gazan Mahmut Han tarafından gerçekleştirildiği ve kimsesiz ve suçlu çocuklar için kurumlar açtığı bilinmektedir (Poyraz ve Dere, 2003, 9-10).

Osmanlı Devletinin eğitim düzeninde okul öncesi eğitim kavramına ve uygulamasına 1910 yılına kadar ulaşılamamıştır. Ancak bu döneme kadar bakıldığında okul öncesi işlevi gören bazı kurumlar olduğu görülmektedir. Bunlardan ilk Sübyan Mektepleridir. “Taş Mektep ve Mahalle Mektebi” de olarak bilinen sübyan mektepleri Osmanlı döneminde Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu külliye'nin yanına birde mektep açmasıyla bilinmekte olup geçmişi Karahanlı ve Selçuklulara kadar sürmektedir (Akyüz, 2008, 11). Fatih sübyan mekteplerine öncelikle yetim olan çocuklar, yetim bulunamazsa fakir çocukların alınmasını salık vermiştir (Onur, 2005, 120). Bu durum o dönemlerde yetim ve fakir çocukların koruyup gözetilmesinin bir yansımasıdır. Bu kurumlarda 5-6 yaşındaki kız ve erkek çocukları alınmaktadır (Akyüz, 2008, 79). Ergin'in (1939) verdiği bilgiye göre bu okullar parasız olmakla birlikte okullardaki kimsesiz çocuklara “Kapama” denilen giysiler verilir, yiyecekler dağıtılmaktadır. Kut'a göre (1997) ise belirli günlerde onlara gezi düzenleyecek vakıflar kurulmuştur (Aktaran: Onur, 2005, 122). Diğer kurumlar ıslahhaneler, Darüleytam-ı Osmaniye ve Darüleytamlardır. Bu kuruluşların ortak yanı kimsesiz kız ve erkek çocukların koruma altına alınması, barındırılması iyi yetiştirilip bir meslek sahibi olup topluma kazandırılmasıdır. Darüleytam-ı Osmaniye'ye 5-10 yaş, darüleytamlara içinde anasınıfı oluşturulup 2-7 yaş aralığındaki çocuklar alınmıştır (Akyüz, 2008, 90).

I. Dünya Savaşı ve Balkan Harbi pek çok çocuğun öksüz ve yetim kalmasına yol açmış dolayısıyla öncelik onların bakımı ve korunmasını sağlamak olmuştur (Akyüz, 2008, 11-17). Başaran (1983) ise bu kurumların amacının, çağdaş okul öncesi eğitiminin amacıyla eş olmadığını savunmaktadır (Başaran, 1983, 74). 1900'lerin başında İstanbul'da ve büyük şehirlerde yabancılara ait “Ana Mektebi” adında kurumlara rastlanmakla birlikte Türklere ait özel kurumlara ilk olarak II. Meşrutiyetin ilanından hemen önce 23 Temmuz 1908'de rastlanmaktadır (Akyüz, 2008, 149). Resmi anaokulları ise Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra açılıp yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu güzel bir gelişme olmasına rağmen öncesinde alt yapının tam olarak oluşturulmaması ve yetişmiş alan öğretmenin



olmaması beraberinde gelen sorunlardan en önemlisidir. II. Meşrutiyet döneminde açılan anaokullarında İsviçre'nin etkisi olmakla birlikte sonrasında tüm Avrupa'nın özellikle Fransa'nın etkisinin olduğu görülmektedir (Akyüz, 2008, 12).

1915 yılında çıkarılan nizamname ile İptidai Mekteplerinin ilk basamağı olarak “Ana Mektepleri” açılmaya başlamıştır. Bu nizamnameye göre bu okulların programında şu dersler yer almaktadır; çocuklara dini ve milli hikâyeler anlatılacak, resim dersi ve el sanatları dersi olacak, beden eğitimi ve düzenli yürüyüşler yaptırılacak, değer yargıların olduğu temsiller gösterilecektir (Onur, 2005, 128). Satı Bey'de İstanbul Beyazıt'ta özel bir Çocuk Yuvası açmıştır. Bu anaokulu kısa bir süre içinde ilgi görmüştür. Okulun paralı olması İstanbul aristokrat ailelerinin çocuklarına hitap etmesine neden olmuştur. Pestalozzi, Froebel, Montessori ünlü pedagogların adları Türk eğitimcilerin dilinden düşmüyor her çeşit maddi cezadan uzak ödüle dayalı bir eğitim uygulanmaktaydı. Bu güzel bir başlangıç olmasına rağmen yalnızca üst tabakanın, zengin çocuklarının okuluydu (Akyüz, 2008, 12).

Satı Bey o dönemlerde eğitimde modernleşme hareketlerine aynı Ziya Gökalp (1876-1924), İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) ve Tevfik Fikret gibi katkıları olmuştur. Satı Bey ilk pedagoji kitabını yazmış, beden eğitimi, müzik ve el işi derslerinin okul müfredatına alınmasını sağlamış, Baltacıoğlu yaratıcılığın eğitimdeki önemine vurgu yapmış, Gökalp ise eğitimin uluslaştırılması gerektiğini savunmuştur (Aktaran: Onur, 2005, 134). 1914 tarihinde Maarif Nezareti (Eğitim Bakanlığı) tarafından anaokulları öğretmenleri ve yöneticileri için bir belge yayınlanmıştır. Bu belgede en çok dikkat çeken özellik belgede, anaokulları ve sınıflarının bir “öğretim yeri değil”, “eğitim, hayat ve hareket yeri” olduğunun belirtilmesi ve anaokulu düzeyinde dramatizasyonun ilk uygulamalarını da getirmesidir (Aktaran: Çelik, 2007, 29).

Kazım Karabekir Paşa bu konuya olan hassasiyetini savaş yıllarında da korumuş ve şehit çocuklarını, öksüz, yetim olanları ayrıca annesi babası olup yoksulluk ve fakirlikten dolayı iyi bakılmayanları zamanla tek çatı altında toplayarak bu çocuklara yaşlarına, ilgi ve yeteneklerine göre eğitim kurumları açmıştır. Ana mektebi, Sanayi Gürbüzleri Mektebi ve Askeri İlk Mektep bunlardan bazılarıdır. 21 Kanunu Evvel 1919'da Erzurum'da ilk Ana Mektebi açmıştır (Karabekir, 2015, 17). Kazım Karabekir Paşanın ısrarlarına ve defalarca konunun önemini dile getirmesine rağmen açmış olduğu bu kurumlar Cumhuriyetin kurulmasından bir süre sonra mali yetersizlik nedeniyle kapatılmıştır. Cumhuriyetin ilan

edildiği tarihte 38 ilde 80 anaokulunda 5.880 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir (Başal, 2005, 45). Türkiye Cumhuriyetinin yeniden yapılanması ve öğretmen sayısının azlığı nedeniyle illerde açılmış olan anaokulları kapatılmıştır. Ve daha sonra İstanbul’da çalışan fakir kadınların çocuklarını bırakabilecekleri “Çocuk Yuvaları” açılmıştır (Oktay, 2004, 120).

Günümüzde erken çocukluk gelişimi, UNICEF’in de orta-erimli stratejik planında var olan beş önemli alanlardan birisidir (Haktanır, 2014, 311). Milyonlarca çocuğa eşit fırsatlı bir eğitim sunmanın ilk basamağı okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitimi yaymak ve geliştirmek için MEB projeler yürütmüştürb(Haktanır, 2014, 319-320). Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Beceri Destek Projesi (2010-2013), alan çalışması, 36-60 ay ve üzeri çocuklar için sosyal beceri değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve ihtiyaç belirleme çalışması çalışmalarını kapsamış ve Türkiye genelinde on iki ilde uygulanmıştır. Türkiye’de MEB Şura kararları, Kalkınma Planları, yürütülen projeler ve MEB üniversiteler, vakıf, STK’lar, yerel yönetimler ve diğer yürütücülerle zaman içinde okul ölçesi eğitim kurumlarının ve eğitim alan öğrenci sayısının artmakta olduğunu görmekteyiz.

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan itibaren 0-6 yaş dönemi arasında çocuğa verilen eğitimidir. Literatüre bakıldığında bu alanda yapılan tüm çalışmalar bu dönemin çok önemli olduğu ve bu dönemde verilen eğitimin çocukların kişisel gelişimlerini çok etkilediği ve bu eğitimin önemli ve gerekli olduğunu göstermektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin doğuşunu ve günümüzde hangi aşamada olduğunu öğrenmek için Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemini incelemek gerekmektedir (Çelik ve Gündoğdu, 2007, 173).

Türkiye’de okulöncesi eğitimin temeli, Osmanlı Devleti zamanında kurulan sübyan mekteplerine dayanmaktadır. İlk özel anaokulları ikinci meşrutiyetten sonra açılmış, resmi olarak anaokullarını her yerde yaygınlaştırmak için ilk olarak 1915 yılında “ana mektepleri nizamnamesi” çıkarılmıştır. Ergin (1939)’a göre 1915 yılına gelinceye kadar Osmanlı Devleti içinde yaşayan yabancıların ana mektebi adı altında eğitim veriler yerleri olduğu halde, resmi olarak Türk mektepleri arasında böyle bir müessese yoktur; ayrıca Osmanlı Devleti’nde devam ettirilen sübyan mektepleri de yabancıların ana mekteplerinde verilen eğitime göre yetersizdir demektedir. Ergin, ana mektepleri nizamnamesinin amacını “dört ile altı yaş arası kız ve erkek çocuklar bir arada olarak kendilerini sıhhi ve ahlaki oyunlar

gösterilmek, mektep içinde yürüyüşler ve muntazam beden müsamereleri yaptırılmak, dini ve milli hikâyeler, müsahabeler söylemek, resim levhaları tetkik ve mütalaa ettirilmek ve el işleri öğretilmek” olarak belirtmiştir (Haktanır, 2014, 144).

1928 yılında harf inkılabı ile birlikte, okur-yazar oranını arttırmak amacıyla devlet tüm gücüyle ilköğretime odaklanmıştır. Bu nedenle devletin okul öncesi eğitim için aktardığı ödenekler ilköğretime kaydırılmıştır. Kendi imkânlarıyla eğitime devam eden bazı okullarda 1937-1938 yıllarında kapanmıştır. 1940’lı yıllarda okul öncesi eğitimin önemi, değişik platformlarda dile getirilmiş ve bakanlık dışında özel müteşebbisler aracılığıyla okul açma görüşü de dile getirilmiştir. Okul öncesi eğitim alanında öğretmen sıkıntısını gidermek için 1960 yılında kız teknik yüksek öğretmen okulunda çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır. 1992 yılında 3797 sayılı kanunla okul öncesi eğitim genel müdürlüğü kurulmuştur. Okul öncesi eğitim genel müdürlüğü kurulduğu yıldan itibaren okul öncesi okullaşma oranı iki yıl içerisinde % 22,4 artış göstermiştir. Bu artışın sebebi okul öncesi eğitim genel müdürlüğünün kurulması ve 1993 yılında yapılan milli eğitim şurasında alınan kararlar olarak gösterilmiştir (Ergin, 1977; Şahin, 2005, 7; Aydın, 2015, 32; Demiriz, Karadağ & Ulutaş, 2003, 5).

Son güncellemesi 2013 yılında yapılan MEB okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. Program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan “gelişimsel” bir programdır (MEB, 2013, 15).

Programda, “kazanım” ve “gösterge” ler temel alınmıştır. Program güncellenirken önceki programda yer alan amaç ve kazanımlar, kazanım ve göstergeler şeklinde ifade edilmiştir. Kazanımlar çocuğu merkeze alarak belirlenir ve çocuklar tarafından ulaşılması gereken sonuçları gösterir. Kazanımlara dayalı olarak oluşturulmuş olan göstergeler kazanımların gözlenebilir halidir ve öğretmenlere belli bir kazanımla ilgili olarak etkinlik oluştururken yol gösterir. Program bütüncül bir yaklaşımla, çocuğun sosyal-duygusal,

motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini birlikte ele alır (MEB, 2013, 18).

2013 MEB okul öncesi eğitim programlarına göre öz bakım becerileri ile ilgili kazanım ve göstergeler şunlardır: bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygulamak, giyinme ile ilgili işlerini yapmak, yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapmak, yeterli ve dengeli beslenmek, dinlenmenin önemini açıklamak, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanmak, kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak ve sağlığı ile ilgili önlemler almak (MEB, 2013, 15-17).

#### **2.1.2.6. Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı**

Aile çocuğun eğitiminin ilk olarak başladığı yerdir. Bu nedenle çocuğun ailede aldığı eğitim gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Çocukların ilk öğretmenleri olarak aileleri çocukları okula başlayana kadar çocuklarının gelişimlerinden öncelikli olarak sorumludurlar. Ailelerin çocuğun eğitimindeki sorumlulukları çocukları okula başladığında sona ermez ancak öğretmenler ile paylaşılır. Birçok araştırma ailelerin çocukların eğitimleri konusundaki etkin rolünün farkında olmadıklarını ortaya koymuştur (Mc Bride ve Rane, 1996; Eliason ve Jenkins, 2003; Morrison, 2003). Bununla beraber çalışmalar öğretmenlerle birlikte takım çalışması yapan ailelerin çocuklarının gelişimlerinin önemli katkı sağladıklarını ortaya koymaktadır (Çakmak Çamlıbel, 2010, 1-2).

Samimi, sıcak, iletişimin duyarlı olduğu aile ortamlarında aile bireyleri arasında güvenli bir bağ oluşmaktadır. Bu güvenli bağ daha sonrasında çocuğun toplumsal ilişkilerde kendini güvende hissetmesini sağlar. Olumlu aile ilişkileri olumlu toplumsal ilişkilerin gelişimini destekler. Bunun tam tersi olarak da aile içerisinde yaşanan şiddet, çatışma, geçimsizlik gibi kronik problemler çocuk üzerinde yıkıcı etkiler yapar. Ailesiyle güvensiz, kaygılı ve korku temelli ilişki geliştiren çocuk, toplumsal ilişkilerinde de olumsuz duygular geliştirebilmektedir. Bu durumda çocuğun özellikle toplumsal gelişiminde olumsuzluklara neden olabilmektedir (MEB, 2001, 13).Okul öncesi eğitim sürecinde aile özellikle önemli olan bir faktördür. Okul öncesi eğitim süresince kurum, öğretmen ve aile etkileşiminin sağlıklı olması ve bu etkileşimin sürdürülmesi eğitimin kalitesini artıracaktır (Kandır, 2002, 3).

Okul öncesi dönem bireyin hayatını etkileyecek önemli temellerin atıldığı bir zaman dilimidir. Bu dönemde çocuklarda bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi hızla olgunlaşır. Çocuk hızlı bir öğrenme süreci yaşar ve çeşitli yetiler kazanır. Bu dönemde bireyin içinde bulunduğu şartlar ve ortamın önemi büyüktür. Uzun yıllar tartışılan çocuğun gelişim ve öğrenmesinde “Katılım mı yoksa çevre mi etkilidir” sorusunun yanıtı, hem aileden gelen kalıtımın hem de yaşadığı çevrenin etkili olduğudur (İnan, 2011, 4). İnsan gelişimi doğum öncesi, doğum ve doğum sonrasında kalıtımsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi ile biçimlenen bir süreçtir. Birey, eş seçtiğinde esasında sahip olacağı çocukların kalıtımsal özelliklerini ve onların gelişimlerinde etkili olacak çevresel faktörleri de belirlemiş olmaktadır. Çünkü anne ve babanın kişilik özellikleri, aile içi ilişkileri, eğitim düzeyleri, kültür seviyeleri, çevre koşulları ve içinde buldukları toplumun özellikleri doğacak çocuğu kalıtımsal ve çevresel olarak biçimlendirir (Yaşar, 2000, 3). Çocuğu biçimlendiren bu gibi faktörler formal eğitim kapsamında olan okul öncesi eğitime de yön veren unsur olmaktadır. Ancak bunlardan aile, diğer kademelere göre okul öncesi eğitimde çok daha önemli rol oynamaktadır. Çocuğun milli eğitimin amaçlarına uygun bir şekilde yetenekleri doğrultusunda yetişmesi için okul-aile iş birliği, önemli bir rol oynamaktadır (Ekiz, 2010).

Çocuğun tüm gelişim yönlerinin olumlu bir şekilde desteklenmesi için anne, baba ve öğretmenlerin ortak çaba göstermeleri gerekmektedir. Çocuk için ilk olarak evde oluşan ilk öğrenme ortamları okuldaki öğrenme ortamına destek sağlayarak çocuğun gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim döneminde öğretmenlerin çocuğun aile ortamını iyi değerlendirmesi ve aile sorumlularıyla iletişim kurmaları önemlidir (Burns, Roe ve Ross, 1992).

Okulda gerçekleştirilen etkinliklerde aile katılımının sağlanması ile çocuğun başarısı arasında doğru orantılı ve yüksek bir ilişki vardır. Aileler gerek aile ortamında gerekse okul ortamında çeşitli etkinliklerle çocuklarının eğitimlerine katılabilirler. Okul bazında yapılan katılımla ilgili incelemeler, katılım düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının, daha az katılım gösteren ailelerin çocuklarına oranla daha başarılı olduğunu göstermiştir (Dearing vd., 2006).

### 2.1.2.7. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi

Günümüzde çocuklar kirlilik, yoksulluk, biyoçeşitliliğin azalması gibi ciddi sorunlara sahip bir dünyaya doğmaktadır. Bu nedenle çocuklardan her zamankinden daha bilinçli ve duyarlı olmaları, çevre hakkında iyi eğitilmiş bireyler olmaları beklenmektedir (Hade Falk, Almqvist ve Östman, 2015, 976). Bu beklentiye paralel olarak çocuğa verilecek çevre eğitiminin okul öncesi eğitimden başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreç olması arzu edilmektedir (Lee ve Ma, 2006, 25). Buna ek olarak erken çocukluk eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan aile eğitimi sayesinde verilecek çevre eğitimi yetişkinlere de ulaşmış olmaktadır (Kaga, 2008, 159). Mevcut çevresel sorunların çözümünde izlenecek yollara karar verilmesi veya bugünün çevre sorunlarının çözümlenememesinden kaynaklı sonuçlar bugün çocuk olan bireylerin gelecekte karşısına çıkacaktır (Caiman ve Lundegard, 2014, 435).

Okul öncesi dönemi eğitimin özellikleri gereği çocuklar aktif olarak öğrenmekte, zihinsel yapıları gelişmekte ve düşünme yetenekleri ilerlemektedir. Bu dönemde çocuklar çevresel uyaranlara karşı daha duyarlıdır ve çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını daha hızlı kazanabilmektedirler. Günümüzde tüm ülkelerde çocuğa erken yıllarda verilen eğitimin, çocuğun ileriki yaşamındaki başarısını artıracak kabul edilmektedir (Parlak yıldız ve Aydın, 2004). Türkiye’de okul öncesi çocuklara yönelik ilk çevre kitaplarının 1970’li yılların sonlarında yayımlandığı görülmektedir. Bu konudaki yayınların ilk örnekleri arasında Çevre ve Sen, Çiçek Kopartmak Yasaktır ve Doğayı Koruyalım (televizyon oyunu) sayılabilir. Bu tür kitapların 1980’lerde giderek arttığı, 1990’larda ise bu konuda yayımlanan kitaplarda bir patlama yaşandığı tespit edilmektedir (Ural, 2013, 42-43).

Çocuk için her konuda en önemli davranış modeli ailedir. Özellikle okul öncesi dönem çağındaki çocuklar ebeveynlerini örnek alarak onların tutum ve davranışlarını taklit etmekte ve bu tutum ve davranışları kendilerinde sergilemektedirler (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006, 540). Anne-baba katılımının çevre eğitiminde çocuğa sağlayacağı yararlar şu şekilde belirtilebilir; ebeveynler ile çocuk arasındaki iletişim hem daha güçlü hem de daha nitelikli hale gelecektir, çocuklar ile birlikte anne-babalar da çevre konusunda eğitilmiş ve farkındalıkları artırılmış olacaktır. Anne-babalar okuldaki çevre eğitimi etkinliklerine katılarak çevre eğitim programlarını çok yönlü biçimde değerlendirebilecek, çevrenin tanıtımı, sevdirmesi ve çevre bilinci oluşturulması konusunda desteklenecektir. Bu sayede

çocukların çevre eğitimi sürecinin devamlılığını aileler sağlayabilecektir.Çevre eğitiminin gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan okul öncesi dönemdeki önemi son yıllarda daha net anlaşılmış ve buna bağlı olarakta okul öncesi eğitimde çevre eğitimi yaygınlaşmıştır. Çevre sorunlarına paralel olarak tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çevre eğitimi tüm yaş gruplarında yerini almıştır (Aktaran; Gülay ve Öznacar, 2010, 3-4).

### **2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenme**

Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili olarak yaşam boyu öğrenmenin tanımı ve kapsamı, amacı ve önemi, yaşam boyu öğrenme yolları, AB’de ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireyin özellikleri bu bölümde açıklanmıştır.

#### **2.1.3.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı**

Yaşam boyu öğrenme kavramı ilk olarak 1920’li yıllarda John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından kullanılmıştır. 1926’da Lindeman “Halk Eğitiminin Anlamı” olarak çevrilen kitabında, Basil Yeaxle ise 1929’da “Yaşam Boyu Eğitim” adlı kitabında yaşam boyu süren öğrenme kavramını ele almışlardır. 1972 yılında ise UNESCO tarafından hazırlanan raporda eğitim politikaları için temel olan ve bütün toplumu öğrenmeye teşvik eden “sürekli öğrenme” ve “öğrenen toplum” kavramları ele alınmıştır (Ayhan, 2005, 2-5).

1970’li yıllarda yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitimi ön plana çıkmış, ayrıca mesleki eğitim yaşam boyu öğrenme sürecine katkıda bulunmuştur (Koç, Özkan & Yılmaz, 2009). Yaşam boyu öğrenme ileriki yıllarda toplumun ve eğitim sisteminin tüm kademelerini kapsayan bir süreç olarak ifade edilmiştir (Uysal, 2009, 17). Yaşam boyu öğrenmenin herkes için geçerli ve gerekli olduğu, yetişkinlerin eksikliklerinin tamamlanması için bir fırsat olarak görülen ve ayrıca günlük hayattaki bilgi boşluklarını doldurmak için önemli bir öğrenme süreci olduğu üzerinde durulmuştur (Rubenson, 1997).

20. yüzyıldan itibaren bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler çocukluk yıllarında örgün eğitim ile alınan bilgilerle insanların hayatlarını devam ettirmelerini imkânsız hale getirmiştir. Alfred North Whitehead insanların öğrendiklerini yaşam boyu kullanmalarının imkânsız olduğunu vurgulamıştır. Günümüzde önemli değişikliklerin meydana geliş süresi

insan ömründen kısadır. Bu nedenle ancak yaşam boyu devam eden bir eğitim insanları oluşabilecek yeni durumlara hazırlayabilmektedir (Knowles, 1996, 168). Yaşam boyu öğrenme günümüzde pek çok ülkenin eğitim politikalarında önemli durduğu bir kavramdır. Her ne kadar 21. yüzyıldaki değişim ve gelişmelere bağlı olarak çıkan bir kavram olarak gözüke de aslında yaşam boyu öğrenme fikri antik zamanlara kadar gitmektedir. Platon'un "Cumhuriyet" adlı eserinde öğrenmenin yaşamın kendisiyle sürekli bir etkileşim içinde olduğundan, toplumların yetişkin eğitimine yönelik etkinlikler geliştirildiğinden bahsedilmektedir (Ayhan, 2005, 2).

Ersoy (2009, 10) yaşam boyu öğrenmede, bilgi ve beceriyi etkin kullanma amaçlı faaliyetlere dikkat çekmektedir. Yaşam boyu öğrenme bilgi ve beceri geliştirme amaçlı faaliyetlerin gerçekleştirildiği bir süreç olarak da bilinmektedir. Yaşamın her evresinde birey; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, yüksek lisans, doktora ve ayrıca informal, non-formal olmak üzere sürekli kendini geliştirme ve yenileme, yeni bilgilere ulaşma ve bu bilgileri hayatını kolaylaştırmada kullanma gayreti içinde olmaktadır. Bu aslında bir ihtiyaçtan öte bir yaşam kaynağı, yaşama zorunluluğu olarak da görülmektedir. Yaşamın her alanında meydana gelen gelişmeler sebebiyle, toplumun ihtiyaçları değişmekte ve bu değişimle birlikte nitelikli insan gücü ve bilgi giderek daha da önemli hale gelmektedir. Artık bilgiyi kullanma yoluna giden nitelikli insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç bireylerin sürekli yeni öğrenmelerle eğitimde en üst seviyeye ulaşma isteği ve gayreti içerisinde olmalarına neden olmaktadır (Polat ve Odabaş, 2008, 1). Jansen Simmermon'a (2009) göre, yaşam boyu öğrenen bireye bu isteği aşmak, bu zevki tattırmak ancak ve ancak problemi çözme aşamasında bilginin ne kadar önemli olduğu hissini tattırmakla mümkün olacaktır. İnsanlardaki merak, bilgi açlığı, değişim isteği yaşam boyu öğrenmenin önkoşullarıdır (Lau, 2006, 13).

Özellikle bireylerin yaşamlarındaki geçiş noktalarında, yeni öğrenme seçenekleri sunulmalıdır. Bu bağlamda, bireylerin motivasyonunu sağlamak, öğrenme çabalarını desteklemek, meraklarını uyandırmak, öğrenmeyi öğrenme ve düzenleme becerilerini geliştirmek eğitim sürecinde önemlidir. Demirel (2012, 1)'e göre yaşam boyu öğrenme kişinin kapasite ve yeterliliğini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreçtir. Candy (2003, 11) yaşam boyu öğrenmeyi, insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları bilgi, beceri ve niteliğin edinildiği ve bunların günlük hayatta uygulanabildiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yaşam boyu eğitimin formal eğitimle birlikte informal eğitimi de



kapsadığını vurgulamaktadır. (Sönmez, 2007, 179-180)'a göre yaşam boyu öğrenme kişinin karşısına çıkan her türlü öğrenme ortamından faydalanarak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazanmasını öngören, kişinin kendisini geliştirmesine yönelik her türlü öğrenme faaliyetidir.

Aktan (2007, 22) yaşam boyu öğrenmeyi formal öğrenmeler ile birlikte informal öğrenmeleri de kapsayan ve çocukluktan başlayarak emekliliğe kadar devam eden sürekli öğrenme olarak tanımlamıştır. Yaşam boyu öğrenme resmi ya da gayri resmi, bireysel ya da toplumsal, resmi eğitim kurumlarında ya da aile, çevre, akran grupları gibi ortamlarda gerçekleşen, televizyon izlerken ya da müze ziyaretlerindeki öğrenmeye kadar yaşamın her evresine yayılabilmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme için bir sınır oluşturmak mümkün görünmemektedir, yaşam boyu öğrenme sınırsız öğrenmeyi ifade etmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009, 806).

Bligh (1982) yaşam boyu öğrenme kavramını, değişen durumların üstünden esnek bir şekilde gelebilme kapasitesi, insanın kariyeri boyunca öğrenimini ve yapması gereken işleri başarabilmesi için teori ve pratiği birleştirmek olarak ifade etmektedir. O'connor (1986) ise yaşam boyu öğrenme kavramını geleneksel okul yaşamı boyunca öğrenilebilen, toplumsal yaşama katılmak için gerekli olduğu farz edilen bilgi ve beceriler olarak tanımlamaktadır. Peck (1996) yaşam boyu öğrenmeyi bireyin tüm yaşamı boyunca kendi koşullarından, çevresinden, bütün rollerinden hoşlanması, kendine güvenmesi ve yaşamında gerekebilecek tüm bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışı edinmesi için bireysel güçlendiriciler, uyarıcılar ve yaratıcılık uygulamaları aracılığıyla bireysel potansiyellerinin geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Aktaran: De la Harpe ve Radloff, 2000).

Dünyadaki hızlı gelişmelerle birlikte yaşam boyu öğrenmenin de önemi artarak bu kavram üzerine birçok düşünce ortaya atılmıştır. Bu düşünceler geliştirilerek öğrenmenin verimliliği arttırılmak üzere, yaşam boyu öğrenme kapsamında projeler oluşturulmuştur. Tüm dünyanın ilgi odağı haline gelen yaşam boyu öğrenme eğitim sistemleri içerisinde ise 1970'lerden itibaren yer almaya başlamıştır (Kıvrak, 2007, 49). Teknoloji, ekonomi, siyasi, toplumsal ve kültürel olarak gerçekleşen hızlı değişimler eğitim ihtiyacını arttırmakta ve dönüştürmektedir. İnsanların değişkin koşullara uyum sağlayabilmeleri, değişken piyasa koşulları ile rekabet edebilmeleri istihdam niteliklerini kazanmak ve devamlılığını sağlayabilmeleri için sürekli yenilenmeye ve gelişmeye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç

“yaşam boyu öğrenme” kavranmasının ortaya çıkmasına ve günden güne yaygınlaşmasına neden olmuştur (MEB, 2009, 2). İlkokul mezunundan akademik kariyer sahibi kişilere kadar hemen herkes çeşitli yönleri ile yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci içerisinde yer almaya başlamıştır. Genellikle yetişkin eğitimi ile karıştırılan yaşam boyu öğrenme kavramı çok daha geniş kapsamlı tüm eğitim sistemlerinin bütün aşamalarında yeniden bir yapılanmayı içine alan “beşikten mezara kadar” şeklinde özetlenebilecek daha geniş bir içeriğe sahiptir (Bağcı, 2007, 2).

Yaşam ve çalışma tecrübesine dayalı öğrenme de yaşam boyu öğrenme kapsamındadır. Öğrenmenin kaynağı önemli olmaksızın, eğer sertifikalandırılabilir ya da belgelendirilebilecek bir öğrenme söz konusu ise, bu öğrenmenin kişinin sahip olduğu yeterlilikler kapsamında bir şekilde değerlendirilmesi gerekir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 34). Bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterliliklerin hem geliştirilmesinde hem de belgelendirilmesinde geleneksel diplomalı eğitimle sınırlı kalmayıp yeni bir yapılandırmaya gidilmesi yaşam boyu öğrenmenin temel mantığıdır (Toprak ve Erdoğan, 2012, 72). Fischer’e (2000, 265) göre yaşam boyu öğrenme eğitimden çok daha fazlasıdır. Zira insanlar eğitimden sonraki yeni duruma uyum sağlayabilmeleri için sürekli olarak kendi kendilerine öğrenme gereksinimi duymaktadırlar. Yaşam boyu öğrenme insanın hayatı boyunca süren ve devamlı öğrenme ve sürekli gelişmeyi ifade eden bir kavram olarak incelenmelidir.

### **2.1.3.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi**

Avrupa Komisyonu’nun Avrupa yaşam boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesi amacıyla yayınladığı “Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu” nda yaşam boyu öğrenmenin önemi altı madde ile belirtilmiştir (Duman, 2005, 31-44);

- Herkes için yeni temel beceriler geliştirmek (sosyal dışlanma ile mücadele etmek ve etkin vatandaşlığı desteklemek için öğrenmeye evrensel ve sürekli erişimin garanti edilmesi),
- İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım yapmak (öğrenmeye yapılan para ve zaman yatırımı düzeyinin gözle görülür biçimde artırılması),
- Öğrenmeye değer verilmesi (öğrenmenin, katılımın ve sonuçların takdir edilme biçimlerinin iyileştirilmesi),

- Eğitim ve öğrenmede yenilikler geliştirmek (yaşam boyu ve yaşamın her alanına yayılmış öğrenme sürekliliği için etkin öğretim ve öğrenme yöntemleri ile çevre şartlarının geliştirilmesi),
- Bilgi rehberlik ve danışmanlığını yeniden düşünmek ve biçimlendirmek (herkesin, hayatları süresince öğrenme fırsatlarına ilişkin kaliteli bilgilere ve tavsiyelere kolayca erişebilmesinin sağlanması),
- Öğrenmeyi olabildiğince evlere yakın hale getirmek (öğrencilere, yaşam boyu öğrenme fırsatlarının kendi toplumlarında ve uygun olan durumlarda, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı tesislerce desteklenen biçimde sağlanması (Ersoy ve Yılmaz, 2009, 807-808).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşamları boyunca sürekli devam eden ve karşılaşacakları ve ihtiyaç duyacakları her türlü rol, ortam ve çevre için gerekli bilgi ve becerileri sağlamalarına olanak tanıyan bir süreçtir (Erduran, 2010, 119). Günümüz bilgi dünyasında birey, bilgiyi anlama, yorumlama, kullanma, yenilerini yaratma, problem çözme gibi yetenekleri kazanmak zorundadır (Çalık ve Sezgin, 2005, 63). Yaşam boyu öğrenmenin dayandığı dört temel vardır. Bunlar aşağıda şu şekilde özetlenmiştir (Delors, 1996; Aktaran: Topakkaya, 2013, 120);

- ***Bilmeyi Öğrenme (learning to know):*** Yaşam boyunca eğitim kavramının temel aldığı, hayatın her aşamasında, var olan fırsatlardan yararlanarak yeni şeyler öğrenebilmeyi öğrenmektir.
- ***Yapmayı Öğrenme (learning to do):*** İnsanların çevreleriyle ilişkilerinde ki deneyimleri ve iş deneyimleri bu kategoriye girmektedir. Mesleğe ilişkin beceriler öğrenebilme, bunun yanında, farklı durumlara uyum sağlayabilme, sadece tek başına değil grup halinde de çalışabilme anlamlarına gelir. Bunlar informel deneyimler olabileceği gibi farklı çalışmalara sahip formal deneyimlerde olabilir.
- ***Birlikte Yaşamayı Öğrenme (learning to live together):*** Sadece bireysel çalışma ve başarıyı değil ortak çalışmayı da ele alan, birlikte yeni şeyler üretme anlayışını destekleyen, çoğunluğun fikirlerine saygı duyabilen ve çevreye karşı duyarlılık bilinci olan bir anlayış geliştirmektir.

- ***Olmayı Öğrenme (learning to be)***: Bireylerin gelişimlerinin sorumluluklarını kendilerinin alması, kendilerini daha iyi bir şekilde yetiştirebilmek ve kişiliklerini geliştirebilmek için çaba sarf etmeleridir.

Turan'a (2005) göre, yaşam boyu öğrenme çerçevesinde, birey bilgiyle her daim iç içe olmalı, bilgisayar okuryazarlığı dâhil temel becerileri kazanmalı, yeniliklere ulaşmak için tüm araçlar seferber edilmeli, öğrenme esnek olmalı, bireyler tüm öğrenme ortamlarına ulaşabilmelidir. Yaşam boyu öğrenme bireysel, vatandaşlık ve sosyal amaçları da kapsar. Formal veya informal çevrelerde olabilir. AB tarafından 2006 yılında hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Programı Başvuru Kılavuzu'nda yaşa boyu öğrenmenin genel hedefi, "topluluk içindeki eğitim sistemleri arasında dünya kalitesinde bir referans olmaları için değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir" şeklinde ifade edilmiştir (HÖP, 2006, 5).

Yaşam boyu öğrenme sürecinde bir toplumun daha ileri bir seviyeye ulaşması; o toplumun eğitimdeki aksaklıkları gidermesi ve eğitim için tüm imkânları seferber etmesi ile mümkün olmaktadır (Gencel, 2013, 237). Yaşam boyu öğrenme memorandumunda yaşam boyu öğrenmenin önemi altı madde ile belirtilmiştir. Bunlar şöyledir; temel becerileri kazandırmak ve bilgiye sürekli erişimi sağlamak, insan kaynaklarına yatırımı artırmak, etkin öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmek, eğitim ve öğrenmede yenilikler geliştirmek, bilgi, rehberlik ve danışmanlık hakkında yeni fikirler ortaya atmak, öğrenmeyi evlere olabildiğince yakın hale getirmektir (Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi, 2014-2018).

Yaşam boyu öğrenme tüm yaşlarda formal, non-formal ve informal öğrenme bağlamlarını kapsar ve öğrenmenin her çeşidine değer vermektedir (Miser, 2013, 7). Yaşam boyu öğrenmede dil, din, cinsiyet, sınıf vb. ayrımlar yapılmaz. Birey, yaşam boyu öğrenme süreciyle birlikte, daha bilinçli bir şekilde kendini tanır, tecrübeleriyle ne yapması gerektiğini bilir ve nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenir (Güler, 2004, 35).

Yaşam boyu öğrenme kavramı içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçları doğrultusunda hızla gelişen ve değişen kültürel ve sosyal hayattaki değişimlere ayak uydurabilmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge haline gelmiştir (MEB, 2017, 5). İnsanların her biri birbirinden farklıdır ve hayata bakış açıları

aynı değildir. Herkes için geçerli öğrenmede genel geçer bir yol, yöntem ve teknik yoktur. Her insanın bilgi edinme yolu, yöntemi, strateji ve tekniği farklıdır. Bu nedenle eğitim sadece okullarda sınırlı bir kavram değildir, eğitim hayat boyu devam etmektedir (Sönmez, 2005, 330). Yaşam boyu öğrenme rasgele öğrenmenin dışında, eğitim fırsatlarının kişinin gereksinimlerini hayatı boyunca karşılayacak biçimde düzenlenmiş eğitimidir (Bülbül, 1991, 36).

Birey belli amaçları, belli işleri gerçekleştirsin diye yetiştirilmez (Kayaalp, 2002, 71). Çünkü insan yaşamı boyunca birçok çeşitli iş ile karşı karşıya gelecektir. Birey yaşamın devamlılığında kendisine yetecek kadar bilgiye sahip olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme, erken yaşlarda belirli plan ve program dâhilinde verilen örgün eğitimin bir alternatifi olmaktan çok destekleyicisidir. Bu açıdan yaşam boyu öğrenme, örgün eğitimle eksik kalanların veya yetersiz verilenlerin daha sonra bireylerin kendi istekleri ile yeniden kazanılması olarak düşünülebilir (Oktay, 2004, 24).

### **2.1.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Yolları**

Yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilişkili evrensel yaklaşım, beşikten mezara kadar yaşam boyu ve yaşam genişliğinde gerçekleşen tüm öğrenme etkinlikleri olarak görülmektedir. DPT (2001) özel ihtisas komisyonu raporuna göre bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı tüm örgün, yaygın ve algılanan öğrenmeler, yaşam boyu eğitim kapsamında ele alınmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, çeşitli bağlamlarda bilgi ve becerilerin edinilip uygulanmasında tüm yaştan ve sosyal çevreden öğrenenleri kapsayan bir niteliğe sahiptir. Öz-yönetimli öğrenme, isteğe bağlı öğrenme, resmi olmayan öğrenme ve örgütsel öğrenme gibi farklı şartlardaki öğrenenlerin içinde bulunduğu çeşitli durumlarda da yaşam boyu öğrenmenin varlığından söz edilebilir (Fischer, 2000, 152).

**Öz-yönetimli öğrenme**, yaşam boyu öğrenme içindeki önemli bir kavramdır. Öz yönetimli yaşam boyu öğrenmede, öğrenenler kendi öğrenme süreçlerinin sorumlu yöneticileri ve sahipleridir. Öz-yönetimli yaşam boyu öğrenme; öz yönetim (sosyal ortam, kaynaklar ve eylemler üzerine içeriksel kontrol), öz-izleme (öğrenme stratejileri üzerine bilişsel sorumluluklar) ve motivasyonel boyutları (görevler) birleştirir (Garrison, 1997, 51). **İsteğe bağlı öğrenme**, hızla değişen ekonomi ve toplum, insanların çevrelerindeki

taleplerden ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme üzerine olan bugünün insanların isteklerini temsil eder (Markkula, Perre ve Claeys, 2000, 151). **Resmi olmayan öğrenme**, sınıf dışında öğrenmede insanlara yardım eden bir yöntemdir (Jeefs ve M. Smith, 2011, 35). **İşbirlikçi ve örgütsel öğrenme**, yaygın bilişsel teoriden ileri gelmektedir. Bireyler görev üzerinde başkalarıyla işbirliği yaparak öğrenebilirler ve bu iş birliğinin sonucu olan öğrenme, çoklu bireysel etkinliklerin sonuçlarından daha fazla olabilmektedir (Arias, Eden, Fischer, Gorman ve Scharff, 2000). Örgütsel öğrenmede bireyler, örgütlerde yaşayarak ve örgütsel etkinliklere katılarak öğrenirler. Örgütsel hafızaya bilgi kaydetmek önemli bir adımdır. Örgütsel hafıza; çalışma uygulamalarını desteklemek için kullanıldıkça genişletilmeli ve güncellenmelidir, yeni bilgiyi ve kuruluşları entegre etmek için devamlı bir şekilde düzenlenmeli ve depolanmış bilgiyi eldeki yeni görevle ilişkilendirerek hizmet verilmelidir (Fischer, 1999, 22).

Yaşam boyu öğrenmenin yolları genel olarak formal eğitim (örgün eğitim ve yaygın eğitim) ve informal eğitim olarak sınıflandırılmaktadır.

**Formal Eğitim**, eğitimin kurumsallaştırılmasıdır. Okullar, formal eğitimin gerçekleştiği mekânlardır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim programları, kurum ve kuruluşların hizmetiçi eğitim programları çerçevesinde gerçekleşen eğitim formal eğitim kapsamında yer alır (MEB, 2017). Örgün eğitim, eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşir. Eğitim sürecinin sonunda tanınan yeterliliğe ve diplomaya götürür (Mahiroğlu, 2005, 158). Yaygın eğitim, eğitim ve öğretim sisteminin içinde örgün eğitime paralel olarak yer alır. Toplumun her kesimindeki vatandaşın yararlanabileceği biçimde devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenir. Amaç, toplumun niteliğinin arttırılmasıdır (Diker Çoşkun, 2009, 28). Yaygın eğitim, örgün eğitime devam etme imkânı bulamamış, herhangi bir öğretim kademesini yarıda bırakmış ya da bitirmiş bireylere örgün eğitim yanında verilen tüm eğitim çalışmalarınıdır. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri, köylerdeki biçki-dikiş kursları, çiftçilere verilen sulama, gübreleme teknikleri gibi eğitimler yaygın eğitimdir (Türkoğlu, 1996). Yaygın eğitim, öğrenme sürecine öğrenen ve öğretene her ikisinin de kasıtlı olarak katıldığı, planlı olarak yapılan bir eğitimdir. Bu bakımdan, örgün eğitimden hiçbir farkı yoktur (Bülbül, 1991, 27).

**İnformal Eğitim**, daha önceden belirlenmiş bir plana, programa bağlı olmaksızın yapılan eğitim etkinliklerine denir. Çocuklar ve gençler, arkadaşları ile oluşturdukları gruplar içinde; yardımlaşmayı, dayanışmayı, işbirliğini, kurallara uymayı, grubun

değerlerini benimsemeyi öğrenirler ve sosyalleşirler (MEB, 2017). İnfomal eğitim, doğal olarak günlük hayatı izler. Örgün ve yaygın eğitimde olduğu gibi amaçlanmış bir eğitim olmak zorunda değildir. Bu nedenle, bireylerin kendileri tarafından bile bu yolla edinilen bilgi ve becerilerin kendi bilgi ve becerilerine katkısı olmayabilir (Mahiroğlu, 2005, 158). İnfomal eğitim; hayat içinde, planlı ve amaçlı olmayan, gelişigüzel yapılan eğitimidir. Bu eğitimi türünde pek çok şey farkına varmadan öğrenilir. Ailede, arkadaş sohbetlerinde, iş yerinde, caddede, sokakta, yani hayatın her alanında insanlar belli davranışlar kazanırlar. İşte bu yolla davranış kazanılmasına infomal eğitim denilmektedir. İnfomal eğitimin planlı ve kontrollü olmaması, insanların bu yolla zararlı davranışlar da edinmelerine neden olabilir (Yılar, 2006, 27).

Örgün eğitim, eğitim ve öğretim kurumlarında gerçekleşmektedir. Eğitim sürecinin sonunda kazandırılması istenen yeterlik diploma ile belgelendirilir. Yaygın eğitim, eğitim ve öğretim sisteminin içinde örgün eğitime paralel olarak yer alır. Toplumun her kesimindeki vatandaşın yararlanabileceği biçimde devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenir. Amaç toplumun niteliğinin arttırılmasıdır. İnfomal eğitim bireyin yaşamında doğal biçimde gerçekleşir. Bilgi ve becerilerin kazanılması için ayrıca bir düzenleme yapılmaz. Çoğu kez bireylerin amaçladıklarına paralel ikincil kazanımları olur. Belirtilen eğitim türlerinin her birinde öğrenme yaşamla iç içe, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarla örtüşecek biçimde düzenlenebilirse yaşam boyu öğrenme gerçekleştirilebilir (Diker Coşkun, 2009, 27).

Formal eğitim kısacası belli bir programı olan, kontrollü olarak yürütülen, amaçlı, planlı eğitimlerdir. Yaşam içinde kendiliğinden oluşan eğitim ise infomal eğitimidir. Kişi başkalarının deneyimlerinden faydalanır, grup içerisinde birbirinden öğrenir. Bu öğrenmeler planlı ve belli bir amaca dönük değildir (Fidan, 2012, 4-6). Formal olmayan eğitim sürecinin iki önemli öğrenme yolu gözlem ve taklittir. Birey çevresinde yapılanları gözleyerek aynısını yapmaya çalışır. Gözlem ve taklit infomal öğrenmelerde önemli bir yere sahiptir. Örneğin marangozda çalışan bir genç gözleyerek, taklit ederek işini öğrenir, karşılaştığı işlerde gözlemediklerini taklit eder ve uygular.

#### **2.1.3.4. Avrupa Birliği'nde Yaşam Boyu Öğrenme**

1949 yılının Mayıs ayında kurulan Avrupa Konseyi'nin en önemli hedefi 44 üye devlet arasında, tüm gerçek demokrasilerin temelini oluşturan ve tüm Avrupalıların

hayatlarını çeşitli şekillerde etkileyen prensip olarak bireysel özgürlüğün, siyasal serbestliğin ve hukuk düzeninin korunmasında birlik sağlamaktır. Konseyin çalışma programına dâhil olan faaliyet alanları arasında insan hakları, hukuki işbirliği, medya, sosyal dayanışma, eğitim, kültür, sağlık, spor, gençlik, yerel demokrasi, sınır ötesi işbirliği, çevre ve bölgesel planlama ile ilgili konular bulunmaktadır (MEB, 2009).1972 yılında toplanan UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu'nda, eğitimin hayat boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Eğitimin insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir.

1972 yılı UNESCO uluslararası eğitim komisyonu önerilerine göre;

- Eğitimi okul yaşı ve okul binaları ile sınırlamanın yanlış olduğu,
- Eğitim, hem okul eğitimini hem de okul dışı eğitimi kapsayan tüm eğitsel etkinliğin temel bileşeni olarak düşünülmesi,
- Eğitsel etkinliklerin daha esnek olması,
- Eğitimin yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak tasarlanması gerektiği şeklinde belirlenmiştir (Sezgin, 2001, 329).

Avrupa Birliği eğitim ile ilgili konularda üye ülkelerin eğitim programlarına direkt olarak müdahale etmek yerine üye ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili sorunları araştırıp çözümünü yönünde projeler üretmektedir. Ayrıca AB, üye ülkelerin eğitim sistemlerini takip edip, kısa aralıklarla veriler toplayarak üye ülkelerin eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimleri de takip etmektedir (EC, 2000: 3). Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenme ile ilgili 1995 yılında "Öğrenen Topluma Doğru" adlı çalışması bulunmaktadır. 1996 yılı "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir (EC, 1995: 1). 1996 yılında kabul edilen "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" sonunda Konsey tarafından belirlenen hayat boyu öğrenme stratejilerine ait prensipler şu şekilde sıralanabilir (EC, 1995: 1);

- Genel olarak eğitimin kalitesinin artırılması,
- Mesleki eğitimin desteklenmesi ve gençlerin yeterlilikler kazanarak kalifiye hale getirilmesi,
- Eğitim öğretime katılma konusunda bireylerin motivasyonunu artırıcı çalışmalar yapmak,
- İstihdamı sağlayan iş çevresi ile bu çevrelere eleman yetiştiren eğitim-öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi,



- Aileler ve diğer tüm sosyal tarafların eğitime bakışının ve bilincinin yükseltilmesi,
- Örgün eğitim ile birlikte yaygın ve sürekli eğitimin yani hayat boyu öğrenmenin Avrupa boyutunun geliştirilmesi.

Avrupa Birliğinin eğitim ile ilgili birçok projesinde Hayat Boyu Öğrenme ile ilgili amaçlar vardır. Leonardo da Vinci programının en önemli amaçlarından biri de Hayat Boyu Öğrenmeye katkı sağlamaktır. 2000 yılında ise Hayat Boyu Öğrenme ile ilgili yeni bir bildiri yayımlanmıştır (EC, 2000). Lizbon’da 2000 yılının Mart ayında yapılan Avrupa Konseyi toplantısında “Avrupa Birliği, dünyanın bilgiye dayanan en rekabetçi ve en dinamik ekonomisi olmalıdır” denilerek bu madde ile ilişkili olarak herkes için hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesine dönük çalışmaların artırılmasına karar verilmiştir (EC, 2000). 2000 yılının Haziran ayında Portekiz’in Feira şehrinde toplanan Avrupa Konseyi; birliğe üye ülkeleri ve Komisyonu “herkesin erişebileceği uyumlu stratejiler ve uygulanabilir tedbirlerle hayat boyu öğrenmenin desteklenmesi” çalışmasına davet etmiştir. 2001 Mart ayında İsveç’in Stockholm şehrinde toplanan konsey bu daveti teyit ederek sosyal tarafların da sürece dâhil edilmesi için davet edilmelerine karar vermiştir.

2001 yılının Haziran ayında Letonya’nın Riga şehrinde düzenlenen konferansta Avrupa Birliğine üye ülkeler ile aday ülkelerin eğitim bakanları Hayat Boyu Öğrenme ile ilgili hazırladıkları raporu sunmuşlardır. Bu toplantıda üye ülkelere “Hayat Boyu Öğrenme Nitelik Göstergeleri” raporunun titizlikle takip etmeler istenmiştir. 2002 yılının Mart ayında İspanya’nın Barcelona şehrinde toplanan Avrupa Konseyi’nin sonuç raporunda hayat boyu öğrenmenin önemine vurgu yapılmış, Lizbon Stratejileri ışığında Hayat Boyu Öğrenme ile ilgili olarak bir ilke kararı hazırlanması talep edilmiş ve bu ilkelere özellikle istihdam ile ilgili stratejilere özel bir yer ayrılması kararlaştırılmıştır.

Nihayetinde 27 Haziran 2002 tarihinde Avrupa Konseyi “Hayat Boyu Öğrenmenin okul öncesi eğitimden başlayarak emeklilikten sonraki dönemi de kapsayacak şekilde hayatın tüm evrelerini kapsamasını, ayrıca bu öğrenmenin hayat boyunca devam eden bilgi, beceri ve yeterlikleri kişisel, sosyal ve vatandaşlık yanında istihdamla ilgili perspektifi de içermesi gerekliliği yönünde ilk kararı alınmıştır. Alınan bu ilk kararı ile Hayat Boyu Öğrenme sisteminin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için eğitimcilerin sürece dâhil olmalarının, hedef kitleyi Hayat Boyu Öğrenmeye sevk edebilmek için ihtiyaç duyacakları öğretim becerilerini (yabancı dil bilgisi, bilgi iletişim teknolojilerini

kullanımı) kazanmalarının sağlanması kararlaştırılmıştır. Kararın sonunda üye ülkelerin Hayat Boyu Öğrenmeye katılım oranlarını artırmaya dönük faaliyetleri desteklemeleri istenmiştir (EC, 2006).

2010 Lizbon Stratejisi ile büyüme ve istihdam alanında Avrupa'yı dünya ölçeğinde rekabet gücü en yüksek ekonomi yapmayı amaçlayan Avrupa Komisyonu, Hayat Boyu Öğrenmeye daha fazla öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Hayat Boyu Öğrenme politikaları ile değişik kademelerdeki eğitim ve öğretim sistemleri arasındaki yatay ve dikey geçişler hedeflenmektedir. Dikey geçişte kişilerin yeterliliklerinin ve yetkinliklerinin seviyesinin yükseltilmesi hedeflenirken, yatay geçişlerde edinimlerinin genişletilmesi, ön yeterlilik kazanılması ya da öğrenme yollarının değiştirilmesi hedeflenmektedir.

Avrupa vatandaşları arasında demokrasi temelli bireysel ve siyasal özgürlüğü oluşturmak, bu bağlamda bireylerin yaşam standartlarını yükseltip, bunları ortak hukuk düzeninde korumak amacıyla 1949 yılında Avrupa Konseyi kurulmuştur. Konseyin çalışma kapsamı arasında insan hakları, medya, hukuki iş birlik, sosyal dayanışma, sağlık, eğitim, kültürel miras, gençlik hareketleri, çevre, sağlık, spor gençlik hareketleri ilgili konular yer almaktadır (Tortop, 2010, 22). Ortak birlik ve amaç doğrultusunda kurulan ve hareket eden Avrupa Parlamentosu ve Konsey değişen ve gelişen koşullar karşısında yaşam boyu öneminin farkına varmış, bu durum, istihdama yönelik fırsat eşitliğini sağlamak için yaşam boyu öğrenme çalışmalarına yönelmelerine neden olmuştur. Yaşam boyu öğrenme üzerinde farkındalık hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kendini göstermektedir. Avrupa Birliği tarafından da üye ülkelerin gelişmesi ve aralarındaki işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla çeşitli alanlardaki eğitim projeleri desteklenmektedir. Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmeyi, *“bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü”* şeklinde ifade etmektedir (Turan, 2005, 87).

1990'lı yıllardan itibaren, AB İstihdam Stratejisi içerisinde yaşam boyu öğrenme temel bir politika olarak kabul edilmiştir. İstihdamla ilgili önemli kararların alındığı Lizbon Zirvesi'nde istihdam politikaları içerisinde yaşam boyu öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009, 146). Avrupa Parlamentosu'nun ve Avrupa Konseyi'nin 2493/95 sayılı kararıyla 1996 yılı *"Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı"* olarak kabul edilmiştir. Bu durum, Avrupa Birliği'nde eğitim-öğretim, ekonomi alanlarında fırsat eşitliğin ve sosyal ve kültürel birlikteliğin sağlanması

açısından yaşam boyu öğrenmenin öneminin anlaşılmasının bir sonucudur. Yaşam boyu öğrenme yılının temel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitim faaliyetleri herkese açık olup erkek ve kadınlar arasında fırsat eşitliği sunmalıdır.
- Eğitim faaliyetleri bireylerin kendi kendine öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirici nitelikte olmalıdır.
- Sürekli eğitim ve öğretim çalışmaları teşvik edilerek toplum ve iş dünyasının ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bireylerin yetişeceği ortamlar yaratılmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel gelişiminde önemli etken olduğunu bu noktada kamuoyunda farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri özellikle eğitim öğretim faaliyetlerinden az ya da hiç faydalanmamış bireylere yönelik yoğunlaştırılmalıdır.
- Eğitim ve öğretim kurumlarının iş dünyası ile birlikteliği sağlanmalıdır.
- Akademik ve mesleki nitelikler belirlenerek, ortak eğitim anlayışı konusunda karşılıklı hareketliliğin, iş birliğin teşvik edilmesi sağlanmalıdır (Akbaş ve Özdemir, 2002; Gökşan ve diğerleri, 2009; Gündoğan, 2003).

Ayrıca 2000 yılı Eylül ayında “Memorandum on Lifelong Learning (Yaşam Boyu Öğrenmesi Bildirisi)” sunulmuştur. Bu bildiri üye ülkelerin yanı sıra aday ülkeler ve Avrupa Ekonomi Bölgesi üyeleriyle birlikte yaşam boyu öğrenme konusunda bir anlaşma niteliğindedir. Bildiride yaşam boyu öğrenmeyi uygulanmasına yönelik altı anahtar mesaj içermektedir. Bunlar;

- Bilgi toplumunu oluşturmak için insanlara gerekli becerileri kazandırmak ve bu becerileri zamana uygun şekilde geliştirmek.
- İnsan ve insan kaynaklarına yapılan yatırımları arttırmak.
- Yaşam boyu öğrenmenin devamlılığı için etkili yöntemler kullanarak özellikle eğitim alanında yeniliklere başvurmak.
- Eğitimin kalitesini arttırmak için yeni öğrenme yolları geliştirmek veya var olanları uygun biçimde düzenlemek.

- Tüm Avrupa’da eğitim-öğretimde fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik öneri ve isteklerde bulunmak; böylelikle herkesin nitelikli bilgiye ulaşmasını sağlamak.
- İnsanların ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu öğrenme olanaklarından mümkün olduğunda yararlanmasını sağlamaktır (Akbaş ve Özdemir, 2002, 120 122).

2001 yılında bu altı anahtar mesajın önemini ve önceliklerini belirten bir “*Making a European area of lifelong learning a reality*” (Yaşam Boyu Öğrenme Gerçekliğinde Bir Avrupa Alanı Yapma) adlı bir eylem planı yayınlanmıştır. Bu plan, yaşam boyu öğrenme tasarısı olarak stratejik bir öneme sahiptir (Dehmell, 2006, 49). Avrupa Birliğinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çalışmalarında değişen ve gelişen koşullar gereği rekabetçi, dinamik ve bilgi temelli bir işgücünün oluştuğu; bundan dolayı yaşam boyu öğrenmenin bireylerin nitelikli ve çağdaş yaşamları için anahtar bir rol üstlendiği vurgulanmıştır.

#### **2.1.3.5. Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme**

Türkiye’deki eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili düzenlemeler Anayasa, eğitim ile ilgili kanun, yönetmelik ve MEB kararnamele yapılar ve uygulamaya konur. Türkiye’deki eğitim sistemi 24 Haziran 1973 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiş olan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” ile düzenlenmektedir. Bu kanun kapsamındaki temel ilkeler şunlardır; eşitlik (Madde 4), eğitimde objektiflik (Madde 6), ilköğretimin zorunluluğu (Madde 7), eğitimde fırsat eşitliği (Madde 8), sürekli eğitim (Madde 9), her yerde eğitim (Madde 17) (AİLE, 2017).

Yaşam Boyu Öğrenme amaçlı ilk kapsamlı kanun 1986 yılında hazırlanmıştır. 19 01 1986 tarihli Resmi gazetede yayımlanan 3308 sayılı Kanuna “Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu” adı verilmiştir. Çırakların, Kalfa ve Ustaların, okullarda ve işletmelerde gerçekleştirilecek eğitim ve öğretimlerine ilişkin kural ve düzenlemeleri belirlemektedir. Bu kanun ile sistemin işleyişine yardımcı olmak amacıyla, neredeyse tüm paydaşları temsil eden yerel komiteler kurulmuştur. Yıllara yaygın olarak 3308 sayılı kanunda birçok değişiklik yapılmıştır, 29 06 2001 tarihinde yapılan en kapsamlı değişiklik ile birlikte 4702 sayılı Kanun olarak yasalaşmıştır.

2001 yılında yürürlüğe girmiş olan 4702 sayılı “Mesleki Eğitim Kanunu” beraberinde Türkiye’deki Eğitim sistemi için örgütsel ve kavramsal değişiklikler de getirmiştir. 2547 sayılı “Yüksek Öğretim Kanununun”, 3308 sayılı “Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanununun”, 4306 sayılı Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Kanununun ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Örgütsel Yapısının bazı maddelerini değiştirmiş ve Mesleki ve Teknik Eğitime yeni kavramlar ve uygulama usulleri getirmiştir. Genel ve mesleki ve teknik eğitim programları arasındaki ve içindeki geçiş yollarını açmış ve bunların neticesinde diploma ve/veya sertifikalar alınmasını sağlamıştır. Burada temel amaç, nihai ürünlerin kalitesinin yanında etkinliği ve verimliliğinin de artırılmasıdır. Bu Kanunun ardından, mevcut yirmi adet kararname, Kanunun gerektirdiği on bir adet yeni Kararname ile birlikte bir araya getirilmiş ve 03 Temmuz 2002 yılında 24804 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan “Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği,” yayımlanmıştır. Bu yönetmelik kapsamında yeni yapılar ve kavramlar geliştirilmiş, düzenlemeye gidilmiştir. Söz konusu yönetmelik 07/09/2013 tarihinde yayımlanan 28758 sayılı resmi gazete ile yürürlükten kaldırılmıştır.

21/05/2010 tarih ve 27587 sayılı resmi Gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaygın eğitim kurumlarının kuruluş, görev, yönetim, eğitim, öğretim ve işleyişi hakkındaki yöntem ve ilkeler ile Halk Eğitimi Merkezlerinin iş birliğinde diğer resmî ve özel kurum ve kuruluşlar, belediyeler, meslek kuruluşları, dernekler, vakıflar ve gönüllü kuruluşlarca özel öğretim kurumları mevzuatı dışında açılacak kurslarda yönetim, eğitim, öğretim, üretim, rehberlik, gözetim ve denetime ilişkin usul ve esasları düzenlenmiştir.

Ülkemizdeki eğitim öğretimle ilgili yasal temeller 2000 yılında Avrupa Birliği’nin Lizbon Stratejileri ile başlattığı çalışmalarını örnek alan, eğitimde küreselleşme ve teknolojik gelişmeler kapsamındaki değişikliklerdir. Hayat boyu öğrenme çalışmaları da bu kapsamda sürdürülmektedir. Avrupa Birliği ile uyum sürecindeki aday bir ülke olarak Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda yaşam boyu öğrenme kavramı, Türkiye’nin çeşitli kalkınma planları arasında yer almaktadır. Son olarak Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013) “*Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması*”, “*Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi*” başlıkları altında yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin olarak;

- Değişen ve gelişen koşullar doğrultusunda bireylerin istihdam, beceri ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisinin geliştirileceği,
- Eğitim sisteminin fırsat eşitliliğinin ve erişilebilirliği açısından yaşam boyu eğitim yaklaşımının benimseneceği,
- Yaşam boyu eğitimin özellikle eğitim dışındaki bireylere fırsat tanımak, beceri ve meslek edindirmek amacıyla e-öğrenme dâhil tüm yaygın eğitim imkânlarıyla faaliyetlerin arttırılacağı şeklinde ifadelere yer verilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2006, 84-86).

Kalkınma planlarında değinilen yaşam boyu öğrenmeye yönelik çalışma ve politikalar benzer biçimde MEB’de yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmek için ele alınmıştır. 17. Milli Eğitim Şurasında “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” başlığı kapsamında “Yaşam Boyu Öğrenme” adı altında ayı bir bölüme yer verilmiştir. Şurada yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak bir ulusal eğitim politikası geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, konu ile ilgili kurum ve kuruluşların bilgileri doğrultusunda bir eğitim haritası çıkartılması gerekliliği ve bireylerin yaşam boyu öğrenme konusunda bilgilendirici, farkındalık düzeylerini artırıcı etkinlik ve çalışmalar yapılması konusunda çeşitli kararlar alınmıştır (MEB Şuraları, 2006, 5).

Bu gelişmeler doğrultusunda AB Uyum Programı kapsamında MEB tarafından “Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgisi (2009)” hazırlanmıştır. Bu strateji belgesiyle Türkiye’de, toplumun ihtiyaçlarına yönelik çalışan ve sürdürülebilir bir yaşam boyu öğrenme sistemi oluşturmak amaçlanmıştır. Ayrıca bireylerin değişim ve gelişmelere uyum sağlaması için sürekli öğrenme konusunda motive edilmeleri, eğitim fırsatlarının geliştirilerek kaliteli eğitime erişimin kolaylaştırılmasının önemi belirtilmiştir. Bu strateji belgesindeki ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen, 16 tane önceliğin yer aldığı eylem planı da yer almaktadır. Bu öncelikler içinde “Eğitim Kurumlarının Fiziki Altyapısı ile Eğitici Personel Sayısının ve Niteliğinin İhtiyaçlara Uygun Hale Getirilmesi” başlıklı öncelik kapsamında yaşam boyu öğrenmeye yönelik olarak uygun fiziksel ortamlara, nitelikli ve yeterli sayıda eğitim-öğretim personeline ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin bu eylem planının önemli bir ögesi olduğuna; öğretmenlerin kişisel mesleki gelişmelerine hizmet içi kursların yanı sıra özel kurum-kuruluşlarca

düzenlenen eğitimlerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi, 2009, 18).

### **2.1.3.6. Yaşam Boyu Öğrenme Becerisine Sahip Bireyin Özellikleri**

Avrupa Birliği Komisyonu (2006) yaşam boyu öğrenme yeterliliğine ilişkin sekiz temel alan belirlemiştir. Bu alanlar;

**1. Anadilde İletişim Yeterliliği:** Sözlü ve yazılı olarak anadilde duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, kavramları anadilde ifade edebilme ve yorumlama becerisi.

**2. Yabancı Dil Yeterliliği:** Yabancı bir dili sözlü ve yazılı olarak kullanabilme, yabancı dille yazılmış bir metni okuyup anlayabilme, yabancı bir dili kullanarak iletişim kurma becerisi.

**3. Matematiksel-Temel Bilim ve Teknoloji ile İlgili Yeterlilikler:** Bireylerin günlük yaşamında karşılaştıkları problemleri matematiksel düşünme ile çözebilme, bilim ve teknoloji alanındaki temel ilkeler hakkında bilgi sahibi olma, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip etme ve mantıksal ve bilimsel düşünebilme becerisine sahip olma.

**4. Dijital Yeterlilikler:** Bireylerin bilgi ve iletişim teknolojileri etkili bir biçimde kullanabilmesi (Bilgiye erişebilmesi, bilginin kullanımını, depolanmasını ve üretimini sağlayabilmesi; bilgisayarı etkili bir biçimde kullanıp ve internet üzerinden iletişim kurabilme).

**5. Öğrenmeyi Öğrenmeye İlişkin Yeterlilikler:** Bireylerin öğrenme süreçlerinin ve gereksinimlerin farkında olarak kendi öğrenmelerini düzenleyebilmesi, zamanı ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi.

**6. Kişilerarası, Kültürlerarası, Sosyal ve Vatandaşlık Yeterlilikleri:** Bireylerin sosyal yaşamda kişilerarası veya kültürlerarası etkili ve yapıcı katılım gösterebilme becerisi, demokratik olabilme.

**7. Girişimcilik:** Fikirlerini hayata geçirebilme, yaratıcılık, yenilik ve risk alma, amaçlarına ulaşmak için planlama ve yönetme becerisi.

**8. Kültürel Yeterlilikler:** Bireylerin yazılı ve görsel medya, sanat dalları, edebiyat alanlarında duygularını ifade etme ve yaratıcı fikirler geliştirebilme yeterlikleri şeklinde tanımlanmıştır (UA, 2017).

Yaşam boyu öğrenmeye ait bu yeterlilikler yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerinin ne olması konusunda yol gösterici olmuştur. Knaper ve Cropley' e (2000) göre yaşam boyu öğrenme becerisine sahip birey, kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğrenmesini planlayan, öğrenme ortamında aktif olan, farklı disiplinlerden elde ettiği bilgiyi bir araya getirip yapılandırabilen ve gerektiğinde farklı öğrenme stratejileri uygulayabilen birey olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Demirel, 2012, 5).

Epçaçan'a (2013) göre yaşam boyu öğrenmede bireyin sahip olması gereken özellikler şöyle sıralanmıştır;

- Özdenetim sahibi olmalı, kendi öğrenme sürecini kontrol edebilmeli,
- Sorumluluk alabilmeli, değişiklik ve yeniliklere açık olmalı ve uyum sağlayabilmeli,
- Üst düzey düşünme becerilerini kullanarak problemleri çözebilmeli ya da çözüm önerileri getirebilmeli,
- Çevresindekilerle etkili iletişim kurarak bilgi almaya istekli olmalı,
- Bilgi teknolojilerini etkin kullanabilmeli,
- Kendini gerçekleştirebilmeli ve kendi yeteneklerine uygun iş alanlarında istihdam edilerek ekonomiye katkıda bulunması sağlanmalıdır (Epçaçan, 2013, 357).Başka bir çalışmada ise Akkoyunlu (2008) yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini;
- Meraklı,
- Yeni gelişmelerle ve konularla ilgili,
- Bilgi okuryazarı,
- Örgütlenme becerilerine sahip,
- Öğrenme becerilerine sahip olma olarak sıralanmıştır (Akkoyunlu, 2008, 14).Yaşam boyu öğrenen bireyin özellikleri alan yazınında incelendiğinde bu özelliklerin oluşmasında pek çok kavramın etkili olduğu görülmektedir. Özellikle motivasyon, sebat, merak ve öğrenmeyi düzenleme gibi bilişsel ve duyuşsal alanlara ilişkin kavramlar dikkat çekicidir.



Knapper ve Cropley'e (2000) göre yaşam boyu öğrenenler; öğrenmelerini sorgulayan, sürece aktif katılım sağlayan, kendi öğrenimlerini planlayarak öğrenebilen, yakınlarından, öğretmenlerinden, arkadaşlarından kısacası çevresinden öğrenebilen, farklı öğrenmelere duyarlı bireylerdir. Bunun yanında Candy (1994), yaşam boyu öğrenen bireylerin öğrenme aşkına sahip olması, geniş bir vizyon ve bilginin çeşitli alanları arasında duyarlı bağlantı oluşturabilen, bilgiyi yeniden düzenleyebilen ve değerlendirebilen, olumlu benlik algısına sahip, organizasyon becerileri olan ve öğrenme stratejilerini öğrenmenin her aşamasında kullanan kişiler olduğu üzerinde durmaktadır.

Parkinson'a (1999) göre, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen etkinlikler şunlardır: sınıf dışında öğrenmek, eğitimi yönetmek, öz değerlendirme yapmak, zayıf noktaları belirlemek, araştırma yapmak, tasarım problemleri çözmek, not yerine öğrenmeye odaklanmak, öğrenmeyi bilmektir. Bireyin, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için kendini değerlendirmesi gerekmektedir. Problemleri çözerken önce problemi anlamaya daha sonra problemi çözmeye odaklanması gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenmesi, araştırma yapması, sınıf içi sınıf dışı öğrenmelere yönelmesi gerekmektedir. OECD (1996)'de yaşam boyu öğrenme becerilerinin yaşam boyu öğrenmenin çok çeşitli eğitim hedeflerini yansıtacak beceriler olması gerektiği belirtilmektedir. Bunlar, etik düşünme ve davranma, matematiksel ve analitik düşünme ve uygulamaları, teknolojik bilgiye hâkim olma ve bilimsel bir şekilde kullanma, bilgi ve iletişim bilimleri, kültürel yurttaşlıkla ilgili bilgiler ve ekonomik çalışmalar, sanat, sağlık, çevre alanlarındaki becerileri içermektedir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Çevre bilinci, okul öncesi eğitim ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar Türkiye'de yapılan araştırmalar ve yurtdışında yapılan araştırmalar alt başlıklarıyla verilmiştir.

### **2.2.1. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar**

Koçak Tümer (2015) "Okul Öncesi Çocuklar İçin Çocuklar İçin Çevre Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çevre Eğitim Programının Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tezi çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Ankara Üniversitesi bünyesinde yer alan anaokullarına devam eden

48-72 ay arasındaki çocuklar üzerinden gerçekleştirmiştir. Araştırmada ön test, son test, kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak “Çocuklar İçin Çevre Ölçeği” nin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Evren (2008) Küçükçekmece Havzasındaki okullarda okuyan 366 öğrenci ile “Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilincinin Gelişimine Etkisi” isimli yüksek lisans tezi çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda ilk ve ortaöğretim kademelerinde orta sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin en yüksek çevre bilincine sahip oldukları; yükseköğretim kademesinde ise düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik seviyelerdeki öğrencilerin çevre bilinçleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Bülbül (2007), Çevre ve İnsan dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin Çevre ve İnsan dersinde öğrencilerin akademik başarılarını, bilişsel yeteneklerini ve kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Tombul (2006), araştırmasında örgüt ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye’de çevre için eğitime verilen önemi, kalkınma planlarında ve bakanlıklar düzeyinde incelemiştir. Bireylere çevre duyarlılığı ve bilinci oluşturacak şekilde çevre için eğitime yeterince önem verilmediği belirlenmiştir.

Alp vd. (2006), ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgileri ile çevre davranışları ile niyet, duygu, bilgi ve içsel-dışsal kontrol arasındaki ilişkileri incelemiştir. Toplam 1140 öğrenci ile yapılan araştırma ile çevre davranışlarının çevre bilgisi, niyet, duygu, içsel-dışsal kontrol odağı tarafından açıklandığı tespit edilmiştir. Tuncer vd. (2005), okul türü ve cinsiyetin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Bu amaçla, özel ve resmi okullarda öğrenim gören 6’dan 10. Sınıfa kadar olan 1497 öğrenciye, 45 maddelik 4 faktörden (genel çevresel problem bilinci, ulusal çevresel problem bilinci, problem çözümleri ve kişisel sorumluluk bilinci) oluşan bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının (tüm boyutlarda) cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Bodur ve Sarıgöllü (2005), gelişmekte olan ülke bağlamında Türkiye'deki tüketicilerin çevreye karşı tutumlarını incelemiştir. Burada tüketicilerin çevreye karşı tutum ve davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, çevre davranışları bakımından üç tüketici grubu belirlenmiştir: aktif katılımcı, pasif katılımcı ve katılmayan. Spesifik davranışlara ilişkin tutumlar, davranışları en iyi açıklayan değişken olarak bulunmuştur. Bunu genel tutumlar, eğitim ve kontrol odağı izlemiştir. Erten (2005) okul öncesi öğretmen adaylarının çevrenin korunmasına yönelik bilgi ve tutumlarının çevre koruma davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla 352 öğrenciye çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışları ölçen bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin bilgi ve tutumları ile çevre davranışları arasında tutarsızlıklar olduğu belirlenmiştir.

Uzun ve Sağlam (2005) “Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi” isimli çalışmalarında lise öğrencilerinin çevre bilinci ve çevre başarı düzeylerini ölçmüşlerdir. Çalışmalarında öğrencileri ailelerinin gelir seviyesi, ailedeki birey sayısı, velilerinin eğitim durumlarını dikkate alarak üç sınıfa ayırmıştır. Düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gruplar oluşturmuşlardır. Daha sonra bu üç grup ile öğrencilerin çevre bilinci ve çevre akademik başarısının farklılaşp farklılaşmadığını analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir.

Çabuk ve Karacaoğlu (2003) üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılığını belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Anket yöntemi ile öğrencilerin çevre duyarlılığına ilişkin görüşlerini belirledikleri çalışmalarında, öğrencilerin demografik özellikleri ile çevre duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi de ölçmüşlerdir. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıfları ve programları ile çevre duyarlılığı arasında farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hava, su ve toprak kirliliği konusunda yeterli eğitim almadıkları ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Erten (2003) öğrencilerin çöplerin azaltılması konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda etkili bir ders planı değişikliği ile öğrencilerin çevreye karşı olumsuz tutumlarının olumluya döndüğü görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin etkili bir çevre eğitimi ile çevre bilinçlerinin arttığı ve çevre bilgileri, çevreye yönelik tutumları ve davranışları arasında tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir.

### 2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Zecha (2010) araştırmasında Bavyera ve Avusturya’da okul çağındaki öğrencilerin çevre bilincini incelemiştir. Çalışma yaşları 14 ile 15 arasında değişen 1082 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevre bilgilerine, çevreye yönelik tutumlarına ve çevreye karşı davranışlarına, içinde buldukları kültürün etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunurken, çevre bilgisi ve çevreye yönelik davranış açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çevreye yönelik tutum ve davranışlarda Avusturyalı öğrencilerin ortalama puanlarının Bavyeralı öğrencilerden daha iyi olduğu görülmüştür. Çevre bilgisi puanlarının her iki gruptaki öğrencilerde düşük çıktığı görülmüştür.

Owens (2005), 4 farklı çevreden gelen öğrencilerin çevresel değerlerini kavram haritası yöntemiyle araştırmıştır. Çocukların yaşları ile çevresel değerler üzerine yaptıkları yorumlar arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada çocukların çevresel değerler ile birinci elden deneyimledikleri ve dışarıda gerçekleşen tecrübeleri arasında okul dışında gerçekleşen öğretim faaliyetlerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değerlerinin çocuklar için model olduğu ve öğrenimin çok daha etkili olduğu gözlenmiştir. Fisman (2005) yaptığı araştırmada kentsel çevre eğitimi programının öğrencilerin çevre bilinci üzerindeki etkisini incelemiştir. New Haven’da bulunan “Open Spaces Learning Program” kapsamında, sınıfları 3 ve 5 arasında değişen katılımcıların çevre bilincinin nasıl değiştiğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre programın öğrencilerin yerel çevre bilincini ve çevre kavramları ile ilgili bilgilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çevre bilgisindeki değişimin sosyo-ekonomik düzey ile ilişkisi bulunamamıştır. Yerel çevre bilincinin ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye göre değiştiği görülmüştür.

McMillan vd. (2004), çalışmasında öğrencilerin çevresel değerlerinde üniversite seviyesinde çalışmalar yapan sınıfların etkisi değerlendirilmiştir. Görüşmeler ve anketler, bu dersi alan öğrencilerin değerlerinin değişip değişmediğini belirlemek için kullanılmıştır. Üç aşamalı yapılandırılmış görüşmeler, bir akademik yıl boyunca sürdürülmüştür. Sekiz aylık çalışmanın sonucunda öntest ve sontest olarak anketler uygulanmıştır. Öğrencilerin bu dersleri aldıktan sonra çevre değerlerini derinleştirdikleri görülmüştür. İnsan merkezli halden çevre merkezli hale geldikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin değerlerinin

değişmesinde ekolojik ayak izi testi ve izledikleri videonun en büyük etkiyi yarattığı görülmüştür.

Quimbita ve Grace (1996), “Çevre tutumunu geliştirme modeli: üniversite öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarını etkileyen faktörler” isimli bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevresel konulara karşı olumlu tutum geliştirmelerini etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Öğrencilerin önceki bilgilerinin doğrudan ve dolaylı etkileri, kurumsal özellikleri, üniversite deneyimleri ve sonuç değişkenleri üzerine odaklanan faktörler gibi. İşbirlikli kurumsal araştırma programlarının 1985’te hazırladıkları anket, üniversitenin birinci sınıfında okuyan 18870 öğrenciye veri tabanının alt örneği kullanılarak uygulanmıştır. Analiz sonuçları erkek olmanın ya da serbest düşüncenin pozitif çevre tutumu gelişimini yükselttiğini göstermiştir. Ek olarak fen çalışmalarının, insanların etik ve sosyal aktivitelerinde pozitif tutum geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal bütünlüğünün dolaylı olarak tutum geliştirmede rol oynadığı görülmüştür. Bu analiz sonuçlarına göre; üniversitenin fen programına çevresel konuların katılması, sosyal konuların ve insan değerlerinin tartışıldığı toplumsal forumların gelişimi gibi metotları değerlendirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Stern ve Dietz (1994), çevreye yönelik tutumlar, inançlar ve davranış eğilimlerini Schwartz’ın değer kuramı ile ilişkilendirmiştir. Bu çalışmada değer yönelimleri doğrudan ölçülmüştür. Burada bencil, sosyal-özgecil ve biyosferik değer yönelimlerinin kuramsal olarak birbirlerinden ayrıldıkları varsayılmıştır. Ancak araştırma sonucunda, özgecil ve biyosferik değer yönelimleri aynı faktör içerisinde bulunmuştur. Sonuçta, değer yönelimlerinin doğrudan ya da dolaylı olarak (inançlar üzerinden) çevre davranışlarını etkilediği tespit edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Tarama modeli ile var olan durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2001: 154). Tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen bağımsız ilişkiler üzerinde genellemelere ulaşma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966, 67).

#### 3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla anket formu kullanılmıştır. Anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket geliştirme çalışmalarına araştırmanın amacı ve problemleri doğrultusunda taslak form oluşturularak başlanmıştır. Problemden yer alan temel değişkenler ile kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalardan yararlanılarak 90 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra Bartın Mustafa Aydede Anaokulunda görev yapan 2 okul öncesi öğretmeni ile Bartın Üniversitesinde görev yapan fen bilgisi, ölçme ve değerlendirme ile yaşam boyu öğrenme alanında uzman 3 akademisyenin görüşü alınarak ön uygulama formu oluşturulmuştur. Ön uygulama formu soru havuzundan seçilen 40 soru ve uzman görüşleri doğrultusunda yeni eklenen 10 soru olmak üzere toplam 50 sorudan oluşmaktadır. 50 soruluk ön uygulama formu ile tesadüfi yöntemle seçilen Bartın ilinde ki bağımsız anaokullarında eğitimine devam eden 100 öğrenci ve velileri ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği okullar ve öğrenci dağılımları şu şekildedir; Gökkuşuğu Anaokulu (22 öğrenci), 7 Eylül Anaokulu (21 öğrenci), Yuva Anaokulu (19 öğrenci), İl Özel İdaresi Mustafa Aydede Anaokulu (17 öğrenci) ve 23 Nisan Anaokulu (21 öğrenci).

Veliler ile yüz yüze yöntemle gerçekleştirilen pilot uygulama ile 5 adet soru anlam karışıklığına neden olduğu için ankettten çıkarılmıştır. Pilot uygulama ile elde edilen

verilerin SPSS 20 istatistik paket programı aracılığı Cronbach Alfa testi ile güvenilirlik analiz gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa test sonucu 0,55 bulunmuş ve güvenilirliği düşüren 17 madde çıkarılmıştır. Bir madde ölçekten çıkarıldığında alfa katsayısı, ölçeğin tümü için hesaplanan alfa katsayısına göre artış gösterirse, o maddenin “güvenirligi azaltan” bir madde olduğu belirtilerek bu maddenin ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Alpar, 2006, 332). Analiz sonuçları ve okul öncesi öğretmenleri iki kişi, fen bilgisi, ölçme ve değerlendirme ile yaşam boyu öğrenme alanında uzman akademisyenlerin tekrar görüşü alınarak 28 maddeden oluşan anket formuna son şekli verilmiştir.

Anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anne ve babaların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik 7 soru yer almaktadır. İkinci bölümde 28 maddeden oluşan “Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilinci Anketi (OÖÖÇBA)” yer almaktadır. Üçüncü bölümde OÖÖÇBA’nden uyarlanarak hazırlanan “Velilerin Çevre Bilinci Anketi (VÇBA)” yer almaktadır.

OÖÖÇBA 5 li likert tipinde hazırlanmıştır ve puanlaması şu şekilde yapılmıştır; “tamamen katılıyorum=5”, “kısmen katılıyorum=4”, “kararsızım=3”, “kısmen katılmıyorum=2”, “tamamen katılmıyorum=1”. Ankette toplam 28 madde mevcuttur ve anketten alınabilecek minimum puan 28, maksimum puan 140’dır.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Okul öncesi öğrencilerinin çevre bilincine ilişkin durumları anne babaların görüşlerine göre değerlendirileceği için anne ve babalardan önce kendilerini daha sonra çocuklarını değerlendirmeleri istenerek anket formu yüz yüze görüşme yöntemiyle doldurtulmuştur. BMAA’nda çocuğu eğitim gören tüm velilere ulaşılmış, 97 veli anketi yanıtlamak istemiştir. Yapılan inceleme ve değerlendirme sonucu 7 anket eksik yanıtın fazlalığı nedeniyle değerlendirme kapsamında bırakılmış ve 90 örneklem ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

### 3.4. Evren ve Örneklem

Araştırmada evrenini Bartın ilinde bağımsız anaokullarında eğitim gören çocukların anne ve babaları oluşturmaktadır. Bartın ilinde ilköğretimden bağımsız okul öncesi eğitim kurumu olan toplam 5 anaokulu mevcuttur ve 2017-2018 eğitim öğretim döneminde eğitimine devam eden toplam 535 öğrenci bulunmaktadır. Okullar ve öğrenci dağılımları şu şekildedir; Gökkuşuğu Anaokulu (110 öğrenci), 7 Eylül Anaokulu (135 öğrenci), Yuva Anaokulu (70 öğrenci), İl Özel İdaresi Mustafa Aydede Anaokulu (125 öğrenci) ve 23 Nisan Anaokulu (95 öğrenci).

Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, olasılıklı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Amaçsal örneklemede araştırmacı, evreni temsil ettiğini, evrenin tipik bir örneği olduğunu düşündüğü bir alt grubu örneklem olarak seçer. Özellikle örneklem çerçevesinin belirli olmadığı ve araştırmacının evren hakkında bilgili olduğu durumlarda kullanılır (Lin, 1979, 158; Sencer ve Sencer, 1978, 481-484). Bu doğrultuda araştırmanın örnekleme olarak 5 anaokul içerisinde ekonomik ve kolay ulaşılabilir olma nedeniyle Bartın İl Özel İdaresi Mustafa Aydede Anaokulu (BMAA) seçilmiştir. BMAA’da 2017-2018 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 120 anaokulu öğrenci velilerinin tamamı örneklem grubunu oluşturmaktadır.

#### Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Veriler

Araştırmaya katılan velilerin anne-baba olma durumlarına göre dağılımları Tablo 3.1’de sunulmaktadır.

Tablo 3.1: Velilerin Anne-Baba Olma Durumlarına Göre Dağılımı

<b>Anne/Baba</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Anne	42	46,7
Baba	48	53,3
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Ankete katılan veliler arasında anne ve baba olma durumlarının dağılımına göre ebeveynlerin % 46,7’si anne, % 53,3’ü babadır (Tablo 3.1).

Katılımcıların yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 3.2’de sunulmaktadır.



Tablo 3.2: Katılımcıların Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	F	%
25 yaş ve altı	2	2,2
26-30 yaş arası	8	8,9
31-35 yaş arası	26	28,9
36-40 yaş arası	42	46,7
41 yaş ve üstü	12	13,3
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Minimum 24, Maksimum 56, Ortalama 36

Araştırmaya katılan velilerin % 46,7'si 36-40 yaş grubunda, % 28,9'u 31-35 yaş grubunda, % 13,3'ü 41 yaş ve üstü grubunda, % 8,9'u 26-30 yaş grubunda ve % 2,2'si 25 yaş ve altı yaş grubundadır (Tablo 3.2).

Araştırmaya katılan anne babaların eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.3'de sunulmaktadır.

Tablo 3.3: Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	F	%
İlkokul mezunu	5	5,6
İlköğretim mezunu	3	3,3
Ortaokul mezunu	2	2,2
Lise mezunu	25	27,8
Ön lisans mezunu	9	10
Lisans mezunu	40	44,4
Lisans Üstü	6	6,7
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan velilerin % 44,4'ü lisans mezunu, % 27,8'i lise mezunu, % 10'u önlisans mezunu, % 5,6'sı ilkokul mezunu, % 6,7'si lisansüstü mezunu, % 3,3'ü ilköğretim mezunu ve % 2,2'si ortaokul mezunudur (Tablo 3.3). Araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu lisan mezunudur.

Araştırmaya katılan velilerin meslek gruplarına göre dağılımları Tablo 3.4'de sunulmaktadır.

Tablo 3.4: Katılımcıların Meslek Gruplarına Göre Dağılımı

<b>Meslek</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Öğretmen	17	18,9
Mühendis	6	6,7
Ev hanımı	14	15,6
Özel sektör	15	16,7
Doktor	1	1,1
Eczacı	2	2,2
Akademisyen	1	1,1
Memur	9	10
İşçi	8	8,9
Serbest Meslek	13	14,4
Hemşire	3	3,3
Hakim	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan velilerin % 18,9'u öğretmen, % 16,7'si özel sektör çalışanı ve % 15,6'sı ev hanımıdır (Tablo 3.4). Ankete katılan anne-babaların büyük çoğunluğunu çalışan veliler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan anne babaların aile biçimlerine göre dağılımları Tablo 3.5'de sunulmaktadır.

Tablo 3.5: Katılımcıların Aile Biçimlerine Göre Dağılımı

<b>Aile Biçimi</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Çekirdek aile	75	83,3
Geniş aile	14	15,6
Tek ebevyn	1	1,1
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan velilerin % 83,3'ü çekirdek aile, % 15,6'sı ise geniş aile biçimine sahiptir (Tablo 3.5).

Araştırmaya katılan anne babaların aylık gelir durumlarına göre dağılımları Tablo 3.6'da sunulmaktadır.

Tablo 3.6: Katılımcıların Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

<b>Gelir Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1000 TL ve altı	-	-
1001 TL-1500 TL arası	2	2,2
1501 TL-2000 TL arası	10	11,1
2001 TL-3000 TL arası	16	17,8
3001 TL ve üzeri	62	68,9
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan velilerin büyük bir çoğunluğunun (% 68,9) aylık geliri 3001 TL'nin üzerindedir (Tablo 3.6).

Araştırmaya katılan velilerin çocuk sayılarına göre dağılımları Tablo 3.7'de sunulmaktadır.

Tablo 3.7: Katılımcıların Çocuk Sayılarına Göre Dağılımı

<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
1	37	41,1
2	45	50
3	8	8,9
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Katılımcıların % 41,1'i tek çocuk sahibi iken % 50'si 2 çocuk ve % 8,9'u 3 çocuk sahibidir (Tablo 3.7).

Araştırmaya katılan anne babaların okul öncesine devam eden çocuklarının cinsiyetine göre dağılımları Tablo 3.8'de sunulmaktadır.

Tablo 3.8: Katılımcıların Okul Öncesine Devam Eden Çocuklarının Cinsiyetine Göre Dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<i>Kız</i>	54	60
Erkek	36	40
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Katılımcıların % 60'ının okul öncesine devam eden çocuğunun cinsiyeti kız, % 40'ının ise erkektir (Tablo 3.8).

Araştırmaya katılan anne babaların okul öncesine devam eden çocuklarının yaş grubuna göre dağılımları Tablo 3.9’da sunulmaktadır.

Tablo 3.9: Katılımcıların Okul Öncesine Devam Eden Çocuklarının Yaş Grubuna Göre Dağılımı

<b>Yaş Grubu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
4 yaş grubu	7	7,8
5 yaş grubu	32	35,6
6 yaş grubu	45	50
6,5 yaş grubu	6	6,7
<b>Toplam</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılanların okul öncesine devam eden çocuklarının yaş grubuna göre dağılımı şu şekildedir; % 7,8’i 4 yaş grubu, % 35,6’sı 5 yaş grubu, % 50’si 6 yaş grubu ve % 6,7’si 6,5 yaş grubu (Tablo 3.9).

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar desteği ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle verilerin güvenilirlikleri incelenmiştir. Güvenilirlik analizi kapsamında anketlerin içsel tutarlılığını belirleyebilmek için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) testi kullanılmıştır. Cronbach Alfa testin homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir ve 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. Genel olarak Cronbach Alfa istatistiği için kabul edilen en düşük değer 0.70 olarak ifade edilmekte ve değer yükseldikçe güvenilirlik artmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994, 264-265; Tavşancıl, 2010, 29; Kline, 2011, 69).

28 maddeden oluşan OÖÖÇBA’nın güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiş ve ( $\alpha$ ) istatistiği 0,942 olarak bulunmuştur. Aynı şekilde 28 maddeden oluşan VÇBA’nın güvenilirlik analizi testi sonucu güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ) 0,866 olarak bulunmuştur. Her iki ölçeğinde güvenilirlik düzeyi yüksektir. Ankette yer alan demografik bilgiler ve anketlere ait veriler frekans ve yüzde analizi ile tanımlayıcı istatistikler kapsamında analize tabi tutulmuş sonuçlar bulgular kısmında sunulmuştur.

Ailelerin demografik özelliklerinin kendilerinin ve çocuklarının çevre bilinci düzeyleri üzerine etkileri hipotez testleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda

ailelerin ve çocuklarının çevre bilinci düzeylerinin ailelerin yaş, cinsiyet, gelir, eğitim düzeyi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analizlerde iki ortalama arasında fark olup olmadığını belirlemek için Independent T-testi, ikiden fazla ortalama arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla One-Way Anova testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçlarına ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bulgular anne babaların çevre bilinci, anne babalara göre çocuklarının çevre bilinci ve değişkenler arası ilişkilere ilişkin bulgular olmak üzere üç alt başlık halinde sunulmuştur.

#### 4.1. Anne Babaların Çevre Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında anne babaların çevre bilinci düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ile tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan velilerin çevre bilinci düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1: Velilerin Çevre Bilinci Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=90)

İFADELER	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
1.Toprağın önemini bilirim	1 1,1	1 1,1	-	9 10	79 87,8
2.Çiçeklerin isimlerini bilirim	-	5 5,6	6 6,7	52 57,8	27 30
3.Fidan dikebilir ve fidanın bakımını yapabilirim	2 2,2	1 1,1	6 6,7	31 34,4	50 55,6
4.Ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katılırım	2 2,2	3 3,3	6 6,7	25 27,8	54 60
5.Ormanların yararları hakkında fikir sahibiyimdir	3 3,3	-	1 1,1	16 17,8	70 77,8
6.Kâğıdın oluşumunu bilirim	2 2,2	1 1,1	3 3,3	21 23,3	63 70
7.Sokak hayvanlarını beslemek isterim	9 10	7 7,8	13 14,4	20 22,2	41 45,6
8.Hayvanlarla zaman geçirmeyi severim	8 8,9	4 4,4	12 13,3	24 26,7	42 46,7

Tablo 4.1 (Devamı): Velilerin Çevre Bilinci Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=90)

İFADELER	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
9.Sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye istekliyimdir	2 2,2	3 3,3	9 10	24 26,7	52 57,8
10.Doğada ki canlıları fark ederim	2 2,2	2 2,2	1 1,1	22 24,4	63 70
11.Doğadaki canlıları (bitki, hayvan) koruma konusunda istekliyimdir	2 2,2	1 1,1	3 3,3	15 16,7	69 76,7
12.Suyun boşa gitmemesi için sorumluluk sahibiyimdir	2 2,2	-	2 2,2	8 8,9	78 86,7
13.Suyu boşa harcayanları uyarırım	2 2,2	-	3 3,3	14 15,6	71 78,9
14.Su kaynaklarının bir gün tükenebileceğini bilirim	3 3,3	1 1,1	2 2,2	9 10	75 83,3
15.Sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğümde rahatsız olurum	2 2,2	4 4,4	-	-	84 93,3
16.Geri dönüşüm hakkında fikir sahibiyimdir	1 1,1	-	2 2,2	32 35,6	55 61,1
17.Yiyecek atıklarını çöpe atarım	17 18,9	7 7,8	7 7,8	15 16,7	44 48,9
18.Yere çöp atarım	64 71,1	4 4,4	2 2,2	7 7,8	13 14,4
19.Yere çöp atan kişi veya kişileri uyarırım	2 2,2	6 6,7	7 7,8	19 21,1	56 62,2
20.Çevreye zarar verenleri uyarırım	3 3,3	6 6,7	6 6,7	23 25,6	52 57,8
21.Çevre sorunlarına çözüm bulabilirim	2 2,2	1 1,1	12 13,3	44 48,9	31 34,4
22.Vaktimin çoğunu doğada geçiririm	5 5,6	13 14,4	17 18,9	39 43,3	16 17,8
23.Vaktimin çoğunu evde geçiririm	10 11,1	17 18,9	12 13,3	29 32,2	22 24,4
24.Açık kalmış ışığı kapatırım	2 2,2	-	2 2,2	13 14,4	73 81,1
25.Artık materyallerden yeni ürünler oluşturabilirim	3 3,3	1 1,1	17 18,9	32 35,6	37 41,1
26.Açık kalmış televizyonu kapatırım	2 2,2	1 1,1	5 5,6	10 11,1	72 80
27.Hava kirliliğine nelerin sebep olacağını bilir, sorulduğunda anlatabilirim	2 2,2	1 1,1	3 3,3	28 31,1	56 62,2
28.Temiz havanın nasıl olduğunu anlatabilirim	3 3,3	2 2,2	2 2,2	29 32,2	54 60

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin % 87,8'i toprağın önemini kesinlikle bildiğini, % 57,8'i çiçeklerin isimlerini kısmen bildiklerini ifade etmişlerdir. Velilerin % 6,7'si fidan dikip bakımını yapabilecekleri konusunda emin olmadıklarını belirtirken % 34,4'ü kısmen % 55,6'sı kesinlikle fidan dikip bakımını yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Velilerin % 60'ı ağaçlandırma çalışmalarına tamamen zevkle katıldıklarını, % 77,8'si ormanların yararları hakkında kesinlikle fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Velilerin % 2,2'si kesinlikle kâğıdın oluşumunu bilmediklerini, % 1,1'i kısmen kâğıdın oluşumunu bilmediklerini, % 23,3'ü kısmen kâğıdın oluşumun bildiklerini ve % 70'i kesinlikle kâğıdın oluşumunu bildiklerini belirtmişlerdir.

Velilerin % 14,4'ü hayvan beslemek konusunda kararsız olduklarını belirtirken, % 22,2'si kısmen ve % 45,6'sı kesinlikle hayvan beslemek istediğini ifade etmişlerdir. Velilerin % 46,7 hayvanlarla zaman geçirmeyi sevmektedir, % 57,8'i sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye kesinlikle isteklidir, % 70'i doğadaki canlıları her zaman fark eder, % 76,7'si doğadaki canlıları (bitki, hayvan vb.) koruma konusunda isteklidir.

Araştırmaya katılan velilerin % 86,7'si suyun boşa gitmemesi için sorumluluk sahibi olduğunu ifade etmiştir, % 78,9'u suyu boşa harcayanları uyardığını belirtmişlerdir. Velilerin % 83,3'u su kaynaklarının birgün tükenebileceğinin kesinlikle bilincinde olduklarını, % 93,3'ü sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğünde kesinlikle rahatsız olduğunu ifade etmişlerdir. Velilerin % 35,6'ı geri dönüşüm hakkında kısmen fikir sahibi olduklarını, % 61,1'i geri dönüşüm hakkında tamamen fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Velilerin % 18,9'u kesinlikle yiyecek atıklarını çöpe atmadıklarını, % 7,8'i yiyecek atıklarını bazen çöpe atmadıklarını, % 16,7'si yiyecek atıklarını bazen çöpe attıklarını, % 48,9'u yiyecek atıklarını her zaman çöpe attıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin % 71,1'i kesinlikle yere çöp atmazken % 14,4'ü her zaman yere çöp atmaktadırlar, % 62,2'si yere çöp atan kişi veya kişileri her zaman uyarmaktadırlar, % 57,8'i çevreye zarar veren kişileri her zaman uyarmaktadırlar.

Araştırmaya katılan velilerin % 34,4'ü çevre sorunlarına kesinlikle çözüm bulabileceklerini, % 48,9'u çevre sorunlarına kısmen çözüm bulabileceklerini düşünürken % 13,3'ü çevre sorunlarına çözüm bulup bulamayacakları konusunda kararsız olduklarını düşünmektedirler. Velilerin % 17,8'i her zaman vakitlerinin çoğunu doğada



geçirmektedirler, % 24,4'ü ise vakitlerinin çoğunu kesinlikle evde geçirmektedirler. Velilerin % 81,1'i açık kalmış ışığı her zaman kapatırken, % 14,4'ü açık kalmış ışığı zaman zaman kapatmaktadırlar.

Velilerin % 41,1'i her zaman artık materyallerden yeni ürünler oluşturabileceklerini, % 35,6'sı kısmen artık materyallerden yeni ürünler oluşturabileceklerini ifade etmişlerdir. Velilerin % 80'i açık kalmış televizyonu her zaman kapattıklarını, % 62,2'si hava kirliliğine nelerin sebep olacağını her zaman bildiklerini ve sorulduğunda anlatabildiklerini ve % 60'ı temiz havanın nasıl olduğunu kesinlikle anlatabileceklerini belirtmişlerdir.

Velilerin çevre bilinci düzeyine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Velilerin Çevre Bilinci Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İFADELER	n	$\bar{x}$	Standart Sapma	Min.	Mak.
1.Toprağın önemini bilirim	90	4,82	0,592	1	5
2.Çiçeklerin isimlerini bilirim	90	4,12	0,762	2	5
3.Fidan dikebilir ve fidanın bakımını yapabilirim	90	4,40	0,845	1	5
4.Ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katılırım	90	4,40	0,922	1	5
5.Ormanların yararları hakkında fikir sahibiyimdir	90	4,67	0,807	1	5
6.Kâğıdın oluşumunu bilirim	90	4,58	0,807	1	5
7. Sokak hayvanlarını beslemek isterim	90	3,86	1,345	1	5
8.Hayvanlarla zaman geçirmeyi severim	90	3,98	1,263	1	5
9.Sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye istekliyimdir.	90	4,34	0,950	1	5
10.Doğadaki canlıları fark ederim	90	4,58	0,821	1	5
11.Doğadaki canlıları (bitki, hayvan) koruma konusunda istekliyimdir	90	4,64	0,798	1	5
12.Suyun boşa gitmemesi için sorumluluk sahibiyimdir	90	4,78	0,700	1	5
13.Suyu boşa harcayanları uyarırım	90	4,69	0,744	1	5
14.Su kaynaklarının bir gün tükenebileceğini bilirim	90	4,69	0,856	1	5
15.Sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğümde rahatsız olurum	90	4,87	0,622	1	5
16.Geri dönüşüm hakkında fikir sahibiyimdir	90	4,56	0,655	1	5
17.Yiyecek atıklarını çöpe atarım	90	3,69	1,584	1	5
18.Yere çöp atarım	90	1,90	1,536	1	5
19.Yere çöp atan kişi veya kişileri uyarırım	90	4,34	1,029	1	5
20.Çevreye zarar verenleri uyarırım	90	4,28	1,071	1	5
21.Çevre sorunlarına çözüm bulabilirim	90	4,12	0,846	1	5

Tablo 4.2 (Devamı): Velilerin Çevre Bilinci Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İFADELER	N	$\bar{x}$	Standart		
			Sapma	Min.	Mak.
22.Vaktimin çoğunu doğada geçiririm	90	3,53	1,114	1	5
23.Vaktimin çoğunu evde geçiririm	90	3,40	1,339	1	5
24.Açık kalmış ışığı kapatırım	90	4,72	0,719	1	5
25.Artık materyallerden yeni ürünler oluşturabilirim	90	4,10	0,972	1	5
26.Açık kalmış televizyonu kapatırım	90	4,56	0,823	1	5
27.Hava kirliliğine nelerin sebep olacağını bilir, sorulduğunda anlatabilirim	90	4,50	0,811	1	5
28.Temiz havanın nasıl olduğunu anlatabilirim	90	4,43	0,912	1	5

Tablo 4.2 incelendiğinde en yüksek ortalamanın 4,87 ortalama ile “sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğümde rahatsız olurum” ifadesine ait olduğu görülmektedir. Veliler çoğunlukla toprağın önemini bilmektedir (ort=4,82), suyun boşa gitmemesi için sorumluluk sahibidir (ort=4,78), açık kalmış ışığı kapatmaktadırlar (ort=4,72), suyu boşa harcayanları uyarmaktadırlar (ort=4,69) ve su kaynaklarının bir gün tükenebileceğini bilmektedir (ort=4,69).

#### 4.2. Velilere Göre Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilinci Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul öncesi öğrencilerinin çevre bilincine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ile tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Okul öncesi öğrencilerinin çevre bilincine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.3’de sunulmaktadır.

Tablo 4.3: Velilere Göre Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilincine İlişkin

Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=90)

İFADELER	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%
1.Toprağın önemini bilir	3	7	10	33	37
	3,3	7,8	11,1	36,7	41,1
2.Çiçeklerin isimlerini bilir	4	13	15	50	8
	4,4	14,4	16,7	55,6	8,9

Tablo 4.3 (Devamı): Velilere Göre Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilincine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=90)

İFADELER	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
3.Fidan dikebilir ve fidanın bakımını yapabilir	5 5,6	9 10	13 14,4	46 51,1	17 18,9
4.Ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katılır	5 5,6	2 2,2	1 1,1	28 31,1	54 60
5.Ormanların yararları hakkında fikir sahibidir	5 5,6	1 1,1	11 12,2	32 35,6	41 45,2
6.Kâğıdın oluşumunu bilir	6 6,7	7 7,8	17 18,9	32 35,6	28 31,1
7.Hayvan beslemek ister	4 4,4	-	4 4,4	4 4,4	78 86,7
8.Hayvanlarla zaman geçirmeyi sever	3 3,3	1 1,1	3 3,3	13 14,4	70 77,8
9.Sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye isteklidir	3 3,3	1 1,1	5 5,6	18 20	63 70
10.Doğada ki canlıları fark eder	4 4,4	-	2 2,2	14 15,6	70 77,8
11.Doğadaki canlıları (bitki, hayvan) koruma konusunda isteklidir	4 4,4	1 1,1	3 3,3	15 16,7	67 74,4
12.Suyun boşa gitmemesi için sorumluluk sahibidir	3 3,3	3 3,3	2 2,2	43 47,8	39 43,3
13.Suyu boşa harcayanları uyarır	3 3,3	7 7,8	17 18,9	26 28,9	37 41,1
14.Su kaynaklarının bir gün tükenebileceğini bilir	5 5,6	3 3,3	27 30	22 24,4	33 36,7
15.Sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğünde rahatsız olur	3 3,3	4 4,4	8 8,9	26 28,9	49 54,4
16.Geri dönüşüm hakkında fikir sahibidir	4 4,4	8 8,9	30 33,3	19 21,1	29 32,2
17.Yiyecek atıklarını çöpe atar	10 11,1	6 6,7	7 7,8	19 21,1	48 53,3
18.Yere çöp atar	58 64,4	9 10	5 5,6	9 10	9 10
19.Yere çöp atan kişi veya kişileri uyarır	5 5,6	13 14,4	16 17,8	23 25,6	33 36,7
20.Çevreye zarar verenleri uyarır	5 5,6	11 12,2	12 13,3	27 30	35 38,9
21.Çevre sorunlarına çözüm bulabilir	8 8,9	8 8,9	32 35,6	28 31,1	14 15,6
22.Vaktimin çoğunu doğada geçirir	2 2,2	14 15,6	17 18,9	44 48,9	13 14,4
23.Vaktimin çoğunu evde geçirir	11 12,2	13 14,4	9 10	40 44,4	17 18,9

Tablo 4.3 (Devamı): Velilere Göre Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilinci Anketine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=90)

İFADELER	Tamamen Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
24.Açık kalmış ışığı kapatır	5 5,6	5 5,6	5 5,6	17 18,9	58 64,4
25.Artık materyallerden yeni ürünler oluşturabilir	7 7,8	10 11,1	22 24,4	27 30	24 26,7
26.Açık kalmış televizyonu kapatır	8 8,9	7 7,8	5 5,6	22 24,4	48 43,3
27.Hava kirliliğine nelerin sebep olacağını bilir, sorulduğunda anlatabilir	2 2,2	9 10	21 23,3	28 31,1	30 33,3
28.Temiz havanın nasıl olduğunu anlatabilir	8 8,9	5 5,6	14 15,6	31 34,4	32 35,6

Velilere göre okul öncesi öğrencilerinin % 41,1'i toprağın önemini kesinlikle, % 36,7'si kısmen bilmektedir. Velilerin % 11,1'i çocuklarının toprağın önemini bilip bilmedikleri konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğrencilerinin % 55,6'sı kısmen çiçeklerin isimlerini bilirken % 8,9'u kesinlikle çiçeklerin isimlerini bilmektedirler. Öğrencilerin % 18,9 tamamen, % 51,1'i kısmen fidan dikerek fidan bakımı yapabilmektedirler. Velilerin % 14,4'ü çocuklarının çocuklarının fidan dikip fidan bakımı yapıp yapamadıkları konusunda fikir sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 4.3)

Araştırmaya katılan velilere göre çocukların % 60'ı tamamen ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katılırken % 31,1'i ağaçlandırma çalışmalarına kısmen zevkle katılmaktadır. Öğrencilerin % 45,2'si tamamen, % 35,6'sı kısmen ormanların yararları hakkında fikir sahibidir. Araştırmaya katılan velilerin % 12,2'si çocuklarının ormanların yararları hakkında fikir sahibi olup olmadığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğrencilerinin % 6,7'si tamamen, % 7,8'si kısmen kâğıdın oluşumunu bilmemektedir. Öğrencilerin 35,6'si kâğıdın oluşumunu kısmen bilirken, % 31,1'i kâğıdın oluşumunu tamamen bilmektedirler. Araştırmaya katılan velilere göre çocukların % 86,7'si hayvan beslemek istemektedir, % 77,8'i hayvanlarla zaman geçirmeyi sevmektedir ve % 70'i sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye isteklidir.

Velilere göre okul öncesi öğrencilerinin % 77,8'i doğadaki canlıları fark etmektedir, % 74,4'ü doğadaki canlıları (bitki, hayvan) koruma konusunda isteklidir. Öğrencilerin % 3,3'ü suyun boşa gitmemesi için sorumluluk saibi değilken, % 47,8'i kısmen ve % 43,3'ü tamamen suyun boşa gitmemesi için sorumluluk sahibidir.

Araştırmaya katılan velilerin % 3,3'ü çocuklarının suyu boşa harcayanları kesinlikle uyarmadıklarını, % 7,8'i çocuklarının suyu boşa harcayanları kısmen uyarmadıklarını, % 18,9'u çocuklarının suyu boşa harcayanları uyarıp uyarmadıkları konusunda kararsız olduklarını, % 28,9'u çocuklarının suyu boşa harcayanları kısmen uyardıklarını ve % 41,1'i çocuklarının suyu boşa harcayanları kesinlikle uyardıklarını belirtmişlerdir. Velilerin % 36,7'si çocuklarının su kaynaklarının bir gün tükenebileceğini kesinlikle bildiklerini ifade etmişlerdir.

Velilere göre okul öncesi öğrencilerinin % 54,4'ü tamamen, % 28,9'u kısmen sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğünde rahatsız olmaktadır. Öğrencilerin % 32,2'si tamamen % 21,1'i kısmen geri dönüşüm hakkında fikir sahibiyken % 4,4'ü tamamen ve % 8,9'u kısmen geri dönüşüm hakkında fikir sahibi değildirler. Öğrencilerin % 11,1'i kesinlikle yiyecek atıklarını çöpe atmazken, % 53,3'ü kesinlikle yiyecek atıklarını çöpe atmaktadırlar. Öğrencilerin % 20'si yere çöp atarken, % 74,4'ü yere çöp atmamaktadır, % 36,7'si de yere çöp atanları kesinlikle uyarmaktadırlar.

Araştırmaya katılan velilerin % 5,6'sı çocuklarının kesinlikle çevreye zarar verenleri uyarmadıklarını, % 12,2'si kısmen çocuklarının çevreye zarar verenleri uyarmadıklarını, % 13,3'u çocuklarının çevreye zarar verenleri uyarıp uyarmadıkları konusunda fikir sahibi olmadıklarını, % 30'u çocuklarının çevreye zarar verenleri kısmen uyardıklarını ve % 38,9'u çocuklarının çevreye zarar verenleri kesinlikle uyardıklarını belirtmişlerdir.

Velilerin % 17,8'i çocuklarının çevre sorunlarına çözüm bulamayacağını, % 35,6'sı çocuklarının çevre sorunlarına çözüm bulup bulamayacakları konusunda kararsız olduklarını, % 31,1'i çocuklarının çevre sorunlarına kısmen çözüm bulabileceklerini ve % 15,6'sı çocuklarının çevre sorunlarına tamamen çözüm bulabileceklerini belirtmişlerdir. Velilerin yaklaşık yarısının çocuklarının çevre bilincine ilişkin davranışları konusunda kararsız olduğu anlaşılmaktadır.

Velilere göre çocukların % 14,4'ü vaktinin çoğunu tamamen, % 48,9'u kısmen doğada geçirirken, % 17,8'si vaktinin çoğunu doğada geçirmemektedir. Öğrencilerin % 18,9'u vaktinin çoğunu kesinlikle evde geçirmektedir, % 44,4'u vaktinin çoğunu kısmen evde geçirmektedir. Öğrencilerin % 64,4'ü tamamen % 18,9'u kısmen açık kalmış ışığı kapatırken, % 11,2'si açık kalmış ışığı kapatmamaktadır.

Araştırmaya katılan velilerin % 26,7'si çocuklarının kesinlikle artık materyallerden yeni ürünler oluşturabileceklerini, % 30'u çocuklarının kısmen artık materyallerden yeni ürünler oluşturabileceklerini, % 11,1'i çocuklarının kısmen artık materyallerden yeni ürünler oluşturamayacaklarını, % 7,8'i çocuklarının kesinlikle artık materyallerden yeni ürünler oluşturamayacaklarını belirtirken % 24,4'ü çocuklarının artık materyallerden yeni ürünler oluşturup oluşturamayacakları konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin % 16,7'si açık kalmış televizyonu kapatmazken % 24,4'ü açık kalmış televizyonu bazen, % 43,3'ü açık kalmış televizyonu her zaman kapatmaktadır. Velilerin % 64,4'ü çocuklarının hava kirliliğine nelerin sebep olacağını bildiklerini ve sorulduğunda anlatabileceğini, % 70'i çocuklarının temiz havanın nasıl olduğunu anlatabileceğini düşünmektedirler.

Okul öncesi öğrencilerinin çevre bilinci düzeyine aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4: Velilere Göre Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilincine İlişkin

Tanımlayıcı İstatistikler

İFADELER	N	$\bar{x}$	Standart		
			Sapma	Min.	Mak.
1.Toprağın önemini bilir	90	4,04	1,069	1	5
2.Çiçeklerin isimlerini bilir	90	3,50	0,997	1	5
3.Fidan dikebilir ve fidanın bakımını yapabilir	90	3,67	1,068	1	5
4.Ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katılır	90	4,37	1,034	1	5
5.Ormanların yararları hakkında fikir sahibidir	90	4,70	5,463	1	5
6.Kâğıdın oluşumunu bilir	90	3,76	1,171	1	5
7. Hayvan beslemek ister	90	4,68	0,919	1	5
8.Hayvanlarla zaman geçirmeyi sever	90	4,62	,0881	1	5
9.Sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye isteklidir	90	4,52	0,914	1	5
10.Doğadaki canlıları fark eder	90	4,62	0,906	1	5
11.Doğadaki canlıları (bitki, hayvan) koruma konusunda isteklidir	90	4,55	0,961	1	5
12.Suyun boşa gitmesi için sorumluluk sahibidir	90	4,24	0,915	1	5

Tablo 4.4 (Devamı): Velilere Göre Okul Öncesi Öğrencilerinin Çevre Bilincine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

İFADELER	n	$\bar{x}$	Standart		
			Sapma	Min.	Mak.
13.Suyu boşa harcayanları uyarır	90	3,96	1,106	1	5
14.Su kaynaklarının bir gün tükenebileceğini bilir	90	3,83	1,134	1	5
15.Sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğünde rahatsız olur	90	4,26	1,025	1	5
16.Geri dönüşüm hakkında fikir sahibidir	90	3,67	1,149	1	5
17.Yiyecek atıklarını çöpe atar	90	3,98	1,377	1	5
18.Yere çöp atar	90	1,91	1,419	1	5
19.Yere çöp atan kişi veya kişileri uyarır	90	3,73	1,252	1	5
20.Çevreye zarar verenleri uyarır	90	3,84	1,226	1	5
21.Çevre sorunlarına çözüm bulabilir	90	3,35	1,124	1	5
22.Vaktinin çoğunu doğada geçirir	90	3,57	0,994	1	5
23.Vaktinin çoğunu evde geçirir	90	3,43	1,289	1	5
24.Açık kalmış ışığı kapatır	90	4,86	5,467	1	5
25.Artık materyallerden yeni ürünler oluşturabilir	90	3,56	1,218	1	5
26.Açık kalmış televizyonu kapatır	90	4,05	1,309	1	5
27.Hava kirliliğine nelerin sebep olacağını bilir, sorulduğunda anlatabilir	90	3,83	1,073	1	5
28.Temiz havanın nasıl olduğunu anlatabilir	90	3,82	1,232	1	5

Tablo 4.4 incelendiğinde genel olarak ortalamaların 3,5’den yüksek olduğu görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin çevre bilinç düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip “açık kalmış ışığı kapatır” ifadesi olup bu da öğrencilerin özellikle enerji koruma konusunda bilinçli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Velilere göre öğrenciler; ormanların yararları hakkında fikir sahibidirler (ort=4,70), hayvan beslemek istemektedirler (ort=4,68), hayvanlarla zaman geçirmeyi sevmektedirler (ort=4,62) ve doğadaki canlıları fark etmektedirler (ort=4,62).

### 4.3. Değişkenler Arası İlişkilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde ailelerin demografik özelliklerinin kendileri ve çocuklarının çevre bilinci düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Ailelerin demografik özelliklerinin kendilerinin ve çocuklarının çevre bilinci düzeyleri üzerine etkileri hipotez testleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda ailelerin ve çocuklarının çevre bilinci düzeylerinin ailelerin yaş, cinsiyet, gelir, eğitim

düzeyi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analizlerde iki ortalama arasında fark olup olmadığını belirlemek için Independent T-testi, ikiden fazla ortalama arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla One-Way Anova testi kullanılmıştır.

Ailelerin çevre bilinci düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Velilerin Yaş Gruplarına Göre Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

ANOVA	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Gruplar arası	4	0,370	0,093	0,442	0,778
Gruplar içi	85	17,799	0,209			
TOPLAM	89	18,169				

p<0,05

Tablo 4.5 incelendiğinde ailelerin çevre bilinci ortalamaları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 0,442, p>0,05).

Çocukların çevre bilinci düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Çocukların Yaş Gruplarına Göre Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

ANOVA	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Gruplar arası	3	2,726	0,909	1,920	0,132
Gruplar içi	86	40,701	0,473			
TOPLAM	89	43,427				

p<0,05

Tablo 4.6 incelendiğinde çocukların yaş grupları ile çevre bilinç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 1,920, p>0,05).

Ailelerin çevre bilinci düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.



Tablo 4.7: Velilerin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ANOVA	Gruplar arası	4	0,346	0,087	0,413	0,799
	Gruplar içi	85	17,823	0,210		
	TOPLAM	89	18,169			
p<0,05						

Tablo 4.7 incelendiğinde ailelerin çevre bilinci ortalamaları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 0,413, p>0,05).

Çocukların çevre bilinci düzeylerinin ailelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Velilerinin Eğitim Durumlarına Göre Çocukların Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ANOVA	Gruplar arası	4	3,395	0,849	1,802	1,36
	Gruplar içi	85	40,032	0,471		
	TOPLAM	89	43,427			
p<0,05						

Tablo 4.8 incelendiğinde çocukların çevre bilinci ortalamaları ile ailelerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 1,802, p>0,05).

Ailelerin çevre bilinci düzeylerinin meslek gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Velilerin Meslek Gruplarına Göre Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ANOVA	Gruplar arası	4	1,090	0,272	1,356	0,256
	Gruplar içi	85	17,080	0,201		
	TOPLAM	89	18,169			
p<0,05						

Tablo 4.9 incelendiğinde ailelerin çevre bilinci ortalamaları ile meslekleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 1,356, p>0,05).

Çocukların çevre bilinci düzeylerinin ailelerinin meslek gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Velilerinin Meslek Gruplarına Göre Çocukların Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

ANOVA	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Gruplar arası	4	3,053	0,763	1,607	0,180
Gruplar içi	85	40,374	0,475			
TOPLAM	89	43,427				
p<0,05						

Tablo 4.10 incelendiğinde çocukların çevre ortalamaları ile ailelerin meslekleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 1,607, p>0,05).

Ailelerin çevre bilinci düzeylerinin aile yapılarına göre farklılaşp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Velilerin Aile Yapılarına Göre Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

ANOVA	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Gruplar arası	2	0,247	0,124	0,600	0,551
Gruplar içi	87	17,922	0,206			
TOPLAM	89	18,169				
p<0,05						

Tablo 4.11 incelendiğinde ailelerin aile yapıları ile çevre bilinci ortalamaları ile aile yapıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 0,600, p>0,05).

Çocukların çevre bilinci düzeylerinin aile yapılarına göre farklılaşp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12 Velilerin Aile Yapılarına Göre Çocukların Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
ANOVA	Gruplar arası	2	0,296	0,148	0,298	0,743
	Gruplar içi	87	43,131	0,496		
	TOPLAM	89	43,427			
p<0,05						

Tablo 4.12 incelendiğinde çocukların çevre bilinci ortalamaları ile aile yapıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 0,298, p>0,05).

Ailelerin çevre bilinci düzeylerinin aylık gelir durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13: Velilerin Aylık Gelir Durumlarına Göre Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
ANOVA	Gruplar arası	3	0,505	0,168	0,820	0,486
	Gruplar içi	86	17,664	0,205		
	TOPLAM	89	18,169			
p<0,05						

Tablo 4.13 incelendiğinde ailelerin çevre bilinci ortalamaları ile aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (F= 0,820, p>0,05).

Çocukların çevre bilinci düzeylerinin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı One-Way Anova testi aracılığı ile analiz edilmiş, sonuçlar Tablo 4.14’de sunulmuştur.

Tablo 4.14: Velilerin Aylık Gelir Durumlarına Göre Çocukların Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması

	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
ANOVA	Gruplar arası	3	1,264	0,421	0,856	0,465
	Gruplar içi	86	42,163	0,490		
	TOPLAM	89	43,427			
p<0,05						

Tablo 4.14 incelendiğinde çocukların çevre bilinci ortalamaları ile ailelerinin aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $F= 0,856, p>0,05$ ).

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan velilere göre çocuklar toprağın önemini bilmekte, çiçeklerin isimlerini kısmen bilmektedirler. Öğrenciler fidan dikerek fidan bakımı yapabilmektedirler. Araştırmaya katılan velilere göre çocukların ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler ormanların yararları hakkında fikir sahibidir. Velilere göre çocuklar hayvanlarla zaman geçirmeyi sevip, hayvan beslemek istemektedirler. Ancak velilerin hayvan beslemeye istekli olmadıkları anlaşılmıştır. Velilerin ve çocukların sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye istekli olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan veli ve çocuklarının suyun boşa gitmemesi konusunda sorumluluk sahibi oldukları, suyu boşa harcayanları uyardıkları anlaşılmaktadır. Veliler su kaynaklarının birgün tükenebileceğinin kesinlikle bilincinde olduklarını ifade etmişlerdir. Çocuklarının da suyun önemini bildiklerini ve suyu boşa harcamadıkları söylenebilir.

Okul öncesi öğrencilerin geri dönüşüm hakkında fikir sahibi oldukları, yiyecek atıklarını çöpe attıkları ve yere çöp atanları kesinlikle uyardıkları görülmüştür.

Veliler çevre sorunlarına kısmen çözüm bulabileceklerini düşünürken, çocuklarının sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğünde rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Velilerin çoğu vakitlerini kesinlikle evde geçirmek isterken öğrenciler ise vakitlerini doğada geçirmek istemektedirler. Veliler açık kalmış ışığı her zaman kapatırken, çocukların da açık kalmış ışığı kapattıklarını belirtmişlerdir.

Velilerin ve çocuklarının her zaman artık materyallerden yeni ürünler oluşturabildiklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Veliler çocuklarının temiz havanın nasıl oluştuğunu anlatabileceklerini, kâğıdın oluşumunu da bildiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin ve çocuklarının da doğadaki canlıları (bitki, hayvan vb.) koruma konusunda istekli oldukları görülmüştür.

# BEŞİNCİ BÖLÜM

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma anne babaların ve okul öncesi grubu çocuklarının çevre bilincine sahip olma durumlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma Bartın ilinde bağımsız anaokullarında eğitim gören çocukların anne babalarını kapsamaktadır. Bu çalışmada Bartın Mustafa Aydede Anaokulunda eğitim gören çocukların anne babalarının kendilerinin ve çocuklarının çevre bilincine sahip olma düzeyleri değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda anne babalara göre okul öncesi öğrencilerinin toprağın önemini kısmen bildikleri, çiçekleri ayırt edebildikleri, fidan diktikleri ve kağıdın oluşumu hakkında fikir sahibi oldukları tespit edilmiştir. Yine okul öncesi öğrencilerinin ağaç ve ormanın önemini farkında oldukları, canlıların korunması konusunda farkındalığa sahip oldukları, hayvanları beslemekte istekli ve hayvanlarla vakit geçirmek istedikleri tespit edilmiştir. Veliler çocuklarının su kaynaklarının boşa harcanmasına karşı ve su kaynaklarının bir gün tükeneceğinin farkında olduklarını düşünmektedir. Bu çalışmayı destekleyen, çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla 3-6 yaşları arasında özel anaokuluna devam eden 200 çocuk üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların çevre ile ilgili konuları ayırtetme, düzenleme ve kavrama becerilerinin olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Çabuk, 2011).

Ailelere göre öğrencilerin önemli bir kısmı ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katılmaktadır ve toprağın önemini bilmektedirler. Çocuklar çiçeklerin isimlerini kısmen bilmekle beraber kağıdın oluşumunu da genel olarak bilmemektedirler. Öğrenciler sokak hayvanlarına yardım etmeye karşı isteklidirler. Bu çalışmayı destekleyen Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010) tarafından 8. Sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarını nasıl algıladıklarını ve neler düşündüklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bir çalışmaya göre çocukların çevre algılarının olumlu olduğu ve olumlu çevre algısı içerisinde en çok bitkilerin daha sonra hayvanların (sokak hayvanları hariç) ve en az insanın olduğu bir çevre istedikleri anlaşılmış olup öğrenciler insan söz konusu olduğunda ise insanın olumsuz etkilerinin olmadığı bir çevre istediklerini belirtmişlerdir. Ana sınıfında çevreye

karşı olumlu tutum geliştirmiş çocukların ilerde yetişkin olduklarında bu alışkanlıklarını sürdürecekleri söylenebilir.

Okul öncesi öğrencileri çevrelerinde gördükleri kirlilikten rahatsız olmakta, yere çöp atmamaktadırlar ve yere çöp atanları uyardıkları ancak geri dönüşüm hakkında yeterince bilgi sahibi değildirler. Benzer şekilde Onur, Çağlar ve Salman (2016) beş yaş grubu çocuklara ile görüşme, gözlem ve resimleme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda elde ettikleri bulgulardan okul öncesi çocuklarının çevre, geri dönüşüm ve çevrenin korunması konularında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını gözlemlemişlerdir. Okul öncesi öğrencilerinin yarısı boş vakitlerini doğada geçirirken diğeri yarısı da evde geçirmektedirler. Araştırmaya katılan anne babalar çocuklarının enerji kaynaklarının kullanımını konusundaki tutumlarına dair kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde çocuklarının hava kirliliğine nelerin sebep olduğu ve temiz havanın nasıl olması gerektiği konusundaki tutumlarına dair de kararsızdırlar. Bu sonuca göre anne babalar çocuklarının enerji kaynakları, hava kirliliği gibi konularında nasıl bir tutum içinde olduklarının farkında olmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan anne babaların çoğu toprağın önemini bilen, çiçekleri ayırt edebilen, daha önce fidan dikmiş, ağacın ve ormanın önemini farkında olan, kağıdın oluşumu hakkında fikir sahibi olan bireylerdir. Anne babaların çoğu canlıların korunması konusunda farkındalığa sahipken bir hayvan beslemek ve bir hayvanla vakit geçirmek konusunda istekli değildirler. Araştırmaya katılan anne babaların çevre bilinci ortalamaları oldukça yüksektir. Bu sonuç farklı illerde yetişkinler üzerine yapılan ve katılımcıların çevre bilinci düzeylerini yüksek bulan çalışmalarla örtüşmektedir (Mansuroğlu, Karagüzel ve Atik, 2008). Yılmaz ve Yılmaz 2016 yılında Trakya’da ve 2017 yılında Kırklareli ilinde yaşayan halkın ülkesel, bölgesel ve yerel boyutta çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarını saptamak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında halkın çevreye karşı duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Anne babalar suyun boşa gitmemesi konusunda sorumluluk sahibidir, su kaynaklarının boşa harcanmaması konusunda duyarlıdırlar ve su kaynaklarımızın bir gün tükenebileceğinin farkındadırlar. Yıldırım (2009) tarafından yürütülen ve İstanbul’da yaşayan vatandaşların su tasarrufu konusundaki bilinç düzeyini incelemek amacıyla 2210 denek ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda katılımcıların çoğunluğunun su tasarrufu yaptıkları belirlenmiştir. Anne babaların neredeyse tamamı çevrelerinde gördükleri

kirlilikten rahatsız olmalarına rağmen bir kısmı yere çöp atmakta ve yere çöp atanları uyarmamaktadır. Çevre sorunlarına çözüm yolu bulma konusunda farkındalıkları düşük olan anne babalar geri dönüşüm hakkında da tamamen bilgili değildirler.

Araştırmaya katılan anne babaların yaklaşık yarısı boş vakitlerini doğada geçirirken diğer yarısı boş vakitlerini evde geçirmektedirler. Anne babalar enerji kaynaklarını boşa harcamamak konusunda duyarlıdırlar, hava kirliliğinin nedenlerinin farkındadırlar ve temiz havanın nasıl olması gerektiği hakkında fikir sahibidirler. Anne babaların çevre bilinç düzeyleri ile yaşları, eğitim durumları, meslekleri, aile yapıları ve aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarının benzer olmasının bu sonuca neden olduğu düşünülmektedir. Kızılaslan ve Kızılaslan (2005) Tokat ilinde çevre konularında kırsal halkın bilinç düzeyini araştırdıkları çalışmada gelir düzeyinin çevre bilincine çok fazla etki yapmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çevre bilinç düzeyleri ile yaş grupları, ailelerinin eğitim durumları, ailelerinin meslekleri, aile yapıları ve ailelerinin aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonucu desteklemeyen Taşkın ve Şahin'in (2008) Altı Yaş Okul Öncesi Çocukların çevre kavramına ilişkin yaptığı bir çalışmada ise 6 yaş gurubunun çevre kavramını farklı şekilde algıladığı, bu algının yaşanılan yer ve sosyoekonomik düzeye göre değiştiği sonucunu ortaya konulmuştur. Abramson ve Inglehart (1995)'a göre orta üst gelir grubundan gelen bireyler alt ve üst gelir grubundan gelenlere göre çevreye karşı daha duyarlıdır. Bu çalışmada farklı bir sonuca ulaşmanın nedeni olarak araştırmaya katılan ailelerin sosyo-ekonomik, kültürel yapılarının benzer olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Benzer şekilde Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının; ailelerinin öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri ve ailelerinin mesleklerine göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin çevre tutum ve bilgilerinin anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Aydın ve Kaya (2011) sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevreye yönelik duyarlılıklarının öğrencinin cinsiyeti, anne-baba öğrenim düzeyi, anne-baba mesleği ve ailenin gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Anne babalar ile çocuklarının çevreye yönelik tutumları karşılaştırıldığında genel olarak aynı düzeyde tutum ve davranışa sahip oldukları görülmektedir. Hayvan beslemek konusunda çocuklar anne ya da babalarından daha fazla isteklidirler, aynı şekilde çocuklar hayvanlarla zaman geçirmeyi anne babalarından daha fazla sevmektedirler ve sokak hayvanlarına yardım etmeye daha fazla isteklidirler. Okul öncesi öğrencileri anne babalarından daha fazla doğada vakit geçirmektedirler ve doğadaki canlıları fark etmektedirler. Palmer'in (1995) yaptığı bir çalışmada bu sonucu desteklemekte olup 4-6 yaşındaki çocukların çevresel tutumlarının, anne babaların çevre hakkında konuşmalarından ve ebeveynlerin çevresel konular hakkında tartışmalarından etkilendiğini, çocuklarıyla çevresel bilgilerini paylaşan ebeveynlerin çocuklarının çevresel tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemden başlayan ve yaşam boyu süren sistematik çevre eğitimi ile bireylerin çevreye duyarlılığının artırılabilceği araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Onur, Çağlar ve Salman (2016) 5 yaş grubu anaokulu öğrencileri ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada çocuklarda çevre eğitimi ile çevre konusunda olumlu algılar oluşturulabileceği ve istendik davranış geliştirilebileceğini tespit etmişlerdir. Gülay ve Ekici (2010) okulöncesi çocuklarla gerçekleştirilecek çevre eğitiminin onların çevreyi tanımalarının yanı sıra çevreye karşı duyarlılıklarını arttırmalarına da destek olabileceğini belirtmişlerdir. Horwitz (1996)'e göre bireylerde çevreye dönük ilgi ve doğa ile birliktelik erken yaşlarda başlamaktadır. Çevreye yönelik olumlu tutumlar formal eğitim ile şekillenmekte özellikle de okul öncesi eğitim bu süreçte son derece önemlidir (Taşkın, 2004, 86). Basile (2000), çevre eğitiminde ve çevreye yönelik tutumların şekillenmesinde okul öncesi dönemin anahtar bir rol oynadığını savunmaktadır. Basile'in çalışmasına göre doğa aktivitelerine katılan 9 yaş grubu öğrenciler, benzeri etkinliklere katılmayan öğrencilere göre çevre ile ilgili daha az bilgi düzeyine sahiptir.

Çocuğun eğitiminin temeli ve en yakın çevresi olan ailesinde çevreye yönelik ilginin olması önemlidir. Çocuğun yakın çevresindeki yetişkinler ne kadar ilgili ve doğru tutumlar sergileyip doğru modeller olurlarsa, çocuklar da o kadar bilinçli olabilirler (Çabuk ve Haktanır, 2000, 80). Gelecek nesillere yaşanılabilir bir çevre bırakmak, doğal kaynakları korumak her bireyin hayati sorumluluğudur. Çocukların anaokulundan itibaren çevre bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri bunun için de rol model aldıkları anne babalarının çevre bilincine sahip olmaları önemlidir.



## 5.2. Öneriler

### 5.2.1. Eğiticilere Öneriler

Öğrencilerin hayvanların, bitkilerin bakımlarında sorumluluk alabilecekleri etkinliklerin sayısı arttırılmalıdır.

Aile katılımlı çevre gezileri düzenlenmelidir.

Su kaynaklarının korunması, geri dönüşüm ve enerji kaynakları hakkında bilinçlendirmeye dönük aile katılımlı etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

Kağıdın oluşumunu gözlemleyebilecekleri etkinlikler düzenlenebilir.

Çevre ile ilgili konular oyunlaştırılarak çocuğa sunulmalıdır.

Atık malzemelerin geri dönüşüm süreci okullarda uygulanmalıdır.

Çevre bilincini geliştirmeye yönelik aile katılımlı projeler hazırlanabilir, STK'ların yaptığı projeler desteklenebilir.

### 5.2.2. Ailelere Öneriler

Aileler çocukları ile doğa yürüyüşü, çiçek yetiştirme, hayvan besleme, enerji tasarrufu gibi etkinlikler gerçekleştirmelidir.

Çocuklara bireysel sorumluluklar verilerek, sosyal sorumluluk bilinçlerinin gelişmesi sağlanmalıdır.

Aileler çocuklarına çevre bilinci içerikli çizgi film, belgesel, animasyon vb. izlettirmelidir.

Çocuklara doğayı korumanın, hayvan sevgisinin, enerji tasarrufunun vb. önemini vurgulayan masal, hikâye kitapları okunmalıdır.

Çocuklara oyuncak alırken dayanıklı ve çevreye zararlı olmayan ürünler tercih edilmelidir.

İmkânlar ölçüsünde evde, bahçede çevreyi korumaya yönelik köşeler, evde bölümler oluşturulmalıdır.

Çocukları boş zamanlarını doğal ortamlarda ve açık havada geçirmeye önem vermelidirler.

Çocuklar davranış kalıplarında ailelerini rol model aldıkları unutulmamalı, aileler çevreye duyarlı davranışları ile çocuklarına örnek olmalıdır.

### **5.2.3. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler**

Yaşam boyu eğitim programları kapsamında ailelerin çevre bilincini geliştirmeye yönelik kurs, panel, konferans, vb. etkinlikler düzenlenmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çevreye yönelik etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.

Çevrenin korunması ve çevre bilinci oluşturulması amacıyla faaliyet gösteren STK ile protokoller oluşturularak ailelerin ve okul öncesi öğrencilerinin ayrı ayrı ve birlikte katılabilecekleri etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında geri dönüşüm uygulamaları zorunlu tutulmalıdır.

Okullarda eğitim programlarına ağaç dikimi, çevre gezisi, vb. etkinlikler eklenmelidir.

Ailenin okul öncesi eğitimde çevre bilincine yönelik etkinliklere katılımlarını düzenleyen MEB programları hazırlanmalıdır.

### **5.2.4. Araştırmacılara Öneriler**

Çalışma verilerinin güçlendirilmesi için daha kapsamlı bir evrenle çalışma gerçekleştirilebilir.

Türkiye genelinde farklı bölgelerde çalışma gerçekleştirilerek Türkiye'deki çevre bilinci düzeyi daha net ortaya konabilir.

Okul öncesi eğitim döneminden başlayarak yaşam boyu eğitim sürecinde çevre konusunda bilimsel çalışmaların sayısı artırılarak konunun önemi vurgulanmalıdır.

Toplumun çevre bilinci düzeylerini belirleyici ve bu düzeyi arttırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2006). *Okul öncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Abramson, P. R. ve Inglehart, R. (1995). *Value change in global perspective*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ahmetoğlu, E. (2010). Okul öncesi eğitimin tarihçesi ve temel ilkeleri, Ekiz, D. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*, (ss. 10-28). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- AİLE. 2017. <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/5422bc94369dc316585c0e01/1.5.1739.pdf>. adresinden 10.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ak, S. (2008). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akbaş, O. & Özdemir, M. S. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 112-126.
- Akduman, G. G. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi, Uyanık- Balat, G. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi Okuryazarlığı Ve Yaşam Boyu Öğrenme*. (Açılış Konuşması) International Educational Technology Conference (IETC) 6 – 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi. [[ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc](http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc)]web adresinden 31.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aksu, C. (2011). *Sürdürülebilir kalkınma ve çevre*. Güney Anadolu Kalkınma Ajansı Yayınları.

- Aktan, C. C. (2007). *Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Aktaş Arnas, Y. (2006). The effects of television food advertisement on children's food purchasing request. *Pediatrics International*, 48 (2), 138-145.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2008* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Algül, E. (2016). *Türkiye için çevre politikaları* (1. bs.). İstanbul: Pales Yayınları.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. & Yılmaz, A. (2006). *İkögretim öğrenilerinin çevree yönelik tutum ve bilgileri üzerine bir çalışma. VII. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi özetler kitabı*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Alpar, R. (2006). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA.
- Arcury, T. A. (1990). Environmental attitude and environmental knowledge, *Human Organization*, 49 (4), 300-304.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Arıkan, Y. (2006). *Birleşmiş Milletler iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi ve Kyoto protokolü: metinler ve temel belgeler*. Ankara: Bölgesel Çevre Merkezi.
- Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A. & Scharff, E. (2000). Transcending the individual human mind-creating shared understanding through collaborative design. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 7 (1), 84-113.
- Aslanurgan, E. & Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerideki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 219-238.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ay, Selanik, T. (2010). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 76-93.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (5.bs.). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24 (Temmuz-2011), 229-257.
- Ayhan, S. (2005). *Dünden bugüne yaşam boyu öğrenme, 1. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu bildiri kitabı*. 9-10 Aralık 2004, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aytaç, K. (1985). *Avrupa okul sistemlerinin demokratlaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları Almanya, Danimarka ve Türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bal, D. A. (2015). Çevre ile ilgili yeni yaklaşımlar, Aydoğdu, M. & Gezer, K. (Ed.). *Çevre bilimi* (5.bs.) (ss. 184-208). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barlas, N. (2013). *Küresel krizlerden sürdürülebilir topluma, çağımızın çevre sorunları* (1. bs.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32 (1), 21-27.
- Baş, M. (2012). *TBMM üyelerinin çevre sorunlarına yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitimde uygulamalı çevre eğitim gelişimde ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Başaran, D. (2009). *ISO 14001: 2005 çevre yönetim sisteminin çalışanlar tarafından benimsenmesi ve çevre bilinci gelişimine etkisinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Başaran, İ. E. (1983). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bekman, S. (2003). *Erken çocukluk eğitimi politikaları: yaygınlaştırma yönetim ve yapılar toplantısı raporu*. AÇEV Yayınları.
- Bilgi, M. G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretimde aktif öğretim yöntemlerinin rolü*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilgin Aydın, H. (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bligh, E. (1982). *Professionalism and flexibility in learning*. (Leverhulm Series No 6 Ed.). Guildford. Society for Research into Higher Education.
- Bodur, M. & Sarıgöllü, E. (2005). Environmental sensitivity in a developing country: consumer classification and implications. *Environment and Behavior*, 37 (4), 487-510.
- Budak, B. (2008). *İlköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Budak, S. (2010). Türkiye’de çevre değerlerinin korunmasında bir kamu örgütlenmesi “Çevre ve Orman Bakanlığı”. *Küreselleşme karşısında kamu yönetimi ve hizmeti, KTahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi*, 283-301.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 693-708.
- Burns, C. P., Roe, B. D. & Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in Today’s elementary schools*. Boston Houghton Mifflin Company.

- Bülbül, S. (1991). *Halk eğitime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayın No: 213.
- Bülbül, Y. (2007). *Ortaöğretim çevre ve insan dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin çevreye yönelik tutumlara etkisi*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Caiman, C. & Lundegard, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20 (4), 437-459.
- Candy, P. c. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education, national board of employment, education and training*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy*. Report for US national commission on libraries and information science and national forum on information literacy.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 189-198.
- Çakır Sümer, G. (2007). Türkiye'de çevre bilincinin gelişimine katkıları bakımından Türkiye Çevre Vakfı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 279-297.
- Çakmak Çamlıbel, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Journal of Social Sciences*, 1 (20), 1-18.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66.



- Çelik, M. & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.
- Çelik, M. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- ÇSB. (2017). [https://www.csb.gov.tr/db/tabiat/editordosya/cevre\\_kanunu\\_2872.pdf](https://www.csb.gov.tr/db/tabiat/editordosya/cevre_kanunu_2872.pdf) adresinden 15.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Dağdemir, Ö. (2015). *Çevre sorunlarına ekonomik yaklaşımlar ve optimal politika arayışları* (3.bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- De La Harpe, B., Radloff, A. & Wyber, J. (2000). Quality and generic (Professional) skills. *Quality in Higher Education*, 6 (3), 231-243.
- Dearing, E., Holly Kreider, Sandra Denise Simpkins, Heather Bastow Weiss (2006). Family involvement in school and low-income children’s literacy: longitudinal associations between and within families, *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 653-664.
- Dedeoğlu, E. (2012). Çevre ve Şehircilik Bakanlığı’nın kurulması koordinasyon meselesini çözer mi?, Tepav Politika Notu.
- Dehmell, A. (2006). Making a european area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union’s lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49-62.
- Demirci, C. (2011). *Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan performans değerlendirme sistemleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1989). *Ülkemizde okul öncesi çağıdaki çocukların eğitimlerinin gereği ve yaygınlaştırılmasına yönelik çözüm önerileri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demiröz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, G. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, E. & Erözkan, A. (2008). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (3. bs.). Ankara: Maya Akademi.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dinçer, M. (1991). *Çevre eğitiminin önemi*. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı.
- Dinçer, M. (1996). *Çevre gönüllü kuruluşları*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Dinçsoy, Ö. (1995). *2000'e beş kala Türk eğitim sistemi "genel bir bakış"*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Doğan, M. (1998). *Türkiye ulusal çevre stratejisi ve eylem planı eğitim ve katılım grubu raporu*. Ankara: DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı.
- Duman, A. (2005). *Türkiye'de yaşam boyu öğrenme siyasalarının oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği, 1. Yaşam boyu öğrenme sempozyumu bildiri kitabı*. 9-10 Aralık 2004, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duman, M. & Önder, H. (2015). *Doğal kaynaklar ve çevre ekoomisi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Durman, M. & Önder, H. (2015). *Doğal kaynaklar ve çevre ekonomisi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Dursun, İ. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitim alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (9), 1691-1715.
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Ekiz, D. (2010). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği. Ekiz, D. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş*, (ss. 187-198). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum gelişim ve eğitim üzerine denemeler*, (Çeviri: Öngen, D.). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü ve Uygulama Merkezi Yayınları, 3 (88).
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11.
- Erdamar, G. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler*. (Ed. Özcan Demirel). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, Ş. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları ve çeşitleri, Tümkaya, S. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi*, (ss. 290-306). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erentay, N. (2013). *Okul dışı doğa uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin fene ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ergün, O. (1977). *Türk maarif tarihi* (5. bs.). İstanbul: Eser Matbaası.
- Erol, G. H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1 (1), 65-77.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ersoy, A. & Yılmaz, B. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri*, Türk Kütüphaneciliği Yayınları 23 (4), 803-834.
- Ersoy, A. & Yılmaz, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal bir yaklaşım, Aydın, A. ve Ateş, K. (Ed.) *Bilgi okuryazarlığından yaşam boyu öğrenmeye*, ss. 70-85. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

- Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk eğitim kütüphaneleri* Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Erten, S. (2003). *Okul öncesi öğretmen adaylarında çevreye karşı yararlı davranışların araştırılması*, Kuşadası: OMEP Dünya Konsey Toplantısı.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Erten, S. (2007). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 70, 1-13.
- Ertürk, H. (2012). *Çevre bilimleri* (4.bs.). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara.
- EU. (2016). <http://www.eea.europa.eu>, adresinden 14.02.2016 tarihinde alınmıştır.
- Evren, I. (2008). *Sosyo-ekonomik durumun çevre bilincinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fischer G. (1999). Lifelong Learning: changing mindsets. *7th International Conference on Computers in Education on New Human Abilities for the Networked Society* (ICCE’99, Chiba, Japan, April, 1999), ss.21-30.
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning-more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11 (3), 265.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48 (1), 18-33.
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.

- Gencel, E. G. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (170), 237-252.
- Geray, C. (2013). Halk eğitimin güncel sorunları, Yıldız, A. ve Uysal, M. (Ed.), *Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya*, (ss. 11-23). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gough, S. (1997). Founders of environmental education: narratives of the Australian environmental education movement. *Environmental Education Research*, 3 (1), 43-57.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları, *İlköğretim Online*, 6 (3), 452-468.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. & Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143.
- Görmez, K. (2015). *Çevre sorunları* (3.bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Görümlü, T. (2003). *Liselerde çevreye karşı duyarlılığın oluşmasında çevre eğitiminin önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21.
- Gülay, H. & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 74-84.
- Gülay, H. ve Öznacar, M. D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Güler, B. (2004). *Avrupa birliği'nin yetişkin eğitim programı grundtvig çerçevesinde halk kütüphanelerinin yeri ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak “yaşam boyu öğrenme” ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7 (2), 1-14.
- Gürkan, T. (2011). Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim. Yaşar, Ş. (Ed.) *Okulöncesi Eğitime Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Güven, G. & Azkeskin, K. E. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. *Erken Çocuk Eğitimi İçinde*, 2-52.
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Ostman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21 (7), 975-990.
- Hake, B. (2006). Ab politikaları ve bilgi ekonomisi: yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol, Sayılan F. ve Yıldız, A. (Ed.), *Yaşam boyu öğrenme: sempozyum bildiriler ve tartışmalar*, (ss. 56-70). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Haktanır, G. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*, (6.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hart, E. P. (1981). Identification of key characteristics of environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 13 (1), 12-16.
- Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi. 2009. <http://metek.meb.gov.tr/dosyalar/Turkiye.HAYAT.BOYU.%20OGRENME.STRATEJI.BELGESI.2009.doc> adresinden 10.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi. 2014-2018. <http://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/> adresinden 16.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Horwitz, W. A. (1996). Developmental origins of environmental ethics: The life experiences of activist. *Ethics and Behavior*, 6 (1), 29-54.
- HÖP. 2006. [http://www.ua.gov.tr/docs/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme/hayatboyu-\\_grenme-programi-\\_llp\\_-basvuru-kilavuzu.pdf?sfvrsn=0](http://www.ua.gov.tr/docs/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme/hayatboyu-_grenme-programi-_llp_-basvuru-kilavuzu.pdf?sfvrsn=0) adresinden 14.08.2017 tarihinde alınmıştır.

- İnan, Z. İ. (2011). *Özel okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- İşbir, E. G. (1991). *Şehirleşme ve meseleleri: çevre, mesken, yönetim*. Ankara: Gazi Büro.
- Jansen-Simmermon, W. (2009). A study of a two-year college and how it fosters lifelong learning and empowerment. *University of South Dakota*.
- Jeffs, T. & Smith, M. K. (2011). What is informal education?. *The Encyclopaedia of Informal Education*, <http://infed.org> adresinden 25.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present and future. *Clin Psychol Sci Pract*, 10 (2), 144-156.
- Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi-Journal of Theoretical Educational Science*, 5 (2), 171-185.
- Kandır, A. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karabekir, K. (2015). *Çocuk davamız*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karacan, A. R. (2007). *Çevre ekonomisi ve politikası*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 26-35.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24.bs.). Ankara. Nobel Yayınları.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, H. (2005). *Erken çocukluk eğitim programlarından anne-çocuk eğitim programının 6 yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Kartal, H. (2007). Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitimi programının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6 (2), 234-248.
- Kavruk, S. (2002). *Türkiye’de çevre duyarlılığının artırılmasında çevre eğitiminin rolü ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, H. N. (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde iletişimin dili*. İstanbul: Bilgi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Keleş, R. & Hamamcı, C. (2005). *Çevrebilim*, Ankara: İmge Yayınları.
- Keleş, R., Hamamcı, C. & Çoban, A. (2015). *Çevre politikası* (8.bs.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kenar, N. (2005). *Yaşam boyu öğrenme*, <http://www.messegitim.com.tr/ti/587/0/YASAM-BOYU-OGRENME> adresinden 10.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Kırlioğlu, H. & Can, A. V. (1998). *Çevre muhasebesi*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa birliği ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kızılaslan, H. ve Kızılaslan, N. (2005). Çevre konularında kırsal halkın bilinç düzeyi ve davranışları (Tokat ili Artova ilçesi örneği). *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 67-89.
- Knapper, C. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. Psychology Press.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler, göz ardı edilen bir kesim*, Çeviri: Ayhan, S. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kocakurt, Ö. & Güven, S. (2005). Çevre aile ve çocuk. *Eğitim ve Bilim*, 30 (135).



- Koç, M., Taş, S., Özkah, H. H. & Yılmaz, E. (2009). Türkiye’de yetişkin ve yaşam boyu eğitimine yönelik lisans programı önerisi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Koçak Tümer, N. B. (2015). *Okul öncesi çocuklar için “çocuklar için çevre ölçeği” nin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçer, H. A. (1980). *Eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kuru Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 1-23.
- Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. The Hague: International Federation of Library Associations and Institutions.
- Lazol, I., Mugal, E. & Yücel, Y. (2008). Sürdürülebilir bir çevre için çevre muhasebesi ve KOBİ’lere yönelik bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 38.
- Mahiroğlu, A. (2005). New education policies in the european union countries and lifelong learning. *J. Natl. Educ.*, 33, 167.
- Mansuroğlu, S., Karagüzel, O. & Atik, M. (2008). Environmental awareness level in Antalya city (Turkey) and it’s relations with socio-economic characteristics. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 167-177.
- Markkula, M., Van der Perre, G. & Claeys, C. (2000). Why would universities be in place to offer learning on demand?.
- Mcmillan, E. E., Wright, T. & Karen, B. (2004). Impact of a university-level environmental studies class of students’ values. *The Journal of Enviromental Education*, 35 (3).
- MEB, 2013. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 16.02.2018 tarihinde alınmıştır.

- Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). Revisiting Lifelong Learning for the 21 st Century.
- Meredith, J., Cantrell, D., Conner, M., Evener, B., Hunn, D. & Spector, P. (2000). *Best practices for environmental education: guidelines for success*. A Project of Ohio EE 2000, Ohio, USA: Environmental Education Council of Ohio.
- Meydan, S. (1990). *Okul öncesi eğitim faaliyetleri, Ya-Pa okul öncesi eğitim semineri kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 9-17.
- MFA. (2017). [www.mfa.gov.tr](http://www.mfa.gov.tr) adresinden 14.09.2017 tarihinde alınmıştır.
- Mialaret, G. (1977). *Dünyada okul öncesi eğitimi*. Ankara:UNESCO, Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Miser, R. (2013). *Yaşam boyu öğrenme kavram ve bağlam*. Ankara: Ankara Üniversitesi Fakültesi Mezunları Derneği Yayınları.
- Morrison, G. S. (2007). *Fundamentals of childhood education*. New Jersey: Merrill.
- Mutlu, A. (2006). Küresel kamusal mallar bağlamında sağlık hizmetleri ve çevre kirlenmesi: üretim, finansman ve yönetim sorunları. *Maliye Dergisi*, 150, 32-47.
- Neal, P. & Palmer, J. (1994). *The handbook of environmental education*. New York: Routledge.
- O'Connor, A. B. (1986). *Nursing staff development and continuing education*. Toronto: Little Borwm and Company.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi: yetişkin eğitimi*. İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Oktay, A. & Unutkan, P. (2007). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim, Oğuz, O., Oktay, A., Ayhan, H. (Ed.), *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*, (ss. 15-39). İstanbul.

- Okday, A. (2004). *Yaşaman sihirli yılları: okul öncesi dönem*, (5.bs.). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Onur, A., Çağlar, A. ve Salman, M. (2016). 5 yaş okulöncesi çocuklarda atık kağıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2457-2468.
- Onur, B. (2005). *Türkiye 'de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Yayınları.
- Owens, P. (2005). Children's Environmental values in the early school years. *International research in geographical and environmental education*, 14 (4), 323-329.
- Ozener, S. (2004). *Türkiye 'de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı?*, V. *Ulusal ekoloji ve çevre kongresi bildiri kitabı*, İzmir: Biyologlar Derneği.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 609-635.
- Özey, R. (2001). *Çevre sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özkaya, A. & Uşak, M. (2009). *Çevre kavramı ve çevre biliminin tarihsel gelişimi*. Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Öztürk, Z. (2010). *Sosyo-ekonomik ve demografik faktörlerin çevresel sorunların algılanması ve çevre duyarlılığı üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: understanding and misunderstanding of concepts to waste management. *Environmental Education Research*, 1 (2).
- Parkinson, A. (1999). Developing the attribute o lifelong learning. *29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, 10-13 Kasım 1999, San Juan, Puerto Rico.
- Parlak yıldız, B. & Aydın, F. (2004). Okul öncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme. *In 13th National Educational Sciences Congress*, Malatya, Türkiye.

- Parlakyıldız, B. (1998). *Okul öncesi öğretmenlerinin anasınıfı programını uygulamadaki yeterlilik dereceleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma ve yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Polat, C. & Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı, Küreselleşme, demokratikleşme ve Türkiye uluslararası sempozyumu bildiri kitabı, 27-30 Mart 2008, Antalya*.
- Ponting, C. (2000). *Dünyanın yeşil tarihi*, (Çeviri: Ayşe Başcısender). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Ponton, M. K., Carr, P. B. & Derrick, M. G. (2004). A path analysis of the conative factors associated with autonomous learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1 (1), 59-69.
- Poyraz, H. & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pökön, A. (2003). *Fransa ve Türkiye okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Rubenson, K. (1997). *Adult education and training: the poor cousin. An anlysis of Review of National Polices for education*, MIMEO, Paris: OECD.
- Sapsağlam, O. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1.
- Seçer, Z., Hakan, S. & Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesi dönemdeki çocukların ahlakı ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.
- Sencer, M. & Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntembilim*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İderesi Enstitüsü.

- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezgin, S. İ. (2001). *Avrupa birliğinin eğitim, öğrenme ve gençlik politikaları, Türkiye-AB İlişkileri Sempozyumu*. Ankara: Ankara Ofset.
- Smith, S. (2004). *Environmental hazards*. London and New York: Routledge.
- Soran, H., Akkoyunu, B. & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesinin örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30).
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen e lkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Spindler, G. & Spindler, L. (1997). *Pathways to cultural awareness: cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stern, P. C. & Dietz, T. (1994). The value basis of environmental concern. *Journal of social issues*, 50 (3), 65-84.
- Stokes, E., Edge, A. & West, A. (2001). Environmental education in the educational systems of the european union, synthesis report, commissioned by the environment director general of the european commission.
- Sülün, Y. (2002). Çevre kirliliğini önlemede eğitimin rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8.
- şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın, Ö, ve şahin, B.(2008) “Çevre” Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23. 1. s:10.

- Taşkın, Ö. (2004). Postmaterialism, new environmental paradigm and ecocentric approach: “A qualitative and quantitative study of environmental attitudes of Turkish senior high school students. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana University, Bloomington, IN.
- Tıraş, H. H. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: teorik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 57-73.
- TİKA. (2017). [www.tika.gov.tr](http://www.tika.gov.tr) adresinden 14.09.2017 tarihinde alınmıştır.
- Tombul, F. (2006). *Türkiye’de çevre için eğitime verilen önem*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Topakkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (4), 118-125.
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama (Lifelong Learning: Concept, policy, instruments and implementation).
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. Avcı, A. & Toran, M. (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- TTKDER. (2018). <http://www.ttkder.org.tr/kurulus.html> adresinden 14.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C. & Ertepinar, H. (2004). Environmental attitudes of the 6th grade students from rural and urban areas: a case study for Ankara. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 167-175.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5 (1), 87-98.
- Turgut, N. (1998). *Çevre Hukuku*, Ankara: Savaş Yayınları.

- Türkoğlu, A. (1996). *99 soruda eğitim bilimlerine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Türküm, A. S. (1998). *Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci*. Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, s. 165-181. Eskişehir.
- UA. 2017. [http://www.ua.gov.tr/docs/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme/llp\\_basvuru\\_kilavuzu1.pdf?sfvrsn=0](http://www.ua.gov.tr/docs/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme/llp_basvuru_kilavuzu1.pdf?sfvrsn=0). Adresinden 15.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ulucak, R. & Erdem, E. (2012). Çevre-iktisat ilişkisi ve Türkiye’de çevre politikalarının etkinliği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 4(6).
- Uluğ, S. E. (1992). Çevre kirlenmesinin boyutları, Keleş, R. (Ed.), *İnsan-Çevre-Toplum* (ss. 17-24). Ankara: İmge Kitabevi.
- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*, 11-56.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı, Gönen, E. (Ed.), *Çocuk edebiyatı*, (ss. 33-52). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Uşak, M. (2015). Çevre nedir. Aydoğdu, M. & Gezer, K. (Ed.) *Çevre Bilimi* (5.bs.) (ss. 1-34), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3 (2), 17-23.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29).
- Ünal, S., Mançuhan, E. & Sayar, A. (2001). *Environmental awareness, environmental knowledge and is education*. İstanbul: Marmara University Publication.
- Wilbrandt, Ç. E. (2011). *Çocuk eğitim sanatı*. İstanbul: Sistem Yayınları.

- Yardımcı, E. ve Bağcı Kılıç G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1122-1136.
- Yaşar, Ş. (Ed.) (2000). Okul öncesi eğitimde temel alışkanlıklar ve sosyal davranışların kazandırılması. *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2013). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, a. (2007). *1914-2006 Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yel, M., Bahçeci, Z. & Yılmaz, M. (2004). *Canlılar bilimi (biyolojiye giriş)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yılar, Ö. (2006). *Halk bilimi ve eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldıran, G. (1983). *Okul öncesi eğitimde okul, ana-baba ve çevre arasındaki işbirliğinin sağlanması*. Okul öncesi eğitim ve sorunları, Türk Eğitim Derneği 7. Eğitim Toplantısı. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Ankara: Akyıldız Matbaası.
- Yıldırım, U. & Öner, Ş. (2003). Sürdürülebilir kalkınma yaklaşımının Türkiye'ye yansımaları: GAP'ta sürdürülebilir kalkınma ve yerel gündem 21. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 12 (4), 6-27.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. & Yılmaz, M. (2008). *Çevre bilimi ve eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yıldızlar, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, N. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimi, Sevinç, M. (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yılmaz, R. & Yılmaz, O. (2016). Trakya'da halkın çevre duyarlılığının saptanması ve sosyo-ekonomik özelliklerin çevresel duyarlılık üzerine etkileri. Namık Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri.



- Yılmaz, R. & Yılmaz, O. (2017). Halkın çevre bilincinin saptanması ve sosyo-ekonomik özelliklerin çevresel bilinç üzerine etkileri: Kırklareli Örneğinde. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 54 (3), 301-310.
- Yücel, S. & Morgil, İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.
- Zecha, S. (2010). Environmental knowledge, attitudes and actions of Bavarian (southern Germany) and Asturian (northern Spain) adolescents. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (3), 227-240.
- Zembat, R. (2001). Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma. *Üniversite Yayınları*, 669.

## EK-1: ANKET FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu anket bilimsel amaçlı olup, vereceğiniz yanıtlar araştırma dışında kullanılmayacak ve gizliliğe tam bir özen gösterilecektir. Aşağıda yer alan sorular anne babaların yaşam boyu öğrenme düzeylerine göre 5 yaş grubu çocuklarının çevre eğitimi etkinlikleri yoluyla çevre bilinci kazanma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya verdiğiniz katkılar için teşekkürlerimizi sunarız.

Filiz KARACA

Bartın Üniversitesi

### I.BÖLÜM-DEMOGRAFİK BİLGİLER

	<b>Anne</b>	<b>Baba</b>
<b><u>1.Yaş</u></b>	..... (Yazınız)	..... (Yazınız)
<b><u>2.Eğitim Durumu</u></b>	<input type="checkbox"/> Okur yazar değil <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> İlköğretim mezunu (8 yıllık) <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Önlisans mezunu (2 yıllık) <input type="checkbox"/> Lisans mezunu (4 yıllık) <input type="checkbox"/> Lisans üstü	<input type="checkbox"/> Okur yazar değil <input type="checkbox"/> İlkokul mezunu <input type="checkbox"/> İlköğretim mezunu (8 yıllık) <input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu <input type="checkbox"/> Lise mezunu <input type="checkbox"/> Önlisans mezunu (2 yıllık) <input type="checkbox"/> Lisans mezunu (4 yıllık) <input type="checkbox"/> Lisans üstü
<b><u>3. Meslek</u></b>	..... (Yazınız)	..... (Yazınız)
<b><u>4. Ailenin Biçimleri</u></b> <input type="checkbox"/> Çekirdek aile ( anne, baba ve çocuk) <input type="checkbox"/> Geniş aile (anne, baba, çocuk ve diğer akrabalar) <input type="checkbox"/> Tek ebeveyn (sadece anne ya da sadece baba)		
<b><u>5. Aylık Gelir Durumunuz</u></b> <input type="checkbox"/> 1000 TL ve altı <input type="checkbox"/> 1501 TL - 2000 TL arası <input type="checkbox"/> 3000 TL ve üzeri <input type="checkbox"/> 1001 TL – 1500 TL arası <input type="checkbox"/> 2001 TL – 3000 TL arası		
<b><u>6. Kaç çocuğa sahipsiniz?</u></b> ..... (Yazınız)		
<b><u>7. Okul öncesine devam eden çocuğunuzun cinsiyeti ve doğum tarihi</u></b> <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek                      Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl) ...../...../.....		

## İLBÖLÜM-OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİN ÇEVRE BİLİNCİ ÖLÇEĞİ

<b>Bu bölümde <u>çocuğunuzun</u> bu beceriyi ne derece kazandığına ilişkin görüşlerinizi belirten seçeneğe (X) işareti koyunuz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</b>	<b>Tamamen Katılmıyorum</b>	<b>Kısmen Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
1- Toprağın önemini bilir.					
2- Çiçeklerin isimlerini bilir.					
3- Fidan dikebilir ve fidanın bakımını yapabilir.					
4- Ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katılır.					
5- Ormanların yararları hakkında fikir sahibidir.					
6- Kâğıdın oluşumunu bilir.					
7- Sokak hayvanlarını beslemek ister.					
8- Hayvanlarla zaman geçirmeyi sever.					
9- Sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye isteklidir.					
10- Doğada ki canlıları fark eder.					
11- Doğadaki canlıları (bitki, hayvan) koruma konusunda isteklidir.					
12- Suyun boşa gitmemesi için sorumluluk sahibidir.					
13- Suyu boşa harcayanları uyarır.					
14- Su kaynaklarının birgün tükenebileceğini bilir.					
15- Sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğünde rahatsız olur.					
16- Geri dönüşüm hakkında fikir sahibidir.					
17- Yiyecek atıklarını çöpe atar.					
18- Yere çöp atar.					
19- Yere çöp atan kişi veya kişileri uyarır.					
20- Çevreye zarar verenleri uyarır.					
21- Çevre sorunlarına çözüm bulabilir.					
22- Vaktinin çoğunu doğada geçirir.					
23- Vaktinin çoğunu evde geçirir.					
24- Açık kalmış ışığı kapatır.					
25- Artık materyallerden yeni ürünler oluşturabilir.					
26- Açık kalmış televizyonu kapatır.					
27- Hava kirliliğine nelerin sebep olacağını bilir. Kendisine sorulduğunda anlatır.					
28- Temiz havanın nasıl olduğunu anlatabilir.					

### III.BÖLÜM-VELİLERİN ÇEVRE BİLİNCİ ÖLÇEĞİ

<b>Bu bölümde <u>çocuğunuzun</u> bu beceriyi ne derece kazandığına ilişkin görüşlerinizi belirten seçeneğe (X) işareti koyunuz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</b>	<b>Tamamen Katılmıyorum</b>	<b>Kısmen Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Kısmen Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
1- Toprağın önemini bilirim.					
2- Çiçeklerin isimlerini bilirim.					
3- Fidan dikebilir ve fidanın bakımını yapabilirim.					
4- Ağaçlandırma çalışmalarına zevkle katılırım.					
5- Ormanların yararları hakkında fikir sahibiyimdir.					
6- Kâğıdın oluşumunu bilirim.					
7- Sokak hayvanlarını beslemek isterim.					
8- Hayvanlarla zaman geçirmeyi severim.					
9- Sokak hayvanlarına karşı yardım etmeye istekliyimdir.					
10- Doğada ki canlıları fark ederim.					
11- Doğadaki canlıları (bitki, hayvan) koruma konusunda istekliyimdir.					
12- Suyun boşa gitmemesi için sorumluluk sahibiyimdir.					
13- Suyu boşa harcayanları uyarırım.					
14- Su kaynaklarının birgün tükenebileceğinin bilirim.					
15- Sokakta, bahçede, parkta, plajda vb. çöp gördüğünde rahatsız olurum.					
16- Geri dönüşüm hakkında fikir sahibiyimdir.					
17- Yiyecek atıklarını çöpe atarım.					
18- Yere çöp atarım.					
19- Yere çöp atan kişi veya kişileri uyarırım.					
20- Çevreye zarar verenleri uyarırım.					
21- Çevre sorunlarına çözüm bulabilirim.					
22- Vaktinin çoğunu doğada geçiririm.					
23- Vaktinin çoğunu evde geçiririm.					
24- Açık kalmış ışığı kapatırım.					
25- Artık materyallerden yeni ürünler oluşturabilirim.					
26- Açık kalmış televizyonu kapatırım.					
27- Hava kirliliğine nelerin sebep olacağını bilir, sorulduğunda anlatabilirim.					
28- Temiz havanın nasıl olduğunu anlatabilirim.					

## EK-2: ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.  
BARTIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-604.02-E.8227454  
Konu :Araştırma İzni (Filiz KARACA)

05.06.2017

İL ÖZEL İDARESİ MUSTAFA AYDEDE ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :02/06/2017 tarih ve 8138028 sayılı Makam Olur'u.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalı (Tezli) Yüksek Lisans öğrencisi Filiz KARACA'nın "Anne Babaların ve Okul Öncesi Grubu Çocuklarının Çevre Bilincine Sahip Olma Durumlarının Değerlendirilmesi" konulu araştırma kapsamında Merkez ilçeye bağlı İl Özel İdaresi Mustafa Aydede Anaokuluna devam eden öğrencilerinin anne ve babalarına 7-8 Haziran 2017 tarihleri arasında veri toplama araçlarını konulu araştırma çalışması Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bu bağlamda; konuya ilişkin Makam Olur'u yazımız ekinde gönderilmiş olup, yapılacak araştırma çalışmalarında kullanılacak yazımız ekinde gönderilen mühürlü formların kullanılmasına dikkat edilmesi ve ilgiliye gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa ARSLAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:  
-Olur (1 syf)

Gölbucağı mah.2 no.lu çevre yolu 74000 BARTIN  
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>  
e-posta : [bartinmem@meb.gov.tr](mailto:bartinmem@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Muhammet AYDOĞDU VHKİ  
Tel: (0378) 227 68 93-97 (331)  
Fax : (0378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakolgu.meb.gov.tr> adresinden: C1da-a6ea-3aab-9b67-29b7 kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Filiz KARACA

Doğum Yeri ve Tarihi : Ankara, 04.02.1977

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel/

Faaliyet Yayınlar : Gülsün Şahan, Filiz Karaca, “Anne Babaların ve Okul Öncesi Grubu Çocuklarının Çevre Bilincine Sahip Olma Durumlarının Değerlendirilmesi” Sözlü Bildiri, 12. Uluslararası Eğitim Yönetim Kongresi, 11-13 Mayıs 2017 Kızılcahamam/Ankara. Sözlü Bildiri

Aldığı Ödüller : MEB tarafından 5 Teşekkür Belgesi  
Valilik tarafından 1 Başarı Belgesi ve 1 Teşekkür Belgesi

### İş Deneyimi

Projeler ve Kurs Belgeleri : Comenius okul ortaklığı projesi  
Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Okul Öncesi Eğitime Uyumu Semineri  
Santraç (1-8. Sınıflar)  
Stratejik Plan ve Yönetimi Semineri  
Okullarda İlk Yardım, İlk Mühadale Semineri  
Okul Sağlığı Semineri, Merkezi Sınav Sistemleri Semineri  
Özel Eğitim Semineri, Çatışma ve Stres Yönetimi  
Afet ve Acil Durum Hazırlık Uygulamaları Semineri  
Zirvedekilerle Buluşma Semineri  
Okul Yöneticileri Uzaktan Eğitim Programı

Temel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimi ve  
Çalışmaları

Disiplin Hukuku Programı Semineri

Eğitimde Kalite Yönetimi Sistemi Semineri

Stratejik Plan Hazırlama Semineri

Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Semineri

Öğrenen Lider Öğretmen Semineri

Eğitimde Kalite Yönetimi Sistemi Semineri

Stratejik Plan Hazırlama Semineri

Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Semineri

Öğrenen Lider Öğretmen Semineri

Özel Eğitim Hizmetleri Semineri

Performans Değerlendirme Semineri

Eğitim ve Öğretimde Yenilikçilik Ödülleri Eğitimi

Doküman yönetim Sistemi Kullanıcı Eğitim Semineri

Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursları I./II. ve III.

Kademe

Okulöncesi Eğitim Programını Uygulama Semineri

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Eğitici Eğitimi Kursu-2

Çalıştığı Kurumlar

: MEB (18 yıl 6 ay)

Bartın İl Özel İdaresi Mustafa Aydede Anaokulu, Bartın

Kaleşah İlkokulu, Amasra, Bartın

Gökkuşluğu Anaokulu, Bartın

Merkez Anaokulu, Rize

Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu, İstanbul

**İletişim**

E-posta Adresi

: filiz\_oyku0674@hotmail.com

**Tarih**

: 24.05.2018