

**EKO-OKUL PROGRAMINI UYGULAYAN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM KURUMLARININ SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞME
İÇİN EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EVALUATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS USING ECO-SCHOOL PROGRAM FOR
EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

Aysel KORKMAZ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Aysel KORKMAZ'ın hazırladığı “Eko-Okul Programını Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının S¼rd¼r¼lebilir Gelişme İçin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Üye (Danışman) Doç. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ

Üye Prof. Dr. Geleng¼l HAKTANIR

Üye Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ

Üye Yrd. Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 28 /04/2014 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.*

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

* Tez alışması Enstitü Yönetim Kurulu tarafından onaylandıktan sonra ciltlenmelidir. ¼nk¼ Enstitü Yönetim Kurulunun tezde eksikler bulması durumunda öğrencinin tezini yeniden ciltlettirmesi gerekecektir.

EKO-OKUL PROGRAMINI UYGULAYAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞME İÇİN EĞİTİM AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aysel KORKMAZ

ÖZ

Bu araştırma, eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme (çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarda) için eğitim [SGE] uygulamalarını ve ortam özelliklerini karşılaştırmalı olarak ele almak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan okullar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan yeşil bayrak ödülüne sahip 4 resmî 4 özel eko-okul öncesi eğitim kurumu oluşturmaktadır. Araştırma, nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Bu çerçevede çalışma grubunu oluşturan okulların ortam özelliklerini belirlemek için Okul Gözlem Formu kullanılarak gözlemlerde bulunulmuş, 8 okul müdürü ve 16 okul öncesi eğitimi öğretmeniyle birebir görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca 40 okul öncesi eğitimi öğretmene SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda özel ve resmî okul öncesi eğitim kurumlarının ortam özellikleri değerlendirildiğinde, SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutunda özel okulların resmî okullara göre daha yüksek frekans değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Resmî ve özel okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun SGE'ye yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin SGE'ye dair görüşleri analiz edildiğinde özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanların resmî okullarda çalışanlara göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yanı sıra özel okulda çalışan öğretmenlerin SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği'nin genelinden ve çevresel ve ekonomik alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının resmî okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve ölçekten elde edilen puanlar arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları ışığında öğretmen ve müdürlerin SGE'ye yönelik farkındalık düzeylerini, öğretmen uygulamalarını ve okul ortam özelliklerinin niteliklerini arttıracak çalışmalar yapılması önerilmektedir. Eğitim

alanındaki karar vericilerin, SGE'yle ilgili çalışmaların sonuçlarından haberdar edilerek gerekli düzenlemeler yapmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir gelişme için eğitim, okul öncesi eğitim, eko-okullar

Danışman: Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

EVALUATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS USING ECO-SCHOOL PROGRAM FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Aysel KORKMAZ

ABSTRACT

This study was conducted for the purpose of comparatively examining the education for sustainable development [ESD] practices (for three pillars as environmental, socio-cultural and economical) and environmental aspects of public and private preschools with eco-school status. Schools within the study group of the research were determined through criterion sampling method. The study group was composed of 4 public and 4 private eco-preschools with green flag which are located at Çankaya and Yenimahalle districts of the city of Ankara. The study was conducted with the mixed method where qualitative and quantitative data collection tools are used together. Within this framework, in order to determine the common aspects of the schools that made up the study group, observations were made by using School Observation Form and 8 school principals and 16 preschool teachers were individually interviewed. Moreover, 40 preschool teachers were given the Teacher Scale towards the ESD Practices. As a result of the study, when the environmental aspects of the public and private preschools were evaluated, it was found out that private preschools had higher frequency values than the public schools in environmental, socio-cultural and economical sub-dimensions of ESD. Most of the public and private school principals were found to have high level of awareness towards ESD. When teachers' opinions towards ESD were analyzed, it was seen that employees working in private preschools had higher levels of awareness than the ones working at public schools. Also, it was found out that the score averages that teachers working at private schools received from the general Teacher Scale towards ESD practices and from its environmental and economic dimensions were higher than those of the teachers working at public schools and the difference between scores obtained from the scale was statistically significant. In light of the research results, it is recommended that studies that would increase school principals' and teachers' level of awareness towards ESD and the qualities of environmental aspects. It is also emphasized that decision makers in the field of education should be informed

about the results of the studies regarding ESD and necessary arrangements should be done.

Keywords: sustainability, education for sustainable development, preschool education, eco-schools

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ, Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Early Childhood Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Aysel KORKMAZ

Sürdürülebilir bir yaşam için...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, ihtiyacım olduğunda hoşgörülü tavırlarıyla yardımını hiç esirgemeyen, sabırla her zaman bana destek olan ve tez sürecim boyunca en az benim kadar emek harcayan sevgili hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a

Ayrıca araştırmanın planlama, yürütülme ve sonuçlandırma aşamalarında bilgi ve deneyimlerini, yapıcı eleştirilerini her ihtiyaç duyduğumda benimle paylaşan ve varlığıyla bana güç veren Sayın Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR'a,

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini, ilgisini ve bilgisini benden hiç esirgemeyen ve varlığıyla hayatıma anlam katan Sayın Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN'e,

Araştırmamda değerli görüşlerini ve yardımlarını benden esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Arif YILMAZ'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Meral HAKVERDİ CAN'a,

Çalışmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, güven veren ve beni motive eden Sayın Prof. Dr. Selahattin Gelbal'a, Sayın Doç. Dr. Nuri DOĞAN'a, Sayın Dr. Fatma Türkyılmaz'a Sayın Dr. Özlem BAŞ'a, Sayın Dr. Bilge BEKÇİ GÖK'e, Sayın Dr. Ümit İZGİ'ye ve Sayın Dr. Mefaret VEZİROĞLU ÇELİK'e,

Yüksek Lisans sürecimde ve bu tezin hazırlanmasında yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Şeyda İNCE'ye, Tülay AKAL'a, Ferin Merve YILMAZ'a, Elif KALKAN'a, Halil İbrahim KORKMAZ'a, Esra BEDİZ'e, Dr. Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK'a, Dr. Gözde ERTÜRK'e, Hatice UYSAL'a, Hilal KARAKUŞ'a ve Dr. Seda ATA'ya,

Koşulsuz sevgisiyle her zaman yanımda olan ve hayatıma anlam katan annem Güler KORKMAZ'a; derin bilgisiyle bana yol gösteren ve sınırsız imkânlar sunarak hayatımı kolaylaştıran babam Abbas KORKMAZ'a; her zaman beni cesaretlendiren, bilgi ve fikirlerinden yararlandığım ablam Ayşegül Öz'e ve ağabeylerim Mehmet Mustafa, Selehattin, Ali ve Yavuz KORKMAZ'a,

Adını buraya sığdıramadığım emeği geçen herkese **teşekkür ederim**.

İÇİNDEKİLER

Hiçbir içindekiler tablosu ögesine rastlanmadı.

TABLULAR DİZİNİ

Hiçbir içindekiler tablosu ögesine rastlanmadı.

ŞEKİLLER DİZİNİ

Hiçbir içindekiler tablosu ögesine rastlanmadı.

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ÇEVKO: Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı

ESD: Education for Sustainable Development

FEE: Foundation for Environmental Education

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

OMEP: World Organisation for Early Childhood Education

SGE: Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim

TAP: Taşınabilir Pil Üreticileri ve İthalatçıları Derneği

TEMA: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı

TÜRÇEV: Türkiye Çevre Eğitim Vakfı

UN: United Nations

UNEP: United Nations Environmental Programme

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1. GİRİŞ

Bu bölümde, “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı ve Önemi”, “Problem Cümlesi”, “Alt Problemler”, “Sayıltılar”, “Sınırlılıklar”, “Tanımlar” ve “Araştırmanın Kuramsal Temeli”ne yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Sürdürülebilirlik kavramı ilk defa Dünya Çevre ve Gelişme Komisyonu'nun 1987 yılında yayımladığı Ortak Geleceğimiz Brundtland Raporu'nda resmî olarak tanımlanmıştır. Bu rapordaki tanıma göre sürdürülebilirlik, "Günümüzdeki kuşakların ihtiyaçlarının gelecekteki kuşakların ihtiyaçlarından taviz vermeden karşılanması"dır (WCED, 1987). Bir başka deyişle gelecek nesillerin gereksinimlerinin karşılanmasına imkân verecek şekilde bugünü ve geleceğin yaşamını programlamadır. Bu noktada bireylerin ihtiyaçları giderilmesi gereken hastalar olarak değil, “düşünebilen ve davranabilen” araçlar olarak görülmesi gerekir. İnsanların; düşünen, ölçen, değerlendiren ve çözen araçlar olduğu sürece dünyayı yeniden şekillendirebilecekleri düşünülmektedir (OMEP, 2010).

Sürdürülebilirlik sosyal, çevresel ve ekonomik boyutları olan bir kavramdır. Sürdürülebilir gelişim ise insan yeteneğinin, yararlılığının ve gücünün sosyal, ekonomik ve çevresel boyuttaki önemini vurgulamaktadır (OECD, 2001). Sürdürülebilir gelişim aynı zamanda bir sosyal adalet konusudur. Bazı insanlar dünya çapındaki ekonomik gelişmeden, endüstrileşmeden ve yeni teknolojilerden hoşlanırken, bazıları bunların risklerinden ve doğuracağı olumsuz sonuçlardan endişe duymaktadır. Endişe duyan insanların bir kısmı gerekli önlemleri almak için çabalarken, diğer kısmı olup biteni seyretmekle yetinmektedir. Oysa sürdürülebilir gelişime gereken önem verilmediği takdirde ortaya çıkacak sonuçlardan bütün insanlar; özellikle de sosyoekonomik düzeyi düşük olan ülkelerde yaşayan insanlar olumsuz etkilenecektir (Lowe, 2006). Bu ülkeler en az çevresel problemlere neden olsa bile bu problemlerin doğuracağı olumsuz sonuçlardan en çok onlar etkilenecektir (Sterling, 2006).

Sürdürülebilirlik sadece dünyanın doğal kaynakları hakkındaki konuları değil; fakirlik, nüfus, tüketim, cinsiyet eşitliği, insan hakları, barış, toplum yaşamı, insan

sağlığı ve güvenliği, iklim değişikliği gibi sürdürülebilir gelişimin mevcut ve gelecek problemlerini de içerir. Bütün bunlar bizim şimdiki ve gelecekteki yaşamımızı şekillendirir. Sürdürülebilirlik herkesin görevidir, bununla birlikte eğitimcilerin sorumluluğu daha büyüktür (Davis, 2010). Sürdürülebilir bir yaşam için gerekli düşünce tarzına, yaşam felsefesine sahip olmada eğitimcilerin rehberliği önem taşımaktadır.

Sürdürülebilir gelişme için eğitim [SGE]; sürdürülebilir yaşamı desteklemek için güçlendirme, katılım, demokratik karar verme, harekete geçme ve sosyal değişim üzerine kurulmuştur. SGE'nin genel amacı, öğrenmenin tüm yönlerini içine alan ve herkes için daha sürdürülebilir olan bir toplum yaratmada gerekli davranış değişikliklerini sağlamaktır. Davis' e (2010) göre SGE;

- Pozitif, umut verici ve doğrulayıcıdır.
- Gelecek odaklıdır.
- Değişim odaklıdır.
- Öğrenen merkezlidir.
- Toplum bağlantılıdır.
- Ömür boyu ve uzun dönemlidir.
- Disiplinlerarası ve dnştrlebilirdir.

SGE insanın ekonomik refahını, kültürel geleneklere ve çevreye olan saygısını dengelemeyi amaç edinen bir eğitim anlayışını destekler. Bu yüzden ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel boyutların birlikte ele alınması gerekir. Bu üç boyuttaki problemlerin azami düzeye indirilmesi eğitimle mümkündür. SGE "Geleceğin eğitimi, vatandaşlık, barış eğitimi, çoklu kültür eğitimi, cinsiyet eğitimi, sağlık eğitimi, evre eğitimi ve medya okuryazarlığı" gibi pratikte uygulanabilecek birçok ders programını bütünleştirecek potansiyele sahiptir (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010).

SGE erken çocukluk yıllarından başlayıp yetişkinliğe kadar uzanan bir yaşam boyu öğrenme sürecidir. Sürdürülebilir toplum yapısı yaşam boyu öğrenme ve gelişme yeteneği olan bireyleri gerektirir. Günümüzde ocuklar çevresel problemlerle çok fazla karşı karşıya kalmaktadır. Bununla birlikte giderek kötüleşen ekonomik ve

sosyal koşullar ortaya birtakım problemler çıkarmaktadır. Bu problemlerle uzun süre karşı karşıya kalacak olanlar okul öncesi dönem çocukları olacaktır. Geçtiğimiz on yılda çok küçük çocukların bile sosyal ve çevresel konularla ilgili düşünme becerisine sahip oldukları göz önünde bulundurularak okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde SGE'nin yer alması gerektiği savunulmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim kurumları sürdürülebilirliği yönetim anlayışı, program ve günlük etkinliklerle ilişkilendirmiştir. Bu sayede okul öncesi dönem çocukları sürdürülebilirlik adına günlük yaşamlarıyla bağlantılı somut fırsatlar elde etmiştir (Davis, 2008).

SGE okul öncesi dönemde daha çok çevresel boyutta ele alınsa da sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlara da yer verilebilmektedir. Çocuklar doğal güzellikleri keşfedebilir ve doğal çevre hakkında konuşabilirler. Bu sayede sürdürülebilir gelişim düşüncesiyle çevre adına etkinliklerde bulunabilirler, farklılıklara saygı gösterir ve onlara şefkatle yaklaşarak empati kurma becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda eşitlik ve adalet kavramlarını içselleştirerek birbirlerine olan bağlılıklarını artırır (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010; UNESCO, 2008).

Çocuklarda sürdürülebilir gelişime dair farkındalık kazandırmayı amaçlayan ve dünya çapında faaliyet gösteren eko-okullar bulunmaktadır (Eco-schools, 2013). Dünyada, Türkiye'nin de dâhil olduğu 56 ülkede bu okullar vardır. Türkiye 1995 yılında sürdürülebilir gelişmeyi ve ekolojik bilinçliliği arttırmak için Avrupa Çevre Eğitim Vakfı-*Foundation For Environmental Education in Europe*- [FEE] tarafından desteklenen eko-okullar programı projesine üye olmuştur. Eko-okullar programı öğrencilere hem okul içinde hem okul dışında sürdürülebilir gelişmeyi destekleyen eğitim uygulamaları sunmaktadır (Eko-okullar, 2013). Özellikle çocuklara ve öğretmenlere günlük yaşantılarıyla bağlantılı sürdürülebilir gelişme ve çevre bilgilerini kullanma olanağı sağlamaktadır (Bajd & Lescanec, 2011).

Türkiye eko-okullar projesine üye olduğundan bu zamana kadar birçok anaokulu, ilkokul, ortaokul ve rehabilitasyon merkezi eko-okul programını kendi okul programına entegre ederek uygulamaktadır. Bu okulların bazıları devlet okulu bazıları özel okuldur. Bu okullarda sürdürülebilir gelişme, çevre farkındalığı geliştirme ve çevre yönetimi eğitimi konularını içeren eko-okul programı uygulanmaktadır. Program dâhilinde çocuklar yerel ölçekte çevre problemlerine

müdahil olabilmekte; aileler ve yerel yönetimler de çevreye dair farkındalık geliştirebilmektedir (Kolukısa ve Uğurlu, 2010).

Eko-okullar programı, “Okullara çevre eğitimi konusunda yol gösterici bir program sunmasının yanı sıra; program dâhilinde yaptıkları çalışmalara ve verdikleri çevre eğitimiyle üstün başarı sağlayan okullara Yeşil Bayrak Ödülü vermesi nedeniyle aynı zamanda bir ödül programı olma özelliği taşır” (Keep Britain Tidy, 2013). Yeşil bayrak, uluslararası saygınlığı olan bir ödüldür. Eko-okullar uzun süreli bir eğitim programı uygular. Çocuklar bu program sayesinde yeni bir kimlik geliştirir, grupla hareket etmeye alışır, üst düzey bilişsel beceriler geliştirir, bilinçli tüketim alışkanlığı kazanarak savurganlıktan uzaklaşır ve doğal kaynakları koruma bilinci geliştirirler (Eko-okullar, 2013).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

İnsanoğlu var olduğu günden beri çevresindeki doğal unsurlarla (akarsu, dağ, ova, iklim, deniz... vb.) devamlı etkileşim hâindedir. Doğal unsurların dünyadaki dağılımı insan yaşamı ve faaliyetleri üzerinde doğrudan etkilidir. Soğuk bölgelerde yaşayan insanların giyim ve ekonomik faaliyetleri ile sıcak bölgelerde yaşayan insanların giyim ve ekonomik faaliyetleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla insan ve doğal unsurları birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir.

İnsan ve doğal unsurların bu kadar iç içe olduğu durumda ister istemez doğal tahribatlar ortaya çıkmaktadır. Bu tahribatlar bizleri sürdürülemez bir yaşama sürüklemektedir. Bunun farkına varan uluslar, 2000 yılında Birleşmiş Milletler Bin Yıl Deklarasyonu’nda temel insani ihtiyaçlarımızın gezegenimizin doğal unsurlarına zarar vermeden karşılanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu ise bireylerin farkındalıklarını geliştirerek tutum değişikliği yapmalarına bağlıdır (Palmer & Neal, 1994). Bireyde istenilen yönde ve kolay şekilde tutum değişikliği yaşamın ilk yıllarında mümkün olmaktadır. Bu yıllarda çocukların merak duygusu, olumlu bakış açısı, yaratıcılığı, çevreye yönelik ilgisi çevre eğitiminin temelini oluşturan unsurlardır (Grodzinska-Jurczak, Tomal, Tarabula-Fiertak & diğ., 2006).

Çocukların, sürdürülebilirlikle ilgili konuları anlamadığını düşünerek onları bu konulardan uzak tutmanın, onların çevreye-doğaya karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olabileceği; bu nedenle uygun yaklaşım ve yöntemlerle,

çocukların sürdürülebilir bir çevre ve sürdürülebilir bir dünya için aktif rol oynayan bireyler olmalarının desteklenmesi gerektiği öne sürülmektedir (Davis, 2009).

Erken çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Tutum ve davranışların şekillendiği bu dönemde, çocukların sürdürülebilir gelişime karşı olumlu yaklaşımları önem kazanmaktadır (Ajzen, 2001; Samuelsson & Kaga, 2008). Bu noktadan yola çıkarak okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklara sunulan “Sürdürülebilir Gelişim için Eğitim” fırsatları, onların sürdürülebilirlik ile öğrenme yaşantılarını bütünleştirmelerine olanak tanıyacaktır. Bütün bu önemli noktalara rağmen, erken çocukluk döneminde SGE çalışmaları çok yavaş ilerlemektedir. Ülkemizde ve dünyada konuyla ilgili çalışma sayısı da oldukça yetersizdir (UNESCO, 2008). SGE'yle ilgili sınırlı sayıdaki çalışma ve uygulamaya rağmen uluslararası kabul edilen ve temelinde sürdürülebilir gelişimi amaç edinen eko-okullar eğitim programı bulunmaktadır. Bu program sürdürülebilir gelişimin hem çevresel hem sosyo-kültürel hem de ekonomik boyutlarıyla ilişkilidir. Küçük yaşta kazanılan alışkanlıklar daha kalıcı olduğundan çevreye duyarlı davranışlar sergileyen bireyler yetiştirmiş olmak programın çevresel boyutunu kapsamaktadır. Programda yapılan çalışmalar sürekli olarak veli ve çevredeki diğer insanlarla paylaşımı gerektirdiği için sosyo-kültürel boyuta da büyük katkı sağlamaktadır. Diğer yandan özellikle enerji, su, geri dönüşüm gibi konular çalışılırken bilinçli tüketim ve tasarruf gibi konular gündeme geldiğinden ekonomik boyuta da dikkat çekilmiştir. Eko-okullar programı çocuklara çevre konusunda olduğu kadar, yaşamlarında ömür boyu kullanacakları ve başarılarını etkileyecek alışkanlıklar kazandıran bir programdır.

Eko-okul programını MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile bütünleştirerek uygulayan okul öncesi eğitim kurumları bulunmaktadır. Haktanır, Güler, Yılmaz ve Kurtulmuş (2010) tarafından yapılan araştırmada sürdürülebilirlik, sürdürülebilir gelişme/sürdürülebilir kalkınma kavramlarının okul öncesi eğitim öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından bilinmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca literatür taramasında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulamalarının SGE açısından incelenmediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu tez kapsamında sürdürülebilir bir yaşam tarzının benimsenmesini destekleyecek bir eğitim program, ortam ve materyallerinin olduğu düşünülen eko-okul statüsündeki okul öncesi eğitim kurumlarında araştırma gerçekleştirilmiş ve çalışma grubundaki okulların SGE

açısından mevcut durumlarını saptamak ve okul müdür ve öğretmenlerinin SGE'yle ilgili farkındalıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma ile okul öncesi eğitim kurumlarında SGE uygulamalarına yönelik öneriler sunmak da hedeflenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

Ankara ilindeki eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutları açısından özellikleri nasıldır?

1.3.1. Alt Problemler

Çalışma grubundaki okulların;

1. SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarına göre ortam özellikleri nasıldır?
2. Müdürlerinin SGE'yle ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerinin SGE'yle ilgili görüşleri nelerdir?
4. Resmî ve özel okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eğitim programlarında yer verdikleri SGE uygulamaları arasında fark var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmacı tarafından hazırlanarak uzmanlar tarafından incelenen ölçme araçları, okul öncesi eğitim kurumlarının SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarına göre ortam özelliklerini betimleyicidir.
2. Araştırmaya katılan bireylerin görüşme sorularını ve ölçek maddelerini içtenlikle ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı resmî ve özel ilköğretim bünyesindeki anasınıfları ile özel anaokulları

bünyesindeki okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve müdürleriyle yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

2. Araştırma verileri, 2013-2014 bahar döneminde toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sürdürülebilir Gelişme: “Yeryüzünün ekolojik sınırları içerisinde tüm insanlar için sosyal adalet ve ekonomik refahın gelişiminin günümüzde ve gelecekte sürmesidir” (Güler, 2010).

Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim: Sürdürülebilir gelişme için eğitim şimdi ve gelecekte gezegenimize zarar vermeden hem yerel hem de küresel düzeyde bireysel ve toplumsal olarak hayat kalitemizi arttıracak kararlara katılmak için gerekli bilgi, beceri ve değerler geliştirmeyi sağlayan eğitimidir (Sustainable Development Education Panel, 1998).

Eko-okul: Çevre eğitimi, çevre yönetimi ve sürdürülebilir gelişme eğitimi vermek için Uluslararası Çevre Eğitimi Federasyonu [FEEE] tarafından onay almış okullardır (FEEE, 1999).

Okul öncesi eğitim: “Doğumdan, zorunlu eğitim yaşına kadar, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak, çocukların sağlıklı bir biçimde fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini sağlayıcı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, çocukların kendilerine güven duymalarının sağlandığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir” (MEB, 2013).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde sürdürülebilir gelişme, sürdürülebilir gelişmenin boyutları, SGE, erken çocukluk döneminde SGE ve eko-okullar programıyla ilgili kuramsal bilgiler sunulmuştur.

A. Sürdürülebilir Gelişme

“Sürdürülebilirlik” sözcüğü İngilizcede “sustainability” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan, fakat Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük'te karşılığı olmayan bir kavramdır. Bu sözcüğün İngilizce anlamı “daimi olma kapasitesi “

olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda bu sözcük “isteğe bağlı dışsal bir etkene bağımlılığı” da ifade etmektedir. Yani bir şeyin sürdürülebilir olması, bütün koşullar uygun olsa bile, bir irade tarafından tercihen kullanılmasına bağlıdır (Akgül, 2010). Genel olarak uluslararası düzeyde “sürdürülebilir” sözcüğü tek başına bir anlam ifade etmemekte bazı kavramlarla ilişkilendirilerek kullanılmaktadır. İlişkilendirilen bu kavramlar şunlardır: doğal kaynakların eşit olmayan bir şekilde dengesizce kullanımı, su kirliliği, doğaya bırakılan atıklar, insan yaşamının sürekliliğini etkileyen katılım, üretimin çevreye verdiği zararlar ve gelişimdir (Akgül, 2010).

18. yüzyıl sonları ile 19. yüzyıl başlarında Avrupa’da meydana gelen Sanayi Devrimi’nin başlamasıyla ekonomik büyümede artış olmuştur. Bununla birlikte çevresel ve sosyal bir yozlaşma ortaya çıkmıştır. Bu yozlaşmanın önünü tıkmak için alternatif olarak sürdürülebilir gelişim kavramı öne sürülmüştür. Bu kavram, 1970 ve 1980’li yıllarda uluslararası toplantılarda dile getirilerek dünyada kabul görmeye başlamıştır. Sürdürülebilir gelişme ilk olarak, insanoğlunu bekleyen tehlikeler içeriğiyle oluşturulan “Büyümenin Sınırları” adlı raporda kullanılmıştır (Meadows, Randers & Meadows, 2004). İkinci olarak, 1972 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı’nda insanın yaşadığı ekolojik çevrenin korunması, iyileştirilmesi ve gelecek nesillere doğal çevre olanaklarının bozulmadan aktarılması konularındaki kaygılar dile getirilerek sürdürülebilir gelişme kavramı üzerinde durulmuştur (UNEP, 1972).

İnsanlar zamanla gelişme ve çevre korumanın karşılıklı etkileri olan iki etken olduğunu ve birinin diğerinden ayrı ele alınmaması gerektiğini fark etmeye başlamıştır. Bu iki etken 1987 yılında Norveç’te düzenlenen Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Gelişme Komisyonu’nda Gro Harlem Brundtland başkanlığında tartışılmaya başlanmıştır. Bu komisyon “Ortak Geleceğimiz” adlı bir rapor hazırlamıştır. Raporda; gelişme ve koruma düşünülmeden sürdürülebilir gelişmeden bahsetmenin mümkün olmadığı ifade edilmiştir (Benedict, 1999). Böylece sürdürülebilir gelişmenin ilk kez tanımı yapılmıştır.

Rio de Janeiro’da 1992 yılında düzenlenen Dünya Zirvesi’nde uluslararası uzlaşmayla ortaya çıkan beş maddelik anlaşmanın 21. gündem maddesi sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir gelişmeyle doğrudan ilintilidir. 21. gündem; sürdürülebilir gelişme için kalkınma ve çevre arasında denge kurulmasını hedefleyen bir eylem planıdır. Aynı zamanda, insanlığın temel yaşam

gereksinimlerinin karşılanmasını, yaşam standartlarının iyileştirilmesini ve ekosistemlerin korunmasını amaçlamaktadır. Son olarak, yirminci yüzyılın sorunlarının üstesinden gelerek yirmibirinci yüzyıldaki tehditlere karşı dünyamızı hazırlamayı hedeflemektedir (Akgül, 2010).

Gündem 21, insanlar arasındaki eşitsizliğe, giderek artan fakirliğe, açlığa, hastalığa, cehalet ve eko sistemdeki kötüleşmeyi vurgulayarak küresel bir ortaklık modeli önerir. Bu model kapsamında yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve diğer yerel aktörler, uluslararası topluluklar tarafından “ortaklar” olarak görülmeye başlanmıştır (Akgül, 2010). Rio’daki Dünya Zirvesi’nden beş yıl sonra sürdürülebilir gelişme için belirlenen ekolojik ve sosyal hedeflere ulaşamadığı görülmüştür. 1997 yılında New York Konferansı’nda gelişmiş ülkeler, çevreyi koruma ve fakirliği azaltma konularında gelişmekte olan ülkelere daha fazla para ayırmaya isteksiz olduklarını açıkça ortaya koymuşlardır. Ayrıca, çoğu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomik gelişmelerine çevre korumadan daha fazla önem verdiği görülmüştür (Kadji-Beltran, 2002).

Johannesburg’da 2002 yılında yapılan Dünya Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi’nde iki temel belge oluşturulmuştur. Bunlardan biri “Uygulama Planı” iken diğeri “Siyasi Bildiri”dir (UN, 2002; Ağça, 2002). Uygulama planının içeriğinde yoksulluğun kaldırılması, sürdürülebilir olmayan üretim ve tüketim kalıplarının değiştirilmesi, ekonomik ve sosyal kalkınmanın doğal kaynak temeline göre korunması, küreselleşen dünyada sürdürülebilir gelişme, sağlık ve gelişmekte olan küçük ada ülkelerinin sürdürülebilir kalkınması konuları vardır. Siyasi bildiri ise, ülkelerin sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak için yerel, bölgesel ve küresel düzeyde üzerlerine düşen sorumluluk konusunu içermektedir. Aynı zamanda bu zirvede sürdürülebilir gelişmenin tanımına sosyal adalet ve fakirliğe karşı savaş konuları eklenmiş ve sürdürülebilir gelişme üç bütünlük boyutu kapsamıştır: çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik boyut. Bir sonraki bölümde “sürdürülebilir gelişmenin boyutları” ele alınacaktır.

A1. Sürdürülebilir Gelişmenin Boyutları

Sürdürülebilir gelişme genel olarak üç boyutta ifade edilmektedir. Boyutlara ayrılmasının nedeni, kavramın daha iyi bir biçimde çözümlenmesini ve algılanmasını sağlamaktır (Akgül, 2010).

Sürdürülebilir gelişme Hardi ve Zdan'a (1997) göre ekonomik, çevresel ve toplumsal (sosyal) boyutlarının birleşiminden meydana gelmektedir (Akt. Akgül, 2010). Onlara göre, bu boyutların hangisinin sürdürülebilir gelişme kavramı üzerinde daha baskın olduğu tartışma konusudur.

1987 yılına kadar sürdürülebilir gelişmenin açıklaması, toplumu oluşturan çevre, toplum ve ekonomi unsurlarının eş zamanlı geliştiği ancak birbirinden bağımsız süreçlerden geçtiği şeklindeydi. Ortak Geleceğimiz (1987) Raporu'ndan sonra sürdürülebilir gelişmeyi oluşturan boyutların eş zamanlı geliştiği ve birbirlerine bağımlı oldukları ortaya konmuştur. Bu noktada karşımıza iki farklı yaklaşım çıkmaktadır. Bunlardan ilki Russian Doll Modeli olarak anılan modeldir. Bu modele göre, çevre boyutu; ekonomi ve toplum boyutlarını içine almaktadır. Yani ekonomi ve toplum boyutları çevre faktörüne bağımlıdır ve yalnızca çevre boyutu ekonomiden ve toplumdan bağımsız olarak varlığını sürdürür (Akgül, 2010). Diğer yaklaşım ise Rydin'in modelidir. Rydin'in modelinde sürdürülebilir gelişmeyi oluşturan her üç boyut sürdürülebilir gelişim üzerinde eşit ağırlığa sahiptir. Bu modele göre çevre, sosyal ve ekonomik boyutlar birbirlerinden ayrı ayrı ele alınır ve üç boyutun kesiştiği unsurlar sürdürülebilir gelişimi temsil etmektedir.

Tablo 1.1: Sürdürülebilir Gelişme İlkeleri

SÜRDÜRÜLEBİLİR GELİŞME İLKELERİ	
ÇEVRESEL	Yeryüzünün canlılığının ve çeşitliliğinin korunması
	Yaşam destek sistemlerinin korunması
	Yenilenebilir kaynakların sürdürülebilir kullanımı
	Yenilenemeyen kaynakların kullanımının en aza indirgenmesi
	Çevreye ve bütün yaşayan canlıların sağlığına verilen zararın ve kirliliğin en aza indirgenmesi
	Kültürel ve tarihî çevrenin korunması
EKONOMİK	Uluslar ve nesiller arasındaki adaletin teşvik edilmesi
	Eşit olmayan değiş-tokuştan kaçınılması
	Bir grubu zenginleştirmek için bir diğer grubun yoksullaştırılmaması
	Gerçek maliyet fiyatlandırılmasının sağlanması
	Etik olan tedarik ve yatırım politikalarının teşvik edilmesi
	Maliyet ve yararların eşit dağıtımının desteklenmesi
Yerel ekonomilerin desteklenmesi	
SOSYAL	İnsan yaşam kalitesinde gelişime izin verilmesi
	Halklar arasında sosyal adaletin desteklenmesi
	Kültürel ve sosyal bütünlüğün hesaba katılması
	Kendine güven ve hür iradenin yükseltilmesi
	Bireyselden uluslararasına kadar bütün seviyelerde karar almada iş birliğinin ve katılımın cesaretlendirilmesi
	Halkın yetkilendirilmesi ve kapasite artırımı için fırsatlar sağlanması

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

Bu tabloda belirtilen ilkeler doğrultusunda sürdürülebilir gelişmenin çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutları şu şekilde tanımlanabilir:

Çevresel boyutta sürdürülebilirlik, bireylerin kullandığı ekolojik çevre olanaklarını şu anki durumundan daha iyi hâle getirerek ya da durumunu koruyarak gelecek nesillere devretmektir. Genel olarak, doğal kaynakların azaltılmasının dezavantajları, artan sera gazları, verimli arazilerin sular altında kalması, artan deniz seviyesi ve kirliliğin su yataklarının yoksul ülkelere daha çok fakirlik, dışarıya göç, gıda-su kıtlığı ve sağlık problemleri getirdiği gibi konuları ele almaktadır (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010).

Ekonomik boyutta sürdürülebilirlik, maliyetlerle çevresel yararlar arasındaki denge durumudur. Yani ekonomik gelişme için çalışmalar yapılırken doğal kaynakların kullanımına dikkat edilmesi, yenilenebilir kapasitesinin korunması ve yenilenemeyenlerin idareli kullanılması gibi süreçleri kapsar. Genellikle, üretimin çevresel yükünün doğrudan azaltılması, mallar ile hizmetlerin kullanımı ve tasarrufu, insanların sağlığına olumlu katkısı olan hizmetlerin ve malların tüketimi ve gelişimin küresel çevresel kısıtlamalarla artırılması gibi konuları ele almaktadır (Siraj-Blatchford, Smith & Samuelsson, 2010).

Sosyal boyutta sürdürülebilirlik, toplumun dini, hukuk sistemi, gelenekleri, iletişimi gibi bağımsız temeller üzerine şekillenen değerler sistemi ile sosyal normlar arasındaki dengedir (Akgül, 2010). Genellikle bireyler arasında, gruplar içinde, ulusal sınırlar ötesinde ve nesiller arasında insanların yaşamlarının sürekliliğini ve niteliğini etkileyen katılım, özgürleşme, özgürlük, güvenlik, dayanışma, eşitlik ve adalet gibi sosyal, kültürel ve politik konuları ele almaktadır (Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2010).

Sürdürülebilir gelişmenin bu üç boyutunun amaca ulaşması için bir aracıya ihtiyacı vardır. Eğitim, sürdürülebilir gelişme için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 1997). Eğitim bireylerin ve grupların sürdürülebilir bir dünya oluşumunda önemli role sahiptir. “Sürdürülebilir gelişme için eğitim” konusuna aşağıda yer verilecektir.

A2. Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim

Sürdürülebilir gelişme için eğitim ya da sürdürülebilirlik için eğitimin tanımını yapmak karmaşık görünmektedir. Bu kavramı tanımlamaya çalışan insanların bir kısmı sürdürülebilir eğitim uygulamalarına doğru eğitimin yeniden uyumlandırılması olarak tanımlarken, diğer kısmı toplumun sürdürülemez yapısına karşı gelmek için eğitimin yeniden şekillendirilmesinin zor olduğunu söylemektedir (Kadji-Beltran, 2002). Sürdürülebilirliğin anahtarı; kendine yeten gelişmenin eğitimidir ya da herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatları sağlamak için toplumun tüm üyelerine yeni araçlar ve yeni teknolojilerle ulaşan eğitimidir (Mayor, 1997). Sürdürülebilirlik kültürüne uygun davranış ve tutumları desteklemek için eğitimi tüm ülkelerde yeniden şekillendirmek gerekir.

Gündem 21’de Rio Deklarasyonu “... Kamuoyu anlayışı, eleştirel bakış açısı ve sürdürülebilir gelişim için desteği artırmak eğitimsel farkındalığı ve eğitimi yeniden şekillendirmekle mümkün olur.” der (Mayor, 1997). Rio Deklarasyonu’na katılan ülkeler var olan eğitim programları aracılığıyla çocuklara sürdürülemez bir dünya bakış açısıyla eğitim verildiğini fark ederler. Bunun üzerine eğitimin sürdürülebilir gelişimi desteklemek için kullanılacak en iyi yol olduğu belirtilir (Williams ve Brown, 2012).

Huckle ve Sterling (1997)’e göre, SGE, gerçek hayat durumlarıyla ve deneyimleriyle ilişkili, anlamlı ve amaçlı olması açısından bağlamsal olarak nitelendirilmektedir. Bir yandan tamamen yeni bir konu iken diğer yandan önceki deneyim ve bilgilerin üzerine inşa edilir. Dolayısıyla “Sürekliliği Sürdür” olarak ifade edilir. Bunun yanında bütünsel ve holistik kavramlarıyla özdeşleştirilir.

SGE’nin holistik yapısını vurgulayan Huckle ve Sterling (1997) aktif katılım, değer gelişimi, geleceğe yönelik olma, iş birlikçi öğrenme, sistematik düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi ve sürekli öğrenme gibi pedagojik nitelikleri belirtirler. Bu özellikleri dikkate alarak SGE’nin tanımı şöyle yapılabilir: “Sürdürülebilir gelişim için eğitim; insanların, gezegenin geleceğine zarar vermeden bugünkü hayat kalitesini arttıracak şeyleri yapma şekilleri hakkındaki kararlara hem bireysel hem toplumsal olarak (*İş Birlikçi Öğrenme*) aynı zamanda hem yerel hem küresel şekilde (*Odaklanmış ve Kaynaştırıcı*) katılmaları (*Aktif Katılım*) için bilgi, değerler (*Değer Gelişimi*) ve beceriler geliştirmelerini sağlar” (Kadji-Beltran, 2002).

SGE’nin amaçları bilgilendirmeye, farkındalık yaratmaya, değerlere sahip çıkmaya, beceriye ve tutum geliştirmeye odaklanır. Bunun yanında biyolojik çeşitlilik, iklim değişikliği, çoraklaşma, savaş, silahlanma, ayrımcılık, yenilenebilir enerji kaynakları, nükleer tehdit, insan kaynakları... vb. konulara değinir (Agenda 21, 1992). Bunlar eko-bütünlük, doğal sermayeyi koruma, doğal kaynakların kullanımını sınırlamak, niteliksel gelişim, verimlilik sağlama, esnek ekonomi ve toplumsal katılım gibi küresel sürdürülebilirlik değerleri olarak görünmektedir. Bu küresel değerlerin oluşumu kişisel ve toplumsal değerlere bağlıdır. Huckle ve Sterling (1997) kişisel ve toplumsal değerleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Çevreye, diğer insanlara ve geleceğe karşı sorumluluk duygusu
- Sorumluluğu eyleme geçirme isteği, bilgisi ve becerisi

- Değişime karşı olumlu tepki
- Bireysel ve grup hareketleriyle dış olaylar ve diğer etkenler arasındaki bağlantıyı görebilme kapasitesi
- Yaratıcı olabilmek için merak ve özgürlük duygusu
- Diğer bireylere ve tüm canlılara karşı saygıyla birlikte kendine değer verme anlayışı

Bütün bunlar SGE uygulamalarının içerisinde yerleştirilebilir. SGE uygulamaları şunlardır: Küresel Eğitim, Çevresel Eğitim, Gelişme Eğitimi, Barış Eğitimi, İnsan Kaynakları Eğitimi, Çok Kültürlü Eğitim ve Koruma Eğitimi. Bu uygulamalar bireylerin aktif vatandaşlık için ekolojik ve politik okuryazarlık gelişimini desteklemektedir.

SGE uygulamaları ilgilendiği konular açısından esnek olmakla beraber, tüm kademelerdeki eğitim müfredatı içerisinde kolaylıkla yerleştirilmektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde verilen SGE bireylerin ilerideki davranışlarındaki kalıcılığı arttırmaktadır. “Ekolojik okuryazarlık” konusuna aşağıda yer verilecektir.

A2.1. Ekolojik Okuryazarlık

Sürdürülebilir yaşam için toplumun önemli görevlerinden biri, çocukları çevrenin korunmasıyla ilgili tutumlar, değerler, bilgi ve gerekli olan becerilerle donatmaktır (Güler, 2009). Ekolojik okuryazarlık eğitimi bunun için hayati önem taşımaktadır. Ekolojik okuryazarlık “Yeryüzünde hayatı mümkün kılan doğal süreçleri anlama ya da doğaya yönelik bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayış sergileme” olarak tanımlanmaktadır (TEMA, 2014). Ekolojik okuryazarlık eğitimi alan birey, doğa ve doğa olaylarına eleştirel bakabilir, sorunların çözümüne ilişkin fikirler geliştirebilir ve bu doğrultuda sorgulama yapabilir. Ayrıca, ekolojik okuryazarlık eğitimiyle bireyler, alışkanlıklarını sürdürülebilir gelişmeye katkıda bulunacak davranışlara dönüştürmektedirler.

Ülkemizde, ekolojik okuryazarlık eğitimi veren kurumlardan biri Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı [TEMA]'dır. Eğitimler bireylerin yaş ve gelişim özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Okul öncesi ve ilkokula yönelik ekolojik okuryazarlığı geliştirmeyi hedefleyen *Minik TEMA* eğitimi programı uygulanmaktadır. Bu programın amacı, erken çocukluk dönemindeki

çocukların doğayla olan bağlantılarını güçlendirmek, doğada kaliteli vakit geçirmelerini sağlamak, fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklemektir (TEMA, 2014). Minik TEMA programı (2010-2013) Türkiye genelinde 51 ilde ve 1.000 okulda uygulanmış ve 69.800 öğrenciye ulaşılmıştır.

Yavru TEMA programının amacı, ortaokul öğrencilerinin ekolojik okuryazar olmalarını desteklemektir. Ayrıca çocukların, yaşam süreleri boyunca empati geliştiren, sürdürülebilirliği yaşam tarzına dönüştüren, doğayı bir bütün olarak algılayan ve doğa dostu davranışlar sergileyen bireyler olmaları için onlara fırsatlar sunmaktadır. 1996 yılından günümüze kadar 55 ilde ve 1.100 okulda uygulanarak 50 bine yakın çocuğa ulaşılmıştır (TEMA, 2014).

TEMA Vakfı ayrıca Ekolojik Okuryazarlık Öğretmen Eğitimi Projesi'ni de 2011 yılından itibaren uygulamaktadır. Bu projeye doğanın ilkelerini ve sınırlarını bilen, doğaya uyumlu yaşamayı ilke edinmiş nesiller için öğretmenlerimizin ekolojik okuryazarlığını güçlendirmek amaçlanmaktadır (TEMA, 2014). Projeye 2011 yılında 30 farklı ilden 64 öğretmenin katılımıyla başlamıştır. 2012 yılında ise 38 ilden 72 öğretmenin katıldığı ekolojik okuryazarlık eğitimi gerçekleştirilmiştir.

TEMA'nın çalışmalarına ek olarak öğretmenlere yönelik, TÜBİTAK'ın ülkemizdeki "Millî Parklarda Ekoloji Temelli Çevre Eğitimleri" ve Doğa Derneği'nin "Yeşil Kutu Projesi" gerçekleştirilmektedir.

TÜBİTAK projesinde millî parklar laboratuvar gibi kullanılarak parkların ve yakın çevresinin sunduğu doğal ve kültürel değerler ekoloji temelinde gençlere tanıtılmakta ve millî parkların ekoturizm amaçlı kullanılması için bilimsel alt yapı oluşturulmaya çalışılmaktadır (Güler, 2009). Bu proje kapsamında; öğretmenlerle, izci liderleri, lisansüstü öğrencileri ve araştırma görevlileriyle çalışılmaktadır (Ozner, 2004). Ayrıca projede verilen eğitim ekoloji temelli olup biyoloji, coğrafya, halk bilimi, doğa felsefesi gibi farklı bilim dallarına da yer verilmektedir. Eğitim konuları, projenin yapıldığı bölgenin özelliklerine uygun olarak hazırlanmaktadır. Konular doğal ortamda, eleştirel bir yaklaşımla ve çözüm üretmek için işlenmektedir. Böylece, katılımcılar doğada gözlem yapma fırsatı elde etmekte, ilgili konularda kendilerini geliştirmekte ve çevre farkındalıklarını arttırmaktadırlar. Projenin yaygınlaştırılması için katılımcıların kazanacakları bilgi ve deneyimleri; aileleri, yakın çevrelerindeki kişiler ve eğitim kurumlarındaki öğrencilerle paylaşmaları,

kendi illerinde benzer çevre eğitimleri düzenlemeleri beklenmektedir (Ozaner, 2004).

Yeşil Kutu, Bölgesel Çevre Merkezi tarafından 2000 yılında Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri başta olmak üzere farklı ülkelere çevre eğitimi ve SGE'nin desteklenmesi için oluşturulmuş bir eğitim destek materyalidir (Yeşil Kutu, 2014). Bu materyaller ilköğretim okulu öğretmenlerine ve öğrencilerine yönelik çok amaçlı bir çevre eğitim setidir. Bu set çevre koruma ve sürdürülebilir gelişmeyle ilgili konulara odaklanmıştır. Ayrıca set içerisinde, ders planları ve bilgi içeren çalışma notlarının yer aldığı bir öğretmen el kitabı, animasyon ve kısa filmlerin yer aldığı DVD, çevre konularında kapsamlı bilgilerin yer aldığı etkileşimli bir CD ve ikilem oyunları bulunmaktadır. Projenin amacı, öğrencilere çevreyle ilgili konularda bilgi aktarmaktan çok, farkındalık kazandırmak ve okulda, evde, toplumda yeni bir davranış modeli oluşturmaktır. Bu bağlamda öğrenciler, her şeyden önce çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme, tartışma, rol oynama ve karar alma konularında öğretmenlerle ortaktır (Yeşil Kutu, 2014). Proje kapsamında Türkiye'nin 81 ilindeki formatör öğretmenler ile bu öğretmenlerin eriştiği 6000 öğretmene ve 600.000 öğrenciye ulaşılmıştır.

Ülkemizde uygulanan bu projeler sayesinde öğretmenler ekolojik okuryazarlık ve sürdürülebilir gelişme konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Eğitime katılan öğretmenler bu bilgileri kendi eğitim uygulamalarına yansıtabilmektedir. Bu nedenle, sürdürülebilir gelişmenin erken yaşlarda öğrenilmesi ve bir yaşam felsefesi hâline gelmesi için öğretmenlerin bu proje eğitimlerine katılmaları gerektiği düşünülmektedir. "Erken çocukluk döneminde SGE" konusuna aşağıda yer verilecektir.

A3. Erken Çocukluk Döneminde Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim

Erken çocukluk dönemi SGE, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilirlik Gelişme için Eğitimin On Yılı (2005-2014) hedeflerinde yeni bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır (UNESCO, 2005). Bu hedeflere göre erken çocukluk döneminde SGE, çocukların hem geleceği hem de şu anı değiştirmede aktif rol oynayabilecekleri kapasiteye sahip olduklarını; erken yaşlarda edinilen tutumların, değerlerin, bilgi ve deneyimlerin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Davis, 2008). Çünkü erken çocukluk düşünmenin, var olmanın, bilginin ve davranışın olduğu bir dönemdir.

Bu dönemde ayrıca yetişkin aktivizminin temelleri atılır (Chawla, 1998; David & Gibson, 2006; Wells & Lekies, 2006).

Erken çocukluk dönemindeki eğitim daha sonraki eğitim ve gelişimin temelini kurar. Bu dönemde temel yaşam becerileri; iletişim yetenekleri, iş birlikçilik, özerklik, yaratıcılık, problem çözme kazanılır. Öğrenmeye ve topluma karşı olumlu veya olumsuz yaklaşımlar erken yıllarda şekillenir. Erken çocukluk döneminde öğrenilen yetenekler yaşam boyunca evrime uğrasa da aileyle ve toplumla iletişime geçilerek sürdürülebilir ve desteklenebilir (Samuelsson & Kaga, 2008). Bu bağlamda sürdürülebilir gelişme için bir anlayış oluşturmada erken çocukluk döneminin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. .

Erken yaşlarda verilen SGE, erken çocukluk döneminde oluşan ilgi ve tutumların istendik yönde şekillenmesinde temel oluşturur (Güler, 2010). SGE'nin en belirgin özelliği bu dönem çocuklarının sağlıklı birey olarak yetişmesi ve doğal çevreyle olumlu yönde etkileşimler kurması için fırsatlar sunmasıdır (Sebba, 1991). Ayrıca çevreyle ilgili konular çocukların duygularını harekete geçirerek farkındalıklarını artırır.

Erken çocukluk döneminde SGE çocukların doğadan zevk alması için dışarı çıkması veya doğal çevre hakkında konuşmasından ibaret değildir. Sürdürülebilirlik için erken çocukluk eğitimi çocukların sürdürülebilirlik konularında tartışmalara dâhil olmaları ve çevre hakkında olumlu eylemlere katılmalarıyla ilgilidir. Ayrıca farklılıklara saygı, eşitlik konuları ve adaleti içeren öğrenmeleri de içermelidir çünkü dünya gitgide karşılıklı bağımlı ve bağlı hâle gelmektedir (UNESCO, 2008).

Erken çocukluk döneminde SGE genel olarak çevre eğitiminin amaçları doğrultusunda verilmektedir (Haktanır, Güler, Yılmaz ve Kurtulmuş, 2010; Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler, 2012). Çevre eğitiminin amaçları altı grupta ifade edilmektedir. Bunlar:

- 1) *Farkındalık*: Bireylerin ve grupların genel çevreye ve ona bağlı problemlere ilişkin bilinç ve duyarlılık kazanmalarına,
- 2) *Bilgi*: Bireylerin ve grupların, çevrenin tümüne ve konuyla ilgili problemlere ilişkin, insanın bu çevredeki yeri ve önemli sorumluluğuna ilişkin temel bir anlayış kazanmalarına,

- 3) *Tutum*: Bireylerin ve grupların sosyal değerlerin özünü kavramalarına, onların çevreyi koruması ve geliştirmesi için aktif katılım motivasyonu kazanmalarına,
- 4) *Beceriler*: Bireylerin ve grupların çevre sorunlarını çözme becerisi kazanmalarına,
- 5) *Değerlendirme Kabiliyeti*: Bireylerin ve grupların çevreyle ilgili önlemleri almalarına ve eğitim programlarını ekolojik, politik, ekonomik, sosyal, estetik, ve eğitimsel faktörlerle değerlendirmelerine,
- 6) *Katılım*: Bireylerin ve grupların kendi sorumluluklarının bilincine varmalarına ve ortaya çıkan problemleri çözmek için gerekli önlemlerin alınması gerektiğinde çevre konusunda sorumluluk duygusu ve aciliyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaktır (UNESCO, 1977, s.28).

Bu amaçlar doğrultusunda verilen SGE'nin çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Aşağıdaki tabloda çocukların sınıf düzeylerine göre ele alınması gereken amaçlar belirtilmiştir.

Tablo 1. 2: Sınıf Düzeyi ve Çevre Eğitiminin Amaçları

<i>Öğrenim Basamağı</i>	<i>Öncelikle Ele Alınması Gereken Amaçlar</i>	<i>Daha Az Ele Alınması gereken Amaçlar</i>
Anasınıfı – 3. Sınıf	Farkındalık, Tutumlar	Bilgi, Beceriler, Katılım
3-6. Sınıf	Bilgi, Tutumlar	Farkındalık, Beceriler, Katılım
6-9. Sınıf	Bilgi, Beceriler, Tutumlar	Farkındalık, Katılım
9-12. Sınıf	Bilgi, Beceriler, Tutumlar	Farkındalık

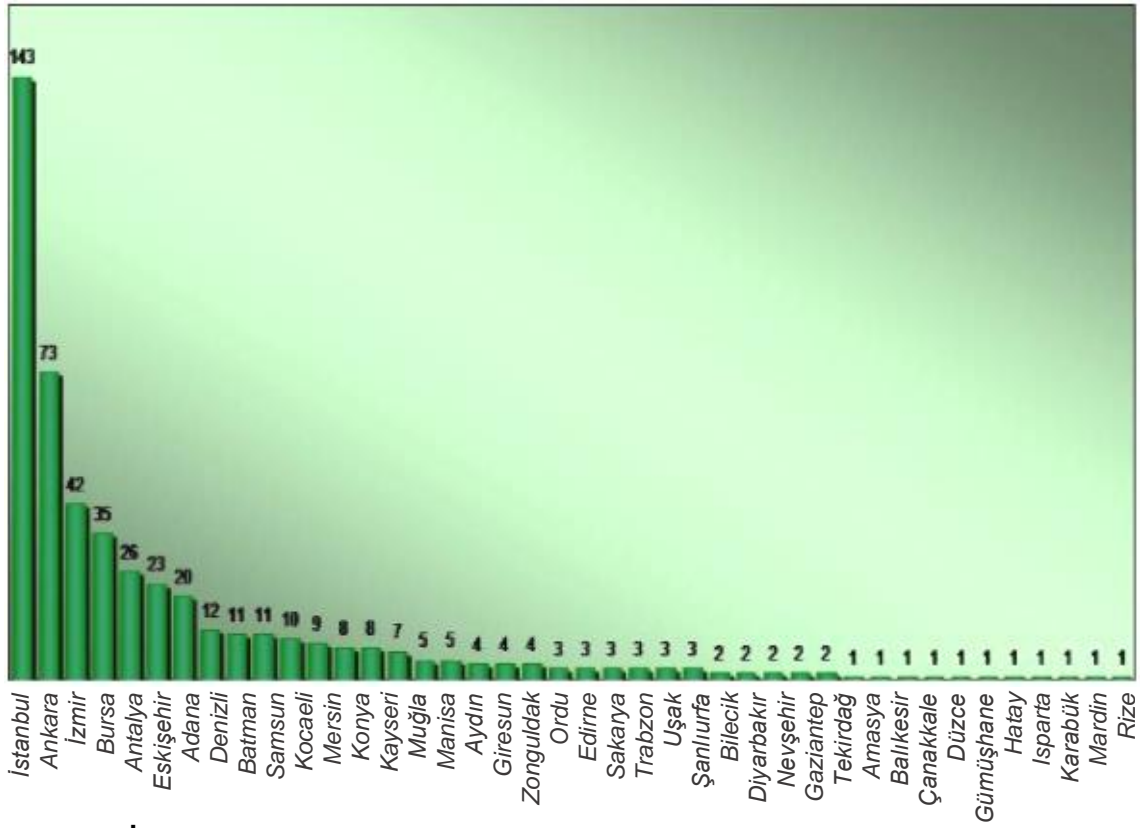
Kaynak: Haktanır, G., (2007). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi. Çevre Eğitimi (11-34). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

Bu tabloda, okul öncesi eğitim döneminin (0-6 yaşlar) son yıllarında çevre eğitiminin başlayabileceği, erken çocukluk döneminin (0-8 yaşlar) sonuna kadar öncelikle çocuklarda farkındalık yaratma ve olumlu tutum geliştirme amaçlarının detaylı bir şekilde ele alınması gerektiği görülmektedir. Bilgi ve beceri edinmeleri ve katılım ise daha az düzeyde ele alınmalıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel ve ahlaki gelişim özellikleri dikkate alındığında, Tablo 1.2.'de verilen gruplandırma ve aşamalandırmanın sadece çevre eğitimi için değil tüm alanlar için geçerli olacağı görülmektedir (Haktanır, 2007).

B. Eko-Okullar Programı

Eko-okullar programı, okulların çevresel etkilerini azaltmak amacıyla 1994 yılında başlayan bir programdır. Aynı zamanda bu program FEE tarafından desteklenen

beş çevre ve eğitim programından biridir (FEE, 2010). FEE, devletlerden bağımsız, kâr amacı gütmeyen ve çevre eğitimi konusunda sürdürülebilir bir kalkınma ve gelişme sağlama amaçlı olarak kurulmuş uluslararası bir kuruluştur (FEE, 2010). FEE'nin desteklediği eko-okul programı 56 ülkede uygulanmaktadır. Her ülkenin, programın uygulanmasından ve yayılmasından sorumlu ulusal bir operatörü vardır. Genellikle ulusal operatörler sivil toplum örgütleri ve çevre örgütleridir. Türkiye'deki ulusal operatör Türkiye Çevre Eğitim Vakfı [TÜRÇEV] dir (Eko-okullar, 2013). TÜRÇEV'e kayıt yaptıran okulların şehirlere göre dağılımı şekil. 1.1'de verilmiştir.



Şekil 1. 1. İllere göre Eko-Okullar Dağılımı (Eko-Okullar, 2013)

Bu okulların bazıları devlet okulu iken bazıları da özel okuldur. İllere göre dağılıma bakarsak 42 ilde eko-okul bulunurken 39 ilimizde hâlâ eko-okul bulunmamaktadır (Eko-okullar, 2013).

Eko-okullar programı ilköğretim okullarında sınıf içi çalışma yoluyla sürdürülebilir ve çevresel gelişme konularına farkındalığın artırılmasını amaçlar. Bu şekilde katılımcı bir yaklaşım sergileyerek hem okul içi bireyleri hem de okul dışı bireyleri programa dâhil eder. Program, okullarda ISO 14001/EMAS üzerine kurulmuş bir

çevre yönetim sisteminin uygulanmasını da sağlar (Eco-schools, 2013). Programa yeni kayıt olmuş okullar ilk iki eğitim-öğretim yılı boyunca çöp-atık / geri dönüşüm konularını çalışırlar. Bu konular okulların çevre yönetimi için bütünleşik bir sistem sağlar. Çöp atık konusu çalışarak yeşil bayrak ödülü almış olan eko-okullar enerji, su, biyolojik çeşitlilik ve tüketim alışkanlıkları konularından birini seçebilirler. Eko-okullar bu konularla ikişer yıl çalıştıktan ve öğrencilerin konuyu tam olarak kavradıklarından emin olduktan sonra iklim değişikliği, ulaşım, sağlıklı yaşam, hava kirliliği, gürültü kirliliği, biyo-dizel, genetiği değiştirilmiş organizmalar, organik tarım, ışık kirliliği ... vb. konularda çalışmalarını sürdürebilirler. Temel amaç okulların çevre üzerindeki olumsuz etkisini çocukların eyleme geçmesini teşvik ederek azaltmaktır. Program öğrenmeyi sınıfın dışına da taşır ve hem evde hem de daha geniş toplumsal ortamda sorumluluk içeren tutumlar geliştirmeyi hedefler (FEEE, 1999). Programda yüksek başarı elde eden okullar “Eko-Okullar Yeşil Bayrak Ödülünü” alır. Bu ödül çevre eğitimi performansı için bir eko-etiket olarak bilinir ve kabul edilir.

Program, okul hayatı ve öğrencilerin değer ve inançlar sisteminin bir parçası olarak çevre farkındalığı ve eylemi yaratmak için tasarlanmıştır. Çok esnek bir programdır. Farklı okullar farklı etkinlikler tasarlayabilir ve tamamen farklı bir uygulama yolu takip edebilir (Eco-schools, 2013). Programın amacının okul içinde belirli fiziksel gelişmeleri ödüllendirmek olmadığı önemli olanın tutumları geliştirmek olduğu vurgulanmaktadır.

Eko- okul programı uzun vadeli bir programdır. Türkiye’deki eko-okullarda ödül iki yılda bir yenilenir. Ödüllendirilen okul eko-etiketli yeşil bayrak alır. Ayrıca okulun resmî dokümanları arasında kullanılabilecek bir doküman ve logo da mevcuttur (Eko-okullar, 2013).

B1. Eko-Okullar Programının Faydaları

Eko-okullar programının öğrencilere/çocuklara faydaları şunlardır (Eco-schools, 2013):

- Yeni kimlik geliştirirler ve bir grup üyesi olurlar.
- Grup çalışmalarına katılarak iş birlikçi bir yapı oluştururlar.
- Problem çözme becerilerini geliştirirler.

- İnisiyatif kullanma ve karar verme yeteneği gelişir.
- Plan ve rapor yazma becerileri geliştirirler.
- Tüketim anlayışları değişerek savurgan olmamaya dikkat ederler.
- Doğal kaynakları koruma bilincine varırlar.

Eko-okul programının okullara faydaları şunlardır (Kadji-Beltran, 2002):

- Temizlik ve düzeni sürekli kılar.
- Su ve elektrik tasarrufu öğrencilerin katılımıyla sağlanır.
- Öğrenciler okulu sahiplenir.
- Ulusal ve yerel tanıtım fırsatları elde eder.
- Uluslararası kabul edilmiş saygıdeğer bir ödöl kazanır.

Ayrıca program aşağıdakileri talep eder (Eko-okullar, 2013):

- Okul yönetimi ve yerel yöneticilerin desteği,
- Çocukların her aşamadaki etkinliklere ve karar alma mekanizmalarına katılma isteği,
- Çalışanların ve çocukların aktif katılımı,
- Değişim için uzun dönemli bir yol izleme isteği.

B2. Eko-Okullar Programının Aşamaları

Programın 4 uygulama aşaması vardır.

B2.1. Kayıt Olma Aşaması:

Okulun kaydı, okul yönetiminin ve geri kalan öğretim kadrosunun anlaşmasını gerektirir. Okul yönetimi ve programı yürütecek olan koordinatör öğretmen programın tümünü benimsemiş ve okullarında programı uygulamaya karar vermişlerse, <http://www.ekookullar.org.tr/> genel ağ (internet) sayfasından “üye ol” kısmından başvuru yapmaktadırlar. Bu bilginin amacı, okulun programa olan sorumluluklarına ilişkin olarak göstergeler sunmasıdır. Bu formun TÜRÇEV’e gönderilmesi programa katılım ve gelecekte ödöl için başvurma niyeti konularında bir teyit anlamı taşır.

Uygulamayı desteklemek için okul müdürlerine, öğretmenlere ve öğrencilere bir dizi seminer düzenlenmiştir. Bir okul ancak çalışanlar arasından bir ya da iki kişi eğitime katılırsa programa dâhil olabilir (Kadji-Beltran, 2002). Bu kişiler genelde program koordinatörleri olur ve onlar okulun diğer personelini; program sayesinde elde edilecek faydalar, süreç içerisinde açıklanacak yedi program ögesi, programın esnekliği, uzun vadeli program amaçları ve programın okul için çevre eğitim politikasının planlaması konularında bilgilendirir. Eğer okulun kayıt olma fikri okul çapında kabul görürse bir sonraki adım okulun bir ulusal operatör tarafından program kaydının yapılmasıdır.

Türkiye’de eko-okul programına kayıt olmak isteyen okullar eğitim-öğretim yılının başından kasım ayının başına kadar www.ekookullar.org.tr adresindeki kayıt formunu doldurarak kayıt yaptırabilirler (Eko-okullar, 2013). Formu doldurduktan sonra yıllık katılım payını da bankaya yatırmaları gerekmektedir. Banka alımdısını elektronik ortamdan başvurdukları kuruma göndermeleri gerekmektedir.

B2.2. Programın Uygulanma Aşaması:

Programın amacı, müfredatta geliştirilen çevresel farkındalıktan okul toplumundan daha geniş topluma doğru çevresel eyleme geçiş yapmaktır (Kadji-Beltran, 2002). Eko-okullar programına katılan okullar, kendi müfredatlarına programın kalbini oluşturan yedi adımı uyarlarlar (Şekil 1.2.).

B2.2.1. Eko-Okullar Komitesinin Kurulması:

Bu, programın hareketli gücünü oluşturur ve program uygulamalarını inceler. Okulda iki ayrı komite kurulur. Birinci komite; farklı sınıflardan oluşan 20-25 kişilik öğrenci grubu ve bir koordinatör öğretmenden oluşan “Eko-Tim”dir. Bunlar programın okuldaki yürütücüsüdür. İkinci komite; okul müdür veya yardımcısı, okul aile birliği temsilcisi, anne-babalar, ilgi duyan öğretmenler, muhtar ve/veya belediye temsilcisi, okulun eko-okul öğrenci temsilcisi ve çevresel örgüt üyelerinden oluşur (Eko-okullar, 2013). Komite çocukların yaş ve gelişim özelliklerine bağlı olarak birçok şekilde hazırlanabilir.

Bu komitenin amaçları:

- Diğer altı ögenin uygulanmasını sağlamak,

- Çocuklara sorumluluk vermek ve onların özelliklerine saygı duyulduğunu hissettirmek,
- Tüm komite üyelerinin fikirlerini dinlemek,
- Programın devamlılığını sağlamak,
- Okul yönetimini yerel otoritelerle birleştirmektir.



Şekil 1. 2. Uluslararası Eko-okullar Programı 7 Adımı (Eko-Okullar, 2013)

Eko-okullar komitesi, çocukların yaş ve yeteneklerine bağlı olarak birçok şekilde oluşturulabilir. Bu oluşum formal ya da informal olabilir. Her ne şekilde olursa olsun, tüm ilgili takımları temsil etmeli; tüm toplantıları ve kararları kayıt altına almalıdır.

B2.2.2. Çevresel İnceleme

Çevresel inceleme, okulun hâlihazırdaki durumunu saptamakla başlar. Öğrenciler, okulda atılan çöp miktarından alt yapı yetersizliklerine kadar her konuda inceleme yapar. Bu, etkili ve gerçekçi hedefler koyarak başarıyı elde etmek için belirlenmelidir. Bu noktada öğrencileri de dâhil etmek son derece önemlidir. Çevresel inceleme yapıldıktan sonra tim okulun bir yıl boyunca ele alacağı konuyu belirler. Bunlar çöp-atık, su, enerji ve biyolojik çeşitlilik konularıdır. “Çevresel İnceleme” kontrol listesi içerir ve bu liste alanın ihtiyaçları ve okulun ihtiyaçlarına göre ayarlanabilir ya da çeşitli sınıflara dağıtılabilir ve çeşitli konulara bölünebilir (Eko-okullar, 2013).

Eko-okulların çevresel inceleme kontrol listesine bir örnek Tablo 1.3.'te verilmiştir.

Tablo 1. 3: Çevresel İnceleme Kontrol Listesi

KONULAR	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
ÇÖP			
Okulun çöp politikası var mıdır?			
Bu politika işe yarıyor mu?			
Eğer işe yaramıyorsa, okul bu konuda bir şey yapıyor mu?			
Okulda yeterli sayıda çöp kutusu var mı?			
Çöp kutuları doğru yerlerde mi?			
Okul ortamında hiç çöp ile ilgili bir anket yapıldı mı?			
Dışarıdaki çöp kutuları doğru yerlerde mi?			
Çöp türünü belirlemek üzere öğrenciler bir çöp denetimi yaptılar mı?			
Çöp atmaya önlemek için okul ödül ya da ceza uygulaması yaptı mı?			
Okul “Toplumla Çöp Toplama”, “Sahil Temizliği” ya da “Ulusal Su Temizliği” gibi etkinliklere katılıyor mu?			
ATIK AZALTIMI			
Bütün atık kâğıtlar geri dönüşüm ya da tekrar kullanım için saklanıyor mu?			
Fotokopiler dâhil tüm kâğıtlar çift yönlü mü kullanılıyor?			
Ev-okul iletişimleri kâğıt israfını azaltmak için e-posta ve/veya mobil telefonlar aracılığıyla mı yapılıyor?			
Evrak kopyaları basılmak yerine elektronik ortamda saklanıyor mu?			
Okul yemekleri ve öğrencilerin yemekleri atık paketi önlemeye yönelik mi?			
Okul geri dönüşüm tesisine ev sahipliği yapıyor mu ya da böyle bir tesisi kullanıyor mu?			
Okulun yiyecek atığı kutuları var mı?			
Yiyecek atığı başarılı bir şekilde geri dönüştürülüyor mu?			
Okul geri dönüştürülmüş kâğıt kullanıyor mu?			
Tuvalet kâğıtları ve kâğıt havlular geri dönüşüme uğramış kâğıttan mı yapılmış?			

Tablo 1. 3: Çevresel İnceleme Kontrol Listesi (Devam)

KONULAR	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
ENERJİ			
Okulunuzda yenilenebilir enerji türü kullanıyor mu?			
Sıcak su tedariki doğru yönetiliyor mu?			
Pencerelerin ve kapıların yalıtımı var mı?			
Perdeler ve panjurlar doğru ayarlanmış ve geceleri kapalı mı?			
Tüm dış kapılar otomatik kapanıyor mu?			
Odalar su baskınlarını önleyecek şekilde yalıtımlı mı?			
Okulunuzun "Enerji Performans Puanı" nasıl?			
Radyatörlerin ısıtmayı verimli kılmak ve iyi havalandırma sağlamak üzere rafları ve yansıtıcı panelleri var mı?			
Tüm elektrikli aletler kullanılmadığı zaman kapatılıyor mu?			
Elektronik enerji monitörleri ya da akıllı ölçüm cihazları okulda herhangi bir yere takılmış mı?			
SU			
Su kullanımını okuyor ve kayıt altına alıyor musunuz?			
Okul tuvaletlerinde düşük basınçlı sprey muslukları monte edilmiş mi?			
Damlayan musluklar çabucak tamir ediliyor mu?			
Tuvaletlerde otomatik sifon kontrolleri var mı?			
Tuvaletlere düşük basınçlı sifonlar yerleştirilmiş mi?			
Öğrenciler rezervardan musluğa su arıtma sürecinin farkındalar mı?			
Öğrenciler "Su Döngüsünün" farkında mı?			
Yağmur suyu çatıdan tepeye yönlendirilmiş mi ya da bir sulak alan mevcut mu?			
Yağmur suyu bitkileri sulamak için toplanıyor mu?			
Öğrenciler su kirliliğinin nedenlerini araştırıyor mu?			
ULAŞIM			
Okulunuzun "Okul Ulaşım Politikası" var mı ve bunu ailelerle paylaşıyor musunuz?			
Çalışanlar ve öğrenciler genelde okula hangisi uygunsa yürüyerek, bisikletle ya da toplu taşıma aracıyla mı gelirler?			
Çoğu araba okula 2 ya da daha fazla kişi getirir mi?			
Okulun kuru, güvenli dönüşüm depolaması var mı?			
Okul öğrenciler için bisiklet ya da dağ bisikleti kullanma yönergesi sağlıyor mu?			
Eğer cevap evet ise, okul yolda mı yol dışında mı eğitim veriyor?			
Okula giden güvenli yolların ağı mevcut mu?			
Herhangi bir okul aracı dizel/biyodizel/LPG/elektrik ya da hibrid teknolojisi ile çalışıyor mu?			
Okul düzenli olarak bisiklete binme ve yürümeyi teşvik edici etkinlikler planlıyor mu?			
Öğrenciler okulda ya da okulun yakınlarında bir trafik araştırmasına katıldı mı?			

Tablo 1. 3: Çevresel İnceleme Kontrol Listesi (Devam)

KONULAR	EVET	HAYIR	AÇIKLAMA
SAĞLIK VE ESENLİK			
Okul yiyecek israfını önlemeye yönelik yemek seçenekleri sunuyor mu? Her gün vejetaryen protein kaynağı var mı? Öğrencilerin kültürel, dinî ve özel sağlık/beslenme seçenekleri (helal et, vejetaryen, glütensiz ya da fıstıksız seçenekler) mevcut mu? Okulunuzda su çeşmeleri ya da soğutucular var mı? Paketli yiyeceklerde taze sebze/meyve var mı? Okul yemekleri taze ve yerli malzemelerle mi hazırlanıyor? Tüm öğrenciler haftada 2 saat beden eğitimi programına dâhil oluyorlar mı? Öğrencilerin katılabileceği çeşitli spor etkinlikleri var mı? Okulun zorbalık karşıtı politikası var mı? Okul "sürdürülebilir toplumlara" destekleyen programlar sunuyor mu?			
OKUL DIŞ MEKÂNI			
Okul dış mekâni böcek ilaçları ve bitki ilaçlarından arındırılmış mıdır? Tırmanma, denge, zıplama ve sallanma için spor malzemeleri var mı? Çocukların dışarıda oturup konuşulabilecekleri gölgeli ve korumalı yerler var mı? Uygun olan yerlerde, öğrencilerin deneyimleyebileceği birçok farklı yüzey ve materyal mevcut mudur; örneğin duyu bahçesi? Çeşitli sanat eserleri mevcut mu? Uygun olan yerlerde, dış bahçede zemine çizili oyunlar ya da sanat eserleri mevcut mu? Okulda öğrenciler tarafından idare edilen ve çocukların taze meyve, sebze ve bitkileri tadabilecekleri bir bahçe var mı? Okul dış mekâni öğrenme ve öğretme faaliyetleri için kullanılıyor mu? Okul dış mekâni herkesin kullanımına açık mı? Okul dış mekânının herhangi bir alanı kötü altyapı ya da çökme gibi nedenlerle kullanılamaz durumda mı?			
BIYOLOJİK ÇEŞİTLİLİK			
Okulun diğer canlılara saygı duymaya ve özen göstermeye yönelik bir uygulama politikası var mı? Okul biyo-çeşitliliği sağlayacak ortamlara sahip mi? Ziyaretçiler okulda diğer canlı varlıklara verilen öneme tanık olabiliyor mu? Doğal yaşam alanları ve vahşi hayat gözleniyor mu? Bu gözlemlere dair kayıt tutuluyor mu? Çocukların düzenli olarak şekillerde doğayı ve vahşi hayati gözleme ve deneyimleme fırsatları var mı? Okulda akademik yıl içinde biyolojik çeşitlilik kutlanır mı? Biyolojik potansiyel için okul dış mekânında ya da iç mekânda daha fazlası yapılabilir mi? Okuldan erişilebilir ve uzun dönemli gözlem yapılabilecek bir yerel doğal alan var mıdır? Okul dış ya da iç mekâni öğrencilere tohum ekme, onların büyümesini izleme, bakımını yapma fırsatları sağlamakta mıdır?			

Tablo 1. 3: Çevresel İnceleme Kontrol Listesi (Devam)

KONULAR	EYET	HAYIR	AÇIKLAMA
DÜNYAMIZI SÜRDÜRÜLEBİLİR KILMAK			
Okulun yerel ve küresel konularla ilgili bağlantıları var mı?			
Öğrenciler doğal yaşam alanlarının, kaynaklarının ve kültürlerinin korunması gerektiğinin farkındalar mı?			
Okul UNICEF “Haklara Saygı Duyan Okul” girişiminin bir parçası mıdır?			
Öğrenciler iklim değişimlerinin insan hayatı üzerindeki etkilerini araştırmışlar mıdır?			
Okul bir “Adil Dönüşüm Okulu” mudur?			
Öğrenciler “Adil Dönüşüm” ile “Çevre Koruma” arasındaki ilişkiyi anlamışlar mıdır?			
Okul kendini “Küresel Ekolojik Ayakızinin” bir parçası olarak kabul eder mi?			
Okul çevresel konuları tartışmak için başka bir ülkedeki okulla bağlantı kurmuş mudur?			
Okul diğer ülkelerin sürdürülebilir olma yolları hakkında bilgi edinmiş midir?			
Okul herhangi bir küresel çevre kuruluşunu desteklemekte midir?			

Kaynak: Eco-Schools Environmental Review Checklist, (2011).

Tablo 1.3 incelendiğinde, eko-okul programında ele alınan konular temel alınarak Çevre İnceleme Kontrol Listesi oluşturulduğu görülmektedir. Her bir konunun altındaki maddeler okulun fiziki ortam özelliklerini ve uygulamalarını sürdürülebilir gelişme açısından incelemektedir. Bu liste aynı zamanda eko-okul programını uygulayan okullar için bir kılavuzdur (Eco-schools, 2013).

B2.2.3. Eylem Planı

Eylem planı, eko-okul programının çekirdeğini oluşturur (Eco-schools, 2013). Çevresel inceleme sonucu ortaya çıkan sonuçları değerlendirerek belirlenen önceliklere göre uygulanabilir, gerçekçi amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmek ve çevresel performansı arttırmak üzere bir eğitim-öğretim yılı için etkinliklerin takvimlendirilmesidir. Eylem planları her eğitim-öğretim yılı için seçilen konuya göre hazırlanarak ulusal operatöre gönderilirler. Türkiye’de ulusal operatör TÜRÇEV’dir (Eko-okullar, 2013).

B2.2.4. Gözlem ve Değerlendirme

Gözlem ve değerlendirme, eko-okul programının uygulama sonuçlarına geçerlilik ve güvenilirlik sağlar çünkü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterir. Süreç sürekli

olarak kontrol edilir. Gözlem programı eylem planına bağlıdır. Öğrencilerin farkındalıklarını pekiştirmek ve tutumlarını iyileştirmek amacıyla onlar gözlem ve değerlendirme etkinliklerinin sorumluluğunu almaları için yönlendirilirler. Son olarak “Başarıyı kutlamak ve başarıyı göstermek” program politikasıdır (Haingura, 2009). Bu şekilde hem öğrenciler hem de öğretmenler kendilerini eko-okullar programında çalışmış ve iş birliği içinde hareket ettiklerinden dolayı ödüllendirilmiş hissederek.

B2.2.5. Müfredat Çalışması

Program, okulun resmî programından ayrı yürütülür fakat bu programdan destek olarak yürütülmektedir. Amaç çevreye ilişkin konuların derslerde yeri geldiğinde vurgulu bir şekilde işlenmesini sağlamaktır. Önemli bir nokta ise çevre eğitiminin tüm derslerde verilmesinin gerekliliğidir. Bu sebeple okuldaki tüm öğretmenlerin programı anlaması ve programa gönül vermesi gerekir.

B2.2.6. Bilgilendirme ve Katılım

Eko-okul programının etkinlikleri ve başarıları hakkında bütün okul ve yerel halk bilgilendirilmeli ve bunlara dâhil edilmelidir. Böylelikle Yerel Gündem 21 de okullarda uygulanmaya başlanmış olur. Okullar, bilgi ve deneyim elde etmek için medya, radyo ve televizyonlarla iletişime geçerler, yaptıkları çalışmalarla yakın çevrelerini çevresel konularda duyarlı olmaya çağırırlar. Okul içerisinde ise yaptıkları tüm etkinlikleri okul toplantılarında, okul gazetesinde, sergilerinde ve projelerinde duyururlar. Bir diğer bilgilendirici araç, ankettir. Anket insanların fikirleri hakkında bilgi verirken aynı zamanda insanların fikirlerini değiştirebilir (Kadji-Beltran, 2002).

B2.2.7. Eko-İlke

Eko-İlke okul biriminin bağlılığını çevresel yönelimli eyleme dönüştüren hedeflerin ifadesidir. Tüm öğrencilerin ve çalışanların üstlenip uygulayabileceği ve çevre yararına olan faaliyetleri açıklayan bir eylem cümlesidir. İlke ifadeleri belirli ve uygulanabilir olmalıdır. Her ifade öğrencinin yapabileceği belirli bir eylemi anlatmalıdır. Ayrıca sürekli olarak güncel tutulmalıdır. Örneğin “Çevre dostu

temizlik ürünleri kullanalım.” veya “Enerji tasarruflu lambalar kullanacağız.” eko-ilke olma özelliği taşıyan cümlelerdir (Eko-okullar, 2013).

Öğrencilerin eko-ilke oluşturmada söz sahibi olduklarını hissetmeleri önemlidir. Yoksa eko-ilkeyi yok sayabilirler. İlke sınıfta tartışılmalı ve öğrencilerin önerileri ile oluşturulmalıdır.

B2.3. Değerlendirme ve Ödül Aşaması

Bir okul, eko-okul uygulamalarını iki yıl süreyle yaptığında ve eylem planlarının değerlendirilmeye hazır olduğuna karar verdiğinde ulusal eko-okul koordinatörü tarafından değerlendirilir. Değerlendirilmeye hazır olan okul ulusal operatörü çağırır. Operatörler ölçüt olarak 7 Adım öğelerini kullanırlar. Değerlendirme başvuru formu doldurulduktan sonra ulusal operatör, 12 sorunun cevabını eko-okul program uygulamalarında arar. Bu sorular şunlardır;

1. Eko-komitede kimler vardı?
2. Komite nasıl çalışmıştır?
3. Çevresel inceleme nasıl düzenlenmiştir?
4. Eylem planı hedeflerine nasıl karar verilmiştir (Bir eylem planınızın kopyasını ekleyin)?
5. Hedeflerinize ne kadar ulaştınız?
6. İlerlemeyi nasıl izliyor ve değerlendiriyorsunuz?
7. Program etkinliklerine katılan çocukların yaşı ve sayısı nedir?
8. Hangi konular ele alınmıştır?
9. Okulunuzun eylem gününü anlatınız.
10. Toplum eko-okul programı hakkında nasıl bilgilendirildi?
11. Toplumun programa tepkileri nasıldı?
12. Eko-kodunuz nedir, eko-kodunuzu nasıl oluşturduunuz ve önemli olduğunı düşündüğünüz diğer bilgiler nelerdir (Msleish, 1996)?

Ödüle başvurmak için okulların en az iki öğretim yılı başından beri programda yer almaları gerekmektedir. Bu süre, öğretmenlerin ve öğrencilerin programa adapte olması, çalışmaların tamamlanması ve çevrelerini bilinçlendirmeleri için gereklidir. Eylem planlarının üçte ikisini gerçekleştiren okullar Yeşil Bayrak Ödül başvurusu yapabilirler.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alan yazında sürdürülebilirlik ve eko-okullar ile ilgili geçmişten günümüze kadar yapılmış araştırmalar taranarak incelenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırmalarda kronolojik bir sıra izlenecektir.

2.1. Sürdürülebilirlikle İlgili Çalışmalar

Davis (2008) SGE uygulamalarının erken çocukluk dönemine nasıl yansiyabileceği konulu araştırmasında; SGE'ye ilişkin olumsuz sonuçlara katlanacakların çocuklar olduğuna dikkati çekmiş ve Avusturalya'daki erken çocukluk merkezlerinde eğitim programına sürdürülebilirliğe ilişkin uygulamalar yerleştirerek çocukların SGE'yi deneyimlemelerini sağlamıştır. Bu araştırma kapsamında erken çocukluk merkezinde bulunan 2,5 ile 5 yaşları arasındaki çocuklarla "Sürdürülebilir Gezegen Projesi" adı altında; sebze bahçesi, tekrar kullanım, geri dönüşüm, çöpsüz öğle yemekleri, yerel bitki örtüsünün yenilenmesi, tavuk yetiştiriciliği, temizlik sorumluluğu, çevre estetiği, doğal kaynakların etkin kullanımı, doğa programı ve atık yönetimi etkinliklerine dayalı projeler yapılmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri "su koruması" konusunda yapılan projeye dayalı betimsel analizlerdir. Çalışma kapsamında çocuklara aşırı su kullanımıyla ilgili bir etkinlik yaptırılmıştır. Çocuklar içebileceklerinden daha fazla suyu bardaklarına doldurmuş ve bardakta kalan suyun döküldüğünü fark etmeye başlamışlardır. Okul, aile, öğrencilerin etkileşimli katılımıyla birçok faaliyetin yapıldığı projede çocukların kazandıkları duyarlılığı çevreye yansıtmaya başladıklarına dair dönütler alınmıştır.

Kwon (2008); ekolojik, sosyal ve kültürel bakış açısından SGE için Kore'ye özgü erken çocukluk eğitimi isimli araştırmada, etnografik araştırma yöntemini kullanarak Kore Cumhuriyeti'ndeki SGE'nin erken çocukluk dönemi uygulamalarının ekolojik, sosyal ve kültürel yönlerini incelemiştir. Bu programda erken çocukluk eğitiminin temeli geleneksel Doğu düşüncesine uzanmaktadır. Taoizm, Budizm ve Donghak düşüncesi ve yaşam tarzını programın felsefesi hâline getiren anlayış, temelde "Canlılar bütünü sadece parçası değil aynı zamanda bütündür." anlayışıyla insancıl bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Bu bağlamda SGE toplum için erken çocukluk eğitimi, empati, insancıl olma, her şeye saygı ve çeşitliliği anlamak değerlerine dayalıdır. Araştırmanın dikkat çeken

noktası SGE'nin etkili uygulamasında her ülkenin sosyal durumu, kültürü ve otantik geleneklerinin ayırıcı nitelik taşıdığını ortaya koymasındır.

Lewis, Mansfield ve Baudains (2010), erken çocukluk dönemindeki çocukların SGE odaklı programların içinde yer almasının onların tutum, anlayış ve davranışlarına etkisi nasıldır konusunu fenomenolojik yaklaşımla incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları Batı Avusturalya'nın Perth şehrindeki bir okuldan seçilen 15'i okul öncesi, 21'i ilkokul birinci kademedeki olan toplam 36 çocuktan oluşmaktadır. Bu okuldaki öğretmenler, çalışanlar ve aileler de katılımcılar içinde yer almaktadır. Araştırmada biyolojik araştırma, sazlık ekimi ve kaplumbağa yuvası gözlemi uygulamaları yapılmıştır. Veriler anket, gözlem ve çalışma örneklerinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları çocukların yapılan uygulamalar sonucu sürdürülebilir yaşam hakkında bir bakış açısına sahip olduğunu ve çevreye karşı daha duyarlı davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur.

Renton ve Butcher (2010), çocuk ve genç insanlar için sürdürülebilir gelişmenin önemine dair bir çalışma yapmıştır. Ayrıca sürdürülebilir gelecek için hükümet politikalarını sorgulamışlardır. Bugünün çocuklarının ve genç insanların gelecek için karar verici bireyler olduğunu ifade etmiştir. Onların alacakları kararlar, çocuklukları boyunca öğrendikleri, deneyimledikleri ve kazandıkları değerler üzerine kurulu olduğunu ve bu yüzden sürdürülebilir gelecek için aktif role sahip olduklarını belirtmiştir. İngiltere ve Birleşmiş Milletlerin sürdürülebilir gelişmeyle ilgili politikalarını incelemiştir. İnceleme sonucunda sürdürülebilir gelecek için ulusal ve uluslararası politikaların yetersizliğini ortaya çıkarmıştır. Yaşama prensiplerinin sürdürülebilirliği destekleyen yasalarla belirlenmesi, çevresel sorunların çözüm sürecinde bireylerin özellikle çocukların daha fazla görev almasının sağlanması ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan insanların sorunlarla daha az karşılaşması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda sürdürülebilir bir yaşam çocuklara sağlıklı ve güvenli ortamlar sağlarken gelecekteki ülke ekonomisini de güçlendirecek yorumunu yapmıştır.

McNichol, Davis ve O' Brien (2011), erken çocuklukta sürdürülebilir eğitim fırsatlarını belirlemek için ekolojik ayak izi konulu araştırmasında Avusturalya'nın Brisbane şehrindeki erken çocukluk eğitim merkezi Campus Kindergarten'da ekolojik ayak izi hesaplaması yapmıştır. Bu yöntemde altı tüketim kategorisi

bulunmaktadır. Bunlar; elektrik, su, gıda, atıklar, ulaşım ve kâğıttır. Campus Kindergarten'ın çeşitli teknikler ve formüllerle hesaplanan ekolojik ayak izi 37,8 çıkmıştır. Bu bulgu araştırmacılar tarafından şu şekilde yorumlanmıştır: 37,8 puanın yarısından fazlası sera gazı etkisi oluşturmaktadır. Bu etkiyi azaltmak fosil yakıt tüketimini azaltmakla mümkündür. Araştırmanın sonuçları dünyanın geleceği açısından önlem alınmasına yönelik bulgular ortaya koymaktadır ve bu konuda çocukların bilinçlendirilmesine dikkati çekmektedir.

Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler (2012), okul öncesi dönem çocuklarının sürdürülebilirlik kavramıyla ilgili fikirlerini belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki MEB'e bağlı 4 okul öncesi eğitim kurumundan 15'i 5 yaş ve 21'i 6 yaş olmak üzere toplam 36 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan çocukların tümünün aileleri alt sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan resimli görüşme soruları (Preschool Children's Attitudes towards Environmental Issues) Öztürk-Kahriman, Olgan ve Tuncer (2012) tarafından uyarlanmıştır. Görüşme formu, ilgili resimlerden oluşan 12 soru içermektedir. Resimler aracılığıyla çocukların sürdürülebilir gelişmenin ilgili üç ayağı (çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik) ve 7R (Reduce/Azaltma, Reuse/Yeniden Kullanma, Respect/Saygı, Reflect/Yansıtma, Rethink/Yeniden Düşünme, Redistribute/Yeniden Dağıtım, Recycle/Geri Dönüşüm) kavramını içermektedir. Veriler çocuklarla boş bir odada yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Görüşmeler sırasında çocukların resimlere bakması istenmiş ve bu resimlerde bulunan iki farklı davranış modelinden (pozitif ve negatif davranış) birini seçmeleri ve resimle ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan veriler çocukların sürdürülebilirlik kavramının üç ayağı olan çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik boyutlarında irdelenmiştir. Ayrıca 7R'ye istinaden tümevarımla içerik analizi ile görüşmeler analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında, katılımcı çocuklar; yansıtma, yeniden düşünme ve yeniden dağıtımla ilgili herhangi bir bilgi vermezken; azaltma, yeniden kullanma, saygı ve geri dönüşüm kavramlarıyla ilgili görüş belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi çocuklarının sürdürülebilirlik hakkındaki görüşleri üzerinde cinsiyet faktörüne ilişkin farklılık içeren bir bulguya rastlanmamıştır. Sürdürülebilir uygulamaların erken çocukluk müfredatıyla bütünleştirilmesi ve okul öncesi

öğretmenleri, aileleri ve toplum tarafından desteklenmesi gerektiği öne sürülmüştür.

Edward, Skouteris, Rutherford ve Cutter-Mackenzie (2012), erken yıllarda çocuğun oyun, sağlık ve sürdürülebilirlik kararları konulu bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın problem durumu; gelişen teknoloji ile beraber çocukların değişen oyun anlayışları, evde televizyon ya da bilgisayar başında vakit geçirmeleri, doğadan uzak ve hareketsiz yaşamlarının sağlık durumlarını kötü yönde etkilemesi özellikle reklamlardan etkilenen beslenme şekillerinin obeziteyi tetiklemesi sorunlarını ele almaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi tekniğiyle desenlenmiştir. Odak grup görüşmesi altı erken çocukluk eğitimcisiyle gerçekleştirilmiştir. Fakat bu görüşmelerin öncesinde 16'sı 4-5 yaş, 18'i 5-6 yaş olan çocuklarla ve görüşmeye katılan çocukların ebeveynleriyle odak grup görüşmelerine çerçeve ve hazırlık olması açısından yarı yapılandırılmış sorulardan meydana gelen görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden; medyaya maruz kalma, yiyecek seçimleri, sağlıklı beslenme bilgisi, ödülleri, marka farkındalığı, televizyon programları, reklamlar ve çevresel sürdürülebilirlik konularıyla ilgili başlıklar ortaya çıkmıştır. Bu başlıklar özetlenerek öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde kullanılmıştır. Görüşmeler, özellikle Ben10 adlı çizgi film örneği üzerinden gitmiştir. Çocuklar için en güncel çizgi film olan Ben10'un çocukların oyunlarına, giyimlerine ve yeme alışkanlıklarına kadar yansıdığı belirtilmiştir. Araştırmada bu durumun nedeni; kontrolsüz ve süresiz televizyon izlemenin ailelerce müsaade edilmesi olarak açıklanmıştır. Araştırma sonunda erken çocukluk döneminde özellikle dijital okuryazarlık, beslenme ve sürdürülebilirlik konularının da bulunduğu eğitim programlarının uygulanmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

2.2. Eko-Okullarla İlgili Çalışmalar

Aktepe ve Girgin (2009), eko-okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması konulu araştırmanın amacı, eko-okulların verdiği çevre eğitiminin, klasik okullardaki çevre eğitimiyle karşılaştırılması ve çevre eğitimi konusunda ne derece başarılı olduklarının, öğrencileri biçimlendirmede amaçlarına ulaşmış olup olmadıklarının belirlenmesidir. Araştırmanın ilk iki bölümünde öğrencilerin çevre bilincini ölçmeye yönelik sorular bulunmakta, üçüncü bölümde ise öğrencilerin

çevre sorunları hakkındaki bilgilerini ölçen 20 soruluk çoktan seçmeli bir test bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan bu testle eko-okulların ve klasik okulların çevre sorunlarına yaklaşımı, çevre bilinci oluşturmak amaçlı faaliyetlere ne derece yer verdikleri, öğrencilerin çevre sorunlarına yaklaşımı ve sorumluluklarını yerine getirme durumları, eko-okul ve klasik okul öğrencilerinin çevre bilgisi, eko-okulların ve klasik okulların vermekte oldukları çevre eğitiminin öğrenciler üzerindeki yeterlilikleri ve ülkemizde bu projenin ne derece başarılı olduğu açığa çıkarılmak istenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 öğretim yılında, Ankara ili sınırları içinde bulunan, çevre eğitimi üzerine çalışmalar yapan eko-okullarından 86 sekizinci sınıf öğrencisi ile klasik eğitime devam eden 92 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; eko-okul öğrencilerinin çevreyle ilgili uygulamalarda klasik okul öğrencilerine göre daha başarılı ve bilinçli oldukları görülmüştür. Eko-okul ve klasik okul öğrencilerine göre insanların çevre temizliğine gereken önemi gösterme durumları arasında istatistiksel olarak bir farklılık yoktur. Eko-okul ve klasik okuldaki öğrenciler çevre eğitimi dersinin zorunlu alınmasına istekli oldukları görünmektedir. Son olarak uygulanan test sonucunda klasik okullardaki öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 61,36 iken eko-okullardaki öğrencilerin puan ortalaması 49,42'dir. Araştırmada ortaya çıkan ilginç bir sonuç ise bize klasik okullardaki öğrencilerin eko-okullardaki öğrencilere göre çevre sorunlarıyla ilgili teorik bilgilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Hallfreðsdóttir (2011), İzlanda'daki geleneksel okula devam eden öğrenciler ile eko-okul programının uygulandığı okula devam eden öğrencilerin çevre bilgilerini, tutumlarını ve farkındalıklarını incelemiştir. 15 – 16 yaşlarında olan 153 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre, eko-okul öğrencilerinin çevresel konularla ilgili farkındalık düzeyleri geleneksel okul öğrencilerine göre daha iyi olduğu özellikle de geri dönüşümle ilgili farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak her iki gruptaki öğrencilerin çevre bilgileri ve tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Bajd ve Lescanec (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eko-okul ve sağlıklı-okul projelerinin ilköğretim öğrencilerinin çevreye karşı sorumlulukları üzerindeki etkisi incelenmektedir. Araştırmanın amacı temelde sağlıklı-okul projesinde yer alıp eko-okul projesinde yer almayan öğrencilerin ekolojik bilinç düzeylerini karşılaştırmaktır. Araştırma örneklemini; eko-okul projesindeki okullara

giden 53 öğrenci ve sağlıklı-okul projesindeki okullara giden 54 öğrenci ile bu öğrencilerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Her iki gruptaki öğrencilerin yaşı 9-10'dur. Veri toplama aracı olarak dörtlü likert tipi anket uygulanmış ve anketi doldurmaları için on beş dakika süre verilmiştir. Birkaç gün sonra aynı anket bu öğrencilerin ebeveynlerine uygulanmıştır. Anket verilerinin analizi sonucunda eko-okul projesinde yer alan okulların öğrencileri ekolojik konularda sağlıklı-okul projesindeki okulların öğrencilerinden daha bilinçli olduğu ama bu okullarda okuyan öğrencilerin ebeveynleri arasında ekolojik bilinçlilik açısından farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Eko-okul öğrencileri okul çevresini temizlemek ve geri dönüşüm için eski pilleri ve plastik kapakları toplamak gibi etkinliklerde sağlıklı-okul öğrencilerine göre daha aktif olduklarını göstermişlerdir.

Bağımsız araştırmacılar 2013 yılında Keep Britain Tidy komisyonunu kurarak "Eko-okullar için başarı ne demektir ve eko-okullar başarıyı nasıl elde etmektedir?" konulu bir araştırma yapmışlardır. Nicel ve nitel metodolojinin kullanıldığı araştırmanın evrenini İngiltere'deki rastgele seçilen 13 eko-okul oluşturmaktadır. Bu okullardan rastgele seçilen 130 öğretmen ve öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Son olarak eko-okul koordinatörlerinin, eko-tim görevlilerinin ve eko-okul öğretmenlerinin de bulunduğu 520 kişiye Genel Ağ (internet) üzerinden anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları eko-okul programına dâhil olan çocuklar arasında olumlu çevresel davranış değişikliklerinin ortaya çıktığını göstermiştir. Eko-okullardaki öğretmenler eko-okul programının düşünceli ve sorumluluk sahibi çocuklar yetiştirmeye yardımcı olduğu ve çevresel verimlilik açısından önemli maliyet tasarrufları elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Olumlu çevresel davranış, tutum ve farkındalık değişiminin bronz ve gümüş ödülle sahip olan okullara kıyasla yeşil bayrak ödülüne sahip olan okullarda çıkması eko-okullardaki ödül seviyeleri ilerledikçe çocukların çevre ve sürdürülebilirlik konularına olan ilgilerinin güçlendiğini göstermektedir.

Boeve-de Pauw ve Van Petegem (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Flanders'ta bulunan eko-okullara giden çocukların çevresel değerlerini (Environmental Values) ve davranışlarını (Environmental Behaviour) incelemiştir. Çalışma grubu; 38 eko-okul ve 21 kontrol grubu okulu olmak üzere toplam 59 okuldaki yaşları 10-12 arasında değişen 1287 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın amacı temelde eko-okulların etkililiğinin değerlendirilmesidir.

Araştırmacılar çevresel koruma (Preservation Values) ve kullanım (Utilisation Values) değerleri ile çevresel davranışlar olmak üzere her üç bağımlı değişken için, çok düzeyli doğrusal regresyon modeli uygulamıştır. Cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey ise bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; eko-okula giden çocukların çevresel davranışları ve koruma değerleri üzerinde cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerinin etkisi olmadığı saptanmıştır. Eko-okul çocuklarının kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla kullanımı azaltma ve çevresel koruma değerlerini gösterdikleri belirlenmiştir.

Cincera ve Krajhanzl (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eko-okul öğrencilerinin ön ekolojik davranışlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışma grubu; 71 eko-okuldan 7, 8 ve 9. kademedeki olan 1219 öğrenciden oluşmakta ve bu öğrencilerden 191'i eko-timde görev almaktadır. Araştırmada Genel Ağ (İnternet) üzerinden online bir anket uygulanmıştır. Ankette, öğrencilerin gerçek hayatlarında karşılaşılabilecekleri iki ailenin hayatı tanıtılmaktadır. Öğrencilerden bu ailelere enerji tüketimi ve atık azaltımı konusunda tavsiyeler vermeleri istenmektedir. Anket verilerinin analizi sonucunda eko-timde görev alan öğrencilerin ekolojik konulardaki karar alma süreçlerine katılımın diğer öğrencilere göre daha çok olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki gruptaki kız öğrencilerin çevre konularıyla ilgili problem çözme ve iletişim becerileri konusunda erkeklerden daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır.

Sağdıç (2013), Türkiye'deki ilköğretim öğretmenlerinin SGE'yle ilgili değerlerini, inançlarını ve algılarını incelemiştir. Çalışma grubu; eko-okullar ve yeşil kutu programının uygulandığı ilköğretim okullarında görev yapan 211 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere Sürdürülebilir Gelişme Değerleri Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin sürdürülebilir gelişme algılarının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin SGE'ye yönelik olumlu değerlere ve inançlara sahip oldukları saptanmıştır.

Arık (2014), 7.Sınıf eko-okul öğrencilerinin sera etkisi hakkında zihinsel modellerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada eko-okul programının uygulandığı kurumlarda eğitim gören 109 yedinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Öğrencilere, sera etkisinin onlar için ne ifade ettiğini çizimleri ve çizimlerini açıklamaları istenmiştir. Ayrıca bu bilgileri nereden öğrendikleri sorulmuştur.

Öğrencilerin çizim ve açıklamalarından tümevarım analizi sonucunda beş farklı zihinsel model ortaya çıkmıştır: (1) Sera Etkisinin Nedenleri ve Sonuçları, (2) Kavram Yanılgısı-Ozon Tabakası ve Sera Etkisi, (3) Kavram Yanılgısı-Günlük Sıcaklık Farkı, (5) Sera Etkisinin Bilimsel Açıklaması, (5) Kavram Yanılgısı – Tarımsal Amaçlar için Kullanılan Sera.

2.3. İlgili Araştırmaların Özeti

“İlgili Alan Yazın” bölümünde incelenen çalışmalar sürdürülebilirlikle ve eko-okullarla ilgili araştırmalar olarak ele alınmıştır. Sürdürülebilirlikle ilgili yapılan çalışmalar çocukların uygulamalı etkinlikler yaparak bu konuda çevre duyarlılığını nasıl geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Davis, 2008, Lewis, 2010). Sürdürülebilirliğin temel değerlere uygun olarak verilmesi ve ülke kültürünün bu çalışmaları etkilemesi (Kwon, 2008) ve bu konudaki çalışmaların önemi, devlet politikaları incelenerek (Renton ve Butcher, 2010) ele alınmıştır. Sürdürülebilirlik konusunda yapılan çalışmaların önemle üzerinde durduğu husus, çocukların bu konuda bilinçlendirilmesidir (McNichol, Davis ve O’ Brien, 2011), özellikle erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik eğitiminin müfredatla birleştirilmesi üzerine yapılan çalışmalar okul öncesinde bu kavramın müfredata alınmasının önemini ortaya koymaktadır (Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler, 2012). Eko-okullarla ilgili yapılan çalışmalar daha çok eko-okullarda okuyan öğrenciler ile bu programların olmadığı okullarda okuyan öğrencilerin çevre eğitimi konusundaki tutum, bilgi, ekolojik bilinç ve görüşlerinin karşılaştırılmasına yer vermektedir (Aktepe ve Girgin, 2009; Hallfreðsdóttir, 2011). Bu konudaki araştırmalardan Cincera ve Krajhanzl (2013) araştırması kız öğrencilerin çevre konularıyla ilgili problem çözme ve iletişim becerileri konusunda daha iyi olduğunu ortaya koymakta iken Boeve-de Pauw ve Van Petegem (2013)’ün araştırması eko-okullara giden çocukların çevresel davranışlarında cinsiyetin etkili olmadığını ileri sürmektedir. İlgili alan yazında adı geçen araştırmalar incelendiğinde eko-okul programın uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarının SGE uygulamaları açısından değerlendirilmediği görülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmayla eko-okul programının SGE uygulamaları ve ortam özelliklerinin ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan teknikler açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, betimsel türde bir çalışma olup araştırma problemine bağlı olarak nitel ve nicel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı karma yöntemle oluşturulmuştur. Tashakkori ve Cresswell' e göre (2007) karma yöntem, aynı araştırma içinde nicel ve nitel yöntemleri ve yaklaşımları kullanarak verilerin toplandığı, analiz edildiği, bulguların bütünleştirildiği ve ileriye yönelik yordamaların yapıldığı araştırmadır. Bir diğer tanıma göre, "karma yöntem araştırması", araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla, pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırmadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.352).

Tablo 3.1: Çalışmanın Örüntüsü

<i>PROBLEM</i>	<i>ALT PROBLEMLER</i>	<i>VERİ KAYNAKLARI</i>	<i>VERİ TOPLAMA ARAÇLARI</i>
Ankara ilindeki eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutları açısından özellikleri nasıldır?	Çalışma grubundaki okulların SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarına göre ortam özellikleri nasıldır?	OKUL	Okul Gözlem Formu
	Okul müdürlerinin SGE'yle ilgili görüşleri nelerdir?	MÜDÜR	Okul Müdürü Görüşme Formu
	Öğretmenlerin SGE'yle ilgili görüşleri nelerdir?	ÖĞRETMEN	Öğretmen Görüşme Formu
	Resmî ve özel okul öncesi eğitimi öğretmenlerin eğitim programlarında yer verdikleri SGE uygulamaları arasında fark var mıdır?	ÖĞRETMEN	SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi olan ölçüt örneklemeyle oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemenin kullanıldığı bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Mevcut araştırmada ölçüt, eko-okulların "Yeşil Bayrak Ödülü"ne sahip olmasıdır. Yeşil Bayrak Ödülü; en az iki eğitim yılı başından beri eko-okul programında yer alan ve eko-okul programının 7 adımını başarıyla gerçekleştiren

eko-okullara verilen uluslararası bir ödüdür. Yeşil Bayrak Ödülü olan okullardaki öğretmenler ve çocuklar eko-okul programını uygulayarak projelerini tamamlar ve çevrelerini bilinçlendirmeye çalışırlar (Eko-okullar, 2013). 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Sincan ve Yenimahalle ilçe'lerinde 29 tane, Yeşil Bayrak Ödülü'ne sahip eko-okul statüsünde olan okul öncesi eğitim kurumu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak yeşil bayraklı eko-okul öncesi eğitim kurumlarının resmî ve özel okul olma durumları da dikkate alınmıştır. Bu açıdan Ankara ilindeki ilçeler arasında resmî ve özel okul sayısının eşitlenebileceği iki ilçenin olduğu görülmüştür. Çankaya ilçesinde 6 resmî 12 özel yeşil bayraklı eko-okul öncesi eğitim kurumu bulunurken Yenimahalle İlçe'sinde 2 resmî 4 özel yeşil bayraklı eko-okul öncesi eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu nedenle ilçedeki en az olan okul sayısı baz alınarak Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinin her birinden 2 resmî 2 özel yeşil bayraklı eko-okul öncesi eğitim kurumu tesadüfi yolla belirlenmiştir (Tablo. 3.2.).

Tablo 3.2: Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

<i>İlçe</i>	<i>Okul Çeşidi</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>Yeşil Bayrak Ödülüne Sahip Olma Süresi</i>	<i>Görüşmeye katılan Müdür sayısı</i>	<i>Görüşmeye Katılan Öğretmen Sayısı</i>	<i>Ölçeğe katılan Öğretmen Sayısı</i>
Çankaya	Resmî	İlkokul	2 yıl	1	2	4
Çankaya	Resmî	İlkokul	4 yıl	1	2	2
Çankaya	Özel	İlkokul	4 yıl	1	2	4
Çankaya	Özel	Anaokulu	6 yıl	1	2	10
Yenimahalle	Resmî	İlkokul	3 yıl	1	2	3
Yenimahalle	Resmî	İlkokul	6 yıl	1	2	3
Yenimahalle	Özel	Anaokulu	1 yıl	1	2	10
Yenimahalle	Özel	İlkokul	3 yıl	1	2	4
TOPLAM				8	16	40

Resmî okulların 4'ü ilkokul bünyesinde anasınıfı iken özel okulların 2'si ilkokul bünyesinde anasınıfı ve 2'si anaokuludur. Okulların Yeşil Bayrak Ödülü'ne sahip olma süreleri incelendiğinde resmî ve özel okullardan 1'er okul 6 yıldır yeşil bayrak ödülüne sahiptir.

Araştırma kapsamındaki 4 resmî ve 4 özel okul müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki okullarda çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sayısı incelendiğinde en az iki öğretmenin bir okulda olduğu görülmektedir. Bu nedenle görüşme yapılan öğretmen sayısını eşitlemek için üç resmî ve dört özel

okuldan ikişer tane okul öncesi eğitimi öğretmeni tesadüfi yolla belirlenmiştir. Toplamda 16 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Son olarak SGE uygulamalarına yönelik öğretmen ölçeği resmî ve özel eko-okul öncesi eğitimi kurumlarında çalışan 40 öğretmene uygulanmıştır.

3.2.2. Görüşme Yapılan Okul Öncesi Eğitim Kurumu Müdür ve Öğretmenlerine İlişkin Genel Bilgiler

Araştırmada görüşülen müdür ve öğretmenlerin mesleki deneyim yılı, cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu ve çalıştıkları okulda kaç yıldır görev yapmakta olduklarına dair bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın analizinin betimsel analizle yapılmasına bağlı olarak, her müdür kişisel özelliklerine ve resmî ya da özel okulda çalışma durumlarına göre ayrı ayrı kodlanmış ve demografik bilgilerine ilişkin sonuçlar Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3: Müdürlere İlişkin Genel Bilgiler

<i>Müdür</i>	<i>Mesleki Deneyim Yılı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Mezun Olunan Alan</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Şu an Çalıştıkları Okuldaki Görev Yılı</i>	<i>Okulun Yeşil Bayrak Ödülüne Sahip Olma Süresi</i>
MR1	16 yıl-üzeri	erkek	50 yaş-üzeri	sınıf öğretmenliği	lisans	2 yıl	2 yıl
MR2	16 yıl-üzeri	erkek	50 yaş-üzeri	sınıf öğretmenliği	lisans	3 yıl	4 yıl
MR3	16 yıl-üzeri	erkek	50 yaş-üzeri	din kültürü öğretmenliği	lisans	9 yıl	4 yıl
MR4	11-15 yıl	kadın	30-39 yaş	fen bilgisi öğretmenliği	yüksek lisans	8 yıl	6 yıl
MÖ1	11-15 yıl	kadın	40-49 yaş	işletme	lisans	11 yıl	3 yıl
MÖ2	16 yıl-üzeri	kadın	50 yaş-üzeri	çocuk gelişimi eğitimi	lisans	6 yıl	6 yıl
MÖ3	16 yıl-üzeri	kadın	40-49 yaş	sınıf öğretmenliği	lisans	2 yıl	1 yıl
MÖ4	6-10 yıl	kadın	30-39 yaş	psikolojik danışmanlık ve rehberlik	lisans	1 yıl	3 yıl

Tablo. 3.3. incelendiğinde, görüşmeye katılan müdürlerin 4'ü resmî 4'ü özel okul öncesi eğitimi kurumundandır. Müdürlerin mesleki deneyim yılları göz önüne alındığında resmî okul müdürlerinin 3'ü 16 yıl-üzeri, 1'i 11-15 yıl arasında deneyim yılına sahipken özel okul müdürlerinin 2'si 16 yıl-üzeri, 1'i 11-15 yıl ve 1'i 5-10 yıl arasında deneyime sahiptir. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında resmî okul müdürlerinin 3'ü erkek 1'i kadinken özel okul müdürlerinin 4'ü de kadındır. Okul müdürlerinin yaşları incelendiğinde resmî okul müdürlerinden 3 kişi 50 yaş-üzeri, 1

kişi 30-39 yaş arasındayken özel okul müdürlerinden 2 kişi 50 yaş-üzeri, 1 kişi 40-49 yaş ve 1 kişi 30-39 yaş arasındadır. Resmî okul müdürlerinin ikisi sınıf öğretmenliği, biri din kültürü öğretmenliği ve biri de fen bilgisi öğretmenliği mezunudur. Özel okul müdürleri ise biri okul öncesi eğitimi, biri çocuk gelişimi eğitimi, biri sınıf ve biri psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanından mezundur. Öğrenim durumu değişkenine göre resmî ve özel okul müdürlerinden sadece 1 resmî okul müdürü yüksek lisans mezunu ve 3 resmî, 4 özel okul müdürü lisans mezunudur. Okul müdürlerinin şu an çalıştıkları okulda kaç yıldır müdür olarak çalıştıklarına bakıldığında resmî okullarda bir kişi iki, üç, sekiz ve dokuz yıl görev yapmakta özel okulda ise bir kişi bir, iki, altı ve on bir yıldır görev yapmaktadır.

Görüşme yapılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Öğretmenlere İlişkin Genel Bilgiler

<i>Öğretmen</i>	<i>Mesleki Deneyim Yılı</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>Şu an Çalıştıkları Okuldaki Görev Yılı</i>
ÖR1	16 yıl-üzeri	kadın	50 yaş-üzeri	lisans	8-11 yıl
ÖR2	16 yıl-üzeri	kadın	50 yaş-üzeri	ön lisans	1-3 yıl
ÖR3	16 yıl-üzeri	kadın	40-49 yaş	lisans	4-7 yıl
ÖR4	11-15 yıl	kadın	40-49 yaş	lisans	12 yıl-üzeri
ÖR5	16 yıl-üzeri	kadın	40-49 yaş	lisans	1-3 yıl
ÖR6	16 yıl-üzeri	kadın	50 yaş-üzeri	lisans	4-7 yıl
ÖR7	16 yıl-üzeri	kadın	20-29 yaş	lisans	1-3 yıl
ÖR8	6-10 yıl	kadın	30-39 yaş	ön lisans	4-7 yıl
ÖÖ1	6-10 yıl	kadın	20-29 yaş	ön lisans	1-3 yıl
ÖÖ2	6-10 yıl	kadın	20-29 yaş	ön lisans	4-7 yıl
ÖÖ3	6-10 yıl	kadın	30-39 yaş	lisans	4-7 yıl
ÖÖ4	1-5 yıl	kadın	20-29 yaş	lisans	1-3 yıl
ÖÖ5	11-15 yıl	kadın	20-29 yaş	ön lisans	4-7 yıl
ÖÖ6	16 yıl-üzeri	kadın	30-39 yaş	lisans	4-7 yıl
ÖÖ7	11-15 yıl	kadın	30-39 yaş	ön lisans	4-7 yıl
ÖÖ8	1-5 yıl	kadın	20-29 yaş	lisans	1-3 yıl

Tablo. 3.4.'e göre görüşme yapılan öğretmenlerin 8'i resmî 8'i de özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyim yılları göz önüne alındığında resmî okullardakilerin 6'sı 16 yıl-üzeri 1'i 11-15 yıl, 1'i 6-10 yıl arasında deneyim yılına sahipken özel okullardakilerin 1'i 16 yıl-üzeri, 2'si 11-15 yıl, 3'ü 6-10 yıl ve 2'si 1-5 yıl arasında mesleki deneyim yılına sahiptir. Cinsiyet değişkenine göre görüşmeye katılan tüm öğretmenler kadındır. Resmî okul öğretmenlerinden 3 kişi 50 yaş-üzeri, 3 kişi 40-49 yaş, 1 kişi 30-39 yaş

ve 1 kişi 20-29 yaş arasındayken özel okul öğretmenlerinden 3 kişi 30-39 yaş ve 5 kişi 20-29 yaş arasındadır. Öğrenim durumları incelendiğinde resmî okul öğretmenlerinin 7'si lisans mezunuyken 1'i ön lisans mezunudur. Özel okul öğretmenlerinde ise 4'ü lisans mezunuyken 4'ü ön lisans mezunudur. Öğretmenlerin şu an çalıştıkları okulda kaç yıldır öğretmen olarak çalıştıklarına baktığımızda resmî okullardan 1 kişi 12 yıl-üzeri, 1 kişi 8-11 yıl, 3 kişi 4-7 yıl ve 3 kişi 1-3 yıl arasında görev yapmaktayken özel okullardan 5 kişi 4-7 yıl ve 3 kişi 1-3 yıl arasında görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için kullanılan ölçme araçları şunlardır:

1. Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının ortam özelliklerini sürdürülebilir gelişmenin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarına göre değerlendirmek amacıyla hazırlanan "Okul Gözlem Formu".
2. Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim programlarında yer verdikleri SGE uygulamalarını saptamak için hazırlanan "SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği"
3. "SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği" temel alınarak öğretmenlerin SGE'yle ilgili farkındalıklarını ve uygulamalarını belirlemeye yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış "Öğretmen Görüşme Formu"
4. Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okullarda çalışan müdürlerin SGE'yle ilgili farkındalıklarını belirlemek için hazırlanan yarı yapılandırılmış "Okul Müdürü Görüşme Formu".

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının özelliklerine ait bilgiler aşağıdaki verilmiştir.

3.3.1. Okul Gözlem Formu

Nitel araştırmada yürütölen gözlem sürecinde her şeyi gözlemek mümkün değildir. Bu nedenle gözleme başlamadan önce neyin hangi kapsamda gözleneceğinin

açık bir biçimde ortaya konması gerekmektedir (Patton, 1987; Schwartz ve Schwartz, 1969, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının SGE açısından mevcut durumlarını saptamak amacıyla gözlem formu oluşturulmaya karar verilmiştir. Formun biçim ve içerik kısımları oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazın (MEB 2013; Eco-Schools, 2013; Gelincik Anaokulu Eko-Okul Eğitim Planı, 2012; Kahrıman-Öztürk, Olgan, ve Güler, 2012; Haktanır, 2012; Eco-Schools Environmental Review Checklist, 2011; Davis, 2010; Davis, Engdahl, Otieno, Samuelsson, Blatchford, ve Vallabh, 2009) taranmıştır. İlgili alan yazın ışığında hazırlanan gözlem formu için 1 Türk Dili, 4 alan (okul öncesi eğitimde sürdürülebilirlik konusunda araştırmaları olan) ve 1 ölçek geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri arasında tutarlılık gösteren ve göstermeyen ifadeler incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Gözlem formunun son hâli alan uzmanları tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Araştırmanın asıl uygulamasına başlanmadan önce gözlem formunun okul ortamında amaçlanan verileri toplamak için uygun olup olmadığını belirlemek ve formun kullanımı açısından deneyim kazanmak amacıyla bir okulda pilot çalışma yapılmıştır. Daha sonra asıl uygulamaya geçilmiştir.

Gözlem formu (Ek, 1), çalışma grubundaki okulların ortam özelliklerini SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarına göre değerlendirmek için oluşturulmuştur. Formun çevresel boyutunda 18, sosyo-kültürel boyutunda 10 ve ekonomik boyutunda 27 madde vardır. Maddelerde belirtilen materyal okulda mevcut ise "VAR", mevcut değil ise "YOK" ve gerekli durumlar için de "AÇIKLAMA" kısmı bulunmaktadır. Alan uzmanlarının görüşleri dâhilinde bazı maddelerin açıklama kısmında materyalin çeşidi, sayısı ve yeri hakkında bilgilendirici bölümlere yer verilmiştir. Gözlem sırasında toplanan verilerin analizinde frekans dağılımları verilmiştir.

3.3.2. SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği

SGE uygulamalarına yönelik öğretmen ölçeği (Ek, 2), ilgili alan yazının taranmasıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup öğretmenlerin eğitim programlarında yer verdikleri SGE uygulamalarını belirlemeye yönelik veri toplamak için kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alan yazındaki

ilgili çalışmalar (MEB 2013; Eco-Schools, 2013; Gelincik Anaokulu Eko-Okul Eğitim Planı, 2012; Kahriman- Öztürk, Olgan ve Güler, 2012; Haktanır, 2012; Eco-Schools Environmental Review Checklist, 2011; Davis, 2010; Haktanır, Güler, Yılmaz ve Kurtulmuş, 2010; Haktanır, Güler, Yılmaz ve Toran, 2010; Davis, Engdahl, Otieno, Samuelsson, Blatchford ve Vallabh, 2009, Norrdahl, 2008) incelenmiştir. Ayrıca araştırmacı eko-okullar programı ulusal ve uluslararası koordinatörüyle iletişime geçerek konuyla ilgili bilgi alışverişinde bulunmuştur. Alan yazın taraması ve koordinatörlerden elde edilen bilgiler ışığında 80 maddelik havuz oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, bu havuzdan ölçeğin taslak formunda yer alması için 67 madde seçilmiştir. “SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği” olarak adlandırılan ölçeğin geçerliliğini değerlendirmek üzere belirtke tablosu oluşturulmuştur. 1 Türk Dili, 4 alan ve 1 ölçek geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda yedi madde çıkartılmış üç madde eklenmiştir. İki maddede düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra alan uzmanlarına tekrar gösterilmiştir. Onay alındıktan sonra ön uygulamaya geçilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için çalışma grubunun dışında Ankara ilinde bulunan Yeşil Bayrak Ödülü'ne sahip 21 okuldaki okul öncesi eğitimi öğretmenine ön uygulama yapılmıştır.

3.3.2.1. SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeğinin Geçerliliği ve Güvenirliği

3.3.2.1.1. Yapı Geçerliliği

SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği'nin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı (exploratory) faktör analizi [AFA] çok sayıdaki değişkenin altında yatan temel yapıları ya da boyutları (faktörleri) ortaya çıkarmak için yapılır. Bu amaçla öncelikle ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla KMO ve Barlett Testi yapılmıştır. Buna göre KMO'nun 0,60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu çalışmada SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği KMO testi sonucu 0,92; Barlett Testi sonucu ise anlamlı ($p<0.01$) bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, ölçeğin AFA

yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Araştırmada AFA, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için varimax (dik) döndürme tekniği kullanılarak yapılmıştır. AFA sonucunda; ölçeğin öz değeri 1'den büyük 3 alt boyuttan oluştuğu yani ölçeğin 3 faktörlü olduğu bulunmuştur. AFA'da faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %50 ve üzeri olması önerilmiştir (Streiner, 1994). Bu yüzden araştırmada faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı için sınır değer %50 olarak alınmıştır. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %38,54'ini, ikinci faktör %9,48'ini ve üçüncü faktör ise %4'ünü açıklamaktadır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans %52,04 olarak bulunmuştur.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 32 maddeden (ilk 32 madde), ikinci faktörünün 21 maddeden (33-53) üçüncü faktörünün ise 10 maddeden (54-63) oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,34–0,74; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,41–0,83; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0,32–0,68 arasında değişmektedir. AFA'da, faktör yüklerinin 0,30'un üzerinde olması istenir (Floyd ve Widaman, 1995). Bu yüzden araştırmada sınır değer 0,30 olarak alınmıştır. Araştırmada yer alan maddelerin hiçbirinin faktör yükü 0,30'un altında değildir.

Araştırmada faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. Buna göre birinci faktör *çevresel boyutta sürdürülebilirlik*, ikinci faktör *ekonomik boyutta sürdürülebilirlik*; üçüncü faktör ise *sosyo-kültürel boyutta sürdürülebilirlik* olarak isimlendirilmiştir.

3.3.2.1.2. Güvenirlilik

Araştırmada kullanılan ölçek 3'lü Likert Tipi'nde (her zaman, bazen, hiçbir zaman) hazırlanmış olup, pilot uygulama öncesinde SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeğinde 63 madde yer almıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin pilot uygulama öncesinde kapsam geçerliği için öncelikle uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için konu alanı uzmanları ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarından araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek hakkında görüş alınmıştır. Uzmanların yazılı olarak verdikleri görüşler doğrultusunda, ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Geliştirilen ölçeğin pilot

uygulaması, uygulama yapılan grup dışında benzer özellikler gösteren başka bir gruba uygulanarak maddelerin anlaşılır olup olmadığı incelenmiştir. Pilot uygulama bizzat araştırmacı tarafından yapılarak hangi maddelerin anlaşılmadığı, hangi kelimelerin açıklanmaya ihtiyacı bulunduğu, yönergenin anlaşılıp anlaşılmadığı, Likert işaretleme seçeneklerinin sorulara uygunluğu, uygulama süresinin yeterliliği ve katılımcılar üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo. 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları

<i>Faktörler</i>	<i>Cronbach Alfa Değeri</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Faktör 1	0,91	32
Faktör 2	0,88	21
Faktör 3	0,83	10
Toplam	0,94	63

SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği'nin birinci faktör için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,91, ikinci faktör için 0,88, üçüncü faktör için 0,83 ve ölçeğin toplam Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,94 olarak bulunmuştur.

Cronbach Alfa değeri 1'e ne kadar yakınsa güvenilirlik değerinin de o kadar yüksek olduğu ifade edilir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu işlemden sonra madde analizleri yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle araştırmada kullanılan ölçekte yer alan maddelerin öğretmenlerin SGE uygulamalarını ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla her madde için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları (corrected item-total correlation) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo. 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu</i>	<i>Maddeler</i>	<i>Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu</i>	<i>Maddeler</i>	<i>Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu</i>
1	0,20	22	0,47	43	0,56
2	0,31	23	0,48	44	0,15
3	0,38	24	0,54	45	0,47
4	0,38	25	0,59	46	0,47
5	0,40	26	0,71	47	0,52
6	0,36	27	0,66	48	0,58
7	0,32	28	0,69	49	0,61
8	0,24	29	0,34	50	0,55
9	0,44	30	0,30	51	0,51
10	0,43	31	0,35	52	0,27
11	0,55	32	0,70	53	0,31
12	0,53	33	0,47	54	0,30
13	0,45	34	0,55	55	0,44
14	0,69	35	0,47	56	0,41
15	0,60	36	0,61	57	0,62
16	0,57	37	0,56	58	0,44
17	0,49	38	0,39	59	0,22
18	0,41	39	0,46	60	0,22
19	0,51	40	0,49	61	0,22
20	0,48	41	0,45	62	0,05
21	0,68	42	0,60	63	0,38

Tablo. 3.6. incelendiğinde, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının bazı maddeler dışında genel olarak 0,31 ile 0,71 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonu (corrected item total correlation) değerleri dikkate alınarak maddelerin geçerliklerine bakılmıştır. Buna göre düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri 0,30'un üzerinde olan maddeler ölçeğe alınmış, 0,20 ile 0,29 arasında olan maddeler düzeltilerek teste alınmıştır. Bu durumda 44 ve 62. maddeler ölçekten çıkarılmış, 1., 8., 52., 59., 60. ve 61. maddeler uygulama grubunun daha iyi anlamasını sağlayacak şekilde düzeltilerek teste alınmıştır. Bunun dışında tabloda da görüldüğü üzere diğer maddelerin madde geçerliklerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, maddelerin ölçülen özellik açısından bireyleri iyi derecede ayırt ettiğinin ve birbirleriyle tutarlı olduğunun kanıtı olarak görülebilir.

Bunlara ek olarak, araştırmada kullanılan ölçeğin her bir maddesinin geçerliklerini (ayırt ediciliklerini) incelemek için toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerleri incelenmiştir. Alt-üst gruplara dayalı madde analizi sonucunda t değeri yüksek ve 0,05 düzeyinde anlamlı olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara

ilişkin t değerlerinin 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülürken, bu testle elde edilen ve anlamlı olduğu tespit edilen t değerleri ise 4,86 ile 12,05 arasında değişmektedir. Ayrıca alt ve üst gruplar arasındaki t testi sonuçlarının tüm maddelerde .00 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi ölçek maddelerinin ayırıcı olduğunun bir kanıtıdır.

Ortaya çıkan sonuçlar ve katılımcıların önerileri dikkate alınarak ölçeğin maddelerinde, içerik, dil ve anlatım açısından birtakım değişiklikler yapılmıştır ve ölçeğin son şekli oluşturulmuştur. Madde analizi sonucunda 44 ve 62. maddeler atıldıktan sonra hesaplanan Cronbach Alfa değerleri Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7: SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları

<i>Faktörler</i>	<i>Cronbach Alfa Değeri</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Faktör 1	0,92	32
Faktör 2	0,89	20
Faktör 3	0,84	9
Toplam	0,95	61

SGE uygulamalarına yönelik öğretmen ölçeği “Çevresel Boyutta Sürdürülebilirlik” bölümünde 32, “Ekonomik Boyutta Sürdürülebilirlik” bölümünde 20 ve “Sosyo-Kültürel Boyutta Sürdürülebilirlik” bölümünde 9 madde olmak üzere toplamda 61 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin karşısında “her zaman, bazen, hiçbir zaman” ifadeleri vardır. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri belirtilen uygulamalara eğitim öğretim yılı içerisinde yer verme durumlarını ilgili ifadeleri işaretleyerek belirtmektedirler.

3.3.3. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni ve Okul Müdürü Görüşme Formu

Görüşme, araştırmacının katılımcılarla genellikle karşılıklı konuşma yapması yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, görüşülecek bireylerin kimler olacağı, görüşmenin içeriği ve görüşme sürecinde yapılacak etkinlikler çok detaylı bir şekilde belirlenmektedir (Tan, 2008). Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2012). Görüşmede söylenenlerin, yüzeysel anlamları yanında “gerçek” ve derinliğine anlamları da çıkartılabilir (Karasar, 2008). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniğinin

belirleyici özelliği de, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarma olmaktadır (Kuş, 2012).

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Derin, yeni bilgiler vermesi ve cevaplayıcıya serbestlik sağlaması nedeni ile araştırmada bu teknik kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının bir diğer nedeni; araştırmanın amacına uygun olarak görüşülen katılımcıların deneyimlerini keşfe yönelik bir görüşme sürecinin hedeflenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yüz yüze görüşme, görüşmecinin, görüşülen kişi ile olumlu ve iyi bir bağ kurma imkanı görüşmeciye hem dinleme hem de gözlem yapma olanağı verir. Diğer veri toplama yöntemlerine göre daha karmaşık sorular sorulmasını sağlar. Ayrıca, veri toplama aracının uzun olduğu durumlarda etkili bir veri toplama yöntemidir (Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmanın görüşme formları uzman görüşleri ve alan yazın (OMEP, 2010; Siraj-Blatchford, Smith ve Samuelsson, 2010; Eco-Schools, 2013; Gelincik Anaokulu Eko-Okul Eğitim Planı, 2012; OMEP, 2012; Bajd ve Lescanec, 2011; Haktanır, Güler, Kurtulmuş, Yılmaz ve Toran, 2010) dayalı olarak hazırlanmıştır. Öncelikle araştırmanın amacına ulaşmak için, sürdürülebilir gelişme, sürdürülebilir gelişmenin boyutları, sürdürülebilir gelişme için eğitim, erken çocukluk döneminde sürdürülebilir gelişme için eğitim ve eko-okul programı incelenmiştir. Ancak alan yazında eko-okul statüsündeki eğitim kurumlarının SGE uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye ulaşılamadığından ve görüşme sorularının içeriği araştırmanın amacına uygun olması hedeflendiğinden uzman görüşü alınmasına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda uzman görüşü formu oluşturulmuştur. Bu formda araştırmanın amacına yönelik oluşturulan her görüşme sorusunun altında “uygun, uygun değil, düzeltilmeli ve öneriler” bölümü bulunmaktadır. 4 alan uzmanından görüşme soruları hakkındaki düşüncelerini uygun bölüme belirtmeleri istenmiştir.

Görüşme formları (Ek, 3, Ek, 4) kolay anlaşılabilen ve her sorunun bir odağı kapsayacağı tarzda sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulara paralel alternatif sorular ve uygun sondalar hazırlanmıştır. Çok boyutlu sorular sorulmamasına dikkat edilmiştir. Sorular mantıklı bir düzen çerçevesinde sıralanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu (Ek, 5) ve MEB uygulama izni (Ek, 6) alındıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Verilerin toplanması işlemi araştırmacı tarafından çalışma grubundaki okullar Mart-Nisan 2014 yılında ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen Ankara ilinde bulunan eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından 8 okul müdürü ve 16 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. 40 okul öncesi eğitimi öğretmenine de SGE uygulamalarına yönelik öğretmen ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca 4 resmî 4 özel okul öncesi eğitim kurumunun ortam ve materyallerinin mevcut durumunu belirlemek için okul gözlem formu uygulanmıştır.

Araştırmada etik ilkelere uygun olarak, görüşme yapılan okul müdürlerinin isimleri resmî okullarda MR1, MR2, MR3, ... şeklinde kodlanırken, özel okullarda MÖ1, MÖ2, MÖ3, ... şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin isimleri ise resmî okullarda ÖR1, ÖR2, ÖR3, ... şeklinde, özel okullarda ÖÖ1, ÖÖ2, ÖÖ3, ... şeklinde kodlanmıştır. Görüşmelerin tümü araştırmacı tarafından birebir gerçekleştirilmiştir. Sorular sorgulayıcı bir tutumla değil, güven içerisinde bilgi vermeye davet edici bir konuşma tarzında sorulmuştur.

Görüşme yapılan müdür ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda geri bildirimde bulunulmuştur. Görüşme öncesinde görüşmeciyi rahatlatmak ve sorulara doğru ve dürüst cevap vermesini sağlamak adına görüşülen bireylerin verilerinin gizli tutulacağı, isimlerinin ve okul isimlerinin açıklanmayacağı ve verilerin sadece bilimsel amaçlı olarak yüksek lisans tezi için kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca görüşme yapılmasını kabul eden bireylere gönüllü katılım formu (Ek,7) imzalatılmıştır. Böylelikle güven ortamı oluşturulmuştur. Okul müdürleri ve okul öncesi eğitimi öğretmenleriyle 15-45 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Verilerin daha güvenilir ve eksiksiz toplanması amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmak istenmiş; ancak araştırmaya katılan müdür ve öğretmenler tarafından kabul edilmemiştir. Bu nedenden dolayı görüşme sırasında ses kayıt cihazı ve herhangi bir kayıt cihazı kullanılamamıştır. Görüşmeyle elde edilen veriler görüşen (araştırmacı) tarafından not edilmiştir. Her görüşmenin ardından tutulan notlar düzenlenmiştir.

SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği, araştırmacı tarafından öğretmenlere verilmiş ve doldurulan ölçekler toplanmıştır.

Okul Gözlem Formu, araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Araştırmacı okul müdürleri tarafından görevlendirilen bir okul personeliyle okulu gezmiştir. Okul gezisi sırasında ve bitiminde araştırmacı formdaki maddelerde belirtilen materyaller hakkında okul görevlisinden bilgi almıştır. Okul binası ve bahçesi araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde incelenerek not edilmiştir. Okul müdürünün izniyle okul içerisinin ve dışarısının fotoğrafları çekilmiştir. Gözlem formu doldurma süresi (en az 45 en fazla 80 dakika) okulun büyüklüğüne ve okul içinde ve dışındaki materyallerin çeşidi ve sayısına göre farklılık göstermektedir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde; eko-okul statüsündeki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanların okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Veriler, SPSS 11,5 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Nitel veriler, okul öncesi eğitimi müdürleri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ve okula ilişkin yapılan gözlemlerden elde edilen veriler olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bilgileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak araştırma sorularından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Daha sonra, elde edilen veriler daha önceden oluşturulan çerçeveye göre okunur ve düzenlenir. Düzenlenen veriler tanımlanarak ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Son olarak tanımlanan bulgular yorumlanır. Bu çalışmada da, SGE temel alınarak görüşme sorularının analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Yapılan görüşmelere ilişkin elde

edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı ve bireysel olarak incelenmiş, SGE'nin alt boyutlarına göre anlamlı/mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiş ve araştırma sorularının sırasına göre verilmiştir. Bu aşamadan sonra görüşmelerden elde edilen veriler tanımlanmış ve müdür/ğretmenlerin SGE'yle ilgili görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Son olarak tanımlanan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmış ve diğer araştırmalarla desteklenmiştir. Bununla birlikte okul gözlem formundan elde edilen veriler frekans değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular; araştırmanın alt problemleri temel alınarak sunulmuştur. Ayrıca bu bölümde elde edilen nicel veriler görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir.

4.1. Problem Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarına göre ortam özellikleri nasıldır?

Okul türüne göre, SGE'nin çevresel boyutundaki maddelerden seçilerek kaç okulda bulunduğuna ilişkin frekans değerleri Tablo. 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Çalışma Grubundaki Resmî ve Özel Okulların Çevresel Boyuttaki Ortam Özelliklerine Ait Gözlem Sonuçlarının Frekans Değerleri

<i>Çevresel Boyutta Sürdürülebilirlik Maddeleri</i>	<i>Okul Türü</i>	
	<i>Resmî Okul (f)</i>	<i>Özel Okul (f)</i>
1. Okulda bitki/bitkilerin bulunması	3	4
2. Okulda hayvan/hayvanların bulunması	-	3
3. Yağmur sularının bir yerde toplanıp kullanılması sağlayan mekanizmanın bulunması	1	1
4. Çocukların okul bahçesinde oturup konuşabilecekleri/etkinlik yapabilecekleri yerlerin olması	-	4
5. Okulda çocukların çeşitli duyularını harekete geçiren yüzeylerin olması	1	2
6. Çocukların okulda yetiştirdikleri sebze/meyveleri tatma olanaklarının olması	1	4
8. Okul bahçesinin duvarlarında resimlerin bulunması	1	1
9. Okulda çevre hakkında bilgilendirici panoların olması	3	3
11. Okul duvarlarında Türkiye'nin doğal güzelliklerini tanıtan fotoğrafların/posterlerin bulunması	1	2
12. Okulda doğal materyallerin sergilendiği alan olması	1	3
13. Okulda doğal çevreyle ilgili basılı yayınların olması	2	3
14. Okulda hayvanların yaşam döngüsünü gösteren görsellerin olması	-	1
15. Okulda nesli tükenmekte olan hayvan türleriyle ilgili görsellerin olması	1	2
17. Okulda güneş enerjisinin kullanıldığı alanların olması	-	2
18. Okulda araştırmaya/keşfetmeye yönelik materyallerin olması	4	4
Toplam	19	39

Tablo 4.1 incelendiğinde çevresel boyutta sürdürülebilirliğe ait ortam özelliklerinin ve materyallerin frekans değerlerinin özel okullarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Tabloya göre her iki okulda da en fazla bitkiler ve çocukları araştırmaya/keşfetmeye yönelik materyaller yer almaktadır. Araştırmacı yaptığı

gözlemler sırasında aldığı bilgilere göre, okullardaki bitkilerin bakımlarının çocuklar ve okul görevlileri tarafından yapıldığını belirlemiştir. Ayrıca resmî okullarda araştırmaya/keşfetmeye yönelik materyallerin anasınıfının kapalı dolaplarında olduğu belirlenmiştir. Gülden'in (2007) Türkiye'deki okul öncesi eğitim ortamlarının niteliğini değerlendirmeye ilişkin yaptığı çalışmasında resmî okul öncesi eğitim kurumlarında materyallerin, kitapların ve oyuncakların etiketleri olmaksızın dolapların içine kapatıldığı görülmüştür.

Resmî okullarda hiç hayvan bulunmamasına karşın özel okullarda su kaplumbağası (3 okul), köpek (2 okul), papağan, muhabbet kuşu, kanarya ve tavşan olduğu belirlenmiştir. Gözlemler sırasında resmî okul müdürleri (2 kişi) çocukların tüylere karşı alerjisi olduğundan dolayı okulda hayvan barındırmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yağmur sularının biriktirildiği bir mekanizma her iki okul türünden birer okulda yer almaktadır. Bu suları bahçeyi sulama amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca özel okul öncesi eğitim kurumlarının iki tanesi güneş enerjisinden faydalanmak için okulun çatısında cam malzeme kullanmış ve okul duvarlarına güneş panelleri yaptırmışlardır. Resmî okulların güneş enerjisi kullanmadığı tespit edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan okulların yenilenebilir enerji kaynaklarını yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Oysa eko-okul programının temel amacı okulların çevre üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ve doğa dostu okullar yaratmaktır (Eco-Schools, 2013). Bu amaç doğrultusunda yağmur sularının tekrar kullanımına yönelik depolama sistemleri okullarda arttırılmalı ve kullanım alanları genişletilmelidir. Ayrıca okul binaları maksimum düzeyde güneş enerjisinden faydalanacak şekilde yapılmalıdır.

Özel okul bahçelerinin tümünde çocukların etkinlik yapabilecekleri/oturup konuşabilecekleri doğal malzemelerle (tahta oyun parkı, kum havuzu) yapılmış yerler bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan resmî okul öncesi eğitim kurumlarının bahçelerinde ise bu tür ortamlar görülmemiştir. Haktanır, Dağlıoğlu ve Güler (2010) tarafından Türkiye genelinde yapılan araştırmada da mevcut araştırma bulgularına paralel olarak MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının oyun bahçesi ve oyun araç gereçlerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Ayrıca pek çok çalışmada, özellikle ilkokul bünyesindeki anasınıflarının asfalt zeminli ve okul öncesi dönemdeki çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmayan

malzemelerle kaplı bahçelerin olduğu ortaya çıkarılmıştır (Yılmazer, 2003; Gülden, 2007; Haktanır, Dağlıoğlu ve Güler, 2010).

Araştırma kapsamındaki özel okulların hepsinde çocuklar tarafından yetiştirilen sebze/meyveler (maydanoz, çilek, marul, domates, salatalık, kavun, biber, dere otu, bal kabağı, soğan, elma ve kayısı ağacı) bulunmaktadır. Resmî okulların ise sadece birinde elma ve kayısı ağacı vardır. Gözlemler sırasında okul görevlileri özel okulda yetiştirilen sebze/meyvelerin çeşitli etkinlikler aracılığıyla çocuklar tarafından tadılabildiğini ifade etmişlerdir. Resmî okul müdürü okulda bulunan ağaçların yaz tatilinde meyve verdiği için çocukların tadına bakmadığını belirtmiştir.

Çalışma grubunda yer alan bir resmî ve bir özel okulda yetişkinlerin desteğiyle çocuklar tarafından yapılmış ve akrilik boya kullanılmış resimler (çizgi film kahramanları, hayvan ve çiçek resimleri) okul içinde ve dışındaki duvarlarda bulunmaktadır. Ayrıca bir resmî okul ile üç özel okulda Türkiye'nin doğal güzelliklerini (deniz, göl, mağara, şelale, peri bacaları) gösteren fotoğraflar/posterler bulunmaktadır. Hem duvarlara yapılan resimlerin hem de doğal güzelliklere ait posterlerin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak iki özel okulun bilim sınıfında ve bir resmî okulun koridorlarında nesli tükenmekte olan hayvanlarla (paçalı gorgetli sinekkuşu, beyaz ayı, beyaz kuğu) ilgili uyarılar bulunmaktadır. Araştırma sürecinde yapılan okul gözlemleri esnasında hem duvarlara yapılan resimlerin ve diğer sanat eserlerinin hem de doğal güzelliklere ait posterlerin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Oysa MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, sosyal ve duygusal gelişim alanında estetik değerleri koruma ve sanat eserlerinin değerini fark etmeye yönelik kazanımlar ve bu kazanımların göstergeleri bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının çevrelerindeki estetik değerleri fark etmesi, onları korumaları ve sanat eserlerine özen gösterebilmesi için tüm bunlar hakkında bilgi sahibi olması gerektiği de programda vurgulanmaktadır. Çocukların bu kazanımlara ulaşması için okul ortamında doğal güzellikleri gösteren fotoğraflar, tablolar, afiş ve posterler ile çeşitli sanat dallarına ait eserlerin daha fazla yer alması gerekmektedir. Eğitimciler programda ayrıntılı şekilde açıklanan çeşitli eğitim etkinlikleriyle çocukların bu materyallerle etkileşimlerini sağlamalıdır (MEB, 2013).

Çocukları çevre hakkında bilgilendiren eko-okul panolarının üç resmî ve üç özel okulda bulunduğu görülmüştür. Eko-okullar programının bilgilendirme ve katılım aşamasında eko-okul komitesi tarafından eko-panoları hazırlanmaktadır (Eko-okullar, 2013). Bu panolarda yakın ve uzak çevre, uygulanan projeler ve yapılacak etkinlikler hakkında bilgiler bulunmaktadır. Bu sayede çocuklar/öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler program süreci ve ekolojik konular hakkında bilgi sahibi olmaktadır.

Okulların doğal çevreyle ilgili basılı yayınları incelendiğinde, bu yayınların özel okullarda resmî okullara göre daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Çocukların rahatlıkla ulaşabilecekleri yerlerde bulunmasına (ana sınıfının içindeki ve okul koridorundaki kitaplıklarda) karşın; resmî okullarda basılı yayınlar anasınıfı içerisindeki kapalı dolaplarda yer almaktadır. Gözlem sırasında öğretmenlere basılı bir yayına abone olup olmadıkları sorulmuştur. Resmî okullarda çalışan öğretmenler basılı yayınlara abone olduklarını fakat yayınların hangi dolapta yer aldığını hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıftaki dolapları kontrol ettikten sonra basılı yayınları incelemek için araştırmacıya vermiştir. Bu durum resmî okuldaki öğretmenlerin yayınlara sahip oldukları hâlde bu yayınları düzenli ve amacına uygun bir şekilde kullanmadıklarını gösterebilir. Gülten'in (2007) yaptığı araştırmada okulda bulunan materyallerin, kitapların ve oyuncakların yetersiz olduğu ve dolaplarda saklandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul türüne göre, SGE'nin sosyo-kültürel boyutundaki maddelerin kaç okulda bulunduğuna ilişkin frekans değerleri Tablo. 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: Çalışma Grubundaki Resmî ve Özel Okulların Sosyo-Kültürel Boyuttaki Ortam Özelliklerine Ait Gözlem Sonuçlarının Frekans Değerleri

	<i>Sosyo-Kültürel Boyutta Sürdürülebilirlik Maddeleri</i>	<i>Okul Türü</i>	
		<i>Resmî Okul (f)</i>	<i>Özel Okul (f)</i>
1.	Toplumun millî bayramlarıyla ilgili uyarının bulunması	-	-
2.	Toplumun dinî bayramlarıyla ilgili uyarının bulunması	-	-
3.	Okulda çeşitli sanat eserlerinin bulunması	2	3
4.	Okul ortamında farklı kültürlere ait kostümlerin bulunması	1	4
5.	Okul ortamında farklı kültürlere ait tanıtım afişlerinin bulunması	1	2
6.	Okulda bulunan kitaplarda toplumsal cinsiyetçiliğe dair izlerin bulunması	-	-
7.	Okulda sergilenen resimlerde/afişlerde toplumsal cinsiyetçiliğe dair izlerin bulunması	-	-
8.	Okulda dış sağlığıyla ilgili görsel uyarıların bulunması	1	1
9.	Okulda aşıyla ilgili görsel uyarıların bulunması	-	-
10.	Okulda sporla/beslenmeyle ilgili uyarının bulunması	2	2
	Toplam	7	14

Tablo 4.2 incelendiğinde sosyo-kültürel boyutta sürdürülebilirliğe ait ortam özelliklerinin ve materyallerin frekans değerlerinin özel okullarda olduğu görülmektedir. Tabloya göre her iki okulda da en fazla sanat eserleri ve sporla/beslenmeyle ilgili uyarılar yer almaktadır. Bu sanat eserlerinin çocukların göz hizalarının üstünde bulunduğu ve yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Çocukların görsel algı becerilerinin gelişiminde sanat eserlerinin önemli katkısı bulunmaktadır (Ayayadın, 2010). Ayrıca MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Program'ında çocukların sanat eserlerinin değerini fark etmesine yönelik kazanım ve göstergeler bulunmaktadır. Çocuğun ilgili gelişim alanlarını desteklemek için eğitim ortamlarında sanat eserlerine ve sanat eserleriyle ilgili etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2013).

Okul ortamında farklı kültürlere ait kostümler özel okulların ikisinde drama odasında diğer ikisinde kostüm odasında yer alırken resmî okullardan sadece birinde drama köşesinde yer almaktadır. Ayrıca resmî okulların birinde özel okulların ikisinde farklı kültürlere ait bayrak, para, fotoğraf ve haritalar vardır. Farklı kültürlere ait uyarıların resmî okullarda özel okullara göre yetersiz olduğu görülmektedir. Oysaki MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Program'ında çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için önce kendi ülkesinin kültürüne ait bayrak, yemek, giysi, müzik, oyuncak, oyun, dans, para gibi özelliklerin ele alınması, sonrasında da farklı kültürlere ait bu özelliklerin vurgulanması gerektiğinden bahsedilmektedir (MEB, 2013). Çocuklar bu sayede

hem kendi kültürleri içindeki farklılıklara hem de diğer kültürlere saygı gösterebilir ve hoşgörü kazanabilirler.

Diş sağlığıyla ilgili uyarılar (diş fırçalama, diş çürüğünün oluşumu) hem resmî hem de özel okulların birinde görülürken her iki okul türünde aşıyla ilgili uyarının olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca resmî ve özel okullarda toplumun dînî ve mîllî bayramlarına ilişkin bir uyarının ve toplumsal cinsiyetçiliği vurgulayan resim ve kitapların olmadığı görülmektedir.

Okul türüne göre, SGE'nin ekonomik boyutundaki maddelerden seçilerek kaç okulda bulunduğu ilişkin frekans değerleri Tablo. 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Çalışma grubundaki resmî ve özel okulların ekonomik boyuttaki ortam özelliklerine ait gözlem sonuçlarının frekans değerleri

<i>Ekonomik Boyutta Sürdürülebilirlik Maddeleri</i>	<i>Okul Türü</i>	
	<i>Resmî Okul (f)</i>	<i>Özel Okul (f)</i>
1. Elektriğin gereksiz kullanımını önlemeye yönelik görsel uyarının bulunması	-	4
2. Suyun gereksiz kullanımını önlemeye yönelik görsel uyarının bulunması	-	4
6. Gerek duyulan etkinliklerde çocukların kullanmaları için önlüklerin bulunması	1	3
9. İki basamaklı tuvalet sifonlarının bulunması	1	2
14. Okulda plastik geri dönüşüm kutularının bulunması	4	4
15. Okulda metal geri dönüşüm kutularının bulunması	4	4
16. Okulda kâğıt geri dönüşüm kutularının bulunması	4	4
17. Kâğıtların çift yönlü kullanılması	2	4
18. Okulda atık pil torbası/kutusunun bulunması	4	4
19. Okuldaki çöp kutularının içinde poşet bulunması	4	4
20. Okul binasının içerisinde yerde çöp olması	-	-
21. Okul bahçesinde yerde çöp olması	-	-
23. Okulun dış kapılarında otomatik kapanma özelliği olması	1	4
24. Okul kapılarının yalıtımının olması	1	4
25. Okul pencerelerinin yalıtımının olması	1	4
26. Okul ortamında kullanılmadığı hâlde fişten çekilmeyen elektronik araçların olması	3	3
Toplam	30	53

Tablo 4.3 incelendiğinde, ekonomik boyutta sürdürülebilirliğe ait ortam özelliklerinin ve materyallerin frekans değerlerinin özel okullarda daha fazla olduğu görülmektedir. Tabloya göre çalışma grubundaki resmî ve özel okulların tümünde plastik, kâğıt ve metal geri dönüşüm kutularının (içleri geri dönüşüm materyalleriyle dolu), atık pil torbasının/kutusunun ve çöp kutularının içinde poşetlerin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca resmî ve özel okulların bahçelerinde

ve binalarında yerde çöpe rastlanmamıştır. Eko-okul programı kapsamında çöp-atık ayrıştırılması için geri dönüşüm kutularının olması gerekmektedir. Kayıhan ve Tönük (2012), İstanbul'daki eko-okul statüsünde olan ilkokulların çöp ve atık politikalarını incelemişlerdir. Çalışma kapsamında değerlendirilen 37 eko-okulun hepsinde kâğıt ve plastik geri dönüşüm kutularının ve pil torbası/kutusunun olduğu görülmüştür. Kahriman-Öztürk'ün (2010) yaptığı araştırmada da okul ortamındaki geri dönüşüm kutularının çocukların çevre farkındalıklarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırma sonuçları ve mevcut çalışmanın bulguları geri dönüşüm kutularının okullarda yaygın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Bu materyallerden özellikle atık pil kutularının Taşınabilir Pil Üreticileri ve İthalatçıları Derneği'nin [TAP] 2004 yılından itibaren yürüttüğü çalışmalar sonucunda okullarda kullanımının arttığı söylenebilir (<http://www.tap.org.tr/>). Ayrıca yerel yönetimler ile Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı [ÇEVKO], Çevre Ekoloji ve Geri Dönüşüm Derneği gibi sivil toplum kuruluşlarının ilgili projeleri sayesinde geri dönüşüm kutularının pek çok okulda yer aldığı ifade edilebilir. Hem yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşlarının girişimleri hem de eko-okullar programı kapsamında geri dönüşüm etkinliklerine yoğun bir şekilde yer verilmesinin, çalışma grubundaki tüm okullarda kâğıt, metal ve plastik geri dönüşüm materyallerinin bulunmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Suyun ve elektriğin gereksiz kullanımını önlemeye yönelik görsellerin resmî okul öncesi eğitim kurumlarında bulunmadığı, özel okulların tümünde (tuvalet lavabolarının ve elektrik düğmelerinin üstünde) yer aldığı görülmektedir. Bu görsellerin amacı, eko-okul bünyesindeki bireylerde (çocuk, öğrenci, öğretmen, personel, yönetici, aile) doğru davranışları kazandırmaya çalışmak ya da davranış değişikliği yaratmak ve okulun çevreye yaydığı sera gazı miktarını azaltmaktır. Croydon Council'in Karbon Ayak İzi (2012) raporunda, "*Gerekli değilse ışığı kapatın!*" uygulamasının eko-okulların elektrik tüketimini %5 azalttığını belirtmiştir.

Çalışma grubundaki özel okulların tümünün kapı ve pencere yalıtımlarına sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca özel (4 okul) okulların dış kapıları otomatik olarak kapanmaktadır. Resmî okulların hiçbirinde pencere ve kapı yalıtımı ile otomatik kapanan dış kapılara rastlanmamıştır. Benzer bir şekilde Örs'de (2013) araştırmasında, MEB'e bağlı ilköğretim okul binalarının büyük çoğunluğunda nem, ses ve ısıya karşı yalıtımın sağlanmadığı tespit etmiştir. Ayrıca başka bir

çalışmada ilköğretim binalarının %87,5'inin duvar, yer ve tavanlarının nem, ses ve ısıya karşı yalıtımının sağlanmadığı belirlenmiştir (Aydoğdu, 2007). Bu sonuçlar mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışma grubundaki özel ve resmî okul öncesi eğitim kurumlarının okul tuvaletleri ve lavabolarının suyu daha az kullanmaya yönelik önlemlere sahip olma durumları incelendiğinde özel okullarda bu imkânların daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca özel okulların tümü, resmî okulların ikisinde kâğıtların çift yönlü kullanıldığı tespit edilmiştir.

Özel okul öncesi eğitim kurumları, gerek duyulan etkinliklerde çocukların önlük giymelerine resmî okul öncesi eğitim kurumlarına göre daha çok dikkat etmektedir. Resmî (3) ve özel (3) okullarda fişten çekilmeyen elektronik araçların (müzik seti, bilgisayar, elektrik süpürgesi, çay makinesi, yazıcı, fotokopi makinesi, projeksiyon, telefon şarjı, kahve makinesi, mikrodalga fırın) bulunduğu görülmektedir. Fişi çekilmeyen bu elektrikli aletlerin az da olsa elektrik tükettikleri konusunda her iki okul türünde de yeterli farkındalık düzeyinde olunmadığı söylenebilir.

Gözlem formundaki çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik boyutlara ait toplam frekans puanları incelendiğinde, çalışma grubundaki özel okulların her üç boyutta da resmî okullara göre daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının kalitelerini çeşitli boyutlarda inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Feyman (2006) resmî ve özel ilköğretim okullarının anasınıflarını ortam ve materyallerin kalitesi açısından incelemiş ve resmî okullardaki kalitenin çok yetersiz olduğu, özel okulların ise biraz daha iyi durumda olduğu sonucuna ulaşmıştır (Feyman, 2006). Benzer şekilde Solak (2007) araştırmasında, özel okul öncesi eğitim kurumlarının resmî okul öncesi eğitim kurumlarına göre daha nitelikli eğitim materyallerine, mobilyalara ve sınıf alanlarına sahip olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmanın çalışma grubundaki okulların ortam ve materyal özelliklerinin diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermesi, eko-okul statüsünde olsa bile resmî okul öncesi eğitim kurumlarının özel okullara göre ortam ve materyal açısından daha yetersiz şartlarda oldukları sonucuna ulaşılabilir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul müdürlerinin SGE'yle ilgili görüşleri nelerdir?

Bu probleme ilişkin bulguların elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu birebir görüşmeler şeklinde uygulanmıştır

Müdürlere, uyguladıkları eğitim programı sorulduğunda; resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin tümü MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ile Eko-Okul Programını uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında resmî okul müdürlerinden biri ile özel okul müdürlerinden ikisi Minik Tema Programını da uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin hepsi eğitim öğretim yılının başında belirlenen eko-okul eylem planında yer alan temaları MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na yerleştirerek bütünleştirdiklerini söylemişlerdir.

"Konular 2013-2014 yılı eko-okul stratejik eylem planında yer almakta olup eğitim öğretim yılı başındaki zümre öğretmenler kurulundan MEB'in yıllık planlamasına alınır ve tüm kademelerde uygulanır." (MR2).

"Sene başında öğretmenler kurulunda eko-okul eylem planı hakkında tüm öğretmenlerin de görüşü alınarak yıllık planlara dâhil ediliyor." (MÖ2)

Resmî ve özel müdürlerin tümü eko-okul programındaki konulara mevcut eğitim programlarıyla bütünleştirerek yer verdiklerini ve eğitim yılı boyunca bu konularla bağlantılı etkinlikler yapıldığını belirtmişlerdir. Bu görüşler okul programıyla eko-okul programının kaynaştırıldığının göstergesi olabilir. Ayrıca eko-okul programının gereklerini de yerine getirdikleri söylenebilir.

Okul müdürleri her ne kadar eko-okul programındaki konuları eğitim öğretim yılının başında eğitim programlarına yerleştirdiklerini söyleseler de bunu ifade ederken kullandıkları "yıllık plana dâhil etme" açıklaması 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki son değişikliklerden haberdar olmadıklarını göstermektedir. Çünkü güncellenen 2013 programında yıllık plan kaldırılarak aylık planların yapılmasına karar verilmiştir. Bu durum okul müdürlerinin okul öncesi eğitim programını yeterli düzeyde bilmediklerinin göstergesi olabilir. Doğan (2012), bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okulu yöneticileriyle yaptığı araştırmada okul müdürlerinin bir kısmının okul öncesi eğitim programını bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışma grubundaki resmî ve özel okul müdürlerinin okul öncesi eğitim programını

bilmemelerinin nedeni programın yeni güncellenmesinden kaynaklanabilir. Diğer bir araştırmada ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul öncesi eğitimi desteklemedikleri, benimsemedikleri ve bilmedikleri bulgularına ulaşılmıştır (Okutan ve Arslan, 2006). Mevcut araştırmanın çalışma grubundaki okullarda ilköğretim bünyesindeki anasınıfları olmasından ve okul müdürlerinin de farklı alanlardan mezun olduğundan dolayı müdürler okul öncesi eğitim programlarından ve yapılan son değişikliklerden haberdar değildirler.

Resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumu müdürlerine “SGE konusunda kurs ya da seminere katıldınız mı?” sorusu sorulduğunda her iki okul türünden de ikişer müdür SGE uygulamalarını temel alan eko-okul programı seminerlerine katıldıklarını ve bu seminerler kapsamında ekoloji, atık, geri dönüşüm, su, enerji, bilinçli tüketim ve biyolojik çeşitlilik konularıyla ilgili sunumları dinlediklerini belirtmişlerdir. Sunumlardan elde ettikleri bilgileri eko-timdeki bireylere aktardıklarını vurgulamışlardır. Bazı okul müdürlerinin açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

“Çevre seminerleri ile başladım. Çevre koruma etkinliklerine katıldım. Daha sonra eko-okul programlarında sürdürülebilirlik kavramı ile karşılaştım. Çevre eğitiminin yaşamın devamlılığıyla ilgili eksiklerinin olduğunun kanaatine vardım. Çevreyi korumak! Tamam, bir defa koru ya sonra! İşte burada devamlılığı sağlayacak bir aktivitenin olmadığını ve o olmadan olabilecekleri düşünmediğimizi düşünüyorum. Bu nedenle her sene yapılan yıllık eko-okul seminerlerine katılıyorum. Çok çeşitli konularda sunumları dinleyerek öğreniyorum. Seminerlere eko-timde görevli olan öğretmenimle gidiyorum. Seminer sonrası bilgi paylaşımında bulunuyoruz. Okula döndüğümüzde eko-timde görevli olan herkesi bilgilendiriyoruz. Onların da bu konuları çevreleriyle paylaşmaları için cesaretlendiriyoruz.” (MR3)

“Her yıl ulusal Eko-okul programına katılıyorum. Nadiren aylık eko-okul programı toplantılarına katılıyorum. Amerika’da iki workshop’a gittim. Buralarda habitat, kompost gibi kavramsal bilgileri, biyolojik çeşitlilik, bilinçli tüketim gibi bilgiler öğreniyorum. Öğrendiklerimi eko-timde görevli olan arkadaşlarımla paylaşıyorum ve paylaşıyorum.” (MÖ1)

Çalışma grubundaki müdürlerin görüşleri incelendiğinde, eko-okul programı kapsamındaki seminerler aracılığıyla sürdürülebilir gelişmeyle ilgili birçok bilgi edindiklerini ve bunları çok önemsediklerini söyleyebiliriz. SGE’yle ilgili bilgilendirme toplantılarına katılan müdürler; bu toplantılarda edindikleri bilgileri öğretmen, öğrenci ve okulun yakın çevresiyle paylaşarak onların farkındalıklarını arttırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bağımsız araştırma şirketi Keep Britain Tidy (2013) eko-okulların çalışmalarını ve başarı durumunu incelemiştir. Eko-okul seminerlerinin sürdürülebilir bir yaşam için okul unsurunu oluşturan öğelerin –

çocuklar, öğretmenler, yöneticiler, aileler ve yakın çevredeki kuruluşlar- ekolojik farkındalıklarını ve refahını arttırdığını vurgulamıştır. Böylece eko-okullar programı kapsamında verilen seminerlerin etkili olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki okul müdürlerine “Eko-okul programının sürdürülebilir gelişim açısından mevcut eğitim programınıza katkı sağladığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Bazı okul müdürlerinin cevapları aşağıda sunulmuştur.

“Elektrik ve su faturalarımızdaki kullanım miktarının azaldığını gördüm. Toprakla iç içe olan uygulamalar sayesinde okulumuzun güzel bir bahçesi oldu. Çocuklar ve öğrencilerle beraber fidan dikme ve çimen ekme fırsatları yaratıldı. Atıklara dikkat ediliyor. Özellikle okul öncesi çocuklarıyla beraber geri dönüşüm projesi yaptık. Evlerinde ve çevrelerindeki plastik, kâğıt ve pil atıklarını okula getirerek onları geri dönüşüm kutularına koyuyorlardı.” (MR2)

“Eylem planlarını uygularken çocuklar hep birlikte çabalıyor anasınıfından ilkokul 4. sınıfa kadar. Elele olup ne kadar güçlü olduklarını aslında sürdürülebilir hayatı desteklemek için yalnız olmadıklarını görüyorlar.” (MR3)

“Evrensel çocuklar büyüdüğünü düşünüyorum. Dünya bu çalışmaların öneminin çok farkında, biz çok gerilerdeyiz. Sürdürülebilir gelişme için çocuklarımız gelecekteki yatırımlarımızdır. Eminim ki sürdürülebilir gelişme için eğitim uygulamalarını okul programına yansıtan okullardaki çocuklar gelecekte ülkemize katma değer katacağını düşünüyorum. Eko-okul eylem planı hazırlanırken çocuklarımızda doğa dostu davranış değişikliği yaratacak amaçlar belirlenmektedir. Bu amaçlar ve konular sayesinde MEB programımızdaki etkinlikler daha gerçekçi daha yaratıcı olmaktadır.” (MÖ1)

“MEB programındaki etkinlikler için eko-okul programında konuları ele alıyoruz. Konu hakkında uzmanlaşıyoruz. Yani etkinlik uygulamalarımızı proje temelli bir yaklaşımla ele alıyoruz.” (MÖ2)

Görüşler irdelendiğinde, resmî okul müdürlerinin eko-okul programının öğrenci davranışlarına yansımından ve elektrik/su tüketimindeki azalmalardan bahsettikleri görülmektedir. Özel okul müdürleri ise eko-okul programını mevcut eğitim programıyla nasıl kaynaştırdıklarını ve kullandıkları yaklaşımları belirtmişlerdir.

Okul müdürlerine SGE uygulamalarının öğretmene ve okul personeline katkısı sorulduğunda ise çalışanlarının çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili farkındalık düzeylerinin arttığını, tasarruflu davrandıklarını, çocuklara rol model olduklarını ve tüketim alışkanlıklarının değiştiğini vurgulamışlardır. Ayrıca çevrenin korunması ve daha az kirlenmesi için davranışlarına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Okul müdürlerinin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Eğitim uygulamaları hakkında bilgi sahibi oldular. Kendi çevrelerine ve okulumuza özellikle faturalardaki elektrik ve su kullanım miktarlarındaki azalışla katkı sağlamaya başladılar. Çevre sorunlarına duyarlılar” (MR1).

“Çalışanlarımızın çevreye daha duyarlı olduğu, çevreyle ilgili konulardaki gelişmeleri takip ettiği ve çevreyi daha az kirletmek için fikir ürettikleri görülmektedir.” (MR2).

“Çevreye karşı duyarlı, çocuklara ve öğrencilere rol model olan, yaşantılarındaki tüketim alışkanlıklarında değişim.” (MÖ1)

“Çevreye karşı daha duyarlılar. Gereksiz tüketimden kaçınıyorlar. Geri dönüşüm işaretli ürünleri almaya çalışıyorlar. Çocuklara model oluyorlar.” (MÖ4).

Çalışma grubundaki müdürler SGE uygulamalarının öğretmenlere ve diğer personele birçok yönden katkı sağladığını açıklamışlardır. Bu uygulamalar sayesinde çalışanlarının çevre bilgilerinin arttığını, davranışlarında değişiklikler olduğunu ve çocuklara örnek olabilecek davranışlar sergilediklerini vurgulamaları okul müdürlerinin SGE uygulamalarından memnun olduğunun bir göstergesi olabilir. Pirrie ve diğerlerinin (2006) yaptığı araştırmada öğretmen ve okul personeline eko-okul programının kendilerine olan katkıları sorulmuştur. 292 öğretmenden 280’i ve 292 okul personelinden 275’i sürdürülebilir gelişme ve çevre sorunlarıyla ilgili farkındalık düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Bu araştırma, çalışma grubundaki müdürlerin görüşleriyle benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerine SGE uygulamalarının çocuklara faydaları sorulduğunda, bu uygulamaların çocuklara birçok yönden fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürlerinin cevapları aşağıda sunulmuştur.

“Bilinçli bireyler olmaya başladılar. Geri dönüşümün önemini biliyorlar ve katkı sağlıyorlar. Sağlıklı beslenme konusunda da artık daha bilinçliler.” (MR1).

“Çocuklarımızda çevre farkındalığı yarattı ve çocuklarımız çöpleri ayrıştırıyor.” (MR2).

“Her bir çocuğumuzun duyarlılığı çok yüksek oldu. Doğayı bitki ve hayvanlarla paylaştıklarının farkındalar. Doğada yok olmayan maddeleri az kullanıyorlar. Canlıların yaşam alanlarına saygılılar. Atık ile çöp arasındaki ayrımı biliyorlar.” (MÖ1).

“Çocuklar çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili daha duyarlılar. Küresel ısınma ve etkileri konusunda bilinçlendiler.” (MÖ4)

Okul müdürleri eko-okul programı kapsamındaki SGE uygulamalarının çocuklarda çevre farkındalığı ve bilinçliliği yarattığını belirtmişlerdir. Aktepe ve Girgin (2009) tarafından yapılan araştırmada, eko-okul uygulamalarının öğrencilerin ekolojik bilinçliliğini ve farkındalığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada ise Krnel ve Naglic (2009) eko-okul öğrencileri ile devlet okulu öğrencilerinin çevre bilgileri ile farkındalıklarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda eko-okul öğrencilerinin çevre bilgilerinin devlet okulu öğrencilerine göre daha iyi olduğu

ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde 292 ilkokul öğrencisine “Eko-okul programının sizde sürdürülebilir gelişme ve çevre sorunlarıyla ilgili farkındalık yarattığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve 280 öğrenci bu soruya evet cevabını vermiştir (Pirrie ve diğerleri, 2006). Bu araştırma sonuçlarının mevcut araştırmadaki müdürlerin, çocukların kazanımları ile ilgili görüşleriyle paralel nitelikte olduğu söylenebilir.

Müdürlere görüşme sonunda konuyla ilgili başka belirtmek istedikleri nokta olup olmadığı sorulmuştur. Alınan cevaplarda toplumun bilinçlendirilmesi gerektiği, eko-okul programının sürdürülebilmesi için aile katılımının şart olduğu ve temel insani ihtiyaçların karşılanması için ekolojik bütünlüğün korunması gerektiği vurgulanmıştır. Bazı müdürlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Toplumun bilinçlendirmek, gelecek kuşaklara daha temiz ve sağlıklı bir dünya bırakmak için topyekûn çalışır hâlde gelmek.” (MR1).

“Temel insani ihtiyaçların karşılanması, eşitlik ve sosyal adaletin sağlanması, ekolojik bütünlüğün korunması ve koruma-kalkınma bütünlüğünün sağlanması.” (MR2)

“Programın sürdürülebilmesi için aile katkısı şart. Program aynı temelde ilerliyor. Aile eğitimi, hizmet içi eğitim, çocukların eğitimi. Bu nedenle bu üç programın paralel gitmesi gerek.” (MÖ1)

“Toplu taşımacılığın geliştirilmesi ve kazandırılması gerekiyor. Planlı bir şekilde ağaç dikimi yapılması gerekiyor. Toplum içinde yaşayan insanların daha duyarlı bir şekilde geri dönüşüme – çevre kirliliğine dikkat etmesi gerekiyor.” (MÖ3).

Resmî ve özel okul öncesi eğitim kurum müdürleri eko-okul programındaki SGE uygulamalarının okulla sınırlı kalmaması, toplumun bilinçlendirilmesi ve iş birliği içinde çalışılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu uygulamaların çevresel, sosyal, ekonomik ve kişisel faydalar sağladığı ve okul sınırları dışında çocukların evlerinde hatta sosyal hayatlarında olumlu davranış değişikliği yarattığı söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin SGE'yle ilgili görüşleri nelerdir?

Bu alt probleme ilişkin, resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından 16 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerine uyguladıkları eğitim programları sorulduğunda resmî okulda çalışan öğretmenlerden sekizi, özel okulda çalışan öğretmenlerden yedisi MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı uyguladıklarını belirtirken özel okul öğretmenlerinden biri MEB 2006 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı'nı uyguladığını ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim programı 2013 Eylül ayında güncellenmiş ve yeniden basılmış olmasına rağmen çalışma grubundaki özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerden birinin bunun farkında olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenin programın güncellendiğini ve adının değiştiğini bilmediğinin göstergesi olabilir.

Resmî okul öğretmenlerinden üçü, özel okul öğretmenlerinin tümü MEB programına ek olarak Eko-Okul ve Minik Tema Programlarını uyguladıklarını söylemişlerdir. Resmî okulda çalışan öğretmenlerin beşi eko-okul programını uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Eko-okul programını uygulamayan bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okulumuzda eko-okul programı uygulanmaktadır. Eko-tim anasınıfımızda çeşitli sunumlar yapmaktadır. Eko-okul programını okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirmiyorum.” (ÖR2).

“Eko-okul komitesiyle birlikte zaman zaman birlikte çalışıyoruz. Ama program uygulamalarımda eko-okul programını bütünleştirdiğimi söyleyemem.” (ÖR4).

“Bu okula geleli 6 ay oldu. Yani okulda yeniyim. Okulda eko-okul programının uygulandığını biliyorum. Anasınıfında sadece MEB programını uyguluyoruz.” (ÖR6).

Öğretmenlerin görüşleri irdelendiğinde, üç öğretmenin de okullarında eko-okul programının uygulandığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca eko-okul komitesinin sınıflarında sunumlar ve uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunlara rağmen okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin eko-okul programını uygulamak için bir çaba sarf etmedikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlere “SGE konusunda kurs ya da seminere katıldınız mı?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlere sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir gelişmeyle ilgili aydınlatıcı bilgiler verildikten sonra soruya yanıt vermeleri istenmiştir. Resmî okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin tümü, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ise üçü SGE konusunda kurs ya da seminerlere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Sağdıç (2013) araştırmasında, eko-okul ve yeşil kutu projelerine dâhil okullarda çalışan 211

ilköğretim öğretmeni arasından 173'ünün sürdürülebilirlik/sürdürülebilir gelişmeyle ilgili kurs/seminer/derse katılmadığını ortaya çıkarmıştır.

Özel kurumda çalışan öğretmenlerden sadece beşi eko-okul programı çerçevesindeki SGE seminerlerine katıldığını belirtmişlerdir. Seminere katılan öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Çevreye olan duyarlılığım artıyor. Oluşum ve yok oluş hakkında bilgileniyorum.” (ÖÖ1).

“Değişik topluluklarla çalışma ve farklı fikirlerin birleşmesiyle projeler ortaya çıkıyor. Çocuklara doğayı sevdirmenin yeni yollarını arıyoruz. Daha çok çevre ve çevre etkinlikleri hakkında bilgilendirici seminerler oluyor.” (ÖÖ2).

“En son eko-okul seminerinde çeşitliliği sürdürme yani biyolojik çeşitlilik hakkında bilgi verildi. Bu bilgilerden çok etkileniyorum. Tüketimi minimum düzeyde yapmaya çalışıyorum. Öğrendiklerimi çevrele ve okuldakilerle paylaşıyorum. Çocuklarımızla daha verimli çalışmalar yapıyoruz.” (ÖÖ5).

“Doğanın sürdürülemez bir yaşama doğru yok edildiği konulu bir sunum vardı. Bu sunum beni gelecek için endişelendirdi. Doğanın yok oluşunun insanlığın yok oluşu olacağını düşünüyorum. Seminer sonrasında uygulamalardaki deneyimlerimizi paylaştık.” (ÖÖ7).

“Eko-okul eylem planıyla ilgili çocuklarla nelerin nasıl yapılacağı konuşuldu. Farklı eko-okul çalışmalarını inceledik. Eko-okul eylem planı kapsamında çevre konuları hakkında projeleri çocuklarla nasıl yapabilirim, çocukların dikkatini gereksiz tüketime nasıl çekebilirim ve onların doğal çevre konularında iyi bilgilendirilmesi gerektiğini öğrendim.” (ÖÖ8).

Öğretmenlerin yukarıdaki açıklamaları, seminerlere katılmanın kendilerini geliştirdiği ve yaşama bakış açılarını derinden etkilediğini göstermektedir. Ayrıca seminer sırasında çevre sorunlarıyla ilgili sunumları dinlemeleri; onların gelecek için endişelendiğini ve bu sorunların çözümü için çaba harcadıklarının işareti olarak görülebilir. Edindikleri bilgileri eğitim ortamlarına aktarabilmek için çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere “Eğitim uygulamalarında sürdürülebilir gelişmeyle ilgili kazanımlara/kavramlara yer veriyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Resmî okulda çalışan öğretmenlerin altısı, özel okulda çalışan öğretmenlerin sekizi sürdürülebilir gelişmeyle ilgili kazanım/kavramlara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Açıklamalar doğrultusunda eğitim uygulamamızda SGE uygulamalarına yer verdiğimizizi anladım. Özellikle çevresel ve ekonomik boyutta kazanım ve kavramlara yer veriyoruz.” (ÖR3).

“SGE'nin çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutlarının hepsine yer veriyoruz.” (ÖR4).

“Çevresel boyutta sürdürülebilir gelişme kazanım ve kavramlarına yer veriyorum.” (ÖR5).

“Daha çok çevresel boyutta SGE uygulamalarına yer veriyoruz.” (ÖÖ2).

“Çevresel boyutuna daha çok yer veriyoruz.” (ÖÖ5).

“Çevresel boyuttaki kazanım/kavramlara daha çok yer vermekteyim. Bunun yanında ekonomik ve sosyo-kültürel boyuttaki kazanımlara da yer vermeye dikkat ediyorum.” (ÖÖ7).

Öğretmenlerin görüşleri irdelendiğinde, en çok çevresel boyutta daha sonra sosyo-kültürel ve ekonomik boyutta kazanımlara/kavramlara yer verdikleri görülmektedir. Resmî okulda çalışan öğretmenlerin aydınlatıcı bilgiler verildikten sonra soruya yanıt vermesi sürdürülebilir gelişim/SGE kavramını bilmediklerini oysa ele aldıkları kazanım/kavramların sürdürülebilir gelişmeyle bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlere “Sürdürülebilir gelişmeyle ilgili etkinliklere yer veriyorsanız bu etkinlikler en çok hangi çeşitte oluyor?” sorusu sorulmuştur. Resmî okullarda çalışan dört öğretmen ve özel okullarda çalışan beş öğretmen en çok fen etkinliklerinde sürdürülebilir gelişmeyle ilgili uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca matematik, sanat, Türkçe ve alan gezileri etkinliklerinde de bu uygulamalara değindiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Fen etkinliklerine yer veriyorum. Deneyler yapıyorum. Bazen uzman konuk çağırıyorum ve onların kendi alanlarıyla ilgili sunum yapmalarını sağlıyorum. Bu etkinlikleri MEB 2013 eğitim programından yararlanarak hazırlıyorum.” (ÖR6).

“Sanat etkinliği, fen etkinliği, matematik etkinliği. Bu etkinlikleri eko-okul programındaki eylem planı konularına bakarak MEB programına göre hazırlıyoruz.” (ÖR8).

“Eğitim uygulamalarında en çok Türkçe, sanat, fen etkinliği ve doğa çalışmaları (gezi, kompost alanı, bitki yetiştirme) olarak eko planımıza yazıyoruz. Ayrıca aylık planlarımızda özellikle fen etkinliğinde yaptığımız çevre etkinliklerine yer veriyoruz. MEB programında belirtilen etkinlik adı başlığının içinde yaptığımız uygulamalar eko-okul programının konularındandır.” (ÖÖ1).

“Fen etkinliklerinde deneyler, tohum ekme, bitki yetiştirme; sanat etkinliklerinde eko-okul planındaki konuya göre eko-okul panosuna ürün yapma, konuya göre hikâye okuma ve onu dramatize ettirme.” (ÖÖ3).

“Alan gezileri düzenliyoruz. Türkçe etkinliğinde kâğıt kullanımıyla ilgili sohbet edip hikâye okuyoruz. Okunan hikâyenin çocuklar tarafından dramatize edilmesi için onları teşvik ediyoruz. Fen etkinliğinde yer veriyoruz. Bu etkinlikler eko-okul programında yer almıyor. MEB programında yer alıyor. Biz sadece etkinliklerimizi eko-okul programıyla çeşitlendiriyoruz. Yıllık eylem planlarını biz okul olarak çocuklarımızın gelişim seviyelerine uygun hazırlıyoruz. MEB eğitim programına göre uyarlamaya çalışıyoruz.” (ÖÖ8).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, eko-okul eylem planındaki konulardan yararlanarak çeşitli etkinlikler planladıkları ve eko-okul programında belirtilen

uygulamaları çocukların gelişim seviyelerine göre MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na uyarladıkları görülmüştür.

Öğretmenlere “Eğitim uygulamalarınızda sürdürülebilir gelişmeyle ilgili konulara yer veriyorsanız bu konuların neler olduğunu açıklar mısınız?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri cevaplar betimsel analizine göre ele aldıkları konularla ilgili frekans değerleri Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Resmî ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Sürdürülebilir Gelişmeyle İlgili Eğitim Uygulamalarında Yer Verdikleri Konuların Frekans Dağılımı

KONULAR	OKUL TÜRÜ	
	Resmî Okul (f)	Özel Okul (f)
Para	0	3
Su	4	3
Orman	0	1
Zaman	0	1
Doğayı Koruma	1	1
Hayvanları Koruma	0	2
Çevre Temizliği	0	2
Tasarruf	0	4
Elektrik	0	2
Enerji	6	2
Geri Dönüşüm	2	5
Toprak	4	2
Doğaya Saygı	0	2
Çöp-Atık	4	0
Nesli Tükenen Hayvanlar	2	0
Biyolojik Çeşitlilik	2	0
Toplam	25	30

Tablo. 4.4 incelendiğinde hem resmî hem özel okulda çalışan öğretmenlerin SGE uygulamalarında su, doğayı koruma, enerji, geri dönüşüm ve toprak konularına yer verdikleri görülmektedir. Keep Britain Tidy isimli araştırma şirketinin (2013) yaptığı araştırmada da eko-okul programını uygulayan okulların enerji, geri dönüşüm, su, biyolojik çeşitlilik ve toprak konularına çokça yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir gelişmeyle ilgili kavramsal olarak bilgileri yetersiz olsa da ele aldıkları konuların sürdürülebilir gelişme kapsamından vurgulanması gereken konular olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere “SGE uygulamalarının çocuklara neler kattığını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya ilişkin cevaplarına Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5: Resmî ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumundaki Öğretmenlerin SGE Uygulamalarının Çocuklara Katkısına İlişkin Görüşleri

SGE Uygulamalarının Çocuklara Katkıları	Okul Türü	
	Resmî Okul (f)	Özel Okul (f)
Çevre farkındalıkları arttı.	9	6
Çevre konusunda bilinçliler.	4	6
Tasarruflu davranıyorlar.	4	4
Geri dönüşüme dikkatli.	1	7
Hayvanlara saygılılar.	1	2
İşbirlikçiler.	1	1
Doğaya saygılılar.	-	3
Kendilerine saygılılar.	-	1
Başkalarına saygılılar.	-	1
Toplam	20	31

Tablo 4.5 incelendiğinde, resmî ve özel okul öncesi eğitim öğretmenlerinin SGE uygulamalarının çocuklara en çok çevre farkındalığı ve bilinciyle, tasarruflu davranışlar konusunda katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca çocukların iş birliği davranışlar sergilediklerini, geri dönüşüme dikkat ettiklerini ve hayvanlara saygılı olduklarını belirtmişlerdir. Bajd ve Lescanec (2011) tarafından eko-okul ve sağlıklı-okul projeleri kapsamındaki okulların karşılaştığı araştırma sonucunda eko-okul öğrencilerinin çevre farkındalıkları ve sorumluluklarının sağlıklı-okul öğrencilerine göre daha iyi olduğu görülmüştür. Başka bir araştırmada eko-okul programının, öğrencilerin sürdürülebilir yaşam için çevre bilgilerini arttırdığı ve farkındalıklarını geliştirdiği görülmüştür (Özsoy, Ertepinar ve Sağlam, 2012).

Öğretmenlere SGE uygulamalarında aileleri dâhil edip etmedikleri sorusu sorulduğunda resmî okulda çalışan öğretmenlerin tamamı; aileleri bu uygulamalara dâhil etmediklerini, etkinliklerde ailelerin zorluk çıkardığını ve aileler sürece katılsa bile evde çocuklarının davranışlarını pekiştirmediklerini ifade etmişlerdir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin tümü aileleri mümkün oldukça tüm etkinliklere dâhil ettiklerini, gerekli durumlarda evdeki geri dönüştürülebilir çöpleri ailelerden istediklerini ve aileleri uzman konuk olarak sınıfa çağırdıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin soruya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Ailelerle pek bir şey yapılmıyor. Her zaman zorluk çıkartıyorlar. Ama konu para olunca tasarruf konusuna dikkat ediyorlar.” (ÖR4).

“Çocuklarıyla beraber ciddi olarak bu çalışmaların devamını sağlıyorlar ama çoğu ailede o anlık yapıyor ve sonrasında umursamıyor.” (ÖR6).

“Evet. Önce aileleri bilgilendirmek için aile seminerleri düzenliyoruz. Aile katılım günlerinde eko-okul eylem günleri düzenliyoruz. Ne yaptık, ne yapacağız, nasıl yapacağımızı tartışıyoruz. Gerekli durumlarda aileleri etkinliğin içerisine dâhil ediyoruz.” (ÖÖ1).

“Aileleri plan ve programlarımızdaki mümkün olan etkilere dâhil ediyoruz. Ailelere internet üzerinden bilgilendirme amaçlı okul gazetesi yolluyoruz. Geçen ay çevre mühendisi olan bir velimizden hava kirliliği konulu bir sunum yapması rica etmiştik. Velimiz tamamı resimlerden oluşan sunum yapmıştır.” (ÖÖ3).

Özel okulda çalışan öğretmenlerin SGE uygulamalarında aile katılımına önem verdikleri görülmektedir. Resmî okulda çalışan öğretmenlerin ise aile katılımını genel anlamda bir sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir. Kurtuldu (2010) okul öncesi eğitimde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunları incelemiştir. Araştırma sonucunda resmî okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin aile katılım etkinliklerine yer vermedikleri ve çocuklarıyla ilgili ailelerle bilgi alışverişinde bulunmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitim programında eğitim sürecine çocuğun ve ailesinin etkin katılımının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Okullarda çocuklara yönelik hazırlanan eğitim etkinlikleri aynı zamanda anne baba eğitimini de hedeflemelidir (Güler, 2012). Özellikle okul öncesi eğitim alanında son dönemlerde yer almaya başlayan SGE uygulamaları hakkında ailelerin bilgilendirilmesi ve okulda yapılan çalışmaların evde de devamlılığının sağlanması açısından resmî okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin aile katılımı ve eğitimi uygulamalarına yer vermesi gerekmektedir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Resmî ve özel okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sürdürülebilir gelişme için eğitim uygulamaları arasında fark var mıdır?

Resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ölçeğinden aldıkları çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel boyutundaki sürdürülebilirlik puanları ve toplam puanlar açısından anlamlı farklılık olup olmadığı “Mann Whitney U testiyle” analiz edilmiştir. Resmî ve özel okullarda çalışan öğretmenlerinin SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği</i>	<i>Okul türü</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Çevresel boyutta sürdürülebilirlik	Resmî okul	12	13,58	163,00	85,00*	0,01
	Özel okul	28	23,46	657,00		
Ekonomik boyutta sürdürülebilirlik	Resmî okul	12	13,54	162,50	84,50*	0,01
	Özel okul	28	23,48	657,50		
Sosyo-kültürel boyutta sürdürülebilirlik	Resmî okul	12	15,54	186,50	108,50	0,07
	Özel okul	28	22,62	633,50		
Toplam puan	Resmî okul	12	12,75	153,00	75,00*	0,01
	Özel okul	28	23,82	667,00		

Tablo 4.6 incelendiğinde, özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler ölçeğin çevresel boyutunda 23,46, ekonomik boyutunda 23,48 ve ölçeğin genelinde 23,82 sıra ortalamalarına, resmî okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin ise ölçeğin çevresel boyutunda 13,58, ekonomik boyutunda 13,54 ve ölçeğin genelinden 12,75 sıra ortalamalarına sahiptirler. Araştırmada elde edilen bu bulgu, resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler arasında ölçeğin çevresel ve ekonomik alt boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ($U=85,00, 84,50, 75,00; p<0,05$).

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ölçeğinden aldıkları puanların resmî okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mevcut araştırmada kullanılan diğer veri toplama araçlarından elde edilen bulgular düşünüldüğünde, özel okulların Okul Gözlem Formu'ndan aldıkları sıra ortalamalarının resmî okullara göre yüksek olduğu ve özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin SGE görüşleri resmî okulda çalışan öğretmenlere göre daha nitelikli cevaplar verdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, diğer veri toplama araçlarından elde edilen bu bulgular ile SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği'nden elde edilen bulguların tutarlılığını göstermektedir. Ayrıca özel okulda çalışan öğretmenlerin ölçeğin çevresel boyutundaki sıra ortalamalarının yüksek olması çevre eğitimi çalışmalarının uzun süredir erken çocukluk eğitiminde yer almasından ve bu yaş grubundaki çocuklar için somutlaştırılabilen bir alan olmasından kaynaklanabilir. Bu durum, özel okul müdürlerinin çevre eğitimi konusundaki bilgilerini okul öncesi eğitimi

öğretmenleriyle paylaşımlarından ve bu öğretmenlerin resmî okullardakilere göre daha fazla eko-okul seminerlerine katılmış olmalarından kaynaklanabilir.

Ölçeğin sosyo-kültürel alt boyutunda anlamlı bir fark olmasa da özel okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarını resmî okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki okullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin çevresel boyutunda işaretledikleri maddelerin bazıları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo. 4.7: Öğretmenlerin Çevresel Boyutta Yer Verdikleri Uygulamaların Frekans Dağılımı

MADDELER	Okul Türü					
	Resmî Okul			Özel Okul		
	Her zaman (f)	Bazen (f)	Hiçbir zaman (f)	Her zaman (f)	Bazen (f)	Hiçbir zaman (f)
1. Çocukların dikkatini yaşadıkları ortamın korunması gerektiğine çekerim.	12	-	-	28	-	-
2. Çocuklara uluslararası çevre haberleri hakkında konuşmaları için ortam hazırlarım.	-	9	3	-	4	24
5. Etkinlerde hayvanların yaşam döngüsünü gösteren görsellerden yararlanırım.	10	2	-	20	8	-
7. Sınıf ortamında doğal materyallerin bulunmasına özen gösteririm.	9	3	-	21	7	-
18. Çocuklarla doğal alanlara geziler yaparım.	-	3	9	21	7	-
19. Eğitim programında hayvanları korumakla ilgili etkinliklere yer veririm	10	2	-	23	5	-
21. Çocuklarla suyun korunumu/suyun tasarrufu konulu etkinlikler yaparım.	9	3	-	21	7	-
22. Çocukları bitkileri korumakla ilgili etkinliklere yönlendiririm.	10	2	-	21	7	-
30. Çocuklarla birlikte su saatine/sayacını okurum.	-	-	12	-	4	24
31. Çocuklara su saatindeki/ sayacındaki kullanım miktarını kaydettiğimi gösteririm.	-	-	12	-	4	24

Tablo 4.7 incelendiğinde, işaretledikleri maddelerin benzer olduğu görülmektedir. Resmî okulda çalışan öğretmenlerin üçü doğal alanlara bazen gezi yaptığını dokuzu ise hiç yapmadığını belirtmişlerdir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin 21’i her zaman yedisi ise bazen doğal alanlara gezi yaptığını söylemektedir. Ayrıca resmî okulda çalışan öğretmenlerin tümü çocuklarla birlikte su saatini okumadığı ve kullanım miktarını incelememediğini ifade etmişlerdir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin dördü bazen çocuklarla birlikte su saatini okuduklarını ve su saatindeki kullanım miktarını kaydettiğini belirtmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yer verdikleri maddeler incelendiğinde, öğretmenlerin bitkileri ve hayvanları korumakla ilgili etkinliklere yer verdikleri görülmektedir. Bu tür uygulamalar çocukların hayvanlara ve bitkilere empati geliştirmelerinde ve sevgi duymalarında önemlidir. Erten (2004) insanların sevdiklerini koruduğunu, bundan dolayı çocuklara bitki ve hayvanları sevdirmek gerektiğini bunun için de doğa sevgisini kazandıracak uygulamalara yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kahrıman-Öztürk, Olgan ve Güler (2012) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların bitki ve hayvanlara karşı yüksek düzeyde saygılarının olduğunu bulunmuşlardır.

Resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ölçeğin ekonomik boyutunda işaretledikleri maddelerin bazıları Tablo 4.8'te verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Ekonomik Boyutta Yer Verdikleri Uygulamaların Frekans Dağılımı

MADDELER	Okul Türü					
	Resmî Okul			Özel Okul		
	Her zaman (f)	Bazen (f)	Hiçbir zaman (f)	Her zaman (f)	Bazen (f)	Hiçbir zaman (f)
39. Ailelere çocukların para biriktirmesi konusunda bilgi notu yazarım.	-	2	10	-	9	19
40. Çocuklara oyuncak para/kasayla oynamaları için fırsat veririm.	-	2	10	-	21	7
41. Çocukların dikkatini yerel ekonomik konulara çekerim.	-	-	12	-	7	21
42. Çocuklarla birlikte geri dönüşüm etkinlikleri düzenlerim.	-	-	12	24	4	-
43. Çocukları kâğıtların tekrar kullanılması konusunda öneriler vermeleri için cesaretlendiririm.	9	3	-	26	2	-
45. Çocukları su tüketiminin azaltılması konusunda öneriler vermeleri için cesaretlendiririm.	10	2	-	27	1	-
46. Çocuklarla kâğıt tüketimine dikkat çekecek etkinlikler yaparım.	-	-	12	22	6	-
48. Geri dönüştürülmüş kâğıtları kullanırım.	-	-	12	22	6	-
50. Çocuklarla kâğıt tüketimine dikkat çekecek etkinlikler yaparım.	-	-	12	22	6	-
51. Aileleri çocukların su tüketiminin azaltılmasıyla ilgili projelerine davet ederim.	-	-	12	21	7	-
52. Aileleri çocukların elektrik tüketiminin azaltılmasıyla ilgili projelerine davet ederim.	-	-	12	21	7	-

Tablo 4.8'e göre resmî okulda çalışan öğretmenlerin ekonomik boyutta "her zaman" yaptıklarını belirttikleri uygulamaların sayısı özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha azdır. Ayrıca resmî okulda çalışan öğretmenlerin aile

katılımına hiç yer vermedikleri görülmektedir. Resmî okulda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de aile katılımı etkinliklerine yer vermekte isteksiz oldukları belirlenmiştir.

Özel okulda çalışan öğretmenlerin ekonomik boyutta işaretledikleri maddelerin sürdürülebilirliğin temaları arasında olan 7R kapsamındaki azaltma, yeniden kullanma, yeniden düşünme ve geri dönüşüm olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde yapılan bu tür uygulamaların çocukların davranışlarını şekillendirdiği bilinmektedir. Kahrıman-Öztürk, Olgan ve Güler (2012) okul öncesi dönemdeki çocukların SGE'in üç alt boyutuyla ilgili düşüncelerini 7R'ye göre inceledikleri araştırma sonucunda çocukların azaltma, yeniden kullanma, saygı ve geri dönüşüm hakkında fikirler yansıttığı görülmüştür. Benzer şekilde bir başka araştırmada okul ortamında bulunan geri dönüşüm kutuları ve sembollerinin çocukların geri dönüşüm konusunun önemini anlamalarında ve geri dönüşümle ilgili uygulamalar yapmalarında katkısı olduğu saptanmıştır (Kahrıman-Öztürk, 2010).

Çalışma grubundaki okullarda çalışan öğretmenlerin ölçeğin sosyo-kültürel boyutunda işaretledikleri maddelerin bazıları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin sosyo-kültürel boyutta yer verdikleri uygulamaların frekans dağılımı

MADDELER	Okul Türü					
	Resmî Okul			Özel Okul		
	Her zaman f	Bazen f	Hiçbir zaman f	Her zaman f	Bazen f	Hiçbir zaman f
54. Çocuklara dayanışma/yardımlaşma konuları hakkında öykü anlatırım.	10	2	-	21	7	-
55. Çocukların dikkatini etnik çeşitliliğe çekerim.	-	6	6	-	11	17
56. Çocukları cinsiyetlerine göre etiketlemem.	10	2	-	26	2	-
58. Çocukları dinlerine göre etiketlemem.	10	2	-	26	2	-
59. Çocukları etnik kökenlerine göre etiketlemem.	10	2	-	26	2	-
60. Çocukların her ortamda kendi haklarını savunabilecekleri etkinlik fırsatları sunarım.	8	4	-	26	2	-
61. Çocukların her ortamda başkalarının haklarını savunabilecekleri etkinlik fırsatları sunarım.	11	1	-	25	3	-

Tablo 4.9 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğu çocuklarla birlikte etnik çeşitlilikle ilgili etkinlikler yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan okul gözlemlerinde okul ortamlarında sosyo-kültürel boyutu destekleyecek farklı

kültürlere ait uyarıcıların bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin etnik ve kültürel farklılıklara yer vermedikleri sonucunu destekler niteliktedir.

Resmî ve özel okulda çalışan öğretmenlerin çoğunun çocuklara kendilerinin ve başkalarının haklarını savunabilecekleri etkinlik fırsatları sundukları görülmektedir. Çocuk hakları sözleşmesinde ve MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da bütün etkinliklerde hak temelli uygulamalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2013; UNICEF, 1998). Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocukları dinlerine, etnik kökenlerine ve cinsiyetlerine göre etiketlemedikleri görülmektedir.

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde, özel okulların Okul Gözlem Formu'ndaki SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarına ilişkin frekans değerlerinin resmî okullara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Resmî ve özel okul müdürlerinin SGE'yle ilgili olarak farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu çıkmıştır. Özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler resmî okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere göre SGE'ye yönelik daha bilinçli cevaplar vermişlerdir. Son olarak, özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği'nin çevresel ve ekonomik boyutundan ve ölçeğin genelinden aldıkları sıra ortalamaları resmî okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, resmî ve özel eko-okul öncesi eğitim kurumlarını SGE açısından değerlendirmek amacıyla planlanmış ve uygulanmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt problemleriyle ilgili sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında getirilebilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarına göre ortam özellikleri incelendiğinde, özel okul öncesi eğitim kurumlarının resmi okullara göre frekans değerlerinin daha yüksek olduğu yani ortam özelliklerinin daha iyi olduğu görülmüştür.

2. Eko-okul programını uygulayan resmî ve özel okul müdürlerinin SGE'ye ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Resmî ve özel okul müdürleri SGE konusunda katıldıkları seminerlerde ekoloji, atık, geri dönüşüm, su, enerji, bilinçli tüketim ve biyolojik çeşitlilik konularıyla ilgili bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin eko-okul programının sürdürülebilir gelişme açısından mevcut eğitim programına katkısı konusundaki görüşleri incelendiğinde, resmî okul müdürleri öğrenci davranışlarına olumlu yansımaları ve elektrik/su tüketimindeki azalmaları belirtirken özel okul müdürleri ise eko-okul programını mevcut eğitim programıyla nasıl kaynaştırdıklarını ve kullandıkları yaklaşımları ifade etmişlerdir.

Resmî ve özel okul müdürlerinin SGE uygulamalarının öğretmen, personel ve çocuğa katkısı konusunda ortak görüşte oldukları saptanmıştır. Müdürler SGE uygulamaları sayesinde çalışanlarının çevre bilgilerinin ve farkındalıklarının arttığını, çocuklara rol model davranışlar sergilediklerini ve tasarruflu davrandıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca SGE uygulamalarıyla çocukların çevreye karşı daha duyarlı hareket ettiklerini ve tasarruflu davrandıklarını ifade etmişlerdir.

3. Resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin SGE'ye ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Resmî okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin tümü özel okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin üçü SGE uygulamalarına yönelik seminerlere

katılmadıklarını belirtmişlerdir. Özel okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden beşi SGE konusunda seminere katıldıklarını ve bu seminerlerde çevre konuları, tüketim, geri dönüşüm ve biyolojik çeşitlilik hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerinin tümü sürdürülebilir gelişmeyle ilgili en çok çevresel boyutta sonrasında ekonomik ve sosyo-kültürel boyutta kazanımlara/kavramlara yer verdiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler en çok fen etkinliklerinde sürdürülebilir gelişmeyle ilgili uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sanat, türkçe, matematik, alan gezileri ve uzman konuk etkinliklerinden sürdürülebilir gelişme yönelik uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Resmî okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler eğitim uygulamalarında sürdürülebilir gelişmeyle ilgili en çok su, enerji, toprak ve çöp-atık konularına özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler ise en çok geri dönüşüm, tasarruf, para ve su konularına yer vermektedir.

Öğretmenler SGE uygulamalarının çocuklara en çok çevre bilinci, farkındalığı ve tasarruflu davranışlar konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Resmî okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler SGE uygulamalarına aileleri dâhil etmediklerini özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenler ise ailelere SGE uygulamalarına yönelik seminerler düzenlediklerini, aileleri uzman konuk olarak sınıfa çağırdıklarını ve ailelerden evlerindeki artık materyalleri istediklerini belirtmişlerdir.

4. Resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin SGE uygulamaları arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği'nin çevresel ve ekonomik alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin SGE uygulamaları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ölçeğin sosyo-kültürel boyutunda resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin SGE uygulamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırma eko-okul programını uygulayan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumları arasındaki farklılıkları, sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından incelemiştir. Bundan sonraki araştırmalarda, SGE açısından eko-okul programını uygulayan ve uygulamayan okul öncesi eğitim kurumları incelenebilir.

Mevcut araştırma Ankara'daki Çankaya ve Yenimahalle ilçeleriyle sınırlıdır. Sonraki araştırmalarla Ankara ya da Türkiye genelinde gerçekleştirilerek daha geniş bir örnekleme ulaşılabilir.

Eko-okul programını uygulayan okullarla ilgili olarak yapılacak diğer çalışmalarda öğretmenlerin SGE uygulamaları ve çocukların davranışlarının gözlemlenmesi bu uygulamaların çocukların davranışları üzerinde etkili olup olmadıklarını belirleme açısından önemli olabilir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında SGE uygulamalarına yönelik aile katılım toplantıları yapılmalı ve katılımın artırılması için de farklı yöntemler denenmelidir. Ayrıca yapılacak diğer araştırmalarda SGE'ye dair aile eğitimleri planlanarak bunun etkililiği değerlendirilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Eko-okul programı kapsamında yapılan seminerlere okul bünyesinde çalışan tüm öğretmenlerin katılması mümkün olmadığından dolayı; eko-okul programlarının daha etkili yürütülebilmesi için tüm öğretmenlerin katılabilecekleri seminerlerin/workshopların düzenlenmesinin, programı daha etkili hâle getirebileceği düşünülmektedir.

Yapılan gözlemler sonucunda okul ortamlarının SGE'ye yönelik materyallerle zenginleştirilmesinin eğitim programına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AGENDA 21. (1992). *United Nations Sustainable Development: United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro*, [Çevrim-içi:

<http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>],

Erişim tarihi: 02 Şubat 2014.

Ağca, B. (2002). *Dünya sürdürülebilir kalkınma zirvesi*. [Çevrim-içi: <http://www.mfa.gov.tr/dunya-surdurulebilir-kalkinma-zirvesi-johannesburg-26-agustos---4-eylul-2002.tr.mfa>], Erişim tarihi: 01 Şubat 2014.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 58-64.

Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir kalkınma: Uygulamalı antropolojinin eylem alanı, *Antropoloji Dergisi*, 24, 133-164.

Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). İlköğretimde eko-okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 8(2), 401-414.

Arık, İ. (2014). *Examining 7th grade turkish eco-school student models of greenhouse effect*. Published Master's Thesis. ODTU.

Ayaydın, A (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-38.

Aydoğdu, N. (2007). *Sivas il merkezindeki ilköğretim okullarında fiziksel çevre koşullarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi.

Bajd, B. & Lescanec, T. (2011). The Influence of the eco-school and healthy school projects on environmentally responsible behaviour of primary school pupils. *School and Health*, 21, 79-84.

Benedict, F. (1999). A systemic approach to sustainable environmental education. *Cambridge Journal of Education*. 29(3), 76-92.

Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2013). The effect of eco-schools on children's environmental values and behaviour. *Journal of Biological Education*, 42(2), 96-103.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369-383.

Cincera, J. & Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 61(2013), 117-121.

Croydon Council (2012). *Practical Energy Saving For Eco-Schools (Carbon Trust)*, [Çevrim-içi:

<http://www.croydon.gov.uk/contents/departments/environment/pdf/guide-energy.pdf>], Erişim Tarihi: 14 Şubat 2014.

Davis, J. & Gibson, M. (2006). Embracing complexity: Creating cultural change through education for sustainability. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 6(2), 92-102.

Davis, J. M. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood? Samuelsson, I.P ve Kaga, Y.(Ed.). The contribution of early childhood education to a sustainable society,18-24. Paris: UNESCO Yayınları.

Davis, J. M., Engdahl, I., Otieno, L., Samuelson, I.P., Blatchford, J.S., & Vallabh, P. (2009).Early childhood education for sustainability: recommendations for development. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 113-124.

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

Doğan, T. (2012). *Bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okulu yöneticilerinin okul öncesi eğitim il ilgili görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Eco-Schools. (2013). Eco-schools programme. [Çevrim-içi: <http://www.eco-schools.org>], Erişim Tarihi: 10 Ekim 2013.

Eco-Schools Environmental Review Checklist. (2011). *Environmental review checklist*. [Çevrim-içi: <http://www.keepsotlandbeautiful.org/media/167076/PrimarySecondaryEnvironmentalReview2011.pdf>], Erişim tarihi: 12 Aralık 2013.

Eko-Okullar. (2013). *Eko-okullar programı*. [Çevrim-içi: <http://www.ekookullar.org.tr>], Erişim Tarihi:10 Ekim 2013.

Edwards, S., Skouteris, H., Rutherford, L. & Cutter-Mackenzie, A. (2012). 'It's all about Ben10™': children's play, health and sustainability decisions in the early years. *Early Child Development and Care*, 183(2), 280-293.

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

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, (4). 65/66.

FEE. (2010). *Annual Report 2010*. [Çevrim-içi: <http://www.feeinternational.org/en/Material/Files/FEEAnnualReport2010.PDF>], Erişim tarihi: 19 Şubat 2014.

Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Gelincik Anaokulu (2012). *Eko-Okul Eğitim Planı*. [Çevrim-içi: http://www.gelincikanaokulu.com/Sayfa/EKO-OKUL-EGITIM-PLANI_149.aspx], Erişim tarihi: 13 Aralık 2013.

- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Education and Science*, 34(151), 30-43.
- Güler, T. (2010). Çevre eğitimi. B. Akman, G. Uyanık-Balat ve T. Güler (Eds). Okul öncesi dönemde fen eğitimi, 181-201. Ankara: Pegem Akademi
- Güler, T. (2012). Anne baba eğitimi. G. Ertürk, A. Özyürek, F. Şahin, O. Kıldan, A. Cavkaytar, E. Ünlüer, Y. Aydoğan. E. Kalkan, M. Şen ve T. Güler (Eds). *Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri*, 1-15. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülden, M. G. (2007). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child and Development Care*. 179(4), 1-13.
- Grodzińska-Jurczak, M., Tomal, P., Tarabula-Fiertak, M., Nieszporek, K., & Read, A. D. (2006). Effects of an educational campaign on public environmental attitudes and behaviour in Poland. *Resources Conservation & Recycling*, 46(2), 182-197.
- Haingura, R. (2009). Enhancing learner centred education through the eco schools framework: case studies of eco schools practice in South Africa and Namibia. Published Master's Thesis. Rhodes Üniversitesi.
- Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi. *Çevre Eğitimi*, 11-34. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Durumu" Yayınlanmamış UNESCO Raporu.
- Haktanır, G., Güler, T., Yılmaz, A. ve Kurtulmuş, Z., (2010). *Perceptions of Turkish early childhood pre-service teachers about sustainable development*, XXVI OMEP World Congress, Göteborg, Sweden, 09-13 August 2010
- Haktanır, G., Güler, T., Yılmaz, A., Kurtulmuş, Z. ve Toran, M. (2010). "Turkish Children's Perceptions On Sustainable Development". OMEP XXVI. World Congress, Göteborg, Sweden, 11-13 August 2010.
- Haktanır, G. (2012). "Workshop On Teacher Education And Sustainable Development". 15-17 November 2012, Göteborg University, Sweden.
- Hallfreðsdóttir, S. (2011). *Comparison of environmental knowledge, attitude and actions between students in environmentally certified schools and traditional schools in Iceland*. Published Master's Thesis. Lunds University.
- Huckle, J. & Sterling, S. (1997). *Education for sustainability*. London: Earthscan.
- Kahriman-Öztürk, D. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environmental issues*. Unpublished Master's Thesis. ODTÜ.
- Kahriman-Öztürk, D., Olgan, R. & Güler, T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: how preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *Educational Sciences Theory & Practice - Special Issue*, 2987-2995.
- Kahriman-Öztürk, D., Olgan, R., & Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, 34, 629-650.

- Kadji-Beltran, C. (2002). *Evaluation of environmental education programmes as a means for policy making and implementation support: the case of Cyprus primary education*. Published Doctoral Dissertation. University of Warwick.
- Kayıhan, K., S. & Tönük, S. (2012). A study of litter and waste management policies at (primary) eco-schools in İstanbul. *Waste Management & Research*, 30(1), 80-88.
- Karasar, N.(2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keep Britain Tidy. (2013). *Eco-schools England: exploring success to inform a new horizon*. [Çevrim-içi: http://www2.keepbritaintidy.org/ecoschools/AssetLibraryFiles/EcoSchoolsReport_2013_1183.pdf], Erişim Tarihi: 09 Ocak 2014.
- Kolukisa, E., A. ve Uğurlu, B., N. (2010). "Environment education projects for sustainable development in Turkey, [Çevrim-içi: http://www.plotki.net/cms/images/stories/updatedrumours/sustainable/sustainable_development_education.pdf], Erişim Tarihi: 10.Eylül.2013.
- Krnel, D. ve Naglic, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20(1), 5-24.
- Kuş, E. (2012). Nicel-nitel araştırma teknikleri (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kwon, J. Y. (2008). Korean early childhood education for sustainable development from an ecological and social/cultural perspective. Samuelsson, I.P ve Kaga, Y.(Ed.). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, 98-101. Paris: UNESCO.
- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okul öncesi eğitimde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.
- Lewis, E., Mansfield, C. & Baudains, C. (2010). Going on a turtle egg hunt and other adventures: education for sustainability in early childhood. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 95-100.
- Lowe, I. (2006). *How to succeed with education for sustainability*. Melbourne: Curriculum Corporation.
- Mayor, F. (1997). Educating for a sustainable future. *Environment and Society Proceedings of the Thessaloniki International Conference*, 60 – 67. Greece: UNESCO
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. [Çevrim-içi: http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/80/04/747201/icerikler/okul-oncesi-egitim_109573.html], Erişim Tarihi: 04 Şubat 2014.
- Meadows, D.H., Randers, J. & Meadows, D.(2004). *Limits to growth the 30-Year Update*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- McNichol, H., Davis, J.M. & O'Brien, K.R. (2011). An ecological footprint for an early learning center: identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. *Environmental Education Research*, 17(5), 689-704.

- McLeish, E. (1996). *Eco-Schools environmental review*. United Kingdom: Tidy Britain Group.
- Norddahl, K. (2008). What early childhood education for sustainability look like. Samuelsson, I.P & Kaga, Y.(Eds.). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, 73-77. Paris: UNESCO
- Okutan, M. ve Arslan, Ü. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ve denetim problemleri*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- OECD. (2001). *Early childhood education and care*, [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf>], Erişim Tarihi: 09 Ekim 2013.
- OMEP. (2010). *World Congress and Assembly in Götheburg University*, [Çevrim-içi: http://www.omep.org.gu.se/digitalAssets/1314/1314390_esd-congress-report-child-interviews.pdf], Erişim Tarihi: 12 Ekim 2013.
- Ozener, F. S. (2004). *Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı*, [Çevrim-içi: http://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=7319048542578662134&hl=tr&as_sdt=2005&scioldt=0,5], Erişim Tarihi: 22 Nisan 2014.
- Örs, M. (2013). Antalya Manavgat ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında fiziksel çevre sağlık koşullarının değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 12(1), 25-40.
- Özsoy, S., Ertepinar, H. & Sağlam, N. (2012). Can eco-schools improve elementary school students’ environmental literacy levels. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(2), 3-28.
- Palmer, J. & Neal, P. (1994). *The Handbook of environmental education*. London: Routledge.
- Pirrie, A., Elliao, D., McConnell, F. & Wilkinson, J., E. (2006). *Evaluation of eco-schools Scotland*. Glasgow: University of Gasgow.
- Renton, Z. & Butcher, J. (2010). Securing a sustainable future for children and young people. *Children & Society*, 24, 160-166.
- Samuelsson, I.P & Kaga, Y. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- Sağdıç, A. (2013). *A closer look into turkish elementary teachers regarding education for sustainable development*. Unpublished Master’s Thesis. ODTU.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood. *Environment and Behavior*, 23(4), 395-422.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K., & Samuelsson, I., P. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. Mondiale: OMEP
- Solak, N. (2007). *Adana ili merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan kalitenin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.

- Sterling, S. (2006). *Sustainable education revisoning learning and change*. United Kingdom: Green Books.
- Sustainable Development Education Panel (1998). *A report to DFEE/QCA on education for sustainable development in the schools sector from the panel of education for sustainable development*, [Çevrim-içi: http://www.seed.org.uk/resources/Sustainable_Development_Education_Panel_Annual_Report_1998.pdf], Erişim Tarihi: 15 Şubat 2014.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods*, 1(1), 2-8.
- TAP (Taşınabilir Pil Üreticileri ve İthalatçıları Derneği) (2004). *Pil hakkında*. [Çevrim-içi: <http://www.tap.org.tr/>], Erişim Tarihi: 10 Nisan 2014.
- TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı) (2014). [Çevrim-içi: http://www.tema.org.tr/web_14966-2_1/index.aspx#], Erişim tarihi: 18 Nisan 2014.
- UN (United Nations) (2002). *Report of the world summit on sustainable development* [Çevrim-içi: http://www.un.org/jsummit/html/documents/summit_docs.html], Erişim Tarihi: 01 Şubat 2014.
- UNICEF (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama elkitabı*. Ankara: Ajans Türk Basın ve Basım A.Ş.
- UNESCO (1977), *Trends in environmental education*, [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>], Erişim Tarihi: 09 Ocak 2014.
- UNESCO (1997). *Educating for a sustainable future* [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110686eo.pdf>], Erişim Tarihi: 09 Mart 2014.
- UNESCO (2005). *United Nations decade of education for sustainable development*, [Çevrim-içi: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development>], Erişim Tarihi: 14 Kasım 2013.
- UNESCO (2008). *Early childhood and its contribution to a sustainable society*. Paris: UNESCO.
- UNEP (1972). *Declaration on the United Nations Conference on the Human Environment*. [Çevrim-içi: <http://www.unep.org/environmentalgovernance>] Erişim Tarihi: 01 Şubat 2014.
- Yeşil Kutu (2014). *Bölgesel çevre merkezi* [Çevrim-içi: http://www.rec.org.tr/?module=proj&item=proj_projects&project_id=74], Erişim tarihi: 17 Nisan 2014.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. Ş. (2003). *Resmî ve özel ilköğretim okullarının anasınıfı ve birinci sınıflar açısından fiziksel ortamlarının incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Wells, N. & Lekies, K. (2006). Nature and life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1-25.
- Williams, D.R. & Brown, J.D. (2012). *Learning gardens and sustainability education bringing life to schools and schools to life*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- WCED. (1987). *Report of the world commission on environment and development*, [Çevrim-içi: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>] Erişim Tarihi: 15 Ocak 2014.

EKLER DİZİNİ

OKUL GÖZLEM FORMU

Okulun Adı:


Okul kaç yıldır Yeşil Bayrak'a sahiptir?

Okulun Çeşidi: MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [] MEB Bağımsız Anaokulu []
Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [] Özel Anaokulu []

Çevresel Sürdürülebilirlik	Boyutta			Açıklama
		Var	Yok	
1.Okulda bitki/bitkiler var mı?				
2.Okulda hayvan/hayvanlar var mı?				
3.Yağmur sularının bir yerde toplanıp kullanılmasını sağlayan bir mekanizma var mı?				
4.Çocukların okul bahçesinde oturup konuşabilecekleri/etkinlik yapabilecekleri gölge/korumalı yerler var mı?				
5.Okulda çocukların çeşitli duyularını harekete geçiren yüzeyler var mı?				
6. Çocukların okulda yetiştirdikleri sebze/meyveleri tatma olanakları var mı?				
8.Okul bahçesinin duvarlarında resimler (çocukların yaptığı/yetişkinlerin yaptığı) var mı?				
9.Okulda çevre hakkında bilgilendirici pano/panolar var mı?				
10.Okul duvarlarında harita var mı?				

11.Okulda doğal materyallerin (taşlar, yapraklar, dallar... vb.) sergilendiği bir alan var mı?			
12.Okulda doğal çevreyle ilgili basılı yayınlar (dergi/gazete) var mı?			
13.Okulda hayvanların yaşam döngüsünü gösteren görseller (kartlar/posterler/kavram ağları... vb.) var mı?			
14.Okulda nesli tükenmekte olan hayvan türleriyle ilgili görseller (kartlar/posterler/kavram ağları... vb.) var mı?			
15.Okulun çöp haritası var mı?			
16.Okulda güneş enerjisinin kullanıldığı alanlar var mı?			
Sosyo- Kültürel Boyutta Sürdürülebilirlik	Var	Yok	Açıklama
1. Toplumun millî bayramları ile ilgili bir uyarın/afiş/poster var mı?			
2. Toplumun dinî bayramları ile ilgili bir uyarın/afiş/poster var mı?			
3. Okulda çeşitli sanat eserleri (tablo, heykel gibi) var mı?			
4. Okul ortamında farklı kültürlere ait kostümler var mı?			
5. Okul ortamında farklı kültürlere ait tanıtım afişleri var mı?			
6. Okulda bulunan kitaplarda toplumsal cinsiyetçilik			

yapıldığına dair izler var mı?			
7. Okulda sergilenen resimlerde/afişlerde toplumsal cinsiyetçilik yapıldığına dair izler var mı?			
8. Okulda dış sağlığı ile ilgili uyaran/afiş/poster var mı?			
9. Okulda aşı ile ilgili bir uyaran/afiş/poster var mı?			
10. Okulda sporla/beslenmeyle ilgili uyaran (afiş, poster) var mı?			
Ekonomik Boyutta Sürdürülebilirlik	Var	Yok	Açıklama
1.Elektriğin gereksiz kullanımını önlemeye yönelik görsel uyarılar var mı?			
2.Suyun gereksiz kullanımını önlemeye yönelik görsel uyarılar var mı?			
6.Gerek duyulan etkinliklerde çocukların kullanmaları için önlükler var mı?			
9.İki basamaklı tuvalet sifonları var mı?			
14.Okulda plastik geri dönüşüm kutuları var mı?			
15.Okulda metal geri dönüşüm kutuları var mı?			
16.Okulda kâğıt geri dönüşüm kutuları var mı?			
17.Kâğıtların çift yönlü kullanımı var mı?			

18.Atık pil torbası/kutusu var mı?			
19.Okuldaki çöp kutularının içerisinde çöp poşeti var mı?			
20.Okul binasının içerisinde yerde çöp var mı?			
21.Okul bahçesinde yerde çöp var mı?			
23.Okulun dış kapılarında otomatik kapanma özelliği var mı?			
24.Okul kapılarında yalıtım var mı?			
25.Okul pencerelerinin yalıtımı var mı?			
26.Okul ortamında kullanılmadığı hâlde fişten çekilmeyen elektronik araç var mı?			
27.Okul ortamında geri dönüştürülebilir malzemeden (ambalajlarında  işaretleri olan) nesne var mı?			

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ ÖLÇEĞİ

Değerli Eğitimci;

Bu çalışma, yüksek lisans tezi kapsamında “Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının SGE’nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutları açısından değerlendirmek” amacıyla yapılmaktadır. Araştırmaya dâhil olmak gönüllülük esasına dayalıdır. Çalışmada sizden alınan bilgiler araştırmacılarda saklı kalacak ve toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Soruları içtenlikle cevaplamanız araştırmanın niteliği açısından önemlidir. Araştırmaya vereceğiniz destek için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aysel KORKMAZ
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ

Bölüm I

Çalıştığınız Okulun Çeşidi:

MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [] MEB Bağımsız Anaokulu []
Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [] Özel Anaokulu []

Mesleki Deneyim Yılıınız:

1-5 yıl [] 6-10 yıl [] 11-15 yıl [] 16 yıl- Üstü []

Cinsiyetiniz: Kadın [] Erkek []

Yaşınız:

20-29 yaş [] 30-39 yaş [] 40-49 yaş [] 50yaş- Üstü []

Öğrenim Durumunuz:

Ön lisans [] Lisans [] Yüksek Lisans [] Doktora []

Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?:

Okul, Yeşil Bayrak Ödülüne kaç yıldır sahiptir?:

Bölüm II

Lütfen aşağıdaki cümlelerin karşısında yer alan kutucuklardaki size göre uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.

	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1.Çocukların dikkatini yaşadıkları ortamın korunması gerektiğine çekerim.			
2.Çocuklara yerel çevre haberleri hakkında konuşmaları için ortam hazırlarım.			
5.Etkinliklerde hayvanların yaşam döngüsünü gösteren görsellerden yararlanırım.			
7.Sınıf ortamında doğal materyallerin bulunmasına özen gösteririm.			
18.Eğitim programında hayvanları korumakla ilgili etkinliklere yer veririm.			
19.Çocuklarla deniz yaşamını korumak için alınacak önlemlerle ilgili etkinlikler yaparım.			
21.Çocukları bitkileri korumakla ilgili etkinliklere yönlendiririm.			
22.Çocuklarla birlikte sağlıklı bir yaşam için yürüyüş etkinliği yaparım.			
30.Çocuklara su saatindeki/ sayacındaki kullanım miktarını kaydettiğimi gösteririm.			
31.Su kullanım miktarını kullanarak çocuklarla su tüketimine dikkat çekecek etkinlikler yaparım.			
39.Çocuklara oyuncak para/kasayla oynamaları için fırsat veririm.			
40.Çocukların dikkatini yerel ekonomik konulara çekerim.			
41.Çocuklarla birlikte geri dönüşüm etkinlikleri düzenlerim.			
42.Çocukları kâğıtların tekrar kullanılması konusunda öneriler vermeleri için cesaretlendiririm.			
43.Çocukları su tüketiminin azaltılması konusunda öneriler vermeleri için cesaretlendiririm.			
45.Çocuklarla birlikte atıkların gerekli kurumlara gönderilip/gönderilmediğinin takibini yaparım.			
46.Çocuklara sınıf ortamında günlük kâğıt tüketim miktarını kaydettiğimi gösteririm.			
48.Aileleri çocukların kâğıtların geri dönüştürülmesiyle ilgili projelerine davet ederim.			
50.Aileleri çocukların elektrik tasarrufuyla ilgili projelerine davet ederim.			
51.Okuldaki ödemeler konusunda alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarına okulun maddi destek vermesi için girişimlerde bulunurum.			
52. Ev-okul iletişimini e-posta ile yaparım.			

54.Kendi kültürüne ait özellikleri anlatmaları için çocuklarla etkinlikler yaparım.			
55.Çocukların farklı kültürlerle ilgili düşüncelerini paylaşmaları için ortamlar hazırlarım.			
56.Çocukların dikkatini etnik çeşitliliğe çekerim.			
58.Çocukları cinsiyetlerine göre etiketlemem.			
59.Çocukları dinlerine göre etiketlemem.			
60.Çocukları etnik kökenlerine göre etiketlemem.			
61.Çocukların her ortamda başkalarının haklarını savunabilecekleri etkinlik fırsatları sunarım.			

OKUL MÜDÜRÜ GÖRÜŞME FORMU

Çalıştığınız Okulun Çeşidi:

MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [] MEB Bağımsız Anaokulu []
 Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [] Özel Anaokulu []

Mesleki Deneyim Yılıınız: 1-5 yıl [] 6-10 yıl [] 11-15 yıl [] 16 yıl- Üstü []

Cinsiyetiniz: Kadın [] Erkek []

Yaşınız: 20-29 yaş [] 30-39 yaş [] 40-49 yaş [] 50yaş- Üstü []

Öğrenim Durumunuz: Önlisans [] Lisans [] Yüksek Lisans [] Doktora []

Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

Okulunuz Yeşil Bayrak Ödülü'ne kaç yıldır sahiptir?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Şu an uyguladığınız eğitim programı nedir?
 MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı [] MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı []
 Diğer (Lütfen belirtiniz.)
2. Okulunuzun mevcut eğitim programını eko-okul programıyla bütünleştiriyor musunuz? Bu konuda söylemek istedikleriniz var mı?
3. Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim konusunda kurs ya da seminere katıldınız mı? Katıldıysanız kurslarla/seminerlerle ilgili bilgi verir misiniz?
4. Eko-okul programının sürdürülebilir gelişim açısından mevcut eğitim programınıza katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir?
5. Sürdürülebilir gelişme için eğitim uygulamalarının eğitimcilerinize ve diğer personele neler kattığını düşünüyorsunuz?

6. Sürdürülebilir gelişme için eğitim uygulamalarının çocuklara neler kattığını düşünüyorsunuz?
7. Konuyla ilgili belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu konuda görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa sizinle iletişim kurabilirim. İyi günler.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Çalıştığınız Okulun Çeşidi:

MEB İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [] MEB Bağımsız Anaokulu []
 Özel İlkokul Bünyesinde Anasınıfı [] Özel Anaokulu []

Mesleki Deneyim Yılıınız: 1-5 yıl [] 6-10 yıl [] 11-15 yıl [] 16 yıl- Üstü []

Cinsiyetiniz: Kadın [] Erkek []

Yaşınız: 20-29 yaş [] 30-39 yaş [] 40-49 yaş [] 50 yaş- Üstü []

Öğrenim Durumunuz: Önlisans [] Lisans [] Yüksek Lisans [] Doktora []

Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

Okulunuz Yeşil Bayrak Ödülüne kaç yıldır sahiptir?.....

GÖRÜŞME SORULARI

1. Şu an uyguladığınız eğitim programı nedir?
 MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı [] MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı []
 Diğer (Lütfen belirtiniz.).....
2. Okulunuzun mevcut eğitim programına eko-okul programını nasıl bütünleştiriyorsunuz? Bu konuda söylemek istedikleriniz var mı?
3. Sürdürülebilir Gelişme için Eğitim konusunda kurs ya da seminere katıldınız mı? Size neler kattığını düşünüyorsunuz?
4. Eğitim uygulamalarınızda sürdürülebilir gelişmeyle ilgili kazanımlara/kavramlara yer veriyor musunuz? Cevabınız evet ise sürdürülebilirliğin alt boyutlarından en çok hangisiyle ilgili kazanım/kavramlara yer veriyorsunuz? Bu kazanımlar/kavramlar eko-okul programında mı, okulunuzun mevcut programında mı yer almaktadır?
5. Eğitim uygulamalarınızda sürdürülebilir gelişmeyle ilgili etkinliklere yer veriyorsanız bu etkinlikler en çok hangi çeşitte oluyor? Bu etkinlikleri eko-okul programından mı yoksa okulunuzun mevcut programından mı yararlanarak hazırlıyorsunuz?
6. Eğitim uygulamalarınızda sürdürülebilir gelişmeyle ilgili konulara yer veriyorsanız bu konuların neler olduğunu açıklayınız.

7. Sürdürülebilir gelişme için eğitim uygulamalarının çocuklara neler kattığını düşünüyorsunuz?
8. Sürdürülebilir gelişme için eğitim uygulamalarına aileleri dâhil ediyor musunuz? Cevabınız evet ise hangi etkinliklerle dâhil ediyorsunuz?
9. Konuyla ilgili belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu konuda görüşmeden sonra eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa sizinle iletişim kurabilirim. İyi günler.



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825/477-965

Konu :

13 Mart 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.02.2014 tarih ve 264 sayılı yazınız

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden **Aysel KORKMAZ**'ın **Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ** danışmanlığında hazırladığı "**Eko-Okul Statüsünde Olan Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sürdürülebilir Gelişim Açısından İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **04.03.2014** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1355970

02/04/2014

Konu: Araştırma İzni
(Aysel KORKMAZ)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu genelgesi
b) 27/03/2014 tarih ve 1174 sayılı yazınız.

Üniversiteniz yüksek lisans öğrencisi Aysel KORKMAZ'ın "Eko-Okul Statüsünde Olan Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Sürdürülebilir Gelişim Açısından İncelenmesi" konulu tez önerisi kapsamında uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anketlerin uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme-1 Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.

Hakan GÖNEN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:
Mühürlü Anket Örnekleri (14 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aşlı İle Aynıdır.

02/04/2014...

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
KAYIT NO	664
KAYIT TARİHİ	09.04.14

Yaşar SUBAŞI
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ae6b-f130-3101-8dd9-42e8 kodu ile yapılabilir.

Emniyet Mh. Alparslan Türkeş Cd. No: 4/A Yenimahalle/ANKARA
www.ankara.meb.gov.tr
istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Murat YILMAZER
Tel: (0 312) 212 36 00
Faks: (0 312) 212 02 16

Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Arş. Gör. Aysel KORKMAZ tarafından “Eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişim açısından incelenmesi” amacıyla yapılan bir çalışmadır. Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük temelinde olmalıdır. Ankette, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Anket sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için İlköğretim Bölümü Araştırma Görevlisi Aysel KORKMAZ (ayskor@hacettepe.edu.tr) ya da Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ (tguler@hacettepe.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

İsim Soyad

Tarih

İmza

----/----/-----

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Aysel KORKMAZ
Doğum Yeri	DİVRİĞİ/SİVAS
Doğum Yılı	1984
Medeni Hâli	Bekâr

Eğitim ve Akademik Durumu

Lisans	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği	2005-2009
Yabancı Dil	İngilizce	
İş Deneyimi	Araştırma Görevlisi Bozok Üniversitesi	2011-2012
	Araştırma Görevlisi Hacettepe Üniversitesi	2013-2014