

“Çevre” Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar¹

Özgür Taşkın², Birgül Şahin³

Özet

Bu çalışma, altı yaş grubu okul öncesi çocuklarının çevre kavramını algılayışlarının yaşadıkları yerleşim yerleri ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini irdelemektedir. Araştırma, Karadeniz Bölgesi'nde bir ilde farklı yerleşim yerlerinde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip dört anasınıfında yürütülmüştür (N=44). Çalışma nitel araştırma tekniğine dayalı olup çalışmada, yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Çalışmanın birinci aşamasında, katılımcı çocuklara *çevrelerinde neler gördükleri ve nasıl bir çevrede yaşamak istedikleri* sorulmuştur. İkinci aşamada nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri ve çizdikleri çevre resimlerini anlatmaları istenmiştir. Bulgular Weber'in tanımladığı şekilde Sınıf Teorisi ve Postmateryalist Teori çerçevesinde irdelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre a) farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve farklı yerleşim birimlerinde yaşayan altı yaş grubu çocuklar çevre kavramını farklı algılamaktadırlar, b) çocukların çevre kavramını algılayışları özellikle yaşamlarında var olmasını istedikleri metalara bağlı olarak daha çok materyalistik değerleri işaret etmektedir, c) Orta-üst gelir grubundan gelen ailelerin çocukları çevre kavramının küresel ya da yerel bir problem olduğunun farkında iken gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları bu farkındalıktan uzak görünmektedirler. Bu bulgular ışığında sistematik bir çevre eğitimi programı olmayan okulöncesi eğitimde değer yargılarından uzak alternatif programlara gereksinim olduğu çok açıktır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Çevre Algılayışı, Çevre

The Term “Environment” and Six Years Old Kindergarten Children

Abstract

The present research aims at defining how the environmental perception of six-years old early childhood children changes depending on neighborhood and their socio-economic background. It was conducted on 4 different kindergartens with participation of 44 children in a Black Sea region town. The research is based on qualitative techniques which are semi- structured interview and focus group. All participants also draw the picture to express the best environment where they want to live. Drawing is used as a supportive instrument for self-expression. Findings were interpreted in the context of Weber's Class Theory and Postmaterialist Theory. According to the research results, a) the perception of the students regarding the environment change depending on the neighborhood and socio-economical background b) the term environment is shaped with a child's own desire and imagination and generally this is based on materialistic point of view c) while the upper-middle class students perceive the term environment as a problematic issue, the lower ones could not perceive the same as. In light of these findings, it is clear that we need value-free environmental education program beyond prejudices.

Key words: Early Childhood Education, Environmental Perception, Environment

¹ Bu makalenin bir kısmı Muğla'da 13-15 Eylül 2006 tarihleri arasında düzenlenen 15. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

² Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Eğitimi ABD, Samsun. e-posta: otaskin@omu.edu.tr

³ Araş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Samsun. e-posta: birguls@omu.edu.tr

Giriş

Çevre ile ilgili sorunlar ve buna bağlı gelişen gerek toplumsal gerek bireysel tepkiler özellikle 1960'ların sonlarına doğru önem kazanmıştır. Ne yazık ki çevre eğitimi ülkemizde hala *fantastik* bir yaklaşımla ele alınmakta ve fen programlarından ötelenmektedir. Bununla birlikte fen eğitimine (bilim eğitimi) getireceği çok disiplinlilik ve sorgulayıcı karakter; demokratik katılımcı ve sorumlu birey oluşturma yetisi göz ardı edilmektedir. Eğer demokratik ve sorgulayıcı bir toplum oluşturmak istiyorsak, elbette anaokullarından buna başlamalıyız. Bu çalışma altı yaş grubu okul öncesi çocuklarının çevre kavramını nasıl algıladığını belirlemek amacı ile yürütülmüş olup çevre kavramının oluşumunu etkileyen faktörler kuramsal çerçevede irdelenmiştir.

Okul öncesi eğitim çeşitli kaynaklarda farklı yaş sınırları ile belirtilmektedir. Bununla beraber Morrison'a (1997, s.33) göre, 0-8 yaş arası okul öncesi çocuklara verilen çok amaçlı eğitim hizmetleri olarak tanımlanan okul öncesi eğitimi fen eğitimini de kapsamaktadır. Araştırmalarda bu dönemde öğrencilerin gözleme dayalı olarak temel kavramların daha kolay algılanabileceği bildirilmektedir (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Ayvacı, Devocioğlu, ve Yiğit, 2002). Fen-çevre ilişkili uygulamaların araştırma yapma yeteneği kazanma ve problemlere yanıt bulmak için uygun olanaklar sağladığı da belirtilmektedir (Aktaş, 2002; Avcı ve Dere, 2002). Basile'e (2000) göre ise çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutum oluşumu okul öncesi dönemde şekillenmeye başlamaktadır. Wilson (1996) da benzer şekilde erken yaşlarda verilen çevre eğitimin öğrencilerin yaşamlarının ileri dönemlerinde çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmektedir.

Çocukların erken dönemde gelişim özellikleri dikkate alındığında verilecek çevre eğitimi, çocukların bilişsel gelişimlerine (sorgulama, keşfetme vb.) katkıda bulunurken, aynı zamanda okul öncesi dönemdeki fen eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Çocuklar sorularının yanıtlarına zengin bir araştırma ortamı olan doğayı keşfederek ulaşabilirler. Sonuç olarak, doğa çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyen üstü açık bir sınıf olarak tanımlanabilir (Dinçer,2005). Örneğin, mevsim farklılıkları çocukların çevrelerindeki canlıların nasıl değiştiklerini inceleme olanağı verebilir. Yapraklarda, ağaçlarda, toprakta, suda vb. meydana gelen farklılıklar gözlenip sınıf ortamında tartışılabilir. Arazi gezileri düzenlenerek çocukların farklı yaşam alanlarını tanımaları sağlanabilir. Sınıfta yetiştirilecek farklı bitki ve akvaryumdaki balık türleri karşılaştırılabilir. Sınıf etkinliklerinin dışarıya taşınması gibi yöntemler çocukların çevre ile olan etkileşimlerini artırırken aynı zamanda yaşamı daha canlı-merkezli (biyosentrik) algılamalarına yardımcı olabilir. Özellikle bitkilerin kullanılmasının etik olarak daha az sorun yaratması çevre ve fen kavramlarının algılanmasına daha fazla katkı sağlayabilir (Taşkın, 2005a). Benzer bir şekilde, okul öncesi dönemde verilen çevre eğitimi çocukların yaşam çevrelerini daha iyi anlamalarına ve çevreye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Smith, 2001). Türkiye'de çevreyi algılayış ile ilgili yapılan çalışmalar ergenlik çağına gelen öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını olumlu olarak tanımlasa da bu

yaklaşımlar görelidir (Taşkın, 2004; Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005). Çevre eğitimi genelde ortaöğretimde ve daha üst sınıflarda ön plana çıkmakta ve okul öncesi dönemde uygulama alanı sınırlı olmaktadır (Davis, 1998). Sonuç olarak okul öncesi dönemde çocuklara sağlanamayan canlı-merkezli çevre eğitimi ileri yaşlarda verilse dahi olumlu çevre tutumu geliştirmede beklenen etkiyi yaratmayabilir.

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi kavramı ilk kez 1982’de Jaus tarafından kullanılmıştır (Russo, 2001). Yapılan çoğu çalışmada, öğrencilerde çevreye karşı olumlu tutum oluşturulması yönünde çevre eğitiminin ve çevreye yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde okul öncesi eğitimin önemi ifade edilmektedir (Domka, 2004; Palmer, 1995). Benzer şekilde, Horwitz (1996), çevreye yönelik ilginin ve doğayla birlikteliğin erken yaşlarda başladığını belirtmektedir. Çevreye yönelik olumlu tutumların formal eğitim süreciyle şekillendiği, özellikle de okul öncesi eğitimin bu şekillenmede son derece önemli olduğu vurgulanmıştır (Taşkın, 2004, s.86). Fakat informal eğitimin çevre eğitimindeki önemi, özellikle okuma yazma oranının son derece düşük olduğu ülkemizde göz ardı edilmemelidir.

Ülkemizde okul öncesi eğitim alanında yapılan çalışmalar 2000’li yıllardan sonra hız kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar daha çok temel konuları kapsamaktadır (Temel, 2005; Kandır, 2001). Yapılan birkaç araştırma okul öncesi ve fen eğitimini birleştirmiştir (Avcı ve Dere, 2002; Ayvacı ve arkadaşları, 2002; Bahar, Cihangir ve Gözün, 2002). Okul öncesi ve çevre eğitimi alanlarının her ikisini konu edinen Erten’in (2005) çalışmasında ise; okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışları incelenmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmaların çoğunda ise çevre sorunları hakkında çocukların düşünceleri irdelenmiştir (Boyes ve Stanisstreet, 1994, 1997, 1998; Jeffries, Stanisstreet ve Boyes, 2001). Loughland, Reid, Walker ve Petocz (2003), 9-17 yaş grubu çocukların çevreyi farklı algılamalarının altında yatan nedenleri sosyo-ekonomik düzey, aile, eğitim programları ve yerleşim yeri olarak sıralamaktadırlar. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyin ve yerleşim yerinin çocukların çevre algılayışları üzerinde etkili olabileceğini vurgulamaktadırlar. Aksine Türkiye’de lise öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin çevre bilincinin sosyo-ekonomik düzeye bağlı olmadığı bulunmuştur (Uzun ve Sağlam, 2005). Uzun ve Sağlam’a göre öğrencilerde var olan çevre bilinci, verilen eğitimin niteliğine, öğretmenlerin etkililiğine ve aileye bağlıdır. Littledyke (2004), küçük yaşlardaki öğrencilerin çevre kavramını duymadıkları, duysalar bile ne anlama geldiğini bilmediklerini ifade etmektedir. Anlaşılacağı üzere doğrudan çevre kavramını algılamada yaş önemli bir değişkendir.

Basile (2000), çevre eğitiminde ve çevreye yönelik tutumların şekillenmesinde okul öncesi dönemin anahtar bir rol oynadığını savunmaktadır. Basile’in çalışmasına göre doğa aktivitelerine katılan 9 yaş grubu öğrenciler, benzeri etkinliklere katılmayan öğrencilere göre çevre ile ilgili daha az bilgi düzeyine sahiptir. Buradan yola çıkarak, çocukların bilim-çevre ilintili etkinliklere katılmalarının iki kavram arasındaki ilişkiyi algılamalarını olumlu yönde etkileyebileceği yargısına ulaşılabilir.

Çevreye yönelik tutumları etkileyebilen faktörler arasında çocukların sosyal çevreleri de bulunmaktadır. Shepardson (2005), öğrencilerin gereksinimlerini karşıladıkları ve etkileşimde buldukları çevreyi algıladıklarını ifade etmektedir. Shepardson çalışmasında, öğrencilerin yaşamsal gereksinimlerini (su, yiyecek) karşılayabildikleri, dolayısıyla öğrencilerin deneyimlerini yansıtan (orman, dere, hayvanlar) bir çevreyi ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Paraskevopoulos, Padelidu ve Zafirooulos (1998) öğrencilerin çevre ile ilgili kavramları ve çevre sorunlarını algılamalarının deneyimlerine (yaşantılarında karşılaştıkları olgular, örneğin, bölgesel kirlilik) dayandığını belirtmektedir. Araştırmalar farklı yaş grupları, sosyo-ekonomik alt gruplar, alt kültürler, coğrafik bölgeler ve benzeri birçok bağımsız değişkeni kapsamaktadır. Loughland ve arkadaşları'na (2002, 2003) göre yukarıda verilen değişkenlere bağlı olarak öğrenciler çevre kavramını altı şekilde algılamaktadırlar. Bunlar sırası ile 1) yer, 2) canlıları barındırır, 3) canlıları ve insanları barındırır, 4) insan içindir, 5) insanlar çevrenin bir parçasıdır ve çevreye karşı sorumludurlar ve 6) çevre ve insan birbirleri ile ilişkilidir, birbirlerini etkilerler. Cullingford (1996, s. 33-34) ise 6-9 yaş grubu çocukların bazen kirliliği bazen de insan-çevre etkileşimini göz önünde bulundurarak çevreyi algıladıklarını ifade etmektedir.

Anlaşılabacağı üzere, gerek çevrenin tanımı gerekse bu tanıma bağlı olarak çevrenin algılanması kişiden kişiye değişmektedir. Bunun yanı sıra, araştırmacıların kullandıkları araştırma yöntemleri ve kuramsal çerçevelerde farklılıklar göstermektedir (Taşkın, 2005b). Ancak özellikle çevre eğitimi alanında yapılan çalışmalar son derece sorunludur (Zelezny, 1999). Ayrıca görüldüğü üzere çevre ile ilgili yapılan okul öncesi döneme ilişkin kuramsal çalışmalar da ne yazık ki oldukça sınırlıdır. Bu çalışma yukarıda söz edilen eksiklikleri de göz önüne alarak altı yaş grubu okul öncesi çocuklarının çevre kavramını nasıl algıladıklarını irdelemektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere Arcury ve Christianson (1993) da çevreye yönelik tutumları irdelemenin güçlüğünden söz etmektedir. Çünkü bireyin sosyo-ekonomik düzeyi, aile yapısı, akranları, yaşadığı çevre ve yaşam deneyimi gibi birçok faktör çevreye karşı oluşturulan tutumu etkileyebilmektedir. Ayrıca, çevre kavramı ve çevre sorunlarına duyarlılık ideolojik ve/veya inanç sistemini de içinde barındırabilen bir kavram olduğundan kendi başına yorumlanması oldukça güçtür. Çalışma elden geldiğince sayılan sorunlar göz önünde bulundurularak uygulanmıştır. Araştırmada farklı tanımlamaları olan çevre kavramının okul öncesi çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve potansiyel olarak tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin olup özellikle sosyo-ekonomik farklılığın etkileri irdelenmiştir. Yukarıda sayılan ve çocuğun dışında gelişen tüm olgular ve olaylar bireyin gelecekteki tutumuna da etki edeceği varsayılmaktadır. Çalışmayı diğer araştırmalardan ayıran önemli noktaları ise şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Sınıf farklılıklarını ön plana çıkaran eleştirel kuramdan yararlanması bu çalışmaya kuramsal bir anlam yüklemektedir. Kuram Marx'ın Sosyal Sınıf Kuramından daha esnek sosyal sınıf tanımlaması olan Weber'e göre yorumlanmıştır. Weber'e göre *varlık*, *güç* ve *prestij* sosyal sınıfın belirleyici öğeleridir (Henslin, 1998, s.184).

2. Kullanılan nitel araştırma yöntemi ile eleştirel analiz tekniğinin birleştirilmesi Türkiye’de okul öncesi-çevre ilişkisi alanında ilktir.

3. Katılımcıların bilişsel düzeylerinin daha önce yapılan araştırmalardan farklı olarak, Piaget’in gelişim teorisinde konu edilen işlem öncesi döneme dahil olması ayrıca önemlidir. Genelde yapılan araştırmaların çoğu somut ya da soyut döneme aittir. Bu dönemlerden önce çevreye karşı tutumu etkileyen faktörlerin tam olarak bilinmemesi, gerek ülkemizde gerekse dünya literatüründe boşluk oluşturmaktadır.

Araştırma daha çok bir durum çalışması olup, çevreyi farklı sosyo-ekonomik katmanlardan gelen altı yaş grubu okul öncesi çocukların nasıl algıladığını sunmaktadır. Halihazırda bir çevre programı olmayan ülkemizde araştırma sonuçlarına dayalı olarak program geliştirmecilere yardımcı olmak ve diğer alan uzmanlarına da kendi açılarından olaya bakma şansı tanımak çalışmanın amaçları arasındadır.

Çalışmada yanıt aranan sorular aşağıda sıralanmıştır:

- 1.Okul öncesi çocukları çevre kavramını nasıl algılamaktadır?
- 2.Çocukların çevre kavramını algılayışlarının altında yatan nedenler nelerdir?
- 3.Çocukların yaşadıkları yerleşim birimleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri ile çevreyi algılamaları arasında bir ilişki var mıdır? Varsa bu ilişki nasıl açıklanabilir?

Yöntem

Örneklem

Bu araştırma bir Karadeniz şehrinde, 4 farklı yerleşim biriminde⁴ altı yaş grubu 44 anasınıfı çocuklarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yararlanılan eleştirel kurama dayalı olarak Glaser ve Strauss’un da ifade ettiği şekilde *teorik örneklem* (amaçlı örneklem) seçilmiştir (Merriam, 1998, s.63). Örneklem %56,8’i kız ve %43,2’si erkek çocuklardan oluşmaktadır (Tablo 1). Katılım velilerden izin alınması ve araştırma hakkında kendilerinin bilgilendirilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bazı Bilgiler (Şehir-banliyösü Ayata (2003)’e göre tanımlanmıştır)

Ana Sınıfı	Cinsiyet		Yerleşim Yeri ⁴	Katılımcı Sayısı	Ebeveyn Mesleği ⁵
	Kız	Erkek			
Anasınıfı A	8	2	Şehir-varoş	10	Mavi Yakalı
Anasınıfı B	7	7	Şehir-banliyö	14	Beyaz Yakalı
Anasınıfı C	5	7	Kırsal	12	Mavi Yakalı
Anasınıfı D	5	3	Köy	8	Mavi Yakalı
	Toplam: 25	Toplam: 19		Toplam: 44	

⁴ Bu çalışmada yerleşim birimleri köy, şehir-varoş, kırsal ve şehir banliyösüdür. Şehir banliyösü (suburban) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek yerleşim birimi olarak değerlendirilmektedir (Bakınız. Ayata, 2003).

⁵ Ebeveyn meslekleri genellenmiştir (% 95’den fazlası aynı meslek grubundandırlar). Beyaz yakalılar orta ve orta-üst gelir grubunu temsil ederken mavi yakalılar daha ziyade kas gücünü kullanan grubu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma tekniklerine dayanan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve resimle ifade etme teknikleri birleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve odak grup görüşmesi iç içe geçirilerek aynı anda uygulanmıştır. İki ay boyunca kamera ile çekim yapılmak sureti ile 4 farklı anasınıfından veriler toplanmıştır. Tablo 2’de veri toplama alanları arasındaki farklılıklar sunulmuştur. Resimler ise çocuklara pastel boya ve beyaz kağıt sağlanarak yapılmıştır. Resim çizimi için gerekli malzemeler araştırma ekibi tarafından sağlanıp, çocukların aynı materyalleri kullanması sağlanmıştır. Resimlerin birbirleri ile karışmaması ve anonim olmaları için katılımcıların isimleri yerine sevdikleri meyve ya da hayvan adları yazılarak kodlanılmışlardır. Odak grup görüşmesi ise her sınıfta tüm çocukların yuvarlak masa etrafında bir araya getirilerek kendi aralarında bir moderatör (Araştırmacı tarafından belirlenmiş ve konu ile ilgili olarak eğitilmiş kişi.) yardımı ile konuşmaları şeklinde yapılandırılmıştır. Odak grup görüşmesi 30 dakikayı geçmemiştir. Her bir odak görüşmesine 8-14 arası çocuk katılmıştır. Resim çizimi için yaklaşık 45 dakika süre ayrılmıştır. Bireysel ve odak grup görüşmeleri transkript edilmiştir.

Tablo 2. Veri Toplama Alanlarına Ait Bazı Bilgiler

Veri Toplama Alanı	Alan İlişkin Gözlemler
Anasınıfı A, C, D	<ul style="list-style-type: none"> ●Model ve yetki sahibi olarak öğretmen ●Büyük bir sınıf ●Materyaller yetersiz (dolap, oyun materyalleri) ●Yapay eğitim ortamı (sınıfta eğitim)
Anasınıfı B	<ul style="list-style-type: none"> ●Rehber ve kolaylaştırıcı olarak öğretmen ●Büyük bir sınıf ●Çeşitli etkinlik sınıfları (müzik ve resim sınıfları) ●Doğal ve yapay eğitim ortamları iç içe (ekoloji bahçesi, sınıflarda gerçek yaşam ile ilgili resimler vb. bulunmaktadır) ●Etkili bir çalışma ortamı

Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk basamağında odak grup ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri birleştirilerek kullanılmıştır. Öncelikle, çocuklara daha rahat iletişim kurabilmeleri için ve demografik bilgilerini de ortaya çıkaran giriş soruları sorulmuştur (*access/site questions*) (Creswell, 1998, s.131). “Annenin mesleği nedir?, nasıl bir evde oturuyorsun? ve kaç kardeşin var?” v.b şeklindeki sorular bunlara örnek olarak gösterilebilir. Odak grup çalışmasında iki yardımcı araştırmacı kullanılarak katılımcıların olası düzensizliği engellenmiştir. Isınma çalışmalarından sonra “Çevrenizde neler görüyorsunuz?” ve “Nasıl bir çevrede yaşamak isterdiniz?” soruları çocuklara yöneltilmiştir (Katılımcıların soruyu kavrayıp kavramadıklarına bakılarak sorular gerektiğinde modifiye edilmiş ve tekrarlanmıştır). Tablo 3’de bu soruları ve buna karşılık verilen yanıtları görebilirsiniz.

Son aşamada ise çocuklardan nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resmetmeleri istenmiştir. Resim çiziminden sonra her bir katılımcı çizdiği resim

hakkında konuşmuş ve resimle ne anlatmak istediklerini arkadaşlarına aktarmışlardır. Araştırmacılar bu aşamada çocuklara çizdikleri resim hakkında sorular sorarak çocukların çevre kavramını nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

Tablo 3. Çocukların Çevre Kavramını Nasıl Algıladıklarını Gösteren Anlatımlar

Anasınıfı	“Çevre denince ne anlıyorsunuz?” “Çevrenizde neler görüyorsunuz?”	“Nasıl bir çevrede yaşamak isterdiniz?”
Anasınıfı A	“Ben bahçe görüyorum, orman görüyorum.” “Resimler, çocuklar var. Kağıt var.” “Çiçek, ağaç, ot, ev”, “Böcekler var, karaböcek var, akrep var, fare var.”	“Yeni bir evde yaşamak isterdim.” “Düzgün, apartman gibi.” “Kafeste kuş, çiçekleri sulamak.” “Yeni masalar, yeni koltuklar, yeni duvarlar”, “Oyuncağı.”
Anasınıfı B	“Orman”, “Yapraklar, ağaçlar, çiçekler, topraklar, çimenler.” “Taş, papatya, köpek.” “Deniz görüyorum, güneş görüyorum, bulut görüyorum, hava görüyorum, oksijen görüyorum, ağaç görüyorum.” “Yere çöp attıklarını görüyorum” “Kapakçı görüyorum” “...insanlar görüyorum...”	“Temiz bir çevre”, “Evimizin arkasında güzel bir bahçe olmasını isterdim.” “Evimde havuz olmasını isterdim.” “Evimin önünde park olmasını isterdim.” “Sınıfımın önünde çöplük olmamasını isterdim.” “...hiç kimsenin çevreyi kirletmemesini isterdim.” “Evimin arkasında kedi, köpek olmasını istemezdim.”
Anasınıfı C	“Papatyalar”, “Bulutlar, çiçekler.” “Ağaç, arabalar, at, taksiler, sokaklar, topraklar, ağaçlar, hayvanlar.” “Mesela örümcek, uç uç böceği, tırtıl.” “Güneş, yıldızlar, bulut görüyorum. Hayvanları görüyorum.”	“Güzel bir ev.” “Park olmasını isterdim.” “Oyuncağılar.” “Samsun’da yaşamak isterdim.” “Ev, oyuncaklar, televizyon.” “Apartmanda oturmak isterdim.”
Anasınıfı D	“Mesela çevremizde oyuncak var”, “Evler var, ağaçlar var, çocuklar var, bitkiler var.” “Kuşlar var, yukarılarda uçuyorlar.” “Mesela balıklar var, deniz kenarı var.” “Bahçede biz salatalık ekiyoruz, domates ekiyoruz.”	“Engiz’de yaşamak isterdim.” “Oranın parkı güzel, mesela çevresi güzel, çevresi pislikli değil.” “Büyük bir ev.” “Güzel eşyalar” “Televizyon.”

Verilerin Analizi

Merriam (1998, s.155-197) nitel analizi verilerin parçalanarak ve çözümlenerek anlamlandırılması olarak tanımlar. Özellikle nitel çalışmalarda veri analizi karmaşık ve zordur. Nitel araştırmalarda çok çeşitli analiz tekniklerinin bulunması araştırmacıları analiz konusunda bazen yanılgıya düşürebilmektedir. Bu çalışmada yukarıda adı geçen sorunları aşmak için yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerden yararlanılmıştır. Toplanan veriler *eleştirel* (<http://www2.selu.edu>) ve

yorumlayıcı analiz (Hatch, 2002, s.179-191) tekniklerinin birlikte kullanılması ile çözümlenmiştir. Eleştirel analiz tekniği eleştirel kurama dayandırılmaktadır (Creswell, 1998, s.80-83). Creswell'e göre eleştirel kuramın ana teması, araştırmacıların sosyal durumlarını (güç, sosyal ayrıcalık, baskı, ırk, cinsiyet, sınıf) yorumlayarak kendi çıkarımlarını yapmalarıdır. Anlaşılacağı üzere, eleştirel kuram ve dolayısıyla eleştirel analiz, yorumlayıcı analizi de içine alabilmektedir. Eleştirel kuram kullanarak analiz yapan araştırmacı çalışma üzerindeki düşüncelerini ve yorumlarını *disipline edilmiş bir öznellik* (Merriam, 1998) ile sunar. Yorumlayıcı analiz eleştirel analiz ile benzerlikler gösterir. Çünkü her ikisi de bireylerin sosyal durumlarını anlamlandırmaktadırlar. Her iki teknik de verilerden çıkarımlar yapmakta, görüşler geliştirmekte, anlamları basitleştirmekte ve sonuçları oluşturmaktadır (Hatch, 2002, s.180). Bununla birlikte, eleştirel analiz daha büyük sosyal farklılıkları (ırk, sınıf, kültür farklılıkları) incelerken yorumlayıcı analiz küçük sosyal farklılıkları (sosyo-ekonomik düzey) incelemektedir. Anlaşılacağı üzere eleştirel ve yorumlayıcı analiz teknikleri öznel bir durum ortaya koymaktadır. Fakat nesnel kalıpların reddi söz konusu değildir. Araştırmadaki analiz basamakları a) Verilerin bütünlük içerisinde okunması, b) Araştırmacıya farklı gelen ya da sürekli tekrarlanan ifadelerin not alınması, örneğin; *Evimde havuz olmasını isterdim*. c) Kuramları betimleyen sözcüklerin belirlenmesi ve geçici hipotezlerin oluşturulması, örneğin; *Çocukların çevre algılayışları sosyo-ekonomik düzeye göre değişmektedir*. d) Verileri tekrar okuyarak yorumlamaları destekleyen ve verilere ters düşen ifadeleri belirlenmesi, e) Verilerin yorumlanması, olarak sıralanabilir.

Bulgular


Araştırma sonuçlarına göre farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve farklı yerleşim birimlerinde yaşayan altı yaş grubu çocuklar *çevre* kavramını farklı algılamaktadırlar. Araştırmada katılımcıların sosyo-ekonomik durumları, yaşam çevreleri ve ebeveynlerinin eğitim durumları *çevre* kavramını nasıl algıladıkları ile ilgili etkili faktörler arasında sayılabilir.

Tablo 3'de de görüldüğü gibi anasınıfı A (Şehir-varoş) çocukları yeni bir ev, apartman dairesi, yeni masa ve oyuncaklar gibi materyalleri *çevre* olarak algılıyor ya da en azından isteklerini bu nesnelere oluşturuyor. Anasınıfı B (Şehir-banliyö) çocuklarının istekleri ise havuz gibi daha lüks hayat standartlarını sergileyen materyallerden söz etmektedirler. Bir oyun parkının varlığı, bir bahçenin olması ve temiz bir çevreden söz etmekle aynı anasınıfı çocukları diğer anasınıflarındaki çocuklarından farklılık göstermektedirler.

Konuşmaların içeriğine bakıldığında sadece anasınıfı B'deki katılımcılar *çevre* kirliliği, daha temiz bir çevre, oksijen gibi kavramlardan bahsetmişlerdir. Diğer sosyo-ekonomik durumu düşük anasınıflarında benzer kavramlara rastlanılmamaktadır. Bu kavramların sadece anasınıfı B çocukları tarafından kullanılmasının diğer sınıfların bilgi eksikliğinden mi, yoksa algılamadaki farklılıklardan mı kaynaklandığını açıklayamasa da şu bir gerçek ki, anasınıfı B çocuklarının öncelikleri oldukça farklıdır.

Çocukların *çevre* kavramını algılayışları özellikle yaşamlarında olmasını istedikleri metalara bağlı olarak geliştiği söylenebilir. Örneğin, gelir düzeyi düşük

bölgelerdeki katılımcıların en fazla arzuladıkları *apartman dairesi daha güzel bir yaşam çevresi* olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikle bu yaş grubunda herhangi bir şekilde çevreye karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirilmiştir demek oldukça zordur. Ancak sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çocukların çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede daha başarılı olma olasılığı daha önceki yapılan çalışmalarda da belirtilmektedir. Bunun aksi sonuçları da elbetteki bulmak mümkündür. Örneğin, şehir-banliyödeki anasınıfından toplanan resimlerde *çöp kovası* çizilmekte ve çocuklar konuşmalarında da temiz bir çevreyi ifade etmektedirler (Resim 1). Fakat diğer ana sınıflarında bu tür temalara rastlanmamıştır.

<p>Soru: Verilen kağıtlara “Nasıl bir çevrede yaşamak istediğinizi?” çiziniz.</p> <p>Çizim</p> 
<p>Konuşma:</p> <p>“Şimdi ben evden çıkmışım. Annem bana demiş ki evde, kızım çöpü at demiş. Ben de atmışım. Sonra gökkuşağı çıkmış, ben ona baka kalmışım. Oradaki kız benmişim. Temiz bir çevrede yaşamak isterdim.”</p>

Resim 1: Anasınıfı A'dan Alınan Bir Örnek

Çocukların konuşmalarına bakıldığında, *yaşam çevreleri ile sınırlı bir istek* tablosu çizdikleri görülmektedir. Bu çıkarsama ana sınıflarından alınan resimlerle desteklenmektedir (Resim 2). Röportaj (görüşme) sonuçlarına göre çocuklar genellikle istedikleri evi değil kendi evlerini çizmektedirler (Resim 2a ve 2d). Çocuklar çevrelerinde kendilerini mutlu eden öğeleri istemektedirler. Örneğin, çocukların çoğu, çevrelerinde *oyun parkı* olmasını istemektedirler (Resim 2b). Resimlerde çocukların yaşam çevrelerinden etkilendiğini açık bir şekilde görülmektedir. Köyde yaşayan bütün çocukların evlerinin yanında bir bahçe bulunmaktadır. Görüşmelerde çocuklar kendi bahçelerinde farklı ağaçların olduğunu belirtmektedirler. Bunu resimlerine de yansıtılmaktadırlar.



a) Anasınıfı C



b) Anasınıfı B

Resim 2: Dört Ana Sınıfından Alınan Resim Örnekleri



c) Anasınıfı D



d) Anasınıfı A

Resim 2(Devamı):Dört Ana Sınıfından Alınan Resim Örnekleri

Tartışma

Çocukların çevreyi algılayışlarını etkileyen birçok değişken bulunduğu ifade edilmektedir. Yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ailenin eğitim durumu, yerleşim yeri ve formal eğitim süreci gibi bazı bağımsız değişkenler çocukların öğrenmelerini, algılamalarını, tutumlarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu bağımsız değişkenlerin etkileri çoğu çalışmada incelenmiştir. Formal eğitim sürecinin bireylerin çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardım ettiği birçok çalışmanın sonucu olarak bulunmuştur (Taşkın, 2004, s.86; Domka, 2004; Palmer, 1995). Benzer şekilde farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların çevreyi algılamaları da değişmektedir (Shepardson, 2005; Paraskevopoulos ve ark, 1998; Basile, 2000). Çoğu çalışma yaş faktörünün de bireylerin olguları algılamaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Littledyke, 2004).

Bu çalışmada ise 6 yaş gurubu çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri, gereksinimleri ve yaşadıkları çevre gibi değişkenlerin üzerinde durularak sonuçlar irdelenmiştir. Sonuçlar, çocukların çevre kavramını yaşadıkları yere ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklı şekillerde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Sonuçlar, çocukların yaşantılarında karşılaştıkları somut nesnelere algıladıklarını ve bu nesnelere bağımsız olarak düşündüklerini göstermektedir. Çocuklar; çevrelerinde ağaç, çocuk, çiçek, kuş vb. gibi nesnelere gördüklerini söylemekte ve bunları resmetmekte ancak bu nesnelere birbirleri arasındaki ilişkileri ifade edememektedirler. Bu sonuç Piaget'in bilişsel gelişim kuramını desteklemektedir. Benzer şekilde erken yaşlarda çocuklar çevreyi bir yer olarak algılayarak daha sonraki yıllarda çevre canlı ve cansız varlıkların etkileşimde buldukları bir ortam olarak algılanmaktadır (Loughland ve arkadaşları, 2002).

Ayrıca, çocuklar sosyo-ekonomik düzeylerine göre bir istek tablosu oluşturmaktadırlar. Resimlerde çocukların yaşamak istedikleri evi çizdikleri görülmüştür. Ancak çocukların hayallerindeki evler genellikle yaşadıkları eve benzemektedirler. Sonuç olarak çocukların çevreyi algılayışlarının yaşadıkları çevre ile sınırlı olduğu görülmektedir. Şunu belirtmekte yarar vardır ki, doğal çevre yerine daha yapay örneğin; oyun park alanı, havuz vb. istekler yoğunluktadır. Bu da doğal yaşam çevrelerinden uzaklaşarak daha çok yapay alanlar yaratma isteğimizin erken yaşlardan başlayarak empoze edildiğinin önemli bir işaretidir.

Bulgular kısmında da belirtildiği gibi sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan katılımcıların potansiyel olarak ileri yaşlarda çevreye karşı daha duyarlı olma olasılığı fazladır. Postmateryalist Kurama (Abramson ve Inglehart, 1995) göre orta-üst gelir grubundan gelen bireyler alt ve üst gelir grubundan gelenlere göre çevreye karşı daha duyarlıdır. Aynı teoriye göre bu bireyler aileden gelen formal eğitim mirasını kullanarak, eğitimin daha ileri basamaklarından yararlanacaklardır. Gerek eğitim düzeyleri gerekse ekonomik düzeyleri yüksek olan bu grup bireyleri toplum içerisinde Weber'in söz ettiği gibi daha çok *varlık*, *güç* ve *prestij* öğelerini kullanacaklardır. Diğer grup bireyleri ise bulgulardan da anlaşılacağı gibi daha materyalist değerlere göre *yeni ev*, *yeni oyuncak* gibi öğeler ile çevre kavramını içselleştirmişlerdir. Fırsat eşitliğinin diğer batılı ülkelere göre düşük olduğu ülkemizde formal eğitimden de yeterince yararlanamayacak olan bu bireylerin çevre duyarlılığı geliştirmesi olasılığı oldukça düşüktür.

Bu çalışma, okul öncesi eğitim programları oluşturulurken çevre eğitimine de yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bilim eğitiminin çok disiplinli bir yaklaşımla ele alınması çocukların birçok olayı bir arada düşünmelerini ve bağlantı kurmalarını sağlaması açısından önemlidir. Çok disiplinli eğitimi en anlamlı şekilde yansıtan çevre eğitimi çocukları doğal ortamlarla buluşturmasının yanı sıra ileride oluşması olası kavram yanılgılarının doğmasını da engellenebilir. Daha önemlisi canlı-merkezli bir yaşam tarzı ancak okul öncesi dönemde uygulanan ve devam eden bir fen eğitimi programı ile sağlanabilir. Küresel bir felaketten sürekli söz ettiğimiz son yıllarda sistematik bir çevre eğitiminin önemi kaçınılmazdır. Özellikle formal eğitim içerisinde olmayan çevre eğitiminin değer yargılarından uzak bir şekilde fen eğitimi programına dahil edilmesi ve önceliğin okul öncesi döneme verilmesinde zorunluluk bulunmaktadır. Yukarıda söz edildiği gibi değer yargılarından ve politik angajmandan uzak bir çevre eğitimi, formal eğitimin ve aile geçmişinin getirdiği sınıfsal farklılıklardan kaynaklanan çevreyi algılayışlardaki sorunları da ortadan kaldırıp çevre sorunlarına daha duyarlı bir nesil yaratabilir. Çalışma özellikle küçük yaştaki katılımcılar ile yapıldığı için önemli zorluklar içermektedir. Araştırmanın farklı branşlarda çalışanlara konu ile ilgili ışık tutacağı umulmaktadır.

Kaynakça

- Abramson, P. R. ve Inglehart, R. (1995). *Value change in global perspective*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). Altı yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 11-14.
- Aktaş, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 76, 4-8.
- Arcury, T. A. ve Christianson, E. H. (1993). Rural-urban differences in environmental knowledge and actions. *Journal of Environmental Education*, 25(1), 19-25.
- Avcı, N. ve Dere H. (2002, Eylül). *Okul öncesi eğitim kurumlarında fen doğa çalışmaları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. İnternet'ten 9 Ağustos 2006'da http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/OkulOncesi/Minisempozyum/t261d.pdf adresinden alınmıştır.
- Ayata, S. (2003). Yeni orta sınıf ve uydu kent yaşamı [New middle class and suburban life]. In Kandiyoti ., & Saktanber, A. (Eds.), *Fragments of culture: The everyday of modern Turkey* (pp. 37-56). Istanbul, Turkey: Metis Yayınları.
- Ayvacı, H. Ş., Devecioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002, Eylül). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. İnternet'ten 9 Ağustos 2006'da <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/bkitabi/PDF/OgretmenYitistirme/Bildiri/t277d.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bahar, M., Cihanşir, S. ve Gözün, Ö. (2002). *Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin canlı ve cansız nesnelere ilişkin alternatif düşünce kalıpları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Orta

- Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. İnternet'ten 9 Ağustos 2006'da http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildirir/t65d.pdf adresinden alınmıştır.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-27.
- Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1994). Children's ideas about radioactivity and radiation. *Research in Science and Technological Education*, 12(2), 145-160.
- Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1997). Children's models of understanding of two major global environmental issues (ozone layer and greenhouse effect). *Research in Science and Technological Education*, 15(1), 19-28.
- Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1998). High school students' perceptions of how major global environmental effects might cause skin cancer. *Journal of Environmental Education*, 29(2), 31-36.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sge publications.
- Critical Analysis (Anonim). İnternet'ten 22 Ağustos 2006'da <http://www2.selu.edu/Academics/Faculty/ejejeune/critique.htm> 'den adresinden İnnmiştir.
- Cullingford, C. (1996). Children's attitudes to the environment. In G. Harris & C. Blackwell (Eds.), *Environmental issues in education*. London: Arena.
- Davis, J. (1998) Young children, environmental education and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26 , (2), 117-123.
- Diñer, Ç. (2005). *Okul öncesi dönem çocuklarının çevresel farkındalıklarını artırma yolları*. İnternet'ten 9 Temmuz 2005'da <http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.3/0753.3.okuloncesi.cevrefarkindaligi.asp> adresinden alınmıştır.
- Domka, L. (2004). Environmental education at pre-school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(3), 258-263.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Henslin, J. M. (1998). *Essentials of sociology: A down-to-earth approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Horwitz, W. A. (1996). Developmental origins of environmental ethics: The life experiences of activists. *Ethics and Behavior*, 6(1), 29-54.
- Jeffries, H., Stanisstreet, M. ve Boyes, E. (2001). Knowledge about the "greenhouse effect": Have college students improved? *Research in Science and Technological Education*, 19(2), 205-221.
- Kandır, A. (2001, Temmuz, Ağustos, Eylül). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Littledyke, M. (2004). Primary children's views on science and environmental issues: examples of environmental cognitive and moral development. *Environmental Education Research*, 10(2), 217-235.
- Loughland, T., Reid, A. ve Petocz, P. (2002). Young people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8(2), 187-197.
- Loughland, T., Reid, A., Walker, K. ve Petocz, P. (2003). Factors influencing young people's conceptions of environment. *Environmental Education Research*, 9(1), 3-20.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morrison, G. S. (1997). *Fundamentals of early childhood education*. NJ: Prentice Hall.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, 1(1), 35-45.
- Paraskevopoulos, S., Padeliadu, S. ve Zafirooulos, K. (1998). Environmental knowledge of elementary school students in Greece. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 55-60.
- Russo, S. (2001). Promoting attitudes towards environmental education depends on early childhood education. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(4), 34-36.
- Shepardson, D. P. (2005). Student ideas: What is an environment?. *The Journal of Environmental Education*, 36(4), 49-58.
- Smith, A. (2001). Early childhood a wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2), 18-20.
- Taşkın, Ö. (2004). *Postmaterialism, new environmental paradigm and ecocentric approach: "A qualitative and quantitative study of environmental attitudes of Turkish senior high school students"*. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana University, Bloomington, IN.
- Taşkın, Ö. (2005a). Biology education in the U.S.A: Recommendations for these similar problems in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 83-87.
- Taşkın, Ö. (2005b). An evaluation of the studies on environmental attitude and knowledge. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 78-85.
- Temel, Z. F. (2005, Nisan). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Sungur S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11(2), 215-233.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumunu çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33.
- Zelezny, L. C. (1999). Educational interventions that improve environmental behaviors: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 31(1), 5-14.