



Eko-Okul Olan ve Olmayan Anaokullarının Bahçe Özellikleri ile Öğretmenlerin Bahçe Özellikleri ve Kullanımına İlişkin Görüşleri

The School-ground Features of Eco-School-Preschools and Other Preschools, Teachers' Views about the Features and Usage of the School-ground

Çiğdem HUZ, Milli Eğitim Bakanlığı Denizli Güney Yaşar Kımıl İlkokulu, cigdemhuz@gmail.com
Nilgün CEVHER-KALBURAN, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nkalburan@gmail.com

ÖZ. Bu çalışmanın amacı, eko-okul olan ve eko-okul olmayan anaokullarının bahçelerinin fiziksel özelliklerini belirlemek ve öğretmenlerin bu özellikler ile bahçe kullanımı hakkındaki görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından eşzamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Araştırmaya Denizli il ve ilçelerinde bulunan toplam 18 resmi bağımsız anaokulu (dokuz eko-okul olan, dokuz eko-okul olmayan anaokulu) dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri Öğretmen Soru Formu, Okul Gözlem Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, okul bahçesinin fotoğrafları, video kayıtları ve Okul Bahçesini Tanımlama Formu aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmen Soru Formunu eko okullardan 66, olmayanlardan ise 70 öğretmen yanıtlamıştır. Araştırmanın sonucunda eko-okulların daha çok çeşitte zemine sahip olduğu, bahçe ekipmanlarının tırmanma duvarı, oyun evi, kamelya şeklinde çeşitlendiği ve daha fazla doğal unsur içerdiği belirlenmiştir. Her iki okul türü de bahçede geçirilen süre ve gerçekleştirilen etkinlikler açısından birbirine benzer özellikler taşımakla birlikte, eko-okul olmayan anaokullarındaki öğretmenlerin çocukların serbest oyunlarına katılım oranının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eko-Okul, Okul Bahçesi, Dış Mekânda Eğitim, Çevre Eğitimi

ABSTRACT. The aim of this study is to determine the school-ground characteristics of eco-school preschools and not eco-school preschools, to examine teachers' views about these characteristics and usage of the school-ground. Mixed methods research design of intertwined history was simultaneously used in this study. Eighteen formal preschools (nine eco-schools, nine not-eco-schools) in Denizli were included in the study. Data was obtained through Teacher Questionnaire, School Observation Form, Semi-Structured Interview Form, photographs and video recordings of the school-grounds, and The School-Ground Exploration Form. Totally 66 teachers in eco-schools and 70 teachers in non-eco-schools answered the teacher questionnaires. As a result of the research, it was found that the ground conditions of eco schools had more varieties; playground equipment varied as wall bars, playhouse, camellia, and they had more natural elements. On the other hand, it was observed that both school types had similar characteristics such as the amount of the time spent and the activity types in the playground, whilst the participation rate of the teachers into free plays of children was higher in the eco-schools. Results were discussed in the light of the literature, and suggestions were made for researchers and practitioners.

Keywords. Eco-Schools, School-Ground, Outdoor Education, Environmental Education

SUMMARY

Purpose and Significance: Preschool children spend most of the day in their schools. Researchers found that most of the school playgrounds in Turkey have no efficient green area or trees. This would be troublesome when considering the effectiveness of environmental education in these settings which are deprived of nature. As known, direct interactions have critical importance regarding learning about nature. In this context, eco-schools are supposed to provide playgrounds where children are lucky to have rich experiences. The aim of this study is to examine the school-ground features of preschools which are eco-schools and preschools which are not eco-schools. In accordance with this aim, the following questions were examined: (1) What are the school-ground features of the preschools which are and which are not eco-schools? (2) How do preschool teachers think about the features and usage of the school grounds in both of the preschools?

Methodology: Mixed methods research design of intertwined history was simultaneously used in this study. Totally 66 teachers in nine eco-schools and 70 teachers in nine non-eco-school preschools

in Denizli provinces and districts participated in the study. Data was obtained by using Teacher Questionnaire, School Observation Form during semi-structured interviews that were carried out with four teachers. Additionally, the school-grounds were photographed and video-recorded. School managers filled in the School-ground Exploration Form. SPSS 18 (Statistical Package for the Social Sciences) packaged software was used in the statistical analysis for the quantitative data of this study. Qualitative data was analyzed by using content and descriptive analysis methods.

Results: As a result of the research, two main themes (physical properties and handling characteristics) and sub-categories (in terms of efficacy, it supported the development area, event type, the child-oriented, teacher-oriented, handling time, frequency, time zone) emerged. Results showed that the ground conditions of eco schools had more varieties; playground features vary as wall bars, playhouse, camellia and they had more natural elements. On the other hand, it was observed that both school types had similar characteristics such as the amount of the time spent and the activities in the playground; the participation rate of teachers to the free plays of children was higher in the schools which are not eco schools.

Discussion and Conclusion: In this study, it was seen that Eco-schools programs need to give more place to trainings for professionals although school-family-community collaboration for an effective environmental education is emphasized in the program. Developing policies about enriching natural elements in school playgrounds and using these settings effectively as requirements of the Program would facilitate achieving the goals of the Eco-schools Program.

GİRİŞ

Günümüzde bitki ve hayvan türlerinin yok oluşunda görülen hızlı artış, ormanların tahribatı, su kaynaklarının azalması, hava-toprak kirliliği gibi çevresel sorunlar, pek çok insanın aslında doğayı koruma konusunda daha çok bilinç geliştirmeye ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Gelişim ve öğrenme açısından kritik yılları kapsayan okul öncesi dönem, bireyin çevre bilinci ve duyarlılığı oluşturmasında temel teşkil etmektedir. Çocukların yaşamlarının önemli bir bölümünü okullarda geçirdiği düşünüldüğünde ise bu bilinci ve duyarlılığı geliştirmede okul öncesi eğitim kurumlarının önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Wilson (1996), çevre eğitiminin hayatın çok erken yıllarında başlaması gerektiğini, bu dönemde edinilen deneyimlerin doğal çevreye yönelik oluşturulacak tutum, değer ve davranışlarda ömür boyu önemli rol oynadığını belirtmiştir. Bunun nedeni, çocukların çevreyle etkileşime girerek öğrenmeleridir. Bu nedenlerle eğitimcilerin ve diğer yetişkinlerin yaşamın ilk yıllarında çevre ile etkileşimlerin niteliğine ve doğasına katkıda bulunmaları gerekmektedir.

Bu bakış açısıyla, tüm dünyada çeşitli çevre eğitim projeleri gerçekleştirilerek mevcut eğitim programlarına entegre edilmeye başlanmıştır; ülkemizde de çeşitli çevre eğitim projeleri hayata geçirilmiştir. Türkiye Çevresel Veri Değişim Ağının Kurulması Projesi, En-Ver Projesi, İklim Değişikliğinin Etkisinin Azaltılması ve Biyolojik Çeşitliliğin Korunması İçin Türkiye Sulak Alanlarının Korunması ve Sürdürülebilir Kullanımı Projesi, Yeşil Kutu Çevre Eğitimi Projesi, Okullarda Orman Projesi, Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi, Çocukların Meyve Bahçesi Projesi ve TEMA Vakfı'nın farklı yaş grupları için hazırladığı, Minik TEMA, Yavru TEMA gibi eğitim Programları ülkemizde uygulanan proje ve programlara örnek gösterilebilir (Kaya, Çobanoğlu ve Artvinli, 2011; www.tema.org.tr). Bunlardan biri de Eko-Okullar Programıdır.

Eko-Okullar Programı ile çocukların gelecek odaklı yetiştirilmeleri, doğal yaşamı tartışmaları ve diğer canlıların hayatlarının insanoğlunu nasıl etkilediği üzerine düşünceleri sağlanır. Bitki ve hayvanların ihtiyaçlarını öğrenmeleri, orman ve suyun dengesini sağlayacak eko-sistemleri öğrenmeleri beklenir. Bütün bunları da çocuklar, yaparak yaşayarak, başka bir ifadeyle doğrudan deneyimler yoluyla yaşamlarına geçirerek gerçekleştirirler (Gadotti, 2010 ve Scott, 2009, akt. Turhan, 2012, s.102). Okul bahçeleri ise, çocukların doğa ile doğrudan etkileşim kurmalarına fırsat veren en yakın eğitim ortamları olarak nitelendirilebilir. Ayrıca, iyi planlanmış okul bahçeleri, çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlardaki gelişimlerini sağlayan öğrenme ve oyunun tüm yönlerini desteklemenin yanı sıra, çocuklara oldukça geniş bir deneyim fırsatı da sunmaktadır (Chakravarthi, 2009). Bu nedenle okul bahçelerinin fiziksel özelliklerinin tasarlanması ve çocuklara

nitelikli dış mekân etkinlikleri sunulması gelişime uygun bir eğitimin temel unsurunu oluşturmaktadır (Pardee, Gillman ve Larson, 2005). Bu noktada, eko-okul özelliği taşıyan kurumların bahçe özelliklerinin, uygulanan eko-okul programının niteliğini etkilemede önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Etkili Bir Çevre Eğitimi Programının Özellikleri

Louv'a (2010, s. 2) göre, birkaç on yıllık zaman zarfında çocukların doğayı algılama ve deneyimleme biçimlerinde radikal bir değişiklik ortaya çıkmıştır. Bugün çocukların çoğu doğal çevrenin karşı karşıya olduğu küresel tehditlerin farkındadırlar ancak doğa ile fiziksel temasları ve yakın ilişkileri giderek kaybolmaktadır. Özellikle şehirlerdeki okullarda öğrenim gören çocuklar doğayı öyküler ve etkinlikler aracılığıyla öğrenmekte; küresel iklim değişikliğini, kaynakların korunmasını ve doğa olaylarını anlayabilmek için bilgisayar ve boya kalemleri kullanmaktadırlar (Sobel, 2014, s.17). Bu nedenle Wilson (1996) okul öncesi dönemde çevre eğitiminin, çocukların doğa ile doğrudan etkileşim kurmalarını teşvik eden merak duygusuna ve keşfetme sevincine dayalı olması gerektiğini savunmuştur.

Bilton (2010, s. 11) dış mekânın çocukların ihtiyacı olan temiz hava, güneş ve gün ışığına sahip olduğunu vurgulayarak çocukların dış mekânda fiziksel olarak daha aktif oldukları ve sağlıklı kaldıklarını paylaşmıştır. Ayrıca çocukları kapalı mekânlarda tutan eğitim programları çocuklara doğa ile ilgili yanlış mesajlar vermektedir. Bu mesajlarla çocuklar, doğal çevrenin o kadar önemli olmadığını ya da bireyle doğanın ilişkisinin önemsiz olduğunu algılayabilir. Bu algı ile çocuklar, çevreye karşı olumsuz duygu ve düşünceler benimseyebilirler (Başal, 2005, s.15). Oysa doğa, çocukların iyi bir arkadaşı ve öğretmenidir. Çocuklara merak ve öğrenme için sınırsız olanak sunar (Keeler, 2008, s.55). Eğitimin temeli de çocukların kendi deneyimlerini ön plana çıkaracak, gezi ve gözlem ağırlıklı somut etkinliklere dayanmalıdır (Arslan, 2011).

Okul öncesi eğitimin, çocukların çevreyle ilgili tutum ve davranış geliştirmeleri açısından oldukça önemli bir payı vardır. Bu tutum ve davranışların geliştirilmesi çok sayıda unsura bağlıdır. Bu unsurlardan birisi uygulanan eğitim programıdır (Oluk, 2008). Ülkemizde uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların yaratıcılık ve hayal gücünün ve diğer tüm alanlarda gelişmesinin desteklenmesinde eğitim ortamlarının önemini vurgulamıştır. Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinliklerin mümkün olduğunca açık havada yapılması beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s.42). Buna ek olarak, Ulusal Okul Öncesi Eğitim Programı (2013), okul öncesi eğitimin genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olacak şekilde, çağdaş eğitim uygulamalarından esinlenerek programın zenginleştirilmesine esneklik tanımaktadır. Böylece Eko-Okullar Projesi gibi çevre eğitimine ilişkin iyi uygulamalar da mevcut eğitim programlarına entegre edilebilmektedir.

Eko-Okullar Programı

Eko-Okullar Programı Türkiye Çevre Eğitim Vakfı'nın (TÜRÇEV) 1995 yılında Uluslar Arası Çevre Eğitim Vakfı (FEE) bünyesi altında ülkemizde okul öncesi ile ilköğretimde çevreye yönelik bilinç oluşturmak için uygulanmaya başlayan bir programdır. Programla birlikte çocuklar hem çevreye yönelik konularda bilgilenirler hem de çevrelerindeki diğer kişileri çevresel konularda bilinçlendirmede aktif rol oynarlar (TÜRÇEV, 2014). Eko-Okullar Programının temel anlayışına göre çocuklara doğayı sevdireci oyunlar oynama fırsatlarının sunulmasının yanında doğada zengin yaşantılar kazandırılması hedeflenmelidir. Bu oyunlar ve yaşantılarla çocuklar, olumlu duygular edinir ve çevre dostu olmayı öğrenirler.

Eko-Okullar Programı'na her anaokulu ve ilkokul başvurabilmektedir. Programa yeni kayıt olmuş okullar ilk iki eğitim-öğretim yılı boyunca çöp-atık / geri dönüşüm konusunu çalışırlar. Çöp-atık konusunu çalışarak 'Yeşil Bayrak' ödülü almış olan eko-okullar diğer konulardan birini seçerek çalışmalarına devam ederler. Bu konular; enerji, su, biyoçeşitlilik ve tüketim alışkanlıklarıdır. Eko-okullar bu konuları ikişer yıl çalıştıktan ve öğrencilerin konuyu tam olarak kavradıklarından emin olduktan sonra yan konular olan; iklim değişikliği, ulaşım, sağlıklı yaşam, hava kirliliği, gürültü kirliliği, genetiği değiştirilmiş organizmalar, organik tarım, ışık kirliliği vb. konularda çalışmalarını sürdürebilirler. Programın uygulanması, öğrencilere çevre konusunda olduğu kadar, yaşamları boyunca kullanacakları ve başarılarını etkileyecek alışkanlıklar da kazandırır (Eko-okullar, 2014).

Eko-Okullar Programı, çocukları sadece çevre sorunları ile ilgili bilinçlendirmekle kalmaz aynı zamanda ailelerin, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının da (STK) çevresel olarak bilinçlenmesinde rol oynar (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2014). Bunların yanında Program, okulun temiz ve düzenli olmasına yardımcı olur, öğrenciler su ve elektrik tasarrufu yapar, okul öğrencilerce sahiplenilir. Ayrıca okul, bulunduğu bölgenin merkezi durumundadır, yerel, ulusal, hatta uluslararası boyutta tanınır, isterse iletişim ağı kanalıyla ulusal ve uluslararası düzeyde etkileşir (Eco-schools, 2014).

Ofsted (2003; akt. Turhan, 2012) iyi bir eko-okulun şu özellikleri taşıması gerektiğini vurgulamıştır: Tüm okulun katılımı, çevre ile bağlantı sağlanması, yerinde öğrenmelerin sağlanması, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması, öğrencilere kendi öğrenmelerini geliştirebilmeleri için fikirlerinin sorulması ve sorumluluk verilmesi, olumlu değer ve tutumların teşvik edilmesi, iyi bir sürdürülebilir eğitim programının oluşturulması ve öğretmenlerin amaçlarının net olarak belirlenmesi (s.103-104). Eko-Okullar Programı ile çocukların tüketim alışkanlıkları değişir, savurganlık önlenir, doğal kaynakları koruma bilinci gelişir, tasarruf etmeyi öğrenir, çevresel bilinci gelişir, doğanın bir parçası olduğunu fark eder (Eco-schools, 2014). Tüm bu öğrenmelerin doğrudan deneyimlerle gerçekleşebileceği anlayışından yola çıkarak, eko-okulların bahçelerinin fiziksel özellikler açısından çocukların çevre ile ilgili zengin deneyimler elde etmelerine olanak sağlaması beklenmektedir.

Conde ve Sanchez (2010), okulun çevresel özelliklerinin, eko-okullar programının etkili olmasında önemli bir role sahip olduğunu; bu nedenle, okul bahçesinin yeşillendirilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Kuzey İrlanda Eko-Okullar Rehber Kitapçığında (Keep Northern Ireland Beautiful, 2014), çocuklara ekoloji ile ilgili sınıf içinde anlatılanların sınıf dışında da görülebilir ve uygulanabilir olması gerektiği vurgulanmıştır. Buradan hareketle, çocukların toplumdaki değişimlerin nasıl ve niçin gerçekleştiğini ve bu değişimlerin doğa üzerindeki etkisini anlamak için okul bahçelerinin önemli bir kaynak teşkil ettiği ifade edilmiştir.

Yunanistan Eko-Okullar Programında ise "Okul Bahçesi" adlı ulusal tematik ağın okul bahçelerinin doğal özelliklerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir. Bu tema çerçevesinde eko-okul bahçelerinin hem estetik açıdan hem de işlevsellik yönünden zenginleştirildiği ve bunun program başarısını belirlemede bir kriter olarak ele alındığı ifade edilmiştir (Mogensen ve Mayer, 2005). Benzer şekilde, İskoçya Eko Okullar Programı'nda iyi tasarlanan ve yönetilen okul bahçelerinin toplumun okula ve yerel çevreye karşı tutumlarını olumlu şekilde etkileyeceği belirtilmiştir. Bu nedenle programın daha çok dış mekânda gerçekleştirilmesi gerektiği; etkili olabilmesi için de okul bahçelerinin eğitsel ve çevresel sürdürülebilirliğinin artırılmasının önemi ifade edilmiştir.

Ülkemizde ise, Eko-Okullar Programını uygulayan ilkokulların bahçelerinin sürdürülebilirlik özelliği ile ilgili Tönük ve Sevinç-Kayıhan (2012) tarafından yapılan araştırmada, İstanbul'da bulunan eko-okulların sürdürülebilir özellikler yönünden yetersiz olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırmada, ayrıca, eko-okul çalışanlarına yönelik "çevre", "sürdürülebilir doğal çevre", "doğadan öğrenme" gibi derslerin veya seminerlerin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Son olarak, eko-okul bahçelerinin sürdürülebilirlik yaklaşımı ve doğal/ekolojik oyun alanları bağlamında yeniden değerlendirilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Paralel olarak, Korkmaz ve Yıldız (2017) tarafından yapılan araştırmada, Ankara'da bulunan resmi ve özel eko-okul olan anaokullarının dış mekân unsurlarının sürdürülebilirlik açısından yeterli özellikleri taşımadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sürdürülebilir gelişim ile ilgili eğitim uygulamalarının da istenilen düzeyde olmadığı belirtilerek; sürdürülebilir gelişim için eğitim uygulamalarının erken yaşlardan itibaren başlaması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, sürdürülebilir gelişim için eğitimin sadece eko-okulların değil tüm okulların uyguladığı programın bir parçası olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu çerçevede, eko-okul öğretmenlerinin gerçekleştirecekleri etkili uygulamalarla, diğer okullardaki öğretmenlere model olması gerektiği vurgulanmıştır.

Okul Bahçelerinin Çevre Eğitimi Açısından Önemi

Okul bahçeleri çevre eğitimi açısından gerçek yaşam deneyimlerinin yaşanabileceği bir ortam olarak çocuklara çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Nitekim bahçede gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların doğal çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğu; özellikle onların çevre ve ekosistem hakkında bir anlayış oluşturmalarını sağladığı görülmüştür (Food and Agriculture Organization of the United Nations. 2010, s.11). Bu anlayışlar doğayla bütünleşmiş sınıflarda, doğal okul bahçelerinde, okul duvarlarının veya sınırlarının dışında kendini gösterir. Çocuklar beton oyun bahçeleri yerine yeşil oyun alanlarında kendi oyunlarını keşfetmeye daha yatkındırlar (Louv, 2014).

Çelik, Bayer, Arık-Akyüz ve ark., (2013, s.6) çocukların doğal ortamlarda düzenli ve sürekli olarak tekrarladığı deneyimlerin, davranışların devamlılığının sağlanmasında ve yaşam tarzı edinmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile çocuklara yaşatılacak açık hava deneyimleri, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerden çok daha etkili olabilir. Bu açıdan, Keeler (2008) dış mekândaki oyun alanının sınırsız ilgi çekici alanlar ve çocukların hayal gücünü kullanacağı unsurlar içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul bahçeleri çocukların her zaman ihtiyaç duyabileceği tüm unsurları içermelidir; güneş, su, ağaç, çamur, böcek, bitkiler, asmalar, tepecikler, çayır, kar, yağmur, çiçekler. Çünkü çocuklar doğal ortamda öğrenir ve hayata ve dünyaya dair birçok şeyi burada keşfedeler. Ayrıca bu alanların çocuklar için deneye, keşfe, araştırmaya dayalı öğrenme ortamları da sunması beklenir. Doğal bir oyun alanında tipik olarak şu dağınık parçalar bulunur: su, ağaçlar, çalılar, çiçekler ve uzun çimler; küçük bir göl, gölün içindeki ve başka yerlerdeki diğer canlılar; kum, içine, üzerine ve altına oturulabilecek yerler; gizlilik ve manzara sağlayan yapılar (Louv, 2010, s. 106-107). Öztürk-Aynal'ın da (2013) belirttiği gibi okulların bahçesinde kum havuzu, ateş yakma alanı, grup aktivite alanı, ahşap bahçe oyun alanları bulunabileceği gibi aynı zamanda değişik bitki örnekleri kayalardan farklı doğal alan oluşumları yer alabilir. Ayrıca tırmanma tahtası, kaydırak, köprü, kum ve yeşil alan, gölet, gölette yüzen ördekler, çevrede ahşap hayvan heykelleri, ahşaptan gemi, uçak, kamyon maketleri, ağaç ev de bulunabilir.

Öğretmenlerin okul bahçelerinde düzenli olarak yaptıkları eğitsel etkinliklerde çocukların, bitkilerin besin olarak önemini ya da onların ekosistem ile olan ilişkisini öğrenmelerinde çok etkili olduğu görülmektedir (Johnson, 2012). Paralel olarak, Bowker ve Tearle (2007), yaptıkları araştırmada okul bahçelerinin, okul programlarının gelişimi ve devamı için önemli bir merkez olabileceğini ve çocukların ekolojik sistemi daha derinden anlamalarını sağlayacağını ortaya koymuşlardır. Böylece çocukların çevresel sorunlara ve çözümlere farkındalıkla yaklaşabilmelerini sağlayacak bilinci kazanabileceklerini belirtmişlerdir.

Çocukların doğada vakit geçirmelerinin sağlanması ve okul bahçelerinin doğal alanlar olarak düzenlenmesi çevre konusunda duyarlı bireyler yetiştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu noktada Eko-Okullar Programı, çocukların gelecek odaklı büyümeleri, doğal hayatı tanımaları ve diğer canlıların hayatlarının kendilerini nasıl etkilediğini düşünmelerini sağlar. Bütün bunları da hayata geçirebileceği en yakın yer okul bahçeleridir (Turhan, 2012). Okul bahçelerinde gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların doğal çevreye karşı olumlu davranış elde etmesine yardımcı olduğu; ayrıca onları doğa ve ekosistemle ilgili bilinçlendirdiği fark edilmiştir (FAO, 2010). Tucker ve Izadpanahi (2017) ise, sürdürülebilir özellikte tasarlanan ilkokullara devam eden çocukların diğer çocuklara oranla anlamlı şekilde daha fazla doğa-dostu tutumlara ve davranışlara sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, çevre eğitiminin çocukların güneş enerjisi panelleri, geri-dönüştürülmüş su kullanımı, doğal gün ışığı, ekim-dikim alanları ve doğal dış mekân özellikleri gibi sürdürülebilir tasarım özellikleri ile doğrudan etkileşim kurmalarını sağlayacak şekilde geliştirilmesini önermiştir. Bu açıdan eko-okul olan anaokullarının çevresel amaçlara ulaşmak için sürdürülebilir ve daha zengin doğal özellikler içeren çevre olanaklarına sahip olması beklenmektedir. Alan yazında Türkiye'deki anaokullarının okul bahçesi özelliklerini inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu (Çelik, 2012; Atabey, Yurt ve Ömeroğlu, 2009; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Cevher-Kalburan, 2014) görülmektedir. Benzer şekilde, eko-okullar ile ilgili yapılan araştırmaların da çoğunlukla öğrencilerin çevre bilgisi ve tutumu üzerine odaklandığı gözlenmektedir (Batak, 2011; Bozdemir, 2011; Er, 2015; Özsoy, 2010; Yüksel, 2009). Buna karşılık, eko-okul olan anaokullarının bahçe özelliklerini inceleyen araştırmaların oldukça az sayıda olduğu

görülmüştür (Tönük ve Sevinç-Kayıhan, 2012; Korkmaz ve Yıldız, 2017). Bu çalışmada eko-okul olan ve olmayan anaokullarının bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eko-okul olan ve olmayan anaokullarının bahçelerinin fiziksel özellikleri nelerdir?
2. Eko-okul olan ve olmayan anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul bahçesinin özellikleri ve kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından eşzamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Karma yöntemde nitel ve nicel çalışmaların ve bu çalışma sonucunda elde edilen verilerin birleştirilmesi gereklidir (Creswell, 2003). Çalışmada nicel ve nitel verileri ölçen ölçme araçları öğretmen ve idarecilere aynı anda uygulanmıştır. Ölçme araçları ile eş zamanlı olarak okul gözlemi yapılmıştır. Eşzamanlı iç içe geçmiş desende nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanmasına karşılık, genelde ya nicel veri ya da nitel veri çalışmada daha geniş yer kaplar (Creswell, 2003; s.16). Veri analizi ayrı ayrı yapılmış ve yorumlama sırasında veriler birleştirilmiştir. Nitel yöntemle (fotoğraf/video kaydı, okul gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen soru formu) elde edilen veriler daha fazla ön planda olup nicel yöntemle (okul tanımlama formu) elde edilen verilerle de desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken öncelikli olarak amaçlı örnekleme yapılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmanın derinlemesine yapılması için çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Denizli ilinde bulunan eko-okul statüsünde olan anaokulları ve eko-okul statüsünde olmayan anaokulları tespit edilmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde yedi, Acıpayam ilçe merkezinde bir, Bozkurt ilçe merkezinde bir eko-okul statüsünde olan okul öncesi eğitim kurumu olduğu belirlenmiş ve bu okulların tamamı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Karşılaştırma yapabilmek için eko-okul statüsünde olmayan aynı sayıdaki anaokulu ise Denizli il ve ilçe merkezindeki anaokulları arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmaya 18 anaokulundan (9 eko okul, 9 eko okul olmayan anaokulu) toplam 136 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin %98,6'sı kadın, %1,4'ü erkektir; %9,4'i önlisans, %85,5'i lisans, %2,9'u yüksek lisans mezunu olup; %17,4'ü 1-5 yıl, %34,8'i 6-10 yıl, %23,2'si 11-15 yıl, %21,7'si ise 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Eko-okul olmayan anaokulundaki öğretmenlerin 15'i (%21) çevre eğitimi ile ilgili seminer, kurs, hizmet içi eğitim vb. çalışmaya katıldığını belirtirken bu durum eko-okullarda 20'dir (%30).

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından beş ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen soru formu, yarı yapılandırılmış gözlem formu, fotoğraf / video kaydı ve okul bahçesi tanımlama formudur.

Öğretmen Soru Formu: Öğretmenlerin okul bahçesini hangi amaçla kullandıklarını, hangi etkinlikleri gerçekleştirdiklerini, okul bahçesinde hangi düzenlemeleri yaptıklarını, okul bahçesinde öğrencilerle nasıl vakit geçirdiklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 10 öğretmen tanımlama sorusu (kaç yıllık öğretmen olduğu, hangi yaş grubunda çalıştıkları, öğretmenlerin yaşı vb.) ve 14 açık uçlu sorudan oluşan öğretmen soru formu, ilgili alanyazın araştırmaları (Blair, 2009; Cevher-Kalburan, 2014; Eco-Schools, 2014; Knodel, 2011; Korkmaz, 2014; MEB, 2013; Mogensen ve Mayer, 2005; Moore, 2012; Özsoy, 2010) hazırlanmıştır. Formun güvenilirliği için oluşturulan soru havuzu uzman görüşlerine iletilmiş ve okul öncesi eğitim alanında çalışan beş akademisyene incelenmesi için gönderilmiş, gelen dönütler ışığında forma son şekli verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Düzeni

PROBLEM	ALT PROBLEM	VERİ KAYNAKLARI	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI
Eko-Okul Olan ve Olmayan Anaokullarının Bahçe Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Özellikler ve Bahçenin Kullanımına İlişkin Görüşleri Nelerdir?	1.Eko- okul olan ve olmayan anaokullarının okul bahçelerinin fiziksel özellikleri nelerdir?	OKUL, YÖNETİCİ	<ul style="list-style-type: none">Okul bahçesi tanımlama formuFotoğraf/video kaydıYarı yapılandırılmış gözlem formu
	2. Eko- okul olan ve olmayan anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul bahçesinin özellikleri ve kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?	ÖĞRETMEN	<ul style="list-style-type: none">Öğretmen soru formuYarı yapılandırılmış görüşme formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Öğretmen soru formunu doldurmuş öğretmenler arasından kura ile belirlenen eko-okullardan iki, eko-okul olmayan anaokullarından da iki öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için uygun olan zamanda ve okullarındaki sessiz bir ortamda makalenin birinci yazarı olan araştırmacı tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Türnüklü'ye (2000) göre, yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, sormayı planladığı soruları önceden hazırlar. Görüşme esnasında araştırmacı görüşmenin durumuna göre yan ya da alt sorularla görüşmenin gidişatını etkileyebilir ve cevaplarını açmasını ve detaylandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme sırasında belirlenen soruların cevaplarını başka sorularda cevaplamışsa araştırmacı bu soruları sormayabilir. Görüşmede öğretmenlere okul bahçesinin kullanım özelliklerini, okul bahçesinden beklentilerini, bahçede gerçekleştirilen etkinlikleri belirlemek için sekiz adet soru yöneltilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu: Gözlem, herhangi bir soru sorma amacı taşımadan insanları, nesnelere ve olayları sistematik bir şekilde gözlemleyerek teşhis etme ve not alma sürecidir (Nakip, 2013, s.80). Gözlem, okul bahçelerinin fiziksel özelliklerini, sahip oldukları materyalleri ve bu materyallerin özelliklerini (materyallerin hangi malzemeden yapıldığı, kaç adet olduğu, bahçede nerede yer aldıkları gibi) belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Okul bahçesi gözlemi için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Form oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazın (Blair, 2009; Cevher-Kalburan, 2014; Eco-Schools, 2014; Knodel, 2011; Korkmaz, 2014; MEB, 2013; Mogensen ve Mayer, 2005; Moore, 2012; Özsoy, 2010) taranarak soru havuzu oluşturulmuştur. Alan yazın ışığında hazırlanan sorular, okul öncesi eğitim alanında çalışan beş akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Formda, uzman görüşleri arasında tutarlılık gösteren ve göstermeyen ifadeler incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yeniden düzenlenen gözlem formunun son hâli alan uzmanları tarafından tekrar kontrol edilerek toplam 59 sorudan oluşan gözlem formu elde edilmiştir. Formda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bölümler bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış gözlem formlarında açıklamalar veya yorumlar diye ekleme yapılır. Yapılan olayların sıklığı veya ne olduğunun yanı sıra gözlemcinin gözlemleri de forma yazılır (Sözbilir, 2011). Maddelerde belirtilen materyal okulda mevcut ise "VAR", mevcut değil ise "YOK" ve gerekli durumlar için de (bulunan materyallerin sahip olduğu özellikleri belirtmek amacıyla) "AÇIKLAMA" kısmı bulunmaktadır. Ayrıca formda bahçe krokisinin çizimi ve zemin özelliklerinin belirtilmesine yönelik soru maddeleri de bulunmaktadır. Gözlem yönteminde araştırmacı, araştırma alanında gördüğü her şeyi en ince ayrıntısına kadar mümkün oldukça not ederek daha sonra yapacağı analizlerinde bu notları kullanarak önemli bir veri kaynağı oluşturmuş olur (Mack ve ark., 2005, akt. Güler, Halıoğlu ve Taşkın, 2013, s. 102). Gözlem sırasında gerekli durumlarda okul idaresine danışılarak daha detaylı bilgi edinilmiştir. Örnek olarak, bitki yetiştirme alanının nasıl kullanıldığı, depoda hangi

malzemelerin bulunduğu gibi. Ayrıca gözlem formundaki verileri desteklemek amacıyla her bir okul bahçesinde detaylı bir şekilde fotoğraf çekimi yapılmış ve bahçenin tamamı video kaydına alınmıştır.

Fotoğraf ve Video Kaydı: Film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler nitel araştırmada tek başına veri toplama aracı olarak kullanılabilirdiği gibi gözlem, görüşme gibi veri toplama yöntemlerine ek veri kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.219). Gözlemci okul bahçesinin tamamını dolaşarak gördüğü her bir elemanın/ekipmanın, alanın (uygulama bahçesi, park oyuncakları, ağaçlar vb.) fotoğrafını çekmiştir. Mümkün olduğunca her detayı fotoğraflamaya çalışmıştır. Daha sonra okul bahçesini yeniden dolaşarak panoramik şekilde video kaydı almıştır.

Okul Bahçesi Tanımlama Formu: Araştırmada kullanılan form, Avustralya'da yürütülen "Oyunun Yeri: Victoria Eyaleti'ndeki İlkokul Bahçeleri" adlı projede kullanılmak üzere Chancellor (2011, 2013) tarafından geliştirilmiştir ve Cevher-Kalburan (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Formda altı alt başlık altında; okulun genel özellikleri, okul bahçesinin özellikleri, okul bahçesinin kuralları ve denetim, öğrenme kaynağı olarak okul bahçesi, okul bahçesindeki yenilikler ve okul bahçesi ile ilgili problemlerle ilgili çoktan seçmeli, açık-uçlu, evet/hayır seçenekli ve çoklu-seçmeli olmak üzere toplam 43 soru bulunmaktadır (Cevher-Kalburan, 2014). Bu çalışmada formdaki sorular arasından yalnızca okul bahçesinin sahip olduğu fiziksel özellikleri belirlemeye yönelik olan beş sorudan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Verileri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin bir kısmı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören altı öğrenci tarafından toplanmıştır. Öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama araçları tanıtılmıştır. Öğrencilere ziyarette bulunacakları anaokulları ile ilgili bilgi verilmiştir. Gerekli resmi izinler alındıktan sonra araştırmaya katılmaya gönüllü 136 öğretmene *Öğretmen Soru Formunun*, 18 okul müdürüne de *Okul Bahçesi Tanımlama Formunun* uygulanması ve okul bahçesi gözlemi görevli öğrenciler tarafından yapılmıştır. Okul bahçesinde gerçekleştirilen gözlemin güvenilirliğini belirlemek amacıyla görevli öğrenciler öncelikle birer okul bahçesini gözlem formu aracılığıyla incelemiş ve fotoğraflarını çekmişlerdir. Araştırmanın birinci yazarı da, görevli öğrencilerden bağımsız olarak aynı işlemi gerçekleştirmiştir. Daha sonra görevli öğrencilerin elde ettiği veriler ile araştırmacının elde ettiği veriler bir araya getirilerek benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Bu işlem sonrasında, görevli öğrenciler ile yeniden bir araya gelinerek, veri elde etme sürecinde dikkat edilmesi gereken detaylar konusunda bilgi verilmiştir.

Anaokulunun bahçe ve materyallerinin mevcut durumlarını belirlemek için gerçekleştirilen *Okul Bahçesinde Gözlem* süresince, görevli öğrenciler okul bahçesini gezmiş, gezi sırasında ve bitiminde formdaki maddelerde belirtilen özellikler hakkında okul görevlisinden bilgi almışlardır. Okulların bahçesi detaylı bir şekilde incelenerek not edilmiştir. Okul müdürlerinin izniyle okul bahçelerinin fotoğrafları çekilmiş ve video kaydı alınmıştır. Gözlem formu doldurma süresi okul bahçesinin büyüklüğüne, materyallerinin çeşidine ve sayısına göre farklılık göstermekte olup ortalama olarak 25 dakika sürmüştür

Seçilen öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeye başlarken araştırmacı öncelikle kendini tanıtmış, araştırmanın amacını anlatmış, katılımcı bilgilerinin ve yapılacak görüşmenin gizli kalacağını taahhüt etmiştir. Ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilen kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak çözümlenmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesiyle toplam 10 sayfa veri elde edilmiştir. Elde edilen temalara göre veriler işlenmiş ve doğrudan alıntılarla bulguların yorumları yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere ÖĞRT 1'den ÖĞRT 4'e kadar kodlar verilmiştir (ÖĞRT 1 ve ÖĞRT 2 eko-okullarda çalışan öğretmenleri, ÖĞRT 3 ve ÖĞRT 4 eko-okul olmayan anaokullarında çalışan öğretmenleri temsil etmektedir).

Verilerin Analizi

Araştırmada Okul Bahçesi Tanımlama Formundan elde edilen nicel veriler SPSS 18 for Windows paket programına aktarılmıştır. Okul bahçesinde gerçekleştirilen etkinlikleri ve elde edilmesi beklenen kazanımları; uygulanan kuralları; fiziksel özellikleri; okul bahçesinde yapılan değişiklikleri belirlemek için frekans ve yüzde alma tekniği kullanılmıştır.

Okul bahçesi gözlemi ile fotoğraf ve video kayıtları yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Betimsel analiz sırasında öncelikle okul bahçesinde hangi materyaller bulunduğu, materyallerin özellikleri, bahçenin bölümleri şeklinde bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeve doğrultusunda veriler tekrar incelenerek materyallerin hangi özellikte olduğu, bahçenin hangi bölümlerden oluştuğu incelenmiştir (plastik, ahşap, zemin özellikleri, lavabo, tuvalet vb.). Bu süreçte veriler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek düzenlenmiş ve tanımlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen soru formu ile elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yapılırken tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, önceden bilinmeyen kavramların içerik analizi ile açıklanması ve bir takım önermelere ulaşılmasıdır (Strauss ve Corbin, 1990, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak sağlar (Tavşancıl ve Arslan, 2001).

Yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen soru formu ile elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle katılımcılar tarafından üretilen bütün ifadeler bilgisayara aktarılmış ve okullara göre geçici bir listesi oluşturularak veriler düzenlenmiştir. Daha sonra listesi çıkarılan bu ifadelerin okul bahçesi ile ilgili net bir anlam ifade edip etmediği incelenmiştir. Bu aşamada, okul bahçesine yönelik geçerli cevap içermeyen veya gerekçesi açıklanmayan yanıtlar ayıklanmıştır. Uygun olmayan cevapların ayıklanmasından sonra tekrar eden veriler kodlanarak (bahçe bakımı, fen çalışmalarında inceleme-gözlem, bahçede düzenleme yapma, ahşap zeminli oyuncak gibi.) bunları açıklayan iki ana tema (fiziksel özellik ve kullanım özelliği) oluşturulmuş ve temalar arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Temalar netleştirilerek araştırma soruları altında incelenmiş ve veriler betimlenerek görüşmelerden ve soru formlarından örnekler verilerek alıntılar yapılmıştır. Araştırma sonucunda veriler açıklanmış ve sonuçlar yazılmıştır.

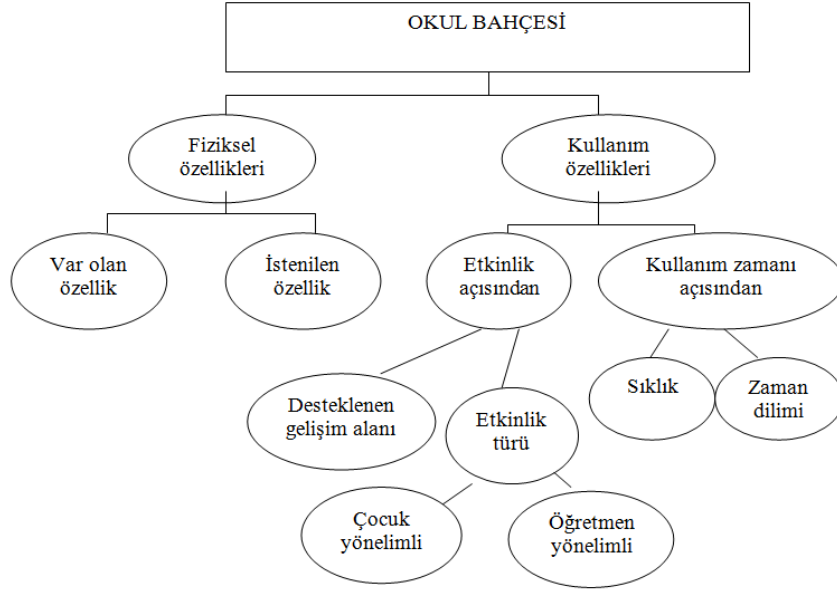
Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliliği arttırmak için tavsiye edilen önerilerden biri araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması ve toplanan verilerin birbirini destekleyici şekilde sunulması olarak tanımlanan veri çeşitlemesi yönteminin kullanılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.288). Bu araştırmada da birbirini tamamlayan beş farklı yöntemle elde edilen veriler kullanılarak çeşitleme yapılmıştır.

Le Compte ve Goetz (1982) nitel araştırmada güvenirliliğin artırılması için elde edilen verilerin öncelikle doğrudan sunulması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.262). Bu çalışmada da bulgular verilirken gözlem, görüşme, fotoğraf, soru formu ve okul bahçesi tanımlama formundan elde edilen veriler de herhangi bir yorum yapılmadan ayrı başlıklar halinde, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş, daha sonra tartışma kısmında bütüncül olarak ele alınıp tartışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından okunmuş ve tekrar eden veriler kodlanarak bunları açıklayan ana temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda, öncelikle iki ana tema ve alt kategoriler Şekil 1'de sunulmuştur. Elde edilen tema ve kategoriler eko-okullar ve eko-okul olmayan okullar için tartışılmış, daha sonra ise sonuçlar karşılaştırılmıştır.



Şekil 1. Okul bahçesinin fiziksel özellikleri ile kullanımına yönelik kategoriler ve alt kategoriler

Okul Bahçelerinin Fiziksel Özelliklerine Yönelik Kategoriler

Elde edilen verilerde, okul bahçesinin fiziksel özelliğinin (a) sahip olunan özellikler (b) istenilen özellikler olarak iki kategoride toplandığı belirlenmiştir.

Sahip olunan özellikler

Tablo 2. Eko-Okul Olan ve Eko-Okul Olmayan Anaokullarında Bulunan Fiziksel Unsurlar (n=18)

Fiziksel özellikler	Eko-okul olan anaokulları		Eko-okul olmayan anaokulları	
	n	%	n	%
<i>Çocuk oyun alanı</i>				
Kum havuzu	9	100	8	88,9
Kazı yapma bölümü	5	55,6	3	33,3
Çocukların oynayabileceği çalılık alanlar	3	33,3	4	44,4
Tırmanmak için ağaç	4	44,4	6	66,7
Oyun için çim alanlar	7	77,8	8	88,9
Çiçek bahçesi bölümü	7	77,8	8	88,9
Bitki yetiştirme bölümü	8	88,9	8	88,9
Gölet/su havuzu	2	22,2	2	22,2
Sanat çalışması-duvar resmi, heykel, mozaik	-	-	-	-
Meteoroloji istasyonu	-	-	-	-
Rüzgârgülü alanı	1	11,1	-	-
Geri dönüşüm alanı	2	22,2	-	-
Doğal yürüyüş alanı	4	44,4	3	33,3
Kuş evi-yemliği	3	33,3	2	22,2
Yabani hayvanlar için yaşam alanı	-	-	-	-
Sabit oyun ekipmanları	9	100	7	77,8
Renkli okul bahçesi tabelaları	2	22,2	2	22,2
Çocukların ulaşabileceği şekilde konumlandırılmış spor ekipmanları	-	-	1	11,1
Korunaklı oturma alanları	6	66,7	6	66,7
<i>Zemin türleri</i>				
Çim	8	88,9	7	77,8
Asfalt	1	11,1	1	11,1
Çakıl	1	11,1	-	-

Tablo 2. nin devamı	n	%	n	%
Beton	4	44,4	5	55,6
Kum	7	77,8	6	66,7
Yapay çim	-	-	2	22,2
Diğer	3	33,3	3	33,3
<i>Oturma ekipmanları</i>				
Sabit masa ve banklar	1	11,1	3	33,3
Sabit banklar	1	11,1	3	33,3
Taşınabilir oturma düzeni	6	66,7	3	33,3
Ağaç kütükleri	3	33,3	-	-
Diğer	3	33,3	3	33,3
<i>Gölgelik ekipmanları</i>				
Tente	2	22,2	4	44,4
Ağaç	9	100	7	77,8
Çardak ve benzeri yapılar	5	55,6	6	66,7

Tablo 2 incelendiğinde kum havuzu, oyun için çim alanlar, çiçek bahçesi bölümü, bitki yetiştirme bölümü, korunaklı oturma alanları, sabit oyun ekipmanlarının her iki anaokulu türünde de yüksek oranda ve salıncak, kaydırak, tahterevalli, tırmanma duvarı ve kum havuzu olarak yer aldığı görülmektedir. Buna karşılık; çocukların oynayabileceği çalılık alanlar, kazı yapma bölümü, gölet/su havuzu, doğal yürüyüş alanı, renkli okul bahçesi tabelalarının diğer özelliklere göre daha az oranda yer aldığı gözlemlenmektedir. Sanat çalışması-duvar resmi, heykel, mozaik, meteoroloji istasyonu, yabani hayvanlar için yaşam alanının her iki okul türünde de yer almadığı göze çarpmaktadır. Ayrıca okul bahçesinde gerçekleştirilen gözlemler ve okul idarecisinden elde edilen bulgulara göre, her iki okul türündeki bahçede çocukların da katılımıyla bitki yetiştirme (marul, domates, salatalık, biber gibi) etkinliği gerçekleştirildiği görülmüştür.

Fotoğraf-1 ve Fotoğraf-2'de görüldüğü gibi her iki okul türünde de mini su havuzlarına ve göletlere yer verilmektedir. Yapılan okul gözlemleri sırasında da çocukların bu sular ile oynadıkları, buradan su taşıyarak etkinlik gerçekleştirdikleri (kuma dökerek çamur yapma, cisim yüzdürme vb.) görülmüştür.



Fotoğraf-1



Fotoğraf-2

Üçüncü ve dördüncü fotoğraflarda görüldüğü gibi çalışmaya katılan okullarda bitki yetiştirme bölümleri çoğunlukla tüm sınıflar tarafından ortak olarak kullanılmaktadır.



Fotoğraf-3



Fotoğraf-4

Yapılan okul gözlemlerinde bahçelerde ağaç kütükleri, saman balyası, kaya parçası, tepelik, tahta parçası gibi doğal unsurlara çok az rastlanmıştır. Sadece bir eko-okulda ağaç gövdelerine ve kütüklere rastlanmıştır (Fotoğraf 5 ve Fotoğraf 6). Buna karşılık, evcil hayvan besleme ile ilgili olarak, yalnızca bir okulda (eko-okul olmayan anaokulu) bahçede köpek bakıldığı görülmüştür.



Fotoğraf-5



Fotoğraf-6

Yapılan gözlemlerde okullardaki oyun gruplarının plastik ağırlıklı olduğu, oyun gruplarının bazı bölümlerinde de tahtaya yer verildiği görülmüştür. Oyun evlerinin genellikle ahşaptan yapılmış olduğu ve diğer bahçe oyuncakları ile aynı yerde konumlandırıldığı görülmüştür. Ayrıca oyun evlerinin sayıca diğer oyun gruplarından daha az olduğu ve çoğunlukla tüm çocukları alabilecek büyüklükte olmadığı görülmüştür (Fotoğraf 7 ve Fotoğraf 8).



Fotoğraf-7



Fotoğraf-8

Bahçede bulunan kum havuzları incelendiğinde kum havuzlarının yeterince büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan okul gözlemleri sırasında kum havuzu ekipmanlarının (kürek, kova, çapa vb.) okul deposunda yer aldığı ve çocukların ihtiyaç duydukları zamanlarda gidip aldığı belirlenmiştir. Ayrıca okulların bazılarında kum havuzunun üzerinin tente ile örtüldüğü görülmüştür (Fotoğraf 9 ve Fotoğraf 10).



Fotoğraf-9



Fotoğraf-10

Anaokullarının zemin yapıları incelendiğinde hiçbir okulun altı zemin özelliğinin tamamını bir arada taşımadığı belirlenmiştir. Her iki okul türünde de çim ve kum zeminler bulunmakla birlikte yapılan gözlemlerde beton alanların daha geniş olduğu görülmüştür (Fotoğraf 11 ve Fotoğraf 12).



Fotoğraf-11



Fotoğraf-12

Gölgelik ekipmanların her iki okul türünde de bahçenin ulaşılabilir alanlarında olduğu ve çocukların istedikleri zaman kullanabileceği şekilde dizayn edilmiş olduğu gözlenmiştir. Gölgelik ekipmanların genelde çardak, branda ve kamelya şeklinde olduğu görülmüştür. Eko-okullardaki korunaklı alanların sayıca daha fazla olduğu ve doğal malzemelere (tahta, ağaç dalları gibi) daha çok yer verildiği görülmüştür (Fotoğraf 13 ve Fotoğraf 14).



Fotoğraf-13



Fotoğraf-14

Sahip olunan fiziksel özelliklerle ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, eko-okullardaki öğretmenler okul bahçesinin kullanışlı hale getirilerek her etkinliğin bahçede yapılabileceğini düşünmektedir. Bununla ilgili bir öğretmen bahçede etkinlik yapmak için her türlü fırsatı değerlendirdiğini belirterek düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir: *“İyi bir okul öncesi öğretmeni her türlü fırsatı ve imkânı kullanarak istediği her şeyi kullanabilir, değerlendirebilir”* (ÖĞRT 2). Benzer şekilde, eko-okul olmayan anaokullarındaki öğretmenler bahçenin büyüklüğünden ve sahip olduğu fiziksel özelliklerinden (kamelya, ağaç ev, oyun grupları vb.) olabildiğince çok yararlanmaya çalıştıklarından ve yeri geldiğinde bahçede düzenleme de yaptıklarından, gerekli durumlarda sınıftan malzeme taşıyarak etkinliği bahçede de uygulanabilir duruma getirdiklerinden bahsetmiştir. Bir öğretmen bu konuyla ilgili olarak *‘Benim o günkü etkinliğim hikâye okumak ise ve çocuklar da sınıfta olmaktan sıkılmışsa alıyoruz sandalyelerimizi, çıkıyoruz çimlere etkinliğimizi gerçekleştiriyoruz.’* demiştir.

İstenilen özellikler

Eko-okullarda görev yapan öğretmenlerin 35’i (%53) bahçenin fiziksel özelliğinden memnun olduğunu belirtmiştir. Buna rağmen, öğretmenler bahçede olmasını istedikleri özellikler olduğuna dair ifadeler de kullanmışlardır. Bahçedeki zemin özelliklerini çocukların gelişimi açısından yeterli bulmayan öğretmenler daha çeşitli zeminlerin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen bunu şu şekilde ifade etmiştir: *‘Özellikle beton zemin yerine çim zemin olmasını ve oraya masaları taşıyıp sınıfta yaptığım etkinlikleri yapabilmeyi isterdim.’* Başka bir öğretmen ise soru formunda bu konuyla ilgili *‘Okulda çok fazla beton alan var. Oysa çocukların ihtiyacı olan şey toprak.’* diye yazmıştır.

Öğretmenler bahçede daha fazla yeşillik alan olması gerektiğini düşünmektedir. Bu konu ile ilgili bir öğretmen *‘minderlerimizi alıp çimlerin üzerinde kitap okumak istiyoruz ama bazen iki sınıf aynı anda bahçeye çıktığında bize çim kalmıyor.’* diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Okul bahçesinde kütük, gölet gibi daha fazla doğal unsurun bulunmasının çocukları çevreye daha çok yönleneceği düşüncesindedirler.

Benzer şekilde, eko-okul olmayan anaokullarında görev yapan öğretmenlerin 37’si (%52) bahçenin fiziksel özelliğinden memnun olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler bahçede daha fazla üstü kapalı alan olması gerektiğini, bahçe oyuncaklarının masal evi, tırmanma duvarı, ahşap zeminli oyuncaklar gibi oyuncaklarla çeşitlendirilmesini, bahçede daha rahat fiziksel etkinlik gerçekleştirmek için spor etkinlik alanı olmasını istemektedir. Ayrıca, sanat etkinliklerinin dış mekânda da yapılabilmesi için sanat etkinlik alanlarının yer alması gerektiğini düşünen bir öğretmen düşüncelerini soru formu üzerinde *‘Çocukların resim yapmalarını zevkli hale dönüştürebilmek için resim stantlarının olmasını isterdim.’* şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise görüşme sırasında aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır: *Atölyeler olabilir çocuklara yönelik çiçek ekiminde kullanılacak materyal olabilir. Gözlem yapacağımız büyüteç, mikroskop olabilir. Bahçe sınıf haline dönüştürülebilir ve çocuklar bahçede topladıklarını orda sergileyip inceleyebilir.* (ÖĞRT 4)

Okul bahçesindeki bitki yetiştirme bölümünü yetersiz bulan öğretmenler bu alanların her sınıfa ait, ayrı bir şekilde olmasını istediklerini dile getirmiştir. Bir öğretmen *‘Bizim diktiğimiz*

*bitkileri başka sınıflar sulayabiliyor. Sınıfların uygulama bahçeleri ayrı olsa bu sorunla karşılaşılmazdı.’ demıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise öğretmen düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *Uygulama bahçesini istiyoruz. Onu da yapmaya çalışıyoruz. Hayvan barınaklarının olması hoşuma giderdi. Çünkü bunu sürekli vurguluyoruz, anlatıyoruz ama maalesef... Zaten yaparak yaşayarak öğrenme ortamının olmasını isterdim. (ÖĞRT 3)**

Okul Bahçesinin Kullanım Özelliklerine Yönelik Kategoriler

Öğretmenlerin okul bahçesinin kullanımını, (a) etkinlik açısından ve (b) kullanım zamanı açısından ele aldıkları görülmüştür.

Etkinlik açısından: Öğretmenler bahçede gerçekleştirdikleri etkinliklerde çocukların gelişim alanlarını desteklediklerinden ve çeşitli etkinlikler uyguladıklarından bahsetmişlerdir.

Desteklenen gelişim alanı. Her iki okul türünde de öğretmenlerin bahçede gerçekleştirilen etkinliklerde çocukların diğer gelişim alanlarına oranla motor gelişim alanını daha çok desteklediği görülmüştür. En az desteklenen gelişim alanının ise dil gelişimi olduğu belirlenmiştir. Eko-okullardaki bir öğretmen çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemeye çalıştığını belirterek *‘Oyun bahçesi çocuğun her türlü gelişim alanını desteklemeli. Sosyal-duygusal, psikomotor, dil gelişimleri ağırlıklı olmak üzere diğer alanları da desteklemeyi amaçlıyorum.’* diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Eko-okul olmayan anaokulundaki bir öğretmen bahçede ister istemez psikomotor gelişimin daha çok desteklediğini belirtmiş ve soru formunda düşüncelerini *‘çocuklar dışarı çıktıklarında koşturmak istiyorlar. Ben de etkinliklerimi bu yönde düzenliyorum.’* diyerek belirtmiştir.

Etkinlik türü. Öğretmenler bahçede zaman zaman çocukların kendi başlarına etkinlik yaptıklarından, zaman zaman da kendi kendilerine etkinlik düzenleyerek uyguladıklarından bahsetmişlerdir.

Çocuk yönelimli etkinlikler: Öğretmenler çocukların bahçede serbest oyun gerçekleştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Her iki okul türünde de çocuklar hareketli oyun olarak kovalamaca ve öğrendikleri kurallı oyunları oynamaktadırlar. Eko-okulda çalışan öğretmen bu konu ile ilgili olarak *‘Çocuklar sürekli sınıfta hareketsiz kalıyor ve bahçeye çıktıklarında yerinde duramıyor.’* demıştır. Diğer okul türünde görev yapan bir öğretmen ise düşüncelerini *‘Çocuklara dur diyemiyorsun çünkü onun için çıkmak istiyorlar.’* şeklinde belirtmiştir. Bir öğretmen kum havuzunun çocuklara cazip geldiğini belirterek *‘toprakla olmak çocukların hoşuna gidiyor.’* demıştır. Öğretmenlerin çoğu çocukların serbest oyun sırasında çocukları gözlemlemekle yetindiklerini belirtmiştir.

Öğretmen yönelimli etkinlikler: Öğretmenler zaman zaman bahçede etkinlik planladıklarından bahsetmişlerdir. Her iki okul türündeki öğretmenler soru formunda bahçede inceleme, gözlem yaptıklarından, bitki yetiştirdiklerinden bahsetmiştir. Bununla ilgili ÖĞRT 1 görüşme sırasında bahçede gözlem yaptıklarını belirtmiş ve ardından eklemiştir:

“Bahçede ekip dikme işleri yapıyoruz. Küçük bahçemizin arka tarafında dut ağacı, zeytin ağacı, ceviz ağacı var onların bakımını yapıyoruz. Çiçek ekeriz, zaman zaman inceleme için de çıkıyoruz. Yani çocuklar bir yaprağı eline alıp incelemeye başlıyor. Damarları mı varmış, suyu nerden gidiyor acaba diyerek merak ediyor, inceliyorlar.” (ÖĞRT 1)

Bir başka öğretmen, çocukların bahçede hikâye okumayı çok sevdiklerini belirterek şöyle demıştır.

“Sandalyelimizi ya da minderlerimizi alıp bahçeye çıkıyoruz. Fen doğa etkinliklerinde planladığım bir şey varsa karınca, ağaç, yaprak gözlemek için çıkıyoruz. Bunun için sınıftan büyüteç çıkartıp kullanabiliyoruz.” (ÖĞRT 3)

Ayrıca öğretmenler sanat etkinliği yaptıklarını, çocuklarla hikâye okuduklarını, sınıfta öğrenilen kurallı oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen soru formunda *‘Hava güzelse çocuklarla tabaklarımızı alıp bahçeye çıkıyoruz’* diyerek güzel havalarda beslenmeyi bahçede gerçekleştirdiklerini söylemiştir. Bu etkinlikler için öğretmenler sınıftan malzeme taşıdıklarını, depodan oyuncak -materyal çıkardıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler etkinliklerinde çevre eğitime de değindiklerini, bu doğrultuda okul bahçesi içerisinde çocuklarla birlikte bitki yetiştirme bölümü oluşturduklarından, doğa yürüyüşlerine çıktıklarından, okul bahçesine çiçek ve fidan diktiklerinden, çevre ile ilgili eğitici çizgi film ve slayt izlettiklerinden, ailelere çevre bilinci oluşturmak için bilgilendirici yazı gönderdiklerinden söz etmişlerdir. Buna ek olarak Eko-Okullarda görev yapan bazı öğretmenler Minik Tema Programı’nı

uyguladıklarını ve Tipitop Projesi'ni gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Uygulamış oldukları programa dayanarak afiş hazırladıklarını, çevre günü, su günü gibi çocuklara çevre bilincini daha iyi yansıtacakları özel günler tertip ettiklerini belirtmişlerdir. Eko-okullardaki öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşmede yapmış oldukları etkinlikleri şu cümlelerle özetlemiştir:

"Eko okul programını uyguluyoruz; değerler eğitiminde de aynı şekilde bu konulara yer veriyoruz. Bu şekilde çocukların çevreye karşı duyarlı olmaları konusunda elimizden gelen çabayı gösteriyoruz ayrıca atık yağ, pil, atık kâğıt, cam, metal hepsinin ayrı ayrı yeri var çocuklar artık biliyorlar; velilerimiz de bizi destekliyor; geri dönüşüm konusunda da okulumuz çok duyarlı." (ÖĞRT 1)

"3 yaş grubunda şişe kapaklarını ele almıştık. Ben o öğrencilerimi 6 yaşta mezun ettim hala bahçede bir yerde kapak bulsunlar ya da evde biriktirip getiriyorlar. Projenin üstünden 2 yıl geçmişti fakat hala yapıyorlardı. Ve biliyorlardı artık o kapakların geri dönüşüme gideceğini. Sakatlar derneğini de ziyaret etmiştik tekerlekli sandalye olabileceğini biliyorlardı. Daha sonra da atık konusuna değindik. Atık yağ getiriyorlardı evden. Kâğıtları boyama yapıyorsak arkasını kullanın diyordum ben; arkalarına da yazıyorlardı, o bilinci oluşturmuştum; sonra hiç dememeye başladım. Kendileri resim yaptılar mı arkasını da mutlaka kullanıyorlardı." (ÖĞRT 2)

Uygulamaya katılan öğretmenler dış mekândaki eğitimin çocukların çevre eğitimine katkısı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Bu eğitimin çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığını ve çevre bilincini geliştirmesine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca dış mekânın çocuklara gözlem yapma ve inceleme olanağı sağlayarak kalıcı öğrenme elde ettiklerini, çocukları daha aktif kıldığını ve dikkatlerini daha kolay toplayabildiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Dış mekânda eğitim kesinlikle önemli. Çocuklar dışarıda birebir eğitim gördükleri zaman, toprakla birlikte oldukları zaman, o domatesi yetiştirip dalından kendi kopardığında çevre bilincine daha aktif bir şekilde katılıyor ve çaba gösteriyor." (ÖĞRT 1)

"Bahçede yapılan etkinlik daha faydalı; mesela biz kar yağdığında dışarıya çıkıp hayvanlara yem attığımızda, ertesi gün tüm çocuklar evlerinin balkonuna yemek koymuşlar. Bu da aslında ne kadar etkili olduğunu gösteriyor." (ÖĞRT 2)

"Çocukların yaparak yaşayarak, görerek öğrenmesi taraftarıyım. Ezbere hiçbir şey olmayacağını özellikle bu yaş gruplarında ben okul açıldığında beri yeri geldikçe deşiniyorum. Ama hayvanları koruma günüydü mesela, orda hayvanları koruyalım diye anlattım, evimizin önüne su kabı koyalım, yemek kapları koyalım diye. Fakat bunu görebilecekleri ortam olsun isterdim. O yüzden okul bahçesinin iç mekân kadar önemli olduğunu düşünüyorum okul öncesinde." (ÖĞRT 3)

"Dış mekânda eğitimin çocukların hayatı için olmazsa olmazı olduğunu düşünüyorum." (ÖĞRT 4)

Kullanım zamanı açısından: Öğretmenler bahçeyi kullanma sıklığından ve bahçeyi kullandıkları zaman dilimlerinden bahsetmiştir.

Bahçeyi kullanma sıklığı. Eko-okullardaki öğretmenlerin çoğu uygun hava koşullarında her gün çocukları bahçeye çıkardıklarını söylemiştir. Kışın nadiren bahçede etkinlik yaptıklarını belirten öğretmenler bahçeyi kullanma sıklıklarının genelde haftada bir iki gün olduğunu söylemiştir. Öğretmenler ortalama olarak bahçede 30-35 dakika arasında vakit geçirdiklerini belirterek bu sürenin kışın daha az olduğunu ifade etmişlerdir. Buna neden olarak öğretmenlerin birçoğu çocukların hastalanmasını ve hava şartlarının dışarıda etkinlik düzenlemesine imkân vermediğini göstermiştir. Ayrıca bazı öğretmenler bahçede kapalı bir alan olmamasını ve ailelerin de çok sıcak ve soğuk havalarda çocukların bahçeye çıkmasını istememelerini, bu sebeple bahçeyi istedikleri her an kullanamadıklarını söylemiştir. Bu konuyla ilgili düşüncelerini görüşme sırasında öğretmenler şu şekilde ifade etmiştir.

"Ailelerin çıkmayalım yönünde talebi oluyor bende kabul etmiyorum ben zaten uygun olan hava şartını ayarlıyorum ama bazen yağmur sonrası çıktığımız oldu." (ÖĞRT 2)

"Bu programa, biraz da hava koşullarına bağlı. Çocukların o andaki enerji durumlarına bakıyorum yani özellikle ilk aylarda daha sık çıkıyoruz tabi ki hava durumu çok önemli o

günlerde her gün çıkmaya çalışıyorum en azından haftada 3 gün mutlaka çıkıyoruz.”
(ÖĞRT 1)

“Mevsime uygun olarak ilkbahar ya da sonbaharda o dönemlerde gün aşırı her gün olamasa bile 2 güne bir bahçeye çıkıyoruz. Havalar güzel olduğunda bahçede oyun etkinliğini yapmayı tercih ediyorum ya da oyun bahçesinde oyun grupları ile oynamaya çıkarıyorum.” (ÖĞRT 3)

Okul bahçesinin kullanıldığı zaman dilimi. Eko-okullardaki öğretmenler bahçeyi genellikle yemek saatinden sonra ya da serbest oyun sırasında kullandıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen soru formunda *‘Etkinlik sırasında bahçeye çıkarsak çocukların dikkati dağılıyor.’* diyerek etkinliklere giriş yaptıktan sonra bahçenin kullanımının zor olduğundan bahsetmiştir.

Eko-okul olmayan anaokulundaki öğretmenler ise bahçeyi genellikle yemek saatinden sonra ya da son etkinlik saati içinde kullandıklarını ifade etmiştir. Etkinlik bitiminde çocukları bahçeye çıkardığını belirten bir öğretmen soru formunda *‘Böylece çocuklar deşarj oluyor.’* demiştir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin bahçenin genel düzeninden memnun olmakla birlikte daha çok imkân verildiği takdirde bahçede daha fazla etkinlik düzenleyebilecekleri ve daha fazla vakit geçirebilecekleri fikrinde oldukları görülmüştür. Hava durumu ve aileler, çocukların bahçede ne kadar zaman geçirecekleri konusunda etkili olmakta fakat öğretmenlerin bir kısmı bu konuda aileleri ikna edebilmektedir. Öğretmenlerin geneli çocukları bahçedeki etkinlikler sırasında gözlemlemekle yetinmektedir, yalnızca eko-okul olmayan anaokullarındaki öğretmenlerin bir kısmı zaman zaman çocukların oyunlarına katılmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Eko-okul olan ve eko-okul olmayan anaokullarının bahçelerinin fiziksel özellikler ve kullanım özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelendiği bu araştırmada okulların her iki açıdan da benzer özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Dış mekânda ya da başka bir ifadeyle doğada, bahçede, çayırda, şehirde, müzede ya da bir köyde kısacası kapalı mekânın dışında yapılan eğitim çocukların hayata daha geniş bir açıdan bakmasına olanak sağlar (Öztürk-Aynal, 2013). Günümüzde özellikle İsveç, Finlandiya gibi İskandinav ülkelerinde 3-6 yaş çocuklarının öğrenim gördüğü okullarda eğitim çoğunlukla hava koşullarına bakılmaksızın dış mekânda gerçekleşmektedir (Ouvry, 2005; akt. Alat, Akgümüş ve Cavali, 2012). Buna karşılık, bu araştırmada çocukların bahçeyi kullanma sıklığının hava şartlarına bağlı olduğu görülmüştür. Çocukların küçük yaşlardan itibaren düzenli olarak açık havada vakit geçirmeleri ve okul bahçelerinin buna imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesi çevre konusunda duyarlı bireyler yetiştirilmesi için hayati önem arz etmektedir. Bunun için anaokullarının bahçelerinde korunaklı alanlara daha fazla yer verilebilir, çocuklara yağmurluk, su geçirmez çizmeler temin edilebilir, bahçenin ağaçlandırılması sağlanabilir.

MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (2014) çocukların doğayı tanıması, sevmesi, doğaya etkilerinin neler olabileceğinin ve bunların sonuçlarının kendilerini nasıl etkileyeceğinin bilincine varmaları, doğa dostu olarak yetişmeleri ve doğayı koruma bilincini kazanmaları amaçlanmaktadır. Yapılan benzer çalışmalarda (Maynard ve Waters, 2007; Waite, 2010) olduğu gibi bu araştırmada da öğretmenler açık hava etkinliklerinin çocuk gelişimi ve eğitimi açısından çok önemli olduğunu savunmakla beraber bahçede her gün etkinlik yapmakta çekince yaşamakta ve günün büyük çoğunluğunu sınıf içinde geçirmektedirler. Buna neden olarak da havanın soğuk, yağışlı veya çok sıcak olmasını, çocukların hastalanabilmesini, üstü kapalı alanın olmamasını, ailelerin çocuklarının böyle havalarda dışarı çıkmasını istememelerini göstermişlerdir. Oysa bilinenin aksine, çocuklar kapalı mekânlara oranla dış mekânda daha az zararlı bakteri ya da virüsle karşı karşıya kalırlar (Bilton, 2010). Sınıfların yeterince havalandırılmaması ve sınıf mevcudunun fazla olmasının sınıf içindeki temiz havayı yetersiz kılması kapalı alanlardaki hastalıkların başlıca sebepleridir. Araştırmalara göre haftada üç gün gerçekleştirilen açık hava etkinlikleri bile çocukların sağlıklı fiziksel gelişimi için yeterli gelmemektedir. Çocukların her gün bir saat aktif olarak bedenlerini çalıştırması ve en az bir saat de iyi düzenlenmiş ve yeşillendirilmiş açık alanlarda serbest etkinliklere katılması gerekmektedir (NASPE, 2006).

Doğal hayattan kopuk yaşayan ebeveynler çocuklarını kirden, çamurdan, böceklerden, hayvanlardan, soğuktan, yağıştan ve kardan, yani doğaya ait her şeyden koruma ihtiyacı duyar hale gelmiştir (White, 2006). Bu yaklaşımlar çocuklarla sınıf dışında geçirilen zaman diliminde

öğretmenler için gerginlik kaynağı oluşturmakta, öğretmenler açık havada etkinlik yapmak yerine sınıf içi etkinliklere yönelmektedir. Etkinliklerin bütün gelişim alanlarına hitap etmesi; öğretmenlerin açık hava eğitim ortamını düzenleyerek uygulayacağı etkinliklerle çocukların yaşadıkları dünyayı keşfetmelerine olanak sağlamalıdır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda açık hava etkinliklerine ayrı bir şekilde yer verilmemiş; öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış etkinliklerin sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabileceği fakat öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada gerçekleştirilmesi beklendiği belirtilmiştir. Programın bu esnekliği öğretmenlere açık havada etkinlik uygulamama seçeneğini de sunmuş olabilir. Okul öncesi eğitim programında açık hava etkinliklerinin daha çok ve açık bir şekilde yer edinmesinin çocukların açık havada daha etkili vakit geçirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul bahçelerinde uygulanan etkinliklerin önemi, etkinliklerin nasıl uygulanabileceği, planlanması gibi konularda daha bilinçli olmaları için hizmet içi eğitim almaları etkili olabilir. Ailelere okul bahçesinde gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların gelişimi ve öğrenmesi açısından önemi anlatılabilir, çocukları ile kapalı bir ortamdan ziyade dış mekânda vakit geçirmeleri teşvik edilebilir. Bunun için düzenlenen ebeveyn eğitim programlarında açık hava etkinliklerine yer vermek etkili sonuçlar getirebilir.

Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin açık hava etkinliklerinde çok aktif olmadıkları, genel olarak eğitim ortamını hazırladıkları ve etkinlikler sırasında çocuklar arasında oluşan istenmeyen davranışlara müdahale ettikleri görülmüştür (Maynard ve Waters, 2007). Araştırmaya katılan anaokulundaki öğretmenlerin de benzer şekilde bahçedeki serbest oyunları sırasında çocukları çoğunlukla gözlemlemekle yetindikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler çocuklarla beraber keşfetme, gözlem yapma, sorgulama yerine gözlemci bir tutum sergilemektedirler. Okul bahçeleri tüm duyarları harekete geçiren, deneye, keşfe, araştırmaya dayalı çevreyle iç içe bir öğrenme ortamı sunar. Ayrıca çocukların bitkiler, hayvanlar, su, hava, toprak gibi doğa unsurları ile pozitif etkileşime girmesi, etkili bir çevre eğitimi yapılması ve olumlu çevre tutumları geliştirmeleri açısından okul bahçelerinin kullanılması önem taşır. Bunun için öğretmenlerin düzenli olarak okul bahçesinde çocukların aktif olarak katılacağı doğa ile pozitif etkileşimlerini sağlayıcı etkinlikler düzenlemesi öğrenilenlerin yaşama geçirilmesini sağlayabilir (Fjortoft, 2001; Öztürk-Aynal, 2013; Alat ve ark., 2012; Louv, 2014).

Eko-Okullar Programının ana amaçlarından biri çocukların çevreye yönelik sorunları algılamaları ve bu sorunların çözümünde etkin şekilde rol almalarının sağlanmasıdır. Programın bir diğer amacı da okulların çevre üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ve doğa dostu okullar olarak hayat bulmalarını sağlamaktır (Eco-Schools, 2014). Bu doğrultuda, eko-okullarda kâğıt, atık pil toplama gibi geri dönüşüm etkinliklerinin yanında çocuklara doğadan enerji elde edilebileceğini somut olarak göstermek için güneş panelleri, rüzgârgülleri gibi yenilebilir enerji alanları kurulabilir.

Çocukların doğrudan deneyimler yoluyla öğrendikleri tartışılmaz bir gerçektir. Öğretmenler bilgiyi hazır vermek yerine, çocukların kendi başlarına araştırma ve inceleme yapabilecekleri fırsatlar sağlamalıdır. Bu bağlamda, çocuklara yaşatılacak açık hava deneyimleri sınıf içi eğitim etkinliklerinden çok daha etkili olacaktır. Araştırmaya katılan anaokullarına bakıldığında okul bahçesinde sınırlı ve belirli etkinliklerin yapıldığı, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdiği etkinlikleri bahçede uygulamaktan kaçındığı görülmüştür. Oysa iç mekânda gerçekleştirilen her etkinlik dış mekânda da gerçekleştirilebilir (Aslan, 2010; Cevher-Kalburan, 2011). Bununla birlikte, her iki okul türünde de okul bahçelerinde sanat çalışmalarına hiç yer verilmediği de tespit edilmiştir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013), sanat etkinliği ayrı bir etkinlik olarak ele alınmış ve bu etkinliklerle çocukların estetik değerleri korumaları ve sanat eserlerinin değerini fark etmeleri, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına yardımcı olması beklenmektedir. Çocuklar bu farkındalıkları kazanabilmek için sadece sınıf ortamında değil, okul bahçesinde de sanat çalışması gerçekleştirebilir, heykel, mozaik gibi çeşitli sanat dallarına ait eserlerini görebilirler. Böylece çocuklar okul bahçesinde sanat etkinlikleriyle meşgul olurken, çevreyi inceleme, çevredeki doğal unsurlardan (çiçek, yaprak, dal gibi) yararlanma, çevreyi manipüle etme gibi olumlu çevresel tutum ve davranış kazanmada kritik öneme sahip olan pek çok farklı deneyim elde edebileceklerdir.

Bunların dışında etkili bir çevre eğitimi için öğretmenlerin okul bahçesinde bitkiler, hayvanlar, su, hava, toprak gibi doğa ile pozitif etkileşimlerini sağlayıcı etkinlikler düzenlemesi çocukların

öğrendiklerini yaşama geçirmesinde etkili olacaktır. Okul dışında uygulanan çevre eğitimi programı öğrencilerin çevresel bilgilerini artırmakta ve çevreye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Bogner, 2010). Araştırmaya dâhil olan anaokullarına bakıldığında öğretmenler çevre eğitime yönelik etkinliklerini daha çok okul bahçesinde gerçekleştirmektedir. Bu da öğretmenlerin, doğa deneyimi ağırlıklı yürüttükleri çevre eğitimi programlarının sınıf içi eğitim etkinliklerinden çok daha etkili olduğunu fark ettikleri ve öğrencilerin çevreye yönelik zihinsel donanımlarının gelişmesinde, olumlu tutum ve davranış edinmelerinde büyük ölçüde etkili olduğunun bilincinde olduklarını düşündürmektedir.

Bir okul bahçesi, tırmanma tahtası, kaydırak, köprü, kum ve yeşil alan, gölet, gölette yüzen ördekler, çevrede ahşap hayvan heykelleri, ahşaptan gemi, uçak, kamyon maketleri, ağaç ev içermelidir (Öztürk, 2009). Bunların dışında çocukların ihtiyaç duyduğu güneş, su, ağaçlar, çamur, böcek, bitkiler, asmalar, tepecikler, çayır, kar, yağmur, çiçekler gibi doğal unsurlar da bulunmalıdır (Keeler, 2008, s. 67). Araştırmaya katılan öğretmenler de benzer şekilde çevre eğitimi için okul bahçesinde daha fazla doğal unsurların yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca çevre eğitimi etkinliklerini kışın soğuk, yazın ise güneşli havalarda okul bahçesinde gerçekleştirmek isteyen öğretmenler okul bahçesinde üstü kapalı bir alanın olması gerektiği fikrindedir. Çocukların dış mekânda aktif katılımıyla gerçekleştirdiği ve somut yaşantılar sonucu elde ettiği çevre bilincinin daha kalıcı olması öğretmenlerin çevre eğitimini kar, kış ve aşırı sıcaklara aldırılmadan okul bahçesinde gerçekleştirmek istemelerini haklı kılmaktadır. Bu nedenle, kamelya, çadır, büyük ağaçlar gibi gölgelik alanların artırılması gerekmektedir. Ayrıca, çocukların duyu ve motor becerilerinin gelişiminde farklı zemin özelliklerine sahip oyun alanları önem taşımaktadır (Cevher-Kalburan, 2014). Kılıç (2013) yaptığı bir çalışmada çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri zemin özelliklerinin çimen, toprak, beton ve kum olduğunu belirlemiştir. Oysa araştırma kapsamındaki okulların sınırlı çeşitlilikte zemin özelliklerine sahip olduğu görülmüştür. Çocukların duyuşsal gelişimini destekleyecek, dokunarak ve hissederek öğrenebileceği farklı zemin türlerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada, eko-okul olan anaokullarının bahçe özelliklerinin diğer anaokullarına göre nispeten daha fazla doğal unsur bulundurmalarına karşılık, her iki okul türündeki öğretmenlerin bahçede geçirilen zaman ve gerçekleştirilen etkinlikler açısından benzer özellikler ifade ettiği belirlenmiştir. Bu nedenle, eko-okul programında her ne kadar nitelikli bir çevre eğitimi için okul, aile, toplum işbirliği vurgulansa da, programın öğretmen ve diğer personel eğitimini daha açık bir şekilde kapsaması gerektiği düşünülmektedir. Tschapka (2002), özellikle Eko-okullar Programı ve Sağlıklı Okul Programı yürüten okullarda, öğretmenlerin özellikle proje gelişimi üzerine eğitim almasını, projelerde öğrencilerin de aktif olarak bulunmasını, sürdürülebilir kalkınma için eğitim girişimlerinin desteklenmesi için fon kullanılmasını önermektedir (akt. Rauch ve Steiner, 2006, s.119).

Eko okullar programının ana amaçlarından biri olan eko-düşüncenin bir yaşam şekli haline getirilmesi, çocukların çevre problemlerini fark etmeleri ve bu problemlerin çözümünde etkin şekilde rol almalarıdır (Boeve-de Pauw ve Van Petegem, 2013; Tönük ve Sevinç-Kayıhan, 2012). Bunun için çocukların öncelikle yakın çevrelerinden başlayarak doğal çevreyi tanımaları ve çevredeki doğal unsurlara ilişkin farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan, okul bahçesi çocukların doğrudan etkileşimler yoluyla doğayı araştırmaları ve keşfetmelerine olanak sağlayabilecek önemli bir yakın çevre özelliği taşımaktadır. Eko-Okulların programlarında okul bahçesinin zenginleştirilmesi ve etkin şekilde kullanılmasına yönelik bir politika geliştirerek bu konuda yapılacak etkinlikleri programın gereklilikleri içine dâhil etmesinin, programın amaçlarına ulaşmasında daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, yalnızca Denizli ilinde bulunan eko-okul olan anaokulları ve tesadüfi yolla belirlenen aynı sayıdaki eko-okul olmayan anaokullarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma bulguları genellenebilir özellik taşımamaktadır. Türkiye'deki eko-okulların ve anaokullarının okul bahçelerinin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak daha geniş çapta araştırmaların yapılmasının hatta farklı ülkelerdeki eko-okul olan ve olmayan anaokulları ile karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasının alanyazına önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul bahçelerinin özellikleriyle ilgili çocukların görüşlerine başvurulmamıştır. Oysa okul bahçelerinin en önemli kullanıcıları olan çocukların bahçe hakkındaki görüşlerinin alınması ve

beklentilerinin öğrenilmesi onlar için daha nitelikli ve etkili ortamlar sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır. Bahçe özelliklerinin çocuk ve öğretmen davranışlarını nasıl etkilediği ve bu özelliklerin gelişimsel amaçlar açısından etkisini belirlemeye yönelik daha derinlemesine bulgular elde edilebilecek yöntemlerin kullanılmasının okul bahçelerinin zenginleştirilerek niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

YAZAR NOTU

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 2015EĞBE001 numaralı proje olarak desteklenmiş ve 2015 yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

KAYNAKÇA

- Alat, Z., Akgümüş, Ö., & Cavalı, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 47-62.
- Arslan, S. (2011). *Çevre eğitiminin eleştirel düşünme ve çevresel tutum üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Atabey, D., Yurt. O., & Ömeroğlu, E. (2009). Okulöncesi Eğitim Kurumları Açık Hava Oyun Alanlarının İncelenmesi. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, Edirne, 651- 653.
- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi Ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Başal, H. (2005). *Çocuklar için Uygulamalı Çevre Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Batak, B. (2011). *Yeşil bayraklı eko-okullarla normal eko-okulların çevreye yönelik bilinç düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years : Management and innovation* (3. Baskı). NY: Routledge.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *Program Evaluation*, 40, 15-39.
- Bogner, F. (2010). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *The Journal of Environmental Education*, 29, 17-29.
- Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2013). The effect of eco-schools on children's environmental values and behaviour. *Journal of Biological Education*, 47, 96-103.
- Bowker, R., & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environment Research*, 10, 83-100.
- Bozdemir, H. (2011). *Eko-okullar programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki öğrenciler ile klasik okullardaki öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Örneklemeye yöntemleri. (Eğitim). [Online]: <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden 12 Aralık 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Cevher-Kalburan, N. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekânların düzenlenmesi. Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri. F. Alisinanoğlu (Editör). Ankara: PEGEM Akademi.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Denizli İlinde Bulunan Resmi ve Özel Anaokulu Bahçelerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-113.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments*. Doktora tezi. The University of North Carolina.
- Conde, M.C., & Sanchez, J.S. (2010). The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(4), 477-494.
- Creswell, J. (2013). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni. (1. Baskı). (S.B. Demir, Çev). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003.)
- Çelik, A. (2012). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Açık Alan Kullanımı: Kocaeli Örneği, *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Çelik, M., Bayer, S., Arık-Akyüz, B., Kahrıman-Öztürk, D., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., Ergül, A., Güler, T., Haktanır, G., & Haktanır, K. (2013). *Minik Tema Eğitim Programı 2013 Öğretmen Rehberi*. İstanbul:

- TEMA Vakfı Yayınları (Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı).
- Eco-Schools (2014). Eco-schools programme. [Online]: <http://www.ecoschools.global> adresinden 30 Kasım 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Eko-Okullar (2014). Eko-okullar programı. [Online]: <http://www.ekookullar.org.tr/> adresinden 22 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Er, F. (2015). *Eko-okullar ile klasik-okullardaki 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2010). *A new deal for school gardens*. Rome, Italy: FAO.
- Fjortoft, I. (2011). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 111-117.
- Güler, A., Halıcioğlu, M., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Johnson, S. (2012). Reconceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 581-596.
- Kaya, N., Çobanoğlu, M., & Artvinli, E. (2011). Sürdürülebilir kalkınma için Türkiye’de ve dünyada çevre eğitimi çalışmaları. 6. *Ulusal Coğrafya Sempozyumu*, 407-417.
- Keeler, R. (2008). *Natural playscapes: Creating outdoor play environments for the soul*. USA, Redmond: Exchange Press.
- Keep Northern Ireland Beautiful (2014). Eco-Schools Inspiration: School Grounds. Teaching Resource. [Online]: <http://www.eco-schoolsni.org/eco-schoolsni/documents/006532.pdf> adresinden 11 Aralık 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Kılıç, Z. (2013). *Anasınıfına devam eden çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri ortam özelliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Knodel, C. (2011). Exploratory case study: How the inclusion of nature in the design of learning environments affects learning among children. Interior Design Program: Theses. Paper 6. [Online]: http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=arch_id_theses adresinden 20 Ekim 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Korkmaz, A. (2014). *Eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, A., & Yıldız, T. G. (2017). Assessing preschools using the Eco-Schools program in terms of educating for sustainable development in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2017.1331074
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk* (1. Baskı) (C. Temercü, Cev.). Ankara: TÜBİTAK Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009.)
- Louv, R. (2014). Want your kids to get into Harvard? Tell ‘em to go outside! [Online]: <http://www.childrenandnature.org/2014/09/22/want-your-kids-to-get-into-harvard-tell-em-to-go-outside-2/> adresinden 22 Eylül 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 27(3), 255-265.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Millî eğitim bakanlığı okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. [Online:] <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden 07 Temmuz 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Mogensen, F., & Mayer, M. (2005). Eco-schools: Trends and divergences. [Online:] <http://www.ensi.org/global/downloads/Publications/173/ComparativeStudy1.pdf> adresinden 15 Eylül 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Moore, G. (2012). *The children’s physical environments rating scale*. Environment, Behaviour and Society Research Group, University of Sydney Australia.
- Nakip, M. (2013). *Pazarlama araştırmaları teknikleri ve SPSS destekli uygulamalar* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Kitapevi.

- NASPE (2006). Active start-physical activity guidelines for children birth to five years. [Online]: <http://journal.naeyc.org/btj/200605/NASPEGuidelinesBTJ.pdf> adresinden 16 Mayıs 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Oluk, S. (2008). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. [Online]: <http://www.ekolojimagazin.com/?id=336&s=magazin> adresinden 29 Nisan 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Özsoy, S. (2010). *Effects of eco-school application on elementary school students' environmental literacy levels*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk-Aynal, Ş. (2013). Haydi Çocuklar Doğaya ve Bahçeye Açılıyor: Mekan Dışı Eğitim İsveç'ten Örnekler. *International Journal of Social Science*, 6, 371-284.
- Öztürk, Ş. (2009). Okulda Eğitimle Bütünleştirilmiş Mekan Dışı Eğitim. *Milli Eğitim*, 181, 131-145.
- Pardee, M., Gillman, A., & Larson, C. (2005). *Community investment collaborative for kids: resource guide 4*. USA: The Local Initiatives Support Corporation/Community Investment Collaborative for Kids.
- Rauch, F., & Steiner, R. (2006). School development through Education for Sustainable Development in Austria. *Environmental Education Research*, 12(1), 115-127.
- Sobel, D. (2014). *Ekofobiyi aşmak: Doğa eğitiminde kalbin yeri* (1.baskı). (İ. Urkun Kelso, Cev.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. (2014).
- Sözbilir, M. (2011). Nitel araştırmada veri toplama araçları-2: Gözlem. [Online:] <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/89-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-toplama-arac3a7larc4b1-ii-gc3b6zlem.pdf> adresinden 19 Nisan 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Tavşancıl, E., & Arslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri* (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları
- Tönük, S., & Sevinç-Kayhan, K. (2012). A study on sustainable use of school sites at (primary) eco-schools in Istanbul. *Journal of Environmental Planning and Management*, 56(7), 919-933.
- Tucker, R., & Izadpanahi, P. (2017). Live green, think green: Sustainable school architecture and children's environmental attitudes and behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 209-216.
- Turhan, E. (2012). Eğitim ve sürdürülebilir kalkınma (ESD) kavramı ve Türkiye'de okulların eko-okula değişim ve dönüşümlerinde okul yöneticilerinin rolü. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7, 99-108.
- TÜRÇEV (2014). *Eko-okullar el kitapçığı*. (M.Serinyel, Cev.). Ankara: Dösimm Basımevi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Eğitim Yönetimi*, 6(4), 543-559.
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2-11 years. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10(2), 111-126.
- White, R. (2006). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. [Online]: <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml> adresinden 20 Nisan 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Wilson, R. (1996). Starting early: Environmental education during the early childhood years. *ERIC Digest*, 3, 1-6.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, Y. (2009). *Klasik okullar ile eko-okullar ve yeşil bayraklı eko-okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- www.tema.org.tr