



Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların ve Ailelerinin Sürdürülebilirlik ile İlgili Bilgi ve Uygulamaları

48-72 Month-old Childrens' and their Families' Knowledge and Practices Related to Sustainability

Kâzım Biber

Doç. Dr. ◆ Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü ◆
kbiber@balikesir.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0001-6827-8306

Caner Börekci

Öğr. Gör. Dr. ◆ Balıkesir Üniversitesi, Bilgi İşlem Uygulama ve Araştırma Merkezi ◆
caner.borekci@balikesir.edu.tr ◆ ORCID: 0000-0001-5749-2294

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocuklarının ve ailelerinin sürdürülebilirliğin ekonomik boyutuna ilişkin bilgi ve uygulamalarını belirlemektir. Böylece, okul öncesi çocuklarının sürdürülebilirlik açısından anlayış ve davranışlarına ilişkin bilgiler edinilerek ekonomik tercihlerinin ve uygulamalarının gelişmesi ve eğitim programlarında ele alınabilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Türkiye’de okul öncesi dönemde sürdürülebilirliğin ekonomik boyutlarına odaklanan çalışmaların çevre eğitimi konularıyla sınırlı olduğu ve genellikle doğrudan çocukların görüşlerinin değil ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerine odaklandığı görülmektedir. Araştırmaya Balıkesir ilinde yer alan dört okuldan 5-6 yaş grubundaki 46 öğrenci ve aileleri katılmıştır. Verilerin toplanmasında kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, çocukların ve ailelerin demografik bilgileri, ekonomik eşitlik, kaynak kullanımı ve geri dönüşüm ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitim etkinliklerinde ve aile içinde yapılan sürdürülebilirliğe ilişkin etkinliklerde çocukların sürece etkin katılımının sağlanması, evde ve okulda ortak bir bakış açısı ile birlikte hareket etmenin önemi ortaya çıkmıştır. Çocuklarda ve ailelerinde sürdürülebilirliğe ilişkin, tutum, değer ve davranışların eğitim programı aracılığıyla aktarılmasının yanında, okul-aile ortaklığı, sürdürülebilir bir okul kültürü sağlanması yönünde farkındalık, bilgi ve uygulamaların artırılmasına önem verilmesi arzetmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sürdürülebilirlik, Çevre Eğitimi, Kaynak Paylaşımı, Ekonomik Eşitlik

Abstract

This study aims to determine the knowledge and practices of children aged 48-72 months attending preschool and their families regarding the economic dimension of sustainability. By gaining insights into preschool children's understanding and behaviors in terms of sustainability, it is intended to contribute to developing their economic preferences and practices and address these topics within educational programs. It has been observed that studies focusing on the economic dimensions of sustainability in early childhood education in Turkey are limited to environmental education topics and generally focus on the opinions of families and teachers rather than directly on children's views. Forty-six students aged 5-6 and their families from four schools in the province of Balıkesir participated in the research. A semi-structured interview form consisting of closed and open-ended questions was used to collect data, and the demographic information of children and families and their views on economic equality, resource use, and recycling were gathered. The data obtained were analyzed using content analysis. Findings revealed the importance of ensuring active participation of children in sustainability-related activities in both preschool education activities and at home, as well as the importance of acting with a common perspective in both settings. In addition to transmitting attitudes, values, and behaviors related to sustainability through the educational program, emphasis should

be placed on enhancing awareness, knowledge, and practices to establish a sustainable school culture through school-family partnerships.

Keywords: Early childhood, Sustainability, Environmental education, Resource sharing, Economic equality

1. Giriş

Yirminci yüzyılda, dünya nüfusundaki artış, bilginin hızlı üretimi ve tüketimi, enerji ihtiyacının artması ve bunu karşılayacak kaynakların hızlı tüketimi beraberinde doğal kaynakların azalmasına ve çevre sorunlarındaki artışa neden olmaktadır. Çağımızda sürdürülebilir ekonomik ve sosyal kalkınmanın, çevrenin korunmasına ve insanların doğadaki kaynakları dengeli kullanmasına bağlı olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Gedik, 2020; Akkermans, 2023; Mensah, 2019). Tüketim ve üretim, çevreden çıkarılan ve ürettiğimiz, tükettiğimiz nihai ürün ve hizmetleri oluşturmak için genellikle işlenen veya üretilen doğal kaynakların girdisine dayanır. Binalar için çelik, arabalar için alüminyum (Kubaş ve Saral, 2017), elektrikli ürünler için bakır, akıllı telefonlar gibi elektronik ürünlerin yapımında kullanılan pek çok nadir toprak, metaller ve mineraller gibi malzemeler doğal kaynaklardan elde edilmektedir (Aslan ve Say, 2022).

Yiyecek ve içeceklerin, giyilen kıyafetlerin üretimi için toprak ve su gibi doğal kaynaklara olan ihtiyaç artmaktadır. Üretilen ve tüketilen ürün ve hizmetleri oluşturabilmek için makinelere, fabrikalara, işleme tesislerine, ulaşıma ve ürünü işlemek için enerjiye, enerjiyi üretmek için kömür, petrol, gaz gibi fosil yakıtların yakılmasına ihtiyaç vardır (Kleinhüchelkotten ve Neitzke, 2020). Fiziksel olarak ürün üretmeyen finans, eğitim, sağlık ve telekomünikasyon gibi hizmetler bile doğal kaynaklar kullanılarak inşa edilen ve güçlendirilen altyapı, teknoloji ve enerjiye dayamaktadır. Üretim ve tüketimde kullanılan malzeme miktarı küresel düzeyde artması ve malzemelerin küresel olarak çıkarılma hızı, hem nüfus hem de ekonomik büyümeyle ilişkili olup aynı zamanda küresel doğal kaynakları hızla azaltmaktadır (Söylemez vd., 2016; Şahinöz, 2019). Doğal kaynaklardaki hızlı tüketim çevresel sorunları da beraberinde getirmektedir. Su ve hava kirliliği, katı ve tehlikeli atık üretimi, topraktaki bozulma, ormansızlaşma, iklim değişikliği ve biyoçeşitliliğin kaybı gibi sorunlar insan güvenliği, sağlığı ve üretkenliği için büyük tehditler oluşturmaktadır (Stevenson, 2018). 1983 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun (WCED) düzenlediği toplantıda "Ortak Geleceğimiz" başlıklı bir rapor yayımlandı; bu rapor genellikle "Brundtland Raporu" olarak bilinir (WCED, 1987). Raporla "sürdürülebilirlik" kelimesi, mevcut ve gelecek nesillere sosyal ve ekonomik faydalar sunarken çevrenin ve doğal kaynakların korunması olarak tanımlandı. Bu nedenle "sürdürülebilirlik" terimi, yalnızca çevreyi değil aynı zamanda medeniyetin sosyal ve ekonomik bileşenlerini de kapsayan kapsamlı bir terminoloji olarak yaygın olarak kabul edilmektedir (Hansmann vd., 2012). Bu anlamda sürdürülebilirlik sadece yaşam kalitesini artırmak ve yoksullukla savaşmak değil aynı zamanda bir şeyleri korumak ve gelecek nesillere aktarabilmektir. (McKenzie, 2004).

"Sürdürülebilirlik" kavramı, kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal unsurlarına ilişkin kaygıyı ifade eder (UNESCO, 2016). "Sürdürülebilirlik" ve "sürdürülebilir kalkınma" üzerine literatür sınırlı olsa da bilim insanları tek bir kavramsallaştırma üzerinde anlaşmışlardır. Sürdürülebilirliğin üç boyutu; çevresel, ekonomik ve sosyal sürdürülebilirliktir. Bunlar sürdürülebilirliğin "üç sütunu" olarak bilinir ve evrensel dünya görüşünü yansıtmak için kullanılır. Araştırmacılar üç sütunu çeşitli şekillerde tanımlamışlardır. bazı araştırmacılar bunlara "bileşenler" (Zijp vd., 2015), bazıları 'boyutlar' (Moir ve Carter, 2012; Mori ve Christodoulou, 2012), bazıları 'yönler' (Lozano, 2008; Arushanyan vd., 2017), bir çok araştırmacı 'sütunlar' (Waas vd., 2011) veya 'tabure bacakları' (Vos, 2007) şeklinde ifade etmiştir. Ekonomik ve çevresel bileşenler ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı olduğundan, sürdürülebilirlik

bağlamında da birbirlerinden ayıramazlar (Gough ve Scott, 2008). Sonuç olarak sürdürülebilirliği incelemek, birbiriyle ilişkili ama iç içe geçmiş bu üç temel sütuna hâkim olmayı gerektirir.

Sürdürülebilirlik, birçok alt sistem ve diğer canlı sistemleri ile ilgili olan bir çevresel unsurdur (Tutulmaz, 2012). Genel olarak, dünyanın doğal kaynaklarının tek başına en yüksek oranda tüketen ülkeler (örneğin, en yüksek kaynak kullanımı, atık üretimi ve sera gazı emisyonları seviyeleri) aynı zamanda kentsel nüfuslarının en büyük orana sahip ülkelerdir. Ayrıca, dünyadaki en büyük kaynak kullanımı ve atık üretimi kentsel alanlarda yoğunlaşmaktadır (Leao vd., 2001) Bu bağlamda çevresel sürdürülebilirlik, günümüzde ve gelecekte sağlık ve refahı desteklemek için doğal kaynakları küresel ekosistemleri korumak şeklinde ifade edilebilir (Sutton, 2004). Tanımlamadan da anlaşılacağı gibi çevresel sürdürülebilirlik, çevreyi etkileyen pek çok kararın hemen hissedilmediğinden, çevresel sürdürülebilirliğin temel unsurunun ileriye dönük olmasıdır (Morelli, 2011).

Doğal çevre, insanların günlük yaşamlarında kullandıkları birçok kaynağı sağlar (Feng, Xiong ve Huan, 2023). Çevre, mahsul yetiştirmek, su elde etmek, odun toplamak, mineral ve metal madenciliği yapmak ve enerji üretmek için kullanılır. Ancak bu kaynakların aşırı kullanımı onların tükenmesine neden olabilir ve gelecekte bunları kullanma yeteneğimizi sınırlayabilir (Feng vd., 2023).

Çevresel sürdürülebilirlikle kastedilen, gelecekte de kullanılabilir olmaları için doğal kaynakların sorumlu bir şekilde yönetilmesidir. Bu hem doğal kaynakların kullanımının sınırlandırılmasını hem de bunların bozulmaya karşı korunmasını içermektedir (Morelli, 2011). Örneğin tatlı sular için hem aşırı su kullanımının sınırlandırılmasıyla hem de kirletici maddelerin su kaynağına girmesinin önlenmesiyle sürdürülebilirlik kazandırılabilir (Gleick, 1996). Bu nedenle çevresel sürdürülebilirlik ekosistemin kendini yenileyebilmesine ve doğada var olan biyoçeşitliliği korumaya yönelik eylemleri içermektedir (Morelli, 2011).

Dünya, iklim değişikliğinin artan etkilerine ek olarak giderek artan uluslararası COVID 19 salgını ve askeri çatışmalar gibi risklerle de karşı karşıya kalmıştır (Blanco vd., 2022). Bu risklerle mücadele edilirken, sürdürülebilirliğin doğrusal ilerlemesi pek mümkün görülmemektedir (Blanco vd., 2022). Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal/kültürel boyutu, bu perspektiften bakıldığında, kültürel sürdürülebilirliğin, sosyal, ekonomik ve ekolojik hassasiyetlerin belirlenmesi ve uygulanabilir önlemlerinin tasarlanmasıyla giderek daha fazla ilişkilendirildiği söylenebilir, dahası, kültürel sürdürülebilirlik, mevcut ve gelecekteki kırılganlıklarla yüzleşmek için sivil/kültürel hazırlığın oluşturulmasında özel bir rol gerektirmektedir (Goel ve Sivam, 2015).

Dolayısıyla, ulusal ya da uluslararası risklerle ve bunların etkileriyle karşı karşıya kalındığında, insanlığın kendi kültürel algılarını, değerlerini ve bilgilerini kullanarak hazırlıklı olma ve uyum sağlamayı öğrenebileceği ileri sürülmektedir (McNeeley ve Lazrus, 2014). Sosyal açıdan sürdürülebilir bir toplum, ulusal anlamda kendi doğal kaynaklarını koruması, gelecek nesillerin de riskler ve tehditlerle başa çıkmasına yardımcı olabilecek yeni çağdaş kültürel oluşumlar için, insanların ihtiyaçları karşılması noktasında yaşadığı ve çalıştığı ortamlarda gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır (Woodcraft vd., 2011).

Ekonomik sürdürülebilirlik ise genel olarak gezegenin sınırlı kaynaklarını topluma ve dünya sistemine karşılıklı fayda sağlayacak şekilde sorumlu bir şekilde yönetmeyi amaçlamaktadır (Akkermans, 2023). Bir başka deyişle sermayenin korunması ve gelecek nesillere aktarılabilmesini içermektedir (Goodland, 2002). Yeryüzündeki kaynakların tükenebilir olması nedeniyle ekonomik sürdürülebilirlik, sürdürülebilirliğin diğer boyutlarının geliştirilmesi ve insanların sorumluluk düzeylerinin yükseltilmesinde merkez görevi görmektedir (Vivien, 2008). Pinheiro ve Bassoli (2005)'e göre sürdürülebilir ekonomi, çevreyi koruma ve dünya üzerinde adalet sağlamaktır. Ekonomik sürdürülebilirlik, üretim için kullanılan mal ve enerjinin tekrar hammaddeye dönüştürülmesi, ortaya çıkan ürünün ya da hizmetin pazarlanmasında ekonomik davranılması, ürün ortaya koyarken çıkan

atıkların ve tüketici tarafından ürün kullanıldıktan sonra oluşan atıkların dönüştürülmesini kapsamaktadır (Vivien, 2008). Böylece ekonomik büyümenin sınırlarını da çizmektedir (Reddy ve Thomson, 2015).

Sürdürülebilir kalkınma kavramının ortaya çıkışıyla gerek ekonomi uzmanları gerekse çevreye duyarlı kişilerin doğadaki mevcut kaynakların günümüz ekonomisi karşısında tükenebileceği bu nedenle sürdürülebilir bir ekonomi modeline ihtiyaç olduğu yönünde ortak görüş bildirmektedirler (Kılıç, 2012). Sürdürülebilir kalkınma düşüncesinin ortaya atılmasındaki en önemli etken, doğal kaynakların aşırı kullanılmasına karşılık duyulan endişeden kaynaklanmakla birlikte doğadaki türlerin ve ekosistemin kendisini koruyacak ve yenileyecek şekilde davranmayı amaçlamaktadır (Anand ve Sen, 2000). Doğal kaynakların ve enerjinin tüketimindeki hız, yaşamı zorlaştırmakta, mevcut ve olası çevre sorunlarının göz ardı edilemeyeceğini ve olası çözümlerin üretilmesi gerektiğini zorunlu kılmaktadır (Jie ve Chen, 2023). İklim değişikliği ön planda olsa da biyoçeşitlilik, gıda ve su güvenliği, salgın hastalıklar, plastik kirliliği, ülkelerdeki nesiller arasında zengin ve fakir arasında büyüyen uçurum dahil olmak üzere daha geniş gezegensel kaygılar, mevcut nesillerin ihtiyaçlarını gelecek nesillerin ihtiyaçlarından ödün vermeden karşılama eğilimlerini artırmıştır (Muluneh, 2021).

Eğitimin, sürdürülebilirlik endişelerini ele almada kilit bir rol oynaması için giderek daha acil çağrılar yapılmaktadır (UNICEF, 2019). Örneğin, 1978'de Birleşmiş Milletler, toplumları sürdürülebilirliğe doğru eğitmedeki potansiyel rolleri nedeniyle, çevre eğitimi almış öğretmenlerin kilit bir öncelik haline gelmesi çağrısında bulunmuştur. Birleşmiş Milletler 2005-2014 yılları arasında "Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitimin On Yılı" şeklinde adlandırmıştır. Bu sayede BM, on yıl içinde sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin olarak herkesin eğitim alması gerektiğinin altını çizerken ayrıca eğitim önemine vurgu yapmaktadır (Unesco, 2007). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimde tüm dünyayı kapsayacak şekilde Küresel Eylem Programı (GAP) ve Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Komitesinin en öne çıkan amacı, sürdürülebilir kalkınma için eğitimde başarılı projelerin genişletilmesi ve daha fazla okul ve kurumun bu projelere katılımının sağlanmasıdır (Laurie vd., 2016).

21. yüzyılda öğrenme nitelikleri arasında eleştirel düşünme, topluluk oluşturma ve yönetme, kişisel ve sosyal dönüşümü amaçlayan eylemde bulunma anlayışı kreş, anaokulu ve anasınıflarından kısaca okul öncesi dönemden başlanarak eğitim programlarına dahil edilmesi önerilmiştir. (Davis, 2005). Boylamsal araştırmalardan elde edilen kanıtlar, yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin, çocukların refahı, sağlığı, entelektüel ve sosyal davranış gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Muennig vd., 2009; Siraj-Blatchford vd., 2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenmelerine en büyük katkı, öncelikle ebeveynleri, sonra yakın çevresindeki bireyler ve eğitimcileridir. Çevre gibi hassas bir konuda yetişkinlerin rol model olma noktasında çevreye karşı tutumları, etkileşimleri ve davranışları büyük önem taşımaktadır (Yılmaz vd., 2020). Çevrenin, çocuğun hayatında üçüncü öğretmen olduğu, bu bağlamda çevreye karşı ilginin ve merak duygusunun yüksek olduğu okul öncesi dönemdeki çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesi, çevreyi koruma, sürdürülebilirliğe ilişkin bilincin oluşması açısından bu dönem oldukça önemlidir (Smith, 2001; Cevher-Kalburan, 2009; Karademir vd., 2017). Araştırmacılar, çocukların sofistike düşünme yeteneğine sahip olduklarını kabul ederek, erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların tanıtılması gerektiğini vurgulamaktadır (Davis vd., 2005; Pramling ve Samuelsson, 2011; Siraj-Blatchford vd., 2010). Sürdürülebilirliğe yönelik farkındalık ve eğitime erken yaşta başlanması çocuklarımız için sürdürülebilir bir geleceğin güvence altına alınmasını sağlayacaktır. (Gülay-Ogelman ve Durkan 2014). Bu şekilde çocuklar çevrelerindeki dünya hakkında bilgi edindikçe dikkatleri doğal olarak çevrelerine ve

sunduğu olanaklara yönelecek, bu onlara hayata ve sistemlerin nasıl çalıştığına dair bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacaktır (Gülay-Ogelman ve Durkan 2014).

Ancak, okul öncesi eğitim programında çevreyi korumaya yönelik kazanım ve göstergelerin olmasına karşılık sürdürülebilir kalkınma terimi programlarında açıkça kullanılmamaktadır (Polat ve Bulut, 2019) Sürdürülebilirlik için okul öncesi eğitimi ile ilgili araştırmalar uluslararası literatürde artıyor olsa da Türkiye’de çok az çalışmaya rastlanmış bu çalışmalarda çevre eğitimi kapsamında yapılmıştır (Buhan, 2006; Cengizoglu, 2013; Gülay-Ogelman ve Durkan, 2014). Mevcut çalışmalar sadece çocuklarla olmayıp öğretmen (Alıcı, 2013; Gezer, 2010;), aileler ya da literatür taraması (Toran, 2017; Gülay-Ogelman ve Güngör, 2015) şeklindedir. Literatür taramalarında, Türkiye’de okul öncesi dönemde sürdürülebilirliğin ekonomik boyutlarına odaklanan çalışmaya hiç rastlanmamışken uluslararası literatürde de sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır (Davis, 2009; Hedefalk vd., 2015). Bu nedenle, ekonomik tercihlerin ve uygulamaların gelişmesi ve eğitim programlarında ele alınabilmesi için, okul öncesi çocukların gündelik ekonomi açısından anlayış ve davranışlarına ilişkin çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 48- 78 aylık çocukların ve ailelerinin sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamalarını belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Çocukların ekonomik eşitliğe yönelik görüşleri nelerdir?
2. Çocukların kaynak paylaşımına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Çocukların geridönüşüme yönelik görüşleri nelerdir?
4. Ebeveynlerin sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamaları nelerdir?

2.Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocuklarının ve ailelerinin sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamalarını belirlemeye yönelik bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak olgu bilim (fenomenolojik) çalışma deseni seçilmiştir. Heidegger’e göre, “Fenom, asıl olanın arkasında duran ve olanı ortaya çıkartan şeydir (İlgaz, 2018). “Fenomonolojik araştırmalarda gündelik yaşamda farkında olunmayan ancak hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi, görüş, anlayış ya da kavrayış sahibi olunmayan olgulara odaklanma söz konusudur” (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenolojik araştırma, bireylerin bir olguya yönelik kişisel ve öznel deneyimlerini anlamayı hedefler. Araştırmada çocukların ve ailelerin sürdürülebilirliğe dair algıladıkları ve yaşadıkları deneyimler, özellikle de ekonomik boyutu nasıl anladıkları ve günlük yaşamlarına nasıl entegre ettikleri üzerine odaklanılmıştır. Çocukların ve ailelerin sürdürülebilirlik konusunda farkında oldukları uygulamalar (örneğin geri dönüşüm, kaynak kullanımı) ve bunları nasıl yorumladıkları, ne kadar benimsedikleri, hangi kaynaklardan bu bilgileri edindikleri gibi konular etrafında şekillenen bir olgular ele alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Creswell (2013)’e göre bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. Katılımcılar Balıkesir ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı dört farklı devlet okulundan sekiz gönüllü okul öncesi öğretmeni ve her öğretmenin sınıfında yer alan gönüllü 48-72 aylık toplam 46 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelerden bilgilendirilmiş onam formunu doldurmaları istenmiştir. Gönderilen formların anneler tarafından

doldurulduğu gözlemlenmiştir. Çalışma grubundaki ailelere yönelik tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ailelerin Demografik Özellikleri

		f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	46	100
Yaş	29 Altı	3	6,5
	30-39	35	76
	40 Üzeri	8	17,5
Meslek	Memur	8	17,5
	İşçi	10	22
	S. Meslek	1	2
	Esnaf	4	8,5
Eğitim Durumu	Ev hanımı	23	50
	İlkokul	2	4,4
	Ortaokul	10	21,7
	Lise	21	45,7
	Ön Lisans	6	13
Ev Sahibi Olma	Lisans	7	15,2
	Evet	27	58,7
Araç Sahibi Olma	Hayır	19	41,3
	Evet	30	65,2
	Hayır	16	34,8

Tablo 1’e bakıldığında araştırmacının veri toplama aracını 46 anne doldurmuştur. Annelerin %76’sı 30-39 yaş aralığında, yarısı ev hanımı ve yaklaşık %45’i lise mezunudur. Annelerin %58,7’si ev sahibi, %65’i aynı zamanda araç sahibidir.

Tablo 2. Çocukların Demografik Özellikleri

		f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	24	52,1
	Erkek	22	47,9
Yaş	4 Yaş	2	4,4
	5 Yaş	25	54,3
	6 Yaş	19	41,3

Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’ye bakıldığında çocukların 24’ü kız, 22’si erkektir. Bu çocukların 25’i beş yaşında, 19’u altı yaşındadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar, çocukların kendileri hakkında en iyi bilgi kaynakları olarak kabul edildiğini ve onların bakış açısının sürdürülebilirlik için eğitimde özel bir öneme sahip olduğu yönünde görüş belirtmektedir (Dahlberg ve Moss, 2005; Docherty ve Sandelowski,1999; Hägglund ve Johansson, 2014). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (UNICEF, 1989), çocukların kendilerini ilgilendiren tüm konularda görüşlerini ifade etme hakları olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, çocukların algılarını ve eylemlerini olabildiğince gerçekçi bir şekilde anlamak için Borg (2017a, 2017b, 2019) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin İnsanları ve Gezegeni Önemsemek:

Çocukların Sürdürülebilirliğe İlişkin Bilgi ve Uygulamaları” isimli kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardaki amaç, tek bir yanıt tipinden kaçınmaya yardımcı olmak ve çocukların kendi dünyalarına dair içsel bir görüş kazanmalarını sağlamaktır (Greig ve Taylor,1999; Kvale, 1996).

Bu çalışmada katılımcıların yaş grubu dikkate alınarak çalışma temasına göre renkli resimler görüşme sürecinde kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan resimler Borg (2017a, 2017b) tarafından oluşturulan görüşme formunda yer alan resimlerdir. Ayrıca çocuklara yöneltilen soruları somutlaştırmaya yardımcı olması için kullanılan Poppy isimli kukla Borg (2017a, 2017b) tarafından kullanılan kuklanın benzeridir. Görüşme formu “Demografik Bilgileri, Ekonomik Eşitlik, Kaynak Paylaşımı ve Geri Dönüşüm” olmak üzere dört bölümden ve toplam 25 sorundan oluşmaktadır. Veri toplama aracında, çocuklara, ekonomik eşitliğe yönelik “Poppy, (Kukla) sence dünyadaki tüm çocukların bir oyuncak dükkanından oyuncak satın alma gücü (parası) olup olmadığını merak ediyor” şeklinde soru yöneltirken, kaynak paylaşımına ilişkin “Bir kâse şekerin olsa ve arkadaşın gelip senden şeker isterse ne yapardın?” gibi örnek sorular yer almaktadır.

Ailelerin sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak demografik bilgi formu ve Borg (2019) tarafından geliştirilen “Ebeveynler için İnsanları ve Gezegeni Önemsemek: Okul Öncesi Dönem Çocukların Sürdürülebilirlik Bilgi ve Uygulamaları” isimli 15 sorudan oluşan anket Türkçeye çevrilerek uygulanmıştır. Anket maddeleri “Her gün, Haftada birkaç kez, Her ay birkaç kez, Her yıl birkaç kez, Hiçbir zaman” şeklinde beşli olarak derecelendirilmiştir. Anketteki bir soruya da birden fazla işaretleme yapmaları istenmiştir.

Görüşme formu ve anket formu Türkçeye çevrildikten sonra ifadelerin kontrol edilmesi için tekrar İngilizceye çevrilerek denetlenmiştir. Bu süreçte iki farklı dil uzmanından destek alınmıştır. Sonuçlar karşılaştırılarak formun son hali oluşturulmuştur. Kullanılan veri toplama aracı, çalışmaya dahil edilmeyen bir anaokulundaki 48 – 72 aylık sekiz çocuğa ve ailesine pilot olarak uygulanmıştır. Bu uygulama ile soru tasarımı, soru ifadesi, resimlerin uygunluğu, görüşme teknikleri ve zamanlama kontrol edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Öncelikle çalışmanın yapılabilmesi için Balıkesir Üniversitesi etik kurul izni ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Çocuklarla yapılacak görüşmeler için öncelikle okullara gidilerek İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni gösterilerek idarecilerle görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda gönüllü olmak şartı ile belirlenen öğretmenlerden sınıflarında araştırmaya katkı sağlayabilecek çocukları seçme konusunda destek alınmıştır. Seçilen çocukların ailelerine izin belgesi gönderilmiştir. Ayrıca ailelere çalışma hakkında bilgi içeren bir açıklama gönderilmiştir. Olumlu dönüt alınan ailelere “Ebeveynler için İnsanları ve Gezegeni Önemsemek: Okul Öncesi Dönem Çocukların Sürdürülebilirlik Bilgi ve Uygulamaları” anketi gönderilmiş, ailelerin soruları yanıtlanması ve anketleri ertesi gün öğretmene teslim etmeleri istenmiştir. Ailelerden gelen anketlerden sonra tekrar okula gidilerek önce sınıf içinde öğretmenin yanında çocuklarla tanışılmış ardından sınıf dışında idarecilerin belirlediği odada görüşme yapılmıştır. Görüşmeciler ve çocuk arasındaki konuşmayı kolaylaştırmak için resimle birlikte sevimli bir kukla kullanılmıştır. Ailelerden izin alınarak görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür. Görüşme bitiminde çocuklara teşekkür edilip sınıflarına kadar eşlik edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Fenomonolojik yaklaşımda, araştırmacı veri analizi sırasında ilk olarak araştırma problemleri ile bilgileri edindikten sonra analiz kısmında alıntılar ve yorumlamalarla problemlerin nasıl anlaşıldığını çözümlenmektedir (Creswell, 2013).

Ailelerden sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak alınan görüşlerin dağılımı frekans ve yüzde tabloları oluşturularak analiz edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin hazırlanması aşamasında öncelikle veri toplama sürecinde elde edilen ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Görüşmelerin kodlanması için veriler tekrar tekrar okunmuştur. İki farklı araştırmacının verileri çözümlenmesi sonucunda bulgular temalara indirgenmiş ve bu temalar üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. Belirlenen her temayı desteklemek amacıyla katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde araştırmacının etik kurallar çerçevesinde görüşülen çocuklar Ç1, Ç2, Ç3... ve ailelerde A1, A2, A3.... şeklinde kodlanmıştır. Analiz sürecinde ailelerin cevapları ile öğrencilerin cevapları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Böylece iki farklı bakış açısının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalarda, güvenilirlik ve geçerlilik nicel yöntemlerden farklı bir şekilde ele alınır ve bulguların güvenilirliğinin sağlanmasına vurgu yapılır. Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki çocukların ve ailelerinin sürdürülebilirliğin ekonomik boyutuna ilişkin bilgi ve uygulamalarını incelemektedir. Sonuçların güvenilirliğini ve geçerliliğini bir başka ifade ile güven duyulabilirlik artırmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Araştırmada güvenilirlik üçgenleme ve birden fazla veri kaynağının kullanılması yoluyla sağlanmıştır. Veriler, hem açık uçlu hem de kapalı uçlu soruları içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak hem çocuklardan hem de ailelerinden toplanmıştır. Bu yaklaşım, özellikle kaynak kullanımı ve geri dönüşüm gibi alanlarda sürdürülebilirlikle ilgili davranışların kapsamlı ve incelikli bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Farklı bakış açılarının dahil edilmesiyle elde edilen üçgenleme, verilerin gerçek hayattaki uygulamaları ve deneyimleri doğru bir şekilde yansıtmalarını sağlamıştır (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca, katılımcılarla uzun süreli etkileşim ve akran bilgilendirmesi, araştırmacının güvenilirliğini önemli ölçüde artırmıştır. Bulguların araştırmacıların birlikte gözden geçirilmesi, araştırmacı yanlılığının verilerin yorumlanmasını etkileme potansiyelini en aza indirmiştir (Shenton, 2004).

Dış geçerlilikle eş anlamlı olan aktarılabirlik, araştırma bağlamı ve katılımcılarla ilgili zengin ve ayrıntılı açıklamalar yapılarak sağlanmıştır. Çalışmaya Balıkesir'deki dört okuldan 48- 72 ay aralığında 46 çocuk ve aileleri katılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin ve karakteristiklerinin açıkça belirtilmesi sayesinde diğer araştırmacılar bulguların benzer ortamlara uygulanıp uygulanamayacağını değerlendirebilir (Merriam, 1998). Nitel araştırmanın amacı genelleme yapmak olmasa da, sağlanan kapsamlı bağlam, elde edilen içgörülerin diğer erken çocukluk eğitimi ortamlarına, özellikle de benzer sosyo-ekonomik profillere sahip bölge veya okullara aktarılabirliğine olanak sağlayabilir.

Güvenilirliği sağlamak için araştırma süreci titizlikle belgelenmiştir. Yarı yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu tüm katılımcılar için tutarlı bir şekilde kullanılmış ve veriler, nitel araştırmalarda örüntü ve temaların belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir (Elo & Kyngäs, 2008). Veri toplama ve analizindeki bu tutarlılık, çalışmanın güvenilirliğini artırmakta ve gelecekteki çalışmalarda sürecin diğer araştırmacılar tarafından

tekrarlanmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, araştırma sürecinin her adımını ayrıntılı bir şekilde aktarılması, çalışmanın güvenilirliğini daha da güçlendirmektedir (Creswell & Poth, 2016).

Son olarak, nesnelliğin niteliksel karşılığı olan teyit edilebilirlik, düşünümsellik ve katılımcılardan kelimesi kelimesine alıntılarının dahil edilmesi yoluyla sağlanmıştır. Düşünümsellik, araştırmacının sürekli olarak kendi önyargıları üzerinde düşünmesini ve bunların araştırmayı nasıl etkileyebileceğini değerlendirmesini sağlamıştır (Guba & Lincoln, 1989). Çocuklardan ve ailelerden doğrudan alıntılar içeren bu çalışma, bulgularını katılımcıların gerçek sözlerine dayandırmakta ve böylece araştırmacı yorumunun sonuçları çarpıtma riskini en aza indirmektedir. Bu yaklaşım, sonuçların katılımcıların kendi deneyimlerine ve özellikle ekonomik eşitlik, kaynak kullanımı ve geri dönüşüm gibi sürdürülebilirlik uygulamalarına ilişkin anlayışlarına dayanmasını sağlamaktadır.

Araştırmanın Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 05.04.2024 tarih ve E.371739 sayılı karar ile etik kurul ilkelerine uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırmada işlem sürecine başlamadan önce katılımcılara araştırmacının etik ilkeleri, gönüllülük, gizlilik ve araştırmadan çekilme haklarına ilişkin olarak bilgilendirilme yapılmıştır. Tüm katılımcılara gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra araştırma sürecine gönüllü olanlar ile devam edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Çocuklara Yönelik Bulgular

Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin İnsanları ve Gezegeni Önemsemek: Çocukların Sürdürülebilirliğe İlişkin Bilgi ve Uygulamaları isimli kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu "Demografik Bilgileri, Ekonomik Eşitlik, Kaynak Paylaşımı ve Geri Dönüşüm" olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracı ile elde edilen verilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Ekonomik Eşitliğe Yönelik Bulgular

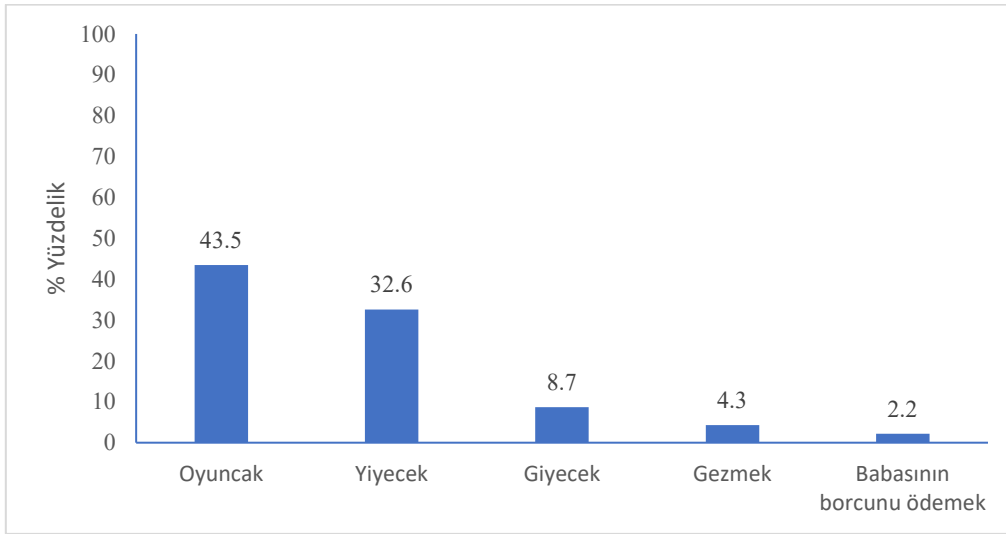
Görüşme formunun bu bölümünde çocuklara üç soru sorulmuştur. İlk olarak araştırmacı Poppy adını verdiği el kuklası ile çocuğu tanıştırdıktan sonra "Poppy çok merak ediyor" sence "dünyadaki tüm çocukların bir oyuncak dükkânından oyuncak alabilme imkânı var mıdır?" sorusunu çocuklara yöneltmiştir. Araştırma grubunu oluşturan 46 çocuğun 33'ü "evet" cevabı verirken, 13'ü "belki" cevabını vermiştir. Ardından çocuklara "Neden tüm çocukların oyuncak alabileceğini düşünüyorsun?" sorusu yöneltmiştir. Bu ikinci soruya ise 15 çocuk "parası olduğu için" 13 çocuk "para biriktirdiği için", 12 çocuk "babasının parası olduğu için", üç çocuk "annesi para verdiği için" ve üç çocukta para verilirse alabileceğini söylemiştir. Parası olduğu için cevabını veren Ç12 "dedem bana hep para verir, benim hep param var ki" cevabını verirken, Ç26, babamın hep parası vardır bize her şeyi o alır, babaların parası olur" cevabını vermiştir. Kukla Poppy yardımıyla üçüncü olarak bunu kimden öğrenmiş olabileceği sorusu yöneltmiştir. Bu soruya ise 39 çocuk annem/babamdan, iki çocuk öğretmenimden, beş çocuk ise zaten bildiğini ifade etmiştir. Ç1, "her şeyi biliyorum, kendi kendime öğrendim" cevabını vermiştir.

3.1.2. Kaynak Paylaşımına Yönelik Bulgular

Görüşme formunun bu bölümünde çocuklara dört soru yöneltmiştir. Soruların ikisi açık uçlu diğer ikisi çocuğun tercihine göre işaretlenmektedir. "Poppy merak ediyor. Biraz paran olsaydı onunla ne almak isterdin?" şeklindeki dördüncü soruya tüm çocuklar, aldıkları parayı ne yapacakları veya nasıl kullanacakları konusunda en az bir fikrini paylaşmıştır. Yanıtları altı kategoriye ayrılmıştır. Oyuncak,

yiyecek, giyecek, gezmek, babasının borcunu ödemek şeklindeki kategoriye ait yüzdeler Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. “Biraz Paran Olsaydı Onunla Ne Alırdın?” Sorusuna Verilen Cevaplar



Şekil 1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki 46 çocuğun %43,5’i aldığı para ile oyuncak almayı, %32,6’sı yiyecek almayı, 8,7’si giyecek almayı, %4,3’ü gezmek için bu parayı kullanmayı ve %2,2’si ise babasının borcunu ödemek için babasına vermeyi tercih etmiştir. Oyuncak olarak Ç11, uzaktan kumandalı araba, Ç18 ve Ç22, oyuncak mutfak seti almak istediğini belirtirken, yiyecek alırım cevabını veren Ç38, hamburger, Ç41, muz, Ç27, çikolatayı tercih etmiştir. Giyecek cevabı veren dört çocuğun cinsiyeti kızdır. Bu çocukların ikisi saç tokası, diğer ikisi ise etek alacaklarını belirtmiştir. Çocukların %4,3’ü parayı gezmek için kullanacağını Ç45, arabaya benzin alabileceğini belirtirken sadece bir çocuk (Ç6), bu para ile babasının borçlarını ödemek için parayı babasına vereceğini belirtmiştir.

Görüşme formunun beşinci sorusu “Bir kâse şekerin olsa ve arkadaşın gelip senden şeker isterse ne yaparsın?” sorusu basit çizimli resim aracılığıyla (Şekil 2) çocuğa yöneltilmiştir. Çocukların 22’si şekerinin yarısını arkadaşına vermeyi tercih ederken, 13 çocuk çok azını vereceğini, 11 çocuk ise şekerinin hepsini vereceğini ifade etmiştir. Çok azını veren Ç43, “bir tane veririm yoksa şekerlerim azalır” cevabını verirken şekerlerinin yarısını arkadaşına vermeyi tercih eden Ç15” hepsini bölüşürüm yarısı onun yarısı benim” cevabını vermiştir.

Şekil 2. Bir kâse şeker olan çocuk



Kaynak paylaşımına yönelik sorulan “şekerlerini neden paylaşırsın?” sorusuna, çocukların %20’si “paylaşmak güzeldir” cevabını verirken, %15’i “arkadaşımın da canı çeker”, %12’si “arkadaşım

olduğu için”, %9’u “üzülmesin diye veririm”, %9’u “göz hakkı olduğu için” cevabını vermiştir. Ç31 “öğretmenim bize paylaşmak güzeldir sende var arkadaşında yoksa ona vermelisin” der şeklinde ifade ederken, Ç19, “annem başka çocukların yanında bir şey yersen onlara ikram etmelisin göz hakkı vardır”, Ç43 ise “ama vermezsem arkadaşım üzülür, ağlar” şeklinde ifade etmiştir.

“Paylaşmayı nereden öğrendin?” sorusuna çocukların %40’ı öğretmeninden, %32’isi anne ve babasında, %13’ü arkadaşından, %13’ü ise televizyondan öğrendiğini belirtirken sadece bir çocuk kitaplardan öğrendiğini ifade etmiştir.

3.1.3. Geri Dönüşüme Yönelik Bulgular

Geri dönüşüme yönelik ilk olarak, çocuklara “Lütfen şu eşyaları ayırmama yardım eder misin? (Muz kabuğu, kola kutusu ve plastik şişe). Gördüğün gibi altta üç tane kutu var. Bu kutuların ilki kompost, ikincisi plastik ve üçüncüsü ise metal atıkları dönüştürmek için yapılmıştır.” denildikten sonra çocukların eşleştirme yapması beklenmiştir (Bknz. Şekil 3).

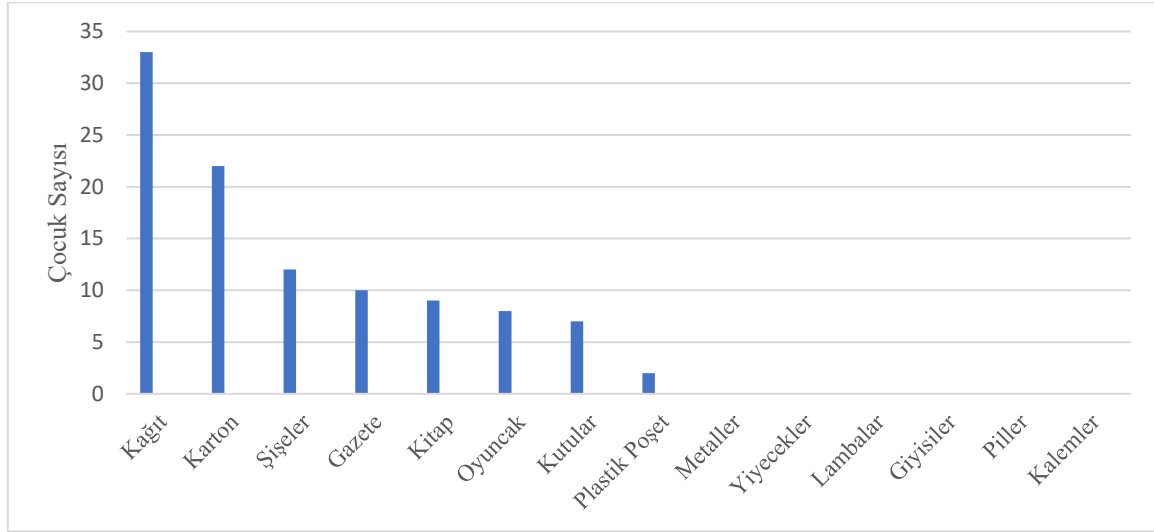
Şekil 3. Geri dönüşüme yönelik eşleştirme



Dokuz çocuk tüm öğeleri doğru bir şekilde geri dönüştürürken, 19 çocuk iki öğeyi doğru bir öğeyi yanlış, 14 çocuk ise bir öğeyi doğru iki öğeyi yanlış ve dört çocuk tüm öğeleri yanlış yerleştirmiştir. “Geri dönüşüm için eşyaları neden bu şekilde sıraladın?” Sorusuna ise, iki çocuk bazılarını bildiğim için, 20 çocuk doğrusunun bu olduğu için, 11 çocuk muz kabuğunun çöp olduğu için, yedi çocuk biten şeylerin çöp olduğu için ve altı çocuk da sadece pet şişenin geri dönüşebileceği için cevabını vermiştir.

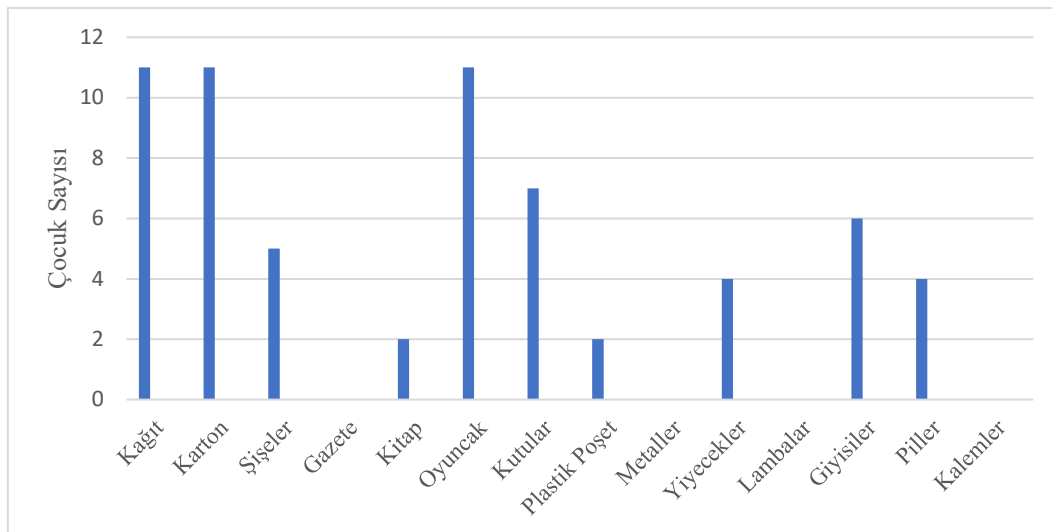
Geri dönüşüme yönelik olarak “Örneğin meyve suyu içtiğinde kutusunu ya da şişesini ne yaparsın?” sorusuna 28 çocuk onu çöpe attığını, bir çocuk onunla oynadığını ve 17 çocuk geri dönüşüm için uygun yere attığını ya da geri dönüşüm için sakladığını ifade etmiştir. Meyve suyu kutusunu çöpe attığını belirten Ç41 “annem çöpleri çöpe atmamı söyler”, Ç37 ise onunla oynadığını belirterek “onu şişirip patlatırım” cevabını vermiştir.

“Sınıfınızda herhangi bir şeyi geri dönüşüm için ayırıyor musun?” sorusuna ise 40 çocuk evet cevabı verirken, altı çocuk hayır cevabı vermiştir. Evet cevabını veren çocuklara “okulunuzda neleri ayrıştırıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek ayrıştırdıkları ürünlerin sorulduğu soruya verilen cevaplar Şekil 4’de sunulmuştur.

Şekil 4. Anaokulunda Geri Dönüşüm için Ayrılan Ürünler

Şekil 4'e bakıldığında çocukların sınıfta geri dönüşüm için listede belirtilen ürünler çocuklara sayılmış, 33 çocuk "kağıt", 22 çocuk "karton", 12 çocuk şişe, 10 çocuk "gazete", dokuz çocuk "kitap", sekiz çocuk "oyuncak", yedi çocuk "kutu" iki çocuk "plastik poşet" cevabını verirken, diğer ürünleri sınıfta geri dönüşüm için ayırmadıklarını belirtmişlerdir. Ç16 sınıfta sadece kağıtları ayırdıklarını belirtirken "öğretmenimiz kağıtları çöp poşetine topluyor", Ç13 sınıflarında sadece kâğıt, karton ve şişeleri ayırdıklarını onları sınıflarının kapısındaki dönüşüm kutularına attıklarını belirtmiştir.

"Evde herhangi bir şeyi dönüşüm için ayırıyor musun?" sorusuna ise 27 çocuk "evet" 19 çocuk ise "Hayır" cevabını vermiştir. Hayır cevabını veren Ç4 "annem çöpleri çöpe atar, biten şeyler çöptür" cevabını verirken, "Evet" cevabını veren Ç29 "evimizde sadece kâğıt ve kartonları ayırıyoruz" cevabını vermiştir. "Cevabın evet ise evde neleri ayırıyorsun?" sorusuna ise çocukların verdiği cevaplar Şekil 5'de verilmiştir.

Şekil 5. Evde Geri Dönüşüm için Ayrılan Ürünler

Şekil 5'e bakıldığında çocuklar evlerinde en çok kağıt (11), karton (11) ve oyuncakları (11) geri dönüşüm için ayırdıklarını belirtirken bunu, kutu (7), giysi (6) ve şişeler (5) izlemiştir. Gazete, metal atıklar ve kalemlerin geri dönüşümü konusunda hiçbir görüş belirtilmemiştir.

Herhangi bir şeyi geri dönüşüm için ayırmayı nereden öğrendin? Sorusuna ise 28 çocuk öğretmeninden öğrendiğini belirtirken, 10 çocuk anne-babasından öğrendiğini, dört çocuk televizyon programlarında gördüğünü, iki çocuk kardeşinden öğrendiğini ve iki çocuk da arkadaşından öğrendiğini belirtmiştir. Dönüşüm için ayırmayı öğretmeninden öğrendiğini söyleyen Ç44 “öğretmenim kâğıt ve kartonları ayırmamız gerektiğini söylüyor” cevabını verirken, Ç24 Televizyonda izlediği çizgi filminden öğrendiğini söylemiştir.

Kukla Poppy’ye çevrenin, doğanın ne olduğunu söyler misin? Sorusuna, 18 çocuk “yaşadığımız yer”, 14 çocuk “ağaçlar, çiçekler, insanlar ve hayvanlar”, yedi çocuk “dünyamız” beş çocuk “deniz, ağaç ve ormanlar”, iki çocuk ise “evimiz odamız” cevabını vermiştir.

Anaokuluna yakın yaşayan biri okula giderken aşağıda verilenlerin hangisini kullanırsa çevre/doğa/hayvanlar/insanlar için ne kadar iyi olur? Sorusunu çocukların “çok iyi, iyi, orta, kötü olur” şeklinde yanıtlaması istenmiştir. Çocukların verdiği cevaplar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Taşıma Araçlarının Çevre, Doğa, Hayvanlar ve İnsanlara etkisi

	Çok iyi	İyi	Orta	Kötü
Bisiklet	25	12	1	8
Yürüyerek	32	9	1	4
Araba ile	4	11	10	18
Otobüs/toplu Taşıma		12	12	22

Tablo 3’e bakıldığında 40 çocuk yürüyerek okuluna gitmeyi çok iyi ve iyi olarak cevaplandırırken, 22 çocuk toplu taşıma ya da otobüs ile gitmeyi “kötü” olarak tanımlamıştır. Araba ile gitmeyi tercih eden Ç36 “arabayla okuluma gidersek otlar ezilmemiş olur” cevabını verirken, yürüyerek gitmeyi tercih eden ve çok iyi şeklinde tanımlayan Ç32 “böylece yollar kirlenmez” cevabını vermiştir.

Bir çocuk anaokuluna yakın yaşıyorsa çevre/doğa/hayvanlar/insanlar için neden bu ulaşım şeklini tercih etmelidir? Sorusuna 12 çocuk “çevreye, doğaya zarar vermemek için”, 12 çocuk “daha sağlıklı olduğu için”, sekiz çocuk “araçla daha hızlı gidebildiği için”, sekiz çocuk “okulu yakın olduğu için” cevabını verirken dört çocuk da “benzin pahalı olduğu için” cevabını vermiştir. Verdiği cevabı nerden öğrendiğine ilişkin son soruya ise 27 çocuk anne ve babasından, dokuz çocuk öğretmeninden, dört çocuk kardeşinden ve altı çocukta televizyondan öğrendiğini belirtmiştir. Anne ve babasından öğrendiğini belirten Ç27, “annem yürümek sağlıklı diyor”, Ç16 ise “babam benzin çok pahalı arada yürümeliyiz diyor” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada, ekonomik eşitlik, kaynak paylaşımı ve geri dönüşüm konularına odaklanmış ve çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çocuklara, dünyadaki tüm çocukların oyuncak alabilme imkânı olup olmadığı sorulmuş ve çocukların çoğunluğu "evet" yanıtını vermiştir. Çocuklar, bu imkânın paraları olduğu, para biriktirdikleri veya ailelerinden para aldıkları için olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgileri genellikle ailelerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bir başka ifadeyle araştırmaya katılan çocuklar dünya çocuklarının eşit imkanlara sahip olduğunu düşünmektedir. Çocuklara, paraları olsaydı ne yapacakları sorulmuş ve çoğu oyuncak ya da yiyecek alacaklarını söylemiştir. Ayrıca, bir kâse şekerleri olsa nasıl paylaşacakları sorulmuş; bazıları şekerlerinin yarısını, bazıları ise tamamını vereceklerini belirtmiştir. Çocuklar, paylaşmayı genellikle öğretmenlerinden veya ailelerinden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bir başka ifadeyle çocuklar paylaşma davranışını çevrelerinden edinmekte ve uygulamaktadır. Çocuklardan geri dönüşüm kutularına muz kabuğu, kola kutusu ve plastik şişeyi yerleştirmeleri istenmiştir. Çocukların büyük bir kısmı en az bir öğeyi doğru yerleştirmiştir. Çoğu çocuk geri dönüşümü öğretmenlerinden öğrendiğini ifade etmiştir. Ayrıca,

sınıflarında ve evlerinde kâğıt, karton ve şişe gibi malzemeleri geri dönüşüm için ayırdıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar onlara sıralanan ürünleri geri dönüşüm için ayrılabilceği yönünde sınırlı bilgiye sahiptir. Çocukların çevre ve doğa hakkındaki bilgileri de değerlendirilmiş ve yürüyerek okula gitmenin çevre için daha iyi olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu bilgiler genellikle aileleri veya öğretmenleri tarafından aktarılmıştır.

3.2. Ailelere Yönelik Bulgular

Bu bölümde ilk olarak ailelerin sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamalarını belirlemeye yönelik olarak “Ebeveynler için İnsanları ve Gezegeni Önemsemek: Okul Öncesi Dönem Çocukların Sürdürülebilirlik Bilgi ve Uygulamaları” isimli 15 sorudan oluşan anket sonuçlarının analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu anketin 14 sorusuna yönelik beşli derecelendirmenin frekans ve yüzdelikleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin Sürdürülebilirliğe İlişkin Bilgi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

İfadeler	Her Gün		Haftada Birkaç kez		Her Ay Birkaç kez		Her Yıl Birkaç kez		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Toplu taşıma araçlarını ne sıklıkla kullanıyorsunuz?	6	13	12	26	13	28,2	12	26	3	6,5
2 Evde geri dönüşebilir eşyaları ne sıklıkla ayırıyorsunuz?	3	6,5	10	21,7	11	24	16	34,8	6	13
3 Çocuğunuz evde ne sıklıkla geri dönüşebilir eşyaları ayırıyor?	2	4,3	5	10,9	13	28,2	14	30,4	12	26
4 Çocuğunuzla birlikte geri dönüşüm istasyonunu ne sıklıkla ziyaret ediyorsunuz?	1	2,2	2	4,3	9	19,5	12	26	22	47,9
5 Eski oyuncakların kullanımı konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	-	-	3	6,5	24	52,1	1	2,2	18	39,1
6 Ulaşım araçlarının çevre üzerine etkisi hakkında çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	3	6,5	4	8,7	11	24	10	21,7	18	39,1
7 Farklı malzemelerin yeniden kullanımı konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	4	8,7	6	13	8	17,4	16	34,8	12	26
8 Sizin veya başkalarının kullandığı şeylerin geri dönüştürülmesi konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	4	8,7	6	13	11	24	14	30,4	11	24
9 Kullanılmış kıyafetleri bağışlamak veya satmak konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	1	2,2	8	17,4	10	21,7	20	43,5	7	15,2
10 İkinci el giysi veya oyuncak alma konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	-	-	3	6,5	5	10,9	8	17,4	30	65,2
11 Diğer ülke çocuklarının durumu hakkında çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	3	6,5	12	26	9	19,5	11	24	11	24
12 Başkalarıyla bir şeyleri paylaşma konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	24	52,1	14	30,4	8	17,4	-	-	-	-
13 Ekonomi ve para konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	11	24	18	39,1	11	24	2	4,3	4	8,7
14 Günlük problemleri çözme konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?	31	67,4	10	21,7	1	2,2	-	-	4	8,7

Ailelerin sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamalarını belirlemeye yönelik ilk olarak ailelerin toplu taşıma araçlarını ne sıklıkla kullandığına ilişkin soruya yaklaşık %28'i ayda birkaç kez, %26'sı ise yılda birkaç kez kullandığını belirtmiştir. Çalışma grubundaki ailelerin %65'i araç sahibi olduğu için sadece %13'ünün toplu taşımayı her gün kullandığı söylenebilir. Oysa toplu ulaşımın tercih edilmesi ile trafikteki araç sayısı düşeceğinden, trafikte geçen zaman kayıpları azalacak, bu durum hem trafik problemini azaltırken hem de önemli ekonomik tasarruflar oluşturacağı bilinmektedir.

Aileler %35'i evde geri dönüşebilir eşyaları yılda birkaç kez ayırırken %13'ü bunu hiçbir zaman yapmamaktadır. Çocuklarının evde ne sıklıkla geri dönüşüm eşyalarını ayırdığına ilişkin soruya, yaklaşık %30'i yılda birkaç kez cevabını verirken, %26'sı bunu hiçbir zaman yapmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Çocukların ilk rol-modelleri anne babaları olduğu düşünülürse mevcut araştırmada ailelerin %48'i çocuklarını geri dönüşüm istasyonu ile tanıştırmaması, %40'ının ulaşım araçlarının çevre üzerine etkisi hakkında çocuklarıyla konuşmaması çevre bilincinin oluşumunu olumsuz etkileyebilir. Ailelerin eski oyuncakların kullanımı konusunda çocuklarıyla ne sıklıkla konuştuklarına yönelik soruya %52'si ayda birkaç kez cevabını verirken yaklaşık %40 çocuklarıyla bu konuda hiçbir zaman konuşmadıkları yönünde görüş bildirmiştir.

"Farklı malzemeleri yeniden kullanımı konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?" sorusuna ailelerin sadece dördü her gün, altısı ise haftada birkaç kez konuştuğunu, 12 aile ise hiçbir zaman konuşmadıklarını belirtmiştir. "Sizin veya başkalarının kullandığı şeylerin geri dönüştürülmesi konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?" sorusu ailelerin geri dönüşüm konusunda rol model olmanın yanında bu konuda çocuklarıyla yaptıkları konuşmaların sıklığını ortaya koymak için sorulmuştur. Ailelerden 14'ü yılda birkaç kez bu konuşmaları yaparken, 11 aile hiçbir zaman bu konuda konuşmadığını belirtmiştir.

Kullanılmış kıyafetleri bağışlamak veya satmak konusunda, ailelerin %43,5'u yılda birkaç kez çocuğu ile konuşurken, %15'i bu konuşmayı hiç yapmazken, ikinci el giysi veya oyuncak alma konusunda ise ailelerin %65'i çocukları ile konuşmalar hiçbir zaman yapmamaktadır. Mevcut araştırmada "Diğer ülke çocuklarının durumu hakkında çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?" sorusuna ailelerin yaklaşık %20'si ayda birkaç kez, %24'ü yılda birkaç kez ve %24'üde hiçbir zaman konuşmadığı şeklinde görüş bildirmiştir. Başkalarıyla bir şeyleri paylaşma konusunda ailelerin %52'si bu konuşmayı her gün yaptığını belirtmiştir. Yine ailelerin %30'u bu konuşmaları haftada birkaç kez yapmaktadır. Veri toplama aracında yer alan "Ekonomi ve para konusunda çocuğunuzla ne sıklıkla konuşursunuz?" sorusuna ise ailelerin %24'ü her gün, %39'u haftada birkaç kez, %24'ü her ay birkaç kez cevabını vermiştir. Günlük problemleri çözme konusunda yaklaşık %76'i her gün çocukları ile konuşurken %22'si haftada birkaç kez konuştuğunu ifade etmiştir.

Veri toplama aracının bir sorusuna ailelerin birden çok seçenek işaretlemeleri istenmiştir. "Evinizde geri dönüşüm için hangi maddeleri ayırıyorsunuz?" sorusuna ailelerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Evde Geri Dönüşüm için Ayrılanlar

		F	%
1	Kâğıt	32	69,5
2	Karton	16	34,8
3	Gazete	5	10,9
4	Kitap	18	39,1
5	Kalemler	2	4,3
6	Oyuncak	12	26
7	Lambalar	-	-
8	Piller	30	65,2
9	Metal	2	4,3
10	Yiyecek	2	4,3
11	Plastik poşetler	16	34,8
12	Şişeler	17	37
13	Kutular	4	8,7
14	Giyisiler	34	74

Tablo 5'e bakıldığında ailelerin evlerinde en çok (%69.5) kağıdı ayırdıkları, bunu sırasıyla piller (%65,2), kitaplar (%39,1) plastik poşetler (%34,8), karton (%34,8) ve oyuncakların (%26) takip ettiği görülmektedir. Ailelerin evde en az ayırdıkları ürünler ise kalemler, metaller ve yiyecekler (%4,3) den oluşmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların ve ailelerin sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle çocukların sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamaları daha sonra ailelerin sürdürülebilirliğe ilişkin bilgi ve uygulamaları incelenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu yaklaşımın tercih edilme sebebi ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocukların gelişiminin çeşitli yönlerini şekillendirmede önemli bir rol oynamasıdır (Han ve Lee, 2018; Saltuk ve Erciyes, 2020; Şenol ve Karaca, 2020; Taner Derman vd., 2020; Vera vd., 2011).

Araştırmada çocukların ekonomik eşitliğe ilişkin bilgileri sorulurken oyuncak satın alabilme ve bunun için kaynak sağlama üzerinden sorular yöneltilmiş, ebeveynlere ise çocukları ile başka ülkelerde yaşayan çocuklarla ilgili konuşup konuşmadıkları sorulmuştur. Ailelerin %67'si çocukları ile başka ülkelerde yaşayan çocuklar hakkında her ay birkaç kez, daha az sıklıkla konuşmakta ya da hiç konuşmamaktadır. Çocukların ekonomik eşitliğe ilişkin sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde ilk soruya %71'i dünyadaki çocukların oyuncak alabileceğini, kalanının ise belki alabileceğini ifade etmişlerdir, ikinci soruya anne babası ya da yakın akrabalarından para alarak oyuncak alabileceklerini söylemişlerdir ve %85'inin bu bilgiyi ailelerinden edindikleri görülmektedir. Çocuklar paralarıyla oyuncak almanın yanında yiyecek, giyecek alma, geziye çıkma gibi isteklerinin olduğunu ifade ederken çocukların küçük bir kısmı ise babasının borcunu ödeyeceğini ifade etmiştir. Çocukların paralarını harcama biçimleri yapılan benzer araştırmalardaki ekonomik eşitlik sonuçlarıyla uyumludur (Borg, 2017). Okul öncesi dönem çocuklar genellikle benmerkezci bir dünya görüşüne sahiptirler. Başkalarının bakış açılarını dikkate alma konusunda sınırlı bir yetenek sergilerler ve başkalarının bakış açısını almakta zorlanırlar (Aslan ve Akyol, 2019). Çocuklar okul öncesi çağdan ilkökula doğru ilerledikçe, benmerkezçilikten uzaklaşma görülür. Büyüdükçe daha az benmerkezci olurlar ve başkalarının ihtiyaçlarına daha özenli davranırlar (Hao, 2017). Bu durum öğrencilerin başka

ülkelerde yaşayan akranları ile görüşlerini açıklamaktadır. Bununla beraber Uluslararası Çalışma Örgütü, Save the Children Vakfı ve UNICEF tarafından yayınlanan 2024 yılı verilerine göre dünyada 16 yaşın altındaki 1,4 milyar çocuğun sosyal korumadan yoksun olduğu ve bu sebeple hastalıklara, yetersiz beslenmeye ve yoksulluğa karşı karşıya olduğu ifade edilmektedir (ILO, 2024). Buradan yola çıkarak çocukların başka ülkelerde yaşayan çocuklar hakkında bilgilerinin sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Ailelerin yarısı çocukları ile başka çocuklar ile paylaşımları konusunda her gün, geri kalanı ise haftada en az bir defa ya da ayda en az bir defa konuştuğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin şekerlerini paylaşımları ile ilgili soruda şekerlerini farklı oranlar ile arkadaşları ile paylaştıkları, sebebini açıklarken de paylaşımın güzel olduğunu, arkadaşlarının da isteyebileceğini düşündüklerini, bir bölümü ise Türk kültürüne ait bir öge olan "göz hakkı" ile ifade etmiştir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde göz hakkı, görülüp de imrenilecek yiyeceklerden, görenlere verilen pay olarak tanımlanmıştır. Öğrencilere paylaşmayı nereden öğrendiği sorulduğunda ise %40'ı öğretmeninden, %30'u ailesinden, geri kalanları ise arkadaşları, televizyondan ve kitaplardan öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar paylaşma alışkanlıklarını ebeveyn ve öğretmen etkisi ile gözlemleyerek öğrenmenin bir kombinasyonu yoluyla geliştirirler.

Okul öncesi dönemde edinilen çevresel tutumlar ve davranışlar yetişkinlikteki davranışlara temel teşkil etmekte, hayat boyu sürmekte ve değişime karşı direnç göstermektedir (Siraj-Blatchford, 2009; Nikolaeva, 2008). Bu nedenle okul öncesi dönem, çocuğun çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar kazanması ve bu kazanımların ileriki yaşantısına temel oluşturması bakımından büyük bir öneme sahiptir (Yaşar vd., 2012; Smith, 2001). Okulda verilen eğitim ise evde aileler tarafından desteklenirse kalıcı olduğu söylenebilir.

Ebeveynler ve öğretmenler, çocuklarının paylaşım davranışları için rol model görevi görür (Ming-yue vd., 2022). Gözlemleyerek öğrenme de çok önemlidir, çünkü çocukların akranlarını izleyerek paylaşım davranışlarını öğrendikleri belirlenmiştir (Ledford ve Wolery, 2015). Çocukların paylaşım alışkanlıkları yalnızca sosyal etkileşimleri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal yetkinliklerin gelişimine de katkıda bulunur (Kaur ve Sharma, 2021).

Bulgular incelendiğinde ailelerin okul öncesine devam eden çocukları ile günlük problemleri çözme, başkaları ile paylaşımında bulunma ve güncel ekonomik konular ile ilgili olarak her gün ya da haftada en az bir kez konuşma oranının ikinci el giysi ve oyuncak alma, ulaşım araçlarının çevresel etkileri, farklı malzemelerin yeniden kullanımı, kullanılmış kıyafetlerin bağışlanması ve geri dönüştürülmesi ve diğer ülkelerdeki çocukların durumları ile konuşma oranından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları etkinliklerde ise evde geri dönüştürülebilir eşyaları ayırmak için her yıl birkaç kez bir araya geldikleri, geri dönüşüm istasyonlarını ise çok nadir birlikte ziyaret ettikleri görülmektedir. Ebeveynlerin neredeyse yarısı çocukları ile geri dönüşüm istasyonlarını hiç ziyaret etmemişlerdir. Ebeveynler çocukları ile günlük problemleri çözme ve ekonomi konularında daha çok konuşmaktadırlar. Geri dönüşüm, eşyaların tekrar kullanımı ve toplu taşıma araçlarının kullanımı ile ilgili daha az sıklıkla konuşmaktadırlar. Çocukların geri dönüşüm ile ilgili pratikleri incelendiğinde geri dönüştürülebilir eşyaların sınıflandırmakta sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Kendilerine verilen üç eşyanın (muz kabuğu, kola kutusu ve plastik şişe) ayrıştırılmasında sadece dokuz çocuk başarılı olmuştur. Çocukların yarısı içtikleri meyve suyu kutularını çöpe attıklarını ifade etmişlerdir. Fakat geri dönüşüm ile ilgili sınıftaki pratikleri sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıfta geri dönüşüm için geri dönüştürülebilir atıklardan kağıt ve kartonu ayrıştırdıklarını söylemişlerdir. Buil ve arkadaşları (2019) ebeveyn davranışlarının çocukların çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Ebeveynler geri dönüşüm uygulamalarına katıldıklarında, çocukları için rol model olurlar ve geri dönüşüm

davranışlarının benimsenmesini kolaylaştırmaktadırlar (Öztürk, 2016). Öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimler ve öğretmenler tarafından sergilenen destekleyici davranışlar da çocukların davranışlarını ve tutumlarını şekillendirebilir (Harman ve Yenikalaycı, 2020). Eleştirel düşünmeyi teşvik eden ve elverişli bir öğrenme ortamı yaratan öğretmenler, çocukların davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin geri dönüşüm gibi çevresel konulara yönelik tutumları, çocukların bu konudaki farkındalıklarını ve eylemlerini etkileyebilir (Abu ve Arslan, 2020; Hamre ve Pianta, 2001). Okul öncesi çocuklarının ev ve okuldaki pratiklerindeki farklılık ebeveyn ve öğretmenler arasındaki yaklaşım farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Borg ve arkadaşları (2017a) anne ve babalar evde, çocukları dahil etmeden ne kadar çok geri dönüşüm yaparlarsa yapsınlar, çocukların geri dönüşümle ilgili pratik bilgilerinin az olduğunu ifade etmektedirler. Çocukların hem evde hem de okul öncesinde sürdürülebilirlik konularıyla ilgili konuşmalara ve etkinliklere dahil edilmesi bu açıdan son derece önemlidir (Mackey, 2012). Aynı zamanda çocukların çevre yanlısı davranışlar geliştirmek için çevre eğitimi programlarına maruz kalmaları gerekir (Alıcı, 2013; Chawla vd., 2014; Davis, 2010). Ailelerin araç sahipliği oranı yüksek ve toplu taşıma kullanma oranları düşüktür. Çocuklar okullarına ulaşım için bisiklet kullanımını ve yürüyerek gitmeyi çevre, doğa, hayvanlar ve insanlar için “çok iyi ve iyi” olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat toplu taşıma ile ulaşımın etkileri hakkında olumsuz görüşlere sahiptirler. Bu durum ailelerin araç sahipliği ve öğrencilerin evlerinin okula olan uzaklığı ile ilgili olabilir. Çünkü çocuklar ana okuluna yakın yaşadığında hangi ulaşım yöntemini tercih edilmesi gerektiği konusunda çevre ve sağlık ile ilgili olumlu cevaplar vermişlerdir.

Araştırmada, çocuklara ve ebeveynlerine sürdürülebilirlik ile ilgili birbirini destekler nitelikte sorular sorulmuş ve çocukların bu konular ile ilgili davranışları gösterip göstermedikleri ve bu davranışları ne şekilde öğrendiklerine ilişkin bilgiler edinilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkılarak çocukların ve ailelerin sürdürülebilirliğe ilişkin uygulamaları hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Türk Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Öğretim Programında çocukların doğaya, diğer canlılara olan ilgi ve farkındalıklarının artırılması, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, müsamaha, yardımlaşma, dayanışma, adalet ve paylaşma gibi duygu ve davranışların geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024). 2006 yılında yayımlanan okul öncesi eğitimi programında diğer okul öncesi eğitim programlarından farklı olarak çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı eğitimi konuları ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir (MEB, 2024). Güncel okul öncesi eğitimi programında (2024) ise, “Kazanım 16. Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan varlıkları korumayı alışkanlık hâline getirir” kazanımına yer verilerek, suyun kullanılmadığında kapatılması, ışıkların kullanılmadığında söndürülmesi, bitki ve ağaç dikimi, bitki/hayvanların yaşam hakkına saygı duyma ve koruma, çevre kirliliği, insan eylemlerinin sonuçları hakkında bilgi sahibi olma, tüketim kültürüne karşı gelme, üretim çabasını destekleme, kaynakları israf etmeden bilinçle kullanma, tutumlu olmanın önemi vurgulanarak kumbara yapma gibi etkinliklerin planlanması istenmiş, çevre ve doğaya olan ilgi ve farkındalıkları artırılmasına vurgu yapılmıştır (MEB, 2024, s. 76). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim programına bağlı etkinlik ve uygulamaların ayrıca çocuğa kazandırılması hedeflenen kazanımların çocuklar tarafından içselleştirilmesi, alışkanlık haline getirilmesindeki kritik etki ailedir (Çamlıbel Çakmak, 2010). Bu uygulama ve etkinliklerin evde devam etmesi, ebeveynler tarafından benzer uygulamalara yer verilmesi, kazanımların kalıcılığını artırabileceği gibi, okul-aile ortaklığını anlamlı kılacağı söylenilebilir. 2024 okul öncesi eğitim programında ailenin eğitim sürecine katılımına vurgu yapılmakta, çocuk ve ailesinin ortak eğitimci olarak görülmesi istenmektedir.

Çocukların gelişiminin en üst düzeyde desteklenmesinde ve sağlıklı büyümesinde ailenin katılımı, iletişim, iş birliği ve uzlaşma içinde olmaları önemlidir. Ayrıca bu ortaklık ilişkisine çocuğun ailesinde yer alan her birey de dâhil edilmektedir (MEB, 2024). Aile katılımı etkinlikleri Okul öncesi

eğitim programları yoluyla çevre bilincinin aktarılması çok önemlidir. Erken çocukluk dönemi çevreye yönelik tutum ve davranışların şekillenmesi için kritik bir dönemdir. Araştırmalar, erken çocukluk dönemindeki çevre eğitiminin çocukların çevre bilincini artırabileceğini, çevresel tutumlarını şekillendirebileceğini ve potansiyel olarak çevre yanlısı davranışlarını etkileyebileceğini göstermiştir (Alicı, 2013; Iwasaki, 2022; Sundberg vd., 2019). Okul öncesi eğitim programları, çevre bilincini küçük yaşta kazandırarak gelecekte çevreye karşı sorumlu davranışlar için güçlü bir temel oluşturabilir ve gelecekte çevresel zorlukların üstesinden gelebilecek donanıma sahip, çevreye duyarlı bireyler olmaları için güçlendirebilir. Çocuklar ile sürdürülebilirlik konusunda yapılacak uygulamaya dönük etkinlikler öğrencilerin davranışlarında kalıcı değişikliklere sebep olacaktır (Samuelsson, 2011). Ayrıca okul öncesi çocukların ebeveynlerinin eğitim öğretim etkinliklerini desteklemesi ve katılımı çocukların akademik başarılarını ve sosyal yeterliliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Fantuzzo vd., 2000; McWayne vd., 2004). Okul öncesi eğitim programında (MEB, 2024, s. 99), “fen etkinlikleri” kapsamında “Sürdürülebilir bir dünya için çocukların erken dönemlerden itibaren tüketim, tasarruf, geri dönüşüm konularında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.” ifadesine yer verilmiştir. Araştırmada, çocuklara ve ebeveynlerine sürdürülebilirlik ile ilgili bilgilerinin ve uygulamalarının desteklenmeye ihtiyacının olması, bu uygulamaların sadece fen etkinlikleriyle sınırlı kalmaması ayrıca ailelerinde dahil edileceği okul-aile ortaklığı kapsamında gerçekleştirilmesi hem okul öncesi eğitim programının kazanımlarının gerçekleşmesinde hem de çocukların çevre bilinci ve sürdürülebilirlik ile ilgili tutumlarında büyük etkisi olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre çocuklarda ve ailelerinde sürdürülebilirliğe ilişkin, tutum, değer ve davranışların sadece eğitim programı aracılığıyla değil, okul-aile ortaklığı, okul kültürü, yerel yönetim desteğiyle sağlanması yönünde farkındalık, bilgi ve uygulamaların artırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abu, N. K., & Arslan, B. (2020). Preschool teachers' opinions about classroom management strategies and disruptive behaviors. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 227-255. <https://doi.org/10.17556/erziefd.619482>
- Akkermans, J. (2023, Ağustos 7). *The three pillars of sustainability: People, planet, and profit*. Coolset <https://www.coolset.com/academy/three-pillars-of-sustainability> Erişim Tarihi 23.09.2024
- Alıcı, Ş. (2013). *Anasınıfına devam eden çocuklar için azalt, tekrar kullan, geri kazan eğitimi* (Yayın No. 347221) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Anand, S., & Sen, A. (2000). Human development and economic sustainability, *World Development*, 28(12), 2029-2049. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(00\)00071-1](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(00)00071-1)
- Aslan, D., & Akyol, A. K. (2019). Impact of an empathy training program on children's perspective-taking abilities. *Psychological Reports*, 123(6), 2394-2409. <https://doi.org/10.1177/0033294119868785>
- Aslan, N., & Say, Y. (2022). Nadir toprak elementlerinin uygulama alanları. *Kırklareli Üniversitesi Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 8(1), 148-178. <https://doi.org/10.34186/klujes.1094871>
- Borg, F. (2017a). *Caring for people and the planet: Preschool children's knowledge and practices of sustainability* (Yayın No. diva2:1130433) [Doktora tezi, Umeå University]. Umea University <http://umu.diva-portal.org/>
- Borg, F. (2017b). Kids, cash and sustainability: Economic knowledge and behaviors among preschool children. *Cogent Education*, 4(1), 1349562. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1349562>
- Borg, F. (2019). A case study of a green flag-certified preschool in Sweden. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 607-627. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.52>
- Borg, F., Winberg, M., & Vinterek, M. (2017). Children's learning for a sustainable society: influences from home and preschool. *Education Inquiry*, 8(2): 151-172. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1290915>
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. (Yayın No. 191635) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Buil, P. R., Roger-Loppacher, O., & Tintoré, M. (2019). Creating the habit of recycling in early childhood: a sustainable practice in Spain. *Sustainability*, 11(22), 6393. <https://doi.org/10.3390/su11226393>
- Bulut, Y., & Polat, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 35-58.
- Cengizoğlu, S. (2013). *Investigating potential of education for sustainable development program on preschool children's perceptions about human-environment interrelationship*. (Yayın No. 347220) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>

- Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği" ile "Yeni Ekolojik Ölçeği"nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çevre Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. (Yayın No. 278291) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health and Place, 28*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001>
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(1), 1-18. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). Ethics and Politics in Early Childhood Education. Routledge Falmer Damian. <https://doi.org/10.4324/9780203980583>
- Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research 15* (2): 227–241. doi:10.1080/13504620802710607.
- Davis, J. (2010). What is early childhood education for sustainability? In J. M. Davis (Ed.) *Young children and the environment* (pp.21-42). Cambridge University Press.
- Davis, J. Gibson, M. Pratt, R. Eglinton, A., & Rowntree, N. (2005). Creating a culture of sustainability: From project to integrated education for sustainability at Campus Kindergarten. In W.L. Filho, (Ed.), *The International Handbook of Sustainability Research* (pp.563-594). UNESCO.
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in Nursing & Health, 22*(2), 177-185.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fantuzzo, J. W., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367-376. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Feng, T., Xiong, R., & Huan, P. (2023). Productive use of natural resources in agriculture: The main policy lessons. *Resources Policy, 85*, 103793. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2023.103793>
- Gedik, Y. (2020). Sosyal, ekonomik ve çevresel boyutlarla sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Ekonomi Siyaset İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 3*(3), 196-215.
- Gezer, Ş. F. (2010). *Sürdürülebilirliğin Hizmetiçi Eğitim ile Okul Öncesi Eğitime Entegre Edilmesi: Dönüştürücü Öğrenmeye Yönelik Bir Çaba*.(Yayın No. 277934) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>

- Gleick, P. H. (1996). Basic water requirements for human activities: Meeting basic needs. *Water international*, 21(2), 83-92. <https://doi.org/10.1080/02508069608686494>
- Goel, S., & Sivam, A. (2015). Social dimensions in the sustainability debate: The impact of social behaviour in choosing sustainable practices in daily life. *International Journal of Urban Sustainable Development*, 7(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/19463138.2014.953537>
- Goodland, R. (2002). Goodland, R. (2002). Sustainability: human, social, economic and environmental. *Encyclopedia of global environmental change*, 5, 481-491.
- Greig, A., & Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. SAGE Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Gülay O. H. & Durkan, N. (2014). Toprakla Buluşan Çocuklar: Küçük Çocuklar İçin Toprak Eğitimi Projesinin Etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31): 1307-9581.
- Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Hägglund, S., & Johansson, E. M. (2014). Belonging, value conflicts and children's rights in learning for sustainability in early childhood. In M. D. Julie & S. Elliott (Eds.), *Research in early childhood for sustainability: International perspectives and provocations* (pp. 38–48). Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Han, J., & Lee, H. (2018). Effects of parenting stress and controlling parenting attitudes on problem behaviors of preschool children: latent growth model analysis. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 48(1), 109. <https://doi.org/10.4040/jkan.2018.48.1.109>
- Hao, J. (2017). Do children with better inhibitory control donate more? Differentiating between early and middle childhood and cool and hot inhibitory control. *Frontiers in Psychology*, 8:2182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02182>
- Harman, G., & Yenikalaycı, N. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sıfır Atık Yaklaşımına Yönelik Farkındalıkları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 138-161. <https://doi.org/10.9779/pauefd.589781>
- Hedefalk, M., Almqvist, J., & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
- Heidegger, M. (1993). Profesör Heidegger, 1933'te Neler Oldu?, (Turhan Ilgaz, Cev.) Yapı Kredi Yayınları.
- Huo, J., & Peng, C. (2023). Depletion of natural resources and environmental quality: Prospects of energy use, energy imports, and economic growth hindrances. *Resources Policy*, 86, 104049. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2023.104049>

- ILO. (2024, Mart 1). *Son verilere göre dünya genelinde 1,4 milyar çocuk temel sosyal korumadan yoksun.* <https://www.ilo.org/tr/resource/news/ilo-uncief-raporuna-gore-dunya-genelinde-kritik-sosyal-korumadan-yoksun> Erişim tarihi 13.03.2024.
- Iwasaki, S. (2022). Effects of environmental education on young children's water-saving behaviors in Japan. *Sustainability*, 14(6), 3382. <https://doi.org/10.3390/su14063382>
- Karademir, A. H., Uludağ, G., & Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 120-136. <https://doi.org/10.21764/efd.01513>
- Kaur, J., & Sharma, A. (2021). Establishing early foundations to promote emotional competence in preschool children. *Journal of Applied Social Science*, 16(2), 399-418. <https://doi.org/10.1177/19367244211054381>
- Kılıç, S. (2012). Sürdürülebilir kalkınma anlayışının ekonomik boyutuna ekolojik bir yaklaşım. *İ.Ü Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 201-226.
- Kleinhüchelkotten, S. & Neitzke, P. (2020). *Towards More Sustainability in Clothing Production and Consumption: Options, Opportunities, and Constraints*. MDPI Books. <https://doi.org/10.3390/books978-3-03897-873-2-3>
- Kubaş, A., & Saral, M. (2017). Alüminyum sektör analizi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 82-87. <https://doi.org/10.30803/adusobed.288167>
- Kvale, S. (1994). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., Mckeown, R., & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (esd) to quality education: A synthesis of research. *Centre for Environment Education*, 10(2), 226-242. <https://doi.org/10.1177/0973408216661442>
- Leao, S., Bishop, I., & Evans, D. (2001). Assessing the demand of solid waste disposal in urban region by urban dynamics modelling in a GIS environment. *Resources, conservation and recycling*, 33(4), 289-313. [https://doi.org/10.1016/S0921-3449\(01\)00090-8](https://doi.org/10.1016/S0921-3449(01)00090-8)
- Ledford, J. R., & Wolery, M. (2015). Observational learning of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Exceptional Children*, 81(3), 272-291. <https://doi.org/10.1177/0014402914563698>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: the young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, 18, 473-484. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.634494>
- Martín-Blanco, C., Zamorano, M., Lizárraga, C., & Molina-Moreno, V. (2022). The Impact of COVID-19 on the Sustainable Development Goals: Achievements and Expectations. *International journal of environmental research and public health*, 19(23), 16266. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316266>

- McKenzie, S. (2004). *Social sustainability: towards some definitions*. Hawke Research Institute, University of South Australia Magill.
- McNeeley, S. M., & Lazrus, H. (2014). The cultural theory of risk for climate change adaptation. *Wea. Climate Soc.*, 6, 506–519. <https://doi.org/140718123738002>. 10.1175/WCAS-D-13-00027.1.
- McWayne, C. M., Hampton, V. R., Fantuzzo, J. W., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. <https://doi.org/10.1002/pits.10163>
- Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent social sciences*, 5(1), 1653531. <https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1653531>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024), *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>. Erişim Tarihi: 15.03.2024
- Ming-yue, L., Chen, Q., & Zhou, Y. (2022). The influence of various role models on children's pro-environmental behaviours. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873078>
- Morelli, J. (2011). Environmental Sustainability: A Definition for Environmental Professionals, *Journal of Environmental Sustainability*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.14448/jes.01.0002>
- Morelli, J. (2011). Environmental sustainability: A definition for environmental professionals. *Journal of environmental sustainability*, 1(1), 2. <https://doi.org/10.14448/jes.01.0002>.
- Muennig, P., Schweinhart, L., Montie, J., & Neidell, M. (2009). Effects of a prekindergarten educational intervention on adult health: 37-year follow-up results of a randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, 99(8), 1431-1437. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.148353>
- Muluneh, M. G. (2021). Impact of climate change on biodiversity and food security: a global perspective—a review article. *Agriculture & Food Security*, 10(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/s40066-021-00318-5>.
- Ogelman, G. H., & Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 632-638.
- Ogelman, G. H., & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Öztürk, D. K. (2016). A study on preservice preschool teachers' recycling intentions in relation to parents' educational level and recycling opportunities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 949-956. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.504a>

- Pinheiro, A. C. D., & Bassoli, M. K. (2005). Sustentabilidade econômica e ambiental: um ideal da sociedade internacional. *Scientia Iuris*, 9, 109–130. <https://doi.org/10.5433/2178-8189.2005v9n0p109>
- Pramling, N., & I. Samuelsson, P. (2011). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Springer.
- Reddy, T. L., & Thomson, R. J. (2014, Ekim 22-23). Environmental, social and economic sustainability: implications for actuarial science. Actuarial Society of South Africa's 2014 Convention., Cape Town, South Africa. <https://actuariesociety.org.za/convention/convention2014/assets/pdf/papers/2014%20ASSA%20Reddy%20Thomson.pdf>
- Saltuk, M. C., & Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2020.4/2.106-120>
- Samuelsson, I. P. (2011). Why we should begin early with esd: the role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103-118. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Samuelsson, I.P. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. OMEP, World Organization for Early Childhood Education. https://omeworld.org/wp-content/uploads/2021/02/Education_for_Sustainabl_Early_Years.pdf Erişim Tarihi: 13.02.2024
- Smith, A. (2001). Early Childhood--A Wonderful Time for Science Learning. *Investigating*, 17(2), 18-20.
- Söylemez, E. Y., Şahin, M. D., & Koç, Y. D. (2016). Sürdürülebilir üretim ve tüketimin benimsenmesinde karşılaşılan engellerin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 192-204.
- Stevenson, H. (2018). *Global Environmental Politics. Problems, Policy and Practice*. Cambridge University Press
- Sundberg, B., Areljung, S., & Ottander, C. (2019). Opportunities for education for sustainability through multidimensional preschool science. *Nordic Studies in Science Education*, 15(4), 358-369. <https://doi.org/10.5617/nordina.6237>
- Sutton, P. (2004). *A Perspective on Environmental Sustainability. Paper on Victorian Commissioner for Environmental Sustainability*, 1, 32.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11) - Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during key stage 2 (7-11)*. Department for Children Schools and Families. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005311/1/Taggart2008Finalreport1.pdf>

- Şahinöz, A. (2019). Sürdürülemeyen "Sürdürülebilir Kalkınma". *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 77-101.
- Şenol, F. B., & Karaca, N. H. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1-19. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.606614>
- Taner Derman, M., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 336-368. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202042188>
- Toran, M. (2017). Erken çocukluk eğitimi için sürdürülebilir kalkınma: Türkiye kökenli yayınlara yönelik bir değerlendirme. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 33-34. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171116>
- Tutulmaz, O. (2012). Sürdürülebilir kalkınma: Sürdürülebilirlik için bir çözüm vizyonu. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 601 -626.
- UNICEF. (2019). *It Is Getting Hot, Perspectives From East Asia And The Pacific Call For Education Systems To Respond To The Climate Crisis*. Unicef East Asia and Pacific Regional Office.
- UNWCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, World Commission on Environment and Development.
- Vera, J. C., Granero, R., & Ezpeleta, L. (2011). Father's and mother's perceptions of parenting styles as mediators of the effects of parental psychopathology on antisocial behavior in outpatient children and adolescents. *Child Psychiatry Human Development*, 43(3), 376-392. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0272-z>
- Vivien, F. D. (2008). Sustainable Development: An Overview of Economic Proposals, *SAPIENS*, 1(2), 1-8.
- Woodcraft, S., Bacon, N., Hackett, T., & Hall, P. (2011). *Design For Social Sustainability A Framework For Creating Thriving New Communities*. The Young Foundation.
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., Bolat, E. Y., & Gölcük, İ. (2020). Erken çocukluk döneminde uygulanan çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 557-578. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.693833>

Ekler

EK-1 Çocuklara sorulan sorulara ilişkin cevapların dağılımı

Soru No	Sorular	Cevaplar		
			f	%
1	Poppy (kukla) merak ediyor. Dünyadaki tüm çocukların oyuncak dükkanından oyuncak alma gücü var mıdır?	Evet	29	63.04%
		Belki	13	28.26%
		Bilmiyorum	4	8.70%
2	Neden tüm çocukların oyuncak alabileceğini düşünüyorsun?	Para biriktirdiği için	13	28.26%
		Babasının parası olduğu için	12	26.09%
		Annesi para verdiği için	3	6.52%
		Parası olduğu için	15	32.61%
		Para verilerse alabilir	3	6.52%
3	Bunu kimden öğrendin?	Anaokulunda/Öğretmenden	2	4.35%
		Anne/babadan	39	84.78%
		Biliyordum	5	10.87%
4	Poppy merak ediyor. Biraz paran olsaydı onunla ne almak isterdin?	Anneme verirdim	4	8.70%
		Oyuncak	20	43.48%
		Giyecek	4	8.70%
		Yiyecek	15	32.61%
		Babamın borcunu öderim	1	2.17%
		Gezmek isterdim	2	4.35%
5	Bir kâse şekerin olsa ve arkadaşın gelip senden şeker isterse ne yaparsın?	Şekerin hepsini veririm	11	23.91%
		Şekerlerin yarısını veririm	22	47.83%
		Çok az şeker veririm	13	28.26%
6	Şekerlerini neden paylaşırsın?	Arkadaşım olduğu için	3	6.52%
		Arkadaşımı sevdiğim için	2	4.35%
		Arkadaşımın canı çeker	7	15.22%
		Paylaşmak güzeldir	23	50.00%
		Göz hakkı olduğu için	2	4.35%
		Üzülmesin diye	4	8.70%
		Bende fazla olduğu için	3	6.52%
		İhtiyacı olduğu için	2	4.35%
7	Paylaşmayı nereden öğrendin?	Öğretmenimden	18	39.13%
		Anne ve babamdan	15	32.61%
		Kardeşimden	2	4.35%
		Arkadaşımdan	4	8.70%
		Televizyondan	6	13.04%
		Kitaplardan	1	2.17%
8	Lütfen şu eşyaları ayırmama yardım eder misin?	Tüm öğeleri doğru bir şekilde geri dönüştürdü	9	19.57%
		İki öğeyi doğru bir öğeyi yanlış yerleştirdi	19	41.30%
		Bir öğeyi doğru iki öğeyi yanlış yerleştirdi	14	30.43%
		Tüm öğeleri yanlış yerleştirdi	4	8.70%
9	Geri dönüşüm için eşyaları neden bu şekilde sıraladın?	Bazılarını bildiğim için	2	4.35%
		Doğru olduğu için	20	43.48%
		Muz kabuğu çöp olduğu için	11	23.91%

		Biten şeyler çöptür	7	15.22%
		Sadece pet şişe dönüşür	6	13.04%
10	Örneğin meyve suyu içtiğinde kutusunu ya da şişesini ne yaparsın?	Onu atıyorum	28	60.87%
		Onunla oynuyorum	1	2.17%
		Geri dönüşüm için saklıyorum	17	36.96%
10	Anaokulunda herhangi bir şeyi geri dönüşüm için ayırıyor musun?	Evet	40	86.96%
		Hayır	6	13.04%
11	Cevabın evet ise okulda neleri ayırıyorsun?	Kâğıt	33	71.74%
		Karton	22	47.83%
		Gazete	10	21.74%
		Kitap	9	19.57%
		Kalemler	1	2.17%
		Oyuncak	8	17.39%
		Lambalar	-	
		Piller	-	
		Metal	-	
		Yiyecek	-	
		Plastik poşetler	2	4.35%
		Şişeler	12	26.09%
		Kutular	7	15.22%
		Giysiler	-	
12	Evde herhangi bir şeyi dönüşüm için ayırıyor musun?	Evet	27	58.70%
		Hayır	19	41.30%
13	Cevabın evet ise evde neleri ayırıyorsun?	Kâğıt	11	23.91%
		Karton	11	23.91%
		Gazete	-	
		Kitap	2	4.35%
		Kalemler	-	
		Oyuncak	11	23.91%
		Lambalar	-	
		Piller	4	8.70%
		Metal	-	
		Yiyecek	4	8.70%
		Plastik poşetler	2	4.35%
		Şişeler	5	10.87%
		Kutular	7	15.22%
		Giysiler	6	13.04%
14	Herhangi bir şeyi geri dönüşüm için ayırmayı nereden öğrendin?	Öğretmenimden	28	60.87%
		Anne ve babamdan	10	21.74%
		Kardeşimden	2	4.35%
		Arkadaşımdan	2	4.35%
		Televizyondan	4	8.70%
		Kitaplardan	-	
15	Poppy'e çevrenin veya doğanın ne olduğunu söyler misin?	Ağaç ve hayvanlar	4	8.70%
		Ağaç, hayvanlar ve insanlar	8	17.39%
		Deniz, ağaç ve orman	2	4.35%
		Yaşadığımız yer	18	39.13%
		Dünyamız	7	15.22%
		Evimiz odamız	2	4.35%
		Hayvanların evidir	3	6.52%

		Çiçek, orman, kuşlar	2	4.35%
16	Anaokuluna yakın yaşayan biri okula giderken aşağıda verilenlerin hangisini kullanırsa çevre/doğa/hayvanlar/insanlar için ne kadar iyi olur?			
	Bisiklet	Çok iyi	25	54.35%
		İyi	12	26.09%
		Orta	1	2.17%
		Kötü	8	17.39%
	Yürüyerek	Çok iyi	32	69.57%
		İyi	9	19.57%
		Orta	1	2.17%
		Kötü	4	8.70%
	Araba ile	Çok iyi	7	15.22%
		İyi	11	23.91%
		Orta	10	21.74%
		Kötü	18	39.13%
	Otobüs/toplu Taşıma	Çok iyi	-	
		İyi	12	26.09%
		Orta	12	26.09%
		Kötü	22	47.83%
17	Bir çocuk anaokuluna yakın yaşıyorsa çevre/doğa/hayvanlar/insanlar için neden bu ulaşım şeklini tercih etmelidir?	Daha sağlıklı olduğu için	12	26.09%
		Okul yakın olduğu için	8	17.39%
		Araba ile daha hızlı gidildiği için	6	13.04%
		Çevreye zarar vermediği için	8	17.39%
		Doğaya zarar vermediği için	4	8.70%
		Benzin pahalı olduğu için	2	4.35%
		Yürürse her yeri görebileceği için	2	4.35%
		Araç ile okula geç kalmayacağı için	2	4.35%
	Yorulmamak için	2	4.35%	
18	(Çocuğun cevabı) bunu nereden öğrendin?	Öğretmenimden	9	19.57%
		Anne ve babamdan	27	58.70%
		Kardeşimden	3	6.52%
		Arkadaşımdan	1	2.17%
		Televizyondan	6	13.04%
		Kitaplardan	-	

Extended Abstract

Introduction

In the current age, sustainable economic and social development relies on the protection of the environment and the balanced utilization of natural resources by individuals (Gedik, 2020). Consumption and production are based on the input of natural resources extracted from the environment, often processed or manufactured to create the final products and services we consume and produce. Rapid consumption of natural resources leads to environmental issues. To address planetary changes such as the depletion of natural resources, pollution of global common resources, and global warming, the concept of sustainability was introduced in the report of the United Nations World Commission on Environment and Development, known as the Brundtland Commission. This report was published in 1987 under "Our Common Future." This report defines sustainability as "meeting the needs of the present day without depleting and damaging the resources of future generations" (UNWCED, Brundtland Report, 1987). As can be seen, sustainability is not only about improving the quality of life and alleviating poverty but also protecting and maintaining resources (McKenzie, 2004). Environmental sustainability is also about meeting current and future generations' resource and service needs while not compromising the health of the ecosystems that provide them. The broadest definition of environmental sustainability is actions that focus on the ability of ecosystems to regenerate themselves without reducing biodiversity. This includes considering the principles of resilience, flexibility, and interconnectedness of ecosystems to meet human needs (Morelli, 2011).

There are increasingly urgent calls for education to play a critical role in addressing sustainability concerns. For example, in 1978, the United Nations emphasized the importance of environmentally trained teachers as a key priority due to their potential role in educating societies about sustainability. The United Nations labeled 2005-2014 as the "Decade of Education for Sustainable Development." In this way, the organization emphasized that everyone should be educated about sustainable development in the decade and tried to convey to societies how vital education is in this context (UNESCO, 2007). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Global Action Programme on Education for Sustainable Development (GAP), and the Committee on Education for Sustainable Development aim to expand successful projects in education for sustainable development and to engage more schools and institutions in these projects (Laurie et al., 2016).

In the 21st century, it has been suggested that education programs starting from nursery, kindergarten, and preschool should include critical thinking, community building and management, and taking action for personal and social transformation (Davis, 2005). Researchers emphasize the need to introduce issues related to sustainable development in early childhood education, recognizing that children are capable of sophisticated thinking (Davis et al., 2005; Pramling & Samuelsson, 2011; Siraj-Blatchford et al., 2010). Awareness and early education about sustainability will ensure a sustainable future for our children. In this way, as children learn about the world around them, their attention will naturally turn towards their environment and the opportunities it offers. This will help them gain a perspective on life and how systems work.

However, "sustainable development" is not explicitly used in preschool education programs. Although research on preschool education for sustainability is increasing in the international literature, very few studies have been found in Turkey. These studies were conducted within the scope of environmental education (Buhan, 2006; Cengizoglu, 2013; Ogelman & Durkan, 2014). The existing

studies do not directly involve children but instead focus on teachers (Alici, 2013; Gezer, 2010), families, or literature reviews (Toran, 2017; Ogelman & Güngör, 2015). In the literature review, no studies are focusing on the economic dimensions of sustainability in preschools in Turkey, while there is a limited number of studies in the international literature (Davis, 2009; Hedefalk et al., 2015). Therefore, there is a need for studies on preschool children's understanding and behaviors related to daily economics to develop economic preferences and practices and incorporate them into educational programs. In this context, this study aims to determine the knowledge and practices of 5-6-year-old children attending preschool education and their families regarding sustainability.

Method

This study used a qualitative research method to investigate the knowledge and practices of 5-6-year-old children attending preschool education and their families regarding sustainability. A phenomenological study design was selected for the research. The study group for the research was formed using an appropriate sampling method from purposeful sampling methods. The participants consisted of eight volunteer preschool teachers from four different public schools affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Balıkesir province, and 46 volunteer 5-6 year-old children and their families in each teacher's class. Families who agreed to participate in the study were asked to fill out an informed consent form. In the study, to comprehend children's perceptions and actions as realistically as possible, the researchers translated the "Caring for People and Planet for Preschool Children: Children's Knowledge and Practices Regarding Sustainability" semi-structured interview form, which included closed and open-ended questions, into Turkish and utilized it. The interview form consists of four sections: "Demographic Information," "Economic Equality," "Resource Sharing," and "Recycling," with a total of 25 questions. In the data collection tool, children were asked questions related to economic equality, such as "Poppy (Puppet) wonders if all children in the world have the power (money) to buy toys from a toy shop," and sample questions related to resource sharing, such as "What would you do if you had a bowl of sugar and your friend came and asked you for some?". To assess the knowledge and practices of families regarding sustainability, the demographic information form and the "Caring for People and Planet for Parents: Sustainability Knowledge and Practices of Preschool Children" questionnaire, comprising 15 questions, were translated into Turkish and administered.

The data obtained in the study were analyzed using the content analysis method. The distribution of the opinions received from the families to determine their knowledge and practices regarding sustainability was analyzed by creating frequency and percentage tables. During the preparation of the data obtained from the interviews, the first step involved transcribing the voice recordings collected during the data collection process. The data were read repeatedly to code the interviews. After a thorough analysis of the data, specific categories were identified to condense them into themes, and interpretations were derived based on these categories. To support each theme, the statements of the participants were included.

Results, Discussion, and Recommendations

In the study, children were asked about their understanding of economic equality. They were questioned about their ability to purchase toys and access resources. Parents were also asked if they discussed children living in other countries with their own children. The findings revealed that children stated their knowledge about their peers in different parts of the world was limited and that they obtained this information from their families. When the children's spending habits were analyzed,

similar results were found. While children mostly wanted to buy toys, they also expressed interest in purchasing food and clothes and going on trips. Preschool children generally have a self-centered worldview. They exhibit a limited ability to consider the perspectives of others and have difficulty in taking others' viewpoints into account (Aslan & Akyol, 2019). As children progress from preschool age to primary school, they move away from self-centeredness. As individuals mature, they tend to become less self-centered and more attentive to the needs of others (Hao, 2017). Families often discuss with their children the importance of sharing their belongings. While explaining the reasons for sharing, children stated that it was nice to share, they thought that their friends might also want to share, and some of them expressed it with the "right of the eye," an element belonging to Turkish culture. Children learn to share what they have from their teachers and families. Children develop sharing habits through a combination of parental and teacher influence and learning by observation. Parents and teachers serve as role models for their children's sharing behavior (Ming-yue et al., 2022). Observational learning is crucial as research has shown that children acquire sharing behaviors by observing their peers (Ledford & Wolery, 2015). Children's sharing habits enhance social interactions and contribute to developing social and emotional competencies (Kaur & Sharma, 2021).

Parents talk more with their children about solving everyday problems and economics. They talk less frequently about recycling, reusing items, and using public transport. When children's recycling practices were analyzed, it was observed that they had difficulties classifying recyclable items. Only nine children successfully sorted the three items given to them: a banana peel, a Coke can, and a plastic bottle. Half of the children said they threw away the fruit juice boxes they had consumed. When asked about their recycling practices in the classroom, the majority of the students mentioned that they sorted recyclable waste for recycling. Buil et al. (2019) state that parental behaviors significantly impact children's knowledge and attitudes toward the environment.

When parents participate in recycling practices, they become role models for their children and facilitate the adoption of recycling behaviors (Öztürk, 2016). Interactions between teachers and children and the supportive behaviors exhibited by teachers can also influence children's behaviors and attitudes (Harman & Yenikalaycı, 2020). Teachers who encourage critical thinking and create a conducive learning environment can positively influence children's behaviors. Teachers' attitudes towards environmental issues, such as recycling, can influence children's awareness and actions (Abu & Arslan, 2020; Hamre & Pianta, 2001). It can be said that the disparity in preschool children's behaviors at home and school stems from the varying approaches of parents and teachers. Borg et al. (2017a) state that regardless of how much parents recycle at home without involving children, children have little practical knowledge about recycling. In this respect, it is essential to include children in conversations and activities related to sustainability issues both at home and in preschool (Mackey, 2012). At the same time, children need to be exposed to environmental education programs to develop pro-environmental behaviors (Chawla et al., 2014; Davis, 2010). Families have high car ownership rates and low public transport use rates. Children said cycling and walking to school were "very good and good" for the environment, nature, animals, and people. However, they have negative opinions about the impact of public transportation. This may be related to the car ownership within families and the distance of students' homes from the school. Children living near the leading school prefer transportation methods that benefit the environment and health.

In the study, children and their parents were asked questions about sustainability in a mutually supportive manner. Information was gathered to determine whether children exhibited behaviors related to these issues and how they acquired them. Based on this information, the aim was to support the sustainability practices of children and families. The Turkish Ministry of National Education

Preschool Curriculum aims to enhance children's interest and awareness of nature and other living things, and to cultivate feelings and behaviors such as love, respect, cooperation, responsibility, tolerance, solidarity, justice, and sharing. Unlike other preschool education programs, the 2006 preschool education program explains environmental sensitivity and respect for differences (MoNE, 2024). In the preschool education program (2024), "Outcome 16." Developing a habit of protecting the assets necessary for sustainable living is essential. This includes various topics such as turning off water and lights when not in use, planting trees and plants, respecting and safeguarding the life of plants and animals, addressing environmental pollution, understanding the consequences of human actions, discouraging excessive consumption, promoting sustainable production practices, utilizing resources efficiently, promoting thriftiness by encouraging the use of piggy banks, and increasing interest and awareness of the environment and nature (MoNE, 2024). The family plays a critical role in the internalization and habit formation of activities and practices related to the educational program in preschool institutions and in the achievements targeted for children. It can be said that continuing these practices and activities at home, along with similar practices from parents, can enhance the sustainability of the benefits and make the school-family partnership more meaningful. The 2024 preschool education program emphasizes family participation in the educational process, aiming for the child and their family to be viewed as co-educators.

Family participation, communication, cooperation, and reconciliation are crucial in supporting children's development to the fullest extent and promoting healthy growth. In addition, every individual in the child's family is included in this partnership relationship (MoNE, 2024). It is crucial to promote environmental awareness through preschool education programs. Early childhood is critical for shaping attitudes and behaviors toward the environment. Research has shown that environmental education in early childhood can increase children's environmental awareness, shape their environmental attitudes, and potentially influence their pro-environmental behaviors (Iwasaki, 2022; Sundberg et al., 2019). By raising environmental awareness at a young age, preschool education programs can lay a solid foundation for environmentally responsible behaviors in the future. This can empower children to evolve into environmentally conscious individuals who are prepared to tackle environmental challenges in the future. Practical activities involving children in sustainability initiatives can lead to lasting changes in students' behaviors (Samuelsson, 2011). In addition, research has demonstrated that parental support and involvement in educational activities for preschool children positively impact children's academic achievement and social skills (Fantuzzo et al., 2000; McWayne et al., 2004). In the preschool education program (MoNE, 2024), within the scope of "science activities," it is stated that "For a sustainable world, children should be informed about consumption, saving, and recycling from an early age." The statement is included. In the research, it is believed that supporting children and their parents' knowledge and practices related to sustainability is essential. These practices should not be confined to science activities but should also be integrated into a school-family partnership. Inclusion of families in these practices will significantly impact both the achievements of the preschool education program and children's attitudes towards environmental awareness and sustainability. In this context, based on the research findings, it is recommended to enhance awareness, knowledge, and practices to ensure that attitudes, values, and behaviors related to sustainability in children and their families are promoted not only through the educational program but also through school-family partnerships, school culture, and support from local government.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın, Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 05.04.2024 tarihinde E.371739 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmaya araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür

Çalışmaya maddi destek veren ve katkıda bulunan kurum ve kişi bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.