

# Sürdürülebilirlik Eğitimi Bakış Açısıyla Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevresel Sanat Etkinlikleri Deneyimleri

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Duygu ÇETİNGÖZ<sup>1</sup>, Işık ALTUĞ<sup>2</sup>, Endam DÜZYOL TÜRK<sup>3</sup>

1 Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, duyguetingoz@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4055-1459

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, isikaltug0@gmail.com. ORCID: 0009-0001-6485-385X

3 Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, endam.duzyolturk@deu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-1616-5200

Gönderilme Tarihi: 22.07.2024 Kabul Tarihi: 29.11.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1520075

**Atf:** “Çetingöz, D., Altuğ, I., ve Düzyol Türk, E. (2025). Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri. *Millî Eğitim*, 54(245), sayfa 39-78.  
DOI: 10.37669/milliegitim.1520075”

### Öz

*Bu çalışmanın amacı sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerini incelemektir. Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili merkez ilçelerindeki devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve tipik durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler okul öncesi öğretmenleri ile görüşme formu aracılığı ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilmiş olup içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada çevresel sanat teması için doğal malzemeler, doğada etkinlik, çevresel, gelişim gibi kavramlar ifade edilirken, çevresel sanat etkinlikleri temasında doğal malzemelerden tasarımlar, artık materyal çalışmaları, boyama türünde etkinlikler belirtilmiştir. Çevresel sanat etkinliklerine yönelik zorluklar temasında ise materyal eksikliği, çocukların isteksizliği, çocukların dikkatlerinin dağılması ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerinin alan yazınıyla genel olarak tutarlı olmakla birlikte öğretmenlerin sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerinde birtakım zorluklar yaşadıkları ve bu konuda bazı bilgi eksiklikleri olduğu belirlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** sürdürülebilirlik eğitimi, okul öncesi öğretmenleri, çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri

## Preschool Teachers' Experiences with Environmental Art Activities from the Perspective of Sustainability

### Abstract

*The aim of this study is to examine preschool teachers' experiences with environmental art activities from the perspective of sustainability education. The study was conducted in the spring semester of the 2023-2024 academic year with 20 preschool teachers working in public independent kindergartens in the central districts of İzmir. A phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. Criterion and typical case sampling techniques, types of purposive sampling, were employed to determine the study group. Data were collected through face-to-face interviews with preschool teachers using an interview form and analyzed using the content analysis method. In this study, concepts such as natural materials, outdoor activities, environmental awareness, and development are expressed under the theme of environmental art. The theme of environmental art activities includes designs made from natural materials, work with recycled materials, and activities in painting. The theme of challenges related to environmental art activities included material shortages, children's lack of interest, and difficulty in maintaining children's attention. It was determined that, while preschool teachers' experiences with environmental art activities were generally consistent with the literature, they faced some challenges and had knowledge gaps regarding these activities from a sustainability education perspective.*

**Keywords:** sustainability education, preschool teachers, environmental art activities experiences

### Giriş

Günden güne artan dünya nüfusu, kentlerin büyümesi ve insanların tükenmek bilmeyen istençleriyle kaynakları hızla tüketmesi doğal çevreye meydan okumaktadır (Haberl vd., 2004; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Doğal ortamlara yönelik yaşanan bu çevresel sorunların ortaya koyduğu ekolojik gerçek, geleceğimiz için sürdürülebilir bir yaşam tarzının özümsemesi gerekliliğini göstermektedir. Sürdürülebilirlik; bireylerin kolektif bilinçle, gelecek kuşağın gereksinimlerini dikkate alarak yaşamını devam ettirmesidir (Yücel ve Kurnaz, 2021). Bireylerin yaşama ve sorgulayarak öğrenme biçimlerini yeniden ele alması ve dünyayla kurdukları iletişimi güçlendirmesi, sürdürülebilir bir geleceğe giden kapıları açacak önemli anahtarlardır (Davis ve Elliott, 2024). Endüstriyelleşen dünya, doğa ile bireyin arasına set çekerek insanın doğayla kurduğu bağı zayıflatmaktadır. Davis'e göre (1998) sürdürülebilir yarınlar için toplumların öncelikli görevi, çocuklara çevreyle ilgili çeşitli bilgileri ve tutumları kazandırarak çocukların edimleri doğrultusunda düşünmelerine ve dönüşümlerine imkân verilmesi oldukça önemlidir. Bireyin yaşamının temelini atıldığı bir dönem olan okul öncesi dönemi (Mustard, 2000; Rutter, 2002), sürdürülebilir davranışlar kazanılmasında önemli role sahiptir (Didonet, 2008). Tutum ve değerlerin inşa

edildiği okul öncesi dönemi, sürdürülebilirlik eğitiminin başlangıcı kabul edilir (Siraj-Blatchford vd., 2010).

Sürdürülebilirlik eğitimi, bireylerin gezegenin yararını gözeterek mevcut hayat niteliğini iyileştirmeye dönük kararlara dâhil olma sürecinde bilgi, değer ve beceriler kazanmasını sağlar (Yıldız vd., 2021). Dünya Erken Çocukluk Eğitimi Organizasyonu (World Organisation for Early Childhood Education [OMEPE]), okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitimi başarıya götüren yolun, bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla uygulanan tematik yaklaşımdan geçtiğini ifade etmiştir (Duran, 2022). Eğitimde sürdürülebilirlik uygulamalarını basitleştirmek, sürdürülebilirliğin farklı yönlerini ve eylem adımlarını özetleyerek eğitimde bu ilkelerin benimsenmesi amacıyla, sürdürülebilirlik öğelerini içeren “7R Modeli” kullanılmaktadır (Borg, 2019; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Kahriman – Öztürk vd., 2012; Köklü-Yaylacı ve Feriver, 2020). “Azaltmak” daha az ürünle çalışarak gereksiz kaynak tüketimini önlemeyi, “yeniden kullanmak” eski ve kullanılmış malzemeleri farklı amaçlarla tekrar değerlendirmeyi; “saygı” doğaya ve diğer canlılara saygı duymayı ve korumayı; “yeniden düşünmek” tüketim kültürüne karşı eleştirel bir duruş sergileyerek gündelik pratikleri sorgulamayı; “yansıtmak” farklı kültürel faktörleri düşünmeyi; “geri dönüştürmek” atık materyallerin dönüştürülerek kullanılabilir hâle getirilmesini; “yeniden dağıtmak” ise mevcut kaynakların eşit ve adil bir şekilde kullanımını ifade etmektedir (Duncan, 2011; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Köklü-Yaylacı ve Feriver, 2020; Pramling Samuelsson, 2011). Sürdürülebilirlik eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin geride bırakılarak farklı öğretim alternatiflerinin kullanılmasının anlamlı ve etkili öğrenmeler sağlayacağı düşünülmektedir (Hedefalk vd., 2015; Lundegård, ve Caiman, 2019; Vare ve Scott, 2007). Piaget’e (1959) göre okul öncesi dönemde çocuklar, soyut kavramları algılayamadığı işlem öncesi dönemdedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitiminin somutlaştırılması gerekir. Çocukların sürdürülebilir adımlar atmalarını sağlamak için azaltma, yeniden kullanma, geri dönüştürme, yeniden dağıtma, saygı gösterme, yansıma ve yeniden düşünme ile ilgili etkinlikler okul öncesi eğitime dâhil edilmelidir (Duncan, 2011). Buna yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerinin, sürdürülebilirliğin spesifik üç boyutunu içeren 7R uygulamalarını (Engdahl ve Rabušicová, 2011) okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirmeleri önerilmektedir (Duncan, 2011). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla

bu yedi temel kavramın öğrenilmesini sağlayacak çevresel sanat etkinliklerini tasarlama ve uygulama konusunda farkındalık kazanmış olmaları önemlidir.

Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla çevresel sanat etkinliklerini yürütmek için okul öncesi öğretmenlerinin konuyla ilgili kavramları bilmesi gerekir. Öğretmenlerin sürdürülebilirlik eğitiminin ne olduğunu ve bunun çocuklara çevresel sanat etkinlikleriyle nasıl açıklanacağını kavramaları önemlidir. Ayrıca sürdürülebilirlik eğitimi hakkında bilgi sahibi olan okul öncesi öğretmenleri çevresel sanat etkinliklerini bu bakış açısıyla birleştirerek çocuklara sürdürülebilir bir yaşam uygulamaları konusunda rehberlik edebilirler (Green, 2013). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin, sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında çevresel sanat etkinliklerinde de çevresel, sosyokültürel ve ekonomik olmak üzere sürdürülebilir gelişimin bütünleşmiş üç boyutuna yönelik uygulamalar gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Samuelsson, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerinde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısını yansıtmaları için Ducan (2011) tarafından önerilen yedi temel kavrama bu etkinliklerde yer vermeleri etkili uygulamaların gerçekleşmesini sağlayacaktır.

### **Okul Öncesi Dönemde Doğa ve Sanat**

Doğası gereği sanat, kalıpların dışına çıkmaya ve disiplinler arası çalışmaya uygun bir araçtır. Sanata dayalı deneyimler, çocukların farklı gelişim alanlarını destekleyerek çevreyi anlamaları için alan açmaktadır (Ward, 2013). Çocukların sanata katılması, değerlerini etkileyerek onları eyleme geçirebilmektedir (Gardner, 1990). Bu yönüyle sanat dönüştürücü bir işleve sahiptir (Dewey, 1934). Okul öncesi dönemde çocuklar, sanatın izini sürerek çevresini keşfeder. Sanatı ve çevreyi ortak paydada buluşturan etkinlikler çocukların çevresel gözlem yeteneğini ve bilgisini geliştirir, duyuşsal iyileştirme gücünü artırarak doğal çevre farkındalığı kazandırır (Inwood, 2003, 2010; Tarr, 2008; Temiz ve Semiz, 2018). Sanatın bilgiyi geliştirme becerisi ve sorunlara çözüm üretme potansiyeli bulunmaktadır (Curtis vd., 2014). Okul öncesi dönemde çevreyle bütünleştirilen sanat etkinlikleri, çocukları problem çözmeye teşvik etmekte (Kalafati vd., 2024), çocukların sürdürülebilirlikle ilgili temaları anlamalarına, ifade etmelerine ve sürdürülebilir yaşam için harekete geçmelerine katkı sağlamaktadır (Chapman ve O’Gorman, 2022).

Bireylerin “bilinçsizce tüketimine, doğaya hızlı ve geri dönülmez şekilde zarar verişine, maddi kültüre ve yıkım anlayışına” (Karataş, 2020) tepki olarak

çevresel sanat ortaya çıkmıştır. 1960’lardan günümüze, birçok sanatçı “doğada açık alanları kullanmaktan doğal materyallerin kullanımına, çevresel bilinci arttırmaya, restorasyon, geri dönüşüm, yenilenme, mekâna özgü projelere kadar farklı uygulamaları içeren” (Aydın ve Zümrüt, 2013) çalışmalarını doğaya saygı duyulmasını ve geleceğe dönük adımlar atılmasını teşvik etmektedirler. Doğanın her unsurunun sanatın konusu, materyali, mekânı veya sanatın kendisi olabildiği çevresel sanat; doğayı dönüştürmeyi hedefleyen uygulamalarıyla, sanat perspektifinde sürdürülebilir bir dünyanın başlangıcı kabul edilebilir. Bu bağlamıyla çevresel sanatın, döneminin alışılmış sanat anlayışının ötesinde bir yaklaşım izleyerek kalıpların dışına çıktığı görülmektedir. Sanatta çevresel bilincin kapsayıcı bir isimlendirmesi olan çevresel sanat, “Arazi Sanatı”, “Yeryüzü Sanatı”, “Toprak Sanatı”, “Ekolojik Sanat” gibi terimleri bünyesinde bulunduran bir şemsiye niteliği taşımaktadır (Mamur, 2017). Devrim, çevresel sanatın temel unsurlarındadır. Mevsimlere özgü ışık ve renk değişimleri, bitkilerin yaşam serüveni, buzların erimesi gibi doğal sürecin parçaları çevresel sanatın ilham kaynağıdır (Zencirci- Ercivan ve Sönmez, 2022). Durağan görünümüne karşın çevre; zamanın akışında değişime ve dinamizme tabidir (Solberg, 2016). Çevresel sanat etkinliklerine fikir veren bu dinamik süreç, genellikle fotoğraf veya videolarla kayıt altına alınarak belgelenmektedir (Brajčić, 2020; Dardanou ve Karlsen, 2023).

Çocuklar küçük yaşlarda doğal meraklarının peşine düşerler. Okul öncesi dönemde çocukların doğanın çeşitli etmenlerine olan merakı, çevresel sanatla yollarının kesişmesini sağlayabilir (Dardanou ve Karlsen, 2023). Doğayı ve sanatı buluşturarak zengin öğrenme deneyimleri sunan çevresel sanat etkinlikleri, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemektedir (Zencirci-Ercivan ve Sönmez, 2022). Okul öncesi dönemde çevresel sanat ile tanışan çocuklar, yaşama doğanın merceğinden bakarak doğayla kurdukları bağı güçlendirme fırsatı bulurlar. Böylelikle doğa, didaktik bir biçimde konunun aktarıldığı ve sanatın yaratıldığı bir malzeme olmanın ötesine geçerek çocukların evreninin kritik bir noktasında sanata geniş bir alan sunar (Creel, 2005). Inwood (2008), çocukların doğayı kâğıda aktarmasının veya topladığı materyalleri sentezlemesinin çevresel sanatı tanımlamak için yeterli olmadığını, aynı zamanda çevresel sanatın çıkış noktasında benimsenen değerlerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Çevresel sanat etkinlikleri, çocukların bireysel eylemin dönüştürücü gücüne olan inancını artırmaktadır (Rönköö vd., 2023). Waterhouse’a (2013) göre, çevresel

sanat etkinliklerinde birey “malzemelerle diyalog hâlinindedir”. Malzemelerin farklı formlarda değerlendirilmesiyle oluşturulan sanat etkinlikleri, çocukların özgün ve yaratıcı bir dil oluşturmasını sağlar (Temiz ve Semiz, 2018). Çevresel sanat yoluyla doğal materyaller, atıklar ve kullanılmayan maddeler yeniden değerlendirilerek sanat eserine dönüştürülebilmektedir. Artık materyaller, geçmiş ve gelecek arasında bir köprü görevi üstlenerek sürdürülebilirliğin zamansal penceresinden bakmaya davet eder (Jørgensen vd., 2017). Okul öncesi dönemde çocukların doğaya ve doğadaki materyallere duyusal yollarla temasta bulunması, çocuklara farklı bakış açıları kazandırarak çevreye saygı duymasını sağlar ve sorumluluk bilinci aşılar (Kaga, 2008; Rönköö vd., 2023). Araştırmalar, çocukların bu sayede geri dönüşümün farklı yöntemlerini bildiklerini ve doğadaki süreçlerin arasındaki bağlantıyı fark ettiklerini ortaya koymaktadır (Papavasileiou vd., 2020).

### **Okul Öncesi Dönemde Çevresel Sanat Etkinlikleri**

Okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin gerçekleştirilmesi noktasında okul öncesi öğretmeni, önemi yadsınmaz bir role sahiptir. Etkinlikleri planlanma, uygulama ve değerlendirme, öğretimin yapı taşıdır (Coşkun vd., 2009). Öğretmen, okul öncesi dönemde çocukların etkin öğrenme imkânları elde etmelerini hedefleyen adımlarla, içerikten yönetime uzanan planlama, uygulama ve süreç boyunca değerlendirme basamaklarını yönetir (Heikka vd., 2022; Sumitra vd., 2020). Bu sürecin başarıyla yönetilebilmesi açısından öğretmen ilgili konularda bilgi ve donanıma sahip, aynı zamanda yeniliklere açık olmalıdır. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleriyle çocuklara sürdürülebilir deneyimler kazandırması mümkündür. Doğayla ilgili etkinliklerin planlanması ve uygulanması süreçlerine okul öncesi öğretmenlerinin aktif katılımı beklenmektedir (McClintic ve Petty, 2015). Öğretmenlerin planlama aşamasında verdikleri kararlar ve yaptıkları hazırlıklar, uygulamalarının temelini oluşturur (Hall ve Smith, 2006). Çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin kendi planladığı çevresel etkinliklerini uygulaması ve değerlendirmesi çocuklar açısından yararlı olacaktır. Okul öncesi dönemde planlama ve değerlendirme birbirini tamamlayıcı özelliğe sahiptir. Değerlendirme süreci, sonraki planlamalar için dikkat edilmesi gereken noktaları ortaya koyan bir kaynak görevindedir. Etkili bir şekilde kurgulanan çevresel sanat etkinliklerinin okul öncesi eğitime uyumlanmasının, çocuklara çevre bilinci kazandıracığı düşünülmektedir (Papavasileiou vd., 2020).

Alan yazınında, okul öncesi dönemde uygulanan çevresel sanat (arazi sanatı, ekolojik sanat) etkinliklerinin çocukların üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Solberg (2016), okul öncesi çocuklarla ve öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında, doğada ve doğal malzemelerle uygulanan çevresel sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarının yanı sıra çevresel farkındalıklarını da beslediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin kılavuzluğunda gerçekleştirilen bu tarz etkinliklerin çocukların doğayla bağını güçlendirdiğini belirtmiştir. Lee (2020), geliştirdiği çevresel sanat programının orman deneyimi aracılığıyla okul öncesi dönem çocukların karakterini ve çevresel tutumunu nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmada, ormanda uygulanan çevresel sanat etkinliklerinin çocukların karakterini, çevresel tutumunu olumlu etkilediği ve çevreyi koruma konusunda aktif rol oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alsina ve Salgado (2018) tarafından okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin matematik eğitimi içindeki rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların oluşturdukları eserlerde matematik ve doğal malzemeler arasında ilişki kurarak akıl yürütme ve matematiksel ifade becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Brajčić (2020), çevresel sanatın okul öncesi dönem çocukları üzerinde estetik açıdan etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucu, çocukların çevresel sanattan ilham alarak estetik açıdan gelişmiş ve işlevsel bir yönü olan tasarımlar oluşturduklarını ortaya koymuştur. Dardanou ve Karlsen (2023) çocukların sahilde bulunan taş, kum, deniz kabuğu, zincir gibi doğal malzemeleri kullanarak çevresel sanatı icra etme deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu, çocukların çevresel sanat eserleri oluşturarak doğayı keşfettiklerini ve farklı görsel belgelendirme yöntemleriyle doğayla etkileşimde etkin rol oynadıklarını göstermiştir. Efthymia vd. (2012) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmada, öğretmen yetiştirme programlarının öncelikle arazi sanatı, çöp sanatı, geri dönüşüm sanatı gibi sanatı ve çevreyi birbirine bağlayan temaları içermesi gerektiğini savunmuştur.

Alan yazını incelendiğinde Türkiye’de okul öncesi dönemde dolaylı olarak çevresel sanat etkinlikleriyle ilgili araştırmalara yer verildiği, bu araştırmaların geri dönüşüm ve artık materyal kullanımı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Temiz ve Semiz (2018), tüketime dönük bir toplumda çocuklara doğal malzemelerin ve atık materyallerin yeniden kullanılabilir ve estetik açıdan değerli olabileceğini göstermiştir. Öztap ve Bartan (2019) tarafından geri dönüşüm bilincini artırmak için artık materyallerle yapılan sanat etkinliklerinin

okul öncesi dönemde çocuklar üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; geri dönüşüm bilincinin erken yaşlarda çocuklara kazandırılmasının önemini vurgulamış ve okul öncesi eğitimde geri dönüşüm farkındalığını artırmak için artık materyallerin etkili bir unsur olduğunu belirtmiştir. Onur vd. (2016) okul öncesi dönem çocuklarında kâğıt israfını önlemeye yönelik bilinç kazandırmayı amaçladıkları çalışmada, çocukların atıkların değerlendirilmesine yönelik davranışlarında pozitif anlamda değişim olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin çocukların çevresel farkındalıkları, yaratıcılıkları, çevresel tutumları, matematik becerileri, estetik-tasarım becerileri, geri dönüşüm bilinci üzerindeki etkilerini incelemeye odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda sözü edilen kazanımların elde edilmesini sağlayan çevresel sanat etkinliklerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından nasıl gerçekleştirildiğini inceleyen araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu sürecin incelenmesi sonucunda deneyimlerin adlandırılması ve yaşanan zorlukların fark edilmesi çocukların çevresel sanat etkinliklerinden daha fazla kazanç elde etmelerini sağlayacaktır.

Alan yazını ışığında, okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla çevresel sanat etkinliklerine yönelik gerçekleştirilen çalışma sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlı araştırmalar içerisinde öğretmenlerin çevresel sanat etkinlik deneyimlerini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin etkin bir şekilde planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği çevresel sanat etkinliklerinin çocuklara sürdürülebilir davranışlar kazandıracığı düşünülmektedir. Öte yandan okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri sürecinde yaşadığı deneyimler ve güçlükler öğretimin kalitesini etkilemektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerini incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerine göre çevresel sanat etkinliklerinin anlamı nedir?
2. Okul öncesi öğretmenleri çevresel sanat etkinlikleri planlama-uygulama-değerlendirme kapsamında neler yapmaktadırlar?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri planlama-uygulama-değerlendirme deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni olarak tasarlanmıştır. Olgubilim çalışmaları, farkındalığı bulunan ancak tamamen ayrıntılı bir anlayış bulunmayan olgulara odaklanarak deneyimlerin incelenmesini hedeflemektedir. Amaç bütünüyle yabancı olunmayan fakat derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olguları bireyler ile görüşmeler yaparak deneyimler ve düşünceler olarak meydana çıkarmaktır (Marton, 1986; Miller, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla öğretmenlerinin çocuklar için çevresel sanat etkinlikleri planlaması-uygulaması-değerlendirmesi konusu farkındalığa sahip olunan bir olgudur. Bu olguya dayalı olarak sürece ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin düşünce ve deneyimlerinin ortaya konması hedeflenmiştir. Olgubilim deseni kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerinde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısına yönelik algılarının ve bunlara yükledikleri anlamların açıklanması sağlanmıştır. Söz konusu olguya yönelik ayrıntılı bir anlayış oluşturmak için öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle bu olguya yönelik öğretmen deneyimlerine odaklanılarak derinlemesine bilgi edinmek için öğretmenler ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Buca, Konak ve Karşıyaka ilçelerindeki devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt ve tipik durum örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, anlamak ve keşfetmek için araştırmacının derinlemesine veri elde edeceği bir örnekleme seçimidir (Merriam, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi, araştırmaya ilişkin ortalama durumlar üzerindeki belirli bir konu, alan ve uygulama için derinlemesine veri elde edilmesini sağlar. Ölçüt örnekleme yöntemi ise belirlenen ölçüt ya da ölçütleri sağlayan birimlerin örnekleme dâhil edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020). İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenirken gönüllü katılımcı onam formları ile gönüllülük esası gösterenler ve en az üç yıl öğretmenlik yapmış olanlar gruba dâhil edilmiştir. İkinci aşamada çevresel sanat etkinlikleri süreçlerinin sahadaki tipik durumu

yansıtması amacıyla üç farklı ilçedeki bağımsız anaokullarından belirlenen öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Üç farklı ilçedeki bağımsız anaokulları sosyoekonomik olarak orta düzeyde, öğretmen-öğrenci oranları kent ortalamasında ve merkez ilçelerde yer almaktadırlar. Böylece tipik durum görünümüne ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçüt ve tipik durum örneklemesi ile okul öncesi öğretmenleri belirlenmiştir.

Çalışma grubundaki 20 öğretmenin cinsiyeti kadındır. Öğretmenlerin 4'ü (%20) 3-13 yıllık kıdeme, 11'i (%55) 14-24 yıllık kıdeme ve 5'i (%25) 25 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 17'si (%85) okul öncesi öğretmenliği mezunu iken, 3'ü (%15) çocuk gelişimi ve eğitimi mezunudur. Öğretmenlerin 19'u (%95) çevresel sanat etkinliklerine ilişkin hizmet içi eğitim almadıklarını belirtirken 1'i (%5) eğitim aldığını ifade etmiştir. Eğitim aldığını belirten öğretmenin görüşme sırasında verdiği yanıtlar genel grubun yanıtlarından farklılık göstermediği için çalışma grubuna dâhil edilmesi uygun görülmüştür.

### **Veri Toplama Araçları**

Görüşme formu yöntemi, araştırmacının daha önceden belirlemiş olduğu konu ile bağlantılı olan, önceden hazırlanmış olan soruları sorma ve bu sorular hakkında derinlemesine bilgi almak için ek soruların sorulduğu bir yöntemdir. Görüşme formu, araştırmanın belirlenmiş olan problemi ile alakalı tüm boyutların kapsanmasını garanti altına alan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu alan yazını incelenerek hazırlanmıştır. İlk formda yer alan çevresel sanat etkinliklerine yönelik sorular için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Bu uzmanlar nitel araştırmalar konusunda deneyime sahip okul öncesi eğitimi uzmanlarıdır. İnceleme sonuçlarına dayalı olarak odaklanmayı kolaylaştırmak amacıyla ilk forma doğrudan planlama-uygulama-değerlendirmeye ilişkin sorular eklenmiştir. Ayrıca bağımsız anaokulundan iki öğretmen ile yaklaşık 25 dk. süren görüşme yapılarak ilk formdaki sorular denenmiştir. Bunun sonucunda bazı soruların öğretmenlerin sürdürülebilirlik bakış açısı deneyimlere odaklanmasını daha güçlü hâle getirmek için görüşme yönergesinin sürdürülebilir doğa-sanat uygulamalarına ve soruların öğretmenlerin yaşantılarına yönelik olması sağlanmıştır. Bu süreçler neticesinde son form oluşturulmuştur. Görüşme formunda öğretmenlerin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerine yönelik sekiz soru yer almaktadır ancak görüşme sürecinde öğretmenlerin bu sorulara verdikleri

yanıtları sürdürülebilir uygulamalar açısından genişletmek amacıyla ek sorular da kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda “Okul öncesi dönemde çevresel sanat denince ne anlıyorsunuz? Okul öncesi dönemde uyguladığımız çevresel sanat etkinliklerini açıklar mısınız? Okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerini uygularken ne tür malzeme ve materyaller kullanıyorsunuz?” gibi sorular bulunmaktadır. Öğretmenlerin soruları yanıtlarken doğanın sağlığını veya refahını desteklemeyi öğretmek amacıyla uyguladıkları sanat çalışmalarını düşünerek yanıt vermeleri istenmiştir. Ayrıca görüşme sürecinde sonda sorular kullanılarak çevresel sanat etkinliklerine sürdürülebilirlik eğitimi açısından açıklık getirmeleri istenmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri 20 okul öncesi öğretmeni ile görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler sonucu toplanmıştır. Görüşmeler için tüm izinler alınmıştır. Çalışmanın etik izni Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 30/04/2024 tarihli ve 5 sayılı kararı ile alınmıştır. Bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Veriler aslına uygun bir biçimde kullanılmıştır. Çalışmaya katılım, katılımcı onay formu ile gönüllülük esasına dayalı gerçekleştirilmiştir. Görüşme ortamında öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, sessiz, birebir, soruları içten ve yansız bir şekilde cevaplayabilecekleri bir ortam olması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilerek yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3... olarak kodlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen bilgileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak temel amaçtır. Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlamlı bir şekilde sunmak hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler ile görüşmeler sonucunda elde edilen veriler incelenmiş ve analize hazır hâle getirilmesi sağlanarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırma sürecinde verilerin analizinde kodlar, temalar ve alt temalar arasında anlamlı bütünlük oluşması sağlanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri

yanıtlardan ortaya çıkan kodlar ve kodlar arasındaki ilişkilerden üretilen tema ve alt temalar oluşturulurken öncelikle kodlama için verilerin paragraf bütünlerine anlam verilerek kodlara ulaşılmıştır. Kodların birbirleriyle ilişkileri ortaya konularak bu ilişkiler üst düzey bir tema ve alt temalar ile açıklanmıştır. Örneğin *“Kıyafet ve şapka tasarımı, hem de defile gibi oldu. Robotlar, okuduğumuz hikâyelerden figürler, değneklerden değnek adamlar. Aa, taştan kolyeler tasarladık ebru sanatıyla birleştirerek. Çocuklar kendileri çizmişti ebruları bak. Martin ilk haftasında yapraklardan, çiçeklerden, dallardan kitap ayracı yaptık. Hâlâ kitaplarının arasına koyan çocuklarım var, inanır mısın? Çiçeklerden bileklik ve taçlar...”* veri bütününe doğal malzemelerden tasarımlar kodu ile anlam verilmiş ve çevresel sanat etkinlikleri teması altında sınıf içi etkinlikler alt teması olarak açıklanmıştır. Böylelikle kodlar, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucunda üç tema ve dokuz alt temaya ulaşılmıştır.

### **Aktarılabilirlik ve İnanırcılık**

Çalışmanın görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazını incelenmiş, konu hakkında uzman iki araştırmacıdan görüş alınmış ve form yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra görüşme formundaki soruları denemek amacıyla iki öğretmen ile ön görüşme yapılmış ve bunun sonucunda form son hâline ulaşmıştır. Ölçütleri sağlayan öğretmenleri belirlemek için kurumlarla iletişime geçilerek öğretmenler ile görüşmeden önceden tanışılmıştır. Görüşme derinliği açısından görüşmeler yüz yüze yapılmış, yazılı olarak kaydedilmiş ve yaklaşık 30 dk. sürmüştür. Her görüşmenin sonunda elde edilen veriler katılımcılara özetlenmiştir. Çalışmanın süreci ayrıntılı bir biçimde sunulmuş, kodlar, temalar ve alt temalar ile anlamlı bütünler oluşturulmaya çalışılmıştır. Doğrudan alıntı örneklerine yer verilmiş ve amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Tutarlılık için kodlamalar arası güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı üretilen kodlar, temalar ve alt temalar karşılaştırılarak netleştirilmiştir. Bu süreçte veri setinin oluşmasını sağlayan katılımcı görüşlerinin veri doygunluğu göstermesi nedeniyle kod listesindeki kodların sayısı azdır ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı” formülü ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuç doğrultusunda araştırmacılar arasında uyum yüzdesi .85 olarak saptanmıştır. Miles ve Huberman (1994) araştırmaların kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olduğu durumlarda güvenilir kabul edildiğini belirtmişlerdir. Çalışmanın katılımcıları açık bir şekilde açıklanmış ve teyit için elde edilen verilerin analizine

diğer araştırmacı da katılmış ve görüşme sonunda katılımcılarından elde edilen veriler değerlendirme ve onay alma amacıyla katılımcılara tekrar edilmiştir, görüşme ve analiz süreçleri yeterli bir biçimde ortaya konulmuştur.

### **Araştırmacıların Rolü**

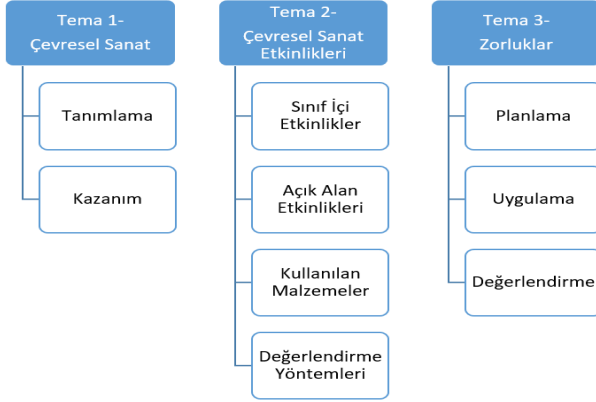
Görüşmelerin gerçekleştirilmesine destek veren araştırmacı okul öncesi eğitimi lisans mezunudur ve bu alanda yüksek lisans yapmaktadırlar. Araştırmacının lisans eğitiminde okul öncesinde sanat eğitimi dersi almış olması görüşmeler esnasında ek sorular oluşturabilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Fakat mesleki staj dışında öğretmenlik deneyiminin bulunmaması öğretmenlerin görüşlerini anlama konusunda araştırmacı rolündeki sınırlılığı olarak ifade edilebilir. Araştırmacının yüksek lisans düzeyinde bilimsel araştırma teknikleri ve yayın etiği dersi almış olmasının ve görüşme öncesi bir deneme görüşmesine katılmasının görüşme tekniğini uygulama konusunda etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer iki araştırmacının nitel araştırma yöntemi ile gerçekleşen çeşitli araştırmaları yer almaktadır. Ayrıca görüşme tekniğinin kullanımıyla ilgili deneyimleri bulunmaktadır. Ayrıca araştırmacılarından biri lisans düzeyinde okul öncesi dönemde sanat eğitimi dersi vermektedir ve sürdürülebilir eğitim kapsamında çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacılar görüşme tekniğini kullanırken nelere dikkat edileceği konusunda diğer araştırmacıya bilgi vermiş ve tekniğin kullanımına ilişkin rehberlik yapmışlardır. Veriler analiz edilirken kodlama sürecini gerçekleştiren araştırmacıların okul öncesi dönemde sanat eğitimine yönelik bilgilerinin olmasının çalışmanın kodlar, tema ve alt-temaların elde edilmesinde yarar sağladığı ifade edilebilir.

### **Bulgular**

Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada “çevresel sanat, çevresel sanat etkinlikleri ve zorluklar” şeklinde üç tema belirlenmiştir. Şekil 1’de alt temaların temalara göre dağılımları sunulmuştur.

## Şekil 1

### Alt Temaların Temalara Göre Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde çevresel sanat teması “tanımlama, kazanım, çocuk üzerindeki etkileri” alt temalarıyla; çevresel sanat etkinlikleri teması “sınıf içi etkinlikler, açık alan etkinlikleri, kullanılan malzemeler, değerlendirme yöntemleri” alt temalarıyla; zorluklar teması ise “planlama, uygulama, değerlendirme” alt temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla herhangi bir bulguya ulaşılmamış olup tartışma bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen çevresel sanat temasının alt temaları ve kodları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1***Çevresel Sanat Temasının Alt Tema ve Kodları*

Tema	Alt Tema	Kod	f	
Çevresel Sanat	Tanımlama	Doğal malzemeler	10	
		Doğada etkinlik	7	
		Geri dönüşüm	4	
		Doğaya karşı duyarlılık	4	
	Kazanım	Çevresel	Çevresel	9
			Yaratıcılık	9
			Gelişim	6
			Doğayı ve canlıları koruma	5
			Geri dönüşüm	4
			Sanat eserleri	4

Tablo 1 incelendiğinde çevresel sanat teması altında “tanımlama ve kazanım” alt temalarının olduğu görülmektedir. Tanımlama alt temasında “doğal malzemeler, doğada etkinlik, geri dönüşüm, doğaya karşı duyarlılık” kodları yer almaktadır. Kazanım alt temasında “çevresel, yaratıcılık, gelişim, doğayı ve canlıları koruma, geri dönüşüm, sanat eserleri” kodları bulunmaktadır. Ayrıca iki öğretmen çevresel sanata ilişkin kazanım bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenleri tanımlama alt temasının doğal malzemeler kodunda ile ilgili olarak “*Doğal malzemelerle yapılan etkinlikler anlıyorum (Ö4). Doğal malzemelerle yapılan sanatsal etkinlikler ya da çevrenin olanaklarıyla yapılan sanatsal etkinlikler de olabilir belki (Ö12). Sanat etkinliklerinin çevreyle uyumlu şekilde yapılması. Doğal malzemelerle, doğaya zaman vererek, çocukların doğal materyalleri kullanarak etkinlik yapması (Ö15).*” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Doğada etkinlik koduna ilişkin olarak öğretmenler “*Görerek ve yaşayarak, doğada bulduklarından çıkardığı malzemelerle yapılan etkinlikler (Ö1). Bilmiyorum ki şimdi bir anda sorunca. Hiç duymadım böyle bir şey ama... Doğada yapılan sanat etkinliği. Doğadaki malzemelerle yapılan sanat etkinliği (Ö7). Doğayla iç içe bütünleştirilmiş etkinlikler, doğa çalışmalarıyla çevrenin güzelleştirilmesi sanat yoluyla (Ö9).*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Geri dönüşüm koduna yönelik Ö8 görüşünü “*Artık materyal kullanımı anlıyorum. Doğayı işin içine katmak, doğayla bütünleşmek. Her şey çöp değildir. Çöp denilen şeyleri değerlendirmek. Böyle bir felsefe var, duymuşsunuzdur belki. Çöp denilen hiçbir şey çöp değil aslında. Şu an çok büyük bir tüketim toplumunda yaşıyoruz. Tüketim toplumun yoğunlaştığı dönemde kullandığımız yaklaşımdan uzaklaşılması gerektiğini düşünüyorum. Atılacak her şeyi değerlendirebiliriz, dönüştürebiliriz. Bizim elimizde olan bir şey bu (Ö8).*” şeklinde açıklamıştır.

Doğaya karşı duyarlılık kodu bağlamında öğretmenler “*Çevreyi güzelleştirmek. Çevreyi koruyan etkinlikler yapmak geldi ilk. Doğayı öldürmeden, zarar vermeden doğaya faydalı olan görsel sanat çalışmaları yapmak olarak düşündüm (Ö5). Sürdürülebilir yaşam için çevreyi korumaya yönelik etkinlikler (Ö10). Çevre bilinci oluşturma, doğaya karşı duyarlılık (Ö14).*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Kazanım alt temasının çevresel kodu ile ilgili olarak öğretmenler “*Çevresine karşı duyarlı olmak (Ö4). Çevresinde gördüğü rahatsız edici durumları söyler. Çevreyi uygun şekilde düzenler (Ö14). Çevreyi gözleme ve gözlemlediklerini söylemeyle ilgili kazanımlar vardı (Ö15).*” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Yaratıcılık ile ilgili olarak öğretmenler “*Özgün ürünler oluşturmayla ilgili bir kazanım vardı (Ö12). Doğal materyallerle, farklı ürünlerle, farklı materyalleri bir araya getirerek yeni bir ürün oluşturur gibi bir kazanımımız var (Ö20). Böyle etkinlikler çocukların daha çok hoşuna gidiyor. Hem çevrelerine farklı bir gözle bakmalarını sağlıyor hem de yaratıcılıklarını besliyor (Ö2).*” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Gelişim koduna ilişkin okul öncesi öğretmenleri “*... özellikle motor becerilerine fayda sağladığını düşünüyorum (Ö4). Sanat etkinliğinin çocuğun gelişimine katkısı önemli. Hemen hemen her gün sanat etkinliği yaptırıyoruz kas gelişimi için (Ö10). Onları bilişsel anlamda bence güçlendiriyor. Bir de yapamadım diye bir şey yok, sosyal anlamda da genelde çocuklar üzülür ya yapamadıkları şeylerde ama sanat etkinliklerinden zevk alıyorlar, seyerek yaptıkları için dokunmayı çok seviyorlar zaten doğal materyallere. O yüzden çok faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö19).*” şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır.



Doğayı ve canlıları koruma kodu kapsamında “*Doğayı ve canlıları koruma kazanımları bulunmakta (Ö5). Çok fazla yer aldığını düşünmüyorum. Sosyal duygusal alanda çevreyi tanıma koruma kavramları bulunuyor ama yeterli olduğunu düşünmüyorum kesinlikle (Ö10). Doğayı koruma, çevreyi, bitki ve canlılara zarar vermemekle ilgili kazanımlar vardı (Ö11).*” şeklinde açıklamalar bulunmaktadır.

Geri dönüşüm koduna ilişkin olarak “*Geri dönüştürülebilir etkinliklerle ilgili sanat etkinlikleri yapılır. Özellikle artık materyallerle ilgili (Ö3). Artık materyallerle ilgili doğayı gözleme, doğa sesi dinleme, artık materyalleri değerlendirebilme kazanımları var (Ö9).*” şeklinde öğretmenler açıklamalarda bulunmuşlardır.

Sanat eserlerine yönelik öğretmenler kazanımları “*Çevremizdeki sanat eserlerinin farkına varmasıyla ilgili konular vardı (Ö3). Estetik sanat eserleri oluşturur (Ö8). Özgün ürünler oluşturma ve sanat eserleriyle ilgili duyarlılık (Ö14).*” olarak belirtmişlerdir.

Tablo 2’de çevresel sanat etkinlikleri temasının alt temaları ve kodları yer almaktadır.

**Tablo 2***Çevresel Sanat Etkinlikleri Temasının Alt Tema ve Kodları*

Tema	Alt Tema	Kod	f	
Çevresel Sanat Etkinlikleri	Sınıf İçi Etkinlikler	Doğal malzemelerden tasarımlar	15	
		Artık materyal çalışmaları	10	
		Sanatçılar	4	
		Matematik	2	
		Çizgi çalışmaları	2	
		Tuz seramiği	2	
		Oobleck	1	
		Kültürel etkinlikler	1	
		Boyama	18	
		Matematik	12	
	Açık Alan Etkinlikleri	Yazı farkındalığı	5	
		Baskı	5	
		Sergi	2	
		Sonbahar kavanozu	1	
		Palamut ekme	1	
		Defile	1	
		Otoportre	1	
		Ağaç dalı/yaprak	17	
		Taş	14	
		Plastik/kâğıt atıklar	11	
	Kullanılan Malzemeler	Kozalak	11	
		Deniz kabuğu	7	
		Çiçek	5	
		Kum	4	
		Meşe palamudu	3	
		Toprak	2	
		Değerlendirme Yöntemleri	Sözlü değerlendirme	12
			Portfolyo	5
	Gözlem		1	

Tablo 2 incelendiğinde çevresel sanat etkinlikleri teması altında “sınıf içi etkinlikler, açık alan etkinlikleri, kullanılan malzemeler, değerlendirme yöntemleri” alt temalarının olduğu görülmektedir. Sınıf içi etkinlikler alt temasında “doğal malzemelerden tasarımlar, artık materyal çalışmaları, sanatçılar, matematik, çizgi çalışmaları, tuz seramiği, oobleck, kültürel etkinlikler” kodları yer almaktadır. Açık alan etkinlikleri alt temasında “boyama, matematik, yazı farkındalığı, baskı, mandala, sergi, sonbahar kavanozu, palamut ekme, defile, otoportre” kodları yer almaktadır. Kullanılan malzemelere ilişkin “ağaç dalı/ yaprak, taş, plastik/kâğıt atıklar, kozalak, deniz kabuğu, çiçek, kum, meşe palamudu, toprak” şeklinde kodlar belirlenmiştir. Ayrıca iki öğretmen doğal malzemeleri özellikle matematik ve fen etkinliklerini destekleyici çalışmalarda kullandıklarını belirtmiştir. Değerlendirme yöntemleri kapsamında ise “sözlü değerlendirme, portfolyo, gözlem” kodları bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri sınıf içi etkinlikler alt temasının doğal malzemelerden tasarımlar koduna ilişkin “*Kıyafet ve şapka tasarımı, hem de defile gibi oldu. Robotlar, okuduğumuz hikâyelerden figürler, değneklerden değnek adamlar. Aa, taştan kolyeler tasarladık ebru sanatıyla birleştirerek. Çocuklar kendileri çizmişti ebruları bak. Martin ilk haftasında yapraklardan, çiçeklerden, dallardan kitap ayracı yaptık. Hala kitaplarının arasına koyan çocuklarım var, inanır mısın? Çiçeklerden bileklik ve taçlar... (Ö5). Doğada topladığımız tüm materyalleri sınıfa getirip mevsimlerle ilgili sanat etkinlikleri yapıyoruz. Kendisi yeni tasarımlar oluşturur. Bahçede bulutları inceleyip ağaçları inceleyip onların resimlerini yapabilirler. Çevresini kâğıda yansıtır (Ö6).*” şeklinde örneklendirmelerde bulunmuşlardır.

Artık materyal çalışmaları ile ilgili öğretmenler “*Artık materyalleri simler ve pullarla süsleyip aksesuar yapıyoruz. Kozalaklardan biblolar da yaptık. Tohumlardan oda süsleri yapıyoruz (Ö11). Sınıf içi materyallerle, işte boya kalemleri ve artık malzemelerle sınıfta doğaya ve çevreye yönelik boyama çalışmalarını kullanıyorum sık sık. Artık malzemelerle yapılan sanat etkinlikleri yaptırıyorum. Çocuklara verilen yönergeyle ya da olaylar sonrasında resimlemelerini sağlıyorum. Grup etkinlikleri şeklinde de yapılabilir. Mesela kâğıttan kesilmiş şemsiye veriyorum onlar tamamlıyor (Ö13). Sınıfta artık materyallerden müzik aleti yaptık krem kutularından, aile katılımlı etkinlikti. Hep birlikte çaldılar müzik aletlerini (Ö15).*” şeklindeki etkinlikleri paylaşmışlardır.

Sanatçılara yönelik olarak Ö17 sınıfındaki uygulamasını “... bir ressam ve bir atıyorum Mozart’ı da işlesem mutlaka kendilerinin yapabileceği şekilde ya da bir ressam etkinliğiyse şayet yine onların yapabileceği şekilde. Artık materyallerin kullanıldığı, işte parmak boyalarının ağırlıklı kullanıldığı, kendilerinin olduğu sanat etkinlikleri... Mesela öğrenciler bir ressamı öğrendikten sonra doğal malzemelerle kendileri tasarladılar. Mesela Frida’nın saçlarını onlarla yaptılar gibi (Ö17).” şeklinde olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler matematik ile ilgili “Sınıfta mesela doğadan topladığımız taşları çok kullanıyoruz sınıfın içinde, özellikle daha çok matematik etkinliklerinde gruplama, sınıflama, sayma çalışmalarında sıklıkla kullanıyorum (Ö19).”, çizgi çalışmaları ile ilgili “Kumda çizgi çalışmaları yaptırıyorum (Ö13).”, tuz seramiği ile ilgili “Tuz seramiği sınıf içerisinde yaptırıyorum (Ö16).”, oobleck ile ilgili “Bir hamur vardı ya. Duyusal etkinliklerde. Oobleck miydi? Oobleck yaptırıyorum (Ö3).” ve kültürel etkinlikler ile ilgili “Çay küspesiyle kültürel ve yöresel etkinlikler gerçekleştirmiştik (Ö14).” şeklinde uygulamaları belirtmişlerdir.

Açık alan etkinlikleri alt temasının boyama kodu ile ilgili öğretmenler “Kozalak boyama yaptık, yine taş boyama etkinlikleri yapıyoruz (Ö1). Bahçede saksıları boyatmıştım (Ö3). Yaprak baskısı, çiçek ve yapraklarla kolaj çalışmaları, kuş evi boyama... (Ö9). Sulu boyayla farklı zeminlere boyamalar yaptık, dokuların farkını gördük. Karşıdaki duvarları biz boyadık bak. Doğadaki malzemelerle taş, yaprak, tahtayla mandala çalışmaları yaptırıyorum. Ağaç gövdelerinin kuru kalemle kâğıt üzerine kazıdılar (Ö13).” şeklinde görüşlerini sunmuştur.

Öğretmenler matematiğe ilişkin “Hayvanların gölgelerini çizme çalışması da yapmıştık. Renk skalası var bende. Skaladaki renge göre doğal malzeme bulup örüntü oluşturma çalışması yaptık. Hem matematik hem sanat. Taşlarla örüntüler de oluşturduk yine (Ö2). Bahçede de ağaç parçaları, yapraklar, kuru otlarla, doğadan topladığımız doğal malzemelerle oyun ve matematik etkinlikleri yapıyoruz. Toplama, çıkarma, taşlarla benzerlik farklılık, azlık çokluk falan. Matematik ve oyunda çok kullanırım ben doğal materyalleri (Ö7).” etkinlikleri belirtmişlerdir.

Yazı farkındalığı ile ilgili “Kumda resim çalışmaları yaptırıyorum, hem de yazı farkındalıkları için de (Ö5).” ve baskı ile ilgili olarak “Yaprak baskısı, çiçek ve yapraklarla kolaj çalışmaları, plastik çatal baskısı, pamuk baskısı

yapıyorum (Ö11).” ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenler sergi ile ilgili olarak “Mesela biz her sene okul olarak yaptığımız 23 Nisan ve Atatürk ile ilgili çevresel resimler yapıp sergi açıyoruz, bir sergi bilinci oluyor çocuklarda (Ö16).”, sonbahar kavanozu ile ilgili olarak “Çevre gezisini çok severiz. Çevre gezisi sırasında rengarenk dallar topladık. Sonbahar kavanozu oluşturduk çocukların evden getirdikleri bitkiler, tarçın, ada çaylarıyla (Ö11).”, palamut ekme ile ilgili olarak “Çiçek ektik, palamut ektik okulca (Ö14).”, defile ile ilgili olarak “Bence defile de sanat etkinliklerine giriyor, mesela çevresel sanat etkinliği olarak bir defile yapıyoruz. Hatta daha geçen gün yaptırđım. Yetişkinlerin kıyafetlerinden kendilerine kıyafet tasarladılar. Kumaşları keserek kalıp üzerinden, kıyafet tasarladılar (Ö16).”, otopotre ile ilgili olarak “Kendilerini sadece çevredeki doğal materyalleri kullanarak kalem olmadan otopotre çizmelerini istedim. Yapraklarla saçlar yaptılar. Mesela saçı kıvrıkcık olan çocuklar yaprağı ona göre bulmuş, saçı düz olanlar çam ağacı yaprağı böyle iğne şeklinde onları bulmuşlardı (Ö19).” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin kullanılan malzemeler alt temasının kodları ile ilgili olarak “Doğadaki her şeyi kullanıyorum, kozalak, yaprak, ağaç dalları, kum, toprak... (Ö18). Yaprak, ağaç dalları, kozalaklar, bitkilerin tohumları, meşe palamutları, çiçekler, taşlar, deniz kabukları, rulolar, artan kutular, kapaklar, pet şişeler, pipetler, geri dönüştürülebilir yumurta kolileri, ambalaj kağıtları. Her şeyi biriktiriyoruz. Okul öncesi öğretmeni olunca atamıyosun işe yarar bir gün diye (Ö11).” ifadelerinde bulunmuşlardır.

Değerlendirme yöntemleri alt teması kapsamında sözlü değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenler “Çocuklarla sohbet ederek, görevin zorlayıp zorlamadığını sorarak değerlendiriyorum (Ö10). ‘Bugün en çok hoşuna giden neydi, arkadaşının yaptıklarını hatırlıyor musun?’ gibi sorular soruyorum. Sohbetle tekrarlıyoruz etkinliği (Ö15).” şeklinde yöntemlerini belirtmişlerdir. Portfolyo kodu ise “Bir kısmını portfolyoda kullanıyoruz. Yıl sonunda veli katılımı portfolyo çalışmalarında sanat etkinlikleri bu sunumun bir parçası oluyor (Ö13).” şeklinde belirtilmiştir. Değerlendirme yönteminde gözlemi kullandığını söyleyen bir öğretmen “Değerlendirmeyi zaten bir bütün olarak günü değerlendiriyoruz günün sonunda. Çocuk bizim verdiğimiz ne kadar almış, ne kadar keyif almış onu zaten gözlemliyorsunuz yaparken. Değerlendirmeyi de ona göre yapıyoruz. Orda amaç onların kendileri yaparken bunu öğrenebilmeleri o yüzden değerlendirmemiz daha çok gözlemle fotoğraflarla belli ediyor zaten çocuk kendini (Ö17).” şeklinde yorumunu yapmıştır.

Tablo 3'te zorluklar temasının alt temaları ve kodları yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Zorluklar Temasının Alt Tema ve Kodları*

Tema	Alt Tema	Kod	f
Zorluklar	Planlama	Materyal eksikliği	11
		Bahçenin küçük olması	3
		Çocuk sayısı fazla ve alanın kısıtlı olması	2
		Hava şartları	2
		Kazanım uyumu	1
		Güvenlik endişesi	1
	Uygulama	Çocukların isteksizliği	7
		Çocuk sayısının fazla olması	5
		Materyal bulamama	3
		Desteğe ihtiyacı olan çocuklar	3
		Doğal malzemeleri yapıştırma	3
	Değerlendirme	Olumsuz çevre koşulları	3
		Çocukların dikkatlerinin dağılması	4
		Sergi alanı olmaması	1
		Doğal malzemenin çürümesi	1

Tablo 3 incelendiğinde zorluklar temasında “planlama, uygulama, değerlendirme” alt temalarının olduğu görülmektedir. Planlama alt temasında “materyal eksikliği, bahçenin küçük olması, çocuk sayısı fazla ve alanın kısıtlı olması, hava şartları, kazanım uyumu, güvenlik endişesi” kodları yer almaktadır. Uygulama alt temasında “çocukların isteksizliği, çocuk sayısının fazla olması, materyal bulamama, desteğe ihtiyacı olan çocuklar, doğal malzemeleri yapıştırma, olumsuz çevre koşulları” kodları bulunmaktadır. Değerlendirme alt temasında “çocukların dikkatlerinin dağılması, sergi alanı olmaması, doğal malzemenin çürümesi” kodları yer almaktadır. Öğretmenlerin değerlendirmeye göre planlama ve uygulamada daha fazla zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenler planlama alt temasının materyal eksikliği kodunu “*Materyal eksik. Doğal materyal bile olsa bulamıyorum. Yani doğal materyal ve benim en çok zorlandığım şeylerden ve en çok karşılaştığım sıkıntılardan biri (Ö16). Materyal eksikliği (Ö18).*” olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler bahçenin küçük olması kodunu “*Okulumuzun bahçesi daha büyük olabilirdi (Ö5).*”, çocuk sayısı fazla ve alanın kısıtlı olması kodunu “*Kalabalık sınıflarda etkinlikleri bölümlere ayırıyorum. Sınıfın geniş olması önemli. Ortam karışık olduğunda çocuk odaklanamıyor. Bir masaya 3 kişi oturduğundan zor oluyor, malzemeleri tek tek veriyorum (Ö8).*”, hava şartları ile ilgili “*Hava şartları etkiliyor tabii ki... Yerler çamur oluyor... (Ö12).*”, kazanım uyumuna ilişkin “*Kazanımlara uyumuyla ilgili güçlükler yaşıyorum. Etkinlik uymuyor kazanıma. Uygun kazanım bulunmadığı zamanlar oluyor. (Ö6).*” ve güvenlik endişesi ile ilgili “*Güvenlik endişesi yaşıyorum. Yaralanmalar olabilir, düşme riskleri var. Onlara göre planlıyorum her şeyi düşünerek ince ince (Ö15).*” şeklinde deneyimlerini aktarmışlardır.

Uygulama alt temasının çocukların isteksizliği kodunu öğretmenler “*Bazen çocuklar isteksiz olabilir. O zaman daha zor (Ö1). O gün çocukların etkinliğe ilgisiyle alakalı sorun yaşayabiliyorum (Ö4).*” olarak belirtmişlerdir. Çocuk sayısının fazla olmasına ilişkin “*Her çocukla birebir ilgilenemiyorum. Sınıfım kalabalık olduğu için vakit ayıramıyorum. Baktığında bu tarz etkinliklerin sürekliliği olması gerekiyor, süreklilik olursa anlamı var ama baştan sona devam ettirmek şartlar gereği mümkün olmuyor maalesef (Ö2). Yeterli planlama yoksa, kalabalık sınıflarda koordinasyon güçlüğü olabilir. Yardımcım yoksa kargaşa oluyor. Basitten karmaşığa gidiyorum. Bir güne yığıldığım zaman etkinlik de amacına ulaşmıyor (Ö8).*” şeklinde öğretmenler görüşlerini paylaşmışlardır.

Materyal bulamama kodu ile ilgili “*Materyal bulma konusunda sıkıntı yaşıyorum, inceleme anlamında (Ö14).*” ve desteğe ihtiyacı olan çocuklar kodu ile ilgili “*Özel eğitim öğrencileriyle çalışmanın güçlük yarattığı durumlar olabiliyor. Benim bir özel eğitim öğrencim var. Etkinlik için cam seçtiğimde tehlike yaratabileceği konusunda endişe duyuyorum. Zararsız cam gerçi ama yine de sorun olabilir. Çubukla çalışma yapacağım zaman arkadaşlarına zarar verebilir. Artık malzemeleri ağzına atma eğilimi olabiliyor (Ö7).*” şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. Öğretmenler doğal malzemeleri yapıştırmaya ilişkin “*Materyalleri yapıştırma birleştirmeleri aşamasında zorluk yaşıyorum. Doğal malzemeleri silikonla yapıştırmak zorunda kalıyorum, yoksa düşüyorlar (Ö11).*” ve olumsuz çevre koşullarına ilişkin “*Olumsuz çevre koşulları, bahçenin*

*olmayışı okulun bulunduğu sosyal-kültürel gelişmişlik düzeyi (Ö10).” şeklinde paylaşımlarda bulunmuşlardır.*

Okul öncesi öğretmenleri değerlendirme alt temasının çocukların dikkatlerinin dağılması kodunun *“İsteksiz olan çocuklar ve ne yaptığını bilmeyen çocuklar oluyor. Dikkatleri kolaylıkla dağılabiliyor. Yaşlarından dolayı zorlanabiliyorlar çoğu zaman. Bu konuda zorluk yaşıyorum (Ö3).”, sergi alanı olmaması ve doğal malzemenin çürümesi kodlarının “Bir ürün oluşturduktan sonra sergileyecek alan olmuyor. O ürünü nerede sergiliyim ben? Sınıflar çok geniş değil zaten. Saklama koşulları da sorun oluyor. Doğal malzeme olunca işte bazı doğal malzemeler çürüyebiliyor, kokabiliyor (Ö2).”* şeklinde ifade etmişlerdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerine yönelik olarak çevresel sanat, çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri ve zorluklara yönelik deneyimler temalarında tartışmalara yer verilmiştir.

#### **Alt Problem-1 Okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin anlamı nedir?**

Okul öncesi öğretmenlerinin birinci alt problem olan çevresel sanat etkinliklerinin anlamına yönelik cevapları incelendiğinde tanımlama ve kazanım alt temalarının çevresel sanatın alan yazınındaki anlamıyla benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Örneğin tanımlama alt temasında belirtilen doğal malzemeler ve doğada etkinlikler, geri dönüşüm, kazanım alt temasında ise çevresel ile doğanın, canlıları korumanın, gelişimin, yaratıcılığın ifade edilmiş olması çevresel sanatın ana unsurları konusunda belli bir bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Ancak kazanım alt temasında bazı öğretmenlerin çevresel sanata ilişkin kazanım bilmediklerini ifade etmiş olmaları çevresel sanat kavramını kazananıma dönüştürme noktasında bazı öğretmenlerin bilgi gereksinimleri olabileceğini düşündürmektedir. Çevresel sanata tanımsal yönden bakıldığında doğada açık alanları kullanmaktan, doğal materyallerin kullanımına, çevresel farkındalığı arttırmaya, restorasyon, geri dönüşüm, yenilenme, mekâna özgü projelere kadar farklı uygulamaları içeren (Aydın ve Zümrüt, 2013), çalışmalarıyla doğaya saygı duyulmasını ve geleceğe dönük adımlar atılmasını teşvik etmektedirler. Bu bağlamda çevresel sanat kazanımları ile ilişkili olarak Chapman ve O’Gorman (2022), okul öncesi



dönemde sanatın, çocukların sürdürülebilirlikle ilgili konuları anlamalarına, ifade etmelerine ve sürdürülebilir bir dünya için küresel vatandaşlar olarak etkinliklerini artırmalarına olanak sağlayabileceğini savunmaktadır. Brajčić (2020) tarafından Hırvatistan’da yapılan araştırmada, çocukların Land Art’tan ilham alarak yaratıcı ve doğa için işlevsel tasarımlar oluşturdukları görülmüştür. Solberg (2016), “Land art in preschools” adlı araştırmasında, okul öncesi dönem çocukları ve öğretmenleriyle özgün sanat projeleri yapma amacının doğal çevrenin olanaklarıyla sanat yaparak çocukların çevre duyarlılığını artırmak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde yürüttüğü bu araştırmasında, doğada ve doğal malzemelerle uygulanan çevresel sanat etkinliklerinin çocuk üzerindeki etkilerine ilişkin olarak çocukların yaratıcılıklarının yanı sıra çevresel farkındalıklarını da geliştirdiğini de ortaya koymuştur. Alan yazınına göre çevre ve sanat etkinliklerinin birleştirilmesinin çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Inwood, 2003, 2010; Tarr, 2008; Temiz ve Semiz, 2018). Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenleri deneyimlerine dayalı olarak çevresel sanat etkinliklerinin anlamını, tanımlama ve kazanım alt temaları çerçevesinde açıklamışlardır. Bu açıklamalar genel olarak alan yazını ile tutarlı bir görünüm sergilemektedir (Davis ve Elliott, 2024; Duncan, 2011; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Hedefalk vd., 2015; Mustard, 2000; Rutter, 2002). UNESCO (2012) öğretmenleri, toplumda sürdürülebilirlik bakış açısını geliştirmek için en önemli unsur olarak görmektedir ve bu araştırmadan elde edilen sonuçların öğretmenlerin çevresel sanata yükledikleri anlamların görülmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Alt Problem-2 Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerine yönelik deneyimleri nelerdir?**

Okul öncesi öğretmenlerinin ikinci alt problem olan çevresel sanat etkinliklerine yönelik deneyimleri incelendiğinde sınıf içi etkinlikler, açık alan etkinlikleri, kullanılan malzemeler, değerlendirme yöntemleri alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Alan yazınında okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir eğitim sürecindeki rolleri vurgulamakta ve öğretmenlerin bu uygulamaları eğitim etkinlikleri ile birleştirmelerini önerilmektedir (Alelaimat ve Taha, 2013; Henderson ve Tilbury, 2004). Türkiye’deki okul öncesi döneme yönelik eğitimi uygulamaları sürdürülebilirlik açısından incelendiğinde, yapılan araştırmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimde sürdürülebilirliğe yönelik eğitim uygulamalarını örtük olarak yer verdikleri belirlenmiştir (Kahrıman-

Öztürk vd., 2012). Bu bağlamda sınıf içi etkinlikler alt temasında doğal malzemelerden tasarımlar, artık materyal çalışmalarının, açık alan etkinlikleri alt temasında boyama ve matematiğin ifade edildiği görülmektedir. Kullanılan malzemeler alt temasında ağaç dalı/yaprak, taş, plastik/kâğıt atıklar, kozalaklar ifade edilmiştir. Değerlendirme yöntemlerinde ise sözlü değerlendirmeyi ifade ettikleri belirlenmiştir. Ulaşılan temaların çevresel sanat etkinliklerine yönelik deneyimleri yansıttığı ancak elde edilen alıntılara dayalı olarak çevresel sanat etkinliklerinde öğretmenlerin çevresel, sosyokültürel ve ekonomik olmak üzere sürdürülebilir gelişimin bütünleşmiş üç boyutuna yönelik uygulamaları ve 7R'in ana kavramlarını açık bir biçimde ifade etmemiş olmalarının bu araştırmadan elde edilen önemli bir sonuç olduğunu düşünülmektedir.

Papavasileiou vd.'ne (2020) göre yapılan araştırmalar, çocukların sanat etkinlikleri aracılığıyla çevreyi korumaya yönelik tutum sergilediklerini, malzemeleri geri dönüştürmenin alternatif yollarını bildiklerini ve doğadaki süreçlerin birbiriyle ilişkili olduğunu fark ettiklerini göstermektedir. Ayrıca çevresel sanat etkinliklerinin okul öncesi dönemde eğitime entegre edilmesinin çocukların çevre bilincini geliştireceğini ve çevreye ilişkin anlayış ve bilgilerini artıracaklarını belirtmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde çevresel sanat ile tanışmasının, doğayla kurdukları bağın güçlenmesini sağlayacağı ve sürdürülebilir deneyimler kazandıracakları düşünülmektedir. Türkiye'de okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinlikleriyle ilgili araştırmaların geri dönüşüm ve artık materyal kullanımı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Onur, vd., 2016; Öztap ve Bartan, 2019; Temiz ve Semiz, 2018). Öğretmenlerin uyguladıkları çevresel sanat etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullandıkları materyallere bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun çevresel sanat etkinliklerini genellikle "7R Modeli" (Borg, 2019; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Kahrıman – Öztürk vd., 2012; Köklü-Yaylacı ve Feriver, 2020) bakış açısıyla oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir. Sürdürülebilirlik eğitiminde 7R'ler birbiriyle entegre bir şekilde çevresel, sosyokültürel ve ekonomik üç sütununu kapsamaktadır: buna göre, azaltma ve yeniden kullanma çevresel gelişimi; saygı gösterme, sorgulama ve yansıtma sosyokültürel gelişimi; geri dönüştürme ve yeniden dağıtma ise ekonomik gelişimi temsil etmektedir (Duncan, 2011; Engdahl ve Rabušicová, 2011). Ancak öğretmenlerin sınıf içi ve açık alan etkinlikleri ile kullandıkları malzemeler incelendiğinde çoğunlukla eski ve kullanılmış malzemeleri farklı amaçlarla tekrar değerlendirmek olan "yeniden kullanmayı", doğaya ve diğer

canlılara saygı duymayı ve korumayı kapsayan “saygıyı”; atık materyallerin dönüştürülerek kullanılabilir hâle getirilmesini kapsayan “geri dönüştürmeyi”; tüketim kültürüne karşı eleştirel bir duruş sergileyerek gündelik pratikleri sorgulamak olan “yeniden düşünmeyi” içerdiği görülmektedir. Oysa daha az ürünle çalışarak gereksiz kaynak tüketimini önlemek olan “azaltmayı”, farklı kültürel faktörleri düşünmeyi içeren “yansıtmayı”; mevcut kaynakların eşit ve adil bir şekilde kullanımı olan “yeniden dağıtmayı” planlayıp, uyguladıkları çevresel sanat etkinliklerinde ifade etmedikleri dikkati çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak düşünme süreçlerinden “azaltmayı”, “yansıtmayı”, “yeniden dağıtmayı” çevresel sanat etkinliklerinde yer verme konusunda birtakım eksikler yaşandığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çevresel sanat etkinliklerini planlayıp, uygularken ya da etkinliklerde materyal kullanımında 7R Modeli’ndeki düşünsel süreçleri bütünleştirilmiş şekilde kullanmaktansa tek tek kullandıkları söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında da öğretmenlerin uyguladıkları çevresel sanat etkinliklerinin düşünsel süreç olarak tek boyutlu kaldığı düşünülmektedir. OMEP, okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitiminde başarılı olmak için, bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla uygulanan tematik yaklaşımların önemi vurgulanmaktadır (Duran, 2022). Dolayısıyla çevresel sanat etkinliklerinin bütünleştirilmiş bir tematik bir yaklaşımla çok boyutlu düşünsel süreçleri içermesinin önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevresel sanat etkinlerinde sözlü değerlendirmeye sıklıkla yer verdikleri görülmektedir. Okul öncesi dönemde çevreyle bütünleştirilen sanat etkinlikleri, sürdürülebilir yaşam için harekete geçmek noktasında çocukların sürdürülebilirlikle ilgili temaları anlayarak, ifade etmelerine katkı sağlamaktadır (Chapman ve O’Gorman, 2022). Bu açıdan öğretmenlerin çevresel sanat etkinliklerinde sözlü değerlendirme yöntemine yoğun olarak yer veriyor olmaları çocukların sürdürülebilir yaşamı sözlü olarak değerlendirme kazanımına da katkı sağlayacaktır. Okul öncesi eğitimde süreç değerlendirme ve gözlem büyük önem taşımaktadır (Önder, 2014). Ancak çevresel sanat etkinlerinin değerlendirilmesinde gözlemi sadece bir öğretmenin ifade etmiş olmasının düşündürücü olduğu söylenebilir. Oysa okul öncesi dönem çocuklarının çevresel sanat etkinleri oluşturma sürecinin gözlenmesinin çocukların sürdürülebilir yaşama yönelik olarak sözel şekilde ifade edemediği düşüncelerinin gözden kaçırılmasını önleyeceği düşünülmektedir.

### **Alt Problem-3 Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?**

Okul öncesi öğretmenlerinin üçüncü alt problem olan çevresel sanat etkinlikleri deneyimlerinde karşılaştıkları zorluklara yönelik cevapları incelendiğinde planlama alt temasında materyal eksikliği, uygulama alt temasında çocukların isteksizliğinin, değerlendirme alt temasında ise çocukların dikkatlerinin dağılmasının belirtildiği görülmektedir. Alan yazını açısından bakıldığında sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerini etkili bir biçimde gerçekleştirmeleri ve bazı zorluklar yaşamamaları için gerekli koşulların sağlanması önemlidir (Chapman ve O’Gorman, 2022; Davis, 1998; Duncan, 2011; Duran, 2022; Engdahl ve Rabušicová, 2011; Köklü-Yaylacı ve Feriver, 2020; Önder, 2014; Pramling Samuelsson, 2011). Bu nedenle üçüncü temada belirtilen zorlukların ikinci temada etkinliklere ve değerlendirmeye yönelik belirlenen eksiklikler ve tek boyutluluk ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Planlama alt temasında materyal eksikliğini ifade edilmiş olmalarında kullandıkları materyallerin “azaltma”, “yansıtma”, “yeniden dağıtma” düşünsel süreçlerin kullanılmasını sağlayan materyaller olmaması nedeniyle materyal eksikliğini deneyimliyor oldukları düşünülmektedir. Benzer şekilde uygulama alt temasında çocukların isteksizliğinin nedeninin uygulanan çevresel sanat etkinliklerinin düşünsel süreç olarak tek boyutlu kalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bütünleştirilmiş etkinlikleri içermeyen çevresel sanat etkinliklerini çocuklar ilgi çekici ve anlamlı bulmuyor olabilirler. Bu durumun çocukların etkinliklere yönelik isteksizliği ile sonuçlandığı söylenebilir. Değerlendirme alt temasında çocukların dikkatlerinin dağılmasını öğretmenlerin bir zorluk olarak algılamalarında, değerlendirmenin çoğunlukla sözlü ifade olarak yapılmasına odaklanmaları neden olabilir. Oysa sözlü ifadeye yönelik değerlendirmenin yanında gözlem yapma gibi farklı değerlendirme yöntemlerini kullandıklarında değerlendirme sırasında çocukların dikkatlerinin dağılması zorluğunu aşacakları düşünülmektedir. Ayrıca bilişsel ve dil gelişimi alanlarındaki değerlendirmelerin, sürdürülebilirlik eğitimi ilkeleri ile örtüşerek çocukların neden-sonuç ilişkileri kurma, problem çözme ve kendini ifade etme gibi becerilerini değerlendirmesi beklenmektedir. Benzer şekilde çevresel sanat etkinliklerinin sosyoduygusal alanda, kendine ve başkasına ait sosyal ve kültürel özellikleri bilme, sosyal yaşamdaki rollerinin farkında olma, farklı kültürleri evrensel bir bakış açısıyla tanıma ve onlara saygı duyma gibi kazanımları değerlendirmeye odaklanması

(Kahrıman-Pamuk ve Olgan, 2020) çocukların daha aktif olmasını sağlayacaktır. Öte yandan yapılan değerlendirmelerin içeriğinin de gerçekleştirilen etkinliklerle bağlantılı olması ve benzer bilişsel, sosyoduygusal özellikler göstermesi beklenen bir sonuçtur.

Bu araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Okulda gerçekleştirilen çevresel sanat etkinlikleri hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde çevresel sanat etkinliklerinin öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirildiği gözlemlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının da çevresel sanat etkinliklerine yönelik görüşlerini inceleyen nitel araştırmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinliklerine yönelik zor deneyimler yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri planlama-uygulama ve değerlendirmeye yönelik yaşadıkları zorluklarla ilgili hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde uygulanan çevresel sanat etkinliklerine yönelik bilgi edinilmesi sağlanmıştır. Sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bu çevresel sanat etkinliklerinden edindikleri bilgiler, beceriler, değerler ve çevreye yönelik tutumları değerlendirilerek etkinliklerin etkililiği hakkında bilgi sahibi olunabilir.

**Yazar Katkıları:** Birinci yazar %40, ikinci yazar %30, üçüncü yazar %30 katkı sağlamıştır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

**Etik Beyanı:** Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Çalışmanın etik izni Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 30/04/2024 tarihli ve 5 sayılı kararı ile alınmıştır.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları:** Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Yazarlar, yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan eder.

## Extended Summary (Genişletilmiş Özet)

### Introduction

The World Organisation for Early Childhood Education (OMEP) states that the path to success in sustainability education during early childhood lies in a thematic approach implemented through integrated activities (Duran, 2022). To simplify the application of sustainability practices in education, and to promote the adoption of these principles by summarizing the various aspects and action steps of sustainability, the “7R Model” is utilized, which incorporates elements of sustainability (Borg, 2019; Engdahl and Rabušicová, 2011; Kahriman-Öztürk, Olgan and Güler, 2012; Köklü-Yaylacı and Feriver, 2020). It is crucial for preschool teachers to design and implement environmental art activities by considering the 7R model, which includes three specific dimensions of sustainability (Engdahl and Rabušicová, 2011).

Environmental art emerged as a response to “unconscious consumption, rapid and irreversible damage to nature, material culture, and the understanding of destruction” (Karataş, 2020). In the preschool period, children’s curiosity about various elements of nature can intersect with environmental art (Dardanou and Karlsen, 2023). The preschool teacher plays an undeniable role in conducting environmental art activities during this period. Planning, implementation, and evaluation are the building blocks of teaching (Coşkun et al., 2009). It is possible for preschool teachers to provide children with sustainable experiences through environmental art activities. It is expected that preschool teachers actively

participate in the planning and implementation processes of activities related to nature (McClintic and Petty, 2015).

According to the literature, the number of studies on environmental art activities from the perspective of sustainability education in early childhood is limited. Among these limited studies, there is no research specifically addressing teachers' experiences with environmental art activities. It is believed that environmental art activities, effectively planned, implemented, and evaluated by preschool teachers, can instill sustainable behaviors in children. However, the experiences and challenges faced by preschool teachers during the planning, implementation, and evaluation of environmental art activities can affect the quality of teaching. In this context, the aim of this study is defined as examining preschool teachers' experiences with environmental art activities from the perspective of sustainability education.

## **Method**

The study was designed as a phenomenological study, one of the qualitative research designs, and conducted with 20 preschool teachers. The study group was determined using criterion and typical case sampling techniques, which are types of purposive sampling. Data were obtained through face-to-face interviews with preschool teachers. A semi-structured interview form, prepared based on expert opinions, was used during the interviews. The face-to-face interviews lasted approximately 30 minutes each. The data were analyzed using content analysis and independently examined by two researchers. The agreement rate between the researchers was found to be .85.

## **Findings**

The theme of environmental art is associated with sub-themes "definition and acquisition"; the theme of environmental art activities is associated with sub-themes "classroom activities, outdoor activities, materials used, and evaluation methods"; and the theme of challenges is associated with sub-themes "planning, implementation, and evaluation."

Under the theme of environmental art, there are sub-themes of "definition" and "attainment." The "definition" sub-theme includes categories such as "natural materials, activities in nature, recycling, and sensitivity toward nature." The "attainment" sub-theme includes categories like "environmental awareness,

creativity, development, protection of nature and living beings, recycling, and art creations.”

Under the theme of environmental art activities, the sub-themes are “classroom activities, outdoor activities, materials used, and evaluation methods.” In the classroom activities sub-theme, the categories are “designs from natural materials, waste material projects, artists, math, line work, salt ceramics, oobleck, and cultural activities.” In the outdoor activities sub-theme, the categories are “painting, math, writing awareness, printing, mandala, exhibition, autumn jar, acorn planting, fashion show, and self-portrait.” The categories related to materials used are “tree branches/leaves, stones, plastic/paper waste, pinecones, seashells, flowers, sand, acorns, and soil.” Two teachers mentioned using natural materials, especially in activities supporting math and science. The evaluation methods sub-theme includes the categories “oral assessment, portfolio, and observation.”

In the theme of challenges, the sub-themes are “planning, implementation, and evaluation.” In the planning sub-theme, the categories are “lack of materials, small garden space, large number of children with limited space, weather conditions, alignment with learning objectives, and safety concerns.” In the implementation sub-theme, the categories are “children’s lack of interest, large number of children, difficulty in finding materials, children needing additional support, difficulty in gluing natural materials, and adverse environmental conditions.” In the evaluation sub-theme, the categories are “children’s distraction, lack of exhibition space, and decay of natural materials.” It was observed that teachers faced more challenges in planning and implementation compared to evaluation.

### **Discussion, Conclusion, and Suggestions**

When analyzing preschool teachers’ responses regarding the meaning of environmental art activities, which constitutes the first sub-problem, it is observed that the sub-themes of definition and attainment align with the meaning of environmental art in the literature. For example, the mention of natural materials, activities in nature, and recycling within the definition sub-theme, along with expressions of environmental awareness, nature conservation, development, and creativity in the attainment sub-theme, suggests that teachers have some knowledge of the core elements of environmental art. However, some teachers noted that they were unfamiliar with attainments related to environmental art,



indicating that some may need additional knowledge to translate the concept of environmental art into meaningful attainments.

From a definitional perspective, environmental art encompasses a range of practices, from using open spaces in nature and natural materials to increasing environmental awareness, restoration, recycling, renewal, and site-specific projects (Aydın and Zümrüt, 2013). Such practices encourage respect for nature and proactive steps toward the future. In relation to the attainments of environmental art, Chapman and O’Gorman (2022) argue that art in early childhood can enable children to understand and express issues related to sustainability and actively engage as global citizens for a sustainable world.

When examining preschool teachers’ experiences related to environmental art activities, which is the second sub-problem, it is observed that their experiences are categorized into sub-themes such as indoor activities, outdoor activities, materials used, and assessment methods. The literature highlights the roles of preschool teachers in the process of sustainable education and suggests that teachers integrate these practices with educational activities (Alelaimat and Taha, 2013; Henderson and Tilbury, 2004). When early childhood education practices in Türkiye are analyzed in terms of sustainability, research indicates that preschool teachers incorporate sustainability-related educational practices in an implicit manner within preschool education (Kahriman-Öztürk et al., 2012).

When analyzing preschool teachers’ responses regarding the challenges they face in environmental art activities, which constitutes the third sub-problem, it is observed that material shortages are noted in the planning sub-theme, children’s lack of interest in the implementation sub-theme, and children’s distraction in the assessment sub-theme. From a literature perspective, it is essential to establish the necessary conditions for preschool teachers to effectively carry out environmental art activities and to minimize difficulties, particularly from the viewpoint of sustainability education (Chapman and O’Gorman, 2022; Davis, 1998; Duncan, 2011; Duran, 2022; Engdahl and Rabušicová, 2011; Köklü-Yaylacı and Feriver, 2020; Önder, 2014; Pramling Samuelsson, 2011). In the preschool period, how environmental art activities are conducted by teachers can be observed. Qualitative research can also be conducted to examine preschool children’s perspectives on environmental art activities.

### Kaynakça

- Alelaimat, A. R., ve Taha, K. (2013). Sustainable development and values education in the Jordanian. *Social Studied Curriculum*, 134(2), 135-153.
- Alsina, Á., and Salgado, M. (2018). Land art math. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 7(1), 1-11.
- Aydın, İ., ve Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(4), 53-65.
- Brajčić, M. (2020). Land art u dječjem vrtiću – studija slučaja. *Magistra Iadertina*, 15(2), 136-150.
- Borg, F. (2019). A case study of a Green Flag-certified preschool in Sweden. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 607-627.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Chapman, S. N., and O’Gorman, L. (2022). Transforming learning environments in early childhood contexts through the arts: Responding to the United Nations sustainable development goals. *International Journal of Early Childhood*, 54, 33–50. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3>
- Coşkun, E., Gelen, İ., ve Öztürk P. E. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Creel, S. M. (2005). *The endangered species sculpture garden: An interdisciplinary environmental art education curriculum for at-risk children* [Doctoral thesis]. Florida State University.
- Curtis, D. J., Reid, N., and Reeve, I. (2014). Towards ecological sustainability: observations on the role of the arts. *Surveys and Perspectives Integrating Environment and Society*, 7(1), 1-15.
- Dardanou, M., and Karlsen, B.A. (2023). Children’s participation in documentation processes in local outdoor spaces. *Journal of Childhood, Education & Society*, 4(3), 249-260. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202343268>

- Davis, J. (1998). Young children, environmental education and the future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 117-123.
- Davis, J., and Elliott, S. (2024). What is early childhood education for sustainability and why does it matter? In J. Davis and S. Elliott (Ed.), *Young children and the environment: early education for sustainability* (pp. 8) Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009199971>
- Dewey, J. (1934). *Deneyim olarak sanat*. Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Didonet, V. (2008). Early childhood education for a sustainable society. In I. Pramling Samuelsson, and Y. Kaga (Ed.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 25-30). UNESCO.
- Duncan, E. (2011). Report Part 2—ESD in practice. *Norway: OMEP (Organisation Mondiale Pour L'Éducation Préscolaire)*.
- Duran, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir gelişme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve uygulama örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 402-419. <https://doi.org/10.30703/cije.1027686>
- Efthymia, G., Vasiliki, G., and Konstadinos, C. (2012). Implications of the land art training for kindergarten teacher trainees on their interdisciplinary teaching practices. *US-China Education Review*, 12, 1021-1025.
- Engdahl, I., and Rabušicová, M. (2011). *Education for sustainable development in practice: World Organisation for Early Childhood Education (OMEP)*. (Report for the OMEP World Assembly). [https://www.omep.org.gu.se/digitalAssets/1343/1343134\\_wa-report-omep-esd-in-practice-2011-1-.pdf](https://www.omep.org.gu.se/digitalAssets/1343/1343134_wa-report-omep-esd-in-practice-2011-1-.pdf)
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Getty Publications.
- Green, S. S. (2013). *Preschool teachers' early perceptions of education for sustainable development in early childhood education* [Unpublished master dissertation]. Southern Illinois University.
- Haberl, H., Wackernagel, M., and Wrbka, T. (2004). Land use and sustainability indicators: An introduction. *Land Use Policy*, 21(3), 193-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.landusepol.2003.10.004>

- Hall, T. J., and Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442.
- Hedefalk, M., Almqvist, J., and 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>
- Heikka, J., Hirvonen, R., Kahila, S., Pitkaniemi, H., Yada, T., and Hujala, E. (2022). Links between teachers' planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education. *Early Years*, 43(4-5), 1102-1117. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2059067>
- Henderson, K., and Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. <https://promiseofplace.org/sites/default/files/201806/international%20review%20of%20whole%20school%20sust.%20progs.pdf> adresinden erişildi.
- Inwood, H. (2003). Creating a map for Eco-Art education. *Green Teacher*, 72, 15-18.
- Inwood, H. (2008). Mapping Eco-Art Education. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, 35, 57-73.
- Inwood, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism and sustainability in art education. *Art Education*, 63(6), 33-38.
- Jørgensen, N., Madsen, K., and Læssøe, J. (2017). Waste in education: The potential of materiality and practice. *Environmental Education Research*, 24(6), 807-817. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1357801>
- Kaga, Y. (2008). Early childhood education for a sustainable world. In I. Pramling Samuelsson, and Y. Kaga (Ed.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 53-56). UNESCO.
- Kahriman Öztürk D., Olgan R., and Güler T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: How preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice* 12(4), 2987-2995.

- Kahrıman Pamuk, D., and Olgan, R. (2020). Comparing predictors of teachers' education for sustainable development practices among eco and non-eco preschools. *Education and Science*, 45(203), 327-345. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8774>
- Kalafati, M., Flogaiti, E., and Daskolia, M. (2024). Enhancing preschoolers' creativity through art-based environmental education for sustainability. *Environmental Education Research*, 1-28. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2291319>
- Karataş, T. (2020). Çevresel sanat uygulamalarının sürdürülebilirliğe katkısı ve biyomimikri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 721-743.
- Köklü Yaylacı, H., ve Feriver, S. (2020). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim. R. Olgan (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi* (s. 22-40). Pegem Akademi.
- Lee, J. (2020). The effect of cooperative land art program through forest experience on character and environmental attitudes of 5 years old children. *Journal of Character Education & Research*, 5(1). <https://doi.org/10.46227/JCER.5.1.2>
- Lundegård, I., and Caiman, C. (2019). Didaktik för naturvetenskap och hållbar utveckling-Fem former av demokratiskt deltagande Education for science and Sustainable Development-Four forms of Democratic Participation. *Nordic Studies in Science Education*, 15(1), 38-53. <https://doi.org/10.5617/nordina.4822>
- Mamur, N. (2017). Ekolojik sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1000-1016. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.316297>
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

- McClintic, S., and Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mustard, F. (2000, Aralık). *Early childhood development: The base for a learning society* [Conference presentation]. HRDC/OECD Meeting, Ottawa, Canada.
- Onur A., Çağlar, A., ve Salman, M. (2016). 5 yaş okulöncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2457-2468.
- Önder, A. (2014). *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztap, R., ve Bartan, M. (2019). Okul öncesi eğitimde artık materyaller ile yapılan sanat etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 64- 87. <https://doi.org/10.29065/usakead.646454>
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Andreadakis, N., Xanthacou, Y., and Kaila, M. (2020). The role of art in environmental education. *International E-Journal of Advances in Education*, 6(18), 287-295. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.819417>
- Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (M. Gabain, Çev.). Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pramling Samuelsson, I. (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>
- Rönköö, L. M., Aerila, A. J., and Sintonen, S. (2023). Investigating the role of materiality in pre-primary children's land art. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 11(1), 20-33.

- Rutter, M. (2002). The interplay of nature, nurture, and developmental influences: The challenge ahead for mental health. *Archives of General Psychiatry*, 59(11), 996–1000. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.11.996>
- 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.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., and Samuelsson, I. P. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. Buenos Aires, Argentina: OMEP, World Organization for Early Childhood Education.
- Solberg, I. (2016). Land art in preschools. An art practice. *International Journal of Education & the Arts*, 17(21).
- Sumitra, A., Nurunnisa, R., and Hunafa Lestari, R. (2020). The role of teachers in planning early childhood learning. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research*, 538, 90-92. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.020>
- Tarr, K. (2008). Enhancing environmental awareness through the arts. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(3), 8. <https://doi.org/10.1177/183693910803300304>
- Temiz, Z., and Karaarslan Semiz, G. (2018). Combining art activities and nature in pre-school education. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 556-570. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201823103>
- UNESCO. (2005). *International implementation scheme*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf> adresinden erişildi.
- UNESCO. (2012). *United nations decade of education for sustainable development: Rio+20 (2005-2014)*. <http://www.uncsd2012.org/content/documents/492UNESCO%20Input%20to%20Rio0%20Compilation%20Document.pdf> adresinden erişildi.
- Ward, K. (2013). Creative Arts-Based Pedagogies in Early Childhood Education for Sustainability (EfS): Challenges and Possibilities. *Australian Journal of Environmental Education*, 29, 165- 181.

Waterhouse, A. H. L. (2013). *I materialenes verden*. Fagbokforlaget.

Vare, P., and Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, T. G., Öztürk, N., İlhan İyi, T., Aşkar N., Banko Bal, C., Karabekmez, S., and Höl, Ş. (2021). Education for sustainability in early childhood education: A systematic review. *Environmental Education Research*, 27(6), 796–820. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896680>

Yücel, G., ve Kurnaz, L. (2021). *Yeni gerçeğimiz sürdürülebilirlik*. Yeni İnsan Yayınevi.

Zencirci Ercivan, D., and Sönmez, S. (2022). Sustainable art in early childhood: Land art. In B. Pekdağ and Ş. M Akgül (Ed.), *Theory and research in educational sciences* (pp. 34-54). Serüven Publishing.