



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE SORUNLARINA
İLİŞKİN TUTUMLARININ VE ÇEVRESEL
DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ**

Ali YILANCI

DENİZLİ 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE SORUNLARINA İLİŞKİN
TUTUMLARININ VE ÇEVRESEL DUYARLILIKLARININ
İNCELENMESİ**

Ali YILANCI

Danışman

Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

Temel Eğitim Anabilim Dalı – Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Ali YILANCI tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumlarının ve Çevresel Duyarlılıklarının İncelenmesi” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... /...../ 2022 tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde tezsiz yüksek lisans yapma sürecinde değerli görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren, rehberliğini, zamanını ve bilgisini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. sayın Hayrettin AKYILDIZ 'a içtenlikle teşekkür ederim.

Maddi ve manevi hiçbir yardımı esirgmeden yanımda oldukları, kendilerine ayırmam gereken zamanı yüksek lisans için kullanmama karşın desteklerini esirgemeyen

sevgili ođlum Ömer Ege YILANCI'ya,

beni dünyaya getiren ve her daim varlıkları ile güç bulduğum sevgili annem Nurhan YILANCI'ya ve değerli babam Ömer YILANCI'ya

ve beni bu aşamada her zaman destekleyen tüm dostlarıma

sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İyi ki varsınız.

Ali YILANCI

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Ali YILANCI

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumlarının ve Çevresel Duyarlılıklarının İncelenmesi

YILANCI, Ali

Temel Eğitim ABD. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Prof. Dr. Hayrettin AKYILDIZ

Ocak 2022, 56 sayfa

Bu araştırmada, Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının ve çevresel duyarlılıklarının tespit edilmedi ve bunun farklı kişisel değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırma 2021–2022 eğitim-öğretim yılı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri “Seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen ölçek sorularının tamamına cevap veren 323 öğretmenden elde edilen verilerden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; “Kişisel Bilgiler” ve “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği (ÇSYTÖ)” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarıyla ilgili en yüksek katılımların “Günümüzde karşı karşıya kaldığımız çevre sorunlarını çok önemli buluyorum” ve “Hava kirliliğinin ne denli büyük çevre felaketlerine yol açtığı farkındayım” maddeleri iken en düşük katılımın ise “Ne pahasına olursa olsun turizm faaliyetlerinin artmasını ve turizmin gelişmesini gerekliliğine inanıyorum” maddesine olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına ilişkin en yüksek seviyenin tepkide bulunma boyutuna ait olduğu görülürken bütün boyutların olumlu seviyelerinde olduğu ve sırasıyla değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme şeklinde izlediği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının medeni duruma göre farklılık göstermediği, cinsiyete göre alma ve değer verme boyutlarında farklılık göstermediği ancak tepkide bulunma, örgütleme, kişilik haline getirme boyutlarıyla genel ortalamanın cinsiyete göre farklılık

gösterdiği ve farkın kadınlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Yaşa göre örgütlenme, kişilik haline getirme ve genel ortalama yaşları 23-35 yaş arasındakiler aleyhine düşük olduğu görülmüştür. Kıdeme göre alma boyutunda ve genel ortalama farklılık olduğu ve farkın kıdemleri yüksek olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Düzeyine göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma boyutunda lisansüstü mezunları lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlar ve genel olarak eğitim seviyelerine göre farklılık görülemediği. Çalıştığı İlçeye göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma boyutunda Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlar ve genel olarak farklılık görülemediği. Çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma, tepkide bulunma boyutlarıyla genel olarak çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlarda ise farklılık görülemediği.

Anahtar Sözcükler: Çevre, duyarlılık, farkındalık, öğretmen, eğitim

PROJE ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ETİK BEYANNAMESİ	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM – KURAMAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Çevre Kavramı	6
2.2. Çevre Bilimi ve Ekoloji	7
2.3. Çevre Sorunları	8
2.4. Çevre Sorunlarının Nedenleri	9
2.5. Çevre eğitim İlişkileri	10
2.5.1. Çevre Eğitimi	12
2.5.2. Çevre Eğitimlerinin Gerekliliği	16
2.6. Çevre Eğitiminin Amaçları	18
2.7. Türkiye’de Çevre Eğitimleri	18
2.8. Çevre Bilinci, Duyarlılığı ve Farkındalığı	20
2.9. İlgili Araştırmalar	21
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM	23
3.1. Araştırmanın Modeli	23

3.2. Evren ve Örneklem	23
3.3. Veri Toplama Aracı	24
3.4. Verilerin Toplanması	25
3.4. Verilerin Analizi	25
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR ve YORUM	27
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	27
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	27
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	33
BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER	40
5.1. Tartışma ve Sonuç	40
5.2. Öneriler	41
KAYNAKÇA	42
EKLER	45
ÖZGEÇMİŞ	46

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri</i>	23
Tablo 3.2. <i>Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği (ÇSYTÖ) ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi</i>	26
Tablo 4.1. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıklarına Yönelik Algıları</i>	27
Tablo 4.2. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algıları</i>	32
Tablo 4.3. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analizi</i>	33
Tablo 4.4. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Yaşa Göre Analiz Sonuçları</i>	34
Tablo 4.5. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Kıdemlerine Göre Analiz Sonuçları</i>	35
Tablo 4.6. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi</i>	36
Tablo 4.7. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Analizi</i>	37
Tablo 4.8. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Çalışılan İlçeye Göre Analizi</i>	38
Tablo 4.9. <i>Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Çevre Eğitimi veya Farkındalığıyla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Analizi</i>	39

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

İnsanların içinde yaşadıkları, gelişimlerini sağladıkları, sosyalleştikleri kendi dışındaki var olan dışarıyı çevre olarak ifade edilebilir. Bu çevreyi kontrol etme, kullanma ve bu çevreyi değiştirme insanlığın neredeyse temel özelliği olagelmıştır. Özellikle sanayi inkılabından bu yana çevreyi kullanma ve ondan en üst düzeyde faydalanma düşüncesi egemen yapı sergilerken içinde yaşadığımız yüzyılda çevreye karşı duyarlılık daha da artmış ve çevreyi korumaya yönelik STK, kuruluşlar, inisiyatif ve platformlar ile duyarlılıklar artmıştır. Ancak çevre sorunlarına duyarlılıkların ve çevreyi korumaya yönelik yasal ve çevresel düzenlemelerin yeterli olduğunu söylemek oldukça güçtür. Bu çalışmada çocukların ilk öğretmenleri olan sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının ve çevresel duyarlılıkları incelenmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve değişimler sanayi inkılabı ile başlamış ve hızla devam eden bir süreç haline gelmiştir. Bu değişimler insanı ve doğa dengesini biz insanların menfaatine olacak şekilde bozarak insanlara ve doğadaki canlıların arasına girme imkanı vererek çevrenin dengesini bozmuştur. Bunun sonucunda çevresel sorunlar ortaya çıkmış; çok fazla toprak kaybı oluşmuş, birçok canlı türü yok olmuş, çölleşme başlamış, asit yağmurları, fakirlik, sefalet radyoaktif kirlilik vb. birtakım çevre problemleri insanların yaşamlarını yok etmeye başlamıştır.

Böyle durumlarla karşı karşıya kalındığında eğitim ve eğitilmiş insan faktörünün önemi ortaya çıkmakta çevre eğitimi ve çevreye karşı duyarlı olmanın ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Çünkü çevre eğitimi bir süreçtir ve hayatın niteliklerini rehabilite etmek için insanlara çevre sorunlarının üstesinden gelecek ve bu sorunların önüne geçecek beceriler edindirerek çevre hakkını hayata geçirmeyi amaç edinir (Kavruk, 2002).

4600 yıl önce yaşayan Çin imparatoru Huang 'Nei Ching' adlı eserinde mevsimlerin insanların sağlıkları üzerindeki etkisini anlatmıştır ve bu çalışma çevrenin

korunmasıyla ilgili en eski kaynak olma özelliğini taşımaktadır. Yunan bilgini Hippokrates de M.Ö. 5. yy da insan çevre ilişkisini sistemli olarak inceleyen batılı bilim insanıdır. M.S. 980 -1037 arasında ise İbn-i Sina insan-çevre ilişkisini araştırmıştır. Çevre ile ilgili fermanı bulunan diğer önemli kişi de Fatih Sultan Mehmet'tir. (Özdemir, 2003).

Çevresel bozulmalara karşı ilk ciddi çalışmalar, 1872'de ABD'de de Yellowstone adlı bölgesinde bulunan Pamukkale'ye benzer oluşumların milli park şeklinde düzenlenmesiyle başlamıştır. Çevreyi korumaya yönelik uluslararası girişimler II. Dünya Savaşı'ndan sonra daha da artmıştır. Birleşmiş Milletler (BM) ve diğer birtakım kuruluşların işbirliği sayesinde çevreyle ilgili bazı kurallar benimsenmeye başlanmıştır (Gökdayı, 1997). 1983 yılında "Birleşmiş Milletler tarafından Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu" kurulmuştur. Bu komisyon 1987 yılında "Ortak Geleceğimiz" adlı bir başlık yayınlamış ve raporda çevre problemleri yoksulluk-eşitsizlik odağını ele alınmıştır (Torunoğlu, 2004).

Bu bilinçlenme sonucunda birçok gönüllü teşekküller ortaya çıkarak çevrenin korunması, farkındalık oluşturma ve bilinçlendirme çalışmaları yürütmektedir. Bu alanda bilgi ve bilinçlenmenin temellerinin atıldığı temel eğitim ve bunun ilk evresinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu alanda aktif olmaları ve öğrencilere bu bilinci aşılmalara ve bunun kalıcı olmasında etkilerinin büyük olduğu ortadadır.

Literatüre bakıldığında Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları konusunda yapılan çalışmanın çok sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu alanın çalışılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılarak çalışma bu alanda sürdürülmüştür.

1.1.1 Problemler Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları nedir?" sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.2 Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemler ele alınacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarına yönelik algıları nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algıları nedir?

3. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algıları;

“Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı İlçe, Çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları algılarının ne düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması ve bu algılarının farklı özelliklere göre değişiklik gösterip/göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca elde edilen verilerin yorumlanması ve paylaşılmasının sağlanması ve bu alanda bilimsel bulgulara dayalı bilgilerin paylaşılmasına katkıda bulunması amaçlanmıştır.

1.3. Önem

İnsanın kendisinden başka birileriyle etkileşim halindeyken sosyal, kimyasal ve biyolojik manada tüm etkinliğini devam ettirdiği ortam çevredir (Daştan, 1999). Çevrenin en kapsamlı tanımı içerisinde jeoloji, hidroloji-mineroloji kaynaklarla birlikte bitki örtüsü ve insanların direkt etkileşimde olduğu yüzeysel toprağı da içine alır (Akman, 1991). Çevre, insan etkinliklerinden farklı olarak düşünülemez. Sonuç olarak çevre sadece derimizin dışındaki dünyamızdan ibaret değildir, etkileyip, etkilenerek biçimlendirdiğimiz, iç dünyamızla şekillendirip zamanla kendimizi gerçekleştirebildiğimiz yani kendimiz olduğumuz biz olduğumuz yerdir (Kavruk, 2002). Çevreyi üç ayrı başlıkta inceleyebiliriz (Topaloğlu, 1999):

1. Mikro-çevre: daha çok bireysel mekân veya belli bir gruba ait mekân.
2. Mezo-çevre: apartmanlar, evler, komşular, sokak, mahalle.
3. Makro-çevre: şehir, şehirsiz topluluk ve herhangi bir bölgeyi temsil eder. Bu açıklamalar kapsamında çevre kavramı bütünsel olarak “insan etkinlikleri ve canlılar üzerinde dolaylı veya dolaysız bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal

etkilerin belirli bir zamandaki toplamıdır” (Sungurtekin, 2001). Bu açıdan bakıldığında insan yaşamı için çok önemli olan çevrenin korunması, bilinçli kullanılması ve bu bilincin aktarılmasında kilit konumda olan öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları öğrencilere bu bilinci aktarmalarında temel teşkil etmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin bu çevre sorunları ve çevre duyarlılıklarının bilinmesi çok önemlidir. Bu alanda alan yazın incelemesinde çok sınırlı çalışmanın olması ve Denizli ilinde de yakın zamanda bu alanda hiçbir çalışmaya rastlanılmamış olması alan yazına katkı sağlaması bakımından çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmamızın planlanıp yürütülmesinde aşağıdaki sayıltılardan hareket edilecektir.

- Araştırmanın katılımcıları olan sınıf öğretmenlerinin yanıtları doğru ve güveniliridir.
- Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler ve çevre duyarlılığı ile ilgili bilgileri yeterlidir.
- Araştırmanın amacını ortaya çıkarmada ölçme aracı yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

- 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Denizli Merkez ilçeleri Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin yanıtlarıyla sınırlıdır.
- “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanan verilerle sınırlıdır.
- Araştırma, “konu ile ilgili literatür taraması ve öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çevre: canlı varlıkların hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bütün yaşamsal etkinliklerini devam ettirdikleri mekan, ortam veya şartlardır.

Çevre Bilinci: kişilerin ya da çevre ile düzenli ve dengeli olarak etkileşimde bulunması için gerekli olan tavır hareket ve düşünce biçimidir (Özdemir, 2003).

Çevre Eğitimi: bireyler arasındaki çevreye karşı olan bir iyileştirmek bireylerin çevreye daha duyarlı tutum sergilemelerini sağlamak olumlu ve istendik kalıcı davranış değişikliği yaratmak ve natural tarihi kültürel değerleri korumak için aktif katılımları sağlamak eve çevre sorunlarının çözümünde gönüllü görev alma isteğinin konusunda bilgilendirmektir (DPT, 1994).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuya ilişkin alan yazın taramasında ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Çevre Kavramı

Çevre sözcüğünün toplumların günlük dilinde yaygın olarak kullanılması 1970'li yılların başına rastlamaktadır. Çevre kavramı, ilk bakışta açık ve yalın görünse de, incelendiğinde, aslında karmaşık bir yapıda olduğu ortaya çıkmaktadır. Çevre sorunlarının giderek artması sebebiyle çevre kavramının tanımları da farklı bilim dallarına göre değişerek artmaktadır. Çevre kelimesinin toplumsal yaşamlar içerisinde yaygın bir şekilde kullanılmasının 1970'li senelerin ilk bölümleri itibarı ile gerçekleşmeye başladığı görülmektedir. Çevre kavramı, yüzeysel olarak bakıldığı takdirde açık ve yalın olarak anlaşılabilirken, detaylı bir şekilde bakıldığında esasında son derece karmaşık bir yapı arz ettiği açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Çevresel problemlerin günden güne artış göstermesinden dolayı çevre kavramına yönelik tanımlamalarda da çeşitli bilim dalları bakımından bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Bahsi geçen bu tanımlamaların genel anlamda biyoloji bilimi ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bununla beraber toplum bilimleri, yönetim bilimleri, eğitim bilimleri gibi mecralarda da bu tanımlamaların son derece yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır. Çevre; bireylerin sosyal, biyolojik ve kimyasal olmak sureti ile tüm faaliyet olgularını gerçekleştirdikleri ve sürdürdükleri bir ortam şeklinde tanımlanmaktadır (Daştan, 1999).

Çevrenin, insan unsurundan ve bu unsurun gerçekleştirdiği faaliyetlerden ayrı bir şekilde düşünülmesi olanaksızdır. Bu durumun en önemli nedeni çevrenin, sadece insanın derisi haricinde kalan dünyadan ziyade, etki ettiği, etki bulunduğu, biçimlendiği, iç dünyasında yoğunlaştığı ve tüm bunların yanında kendisini gerçekleştirdiği yer olmasıdır (Kavruk, 2002).

Çevreye yönelik incelemeler yapıldığında doğal ile yapay çevre olmak sureti ile iki ayrı başlık altında ele alındığı görülmektedir. Doğal çevre, insanların oluşum noktasında

herhangi bir katkılarının olmadığı, başka bir ifade ile insanların ellerinden çıkmamış olan ve insanların müdahale etmeyip, değiştiremedikleri çevre olarak tanımlanmaktadır.

Havanın, suyun, toprağın, insanın, bitkiler ve hayvanların bu doğal çevrenin birer unsuru olduğu ifade edilmektedir. Yapay çevreninse, insanlığın var olduğu günden bu yana insanlar tarafından doğal çevre unsurlarından yararlanmak kaydı ile meydana getirilmiş olan tüm varlıklar şeklinde tanımlaması yapılmaktadır (Kışlalıoğlu, 1989). Bu anlayış doğrultusunda çevre içerisinde üç farklı düzeyin ayırt edilmesi mümkündür (Topaloğlu, 1999):

1. Mikro-çevre: bireysel mekanlar veya gruplara has mekanlar.
2. Mezo-çevre: haneler, komşu birimleri, mahalleler.
3. Makro-çevre: kentler, kentsel topluluklar, metropoller.

Yukarıda yapılmış olan açıklamaların doğrultusunda çevre kavramının şu şekilde geniş tanımlamasının yapılabilmesi mümkün olabilecektir; “insan faaliyetlerine ve canlı varlıkların tamamına derhal veya belli süreler kapsamında direkt ya da dolaylı etkiler sağlayabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etki unsurlarının belli bir zaman dilimi içerisindeki toplamından ibarettir (Sungurtekin, 2001).

2.2. Çevre Bilimi ve Ekoloji

Disiplinler arası bir yapı arz etmekte olan Çevre Bilim'inin 35-40 yıllık bir süreç zarfında meydana geldiği görülmektedir. Bu bilim dalı, insanın doğa ile ve kendi türü ile arasında kurmuş olduğu ilişkilerin bozulması neticesinde ortaya çıkmış olan problemleri, bu problemlerin sebeplerini, sonuçlarını ve bunlarla beraber çözüm yollarını incelemekte olan bir bilim dalı olarak ifade edilmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2000).

Ekoloji kavramı, Yunan dilinde hane, mekân anlamlarını taşımakta olan “oikos” sözcüğüyle bilgi ile bilim anlamını taşıyan “logos” sözcüklerinin bir araya gelmesi sonucunda türemiş olan bir kelimedir. Bu sebeple sözlük manası “ev bilgisi” ya da “mekân bilgisi” şeklinde ifade edilmiştir. Canlı organizmaların birbirleri ile ve içerisinde yer aldıkları ortamları ile kurulmuş olan ilişki yapılarını inceleyen bilim dalı Ekoloji olarak tanımlanmaktadır. Ekoloji teriminin ilk olarak 1866 senesinde Alman biyologlardan Ernest Haeckel aracılığı ile kullanıldığı ifade edilmektedir. 1927 yılına dek genel bir bilim kapsamında bulunan ekoloji, Charles Elton tarafından yayınlanmış olan “Hayvan Ekolojisi” isimli kitabıyla ilk defa çevrenin dinamik bir sistem şeklinde incelenmesi gerçekleşmiştir. Bu sayede ekoloji biliminin hızlı bir değişim sürecine girdiği

ifade edilmektedir. Bugün, ekoloji ile çevre biliminin çoğunlukla birbirlerinin yerlerine kullanıldığına şahitlik edilmektedir. Buna mukabil, çevre biliminin ekoloji olgusundan yararlandığı dikkat çekmektedir ancak bunlar birbirleri ile eş anlamlı kavram değildirler. Bir kısım bilim insanı tarafından ekolojinin canlı organizmaların yer aldıkları ortamlarla olan ilişki türlerini araştırmasının yanı sıra, çevresel problemleri de konu edindiği düşünülmektedir. Buna mukabil, çevre problemleri ekolojiden ziyade çevre biliminin konusu durumundadır. Ekoloji bilimini birçok pozitif bilim mecrasından ayrı kılan unsur, bilimsel yöntem olarak bütünsel yaklaşımları tercih etmesidir. Bu nedenden dolayı ekoloji, doğanın belli başlı etmenleri arasında yer alan ilişkileri incelemektedirken, doğayı bir bütün şeklinde ele aldığı görülmektedir.

2.3. Çevre Sorunları

Yeryüzünde yer almakta olan varlıkların tamamının kuşkusuz bir şekilde birbirleri ile etkileşim içerisinde oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra bu varlıkların arasında ekolojik bir dengenin bulunduğu da oldukça sık bir şekilde ifade edilmektedir. Bahsi geçmekte olan varlıkların gerçekleştirdikleri müdahaleler neticesinde çevre dengesi üzerinde belli başlı değişimlerin gerçekleştiği göze çarpmaktadır. Bu değişimlerin genel olarak düzeltilemeyecek yapıda olduğu görülmektedir. Genel manada bahsi geçen bu durum çevre problemleri şeklinde ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile “bireyler aracılığı ile oluşturulmuş olan yapay çevrelerin, yapay olmayan varlıklardan meydana gelen doğal çevre üstündeki negatif etkileri” biçiminde ifade edilmektedir (Kavruk, 2002).

Çevre problemleri ile alakalı olarak ilk sistemli çalışmaların Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri U-Thant aracılığı ile başlatıldığı göze çarpmaktadır. U-Thant, “şayet önümüzdeki on sene içerisinde bu örgüte mensup olan devletlerin çevrenin korunması, nüfus artışlarının kontrol edilerek düşürülmesi, bunların yanı sıra ekonomik durumları kötü olan, yoksullukla mücadele eden ülkelerin kalkındırılması adına birleşilmediği takdirde, bahsi geçmekte olan sorunların hiçbir şekilde çözülemeyecek hale gelebileceğini ifade etmiştir”. Söz konusu olan bu problemlerin 1968’ de kurulmuş olan Roma Kulübü’nün en öncelikli konusu olduğu dikkati çekmektedir (Keles ve Hamamcı, 1993).

2.4. Çevre Sorunlarının Nedenleri

Çevre sorunlarının ortaya çıkış nedenleri bilinç, nüfus, sanayileşme ve turizm başlıkları altında incelenebilir. Aşağıda bu başlıklar altında incelenmiştir.

Bilinç: insanoğlu, var olduğu günden bu yana doğanın hâkimi olabilme çabasını taşımaktadır. 17. Yüzyıl içerisinde Bacon tarafından “doğanın insanın gereksinimleri ile faydasına uygun biçimde kullanılması” şeklinde ifade edilmektedir. Bu doğrultuda insan, doğa üzerindeki bu amacını daha belirgin bir hale getirmiş ve batı toplumları içerisinde yaşanan sanayileşme süreçlerine etki etmeye başlamıştır. Daha kısa bir söylem ile ifade etmek gerekirse, insanların doğa üzerinde kurdukları hakimiyet arttıkça çevre sorunları da baş göstermeye başlamıştır (Görmez, 1991).

Nüfus: Dünya üzerindeki insan sayısının her geçen gün büyük artışlar göstermesi ve doğal kaynaklarda görülen azalmalar neticesinde belli başlı çevre problemleri ile karşı karşıya kalınmıştır. 19. Yüzyılda yaklaşık olarak 990 milyon civarında olan dünya popülasyonu 20. Yüzyıl içerisinde yaklaşık 1 milyara, 21. Yüzyıla girildiği dönemde 7 milyara dayanmıştır. Dünya nüfusunun 2025 yılında 8,5 milyarlık bir rakama tekabül edebileceği öngörülmektedir (Daştan, 1999). Nüfusun çok hızlı bir şekilde artış göstermesi neticesinde başta sağlık ve eğitim olmak üzere pek çok alanda yetersizliklerin baş göstermesi sürpriz olmamaktadır.

Kentleşme: Nüfusun hızlı artışının doğal bir sonucu olarak hızlı kentleşme olgusu belirgin hale gelmiştir. Sanayileşme ile hızlı ve çarpık kentleşme faaliyetlerinin sonucu olarak özellikle tarım arazileri başta olmak üzere tarihi ve turistik alanların bir hayli daraldığı dile getirilmektedir. Bahsi geçmekte olan durumların çevre problemlerine yol açmanın yanı sıra sosyal ve mali bakımdan da pek çok olumsuzlukları da beraberinde getirdiği ifade edilmektedir. Söz konusu olumsuzluklara ulaşım problemleri, konut problemleri gibi son derece mühim sorunlar örnek verilebilir.

Sanayileşme: 1600’lü yılların son bölümleri içerisinde çevre kirliliğinin canlıların yaşamları adına tehdit unsuru olmaya başladığı görülmektedir. Bu olumsuzlukların yaşanmasında şüphesiz ki en büyük etken sanayi devrimi olmuştur. Kalkınma olgusunun en mühim belirtileri arasında kabul edilen sanayileşme, geri dönüşümü olmayan atıklar ve çöplerin fazlalaşması çevre kirliliğine sebebiyet vermektedir. Ülkelerin pek çoğunda çevresel problemlerin kimya ile tarım sanayileri ve enerji üretimleri neticesinde ortaya çıktığı dikkat çekmektedir (Daştan,1999).

Turizm: Bu mecra, ekolojik denge üzerinde meydana gelmekte olan bozulmaların başlıca nedenleri arasında en önde gelmektedir. Turizm faaliyetlerinin önlenemez bir şekilde gelişim göstermesinin 2. Dünya Savaşı'ndan sonra gerçekleşmeye başladığı görülmektedir. Bu sektöre yönelik etkili denetim mekanizmalarının bir türlü tam olarak hayata geçirilememesinden kaynaklı olarak doğal ortamların çok ciddi bir şekilde tahrip edilmesinin ve buna bağlı çevresel sorunların önüne geçilememiştir (Güney, 1992).

2.5. Çevre - Eğitim İlişkileri

Bu bölümde genel olarak eğitim kavramı, çevre eğitimi, milli eğitim sistemi içerisinde çevre eğitiminin nasıl ele alındığı ve nasıl olması gerektiği konuları tartışılarak, çevre eğitiminin gerekliliği ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında çevre eğitimi ders programları konusu ele alınıp incelenmelidir.

Eğitim, insanoğlunun var olduğu günden beri varlığını sürdürmekte olan karşılıklı etkileşimler süreci şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim olgusunun uyarıcılık, aydınlatıcılık ve yönlendiricilik gibi belli başlı işlevlerinin var olduğu bilinmektedir. Eğitim “Yaşanılmış olan ve yaşamakta olan dönemlere karşı duyarlılığı son derece yüksek olan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumsal değişim unsurları ile sürekli etkileşim halinde olduğu ifade edilmektedir” (Bilhan, 1991). Eğitim, en geniş manada sosyalleşme süreçlerini ifade etmektedir. Öğrenmeler yolu ile tutumlar ile davranışların arzu edilen şekilde şekillendirilmesinde etkin olan deneyimlerin eğitim şeklinde anlaşıldığı göze çarpmaktadır. Bireylerin yaşamlarını devam ettirdikleri çevreler içerisinde etkileşimler aracılığı ile elde ettikleri bilgilerin ve becerilerin tamamı eğitim olgusunun kapsamı içerisinde bulunmaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı eğitim, insanlığın var olduğu günden bu yana gereksinimi duyulan bir olgu olarak varlığını devam ettirmiştir. Eğitim, kalitesi ve gelişmişlik seviyesi ne düzeyde olursa olsun, yeryüzünde yer almakta olan toplumların tamamındaki bireylerin doğumlarından itibaren tüm yaşamlarını kapsadığı görülmektedir. Öğrenme olgusunun söz konusu olduğu durumların tamamında, bireyin davranış şekillerinin değişimini konu alan bir eğitim sürecinin varlığından rahatlıkla söz edilebilmektedir. Eğitim, gündelik yaşamların devam ettirilebilmesi noktasında gerekliliği bulunan beceri ve bilgilerin öğrenme yolu ile kazandırılmasından, bireylerin yaşamlarının tamamına yön tayin eden düşünce sistemlerinin meydana gelmesini temin eden bilgileri ve birikimlerine kadar kapsar durumdadır (Tatlıdil, 1993).

Eğitim kavramının tanımlamasında eğitimci bireylerin çok büyük bir bölümünün mutabık kaldığı 3 temel noktadan söz edilebilir. Bunlar;

1. Eğitim, bireylerde istendik davranışların meydana getirilmesidir. Başka bir ifade ile dile getirmek gerekirse, eğitimcilerin istedikleri herhangi bir davranış, eğitimcilerin etkileri ile eğitilmesi istenen bireylerde oluşturulduğunda, oluşan bu durum eğitim olarak tanımlanmaktadır.

2. Davranışlar, bireylerin kendi yaşantıları yolu ile, yani çevreleri ile kurmuş oldukları etkileşimlerinin birer neticesi şeklinde meydana gelmektedirler. Bu nedenden dolayı eğitimin gerçekleşmesi için bireylerin öğrenebilmeleri adına elverişli ortamların hazırlanması hayati derecede önem arz etmektedir. Bireylerin, yalnızca uygun şekilde dizayn edilmiş eğitim ortamları içerisinde belli başlı eğitim süreçlerinden geçirilmenin ardından arzu edilen davranışları kazanabilecekleri ifade edilmektedir.

3. Arzu edilen davranış şekillerinin bireylerde meydana gelebilmesi adına, bireylerin uygun ve elverişli bir şekilde oluşturulmuş eğitim ortamlarında belli süreler dahilinde bulunmaları son derece büyük önem arz etmektedir (Kavruk, 2002).

R.S.Peters, eğitilebilmiş bireyleri karakterize etmekte olan belli başlı nitelikleri aşağıda sıralandığı gibi ifade etmektedir (Ünder, 1991).

1. Öğrenmiş oldukları hemen hemen her şeyi birer araç şeklinde değil amaç olarak öğrenirler.

2. Öğrenmiş oldukları bilgi unsurlarını örgütleyecek kavramsal çerçeveler tertip edebilirler. Bunun yanı sıra öğrenmeleri adına karşılıklarına çıkarılan şeylerin nedenlerini sorgulayabilecek zihniyete ve bu sorgulayıcı kimlikleri ile çok daha kalıcı ve etkili öğrenme sağlayabilecek derinliğe sahiptirler.

3. Araştırdıkları ve uzmanlık elde ettikleri mecralarla yaşamlarının diğer mecraları arasında bağlar tesis edebilecek şekilde bütünsel bakış açıları geliştirme konusunda son derece yetenek sahibidirler.

4. Bilmekte oldukları ile öğrenmiş oldukları olgularla yaşam tarzları ile olay ve durumlara yaklaşım şekilleri arasında etkileşimler kurmak kaydı ile yaşamlarını çok daha kaliteli bir boyuta çevirme anlamında son derece becerikli tutumlar sergilerler.

Bu doğrultuda planlaması yapıp uygulamaya konulan eğitim faaliyetleri neticesinde düşünebilen, yaratıcılığa sahip, olumlu davranış ve tutumlar sergileyen, çevrelerinde yer almakta olan bütün unsurlara ve güzel değerlere sahip çıkan, bunların yanı sıra tüm bu bahsi geçenleri muhafaza edebilen bireylerin yetiştirilmesi sağlanır. Bugün uygulanmakta olan eğitimin aynı zamanda öğretim kavramını da kapsadığı ifade edilmektedir. Öğretim: “Öğretmen bireylerin bu maksat ile geliştirilmiş olan yöntem ve teknikleri kullanmak

sureti ile öğrencilere belli başlı bilgileri aktarmaları, aktarılan bu bilgiler ile beraber onlara düşünme yöntem ve stillerini kazandırmaya yönelik eylemler bütünüdür.”

2.5.1. Çevre Eğitimi

Çevreyle alakalı olarak verilen eğitimlerin, çok uzun yıllar boyunca başlı başına bir eğitim kolu şeklinde değerlendirilmemeleriyle beraber, daha farklı bilim kolları aracılığı ile parçalar halinde ele alındığı göze çarpmaktadır. Buna mukabil günümüz şartlarında çevresel problemlerin çok yüksek boyutlara ulaştığı görülmektedir. Bahsi geçmekte olan bu yüksek riskli problemlerin toplumların bütün kitlelerine duyurulması ve bu problemlerin bertaraf edilebilmesi amacıyla gerekli olan önlemlerin gecikmeye mahal vermeden alınma mecburiyeti ile karşı karşıya kalınmıştır. Bu anlamda toplumsal bazda yüksek bilinç düzeylerine ulaşılması adına en geçerli ve biricik yolun çevre bilincinin ve çevre duyarlılığının kazandırılabilmesi bağımsız çevre eğitimleri olduğu üzerinde çok büyük hassasiyet ve önemle durulduğu dikkat çekmektedir (Kavruk, 2002). İnsanların her geçen gün farklı bir dozda karşılaştıkları çevre problemlerinin en temel kaynağını doğa ile kurdukları ilişkiler meydana getirmektedir. İlk başta insanoğlu yaşamını devam ettirebilmek adına doğa güçleri ile savaşmış bunlara karşı mücadele ederken, özellikle son dönemlerde doğaya karşı bir egemenlik kurmaya başlamakla birlikte doğal kaynakların çok hızlı bir şekilde tüketilmesi noktasında da baş rolü üstelenmiştir. Böyle bir pozisyonda dikkat edilmesi gereken husus insan kaynağı üzerinde gelişim sağlanmasıdır. Bu gelişiminde sadece gerekliliği bulunan beceriler ve bilgilerin kazandırılması ile mümkün olabilecektir. Bahsi geçmekte olan unsurların insanlara kazandırılabilmesi noktasında günümüzde bilinen en mühim aracın da eğitim olduğu çok net bir şekilde görülmektedir (Daştan, 1999).

Hayatımızdaki bütün mecralar üzerinde olduğu gibi çevresel sorunların bertaraf edilebilmesi noktasında gerekli olan ortamların tertip edilmesinde çevre eğitimlerinin tahmin edilenden çok daha büyük bir öneminin olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Bu nedenden dolayı da çevre eğitimlerinin, insanlara çevreleri ile alakalı bilgiler, bilinç, değer yargıları ve becerilerle beraber çevresel problemlerine çözümler bulabilmek adına vaziyet alma kararlılıklarını da kazandırma gücüne sahip süreçler şeklinde değerlendirilmelidir. Çevre eğitimlerine yönelik olarak öncü çalışmaların doğa araştırmaları ile korumacılık şeklinde kendisini gösterdiği ifade edilmektedir. Çevre eğitiminin ilk olarak 1970 yılı içerisinde tertip edilmeye başlanmış olan Dünya Günü'nde planlandığı dikkat çekmektedir. Bahsi geçmekte olan eğitimin, dünyadaki bu husus

özelinde en önde gelen kuruluşlar arasında yer alan Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Kurumunun 1992 yılının haziran ayı içerisinde hazırlanmış olduğu rapor doğrultusunda aşağıda ifade edildiği şekilde tanımlandığı görülmektedir:

Çevre eğitiminin, doğal yollar ile ya da insanlar aracılığı ile oluşturulmuş olan çevreler hakkında duyarlılığa ve bilgiye sahip olan vatandaşlık zihniyetinin egemen olabilmesini amaçlamakta olan bir çalışma alanı olduğu ifade edilmektedir. Bahsi geçmekte olan eğitimin kalitesi ve etkililik düzeyinin yüksek olması tahmin edilenden çok daha büyük önem arz etmektedir. Bu eğitimlerin sonucunda çevresel problemlerin önemsenmesi, bu problemlerin çözümüne yönelik istekli adımlar atılması ve toplumsal anlamda etkili bir ortak tavır benimsenmesi anlamında gerekli olan zihinsel altyapıların tesis edilmesi sağlanabilmektedir. Uzman öğretmenler aracılığı ile verilecek olan bu eğitimler mevcut durumda karşı karşıya kalınmış olan çevre sorunlarının bertaraf edilmesine çok etkili bir şekilde katkı sağlamakla beraber, daha sonraki dönemlerde meydana gelmesi muhtemel olan sorunların da daha oluşmadan önüne geçilebilmesi bakımından son derece büyük önem arz etmektedir. Çevre eğitimlerinin aynı zamanda, bireylerin sorgulayabilme, problem çözebilmeye, kararlar alma melekelerinde gelişim sağlamayı amaçlaması gerektiği pek çok çevre tarafından oldukça sık bir şekilde dile getirilmektedir. Bu sayede kalite düzeyi yüksek olan çevrelerin tesis edilmesi sağlanarak, yüksek derecede kaliteye sahip yaşam standartlarının sağlanması icap etmektedir (Görümlü, 2003).

Çevre eğitimlerinin disiplinler arası çalışma alanları olduğu ifade edilmektedir. Gerek bilişsel gerekse de duyuşsal alanlar üzerinde belli başlı amaçları olduğu göze çarpmaktadır. Bilişsel alan üzerindeki amaçlarının, bireylerin daha yoğun bir şekilde çevre okur-yazarı olabilmelerini sağlamaya yönelmekteyken, duyuşsal alan üzerindeki amaçlarının çevre ile çevresel problemlere yönelik olarak karşı değerlerin ve tutumların oluşturulabilmesini içerdiği ifade edilmektedir.

Günümüz şartlarında çevre eğitimlerinin teknik detaylarının anlaşılabilmesi ile ehemmiyetinin kavranması insanların ikili sistemlerden meydana geldiğini gözler önüne sermiştir. Bahsi geçmekte olan sistemlerin birincisi, "sosyal sistem" olmakla beraber bu sistemin aileler, toplumlar, diller, ekonomik unsurlar ve siyasi yapılanmalar gibi pek çok unsurdan oluştuğu görülmektedir. Söz konusu olan ikinci sistem ise ekolojik sistemdir. Bahsi geçen iki sistemin birlikte bir üst katmanda yer almakta olan eko sosyal sistemleri meydana getirdikleri ifade edilmektedir. Günümüz koşullarında çevre eğitiminden sorumlu olan eğitimciler yalnızca çevreyle alakalı olgular ile prensipler konusunda bilgi

sahibi olmayla yetinilmemesi gerektiğini, bu yeterliliklerin yanı sıra bahsi geçen sorunlara yönelik olarak çözüm getirebilme becerilerinin ışığında kapsamlı bir yeterlik haznesine sahip olunması gerektiği ifade edilmektedir (Topaloğlu, 1999). Çevre eğitimleri, I., II., III. ve IV. Çevre Şuraları içerisinde başlı başına bir başlık halinde yer bulmaktadır. I. Çevre Şûrası'ndaki Netice Raporu içerisinde Türkiye'de çevre eğitimleri ile alakalı olarak alınmış olan belli başlı kararlar aşağıda sıralandığı şekilde ifade edilebilir (Çevre Bakanlığı, 1991):

1. Çevre eğitimlerinin temelinde sevgi unsurunun yer alması sağlanmalıdır.
2. Çevre eğitimlerinin içerikleri; gereksinimler ile problemlerin kapsamlarına göre dizayn edilmelidir.
3. Çevre eğitime yönelik süreçlerin bireylerin bütün yaşam sürelerini kapsar nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.
4. Çevre eğitimleri, dengelilik özelliğine sahip olmalı, bunun yanı sıra sürekli kalkınma ekseninde hayatın bütün kademelerinde ve toplumsal yapıların bütün katmanlarını içerisine dahil eden niteliğe sahip olmalıdır.
5. Dengeli kalkınmanın bütün resmi ile özel kurum ve kuruluşların ayrı düşünülemez bir parçası olması sağlanmalıdır.
6. Çevre eğitimlerinin önceliğinin bireylerdeki çevre bilincinin yaygınlaştırılması olmak zorundadır.
7. Çevre eğitimleri aktif anlayış temelleri içerisinde değerlendirilmeli, bunun yanı sıra örgütsel yapıların gerçekleştirdikleri çevre eğitim programlarının desteklenmesi sağlanmalıdır.
8. Çevre eğitimlerine yönelik politikaların; laik ve katılımcı demokrasi zihniyeti dahilinde geliştirilmesi sağlanmalıdır.
9. Bu kapsamdaki eğitimlerin mutlak suretle önyargı unsurlarından uzak tutulması sağlanmalıdır.
10. Çevre eğitimleri, toplumsal yapılar içerisinde yaşamlarını devam ettirmekte olan her bir bireyin sorumluluklarının geliştirilmesini hedeflemeli, buna yönelik planlamalara dayanmalıdır.
11. Farklı gruplara yönelik olarak düzenlenen eğitimlerde, eğitimlere dahil olan grupların duyarlılıklarının olduğu durumlar mutlak suretle göz önünde bulundurulmalıdır.
12. Çevre eğitimlerine toplumsal katılımların sağlanması, gönüllü örgütsel yapıların benimsenmesi ve bu örgütlere destekte bulunulması ile mümkün olabilecektir.

13. Mevzuat içerisindeki karışıklıkların eğitimlere etki etmemesi adına, kitle iletişim araçlarının çevre bilincinin sağlanabilmesi aşamalarında kullanılması son derece büyük önem arz etmektedir.
14. Çevre eğitimi süreçlerinin tamamında tatbik edilecek yöntem ve teknikler ile içeriklerin planlar içerisinde detaylı bir şekilde yer almalarına dikkat edilmelidir.
15. Planlaması yapılmış olan çevresel politikaların toplumsal yapının bütün katmanları üzerinde etkili bir şekilde tatbik edilebilmesi adına koordinasyon içeren yaklaşımların sergilenmesi gerekmektedir.
16. Çevre hususunda çalışmakta olan ve eğitimci pozisyonunda yer alan bireylerin envanterlerinin doğru bir şekilde çıkarılması gerekmektedir.
17. Çevre üzerinde denetim faaliyetleri gerçekleştirecek olan denetçiler bu denetimleri yapabilecek yeterliğe ve bilgi birikime sahip olmak zorundadır.
18. Kurumsallığa sahip olan çevre örgütlerine gidilmelidir. Bunun yanı sıra yönlendirici nitelikteki kurumların arasında koordinasyonların ve iletişim mekanizmalarının tesis edilmesi sağlanmalı, bütün çalışmaların geliştirme ile süreklilik ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilebilecek yapıya büründürülmesi gerekmektedir.
19. Bakanlık bünyesi dahilinde çevre eğitimleri hususunda özel ihtisas komisyonlarının kurulması sağlanmalıdır.
20. Çevre eğitimlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına gerekli olan mali kaynakların temin edilmesi son derece büyük önem arz etmektedir.
21. Türkiye'de karşı karşıya kalınmış olan çevresel sorunların gruplandırılması büyük bir hassasiyet ile ve doğru bir şekilde yapılmalıdır. Çevresel sorunlara dair gerek teknik gerekse de akademik altyapıları sağlam ve güçlü olan kurum ve kuruluşların yeterli ölçekte nitelik sahibi bireyler yetiştirmelerine mümkün olduğunca önem ve destek verilmelidir.
22. İnsanların biyolojik, fiziksel ve sosyal çevreleriyle bütünlük arz ettikleri doğru bir şekilde ifade edilmelidir.
23. Çevre eğitimlerinin yerleşik bir tarzdan ziyade sürekli ve uygulamalı bir biçimde gerçekleştirilmesine dikkat edilmelidir.
24. Çevre unsurlarının muhafaza edilmesi ve geliştirilmesi noktasında doğal çevreler ile beraber yakında bulunan çevrelerin de sağlıklı pozisyonlara dönüştürülmesine büyük bir önem verilmelidir.
25. Bakanlığın koordinatörlüğü ve desteği ile, ilgili kuruluş ve kurumların dahil olmaları kaydı ile çevre eğitimleri araştırma ve geliştirme merkezlerinin kurulması sağlanmalıdır.

2.5.2. Çevre Eğitimlerinin Gerekliliği

Çevre duyarlılık ve bilincinin kazandırılması adına gerçekleştirilmesi icap eden çevre eğitimlerinin, eşitlik ilkesinin esas alınması sureti ile toplumsal yapının bütün katmanlarını içerisinde alacak bir biçimde planlanmasının yapılması, bilimsel, teknik ve etik boyutları göz önünde bulundurarak bütüncül bakış açıları ile şekillendirilmesi, bunların yanı sıra evrensel kimliklere büründürülmesi son derece büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, çevre bilincinin kazandırılması noktasında belirleyiciliğe sahip olan en önemli unsur çevre eğitimleridir. Bu eğitimlerin mümkün olabilecek en üst düzeyde yaygın bir hal alması, bütün yaş gruplarına, bütün eğitim kademelerine ve bütün meslek gruplarına belli programlar doğrultusunda verilmesi çok büyük önem taşımaktadır. Bahsi geçmekte olan bu eğitimlerin bilhassa okul öncesi evrelerde yaygın ve anlaşılır bir şekilde verilmesi, gerek mevcut çevresel sorunların çok daha net bir şekilde anlaşılması, çözümlerine yönelik olarak yapılabilecek şeylerin kavratılması, gerekse de söz konusu olan sorunların gelecek dönemler içerisinde tekrar etmemesini sağlama bakımından çok büyük katkılarının olacağı oldukça sık bir şekilde dile getirilmektedir. Okul öncesi dönemde verilecek bu eğitimlerin, çevre bilincinin çok küçük yaş gruplarına indirgenmesi neticesinde geleceğe yönelik çok sağlam adımlar atılması anlamını taşıdığı rahatlıkla ifade edilebilir. Bunların yanında çevre mühendisliğine yönelik olarak verilen eğitimlerin yalnızca mühendisliğe yönelik bilgiler ile kısıtlı kalmaması, bu mühendislik alanı ile beraber hukuk, tıp ve sosyal bilimler başta olmak üzere bütün alanların müfredatlarına dahil edilmesi de bahsi geçen sorunların bertaraf edilmesine yönelik politikalara çok büyük destek sağlayacaktır. Kamu kurum ve kuruluşları içerisinde görev yapmakta olan çalışan bireylerin de hizmet içi eğitimler aracılığı ile bu çok önemli husus noktasında bilgi sahibi olmalarının sağlanması da son derece büyük önem arz etmektedir (Kavruk, 2002).

Bahsi geçmekte olan stratejilerin tamamının ışığında çevre eğitimleri adına gerçekleştirilecek öğretim programlarının geliştirilmesi üzerine temel teşkil ettiğine inanılan ilkeler aşağıda sıralandığı şekilde ifade edilmektedir;

1. Çevreyi koruma eğitimleri, çevrede değişim gösteren koşullar karşısında yöntemler ile içerikler bakımından süreklilik sergileyen yollar tercih edilmelidir.
2. Ülkenin içerisinde yer almakta olan her yaş ve her meslek grubunun aynı eğitimlerden faydalandırılmak sureti ile ortak bir bilinç dalgası oluşturmak esas olmalıdır.

3. Çevreyi koruma eğitimlerinin fonksiyonel nitelikler barındırabilmesi adına; gerekliliği bulunmakta olan kanuni ve idari düzenlemelerin aksatmadan ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesinin önemi son derece büyüktür.
4. Çevrenin, kavram bakımından bir bütün biçiminde anlaşılması hem bu eğitimi veren öğretici bireyler hem de bu eğitimlerden faydalanmayı amaçlayan bireyler bakımından büyük kolaylıklar sağlayabilme potansiyeline sahiptir.
5. Çevreyi koruma eğitimleri, bütün bireylerin yaşamları süresince aralıksız bir şekilde sürecek eğitimler biçiminde planlanmalıdır.
6. Çevreyi koruma eğitimleri, disiplinler arası anlayışlar ile ele alınmakla birlikte her eğitim bütün hedef kitleler ve bütün eğitimler üzerindeki ağırlığı ve içeriğinin saptanma zorunluluğu bulunmaktadır. Bahsi geçmekte olan bu ağırlık ve içeriklerin saptanma işlemlerinde, çevre olgusunun bölgesel, ulusal ve evrensel bakımlardan incelenmesi son derece büyük önem arz etmektedir.
7. Mevcut durumda var olan ve gelecek dönemlerde karşı karşıya kalınması mümkün olan çevresel sorunların incelemesi yapılırken tarihsel gerçeklik ve içeriklerin çevrenin muhafaza edilmesi üzerine son derece olumlu katkılarının bulunduğu ifade edilmektedir.
8. Bütün düzeyler üzerine eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştiren eğitim kurum ve kuruluşlarında öğrenim gören öğrencilere bahsi geçmekte olan konunun önemiyetinin kavratılmasının yanı sıra etkili bir kamuoyu oluşabilmesi için basın ve yayın kuruluşlarından faydalanmak tahmin edilenden çok daha büyük katkı sağlayabilmektedir.
9. Çevrenin etkili ve keyifli bir şekilde tanıtılmasını sağlayan, çevre ile alakalı konular üzerinde duran yazarların tanıtılması ve bu yazarların eserlerinin yayınlanmasına yönelik teşvik edici aktiviteler düzenlenmelidir.
10. Çevrede koruma altına alınmış olan eserlere yönelik tanıtım faaliyetleri gerçekleştirilmeli, bunun yanı sıra bu faaliyetlerin eğitim müfredatları ile örtüştürülmek kaydı ile bütün eğitim kademeleri üzerinde ders olarak anlatılması sağlanmalıdır.

Çevresel değerlere saygı düzeyi yüksek olan toplumlar inşa edebilmek adına öncelikli olarak toplumsal yapıyı teşkil etmekte olan yurttaşların doğru bilgiye erişmelerine olanak sağlama, verilmesi planlanmış olan eğitimleri bu doğrultuda biçimlendirme gerekliliği bulunmaktadır. Çevre eğitimleri, yeryüzünde bulunmakta olan doğal kaynakları sürdürülebilir şekillerde yönetebilmek ve bireylere çevreyle alakalı bilgiler, bilinç, beceriler ile değerler kazandırmak sureti ile çevreyi koruma hususunda bireylerin mesuliyetler üstlenmelerine ortam hazırlayacak bir biçimde şekillendirilmelidir.

2.6. Çevre Eğitiminin Amaçları

Çevre eğitimi, insanın sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesi diye tanımlanmaktadır. Çevre eğitimi dünyanın karşı karşıya bulunduğu sorunlardan haberdar olan, bu sorunların nasıl çözülebileceğini bilen ve buna gönüllü olarak katılabilecek vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Çevre eğitiminin asıl amacı, bireyin çevreyle ilgili konularda duyarlılık kazanması, bilinçli davranarak çevreyle etkileşiminde eleştireci bir bakış açısı geliştirmesi ve gelecek kuşaklara sağlıklı ve temiz bir çevre bırakmasının sağlanmasıdır (Doğan, 1997).

Ayrıca çevresel sorumluluk bilincine sahip vatandaşlar yetiştirmektir. Evre eğitimiyle, insanların ekolojik dengeyi ve bu denge içindeki kendi yerlerini kavramaları, gezegenle nasıl uyum içinde yaşayabileceklerine ilişkin görüş geliştirmeleri, etkin ve sorumlu bir katılım için gerekli becerileri kazanmaları da amaçlanmaktadır (Geray, 1995).

1975 yılında Stockholm deklarasyonu esas alınarak, BM Çevre Programı (UNEP)'na ilave olarak Uluslararası Çevre Eğitimi Programı (IEEP) başlatılmıştır. 14-26 Ekim 1977'de UNESCO'nun Tiflis'te düzenlediği Konferans çevre eğitimiyle ilgili ilk Uluslararası toplantıdır. Bu toplantıda çevre eğitiminin amaçları belirlenmiştir. Bu toplantıyla ilgili Tiflis Deklarasyonu beş maddeden oluşmaktadır (DPT, 1994):

1. Çevre ve çevre sorunlarına yönelik haberdar oluş ve duyarlılık ve farkındalığın oluşturulması,
2. Çevre ve çevreyle ilgili problemler konusunda bilgilendirme,
3. Çevrenin korunması ve iyileştirilmesine yönelik bilinçli tutumlar geliştirilmesi ve aktif çalışma yapılması,
4. Çevre sorunlarının saptanması ve çözümü için gerekli tutum davranışların bireylere kazandırılması,
5. Çevre sorunlarının ortadan kaldırılması için aktif çalışma.

Çevre eğitimiyle görevli öğretim elemanlarında bulunması gereken kişilik özellikleri, bilgi ve beceriler IEEP tarafından yayınlanmıştır (Özdemir, 2003):

2.7. Türkiye'de Çevre Eğitimleri

1970 ile 1980 dönemi yılları çevresel problemlerin ciddi boyutlara vardığı yıllar olarak dikkat çekmektedir. Bahsi geçen yıllar içerisinde çevresel sorunlar adına belli başlı çözüm tavsiyeleri geliştirilirken çevre eğitimlerinin de gündeme gelmeye başladığı

görülmektedir. Türkiye’de çevre olgusunun 1982 Anayasası’yla beraber kanunlar içerisinde yer aldığı ifade edilmektedir. Anayasa'nın 56. Maddesi içerisinde herkesin, sağlıklı ve dengeli bir çevre içinde yaşama hakkının bulunduğu ifade edilmektedir. Çevrenin geliştirilmesi, çevre sağlığının muhafaza edilmesi, bunların yanı sıra çevre kirliliğinin önlenmesinin devletin ve yurttaşların görevi olduğu vurgulanmaktadır. Vurgulanmış olan bu madde doğrultusunda; çevrenin korunmasının, çağdaş yaklaşımlar ile, anayasal güvence altına alındığı görülmektedir.

1990 ile 2000 yılları arasını kapsayan dönem "Çevre Eğitimi için Dünya On yılı" şeklinde belirlenmekle beraber, 21.yüzyılın ilk on yılı içerisinde Çevre Eğitimleri ve Öğretimi Eylem Planı'nın düzenlenmesi adına 1977 senesinde uluslararası bir kongrenin tertip edilmesinin ön görüldüğü dile getirilmektedir. Çevre eğitimleri ile öğretimleri hususunda

1990’lı seneler için Uluslararası Eylem Stratejisi belirlenmekle beraber ülkemizde bu doğrultuda etkinlik ve faaliyetlerin gerçekleştirildiği görülmektedir (Dinçer, 1991).

Türkiye’de çevre eğitimlerinin 1991 yılı itibarı ile örgün eğitim sistemi içerisinde işlenmeye başladığı göze çarpmaktadır. Bir hayli geç kalınmış olsa da örgün eğitim sistemleri içerisinde çevre eğitimleri öğretilmeye başlamakla beraber yeni programların ve planların yeterli derecede hazırlandığını söylemek mümkün değildir. Bunların yanı sıra eğitim ve öğretim kurumlarında bahsi geçmekte olan derslerin alanında uzman olan bireyler tarafından değil, farklı branşlara mensup olan öğretmenler aracılığı ile verildiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda en büyük problemlerden bir tanesi de, çevre ile alakalı derslerin zorunlu dersler kapsamında verilmesinden ziyade seçmeli ders kapsamında öğrencilerin tercihlerine bırakılmak sureti ile verilmesidir.

Millî Eğitim Bakanlığı denetimlerinde açılmakta olan sürücü kursları içerisinde devam ettirilen programlarda çevre bilimlerinin yer aldığı göze çarpmaktadır. Bahsi geçmekte olan derste çevre ile alakalı temel bilgiler, çevre ile trafik arasında bulunan ilişki, çevre kirliliği olgusunun insan sağlığına, bitkiler ile hayvanlar üzerindeki etkisi, çevre tanımları, sürücülerin ve araçların sebebiyet verdikleri kirlilikler ile dikkat edilmesi gereken hususlar ve alınması gereken önlemler biçimindeki konuların yer aldığı görülmektedir.

MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü’nün himayesinde sürdürülmekte olan programlara çırak pozisyonunda kayıtlı durumda olan öğrencilerin çevre olgusuna yönelik duyarlılık seviyelerini yükseltmek, bunun yanı sıra aktif katılımlarını sağlayabilmek amacı ile ders programları içerisinde çevresel hususlara yer

verildiği ifade edilmektedir. Bahsi geçmekte olan hususlar; çevre, çevresel sorunlar, hava kirliliği, su, toprak, gürültüdür.

II. Çevre Şurası Sonuç Raporu'nda yer alan "Çevre Eğitimlerinin Kurumsallaştırılması" başlığında, uygulamalar esnasında karşı karşıya kalınan belli başlı problemlerden söz edilmektedir. Bu raporun aşağıda sıralandığı şekilde özetlenmesi mümkündür (Çevre Bakanlığı, 1995):

1. Çevre eğitimleri ile alakalı olarak yeter düzeyde ve kalitede ders kitapları, araçlar ile gereçlerin vb. bulunmaması, bunun yanı sıra hedef kitlelere aktarılması anlamında belli başlı zorluklar yaşanması.
2. Çevre eğitimlerini verebilecek nitelik düzeyinde eğiticilerin ve bu alanda görev yapacak öğretmenlerin yeterli sayı ve düzeyde yetiştirilmemiş olması.
3. Çevre eğitimlerinin klasik eğitim yaklaşımlarıyla verilmesine yönelik çabalar, ezberci anlayışa sevk eden uygulamalar, yaparak yaşayarak öğrenme anlayışını reddeden, öğretici merkezli faaliyetlerin yürütülmesi, teorik anlatım uygulamalarına odaklanılmış olması.
4. Yükseköğretim kademeleri içerisinde çevre bilimi programlarından daha ziyade çevre mühendisliğine yönelik programlarının benimsenmesi ve bu programlara ağırlık verilmesi ve bu durumun öğretmen yetiştirilmesi bakımından problem teşkil etmesi.
5. Çevre eğitimlerinin çok daha aktif ve verimli bir şekilde icra edilmesinde son derece mühim roller üstlenmekte olan gönüllü kurum ve kuruluşların yeterli oranda teşvik edilmemesi ve bu anlamda etkin koordinasyonların tertip edilememesi.
6. Kitle iletişim araçları özelinde toplumsal yapının adeta tuğlaları olan her kesimden bireyin çevre eğitimleri konusunda gerekli katkıyı alamamaları.

2.8. Çevre Bilinci, Duyarlılığı ve Farkındalığı

Bilincin, kişilerin kendilerini ve çevrelerini tanıyabilme yetenekleri, şuur, algı ile bilgi unsurlarının zihinsel düzeyde berrak bir şekilde izlenme süreci, temel bilgiler, temel görüşler, herhangi bir topluluk içerisindeki psikolojik etkinliklerin ve psikolojik unsurların tamamı biçiminde tanımlandığı görülmektedir. Bireyler, gereksinim duydukları sürece doğanın kendilerine sunduğu avantajlardan yararlanmışlardır. Buna mukabil bu avantajlardan yararlanırken, çevreye yönelik gerekli bilince ve duyarlılığa sahip olmayan bireylerin doğa üzerinde çok ciddi boyutta tahribatlar gerçekleştirdikleri, bu tahribatların yalnızca gerçekleştiği döneme değil, gelecek dönemler adına da son derece büyük sorunlara sebebiyet verdiği görülmüştür. İnsanlar, kendilerinin de bizzat içerisinde buldukları ortamlarda yarattıkları tahribatların bir şekilde kendilerine de

zarar vermeye başladığını fark ettikten sonra bu hatadan dönmeyi ve yaratılmış tahribatların giderilmesine yönelik faaliyetler gerçekleştirme gereği duymuşlardır. Bu bağlamda doğanın yeniden kazanılması için gerçekleştirilen bu çabalar bütünü çevre bilinci şeklinde tanımlanabilmektedir.

Çevre bilinci olgusunun bir hareket şeklinde görülmeye başlanması 1960'lı yıllara kadar uzanmaktadır (Önen,1994). Çevresel sorunların akademisyen bireylerin, politikacıların, kamuoyunun ve belli başlı uluslararası kuruluşların ilgilerini çekmeye başlaması 1960'lı senelerin son dönemlerine denk gelmektedir. "Duyarlı" kelimesi, duyma, dış faktörlere karşı hassasiyet göstermeyken, "duyarlılık" kelimesinin duyarlı olabilme hali şeklinde tanımlandığı dikkati çekmektedir. Duyarlılık olgusuna çevresel sorunlar penceresinden bakıldığı takdirde ise; çevre problemleri ile karşı karşıya kalan bireyler veya toplumsal yapının kendilerine etki eden çevresel sorunlar karşısında, verdikleri reaksiyonlar çevre duyarlılığı şeklinde tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra, değişik toplumsal ya da mali gelişmişlik seviyelerinde yer alan toplumların çevresel sorunlarının da değişik nitelikler barındırdığı ve bahsi geçmekte olan bu sorunlar karşısında sergiledikleri duyarlılığın şekli ve seviyeleri de farklılıklar göstermektedir. Sanayileşme faaliyetlerinin çok yukarı seviyelere çıkmış olduğu gelişmişlik düzeyi yüksek batı toplumları içinde yoğun üretim ile tüketim kaynaklı olan çevresel sorunlar karşısında duyarlı davranışlar sergilenirken ekonomik problemlerine çözüm getirememiş toplumların benzer durumlar karşısında sergiledikleri tutum ve davranışların yeteri kadar duyarlılık içerdiğini söylemek mümkün değildir (Sama, 2003).

2.5. İlgili Araştırmalar

Sungurtekin (2001), "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi Kapsamında Ana ve "İlköğretim Okullarında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi" çalışmasında ise müzik yoluyla öğrencilerde çevre bilincini oluşturma konusunu irdelemiş, müzik derslerinde bu bilincin ne şekilde verilebileceği konusunda öneriler geliştirmiş ve "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi'ni" tanıtmıştır.

Morgil, Yılmaz ve Cingör (2002), "Fen Eğitiminde Çevre ve Çevre Koruma Projesi Hazırlamasına Yönelik Çalışma" başlıklı araştırmalarında ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi konusundaki düzeyleri ve çevre eğitimiyle ilgili olarak okullardaki fen derslerinde yapılabilecek çalışmalar araştırılmıştır. Çalışmanın başlangıcında öğrencilerin çevre eğitimi konusundaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Ancak öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı modeli ile çevre eğitimi

konusunda projeler hazırlaması sonucunda bilgi düzeylerinde önemli ölçüde artış görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, “araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler” yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama modelinde ve nicel olarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012, s.79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek öğretmenler arasından “Seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen en az 350 (üç yüz elli) sınıf öğretmenine ulaşılarak ölçek sorularının tamamını cevaplayan, okul adı veya ad soyad yazmayan 323 öğretmenden veriler toplanmıştır. Söz konusu öğretmene ait kişisel bilgiler ve dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Değişken	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	177	54,8
	Erkek	146	15,2
Yaş	23-35	46	14,2
	36-40	95	29,4
	41-45	71	22,0
	46 ve üstü	111	34,4

(Devamı arkadadır)

Tablo 3.1. *Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri (Devamı)*

Değişken	Kategori	n	%
Kıdem	1-10 yıl	38	11,8
	11-15 yıl	80	24,8
	16-20 yıl	57	17,6
	21-25 yıl	87	26,9
	26 ve üzeri	61	18,9
Medeni Durum	Evli	269	83,3
	Bekar	54	16,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	274	84,8
	Lisansüstü	49	15,2
İlçe	Pamukkale	106	32,8
	Merkezefendi	217	67,2
Çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alma durumu	Aldım	82	25,4
	Almadım	241	74,6

Tablo 3.1’de araştırmaya katılanların kişisel özellikleri dağılımları yer almaktadır. Bu tabloda öğretmenlerin genelinin % 54,8 oranla kadınlardan oluştuğu, % 34,4 oranla 46 ve üzeri yaşlardakilerden oluştuğu görülmektedir. Kıdem olarak genelinin % 26,9 oranla 26 yıl ve üzeri kıdemlilerden oluştuğu, % 83,3 oranla evli, % 84,8 oranla lisans mezunlarından oluştuğu görülmektedir. İlçe olarak büyük kısmının % 67,2 oranla Merkezefendi ilçesinde çalıştıkları ve büyük oranda % 74,6’sının çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim almadığını belirttiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki bölümden oluşacaktır. Anketin birinci bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlere ait genel bilgiler “Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı İlçe, Çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alma durumu” olmak üzere 7 soru bulunacaktır. İkinci bölümde Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla ise 45 maddeden oluşan “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği (ÇSYTÖ)” bulunmaktadır. Ölçeği Güven (2013) çalışmasında geliştirmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO değeri .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alpha değeri .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca her bir faktöre ilişkin güvenilirlik değerleri ayrı ayrı hesaplanmış ve ilk faktörde bulunan 17 maddenin güvenilirlik değeri Cronbach alpha .93, ikinci faktörde bulunan 11 maddenin güvenilirlik değeri Cronbach alpha .90, üçüncü faktörde bulunan 8 maddenin güvenilirlik değeri

Cronbach alpha .68, dördüncü faktörde bulunan 4 maddenin güvenilirlik değeri Cronbach alpha .75 ve son faktörde bulunan 5 maddenin güvenilirlik değeri Cronbach alpha .59 olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar; Alma (2, 3, 6, 7, 8, 12, 18, 36 maddelerle); Tepkide Bulunma (1,4,10,11,17,22,23, 24, 25, 30, 32, 35, 37, 38, 40, 43, 45 maddelerle); Değer Verme (9, 14, 29, 39 maddelerle); Örgütlenme (13, 15,16,20,26, 27, 31, 33, 34, 41, 44 maddelerle) ve Kişilik Haline Getirme (5, 19, 21, 28, 42 maddelerle) ölçülmektedir. Olumsuz ifadeler içeren 5, 6, 7, 13, 15, 16, 26, 27, 41, 44, 45. maddeler ters kodlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin güvenilirliği için yapılan Cronbach Alpha değerinin ,861 olduğu ve ölçek verilerinin güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler gerekli izin başvuruları yapıp izinler alındıktan sonra ölçek fotokopi ile çoğaltılmıştır. Ölçeğin uygulanacağı okullara gidilerek gerekli açıklamalar okul yöneticileri ve öğretmenlerine yapılmıştır. İstekli olanların özgür iradeleri ile doldurmaları okul, ad, soyad vb. kişisel veriler yazmamaları istenmiştir. Bu şekilde veriler toplanmıştır. Ölçeği gönüllü olanlar doldurmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli ili genelinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevaplar SPSS 24 istatistik programına kodlanarak girişi yapılmıştır. Söz konusu SPSS programı ile analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin kişisel/demografik durumlarının analizinde “betimsel istatistikler (frekans ve yüzde)” kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normal dağılım analizi “basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılarak” yapılmıştır.

Toplanan verilerin dağılımının normallik analizini test etmek için yapılan basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği (ÇSYTÖ) ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi

Ölçek ve Alt Boyutları	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Alma boyutu	1,356	-1,440
Tepkide bulunma boyutu	1,175	-1,257
Değer verme boyutu	,542	-,697
Örgütlenme boyutu	1,573	-1,052
Kişilik haline getirme boyutu	1,377	-1,109
Genel ortalama	1,811	-1,583

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ölçek ve alt boyutlarının “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -1,58 ile 1,81 aralığında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Şencan (2002) çalışmasında -3 ile +3 arasındaki değerlerin normal dağılım kabul edildiğini belirtmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı analizlerde parametrik testlerin kullanılması gerektiğinden analizler parametrik testler kullanılarak yapılmıştır. Manidarlık düzeyi olarak $\alpha = .05$ değeri dikkate alınmıştır.

Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği (ÇSYTÖ) tutum oranlarının sınırları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1,00 – 1,66 Olumsuz

1,67 – 2,33 Orta

2,34 – 3,00 Olumlu şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada verilerin analiz sürecinde aşağıda verilen istatistiksel yöntemler gerçekleştirilmiştir.

1) Araştırmanın katılımcı yöneticilerinin kişisel değişkenlerin dağılımlarının analizinde “betimsel istatistikler (frekans ve yüzde)” kullanılmıştır.

2) Eğitim yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum gibi kategorik ikili değişkenler arasındaki fark analizinde “Bağımsız Örneklem T” testi yapılmıştır.

3) Eğitim yöneticilerinin yaş, kıdem gibi ikiden fazla kategorik değişkeni inceleyen “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” analizi yapılmıştır ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

“1. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarına yönelik algıları nedir?, 2. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algıları nedir? Ve 3. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algıları; “Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı İlçe, Çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olmak üzere 3 alt problemle bunlara ait bulgu ve yorumlar verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarına yönelik algıları nedir?” biçiminde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarına yönelik algılarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma” sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıklarına Yönelik Algıları*

Maddeler	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
1. Çevre sorunlarının nasıl ortaya çıktığını merak ediyorum	323	2,75	,63	Olumlu
2. Çevre sorunlarının asıl kaynağının eğitimsizlik sonucu oluşan zihniyet olduğunun bilincindeyim	323	2,84	,47	Olumlu
3. Bazen doğa olaylarının da çevre sorunlarına neden olduğunu fark ettim	323	2,66	,63	Olumlu
4. Dünyanın diğer ülkelerinde bazı insanların aç kalması, yiyecek besin maddesi bulamaması beni çok derinden etkiliyor	323	2,94	,26	Olumlu
*5. Çevre sorunlarını gidermeye yönelik bir	323	2,46	,69	Olumlu

çalışma yapma ya da proje üretme niyetinde değilim				
*6. Çağımızda toprak kirlenmesine neden olan olaylar pek fazla ilgimi çekmiyor	323	2,91	,36	Olumlu
*7. Asit yağmurlarının neden olduğu çevresel sorunlarla ilgili bilgi sahibi değilim	323	2,24	,86	Orta
8. Su kirliliğinin insanlara olduğu kadar diğer canlılara da büyük zararlar verdiğinin farkındayım	323	2,96	,22	Olumlu
9. Günümüzde karşı karşıya kaldığımız çevre sorunlarını çok önemli buluyorum	323	2,98	,14	Olumlu
10. Radyoaktif kirlenmenin insan sağlığına etkisini düşündükçe nükleer santraller konusunda çok daha fazla kaygılanıyorum	323	2,88	,40	Olumlu
11. Sanayi kuruluşlarının yol açtığı kirlilik beni her geçen gün biraz daha fazla huzursuz ediyor	323	2,97	,17	Olumlu
12. Hava kirliliğinin ne denli büyük çevre felaketlerine yol açtığının farkındayım	323	2,98	,14	Olumlu
*13. Çevre sorunlarını önlemede çevre eğitiminin çokta gerekli olduğunu zannetmiyorum	323	2,75	,61	Olumlu
14. Çevre kurum ve kuruluşlarının (TEMA, ÇEVKO vb) çalışmalarının takdir ediyorum	323	2,76	,48	Olumlu
*15. Erozyon olayının abartıldığı kadar büyük ölçekli olmadığı kanısındayım	323	2,82	,50	Olumlu
*16. Sanayi kuruluşlarının çevreye zarar verdiği fikrinde değilim	323	2,88	,41	Olumlu
17. Cadde, sokak ve evlerin çok fazla ışıklandırılmasından rahatsız oluyorum	323	2,63	,63	Olumlu
18. Toprak kirliliğinin endişe verici düzeye ulaştığının bilincindeyim	323	2,92	,33	Olumlu
19. Kendi hayat tarzımda yaptığım küçücük değişikliklerin bile çevreyi doğrudan etkilediğini bildiğim için davranışlarıma özen gösteriyorum	323	2,95	,21	Olumlu
20. Çevre sorunlarının yerel değil küresel olduğu fikrini savunuyorum	323	2,75	,54	Olumlu
21. Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili faaliyetleri onaylıyorum	323	2,74	,49	Olumlu
22. Her türlü çevresel faaliyette etkin görev almaktan zevk duyuyorum	323	2,78	,46	Olumlu
23. Sera etkisi ve küresel ısınmanın gezegenimizin sonunu getirmesinden korkuyorum	323	2,82	,46	Olumlu
24. Günün birinde içmek için bile temiz su bulamamaktan tedirginim	323	2,91	,35	Olumlu
25. Zaman geçtikçe daha fazla sayıda ormanımızı yitireceğimizden tedirginim	323	2,95	,26	Olumlu
*26. Bireysel olarak aldığım tedbirlerin çevre sorunlarını önleyebileceğinden emin değilim	323	1,89	,86	Orta
*27. Çevredeki kirliliğinin kentleşme sonucu oluştuğunu düşünmüyorum	323	2,42	,83	Olumlu
28. Herhangi bir ürünü satın alırken geri	323	2,71	,52	Olumlu

dönüşümlü olanları almayı tercih ediyorum				
29. Teknolojik gelişme ve bilimsel icatların çevre sorunlarını çok kısa bir sürede çözeceği inancındayım	323	1,89	,75	Orta
30. Günümüz yaşam standartlarının hava kirliliğine neden olması beni çok üzüyor	323	2,95	,24	Olumlu
31. Sanayi kuruluşlarının çevresel etki değerlendirme raporu hazırlamalarını uygun bulmuyorum	323	1,85	,85	Orta
32. Ozon tabakasının her geçen yıl biraz daha incelmesinden ciddi şekilde endişeliyim	323	2,92	,33	Olumlu
33. Çevre sorunlarını önlemek için gerekirse ulaşabildiğim herkesle görüşmeyi düşünüyorum	323	2,63	,57	Olumlu
34. Ne pahasına olursa olsun turizm faaliyetlerinin artmasını ve turizmin gelişmesini gerekliliğine inanıyorum	323	1,66	,79	Olumsuz
35. Dünyadaki en büyük problemlerden birinin katı atıklar olduğu ayrımını yapabiliyorum	323	2,82	,42	Olumlu
36. Küresel çevre sorunlarının türlerin yok oluşuna neden olduğunun farkındayım	323	2,94	,27	Olumlu
37. İnsanların neden olduğu deniz, göl ve akarsulardaki kirlilik beni oldukça rahatsız ediyor	323	2,97	,17	Olumlu
38. Bir gün hava kirliliğine bağlı ciddi bir rahatsızlık geçirmekten korkuyorum	323	2,75	,63	Olumlu
39. Asit yağmurlarının neden olduğu çevresel sorunları ilgiyle takip ediyorum	323	2,84	,47	Olumlu
40. Erozyon ile kaybedilen topraklar beni oldukça endişelendiriyor	323	2,66	,63	Olumlu
*41. Çevre sorunlarına yönelik çalışma ve etkinliklere katılmayı vakit kaybı olarak görüyorum	323	2,46	,69	Olumlu
42. Bir ürünü satın alırken çevreye yönelik işaretler taşıyıp taşımadığına bakmayı alışkanlık haline getirdim	323	2,63	,63	Olumlu
43. Ülkelerin gelişmesi ve diğer ülkeler ile rekabet edebilecek duruma gelmesi için çevresel kaynaklarını sonuna kadar kullanmasını kabul edilebilir buluyorum	323	2,92	,33	Olumlu
*44. Çevre sorunlarının bir süreç sonucunda oluştuğunu düşünmüyorum	323	2,82	,50	Olumlu
*45. Gürültünün de bir çeşit kirlilik olduğunu düşündüğüm için buna neden olacak davranışları göstermekten rahatsız oluyorum	323	2,88	,41	Olumlu

Tablo 4.1.'de öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarıyla ilgili en yüksek katılımların ($\bar{X} = 2,98$) ortalamayla ve “Olumlu” seviyesinde “Günümüzde karşı karşıya kaldığımız çevre sorunlarını çok önemli buluyorum” ve “Hava kirliliğinin ne denli büyük çevre felaketlerine yol açtığı”

farkındayım” maddeleri olmuştur. En düşük katılımın ise ($\bar{X}=1,66$) ortalamayla ve “Olumsuz” seviyesinde “Ne pahasına olursa olsun turizm faaliyetlerinin artmasını ve turizmin gelişmesini gerekliliğine inanıyorum” maddesine olmuştur. Diğer maddelere katılımlar ise şöyle olmuştur.

“ Çevre sorunlarının nasıl ortaya çıktığını merak ediyorum” maddesine ($\bar{X}=2,75$) ortalamayla “Olumlu”, “ Çevre sorunlarının asıl kaynağının eğitimsizlik sonucu oluşan zihniyet olduğunun bilincindeyim” maddesine ($\bar{X}=2,84$) ortalamayla “Olumlu”, “ Bazen doğa olaylarının da çevre sorunlarına neden olduğunu fark ettim” maddesine ($\bar{X}=2,66$) ortalamayla “Olumlu”, “ Dünyanın diğer ülkelerinde bazı insanların aç kalması, yiyecek besin maddesi bulamaması beni çok derinden etkiliyor” maddesine ($\bar{X}=2,94$) ortalamayla “Olumlu”, “ Çevre sorunlarını gidermeye yönelik bir çalışma yapma ya da proje üretme niyetinde değilim ” maddesine ($\bar{X}=2,46$) ortalamayla “Olumlu”, “ Çağımızda toprak kirlenmesine neden olan olaylar pek fazla ilgimi çekmiyor” maddesine ($\bar{X}=2,91$) ortalamayla “Olumlu”, “ Asit yağmurlarının neden olduğu çevresel sorunlarla ilgili bilgi sahibi değilim ” maddesine ($\bar{X}=2,24$) ortalamayla “Orta”, “ Su kirliliğinin insanlara olduğu kadar diğer canlılara da büyük zararlar verdiğinin farkındayım ” maddesine ($\bar{X}=2,96$) ortalamayla “Olumlu”, “Radyoaktif kirlenmenin insan sağlığına etkisini düşündükçe nükleer santraller konusunda çok daha fazla kaygılanıyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,88$) ortalamayla “Olumlu”, “ Sanayi kuruluşlarının yol açtığı kirlilik beni her geçen gün biraz daha fazla huzursuz ediyor ” maddesine ($\bar{X}=2,97$) ortalamayla “Olumlu”, “Çevre sorunlarını önlemede çevre eğitiminin çokta gerekli olduğunu zannetmiyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,75$) ortalamayla “Olumlu”, “ Çevre kurum ve kuruluşlarının (TEMA, ÇEVKO vb) çalışmalarının takdir ediyorum” maddesine ($\bar{X}=2,76$) ortalamayla “Olumlu”, “Erozyon olayının abartıldığı kadar büyük ölçekli olmadığı kanısındayım” maddesine ($\bar{X}=2,82$) ortalamayla “Olumlu”, “ Sanayi kuruluşlarının çevreye zarar verdiği fikrinde değilim ” maddesine ($\bar{X}=2,88$) ortalamayla “Olumlu”, “ Cadde, sokak ve evlerin çok fazla ışıklandırılmasından rahatsız oluyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,63$) ortalamayla “Olumlu”, “Toprak kirliliğinin endişe verici düzeye ulaştığının bilincindeyim ” maddesine ($\bar{X}=2,92$) ortalamayla “Olumlu”, “ Kendi hayat tarzımda yaptığım küçücük değişikliklerin bile çevreyi doğrudan etkilediğini bildiğim için davranışlarıma özen gösteriyorum” maddesine ($\bar{X}=2,95$) ortalamayla “Olumlu”, “Çevre sorunlarının yerel değil küresel olduğu fikrini savunuyorum” maddesine ($\bar{X}=2,75$) ortalamayla “Olumlu”, “Sürdürülebilir kalkınma ile ilgili faaliyetleri onaylıyorum” maddesine ($\bar{X}=2,74$)

ortalamayla “ Olumlu”, “Her türlü çevresel faaliyette etkin görev almaktan zevk duyuyorum” maddesine ($\bar{X}=2,78$) ortalamayla “Olumlu”, “Sera etkisi ve küresel ısınmanın gezegenimizin sonunu getirmesinden korkuyorum” maddesine ($\bar{X}=2,82$) ortalamayla “Olumlu”, “ Günün birinde içmek için bile temiz su bulamamaktan tedirginim ” maddesine ($\bar{X}=2,91$) ortalamayla “Olumlu”, “Zaman geçtikçe daha fazla sayıda ormanımızı yitireceğimize tedirginim” maddesine ($\bar{X}=2,95$) ortalamayla “Olumlu”, “Çevredeki kirliliğinin kentleşme sonucu oluştuğunu düşünmüyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,42$) ortalamayla “Olumlu”, “Herhangi bir ürünü satın alırken geri dönüşümlü olanları almayı tercih ediyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,71$) ortalamayla “Olumlu”, “ Teknolojik gelişme ve bilimsel icatların çevre sorunlarını çok kısa bir sürede çözeceği inancındayım ” maddesine ($\bar{X}=1,89$) ortalamayla “Orta”, “Günümüz yaşam standartlarının hava kirliliğine neden olması beni çok üzüyor” maddesine ($\bar{X}=2,95$) ortalamayla “Olumlu”, “Sanayi kuruluşlarının çevresel etki değerlendirme raporu hazırlamalarını uygun bulmuyorum” maddesine ($\bar{X}=1,85$) ortalamayla “Orta”, “Ozon tabakasının her geçen yıl biraz daha incelmesinden ciddi şekilde endişeliyim ” maddesine ($\bar{X}=2,92$) ortalamayla “Olumlu”, “ Çevre sorunlarını önlemek için gerekirse ulaşabildiğim herkesle görüşmeyi düşünüyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,63$) ortalamayla “Olumlu”, “Dünyadaki en büyük problemlerden birinin katı atıklar olduğu ayrımını yapabiliyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,82$) ortalamayla “Olumlu”, “Küresel çevre sorunlarının türlerin yok oluşuna neden olduğunun farkındayım ” maddesine ($\bar{X}=2,94$) ortalamayla “Olumlu”, “İnsanların neden olduğu deniz, göl ve akarsulardaki kirlilik beni oldukça rahatsız ediyor” maddesine ($\bar{X}=2,97$) ortalamayla “Olumlu”, “ Bir gün hava kirliliğine bağlı ciddi bir rahatsızlık geçirmekten korkuyorum” maddesine ($\bar{X}=2,75$) ortalamayla “Olumlu”, “Asit yağmurlarının neden olduğu çevresel sorunları ilgiyle takip ediyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,84$) ortalamayla “Olumlu”, “Erozyon ile kaybedilen topraklar beni oldukça endişelendiriyor ” maddesine ($\bar{X}=2,66$) ortalamayla “Olumlu”, “Çevre sorunlarına yönelik çalışma ve etkinliklere katılmayı vakit kaybı olarak görüyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,46$) ortalamayla “Olumlu”, “ Bir ürünü satın alırken çevreye yönelik işaretler taşıyıp taşımadığına bakmayı alışkanlık haline getirdim ” maddesine ($\bar{X}=2,63$) ortalamayla “Olumlu”, “Ülkelerin gelişmesi ve diğer ülkeler ile rekabet edebilecek duruma gelmesi için çevresel kaynaklarını sonuna kadar kullanmasını kabul edilebilir buluyorum” maddesine ($\bar{X}=2,92$) ortalamayla “Olumlu”, “ Çevre sorunlarının bir süreç sonucunda oluştuğunu düşünmüyorum ” maddesine ($\bar{X}=2,82$) ortalamayla “Olumlu”, “ Gürültünün

de bir çeşit kirlilik olduğunu düşündüğüm için buna neden olacak davranışları göstermekten rahatsız oluyorum” maddesine ($\bar{X}=2,88$) ortalamayla “Olumlu” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Genel olarak maddelere katılımın olumlu şeklinde ve yoğun olduğu görülmüştür.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algıları nedir?” biçiminde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algıları

Ölçek ve Alt Boyutlar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Alma boyutu	323	2,81	,18	Olumlu
Tepkide bulunma boyutu	323	2,85	,17	Olumlu
Değer verme boyutu	323	2,62	,28	Olumlu
Örgütlenme boyutu	323	2,45	,24	Olumlu
Kişilik haline getirme boyutu	323	2,70	,27	Olumlu
Genel ortalama	323	2,71	,15	Olumlu

Tablo 4.2’de Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına ilişkin algıları yer almaktadır. Bu tabloda en yüksek seviyenin ($\bar{X}=2,85$) ortalamayla “olumlu” düzeyinde Tepkide bulunma boyutuna ait olduğu görülürken bütün boyutların olumlu seviyelerinde olduğu ve ortalamalarının alma boyutunda ($\bar{X}=2,81$), değer verme boyutunda ($\bar{X}=2,62$), örgütlenme boyutunda ($\bar{X}=2,45$), kişilik haline getirme boyutunda ($\bar{X}=2,70$) ve genel ortalamasının ise ($\bar{X}=2,71$) ortalamalarda olduğu görülmüştür. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarına ilişkin algılarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Daha yaşanabilir, daha temiz, daha düzenli, daha gelecek vadeden bir dünyanın inşasında bu duyarlılık oldukça önemli ve değerli görülmektedir. Bu duyarlılıkta öğretmenlerin olması sevindirici ve olumlu bir tutum ve durum olarak değerlendirilmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algıları; “Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı İlçe, Çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre t testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Cinsiyete Göre Analizi*

Ölçek ve alt boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Alma boyutu	Kadın	177	2,82	,15	1,92	,05
	Erkek	146	2,78	,21		
Tepkide bulunma boyutu	Kadın	177	2,89	,12	4,28	,00*
	Erkek	146	2,81	,21		
Değer verme boyutu	Kadın	177	2,63	,28	,46	,64
	Erkek	146	2,61	,27		
Örgütlenme boyutu	Kadın	177	2,48	,21	2,37	,01*
	Erkek	146	2,42	,26		
Kişilik haline getirme boyutu	Kadın	177	2,76	,24	4,64	,00*
	Erkek	146	2,62	,29		
Genel ortalama	Kadın	177	2,74	,11	4,27	,00*
	Erkek	146	2,67	,18		

* $p < 0,05$

Tablo 4.3’te sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyete göre analiz bulguları şöyledir;

Alma boyutunda ($t = 1,92$; $p > 0,05$) ve değer verme boyutunda ($t = ,46$; $p > 0,05$) farklılık göstermediği ancak tepkide bulunma boyutunda ($t = 4,28$; $p < 0,05$), örgütlenme boyutunda ($t = 2,37$; $p < 0,05$), kişilik haline getirme boyutunda ($t = 4,64$; $p < 0,05$) ve genel ortalama olarak ($t = 4,27$; $p < 0,05$) cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve ortalamalara bakıldığında farkın kadınlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kadınların erkeklere göre çevre sorunları ve duyarlılıklarının tepkide bulunma, örgütlenme, kişilik haline getirme ve genel olarak daha duyarlı ve bilinçli olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının yaşa göre Anova testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Yaşa Göre Analiz Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Alma boyutu	23-35	46	2,76	,24	2,01	,11	Yok
	36-40	95	2,79	,19			
	41-45	71	2,83	,15			
	46 ve üstü	111	2,83	,16			
Tepkide bulunma boyutu	23-35	46	2,80	,19	2,02	,11	Yok
	36-40	95	2,86	,19			
	41-45	71	2,88	,13			
	46 ve üstü	111	2,85	,17			
Değer verme boyutu	23-35	46	2,56	,36	,89	,44	Yok
	36-40	95	2,62	,25			
	41-45	71	2,65	,27			
	46 ve üstü	111	2,62	,27			
Örgütlenme boyutu	23-35	46	2,41	,30	4,23	,00*-	2-4
	36-40	95	2,39	,25			
	41-45	71	2,48	,22			
	46 ve üstü	111	2,50	,20			
Kişilik haline getirme boyutu	23-35	46	2,56	,30	5,32	,00*	1-2 1-3; 1-4
	36-40	95	2,71	,26			
	41-45	71	2,77	,22			
	46 ve üstü	111	2,70	,28			
Genel ortalama	23-35	46	2,65	,17	4,05	,00*	1-3; 1-4
	36-40	95	2,70	,15			
	41-45	71	2,74	,11			
	46 ve üstü	111	2,72	,14			
*p<0,05	1.23-35	2.36-40	3.41-45	4.46 ve üstü			

Tablo 4.4'de sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının yaşa göre analiz sonucunda elde edilen bulgular şöyledir;

Alma boyutunda ($F=2,01$; $p>0,05$), Tepkide bulunma boyutunda ($F=2,02$; $p>0,05$) ve Değer verme boyutunda ($F=,89$; $p>0,05$) farklılık görülemediği ancak Örgütlenme boyutunda ($F=4,23$; $p<0,05$), Kişilik haline getirme boyutunda ($F=5,32$; $p<0,05$) ve Genel ortalama olarak ($F=4,05$; $p<0,05$) farklılık görülmektedir. Farklılık gösteren boyutlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc Scheffe analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin çevresel tutum ve duyarlılıklarının yaşa göre örgütlenme boyutunda 36-40 yaş aralığındakilerle ($X_{36-40 \text{ yaş}}=2,39$) yaşları 46 ve üstü olanlar ($X_{46 \text{ ve üstü}}=2,50$) arasında ve yaşları 46 ve üzeri olanlar lehine yüksek olduğu

görülmektedir. Kişilik haline getirme boyutunda 23-35 yaş aralığındakilerle (X_{23-35} yaş=2,56) 36-40 yaş aralığındakiler (X_{36-40} yaş=2,39) arasında, 23-35 yaş aralığındakilerle (X_{23-35} yaş=2,56) 41-45 yaş aralığındakiler (X_{41-45} yaş=2,77) ve 23-35 yaş aralığındakilerle (X_{23-35} yaş=2,56) yaşları 46 ve üstü olanlar (X_{46} ve üstü=2,70) arasında ve yaşları 23-35 yaş aralığındakiler aleyhine düşük olduğu görülmüştür. Genel ortalamanın ise 23-35 yaş aralığındakilerle (X_{23-35} yaş=2,65) 41-45 yaş aralığındakiler (X_{41-45} yaş=2,74) ve 23-35 yaş aralığındakilerle (X_{23-35} yaş=2,65) yaşları 46 ve üstü olanlar (X_{46} ve üstü=2,72) arasında ve yaşları 23-35 yaş aralığındakiler aleyhine düşük olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının kıdemlerine göre Anova testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Kıdemlerine Göre Analiz Sonuçları*

Ölçek ve alt boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Alma boyutu	1-10 yıl	38	2,72	,22	3,03	,01*	1-4; 1-5
	11-15 yıl	80	2,81	,16			
	16-20 yıl	57	2,80	,22			
	21-25 yıl	87	2,82	,15			
	26 ve üzeri	61	2,84	,17			
Tepkide bulunma boyutu	1-10 yıl	38	2,81	,18	,85	,48	Yok
	11-15 yıl	80	2,85	,19			
	16-20 yıl	57	2,86	,18			
	21-25 yıl	87	2,87	,15			
	26 ve üzeri	61	2,84	,17			
Değer verme boyutu	1-10 yıl	38	2,60	,37	1,38	,24	Yok
	11-15 yıl	80	2,59	,26			
	16-20 yıl	57	2,61	,26			
	21-25 yıl	87	2,68	,26			
	26 ve üzeri	61	2,60	,28			
Örgütlenme boyutu	1-10 yıl	38	2,38	,32	2,11	,07	Yok
	11-15 yıl	80	2,42	,24			
	16-20 yıl	57	2,44	,23			
	21-25 yıl	87	2,49	,22			
	26 ve üzeri	61	2,48	,19			
Kişilik haline getirme boyutu	1-10 yıl	38	2,60	,30	2,03	,09	Yok
	11-15 yıl	80	2,60	,26			
	16-20 yıl	57	2,73	,28			
	21-25 yıl	87	2,74	,24			
	26 ve üzeri	61	2,70	,27			
Genel ortalama	1-10 yıl	38	2,65	,16	2,64	,03*	1-4
	11-15 yıl	80	2,70	,14			
	16-20 yıl	57	2,71	,16			
	21-25 yıl	87	2,74	,13			
	26 ve üzeri	61	2,71	,14			

*p<0,05 1.1-10 yıl 2.11-15 yıl 3.16-20 yıl 4.21-25 yıl 5.26 ve üzeri

Tablo 4.5'te sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının kıdem göre analiz sonucunda elde edilen bulgular şöyledir;

Alma boyutunda ($F=3,03$; $p<0,05$) ve genel ortalamada ($F=2,64$; $p<0,05$) kıdeme göre farklılık görülmüştür. Tepkide bulunma boyutunda ($F=,85$; $p>0,05$) ve Değer verme boyutunda ($F=1,38$; $p>0,05$), Örgütlenme boyutunda ($F=2,11$; $p>0,05$) ve Kişilik haline getirme boyutunda ($F=2,03$; $p>0,05$) ise farklılık görülemediği.

Farklılık gösteren alma ve çevre sorunları ve duyarlılıklarıyla ilgili genel olarak farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Post Hoc TUKEY analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin çevresel tutum ve duyarlılıklarının kıdemlerine göre Alma boyutunda kıdemleri 1-10 yıl aralığındakilerle ($X_{1-10 \text{ yaş}}=2,72$) kıdemleri 21-25 yıl olanlar ($X_{21-25 \text{ yıl}}=2,82$) arasında ve kıdemleri 1-10 yıl aralığındakilerle ($X_{1-10 \text{ yaş}}=2,72$) kıdemleri 26 ve üzeri olanlar ($X_{26 \text{ ve üzeri}}=2,84$) arasında ve kıdemleri yüksek olanlar lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çevre sorunları ve duyarlılıklarıyla ilgili genel olarak kıdemleri 1-10 yıl aralığındakilerle ($X_{1-10 \text{ yaş}}=2,65$) kıdemleri 21-25 yıl olanlar ($X_{21-25 \text{ yıl}}=2,74$) arasında ve kıdemleri yüksek olanlar lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının medeni duruma göre t testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi*

Ölçek ve alt boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{X}	s	t	p
Alma boyutu	Evli	269	2,81	,17	,94	,34
	Bekar	54	2,78	,23		
Tepkide bulunma boyutu	Evli	269	2,85	,17	,19	,84
	Bekar	54	2,85	,18		
Değer verme boyutu	Evli	269	2,63	,28	,77	,43
	Bekar	54	2,59	,29		
Örgütlenme boyutu	Evli	269	2,45	,23	,46	,64
	Bekar	54	2,44	,26		
Kişilik haline getirme boyutu	Evli	269	2,70	,27	,20	83
	Bekar	54	2,69	,28		
Genel ortalama	Evli	269	2,71	,14	,64	,51
	Bekar	54	2,70	,17		

* $p < 0,05$

Tablo 4.6’da sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının medeni durumlarına göre analiz bulguları şöyledir:

Alma boyutunda ($t = ,94$; $p > 0,05$), tepkide bulunma boyutunda ($t = ,19$; $p > 0,05$), değer verme boyutunda ($t = ,77$; $p > 0,05$), örgütlenme boyutunda ($t = ,46$; $p > 0,05$), kişilik haline getirme boyutunda ($t = ,20$; $p > 0,05$) ve genel ortalama olarak ($t = ,64$; $p > 0,05$) medeni durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının evli veya bekar olmaya göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim düzeyine göre t testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Analizi*

Ölçek ve alt boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s	t	p
Alma boyutu	Lisans	274	2,79	,18	-2,74	,00*
	Lisansüstü	49	2,87	,14		
Tepkide bulunma boyutu	Lisans	274	2,84	,18	-1,80	,07
	Lisansüstü	49	2,89	,11		
Değer verme boyutu	Lisans	274	2,61	,28	-1,03	,30
	Lisansüstü	49	2,66	,28		
Örgütlenme boyutu	Lisans	274	2,45	,24	-,44	,65
	Lisansüstü	49	2,46	,22		
Kişilik haline getirme boyutu	Lisans	274	2,69	,28	-1,20	,23
	Lisansüstü	49	2,74	,24		
Genel ortalama	Lisans	274	2,70	,15	-1,83	,05
	Lisansüstü	49	2,75	,10		

* $p < 0,05$

Tablo 4.7’de sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim düzeylerine göre analiz bulguları şöyledir:

Alma boyutunda ($t = -2,74$; $p < 0,05$) farklılık gösterdiği ve farkın lisansüstü mezunları lehine ve yüksek olduğu görülmüştür. Tepkide bulunma boyutunda ($t = -1,80$; $p > 0,05$), değer verme boyutunda ($t = -1,03$; $p > 0,05$), örgütlenme boyutunda ($t = -,44$;

$p>0,05$), kişilik haline getirme boyutunda ($t= -1,20$; $p>0,05$) ve genel ortalamada ($t= -1,83$; $p>0,05$) farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma boyutunda lisansüstü mezunları lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlar ve genel olarak eğitim seviyelerine göre farklılık görülemediği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının görev yapılan ilçeye göre t testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Çalışılan İlçeye Göre Analizi*

Ölçek ve alt boyutlar	Çalışılan İlçe	n	\bar{X}	s	t	p
Alma boyutu	Pamukkale	106	2,77	,19	-2,39	,01*
	Merkezefendi	217	2,82	,17		
Tepkide bulunma boyutu	Pamukkale	106	2,85	,19	,05	,96
	Merkezefendi	217	2,85	,16		
Değer verme boyutu	Pamukkale	106	2,60	,28	-,92	,35
	Merkezefendi	217	2,63	,28		
Örgütlenme boyutu	Pamukkale	106	2,44	,24	-,47	,63
	Merkezefendi	217	2,45	,23		
Kişilik haline getirme boyutu	Pamukkale	106	2,67	,29	-1,27	,20
	Merkezefendi	217	2,71	,26		
Genel ortalama	Pamukkale	106	2,69	,16	-1,09	,27
	Merkezefendi	217	2,71	,14		

* $p<0,05$

Tablo 4.8’de sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının çalıştıkları ilçeye göre analiz bulguları şöyledir:

Alma boyutunda ($t= -2,39$; $p<0,05$) farklılık gösterdiği ve farkın Merkezefendi ilçesinde çalışan öğretmenler lehine ve yüksek olduğu görülmüştür. Tepkide bulunma boyutunda ($t= ,05$; $p>0,05$), değer verme boyutunda ($t= -,92$; $p>0,05$), örgütlenme boyutunda ($t= -,47$; $p>0,05$), kişilik haline getirme boyutunda ($t= -1,27$; $p>0,05$) ve genel ortalamada ($t= -1,09$; $p>0,05$) farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma boyutunda Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlar ve genel olarak farklılık görülemediği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları

alt boyutlarına yönelik algılarının çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alma durumuna göre t testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumları ve Çevresel Duyarlılıkları Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Çevre Eğitimi veya Farkındalığıyla İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Analizi*

Ölçek ve alt boyutlar	Eğitim Alma	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Alma boyutu	Aldım	82	2,86	,15	3,22	,00*
	Almadım	241	2,79	,19		
Tepkide bulunma boyutu	Aldım	82	2,89	,12	2,30	,02*
	Almadım	241	2,84	,18		
Değer verme boyutu	Aldım	82	2,64	,28	,91	,36
	Almadım	241	2,61	,28		
Örgütlenme boyutu	Aldım	82	2,48	,27	1,13	,25
	Almadım	241	2,44	,22		
Kişilik haline getirme boyutu	Aldım	82	2,75	,23	1,82	,07
	Almadım	241	2,68	,28		
Genel ortalama	Aldım	82	2,75	,12	2,69	,00*
	Almadım	241	2,69	,15		

* $p < 0,05$

Tablo 4.9’da sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alma göre analiz bulguları şöyledir:

Alma boyutunda ($t = 3,22$; $p < 0,05$), Tepkide bulunma boyutunda ($t = 2,30$; $p < 0,05$) ve genel olarak ($t = 2,69$; $p < 0,05$) farklılık gösterdiği ve farkın çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alan öğretmenler lehine ve yüksek olduğu görülmüştür. Değer verme boyutunda ($t = ,91$; $p > 0,05$), örgütlenme boyutunda ($t = 1,13$; $p > 0,05$) ve kişilik haline getirme boyutunda ($t = 1,82$; $p > 0,05$) farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma, tepkide bulunma boyutlarıyla genel olarak çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlarda ise farklılık görülemediği görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları ile bunun kişisel değişkenlere göre durumu araştırılmıştır. Araştırmada aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarıyla ilgili en yüksek katılımların “Günümüzde karşı karşıya kaldığımız çevre sorunlarını çok önemli buluyorum” ve “Hava kirliliğinin ne denli büyük çevre felaketlerine yol açtığı farkındayım” maddeleri iken en düşük katılımın ise “Ne pahasına olursa olsun turizm faaliyetlerinin artmasını ve turizmin gelişmesini gerekliliğine inanıyorum” maddesine olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına ilişkin en yüksek seviyenin tepkide bulunma boyutuna ait olduğu görülürken bütün boyutların olumlu seviyelerinde olduğu ve sırasıyla değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme şeklinde izlediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çevre sorunlarına tutumları ve çevresel duyarlılıklarının yüksek olduğu ve bunun da olumlu ve çok iyi bir gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların Görümlü (2003) ve Kavruk (2002) çalışmasında ulaştığı bulguları destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıkları alt boyutlarına yönelik algılarının medeni duruma göre farklılık göstermediği, cinsiyete göre alma ve değer verme boyutlarında farklılık göstermediği ancak tepkide bulunma, örgütleme, kişilik haline getirme boyutlarıyla genel ortalamanın cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve farkın kadınlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Yaşa göre örgütleme, kişilik haline getirme ve genel ortalama yaşları 23-35 yaş arasındakiler aleyhine düşük olduğu görülmüştür. Kıdeme göre alma boyutunda ve genel ortalama farklılık olduğu ve farkın kıdemleri yüksek olanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Eğitim Düzeyine göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma boyutunda lisansüstü mezunları lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlar ve genel olarak eğitim seviyelerine göre farklılık görülemez. Çalıştığı İlçeye göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma boyutunda Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlar ve genel olarak farklılık görülemez. Çevre eğitimi veya

farkındalığıyla ilgili eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin çevre sorunlarına ilişkin tutumları ve çevresel duyarlılıklarının alma, tepkide bulunma boyutlarıyla genel olarak çevre eğitimi veya farkındalığıyla ilgili eğitim alan öğretmenler lehine yüksek olduğu görülürken diğer boyutlarda ise farklılık görülememiştir. Elde edilen bulguların Özdemir (2003) araştırmasında ulaştığı bulgularla bazı alanlarda benzerlikler göstermiştir. Yine araştırmanın bu bulgularının kısmen Morgil, Yılmaz ve Cingör (2002) bulgularıyla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

- Çevre duyarlılığının ve farkındalığının artırılması için çeşitli etkinlikler yapılabilir.
- 2021 yaz aylarında Muğla, Antalya başta olmak üzere yangında yanan yerlerin ıslahı ve doğal gelişimlerini desteklemek için çeşitli projeler geliştirilebilir ve bunlar hayata geçirilebilir.
- Çevre ile ilgili kazanımlar eğitim programlarına yerleştirilerek bunların her kademedede farklı duyarlılıklarda verilmesi sağlanabilir.
- Eğitim kademelerinde çevresel farkındalık ve eğitimiyle ilgili eğitimler, seminer vb. etkinliklerle buna dikkat çekilebilir.
- Bu konu diğer il ve ilçelerde de çalışılarak sonuçları karşılaştırılabilir

KAYNAKÇA

- Akman, Y. (1991). *Çevre ve temel kavramlar*, İstanbul: Bilim ve Teknik
- Çevre Bakanlığı, (1991). I. *Çevre şurası raporu*, s: 51-55, Ankara
- Çevre Bakanlığı, (1995). II. *çevre şurası sonuç raporları*, Çevre Bakanlığı, Ankara
- Daştan, H. (1999). *Çevre koruma bilinci ve duyarlılığının oluşmasında eğitimin yeri ve önemi (Türkiye örneği)*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1994). *Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu*
- Dinçer, M. (1991). *Çevre Eğitiminin Önemi*, TÇSV, Ankara
- Doğan, M. (1997). *Çevre Eğitimi*, *Çevre ve İnsan Dergisi*
- Geray, C. (1995). *Çevre koruma bilinci ve duyarlılığı için halkın eğitimi*, Yeni Türkiye Çevre Özel Sayısı, Temmuz-Ağustos
- Gökdayı, İ. (1997). *Çevrenin Geleceği: Yaklaşımlar ve Politikalar*, Türkiye Çevre Vakfı
- Görmez, K. (1991). *Türkiye’de Çevre Politikaları*, Gazi Büro, Ankara
- Görümlü, T. (2003). *Liselerde çevreye karşı duyarlılığın oluşturulmasında çevre eğitiminin önemi eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güney, E. (1992). *Çevre Sorunları*, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Güven, E. (2013). *Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi*. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 411-430.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*: Ankara: Nobel Yayınevi
- Kavruk, S. B. (2002). *Türkiye’de çevre duyarlılığının artırılmasında çevre eğitiminin rolü ve önemi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keles, R., Hamamcı, C. (1993). *Çevrebilim*, İmge Kitabevi, Ankara
- Kışlalıoğlu, M., Berkes, F. (1989). *Ekoloji ve Çevre Bilimleri*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., Cingör, N. (2002). *Fen Eğitiminde Çevre ve Çevre Koruma Projesi Hazırlamasına Yönelik Çalışma*, V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara

- Önen, E. (1994). *Bakırçay Köylerinde Çevre Duyarlılığı*, I. Ulusal Sosyoloji Kongresi Bildirileri 272-275)
- Özdemir, A. (2003). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Şama, E. (2003). *Üniversite Gençliğinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları-Gazi Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sungurtekin, S. (2001). Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt No. 14, Sayı 1, 167-178
- Tatlıdil, E. (1993). Toplum Eğitim Öğretmen, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları, 71, 6-11, İzmir.
- Topaloğlu, D. D. G. (1999). *Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Torunoğlu, E. (2004). *Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre*, Ankara Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Ankara
- Ünder, H. (1991). *Çevre Merkezci Görüş ve Çevre Eğitimi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, S., Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

EKLER

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.09.2021-108144



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-32807823
Konu : Anket Uygulama İzni

23/09/2021

232102241

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13.09.2021 tarihli ve 100234 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi (İ.Ö.) Tezsis Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali YILANCI, "Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Tutumlarının ve Çevresel Duyarlılıklarının İncelenmesi" konulu proje çalışması için hazırlanmış olduğu anket/öççek formlarına İlgili yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale İlçesinde görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenlerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen mürrecat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin İlgili yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimci ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim,

Şener BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
23/09/2021
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüze/İlçe talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ih20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@is01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

İlgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.L. / Selvi GELMİŞ-Şef

Telefon No : 0 (258) 234 20 95

Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinde 47c3-6be2-3d13-b7a4-27f7 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSMNLKYGVF&eS=108144> adresinden yapılabilir.