

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
ÖĞRENCİLERİN ÇEVREYE KARŞI
DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ: DENİZLİ İL
ÖRNEĞİ

BARBAROS HAYIRLI ÖKÜZCÜOĞLU

DENİZLİ-2019

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN
ÇEVREYE KARŞI DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ:
DENİZLİ İL ÖRNEĞİ

Barbaros Hayırlı ÖKÜZCÜOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Abdullah UĞUR

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

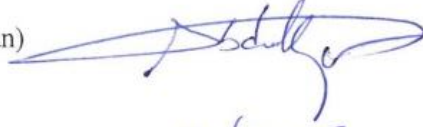
Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Dr. Öğretim Üyesi Fisun BOZKURT OURİLA



Üye: Doç. Dr. Abdullah UĞUR (Danışman)



Üye: Dr. Öğretim Üyesi Ceyhan ERSAN



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10/07/2019 tarih ve 29/51 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; 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.



Barbaros Hayırlı ÖKÜZCÜOĞLU



TEŞEKKÜR

İnsanlar ilk çağdan beri gereksinimlerini içinde doğduğu ve yaşadığı çevreden elde etmektedir. Hızlı nüfus artışı ile insanoğlunun gereksinimleri de hızla artmakta bununla beraber çevre ise bu ihtiyaçları karşılamakta yeterli olamamaktadır. İnsanoğlunun tüketim miktarındaki hızlı artış çevre kaynaklarının kirlenmesine, azalmasına hatta yok olmasına sebebiyet vermektedir. Sanayi devrimi ile birlikte çevre ile ilgili kirlenme insanların ve diğer canlıların yaşamlarını tehlikeye atacak boyuta ulaşmıştır. Çevresel kirlenme yeryüzünün çok farklı yerlerinde canlılar üzerinde etkisini göstermeye başlamıştır.

Ortaya çıkan çevre problemleri yeryüzündeki tüm ülkeleri doğrudan veya dolaylı olarak etkilemeye başlamıştır. Bu noktada uluslararası örgütler dünyanın farklı yerlerinde çeşitli konferanslar, seminerler ve toplantılar düzenlenmeye başlamış, yapılan faaliyetler sonucu ortaya konan raporlar ve bildirgelerle ülke yönetimlerinin dikkati çekilmeye başlanmıştır. Bu etkinliklerin bir sonucu da çevre eğitimi programları oluşturmak ve bunları ülke eğitim sistemlerine entegre etmek olmuştur. Böylelikle dünyanın çoğu yerinde çevre eğitimi ya disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınıp ders müfredatlarının içinde verilmekte ya da bağımsız bir ders olarak öğrencilere okutulmaktadır.

Eğitim öğrencide istendik ve kalıcı izli davranış değişikliği sürecidir. Çevre eğitimi alan bireylerde çevreye karşı olumlu tutum beklenmektedir. Bu nedenle çevre eğitimi ile hedeflenen davranış değişiklikleri, tutumlar öğrencilerin yaş, cinsiyet, aile gelir durumu gibi değişkenler açısından incelendiğinde çıkacak sonuçlar çevre eğitimi ile ilgili gelişimsel süreci etkileyebilmektedir. İlgili araştırma bu gelişimsel sürece olumlu anlamda katkı sağlamak için yapılmıştır.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca, engin görüş ve önerileriyle gelişimime katkı sağlayan, çalışmalarına değer veren, bu araştırmanın geliştirilmesi ve tamamlanmasında büyük katkıda bulunan ve bana yol gösteren tez danışmanım sayın Doç. Dr. Abdullah UĞUR'a, katkılarından dolayı Dr. Öğretim Üyesi Ceyhun ERSAN, Dr. Öğretim Üyesi Fisun BOZKURT OURİLA 'ya şükranlarımı sunuyorum. Veri analizi konusunda yardımcı olan Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN'a, bana sosyal bilgiler eğitimini sevdiiren Prof. Dr. Süleyman İnan'a, her zaman yanımda olan ve çalışmam sırasında akademik olarak yardımını esirgemeyen can dostlarım Dr. İbrahim AKŞİT ile Hasan ULUBAŞ'a ve değerli aileme özellikle "Canım Anneme" sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Çevreye Karşı Duyarlılıklarının İncelenmesi: Denizli İl Örneği

ÖKÜZCÜOĞLU, Barbaros Hayırlı

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD,

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdullah UĞUR,

Haziran 2019, 94 sayfa

21. yüzyılın en önemli sorunlarından biri özellikle sanayileşme ve sürekli artan nüfusun etkisiyle gittikçe artan çevre sorunlarıdır. Çevre sorunlarının çoğu öncelikle yerel ve bölgesel nitelikte ortaya çıksa da zamanla bu sorunlar küresel boyuta ulaşmış, ekolojik dengenin bozulması neredeyse geri döndürülemeyecek boyuta ulaşmıştır. Çevre problemlerinin çözümü ve çevreyi koruyarak sürdürülebilir bir gelişmenin sağlanması için yeni teknolojik gelişmelerden faydalanmak veya çevrenin korunmasına yönelik çıkarılan kanunların uygulanması kurtarıcı olarak görülebilir ancak bunlardan daha önemlisi yeni nesillerin çevre duyarlılığının geliştirilmesi gerektiğidir. Bunun için de ilk olarak yeni neslin, çevre duyarlılığının hangi düzeyde olduğunun saptanması gerekir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin çevre algı düzeylerinin gün yüzüne çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcıların cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi, anne-babasının eğitim durumu, yerleşim yeri, ailenin gelir durumu, çevre dersini seçmeye istekli oluşu ve çevreci bir grubun çalışmalarına aktif katılımı gibi değişkenler irdelenmiştir. Nicel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli ile yapılandırılan araştırmanın evreni Denizli ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileridir. Küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 540 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı, çevre tutum ölçeğidir. Elde edilen veriler ile SPSS 20 programında aritmetik ortalama, t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi işlemleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yaşı, cinsiyeti ve çevre dersini seçmeye istekli oluş ile çevreye dair tutumları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Araştırmanın diğer bağımlı değişkenleri olan katılımcıların sınıf düzeyleri, anne-baba eğitim düzeyleri, aile gelir düzeyleri, eğitim aldıkları okulun yer aldığı yerleşim

yeri, katılımcıların okulun bulunduğu mekândan farklı mahallelerde ikamet etmesi ve çevreci grubun faaliyetlerine aktif olarak katılma ile çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, çevre, çevre eğitimi, çevreye yönelik tutum, duyarlılık ve çevre sorunları



ABSTRACT

Examination of Environmental Awareness of Students in Middle School Social Studies Course: Case of Denizli Province

OKUZCUOGLU, Barbaros Hayırlı

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences,

Department of Social Sciences

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Abdullah UĞUR,

June 2019, 94 pages

One of the most important problems of the 21st century is increasing environmental problems, especially due to the effects of industrialization and the rising population. Although most environmental problems occur primarily in local and regional nature, they have reached a global dimension in time. Ecological balance alteration has reached to an almost unchangeable dimension. In order to ensuring a sustainable development by protecting the environment and solving environmental issues, using new technological developments or applying the legislation regarding environmental protection may be considered as a savior. However, the development of environmental awareness of the new generations will be much more important. For this purpose, first of all, it is necessary to know the level of environmental awareness of the new generation. The aim of the study is to determine the environmental perception levels of middle school students. In this study, variables such as gender, age, grade, educational status of parents, residential area, income status of the family, whether the student choose a courses on environment and having an active participation in the activities of environmentalist groups were examined. One of the quantitative research patterns, the scanning model was used for the study. The universe of the study consisted of secondary school students studying in the province of Denizli. The 540 participants determined by cluster sampling method constituted the sample of the research. The environmental attitude scale was used for data collection. Arithmetic average, t test and variance (ANOVA) analysis were performed with the data obtained in SPSS 20 program. As the result of the research, there was a significant difference between the gender of the participants and the active participation in the activities of the environmental groups

and the attitudes towards the environment. There was no significant difference between the other variables of the study including grade, parents education levels, family income levels, the location of the school where the education took place, the presence of the participants in different neighborhoods, having an active participation in the activities of environmentalist groups were examined the and the environmental attitudes of the participants.

Keywords: Social studies, environmental education, environmental attitudes, sensitivity and environmental problems



İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve	8
2.1.1. Sosyal Bilgiler ve Çevre Eğitimi	9
2.1.2. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Çevre Eğitiminin Yeri ve Önemi	11
2.2. Çevre Kavramı	12
2.2.1. Çevre ve Ekoloji İlişkisi	13
2.2.2. Çevre Eğitimi	14
2.2.3. Çevre Eğitimi Yaklaşımları	15
2.2.4. Çevre Eğitiminin Tarihçesi	17
2.2.5. Çevre Eğitiminin Önemi	19
2.2.6. Çevre Sorunları.....	20
2.2.6.1. Hava kirliliği	23
2.2.6.2. Su kirliliği.....	25
2.2.6.3. Toprak kirliliği	25

2.2.6.4. Ses (gürültü) kirliliği	26
2.2.6.5. Besin kirliliği	27
2.2.6.6. Görüntü kirliliği	27
2.2.6.7. Radyolojik kirlilik	28
2.2.6.8. Katı atık kirliliği	28
2.3. Çevre Okuryazarlığı	29
2.4. Tutum ve Çevreye Yönelik Tutum	29
2.5. Çevre Duyarlılığı	30
2.6. İlgili Araştırmalar	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı	51
3.3.1. Çevre tutum ölçeği	51
3.3.2. Uygulama	52
3.5. Araştırma Etiği	52
3.6. Verilerin Analizi	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	55
4.1. Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular	55
4.2. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bulgular	55
4.3. Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bulgular	57
4.4. Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	57
4.5. Katılımcıların Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular	58
4.6. Katılımcıların Aile Gelirlerine İlişkin Bulgular	58
4.7. Çevre ile İlgili Bir Dersi Seçmeye İlişkin Bulgular	59
4.8. Çevreci Kulüplere Aktif Olarak Katılmaya İlişkin Bulgular	59
4.9. Öğrencilerin Kendi Ekonomik Durum Algısına İlişkin Bulgular	60
4.10. Okulların Bulunduğu Mekânın Ekonomik Seviyesine İlişkin Bulgular	60
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	61
5.1. Tartışma ve Sonuç	61
5.2. Öneriler	63

KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	75
Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	75
Ek 2. Çevre Tutum Ölçeği Anketi.....	76
EK-3 Veri Toplama Aracı İçin Alınan Araştırmacı İzni.....	78
ÖZGEÇMİŞ.....	79



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Uygulama Yapılan Okullar ve Öğrenci Sayıları	50
Tablo 3.2. Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları	50
Tablo 4.1. Sınıf Düzeylerinin Betimsel Analizi	55
Tablo 4.2. Sınıf Düzeylerine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları	55
Tablo 4.3. Öğrenci Yaşlarının Betimsel Analizi	55
Tablo 4.4. Yaşa İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları	56
Tablo 4.5. Tukey-HSD Testi Sonuçları	56
Tablo 4.6. Cinsiyet İlişkin T Testi Sonuçları	57
Tablo 4.7. Baba Eğitim Düzeyinin Betimsel Analizi	57
Tablo 4.8. Baba Eğitim Düzeyine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları	57
Tablo 4.9. Anne Eğitim Düzeyinin Betimsel Analizi	58
Tablo 4.10. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları	58
Tablo 4.11. Öğrenci Aile Gelirlerinin Betimsel Analizi	58
Tablo 4.12. Aile Gelirlerine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları	58
Tablo 4.13. Çevre ile İlgili Derse İlişkin T Testi Sonuçları	59
Tablo 4.14. Çevreci Kurumların Etkinliklerine Aktif Olarak Katılmaya İlişkin T Testi Sonuçları	59
Tablo 4.15. Öğrencilerin Kendi Ekonomik Durum Algısına İlişkin Betimsel Analizi	60
Tablo 4.16. Ekonomik Durum Algısına İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları	60
Tablo 4.17. Okulların Bulunduğu Mekânın Ekonomik Seviyesinin Betimsel Analizi	60
Tablo 4.18. Okulların Bulunduğu Mekânın Ekonomik Seviyesine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramı.....	3
Şekil 2. Çevre Eğitimi Yaklaşımları.....	16
Şekil 3. Çevre Sorunlarının Çok Boyutluluğu.....	21
Şekil 4. Çevre Sorunlarının Çıkış Sebepleri.....	22
Şekil 5. Tutumların Boyutları.....	30



SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analiz

BM: Birleşmiş Milletler

ÇB: Çevre Bakanlığı

ÇEMÖP: Çevre Eğitimi Modül Öğretim Programı

ÇOB: Çevre Orman Bakanlığı

Db: Desibel

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

IEEP: Uluslararası Çevre Eğitim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SB: Sosyal Bilgiler

X: Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

Unesco: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü

UNEP: Birleşmiş Milletler Çevre Programı

vb.: Ve Benzeri

vd. : Ve Diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt amaçlar, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

GİRİŞ

İnsanlar, çevre ile olan ilişkilerinde çevreyi yeteri derecede algılayamama, hırs, bencillik ve ekonomik gelirlerini daha da arttırma arzularından dolayı doğayı yaşam alanı olarak görmekten hızla uzaklaşabilmektedir. İnsan nüfusunun hızlı ve dengesiz bir biçimde artması, dünyada zengin ve fakir arasındaki gelir ve yaşam düzeyi farkının giderek büyümesi, şehirlerde plansız yerleşme, tarımda yanlış arazi kullanımı ve zararlı atıklar, doğada bulunan yeşil alanlar ile canlı türlerinin hızla azalması, trafik, gürültü, bilinçsiz enerji üretimi ve tüketimi, küresel ısınma gibi doğanın ve toplumun düzenini bozan olaylar dünyayı daha yaşanılmaz bir hale getirebilmektedir. Buna nüfus artışına bağlı olarak insan ihtiyacını karşılamak adına doğadan daha fazla tarım ürünü elde etmek için kullandığı yöntemler de eklenince çevre kirliliğinin boyutu tehlikeli bir hale gelebilmektedir. Ayrıca bu durum insan ve canlı hayatını da riske atabilmektedir.

Geçtiğimiz yüzyıldan beri insanların refah seviyesi, kişi başına düşen gelirleri yükseldi ve yeryüzündeki teknolojik gelişmeler hızlı bir şekilde arttı. Ancak bütün bu olumlu gelişmelere paralel olarak yeryüzündeki orman alanları azalmış, nehirler kirlenmiş, küresel ısınma, çorak topraklar ve asit yağmurlar artmış, göller ve bataklıklar kurumuş kısacası doğa tahrip olmuş bitki ve hayvan türleri azalmıştır.

Yaşanabilir bir çevre için bireysel ve toplumsal olarak birtakım girişimler olmakla birlikte resmi kurumlar da çevrenin korunması için yasal çerçeveler oluşturmaktadırlar. Böylece bireylerin ve ticari kuruluşların doğaya zarar vermesinin önüne geçebilmek için önlemler alınmaya çalışılmaktadır. Ama önce bireylerin sonra toplumların çevreye yönelik tutumları olumlu yönde değişmedikçe alınan resmi önlemler kâğıt üzerinde kaldığından kısmen başarılı olabilmektedir. Bu yüzden çevrenin korunmasında eğitim özel ve önemli bir yer teşkil etmektedir. Bireyin gelişiminde önemli bir dönem olan çocukluk dönemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Dolayısıyla çevre eğitimi ya da çevre okuryazarlığı üzerinde her dönem önemle durulması gerekmektedir.

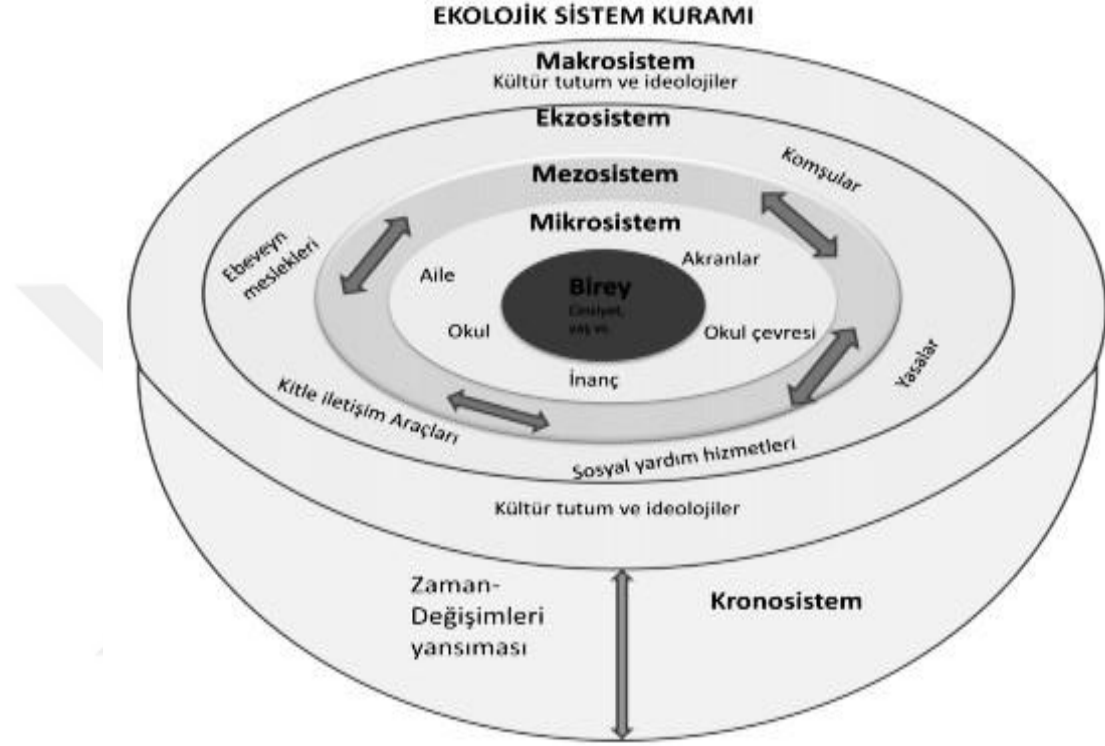
1.1.Problem Durumu

İnsan ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişki içinde oldukları ortam çevredir. Bu ilişkiden dolayı çevredeki en ufak değişiklik insan ve diğer canlıları etkiler. Daha geniş anlamıyla çevre, *insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde buldukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamı* olarak tanımlanabilir (Resmi Gazete, 5491 sayılı çevre kanunu). Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmesinin ön koşulu sağlıklı bir çevredir. Aralarında bir denge olan çevre ve yaşam birbirine bağlı iki unsurdur. Sağlıklı bir çevre, sağlıklı bir yaşamın sürdürülmesi ile var olur. İnsan etkisiyle bozulan doğal dengeler çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Başlıca çevre sorunları arasında atıklar, küresel ısınma, ozon tabakasının incelmeye başlaması, iklim değişiklikleri, su kirliliği, hava kirliliği, toprak kirliliği ve ses kirliliği gibi konular sayılabilir. Ayrıca bilinçsizce doğal ortama yapılan müdahale ve hızla tüketilen doğal kaynaklar sayılabilir. Karşılaşılan bu sorunların azaltılması ya da ortadan kaldırılması için çevrenin korunması gereklidir.

Çevrenin korunması ile ilgili bireylerin farkındalık kazanması, bilinçlenmesi ise okul yaşamında, küçük yaşlarda alınan çevre eğitimi ile mümkündür. Diğer birçok alanda olduğu gibi bireylerin şekillenmesinin ya da diğer ifadeyle istenilen davranışların kazandırılmasının daha kolay olduğu küçük yaşlarda oluşan tutumlar, çevre ile olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğa farkındalığının oluşmasında katkı sağlar ve bunu da tutum-davranış olarak yansıtması önemlidir. Çevre dostu davranışların ortaya çıkması için çevre ile ilgili farkındalığın oluşması gerekir. Okul yaşamının başlangıcından itibaren farklı düzeylerde bireylere çevre eğitimi verilmektedir. İlkokul ders programında bulunan hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde; ortaokuldaysa özellikle sosyal bilgiler ile fen bilimleri derslerinde çevre eğitimi ile ilgili içerik diğer derslere göre daha fazladır.

Alanyazında çevre sorunlarına yol açan sebeplerin yerel değil, küresel olduğu belirtilmektedir. Fakat pedagojik pencereden bakıldığında bireyler yakın çevreden uzak çevreye doğru öğrenmeye eğilimlidirler. Bireyler önce yakın çevrelerini tanırlar ve daha sonra uzak çevrelere ilgi duyarlar. Bronfenbrenner ve Morris (2006 akt. Uçuş Güldalı, 2017) araştırmasında çocuğun yaşamında kendisini etkileyen farklı sistemlerin yer almakta olduğunu ve bu sistemlerin çocuğun gelişimsel çıktılarına etki ettiğini ifade etmektedir. Bu sistemler yakından uzağa aile, okul, farklı gruplar, arkadaşlar, sosyal kurumlar, kültürel ve

sosyal çevre, yaşanan toplum ve ülke bireyin yakınsak çevresinden daha ileriye giderek bireyin gelişim ve değişim göstermesini ele alır. Bunu açıklayan Bronfenbrenner Ekolojik sistemler kuramı Şekil 1’de göstermiştir. Buradan hareketle küçük yaşlardaki çocukların yakın çevrelerinde karşılaştıkları çevre sorunlarının onların algılarını şekillendirdiği söylenebilir.



Şekil 1: Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramı

Not: Şekil örneği “Aslantürk, İ. (2018). *Ekolojik sistem kuramı temelli okul güvenliği ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir, s.5.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

İnsan nüfusunun artması ile birlikte ortaya çıkan plansız şehirleşme ve sanayileşme; gün geçtikçe artan su, toprak, hava ve ses kirliliği gibi birçok çevre problemine sebep olmaktadır. Böylelikle tabiatın doğal dengesi bozulmaktadır. İnsanların yaşam şekilleri, değer yargıları ve tutumları çevre sorunlarının gerçek nedenlerini oluşturmaktadır. Sonuç olarak çevre eğitimi çevre sorunlarının önlenmesi için insanın doğaya yaklaşımını değiştirecek, tutumlarını ve değerlerini biçimlendirecektir.

Çevre eğitiminin farklı biçimlerde tanımlanmasının nedeni güncel çevre problemlerinin insanın farklı değer yargılarına ve hayatı anlama biçimlerine sahip olmasıyla ilişkilidir. Çevre eğitimi şu şekilde ifade edilebilir: *Çevre sorunlarını önleme ve çözüme insanlara ihtiyaç duydukları araçları sağlayan, yaşamın kalitesini yükseltmeye yardımcı*

olan bir süreçtir. Çevre eğitimi dünyanın kaynaklarının sürdürülebilirliğini yönetme ve çevresel kaliteyi koruma sorumluluğu alabilmek için insanların bilgi, beceri, motivasyon, tutum ve yükümlülükler kazanmalarına yardımcı olur (Brause & Wood, 1993'den akt. Öztürk, 2013, s.10). Çevreye saygılı, çevreyi bilinçli kullanan, çevre sorunlarını bilen ve bu problemlerin nasıl çözülebileceğinin farkında olan, aynı zamanda çevre okuryazarı olan vatandaşlar yetiştirmek için insanları küçük yaşlarda eğitmek büyük önem taşımaktadır.

Son yıllarda çevre sorunlarının artması ve gündelik hayatı etkilemeleri sonucu olarak çevreye yönelik endişeler artmıştır. Bölgesel başlayan ve zamanla küresel boyutlara ulaşan çevresel problemlerin kısa sürede çözümü olmaması sonucu devletler erken çocukluk yaşlarında yani okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde çevre bilinci kazanmaları için eğitim programlarına çevre ile ilgili etkinlikler yerleştirmişlerdir. Okuryazarlık, problem çözme gibi birçok bilişsel beceri ilköğretimde kazandırılır ve bu beceriler öğrencilerin yaşamda başarılı olmasının temel taşıdır. Bu bilişsel beceriler insan ile tabiatın etkileşiminde büyük önemi olan becerilerdir.

Günümüzde temel insan haklarından biri sağlıklı bir çevrede yaşamaktır. Tabiatın korunması, iyileştirilmesi ve sonrasında geliştirilmesi çabalarının esas amacı insanın sağlıklı ve güvenli bir doğada yaşayabilmelerini sağlayabilmektir. Bu amacı gerçekleştirebilecek tek özne ise bireylerdir. Çünkü çevreyi koruyan ve geliştiren de çevreye zarar veren de insandır. Çevrenin zarar görmesini engellenmenin en etkili yolu bireylerin çevre eğitimi almasıdır. Çünkü çevre eğitiminin amacı *yeni bir insan tipini, ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmak, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli bir insan modeli yetiştirmektir* (Çevre Orman Bakanlığı [ÇOB], 2009).

1.2.Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi *“Denizli ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır ?”* sorusudur.

1.3.Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri şunlardır;

- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde yaşları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde babalarının eğitim durumları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde annelerinin eğitim durumları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde aile gelir durumları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde çevre ile ilgili bir dersi seçmeye istekli olma bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde çevre ile ilgili bir kulübün etkinliklerine katılma bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde kendi ekonomik algı durumları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
- λ Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerinde okulların bulunduğu mekânların ait oldukları ekonomik düzeyler bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

1.4.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Denizli ilinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5.6.7. ve 8. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yakın çevre farkındalıklarının kazanımlarından yola çıkarak katılımcıların çevreye karşı duyarlılıklarının düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu çalışmaya öğrencilerin yakın çevreleri konusunda daha bilinçli, duyarlı ve sorumluluk almayı benimsemesi gibi tutumların eğitim ile daha etkin kazandırılacağından hareketle başlanmıştır. Eğitimin uzak ve genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde temel işlev gören sosyal bilgiler dersinin, çevre eğitimi, özellikle de yakın çevre sorunlarının çözülmesinde sorumluluk almasına katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin çevreye yönelik tutumların farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği yani öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarının mevcut durumu ortaya konulmak istenmiştir.

Bu çalışmanın alan araştırması Denizli ilindeki Pamukkale ve Merkezefendi İlçe belediyelerinde bulunan altı ortaokul ve bu seçilen okullarda öğrenim gören 540 öğrenci ile

gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın öncelikli amaçlarından biri ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeyleri ölçülerek, yaş, sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim seviyesi, aile gelir seviyesi ve öğrenim gördükleri okulun ekonomik düzeyi, seçmeli çevre dersi seçmeye istekli oluş ve çevreci faaliyet gösteren kuruluşların çalışmalarına aktif katılımlarda farklılaşmalar olup olmadığını irdelemektir. Yine bu çalışmadan ulaşılabilecek sonuçlarla, bu alanda araştırma yapacak öğretmen, akademisyen ve diğer araştırmacılara, ilgili kurum ve kuruluşlara kaynak olması amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde çevre ile ilgili farklı boyutlarda birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Buna karşın bu araştırmanın evreni olan Denizli ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin çevre algı düzeylerini, onların eğitim gördükleri okulların sosyo ekonomik durumları bağlamında ele alan herhangi bir araştırma rastlanmamıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma

- λ 2013-2014 eğitim öğretim yılı ile,
- λ Denizli ilinde yer alan ortaokullarda öğrenim gören 5. 6. 7. ve 8. sınıflarındaki öğrencilerle,
- λ Araştırmaya 284'ü kız, 256'sı erkek olmak üzere toplam 540 öğrenci ile
- λ Çevre tutum ölçeği puanlarıyla sınırlandırılmıştır.

1.6. Sayıtlar

Bu çalışmada şu sayıtlardan yola çıkılmıştır:

- λ Araştırmaya katılan katılımcıların veri toplama aracına verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı,
- λ Araştırmanın örnekleminin evreni temsil edebilecek nitelikte ve nicelikte olduğu.

1.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: “Amaçlarını ülkemizin demokratik toplumunda yaşayan sorumlu vatandaşların yükümlülüklerinden türeten, içeriğini sosyal bilimlerin temel çerçevesinden alan ve yaşam boyu kullanılacak olan vatandaşlık becerilerinin uygulamasını yaptırarak temel bir eğitim programıdır...” (Tanrıöğen, 2005, s.13).

Çevre: “Canlıların yaşamlarını sürdürdükleri ve etkileşim içinde buldukları sosyal, ekonomik, fiziksel, biyolojik ve kültürel ortamdır” (Resmî Gazete, 1983, s.1).

Çevre Eğitimi: “Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir” (Erten, 2006, s.3).

Çevre Bilinci: “Bireyin ve halkın çevrelerinin bilincini kazanacakları, bugünü ve geleceğin çevresel sorunlarını, birey ve topluluk olarak çözümede gerekli azim ve sebatla eylemde bulunabilmeleri için bilgiler, değerler, beceriler ve deneyimler edinebilecekleri kalıcı bir eğitimidir” (Özoğlu, 1993).

Çevre Okuryazarlığı: “Çevreye ilişkin iletişimde kullanılan temel terimleri tanımlayabilme ve kullanabilme yeterliliğidir. ” (Ada, Baysal ve Şahenk Erkan, 2017, s.13)

Çevre Duyarlılığı: “Çevre sorumlularına yönelik olumlu faaliyetlerde bulunmaya istekli olmaktır.” (Çalışkan, 2002, s.3)

Tutum: “Belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı devamlı benzer biçimde davranmamıza neden olan öğrenilmiş bir eğilimdir”. (Türk Dil Kurumu [TDK] 1).

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna ilişkin olarak kuramsal çerçeve ile alanyazında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Geçmişten günümüze devletler kültürlerini aktarmak için genç nesillere eğitim vermeye başlamıştır. Günümüzdeki kadar kurumsal bir yapıda olmasa bile eğitimin başlangıcı çok eskilere dayanmaktadır. Eğitim “*çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme sürecine*” denir (TDK 2). Bozkurt’a (1996, s.994) göre ise eğitim “*İnsan öğrenebilen bir varlıktır. İnsanı diğer canlılardan ayıran, onu farklı kılan en önemli özellik onun eğitilebilir, öğrenebilir olması, eğitimi ve kültürü ile çevresini etkilemesi, değiştirmesi ve daha da önemlisi öğrendiklerini saklayıp birleştirerek bir kültür dünyası oluşturabilmesidir.*”

Günümüzde Türk Milli Eğitim Sisteminin (MEB, 1739 sayılı kanun) 3 temel amacı aşağıda verilmiştir. Bunlar;

- 1- *Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*
2. *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*
3. *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.*

Bu genel amaçların yanında Türk eğitim sisteminde yer verilen derslerin özel amaçları da bulunur. Bu araştırmanın konusu olan *çevre eğitimi* ortaokul düzeyinde temel bir ders yerine bir dönem seçmeli bir ders olarak sunulmuştur. Çevre ve çevre eğitimi

konuları çoğunlukla ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin içeriğinde yer verilmiştir.

2.1.1. Sosyal bilgiler ve çevre eğitimi

Ülkemiz eğitim sisteminde sosyal bilgiler dersi, ortaokul düzeyinde, sosyal bilim konularını ele alan temel derslerden biridir. İlköğretim kademesi 4. 5. 6. ve 7. sınıf düzeylerinde okutulan sosyal bilgiler dersi haftalık 3 ders saati olarak okutulmaktadır. Temel hedefi etkin ve etkili yurttaş yetiştirmek olan, sosyal bilgiler dersini MEB (2006) “*Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite veya tema altında birleştirilmesini içeren... toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi*” olarak tanımlamıştır. Tanrıöğen (2005, s.13) ise “*sosyal bilgiler dersini amaçlarını ülkemizin demokratik toplumunda yaşayan sorumlu vatandaşların yükümlülüklerinden türeten, içeriğini sosyal bilimlerin temel çerçevesinden alan ve yaşam boyu kullanılacak olan vatandaşlık becerilerinin uygulamasını yaptıran temel bir eğitim programıdır.*” şeklinde tanımlamıştır. Alanyazında karşılaşılan diğer bir sosyal bilgiler tanımı ise “*sosyal bilgiler, vatandaşlık amacıyla sosyal bilimler ve beşeri, bilimlerin kaynaştırılması*” (Barr ve diğ., 1978’den akt. Öztürk, 2009, s.3). şeklindedir. Literatürde sosyal bilgilerin farklı tanımları olmakla birlikte sosyal bilgiler dersi kısaca ilköğretim öğrencileri için sosyal bilim dallarının içeriğinin sadeleştirilerek verildiği bir derstir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında, bu dersin özel amaçları içinde ifade edilen çevre eğitimi ile ilgili

- (1) Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri;
- (2) Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları

ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu iki özel amaç doğrudan çevre konusuyla ilgilidir. Ayrıca *çevre okuryazarlığı* becerisi, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan temel becerilerden biridir. Aynı zamanda sosyal bilgiler öğretim programında coğrafya bilim dalının konuları ağırlıklıdır ve bu araştırmanın konusu olan çevre konuları ile de doğrudan ilişkili öğrenme alanının adı *insanlar yerler ve çevrelerdir*. Sosyal bilgiler öğretim programında bu öğrenme alanı şu şekilde ifade edilmiştir:

İnsan yaşamı için gerekli mekânsal temel bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlayan bu öğrenme alanı, temelde coğrafya odaklıdır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile insanın çevresi ve etkileşimini tanımak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kullanarak bu etkileşimin neden ve sonuçlarını anlamak ve geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazandırabilmek amaçlanmaktadır... İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı sayesinde Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir.

Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında (MEB, 2018) değerler öğretimi altında öğrencilerin bu derse ait spesifik tutum oluşturmaya yönelik değerlere yer verilmiştir. Öğretim programında bu araştırmanın konusu ile ilgili olarak doğal çevreye duyarlılık değerine yer verilmiştir. Yine aynı öğretim programının kazanımlar kısmında çevre konusu ile ilgili aşağıdaki kazanımlara yer verilmiştir:

- λ SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
- λ SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
- λ SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
- λ SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar
- λ SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
- λ SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.
- λ SB.5.3.4. Çevresindeki afetlerin, çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
- λ SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
- λ SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.
- λ SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.
- λ SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
- λ SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Yukarıda verilen bilgilerden yola çıkılarak sosyal bilgiler dersinde çevre ve çevre eğitimi konularının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

2.1.2. Sosyal bilgiler eğitiminde çevre eğitiminin yeri ve önemi

Ülkemizde ortaokul düzeyinde okutulan sosyal bilgiler dersi içeriğini diğer sosyal bilimlerden alır. Bu sosyal bilimlerden biride coğrafyadır. Coğrafya *“insanlarda birtakım kimlikler oluşturur. Kimliklerin oluşturulması için öncelikle bireyin kültürünü, yaşadığı toplumu, ülkeyi, bunları oluşturan nedenleri fiziki beşeri unsurlarıyla tanımaya coğrafya eğitimi katkı sağlar. Coğrafyasını öğrenen insanda bir vatandaşlık bilinci olur. İnsan yaşadığı topluma ve çevreye karşı kendini sorumlu hisseder”* (Akınoğlu, 2006, s.27).

Bireylerin, özellikle buldukları ülkenin, yaşadığı ortamı tanınması ve bilmesi gerekmektedir. Yani insanın karakterini belirleyen unsurlardan biride içinde doğduğu, yaşadığı çevredir. İşte sosyal bilgiler eğitimi, coğrafya disiplini bağlamında, bireyin yaşadığı doğayı en ince detaylarına kadar tanınması, tabiatın en doğru ve sağlıklı bir şekilde yararlanabilmesi için gerekli bilgi ve beceriyi öğrenciye sunmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi beşeri, kültürel, doğal ve tarihi eserlere sahip çıkan yurttaşların yetişmesinde son derece etkilidir. Sosyal bilgiler öğrencileri bilinçlendirip onların hem çevre konusunda farkındalık geliştirmelerini hem de doğaya sahip çıkan yurttaşlar olarak yetişmesini sağlar. Doğa korunmazsa toprak, su ve hava kirlilikleri vb. meydana gelir ve bu durum insanın sağlıklı bir ortamda yaşamasını olumsuz etkiler. Bu nedenle doğanın ve çevrenin korunması konusu, hayati bir öneme sahiptir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencilere sunulan içerik vasıtasıyla insanlara çevre bilinci kazandırır.

Barth ve Demirtaş'a (1997, s.1-7) göre sosyal bilgiler dersi öğretiminin esas amacı, öğrencilere doğru kararlar alabilmeleri ve sorumluluk sahibi etkin birer vatandaş olabilmeleri için onlara gereken yardımı sağlamaktır. Diğer bir bakış açısıyla sosyal bilgiler dersinde sorumluluk kavramına önem verilmiş ve öğrencilere öğretilen içeriği uygulamasında aktif bir rol biçilmiştir. Çevre konusu bağlamında düşünülürse hayatımızı devam ettirmemize ve çeşitli ihtiyaçlarımızı doğrudan veya dolaylı bir şekilde karşılamamıza olanak sağlayan çevre veya doğaya karşı sorumluluk bilinci geliştirmelidir. Ancak doğa ve çevrenin imkânları tükenmez değildir. Bilinçli kullanılmaz veya korunmazsa çevre işlevini yitirmeye başlar ve canlıların yaşamına doğrudan veya dolaylı bir şekilde zarar verir.

2.2. Çevre Kavramı

Literatürde çevre ile ilgili tanımlarda birlik yoktur. Farklı tanımların olmasının nedeni ise coğrafyacılar, toplum bilimciler, biyologlar, eğitimciler, ekolog ve iktisatçılar kendi bakış açıları ile çevreye yaklaşmışlar ve çevreye ilişkin çeşitli tanımlar geliştirmişlerdir (Basal, Atasoy ve Doğan 2001, s.496). Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- λ TDK çevre kavramını “*Varlığın, içinde olduğu ve yaşamını sürdürdüğü ortam*” olarak tanımlamıştır (TDK 3).
- λ Çevre “*bireyin bütün yaşamsal faaliyetlerini gerçekleştirdiği biyolojik, kimyasal ve sosyal bir ortamdır*” (Uşak, 2007).
- λ Çevre “*insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da belli bir süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır*” (Hamamcı ve Keleş, 1998, s.25).
- λ Çevre “*doğanın yalın haliyle birlikte, insanın içyapısı ve toplumsal ilişkilerden kaynaklanan birtakım ihtiyaçları karşılayabilmek amacıyla ve çoğunlukla bilinçsizce değişime uğrattığı artan ve hızla gelişen teknolojiler sayesinde gittikçe küçülen dünyanın kendisinden başka bir şey değildir.*” (Erdönmez, 1993, s.35).

Alanyazında çevre türleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar ile karşılaşmıştır. Bunlardan birinde yapılan ayırım canlı çevre ve cansız çevredir. “*Canlı çevre, canlı ile aynı fiziksel alanı paylaşan ve canlıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen diğer tüm canlılardır. Cansız çevre ise canlıların içinde veya üzerinde yaşantılarını sürdürdükleri kaya ve su gibi somut ortamlardır*” (Armağan, 2006a). Çevrenin canlı öğeleri; insanlar, bitkiler, mikro organizmalar ve hayvanlar olarak gösterilebilir. Cansız öğeler; hava, toprak, su, yeryüzü oluşumlar gibi doğal ya da binalar, köprüler, yollar gibi insanlar tarafından yapılan beşeri unsurlardır. Kısaca çevre yaşanılan ortamdır (Aydemir, 2010, s.45). Diğer bir çevre sınıflandırması ise doğal ve yapay olmak üzere 2 çeşit çevre vardır. “*Doğal çevre: İnsanın oluşumuna katkıda bulunmadığı yani insanın etki etmediği veya değiştirip dönüştüremediği doğal varlıkların tümü olarak tanımlanabilir. Yapay çevre insanlar tarafından doğal olan çevreden yararlanılarak oluşturulan insan yaşamının başlangıcından bugüne kadar geçen tüm varlıkları (evler, yollar, mahalleler vs.) kapsar*” Başka bir çevre sınıflandırması ise çevreyi 3 düzeyde ayırt etmiştir. Bunlar, mikro çevre: Kişiye ait mekân

ya da bir topluluğa özgün mekânı; mezo çevre: Konutları, komşuluk birimini, mahalleyi; makro çevre ise şehri, şehirde yaşayan topluluğu ve bir bölgeyi ifade eder (Ada, Baysal ve Şahenk Erkan, 2017, s.7). Gürpınar (1998) yaptığı çevre sınıflandırmasında (1) İnsanın iç çevresi (iç dünyaları); (2) Teneffüs edilen çevre (yaşam çevresi; yani su, beslenme ve aktivitelerin hareket halinde olduğu çevre), (3) Dünyanın çevresi (Atmosfer, uzay) olmak üzere üç türlü çevreden bahseder.

2.2.1.Çevre ve ekoloji ilişkisi

Ekoloji kavramı Yunanca iki kelime olan Oikos ve Logos'dan türetilmiştir. Oikos: ev, yaşanılan yer anlamına gelirken Logos kelimesi ise bilim anlamına gelir. İlk olarak 1986 yılında Alman jeologu Ernest Heackel (1834-1919) tarafından kullanılmıştır. Heackel, ekoloji kavramını bağımsız organizmaların birbiri ile ilişkilerini inceleyen bir bilim dalını ifade için kullanmıştır. Aslında organik varlıkların hayat ortamları ile karşılıklı ilişkileri olduğu günümüzden 3000-4000 yıl önce Çin'de bilinmektedir (MEB, 1992).

Günümüzdeki anlamıyla ekoloji çevre ve organizma arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak tanımlanabilir (Molles, 2002'den akt. Ersin, 2016, s.7). Ekoloji, canlı ve cansız öğeler arasında bulunan yüzey şekilleri, iklim gibi temel etkenler arasındaki ilişkileri irdeler. Ayrıca ekoloji, canlı topluluklarının ortam ile olan etkileşimlerini belirler. Günümüzde tüm bilim dalları doğrudan ya da dolaylı olarak ekoloji ile ilgilenir. Çünkü ekoloji koşulların iyi bilinmesi, çevreyle insan arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini, ayrıca farklı türdeki bitkilerin ekolojik özelliklerinin saptanmasına yardım eder. Dolayısıyla coğrafya ve ekoloji arasında sıkı bir ilişki vardır.” (Atalay, 2004, s.134). Ekoloji, tabiat ve insanlığın var olan dünya ile etkileşimi hakkında çevreye göre daha kapsayıcı bir kavrayış getiren biyosferin bütünlüğünü ve dengesini amaç olarak ele alan bir bilimdir. Başka bir ifadeyle ekoloji çeşitli türdeki canlıların çevreleriyle olan ilişkilerini araştıran bir bilim dalı olarakta ifade edilebilir. (Ada, Nurdan Baysal ve Şahenk Erkan, 2017, s.11).

Ekoloji ve çevre kavramlarından yola çıkarak bu iki tanımı karşılaştırdığımızda çevre kısaca tüm canlıların yaşamlarını sürdürdüğü alandır. Canlılar olmadan da çevre kavramından bahsedebilirken ekoloji kavramı ise canlıların çevreyle olan ilişkisine odaklanan bir bilim dalıdır. Diğer bir ifadeyle ekoloji ve çevre kavramları birbiriyle çok yakın ilişkili iki kavramdır. Ekolojide sadece canlıların çevreyle olan ilişkisi daha çok vurgulanır. Alanyazında çevre ve ekoloji kavramları arasında ince bir çizgi ifade eden araştırmalar mevcut olmakla birlikte bazı çalışmalarda ise çevre ve ekoloji kavramları eş

anlamli olarak kullanilmis, kavramsal olarak ayrima gidilmemistir. Bu arastirma da çevre ve ekoloji kavramlari eş anlamli olarak kabul edilmiştir.

2.2.2. Çevre eğitimi

Çevre eğitimi kavramı oldukça sık kullanılmaya başlanan yeni bir kavramdır. Çevre eğitimi çevre korumayla ilgili bir eğitim sürecidir. Çevre sorunlarının tespiti ve çözüm önerileri çevre eğitiminin temelini oluşturur. Bu insanın birlikte yaşamının kurallarını; düzenin kuramlarını; yaşama alanlarının planlama gereğini; yani ekolojik bakış açısının ön plana alındığı bir eğitimidir (Kızıroğlu, 2003'den akt. Ada, Nurdan Baysal, Şahenk Erkan, 2017, s.25)

- λ W. Stapp'ın 1964 yılında yapmış olduğu çevre eğitimi tanımı, Stapp'ı takip eden bilim insanları ve sonraki bilimsel çalışmalar için bir temel oluşturmuştur. Stapp'a göre *“çevre için eğitim biyofizik çevre ile ilgili problemler konusunda bilgili, bu problemlerin nasıl çözüleceğinin farkında ve bu problemlerin çözümünü için çalışmaya güdülenmiş birey yaratmaya yönelik bir eğitimidir”* (Örnek,1994).
- λ Diğer bir çevre eğitimi tanımında ise insanın, çevresinin kırsal ve kentsel planlaması, teknoloji, doğayı koruma, doğal kaynakların kullanımı ve tüketimi, nüfus, nüfus değişimi gibi konularda doğal çevre ve insanın doğayla olan karmaşık ilişkisini inceleyen bütünleşmiş bir süreç olarak tanımlanmıştır. (Nagel, 2005'den akt. Köklünar, 2016, s.20).

Yeryüzündeki tüm imkânlardan faydalanmasını bilen insan, kendisini tabiatın merkezi olarak görmektedir. Bu yüzden de doğa problemlerinin başlıca sebebi konumundadır. İnsan ile tabiat arasındaki etkileşimin vazgeçilmez özellikte oluşu, çevre teriminin günümüzde kazandığı anlam boyutudur. Doğanın korunması konusunda geliştirilen çabaların amacı, insanın daha güvenli ve sağlıklı bir ortamda yaşama arzusudur. Çünkü çevreyi geliştiren ve koruyanda çevreye zarar verende insandır. Modern çevre bakış açısı, sağlıklı bir çevrede yaşamayı insanların temel haklarından biri olarak görmektedir(Türkiye Çevre Atlası, 1996, s.455).

Gülây ve Önder'e göre çevre eğitiminin genel hedefleri şunlardır:

- λ Doğal çevreyi sevmek, doğal çevreyi tanımak ve izlemek, doğal çevreyi korumak ve sürdürmek, doğal çevreyi geliştirmek;

- λ Doğayı oluşturan parçaları; hayvanları, ağaçları, bitkileri sevmek, doğada bulunmaktan zevk almak, doğada huzur bulma alışkanlığı elde edinmek,
- λ Çevrenin sunduğu olanakları ve karşı karşıya kaldığı sorunların anlamını ve çözüm üretebilmenin yolunu her şeyden önce çevrenin incelenmesini ve izlenmesini gerektirir.
- λ Öğrencilere çevreyi koruma konusunda bilinç ve davranış kazandırmak önemlidir.
- λ Yeni kuşaklar doğal çevrenin olanak ve kaynaklarını arttırmak için nelerin yapılması ve nasıl davranılması gerektiği konusunda eğitilmelidirler (2011, s.124).

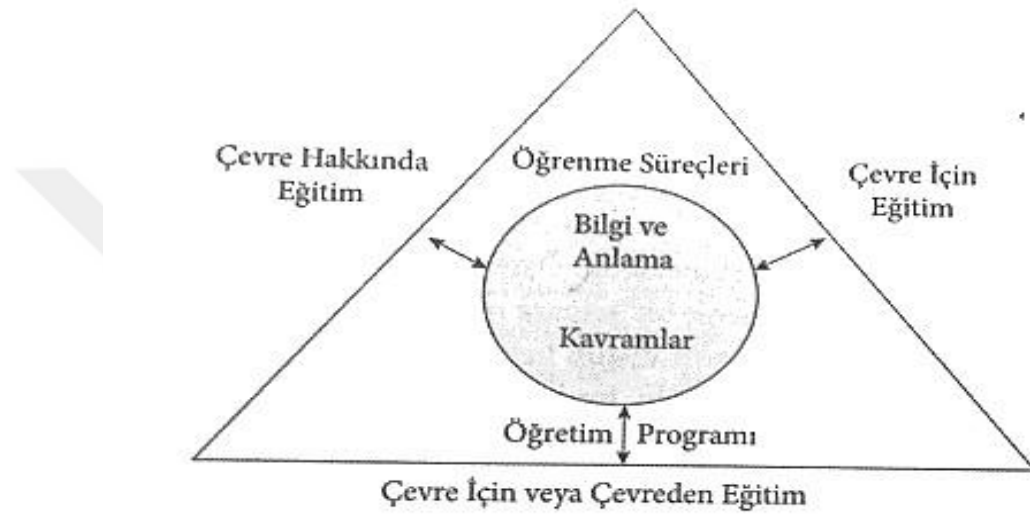
Gülay ve Önder (2011, s.125) e göre çevre eğitiminin özel amaçları şunlardır:

- λ Eğitim alan bireylerde farkındalık ve duyarlılığının gelişmesi,
- λ Çevreyle ilgili bilgi ve anlayışın kazanılması,
- λ Çevre sorunlarının saptama ve çözüm yolları bulma,
- λ Çevreyle ilgili olumlu tutum kazanma ve buna bağlı olarak çevre kalitesini koruma,
- λ Çevre sorunları ve konularıyla ilgili çalışmalara aktif katılım,
- λ Çevreyle ilgili doğru seçimlerde bulunmak,
- λ Çevreyle ilgili karar alabilme gücüne haiz kuruluşları ve yetkilileri etkilemek çabasına girişimde bulunmaktadır.

2.2.3. Çevre eğitimi yaklaşımları

Beyersdorf (1998'den akt. Özdemir, 2016, s.5-8) çevre eğitimi yaklaşımlarını (1) doğa pedagojisi (2) çevre hakkında eğitim, (3) çevre için eğitim, (4) ekopedagoji ve ekolojik öğrenme yaklaşımı olmak üzere dört başlıkta ele almıştır. Serbest çevre eğitimi uygulamalarını öne çıkaran *Doğa Pedagojisi (Doğa Deneyimi)* yaklaşımında bireylerin doğa ile direkt etkileşimi ve doğanın sağaltıcı gücü esas alınır. Böyle bir çevre eğitiminin temel süreçleri, doğa dostu davranış oluşturabilecek doğa gözlemi, duygusal farkındalık ya da doğa deneyimi gibi yaşantılara dayanır. *Çevre Hakkında Eğitim* yaklaşımında geleneksel öğrenme ortamlarında yüzeysel bilgilendirmeye ağırlık verilir. Böylelikle bireylerin, okul ortamında doğanın yapısı ve işleyişi hakkında genel olarak haberdar olmaları amaçlanır. *Çevre İçin Eğitim* yaklaşımında insanın biyofiziksel ve sosyo-kültürel çevresiyle bütünlüğüyle yüzleşmesi ve buradan hareketle girişimci, bilinçli ve duyarlı yurttaşlar olmaları hedeflenir.

Böylelikle bu yaklaşımın özünde insanın doğayla uyumlu şekilde yaşamasına yönelik yeryüzü yurttaşlığı eğitimi olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin kendi aralarındaki ve toplumla etkileşimlerini çevre eğitimine temel alan *Ekopedagoji ve Ekolojik Öğrenme* yaklaşımında ise iletişim süreçleri hem çevre bozulmasının hem de çevrenin iyileştirilmesinin aracı olarak görülmektedir. Böylece bireylerin doğayı toplumsal etkileşim içinde tanıyarak bilinçlenmesi hedeflenmektedir. Çevre eğitiminde öne çıkan yaklaşımlar ve aralarındaki ilişki Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2: Çevre eğitimi yaklaşımları

Not: Şekil Örneği “Özdemir (2016) *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem akademi. s.7” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Yukarıdaki şekilde çevre eğitimine yön veren temel bakışlar ve bunlara karşılık gelen öğretim programı-öğrenme süreçleri hakkında bilgi verilmektedir. Bunlardan her biri çevre bozulmasını farklı açıdan görmekte ve bu doğrultuda çevre eğitiminin sürecinin belirli bir boyutuna vurgu yapmaktadır. Örneğin *doğa deneyimini* içeren çevre içinde veya çevreden eğitim yaklaşımında, çevre bozulması insanların doğadan uzaklaşmasına bağlanmakta, buradan hareketle insanın doğayla bağlarını güçlendirecek doğa deneyimine fırsat verecek zengin yaşantılar öne çıkarılmaktadır. *Çevre hakkında eğitime* dayalı süreçlerde, doğal çevrenin ve bunun üzerinde insan etkisinin ağırlıklı olarak bilgilendirmeye dayalı şekilde kavratılarak gerekli bilinçlenmesinin sağlanacağı umulmaktadır. *Çevre için eğitim* yaklaşımında ise, biyofiziksel çevrenin yanında bireylerin toplumsal ve kültürel çevreleri de hesaba katılmakta ve çevre eğitiminden bireysel ve toplumsal yaşamı doğayla uyumlu hale getirebilecek kuşatıcı bir değişimi yaratması beklenmektedir. Bunun yanında *ekopedagoji*

yaklaşımına dayalı çevre eğitiminde ise doğanın tanınması ve doğayla uyumlu bir yaşamın sürdürülebilmesi için toplumsal iletişim ve etkileşiminin doğayla uyumlu yönde dönüştürülmesine vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle bir çevre eğitimi etkinliği kendi doğasına uygun belirli bir çevre eğitimi yaklaşımına dayalı olarak hayata geçirilebileceği gibi, birden fazla yaklaşım birlikte gözetilerek entegre (bütüncül) bir kurgu ile de işe koşulabilir (Özdemir, 2016, s.8).

2.2.4. Çevre eğitiminin tarihçesi

İnsanlık var olduğu günden bu yana çevre ile iç içe yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda çevre sorunlarının neden son yıllarda ciddi olarak yaşamı tehdit ettiği sorusu sorulabilir. Bu soruya bir nebze olsun açıklık getirebilmek için tarihin sayfalarını geriye doğru çevirip insan yaşamında meydana gelen değişimleri ve gelişmeleri incelemek gerekecektir. 18. yüzyıla kadar sahip olduğu sınırlı imkânlarla çevreden faydalanan, çevreyi kullanan insan, özellikle 18. yüzyılın ilk çeyreğinde, İngiliz bilim adamı James Watt'ın buhar makinesini keşfi ile birlikte çevreyi kullanma ve çevreden istifade etme konularında devrim sayılabilecek bir gelişme kat etmiştir. Söz konusu bu gelişme ile başlayan sanayi devrimi, üretim biçimini değiştirmiş ve üretimin kitleleşmesine öncülük etmiştir. Sanayi devrimine kadar insanlık çevreye olan kısıtlı etkisi bu gelişmelerden sonra çevreden maksimum düzeyde faydalanma boyutlarına ulaşmıştır. Bu durum doğayı, doğal dengenin devamını ve insanlığın varlığını tehdit etmiştir. Çünkü endüstri devrimi ile insanlık, makineleri kullanarak etkinliğini artırmış ve böylelikle daha geniş doğal alanlarını kendi kullanımına açmıştır. Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler ile sağlık alanında ve tarım teknolojilerinde kaydedilen ilerlemeler ise besin maddelerini insanlığın kullanımına daha çok sunmuş, çeşitli hastalıklara bağlı ölüm oranlarının azalmasına dolayısıyla insan ömrünün uzamasına neden olmuştur. Hayat standartlarının giderek yükselmesi ve dünya nüfusundaki hızlı artış doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı artırmıştır. Artan nüfusun doyurulması, giydirilmesi ve barındırılabilmesi kaynak kullanımını hızlandırarak beraberinde ciddi çevre sorunlarını getirmiştir. Günümüzde çevre sorunları artık yerel olmaktan çıkmış ve tüm dünyayı tehdit eder hale gelmiştir. Doğal kaynaklar artık insanın ihtiyacını karşılayamaz hale gelmiştir. Bu sebeple doğa artık korunacak bir varlıktır ve insanlık bunu görmek ve anlamak zorundadır. Doğayı egemenlik altına almak, dikkatsizce kullanmak ve daha da önemlisi onu daha fazla sömürmekten vazgeçmek gerekmektedir. Bütün bunların yanı sıra insan artık doğayı kullanan olmanın yanı sıra doğayı koruyan ve geliştiren bir rol üstlenmek durumundadır (Tombul, 2006).

Dünyada çevre sorunlarına bağlı olarak ortaya çıkan sorunların giderek artması, bu sorunlara getirilebilecek çözümlere ilişkin ilginin de artmasına neden olmuştur. Çevre eğitimi de bu sorunların çözümünde ulusal ve uluslararası toplantılarda en çok tartışılan konular arasında yerini almıştır. Çevre eğitimi, hem çevre bilincini artırarak kişilerin ve kişinin ait olduğu toplumun çevreye karşı daha özenli davranmasını sağlayabilir, hem de çevreye ait sorunları ortaya çıktıktan hemen sonra, yurttaşların kişisel ya da örgütlü olarak yönetenlerin karar verme süreçlerine katılmalarını sağlayarak çevre ile ilgili sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Bu bağlamda çevre eğitiminin çevre yönetiminde onarıcı, daha da önemlisi önleyici bir politik araç olarak kullanılabilmesi söylenebilir (Kayıkçı, 2003, s.247).

Yaşanılan olumsuz gelişmelerin ardından çevrenin bitmez tükenmez bir kaynak olmadığını idrak eden insan, çevrenin korunması ve geliştirilmesi konularında çalışmalar başlatmıştır. Söz konusu bu çalışmalara aşağıda yer verilmiştir. Stockholm’de 5 Haziran 1972 tarihinde yapılan Birleşmiş Milletler (BM) İnsan ve Çevresi Konferansında çevre konusu ilk kez uluslararası gündeme yerleşmesi ve ekonomik gelişme ile çevre üzerindeki etkilerinin tartışılmaya başlanmıştır (DPT, 2006’dan akt. Aydemir, 2010, s.54). Bu toplantı nedeniyle Birleşmiş Milletler (BM), çevre eğitimi konusunda da öncü rol oynamıştır. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu’nun hazırladığı *Ortak Geleceğimiz* isimli raporda çevre eğitiminin yaygınlaştırma hedefinden bahsedilerek, çevre ve kalkınma arasındaki bağlantıyı kuran bir eğitimin gerekliliği konusuna vurgu yapılmıştır (Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, 1991, s.147–149).

Yine Yeryüzü Zirvesi (Dünya Çevre ve Kalkınma Konferansı, Rio 1992) sonunda hazırlanan ve yirmi birinci yüzyılda çevre ve kalkınma konusundaki ilkeleri içeren Gündem 21’i oluşturan bölümlerden biri de “Eğitim, Yetiştirme ve Kamuoyunu Aydınlatma” olarak belirlenmiştir. Anılan belgede, çevre ve kalkınma sorunlarının çözümü için insanların duyarlılığının artırılması ve katılımlarının sağlanması gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Kayıkçı, 2003, s.247-248).

Ünal ve Dımışkı (1999, s. 142–144) ise çevre eğitiminin dünyadaki gelişimini şöyle açıklamışlardır: Çevre sorunlarını ve çevre ile ilgili ortaya çıkan sonuçları tanımaya başlayan ülkelerde çevre eğitimi nosyonu kabul edildi ve ilgili ülkelerde çevre programları geliştirildi. Fakat mahalli ve yerel boyutta şekillenen bu hareket 1972 yılında İsveç’in başkenti Stockholm’de gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı sayesinde global bir kimlik kazanmıştır. Konferans Bildirgesinde ilk vurgulanan düşüncelerin en başında gelecek nesiller için çevreyi korumak yer almıştır.1975 yılında, Stockholm

konferansı katılımcılarının tavsiyeleri ile UNESCO Çevre Dairesi üyesi 136 ülke temsilcisine, *Çevre Eğitimi İçin Kaynakların Değerlendirilmesi Üye Devletlerin İhtiyaçları ve Öncelikleri* başlıklı bir anket yaptırıldı. Anketin çok büyük kısmı çevre için eğitim ve öğretim programlarındaki gelişmelerle ilgiliydi ve bu anket sonucu yeryüzündeki mevcut programların işlevsel olmadığını göstermesinin yanında aynı zamanda yetersiz ve eksik olduğunu gösteriyordu.

Çevreyle ilgili olarak BM' nin bünyesinde bulunan kuruluşların organize ettiği daha pek çok uluslararası ve hükûmetler arası boyutta toplantılar, konferanslar, seminerler düzenlenmiş, birçok rapor yayımlanmış ve sözleşmeler imzalanmıştır. 1982 Nairobi/Kenya BM Çevre Konferansı, 1992 Rio Brezilya BM Çevre ve Kalkınma Konferansı, 2002 Johannesburg BM Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı, 2002 Bişkek Küresel Dağlar zirvesi çevre ve çevrenin geleceği konusunda yapılan önemli konferanslardandır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2005, s.9).

2.2.5. Çevre eğitiminin önemi

Son yüzyıllarda insan nüfusunu artması, sanayileşme, teknoloji vasıtasıyla insanın çevreyi kendine göre şekillendirmeye başlamış, dolayısıyla birçok çevre sorunu gün yüzüne çıkmıştır. Çevre ile ilgili sorunların başlıcaları su, hava, gürültü ve toprak kirliliğidir. Bugüne kadar insanlar dünyanın çeşitli yerlerinde yaptığı yanlış uygulamalarla doğanın dengesinin bozulmasına sebep olmuş, bunun da insan yaşamı üzerine kısa ve uzun vadede olumsuz etkileri ortaya çıkmıştır. Tarih bize bazı toplumların olumsuz çevre kirlenmeleri sonucunda ortadan kalktığını göstermektedir. İnsanlar refah seviyelerini artırtmak için çaba harcarlarken çevresel faktörleri de fazla bozmadan çevreyle uyumlu bir şekilde yaşamayı özellikle eğitim kurumlarında öğrenmek durumundadırlar. Bu öğrenmenin hemen ve kısa sürede gerçekleşmesi mümkün olmadığı için okul öncesinden başlayarak her türlü örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yapılması gerektiği bugün herkes tarafından kabul edilmiş durumdadır (Ada, Nurdan Baysal ve Şahenk Erkan, 2017, s.21).

Doğal çevre insanların çeşitli ihtiyaçlarını karşıladığı ve hayatımızın devamı için bizlere gerekli malzemeyi sunduğundan dolayı çevreye karşı sorumlulukları gün gittikçe artmaktadır. Bu noktada sınırsız ihtiyaçlarımızı sınırlı doğadan temin işlevini sürekli hale getirebilmek için bazı duyarlılıklara sahip olunması gerekmektedir (Aydemir, 2010, s.16). Ayrıca çevre sorunlarını azaltmanın ve önlemenin en iyi yolu bireylere bu yönde bilinç kazandırmaktır. Bu bilinç kazandırma işi, küçük yaşlarda bireyleri şekillendirmenin daha

kolay olması nedeniyle, eğitim vasıtası ile verilmesi gerekir. Çevrenin korunması ve çevre kirliliklerinin azaltılması için eğitimde çevre eğitime önem verilmelidir.

Sonuç olarak farklı nedenlerden dolayı birçok çevre sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu çevre sorunlarına neden olan temel unsur ise insan faaliyetleridir. İnsanlar çıkarlarını ön plana koyması ve onun çevre konusundaki bilinçsizlik durumu çevre sorunlarını ortaya çıkaran etmendir. Bu durumu ortadan kaldırmak için bireyleri küçük yaşlarda çevrenin korunması ve sürdürülebilir çevre konusunda bilinçlendirmek ve çevre okuryazarı olarak yetiştirmek gerekmektedir.

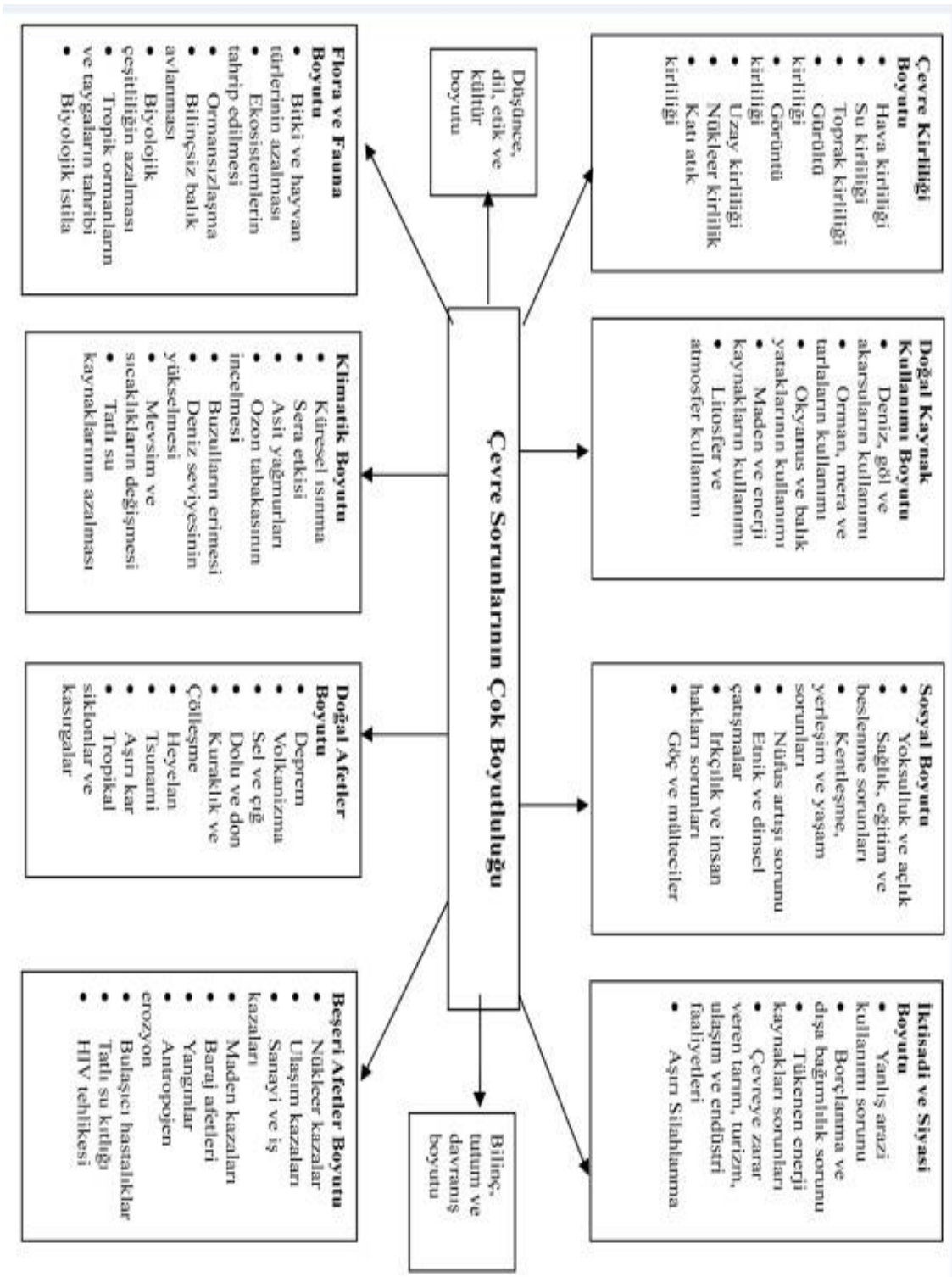
2.2.6. Çevre sorunları

İnsanın yerleşik yaşama geçişiyle birlikte çeşitli bitki ve hayvan türlerinin kontrol altına almaya başlamış bununla birlikte doğal alanları yerleşim yerine dönüştürmüştür. Fakat insan çevreyi sanayileşme ile hissedilir ölçüde hızla bozmaya başlamıştır. Dönemin sanayileşen İngiltere, Fransa gibi ülkelerinde hava kirliliği, su kirliliği gibi ilk kez gündeme gelen çevre kirliliği hızla artarak günümüzde çevre sorunlarına neden olmuştur.

İnam'a (1999) göre, doğayı oluşturan küçük çevrelerin teker teker dejenerasyonu ve aralarındaki etkileşimdeki uyumsuzluk çevre sorunlarının ana sebebidir. *“Çevremizi arzu ve inançlarımızla, özerk ve özgürce yaşayamıyoruz, çünkü çevreler arasındaki iletişim kopmuştur. Bu iletişimsiz çevreleri yaşayan insanların birbirleri ile iletişimleri kopmuştur. Dolayısıyla, çevreler arasındaki uyum talan edilmiş, insanların birbirleri ile dayanışmaları, bilinçsiz çıkar hesaplarına dayandığı için zayıflamış, çarpıtılmıştır.”*

İçinde bulunduğumuz yüzyılda çevreyle ilgili problemlerin kaynağı tek olmayıp bir sebepten değil birden çok faktöre bağlı olarak oluştuğu söylenebilir. Bunlar hızlı nüfus artışı, çarpık kentleşme, düzensiz endüstrileşme, ülkeler arası savaşlar, nükleer denemeler, tarımda mahsulü artırmak için kullanılan tarım ilaçları, suni gübreler, deterjan gibi kimyevi maddelerin kullanımının yaygınlaşması çevresel sorunların oluşmasına ortam hazırlamıştır (ÇB,1998). Bu anlamda çevre sorunlarının nedenlerini ana hatlarıyla aşağıdaki başlıklar altında ele almak mümkündür.

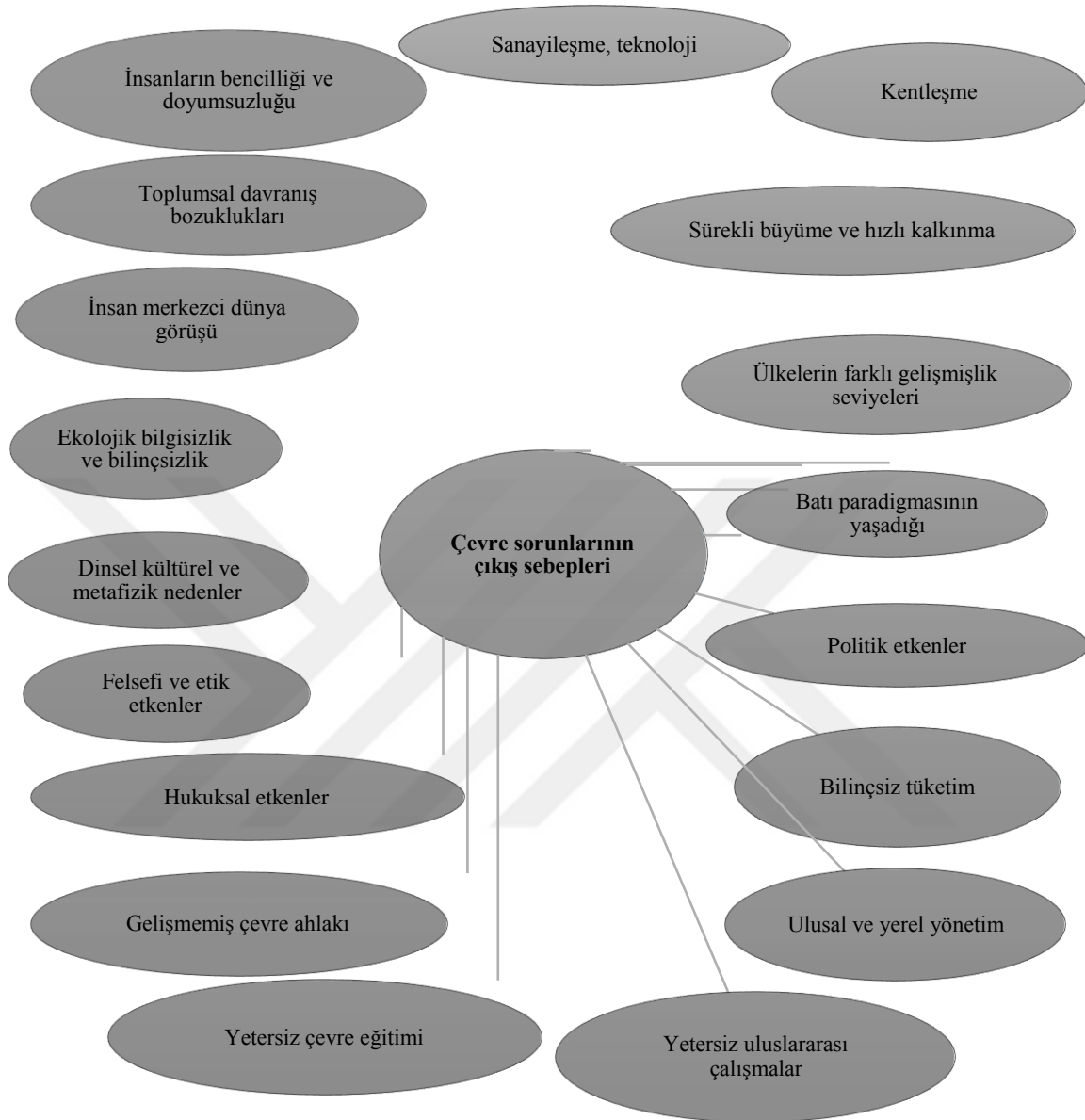
Genel anlamda çevre sorunlarını Ertürk (1996) *“yapay çevresini kurmaya çalışan insanın, doğal çevre üzerinde oluşturduğu tüm olumsuz etkiler ile doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımının yanı sıra, yapay çevrenin sağlık koşullarına uygun olmayışı sebebiyle de ortaya çıkan sorunlar olarak tanımlamak mümkündür”* şeklinde ifade etmiştir. Atasoy (2005) tarafından oluşturulan çevre sorunlarının çok boyutluluğunu gösteren Şekil 3 aşağıda verilmiştir:



Şekil 3. Çevre sorunlarının çok boyutluluğu

Not: Şekil örneği “Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa. S.32” küniteli çalışmadan alınmıştır.

Atasoy'a (2005) göre çevre sorunlarının ortaya çıkış sebeplerinin bazıları Şekil 4'de gösterilmiştir:



Şekil 4. Çevre sorunlarının çıkış sebepleri

Not: Şekil örneği "Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa. s.39" künyeli çalışmadan alınmıştır.

Güney'e (1992, s.11) göre yaşam çevremizde meydana gelen temel çevre sorunları:

- λ Hava kirliliği
- λ Toprak kirliliği
- λ Biyo-coğrafik kaynakların dejenere olması

- λ Nüfusun hızlı artışı
- λ Gecekondulaşma
- λ Görünüm bozulması-görüntü kirliliği
- λ Çöp sorunu
- λ Radyoaktif kirlilik
- λ Ses (gürültü sorunu) kirliliği
- λ Besin kirliliği
- λ Elektronik kirlenme

Bu çevre sorunları haricinde farklı sorunlarda vardır.

2.2.6.1. Hava kirliliği. Küçüktevek 'e (2007) göre hava kirliliğini “*Atmosferde toz, is, kül, duman, sis, buhar ve gaz gibi şekillerde bulunarak, canlı ve cansız varlıklara zarar verebilen çeşitli kirleticilerin belirli ölçülerin üstüne çıkması sonucu havanın doğal bileşenlerinin bozulmasıdır.*” şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir tanım da ise “*hava kirliliği bir veya birden fazla maddenin, canlı sağlığını, doğal veya insan eliyle sonradan yapılmış cansız varlıkların yapısını etkileyecek seviyede atmosferde var olan konsantrasyonundan daha fazla miktarda bulunması sonucu oluşan bir olumsuz bir hava koşulu*” olarak tanımlanmıştır (Çınar, 2008, s.14).

Yeryüzü; taş küre, su küre ve atmosfer denilen üç ayrı küreden oluşmuştur. Hava küre olan atmosfer bunlardan biridir. Atmosfer yeryüzünü saran ve yeryüzünde yaşamın oluşmasına imkân veren gaz tabakasıdır. Atmosferin bileşimi, çeşitli gazlardan ve partiküllerden oluşmaktadır. Havada normal şartlarda yaklaşık %78 azot ve % 21 oranında oksijen bulunur. Bunun dışında %1 oranında karbondioksit, su buharı ve ozon gazı bulunmaktadır (Özdemir, 2016, s.76).

Havada gaz, sıvı ve katı hallerde yabancı maddelerin canlı yaşamına ve doğal dengeye zarar verecek miktar, yoğunluk ve sürede hava kürede bulunmasıdır. Bir mekânda hava kirliliğinden bahsedebilmek için, kirleticisi unsurların hangi miktarlarda zararlı olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Hava aynı zamanda ihtiyaç duyduğumuz birçok şeyle de etkileşim halindedir ve en başta solunumdan, yiyeceklerin, bitkilerin yetişmesi, varlıklarını devam ettirebilmesi gibi birçok faktör ile karşımıza çıkmaktadır (Boztaş, 2006). Hava kirliliğinden dolayı ortaya çıkan zararlar incelendiğinde atmosferdeki karbondioksit seviyesinin yükselmesi yeryüzünün ısınmasına ve bu ısınmadan dolayı iklimlerin değişmesine, kutuplardaki buzların erimesine, deniz seviyesinin yükselmesine ve

kullanılabilir tarım toprağının deniz suyu seviyesinin altında kalmasına neden olmaktadır (Türküm, 1998). Hayatın temel unsuru olan hava; insanların solunuma imkânın sağladığı için; havadaki kirliliğin insanın yaşamı için hayati öneme sahiptir (Nazlıoğlu, 1988'den akt. Selimoğlu, 2015, s. 10). Meydana gelebilecek herhangi bir kirlilik, yalnızca insanların sağlığını olumsuz yönde etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda iklim, bitki ve hayvan toplulukları üzerinde de zararlı etkilere sahiptir (Albaş, 2011).

Keleş ve Hamamcı 'ya göre *“Belli bir kaynaktan atmosfere bırakılan kirleticilerin, havanın doğal bileşimini bozarak, onu canlılara ve eşyaya zarar verecek bir yapıya dönüştürmesi”* hava kirliliği olarak tanımlanır (2002, s.97). Doğal bileşimi bozulan hava, canlılar için tehlike unsuru oluşturabilmektedir. Birçok hastalıkların hava yoluyla bulaştığı düşünülürse atmosfere bırakılan kirletici maddelerin verebileceği zarar çok daha fazla olmaktadır. Hava ve su kirlilikleri sadece yerel ya da bölgesel değil aynı zamanda küresel bir kirlilik çeşididir ve bu kirlilikler rahat bir şekilde yayılabilmektedir. Uluslararası iş birliği olmadan hava kirliliğinin denetlenmesi ve önlenmesi mümkün değildir (Selimoğlu, 2015, s.12). Kirli hava içindeki taneciklerin solunum yolu ile akciğer içine kadar girdiği bilinmektedir. Kirli havanın insan sağlığı üzerindeki bazı etkileri şunlardır:

- λ Akciğer kanseri (kirli havanın çok önemli etkisi vardır)
- λ Bronşit (kirli havanın sis ve dumanlı havanın etkisi vardır)
- λ Kronik bronşit (kirli havanın sis ve dumanlı havanın etkisi vardır)
- λ Raşitizm (kirli hava ve iyi beslenmeme sorunundan kaynaklanır)
- λ Romatizma (hava şartları önemli bir faktördür)
- λ Eklem romatizması
- λ Kalp hastalıkları (duman, sis ve kirli havanın etkisi vardır)
- λ Göz yanmaları (dumanlı ve kirli havanın etkisi vardır)
- λ Nefes darlığı, nem oranının artışı biyolojik yapı üzerinde etkisi görülür
- λ İştahsızlıkla beraber sıklıkla ve çabuk hastalanma
- λ Hava kirliliğine maruz kalan fertlerde ileri düzeyde yaşlanma emareleri görülmesi
- λ Toplumda cinsiyet (jen) bozukluklarının başlaması
- λ Adli vakaların ve psikolojik hastalıkların artması
- λ Özellikle hamile kadınlarda görülen kan zehirlenmesi
- λ Çeşitli deri hastalıkları gözlenir (Türkman, 2000).

2.2.6.2. Su kirliliği. Yeryüzünün $\frac{3}{4}$ 'ü sularla kaplıdır ve yaşamın kaynağı sudur. Yeryüzündeki su varlığın yaklaşık % 97 'sini okyanus ve denizleri meydana getiren tuzlu su oluşturmaktadır. Tatlı suların büyük bir kısmı yaklaşık %75'i kutuptaki buzullardır. Geriye kalan kısımları ise akarsu, göl ve yeraltı suları şeklinde bulunmaktadır. Yeryüzündeki tatlı su varlığının ancak çok az bir bölümü (yaklaşık %0,75'i) kullanılabilir tatlı sulardır (Özdemir, 2016, s.77).

Su kaynaklarının canlılar tarafından kullanılmasını engelleyecek ya da canlılara zarar verecek kadar suyun kalitesini düşüren, su içerisinde organik, inorganik maddelerin olması, nükleer atıkların veya biyolojik maddelerin bulunmasıdır. Su kirliliği, evsel ve endüstriyel atıkların arıtılma işlemine tabi tutulmadan su ortamlarına dâhil edilmeleri, tarımda kullanılan gübreler ve tarımsal ilaçların su ortamlarına taşınmaları gibi sebeplerle oluşmaktadır (H. Ertürk, 2009, s.165). Su kirliliği karşımıza genel olarak yer altı suyu, deniz kirliliği, göl ve akarsu kirliliği olarak çıkmaktadır.

Kullanım amacına göre *“su kirliliği, suyun doğal yapısının, kullanma amacının dışına çıkacak biçimde bozulmasıdır. Örneğin sulama amacıyla kullanılan bir kirli su, içme suyu amacıyla kullanılacak kadar kirli olabilir”* (Keleş ve Hamamcı, 2002'den akt. Selimoğlu, 2015, s.13) Ayrıca vücudumuzun yarısından fazlası su ile kaplı olan canlılar susuzluğa daha dayanıksızdır. Durum böyle olduğu için canlılar suyun değerini iyi bilmelidir. Su sıkıntısına ilişkin sorunların artmasının nedeni yakın dönemde gerekli önlemler alınmamasına ek olarak nüfusun hızlı artması, kentleşme ve sanayileşmedir. (Baş, 2011, s.15).

2.2.6.3. Toprak kirliliği. Apaydın (2005), toprak kirliliğini *“ toprağın özellikle insanların faaliyetleri sonucu oluşan çeşitli bileşikler tarafından bulaştırılması, anormal fonksiyonda bulunması”* şeklinde tanımlamıştır. Toprak kirliliği temizlenmesi zor olan hatta bazen mümkün olmayan canlılar açısından tehlikeli ortamlar oluşturur. Toprak kirliliği bilinçsizce yapılan gübreleme, tarımsal ilaçlama ve verimli arazilerin yerleşime açılması gibi nedenlerden kaynaklanır. Bilinçsizce yapılan gübreleme ve ilaç kullanımı sonucu oluşan atıkların yağmur sularıyla birlikte yeraltı sularına sızması toprak kirliliğinin aynı zamanda yeraltı su kirliliğine de sebep olması sonucunu doğurmuştur (Gürpınar, 1998, s.104). Kimyasal gübreler günümüzde tarımda verimi artırmak için kullanılır fakat içerdiği kimyasallar toprağı kirletmektedir. Ayrıca yüzeysel sularla taşınan fosfat ve nitratlar yeraltı sularını da kirletmektedir (Akman ve diğ., 2012'den akt. Köklünar, 2016, s.15).

Toprak, dünyamızı meydana getiren kara, hava ve su bileşenleri arasında yer alan, insan ve diğer canlıların yaşamında hayati öneme sahip bir kaynaktır. Bir kesme şeker boyutundaki kara parçası içerisinde mikroskobik ölçekte yüzbinlerce organik ve inorganik yaşam formları yer almaktadır (Selimoğlu, 2015, s.16). Toprak kimi faaliyetler sonucunda doğrudan etkilenebildiği gibi, kirli hava veya kirli su ile etkileşim sonucunda da dolaylı olarak etkilenmektedir. Toprağı kirleten kaynaklar katı atık, hava kirliliği, sıvı atık, zirai ilaçlar, yapay gübreler ve topraktaki tuz miktarının artması şeklinde sıralanabilir (Tecer, 2007, s.10).

2.2.6.4. Ses (gürültü) kirliliği. Hızlı nüfus artışı, sanayileşme, çarpık kentleşme ve teknolojinin getirdiği makineleşme sonucu ses ve gürültü önemli bir çevre sorunu haline gelmiştir (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2005, s.146). Ses desibelinin yüksek olduğu mekânlarda büyük kentlerde sıkça yaşanan bir kirlilik türüdür. Uzun süre gürültüye maruz kalan canlıların, beden ve ruh sağlığı bozulmaktadır (Özdemir, 2016, s.79).

İstenmeyen ve kulağı tırmalayan seslere gürültü denir. Sesin iki temel özelliği vardır: Şiddet ve frekans. Bunlar, sesin yararlı ve hoşça gidici ya da zararlı ve hoşça gitmeyen nitelikte olmasını belirler. Frekans, sesin bir saniye içindeki havama, genleşme ve sıkışma (titreşim) sayısıdır. İnsan kulağının duyabileceği en düşük ses seviyesine duyma eşiği denir. Seslerin kıyaslanmasında ses düzeyi birimi olarak db (desibel) kullanılmaktadır. Normal bir insan kulağının ayırt edebileceği en düşük seviye farkı 1 db'dir (Türkman, 2000).

Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz'a (2005, s.148) göre gürültü kaynaklarını yapı içi ve yapı dışı şeklinde ayırmıştır. Bunlar:

Yapı içi gürültü kaynakları

λ Ev araçlarından çıkan sesler (mutfak araç gereçleri, temizlik gereçleri)

λ Müzik sesi

λ Çeşitli makine donanım (asansör, sıhhi tesisat, havalandırma, hidrosfor vb.)

Yapı dışı gürültü kaynakları ise

λ Ulaşım (Demiryolu, havayolu, karayolu) araçları

λ Endüstri (endüstri tesisleri, atölye vb.) kuruluşları

λ Yol ve inşaat makineleri

λ Ticari amaçlı işletmeler (eğlence yerleri, fuar alanları, sokak satıcıları, reklam faaliyetleri vb.)

Milyonlarca insanın tansiyonunun yükselmesinde trafik gürültüsünün büyük payı vardır. 30 db ve üstü gürültü kirliliğinin etkileri şöyledir: “30 db ve üstü ses kirliliğinin etkileri; konforsuzluk, rahatsızlık, sıkılma duygusu, kızgınlık, konsantrasyon ve uyku bozukluğu 30-65 db, kalp atışının değişimi, solunum hızlanması, beyindeki basıncın hızlanması 65-90 db, metabolizmada bozukluk, baş ağrısı 90-120 db, iç kulakta bozukluk 120-140 db ve kulak zarının patlaması 140 ve üzeridir” (Barth, 1987’den akt. Navruz, 2016, s.28). Ses kirliliği, diğer çevre kirlilikleri kadar fark edilmese de insan sağlığı üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Birçok psikolojik ve ruhsal rahatsızlıkların tetikleyicisi olan ses, dikkat bozukluğu oluşturmak yoluyla çalışma verimliliğini düşürmektedir (Ağacan, 2014).

2.2.6.5. Besin kirliliği. Besinlerin bozulması genellikle besinlerin insan tüketimine elverişli olmaktan çıkması anlamına gelmektedir. Ancak insanların yiyeceklerin yenilebilirliği ile ilgili tutum ve davranışları, inançları farklı olduğundan yanlış anlamalara yol açabilir. Genellikle bozulma terimi bileşiminde bozulma, kokuşma, çürümeye neden olan değişimlerle birliktedir. Bu bozulmanın nedeni biyolojik veya kimyasal olabilir. Biyolojik nedenler arasında enzimler, mikroorganizmaların büyümesi, böceklenme, parazitlerle kirlenmesi sayılabilir. Dünya gıda kaynaklarının dörtte biri tek başına mikroorganizmaların etkisiyle kaybolmaktadır (Güler ve Çobanoğlu, 1994, s.11). Gıda kirlenmesi ve besin kirliliği toplumun bütün katmanlarında etkili olmaktadır. Ancak doğal olarak sosyoekonomik bakımdan düşük gelir düzeyinde olan toplum katmanları bu sorundan daha çok etkilenmektedir. Dikkat edilmezse, besin kirlenmesi toplu zehirlenmelere yol açabilir (Güney, 1992’den akt. Navruz, 2016, s.30).

2.2.6.6. Görüntü kirliliği. İnsan yaşamının sağlıklı olması, pek çok faktör yanında kendi yaşamının estetik görünüşüne de bağlıdır. Sadece tür çeşitliliği bozulmamış yaşama alanları bu görevi yerine getirir (Deniş, 2007). Estetik görünümün bozulmasına, görüntü kirliliğine sebep olan başlıca öğeler; nüfus artışından dolayı şehirleşme oranının hızlanması, sanayi faaliyetlerinin yoğun olduğu merkezlerde nüfusun da yoğunlaşması ve sağlıksız konutlardır. Ormanların yakılması ya da kesilerek ortadan kaldırılması ve erozyon yaraları da görüntü kirliliği olarak ele alınabilir. Çevresel tutum ve davranış biçimimizin çevreyle olan ilişkimizi nasıl etkilediğine dikkat etmeliyiz. Zira Edward Lorenz’in kelebek etkisi teorisine göre: “Dünyanın herhangi bir beldesinde kanat çırpan bir kelebek bir başka coğrafyasındaki fırtınanın sebebi olabilir” (Ceritli, 2009’dan akt. Navruz, 2016, s.30).

2.2.6.7. Radyolojik kirlilik. Radyolojik kirlenme radyoaktif kirlenme olarakta bilinir. Yapısı gereği elektronları yayan radyoaktif maddelerin hava, su, toprak ve bitkilere zarar vererek denge halindeki elektron-proton sistemini bozmalarıdır. Radyasyonlu ürünler ve bitkiler, besin yoluyla insanlara ve diğer canlılara taşınarak tedavisi mümkün olmayan hastalıklar meydana getirirler (Navruz, 2016, s.27). Başka bir ifadeyle hava, su ve toprağa radyoaktif maddelerin karışmasıdır. Radyoaktif kirlenmenin en tehlikeli özelliği; su, toprak ve havaya karışan radyolojik maddelerin ortaya çıkardığı elektronların besin zinciri yoluyla insan ve hayvanlara hızlı ve kolay bir şekilde geçmesidir. Canlıların yapısına nüfuz eden elektronlar canlı hücrelerindeki mevcut elektron dengesini bozarak hücrelerin normal madde değişimi işlevini yerine getirememesine neden olmaktadır. Bu süre içerisinde canlıların genetiği bozulmakta, yaşam dünyalarında ekolojik dengeleri bozulmaktadır. Radyasyonun ölümcül etkisi çok uzun süre sonra ortaya çıkar. Bu durum radyasyon tehlikesinin en korkunç yanıdır (Çepel, 2003'den akt. Navruz, 2016, s.27).

Çınar, (2008) radyoaktif madde kirliliğinin kaynakları ise şunlardır:

- Askeri silahların üretimi, madencilik, elektrik üretimi, tıbbi işlemler, tüketici ürünlerinin üretimi, biyolojik ve kimyasal araştırmalar ve diğer endüstriyel faaliyetler
- Nükleer santraller, araştırma reaktörleri ve radyoaktif maddelerin diğer teknolojilerde sürekli olarak küçük miktarlarda radyoaktif madde yaymaları
- Belirli sayılardaki küçük nükleer kazalar sonucu oluşan radyoaktif maddelerin atmosfere karışarak tekrar tarım ve orman alanlarına dönmesidir.

2.2.6.8. Katı atık kirliliği. Armağan vd. (2006b) katı atık kavramını “*sahibinin istemediği ancak ekonomik değeri olan ve toplumun menfaati gereği toplanıp fen ve sanat kurallarına, bilimsel esaslara, mühendislik prensiplerine göre bertaraf edilmesi gereken katı şeyler*” şeklinde tanımlamıştır. Düzenli şekilde bertaraf edilmeden çevreye atılan katı atıklar çevre kirliliğine neden olmaktadır. Özellikle sanayi bölgelerinde ve nüfusun yoğun olduğu yerlerdeki katı atıklar çevreye ciddi derecede zarar vermektedirler. Hatta zamanla bu atıklar doğal görünmeye başlamaktadır.

Katı atıklar doğaya atılmak yerine kesinlikle bertaraf edilmelidir. Bu da entegre katı atık tesisleri kurulmasıyla olur. Ancak daha kalıcı ve kökten bir çözüm olan çevre bilinci bireylere yerleştirildiği zaman katı atıkların bu zararlarından doğal ve masrafsız olarak kurtulmuş olunacaktır. Bunun içinde bireylere öncelikle geri dönüşüm kültürü kazandırılmalıdır. Geri dönüşümlü maddeler okulda, ailede ve sosyal çevrede ayrı ayrı

toplanmalıdır. Çocuklar evlerindeki atık yağların, pillerin ve kâğıtların takipçisi olmalı onları kendilerine birer görev saymalıdır. Böylelikle kendinden sonra gelen aile bireyelerine örnek olmalıdır. Tabii toplumdaki başlıca rol modeller öğretmenler, toplumdaki saygın bireyler, anne ve babalardır (Selimoğlu, 2015, s.20).

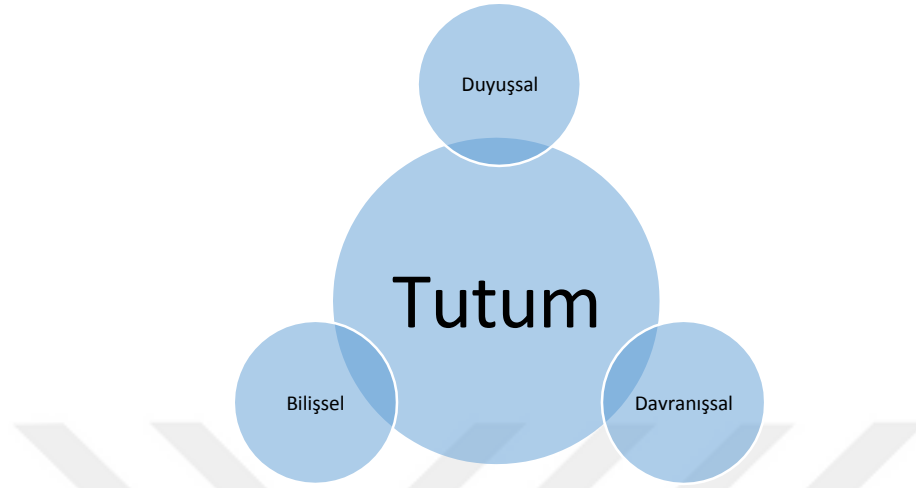
2.3. Çevre Okuryazarlığı

Çevre okuryazarı olan insanlar çevresine duyarlı, çevre hakkında bilgi sahibi ve olumlu çevre tutumuna sahibi bireylerdir. Roth, (1992'den akt. Akıllı ve Genç, 2008, s.83) çevre okuryazarlığını “*çevre sistemlerinin sağlığını algılama ve yorumlama kapasitesi ve bu sistemlerin sağlığını geliştirmek, yenilemek ve sürdürmek amacıyla uygun davranışlar göstermek*” olarak tanımlamaktadır. Rockcastle (1989'den akt. Akıllı ve Genç, 2008, s.83) ise çevre okuryazarlığını, “*insan ve onun canlı ve cansız şeylerden oluşan doğal çevre ile arasındaki etkileşimin bir anlayışı*” olarak tanımlar. Kişilerin çevre okuryazarlığına etki eden sebeplerin belirlenmesi yapılabilirse bu okuryazarlık oranı daha yüksek kişiler yetiştirmek mümkün olacaktır. Çevre eğitiminin ana hedefi bireylerin çevre okuryazarlığına haiz olmasıdır. “*Çevre okuryazarlığı açısından gelişmiş insanlar; doğal sistemlerin nasıl çalıştığıyla ve insanlar tarafından yapılan aktivitelerin bu sistemler üzerindeki etkisinin neler olduğuyla ilgili farkındalığa, bilgiye ve duyarlılığa sahip olmaktadırlar*” (Kaplowitz ve Levine, 2005'den akt. Can, Üner, Akkuş, 2016, s.24). Çevre okuryazarlığının bileşenleri olan “*bilgi, duyuşsal eğilim ve bilişsel beceri bileşenleri aslında çevre okuryazarlığının dördüncü bileşeni olan sorumlu çevresel davranışların ortaya çıkmasını sağlayan etkenlerdir. Sorumlu çevresel davranışlar; “sorunları çözmeyi amaçlayan etkin ve planlanmış, düşünülmüş katılımı içerir. Sorumlu çevresel davranışların kategorileri ikna etme, tüketici davranışı, fiziksel koruma davranışı, politik ve yasal davranışlardır*” (Volk and Mcbeth, 2001'den akt. Koç ve Karatekin, 2013, s.74).

2.4. Tutum ve Çevreye Yönelik Tutum

Tutum terimi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri bulunmaktadır. Tutum bu yönleriyle davranışı oluşturmaktadır. Çevresel tutum kavramı ise; “*çevre sorunlarının meydana getirdiği kaygı, anksiyete, moral bozukluğu, bu problemleri çözmeye istekli bireylerin çevreye yönelik olumlu ya da olumsuz tüm düşünceleri ve davranışlarıdır*” (Aydın ve Çepni, 2012). Diğer bir tanım ise “*çevreye yönelik tutum çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, endişeler, kırgınlıklar, kızgınlıklar, huzursuzluklar, ahlaki yargılar ve çevre sorunlarının çözümüne hazırbulunuşluk gibi kişilerin çevreye faydalı davranışlara*

olan olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerinin hepsi” olarak ifade edilmiştir (Akıllı ve Genç, 2008, s.83).



Şekil 5: Tutumların boyutları

Çevresel tutuma bireylerin yaşadıkları ortam, meslekleri, gelir düzeyleri, çevre bilgileri, kültür seviyeleri, eğitim, cinsiyet ve yaş gibi değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Çevre duyarlılığını etkileyen bu faktörlerin iyileştirilmesinde eğitimin etkisi de göz ardı edilmeme ve çevre bilinci için disiplinler arası bir kazandırma yaklaşımı izlenmelidir. (Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008, s.51). Çevreye yönelik tutumları olumlamayı çevre duyarlılığı diyebiliriz.

2.5. Çevre Duyarlılığı

Çalışkan (2002) tarafından yapılan çevre duyarlılığı tanımı “çevre sorunlarına yönelik olumlu etkinliklerde bulunmaya istekli olmadır”. Bu durumda bireylerin çevreye yönelik bilinç seviyesinin artması ile bireylerin çevre duyarlılığı gelişir. Bilinç seviyesinin artmasında bütün yaş gruplarına uygun bir şekilde verilecek olan çevre eğitimi sağlanabilir.

Çabuk ve Karacaoğlu (2003, s.122) bireylerin çevresel tutumlarının, çevre duyarlılığının bir yansıması olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda çevre duyarlılığının çevre problemleri, nüfusun hızlı artışına ve çevresel dengeyle alakalı tutumları incelenerek belirleneceğini öngörülmektedir. Çevre problemleriyle, çevre eğitimi ve çevreye yönelik duyarlılık arasındaki bağ değerlendirildiğinde eğitim fakültelerinde verilen çevre eğitiminin yeterli olup olmadığı değerlendirilmelidir. Ayrıca çevre okuryazarlığı için modern insanların

yetiştirilmesine aracı olan pedagoğ ve öğretmenlerin çevre duyarlılığı hakkında görüşleri önem arz etmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Çevre konusu birçok disiplini doğrudan ya da dolaylı ilgilendirdiği için bu alanda yapılan araştırma sayısı çok fazladır. Bu araştırmanın raporlaştırılması aşamasında ulusal tez tarama web sayfasında *çevre* anahtar kelimesi taramasında 6824 adet tez çalışması karşımıza çıkmaktadır. Diğer bilimsel araştırmalar olan kitap, makale ve bildiriler ile ilgili net bir sayı elde edebileceğimiz bir dizin olmadığından bu araştırmaların niceliği hakkında bilgi verilememektedir. Çevre sorunları, çevre kirliliği ve çeşitleri, sürdürülebilir çevre, çevre politikaları, çevre eğitimi çevreyle ilgili belli başlı araştırma konuları olduğu söylenebilir. Eğitim disiplini ile ilgili daha çok çevre eğitimi, çevre bilinci, çevre okuryazarlığı, çevre eğitime yönelik izlenen yöntem ve stratejiler ile çevre eğitime ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi gibi çalışmalar göze çarpmaktadır. Araştırmanın devamında çevre konusunun çok geniş bir alanyazına sahip olduğundan araştırma konusu ile ilgili doğrudan ilgili olan çalışmalara yer verilecektir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle alanyazındaki öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ele alan araştırmalara öncelik verilmiştir. Ayrıca bu araştırmayla doğrudan bağlantı kurulabilen çevre okuryazarlığı ve çevre eğitimi ile ilgili araştırmalara ise kısmen değinilmiştir.

Atasoy (2005), Yüksek (2010); Ürey (2005), Tecer (2007), Bülbül (2007), Aydemir (2010), Baş (2010), Bildik (2010), Ünal (2011), Gök (2012), Sağlam (2012), Mete (2014), Daldal Geçgin (2015), Selimoğlu (2015), Çelikbaş (2016), Özcan (2016), Navruz (2016), Köklünar (2016), Sarısülük (2018), Fırtına Ürgül (2018), Demir (2018 ve Araz (2018)'ın yaptığı araştırmalar eğitim alanında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını inceleyen lisansüstü çalışmalardır.

Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran (2008), Teyfur (2008), Atasoy ve Ertürk (2008), Nalçacı ve Beldağ (2012), Aydın ve Çepni (2012), Çetin Balcı (2012), Çetinkaya, Üstündağ ve Kirman Çetinkaya (2012), Özsevgeç ve Artun (2012), Değirmenci (2012), Sarıgöz (2013), Zengin ve Kunt (2013), Önder (2015), Artun ve Özsevgeç (2015), Özdemir Özden ve Özden (2015), Kiper, Korkut ve Üstün Topal (2016), Özata Yücel, Özkan, Güngör ve Zeren Özer (2016), Vural ve Yılmaz (2016), Çavuşoğlu, Altay, Nuriyeva ve Öngör (2017), Sönmez ve Yerlikaya (2017a), Sönmez ve Yerlikaya

(2017b) ile Yürüdur, Hastürk ve Köklünar (2017) tarafından yapılan makaleler öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ele alan çalışmalardır.

Atasoy (2005) çalışmasında ilköğretim düzeyindeki çevre eğitiminin etkinliğini belirlemek amacıyla ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgilerini ölçerek, çevre eğitiminin şu anki durumunu ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevre bilgisi ve tutumlarının genel olarak düşük olduğu; çevresel ait bilgi ve tutum seviyeleri bakımından cinsiyet açısından kızlar lehine kayda değer bir fark olduğu bulgusuna karşılık, katılımcıların sosyoekonomik düzeyinin çevresel bilgi ve tutum düzeylerini etkilemediği ifade edilmiştir.

Ürey (2005) çalışmasında katılımcıların çevreye karşı tutumları ve yeterlilikleri ile bölgesel farklılıkların olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda okullardaki çevre faaliyetlerinin uygulama ve yaygınlık açısından istenilen seviyede olmadığı; çevreye yönelik tutum açısından cinsiyete göre farklılık gösterdiği; katılımcıların gözlemledikleri olayları boyamada zorluk çekmediği; kırsal alanda öğrenim gören öğrencilerin çevresel etkinlikleri ve oyunlar konusunda il merkezinde öğrenim gören katılımcılara göre daha şanslı oldukları; öğretmenlere göre çevre eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları; öğretmenlere göre çevre eğitiminin okulöncesinde başlanması gerektiği düşüncesine karşılık katılımcıların günlük hayatta uyguladığını düşündüğümüz davranışların aslında istenen oranda uygulanmadığı; örgün eğitim kurumlarında çevre etkinliklerine yeterince önem verilmediği; okul dış çevresel etkinliklere katılımın istenen düzeyde olmadığı; çevre konularının müfredatta yeterince yer almadığı; çevre eğitime ailenin desteğinin az olduğu saptanmıştır.

Tecer'in (2007) çalışmasının hedefi katılımcıların çevre sorunlarına karşı çevresel duyarlılıklarının sosyal ve demografik özelliklerine etkilerini belirlemektir. Araştırma sonucunda cinsiyet, anne-babalarının eğitim seviyelerinin çevre duyarlılığı, katılım, bilgi ve çevresel tavır üzerinde hayati bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Kız katılımcıların erkek katılımcılara göre çevreye daha duyarlı oldukları, çevreye daha ilgili davranış göstermeye daha yatkın oldukları; katılımcıların çevresel duyarlılığa sahip oldukları; katılımcıların çoğunluğu yaşadıkları bölgelerdeki farklı çevre problemlerinin farkında oldukları; öğrencilerin çevreyle ilgili grup, faaliyet ve aktivitelere katılım oranının düşük olduğu; çevreci gruba katılımın çoğunlukla orta ve yüksek gelir düzeyindeki aile çocuklarında olduğu; çevreyle ilgili yazılı, sözlü ve görsel kaynakları takip etme konusundaki ilgileri orta seviyede olduğu; ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin, okul müfredatında çevre dersinin zorunlu olmasına mesafeli yaklaştıkları; çevresel tutum bakımından kız öğrencilerin

duyarlılığının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve ailelerin gelirleri arttıkça duyarlılık ve katılım düzeyleri de arttığı saptanmıştır. Ayrıca katılımcıların çevre sorunları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları; katılımcıların çevreye duyarlılığı, çevresel tutum ve davranış biçimine dönüştüremediği tespit edilmiştir.

Bülbül (2007) çalışmasında lise çevre ve insan dersinde kubaşık öğrenme yönteminin katılımcıların çevreye dair tutumlarına ve erişilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda kubaşık öğrenme yöntemi kullanımının öğrencilerin ders başarılarını, bilişsel erişelerini, kalıcılık seviyelerini pozitif yönde etkilemiş fakat öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilememiştir. Ayrıca çevre ve insan dersinde kubaşık öğrenme yöntemi kullanımı, cinsiyetler arasında ders başarıları, bilişsel erişeleri, kalıcılık düzeyleri ile çevresel tutumları açısından bir fark oluşturmamıştır. Yine kubaşık öğrenme lehine geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı sınıflardaki ders başarıları, kalıcılık ve erişeler açısından anlamlı bir fark olmasına karşılık kubaşık öğrenme ile geleneksel öğrenme yönteminin çevreye dair olumlu davranış geliştirmede ve cinsiyetler arası farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksek (2010) çalışmasında dördüncü sınıf fen dersinin öğretim aşamalarının katılımcıların çevre biliş düzeyi, çevreye dair tutumları ve bunların hatırlanma seviyelerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında katılımcıların ölçeklerden aldığı puanların yüksek olduğu; erkek katılımcıların kız katılımcılara göre, ebeveynlerinin aylık kazancı düşük olan katılımcıların aylık kazancı yüksek olanlara göre ve anne-baba eğitim seviyesi daha düşük olan katılımcıların anne-baba eğitim seviyesi yüksek olan katılımcılara göre çevresel bilgi ve tutumlarında uygulama devamında daha olumsuz gelişmeler olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel bilgi ve tutumlarının yüksek olduğu; çevresel bilgi ve tutum bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; çevresel bilgi bakımından ailesinin kazancı daha yüksek olan katılımcılar lehine anlamlı olduğu; çevresel tutum açısından ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan katılımcılar lehine ve ailesin gelir düzeyi yüksek olan katılımcılar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca çevresel tutum açısından ailesinin kazancı yüksek olan katılımcılar lehine bulunan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ifade edilmektedir.

Aydemir (2010) çalışmasında örnek olay incelemesi yönteminin çevre bilinci ve çevreye yönelik tutum etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda örnek olay yöntemi ile desteklenmiş öğretimin öğrencilerin derse katılımını ve derse karşı olan ilgisini artırdığı, sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini, temel beceri ve değerlerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca örnek olay incelemesi

öğrenme yöntemi ile desteklenmiş öğretim öğrencilerinde, çevre bilincini ve çevre duyarlılığını geliştirdiği saptanmıştır.

Baş (2010) çalışmasında ilk ve orta dereceli katılımcıların çevresel tutumlarını, çevre sorunlarına dair bilinç, kişisel sorumluluklara ile ilgili farkındalık, çözümlere karşı genel farkındalık, milli çevre sorunlarına karşı farkındalık olmak üzere dört faktörden yola çıkılarak kız-erkek, sınıf düzeyleri, anne baba çalışma durumları ve onların eğitim düzeylerinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sınıf seviyesinin, kız erkek cinsiyet farklılığının, baba ve anne eğitim düzeyinin katılımcıların çevresel tutumları üzerinde istatistiksel olarak önemli olduğu ortaya konulmuş fakat etkinin yönü hakkında bilgi verilmemiştir. Ayrıca katılımcıların genel, millî çevre problemleri ve çevreye yönelik kişisel sorumluluklarının bilincinde oldukları ama katılımcıların sanayileşmenin çevreye olumsuz etkileri konusunda ikilem içinde kaldığı, teknoloji ve bilimin çevre sorunlarına çözümlerindeki rollerinin ise bilincinde olmadıkları görülmüştür. Bir başka önemli sonuç ise katılımcıların yerel çevre sorunlarının farkında olmadıkları görülmüştür.

Bildik (2010) çalışmasında ortaokul düzeyinde okutulan Fen ve Teknoloji dersindeki çevre ile ilgili konuların katılımcıların çevreye yönelik tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisini araştırmaktadır. Araştırma sonucunda Fen ve Teknoloji dersinde verilen çevre konularının katılımcıların bilişsel seviyelerini olumlu bir şekilde etkilediği fakat geliştirdiği; ama çevreye yönelik tutuma bir etkisinin olmadığı; çevre eğitimi alıp almama ile çevreye yönelik tutumlar arasında farklılığın olmadığı fakat çevre bilgisi açısından çevre eğitiminin bilgiyi artırdığı; katılımcıların sosyo-ekonomik durumları, anne-baba eğitim düzeyleri, cinsiyetleri, okul türüne göre çevreye dair davranışları arasında kayda değer bir fark bulunmadığı; fen dersindeki çevre konusu, katılımcıların bilgi düzeylerini olumlu yönde geliştirdiği; ama tutuma etkisinin olmadığı; katılımcıların sahip olduğu tutumu davranışa dönüştürmede sıkıntı yaşadıkları ve verilen çevre eğitimin katılımcıların çevre bilincini geliştirmede yetersiz olduğu saptanmıştır.

Ünal (2011) çalışmasında ortaokul düzeyindeki katılımcıların çevre hakkındaki bilgileri ve çevreye yönelik tutumlarının ölçülerek hali hazırdaki bilgi seviyelerinin kız erkek, okulun bulunduğu mekân ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelemiştir. Çalışma sonucunda sınıf düzeyi arttıkça çevre bilgisi arttığı; çevre bilgisi açısından cinsiyet arasında herhangi bir fark olmadığı; çevre bilgisi açısından ilçe merkezindekilerin kırsal kesimdekilere göre daha bilgili olduğu; çevre kirliliği hakkındaki bilgi seviyeleri açısından ilçe ve kırsal kesimde okuyan katılımcıların çevre kirliliğinin neden ve sonuçlarıyla ilgili bilgilerinde farklılık gösterip göstermediği; enerji kaynakları,

enerji tasarrufu ve geri dönüşüm hakkında bilgileri sınıf düzeyi artıka arttığı; katılımcıların tutum ölçeğinden aldıkları puanlar doğrultusunda çevreye dair tutumun kız-erkek ve sınıf seviyelerine göre farklılık olduğu, ancak sınıf seviyesi ve okul değişkenlerine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca değişik yaşam yerlerinde yaşayan katılımcıların çevreye yönelik algıları da farklılaştığı ifade edilmektedir.

Gök (2012) çalışmasında ortaokul düzeyindeki katılımcıların çevrelerine yönelik bilgi ve tutum seviyelerini saptamak, var olan çevre ile ilgili eğitimin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel bilgi seviyeleri çok düşük olmamanın yanında bilgi düzeyleri yeterli bulunmazken, çevreye yönelik tutumlarının ise yüksek olduğu; sınıf seviyeleri dikkate alındığında katılımcıların çevreyle ilgili puanları arasında kayda değer bir fark olurken sınıf seviyesine göre çevre tutumlarında anlamlı fark olmadığı; cinsiyete göre çevre bilgi ve tutum açısından kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu; ebeveynlerin eğitim durumlarına göre çevresel bilgi düzeyleri arasında kayda değer bir fark bulunurken çevresel tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; öğrenim gördüğu okula göre çevresel bilgi ve tutumlarında anlamlı bir fark görüldüğu ve öğrenciler ile ebeveynlerinin çevre ile ilgili topluluklara etkin katılımının düşük seviyede kaldığı saptanmıştır.

Sağlam (2012) çalışmasında dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki katılımcıların çevresel bilinç ve algılamaları, çevre ile ilgili konulara karşı gelişmiş tutumlarını incelemektir. Araştırma sonucunda katılımcıların genel olarak çevreyle ilgili olumlu tutumlara sahip olduğu, ailelerin gelir durumu ve anne eğitim düzeyinin çevreye yönelik tutumu etkilemediği, yönü belirlenemeyen babanın eğitim durumunun ise çevreye yönelik tutumu etkilediği, kız öğrenciler lehine cinsiyetin çevreye karşı tutumlarında fark yarattığı, dördüncü sınıf lehine sınıf düzeyinin çevreye karşı tutumların üzerinde fark yarattığı, en önemli çevre problemi olarak ormanların azalmasını gösterdikleri, doğaya en çok zarar veren çevre kirliliği olarak hava kirliliğini gördükleri, kendilerinde çevre bilinci oluşmamasının nedenini çevrelerindeki insanların çevreye zarar verenlere tepki göstermemesinden kaynaklandığını, çevre dendiğinde akıllarına ilk olarak çiçekler, ağaçlar ve hayvanların geldiği, yerlere çöp atmadıkları için çevre bilincine sahip olduklarını düşündükleri, zararlı bir davranış şekli olduğunu bildikleri halde çöplerini kâğıt, cam, pil ve diğer çöpler olmak üzere ayırmadıkları, en çok üzüldükleri çevre olaylarının, ağaçlara ve çiçeklere zarar verilmesi ile orman yangınlarının olduğu ve çevreye zararlı davranışlardan birinin ışığı ya da musluğu açık bıraktığını gördüklerinde ilk olarak uyardıkları saptanmıştır.

Mete (2014) çalışmasında çevre ile ilgili kurulan koruma kulübüne üye olan katılımcıların çevresel tutumunu ve çevre hakkındaki bilgilerinden nasıl etkilendiğini göstermeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda çevre koruma kulübünün katılımcıların çevresel tutum ve çevre ile ilgili bilgisini anlamlı şekilde artırdığını ek olarak bu verilerin sınıf ve kız-erkek cinsiyet değişkenlerinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çevresel bilginin çevresel tutum arasında orta seviyede, anlamlı ve olumlu bir ilişki görülmüştür. Çevre koruma kulübü faaliyetlerine dahil olma katılımcıların çevre tutumu ve çevresel bilgisini arttırdığı; tutum bağlamında uygulama sonrası deney grubu kontrol grubuna göre anlamlı bir artış görüldüğü; kız- erkek ve sınıf seviyeleri bakımından çevresel bilgi hakkında katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar görülmediği; deney grubu lehine iki grup arasında çevresel bilgi ve tutumun farklılaştığı; katılımcıların çevreye yönelik tutum ile çevre hakkındaki bilgi arasında orta düzeyde olumlu, doğrusal ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Daldal Geçgin (2015) çalışmasında ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını saptamak için katılımcıların yaşadıkları mekânın çevreyi algılama düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çevreye yönelik tutum ile cinsiyetler arasında kız öğrenciler lehine kayda değer bir farklılık olduğu, çevreye karşı tutum ile yaşanan coğrafi mekân arasında önemli bir farklılık görüldüğü; köyde yaşayan katılımcıların çevreye yönelik tutumlarının kasabada yaşayan katılımcılara göre daha olumlu olduğu; ilde yaşayan çevreci cıların çevreye yönelik tutumlarının ise kasabada yaşayan katılımcılara göre daha olumlu olduğu; çevreye yönelik tutum ile anne-babanın öğrenim durumu arasında eğitim seviyesi düşük olanlar aleyhine anlamlı bir fark olduğu; çevreye yönelik tutum ile babanın mesleği arasında, babası memur olanlar (sırasıyla serbest meslek, işçi) lehine, anlamlı bir fark olduğu ve çevreye yönelik tutum ile annenin mesleği arasında, annesi memur olanlar lehine (sırasıyla serbest meslek, ev hanımı, işçi) anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Selimoğlu'nun (2015) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin çevre bilinci kazanım düzeyleri bazı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız katılımcıların erkek katılımcılara göre çevre bilinci, çevresel duygu kazanım ve çevresel bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu; katılımcıların yerleşim yerleri ile çevre bilinci ve çevresel duygu kazanım düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı; sınıf seviyesi yükseldikçe çevre bilinci kazanım düzeylerinde ve çevresel bilgi düzeyleri, çevresel duygu kazanım düzeylerinde düşüşler görüldüğü; sosyal bilgiler dersine ilgili olan katılımcılar ilgisiz ve kısmen ilgili olan öğrencilere göre çevre bilinci kazanım düzeyleri ve çevresel

duygu kazanım düzeyleri yüksek seviyede olduğu; katılımcıların aile ekonomik durumları ile çevresel bilgi düzeyi arasında kayda değer fark bulunduğu; aile gelir düzeyi en yüksek ve en düşük olan katılımcılar çevresel bilgi düzeylerinin en düşük olduğu; kız katılımcıların erkek katılımcılara göre çevresel endişe-kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu; kız katılımcıların çevresel davranış düzeyleri erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu; anne mesleği serbest meslek ve ev hanımı olan katılımcıların anne mesleği işçi olan katılımcılara göre çevre bilinci kazanım düzeylerinin daha yüksek olduğu; beşinci sınıfa devam eden katılımcıların çevresel davranış düzeylerinin yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden katılımcılara göre daha yüksek olduğu; katılımcıların sosyal bilgiler dersine ilgi durumu ve anne mesleği ile çevresel davranış puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmasına karşılık katılımcıların çevre bilinci ve çevresel duygu kazanım düzeyleri kazanım düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmediği; katılımcıların çevre bilinci kazanım düzeylerinin baba meslek grubuna göre değişmediği; katılımcıların çevre bilinci kazanım düzeylerinin aile gelir düzeyine göre değişmediği; anne ve baba meslek grubuyla katılımcıların çevresel duygu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; katılımcıların çevresel bilgi düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmediği; katılımcıların çevresel bilgi düzeyleri anne meslek grubuna göre değişiklik göstermediği; katılımcıların çevresel davranış düzeyleri ile yerleşke türü arasında anlamlı farklılık görülmediği; katılımcıların çevresel davranış düzeylerinin ebeveynlerin eğitim düzeyine, baba meslek grubuna, ailelerin ekonomik düzeylerine göre değişmediği görülmüştür.

Çelikbaş (2016) çalışmasında amaç ortaokul yedinci sınıf katılımcıların çevresel davranışlarına, tutumlarına, çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarına, sürdürülebilir çevre tutumlarına, su ayak izlerine ve ekolojik ayak izlerine etkisini belirlemektir. Araştırma sonucunda uygulama öncesi erkek ve kız katılımcıların çevre problemlerine dair farkındalıklarının, çevresel davranışlarının, çevre tutumlarının, sürdürülebilir çevre tutumlarının, su ayak izlerinin ve ekolojik ayak izlerinin benzer olduğu saptanmıştır. Uygulama sonrasında kız katılımcıların çevre problemlerine dair farkındalıklarının anlamlı olarak yüksek olduğu, erkek katılımcıların çevre tutumlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu; açık alanda yapılan eğitimin katılımcıların çevresel farkındalıklarının anlamlı düzeyde pozitif yönde değiştirdiği; uygulama sonrası gelecek nesillerin haklarından sıklıkla bahsetmelerine karşılık katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrası çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları, davranışları ve tutumları ile sürdürülebilir çevre tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmadığı; katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında ekolojik ayak izi puanları arasında kayda değer düzeyde fark bulunmadığı ve katılımcıların

cinsiyet bakımından uygulama sonrası sürdürülebilir çevre tutumları, ayak izi puanları ve çevre tutumları arasında bir miktar artış olsa da anlamlı düzeyde fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Özcan (2016) çalışmasında ilkokul katılımcılarının çevresel tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel tutumları ile kız erkek olup olmadığı arasında anlamlı bir farklılık olduğu, erkek katılımcıların çevreye yönelik tutumlarının, kız katılımcılara oranla daha yüksek olduğu sonucuna karşılık, baba-anne eğitimi, ebeveynlerin mesleği ile ilgili farkların katılımcıların çevresel tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Navruz (2016) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının cinsiyet, sınıf seviyesi, habitat, ekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyleri açısından incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların genel çevre tutumlarının yüksek olduğu; cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından farkın anlamlı olduğu; sınıf düzeyi, yerleşim yeri, ekonomik durum ve anne eğitim düzeyi açısından ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı; cinsiyet değişkeni açısından kız katılımcılar lehine çevreye karşı tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu; kırsal kesim lehine katılımcıların çevresel tutumunu etkilediği sonucuna karşılık, sınıf seviyeleri katılımcıların çevreye yönelik davranış ve tutumlarında bir fark yaratmadığı; sınıf düzeyi değişkeni kırsal kesimde katılımcıların çevresel tutumlarını etkilememekte, yalnız çevresel düşüncelerini etkilediği; ikamet edilen yer ile ailelerin ekonomik durumları faktörü öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını etkilememektedir. Anne eğitim düzeylerinin onların çevresel tutumlarını etkilemediğine karşılık baba eğitim seviyesinin katılımcıların çevreye karşı tutumlarını ve fikirlerini kayda değer yönde etkilediği saptanmıştır.

Köklünar (2016) çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf katılımcılarının çevreye karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmada katılımcıların çevreye karşı tutumlarının düşük olduğu; kırsal kesimde okuyan katılımcıların çevreye karşı tutumlarının il merkezinde ve kırsalda okuyan katılımcılardan anlamlı bir biçimde yüksek olduğu bulgusuna karşılık, erkek ve kız katılımcıların çevreye karşı tutumlarının anlamlı farklılaşma olmadığı; katılımcıların yaşadıkları yere göre çevreye karşı tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı; katılımcıların anne-baba eğitim düzeyi ve mesleğine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; katılımcıların baba eğitim seviyesine göre anlamlı olarak değişmediği; sosyoekonomik düzeylerine göre çevreye yönelik tutumlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı ve kardeş sayısının çevreye yönelik tutumları etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarısülük (2018) çalışmasında katılımcıların çevre bilinçlerini ve çevreye karşı olan davranışlarını tespit etmek istemiştir. Araştırma sonucunda okul türüne göre katılımcıların çevre bilinçleri arasında anlamlı bir fark yoktur ama çevreye yönelik davranışları konusunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılımcılara göre en önemli çevre sorununun su kirliliği olduğu; Anadolu lisesinde öğrenim gören katılımcıların meslek lisesindeki öğrencilere göre çevreye karşı olumlu davranışlarının daha gelişmiş olduğu; çalışmamızda öğrencilerin çok fazla geri dönüşümle ilgilenmedikleri; farklı gelir düzeyine sahip katılımcıların çevre bilinç düzeyleri ve çevre davranışları arasında kayda değer bir fark olmadığı; cinsiyetin katılımcıların çevre bilincinin gelişmesinde ve çevreye dair davranışlarında etkili olmadığı; katılımcıların çevreyle ilgili basında çıkan haberleri okumadıkları; yerleşim alanı değişkenine göre katılımcıların ifade ettikleri düşünceler arasında anlamlı farklılık olmadığı; annenin eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların verdikleri cevaplar arasında anlamlı farklılık olmadığı; baba eğitim durumu değişkenine göre katılımcıların çevre davranış ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Fırtına Ürgül (2018) çalışmasında farklı sosyoekonomik statü ve sosyo-demografik yapılardan ortaokul düzeyindeki katılımcıların öğrencilerinin çevreye dair bilgi, değer, eğilim ve davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada katılımcıların çevre bilgi puanları ve cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitimi, sınıf seviyesi değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlılık belirlenmiştir. Kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olmasına karşın, sosyoekonomik düzeyleri üst ve alt olanlar arasında, sınıf seviyeleri arasında ve anne-baba eğitim düzeylerinde farklılık bulunmuştur. Katılımcıların çevreye yönelik değerleri açısından cinsiyetler arası fark olmamasına karşın, sosyoekonomik düzeyler, anne-baba eğitim düzeyleri, sınıf seviyeleri arasında farklılık bulunmuştur. Kız katılımcıların çevre eğilim puanlarının erkek katılımcılardan yüksek olduğu bulunmasına karşın, sosyoekonomik düzeyler, anne-baba eğitim düzeyleri ve sınıf seviyeleri incelendiğinde üst, orta ve alt ekonomik düzeyler arasında farklılık olduğu bulunmuş fakat yönü belirtilmemiştir.

Demir (2018) çalışmasında araştırma sonucunda sınıf seviyesi yükseldikçe katılımcıların çevresel sorumlu vatandaş davranışı seviyelerinin düştüğü; çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeylerinde kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu; ders başarısı yüksek katılımcıların çevre hakkında daha bilinçli, sorumluluk sahibi ve daha iyi çevresel sorumlu yurttaş olduğu; baba eğitim düzeyi arttıkça çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri artmasına karşın anne eğitim düzeyinin etkisinin olmadığı; katılımcıların istenilen düzeyde çevre kuruluşuna üye olmadıkları; katılımcıların istenilen düzeyde çevre

etkinliklerine üye olmadıkları; katılımcıların istenilen düzeyde çevre ile ilgili etkilere üye olmadıkları, katılımcıların çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Araz (2018) çalışmasında katılımcıların çevreye yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda çevre dostu tutumu oluşturan boyutlardan çevresel ilgi, çevresel bilinç, çevresel görüş, çevresel kirlilik ve çevresel sorunlar ile öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın, çevreye duyarlılık açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu; çevre dersi alıp almamaları çevreye yönelik tutulumlarında anlamlı bir farklılık göstermediği; çevreci gruba üye olma ve aktif katılım ile çevreye yönelik tutulumlarında anlamlı bir farklılık göstermediği; çevreye yönelik tutumlar ile baba eğitim düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuş fakat yönü belirlenemediği ve çevreye yönelik tutumları ile annenin eğitim düzeyinin farklılaşmadığı sonuca ulaşılmıştır.

Alanyazında çevre ile ilgili öğrencilerin tutumlarını inceleyen makale ve bildiri türü ilgili çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007) araştırmasında katılımcıların çevreye karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında katılımcıların çevreye dair tutumlarının cinsiyet ve ders başarı seviyelerini göre farklılaştığı saptanırken, anneyle babanın eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşmadığı; katılımcıların çevreye yönelik tutumlarının yüksek olduğu; ortaokuldan mezun olma aşamasına gelmiş öğrencilerin çevreye dair tutumlarının genelde pozitif düzeyde olduğu; cinsiyetin çevresel tutumu etkileyen önemli bir etken olduğunu; bu değişkenin kız öğrenciler lehine olduğu; çevreye karşı tutumları ile ders başarı düzeyleri bakımından değerlendirildiğinde, ders başarısının çevreye dair tutumlar üzerinde etkili olan önemli bir değişken olduğu ve sosyoekonomik seviyelerinin çevre problemlerine dair tutumlar üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Atasoy ve Ertürk (2008) araştırmasında ortaokulda öğrenim gören katılımcıların çevreye dair tutumları ve çevresel bilgilerinin tespit edilmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların test puan ortalaması düşük çıktığı; çevresel bilgi ve çevreye karşı tutumları açısından erkek katılımcıların kız katılımcılarından daha başarısız olduğu ve katılımcıların çevreye dair bilgi ve çevreye karşı tutumları arasında kayda değer bir ilişki vardır.

Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) araştırmasında ortaokullardaki yedinci ve sekinci sınıf düzeyinde okuyan katılımcıların çevreye dair bilgi ve tutumlarını türlü değişkenler açısından incelenmiştir. Katılımcıların çevreye dair tutumlarında sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenlerine göre kayda değer bir fark yoktur. Çevreye yönelik bilgilerinde ise

sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilirken, cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Okulların türüne göre katılımcıların çevresel bilgi ve tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Katılımcıların çevre faaliyetlerine katılımlarının çok düşük düzeyde gerçekleştiği; yakınındaki çevre problemlerini tanıma ve bunlara çözüm yolları bulma konusunda yetersiz kaldıkları; ebeveynlerin eğitim seviyesine göre katılımcıların çevre bilgi ve tutumlarında kayda değer bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamının çevre eğitimi almasına karşın çevresel faaliyetlere katılımları çok düşük seviyede kalmıştır. Katılımcıların çevresel bilgileri ve tutumları arasında cinsiyete göre kayda değer fark olmadığı; katılımcıların öğrenim gördükleri okullarla çevresel biliş seviyeleri ve tutumları arasında nicel olarak kayda değer fark olduğu ve anne-baba eğitim seviyesi yükseldikçe çevresel bilgi düzeylerinin arttığı fakat bu durum tutumlar üzerinde geçerli olmadığı görülmüştür.

Teyfur (2008) çalışmasında ortaokullarda resmi olan ve resmi olmayan ortamdaki edinilen çevreye ait bilginin, katılımcıların çevreye karşı tutum oluşturulmasını incelemiştir. Araştırmada dört ve yedinci sınıflar arasında dördüncü sınıfta eğitim gören katılımcılar lehine kayda değer farklılıklar ortaya çıkarken cinsiyetler arasında kayda değer farklılık yoktur. Katılımcıların çevre kulübünde aktif görev almaları ile tutumları arasında göze çarpan bir değişiklik yoktur. Katılımcıların ders başarıları ile çevreye karşı tutumları arasında başarılı katılımcıların lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet bağlamında katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.. Katılımcıların sınıf seviyelerine göre çevreye karşı tutumları arasında doğrusal bir bağlantı bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle sınıf düzeyi yüksek olanlar çevresel tutumları düşük olarak tespit edilirken alt sınıfların çevre tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Nalçacı ve Beldağ (2012) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının tespit edilmesini hedeflemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların cinsiyet, sınıf seviyeleri, ailelerinin ekonomik durumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yedinci ve sekizinci sınıf katılımcılarının cinsiyetlerine göre çevreye karşı tutumları ile görüşleri arasında kız katılımcıların lehine kayda değer farklılık olduğu; sınıf düzeyine göre çevreye yönelik tutumların yedinci sınıf katılımcıları lehine kayda değer bir farklılık olduğu; katılımcıların çevreye karşı tutumları ile sosyal bilgiler dersine ait ilgi seviyeleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ve ailelerin sahip olduğu gelir düzeyine göre gelir düzeyi yüksek olanlar lehine çevreye karşı tutumlarıyla ilgili düşünceleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Aydın ve Çepni (2012) çalışmasında ortaokul katılımcılarının çevreye karşı tutumlarını ilişkin tutumlarını irdelemek istemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çevreye yönelik tutumlarının olumlu olduğu fakat katılımcıların çevreye ilişkin tutumlarının düşük olduğu; erkeklerin çevreye yönelik tutumları ile kızlara göre daha pozitif olduğu; sınıf düzeyinin alt sınıflar lehine çevresel tutumu etkileyen önemli bir değişken olduğu; baba eğitim seviyesi, babanın mesleği, ailenin sosyo ekonomik durumu bakımından anlamlı farklılık göstermesine rağmen, anne eğitim seviyesi ve annenin mesleğine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çetin Balcı (2012) çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf katılımcılarının çevreye karşı tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çevreye karşı tutumlarının genel olarak pozitif olduğu; katılımcıların su israfı ile ilgili davranışlarının olumlu olduğu; enerji tasarrufu ile ilgili maddelerin ortalaması ve yüzdelerinin yüksek çıktığı; katılımcıların pil, kâğıt, pet şişe gibi geri dönüşüm maddelerinin değerlendirilmesinde duyarlı oldukları ve katılımcıların çevreye yönelik kirlilikten ve etkilerinden endişelendikleri görülmüştür.

Çetinkaya, Üstündağ ve Kirman Çetinkaya (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı ortaokul katılımcılarının sahip oldukları çevreye dair tutumlarının belirlenmesidir. Çalışmasında katılımcıların çevreye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; yeryüzündeki kaynakların hızlı tüketiminin neden olduğu sorunlar, global ısınmanın insanlığın geleceğine etkisi, nesli bitme noktasına gelen canlılar ve kirli atıklar konularında pozitif yönde görüşleri benimsedikleri; eğitim kurumlarında gerçekleştirilen çevre temizliği etkinliklerinde görev almakta istekli oldukları ve akranları tarafından çevreye karşı duyarlı olarak tanımlandıklarını düşünmelerine karşın, erozyonun artık meydana gelmediğini düşündükleri ve katılımcıların çevre ile ilgili dergileri ve makaleleri takip etmedikleri görülmüştür.

Özsevgeç ve Artun (2012) araştırmasında ortaokulda öğrenim gören katılımcıların çevreye karşı tutumlarına etki edebilecek faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri ve ailenin ekonomik durumu gibi etkenlerin katılımcıların çevreye dair tutumlarına etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Değirmenci (2012) çalışmasında katılımcıların çevreye dair tutumlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesini hedeflemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çevreye dair tutumlarının, cinsiyet bağlamında erkek öğrenciler aleyhine farklılaştığı; katılımcıların sınıf düzeyleri dikkate alındığında 8. sınıf lehine çevreye karşı tutumlarının farklılaştığı; çevre dersi alan katılımcıların çevresel tutum puanlarının çevreyle ilgili ders almayan katılımcılardan daha yüksek olduğu; katılımcıların etkin olduğu öğretim

yöntemleriyle işlenen çevre konularının, katılımcıların çevreye dair tutumlarını artırdığı ve çevre ile ilgili kavramların anlamlı öğrenilmesinde çok daha etkili olduğu ve eğitim seviyesi yüksek annelerin yetiştirdiği çocukların çevreye karşı daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıgöz (2013) çalışmasında sınıf seviyesi, okul ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak katılımcıların çevre ile ilgili düşünce ve davranışlarının farklılaşp farklılaşmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların sahip olduğu çevresel davranış ile çevresel düşüncenin birbirine çok yakın ve olumlu yönde olduğu; çevresel davranış bakımından cinsiyetler arası farkın olmadığı fakat çevre duyarlılığı bağlamında kızların çevreye erkeklere göre daha duyarlı oldukları; dokuzuncu sınıf katılımcılarının çevresel davranış açısından daha olumlu oldukları fakat ortaöğretim son sınıfına doğru çevresel duyarlılığın arttığı; okul türü açısından çevresel davranış bakımından bir farklılığın olmamasına karşın yüksek puanla öğrenci alan okulda öğrenim gören katılımcıların, başarılı olanların, çevreye daha duyarlı olduğu; katılımcıların medyada yer alan çevreyle alakalı haberleri istenilen seviyede izlemedikleri ve katılımcıların çevre kirliliğine sebep olan faktörler hakkında bilinçli olmalarına karşın, çevreye zarar veren maddeleri kullanmaktan kaçınmadıkları saptanmıştır.

Zengin ve Kunt (2013) çalışmasında katılımcıların ağaç ve çevreye dair tutumlarının belirlenmesini hedeflemiştir. Çalışmasında katılımcıların ağaç ve çevreye dair tutumlarının bütün seviyelerde çok yüksek olduğu; kızların erkeklere göre ağaç ve çevre tutumlarının yüksek olduğu; kırsal kesimdeki katılımcıların ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının il merkezinde yaşayan katılımcılardan yüksek olduğu; katılımcıların neredeyse tamamının ormanın faydasının insan yaşamı üzerine olduğu tespitine karşın, anne-babanın eğitimleri ile anne-baba meslekleriyle katılımcıların sınıf düzeylerine bağlı olarak çevreye dair tutumları arasında kayda değer bağ ve sınıf düzeyleri bağlamında ise gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Önder (2015) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının cinsiyete, ev tipi evcil hayvan besleme; çevre kulübü olup olmaması ve eğitim gördüğü kurumundaki kulüp etkinliklerinde aktif rol alıp almama durumuna, çevre ya da izci kamplarına katılma durumuna ve fidan dikmesi durumu gibi değişkenler açısından incelemesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda kız katılımcıların çevre tutumlarının erkek katılımcılara göre daha olumlu olduğu, kulüp etkinliklerine katılan katılımcıların kulüp faaliyetlerine katılmayan katılımcılara göre çevre tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna karşılık; evcil hayvan besleyip beslememelerinin, katılımcıların bahçeli bahçesiz evde oturmaları, okulunda kulüp

olması ile okulunda kulüp olmamasının çevreye dair tutumları üzerinde kayda değer fark oluşturmadığı ve çevre ya da izci kampına katılma durumlarının çevre tutumları üzerinde kayda değer fark ortaya çıkarmadığı, fidan diken katılımcılarla fidan dikmeyen katılımcıların çevreye dair tutumları arasında fark gözlenmemiştir.

Artun ve Özsevgeç (2015) çalışmasında oluşturulan Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programı (ÇEMÖP) dahilinde katılımcıların çevreye dair tutumlarının düzeylerini belirlemek hedeflemiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen 5E öğrenmeye dayalı çevre eğitimi modüler programının tutum değişimine olumlu katkı sağladığı; oluşturulan modüler öğretim programı içerisinde oluşturulan etkinliklerde çevre eğitimine dair güncel konuları içeren sera etkisi, küresel ısınma ve geri dönüşümle ilgili farklı projelerin yürütülmesi ve sonuçların okul ortamında değerlendirilmesini sağladığından katılımcıların düşüncelerini paylaşmalarına, bireysel fikirlerini ifade etmelerine, çevre problemlerinin çözümüne dair fikir ortaya atmalarına ve katılımcıların tutumlarının pozitif yönde değişmesine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Özdemir Özden ve Özden (2015) çalışmasında ortaokul düzeyindeki katılımcıların çevre problemlerine ilişkin algılarını gösterdikleri çizimler vasıtasıyla irdelemek hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çizimlerinin daha çok lokal çevre problemleriyle ilgili olduğu; global çevre sorunlarının ise katılımcılar tarafından daha az çizildiği görülmüştür. Bölgesel çevre sorunları ile ilgili olarak katılımcıların resimlerinde hava kirliliğini yansıttıkları tespit edilmiştir.

Kiper, Korkut ve Üstün Topal (2016) çalışmasında ortaokul düzeyindeki katılımcıların çevresel bilgi ve tutumları üzerine görüşlerinin saptanması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çevre problemlerine dair bilinç düzeylerinin yüksek olduğu ve çevre ile ilgili konularda olumlu tutum ve davranışlar gösterdikleri; katılımcıların çevresel konularda olumlu tutum ve davranışları sergiledikleri; baba eğitim seviyelerinin herhangi etkisinin olmadığı lakin anne eğitim seviyesinin anlamlı bir farklılığa sahip olduğu; katılımcıların çoğunluğu çevre konusunda çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşları hakkında bilgi sahibi oldukları; katılımcıların büyük çoğunluğunun okullarda çevre bilinci konusunda zorunlu eğitim verilmesini istediği; katılımcıların büyük çoğunluğu çevrenin korunması açısından çevre bilincinin gelişmesini gerekli olduğunu; katılımcıların çevreyle ilgili yazılı, sözlü ve görsel kaynakları takip etme konusundaki ilgileri orta seviyede olduğu; katılımcıların çoğu hava, su, toprak gibi doğal kaynakların tükenbilir kaynak olduğunu düşünmekte ve bu kaynakların tüketimi konusunda tutumlu davrandıklarını; katılımcıların

çevre sorunlarını çok önemli bir çevre problemi gördükleri ve çevre problemlerine karşı bilinç düzeylerinin de çok yüksek olduğu saptanmıştır.

Özata Yücel, Özkan, Güngör ve Zeren Özer (2016) çalışmasında katılımcıların çevreye dair tutumları, edim, duygu, görüş ve fiillerde bulunmaya isteklilik alt boyutları doğrultusunda seçilmiş ve türlü değişkenler bağlamında irdelenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel tutumlarının üst seviyede olduğu, çevreye karşı olan pozitif duygularının yüksek düzeyde olduğu, çevreyi koruyacak faaliyetlerde bulunmaya istekli oldukları, çevreye dair pozitif düşünce ve davranışlarının ise yüksek düzeyde olmasına karşın, davranışa dönüştürme noktasında problem yaşadıkları; kız katılımcıların çevresel tutumlarının erkek katılımcılara göre daha olumlu olduğu, katılımcıların çevreye yönelik olumlu düşünceleri üzerinde eğitim düzeyinin artmasının değişim meydana getirmediği ve başarı notları artıkça, fen bilgisi dersinde, çevreye dair tutumlarının da arttığı bulgusuna varılmıştır.

Vural ve Yılmaz (2016) çalışmasında katılımcıların tabiat ve çevre konusunda genel düşünceleri, öğrenme şekilleri, bilgi ve edim düzeyleriyle edindikleri bilgileri tutumlara dönüştürme seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevre ve tabiat konusunda sergilediği pozitif davranışların sadece 1/5'inin kazandığı bilgilere dayandığı saptanmıştır.

Çavuşoğlu, Altay, Nuriyeva ve Öngör (2017) çalışmasında katılımcıların çevre dair tutum ve çevresel bilgisinin irdelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda kız katılımcıların erkek katılımcılara oranla çevreye dair bilgi ve duyarlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu ve katılımcıların bilgilerini davranışa dönüştürebilmelerinin düşük olduğu saptanmıştır.

Sönmez ve Yerlikaya (2017a) çalışmasında farklı okul türlerinde okuyan sekizinci sınıf katılımcıların çevre bilgi ve çevresel tutumlarının karşılaştırılması hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların çevre bilgi düzeyinin orta düzeyde olduğu; öğrencilerinin çevre tutumlarının iyi düzeyde olduğu; çevresel bilgi düzeyi açısından özel okul, imam hatip okulu ve klasik ortaokul öğrencileri arasında özel okul lehine önemli düzeyde farklılık olduğu; çevresel tutum açısından ise özel okul ile imam hatip öğrencileri arasında fark bulunurken klasik ortaokul öğrencileri arasında fark olmadığı saptanmıştır.

Sönmez ve Yerlikaya (2017b) çalışmasında çevresel bilgiyle çevreye dair tutumları arasındaki bağ, cinsiyetin ve ailenin gelir düzeyinin bilgi ve tutumda ayırt edici faktör olup olmadığı irdelenmiştir. Çalışmasında katılımcıların çevresel bilgi düzeyinin orta düzeyde olduğu, çevresel tutumlarının ise iyi düzeyde olduğu, kızların hem bilgilerinin daha yüksek

olduğu hem de erkeklere göre evre sorunları hususunda daha bilinçli oldukları ve aile gelir düzeyi yüksek olanlar lehine çevresel bilgi üzerinde etkisi olmasına rağmen, çevreye dair tutum üzerine aile gelir düzeyinin anlamlı bir etkisi saptanamamıştır.

Yürüdur, Hastürk ve Köklünar (2017) alışmasında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının düşük olduğu, katılımcıların yaşadıkları yere göre, il merkezinde ve köyde eğitim gören öğrencilerin kasabada eğitim gören öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı biçimde düşük olduğu, babası memur ve işçi olan katılımcılara göre, babası çalışmayan katılımcıların tutum puanlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ve çevreye yönelik tutumlar ile katılımcıların cinsiyet, buldukları mekan, ebeveyn eğitim seviyeleri, kardeş sayısı, aile gelir durumu, anne mesleği gibi demografik değişkenlere göre çevreye dair tutumlarına etkisi olmadığı saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bilimsel araştırma “bilimsel bilgi elde etme süreci olarak tanımlanabilen bilimsel araştırma ya da araştırma birbirini izleyen ve etkileyen adım veya etkinliklerden oluşan sistematik bir süreçtir” (Büyüköztürk, 2008, s.1) Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda araştırmacılar, çevrelerindeki sosyal ortamda olup bitenleri anlamlandırmak için sorular ortaya koyar ve bunlara cevap aramaya çalışırlar (Böke, 2011, s.3). Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar bilimsel araştırmalar çalışılmamış konuları odaklanan *keşif amaçlı araştırma*; durumun/olayın belli bir özelliğine odaklanan *tanımlayıcı araştırma*; durumun ya da davranışın niçin ortaya çıktığını odaklanan *açıklayıcı araştırma* ve bir olgu veya problemle ilgili ortaya konulan programın, çalışmanın geçmişinin şu anki durumun ve geleceğe dönük önermeleri odaklanan *değerlendirme amaçlı araştırma* olmak üzere dört ana başlık altında gösterilebilir (Böke, 2011, s.13-14). Tanımlayıcı araştırmaya bazı kaynaklarda tarama araştırması olarak adlandırılabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2012, s.14).

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin çevre ile ilgili görüşleri ortaya koyulmak istendiğinden tanımlayıcı araştırma (tarama modeli) kategorisine girer. Karasar’a (2007, s.77) göre tarama modelleri “geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ve bireyler kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez”. Kaptan’a (1999) göre “tarama modelleri ile yapılan çalışmalar, kişilerin belirli bir konudaki düşüncelerinin, belirli bir konuya ilişkin tutumlarının, yaşanan olayların, objelerin, kurumların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemeler olup, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır”.

3.2. Evren ve Örneklem

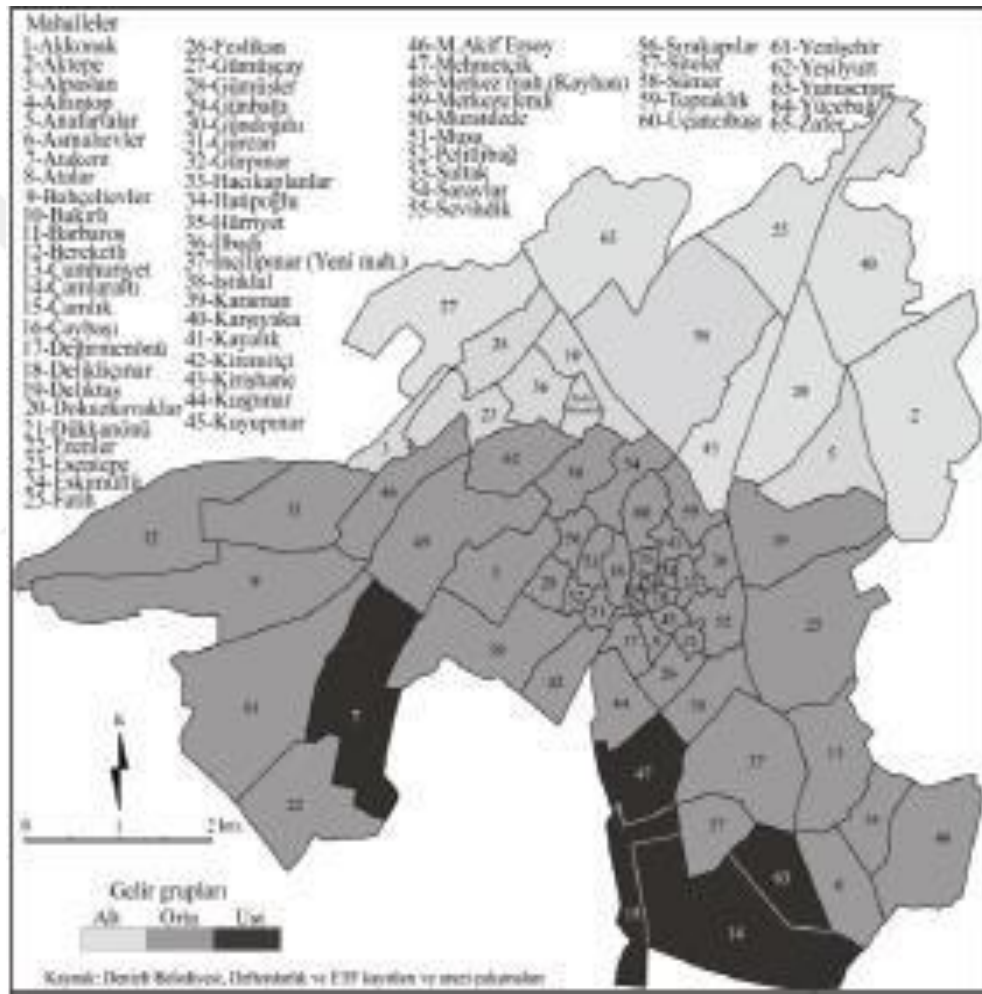
Bilimsel çalışmalarda araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak olan verilerin kimlerden ve nasıl toplanacağı bir soru işaretidir. Alanyazında bu süreci kolaylaştırmak için özellikle pozitivist anlayış doğrultusunda evren ve örneklem kavramları ortaya atılmıştır. Hedef kitle nicel olarak büyükse, çok geniş bir alana yayıldıysa, emek ve zaman açısından

büyük sıkıntılara neden oluyorsa süreci kolaylaştırmak adına genelleme yapmak zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Karasar'a (2007, s.111) göre "*maliyet, kontrol, etik zorunluluklar ve verilerin eskimesi gibi etkenler evrenin bütünü üzerinde araştırma yapmak yerine evrenden örneklem almanın gerekçeleri arasında gösterilebilir*". Diğer ifadeyle hedef kitleyi temsil edebilecek özelliklere sahip küçük gruplar (örneklem) üzerinde araştırma yapmak ve buradan elde edilen verilerden yola çıkarak evrene genellemek, kestirim yapmak işlevsel bir süreçtir.

Örneklem büyüklüğünün ne kadar olmasına gerektiğine karar vermeden önce ulaşılabilir evrenin tanımlanması gerekir (Büyüköztürk ve diğ., 2012, s.92). Alanyazında çalışma ve genel evreni olmak üzere iki tür evren olduğu ifade edilir: "*genel evren: bir anlamda düşünce olarak evren olup çok soyut, ölçülemez durumda ise genel evrendir. Daha sınırlı ve ulaşılabilir nitelikte olan evrene hedef veya çalışma (ulaşılabilir) evreni olarak tanımlanır*" (Balcı, 2011, s.92). Böke tarafından yapılan evren ve örneklem tanımı ise şöyledir: "*Bilimsel araştırma için bilimsel verilerin elde edildiği öğelerin bulunduğu ve o öğelerin oluşturduğu örnek grubun temsil ettiği gruplar ve yığınlara evren denir. Çalışma evreninden, araştırma amacından uygun örnek grubun belirlenmesi sürecine veya yöntemine örnekleme*" adı verilir (2011, s.106). Örnekleme yöntemleri alanyazında öğenin veya bireyin çalışma evreninden seçilmesinde olasılık unsuru olup olmamasına göre olasılıklı örnekleme ve olasılıklı olmayan örnekleme olarak ayrılır (Böke, 2011, s.110). "*Özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan, evrenden seçilen onun sınırlı parçası örnekleme*" denir (Büyüköztürk ve diğ., 2012, s.81).

Örnekleme çeşitleri olasılıklı (tesadüfi) ve olasılıksız olmak üzere iki temel ayrım yapılıyor. Olasılıklı örnekleme, araştırmanın yürütüleceği örneklerin rastgele seçme süreçleri kullanılarak elde edilmesine dayanmaktadır. Olasılık örnekleme, basit tesadüfi (random-rastgele) örnekleme, katmanlı rastgele örnekleme, küme örnekleme, sistematik rastgele örnekleme ve çok aşamalı örnekleme olmak üzere beşe ayrılıyor (Böke, 2011, s.110-132). Bazı yöntem kitaplarında olasılık örnekleme ile ilgili farklı sınıflandırmalarda yer almaktadır (Balcı, 2011, s.95). Küme örneklemesinde "*birey ve öğe belirlenmiş küme içerisinde random örnekleme yöntemi ile seçilir... Özellikle elde tüm çalışma evrenini kapsayacak örnek bir liste olmadığı zamanlarda, tüm coğrafi alanlara dağılmış evrenler söz konusu olduğunda veya alan görüşmesi gibi çalışmalar yapıldığında kullanılması daha yararlıdır*" (Böke, 2011, s.115-116). Bu araştırmada küme örnekleme seçilmesinin sebebi araştırmanın alt amaçlarından biri olan katılımcıların çevreye yönelik tutumlarına onların ekonomik düzeyinin etkisinin belirlenmek istenmesidir.

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Denizli ilinde yer alan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Denizli ilinde dokuz ortaokulda eğitime devam eden 540 öğrencidir. Örneklem belirlenirken küme örnekleme çeşidinden oranlı küme örnekleme çeşidi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çıkış noktası farklı ekonomik mekânlara sahip okulların çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılmasıdır. Örneklem seçilen okulların, buldukları mahallelerin üst, orta ve alt ekonomik düzeylerinin belirlenmesinde Uğur (2013) tarafından yapılan çalışmada yer verilen “Denizli Şehri Gelir Dağılımı Haritası”dan yararlanılmıştır.



Harita 1: Denizli Şehri Gelir Dağılımı Haritası

Not: Harita örneği Uğur, A. (2013). Denizli şehrinde mala karşı işlenen suçlarının mekânsal analizi.

Polis Bilimleri Dergisi. 15/2 künyeli çalışmadan alınmıştır.

Uygulama yapılan okullar sosyo ekonomik düzeyleri ile birlikte Tablo 3.1’de gösterilirken katılımcıların demografik verileri ise Tablo 3.2’de gösterilmiştir:

Tablo 3.1. *Uygulama Yapılan Okullar ve Katılımcı Sayıları (n= 540)*

	Uygulama Yapılan Okullar	Öğrenci Sayısı
Alt ekonomik düzey okullar	Akhan Ortaokulu	60
	Güzelköy Mehmet Tunç Ortaokulu	60
	Sevindik Ortaokulu	60
Orta ekonomik düzey okullar	Hacı Halil Bektaş Ortaokulu	60
	Merkez Ortaokulu	60
	Atatürk Ortaokulu	60
Üst ekonomik düzey okullar	Mimar Sinan Ortaokulu	60
	Kınıklı Basma Boya Ortaokulu	60
	Lütfi Ege Ortaokulu	60
Toplam		540

Katılımcılar belirlenirken Tablo 3.1’de gösterildiği gibi ekonomik düzey bakımından alt, orta ve üst biçiminde gruplandırılmıştır. Her gruptan eş sayıda katılım alınmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 3.2. *Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları (n= 540)*

Değişken		f	%
Okul Düzey	Üst	180	34.1
	Orta	180	33.1
	Alt	180	32.8
Sınıf	5.Sınıf	129	23.9
	6.Sınıf	135	25
	7.Sınıf	138	25.6
	8.Sınıf	138	25.6
Cinsiyet	Kız	284	52.6
	Erkek	256	47.4
Baba Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	6	1.1
	İlkokul Mezunu	113	20.9
	Ortaokul Mezunu	127	23.5
	Lise Mezunu	167	30.9
	Üniversite Mezunu	78	14.4
	Lisansüstü	7	1.3
Anne Eğitim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	11	2
	İlkokul Mezunu	157	29.1
	Ortaokul Mezunu	119	22
	Lise Mezunu	151	28
	Üniversite Mezunu	58	10.7
Aile Gelir	Lisansüstü	6	1.1
	750 TL Altı	86	15.9
	751-2000 TL Arası	269	49.8
	2001-5000 TL Arası	145	26.9
Çevreci Gruba Üye	5001 TL ve Üstü	40	7.4
	Evet	90	16.7
Seçmeli Çevre Dersi	Hayır	450	83.3
	Evet	353	65.4
Aile Gelir Grubu	Hayır	187	34.6
	Alt Gelir Grubu	65	12
	Orta Gelir Grubu	420	77.8
	Üst Gelir Grubu	55	10.2

Tablo 3.2. incelendiğinde okulların bulunduğu mekana göre okulların %34.1'i üst, 33.1'i orta, 32.8'si alt düzeydir. Katılımcıların %23.9'u 5. sınıf, %25'i 6. sınıf, %25.6'sı 7. sınıf, %25.6'sı 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların %52.6'sı kız, %47.4'ü erkektir. Katılımcıların babalarının %1.1'i okuma yazma bilmiyor, %20.9'u ilkokul, %23.5'i ortaokul, %30.9'u lise, %14.4'ü üniversite, %1.3'ü lisansüstü mezundur ve katılımcıların annelerinin %2'si okuma yazması olmayan, %29.1'i ilkokul, %22'si ortaokul, %28'i lise, %10.7'si yükseköğretim %1.1'i lisansüstü eğitim mezundur. Katılımcıların ebeveynlerinin %15.9'u 750 TL altı, %49.8'i 751-2000 TL arası, %26.9'u 2001-5000 TL arası, %7.4'ü 5000 TL ve üstü gelire sahiptir. Katılımcıların %16,7'si çevreci gruba üye iken %83.3'ü ise herhangi bir çevreci gruba üye değildir. Katılımcıların %65,4'ü seçmeli çevre dersi almış, %34.6'sı seçmeli dersi almamıştır. Yine katılımcıların %12'si alt, %77.8'i orta ve %10.2'si üst gelir grubu sahiptir.

3.3.Araştırmanın Veri Toplama Aracı

3.3.1. Çevre tutum ölçeği

Bilimsel araştırmalarda veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanabilir veya diğer araştırmacılardan tarafından geliştirilmiş bir veri toplama aracı kullanılabılır. Bu çalışmada araştırmanın amaçlarına hizmet edecek nitelikte geliştirilmiş bir veri toplama aracı alanyazında rastlandığından dolayı veri toplama aracı geliştirilmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Atasoy'un (2005) çalışması için geliştirdiği “Çevre Tutum Ölçeği” (Ek-2) bu çalışmada model olarak alınmıştır. Çevre tutum ölçeği 5'li likert tip bir ölçme aracıdır. Tavşancıl (2002)'a göre “*Likert tipi bir tutum ölçeğinde güvenilirlik düzeyini saptamak için iç tutarlılığın bir ölçütü olan Cronbach tarafından geliştirilen alpha katsayısının kullanılması uygundur. Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin Alpha katsayısı yüksek olmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı ne kadar yüksek olursa, ölçekte bulunan maddeler de o kadar birbirleriyle tutarlı olur ve aynı özelliğin öğelerini ölçen maddelerden oluştuğunu gösterir.* Yapılan analizler sonucunda kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, bu çalışmada veri elde etmek için kullanılan tutum ölçeğinin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısını $\alpha = .86$ 'dır.

Öğrenciler veri toplama aracında yer verilen maddeler bağlı olarak uygun gördüklerini “kesinlikle katılmıyorum”, “kısmen katılmıyorum”, “kararsızım”, “kısmen katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevaplamıştır. Bu yanıtlar sırasıyla “kesinlikle katılmıyorum=1”, “kısmen katılmıyorum=2”, “kararsızım =3”, “kısmen

katılıyorum =4”, “kesinlikle katılıyorum =5” değer verilmiştir. Ulaşılan toplam puan katılımcıların çevre duyarlılık algısı puanı olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Uygulama

Araştırmacı, veri toplama aracını uygulama sürecinde örneklem olarak belirlenen okullara, Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünden aldığı uygulama izni (Ek-1) ile ziyaret ederek gönüllük esasını dikkate alarak uygulamıştır. Veri toplama aracının uygulanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Veri toplama aracı, örneklem olarak seçilen ortaokullarda eğitime devam eden tüm sınıf seviyelerindeki katılımcılardan oluşan 540 kişilik katılımcı grubuna uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, katılımcıların anket maddelerini doğru anlayabilmeleri için olması gereken açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır ve içten yanıtlar elde etmek için, çalışmanın içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

3.4. Araştırma Etiği

İster fen ve sağlık isterse sosyal olsun bilimin bütün disiplinlerindeki araştırmalarda bir etik boyutu vardır (Bachmann ve Schutt, 2007’den akt. Böke, 2011, s.35). Araştırmalarda özel hayatın gizliliği, kişiye ait mahrem bilgiler, iletişim teknolojinin gelişimi artan bir önem kazanan, kişinin kimlik bilgileri olabileceği gibi korumayı muhtaç küçük yaştaki insanlar, akıl hastaları ya da tutuklu ve hükümleri kapsayan bilimsel araştırmalar ilgili hassas konulardır. Araştırma sürecinde karşılaşılabilen etik sorunlar “(1) katılımcıları ilgilendiren, (2) bilimsel yöntemden kaynaklanan ve (3) içerikle ilgili etik dışı davranışlar” olmak üzere üç başlıkta incelenebilir. McCarthy ve King’e (2005’den akt. Böke, 2011, s.43-44) göre alanyazında karşılaşılan bazı etik dışı davranışlar şunlardır:

- λ İnsanın bilgi ve isteği dışında onları araştırmaya dâhil etmek
- λ Denek/katılımcı olarak insanı araştırmaya katılmayı zorlamak
- λ Araştırmanın amaç ve içeriğini katılımcılardan saklamak
- λ Katılımcıları bilinçli olarak hile yolu ile aldatmak
- λ Katılımcıları insan onuru ile bağdaşmayacak şeyler yapmaya yönlendirmek
- λ Katılımcıların hür iradesi ile karar verme hakkını ihlal etmek
- λ Katılımcıyı fiziksel olarak zora ve psikolojik strese tabi tutmak
- λ Katılımcının bir insan hakkı olan mahremiyetini-özel hayatını ihlal etmek
- λ Deneysel çalışmalardaki kontrol gruplarını birtakım avantaj ve faydalardan mahrum bırakmak

λ Katılımcılara adil davran(a)mamak ve onların saygınlığını itibar etmemek

İçerik ile ilgili etik dışı davranışları Böke (2011, s.45) şu şekilde ifade etmiştir: Gerçekte bir çalışma yapılmadan veri uydurmak suretiyle analizler yapma ve sonuçlar bulma, mevcut bulguları değiştirme ve manipüle etme, başkalarına ait bilgi ve bulguyu kısmen veya tamamen alarak kendi eseriymiş gibi göstermek. Bu araştırmada etik kaygısı doğrultusunda alınan önlemlerden bazıları şunlardır:

- λ Öncelikle araştırmacının eğitim gördüğü üniversite aracılığıyla uygulama yapılacak okullar için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izninin alınması
- λ Veri toplama aracını geliştiren araştırmacıdan izin istenmesi (Ek-3)
- λ Uygulama sırasında öğrencilerin gönüllü katılımının esas alınması
- λ Araştırmanın raporlaştırma sürecinde yararlanılan tüm kaynakların metin içinde ve kaynakça bölümünde yer verilmesi
- λ Katılımcılara ait gizli bilgiler ile onların mahremiyetlerini açığa çıkaracak durumların veri toplama aracında yer verilmemesi
- λ Araştırmacının olay ve olguların dışında yansız ve nesnel kalması

3.5.Verilerin Analizi

Büyüköztürk'e (2008, s.7) göre veri analizi, “*verilerden uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilimsel geçerliliği sahip sonuçlar çıkartma sürecidir.*” Çok sayıda araştırmacı, grupları birbiri ile karşılaştırmakla ilgilenir. İstatistiksel olarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını veya rastlantısal olarak ortaya çıkıp çıkmadığını hipotezler ile test ederler. “*t testi iki ortalama arasındaki farkları test etmede kullanılan parametrik bir tekniktir, t testi kullanmak için aynı değişken: 1) farklı gruplarda 2) farklı zamanlarda 3) bilinen bir evren ortalaması ile karşılaştırmak üzere ölçülmelidir*” (Büyüköztürk, 2008, s.153).

Veri elde etme aracından toplanan verilerin analizi SSPS 20 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemlerden yararlanılmıştır: Kişisel özellikleriyle alakalı istatistiksel analizler için yüzde (%) ve frekans (f) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine (sınıf düzeyleri, yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, aile gelir durumu, çevre dersini seçmeye istekli oluş, çevre ile ilgili bir kulübün etkinliklerine katılım, ekonomik algıları, okulların bulunduğu mekânın ekonomik düzeyine) göre elde edilen veriler, çalışma hedefleri doğrultusunda analize tabi tutulmuştur. Vardamsal istatistiksel tekniklerinden t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yoluyla

gerçekleştirilmiştir. İkili karşılaştırmalarda görülen istatistiksel farkın hangi gruplar arasında görüldüğünü saptamak için “Tukey HSD” ‘den faydalanılmıştır. Çalışmada kullanılan tutum ölçeğinin istatistiksel analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 seçilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizleri sonucu ulaşılan bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir:

44.1. Sınıf Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. *Sınıf Düzeylerinin Betimsel Analizi (n = 540)*

Sınıf	N	\bar{x}	SS
5.sınıf	129	3.78	.46
6.sınıf	135	3.87	.37
7.sınıf	138	3.77	.51
8.sınıf	138	3.78	.49
Toplam	540	3.80	.46

Tablo 4.2. *Sınıf Düzeylerine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	,883	3	.294	1.358	.255
Gruplar İçi	116,236	536	.217		
Toplam	117,120	539			

Tablo 4.2. incelendiğinde çevre duyarlılık algısı ile sınıf düzeyleri arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda çevre duyarlılık algısı açısından sınıf seviyeleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3-536) = 1.358$, $p > 05$]. Diğer bir ifadeyle farklı sınıf düzeylerinin çevre duyarlılık algısı değişmemektedir.

44.2. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. *Öğrenci Yaşlarının Betimsel Analizi (n = 540)*

Yaş	N	\bar{x}	SS
11 yaş	149	3.80	.44
12 yaş	145	3.81	.41
13 yaş	138	3.71	.56
14 yaş	102	3.90	.37
Toplam	540	3.80	.46

*15 yaş üzeri katılımcılar çok az olduğu için ($n=6$) analize dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların Yaşlarına İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Fark
Gruplar Arası	2,217	4	,554	2,580	,037	13 yaş-14 yaş
Gruplar İçi	114,903	535	,215			
Toplam	117,120	539				

Tablo 4.4. incelendiğinde çevre duyarlılık algısı ile katılımcıların yaşları arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda çevre duyarlılık algısı açısından katılımcıların yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [F(4-535)= 2,580. P<05]. Diğer bir ifadeyle 13-14 yaş hariç, yaş farklılıklarının çevre duyarlılık algılarını şekillendirmediği söylenebilir.

Gruplar arası oluşan farkın kaynağını saptamak amacıyla Tukey-HSD testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5’te gösterilmiştir:

Tablo 4.5. Tukey-HSD Testi Sonuçları

(I) sınıf	(J) sınıf	Ortalama puan farkı (I-J)	Standart hata	p
11 yaş	12 yaş	-,013	,054	,999
	13 yaş	,085	,054	,520
	14 yaş	-,102	,059	,420
	15 yaş ve üzeri	,13	,192	,961
12 Yaş	11 yaş	,013	,054	,999
	13 yaş	,098	,055	,378
	14 yaş	-,089	,059	,566
13 yaş	15 yaş ve üzeri	,143	,193	,946
	11 yaş	-,085	,054	,520
	12 yaş	-,098	,055	,378
14 yaş	14 yaş	-,188*	,060	,017
	15 yaş ve üzeri	,044	,193	,999
	11 yaş	,102	,059	,420
	12 yaş	,089	,059	,566
15 yaş ve üzeri	13 yaş	,188*	,060	,017
	15 yaş ve üzeri	,233	,194	,752
	11 yaş	-,130	,192	,961
	12 yaş	-,143	,193	,946
15 yaş ve üzeri	13 yaş	-,044	,193	,999
	14 yaş	-,233	,194	,752

Tablo 4.5.’te görüldüğü gibi çevre duyarlılık algısı bakımından 13 yaşındaki katılımcılar ($\bar{x}=3.71$, $SS=.56$) ile 14 yaşındaki katılımcıları ($\bar{x}=3.90$, $SS=.37$) arasında 14 yaşındaki katılımcılar lehine fark bulunmuştur ($p<0.5$). Dolayısıyla diğer yaşlar arasında değil de 13 ve 14 yaşındaki katılımcıların yaşları çevre duyarlılık algısı üzerinde önemlidir.

44.3. Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6. *Cinsiyet İlişkin T Testi Sonuçları (n = 540)*

Değişken	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	284	3,85	,38	538	2,525
	Erkek	256	3,75	,53		

Tablo 4.6 incelendiğinde kız katılımcıların ($\bar{x}=3.85$, $SS=.38$) erkek katılımcılara göre ($\bar{x}=3,75$, $SS=.53$) çevre duyarlılık algılarının daha yüksek olduğu ve bu farkın da anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$t(538) = 2.525$, $p<.05$]. Başka bir ifadeyle çevre duyarlılık algıları cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kızların, erkeklere göre çevre duyarlılık algıları daha yüksektir.

44.4. Katılımcıların Baba Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.7. *Baba Eğitim Düzeyinin Betimsel Analizi (n = 540)*

Baba Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	SS
Okuma Yazma Bilmiyor	6	3,61	,61
İlkokul Mezunu	113	3,84	,44
Ortaokul Mezunu	127	3,78	,48
Lise Mezunu	167	3,82	,48
Üniversite Mezunu	78	3,71	,50
Yüksek Lisans Mezunu	42	3,86	,31
Toplam	7	3,79	,17

Tablo 4.8. *Baba Eğitim Düzeyine İlişkin "Tek Yönlü ANOVA" Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	1,339	6	,223	1,028	,406
Gruplar İçi	115,780	533	,217		
Toplam	117,120	539			

Tablo 4.8. incelendiğinde çevre duyarlılık algıları ile katılımcıların baba eğitim seviyeleri arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda çevre duyarlılık algıları bakımından baba eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(6-533)= 1.028$. $p>.05$].

44.5. Katılımcıların Anne Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.9. Anne Eğitim Düzeyinin Betimsel Analizi (n = 540)

Anne Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	SS
Okuma Yazma Bilmiyor	11	3,96	,50
İlkokul Mezunu	157	3,83	,44
Ortaokul Mezunu	119	3,79	,45
Lise Mezunu	151	3,78	,49
Üniversite Mezunu	58	3,72	,50
Yüksek Lisans Mezunu	38	3,83	,42
Toplam	6	3,70	,22

Tablo 4.10. Anne Eğitim Düzeyine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	1,014	6	,169	,776	,589
Gruplar İçi	116,105	533	,218		
Toplam	117,120	539			

Tablo 4.10. incelendiğinde çevre duyarlılık algıları ile katılımcıların anne eğitim seviyeleri arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda çevre duyarlılık algıları açısından anne eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(6-533)=,776 p>05$].

44.6. Katılımcıların Aile Gelirlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.11. Öğrenci Aile Gelirlerinin Betimsel Analizi

Aile Gelir	N	\bar{x}	SS
750 TL altı	86	3,86	,43
751-2000 TL	269	3,81	,48
2000-5000 TL	145	3,78	,40
5000 TL üstü	40	3,64	,55
Toplam	540	3,80	,46

Tablo 4.12. Aile Gelirlerine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	1,389	3	,463	2,144	,094
Gruplar İçi	115,731	536	,216		
Toplam	117,120	539			

Tabloda 4.12. incelendiğinde çevre duyarlılık algıları ile farklı aile gelirlerine sahip katılımcılar arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda çevre duyarlılık algıları açısından farklı aile gelirlerine sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(3-536)= 2,144. p>05$].

4.7.Çevre ile İlgili Bir Dersi Seçmeye İlişkin Bulgular

Tablo 4.13. Çevre ile İlgili Bir Dersi Seçmeye İlişkin t Testi Sonuçları (n = 540)

		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Seçmeli Ders	Alan	353	3.83	.46	538	2.398	.017
	Almayan	187	3.73	.45			

Tablo 4.13. incelendiğinde evet diyen katılımcıların ($\bar{x}=3.83, SS=.46$) hayır diyen katılımcılara göre ($\bar{x}=3.73, SS=.45$) çevre duyarlılık algıları daha yüksek olduğu ve bu farkın da anlamlı olduğu bulunmuştur [$t(538) = 2.398, p < .05$]. Başka bir ifadeyle çevre duyarlılık algıları çevre dersini seçmeye istekli oluşu etkilemektedir. Seçmeli çevre dersini almaya istekli katılımcılar dersi almaya istekli olmayan katılımcılara göre daha çok çevre duyarlılığına sahip olduğu söylenebilir.

4.8. Çevreci Kulüplerin Etkinliklerine Aktif Olarak Katılmaya İlişkin Bulgular

Tablo 4.14. Çevreci Kurumların Etkinliklerine Aktif Olarak Katılmaya İlişkin t Testi Sonuçları (n = 540)

		N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Çevre Dernek Katılım	Evet	90	3,80	.50	538	-.040	.968
	Hayır	450	3,80	.45			

Tablo 4.14 incelendiğinde evet diyen katılımcılarla ($\bar{x}=3.80, SS=.50$) hayır diyen katılımcılar ($\bar{x}=3.80, SS=.45$) arasında çevre duyarlılık algıları bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(538)= -.040, p>.05$]. Başka bir ifadeyle çevre duyarlılık algıları herhangi bir çevre kuruluşunda veya derneğinde katılımcı olmaya göre değişmemektedir.

4.9. Öğrencilerin Kendi Ekonomik Durum Algısına İlişkin Bulgular

Tablo 4.15. Öğrencilerin Kendi Ekonomik Durum Algısına İlişkin Betimsel Analizi (n = 540)

Ekonomik Durum Algısı	N	\bar{x}	SS
Alt gelir grubu	65	3,85	,39
Orta gelir grubu	420	3,81	,46
Üst gelir grubu	55	3,67	,55
Toplam	540	3,80	,46

Tablo 4.16. Ekonomik Durum Algısına İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	1,067	2	,533	2,468	,086
Gruplar İçi	116,053	537	,216		
Toplam	117,120	539			

Tablo 4.16 incelendiğinde çevre duyarlılık algıları ile farklı gelir gruplarına sahip öğrenciler arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda çevre duyarlılık algıları açısından farklı gelir gruplarına sahip öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [F(2-537)= 2,468. p>05].

4.10. Okulların Bulunduğu Mekânın Ekonomik Seviyesine İlişkin Bulgular

Tablo 4.17. Okulların Bulunduğu Mekânın Ekonomik Seviyesinin Betimsel Analizi

Mekânın Ekonomik Seviyesi	N	\bar{x}	SS
Üst düzey	184	3.75	.44
Orta düzey	179	3.80	.50
Alt düzey	177	3.85	.43
Toplam	540	3.80	.46

Tablo 4.18. Okulların Bulunduğu Mekânın Ekonomik Seviyesine İlişkin “Tek Yönlü ANOVA” Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	.850	2	.425	1.963	.142
Gruplar İçi	116.270	537	.217		
Toplam	117.120	539			

Tablo 4.18 incelendiğinde çevre duyarlılık algıları ile farklı ekonomik seviyelerde bulunan okullar arasında bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda çevre duyarlılık algıları bakımından farklı ekonomik seviyelere sahip okullar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır[F(2-537)= 1.963. p>05].

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde katılımcıların çevresel duyarlık algısı ile ilgili araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların alanyazındaki benzer çalışmalardaki sonuçlar bağlamında tartışılması ile önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın çıkış noktası Denizli ilindeki ortaokul düzeyinde öğrenim gören katılımcılarının çevreye dair tutumlarını saptamaktır. Katılımcıların çevreye dair tutumlarının; çevre dersini seçmeye istekli oluş, sınıf seviyeleri, anne-baba eğitim seviyesi, ailenin kazancı, katılımcıların yaşı, cinsiyeti, çevreci bir kulübün faaliyetlerine katılıp katılmama, okulun bulunduğu mahallenin ekonomik seviyesi gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak çalışmanın alt hedefleridir. Bu hedefler doğrultusunda katılımcılara çevre tutum ölçeği uygulanmıştır. Bu değişkenlerin her biri ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Verilerden elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmada katılımcıların cinsiyeti, çevreye dair tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Kızların çevreye dair tutumları, erkek katılımcıların çevreye dair tutumlarına göre daha yüksektir. Gök ve Afyon (2015), Önder (2015), Kerem (2014), Değirmenci (2013), Atasoy (2005; 2008) ve Şama (2003) tarafından yapılan benzer araştırmalarda kız katılımcıların çevre yönelik tutumlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Önder (2015) yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye daha fazla duyarlı olmasını toplumsal nedenler, onların doğaya karşı daha ilgili ve duyarlı olmasına bağlamıştır. Şama (2003) araştırmasında ise kız öğrencilerin ilerleyen zamanda birer anne adayı olmalarına dayandırmıştır. Atasoy ve Ertürk (2008) ise kız öğrenciler lehine çıkan sonucu kadın rolüne yüklenen ideal ve imajlara dayandırmıştır. Ayrıca ortaokul düzeyindeki kız çocuklarının ergenliğe bağlı gelişimsel değişikliklerinden dolayı temizliğe daha çok önem vermesine de bağlanabilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu olan katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin, çevreye dair tutumlar üzerinde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde Öcal (2013) ve Şama (2003) 'nın yaptığı çalışmalarda da sınıf düzeyleri değişkeninin katılımcıların çevreye dair tutumları arasında fark oluşturmadığı saptanmıştır. Gök ve Afyon (2015) ile Atasoy'un (2005) yaptığı çalışmalardan elde ettikleri sonuç ile bu çalışmadan elde

edilen bulgunun tam aksine, katılımcıların çevreye dair tutumlarının katılımcıların öğrenim gördüğü sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği sonucunu elde etmişlerdir. Sınıf düzeyleri arasındaki çevreye yönelik tutumlar açısından fark olmayışı ortaokul sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerindeki çevre ile ilgili kazanımların öğrenciler tarafından ulaşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu olan çevreye duyarlılık algısı bakımından diğer yaş gruplarından ziyade sadece 13 ve 14 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu yaş grupları haricinde diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç ortaokul düzeyi öğrencilerin çevre algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu gösterir.

Bu çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç ise katılımcıların seçmeli bir çevre dersini seçmeye istekli oluş ile onların çevreye dair tutumları arasında fark oluşturduğu saptanmıştır. Bunun yanında çevre dersi seçmeli bir ders olup, yalnızca yedinci ve sekizinci sınıflarda belli koşullar oluştuğunda açılabilir. Ayrıca seçmeli çevre dersinin yalnızca katılımcıların isteği ile değil bunun yanında velilerin de istekleriyle açılabilmesi, sınav endişesi nedeniyle ebeveyn ve katılımcıların dersi seçme tercihleri, bakanlığın yaptığı ülke geneli sınavlarda çevre, çevre eğitimi veya çevre okuryazarlığı ile alakalı konulardan soru çıkmamasının da çevre dersinin katılımcılar tarafından seçilmesini etkilediği söylenebilir. Çevre ile ilgili bir dersi seçmeye istekli olan öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkması bu eğitimin daha bilinçli ve programlı bir şekilde verildiğinde çevre ile ilgili kazanımlara ulaşılabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu olan anne-baba eğitim seviyesi katılımcıların çevreye dair tutumlarına etki etmediği saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen anne eğitim seviyesinin çevreye karşı tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucu, Aydın ve Çepni (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da ulaşılmıştır. Yine Genç ve Genç'in (2013) yaptıkları araştırmada baba eğitim seviyelerinin çevreye dair tutumlara etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak çevre duyarlılığı ile ilgili toplumun tümünde bir bilinç geliştirme, farkındalık oluşturma ihtiyacının olduğu söylenilebilir.

Bu çalışmadan çıkan diğer sonuç ise katılımcıların öğrenim gördükleri okulun bulunduğu mahallenin ekonomik düzeyi ve bu katılımcıların farklı semtlerde ikamet etmesi, onların çevreye dair tutumlarını farklılaştırmamaktadır. Aynı sonuç Öcal (2013) tarafından Niğde ilinde yapılan çalışmada katılımcıların çevreye dair tutumlarının ikamet ettikleri yerlere göre fark göstermediği, sonuçların birbirine yakın olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmadan çıkan diğer sonuç ise araştırmanın yapıldığı Denizli ilindeki katılımcıların çevreye dair tutumları, onların ailelerinin gelir seviyesine göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgunun tersine Aydın ve Çepni (2012) tarafından Karabük ilinde yapılan çalışmada katılımcılarının çevreye dair tutumlarını, ailelerinin gelir seviyelerine göre değiştiği bulgusuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin kendi ekonomik durum algıları değişkeninde de onların çevreye dair tutumlarını kendi ekonomik algılarının herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen diğer sonuç ise katılımcıların herhangi bir çevreci kulüplerin faaliyetlerinde rol almaları ile çevreye dair tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle katılımcıların çevreye dair tutumları ile onların bir çevreci grubun etkinliklerine aktif olarak katılma durumunu etkilememektedir. Aynı sonuç Teyfur'un (2008) çalışmasında çevreci kulüp faaliyetlerine katılma bakımından farklılık göstermediği şeklindedir. Buna karşın Önder (2015) tarafından yapılan araştırmada, çevreci kulüp faaliyetlerine katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre çevresel tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın çıkış noktası olan katılımcıların çevreye dair tutumları ile öğrenim gördükleri okulların buldukları mekânın ekonomik seviyesi bakımından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili olarak bu çalışmanın 49. sayfasında yer verilen Uğur'un (2013) Denizli İli gelir dağılımı haritasından yola çıkılarak Denizli ilinde belirlenen alt, orta ve üst gelir olarak sınıflandırılan bölgelerin içinde bulunan okullarda öğrenim gören katılımcıların çevreye yönelik tutumları üzerinde herhangi bir anlamlı farklılık oluşturduğu saptanamamıştır. Buradan hareketle bölgesel gelir farklılığına göre sınıflandırılan okullarda öğrenim gören öğrencilerin çevreye karşı benzer tutumlara sahip olmaları genelde onların aldıkları eğitimin birbirine yakın olduğu, özelde ise farklı ekonomik seviyelerdeki alanlarda bulunan okullarda verilen çevre eğitiminin benzer olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkarak katılımcıların çevreye yönelik algı düzeyleri üzerinden aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- λ Özellikle çocukluk dönemlerinde oluşan değer yargıları ve bireylerin davranış alışkanlıkları, doğa sevgisinin ve çevre duyarlılığının kazandırılması erken yaştaki eğitim ile mümkündür. Buradan hareketle çevre sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirmek isteniyorsa bireylerin okul öncesi eğitimden başlayarak çevre eğitimi almaları sağlanabilir.

- λ Bu araştırmada ortaokula giden katılımcılardan çevre dersini seçmeye istekli olanların, istekli olmayanlara göre çevre duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle çevre dersinin eğitimin her kademesinde zorunlu bir ders olması sağlanabilir.
- λ Çocuğun aileden ve okuldan aldığı eğitim birbirini tamamladığı için ebeveynlere de çevre ile ilgili eğitimler verilebilir, konusu çevre olan anne-baba-çocuk eğitim etkinlikleri planlanabilir.
- λ Erkek öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılıklarını artırmak için onların ilgi, ihtiyaç, dikkat ve hazırbulunuşluk düzeylerini önemseyen, onların severek eğlenerek yapacakları etkinlikler düzenlenebilir. Çevreye yönelik gerçekleştirilen okul içi etkinlikler haricinde okul dışında da etkinlikler düzenlenebilir, Çevre gezileri, doğa yürüyüşleri, kamplar gibi aktiviteler bireylerin çevreye karşı duyarlılıklarını arttıracakđı gibi davranış ve sosyal ilişkilerini geliştirebilmektedir. Doğa ve çevre ile ilgili kulüplerde aktif görev almaları, gençlik kampları, izcilik gibi faaliyetlerde erkeklerin etkin rol oynamaları diğer bir ifadeyle yapılacak etkinliklerin bir parçası olmaları sağlanabilir, böylelikle yaparak yaşayarak öğrenmelerinin önü açılabilir.
- λ Bu araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye duyarlılık düzeyi yüksek olduğu tespit edildiğinden araştırma sonucu yeni başka araştırmaların da konusu olabilir. Yani araştırmacılar tarafından çevresel tutum ve cinsiyet arasındaki ilişkiye odaklanan yeni akademik çalışmalar yapılabilir.
- λ Araştırmamızın konusu olan çevreye duyarlılık düzeyi ile ilgili yapılan çalışmaya benzer araştırmalar; okulöncesi, ilkokul, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaygın eğitim kurumlarında da yapılabilir.
- λ Çevre eğitimi veya çevre okuryazarlığının artırılması için çevre konularına örgün ve yaygın eğitimde daha fazla yer verilebilir.
- λ Çevreye yönelik tutumlar bakımından yaş düzeyleri anlamında bu araştırmada 13. ve 14. yaşlar arasında fark çıkmıştır. Diğer araştırmacılar yaş düzeyleri ile ilgili daha detaylı bir çalışma yapabilir.
- λ Eğitim kurumlarımızın her kademesinde görev yapan öğretmenlerimize, çocuklarımızın sahip oldukları çevre ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları kullanabilecekleri, yakın çevrelerinden başlayarak çevresel bir problemin çözümünde kullanabilmelerine fırsat verecek projeler hazırlamalarına önem vermeleri sağlanabilir.

- λ Okulda verilen çevre ile ilgili kazanımların yanında sosyal medya yoluyla, yazılı ve görsel kitle iletişim araçları (televizyon, radyo vb.) ile geniş toplum kitlelerine de çevre eğitiminin verilmesi sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin yaş ve gelişimsel özellikleri de dikkate alınarak çevre ile ilgili örneğin bilgisayar oyunları, animasyonlar, çizgi romanlar gibi basılı ve görsel yayınlar hazırlanıp öğrencilerin kullanımına sunulabilir.
- λ Anne babalara da çevreyi koruma, geri dönüşüm, ekolojik ürün kullanımı vb. ile ilgili konularda kurs, seminer ve toplantılar düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Ada, S. Nurdan Baysal, Z. ve Şahenk Erkan, S.S. (2017). *Çeşitli boyutlarıyla çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ağacan, İ. (2014). *Çevre kirliliği sorunları ile mücadelelerde türkiyede uygulanan çevre vergileri ve çevre vergisi bilinci*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akıllı, M. ve Genç, M. (2008). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversite Journal Of Education*, 5(2), 81-97. dergipark.gov.tr/download/article-file/192349 sayfasından erişilmiştir.
- Akınoğlu, O. (2006). Coğrafya eğitimi ve toplum. *Marmara Coğrafya Dergisi* (13). <https://dergipark.org.tr/download/article-file/3111> sayfasından erişilmiştir.
- Albaş, M. (2011). *İlköğretim programındaki çevre bilinci kazandırmaya yönelik kazanımların işe vurukluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Apaydın, A. (2005). *Sanayiden kaynaklanan toprak kirliliğinin araştırılması: Samsun-Tekkeköy bölgesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Araz, T. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları üzerine bir araştırma: Nevşehir Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Nevşehir.
- Armağan, B. Demir, İ. Demir, Ö. ve Gök, N. (2006b). Katı Atıkların Ekonomide Değerlendirilmesi, İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 23, İstanbul.
- Armağan, Ö. F. (2006a). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslantürk, İ. (2018). *Ekolojik sistem kuramı temelli okul güvenliği ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir
- Atalay, İ., (2004). *Doğa bilimleri sözlüğü: coğrafya-ekoloji ekosistem*. ISBN:975-94965 8-5.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1). <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/130913-20120402164056-105-122.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Aydemir, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay yönteminin öğrencilerin çevre bilincine ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18. 189-207. zgefdergi.com/Makaleler/306086717_18_12_ID_221.pdf adresinden erişilmiştir.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (Dokuzuncu baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Barth, J.L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler*, YÖK- Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.
- Baş, O. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında çevre bilincinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından algılanma ve benimsenme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bildik, G. (2011). *İlköğretim 7. Sınıfta verilen çevre konusunun öğrencilerin çevresel tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, G. (1996) *İnsan ve kültür*, Remzi Kitapevi
- Boztaş, D. (2006). *Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Toplumlarda Çevre Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Böke, K (Ed.). (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Bülbül, Y. (2007). *Ortaöğretim çevre ve insan dersinde işbirlikçi öğrenme yönteminin çevreye yönelik tutumlara ve erişime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (On birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, D. Üner, S. ve Akkuş, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarının belirlenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(2). 23-35 dergipark.gov.tr/download/article-file/264267 adresinden erişilmiştir.
- Çabuk, B. Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36(1-2) acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/689/1019.pdf adresinden erişilmiştir.

- Çalışkan, M. (2002). *Yetişkinlerde çevre duyarlılığını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çavuşoğlu, F. Altay, B. Nuriyeva, G. ve Öngör, B. (2017). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Hem Sağlığı Bilgisi Dergisi*, 20(4). 253-258
dergipark.gov.tr/download/article-file/400204 adresinden erişilmiştir.
- Çeliklebaş, A. (2016). *Sürdürülebilirliği temel alan çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevresel davranışlarına ve sürdürülebilir çevre tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çeliklebaş, A. (2018). *Sinop ili (merkez) 4. ve 5.sınıfların çevreye karşı duyarlılık analizleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sinop.
- Çetin Balcı, E. (2012). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*. 32(2). 395-407
gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078414 adresinden erişilmiştir.
- Çetinkaya, E. Üstündağ, S. ve Kirman Çetinkaya, E. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevresel tutumlarının incelenmesi: Sakarya ili Akyazı ilçesi örneği. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*.
https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135504 adresinden erişilmiştir.
- Çınar, Ö. (2008). *Çevre kirliliği ve kontrolü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Daldal Geçgin, N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadıkları mekâna göre çevreye yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Değirmenci, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (kayseri ili örneği) *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 3*.
- Demir, F. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışları düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Deniş, H. (2007). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevrede bulunan milli parkalara yönelik tutumlarının araştırılması: Isparta ili Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Erdönmez, C. (1993). *Toplumsal gelişim, toplumsal değişim ve çevre bilinci*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66).
yunus.hacettepe.edu.tr/~serten/makaleler/cevre.pdf adresinden alınmıştır.
- Ertürk, H. (1996). *Çevre Bilimlerine Giriş*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Fırtına Ürgül, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, değer, eğilim ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Genç, M. Genç T. (2013) Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1).
dergipark.org.tr/download/article-file/17629 adresinden erişilmiştir.
- Gök, E. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gökçe, N. Kaya, E. Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları. *Elementary Education Online*, 6(3). 452-468.
researchgate.net/publication/279698906_Ilkogretim_ogrencilerinin_cevreye_yonelik_tutumları adresinden erişilmiştir.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güler, Ç ve Çobanğlu, Z. (1994). Besim Kirliliği. *Çevre Sağlığı Temel Kaynaklar Dizisi No:11*. bu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/css11.pdf adresinden erişilmiştir.
- Güney, E. (1998). *Çevre sorunları*. Ankara.
- Gürpınar, E. (1998). *Çevre sorunları*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hamamcı, C. Ve Keleş, R. (1998). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitapevi.
- İnam, A. (1999). *Dünya gönülden gönüle*. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık
- Kahyaoğlu, M, Daban, Ş, Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
zgefdergi.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=110 adresinden erişilmiştir.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Ofset Matbaası.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (On birinci baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayıkçı, M. (2003). Türkiye’de çevre için eğitim ve katılım. *Mülkiye Dergisi*, 240
https://dergipark.org.tr/download/article-file/754 adresinden erişilmiştir.

- Kiper, T. Korkut, A. ve Üstün Topal, T. (2016). İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin çevresel ilgi ve tutumlarının irdelenmesi: Tekirdağ İli Süleymanpaşa ilçesi örneği. *İnönü Üniversite Journal of Art and Design* 6 (13), 39-48
dergipark.gov.tr/iujad/issue/32386/337132 adresinden erişilmiştir.
- Koç, H. ve Karatekin, K. (2001). Coğrafya öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi* 28, 139-174. dergipark.gov.tr/download/article-file/3350 adresinden erişilmiştir.
- Köklünar, S. (2016). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi (Tokat merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Küçüktüvek, D. (2007). *Kadınların çevreye yönelik mevcut tutum ve bilgilerinin saptanması: Afyonkarahisar ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Aile Ekonomisi ve Beslenme Anabilim Dalı. Ankara.
- MEB, Sosyal bilgiler öğretim programı.
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişilmiştir.
- MEB 1739 sayılı kanun. mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (1992). *İlköğretim çevre eğitimi öğretmen el kitabı*. Ankara: Milli eğitim bakanlığı.
- MEB (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mete, A. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına çevre koruma Kulübünün etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Nalçacı, A. ve Beldağ, A. (2012). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi (Erzurum örneği) *Doğu Coğrafya Dergisi*, 28.
e-dergi.atauni.edu.tr/ataunidcd/issue/view/1021000526/showToc adresinden erişilmiştir.
- Navruz, C. (2016). *Kırsal kesimde ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının incelenmesi (Erzincan-çayırılı ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Önder, U. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (1), 115-124
joiss.karabuk.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=91 adresinden erişilmiştir.
- Örnek, G. (1994). *Çevre eğitimi ve lise eğitim programlarındaki yeri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara.

- Özata Yücel, E. Özkan, M. Güngör, S. N. ve Zeren Özer, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının davranış, duygu, düşünce ve eylemde bulunmaya isteklilik açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2021-2040 dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/27734/327775 adresinden erişilmiştir.
- Özcan, E. (2016). *İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir Özden, D. ve Özden, M. (2015). Çevre sorunlarına ilişkin öğrenci çizimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-20. dergipark.gov.tr/download/article-file/398859 adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara:Pegem Akademi.
- Özoğlu, S. Ç. (1993). *Yaygın eğitim düzeyinde çevre için eğitim, çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayınları.
- Özsevgeç T. ve Artun, H. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörlerin değerlendirilmesi. kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam.../pdf/2432-30_05_2012-18_57_24.pdf adresinden erişilmiştir.
- Öztürk. C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (ed). *Sosyal bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 3). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2013). *Uluslararası Bir Çevre Eğitimi Projesinin Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Bilincine Etkisi*. Yayınlanmamış. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Resmi Gazete. 5491 sayılı çevre kanunu. resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060513-1.htm adresinden erişilmiştir.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2). gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77371 adresinden erişilmiştir.
- Sağlam, S. (2012). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerine göre çevre sorunlarının betimlenmesi ve öğrencilerin çevre konularına ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşüncelerinin değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(I), 87-105 efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cit110/ookabyyuefd11082012y.pdf adresinden erişilmiştir.
- Sarısülük, B. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevre bilinci ve çevreye yönelik davranışlarının değerlendirilmesi (Çanakkale örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Selimoğlu, S. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin çevre bilinci kazanım düzeyleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Sönmez, E. ve Yerlikaya, Z. (2017a). Ortaokul öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının farklı okul türleri açısından incelenmesi. *Alınteri*. 1(1), 53 – 59.
dergipark.gov.tr/download/article-file/322645 adresinden erişilmiştir.
- Sönmez, E. ve Yerlikaya, Z. (2017b). Ortaokul öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ve yönelik tutumları üzerine bir alan araştırması: Kastamonu İli Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3),1239-1249 dergipark.gov.tr/kefdergi adresinden erişilmiştir.
- Tanrıöğen, A. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tarsus Baş, M. (2010). In Partial Fullfilment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science In The Department Of Elementary Science And Mathematics.Education. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Middle East Technical University Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tecer, S. (2007). *Çevre için eğitim Balıkesir ili ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Teyfur, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının ve çevre kulübü çalışmalarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi (İzmir örneği). *Ege Eğitim Dergisi*. 9 (1), 131–149
dergipark.gov.tr/egeefd/issue/4912/67263 adresinden erişilmiştir.
- Tombul, F. (2006). *Türkiye’de çevre eğitimi için verilen önem*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Çevre Anabilim Dalı. Ankara.
- Türkman, A. (2000). *Yaşanabilir bir çevre için*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Türküm, A. S. (1998). *Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci*. G. Can (Ed.), *Çağdaş yaşam çağdaş insan*. (s. 165-181) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.
<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33802595/unite10> adresinden erişilmiştir.
- T.C. Çevre Bakanlığı. (1996). *Türkiye çevre atlası*. Ankara: Çevre Bakanlığı Yayını.
- Uğur, A. (2013). Denizli şehrinde mala karşı işlenen suçlarının mekânsal analizi. *Polis Bilimleri Dergisi*. 15(2).
arastirmax.com/en/system/files/dergiler/295/makaleler/15/2/arastirmax-denizli-sehrinde-mala-karsi-islenen-suclarinin-mekansal-analizi.pdf adresinden erişilmiştir.

- Uluçınar Sağır, Ş. Aslan, O. ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.
dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8601/107123 adresinden erişilmiştir.
- Uşak, M. (2007). *Çevre nedir?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Sosyal Bilgileri Okul Öncesi Dönem Çocuklarıyla Deneyimlemek: Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Bilgiler Eğitiminin Önemi Gözden Geçirme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3). onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9780470147658.chpsy0114 adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK 1]
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cd2296609a2d6.09153502 adresinden erişilmiştir.
- TDK 2
www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cd9d5c71d5994.62047477 adresinden erişilmiştir.
- TDK 3
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cd9d5ce7be952.01623517 adresinden erişilmiştir.
- Ünal, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevreyle ilgili tutumlarının incelenmesi: Dikili ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ünal, S. Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri dergisi*, 17, 142–154. dergipark.gov.tr/download/article-file/88098 adresinden erişilmiştir.
- Ürey, M. (2005). *İlköğretim öğretmen ve öğrencilerinin çevreye karşı tutumları, yeterlilikleri, çevre eğitiminde bölgesel farklılıklar (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Vural, H.ve Yılmaz, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevre ve doğa ile ilgili konularda bilgi ve davranış düzeylerinin belirlenmesi; Erzurum ili örneği. *İğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6(1), 107-115.
dergipark.gov.tr/download/article-file/412335 adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, K. Sipahioğlu, Ş. Yılmaz, M. (2005). *Çevre bilimi*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yüksek, R. (2010). *İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar dünyasını gezelim tanıyalım ünitesi öğrenme öğretme sürecinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin çevre bilgisi, çevreye karşı tutumları ve bunların kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Yürüdur, E. Hastürk G. ve Köklüner S. (2017). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 10 (29), 447-466. www.johschool.com/DergiPdfDetay.aspx?ID=1041 adresinden erişilmiştir.

Zengin, U. ve Kunt, H. (2013). Ortaokul öğrencilerinin ağaç ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10(23), 155-165 dergipark.gov.tr/mkusbed/issue/19550/208246 adresinden erişilmiştir.



EKLER**Ek 1. Araştırma İzin Belgesi**

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/3487025

21/11/2013

Konu: Anket Onayı

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 03/10/2013 tarih ve 21469 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Barbaros Hayırlı ÖKÜZCÜOĞLU "Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Çevreye Karşı Duyarlılıklarının İncelenmesi (Denizli İli Örneği)" konulu tez çalışmasına veri toplamak üzere anket çalışmalarını ilgil yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2013/2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Sebahattin AKGÖL
Millî Eğitim Müdürü

OLUR.

.../11/2013

Ekrem BÜYÜKATA

Vali a.

Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır

22/11/2013

FAHRETTİN ÖZBİNER

M.H.K.I.

Ek:

1-Anket Formları

Ekrem BÜYÜKATA

Vali a.

Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0646-e-2ba-304d-9000-0e6f kodu ile yapılabilir.

Sıracapınlar Mah. Saltık Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik AĞ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: srmecji20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belge Gözetici

: E.SARIYILDIZ Şef
: (0 258) 263 55 34 dahili 708
: (0 258) 263 01 69

EK-2 Araştırma Anketi (Çevre Tutum Ölçeği Anketi)

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda verilmiş olan sorularla, bazı çevre konuları hakkındaki tutumlarınızın belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmanın amacı çevre ile ilgili öğrencilerin tutumlarını belirlemektir. Soruları içtenlikle cevaplamamız, çalışmanın daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Veri toplama aracı ile elde edilecek sonuçlar bilimsel bir araştırmada veri olarak kullanılacak olup; kesinlikle başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Size herhangi bir not verilmeyecektir. Dolayısıyla lütfen adınızı yazmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Barbaros Hayırlı ÖKÜZCÜOĞLU
Pamukkale Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I: KİSİSEL BİLGİLER

1.Sınıfınız: 1-5.sınıf () 2- 6.sınıf () 3-7.sınıf () 4-8.sınıf ()

2. Yaşınız: 1. 11 yaş () 2-12 yaş () 3- 13 yaş () 4- 14 yaş () 5- 15 yaş ve üzeri ()

3. Cinsiyetiniz : 1. Kız () 2-Erkek ()

4. Babanızın eğitim durumu

1.Okuryazar değil() 2-İlkokul () 3. Ortaokul () 4.Lise ()
5.Yüksekokul () 6.Lisans () 7.Yüksek lisans / Doktora ()

5. Annesinin eğitim durumu

1.Okuryazar değil() 2-ilkokul () 3.ortaokul () 4.Lise ()
5.Yüksekokul () 6..Lisans () 7.Yüksek lisans / Doktora()

6.Ailenizin aylık toplam geliri yaklaşık ne kadardır?

1. 750 TL ve altı () 2. 751–2000 TL arası () 3. 2000-5000TL arası ()
4-5000 TL üstü (..)

7. Seçmeli çevre dersi olsa seçer miydiniz?

Evet () 2. Hayır ()

8. Herhangi bir çevreci gurubun (vakıf, dernek, gönüllü kuruluş vb.) çalışmalarına aktif olarak katılıyor musunuz?

Evet () 2. Hayır ()

9.Hangi mahallede oturuyorsunuz?

10.Ailenizin ekonomik durum unu hangi seviyede görüyorsunuz?1.Alt Gelir Grubu () 2.Orta Gelir Grubu ()
3.Üst Gelir Grubu ()

II. BÖLÜM İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ (İÇTÖ)					
Bu bölümde ifade edilen görüşe ne derece katıldığınızı gösteren seçeneğe (X) işareti koyunuz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1. Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.				
2. Marketlerden alışveriş yaparken sağlığıma veya çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almam.					
3. Anne veya babamla alışverişe gittiğimizde hormonlu sebze ve meyveleri almamalarını söylerim.					
4. Bir gün kendi otomobilimi alırken, çevreyi en az kirletenini satın alacağım.					
5. Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.					
6. Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarsızlıkları beni üzer.					
7. Piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerimi mecburen herhangi bir yere atarım.					
8. Yaşadığım mahallede daha çok çiçek ve yeşil alan olması gerektiğini düşünüyorum.					
9. Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakmam.					
10. Okulda ve evimde su ve elektriği tutumlu kullanırım.					
11. Sokaklarda aç veya yaralı dolaşan, sahipsiz köpekleri acıyorum.					
12. Deve, köpek ve horozların dövüştürülmesi ile ayıların oynatılması beni üzer.					
13. Bitki ve hayvan türlerini korumak için bir çevre vakfına üye olmak beni çok mutlu eder.					
14. Bazı gıda maddeleri, ilaç ve silâhları hayvanlar üzerinde deneyen firmalar kapatılmalıdır.					
15. Evimde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurum.					
16. Bütün ev ve iş yerlerinde, su, elektrik ve enerji tasarrufu yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
17. Satın aldığım malların, çevreye zarar verip vermediğine dikkat etmem.					
18. Konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılmalıdır.					
19. Erozyon ve orman yangınlarının, ülkemizde ciddi çevre sorunlarına yol açacağını düşünüyorum.					
20. Yanan, kuruyan ve kesilen ormanların yerine yeterli ağaçlandırma çalışmaları yapıldığını zannetmiyorum.					
21. İnsanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak sorumsuzca enerji tükettiklerini düşünüyorum.					
22. Önümüzdeki yıllarda ülkemizde kurulması düşünülen ilk nükleer santral, çevre açısından beni endişelendiriyor.					
23. Türkiye'deki enerji kaynaklarının hesapsızca kullanılması, geleceğimiz açısından beni kaygılandırır.					
24. Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olması beni endişelendirmez.					
25. Bazı fabrikaların çevreye zarar veren enerji ile çalışmaları beni kaygılandırır.					

Yukarıdaki maddeler dışında eklemek istediğiniz düşünceni buraya belirtebilirsiniz

.....

.....

Ek-3 Veri Toplama Aracı İçin Alınan Araştırmacı İzni

Çevre Tutum Ölçeği Kullanım izni 



karakartal505 <barbaros505@gmail.com>

25 Mart Pzt 19:10



Alıcı: eatasoy ▾

Merhaba Hocam

İsmin Barbaros Hayırlı ÖKÜZCÜOĞLU, Pamukkale Üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını çalışıyorum ve tezimde izniniz olursa size atıfta bulunmak kaydıyla geliştirdiğiniz çevre tutum ölçeğini kendi tezimde kullanmak istiyorum .

İyi çalışmalar dilerim.

EMİN ATASOY <eatasoy@uludag.edu.tr>

26 Mart Sal 12:26



Alıcı: ben ▾

merhaba

sorun yok

kaynak göstererek tutum ölçeğini kullanabilirsin

başarılar dilerim

Emin Atasoy



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Barbaros Hayırlı
Soyadı	ÖKÜZCÜOĞLU
Doğum Yeri ve Tarihi	Alaşehir -20.04.1981
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Siteler Mah. 6241 sok. no:11 Pamukkale Denizli
Eğitim	
İlköğretim	Celal Şükrü Sayın Soy İlkokulu-Atatürk Ortaokulu
Ortaöğretim	Selahattin-Zuhal Barutçuoğlu Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YÖKDİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	2017
Alınan Puan	73,75
Mesleki Deneyim	
Yıl (lar) Mesleki Deneyim	Milli Eğitim Bakanlığı