

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**RESİM-İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE**  
**BİLİNCİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hazırlayan**  
**İsmail HELVACI**

**Ankara**  
**HAZİRAN, 2015**

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE BİLİNCİ  
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

**İSMAİL HELVACI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HAZİRAN, 2015**

## **TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU**

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### **YAZARIN**

Adı : İSMAİL

Soyadı : HELVACI

Bölümü : GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ

İmza :

Teslim tarihi : 30.06.2015

### **TEZİN**

Türkçe Adı: Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci Düzeylerinin Belirlenmesi

İngilizce Adı: Investigating Preservice Art Teachers' Level Of Environmental Consciousness

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İsmail HELVACI

İmza: .....

## **Jüri Onay Sayfası**

İsmail HELVACI tarafından hazırlanan “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Yrd. Doç.Dr. Güzin AYRANCIOĞLU  
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

**Üye:** Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU  
Görsel İletişim Tasarımı Bölümü,  
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

.....

**Üye:** Prof. Şeniz AKSOY  
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 29/06/2015

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders sürecim ve tezimin tüm aşamalarında desteğini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Güzin AYRANCIOğLU'na ve eğitim hayatım boyunca emeği geçen tüm hocalarıma,

Her zaman yanımda olan, desteklerini hep hissettiğim aileme,

Çalışmamı ve hayatımı anlamlandıran Arş.Gör. Sevcan CANDAN'a çok teşekkür ederim.

2015

İsmail HELVACI

# **GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE BİLİNCİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**İsmail HELVACI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Haziran, 2015**

## **ÖZ**

Bu çalışmanın amacı, geleceğin Görsel Sanatlar öğretmeni olacak Resim-İş öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin belirlenmesi ve bu bilinç düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Gazi Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi'nde eğitim alan 278 Resim-İş öğretmenliği öğrencisinin görüşüne başvurulmuştur. Nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada Çevre Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Bilgi, tutum ve davranış boyutlarının her birinde 20 madde olmak üzere; toplam 60 maddeden oluşan ölçek, iki üniversitedeki katılımcılara eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Veriler SPSS 20.0 analiz programı ile analiz edilmiştir. Veriler normallik testi sonuçlarına göre; parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi, Bağımsız Gruplar T Testi ya da nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H Testi, Mann Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; katılımcıların puan ortalamalarının ölçek ortalamasına yakın bir değerde olduğu, dolayısıyla orta seviyede bir çevre bilinci gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri ile çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; Tutum ve Davranış alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olabilme ve yararlı davranış göstermede; erkeklerin katılımcıların kız öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Öğrenim görülen sınıf düzeyi ile çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; Bilgi alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının çevreye ait ekolojik bilgiye sahip olma düzeyleri, sınıflarındaki düzey yükselişi ile doğru orantılı bir artış göstermiştir. Çevreye yönelik bir eğitim ya da ders alan öğretmen

adaylarının, ders almayan katılımcılara göre daha yüksek bir bilgi, tutum ve davranış düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim alınan üniversite ile çevre bilinci düzeylerinin değişimi araştırıldığında ise; Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının Kastamonu Üniversitesi'ndeki öğretmen adaylarına göre; ekolojik bilgi düzeylerinde, çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında ve yararlı davranış göstermelerinde daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgular ışığında Görsel Sanatlar Öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı, çevre eğitimi almış olmalarına karşın ölçeğin geneli ve alt boyutları puan ortalamalarındaki düşüklüğün, küresel bir sorun olan çevre eğitimi eksikliğini gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu eksikliği giderebilecek çevre eğitimi çalışmaları yapılması gerekliliğine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, çevre bilinci, çevre eğitimi, öğretmen adayları.

Sayfa Adedi : 67

Danışman : Yrd. Doç.Dr. Güzin Ayrancıoğlu

**INVESTIGATING PRESERVICE ART TEACHERS' LEVEL OF  
ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS**

**(M.S. Thesis)**

**İsmail HELVACI**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES**

**June, 2015**

**ABSTRACT**

This study aims to determine the environmental consciousness levels of pre-service art teachers, who are future visual arts teachers, and to examine such consciousness levels in terms of certain variables. The views of 278 pre-service art teachers attending Gazi University and Kastamonu University in the 2014-2015 academic period were taken. The Environmental Consciousness Scale was used in the present study in which survey method, which is a quantitative research design, was employed. The scale had three sub-dimensions: knowledge, attitude, and behavior. Each one of these dimensions consisted of 20 items. In other words, the scale was made up of 60 items in total. It was administered to the participants from the above-mentioned two universities simultaneously. The data were analyzed via SPSS 20.0. Based on the normality test results, the data were analyzed through one-way analysis of variance and independent samples t-test, which are parametric tests, or Kruskal Wallis H test and Mann Whitney U test, which are non-parametric tests. The participants were found to have a score average close to the scale average. Thus, the participants were found to have medium environmental consciousness. A significant difference was found between the environmental consciousness levels of the participants in the sub-dimensions of attitude and behavior by gender. The male participants were seen to have higher averages than the female participants in having positive attitudes towards environment and displaying behaviors beneficial to the environment. A significant difference was found between the environmental consciousness levels of the participants in the sub-dimension of knowledge by grade. The higher their grades were, the more ecological knowledge the pre-service visual arts teachers had. Those pre-service teachers

who received training or course on environment had higher ecological knowledge, attitude, and behavior in comparison to those who did not receive such training or course. The pre-service teachers attending Gazi University were seen to have a higher score average in ecological knowledge, attitude, and behavior than the pre-service teachers attending Kastamonu University. Based on these findings, the pre-service visual arts teachers were found to have inadequate environmental consciousness though they received environmental education. Lowness of the score averages in the overall scale and its sub-dimensions shows the inadequacy of environmental education, which is a global issue. In the present study, some suggestions were made in regard to the necessity of environmental education practices to eliminate such inadequacy.

Key Words : Art education, environmental consciousness, environmental education, preservice teacher.

Page Number : 67

Supervisor : Asst. Prof. Güzin Ayrancıoğlu

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	5
Tanımlamalar .....	5
BÖLÜM II .....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
Çevre .....	7
Çevre Sorunları.....	7
Su Kirliliği.....	8
Hava Kirliliği.....	8
Toprak Kirliliği .....	9

İklim Değişiklikleri .....	9
Türkiyede Yaşanan Çevre Sorunları .....	10
Dünya'nın Geleceği İçin Çevre Eğitimi .....	14
Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	16
Eğitim Kademelerindeki Çevre Eğitimi.....	22
İlkokul ve Ortaokulda Çevre Eğitimi .....	22
Üniversitede Çevre Eğitimi .....	24
Sanat, Çevre ve Çevre Eğitimi.....	25
Çevre Bilinci .....	27
İlgili Araştırmalar .....	29
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>34</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>34</b>
Araştırmanın Modeli .....	34
Çalışma Grubu .....	34
Verilerin Toplanması.....	35
Veri Toplama Aracı .....	35
Verilerin Analizi.....	36
Normallik Testi Sonuçları .....	36
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>38</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>38</b>
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	38
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	42
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>46</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİ .....</b>	<b>46</b>
Sonuçlar .....	46
Tartışma.....	47
Öneriler .....	49

<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>51</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>60</b>
<b>EK 1 Çevre Bilinci Ölçeği.....</b>	<b>61</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Çevre Eğitimi Yaklaşımları .....	15
Tablo 2.2. Doğanın Korunmasına Yönelik Çevre Antlaşmaları ve Uygulama Mevzuatları .	18
Tablo 2.3. Tehlikeli Madde ve Kimyasallara Yönelik Çevre Antlaşmaları ve Uygulama Mevzuatları .....	19
Tablo 2.4. Atmosferin Korunmasına Yönelik Çevre Antlaşmaları ve Uygulama Mevzuatları .....	20
Tablo 2.5. Denizlerin Korunmasına Yönelik Çevre Antlaşmaları ve Uygulama Mevzuatları .....	21
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	35
Tablo 3.2. Veri Toplama Araçları.....	35
Tablo 4.1. Çevre Bilinci Ölçeğine Ait Ortalama ve Standart Sapma Bulguları .....	38
Tablo 4.2. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevre Bilinci Bilgi Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları .....	39
Tablo 4.3. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevre Bilinci Tutum Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları .....	39
Tablo 4.4. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevre Bilinci Davranış Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	40
Tablo 4.5. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çevre Bilinci Bilgi Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin One Way ANOVA Sonuçları .....	40
Tablo 4.6. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çevre Bilinci Ölçeği Bilgi Düzeyi Ortalama ve Standart Sapma Bulguları .....	41
Tablo 4.7. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çevre Bilinci Tutum Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin One Way ANOVA Sonuçları .....	41

Tablo 4.8. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çevre Bilinci Davranış Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	42
Tablo 4.9. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumlarına Göre Çevre Bilinci Bilgi Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları .....	42
Tablo 4.10. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Alma Durumuna Göre Çevre Bilinci Ölçeği Tutum Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları .....	43
Tablo 4.11. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Alma Durumuna Göre Çevre Bilinci Ölçeği Davranış Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	43
Tablo 4.12. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversiteye Göre Çevre Bilinci Bilgi Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları .....	44
Tablo 4.13. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversiteye Göre Çevre Bilinci Tutum Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları .....	44
Tablo 4.14. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversiteye Göre Çevre Bilinci Davranış Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	45

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Türkiye’de illerin öncelikli çevre sorunları haritası. ....	11
Şekil 2.2. Türkiye’de illerin öncelikli çevre sorunları haritası .....	11
Şekil 2.3. Türkiye’de öncelikli olarak görülen çevre sorunlarının oranları.....	12
Şekil 2.4. Çevre bilinci ve alt boyutları.....	27

## SİMGELER VE KISALTMALAR

Bkz	Bakınız
ÇBÖ	Çevre Bilinci Ölçeği
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
ÇŞB	Çevre ve Şehircilik Bakanlığı
EPA	Amerika Çevre Koruma Ajansı
NAAEE	Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği
IEEP	Uluslararası Çevre Programı
UNEP	Birleşmiş Milletler Çevre Programı
SPSS	Veri Analizi Paket Programı
http	Web adresli kaynak
sd	Serbestlik Derecesi
f	Frekans
p	Anlamlılık Düzeyi
N	Veri sayısı
ss	Standart Sapma
t	t-testi için t degeri
%	Yüzde
X	Aritmetik Ortalama
vd.	ve digerleri
Akt.	Aktaran

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Problem, Alt Problemler, Sayıtlar, Tanımlar ve Sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

### **Problem Durumu**

Dünyanın geleceğin giderek kötüleştiği günümüzde, hızlı nüfus artışı, küresel ısınma, doğal kaynakların bilinçsizce tüketimi, artan çevre kirliliği, sanayi ülkelerinde görülen tüketim artışı, canlı türlerinin yok olması, açlık ve susuzluk gibi problemler en önemli çevre sorunlarını oluşturmaktadır (Abbas ve Ukoje, 2000; Erten, 2005; Erten; 2007; MacNeill, Winsemius ve Yakusjiki, 1991). Çevre sorunları hem insan varlığını tehdit etmekte hem de dünyayı yaşanmaz hale getirmektedir. Bu sorunlarının en büyük özelliği yerel değil küresel olmasıdır. “Gezegemiz yaralıdır ve insanlığın geleceği tehlikededir.” (Foster ve Magdoff, 2011). Çevre sorunlarının yol açtığı felaketleri durdurmak için ise; insanların var olan ve alışıla gelmiş düşünce ve davranışlarından vazgeçmesi gerekmektedir (Erten, 2004; Erten, 2007).

Çevre sorunlarına çözüm bulunması ve yeni sorunların oluşmaması için, çevre sorunlarının farkında olan, bu sorunları çözmeye yönelik girişimlerde bulunan, doğal kaynakların tükenebileceğini bilen ve kaynakları bu bilinçle kullanan bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2010a). Çevre problemlerinin çözümü sadece teknoloji veya yasalarla değil aynı zamanda bireysel davranışların değişmesi ile mümkündür. Davranışların değişmesi ise tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kılar. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşması ise çevre eğitimi ile mümkündür (Erten, 2003; Erten, 2012). Bu açıdan, çevre eğitimi, genel eğitim sürecinin bir bölümü ve konusu olmaktan öte, çevreyi özümsemiş; çevreyi yaşayan ve yaşatan bir yapılanma

içerisinde gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2010a). Çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap eder (Erten, 2004). Çevre eğitimi, kendisini tanıyan, çevreye karşı duyarlılık geliştiren ve böylece kendileriyle de barışık olan, kendilerine saygı duyan bireyler yetiştirmek içindir (Wilson, 1996). Bu bilgilerden daha öte çevre eğitiminin ana amacı, çevre dostu ve çevre bilincine sahip bireyler yetiştirebilmektir.

Çevre bilinci; çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranış geliştirmek olarak tanımlanabilir (Erten, 2012). Çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranış, çevre bilincinin üç gerekliliği ya da bileşeni olarak düşünülmelidir. Çevre bilincinin üç bileşeninden Çevre Bilgisi; çevreyle ilgili ekolojik bilgileri ifade eder. Çevre bilincine sahip bir bireyin, koruyacağı varlığın doğadaki işlevini ve önemini bilmesi gerekmektedir. Bileşenlerden ikincisi olan Çevreye Yönelik Olumlu Tutum ise; çevre sorunlarının neden olduğu duygular, çevre sorunlarına karşı takınılan tavır ve bu sorunların çözümü için gösterilen heves olarak tanımlanabilir. Sonuncu bileşen ise Yararlı Davranışlar'dır. Bireyin sahip olduğu çevre bilgisi ve çevreye yönelik olumlu tutumu davranışa dönüştürmesi, çevreye yarar sağlayan eylemlerde bulunması yararlı davranış göstermesi olarak tanımlanır. Çevre bilinci tüm bunların bileşimidir ve bileşenlerden birinin eksikliği, bireydeki çevre bilinci varlığını yok eder (Erten, 2004, 2005, 2006; Erten ve Aydoğdu, 2011).

Yükseköğretim kurumlarının toplumun yaşam kalitesini daha ileriye götürebilecek donanıma sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflediği göz önüne alındığında, global düzeyde yaşam kalitesini tehdit eden çevre sorunlarıyla savaş edebilmek için, bu kurumların çevre bilincine sahip nesillerin yetişmesinden sorumlu olduğu bir gerçektir. Bu sebeple; çevre eğitiminde, yükseköğretim öğrencilerinin hedeflenmesi gerekliliği bilinmektedir (Johnson ve Mappin, 2005). Çevre bilincine sahip bir eğitimcinin, çevreyle ilgili bu bilinci öğrencilerine aşılayabileceği bilindiğinden; öğretmen adayları diğer yükseköğretim kurumu öğrencilerinden ayrılmaktadır (Güler, 2009; Lewin-Benham, 2006; Malone ve Tranter, 2003; Phenice ve Griffiore, 2003). Amerika Çevre Koruma Ajansı (Environmental Protection Agency [EPA])'nın formal eğitimde çevre eğitiminde başarıya ulaşılması için belirlediği sekiz ana başlığın, Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği (North American Association for Environmental Education [NAAEE]) çevre eğitimi kademelerinin, çevre eğitimi için öğretmenlik eğitiminin gerekliliğinin (Glasgow, 1994). Hungerford ve Peyton (1994) tarafından geliştirilen ve UNESCO Uluslararası Çevre Programı (Institute for

European Policy [IEEP]) işbirliği ile yayınlanan çevre eğitimi modelinin ortak noktası; çevre eğitimi verecek olan eğitimcinin niteliğinin artırılmasının büyük önem taşıdığıdır. Çocuğun yakın çevresinin ve bu çevredeki değişimlerin farkına varmasını sağlayan, çevreyi konu alan sanatsal eğitim etkinliklerini içeren, başka bir deyişle; doğa ile bu kadar etkileşimde olan Görsel Sanatlar dersi öğretmenliği çevre dostu bireyler yetiştirmekte daha büyük etkiye sahiptir (Şimşekli, 2004). Gelecek için çevreci bireyler yetiştirmekte Görsel Sanatlar öğretmenlerinin de zincirin bir halkası olması isteniyorsa; bu alan eğitimcilerinin çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutum ve çevreye yönelik yararlı davranışlar göstermeleri; çevre bilincine sahip olmaları gerekmektedir.

Çevreye yönelik tutumu ve bilinci belirlemeye yönelik olarak yapılan ulusal ve uluslararası birçok çalışma; eğitimin birçok kademesinde öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve eğitimcilerin çevre bilinçlerinin yeterli düzeyde olmadığını, dolayısıyla çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranış gösteremediklerini saptamıştır (Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz, 2006; Atasoy ve Ertürk, 2008; Aydın, Coşkun, Kaya ve Erdönmez, 2011; Desjean-Perrota, Moseley, Cantu, 2008; Erol ve Gezer, 2006; Fırat, Sepetçioğlu ve Kiraz, 2012; Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Gözüm, 2011; Morgil, Seçken, Yücel, Özyalçın-Oskay, Yavuz ve Ural, 2006; Paraskevopoulos, Korfiatis ve Pantis, 2003; Şama, 2003; Tikka, Kuitunen ve Tynys, 2000; Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002; Zak ve Munson, 2008). Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, çevreye yönelik görüşlerin çok farklı alanlardaki kişilerden alınmış olmasında karşın; sanatsal eğitim veren ya da verecek olan bireylerle herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Çevre eğitimi ile ilgili sorunlar sadece fen bilimlerine ve fen bilimleriyle paydaş diğer alanlara ait bir sorun gibi düşünülmekte; dolayısıyla diğer alanlara yönelik çevre bilinci tarama çalışmaları gerçekleştirilmemektedir. Küresel boyutta kendini hissettiren çevre sorunlarını önlemeyebilmede, çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekliliği göz önüne alındığında; bütün eğitim alanlarında çevre bilinci taramaları çalışmaları yapılmalı ve elde edilen sonuçlar çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi hedefleyen çevre eğitimi geliştirme çalışmalarına ışık tutabilmelidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Görsel Sanatlar dersi; çevreden ve çevrenin bütün bileşenlerinden etkilenen, bu etkilerden beslenen ve bunu yorumlayan bir ders niteliği taşımaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar dersi çevre ile ilgili farkındalığı kazandırmada önemli bir araç olabilecek yapıdadır. Bu

özellikleri barındıran bir dersin öğretmenlerinin, öğrencilerine çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin çevre bilincine sahip olması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinçlerinin belirlenmesidir. Ülke politikalarında da çevre eğitime yönelik etkili ve kalıcı çözümlerin hedeflendiği günümüzde; çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeyi belirleme çalışmalarının yapılması ve sorunların tespit edilmesinin gerekliliği çalışmanın gerçekleştirilmesinin en büyük gerekçelerindedir.

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıda yer alan araştırma problemine cevap aranacaktır. Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri nedir ve düzeyler arasında bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranacaktır:

- 1) Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri nedir?
- 2) Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri ile eğitim hayatlarında Çevre Eğitimi Dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri ile öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Bugüne kadar yapılan çevre bilincini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin çevreye yönelik bilgi eksikliği, tutumlarının yeterli düzeyde olmadığı ve bunların davranışlar üzerine olan etkisinin ise istatistiksel olarak anlamsız olduğunu belirleyen çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Erten, 2005). Yapılan uluslararası ve ulusal çalışmalar incelendiğinde çevre bilincini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmaların fen bilimleri ve onun ile ilişkili olan bilim dallarına ait öğretim öğeleriyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, Görsel Sanatlar dersine ya da Görsel Sanatlar Dersi öğretmenlerine yönelik bir çevre bilinci düzeyi belirleme ve geliştirme çalışması eksikliğinin olduğu aşikârdır. Araştırmanın farklı bir öğretmenlik alanında yapılması alan yazını zenginleştirecektir. Çevre bilinci düzeyinin belirlenmesinde

başka bir bileşeni dahil eden bu çalışma, ülkemizde örnek bir çalışma olması açısından değerli ve önemlidir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma 2014-2015 öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği'nde 63 ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği'nde öğrenim gören 215, toplamda ise 278 Resim-İş Öğretmenliği öğretmen adayından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Araştırma, aşağıdaki sayılıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin araştırmayı uygunluğunun belirlenmesi için başvuru uzman kanıları gerçeği yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerin “Çevre Bilinci Belirleme Ölçeği” maddelerine verdikleri yanıtlar samimi ve objektiftir.

### **Tanımlamalar**

**Çevre Eğitimi;** Çevreye duyarlı ve çevresel problemlerin çözümünde etkin rol oynayan bireylerin yetiştirilmesini sağlamak ve yetişmiş bu bireylerin davranışlarının sürekli olmasını hedefleyen sağlam bir insan-doğa ilişkisi oluşturma çabası. Çevrenin korunması için tutumların değer yargılarının, bilgi ve becerilerin oluşturulabilmesi ve çevreye dost davranışların gösterilmesi ve bu davranışların sonuçlarının görülmesi sonucu.

**Çevre Bilgisi;** Çevre problemleri ve bu problemlere ait çözüm önerileri, ekolojik alandaki gelişmeler ve doğa hakkındaki tüm bilgiler.

**Çevreye Yönelik Tutum;** Bireyin çevre sorunlarını çözme ve önlemeye yönelik gösterdiği olumlu ya da olumsuz tavır ve düşünce, çevreyle olan etkileşimde bireyin çevreye yönelik gösterdiği davranış.

**Yararlı Davranış;** Bireyin çevre sorunlarını çözüme ve önlemeye yönelik gösterdiği çevre dostu davranış.

**Çevre Bilinci;** Çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranışın bileşimi; çevreyle olan tüm etkileşimde çevreyi bir değer olarak görerek onu korumayı hedef alma ona yararlı olan eylemlerde bulunabilme.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çevre ve çevre sorunları, çevre eğitimi ve çevre bilinci kavramları üzerinde durulacak, alanyazında çevre bilinci ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara değinilecektir.

#### Çevre

Çevre insanlık tarihi boyunca sürekli bir değişim içerisindedir. Çevre kavramının birçok boyutunun bulunması, kesin sınırlarının olmaması ve kompleks bir yapıya sahip olması gibi faktörler tanımlanabilmesini zorlaştırmaktadır (İncedayı, 2002). Çevrenin ruhundaki bu değişkenlik nedeniyle, ona ait bir çok tanıma yer verilecektir.

Çevre belirli bir alanda başta insan olmak üzere tüm canlıların etki ettiği sosyal faktörler ile biyolojik, kimyasal ve fiziksel koşulların bütünüdür. Çevre özellikle canlının ayrılmaz bir parçasıdır (Akman vd., 2012).

Canlıları, özellikle insanları etkileyen ve canlılardan etkilenen dış faktörlerin tümü olarak da tanımlanabilmelidir (Görmez, 2015).

Bozkurt (1999) çevreyi; “sosyalleştirilmiş bir doğa” olarak tanımlamaktadır. Çevrenin insanın eylemleriyle şekillendiğini ileri sürmektedir.

Tanımlamalardanda anlaşılacağı gibi çevre çok geniş bir kavramdır. Çevre en temel tanımıyla; canlı ve cansız varlıkların etkileşim içersinde ve dengede buldukları ortamdır (Erten, 2004).

#### Çevre Sorunları

İnsan, yapısı gereği doğayla iç içe bir yaşam sürdürmüş ve gelişimi sırasında elde ettiği bilgileri, zamanla doğaya hükmedebilmek için kullanmaya başlamıştır (Kaya, 2012).

Ekolojik dengeye yapılan doğanın yapısına ters müdahaleler zamanla bozulmalara yol açmış ve büyük sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır (Görmez, 2015; Kaya, 2012). Bu bozulma insan tarafından bilinçsiz ancak sürekli bir şekilde tekrarlanmıştır ve bilinçsiz olunmasına karşın ortaya çıkan sonuçlar tesadüf değildir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler 1950’li yıllarda hissedilir hale gelmiş ve 1970’ten sonra önem kazanmıştır. “Tabiatın insanoğlundan intikamı” olarak adlandırılan ve giderek olumsuz yönde bir evrim geçirerek güçlenen bu sorunlar başlıca şu şekildedir:

### **Su Kirliliği**

Su kirliliği; akarsu, göl, deniz ve nehir gibi su kaynaklarının kirlenmesi, kalitesinin düşmesi ve kullanılamamasıdır. Başlıca su kirleticileri ise evsel atıklar, endüstriyel atıklar ve tarımsal atıklardır (Görmez, 2012). Ev atığı olan suların dışarı verilmesi, sanayi tesislerinin akarsu ve gölleri kirlenmesi, gübrelerin ve tarım ilaçlarının yeraltı sularına karışması, canlıların yaşam kaynağı olan suyun canlıların yaşamını tehdit eder hale gelmesine neden olmaktadır. Su kirliliği, aşırı gübreleme, temizlenmeyen evsel ve endüstriyel atık sular, tanker kazaları, kimyasallar, denizlere bırakılan tüm zararlılardan kaynaklanmakta ve bu etkiler akarsuların kirlenmesi, denizde yaşayan canlıların toplu ölümleri, içme sularının kirlenmesi, salgın hastalıkların artması gibi sonuçlar doğurmaktadır (Şahin, 2012).

Suların kirlenmesi sadece insanlar bakımında değil, suda yaşayan canlılar açısından da bir tehdit oluşturmaktadır. Suyun kirlenmesi suda yaşayan balıkların da zehirlenmesine ya da bu zehirli su kullanılarak yapılan tarım sulamasının toprağı da kirlenmesine neden olmaktadır. Günümüzde temiz su sıkıntısı, su kirliliğinin en önemli sorununu olarak görülmektedir. Suyun kirlenmesini önlemek için ulusal düzeyde gerçekleştirilen bazı önlemler yetersiz kalmaktadır. Gelişmiş ülkeler sulardan zararlı mikroorganizma ve kirleticileri uzaklaştırmak için gerekli teknolojiyi geliştirmiş, ancak gelişmemiş ülkelerde su kirliliği nedeni ile her yıl milyonlarca kişi hayatını kaybetmektedir. (Akman vd., 2012). Bazı ülkeler arıtma suları kullanmaya başlayacak kadar su sıkıntısı çekmektedirler.

### **Hava Kirliliği**

Hava kirliliği; tüketilen fosil yakıtlar, çöplerin yakılması, radyoaktif ışınlar nedeniyle meydana gelen ve asit yağmurları, küresel ısınma, ozon tabakasının zarar görmesi, sis

oluşumu gibi çevresel sorunlara yol açmaktadır (Erten, 2004). Hava kirliliği insan sağlığı açısından çok önemli bir sorundur. Çok ağır solunum yolu hastalıkları ve psikolojik etkilerle canlılar üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Hava kirliliği insanları, bitkileri ve hayvanları etkilemesinin yanında iklim değişikliğine de neden olmaktadır. Artan karbondioksit miktarı ile sera etkisi artmakta ve ozon tabakası incelmektedir (Görmez, 2012). Özellikle haberlere sıklıkla konu olan Çin'deki hava kirliliği ve bu ülkedeki ağır solunum yolu hastalıkları, hava kirliliğinin ağır sonuçlarını gözler önüne sermektedir. Ülkemizde son yıllarda yapılan kanuni düzenlemelerle hava kirliliği önlenmeye çalışılsa da alınan önlemler yetersiz kalmakta ve kirlilik giderek artmaktadır (Görmez, 2012). Hava kirliliği dünya nüfusunun büyük bir kısmında ciddi sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD)'de ciddi önlemler alınmadığı takdirde 2050 yılına kadar hava kirliliğinin premature ölümlere yol açan en önemli çevre olayı olacağını açıklamıştır (İncecik ve İm, 2013).

### **Toprak Kirliliği**

Toprak kirliliği, toprağın fiziksel, kimyasal ve biyolojik yapısının insanların etkileri sonucu bozulması ve zarar görmesidir. Toprak kirliliğinin başlıca sebepleri şu şekildedir (Akman vd. 2015; Görmez, 2012):

- Asit yağmurlarının çevre için bir kirletici olması.
- Kentleşme sürecinde toprağın yerleşim alanı olarak kullanılması.
- Tarım ilaçlarının bilinçsiz kullanımı.
- Çöpler ve radyoaktif atıklar.
- Cıva, Molibden, Kurşun ve Kadmiyum gibi ağır metallerin toprağa karışması.

Bu etkiler toprağın kalitesini düşürmekte ve onun verimini etkilemektedir. Çevre kirlenmelerinin en önce başlayana olarak kabul edilen toprak kirliliği, erozyon ve toprak kayması gibi etmenlerin de eklenmesiyle giderek korkutucu boyutlara ulaşmaktadır (Foster ve Magdoff, 2011).

### **İklim Değişiklikleri**

İklim değişiklikleri hava kirlenmesi ile bir ilişki içerisindedir. Tropik yağmur ormanlarının yok olması, sınırsız bir şekilde fosil yakıtlarının tüketilmesi gibi etkiler; sera

etkisinin oluşması, ozon tabakasından canlılara zararlı ışınların ulaşmasına neden olmakta dolayısıyla iklim değişiklikleri meydana gelmektedir (Erten, 2004). İklim değişikliği, 21. Yüzyılda karşılaşılan ve insanlığı büyük ölçüde tehdit eden çevre sorunların başında gelmektedir. Ekosistemler, İnsan sağlığı, hatta insan neslinin sürdürülmesi bakımından tehdit oluşturabilecek olumsuz etkileri nedeniyle çok ciddi sosyo-ekonomik sonuçlara yol açabilecek bir sorun olarak değerlendirilen iklim değişikliği, özellikle son yıllarda uluslararası gündemin üst sıralarında yer almaya başlamıştır (Foster ve Magdoff, 2011). İklim değişikliğinin Türkiye üzerindeki olası etkileri uzmanlarca şu şekilde belirtilmektedir (Yenilenebilir Enerji Genel Müdürlüğü, 2015):

- Sıcak ve kurak geçen dönemlerin süresinde ve şiddetinde artış olacak ve bu artış kuraklık, çölleşme ve erozyonu hızlandıracaktır.
- İklim kuşaklarının kuzeye kayması sonucu Türkiye, daha sıcak ve daha kurak iklim koşullarının etkisinde kalabilecektir.
- Türkiye'nin mevcut su kaynakları sorununa yeni sorunlar eklenecek, içme ve kullanma suyunda büyük sıkıntılar yaşayacaktır.
- Karasal ekosistemler ve tarımsal üretim sistemleri, zararlılardaki ve hastalıklardaki artıştan zarar görebilecektir.
- Sıcaklıktaki artış insan ve hayvan sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yapacak, aşırı sıcaktan kaynaklanan hastalık ve ölüm oranları artacaktır.
- Deniz seviyesi yükselmesine bağlı olarak Türkiye'nin yoğun yerleşme, turizm ve tarım alanlarının yer aldığı alçak alanları su altında kalacaktır.
- Mevsimlik kar ve kalıcı kar-buz örtüsünün kapladığı alanlarda, erimelere bağlı olarak kar çığları, sel ve taşkın olaylarında artış olacaktır.
- Deniz akıntılarındaki değişimler, deniz ekosistemleri üzerinde olumsuz etkiler yaratacak, deniz ürünleri azalacaktır.

### **Türkiyede Yaşanan Çevre Sorunları**

Çevre sorunlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi için Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (ÇSB) tarafından periyodik olarak çalışmalar yapılmakta ve bu çalışmaların raporları kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Türkiye'de son olarak 2012 yılında toplanan veriler, 2014 yılında raporlaştırılmıştır. "Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Değerlendirme Raporu"na ait dikkat çekici bulgular şu şekildedir:



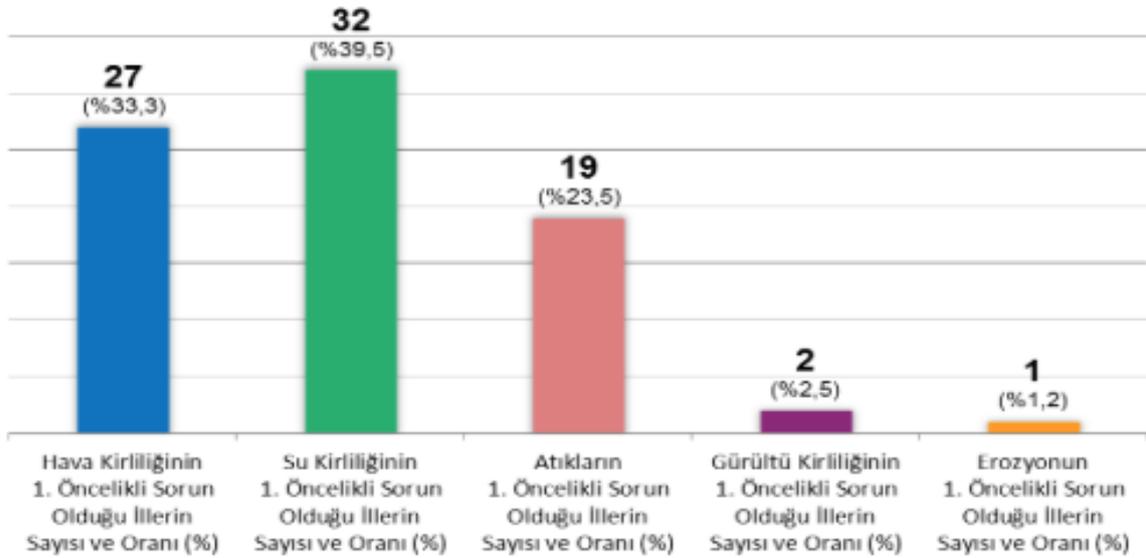
Şekil 2.1. Türkiye’de illerin öncelikli çevre sorunları haritası (ÇŞB, 2014).

Hava Kirliliğinin 1. Öncelikli Sorun Olduğu İller	Su Kirliliğinin 1. Öncelikli Sorun Olduğu İller	Atıkların 1. Öncelikli Sorun Olduğu İller	Gürültü Kirliliğinin 1. Öncelikli Sorun Olduğu İller	Erozyonun 1. Öncelikli Sorun Olduğu İller
ADYAMAN ANKARA ANTALYA ARDAHAN BATMAN BİTLİS ÇORUM DENİZLİ DİYARBAKIR GAZİANTEP HATAY İĞDIR ISPARTA KAHRAMANMARAŞ KARABÜK KARS KASTAMONU KIRIKKALE KİLİS KOCAELİ KONYA MARDİN MERSİN OSMANİYE SİRT ŞIRNAK ZONGULDAK	AKSARAY AMASYA ARTVIN AYDIN BALIKESİR BARTIN BAYBURT BİNGÖL BURSA ÇANAKKALE ÇANKIRI EDİRNE ERZİNCAN HAKKARİ İSTANBUL KIRKLARELİ KİRŞEHİR KÜTAHYA MALATYA MANİSA MUĞLA NEVŞEHİR NİĞDE RİZE SAMSUN SİNOP ŞANLIURFA TEKİRDAĞ TRABZON TUNCELİ VAN YOZGAT	AFYONKARAHİSAR AĞRI BİLECİK BOLU BURDUR DÜZCE ELAZIĞ ERZURUM GİRESUN GÜMÜŞHANE İZMİR KARAMAN KAYSERİ MUŞ ORDU SAKARYA TOKAT UŞAK YALOVA	ADANA ESKİŞEHİR	SİVAS
<b>27</b> %33,3	<b>32</b> %39,5	<b>19</b> %23,5	<b>2</b> %2,5	<b>1</b> %1,2

Şekil 2.2. Türkiye’de illerin öncelikli çevre sorunları haritası (ÇŞB, 2014).

Şekil 2.1. ve 2.2 incelendiğinde;

- Hava kirliliğinin en çok sorun olduğu iller; Adıyaman, Ankara, Antalya, Ardahan, Batman, Bitlis, Çorum, Denizli, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Iğdır, Isparta, Kahramanmaraş, Karabük, Kars, Kastamonu, Kırıkkale, Kilis, Kocaeli, Konya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Siirt, Şırnak, Zonguldak olmak üzere toplam 27 il,
- Su kirliliğinin en çok sorun olduğu iller; Aksaray, Amasya, Artvin, Aydın, Balıkesir, Bartın, Bayburt, Bingöl, Bursa, Çanakkale, Çankırı, Edirne, Erzincan, Hakkari, İstanbul, Kırklareli, Kırşehir, Kütahya, Malatya, Manisa, Muğla, Nevşehir, Niğde, Rize, Samsun, Sinop, Şanlıurfa, Tekirdağ, Trabzon, Tunceli, Van, Yozgat olmak üzere toplam 32 il,
- Atıkların birinci en çok sorun olduğu iller; Afyonkarahisar, Ağrı, Bilecik, Bolu, Burdur, Düzce, Elazığ, Erzurum, Giresun, Gümüşhane, İzmir, Karaman, Kayseri, Muş, Ordu, Sakarya, Tokat, Uşak, Yalova olmak üzere 19 ildir. Gürültü kirliliğinin Adana ve Eskişehir’de, erozyonun ise Sivas’da birinci öncelikli sorun olduğu görülmektedir.



Şekil 2.3. Türkiye’de öncelikli olarak görülen çevre sorunlarının oranları (ÇSB, 2014)

Şekil 2.3. incelendiğinde; 32 ilde su kirliliğinin (%39), 27 ilde hava kirliliğinin (%33.3), 19 ilde atıkların (%23.5), 2 ilde gürültü kirliliğinin (%2.5) ve bir ilimizde erozyonun (%1.2) öncelikli çevre sorunu olduğu görülmektedir.

Bakanlıkça rapor değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Tarımsal ilaçlamanın doğru zamanda ve doğru miktarlarda yapılması gerektiği, ayrıca tarım ilacı paketlerinin yok edilmesinin kontrol altına alınması gerektiğine,
- Tarım ilaçlarının suya karışmasının engellenmesi gerektiğine,
- Evsel katı atıkların uzaklaştırılmasında çeşitli düzenlemeler yapılması zorunluluğuna,
- Hava kirliliği ile mücadelede çevre dostu yakıtlara yönelmesi gerektiğine,
- Atıklarla ilgili olarak, mali olanaklar sağlanarak, düzenli bir depolama, geri dönüşüm ve yeniden kullanımın yaygınlaştırılması gerektiğine,
- Çevreye yönelik bilinçlendirmeye önem verilmesi gerekliliğine,
- Çevre eğitimine vurgu yapılmıştır.

Bölgelere indirgenmiş çevre sorunları ise şu şekildedir:

- Akdeniz Bölgesinde toplam 8 il bulunmakta olup, bunlardan 6'sında (Antalya, Hatay, Isparta, Mersin, Kahramanmaraş, Osmaniye) hava kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. Burdur'da atıklar, Adana'da ise gürültü kirliliği birinci öncelikli sorundur. Önceki dönemde olduğu gibi 2012 yılında da hava kirliliği bölgede en fazla görülen birinci öncelikli sorun olmuştur.
- Doğu Anadolu Bölgesinde 14 il bulunmakta olup bunlardan 6'sında (Bingöl, Erzincan, Hakkari, Malatya, Tunceli, Van) su kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. 4 ilde hava kirliliği (Ardahan, Bitlis, Iğdır, Kars), 4 ilde ise atıklar (Ağrı, Elazığ, Erzurum, Muş) birinci öncelikli çevre sorunudur. Bölgede önceki dönemde baskın olan sorun atıklar olurken bu kez su kirliliği ön plana çıkmıştır.
- Ege Bölgesinde 8 il bulunmakta olup bunlardan 4'ünde (Aydın, Kütahya, Manisa, Muğla) su kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. 3 ilde (Afyonkarahisar, İzmir ve Uşak) atıklar, Denizli'de ise hava kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. Bölgede önceki dönemde baskın olan sorun hava kirliliğiyken bu kez su kirliliği ön plana çıkmıştır.
- Güneydoğu Anadolu Bölgesinde toplam 9 il bulunmakta olup bunlardan 8'inde (Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şırnak) hava

kirliliği, Şanlıurfa'da ise su kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. Bölgede önceki dönemde baskın olan sorunlar hava kirliliği ve atıklar olurken 2012 yılında atıklar öncelikli çevre sorunu olarak hiçbir ilde bildirilmemiştir.

- İç Anadolu Bölgesinde toplam 13 il bulunmakta olup bunlardan 6'sında (Aksaray, Çankırı, Kırşehir, Nevşehir, Niğe, Yozgat) su kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. Ankara, Kırıkkale ve Konya'da hava kirliliği, Karaman ve Kayseri'de atıklar, Eskişehir'de gürültü kirliliği, Sivas'ta erozyon birinci öncelikli çevre sorunudur. Bölgede önceki dönemde baskın olan sorun hava kirliliği iken bu kez su kirliliği ön plana çıkmıştır.
- Karadeniz Bölgesinde 18 il bulunmakta olup bunlardan 8'inde (Amasya, Artvin, Bartın, Bayburt, Rize, Samsun, Sinop, Trabzon) su kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. 6 ilde (Bolu, Düzce, Giresun, Gümüşhane, Ordu, Tokat) atıklar, 4 ilde ise (Çorum, Karabük, Kastamonu, Zonguldak) hava kirliliği birinci öncelikli çevre sorunu olmuştur. Bölgede, önceki dönemde hava kirliliği ve atıklar baskın sorunlar iken bu kez su kirliliği ön plana çıkmıştır.
- Marmara Bölgesinde toplam 11 il bulunmakta olup bunlardan 7'sinde (Balıkesir, Bursa, Çanakkale, Edirne, İstanbul, Kırklareli, Tekirdağ) su kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. Bilecik, Sakarya ve Yalova'da atıklar, Kocaeli'nde ise hava kirliliği birinci öncelikli çevre sorunudur. Önceki dönemde olduğu gibi 2012 yılında da su kirliliği bölgede en fazla görülen birinci öncelikli sorun olmuştur.

Çevre sorunlarına genel olarak göz atıldığında; Dünya'nın tüm dünya coğrafi yapısının ve özelliklerinin değişime uğradığı, biyolojik türlerin yok olduğu ve ekolojik dengenin bozulduğu görülmektedir. Çevre sorunlarının en büyük özelliği bölgesel değil küresel olmasıdır. Çevre sorunları insanların; eğitimi, yaşadığı yer, cinsiyet yada mesleğinden bağımsız olarak tümünü eşit şekilde etkilemektedir (Erten, 2004). Özetle; Dünya'yı ayakta tutan tüm dengeler tehdit altındadır. Dünya'nın geleceği düşünülerek, dengesini koruyucu birşeyler yapmak gerekliliği bir gerçektir (Kaya, 2012).

### **Dünya'nın Geleceği İçin Çevre Eğitimi**

Dünya'nın yaşamak zorunda kaldığı ciddi çevre sorunları, herkes tarafından kabul görmeye başladığında, çevre eğitimi ile ilgili çeşitli tanımlamalar da ortaya çıkmaya başlamıştır. İlk kez 1964 yılında W. Stapp tarafından çevre için eğitim tanımlanmış ve

çevre için eğitimin konusu; ortamı ve aracı olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir (Atasoy, 2015). Sonu gelmez isteklerini dizginleyebilen, ihtiyaçlarını gözeterek üretim-tüketim sürecini gerçekleştiren, çevre bilincine ve duyarlılığına sahip insan yetiştirme ihtiyacından doğan çevre eğitimi; Dünya'ya karşı sorumluluk duygusu aşılama amaçlar. Çevre eğitimi dünyanın adım adım sonunu getiren çevresel problemlerin çözümü için kilit rol oynamaktadır (Erten, 2004). Çevre eğitiminin üç ana amacı Geray (2002) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

1. Ekolojik çevreyi içerisine alan sistemin ve insanların bu sistem içerisindeki rolünün anlamlandırılması,
2. Buna eş zamanlı olarak Dünya ile uyumlu şekilde yaşayabilmelerine yönelik düşünceler geliştirmesi,
3. Çevreye yönelik eylemlerde aktif rol alan ve kendini sorumlu hisseden bireyler yetiştirebilmesi çevre eğitiminin ana amaçlarıdır.

Çevre eğitiminde üç farklı yaklaşımdan söz edilmektedir. Çevre eğitiminin; çevreden, çevre hakkında ve çevre eğitim şekilleriyle yapılandırıldığı bu üç farklı yol şu şekildedir (Atasoy, 2015; Hassard, 2009):

Tablo 2.1. Çevre Eğitimi Yaklaşımları

<b>Çevreden Eğitim</b>	Çevre, öğretme ve öğrenmede bir araç olarak kullanılmaktadır. Deneyimsel öğrenmenin üzerinde durularak, böyle bir öğrenmenin kişisel ve ahlaki gelişim açısından önemi vurgulanmaktadır. Kirletmeye karşı kampanyalar ve çevre bilinçlendirme faaliyetleri gibi öğrenci projeleri ön plana çıkmaktadır.
<b>Çevre Hakkında Eğitim</b>	Öğretmenden öğrencilere aktarılan çevre ile ilgili kavram, olgu ve bilgileri kapsamaktadır. Böyle bir yaklaşımda klasik ders anlatımı, laboratuvar faaliyetleri ve bilgi verme gibi faaliyetler çerçevesinde geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır
<b>Çevre İçin Eğitim</b>	Doğayı ve doğal kaynakların korunmasını temel alan bir korumacı eğitim çerçevesinde ele alınmaktadır. Çevre için eğitimin, çevre koruma ile beraber vatandaşların çevre sorunlarının çözümünde eylemlerini (bireysel ve ortak) kapsayacak şekilde geliştiği söylenebilir. Bu bağlamda çevre için eğitim, algılanan çevresel krize karşı bir tepki olarak da yorumlanabilmektedir. Ayrıca çevre için eğitim Belgrat Bildirisi (1976) ve Tiflis Deklarasyonu (1978) dahil olmak üzere birçok uluslararası anlaşmalar tarafından savunulan bir yaklaşım olarak da belirtilebilir.

Tüm bu yaklaşımların ortak amacının, çevre eğitiminde de olduğu gibi çevre dostu davranışlar gösteren bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir (Kawashima, 1998). Ayrıca çevreye yönelik verilen eğitim genel yönelik eğitim, genel eğitimin bir parçası olmalıdır (Sanera ve Shaw, 1999). Çevre eğitiminin daha iyi anlaşılması ve somutlaştırılabilmesi için, çevre eğitimi tarihine yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi**

Çevre eğitimi kavramı çevre sorunlarının kendini hissettirmesi ile ortaya çıktığından, çevre sorunlarının ortaya çıkışı çevre eğitim tarihinin başladığı tarih olarak kabul edilebilir. Çevre sorunları ise başladığı günden beri uluslararası bir sorun bir olarak görülmektedir (Şahin, 2012). Bu sebeple çevre eğitimi tarihi de uluslararası boyutlarda gerçekleşmiştir. Çevre eğitimine ilişkin ilk çalışmalar, çevreye yönelik araştırmalarla kendini göstermiş ve çevre eğitimi planlaması ilk kez 1970 Dünya Çevre Günü'nde gerçekleştirilmiştir.

Bugüne kadar üç uluslararası çevre konferansı gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak 1972 yılında Stockholm'de toplanan Çevre Konferansıdır. Stockholm Çevre Konferansı'nın çevre sorunlarına yönelik uluslararası boyutta çevre politikalarının temellerinin atıldığı bir dönüm noktası olarak bakılabilir (Bilgiç, 1995). Bu konferansta Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) oluşturulmuştur.

- 1975 yılında, Stockholm konferansının çıktılarından yola çıkılarak, UNESCO Çevre Dairesi 136 üye ülkede, "Çevre Eğitimi İçin Kaynakların Değerlendirilmesi Üye Devletlerin Gereksinimleri ve Öncelikleri" başlıklı bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın amacı ülke yöneticilerine ve eğitimcilere çevre eğitiminin dünyadaki durumunu gösterir bir fotoğraf çekebilme idi. Elde edilen sonuçlar, çevre eğitiminin yetersiz ve niteliksiz olduğunu göstermiştir (Ünal ve Dımışkı, 1999).
- Tiflis Bildirgesi, Tiflis'te 1977 tarihinde toplanan global düzeyde bir belge ve çevre eğitiminin dönüm noktasıdır. Çevre eğitiminde uluslararası bir iş birliğine işaret edilmiştir. UNESCO ve UNEP'in ortak çalışmaları ile tüm dünya toplumlarını kapsayacak eylemler yapılması gerekliliği benimsenmiştir. Tiflis bildirgesinde; çevre eğitime yönelik niteliği, gerçekleştirmek istedikleri ve pedagojik temelleri belirlenmiş ve başlıklar halinde düzenlenmiştir (Ünal ve Dımışkı, 1999).
- 1987 yılında Birleşmiş Milletlerce oluşturulmuş Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından yayımlanan Brutland Raporu (Ortak Geleceğimiz), çevrenin

uluslararası boyutta tartışıldığı ve ses getiren bir çalışma olmuştur. Tüketicinin bu denli hızlı devam ettiği bir dünyada, insanların geleceğinden bahsedilemeyeceği vurgulanmıştır.

İkincisi Rio De Janerio'da gerçekleştirilen Rio Zirvesi'dir. Rio zirvesinde beş belge ortaya çıkarılmıştır. Bunlar:

- Çevre ve Kalkınma Rio Bildirgesi
- Gündem 21
- İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi
- Biyoçeşitlilik Sözleşmesi
- Ormanların Yönetimine Korunmasına ve Sürdürülebilirliğine Dair İlkeler

Üçüncüsü ise; 2002 yılında Birleşmiş Milletler tarafından Juhannesburg'ta düzenlenen Çevre ve Gelişim Zirvesi'dir.

Direkt olarak çevre ile ilgisi olmasa da çevre ile ilintili içerikleri bulunan 1976'da gerçekleştirilen Voncouver ve 1996 yılında İstanbul'da toplanan Habitat I ve Habitat II toplantıları da gerçekleştirilmiştir (Şahin, 2012).

Türkiye'de ise çevre 1982 Anayasası ile birlikte kanunlarımızda yerini almıştır. Anayasasının 56. maddesinde "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir, çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir" denilmektedir (Şahin, 2012). İlk çevre kanunu ise 1983 yılında çıkarılmıştır. Bu kanundan hareketle birçok yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Türkiye'nin taraf olduğu doğanın korunmasına yönelik çevre antlaşmaları ve ulusal uygulama mevzuatları tabloda yer almaktadır (Kaya, 2012):

Tablo 2.2. Doğanın Korunmasına Yönelik Çevre Antlaşmaları ve Uygulama Mevzuatları

<b>Sözleşme</b>	<b>Onay Tarihi</b>	<b>Ulusal Mevzuat</b>	<b>Yürürlük Tarihi</b>
Ramsar Sözleşmesi (1971)	1994	Sulak Alanların Korunması Yönetmeliği	2002/2005
Dünya Kültür Ve Tabiat Mirasının Korunması Hakkında Sözleşme 1972	1983	Milli Parklar Kanunu Kültür Ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu	1983
CITES (Nesli Tehlikede Olan Hayvan Ve Bitki Türlerinin Uluslararası Ticaretinin Düzenlenmesine İlişkin Sözleşme 1973)	1996	Nesli Tehlike Altında Olan Yabani Hayvan Ve Bitki Türlerinin Uluslararası Ticaretine İlişkin Sözleşmenin Uygulanmasına Dair Yönetmelikler	2001/2004
Biyçeşitlilik Sözleşmesi (1992)	1997	-Orman Kanunu -Bitki Genetik Çeşitliliğini Toplanması, Muhafazası Ve Kullnılması Hakkında Yönetmelik -Hayvanları Koruma Kanunu Ve Uygulama Yönetmeliği -Av Ve Yaban Hayvanlarının Ve Yaşam Alanlarının Korunması, Zararlılarıyla Mücadele Usul Ve Esasları Ahkında Yönetmelik -Yaban Hayatı Koruma Ve Yaban Hayatı Geliştirme Sahaları Yönetmeliği	1956 1992 2004-2006 2005 2004
Çölleşmeyle Mücadele Sözleşmesi (1994)	1998	Milli Ağaçlandırma Ve Erozyon Kontrolü Seferberlik Kanunu Toprak Koruma Ve Arazi Kullanım Kanunu Ağaçlandırma Yönetmeliği	1995 2005 2003

Türkiye'nin taraf olduğu tehlikeli madde ve kimyasallara yönelik çevre antlaşmaları ve uygulama mevzuatları Tablo 2.3'de yer almaktadır (Kaya, 2012):

Tablo 2.3. Tehlikeli Madde ve Kimyasallara Yönelik Çevre Antlaşmaları ve Uygulama Mevzuatları

Sözleşme	Onay Tarihi	Ulusal Mevzuat	Yürürlük Tarihi
Basel Sözleşmesi (Tehlikeli Atıkların Sınırlar Ötesi Taşınımının ve Bertarafının Kontrolüne İlişkin Sözleşme 1989)	1994	-Katı Atıkların Kontrolü Yönetmeliği	1991
		-Tehlikeli Atıkların Kontrolü Yönetmeliği	1995/2005
		-Tibbi Atıkların Kontrolü Yönetmeliği	1993/2005
		-Ambalaj ve Ambalaj Atıklarının Kontrolü Yönetmeliği	2004/2007/
		-Atık Yönetiminin Genel Esaslarına İlişkin Yönetmelik	2011
		-Atıkların Düzenli Depolanmasına dair Yönetmelik	2008
		-Atıkların Yakılmasına İlişkin Yönetmelik	
Cartegana Biogüvenlik Protokolü 2000	2003	-Biogüvenlik kanunuü	2010
		-Gıda ve Yem Amaçlı Genetik yapısı Değiştirilmiş Organizmalar ve Ürünlerin İthalatı, İşlenmesi, İhracatı, Kontrol ve Denetimine Dair Yönetmelik	2009
Stockholm Sözleşmesi (Kalıcı Organik Kirleticilere İlişkin Sözleşme-2001)	2010	-Tehlikeli Maddelerin Su ve Çerçevesinde Neden Olduğu Kirliliğin Kontrolü Yönetmeliği	2005
		-Zararlı Kimyasal Madde ve Ürünlerin Kontrolü Yönetmeliği/Tehlikeli Kimyasallar Yönetmeliği	1993/2001
		-Kimyasalların Envateri ve Kontrolü Hakkında Yönetmelik	2008
		-Elektrikli ve Elektronik Cihazlarda Bazı Tehlikeli Maddelerin Kullanımının Kısıtlanmasına Dair Yönetmelik	2008
		-Bazı Tehlikeli Maddelerin, Müstahzarların ve Eşyaların Üretimine, Piyasaya Arzına ve Kullanımına İlişkin Kısıtlamalar Hakkında Yönetmelik	2008
		-Tehlikeli Maddelerin Ve Müstahzarların Sınıflandırılması, Ambalajlanması Ve Etiketlenmesi Hakkında Yönetmelik	2008

Türkiye'nin taraf olduğu atmosferin korunmasına yönelik çevre antlaşmaları ve ulusal uygulama mevzuatları Tablo 2.4'de yer almaktadır (Kaya, 2012):

Tablo 2.4. Atmosferin Korunmasına Yönelik Çevre Antlaşmaları ve Uygulama Mevzuatları

<b>Sözleşme</b>	<b>Onay Tarihi</b>	<b>Ulusal Mevzuat</b>	<b>Yürürlük Tarihi</b>
Ozon Tabakasının Korunmasına Dair Viyana Sözleşmesi 1985 Ozon Tabakasını İncelten Maddelere Dair Montreal Protokolü 1987	1990	Ozon Tabakasını İncelten Maddelerin Azaltılmasına Dair Yönetmelik	1999/2008
BM İklim Değişikliği çerçeve Sözleşmesi 1992	2003	-Hava Kalitesinin Korunması Yönetmeliği/Hava Kalitesi Değerlendirme ve Yönetme Yönetmeliği -Endüstriyel Kaynaklı Hava Kirliliği Yönetmeliği/Endüstri Tesislerinden Kaynaklanan Hava Kirliliğinin Kontrolü Yönetmeliği/Snayı Kaynaklı Hava Kirliliğinin Kontrolü Yönetmeliği	1986/2009  2004/2006/2009
Kyoto Protokolü 1997	2009	-Yenilenebilir Enerji Kanunu -Enerji Verimliliği Kanunu -Büyük Yakma Tesisleri Yönetmeliği -Egzoz Gazı Emisyonu Kontrolü Yönetmeliği	2007 2007 2010 2009

Türkiye'nin taraf olduğu denizlerin korunmasına yönelik çevre antlaşmaları ve ulusal uygulama mevzuatları Tablo 2.5'de yer almaktadır (Kaya, 2012):

Tablo 2.5. Denizlerin Korunmasına Yönelik Çevre Antlaşmaları ve Uygulama Mevzuatları

<b>Sözleşme</b>	<b>Onay Tarihi</b>	<b>Ulusal Mevzuat</b>	<b>Yürürlük Tarihi</b>
Marpol Sözleşmesi (Denizlerin Gemiler Tarafından Kirletilmesinin Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme 1973)	1990	-Deniz Çerçevesinin Petrol ve Diğer Zararlı Maddelerle Kirlenmesinde Acil Durumlarda Müdahale ve Zararın Tazmini Esaslarına Dair Kanun ve Uygulama Yönetmeliği -Gemilerden Atık Alınması ve Atıkların Kontrolü Yönetmeliği	2005-2006 2004
Bükreş Sözleşmesi (Karadeniz'in Kirliliğe Karşı Korunması Sözleşmesi 1992)	1994	-Sular Hakkında Kanun -Kıyı Kanunu ve Uygulanmasına dair Yönetmelik -Su Kirliliği Kontrolü Yönetmeliği -Tehlikeli maddelerin Su Çerçevesinde Meden Olduğu Kirliliğin Kontrolüne İlişkin Yönetmelik -Tarımsal Kaynaklı Nitrat Kirliliğine Karşı Suların Korunması Yönetmeliği	1926 1990-1992 1988/2004 2005 2004
Barselona Sözleşmesi (Akdeniz'in Kirlenmeye karşı Korunması Sözleşmesi 1976)	1981	-Sular hakkında kanun -Kıyı kanunu ve Uygulanmasına Dair Yönetmelik -Su Kirliliği Kontrolü Yönetmeliği -Tehlikeli maddelerin Su Çevresinde Neden Olduğu Kirliliğin Kontrolüne İlişkin Yönetmelik -Tarımsal kaynaklı Nitrat Kirliliğine Karşı Suların Korunması Yönetmeliği	1926 1990-1992 1988/1992 1988/2004/ 2005 2004

Tüm bu anlaşmalar incelendiğinde; çevre sorunlarına ilişkin birçok adımın atıldığı görülmektedir. Tüm bu anlaşmaların çevreye yönelik sorun önleyici uygulamalarda bulunmak sebebiyle yapıldığı bilinmektedir. Kendisine çözüm olması amacıyla çıkarılan mevzuat yasa ve bildiregelere rağmen artarak devam eden çevre sorunları, bu sorunların insan odaklı olacak şekilde değiştirilmesi gerektiği görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Çevre sorunlarına çözüm olabilecek tek oluşum çevre eğitimiyle bütünleştirilmiş bir sistemde yetişen çevre dostu bireylerdir. Dünya'nın geleceği, çevreye yönelik tüm bileşen bilgisine sahip olan, çevreyi seven ve çevreye yönelik yararlı davranışlar gösteren “çevreyle dost” bireyler yetiştirebilmesine bağlı durumdadır.

## **Eğitim Kademelerindeki Çevre Eğitimi**

### **İlkokul ve Ortaokulda Çevre Eğitimi**

İlkokul ve ortaokul bireyleri hayata ve bir sonraki eğitim kademelerine hazırlayan, 6-14 yaş aralığını kapsayan bir dönemdir. Eğitimin bu kademelerinin eğitimin başlangıcı ve temeli olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bu kademede verilen eğitimin önemi daha da artmaktadır (Erol, 2005).

İlkokul ve ortaokulda verilen çevre eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Devlet Planlama Teşkilatı, 1997):

- Çevreyi, sosyal, fiziksel ve biyolojik çevre öğeleriyle bir bütün olarak vermek,
- Çevre ve sağlık ilişkisini kavratmak,
- Kişinin sağlıklı bir çevrede yaşamasının bir hak olduğu kadar, böyle bir çevrenin oluşturulması ve sürdürülmesinin aynı zamanda toplumsal bir görev olduğunu kavratmak,
- Görsel olarak doğal hayatı tanıtmak,
- Bireyi çevredeki doğal varlıklarla kaynaştırmak,
- Bireye çevre değerlerinin önemini kavratmak,
- Yakın çevreyi tanıtmak,
- Bireyi sağlıklı çevrenin; insan sağlığı ve geleceği için gerekli olduğu konusunda bilinçlendirmek,
- Bozulan çevrenin toplum için doğuracağı olumsuz sonuçlara dikkat çekmek,
- Bireyi çevrenin özenle korunması gereğine inandırmak,

- Çevreyi olumsuz etkileyen faktörler konusunda bilinçlendirmek,
- Bireye insanın günlük davranışlarından doğan çevre kirliliğinin ne olduğunu kavratmak,
- Doğal kaynakların savurganlığının olumsuz sonuçlarını kavratmak ve savurganlığı önleyici davranışlar kazandırmak; özellikle su, enerji ve kâğıt savurganlığını ve olumsuz sonuçlarını ayrıntılı olarak işlemek,
- Kâğıt savurganlığının ağaç kaynakları ve ormanların tüketimi ile ilgili bağlantısını kavratmak.

Tüm bu hedefler gayet güzel bir şekilde düzenlenmiş ve ideale ulaşmakta etkili yollar olarak görülse de uygulamadaki yansımaları ile ilgili yapılan araştırmalar üzücü sonuçlar tespit etmektedir (Atasoy, 2015):

- İlkokul ve ortaokul seviyesinde öğrenimin gerçekleştirildiği sınıf, öğretmenlerin nitelikleri, müfredat programları, ders kitapları içeriği ve toplumun çevreye yönelik bilinci çevre eğitimini etkileyen faktörlerdir.
- Ders kitapları incelendiğinde çevre eğitime yönelik olarak verilen ünite ve konuların birbiri ile ilişkisiz olduğu görülmektedir. Verilmek istenen bilgi ile bu bilginin verilmesi için ayrılan sürenin uyumsuz olduğu ve zaman sıkıntısı yaşandığı, çevre bilincinin alt boyutu olan çevre bilgisi ağırlıkta bir eğitim verilmeye çalışıldığı tespit edilmektedir.
- Öğretmen merkezli olarak verilen eğitimin kurbanı çevre eğitimi olmaktadır. Öğrenciyi merkezine alan farklı öğretim metotlarının kullanılmasının bilgileri kalıcı yapmakta olduğu, öğrencilerin deneyimleyerek öğrenebilmesinin en yararlı öğrenmeyi sağlandığı bilgisine sahip olmasına rağmen, çevre eğitiminde de bu yöntemler kullanılmamaktadır. Çevre eğitimi tek düze bir şekilde verilmektedir. Bu sebeple böyle verilen bir çevre eğitiminin geleceğe olumlu yansıması beklenemez.
- Ders kitaplarında çevre sorunlarının geleceği ile ilgili çizilen korkutucu resim öğrencileri olumsuz etkilemektedir.
- Öğrencilere ders kitaplarında çevre ile ilgili gösterilen manzara resimleri ve sınıf penceresinden dışarıya bakarak verilen çevre eğitimi hedeflerine ulaşmakta yetersizdir.
- Gelecekteki olası çevre sorunlarına yönelik çözüm önerilerinin, öğrenciler için anlaşılabilirlik teşkil etmemesi bireylerin çevre sorunları çin yapılabilecekler konusunda umutsuzluğa düşürmektedir. Tüm dünya insanları gibi öğrencilerin de

bizzat etkilendiği çevre sorunları, çok gerçek dışı ve öğrencilerin çok dışında anlatılmaktadır.

- Verilen dersler, toplumun çevre konusundaki duyarsızlığı nedeniyle öğrenciler tarafından hayata geçirilememektedir.
- Ders müfredatlarında yer verilen kazanımlar arasında çevre dostu bireyler yetiştirmeye yönelik tutum ve davranış geliştirme hedefleri yetersizdir.
- Öğretmenlere temel bir çevre eğitimi verebilme yeterliliğine ilişkin bir eğitim verilememektedir.
- Programda yer alan çevreye yönelik genel ve özel amaçlar, uygulamaya yansıtılamamıştır.
- Ders kitaplarında çevre eğitiminin gerekliliklerine uymayan resim, okuma parçaları ve bilgiler bulunmamaktadır.
- Çevre ahlakı ve çevre hakkına yönelik bir eğitim verilmediği, bu sebeple çevre sorunlarının kökenlerine dair bir bilgiye sahip olamamaktadırlar. Çevre sorunlarının başlangıcını, çevreye insanın etkisine karşılık çevrenin tepkisinin çevre sorunları olarak kendini gösterdiğini bilmeyen bireyler çevreye yönelik sorumluluk geliştiremezler.

Bu sonuçlar öğrencilerin ilkököl ve ortaoköl seviyesinde yeterli çevre bilgisi, tutum ve davranış düzeyine erişemediklerini göstermektedir.

### **Üniversitede Çevre Eğitimi**

Türkiye'de üniversite ve yüksek teknoloji enstitülerinin içerisinde bulunan çeşitli programlarla çevreye ilişkin olarak üniversite öğrencilerine çevre dostu davranışlar kazandırılmak istenmektedir. Bu dersler:

- Ekoloji
- Türkiye'nin Çevre Sorunları
- Çevre Hukuku, Çevre Felsefesi
- Ekosistemler
- Çevre ve İnsan
- Çevre Biyolojisi
- Çevre Eğitimi'dir.

Bu dersler kapsamında; temel ekolojik kavram ve ilkeler, ekosistemlerin özellikleri, besin

zinciri, besin ağı, habitat, rekabet, biyolojik ilişkiler, insanların ekosistemler ve doğa üzerindeki etkileri, Türkiye'deki temel çevre sorunları, Dünya'daki temel çevre sorunları, çevre dostu bireysel ve toplumsal düzeyde çevreye duyarlı davranış geliştirme çalışmaları gibi konulara yönelik eğitim verilmektedir. Bu dersler özellikle Ziraat, Orman, Biyoloji, Mimarlık, Çevre Mühendisliği, Biyoloji Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde eğitim alan öğrenciler için zorunlu ders kapsamındadır. Ayrıca, Bologna Süreci'ne göre revize ya da adapte edilen derslerin programları ve içerikleri çevreye yönelik iyileştirilmiştir.

Birçok üniversitede, öğrenciler tarafından kurulmuş çevre toplulukları bulunmaktadır. Bu topluluklar; söyleşiler, ağaç dikme etkinlikleri gibi çevreye yönelik dikkat çekici eylemlerde bulunmaktadır. Üniversitelerin lisansüstü programları kapsamında da birçok bölüm ve anabilim dalında çevreye yönelik ders verilmektedir (Binbaşaran-Tüysüzöglü, 2005).

### **Sanat, Çevre ve Çevre Eğitimi**

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren birey, yaşamını birlikte devam ettirdiği çevre ile varlığını sürdürmüştür. İnsan bu süreçte kendine yer edinmek, barınmak ve yaşamını sürdürmek amacıyla ihtiyaçlarını çevreden karşılamıştır. Günümüz insanların kendinden soyutladığı çevre, onlar için 'yuva'nın kendisi olmuştur. Zamanla, yaşamında bu denli anlamlandırdığı çevreyi gözlemlemeye ve taklit etmeye başlamıştır. Çevre bir ifade ediş biçimi, ifadenin bir aracı, hatta ifade edilenin ta kendisi olmuştur.

Çevresini gözlemleyen insan yazının tarihinden önce resmi, günümüz anlayışı ile sanatı keşfetmiştir. Anlamlandıramadığı, kelimelere döküp yazamadığı renkleri, cinsleri, cinsiyetleri ve birçok terimsel tanıları, keşfetmeden gördüğünü ve analiz ettiği çevreyi konu alarak resmetmiştir. Bir görsel obje ile ne anlatmak istediğini, kendi yakın çevresini ve nasıl bir yerde yaşadığını, nasıl hayatını sürdürdüğünü bize en sade ve en etkili şekilde sunmuştur. İnsan çevresinde gördüğünü resimlerken aynı zamanda onun bilimsel kaydını da tutmuştur. Tarih boyunca gelişimini sürdüren insan çevreden kopmamış aksine çevreye uyum sağlamıştır. Her döneminde yaşadığı çevreden etkilenmiş bunu her alanda olduğu gibi resim ve sanat alanında görsel boyutta sergilemiş ve sonraki nesillere bir mesaj, bir hediye veya eğitim amacı olarak bırakmıştır. İnsanın sanatsal gelişiminde çevrenin çok büyük etkisi olduğu, hatta yaşadığı coğrafi ve iklimsel özelliklerin bile sanatçının özgünlüğünde büyük bir paya sahip olduğu aşikârdır.

Sanat ve çevre insan için ayrılmaz bir bütün haline gelmiş, sanatçıların çoğu görsel eserlerinde nelerden etkilendiğini edebi bir dilde sayfalara yazı ile dökmüştür. Örneğin Picasso'nun sanata karşı tutumunu etkileyen unsurlardan dahi kişiliğinin yanında kendi yaratıcılığına hayran olmasıdır. Yarattıklarından çok, bu yaratıcılığa önem vermesinin nedenlerinden biri; sanatı, doğanın bir parçası olarak görmesidir. Picasso bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

...Herkes sanatı anlamak istiyor. Neden kuşların ötüşünü anlamaya çalışmıyorlar? Oysa resim örneğinde insanların ille de anlamaları gerekiyor. Herşeyin ötesinde, insanlar sanatçının zorunluluk nedeni ile çalıştığını dünyanın küçük bir parçası olduğunu, açıklayamasa da bu dünyanın bize zevk veren bir alay başka şeyden daha fazla önemi hiçte gerektirmediğini bir anlayabilseler (Berger, 2010, s. 38).

Kurt Tucholsky'nin; "Bir resim, bin sözcükten daha fazlasını söyler" sözü; sanat üzerine söylenmiş sözlerin en özeli ve geçerli olanlarından (Burke, 2003). Görülmektedir ki, görsel algılarımızı besleyen ve anlama sürecimizin etkili unsurlarından olan görsel sanatlar ürünlerinin oluşumunda ilk ve en etkili kaynak çevredir. Sanatı bu denli besleyen çevre, sanatın eğitimi ile de bir ilişki içerisindedir.

Sanat eğitimi insanlarda mevcut bulunan estetik değerleri ve yaratıcılığı ilerletebilmede etkin rol almaktadır. Sanat eğitimi ile birey, içerisinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini özümseyebilmekte ve bu değerleri koruyup yaşatabilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2004; Kalyoncu, 2012).

Sanat eğitiminin kişilerde geliştirdiği özellikler şu şekilde ifade edilebilir:

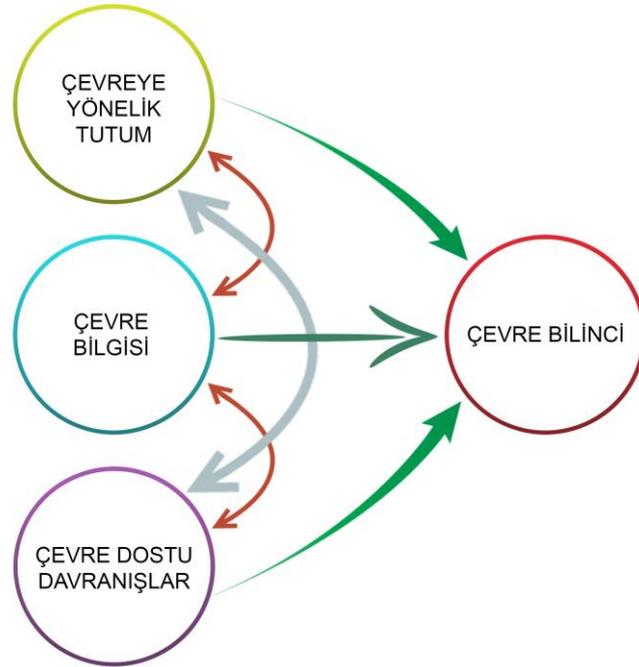
- Sanat ile bireyler, içsel özelliklerini dışa vurabilirler.
- Kişinin kendisini bulmasını ve keşfetmesini sağlar.
- Yaratıcı davranışlar geliştirilebilir.
- Estetik, hızlı düşünme ve problem çözebilme gücünü geliştirir (Kırıçoğlu, 2002).

Sanat eğitiminin toplum ve birey ölçekli yararları açıkça görülmektedir. Ancak sanatın bu gücü, değişen dünyanın bozulan çevresi içerisinde kaybolmakta ve etkisini yitirmektedir. Sanat eğitimi ile çevre sorunlarından rahatsızlık ve endişe duyan, bu düzensizlikten rahatsız olan ve estetik kaygılar güderek çözümler bulmaya çalışan bireyler yetiştirmek hedeflenir. Bireylerin çevreye yönelik estetik duygular geliştirmesi sağlanmaya çalışılır. Bu noktadan hareketle sanat eğitimi ile kazandırılmaya çalışılan estetik değerlerin, çevre bilinci ile sıkı sıkıya bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. İnsanların yaşadıkları ortama uyum sağlamaları ve doğa ile arkadaş bir yaşam sürmeleri, estetik değerlere ve

çevre bilincine eş zamanlı olarak hizmet eder. Sanatın devamı, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği açısından çevrenin korunması gerekliliği açıktır. Sanatçılar ve sanat eğitimcileri ise, kendisine kaynak sağlayan çevreye zarar veren ve yok olmasını hızlandıran her türlü etkiye duyarlılık göstermeli ve çevreye yönelik bilinçli davranışlar göstermelidirler. Bu nedenle çevre bilinci geliştirmede sanat eğitimi oldukça kıymetlidir.

### Çevre Bilinci

Çevre bilinci kavramı; çevre bilimlerinden politikaya kadar çok çeşitli kullanım alanlarına sahiptir. Eğitim içerisinde yer alan çevre bilinci kavramı ise; çevreye yönelik çevreyle ilgili bilgilere sahip, çevreye yönelik olumlu tutum geliştiren ve bu bilgi ve tutumu sonunda çevre için yararlı davranışlara dönüştüren bireylerdir (Erten, 2005). Çevre bilinci birbirine bağlı üç alt kavramdan oluşmaktadır:



Şekil 2.4. Çevre Bilinci ve Alt Boyutları (Erten, 2004)

- **Çevre bilgisi:** Çevre sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirilen öneriler, çevreye ait bilgiler.
- **Çevreye yönelik tutumlar:** Çevreye yönelik hissedilen duyguları kapsamaktadır. Çevre sorunlarının oluşturduğu kaygılar, huzursuzluklar, korku ve endişeler, bir ölçüde bizim çevre sorunları ile baş edebilmemiz için hazırlıklı olmamızı, çevreye karşı yararlı davranışlar için olumlu veya olumsuz davranış, tavır ya da düşünceleri oluşturduğumuz genel tutumlardır.
- **Çevreye yararlı davranışlar:** Çevrenin geleceğe daha sağlıklı aktarımı ve gelecek nesiller için kaliteli yaşam standartları oluşturma, çevreyi koruma ve çevreye yönelik gösterilen yararlı davranışlardır. Başka bir ifadeyle; çevrenin korunması için gösterilen gerçek davranışlardır.

Bireyin sahip olduğu çevre bilgisi ve çevreye yönelik olumlu tutumu davranışa dönüştürmesi, çevreye yarar sağlayan eylemlerde bulunması yararlı davranış göstermesi olarak tanımlanır. Çevre bilinci tüm bunların bileşimidir ve bileşenlerden birinin eksikliği, bireydeki çevre bilinci varlığını yok eder (Erten, 2004, 2005, 2006; Erten ve Aydoğdu, 2011).

Günümüzde çevre sorunları diye adlandırdığımız problemler bireyin yaşam merkezi ve kaynaklarının giderek yok olmasına neden olmaktadır (Çepel, 1992). Gelecek nesillerin doğal bir çevrede yaşamaları için, günümüzden başlanarak çevre bilinci anlayışının aktarılması ve kuvvetlendirilerek ortak bir vizyon haline getirilmesi sağlanmalıdır. Çevre konusunda bilgi sahibi olunması, bu bilginin çevrenin birleşenleri arasındaki bağın anlamlandırılmasını sağlayarak olumlu tutuma dönüşmesi ve tutum ile birleştirilen bilginin çevreye yönelik yararlı davranışa dönüştürülmesi geleceğin garantisi niteliğindedir. Ancak bu çevre bilinci kazandırılması çalışmalarında, bireylerin doğru davranışlar kazanması için doğru eğitilmeleri gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının toplumun yaşam kalitesini daha ileriye götürebilecek donanıma sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflediği göz önüne alındığında, global düzeyde yaşam kalitesini tehdit eden çevre sorunlarıyla savaş edebilmek için; bu kurumların çevre bilincine sahip nesillerin yetişmesinden sorumlu olduğu bir gerçektir. Bu sebeple, çevre eğitiminde, yükseköğretim öğrencilerinin hedeflenmesi gerekliliği bilinmektedir (Johnson ve Mappin, 2005). Çevre bilincine sahip bir eğitimcinin, çevreyle ilgili bu bilinci öğrencilerine aşılayabileceği bilindiğinden; öğretmen adayları diğer yükseköğretim kurumu öğrencilerinden ayrılmaktadır (Güler, 2009; Lewin-Benham, 2006; Malone ve

Tranter, 2003; Phenice ve Griffore, 2003). Amerika Çevre Koruma Ajansı (EPA)'nın formal eğitimde çevre eğitiminde başarıya ulaşılması için belirlediği sekiz ana başlığın, Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği (NAAEE) çevre eğitimi kademelerinin, çevre eğitimi için öğretmenlik eğitiminin gerekliliğinin (Glasgow, 1994), Hungerford ve Peyton (1994) tarafından geliştirilen ve UNESCO Uluslararası Çevre Programı (IEEP) işbirliği ile yayımlanan çevre eğitimi modelinin ortak noktası; çevre eğitimini verecek olan eğitimcinin niteliğinin artırılmasının büyük önem taşıdığıdır. Bu sebeple hiçbir alan göz ardı edilmeden, tüm eğitimcilere çevreye yönelik yeni davranışlar kazandırmak ve bunların onlar tarafından deneyimlenebilmesini sağlamak amacıyla eğitimler verilmelidir (Kollmus ve Agyeman, 2010). Ancak çevre bilincine sahip bir çevre dostu eğitmeni çevreye karşı olumlu tutum ve duyarlılık göstererek sorunların çözümlenmesi ve çözüm önerilerin geliştirilmesinde rol alan bireyler yetiştirebilir.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde çevre bilincinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan uluslararası ve ulusal çalışmalara yer verilmiştir.

Aksoy ve Karatekin (2011) çalışmalarında, farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerini belirlemek istemişlerdir. Bu amaçla, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ile çalışmışlardır. Araştırmaları sonucunda, öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğu, ancak fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin lehine farklılaştığını saptamışlardır. Ayrıca erkek öğrencilerin, aile bireylerinde çevreye duyarlı fertler olduğunu belirtenlerin ve doğa ile daha fazla zaman geçiren öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Aydın ve Kaya (2011), sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin ve aldıkları çevre eğitiminin düzeyine ilişkin, sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Çevre Duyarlılığı Anketi ile toplanan verilerden hareketle öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tatmin edici bir eğitim almadıkları görülmüştür. Çevre bilinci ile cinsiyetin, sınıf düzeyinin, ebeveynlerin mesleklerinin ve eğitim durumlarının bir ilişkisi olmadığını saptamışlardır.

Çabuk ve Karacaoğlu (2003) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin çevreye duyarlılıklarını belirlemek amacıyla onların görüşüne başvurmuşlardır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri bölüm gibi demografik özelliklerinin

çevre duyarlılığına etkisi yordandırmıştır. 24 soruluk anket ile toplanan veriler ışığında bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Örgün eğitim kurumlarında çevre kirliliğine ve çevre geleceğine yönelik yeterli düzeyde bir eğitim verilmediği saptanmıştır.

Durmuş (2009), deneysel modelde temellendirdiği Görsel Sanatlar dersi kapsamında 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, sanatsal etkinliklerin çevre bilinç düzeyine etkisini araştırmıştır. Ders dönemi öncesi ve sonrası öntest ve sontest ile verilerini toplamıştır. Araştırmasında, Görsel Sanatlar Eğitimi dersi alan öğrencilerin çevre bilinç düzeylerinde pozitif yönde bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ekici (2005), çevre bilincini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasını lise öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırması sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, alt sosyoekonomik düzeye sahip olan bireylerin orta ve yüksek sosyoekonomik durumdaki bireylere göre ve lise 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre yüksek çevre bilinci düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erdali, Erdal ve Yücel (2013) yaptıkları çalışmalarında, Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencilerinin çevre bilinç düzeylerini belirlemek istemişlerdir. Üniversitenin farklı fakülte ve meslek yüksek okullarında öğrenim gören katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin yaklaşık üçte birinin çevreye yönelik yeterli bilinç düzeyine sahip olmadığı ve yine aynı oranda öğrencinin üniversitede çevre eğitimi dersinin zorunlu olmasının gerekmediğini düşündüklerini saptamışlardır. Çevre bilinci geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Erten (2005), okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının çevreyi korumaya yönelik bilinç düzeylerini, çevre korunmasına gösterdikleri davranışları ve bunlara etki eden faktörleri araştırmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, çevre dostu bireyler olabilme gerekliliklerini yerine getirme derecelerini sınamıştır. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilgileri ve tutumları olmasına karşın, bu bilgi ve tutumu çevreye yönelik yararlı davranışa dönüştüremediklerini saptamış ve bunu tutarsızlık olarak nitelendirmiştir.

Erten (2012), üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeylerini belirlemek, Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Tutum, bilgi ve davranışları ölçmek için bir anket ile verilerini toplayan araştırmacı, Azerbaycanlı öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmamış, Türk öğrencilerde ise erkek öğrencilerin çevre bilinç düzeyinin kız öğrencilere göre daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Azerbeycanlı öğrencilerin çevre bilgisi ve tutumlarının, davranışlarını etkilemediği belirlenmiştir. Türk öğrencilerin çevre bilinçlerini; çevre sorunları hakkında sohbetleri, evde hayvan beslemeleri ve basında çevreyle ilgili çıkan haberler etkilerken; Azerbeycanlı öğrencileri ise evde bitki besleyip beslememeleri etkilemektedir.

Keqin (2004), Şanghay'daki meslek yüksek okullarından 1495 öğrencinin görüşüne başvurarak; çevresel bilinç, çevresel bilgi, çevresel tutum, çevresel beceri ve çevresel katılım (duyarlılık) boyutlarındaki öğrenci düzeylerini belirlemek istemiştir. Öğrenciler meslek yüksek okulunun çevreyle bağlantılı bölümlerde okuyup okumamalarına göre; ilgili, az ilgili, hiç ilgili olmayan 3 gruptan seçilmişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların iyi olarak değerlendirilebilecek bir çevre bilincine sahip oldukları görülmüştür. Çevresel bilgi boyutunda çevre ile ilgili bölümler okuyan öğrencilerin lehine bir bilgi düzeyi tespit edilmiştir. Çevre bilinci geliştirebilmek için bilginin öğretilmesi ile birlikte, çevre içerisinde bu bilginin kullanımında kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Kızılarlan ve Kızılarlan (2005), Tokat İli Artova İlçesindeki çiftçilik yaparak hayatını geçiren halkın, çevre bilinç düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çiftçilerin çevreye karşı duyarlılıklarının, tarımdan kaynaklanan ve tarımı etkileyen çevre sorunlarını önlemede etkili olabileceği gerekçesiyle yapılan çalışmada çiftçilerin görüşlerine başvurulmuştur. Çiftçilerin yaklaşık yarısının orta düzeyde çevre bilinçlerinin olduğu; eğitim düzeyi ile çevre bilincinin doğru orantılı olduğu; ekonomik sorunlar gerekçe gösterilerek verimli arazilerin yapılaşma için satılabileceği yönünde görüş bildirdikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Çevreyle ilgili yaygın eğitimlerin verilmesinin yararlı olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Mert (2006), "Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması" adlı araştırmasında, lise öğrencilerinin çevre, çevre eğitimi, katı atıklar ve geri dönüşümlü atıklar konusu ile ilgili bilgi düzeyleri ve çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları belirlemeye çalışmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin buldukları ilçelere, okudukları okullara, sınıf düzeylerine, günlük gazete alma ve ekoloji ağırlıklı belgeselleri izleme durumlarına göre çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilgi ve duyarlılıklarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca konu ile ilgili bilgi testinde başarılı olan öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıklarının, başarısız olanlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

Owens (2005), araştırmasında dört farklı çevresel özelliğe sahip yerde yaşayan çocuğun çevresel değerlerini araştırmıştır. Çocukların evresel değerler üzerine yorum yaptıkları özellik sayısının çocukların yaşıyla orantılı olduğunu düşünmüşlerdir. Çocuklar tarafından değer verilen çevresel özelliklerin ve tecrübelerin elde edilmesinde, dışarıda yapılan ğretim faaliyetlerinin öneminin vurguladığı belirtilmiştir. ğrenime en çok katılan öğrencileri çevreleriyle etkileşim içinde olup daha çok motive olan çocukların oluşturduğu gözlenmiştir.

Tombul (2006), araştırmasında örgün ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye’de evre için eğitime verilen önemi, kalkınma planlarında ve Bakanlıklar düzeyinde araştırmıştır. Bireylerde evreye yönelik duyarlılığı ve evre bilinci oluşturacak eğitime yeterince önem verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Uzun ve Sağlam (2005), sosyo ekonomik durumun evre bilinci ve evre akademik başarısı üzerine etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla Ankara ilindeki lise ğrencilerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırmaları sonucunda; orta ekonomik seviyedeki öğrencilerin en yüksek evre bilinç ortalamasına sahip olduğu ve öğrencilerin evre bilinci ortalamaları ile evre akademik başarıları arasında doğru orantı olduğu saptanmıştır. evre bilincinin yüksek ve düşük ekonomik seviyeye sahip olmakla ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Orta ğretim programında yer alan evre eğitiminin revize edilmesini önermişlerdir.

Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, orta ve yüksek ğretim ğrencilerinin evre ile ilgili bilgi düzeylerini saptamak istemişlerdir. Veriler üç farklı anket ile 1998-2001 yılları arasında toplanmıştır. Çalışma bulgularından hareketle; evre konusunda verilen eğitim yetersiz olduğu, evre konusunda ne derece bilgi sahibi olduklarının araştırmışlardır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde evre konusunda verilen eğitimin yetersiz kaldığı ve evre kavramlarının yeterli düzeyde öğrenilemediği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın dikkat çeken bulgusu, ortaöğretim ğrencilerinin çevreye yönelik bilgi düzeylerinin, yüksek ğretim öğrencilerine göre daha yüksek oluşudur.

Yücel, Altunkasa, Gray, Uslu ve Say (2006), Türkiye’nin nüfus yoğunluğu fazla olan ve çeşitli evre sorunlarının yaşandığı Adana’da halkın evre duyarlılığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Veriler amaca uygun bir anket ile toplanmıştır. Kadınların erkeklere ve yaşlı bireylerin gençlere göre daha yüksek bir evre duyarlılığına sahip olduğu saptanmıştır.

İlgili literatür tarandığında uluslararası ve ulusal olarak ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde çevre bilinci kazandırmaya ve sürdürülebilir yaşama yönelik olarak çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise çevre bilincini Görsel Sanatlar eğitimi disiplini bağlamında araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma bu açıdan literatüre katkı sağlayacaktır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma için belirlenecek olan evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın planı yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, 2009). Bu araştırmada da katılımcıların becerileri ölçülmeye çalışılacaktır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Karasar, 2007).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 63 ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 215 Resim-İş Öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesi için uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak

katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2009).

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		<b>Gazi Üniversitesi</b>	<b>Kastamonu Üniversitesi</b>	<b>Toplam</b>
<b>Cinsiyet</b>	<b>Kız</b>	85	40	125
	<b>Erkek</b>	130	23	153
<b>Sınıf Düzeyleri</b>	<b>1.Sınıf</b>	47	35	82
	<b>2. Sınıf</b>	48	28	76
	<b>3. Sınıf</b>	56		56
	<b>4. Sınıf</b>	64		64
<b>Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumları</b>	<b>Dersi Alan</b>	147	59	206
	<b>Dersi Almayan</b>	68	4	72

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında ilgili alanyazın taranmış ve araştırma amacına uygun olan; Schrenk (1994) tarafından geliştirilen ve Erten (2005) yılında Türkçe'ye uyarlanan Çevre Bilinci Ölçeği (ÇBÖ) kullanılmıştır. Kastamonu ve Ankara illerinde eş zamanlı olarak gerçekleştirilen ölçek uygulamasında, cevaplayıcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve sözlü izinleri alınmıştır. Veri toplama süreci 1 ay sürmüştür ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara uygulanan 300 ölçek formunun 22'si, hatalı ya da eksik doldurulmaları nedeni ile çalışmaya dahil edilmemiştir. Bulguların elde edilmesi, geri kalan 268 ölçek formu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı aşağıda yer alan Tablo 3.2'de ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Tablo 3.2. Veri Toplama Araçları

<b>Çevre Bilinci Ölçeği</b>	<b>Uygulanacak katılımcılar:</b> Öğretmen adayları <b>İçerik:</b> Ölçek, Schrenk (1994) tarafından hazırlanmış ve Erten (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. <b>Amaç:</b> Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının çevre bilinçlerini belirlemek için uygulanacaktır.
-----------------------------	--

Çevre bilinci ölçeğinde, katılımcıların çevreye ait sahip oldukları bilgilerini, çevreye karşı olan tutumlarını ve çevreye yararlı davranışlarını ölçen 20 çevre bilgisine, 20 tutum, 20 davranış boyutunda olmak üzere toplam 60 soru vardır. Ölçekteki maddeler olumludan olumsuz doğru 5'li likert tipi ölçeklerdir (tamamen katılıyorum, katılıyorum, çok az katılıyorum, hiç katılmıyorum ile çok sık, sıkça, ara sıra, oldukça az, hiçbir zaman). Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirliği ,71' olarak belirtilmiştir.

Bu çalışma için ölçeğin güvenilirliği, araştırma öncesi pilot bir uygulama ile tekrar hesaplanmıştır. Çevre Eğitimi dersi alan 153 Fen Bilgisi öğretmen adayına uygulanan ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirliği Çevre bilgisi boyutu için ,79; çevreye yönelik tutum boyutu için ,83; davranış boyutu için ,81; ölçeğin tümü için ise ,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yüksek güvenilirlik değerine sahip olduğuna karar verilerek ana uygulama gerçekleştirilmiştir (Alpar, 2013). Ana uygulama sonunda tekrarlanan Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik analizi sonucu Çevre bilgisi boyutu için ,73; çevreye yönelik tutum boyutu için ,79; davranış boyutu için ,70; ölçeğin tümü için ise ,74 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçekte çevre bilincinin üç alt faktörü (bilgi, tutum ve davranış) için elde edilen bulguların analizinde tanımlayıcı istatistiksel metodların (ortalama ve standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında Kolmogorov-Smirnov analizi ile normal dağılım gösterme durumu sınanmıştır. Normal dağılım gösteren parametrelerin karşılaştırmalarında Tek Yönlü ANOVA test (OneWay ANOVA) ve farklılığı yaratan grubun belirlenmesinde Tukey HSD test kullanılmıştır. İki gruba göre olan karşılaştırmalarda ise Bağımsız Örneklem T Testi (Independent T Test) kullanılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis test ve farklılığa neden çıkan grubun tespitinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar % 95'lik güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde değerlendirilmiştir.

### **Normallik Testi Sonuçları**

Araştırma verilerinin parametrik ya da parametrik testlerden hangisine uygun olduğu normallik testleri ile anlaşılır. Araştırmada ÇBÖ'den elde edilen verilere, dağılımın normalliğinin test edilmesinde genellikle tercih edilen, Kolmogorov-Smirnov testi

uygulanmıştır (Alpar, 2013). Testler için sıfır hipotezi “ $H_0$ : Dağılım normal dağılım gösterir.” şeklinde kurulmuştur. Test sonucunda elde edilen önemlilik düzeyi ölçeğin bilgi boyutu için  $p=0,00$ ; tutum boyutu için  $p=0,00$ ; davranış boyutu için  $p=0,05$  bulunmuştur. Bilgi ve tutum boyutu için  $H_0$  hipotezi kabul edilip, normal dağılıma ait parametrik testler; davranış boyutu için ise  $H_0$  reddedilerek normal olmayan dağılımlar için kullanılan parametrik olmayan testler ile analiz gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde problem ve alt probleme ait yapılan analizler ve bu analiz sonuçları yer almaktadır.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Alt Problem:** Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri nedir?

Tablo 4.1. Çevre Bilinci Ölçeğine Ait Ortalama ve Standart Sapma Bulguları

	N	Alnabilecek Minimum	Alnabilecek Maksimum	$\bar{x}$	ss
<b>Çevre Bilinci Ölçeği</b>	278	60,00	300,00	162,65	6,76
<b>Çevre Bilinci Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Veriler</b>					
<b>Bilgi</b>	278	20,00	100,00	50,18	5,08
<b>Tutum</b>	278	20,00	100,00	65,13	6,75
<b>Davranış</b>	278	20,00	100,00	47,34	5,90

Tablo 4.1’de, öğretmen adaylarının Çevre Bilinci Ölçeği’ne ait öğrenci puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Cevaplayıcıların çevreye yönelik bilinçleri;  $\bar{x}= 162,65$  (ss=6,76) düzeyindedir. Veriler incelendiğinde; Çevre Bilinci Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan göz önüne alındığında, Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç düzeylerinin ölçek ortalamasına yakın bir değerde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çevre bilinci düzeyleri orta seviyededir. *Bilgi* alt boyutuna ait bulgular  $\bar{x}=50,18$  (ss=5,08); *Tutum* alt boyutuna ait  $\bar{x}=65,13$  (ss=,75) ve

*Davranış* boyutuna ait bulgular  $\bar{x}=47,34$  ( $ss=5,90$ ) düzeyindedir. Veriler incelendiğinde; *Bilgi* boyutuna ait ortalamaları, *Davranış* boyutuna göre biraz daha yüksektir. Tutum düzeyi ise çevre bilincinin diğer iki boyutuna göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Alt Problem:** Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.2. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevre Bilinci Bilgi Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
<b>Bilgi</b>	Kız	125	51,98	5,09	1,45	276	,148
<b>Boyutu</b>	Erkek	153	48,70	5,07			

\* $p<,05$

Tabloda yer alan verilerden hareketle; Çevre Bilinci Ölçeği'nin Bilgi alt boyutuna ait puan ortalamalarının öğretmen adaylarının cinsiyetiyle ilişkisi incelendiğinde; kız öğrencilerin bilgi düzeylerinin ( $\bar{x}=51,98$ ) erkek öğrencilerin bilgi düzeyinden, ( $\bar{x}=48,70$ ),  $t_{(276)}= 1,45$  ve  $p>,05$ 'e göre biraz daha yüksek olduğu; ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile ekolojik bilgi düzeyleri arasında bir ilişki yoktur sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.3. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevre Bilinci Tutum Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
<b>Tutum</b>	Kız	125	60,63	7,03	-2,03	276	,04
<b>Boyutu</b>	Erkek	153	68,89	6,52			

\* $p<,05$

Tablo 4.3'te yer alan bulgulardan hareketle; Çevre Bilinci Ölçeği'nin Tutum boyutuna ilişkin puanları, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre incelendiğinde; kız öğrencilerin tutum puanları ( $\bar{x} =60.63$ ) ile erkek öğrencilerin tutum puanları ( $\bar{x} =68,89$ ) arasında,  $t_{(276)}=-2,03$  ve  $p<,05$ 'e göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark erkek öğrencilerin

lehinedir. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarından erkeklerin, öğretmen adayı olan kızlara göre tutumları daha yüksektir.

Tablo 4.4. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevre Bilinci Davranış Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Z	p
<b>Davranış Boyutu</b>	Kız	125	40,70	6,52	-1,98	,04
	Erkek	153	52,76	5,39		

\*p<,05

Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çevreye yönelik yararlı davranış gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 4.4'te yer alan verilerden hareketle; z=-1,98 ve p≤,05 olarak tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre çevreye yönelik davranışlar arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin davranış boyutuna ait puan ortalamaları, kız öğrencilerden yüksek olduğundan, erkek öğrencilerin lehine bir anlamlı fark olduğu görülmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Alt Problem:** Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.5. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çevre Bilinci Bilgi Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<b>1. Sınıf</b>	Gruplar Arası	2450,773	3	816,924	11,420	,00	1. Sınıf- 4.Sınıf 2. Sınıf- 3.Sınıf
<b>2.Sınıf</b>							
<b>3.Sınıf</b>							
<b>4.Sınıf</b>							
	Grup İçi	19600,408	274	71,534			
	Toplam	23050,184	277				

\*p<,05

Tablo 4.6. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çevre Bilinci Ölçeği Bilgi Düzeyi Ortalama ve Standart Sapma Bulguları

Çevre Bilinci Boyutu	Sınıf Düzeyi							
	1.Sınıf (N=82)		2.Sınıf (N=76)		3.Sınıf (N=56)		4.Sınıf (N=64)	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Bilgi	44,65	5,02	49,46	4,59	52,03	4,75	56,50	6,02

Tablo 4.5'te yer alan analiz sonuçlarına göre, katılımcıların çevreye yönelik bilgileri ile [F(3-274)= 11,42, p<,05] sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonucunda; Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilgileri arasındaki farkın, 1. ve 4. Sınıf ve 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu farkın nedenine ilişkin katılımcıların bilgi düzeyi ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.6'da incelendiğinde, farkın sınıf düzeyi arttıkça katılımcıların bilgi düzeylerinin artmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.7. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çevre Bilinci Tutum Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

Çevre Bilinci Boyutu	Sınıf Düzeyi								Test İstatistiği
	1.Sınıf (N=82)		2.Sınıf (N=76)		3.Sınıf (N=56)		4.Sınıf (N=64)		
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	
Tutum	65,90	6,14	59,61	6,45	64,55	7,52	71,42	7,21	F: 1,27 p: ,285

Tablo 4.7 incelendiğinde; öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre, Çevre Bilinci Ölçeği Tutum boyutuna ait düzeyleri arasında [F(3-274)= 1,27, p >,05] değerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.8. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Çevre Bilinci Davranış Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
1. Sınıf	82	103,05	3	4,37	,224
2.Sınıf	76	98,75			
3.Sınıf	56	76,43			
4.Sınıf	64	102,93			

\*p<,05

Katılımcıların Çevre Bilinci Ölçeği Davranış boyutu ile ilgili düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını kontrol etmek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analizde bulunulan sınıf düzeyi ile çevreye yararlı davranışlar gösterme düzeyi arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(3)}=4,37$ ; p>,05].

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Alt Problem:** Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri ile eğitim hayatlarında Çevre Eğitimi Dersi alma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.9. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumlarına Göre Çevre Bilinci Bilgi Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Çevre Dersi Alma Durumu	N	$\bar{x}$	ss	T	Sd	p
Bilgi Boyutu	Dersi Alan	206	53,64	5,02	2,89	276	,00
	Dersi Almayan	72	40,28	5,25			

\*p<,05

Tablo 4.9’te yer alan Çevre Bilinci Ölçeği’nin Bilgi boyutuna ilişkin puanları, öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarında çevre ile ilgili bir eğitim alma durumlarına göre incelendiğinde; Çevre Eğitimi dersi alan öğrencilerin bilgi düzeylerinin ( $\bar{x} =53,64$ ) dersi daha önce almamış öğrencilerin bilgi düzeyinden ( $\bar{x} =40,28$ )  $t_{(276)}= 2,89$  ve p<,05’e göre; anlamlı farklılık göstermektedir. Görsel Sanatlar öğretmenlerinin eğitim hayatlarının

herhangi bir döneminde aldıkları çevre ile ilgili eğitim, ölçeğin bilgi boyutundaki sahip oldukları düzeyin, diğer gruba göre yüksek olmasını sağlamıştır.

Tablo 4.10. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Alma Durumuna Göre Çevre Bilinci Ölçeği Tutum Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	<b>Çevre Dersi Alma Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>T</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
<b>Tutum Boyutu</b>	<b>Dersi Alan</b>	206	67,92	6,77	2,03	276	,04
	<b>Dersi Almayan</b>	72	57,32	6,67			

\*p<,05

Tablo incelendiğinde Çevre Bilinci Ölçeği'nin Tutum boyutuna ilişkin puanları, öğretmen adaylarının dersi alma durumlarına göre incelendiğinde; eğitim hayatlarının önceki döneminde çevre eğitimi alan öğretmen adayları ile ( $\bar{x} = 67,92$ ) ile dersi almamış öğrencilerin tutum puanları ( $\bar{x} = 57,32$ ) arasında,  $t_{(276)}=2,03$  ve  $p<,05$ 'e göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı dersi önceden alan öğretmen adaylarının lehinedir. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarından eğitim hayatlarının bir döneminde çevreye yönelik bir eğitim ya da ders alan öğretmen adaylarının tutum düzeyi, dersi almayanlardan daha yüksektir.

Tablo 4.11. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Alma Durumuna Göre Çevre Bilinci Ölçeği Davranış Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	<b>Çevre Dersi Alma Durumu</b>	<b>N</b>	$\bar{x}$	<b>ss</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
<b>Davranış Boyutu</b>	<b>Dersi Önceden Alan</b>	206	48,65	5,73	1,983	,04
	<b>Dersi Almayan</b>	72	43,59	6.36		

\*p<,05

Tablo 4.11'de yer alan Çevre Bilinci Ölçeği'nin Davranış boyutuna ilişkin katılımcı puanları, öğretmen adaylarının dersi alma durumlarına göre incelendiğinde; eğitim hayatlarının önceki döneminde çevre eğitimi alan öğretmen adayları ile ( $\bar{x} = 48,65$ ) ile dersi almamış öğrencilerin davranış puanları ( $\bar{x} = 43,59$ ) arasında,  $z=1,983$  ve  $p<,05$ 'e göre anlamlı fark bulunmuştur. Bu anlamlı dersi önceden alan öğretmen adaylarının lehinedir. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarından eğitim hayatlarının bir döneminde çevreye yönelik bir eğitim ya da ders alan öğretmen adaylarının çevreye yönelik yararlı davranışlar gösterme düzeyi, dersi almayanlardan daha yüksektir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

**Alt Problem:** Görsel Sanatlar dersi öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeyleri ile öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.12. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversiteye Göre Çevre Bilinci Bilgi Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Üniversite	N	$\bar{x}$	S	T	Sd	p
<b>Bilgi Boyutu</b>	<b>Gazi Üni.</b>	215	51,55	4,79	2,689	276	,00
	<b>Kastamonu Üni.</b>	63	45,50	6,04			

\*p<,05

Tablo 4.12’de yer alan, Çevre Bilinci Ölçeği’nin Bilgi boyutuna ilişkin puanları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre incelendiğinde; Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin ( $\bar{x}$ =51,55) Kastamonu Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgi düzeyinden ( $\bar{x}$  =45,50)  $t_{(276)}=2,689$  ve  $p<,05$ ’e göre; anlamlı farklılık göstermektedir. Büyük bir şehirde yaşayan Gazi Üniversitesi öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi düzeylerinin, Kastamonu Üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.13. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversiteye Göre Çevre Bilinci Tutum Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları

	Üniversite	N	$\bar{x}$	S	t	Sd	p
<b>Tutum Boyutu</b>	<b>Gazi Üni.</b>	215	67,97	6,65	1,993	276	,04
	<b>Kastamonu Üni.</b>	63	55,64	7,09			

\*p<,05

Tablo 4.13’te yer alan verilerden hareketle; Çevre Bilinci Ölçeği’nin Tutum boyutuna ilişkin puanları öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre incelendiğinde; Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin ( $\bar{x}$ =67,97) Kastamonu Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum düzeyinden ( $\bar{x}$ =55,64)  $t_{(276)}=1,993$  ve  $p<,05$ ’e göre; anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum düzeyinin, Kastamonu Üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.14. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Eğitim Aldıkları Üniversiteye Göre Çevre Bilinci Davranış Boyutu Ortalama Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Üniversite	N	$\bar{x}$	Ss	Z	p
Davranış Boyutu	Gazi Üni.	215	48,16	6,16	2,031	,04
	Kastamonu Üni.	63	44,54	4,99		

\*p<,05

Tablo 4.14’te yer alan veriler ışığında Çevre Bilinci Ölçeği’nin Tutum boyutuna ilişkin puanları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre incelendiğinde; Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının davranış düzeylerinin ( $\bar{x}$ =48,16) Kastamonu Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının davranış düzeyinden ( $\bar{x}$  =44,54), z=2,031 ve p<,05’e göre; anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının çevreye karşı yararlı davranış gösterme düzeyinin, Kastamonu Üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİ

Araştırma Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma tekniklerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 300 öğretmene ulaşılmıştır. 278 öğretmenin anketi veri analizine uygun görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, sonuçların alan yazınla tartışılması ve sonuçlara yönelik öneriler bu bölümde verilecektir.

#### **Sonuçlar**

1. Araştırma sonucunda, çalışmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının çevre bilincine sahip olma düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Çevre bilincinin bileşenleri olan çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutum ve yararlı davranış gösterme boyutlarındaki ortalama puanlara bakıldığında düşükten yükseğe doğru sıralama; davranış, bilgi ve tutum boyutları şeklinde olmuştur. Katılımcıların çevreye yönelik tutumları olmasına karşın, bilgi düzeylerinin ve bu tutumu davranışa dönüştürme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

2. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; Bilgi boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmezken; Tutum ve Davranış boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çevre Bilincin bileşeni olan çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olabilmeye; erkeklerin, kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Benzer bir sonuç Davranış boyutunda da gözlemlenmiştir. Kız öğretmen adaylarına göre çevreye yönelik tutumları fazla olan erkek katılımcıların, çevreye yönelik yararlı davranış gösterme oranlarının da fazla olduğu gözlemlenmiştir.

3. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde; Bilgi alt boyutunda anlamlı bir farklılık

gözlemlenirken; Tutum ve Davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Görsel sanatlar öğretmene adaylarının çevreye ait ekolojik bilgiye sahip olma düzeyleri, sınıflarındaki düzey yükselişi ile doğru orantılı bir artış göstermektedir. 4. sınıftaki katılımcılar 1. sınıflara göre; 3. sınıftaki katılımcılar ise 2. sınıflara göre daha yüksek bir bilgi boyutu puan ortalamasına sahiptir.

4. Öğretmen adaylarının eğitim hayatları boyunca çevreye yönelik bir eğitim ya da ders alma durumlarına göre çevre bilinç düzeyleri incelendiğinde; çevre bilincinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çevre ile ilgili eğitim alan öğretmene adayları, böyle bir eğitim almamış katılımcılara göre daha yüksek bir bilgi, tutum ve davranış düzeyine sahiptirler. Çevre ile ilgili alınan bir eğitim, çevre bilincinin tüm alt boyutlarında olumlu değişimler meydana getirdiği gözlemlenmiştir.

5. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim aldıkları üniversite ile çevre bilinci düzeylerinin değişimi araştırıldığında; çevre bilincinin Bilgi, Tutum ve Davranış boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ülkemizin büyük şehirlerinden birindeki bir üniversitede eğitim gören Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının, Kastamonu Üniversitesi öğretmen adaylarına göre ekolojik bilgi düzeylerinde, çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında ve yararlı davranış göstermelerinde daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Daha geniş imkânlara sahip olunan bir şehirde yaşamak ve eğitim almak öğrencilerin çevre bilinç düzeylerine olumlu bir şekilde yansımıştır.

## **Tartışma**

Çalışmada elde edilen bulguların ışığında, Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının çevre bilinçleri ve bunları bazı değişkenler açısından belirlenebilmesi sağlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre bilinçlerinin düşük kabul edilebilecek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının istenilen düzeyde bir çevre bilgisine, olumlu tutuma; bu bilgi ve tutumu birleştirerek çevreye yönelik yararlı davranışlar gösterebilmeye sahip olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Bu bulgular alanyazında yer alan, yükseköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerin çevre konusundaki bilgi düzeylerinin eksik olduğu ve çevre bileşenlerinin yeteri düzeyde bilinemediği sonucuna ulaşan çalışmalarla örtüşmektedir (Desjean-Perrota, Moseley, Cantu, 2008; Erol ve Gezer, 2006; Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002; Şama, 2003; Zak ve Munson, 2008). Çevre bilincine sahip bir eğitimcinin, çevreyle ilgili bu bilinci öğrencilerine aşılayabileceği bilindiğinden; öğretmen adayları diğer yükseköğretim kurumu öğrencilerinden ayrılmaktadır (Güler,

2009; Lewin-Benham, 2006; Malone ve Tranter, 2003; Phenice ve Griffore, 2003). Bu açıdan düşünüldüğünde araştırma sonuçlarının üzücü nitelikte olduğu söylenebilir. Çevre sorunlarının gittikçe arttığı günümüzde, bu sorunlara çözüm bulunması ve yeni sorunların oluşmaması için; çevre sorunlarının farkında olan, bu sorunları çözmeye yönelik girişimlerde bulunabilen, doğal kaynakların tükenebileceğini bilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Atasoy, 2015; Johnson ve Mappin, 2005; Palmer ve Neal, 2003; Özdemir, 2010a; Sanera ve Shaw, 1999). Çevre sorunlarını bilmeyen, yeterli birikim ve bilgiye sahip olmayan, çevreyi deneyimlememiş ve çevreye duyarlı davranışlar göstermeyen bir öğretmen, öğrencilerinde hedeflediği çevre eğitimi düzeyine ulaşamaz (Atasoy ve Ertürk, 2008; Atasoy, 2015). Bu herhangi bir branş dalının tekelinde olamayacağından, her eğitimci çevre bilincine dolayısıyla çevre dostu birey olma özelliklerine sahip olmalıdır. Ancak çevre dostu bir öğretmen, öğrencilerine çevre ile ilgili bilgiler vermede ve bilinç kazandırmada etkili olabilir (Güler, 2009; Lewin-Benham, 2006; Malone ve Tranter, 2003; Phenice ve Griffore, 2003; Yıldırım, Bacanak ve Özsoy, 2012).

Öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları incelendiğinde erkek katılımcıların kız katılımcılara kıyasla daha yüksek bir olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu alan yazında yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Fırat, Sepetçioğlu ve Kiraz, 2012; Morgil, Seçken, Yücel, Özyalçın-Oskay, Yavuz ve Ural, 2006; Özpınar, 2009; Aydın, Coşkun, Kaya ve Erdönmez, 2011 ). Literatürde kızların erkeklere göre daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğuna dair bulgulara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Gürbüzöğlü-Yalmanlı ve Gözüm, 2011; Şama, 2003; Tikka, Kuitunen ve Tynys, 2000; Paraskevopoulos, Korfiatis ve Pantis, 2003; Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz, 2006; Atasoy ve Ertürk, 2008). Araştırma bulgularından hareketle erkek öğretmen adaylarını çevre sorunlarıyla daha çok ilgilendikleri, çevreye yönelik endişe ya da sevgi gibi duygularının daha yoğun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre çevreye yönelik tutumlarının arttığı görülmektedir. Çevreye duyarlı olmanın eğitim düzeyindeki değişimle arttığını göstermektedir (Easton, Ljunberg ve Chenberg, 2009) .

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevreye yönelik bir eğitim almalarına göre çevre bilinçlerinin değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Çevre dersi alan katılımcılar, çevreye yönelik eğitim almadıklarını belirten katılımcılara göre daha yüksek bir bilgi, tutum ve davranış düzeyine sahiptirler. Bu bulgular, bireylerin çevre eğitimi ile çevre bilincinin artırılabilceğini belirten çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Karataş ve Arslan, 2012;

Meydan, Bozyiğit ve Karakurt, 2012; Ozaner, 2004; Payne, 2006; Phenice ve Griffore, 2003). Ancak çevreye yönelik eğitim aldıklarını belirtmelerine rağmen çevre bilinci alt boyutları olan bilgi, tutum ve davranış puanları tatmin edici düzeyde değildir. Araştırmanın bu sonucunun; eğitim kurumlarımızda verilen çevre eğitiminin yeterli düzeyde olmadığını belirten diğer çalışmaları destekler niteliktedir (Haktanır ve Çabuk, 2000; Özkan, Tekkaya ve Geban, 2001; Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004).

Gazi Üniversitesi'nde eğitim alan öğretmen adaylarının, Kastamonu Üniversitesi katılımcılarına göre çevreye bilinci bağlamında daha yüksek bir bilgi, tutum ve davranış düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi öğretmen adaylarının büyük bir şehirde yaşadıklarından çevreye yönelik daha fazla sorunla karşılaştıkları düşünülmektedir. Bu bilinç düzeyi farkının da; öğrencilerin çevre sorunlarına maruz kaldıkları için çevreye yönelik endişe duyma; çevreyi korumaya yönelik yapılan eylemler ve geri dönüşüm gibi girişimlerle karşılaşma oranlarının yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında; Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin tatmin edici seviyelerde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleceğe yön veren eğitimcilerin global boyuttaki çevre sorunlarının çözümü için çevre eğitimi içselleştirmeleri ve çevre dostu birer rol model olabilmeleri gerekmektedir. Çevre eğitimi dersi alınmış olsa dahi, bu eğitimin; çevreye yönelik ekolojik bilgilere sahip olmaya, çevreye yönelik olumlu tutum geliştirebilmeye ve çevreye yararlı davranışlar gösterebilmeye dönüştürülemediği açıkça görülmektedir. Öğretmen adaylarındaki çevreye yönelik bilgi tutum ve davranış eksikliklerinin, lisans hayatlarının önceki dönemlerinde yeterli bir çevre eğitimi almamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç, uluslararası ölçekli bir sorun olan çevre eğitimi eksikliğini kanıtlar ve gelecek için endişe verici niteliktedir.

## **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve gelecekteki çalışmalara yapılan öneriler maddeler halinde şu şekilde sunulmuştur:

1. Çevre bilincine sahip bir eğitimcinin, çevreyle ilgili bu bilinci öğrencilerine aşılayabileceği bilindiğinden; öğretmen adayları diğer yükseköğretim kurumu öğrencilerinden ayrılmaktadır. Bu nedenle Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi iyileştirme çalışmalarının daha kıymetli ve önemli olduğu düşünüldüğünde, bu alandaki çalışmalara öncelik verilmesi önerilmektedir.

2. Çevre bilincini belirlemek olarak yapılan küçük ölçekli bu çalışmanın sonuçlarının desteklenmesi daha etkili bir rapor halinde sunulması için daha büyük ölçekli olarak tekrarlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Çevre eğitimi açısından eksikliklerinin belirlenmesi amacıyla yükseköğretim öğrencilerini ve akademisyenleri kapsayan çalışmaların yapılması gerekliliği düşünülmektedir.
4. Çevre eğitiminin alternatif uygulamalarla verildiği programların geliştirilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abbas, I. I. & Ukoje, J. A. (2009). Application of remote sensing (RS) and geographic information systems (GIS) to environmental impact assessment (EIA) for sustainable development. *Research Journal of Environmental and Earth Sciences*, 1(1), 11-15.
- Akman, Y., Ketenoğlu, O., Kurt, L., Düzenli, S., Güney, K., & Kurt, F. (2012). *Çevre kirliliği (Çevre biyolojisi)*. Ankara: Palme.
- Aksoy, B. & Karatekin, K. Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Yılmaz, A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Alpar, R. (2013). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay.
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre eğitimi*. İstanbul: Sentez.
- Atasoy, E. & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Aydın, F., Coşkun, M., Kaya, H., & Erdönmez, İ. (2011). Gifted students attitudes towards environment: A case study from Turkey. *African Journal of Agricultural Research*, 6(7), 1876-1883.
- Aydın, F. & Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Berke, J. (2010). *Picasso'nun başarısı ve başarısızlığı*. (Çev. Y. Salman & M. Gürsoy Sökmen). İstanbul: Metis.
- Bilgiç, V. K. (1995). Çevre hukukunun tarihi gelişimi. *Ekoloji Çevre Dergisi*, 14, 38-39.

- Binbaşaran-Tüysüzoğlu, B. (2005). *Yeşil kutu projesi Türkiye’de çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim ön araştırma raporu*. 15 Mayıs 2015 tarihinde [http://www.yesilkutu.net/files/On\\_arastirma\\_raporu\\_ekli.pdf](http://www.yesilkutu.net/files/On_arastirma_raporu_ekli.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, N. (1999). Dünyamız gelecekte ne kadar yeşil kalabilecek: Felsefe açısından çevre. *Felsefelogos, 1*, 87-92.
- Brown, L. (1991). *The new world order in state of the world 1991: A worldwatch institute report on progress toward a sustainable society*. New York: W.W. Norton & Co.
- Buchan, D. G., Spellerberg, F. I., & Blum, E. H. W. (2007). Education for sustainability: developing a postgraduate-level subject with an international perspective. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 8*(1), 4-15.
- Burke, P. (2003). *Tarihin görgü tanıkları*. (Çev. Z. Yelçe). İstanbul: Kitap.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, Y. (2007). *Ortaöğretim çevre ve insan dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin çevreye yönelik tutumlara ve erişiyeye etkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (9.baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 189-198.
- Çepel, N. (1992). *Doğa-çevre-ekoloji ve insanlığın ekolojik sorunları*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Çevresel Etki Değerlendirmesi İzin ve Denetim Genel Müdürlüğü Çevre Envanteri ve Bilgi Yönetimi Dairesi Başkanlığı. (2014). *Türkiye çevre sorunları ve öncelikleri değerlendirme raporu* (Yayın No: 23). 15 Mayıs 2015 tarihinde [http://www.csb.gov.tr/db/ced/editordosya/cevre\\_sorun\\_2014.pdf](http://www.csb.gov.tr/db/ced/editordosya/cevre_sorun_2014.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Çimen, O., Yılmaz, M., & Çimen, G. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre duyarlı davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 191-201.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five approaches*. California: Thousand Oaks.
- Desjean-Perrota, B., Moseley, C., & Cantu, L. E. (2008). Preservice teachers' perceptions of the environment: Does ethnicity or dominant residential experience matter?. *Reports & Research*, 39(2), 21-31.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT). (1997). *Ulusal Çevre Eylem Planı: Eğitim ve Katılım*.
- Eaton, D. (2000) Cognitive and affective learning in outdoor education. *Humanities and Social Sciences*, 60(10), 35-95.
- Easton, J., Lujenberg, M. K., & Cheng, J. (2009). Discourses of pro-environmental behavior: Experiences of graduate students in conservation-related disciplines. *Applied Environmental Education & Communication*, 8(2), 126-134.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 71-83.
- Erdal, H., Erdal, G., & Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4(2013), 57-65.
- Erol, G.H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65- 77.
- Erten, S. (2002). İlköğretim II. kademesindeki (6. 7. ve 8. sınıflar) öğrencilerde çevreye yararlı davranışların araştırılması, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Erten, S. (2003). 5. Sınıf öğrencilerinde "çöplerin azaltılması" bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-13.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), 1-13.

- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Erten, S. (2007). Insights to ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitudes towards environment in diverse cultures. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 141-156.
- Erten, S. & Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41). 158-169.
- Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 88-100.
- Gayford, C. (1996). Environmental education in schools: Alternative framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 104-120.
- Gayford, C. G. (2002). Environmental literacy: Towards a shared understanding for science teachers. *Research in Science and Technological Education*, 20 (1), 99-110.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Gürbüzöğlü-Yalmanlı, S., & Gözüm, A. İ. C. (2011). Kafkas Üniversitesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1109-1132.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Görmez, K. (2015). *Çevre sorunları*. Ankara: Nobel Akademik.
- Farmer, J., Knapp, D., & Benton, M.G. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33-42.
- Flogaitis, E. (2006). *Education for the environment and sustainability*. Athens: Ellinika Grammata.

- Firat, A., Sepetçioğlu, H., & Kiraz, A. (2012). Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerjiye ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 216-224.
- Foster, J. M., & Magdoff, F. (2011). *Bir çevrecinin kapitalizm hakkında bilmesi gerekenler kapitalizm ve çevre üzerine bir rehber* (Çev. Ö. Aksakal). İstanbul: Patika Kitap.
- Frankel, J. & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi içinde: Çevre eğitimi. *Türkiye Çevre Eğitimi Vakfı Yayını*, 178, 11-34.
- Hungerford, H.R. & Peyton, R.B. (1994). *Procedures for developing an environmental education curriculum (Series EE 22)*. Paris: UNESCO.
- İncecik, S. & İm, U. (2013). Megaşehirlerde hava kalitesi ve istanbul örneği. *Hava Kirliliği Araştırmaları Dergisi*, 2(2013), 133-145.
- İncedayı, D. (2002). *Çevre tümdür*. Ankara: Bağlam.
- Johnson, E.A. & Mappin, M.J. (2005). *Environmental education and advocacy: changing perspectives of ecology and education*. Cambridge University Press: Cambridge, U.K.
- Kaiser, F. G., Wölfing, S., & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 1-19.
- Kalyoncu, R. (2012). Sanat, estetik ve çevre eğitiminin önemi. Abdülkadir Özbek, Ayşegül Şeyihoğlu, Yavuz Akbaş & Ebru Gençtürk (Ed.), *Doğa eğitimi ders dışı öğretim faaliyetlerine örnek* içinde (s. 145-168). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplowitz, M. D. & Levine, R. (2005). How environmental knowledge measures up at a big ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), 143-160.
- Karataş, A., & Aslan, G. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: Ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(2), 259-276.
- Kaya, Y. (2012). *Uluslararası çevre anlaşmalarına uyum sorunu*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(32), 384-401.

- Keqin, J. (2004). Analysis of research findings on environmental education in secondary vocational schools in Shanghai. *Chinese Education and Society*, 37(4), 32- 38.
- Kermath, B. (2007). Why go native? Landscaping for biodiversity and sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(2), 210-223.
- Kızıllarslan, H. & Kızıllarslan, N. (2005). Çevre konularında kırsal halkın bilinç düzeyi ve davranışları (Tokat ili Artova ilçesi örneği). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 67-89.
- Lewin-Benham, A. (2006). *Possible schools: The Reggio approach to urban education*. New York: Teachers College Press.
- Malone, K. & Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), 1-30.
- MacNeill, J., Winsemius, P., & Yakushiji, T. (1991). *Beyond interdependence: The meshing of the world's economy and the Earth's ecology*. New York: W.W. Norton & Co.
- McMillan, E. E., Wright, T., & Karen, B. (2004). Impact of a university level environmental studies class on students' values. *The Journal of Environmental Education*, 35(3), 19-27.
- Meydan, A., Bozyiğit, R., & Karakurt, M. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 238-255.
- Morgil, İ., Seçken, N., Yücel, A. S., Özyalçın-Oskay, Ö., Yavuz, S., & Ural, E. (2006). Developing a renewable energy awareness scale for pre-service chemistry teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(1), 63-74.
- Ozner F. S., & Yalçın, G. (2000). Milli parklarda bilimsel çevre eğitimi. İ. Kızıroğlu, N. İnanç & L. Turan (Haz.). *V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: 1-2 Kasım 2000- Ankara: Bildiriler* (s. 64-76). Ankara: Ankara Alman Kültür Merkezi Goethe Institute.

- Ozoner, S. (2004). Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda? Neler yapılmalı? V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi 5-8 Ekim 2004 Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant-Bolu. Bildiri Kitabı (Doğa ve Çevre), 67-98, İzmir: Biyologlar Derneği.
- Owens, P. (2005). Children’s environmental values in the early school years. *International Research in Geographical and Enviromental Education*, 14(4), 323-329.
- Özdemir, O. (2010a). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38.
- Özdemir, O. (2010b). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2001). Ekoloji konularındaki kavram yanılgılarının kavramsal değişim metinleri ile giderilmesi. Yeni Bin Yılın başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. 7-8 Eylül, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy, S. (2012). A survey of turkish pre-service science teachers' attitudes toward the environment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 12, 121-140.
- Palmberg, E.I. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal Of Environmental Education*, 31(4), 32-6.
- Paraskevopoulos, S., Korfiatis, K. J., & Pantis, J. D. (2003). Social exclusion as constraint for the development of environmentally friendly attitudes. *Society and Natural Resources*, 16(9), 759-774.
- Payne, P. G. (2006). Environmental education and curriculum theory. *The Journal of Environmental Education*, 37(2), 25-35.
- Phenice, L. A. & Griffore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(2), 167-171.
- Sanera, M. & Shaw, J.S. (1999). *Korkular değil gerçek çocuklarınız ve sizin için çevre eğitimi rehberi* (Çev. V.F. Savaş). Ankara: Liberte.
- Şahin, Y. (2012). Çevre. Abdülkadir Özbek, Ayşegül Şeyihoğlu, Yavuz Akbaş & Ebru Gençtürk (Ed.), *Doğa eğitimi ders dışı öğretim faaliyetlerine örnek içinde* (s. 145-168). Ankara: Pegem Akademi.

- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A., & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113-128.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tikka, P. M., Kuitunen, M. T., & Tynys, S. M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The Journal of Environmental Education*, 31(3), 12-19.
- Tombul, F. (2006). *Türkiye'de çevre için eğitime verilen önem*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, N., Özsoy, S., & Keleş, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi* 3 (1), 85-91.
- Ünal, S. & Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 142-154.
- Yenilenebilir Enerji Genel Müdürlüğü, Resmi İnternet Sitesi. *İklim değişikliği: İklim değişikliği nedir?* (2015). 11 Mayıs 2015 tarihinde [http://www.eie.gov.tr/iklim\\_deg/i\\_deg\\_nedir.aspx](http://www.eie.gov.tr/iklim_deg/i_deg_nedir.aspx) sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, C., Bacanak, A., & Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.
- Yücel, M., Altunkasa, F., Güçray, S., Uslu, C., & Say, N. P. (2006). Adana'da çevre duyarlılığı düzeyinin ve geliştirme olanaklarının araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-228.
- Wehrmeyer, W. & Chenoweth, J. (2006). The role and effectiveness of continuing education training courses offered by higher education institutions in furthering the implementation of sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(2), 129- 141.

- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27(4), 71–81.
- Zak, K.M. & Munson, B.H. (2008). An exploratory study of elementary preservice teachers' understanding of ecology using concept maps. *The Journal of Environmental Education*, 39(3), 32-46.

## **EKLER**

## EK 1 Çevre Bilinci Ölçeği

Sevgili Öğretmen Adayları,

“Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci Düzeyleri” isimli çalışmamıza, sizlerin değerli görüşlerinizle katkı sağlamanıza ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçekte yer alan maddeleri kendi düşünceleriniz doğrultusunda içtenlikle yanıtlamanız araştırma açısından büyük bir önem taşımaktadır. Ölçekteki tüm soruları cevaplamanız beklenmektedir.

Verilen cevaplar toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle anketin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

İsmail Helvacı

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı

[ihelvaci@kastamonu.edu.tr](mailto:ihelvaci@kastamonu.edu.tr)

### Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz

Erkek

Kız

2. Üniversiteniz

Gazi Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi

3. Sınıfınız

1. Sınıf

2. Sınıf

3. sınıf

4. sınıf

4.Eğitim hayatınız boyunca Çevre Eğitimi dersi aldınız mı?

Evet

Hayır

**I.Aşağıda verilen ifadelerden hangisine ne derece katılıyorsanız onunla ilgili kutucukta yer alan kısma işaret koyunuz.**

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Çok az katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
E1. Hayvan ve bitki türlerinin sürekli olarak ortadan kalkması insanların aleyhine bir durumdur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E2. Nehirler ve akarsularımızın temiz olmaması o kadar da kötü bir şey değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3. Kullanılmış kâğıtları diğer çöpler içerisinde atılmış olarak görmek beni üzer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4. Nefes aldığım hava sağlığıma zarar verecek derecededir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E5. Tabiatın bozulması böyle devam edecek olursa gelecek yüzyıl içerisinde birçok canlı ortadan kalmış olacaktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E6. Bir gün içecek temiz su bulamayacağımızdan korkuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E7. Gelecekte hava kirliliği yüzünden birçok kişi hastalanabilir ve hatta ölebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E8. Denizlerin, göllerin ve nehirlerin nasıl temiz tutulması konusundaki bilgileri öğrenmek isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E9. Bu kadar çöpün oluşmasında suçlu olan politikacılarıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E10. Denizlerin, göllerin ve nehirlerin temiz tutulması için hiçbir şey yapmak niyetinde değilim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E11. Doğanın daha çok bozulmasını önlemek için bende bir şeyler yapabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E12. Bir birey bile havanın temiz tutulması yönünde bir şeyler yapılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Tamamen katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Çok az katılıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç katılmıyorum</b>
E13. Böyle giderse çok yakın gelecekte fosil yakıtları tükenecek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E14. Boş zamanlarımdan belirli bir kısmını hayvan ve bitkilerle ilgilenmeye ayırmaya hazırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E15. Kirlenmiş bir alanın (göl, nehir, orman ve deniz) temizlenmesinde gönüllü olarak çalışmak ve katkıda bulunmak isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E16. Eğer bir arabam olsaydı çevreyi daha fazla kirlenmemek için 100 km'den daha fazla sürat yapmazdım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E17. Okulda kullanacağımız, okul için gerekli malzemeleri geri kazanılmış olanlardan satın almaya hazırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E18. Bahçem olsaydı gübrelemeyi kimyasal gübreler ile yapardım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E19. Bir hayvanat bahçesinde gezme yerine bir eğlence yerine gitmeyi tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E20. Eğer çok param olsaydı lüks bir araba satın almak istemezdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**II. Aşağıdaki düşüncelere ne derece katıldığınızı ilgili yere işaretleyerek belirtiniz.**

	<b>Çok sık</b>	<b>Sıkça</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Oldukça az</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
V1. İçeceklerimizi satın alırken genelde metal kutuda veya depozitosuz şişelerde olanlarından tercih ederiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V2. Bulaşık ve çamaşır deterjanlarını satın alırken çevreye zararlı olup olmadıklarına dikkat ederiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V3. Evimizde kullanılmayan kâğıtları ayırır ve toplanan yerlere haber verir ve iletiriz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V4. Arkadaş grubumdakilerin hemen hepsi kutu içecekleri tercih ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V5. Metal kutudaki içecekleri tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V6. Satın aldığım defterlerin ve dosya kâğıtlarının geri dönüşümlü kâğıtlardan olmasında dikkat ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V7. Kullanılmış pilleri normal çöp bidonlarına atarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V8. Kullanılmış şişeleri şişe kumbaralarına atarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V9. Okulda kullanacağım dosyaları satın alırken plastik olanları tercih ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V10. Ailem veya ben, alışveriş paketlerini defalarca kullanırız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V11. Ben veya ailem kullanılmış eski eşyalarımızı veya eski kitapları ihtiyacı olanlara veya bunları toplayan kurum veya kuruluşlara veriyoruz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V12. Kalorifer açık iken kapı ve pencereyi açık tutmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Tamamen katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Çok az katılıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç katılmıyorum</b>
V13. Evde veya çalıştığım kurumda enerji tasarrufu yapma konusunda çok titiz davranırız. Örneğin; boş yere elektrik lambasının yanmasını, gereksiz yere radyo ve televizyonun açık durmasını, kalorifer çalışırken kapı ve pencerenin açık kalmasını istemeyiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V14. Arkadaşlar ile çevre kirliliği üzerine sohbetler yaparız.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V15. Yeterli param olduğunda eski model cep telefonumun ve bilgisayarımın yenini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V16. Alışverişe giderken sepet file yada uzun süreli kullanılabilen Pazar çantası taşıyor musunuz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V17. Çeşmede işlem bittikten sonra çeşmenin iyice kapanıp kapanmadığını kontrol ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V18. Işığın, radyonun veya televizyonun gereksiz yere açık kalmamasına çok dikkat ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V19. Çevrenin korunmasına yönelik konferans veya herhangi bir toplantıya hangi sıklıkla katıldınız?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V20. Çevre kirliliğinin önlenmesi için bir gazeteğe veya gazeteciye, politikacıya veya yetkili herhangi birisine mektup yazdınız mı?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### III. Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Çok az katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
W1. Gürültü insanlarda sadece sinirliliğe sebep olur, hastalık yapmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W2. Bir çok nehir ve denizlerimiz besin azaldığı için hasta, bozulmuş durumdadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W3. Küvette yıkanma terine duş ile yıkanma çevreye daha az zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W4. Karbondioksit gazı Ozon Tabakasının delinmesinden sorumlu tek gazdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W5. Eksoz gazı ağaçlara zarar verir, fakat insanlara zarar vermez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W6. Elektrik enerjisi elde etmek için çevreye zararlı olan termik ve nükleer santrallerin dışında güneş ve rüzgar gibi alternatif enerji kaynakları vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W7. Kaloriferin daha az yakıt harcaması için pencereyi uzun süre az açık tutma yerine kısa süreli tamamen açık tutmak daha iyidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W8. Recyling, bazı atıkların geri dönüşümü demektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W9. İçeceklerimiz bir defa kullanıp atılan kutularda almak yerine depozitolu şişelerde almak çevreyi koruma açısından daha çok yararlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W10. Kâğıt alırken geri dönüşümlü olanlarını almak çevrenin korunması açısından çok önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W11. Kompost, mutfak çöpleri gibi organik çöplerin gübre yapılmasıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W12. Bir ürünün üzerinde o ürünün çevre dostu olup olmadığını tanıtan işaret bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>Tamamen katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Çok az katılıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Hiç katılmıyorum</b>
W13. Dünya yüzeyinde bazı bölgelerin zamanla su altında kalacak olmasının nedeni olarak ozon tabakasının delinmesi gösterilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W14. Çöpler cam, plastik, kağıt, özel çöpler ve diğer çöpler olmak üzere ayrılarak toplanmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W15. Kırık aynaları, şişe parçalarını, depozitolu şişeleri cam kumbaralarına atmak gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W16. Evlerinizde ve okulunuzda bulunan kaloriferlerin önünde mobilya veya elbise dolabı gibi eşyaların bulunması enerji israfına yol açar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W17. Okul bahçelerinin, yaya yollarının ve parkların beton veya asfalt ile kaplı olması gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W18. Çevreye verilen zararlardan birini önlemek için tuz yerine küçük taşçıklar, kül vb. maddeler kullanılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W19. Yazın, bahçelerin en uygun sulama zamanı sıcaklığın en yüksek olduğu öğle vaktidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
W20. Doğanın korunması açısından okulumuz bahçesindeki veya parklardaki masa ve bankların ağaçtan olması gereklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	HELVACI, İsmail
Uyuşu	TC
Doğum tarihi ve yeri	16/09/1982 Osmancık
Medeni hali	Bekar
Telefon	542 396 76 25
Faks	
E-Posta	<a href="mailto:ihelvaci@kastamonu.edu.tr">ihelvaci@kastamonu.edu.tr</a>



Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Erzurum Atatürk Anadolu Lisesi	2000
Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Resim- İş Öğretmenliği	2004
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Güzel Sanatlar Eğitimi	2015

İş Deneyimi,Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
5 yıl	Kastamonu Üniversitesi	Arş.Gör.

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------