

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

# İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇEVRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN  
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2011

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

# İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇEVRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ


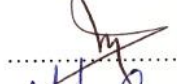

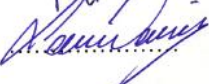
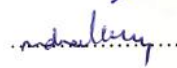
Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN  
(Doktora Tezi)

Danışman: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

İstanbul, 2011

## ONAY

Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN tarafından hazırlanan “İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi” konulu bu çalışma, 29.09.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunarak doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı ve Soyadı	İmza
<b>Tez Danışmanı</b>	: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	
<b>Jüri Üyesi</b>	: Doç. Dr. Ali YILMAZ	
<b>Jüri Üyesi</b>	: Doç. Dr. Yücel KABAPINAR	
<b>Jüri Üyesi</b>	: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ	
<b>Jüri Üyesi</b>	: Yrd. Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN	

# ÖZGEÇMİŞ

Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı  
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## Eğitim Durumu

Yüksek Lisans	2005	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Lisans	2003	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
Lise	1998	Dörtüol Kız Meslek Lisesi, Hatay

## İş Durumu

2007-	Araştırma Görevlisi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
2005-2007	Araştırma Görevlisi Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı
2002-2007	Öğretmen Mihalgazi Şehit Nuri Tavşanlıoğlu Lisesi, Eskişehir

## Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı	: Dörtüol/Hatay, 1981.
e-posta	: donduozdemir@gmail.com

## Seçilmiş Yayınlar

### Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Özden, M., Aktay, S., Yılmaz, F. & **Özdemir, D.** (2007). The relationship between pre-service teachers' computer self-efficacy perceptions and attitudes towards Internet use. *The International Journal of Learning*, 14(6), 53-60.

### Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

**Özdemir Özden, D.** & Özden, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerinin belirlenmesi: Dumlupınar üniversitesi örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 175-186.

### Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulmuş Bildiriler

Özden, M. & **Özdemir Özden, D.** (2009, November). *Preparing teacher candidates for environmental education: What are their competency and needs?* [Abstract] Paper presented at the International Conference on Primary Education, Hong Kong.

Akengin, H., Karaduman, H. ve **Özdemir Özden, D.** (2009). *Öğretmen adaylarının siyasi faaliyetlere ilişkin davranış ve bakış açılarının değerlendirilmesi*, I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, 28-30 Mayıs 2009. Uşak Üniversitesi.

Özden, M., Aktay, S., Yılmaz, F. & **Özdemir, D.** (2007, June). *The relationship between pre-service teachers' computer self-efficacy perceptions and attitudes towards internet use.* [Abstract] Paper presented at the 14th International Conference on Learning, Johannesburg.

Özden, M. & **Özdemir, D.** (2006, Mayıs). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerini kazanma düzeylerinin belirlenmesi.* [Özet] III. Uluslararası

Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri. ÇOMU Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

### **Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulmuş Bildiriler**

Karaduman, H. & **Özdemir Özden, D.** (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ödevlerinde dijital aşırı macılık*. [Özet]. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 7-9 Ekim 2009, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Özden, M. & **Özdemir, D.** (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimin bireyselleştirilmesinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu içinde (s.360-368). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sözer, E., Karaduman, H. & **Özdemir, D.** (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler 4.-5. sınıf ders kitapları ve çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme ilkeleri açısından değerlendirilmesi*, 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 27-29 Nisan 2007, Anadolu Üniversitesi.

Akengin, H., **Özdemir, D.**, Osmanoğlu, A.E. & Karaduman, H. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre coğrafya konularının öğretiminde bilgi teknolojilerinin kullanılma durumu*, 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 18-20 Haziran 2007, Çukurova Üniversitesi.

Yılmaz, A., Karaduman, H., **Özdemir, D.** & Osmanoğlu, A.E. (2007). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında birincil kaynak kullanımı*, 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 18-20 Haziran 2007, Çukurova Üniversitesi.

## ÖNSÖZ

Geçmişten günümüze yaşanan tüm ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan yaşamını kolaylaştırdığı yadsınamaz bir gerçektir. Ancak bu gelişmelerin çevreye onarılamaz zararlar verdiği de bilinmektedir. Nitekim özellikle 21. yy. birçok teknolojik imkânları insanlığın hizmetine sunarken, bir yandan da çarpık kentleşme, sağlıksız sanayileşme, azalan ve tükenen canlı türleri, artan kirlilik, iklim değişimleri gibi dünyamızın önemli çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Söz konusu çevre sorunları çevreden geri getirilmesi zor, hatta imkânsız olan değerleri de alıp götürmektedir. Bu durum içinde bulunduğumuz yüzyılda dünyanın yaşanabilir bir çevrede varlığını devam ettirmesi için, bireylerin çevresel koruma ve iyileştirmeye olumlu yönde katkıda bulunabilecek davranışlar sergilemesini gerektirmektedir. Bu nedenle çevreciliğe yönelik bilgi, tutum, beceri, değer ve davranışlar vatandaşlık hak, ödev ve sorumlulukları ile vatandaşlık çalışmaları içinde bütünleştirilmeli ve bireyler çevresel vatandaşlar olarak yetiştirilmelidir. Dolayısıyla eğitim kurumlarının çevresel vatandaşlık eğitimindeki işlevselliğinin tespit edilmesi etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik önemli katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda bu araştırma ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde yardımcı ve katkısı olan birçok değerli insana teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Doktora eğitimime başladığım andan itibaren kişiliği ve davranışlarıyla bana örnek olmuş olan ve araştırmamın her aşamasına değerli katkılar getiren, her zaman akademik ve manevi desteğini hissettiğim hocam ve tez danışmanın Sayın Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan ve süreci yönlendirmemde değerli görüşleriyle önemli katkılar sağlayan hocalarım Sayın Doç. Dr. Hamza AKENGİN, Sayın Doç. Dr. Ali YILMAZ ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ'e çok teşekkür ederim.

Zamanını ve emeğini bana ayırarak tez jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Yücel KABAPINAR'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN'a teşekkür ederim.

Araştırmadaki veri toplama araçlarımın ön denemesi ve asıl uygulamaları sırasında bana okullarının kapılarını açan, her türlü olanağı sağlayan Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarının müdürleri, araştırmama değerli görüşleriyle katkı sağlayan Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji öğretmenleri ve uyguladığım veri toplama araçlarımı içtenlikle yanıtladıklarına inandığım ve ileride iyi birer çevresel vatandaş olmalarını umduğum ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine minnet ve şükranlarımı sunarım.

Çalışmama değerli görüşleriyle çeşitli açılardan katkı sağlayan arkadaşlarım Arş. Gr. Dr. Hıdır KARADUMAN'a ve Arş. Gr. Gülten YILDIRIM'a, destek ve ilgilerini benden esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca yanımda olan anneme ve babama; araştırma sürecinde ilgi ve sevgilerini hiç eksik etmeyen, bana büyük destek veren kardeşlerime ve hem akademik hem de manevi desteğiyle hayatımı kolaylaştıran eşim Muhammet'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN



## ÖZET

### İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇEVRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman: Prof.Dr. Cemil ÖZTÜRK

Bu araştırmada ilköğretim okullarında gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu betimlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve bu kapsamda eş zamanlı çeşitleme deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Çevresel Bilgi Testi, Çevresel Tutum Ölçeği ile Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'nden oluşan "İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeyi Aracı (İÇEVA)" yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna, Eskişehir il merkezindeki 12 ilköğretim okulunda çalışan 22 öğretmen (Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler öğretmenleri) ve 22 öğrenci (6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri); nicel boyutuna ise Eskişehir il merkezindeki 12 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2007 öğrenci katılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde ise aritmetik ortalama, ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlığı, bireyin çevresel sorunlara duyarlı olması ve bu sorunların çözümü için üzerine düşen çevresel sorumlu davranışları yerine getirmesi olarak algıladıkları belirlenmiştir.
- Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre çevresel vatandaşlık eğitiminin ailede başladığı, okulda devam ettiği ve başta kitle iletişim araçları olmak üzere, arkadaşlar ve akrabalarından oluşan yakın çevre, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, yazılı ve basılı kaynaklar tarafından desteklendiği belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitimi süreci içerisinde ilköğretim dönemi ve kurumlarının önemine ilişkin ortak görüşlere sahip oldukları ancak

ilköğretimim ilk beş yılında verilen eğitimin daha etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

- İlköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin rutin etkinlikler ders dışı etkinlikler, sosyal kulüpler, belirli gün ve haftalar, dersler ve eko okul çalışmaları çerçevesinde gerçekleştiği belirlenmiştir.
- Öğretmenler ve öğrenciler çevresel vatandaşlık eğitiminde öncelikle Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin, daha sonra Türkçe dersinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan diğer dersler ise Teknoloji ve Tasarım, Resim, Müzik, Rehberlik, Matematik, Hayat Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Medya Okuryazarlığı ve İngilizce olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminde en etkili ders olarak Fen ve Teknoloji dersini, öğrenciler ise Sosyal Bilgiler dersini vurgulamıştır.
- Derslerdeki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin rutin etkinlikler, yöntem ve teknikler, özel çalışmalar ve araç-gereç kullanımı olmak üzere dört boyutta gerçekleştiği belirlenmiştir.
- Öğretmen ve öğrenciler çevresel vatandaşlık eğitimine ilişkin, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile çevresel bilinç ve duyarlılıklarının düşük olması, okullarda çevresel çalışmalar için gerekli alanların ve bahçelerin bulunmaması, öğretmenlerin yoğun ders yükleri, uygulamalı çalışmalar yapmanın zorlukları, ders sürelerinin yetersiz olması, merkezi sınav sisteminin olumsuz etkileri, öğrencilerin kişisel duyarsızlıkları ve başarı düzeylerinin, akranların olumsuz etkisi ve fen ve teknoloji derslerinde ilgili konuların geri planda kalması gibi sorunlar belirtmiştir.
- Öğretmen ve öğrenciler etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılması gerekenleri, kitle iletişim araçlarının etkili kullanımı, velilerin bilinçlendirilmesinin sağlanması, okullardaki bahçe ve yeşil alanların genişletilmesi, yapılan ekinliklerin uygulamaya dönük olması, ayrı bir çevre eğitimi dersinin konulması, yöneticilerin halkın bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar ile çevresel korumaya yönelik yatırımlar yapması, sivil toplum kuruluşlarının üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi, öğretmenlerin

çevreye duyarlı olması ve ağaç dikimi ve bakımı çalışmaları ile çevre gezilerin arttırılması olarak belirtmişlerdir.

- İlköğretim öğrencilerinin olumlu çevresel tutumlarının yüksek düzeyde; çevresel bilgi ve çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- İlköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri arasında, sınıf, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, bir çevresel etkinliğe katılma, bir çevre kuruluşuna üye olma ve eko okul öğrencisi olma değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu; çevresel tutum düzeyleri arasında sınıf, cinsiyet, akademik başarı, bir çevresel etkinliğe katılma, bir çevre kuruluşuna üye olma, eko okul öğrencisi olma değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu; çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri arasında ise sınıf, akademik başarı, bir çevresel etkinliğe katılma, eko okul öğrencisi olma değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.
- İlköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi ile çevresel tutum düzeyleri arasında ve çevresel bilgi ile çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu; çevresel tutum ile çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri arasında ise pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevresel vatandaşlık, çevresel bilgi, çevresel tutum, çevresel sorumlu vatandaş davranışı

## **ABSTRACT**

### **ENVIRONMENTAL CITIZENSHIP EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS**

Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN

Department of Primary Education, Ph. D. Program

Marmara University Graduate School of Educational Sciences

Advisor: Prof.Dr. Cemil ÖZTÜRK

The aim of this study was to describe the current status of environmental citizenship education provided in primary schools. Mixed research approach and concurrent triangulation strategy were adopted in this study. Research data were collected through semi-structured interviews and the Environmental Citizenship Level Tool for Primary School Students (ECLTPSS) which consisted of the Environmental Information Test, the Environmental Attitude Scale and the Environmentally Responsible Citizen Behavior Scale. The qualitative part of the study enrolled 22 teachers (teachers of Science and Technology and Social Studies) working in 12 primary schools in Eskisehir city center and 22 students (6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students) while the quantitative part included a total of 2007 students from 12 primary schools in Eskisehir city center. The qualitative data obtained were analyzed using descriptive analysis technique. Arithmetic mean, unrelated samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the quantitative data. The study reached the following conclusions:

- It was found that the teachers and students in this study thought environmental citizenship involved being sensitive to environmental problems and performing the environmentally responsible behaviors required to solve these problems.
- The teachers and students believed that environmental citizenship education started in the family, continued at school and was supported by the mass media, friends, close friends and relatives, local administrations, society organizations, and written and printed sources.
- It was determined that the teachers had common views on the importance of primary education period and institutions in the process of environmental

citizenship education but they thought the education given in the first five years of primary education was more effective.

- It was found that the process of environmental citizenship education in primary schools was based on routine activities, extra-curricular activities social clubs, certain days and weeks, lessons, and eco-school activities.
- The teachers and students stated that the most effective lessons in environmental citizenship education were Science and Technology and Social Studies followed by Turkish. The other lessons effective in environmental citizenship education were reported to be Technology and Design, Art, Music, Psychological counseling and guidance, Mathematics, Social Studies for Grades 1-2-3, Religion and Ethics, Media Literacy and English. The teachers thought the most effective course was Science and Technology lesson in environmental citizenship education while the students thought it was Social Studies.
- It was found that the process of environmental citizenship education in lessons was based on four dimensions: routine activities, methods and techniques, special tasks and use of equipment.
- Among the problems mentioned by the teachers and students concerning environmental citizenship education were poor level of families' socio-economic status and environmental awareness and sensitivity, lack of areas and gardens in schools for environmental studies, teachers' intensive workloads, difficulties of implementing hands-on tasks, insufficient class hours, negative effects of exam system, students' personal insensitivity, negative effects of achievement levels and peers and the secondary position of the relevant issues in science and technology courses.
- Among the recommendations made by the teachers and students concerning environmental citizenship education were using mass media efficiently, raising parents' awareness, expanding gardens and green areas in schools, designing hands-on tasks, including a separate environmental education in the curriculum, launching of studies to raise public awareness and investments on environmental protection by authorities, involvement of society organizations, raising environmental sensitivity among teachers and increasing the number of tree-planting campaigns and environmental tours.

- It was determined that the primary school students had a high level of positive environmental attitudes and a moderate level of environmental knowledge and environmentally responsible behavior.
- It was determined that there was a significant difference among the students' environmental knowledge levels in terms of academic achievement, parents' education level, family income level, participation in an environmental activity, belonging to an environmental organization and being an eco-school student; that there was a significant difference among the students' environmental attitude levels in terms of grade, gender, academic achievement, participation in an environmental activity, belonging to an environmental organization and being an eco-school student; and that there was a significant difference among the students' environmentally responsible citizen behavior levels in terms of grade, academic achievement, participation in an environmental activity and being an eco-school student.
- It was determined that there was a positive and significant but a low level of relationship between the students' environmental knowledge and environmental attitude levels as well as their environmental knowledge and environmentally responsible citizen behavior levels; however, there was a positive, significant and moderate level of relationship between their environmental attitudes and environmentally responsible citizen behavior levels.

**Key Words:** Environmental citizenship, environmental knowledge, environmental attitudes, environmentally responsible citizen behavior

# İÇİNDEKİLER

	<b><u>Sayfa</u></b>
ONAY .....	i
ÖZGEÇMİŞ .....	ii
ÖNSÖZ .....	v
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	x
İÇİNDEKİLER .....	xiii
TABLO LİSTESİ .....	xviii
ŞEKİL LİSTESİ .....	xxi
	1
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem .....	5
1.1.1. Çevre Eğitimi .....	5
1.1.1.1. Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi .....	10
1.1.1.2. Çevre Eğitiminin Tanımı .....	12
1.1.1.3. Çevre Eğitiminin Amaçları .....	17
1.1.2. Sürdürülebilir Gelişme ve Çevre Eğitimi .....	20
1.1.3. Çevresel Vatandaşlık .....	21
1.1.3.1. Geleneksel Vatandaşlık Anlayışı ve Dönüşümü ...	24
1.1.3.2. Çevresel Vatandaşlık ve Özellikleri .....	32
1.1.3.3. Çevresel Vatandaş ve Özellikleri .....	36
1.1.4. Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimi. ....	46
1.1.5. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi .....	51
1.2. Araştırmanın Amacı .....	53
1.3. Araştırmanın Önemi .....	55
1.4. Sınırlılıklar .....	55
1.5. Tanımlar .....	57
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	57
2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	65
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	65

<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b> .....	74
3.1. Araştırmanın Modeli .....	74
3.2. Evren ve Örneklem .....	79
3.3. Veri Toplama Araçları .....	86
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler .....	87
3.3.1.1. Görüşme Formunun Hazırlanması .....	88
3.3.1.2. Görüşmelerin Yapılması .....	90
3.3.2. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeyleri Aracı .....	92
3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu .....	93
3.3.2.2. Çevresel Bilgi Testi .....	93
3.3.2.3. Çevresel Tutum Ölçeği .....	97
3.3.2.3.1. Çevresel Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Süreci .....	97
3.3.2.3.2. Çevresel Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliği	101
3.3.2.3.3. Çevresel Tutum Ölçeğinin Madde Analizi	106
3.3.2.3.4. Çevresel Tutum Ölçeğinin Güvenirliği ...	108
3.3.2.4. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği ....	109
3.3.2.4.1. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeğinin Geliştirilme Süreci .....	109
3.3.2.4.2. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeğinin Yapı Geçerliği .....	111
3.3.2.4.3. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeğinin Madde Analizi .....	115
3.3.2.4.4. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeğinin Güvenirliği .....	117
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	118
3.4.1. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	118
3.4.2. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	120
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği .....	121
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR</b> .....	125



4.1. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Algılarına Yönelik Bulgular ....	127
4.1.1. Öğretmenlerin Çevresel Vatandaşlık Algıları .....	127
4.1.2. Öğrencilerin Çevresel Vatandaşlık Algıları .....	133
4.2. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanallarına Yönelik Bulgular .....	136
4.2.1. Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları ..	137
4.2.2. Öğrencilere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları ....	142
4.3. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde İlköğretimin Rolüne Yönelik Bulgular .....	146
4.4. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Bulgular .....	151
4.4.1. Öğretmenlere Göre İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci .....	151
4.4.2. Öğrencilere Göre İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci .....	161
4.5. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Derslere Yönelik Bulgular .....	168
4.5.1. Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler .....	169
4.5.2. Öğrencilerin Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler .....	174
4.6. Derslerdeki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Bulgular .....	179
4.6.1. Öğretmenlere Göre Derslerde Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci .....	181
4.6.2. Öğrencilere Göre Derslerde Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci .....	189
4.7. Öğretim Programlarında Çevresel Vatandaşlık Eğitiminin Yerine Yönelik Bulgular .....	194
4.8. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Bulgular .....	197
4.8.1. Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar .....	197

4.8.2. Öğrencilere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar .....	209
4.9. Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Önerilere Yönelik Bulgular .....	218
4.9.1. Öğretmenlerin Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Önerileri .....	219
4.9.2. Öğrencilerin Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Önerileri .....	237
4.10. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerine Yönelik Bulgular .....	249
4.10.1. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Bilgi, Çevresel Tutum ve Çevresel Sorumlu Vatandaşlık Davranışı Düzeyleri .....	250
4.10.2. Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeyleri .....	251
4.10.3. İlköğretim Öğrencilerin Çevresel Bilgi, Çevresel Tutum ve Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler .....	269
<b>BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>271</b>
5.1. Sonuçlar .....	271
5.1.1. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Algılarına Yönelik Sonuçlar .....	271
5.1.2. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanallarına Yönelik Sonuçlar .....	272
5.1.3. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde İlköğretim Rolüne Yönelik Sonuçlar .....	273
5.1.4. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Sonuçlar .....	274
5.1.5. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Derslere Yönelik Sonuçlar .....	275
5.1.6. Derslerdeki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Sonuçlar .....	276
5.1.7. Öğretim Programlarında Çevresel Vatandaşlık Eğitiminin	

Yerine Yönelik Sonuçlar .....	276
5.1.8. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Sonuçlar .....	277
5.1.9. Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Önerilere Yönelik Sonuçlar .....	277
5.1.10. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar .....	278
5.2. Tartışma .....	283
5.3. Öneriler .....	306
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	306
5.3.2. Yapılabilecek Araştırmalar Yönelik Öneriler .....	308
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>310</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>336</b>

## TABLO LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....	81
Tablo 3.2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Özellikleri .....	82
Tablo 3.3. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Okulların ve Uygulanan Ölçme Aracı Sayılarının Dağılımı .....	84
Tablo 3.4. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğrencilerin Özellikleri	85
Tablo 3.5. Çevresel Bilgi Testi Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı .....	95
Tablo 3.6. Çevresel Bilgi Testi Madde Analizi Sonuçları .....	97
Tablo 3.7. Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı .....	100
Tablo 3.8. Çevresel Tutum Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri .....	101
Tablo 3.9. Çevresel Tutum Ölçeği Faktörlerinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarları .....	104
Tablo 3.10. Çevresel Tutum Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	105
Tablo 3.11. Çevresel Tutum Ölçeği Faktörlerinin İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları .....	106
Tablo 3.12. Çevresel Tutum Ölçeği Faktörleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları .....	106
Tablo 3.13. Çevresel Tutum Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	107
Tablo 3.14. Çevresel Tutum Ölçeği'nin İç Tutarlık Analizi .....	108
Tablo 3.15. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'ni Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı .....	111
Tablo 3.16. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri .....	112
Tablo 3.17. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Faktörlerinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarları .....	113

Tablo 3.18.	Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri .....	114
Tablo 3.19.	Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Faktörlerinin İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları .....	115
Tablo 3.20.	Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Faktörleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları .....	115
Tablo 3.21	Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	116
Tablo 3.22	Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'nin İç Tutarlık Analizi .....	117
Tablo 4.1.	İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Genel Dağılımı .....	250
Tablo 4.2	Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri .....	251
Tablo 4.3.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Öğrenim Görülen Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları .....	252
Tablo 4.4.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları .....	254
Tablo 4.5.	Akademik Başarıya Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri .....	255
Tablo 4.6	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Akademik Başarıya Göre ANOVA Sonuçları .....	256
Tablo 4.7.	Baba Eğitim Düzeyine Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri .....	258
Tablo 4.8.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	259
Tablo 4.9.	Anne Eğitim Düzeyine Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri .....	260
Tablo 4.10.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	261

Tablo 4.11.	Ailenin Gelir Düzeyine Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri .....	262
Tablo 4.12.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	263
Tablo 4.13.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Çevresel Bir Etkinliğe Katılmaya Göre t-Testi Sonuçları .....	264
Tablo 4.14.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanlarının Çevreyle İlgili Bir Sosyal Kulüpte Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları .....	266
Tablo 4.15.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Bir Çevre Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları .....	267
Tablo 4.16.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Eko-Okulda Öğrenim Görme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları ....	269
Tablo 4.17.	Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları .....	270

## ŞEKİL LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
Şekil 3.1. Eş Zamanlı Çeşitleme Deseni .....	78
Şekil 3.2. Çevresel Tutum Ölçeği Scree Sınaması Grafiği .....	103
Şekil 3.3. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Scree Sınaması Grafiği .....	113
Şekil 3.4. Nitel Veri Analizi Süreci .....	119
Şekil 4.1. Araştırma Bulgularının Genel Görünümü .....	126
Şekil 4.2. Öğretmenlerin Çevresel Vatandaşlık Algıları .....	128
Şekil 4.3. Öğrencilerin Çevresel Vatandaşlık Algıları .....	133
Şekil 4.4. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları .....	137
Şekil 4.5. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde İlköğretimin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri .....	147
Şekil 4.6. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci .....	153
Şekil 4.7. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler .....	168
Şekil 4.8. Derslerde Çevresel Vatandaşlık Eğitimi .....	180
Şekil 4.9. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	198
Şekil 4.10. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri .....	210
Şekil 4.11. Öğretmenlerin Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Önerileri .....	220
Şekil 4.12. Öğrencilerin Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Önerileri .....	238
Şekil 4.13. Öğrenciler Tarafından En Beğenilen Etkinlikler .....	248

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle araştırmanın problemi, amacı ve önemi açıklanmıştır. Daha sonra ise araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırmaya ilişkin temel kavramlar tanımlanmıştır.

### 1.1. Problem

Çağımızda yaşanan ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler çevre koşullarını ve buna paralel olarak bireylerin yaşam biçimlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle son neslin yaşam süresi boyunca dünya, tarihin başka hiçbir döneminde görülmeyen hızda bir değişim süreci yaşamaktadır. Doğal olaylar bu sürecin bir parçası olmakla birlikte, değişimin temel kaynağı, insanların biyosferle olan etkileşimidir. Kasıtlı veya yanlışlıkla ortaya çıkan bu etkiler yıllar içerisinde insan hayatını değiştiren dramatik küresel değişimler yaratmıştır ve yaratmaya devam edeceği söylenebilir (Knapp, Volk ve Hungerford, 1995).

Küresel değişim sürecinde özellikle 20. yy'da şehirleşmiş toplumların artışı ile köyden şehre göçün hız kazanması ve şehirlerde oturan nüfusun artması, bu şehirlerde geçmişle kıyaslanamayacak ölçüde çevre kirliliğine neden olmuştur. Ardından sanayileşmenin yaygınlaşması ve endüstriyel üretimdeki artış ise kirliliğin yaygınlaşması sonucunu doğurmuştur. Ayrıca doğal kaynakların ve enerji kaynaklarının kıtlığı, hızlı nüfus artışı ve buna bağlı olarak besin üretiminin artan nüfusu beslemeye yetmeyeceği kaygısı günümüzde temel çevre sorunlarını oluşturmuştur (Keleş ve Hamamcı, 1998). Bilimsel ve teknolojik bakımdan daha büyük atılımların gerçekleştiği ve gelişmenin inanılmaz boyutlara ulaştığı bu yüzyıl ise (Akarsu, 2007) var olan çevre sorunlarının daha da derinleştiği, insanın ve doğal çevrenin yeni sorunlarla karşılaştığı bir dönem olmuştur.

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarını yaşadığımız günümüzde, sanayi toplumlarının ulaştıkları refah seviyelerini sürdürme istekleri, ekonomik rekabet, nüfus artışı, yeni



tüketim alışkanlıkları, insan unsurunun doğal çevre üzerindeki baskısını giderek artırmaktadır. En genel ifadeyle, insanların doğaya müdahale boyutları büyümekte, doğaya müdahalenin ve alınan kararların fiziksel sonuçları ulusal sınırları aşmaktadır. Özellikle uluslararası ekonomik etkileşimin artması, ulusal kararlardan doğan bu sonuçları daha geniş alanlara doğru büyütmektedir. Dünyanın pek çok yerinde insanlar çevreye verilmiş olan onarılmaz zararların yarattığı tehlikelerle karşı karşıyadır. Bu zararlar insanlığın gelişimini tehdit etmektedir (Sarıkaya, 2006).

Karbondioksit gazının artışı sonucunda meydana gelen küresel ısınma ve iklim değişikliği, kanser yapıcı ışınları süzen ozon tabakasının incilmesi, su kirliliği ve azalan su kaynaklarının bilinçsiz tüketimi, tropik ormanların tahrip edilmesi nedeniyle ortaya çıkan milyonlarca bitki ve hayvan türünün yok olması veya yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalması, toprağın yanlış kullanımı, ormanların azalması ve Çernobil gibi büyük çaptaki nükleer kirlenmeler insanlığın gelişimini tehdit eden temel sorunlara örnek oluşturmaktadır (Kışlalıoğlu ve Berkes, 2007; Knapp vd., 1995). Bunların yanı sıra, asit yağmurları, çölleşme, toksik atıklar, dünya ekosistemi çapındaki DDT kirlenmesi ve denizlerdeki petrol ve cıva kirlenmesi ise uluslararası boyutlarda, dünyanın geniş bölgelerini etkileyen (Kışlalıoğlu ve Berkes, 2007) diğer çevresel sorunlar olarak belirtilebilir.

Evrenin bilinçsizce ve hoyratça kullanımını içeren nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan ve çıkmaya devam eden (Daştan, 1999; Kuzu, 2008) bu çevresel sorunlar insanoğlunun yeryüzüyle olan politik, sosyal, dinsel ve ekonomik ilişkilerinin ürünüdür. Tarım, ormancılık, enerji üretimi ve kullanımı, nüfus artışı ve insanın çevreyle ilgili diğer etkinlikleri dünyanın kendi atmosferinin yanı sıra, kara ve su ekosistemlerini de küresel ölçekte değiştirmiştir. Küresel değişimin ürünü olan bu temel sorunlar ve bunların yol açtığı sonuçların milyonlarca insan için uyarı niteliği taşıdığı söylenebilir (Knapp vd., 1995). Çünkü gerçekte çevre sorunları nedeniyle bozulan doğal dengenin en fazla zarar verdiği canlıların başında insanlar gelmektedir (Özdemir, 1997; Kuzu, 2008). Buna göre bir yandan insan, yaşadığı, barınıp beslendiği çevreyi etkileyerek dengesini bozmakta; diğer yandan dengesini bozduğu bu doğal çevrenin etkisinde kalarak yaşamını tehlikeye sokmaktadır (Özdemir, 1997). Zamanla bu durumun farkına varan insanoğlu geleceğine

yönelik kaygı duymaya başlamış ve toplumlarda oluşan bu gelecek kaygısı insanların çevre sorunlarına daha ciddi olarak eğilmelerini sağlamıştır (Keleş ve Hamamcı, 1998).

1970'li yıllardan itibaren doğa üzerindeki baskının giderek artması dünya kamuoyunun çevreye olan duyarlılık ve ilgisini arttırmıştır. Yarınlarını güvence altına almak isteyen insanoğlu, çevre sorunlarıyla daha yakından ilgilenmeye başlamış ve bu sorunları değişik çalışma ve etkinliklerle toplumların gündemine getirmiştir (Keleş ve Hamamcı, 1998; Dilek, 2008). Diğer bir deyişle, çevre sorunlarının sebep olduğu bazı sonuçların evrenselliğinin anlaşılması küresel anlamda bir çevre bilincini de ortaya çıkarmıştır. Çünkü daha önceleri su ve hava kirlenmesi olarak görülen ve daha çok sanayi bölgelerinde rastlanan çevre sorunlarının toksik atıklardan ozon tabakasının incelmesine, doğadaki biyolojik zenginliğin yok olmasından iklim değişikliklerine ve deniz ve okyanusların kirlenmesine kadar çok geniş bir alana uzandığı görülmüştür. Ayrıca çevre kirliliğinin sadece insanların fiziksel ve psikolojik yapısını tehdit etmediği; medeniyet ve kültürel varlıkları da tehdit ettiği ortaya çıkmıştır. Dahası bu sorunların sadece zengin ve gelişmiş ülkeleri değil; gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkeleri de aynı derecede etkilediği ortaya çıkmıştır (Morgil, Oskay ve Göktaş, 2005).

Çevre sorunlarının etki ve sınırlarının tahmin edilenden daha geniş alanlara yayıldığına farkına varılması, toplumları bu sorunların giderilmesine yönelik kalıcı çözümler aramaya yöneltmiştir. Bu noktada bireylerin eğitilmesi sorunların kalıcı çözümünün anahtarı olarak görülmüştür. Çünkü toplumların yaşam düzenini temelinden değiştiren ve birbirinden çok farklı olan gelişim aşamalarının, sadece bir tane değişmeyen özelliğinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu özelliğin, insanoğlunun doğayı tahrip eden tutum ve davranışlarının sürekliliği olduğu söylenebilir (Çepel ve Ergün, t.y.). Dolayısıyla bu büyük çevre sorunlarını engellemenin yolu insanların günümüzde ve gelecekte alışıla gelmiş düşünce ve davranışlardan vazgeçmesiyle olanaklı görünmektedir. Bu yüzden, insanların hiç zaman kaybetmeden, söz konusu çevre problemlerine çözüm bulmak için üzerlerine düşeni yapması gerekmektedir. Bu durum ancak, insanların çevreye yönelik davranışlarının değişmesi ile sağlanabilir. Davranış değişimlerinin yönünün ise küresel değişim sorunlarının çözümüne veya kısmen

çözümüne katkıda bulunacak bir şekilde olması gerektiği söylenebilir (Erten, 2003; Knapp vd., 1995).

Davranışların değişmesi tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, çevre konusunda bilinçli ve duyarlı, olumlu tutum ve değer yargılarına sahip bireyler yetiştirmeye yönelik çevre eğitimi bu sorunların çözümü için en etkili yol olarak değerlendirilebilir (Erten, 2003; Uzun ve Sağlam, 2006). Nitekim artık çevre sorunlarının kalıcı çözümünde en uygun yolun çevre eğitimi olduğuna dair bir görüş birliği de oluşmuştur (Doğan, 1998; Knapp vd., 1995). Ancak bu noktada yanıt aranan soru nasıl bir çevre eğitimi verilmesi gerektiğidir. Çünkü 1970'lerden günümüzde kadar olan süreçte güç kazanan çevre eğitimi anlayışına karşın gittikçe derinleşen çevre sorunları, çevre konusunda eğitim vermeye yönelik farklı arayışları da beraberinde getirmiştir.

“Nasıl bir çevre eğitimi?” sorusu günümüzde alanyazında yeniden güçlenen vatandaşlık kavramıyla ele alınmaktadır. Nitekim çevreye yönelik olumsuz gelişmelere bağlı olarak vatandaşlığa dair alternatif ve bütüncü yaklaşım olarak tanımlanan “çevresel vatandaşlık” kavramına son yıllarda artan bir ilgi gösterilmektedir (Bell, 2005). Bu ilginin kaynağı bireylerin günlük yaşamındaki davranışlarıyla çevre üzerinde büyük etkiler yaratabileceğinin farkına varılmasıyla açıklanmıştır. Bu anlayışa göre her birey, her gün çevre üzerinde bir etkiye sahiptir. Burada anahtar nokta bu etkinin olumlu yönde bir etki olmasıdır. Dolayısıyla dünya üzerindeki her birey, bireysel olarak ya da bir örgüt veya toplumun üyesi olarak davranışlarının sorumluluğunu almalı, birlikte çalışmalı ve iyi “çevresel vatandaş” olmalıdır. Eğer herkes üstüne düşeni yaparsa dünya daha iyi bir yer olacaktır (Environment Canada, t.y).

Görüldüğü gibi güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşın çevresel korumaya ilişkin niteliklere sahip olması gerekmektedir. Dünya’da ve Türkiye’de, günümüz bireylerinin çevreye yönelik sorumluluklarının farkına varabilmeleri ve bu sorumlulukları vatandaşlık özellikleri içinde görüp benimsemeleri önem taşımaktadır. Çünkü çevre sorunlarının günümüz dünyasını tehdit eden en önemli etmen haline gelmesi her bireyin vatandaş olarak daha çok sorumluluk üstlenmesini gerektirmiştir.

Bu yönde değişen vatandaşlık anlayışına bağlı olarak çevre eğitiminin vatandaşlık eğitiminin bir boyutu olarak düşünülmesi ve okullarda öğrencilere çevreye ve çevre sorunlarına karşı olumlu davranışların vatandaşlık sorumlulukları ile bütünleştirilerek kazandırılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapılacak çalışmalara bir öngörü kazandırması bakımından eğitim kurumlarındaki mevcut durumun eleştirel bir bakış açısıyla belirlenmesi ya da gözden geçirilmesi gerekmektedir.

### **1.1.1. Çevre Eğitimi**

Güncel çevre sorunlarının temel kaynağını insan-doğa ilişkileri oluşturmaktadır. Başlangıçta insan sadece yaşamak için doğa güçlerine karşı savaşırken son zamanlarda doğaya egemen olma hırsına kapılmış ve doğal kaynakları hızla tüketmiştir. Bu durumda dikkat edilmesi gereken nokta insan kaynağının geliştirilmesidir. Bu ise ancak gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması ile olanaklıdır (Daştan, 1999). Dolayısıyla çevreye yönelik bir duyarlılık ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi için başarılı bir çevre eğitime gereksinim duyulmaktadır. Nitekim bu gereksinimin farkına varılması çevre eğitimi kavramının tanımlanmasına ve gelişimine ortam hazırlamıştır.

#### **1.1.1.1. Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi**

Çevre eğitimi, diğer tüm disiplinler gibi toplumun değişen gereksinimlerini karşılayabilmek için amaç, içerik ve yaklaşım boyutlarında değişimler geçirmiştir. Önceleri sadece ekosistem ve doğal çevrenin işleyişini anlamaya odaklanan, bu kapsamda doğa eğitimi veya fen eğitimi ile eşdeğer tutulan çevre eğitimi, bozulan doğal çevre ve çeşitli çevre sorunları hakkındaki kaygıların arttığı 1960'lı yılların sonlarından itibaren geleneksel doğa çalışmalarından ayrılarak çevresel değer ve davranışlar üzerine odaklanmış; öğrencilere sadece doğaya yönelik bilgi kazandırmayı değil, çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutum kazandırmayı temel amaç olarak benimsemiştir (Tang, 2004). Bu yapısal değişimin başlangıcı ve aşamaları ise çeşitli ulusal ve uluslararası toplantıların etkisiyle olmuştur.

Çevreye bir bütün olarak evrensel düzeyde sahip çıkılması ve çevre sorunlarının daha derinlemesine ele alınarak çözümlerinin bulunmasına yönelik araştırma ve tartışmalar 1970'li yıllardan sonra artmış (Nazlıoğlu, 1991; Yıldırım, 1997), 1972 *Stockholm Dünya Çevre Konferansı* ile ayrı bir önem ve hız kazanmıştır (Yıldırım, 1997). Hem dünya çevre politikasının (Keleş ve Hamamcı, 1998; Zilelioğlu, 1991) hem de çevre eğitiminin (Palmer, 1998; Palmer ve Neal, 1994) dönüm noktası sayılan bu konferanstan sonra çevre bilincine yönelik giderek artan ilgi, konunun ulusal ve uluslararası düzeyde yasal nitelik kazanmasını sağlamıştır (Nazlıoğlu, 1991).

Stockholm Dünya Çevre Konferansı sonrasında, 1973 yılında *Birleşmiş Milletler Çevre Eğitim Programı (UNEP)* adı altında merkezi Kenya'nın başkenti Nairobi'de yer alan devamlı bir komisyon kurulmuş ve bundan sonraki çevresel etkinlikleri düzenleme ve uluslararası çevre koruma çalışmalarının eşgüdümünü sağlama görevi bu komisyona verilmiştir (Kaplan, 1999; Zilelioğlu, 1991). UNESCO/UNEP, Stockholm Konferansı'nda belirlenen tavsiyelere uygun olarak 1975'te *Uluslararası Çevre Eğitimi Programı*'nı (IEEP) uygulamaya koymuştur (Knapp vd., 1995; UNESCO-UNEP, 1985). Amacı; çevre eğitimi alanındaki bilgi, araştırma ve deneyimlerin paylaşımı, personel eğitimi, program ve materyallerin geliştirilmesi ile çevre eğitimi alanındaki uluslararası işbirliğini desteklemek (UNESCO-UNEP, 1985) olarak belirlenen IEEP, çevre eğitimine yönelik pek çok bölgesel seminer ve konferans düzenleyerek dünyanın ihtiyaçlarına yönelik bir çevre eğitimi perspektifinin oluşturulmasına katkı sağlamıştır (Knapp, vd., 1995).

IEEP'in bu yöndeki çalışmalarından biri olan ve 1975 yılında Belgrat'ta düzenlenen uluslararası çalıştayda (UNESCO-UNEP, 1975) yayınlanan *Belgrat Bildirisi* ile çevre eğitimi programlarına yönelik bazı temel ilkeler oluşturulmuştur (UNESCO-UNEP, 1985). Bu çalıştayın ardından ise çevre eğitimi konusunda ilk uluslararası toplantı, 1977'de UNESCO-UNEP işbirliği ile Tiflis'te yapılmış (UNESCO, 1978); toplantıda Belgrat'ta alınan kararlar geliştirilerek çevre eğitimine yönelik dünya genelinde izlenebilecek temel tanım, amaç ve özelliklerinin belirlenmesine çalışılmıştır (Knapp vd., 1995; Palmer, 1998).

Çevre eğitimi alanındaki çalışmaların başlangıcı olan söz konusu iki belge çevre eğitimi için uluslararası alanda kabul edilen bir temel sağlamış (Thomson, Hoffman ve Staniforth, 2010) ve 1978'den günümüze çevre eğitimi alanında yapılan uygulamaların çoğuna dayanak oluşturmuştur (North American Association for Environmental Education-NAAEE, 2004a; 2004b). Özellikle *Tiflis Konferansı*, yerel ve ulusal çevre eğitimi yasalarının gelişimi için bir başlangıç noktası olarak çevre eğitimine ilişkin, olarak dünyanın büyük çoğunluğunda benimsenen genel hedef, amaç ve ilkeleri belirlemiştir (Fien ve Tilbury, 1996). Nitekim dünya genelinde çok çeşitli çevre eğitimi programı var olmasına rağmen bu programların çoğu Tiflis Konferansı'nda alınan kararlarla uyumludur (Knapp vd., 1995).

Tiflis'ten on yıl sonra 1987 yılında Dünya Çevre ve Gelişme Komisyonu (WCED) tarafından *Ortak Geleceğimiz (Our Common Future)* adlı rapor yayınlanmıştır (Palmer, 1998; Palmer ve Neal, 1994). Komisyon başkanının Norveç Başbakanı Gro Harlem Brundtland olmasından dolayı *Brundtland Raporu* olarak da adlandırılan (Alkış, 2009; Özdemir, 1997) bu rapor çevre eğitimi için daha net ve daha geniş bir kitleye hitap edebilecek bir çevre koruma odağı sağlayan *ekolojik sürdürülebilir gelişme* kavramını oluşturmuş ve bu kavramın sınırlarını belirlemiştir (Environment Protection Authority-EPA, 1996). Aynı yıl UNESCO ve UNEP işbirliğiyle Moskova'da gerçekleştirilen *Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi*'nde öncelikle Tiflis Konferansı sonrası gösterilen ilerleme ve gelişmeler ele alınmıştır. Kongrede ayrıca ekolojik çevrenin durumu ve eğitimsel yansımaları ile uluslararası çevre programlarının çevre eğitimiyle olan ilişkileri ve Tiflis Bildirisi çerçevesinde 1990'lı yıllarda yürütülecek çevre eğitime yönelik uluslararası politikanın belirlenmesi üzerinde durulmuştur (Budak, 2008; Ünal ve Dımışkı, 1999).

Stockholm Dünya Çevre Konferansı'nın 20. yıldönümünde (3-14 Haziran 1992) Rio de Janeiro'da *Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı*, diğer adıyla *Rio Dünya Çevre Zirvesi (Rio Earth Summit)* düzenlenmiştir. Geçen 20 yılın genel bir değerlendirmesinin yapıldığı bu konferansta geleceğe yönelik politikalar belirlenmiştir (Keleş ve Hamamcı, 1998; Palmer, 1998; Palmer ve Neal, 1994). Dünya Çevre Zirvesi, 1972 Stockholm Dünya Çevre Konferansı'ndan sonra, küresel düzeyde ikinci büyük

çevre konferansıdır (Özdemir, 1997). Bruntland Raporu ile dünya gündemine giren “sürdürülebilir gelişme” kavramı ile ilgili uluslararası düzeydeki ilk bütünsel yaklaşımların sergilendiği konferansta, ayrıca, çevre ve kalkınma stratejileri tüm alt başlıkları ile irdelenerek, bunların karşılıklı etkileşimlerinin sorgulandığı *Gündem 21* (*Agenda 21*) olarak adlandırılan eylem planı geliştirilmiştir. Konferansın diğer çıktıları arasında ise, *Rio Bildirgesi*, *İklim Değişikliği Sözleşmesi*, *Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi* ve *Orman Prensipleri* yer almaktadır (Alkış, 2009; Keleş ve Hamamcı, 1998; Özdemir, 1997).

1992 Rio Dünya Çevre Zirvesi sonrasında çevre eğitimi, *sürdürülebilirlik için eğitim* olarak kavramsallaştırılmış (Haan ve Harenberg, 1999’dan aktaran Rauch, 2002) ve bu tarihten sonra çevre eğitimine yönelik çoğu çalışma Belgrad ve Tiflis’e ek olarak Gündem 21’de alınan kararlara dayandırılmıştır (Simmons, 2001). Zirve sonrasında sürdürülebilirlik kavramının çevre politikaları ve çevre eğitimi çalışmalarının temelini oluşturması sonucunda bu tarihten sonraki çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik tüm toplantılar sürdürülebilirlik üzerine odaklanmıştır. Örneğin 1997 yılında, BM Sürdürülebilir Gelişme Komisyonu’nun çalışma programının uygulanmasına katkı sağlamak için, Yunanistan’ın Selanik kentinde, *Uluslararası Çevre Toplum Konferansı: Sürdürülebilirlik için Eğitim ve Toplum Bilinci* başlıklı bir konferans düzenlenmiştir. Konferansın sonuç bildirgesinin eğitim ile ilgili maddeleri arasında; Tiflis Bildirisi’nin tümüyle geçerli olduğu belirtilmiş ve sürdürülebilir gelişme konusunda eğitimde yapılması gereken düzenlemeler için ilkeler oluşturulmuştur (Rush vd., 1999; Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001). Son olarak 26 Ağustos-4 Eylül 2002 tarihleri arasında Güney Afrika Cumhuriyeti’nin Johannesburg kentinde düzenlenen *Dünya Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi* ise, Rio’da yapılan konferansta alınan kararların uygulanmasında yaşanan sorunlara çözüm bulmayı amaçlamıştır (Alkış, 2009).

Türkiye’de ise, çevre konusunda ulusal politikalar geliştirilmesi gereği, ilk defa 1972 yılında düzenlenen Stockholm Dünya Çevre Konferansı’ndan sonra ortaya çıkmıştır (Bilgi, 2008; Görmez, 1991). Bu doğrultuda, çevre kavramı ilk kez 1973-1977 yılları arasında kapsayan *III. Beş Yıllık Kalkınma Planı*’nda ele alınmış ve bu tarihten sonraki kalkınma planlarında çevre sorunlarına ayrı bir yer verilmiştir (Egeli, 1996). Ancak

konuya ilişkin ilk ciddi düzenlemeler ve teşkilatlanmalar 1982 Anayasası ile başlamış ve çevre koruma kavramı ilk defa anayasaya girmiştir. Anayasanın 56. maddesi doğrultusunda ortaya çıkan “çevre hakkı” kavramı ile beraber bu alana ilişkin çalışmalar da hız kazanmıştır (Bilgi, 2008; Yıldırım, 1997).

Çevre Kanunu’na kaynaklık eden 56. Maddede “Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir” denilmektedir. Ayrıca “Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir” hükmü ile çevrenin korunması anayasal bir hak (Görmez, 1997, s.143) ve sorumluluk haline getirilmiştir. Doğrudan çevrenin korunmasına yönelik ilk düzenleme ise 9 Ağustos 1983 tarihinde kabul edilen 2872 sayılı Çevre Kanunu’dur (MEB, 1992). Anayasa ve ona paralel olarak çıkartılmış olan Çevre Kanunu, çevrenin korunması ve geliştirilmesi için hem devlete hem bireylere aktif olarak katılmaları gereken bir görev vermekte ve çevre hakkını birçok gelişmiş ülkede kabul edilen çağdaş bir yaklaşımla ele almaktadır (Gezmiş ve Çarıkçıoğlu, 2007).

İlk kez çevre kavramına yer verilen *III. Beş Yıllık Kalkınma Planı*’ndan günümüze, kalkınma planlarında çevreye ilişkin bölümler yer almıştır. Örneğin *IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı*’nda çevrenin gelişme sürecinde önemli bir öge olduğuna değinilmiş ve çevre sorunlarının ortaya çıkmadan önlenmesine öncelik verilmesi gerektiği düşüncesine vurgu yapılarak “önleyici çevre politikası modeli” benimsenmiştir (Keleş, 1997b). Rio zirvesinin ardından 1994 yılında T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı tarafından hazırlanan *VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu*’nda ise çevre eğitimi ana hatları ile ele alınmıştır (Doğan, 1998; Güler, 2007’den aktaran Güler, 2009). Kamuoyunun çevreye yönelik uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışları sergileyebilmesi için örgün ve yaygın eğitim kapsamında neler yapılması gerektiğine ilişkin planlamaları içeren (Doğan, 1998) bu rapor ile çevre eğitime yönelik benzer çabaların, Türkiye’de de ivme kazandığı görülmüştür (Güler, 2007’den aktaran Güler, 2009).

Bu gelişmeler doğrultusunda özellikle Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında “Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü”



imzalanarak yürürlüğe konulmuş ve protokol çerçevesinde gerekli çalışmalar başlatılmıştır. Bu protokol kapsamında çevrenin öneminin günümüzde hızla artmasına bağlı olarak çevre eğitiminin anaokullarından başlatılarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sistemli ve düzenli bir şekilde devam etmesinin önemli sonuçlar kazandıracığı düşüncesi dile getirilmiş ve çevre eğitimine yönelik şu çalışmaların yapılması kararı alınmıştır (Türkiye Çevre Atlası, 2004, s. 456):

- Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla uygulamalı çevre eğitimine ağırlık verilmesi,
- Ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerde çevre bilincinin geliştirilmesi için çevre eğitime yer verilmesi,
- Ortaöğretim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygun görülen programlarda Çevre Dersinin haftada bir saat olmak üzere zorunlu ders olarak ders programlarında yer alması,
- Mesleki Teknik Eğitim Programları'nda olduğu gibi Çıraklık Eğitim Programları'nda da çevre konularına yer verilmesi,
- Ülke genelinde tüm öğretmen ve öğrencilerin çevre konusunda bilgilendirilmelerinin sağlanması amacıyla çevre eğitimine yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi.

Dünyadaki ve Türkiye'deki çevre eğitiminin tarihsel gelişimi incelendiğinde sürekli kendini yenileyen ve yeni arayışlar içeren bir sürecin olduğu görülmektedir. Kavramın uluslararası alanda tanınip ilk defa tanımlanmasından günümüze kadar geçen 40 yıllık süreçte çevreye yönelik kaygıların artışına paralel olarak ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların arttığı da söylenebilir. Bu bağlamda çevre eğitiminin bu gelişim ve değişim süreci içerisindeki dönüşümünü ele almak gerekmektedir.

#### **1.1.1.2. Çevre Eğitiminin Tanımı**

Çevre eğitimi kavramı ilk olarak 1969 yılında William B. Stapp liderliğindeki bir komisyon tarafından tanımlanmış ve bu tanım sonraki tanımlama çalışmaları için bir temel oluşturmuştur (Disinger, 2001). Bu tanıma göre çevre eğitimi, “biyofiziksel çevre ve çevre sorunları hakkında bilgili, var olan sorunların çözümüne nasıl yardımcı olunacağına farkında olan ve bu yönde çalışmaya istekli vatandaş yaratmayı amaçlayan bir süreçtir” (Stapp vd., 2001, s.34). Bu tanımdan günümüze kadar olan süreç içerisinde çevre eğitimi farklı araştırmacılar tarafından da birçok kez tanımlanmıştır. Ancak çevre eğitimine ilişkin en yaygın kabul gören tanım, Tiflis Konferansı'nda yapılan tanımdır.

Burada çevre eğitimi, “çevre ilgili sorunlar hakkında bireylerin bilgi ve farkındalığını arttıran, sorunları değerlendirebilmek için gereken becerileri geliştiren ve sorumlu eylemlerde bulunma ve bilgiye dayalı kararlar almaya yönelik tutum, motivasyon ve sorumluluğa teşvik eden bir öğrenme süreci” olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1978’den aktaran Bartosh, 2003, s.4; Kışoğlu, 2009, s.3). Bu tanımın ardından yapılan ve halen yapılmaya devam edilen çevre eğitimine ilişkin tanımlar Tiflis Bildirisi’nin hedef, amaç ve ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiştir (Fien ve Tilbury, 1996).

Palmer ve Neal (1994, s.2) çevre eğitimini, “insanoğlu ile onun kültürel ve fiziksel çevresi arasındaki birbiriyle ilişkili bağlantıları anlamak ve takdir etmek için gerekli olan beceri ve tutumların geliştirilmesine yönelik değerlerin tanınması, tanımların açıklanması” olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü gibi çevre eğitiminde, insanoğlu, kültür ve doğa arasındaki karşılıklı bağlılık vurgulanmaktadır. Buna göre çevre eğitimi karar verme süreçlerini içeren uygulamaları, özbiş gelişimini, çevresel etik ve davranışın biçimlendirilmesini ve çevresel değerlendirme becerilerinin gelişimini kapsamaktadır (Bartosh, 2003).

Çevre eğitime ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, çevre eğitiminin, insanlar ve çevreleri (doğal, yapay, kültürel ve teknolojik) arasındaki ilişkilere yönelik farkındalık ve anlayış geliştirmeyi amaçlayan bir süreç olduğu konusunda görüş birliği sağlandığı görülmektedir (The National Environmental Education Advisory Council-NEEAC, 1996). Ayrıca yapılan tanımlardaki anahtar kavramlar; farkındalık, bilgi ve anlayış, beceriler, değerler, tutumlar, uygulama ve davranış olarak sıralanabilir. Eğitimsel bakış açısıyla, davranış değişimi bu boyutların hepsinde gerçekleşen bir öğrenme etkileşimiyle oluşabilir (EPA, 1996). Dolayısıyla çevre eğitimi etkinlikleri ile bir yandan çevreye yönelik gerekli biliş, duyuş ve davranış biçimlerinin kazandırılması amaçlanırken diğer yandan ise, bunlara paralel olarak öğrencilerde deneyimleme, aktif katılım, sorumluluk ve görev alma gibi kişilik geliştirici süreçler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu açıdan, çevre eğitimi, genel eğitim sisteminin belirli bir bölümü ve konusu olmaktan öte, çevreyle uyumlu biçimde yaşama iradesi ve becerisinin kazandırıldığı bir uygulama alanı olarak ele alınabilir (Özdemir, 2007).

Genel olarak değerlendirildiğinde çevre eğitiminin, çevreyle ilgili olayları anlamak ve gerekli davranışları göstermek için insanların yaşamları boyunca kullanabilecekleri beceri ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Ayrıca sorunları tanımlamak, araştırmak, analiz etmek, alternatif çözüm yollarını belirlemek ve değerlendirmek için gereken diğer üst düzey düşünme becerileriyle birlikte eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Çevre eğitimi, çevresel koşulları geliştirmek için öğrencilerin hem bireysel hem de toplu olarak çalışma yeterliklerini geliştirmelidir (NEEAA, 2004a). Çevre eğitiminin söz konusu işlevlerini ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi ise çevre eğitiminin amaçlarının belirlenmesini ve değerlendirilmesini gerektirmektedir.

### **1.1.1.3. Çevre Eğitiminin Amaçları**

Çevre eğitimi, yöresel, bölgesel, ulusal ve küresel sorunlardan haberdar olan, bu sorunlara duyarlılık ve ilgi ile yaklaşan, bu sorunların çözümü için gönüllü olarak çaba gösteren, ekolojik kültürü, çevre ahlâkı ve çevre bilinci düzeyi yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Atasoy, 2006). Birçok çevre sorununun temel kaynağını bireylerin sorumsuz çevresel davranışları oluşturmaktadır. Ancak, mevcut çevre sorunlarının kaynağı birey olduğu gibi, bu sorunların ortadan kaldırılmasındaki aktif rol alıcı da bireydir (Bradley, Waliczek ve Zajicek, 1999). Bu nedenle pek çok çevre eğitimcisi tarafından (Culen, 2001; Leeming, Dwyer, Porter ve Cobern, 1993; NEEAC, 1996; Winther, 2001; Zelenzy, 2001) çevre eğitiminin temel amacı sorumlu çevresel davranış geliştirmek olarak kabul edilmektedir. Bu temel amaca bağlı olarak çevre eğitimi programlarının etkinliği çevresel davranış üzerindeki etkileri çerçevesinde değerlendirilmektedir (EPA, 1996).

Çevre eğitiminin amaçlarının belirlenmesine yönelik olarak çok sayıda araştırmacı farklı girişimlerde bulunmuştur. Yapılan çalışmaların temelini ise Belgrat Bildirisi ve Tiflis Konferansı'nda alınan kararlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda Belgrat Bildirisi'nde çevre eğitiminin genel hedefleri ve sınıflandırılmış amaçları belirlenmiş (UNESCO-UNEP, 1975); Tiflis Konferansı'nda ise, bu hedef ve amaçlara son biçimi verilmiştir. Bu doğrultuda günümüzde çevre eğitiminin amaçlarına yönelik yapılan

çalışmaların hemen hepsi Tiflis Konferansı'ndaki sınıflamadan yararlanmaktadır. Tiflis Konferansı'nda çevre eğitime yönelik olarak belirlenen hedefler şunlardır:

1. Kentsel ve kırsal alanlarda ekonomik, sosyal, siyasi ve ekolojik dayanışmaya yönelik ilgi ve farkındalığı geliştirmek.
2. Her bireye çevreyi koruma ve geliştirmeye yönelik gereksinim duyulan bilgi, değer, tutum, sorumluluk ve becerileri kazanmaya yönelik olanak sağlamak.
3. Çevreye karşı bir bütün olarak bireylerin, grupların ve toplumun genelinin davranışlarını geliştirmek (UNESCO, 1978).

Tiflis Konferansı'nda belirlenen söz konusu genel hedefler kapsamında çevre eğitiminin somut ve belirgin amaçları olarak ifade edilen (Akyüz, 1980) eğitimsel amaç kategorileri ise şu şekilde sıralanmaktadır (UNESCO, 1978):

- *Farkındalık (Bilinç)*: Bireylerin ve sosyal grupların tüm çevre ve çevre sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmalarına yardım etmek.
- *Bilgi*: Bireylerin ve sosyal grupların çevre ve çevre sorunları hakkında temel anlayış ve deneyim sahibi olmalarına yardım etmek.
- *Tutum*: Bireylerin ve sosyal grupların çevreye yönelik kaygıları içeren duygu ve değerler ile çevreyi korumaya ve iyileştirmeye yönelik etkin katılım motivasyonunu kazanmalarına yardım etmek.
- *Beceri*: Bireylerin ve sosyal grupların çevre sorunlarını tanımlama ve çözme becerilerini kazanmalarına yardım etmek.
- *Katılım*: Bireylere ve sosyal gruplara çevre sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalara aktif olarak katılabilecekleri olanaklar sağlamak.

Tiflis Konferansı'nda belirlenen söz konusu amaçlar doğrultusunda dünya çapında çevre eğitime yönelik temel hedef ve amaçlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ilk kez 1980 yılında Hungerford, Peyton ve Wilke tarafından Tiflis Konferansı'nda belirlenen amaçlar doğrultusunda çevre eğitiminin yapısını somutlaştırmak ve çevre eğitiminde program geliştirme çalışmalarına rehberlik etmek amacıyla çevre eğitiminin genel hedef ve özel amaçları oluşturulmuştur. Hungerford, Peyton ve Wilke (1980) tarafından yapılan bu sınıflamada genel bir hedef altında dört alt hedef düzeyi belirlenmiştir. Buna göre çevre eğitiminin genel hedefi, "yaşamın ve

çevrenin kalitesi arasında dinamik bir denge kurmaya yönelik olarak bireysel ve toplu olarak çalışmaya istekli, çevresel açıdan bilgili, becerikli ve kendisini adanmış vatandaşlar olmaları için bireylere yardım etmek”tir (Knapp vd., 1995, s.6). Bu genel hedef doğrultusunda oluşturulan sınıflandırılmış hedef düzeyleri ise şu biçimdedir (Hungerford vd., 2001; Hungerford ve Volk, 2001; Hungerford, Volk ve Ramsey; 1994; Knapp vd., 1995):

*Hedef Düzeyi I: Ekolojik Temeller.* Bu düzey, çevresel sorunlara yönelik doğru kararlar verebilmeleri için öğrencilerin yeterli ekolojik bilgiyle donatılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Çevre eğitimi gören öğrencilerin eğitim süreleri sonunda, bu hedef düzeyinde aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmaları beklenir:

1. Bireyler, populasyonlar, komüniteler, ekosistemler, biyojeokimyasal döngüler, enerji üretimi ve akışı, bağınlaşma, niş, uyum sağlama, ardıllık, homeostasis ve ekolojik bir değişken olarak insanı da içine alan temel ekolojik kavramları kullanma.
2. Çevre sorunlarının analizinde ekolojik kavramlar bilgisini kullanma ve ilgili ekolojik ilkeleri tanıma.
3. Çevre sorunlarına yönelik alternatif çözüm önerilerinin ekolojik sonuçları hakkında kestirimde bulunurken ekolojik kavram bilgisini kullanma.
4. Çevre sorunlarının incelenmesi, değerlendirilmesi ve çözüm bulunmasına yönelik yapılan çalışmalarda uygun bilimsel veri kaynaklarını seçip kullanabilmek için gereken ekolojik ilkeleri anlama.
5. Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yapılan çalışmalarda ekolojik kavram bilgisini kullanma ve ilgili ekolojik ilkeleri tanımlama.

*Hedef Düzeyi II: Kavramsal Bilinç-Olaylar ve Değerler.* Bu düzey, bireysel ve toplu eylemlerin yaşam ve çevre kalitesi arasındaki ilişkileri nasıl etkilediğine ilişkin kavramsal farkındalık geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, araştırma, değerlendirme, değer açıklama, karar verme ve vatandaşlık davranışı yoluyla çözülebilecek çevresel sorunları bireysel ve toplu eylemlerin nasıl etkileyebileceğine ilişkin kavramsal bir bilincin gelişimine de rehberlik etmektedir. Çevre eğitimi gören öğrencilerin eğitim süreleri sonunda, bu hedef düzeyinde aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmaları beklenir:

1. İnsanın kültürel etkinliklerinin (dinsel, ekonomik, politik, sosyal vb.) çevreyi nasıl etkilediğini ekolojik bir bakış açısıyla anlama ve başkalarına anlatma.
2. Bireysel davranışların çevre üzerindeki etkilerini ekolojik bir bakış açısıyla anlayabilmeli ve başkalarına anlatma.
3. Çeşitli yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası çevre sorunlarını ve bu çevre sorunlarının ekolojik sonuçlarını tanımlama.
4. Önemli çevre sorunlarını gidermeye yönelik geçerli alternatif çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının kültürel ve ekolojik sonuçlarını tanımlama ve başkalarına anlatma.
5. Çevre sorunlarıyla ilgili doğru karar alabilmek için bir ön koşul olarak, çevre sorunlarını inceleme ve değerlendirmenin gereğini anlama.
6. Çevresel sorunlarda farklı inanç ve değerlerin rolü ile karar verme süreçlerinde etkili olan bireysel değerlerin önemini anlama.
7. Çevre sorunlarının çözümünde, sorumlu vatandaş davranışına duyulan gereksinimi anlama.
8. Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde başarılı olabilecek sürdürülebilir gelişme senaryolarını oluşturma ve tanımlama.

*Hedef Düzeyi III: İnceleme ve Değerlendirme.* Bu düzeyde, öğrencilerin çevresel sorunları inceleyebilmeleri ve bu sorunlara yönelik alternatif çözüm yollarını değerlendirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilerin gelişimi sağlanmaya çalışmaktadır. Çevre eğitimi gören öğrencilerin eğitim süreleri sonunda, bu hedef düzeyinde aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmaları beklenir:

1. Sorunları belirlemek, araştırmak (hem birincil hem ikincil bilgi kaynaklarını kullanarak) ve toplanan verileri sentezlemek için gereken bilgi ve becerileri kullanma.
2. Çevresel sorunlar ve bu sorunların ekolojik ve kültürel sonuçlarıyla ilgili farklı bakış açılarını analiz etme yeterliğini gösterme.
3. Çevre sorunlarına yönelik alternatif çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının hangisinin daha uygun olduğunu değerlendirme yeterliğini gösterme.

4. Ekolojik ve kültürel sonuçlarına göre hangi çevre sorunlarının daha önemli olduğunu ve bu sorunlara yönelik alternatif çözüm yollarını değerlendirme yeterliği gösterme.
5. Önemli çevre sorunları ve bu sorunların çözümleriyle ilgili olarak kişisel değer yargılarını oluşturma yeterliği gösterme.
6. Yeni bilgiler ışığında değer yargılarını değerlendirme, belirginleştirme ve değiştirme yeterliği gösterme.
7. Sürdürülebilir gelişme senaryolarını, başarılı sürdürülebilir gelişmenin öğeleri açısından analiz etme yeterliği gösterme.

*Hedef Düzeyi IV: Çevresel Eylem Becerileri-Eğitim ve Uygulama.* Bu düzey yaşam ve çevre kalitesi arasında dinamik bir etkileşim sağlamak ve/veya bu etkileşimi sürdürmeye yönelik olarak öğrencilerin olumlu çevresel davranışlar gösterebilmeleri için gerekli olan becerilerin gelişimine rehberlik etmeye çalışır. Çevre eğitimi gören öğrencilerin eğitim süreleri sonunda, bu hedef düzeyinde aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmaları beklenir:

1. İkna, tüketim, politik ve yasal eylemler ile eko-yönetim gibi çeşitli vatandaşlık eylem becerilerine yönelik yeterlik gösterme.
2. Davranışlarını ekolojik ve kültürel sonuçlarına göre değerlendirme.
3. Herhangi bir çevre sorununa çözüm yolu bulmak veya çözümüne yardımcı olmak için vatandaşlık eylem becerilerinin bir veya birkaçını kullanma yeterliği gösterme.
4. Başarılı bir sürdürülebilir gelişme senaryosu geliştirmek için bir ya da daha fazla vatandaşlık eylem becerisini kullanabilme yeterliği gösterme.

Görüldüğü gibi ilk iki amaç düzeyi ekolojik ilkeler ve çevre sorunlarına yönelik kavramsal farkındalık/bilinç oluşturmak üzerine odaklanmıştır. Sonraki düzeyler ise çevre sorunlarını araştırmak, değerlendirmek ve bu sorunların çözümüne katılmak için ön koşul becerilerin gelişimi ve uygulanmasıyla ilgilidir (Knapp vd., 1995; Ramsey, Hungerford ve Volk, 2001). Bu alt amaçlar çevre eğitimi programlarının geliştirilmesini desteklemek için formal veya informal eğitimciler, okul yöneticileri ve program geliştirme uzmanlarına rehberlik etmektedir. Bireyler ve gruplar, çevreyle ilgili bilgiye

dayalı kararlar almak ve sorumlu davranışlar göstermek için dört amaç düzeyinde de eğitilmelidir. Çevresel eylemlerin kalitesi bireyler sorun analizi ve değerlendirme becerilerini öğrendiği ve kullandığı zaman artmaktadır (Hungerford, Peyton ve Wilke 2001).

Günümüzde ise gelişen ve değişen anlayışlar çerçevesinde çevre eğitiminin amaçlarına yönelik farklı yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu anlayışlar çerçevesinde güncel çevre eğitiminin amaçları vatandaşlık olgusu üzerine odaklanmıştır. Bu kapsamda çevre eğitimi yoluyla öğrencilerin çevresel bilgi tutum ve davranışlarının değiştirilmesi ve onların demokratik yaşama sorumlu ve yaratıcı bir şekilde katılabilen etkili çevresel okuryazar vatandaşlar olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (NEEAA, 2004a; 2004b; Woodward, 2004). Böylece bireyin, çevresini bir bütün olarak kavrayan, çevreyle etkileşiminde eleştirel bakış açısına sahip, çevre ile ilgili konularda duyarlı, bilinçli, girişken ve gönüllü bir vatandaş ve kenttaş olarak yetişmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı-DPT, 1994; Doğan, 1998; Geray, 1997). Bu kapsamda demokratik bir ülkedeki vatandaşlık, amaç, ilke ve uygulamalarını kavrayabilecek vatandaşlar için bir hak ve sorumluluk bilinci geliştirilmekte ve vatandaşlık için gerekli beceriler kazandırılmaktadır (NEEAA, 2004a).

Görüldüğü gibi çevre eğitiminin gelişimi, çevre sorunlarına karşı bireylerin sergilemesi gereken bilgi, tutum ve davranışları vatandaşlık kimliğiyle bütünleştirme yönündedir. Aslında çevre eğitime yönelik ilk tanımlarda da bu vurgu görülmektedir. Ancak özellikle 1990'lı yıllardan sonra ortaya çıkan sürdürülebilirlik anlayışının yerleşmesi bu vurguyu netleştirmiştir.

### **1.1.2. Sürdürülebilir Gelişme ve Çevre Eğitimi**

Küresel toplumun yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalması nedeniyle, var olan sosyo-ekonomik süreçlerin sorgulanması ve değiştirilmesi çabasının sonucu olan (Bozlağan, 2002) *sürdürülebilir gelişme* kavramı ilk defa 1987 yılında yayınlanan, genelde *Brundtland Raporu* olarak da bilinen *Ortak Geleceğimiz Raporu* (WCED, 1987) ile kullanılmaya başlanmıştır. 1992 yılında gerçekleşen *Rio Dünya Çevre Zirvesi*



ve zirvenin çıktılarında biri olan ve sürdürülebilir kalkınma için rehber ilkelerden oluşan *Gündem 21 (Agenda 21)* ise sürdürülebilirlik kavramını tüm dünyada yaygın olarak kabul gören bir kavram haline getirmiştir (Barraza, Duque-Aristizabal ve Rebolledo, 2003; Fien ve Tilbury, 2002; Hopkins ve McKeown, 2002; UNESCO, 2007; UNESCO, 2010).

Gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama yeterliğinden ödün vermeksizin, bugünün ihtiyaçlarını karşılayan gelişme yaklaşımı (WCED, 1987) olarak tanımlanan sürdürülebilir gelişme kavramı, ekonomi ve çevre arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Ancak bunu yaparken gelişim sorunlarını vurgulamaktadır. Çünkü çevre, gelişimin devamlılığını sağlamak için dikkate alınması gereken bir sınırlılık haline gelmiştir. Doğaya hâkim olma, çevrenin yönetilmesi veya kontrol edilmesi şekline dönüşmüştür (Sauve', 1999'dan aktaran Barraza vd., 2003). Bu bağlamda sürdürülebilir gelişmenin temel amacı, yaşamın tüm unsurlarının bütünleşmesini sağlayarak toplumun tüm üyelerinin, ulusun ve hatta dünyanın tüm vatandaşlarının yaşam kalitesini arttırmaktır (UNESCO, 2010).

Sürdürülebilir gelişme kavramı, çevreyi korumaya yönelik yasalar ve kalkınma stratejilerinin bütünleşmesi için bir çerçeve oluşturmaktadır. Ancak sürdürülebilir gelişme yukarıdan birilerinin dayatmasıyla değil; ülke genelinde tüm insanların etkin olarak benimsemesiyle gerçekleştirilebilecek bir olgudur. Ayrıca tüm dünya ülkelerini kapsayan sürdürülebilir gelişimi sağlama çabası tüm ülkelerin iç ve dış politikalarında değişim gerektirmektedir (DEFRA 2002'den aktaran Barr, 2003; WCED, 1987). Bu nedenle halkın bilinçlendirilmesinin ve eğitimin, sürdürülebilir topluma doğru ilerlemek için anahtar öğeler olduğu düşünülmektedir (Hopkins ve McKeown, 2002). Ayrıca, uluslararası toplantılarda alınan kararlarda herkes için daha uygun ve adil bir toplum sağlayacak davranış değişikliklerini desteklemek için eğitimin, sürdürülebilir gelişmenin doğasını oluşturan değerler ile bütünleştirilmesi gerekliliği dile getirilmektedir (Bird, Lutz ve Warwick, 2008).

Sürdürülebilir bir gelecek yaratmak için bireylere sorumluluk duygusu kazandırmaya çalışan eğitim yaklaşımları *sürdürülebilir gelişme için eğitimi* ifade etmektedir

(UNESCO, 2007). Sürdürülebilir gelişme için eğitim, sürdürülebilir bir gelecek yaratmak için tüm yaş gruplarındaki insanların sorumluluk üstlenmesini sağlamaya çalışan yeni bir eğitim vizyonunu vurgulayan dinamik bir kavramdır (UNESCO, 2002). Bu anlayış, dünyadaki yaşamın karşılıklı bağımlılığını, kaynakları korumayla ilgili karar ve davranışların etkilerini ve sürdürülebilir gelişmeyi destekleyen veya engelleyen etmenleri anlamak için insanlara yardım etmeyi içermektedir. Ayrıca, sürdürülebilir gelişme için eğitim bireylere farkındalık (bilinç) kazandırma, değer ve tutumlarının gelişimine destek olma ve onların sürdürülebilir gelişme içerisinde etkin biçimde yer almasını sağlamakla ilgilidir (Palmer, 1998). Sürdürülebilir gelişme için eğitim, dünyanın geleceğini tehlikeye atmadan hem günümüz insanların yaşam kalitesini arttırmak, hem de yerel ve küresel düzeyde, bireysel ve toplu olarak yapılması gerekenleri belirlemek için gereksinim duyulan bilgi, beceri ve değerlerin gelişimi için bireylere olanak sağlamaktadır (Summers, Kruger, Child ve Mant, 2000). Sürdürülebilir gelişme için eğitimin rolü, çevre ve çevreyi korumakla ilgili kavram ve yeterlikleri toplumun tüm sektörlerinde ve düzeylerinde eğitim, öğretim ve kamu bilinci sistemleri ile bütünleştirmektir (UNESCO, 2010).

Sürdürülebilir gelişmenin temelinde kaynakların korunması ve yenilenmesi yatmaktadır. Çünkü büyüme kavramı, çevre ile uyumlu olduğu sürece sürdürülebilir olarak kabul edilmektedir. Bu da çevre ve sürdürülebilir gelişmenin birbirinden ayrılmaz iki kavram olduğunu ortaya koymaktadır (Sönmez, 1991'den aktaran Bener ve Babaoğul, 2008). Bu bağlamda modern çevre eğitimi, sürdürülebilirlik kavramının doğasıyla benzer amaç ve ürünlere doğru bir dönüşüm geçirmiş (UNESCO, 2002) ve sürdürülebilir gelişme için eğitimin tanımı *sürdürülebilir çevre eğitimi* ile bütünleşmiştir. Nitekim Rio Dünya Çevre Zirvesi'nde sürdürülebilir gelişme için eğitim, çevre ve insan etkileşiminin sağlıklı bir biçimde varlığını sürdürmesi için insanların tüketim anlayışlarının değiştirilmesini, sağlıklı yaşamın korunmasını ve geliştirilmesini, sürdürülebilir yerleşimin sağlanmasını, kaynakların korunmasını, sürdürülebilir kalkınma için insanların rollerinin artırılmasını, bilim-egitim-toplumsal duyarlılığın geliştirilmesini ele alan bir çevre eğitimi politikası olarak ele alınmıştır (Doğan ve Akaydın, 2000; Ünal vd., 2001). Dolayısıyla Rio Dünya Çevre Zirvesi'nin

gerçekleştiği 1992 yılından günümüze sürdürülebilir gelişme için eğitim, çevre eğitimi içinde bir alt boyut olarak gelişmiştir (Barraza vd., 2003).

Sürdürülebilir gelişme için eğitimin gelişimi bu eğitim sonucunda yetişecek birey özelliklerinin tanımlanmasını gerektirmektedir. Çünkü sürdürülebilir gelişme için, toplumun karşı karşıya olduğu karmaşık ve birbiriyle ilişkili ekonomik, sosyal ve çevresel konularda doğru seçimler yapma kapasitesine sahip, özenli, etkin ve bilgili vatandaşlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda dünyanın sürdürülebilirliğiyle ilgili artan ekolojik kaygılar vatandaşlık kavramını genişletmeye ve derinleştirmeye yönelik girişimlere dikkat çekmiş veya bunlara katkı sağlamıştır (Dobson ve Bell, 2005; 2006; Dean, 2001; Ojala, 2005). Yani sürdürülebilirliğin başarılması için vatandaşlık kavramının yeniden tanımlanması ve çevresel sorumluluklarla bütünleşen bir biçime dönüştürülmesi gereksinimi doğmuştur. Bu gereksinimin sonucunda çevresel vatandaşlık, çevresel sorumlu davranışın gelişimini etkileyen tutumları değiştirme, bilgi kazandırma ve beceri geliştirme süreci olan sürdürülebilirlik için eğitimin temel ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

### **1.1.3. Çevresel Vatandaşlık**

Genelde siyaset biliminin bir konu alanı olan vatandaşlık kavramı tarihsel süreçte ortaya çıktığı dönemden günümüze her zaman güncelliğini korumuş ve tartışmaların odağında yer almıştır. Günümüzde ise vatandaşlığa yönelik ilgi yeniden canlanmıştır. Özellikle çevresel sorunların etkilerinin ve bu sorunlara karşı yapılması gerekenlerin ulus-devletlerin ötesinde küresel bir nitelik taşıması ve buna bağlı olarak sürdürülebilirlik kaygısı küresel sorumluluklara yönelik tartışmaları canlandırmış, yeni hak ve sorumluluklar anlayışını ortaya çıkarmıştır. Yaygın biçimde “çevresel vatandaşlık” olarak ifade edilen bu yeni vatandaşlık biçiminin ayrıntılarına girmeden önce geleneksel anlamdaki vatandaşlık kavramı ve tarihsel süreçteki dönüşümünün irdelenmesi gerekli görülmüştür.

### 1.1.3.1. Geleneksel Vatandaşlık Anlayışı ve Dönüşümü

Siyasal anlamda vatandaşlık kavramı ilk olarak Antik Yunan'da ortaya çıkmıştır (Gündüz ve Gündüz, 2007). Bu dönemde, vatandaş sözcüğü şehir devletlerinin bir üyesi olma ile ilişkilendirilmiş ve bir şehirde ikamet etmekte olan kişi anlamında kullanılmıştır (McCowan, 2009, Smith, 2002). Ancak günümüzdekinden önemli farklılıklar gösteren ve kimi sınırlılıklara sahip Yunan vatandaşlık anlayışı (Gündüz ve Gündüz, 2007; Pattie, Seyd ve Whiteley, 2004) ilerleyen süreçte genişleyerek ve derinleşerek değişmiş (Leighton, 2004; Ünsal, 1998), çeşitli rejimlerde farklı biçim ve içeriklerde ele alınarak, farklı devlet-yurttaş ilişkileri içerisinde tanımlanmıştır (Gündüz ve Gündüz, 2007).

Çağdaş anlamda vatandaş kavramı, dünyanın ilk ulus-devleti olan İngiltere'nin geliştirdiği ilkelere "cumhuriyet" boyutunu ekleyen Amerikan ve Fransız devrimleriyle ortaya çıkmıştır (Leighton, 2004; Ünsal, 1998). Ancak bugünkü vatandaşlık anlayışı büyük ölçüde Fransız Devrimi'nin teori ve pratiğine dayalı olarak şekillenmiştir (Şit, 2008). Fransız Devrimi ile başlayan süreçte vatandaşlık siyasal ve sosyal haklarla donatılmış ve ulus devletin ulus boyutu vatandaşlık ile özdeşleştirilmiştir (Gündüz ve Gündüz, 2007). Dolayısıyla Yunan site devletleriyle başlayan vatandaşlık tarihinin Fransız Devrimi'ne değin uzanan gelişimi daha çok katılıma dayalı, ahlaki, monolitik, ayrımcı, etkin ve komüniteryen bir vatandaşlık anlayışını yansıtırken Fransız devriminden günümüze kadar olan süreçte ise evrensel bir vatandaşlık anlayışı ortaya çıkmıştır (Erol, 1997). Bu nedenle, vatandaşlık kavramının bu kapsamda ele alınması ve tanımlanması gerekmektedir.

Çağdaş anlamda bireyi ulus devlete bağlayan bir ilişki (Erol, 1997), bir devlete ya da siyasal yapıya üyelik (McCowan, 2009) anlamlarına gelen vatandaşlık anlayışında vatandaş, bir devletin egemenliğindeki topraklar üzerinde yaşayan siyasal toplumun, belirli haklara sahip ve herhangi bir özel topluluğa aidiyetinden bağımsız olarak, herkes için aynı olan yükümlülükleri paylaşan üyesini simgelemektedir (Ünsal, 1998). Bir diğer ifadeyle vatandaşlık, devlet ya da benzer bir politik toplumun üyesi olma anlamında kullanılmaktadır. Bu görüşe göre vatandaşlık, çoğunlukla ulus-devlet

anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla geleneksel vatandaşlık anlayışı genellikle devlet ve bireyler arasındaki karşılıklı hak ve sorumlulukları biçimlendiren kurum ve uygulamaları ifade etmekte (Kurtz, 2005; Hayward, 2006); vatandaşlık eğitimi ise bu ögeler içinde etkin rol alabilen vatandaşlar yetiştirmeyi öngörmektedir.

Ancak 21. yy'da vatandaşlığın sadece bir üyelik durumu ile açıklanmasının yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle günümüzde vatandaşlık tanımlarının daha etkin bir uygulama alanını kapsayacak biçimde yapılması gerekmektedir. Çünkü değişim baş döndürücü hızı, günümüz toplumlarında vatandaşların toplumsal yaşama nasıl katılacakları ve bu toplumsal katılımın yapısına ilişkin olarak ciddi sorunlar oluşturmaktadır (Nelson ve Kerr, 2006). Nitekim Melrose'a (1999) göre de vatandaşlığa yönelik yaygın politik anlayışlar aslında karmaşık, çok yönlü ve çoğunlukla çelişkilidir (Akt. Dean, 2001). Çünkü günümüzde, ulus-devletlerin egemenlik anlayışları ekonomik, politik, askeri, küresel ya da uluslararası çevresel etmenlerden etkilenmektedir (Halstead ve Pike, 2006). Özellikle kapitalizmle doğrudan ilişkili modern devletlerin yapısında anahtar bir role sahip olan vatandaşlık, kapitalizm ve modern devletin yapısındaki değişime bağlı olarak ortaya çıkan sanayi sonrası toplumların devlet-vatandaş ilişkisini açıklamakta yetersiz kalmıştır (Gündüz ve Gündüz, 2007) ve vatandaşlık kavramı ulus devlet döneminden daha farklı tanımlanmaya başlanmıştır.

Bu gelişmeler içerisinde özellikle küreselleşme tüm toplumsal yaşamı derinden etkilediği gibi vatandaşlık anlayışı ve uygulamasını da değiştirmiş ve vatandaşlığın doğasını şekillendirerek birçok biçim almasına neden olmuştur (Borja, 2000; Gündüz ve Gündüz, 2007). Küreselleşme düşüncesi ile birlikte vatandaşlıkla ilgili hak ve sorumluluklar bir devletin sınırlarının ötesine geçmiştir. Bunun nedenleri arasında küresel terörizm, uluslararası suçlar, geniş ölçekli yoksulluk, göç, çevresel sorunlar, nükleer enerjiye dayalı ürünler gibi etmenlerin dünya açısından sorun olarak değerlendirilmesi bulunmaktadır. Çünkü bu sorunların çözümünün hiçbir ülke tarafından tek başına gerçekleştirilemeyeceği ve bu sorunların bütün ülkeleri bir şekilde etkilediği bilinmektedir. Bu durum ise, küresel bir yönetim sisteminin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Faulks, 2006).

Yirmi birinci yüzyılda vatandaşlık anlayışının tekrar güçlenmesi, bu anlayışın alanyazında da yaygın olarak tekrar ele alınmasını sağlamıştır (Heater, 1999; Kymlicka, 2002'den aktaran Bell, 2005). Bu yenilenen ilginin etkisi sonucu uzun bir vatandaşlık kavramı listesi oluşturulmuş ve modern bir vatandaşlık anlayışı gelişmiştir. Örneğin çeşitli araştırmacılar tarafından, politik vatandaşlık (Heater, 2002; Janoski ve Gran, 2002), ekonomik vatandaşlık (Lewis, 2003; Woodiwis, 2002), sosyal vatandaşlık (Roche, 2002), liberal vatandaşlık (Schuck, 2002), cumhuriyetçi vatandaşlık (Dagger, 2002), demokratik vatandaşlık (Enslin, 2000; Osler ve Starkey, 2006), kültürel vatandaşlık (Miller, 2002; Stevenson, 2003; UNESCO, 1997), çok kültürlü vatandaşlık (Joppke, 2002), kozmopolitan vatandaşlık (Linklater, 1998; 2002; Smith, 2007) gibi yeni vatandaşlık anlayışları tanımlanmaktadır. Bunun yanında sivil vatandaşlık, sanal vatandaşlık, ortak vatandaşlık, bilimsel vatandaşlık, tüketici vatandaşlık, küresel vatandaşlık, kültürlerarası vatandaşlık, güçlü demokratik vatandaşlık, militan vatandaşlık, katılımcı vatandaşlık, anayasal vatandaşlık, aktif vatandaşlık, evrensel vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı, cinsiyansız vatandaşlık, ırkçısız vatandaşlık, teknolojik vatandaşlık, mümin vatandaşlık gibi kavramlar da diğer örnekler arasındadır (MacGregor ve Szerszynski, 2003'den aktaran Bell, 2005; Borja, 2000; Gündüz ve Gündüz, 2007; Isin ve Turner, 2002).

Bu anlayışlar içerisinde günümüzde özellikle çevreye yönelik vatandaşlığın ön plana çıkması gerektiği söylenebilir. Çünkü daha önce de sözü edildiği gibi dünyanın pek çok yerinde insanlar çevrelerine vermiş oldukları onarılmaz zararlarla karşı karşıyadır. Daha ciddi boyutlarda bu zararlar insanlığın gelişimini tehdit etmektedir. Bu nedenle çevreye yönelik daha somut ve güçlü önlemlerin alınmasında bireysel anlayışı güçlendiren bir çevresel yaklaşımın geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim Wolf (2007) tarafından da belirtildiği gibi son on yılda artan ekolojik kaygılar ve bu kaygıları azaltmak için ortaya atılan muhalif politik yaklaşımlar, vatandaşların yaşam biçimlerindeki politik bakış açılarını da oldukça etkilemiştir. Bu durum, aynı zamanda, vatandaşlık ve çevre arasındaki bağlantıları keşfetmeye başlayan teorik tartışmalara da büyük ölçüde yansımıştır. Bu etki sonucunda üç yönden vatandaşlık anlayışı etkilenmiştir. İlk olarak çevresel kaygılar özellikle vatandaşların sahip olduğu hak

anlayışına girmiştir. İkincisi, ekolojik düşünceyle birleşen gelişmiş küresel bilinç düzeyi vatandaşlık sınırlarını genişletmeyi sağlamıştır. Son olarak, ortaya çıkan ekolojik kaygılar vatandaşlığa yüklenen yeni sorumluluklara ilişkin karmaşık bir tartışmayı körüklemiştir (Dean, 2001). Bu tartışmalar çerçevesinde çevresel adalete dayalı hak anlayışı yanında kamu alanıyla birlikte bireysel alandaki sorumlulukları da vatandaşlık kimliğiyle bütünleştiren çevresel vatandaşlık ortaya çıkmıştır.

### 1.1.3.2. Çevresel Vatandaşlık ve Özellikleri

Vatandaşlık teorisine olan ilginin yeniden güçlenmesinden sonra ortaya çıkan vatandaşlık biçimlerinin çok yeni (Bell, 2005) ve radikal bir türü (Hayward, 2006) çevre eğitimi ile ilgili alanyazında ortaya çıkmıştır. Alanyazında yer alan vatandaşlığa ilişkin bu yeni yaklaşım *çevresel vatandaşlık*, *ekolojik vatandaşlık*, *sürdürülebilir vatandaşlık*, *yeşil vatandaşlık* kavramları ile ifade edilmektedir (Bell, 2005). Bu ifadeler içerisinde en yaygın olarak kullanılanı (Bell, 2005) *çevresel vatandaşlık* (Dobson ve Bell, 2006; Hailwood, 2005; Luque, 2005). Bir diğer ifade olan *ekolojik vatandaşlık* ise daha az yaygın olmakla birlikte; özellikle van Steenberg (1994), Smith (1998), Curtin (2002), Dobson (2003), Valencia Sáiz (2005), Carter ve Huby (2005) gibi araştırmacılar tarafından kullanılmaktadır. *Sürdürülebilir vatandaşlık* düşüncesi Barry (2005) tarafından, *yeşil vatandaşlık* ise Dean (2001) tarafından ortaya atılmış ve farklı araştırmacılar (Gabrielson, 2008, Smith, 2005) tarafından da kullanılmaktadır. Bu araştırmada ise daha yaygın kabul gören çevresel vatandaşlık kavramı benimsenmektedir.

Çevresel vatandaşlık kavramı ilk defa 1990 yılında Kanada Çevre Bakanlığı tarafından kullanılmış, sade ve basit bir tanım yapılmıştır (Szerszynski, 2006). Bununla birlikte vatandaşlık teorisinin çevre sorunlarıyla ilgisini daha ayrıntılı ortaya koyan ilk çalışmalar Chrisstoff (1996), Smith (1998) ve Barry (1999, 2002) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalar Dobson (2003) tarafından ortaya atılan çevre ve vatandaşlık arasındaki asgari normatif bağlantının önemini göstermesi açısından bir mihenk taşı olmuştur (Akt. Wolf, 2002).

Dobson tarafından (2003) *ekolojik vatandaşlık* olarak tanımlanan çevresel vatandaşlık yine Dobson tarafından *post-kozmpolit vatandaşlık* olarak ifade edilen kavramın geliştirilmiş bir şeklidir (Bell, 2005; Carter ve Hugby, 2005; Dobson, 2003; Hailwood, 2005; Wolf, 2007) ve özünde sorumluluk ve yükümlülükleri, sözleşmeden ziyade karşılıksız olarak bu sorumlulukları/görevleri kabul etmeyi vurgulayan bir anlayışa sahiptir (Carter ve Hugby, 2005; Connelly, 2006; Hailwood, 2005; Wall, 2007; Wolf, 2007). Kavram, açıkça, özgür demokratik bir toplumda bireylerin dünya kaynaklarını koruma amaçlı eylemlerde bulunma yükümlülüklerini belirtmektedir (Wall, 2007). Bu özelliklerinden dolayı çevresel vatandaşlık geleneksel liberal ve cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışının sorumluluklarıyla örtüşmeyen bir sorumluluk anlayışına sahiptir (Carter ve Hugby, 2005).

Çevresel vatandaşlığın günümüzdeki yaygın tanımları Horton'a (2006) göre iki ana gruba ayrılır. Birinci grupta çevresel vatandaşlık, sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak için uygun değer ve uygulamaların öğretimini ifade etmektedir. Özellikle Rio Dünya Çevre Zirvesi'nde dile getirilmesinin ardından gerek çevresel harekete yönelik alanyazına gerek yönetsel politik tartışmalara yansıyan ortak anlayış vatandaşların/ev sahiplerinin ışığı kapama, evlerinin yalıtımını sağlama, suyu ekonomik harcama ve geri dönüşüm oranlarını artırma gibi konulara özendirilmesinin gerektiği yönünde olmuştur. Bu anlayışa göre, sürdürülebilirliğe yönelik süreç günlük bireysel davranışlardaki artan değişimler yoluyla başarılabilir. Gerek hükümet programlarıyla gerek çevresel kuruluşların çabaları yoluyla bireyler çevre sorunlarına karşı daha bilinçli hale getirilmeli ve çevresel sorumlu vatandaşlar olmalıdır. Bireyler "iyi" ve "yeşil" davranışlara yönelik eğitilmelidir. Bu bağlamda çevresel vatandaşlık, sürdürülebilirlik fikrini benimsemiş bireyleri tanımlamaktadır (Fan, 2008). İkinci olarak çevresel vatandaşlık, "çevresel hak" ve "çevresel sorumluluk" kavramlarına atıfta bulunmaktadır. Bu anlayışta, vatandaşlık kavramının kullanımı herkesçe kabul edilen çevresel hakların dengesiz dağılımını dile getirmeye ve eleştirmeye yöneliktir. Horton'a (2006) göre, bazı insanların çevresel hakları hükümetler ve kurumlar tarafından çiğnenmekte ve herkes eşit koşullara sahip olamamaktadır. Bu nedenle çevresel vatandaşlıkta temel olan, sosyal adaletin ve onun için yapılan mücadelenin dile getirilmesidir.



Daha yalın bir anlatımla çevresel vatandaşlık kavramı, bireyi çevresindeki dünyanın diğer üyeleriyle birleştiren etik sorumlulukları tanımlamaya yarayan bir yoldur. Çevresel vatandaşlık, bireyin, çevresinin bir parçası olduğuna ilişkin bir yaklaşımdır. Bireyin çevresel sorumlulukları ait olduğu grup ve toplumlarda (en fazla aile de) şekillenmektedir. Daha büyük ölçekte ise, insanlar yerel, ulusal ve küresel bir toplumun parçalarıdır. Çevresel vatandaşlık, bireyin bu farklı toplumlardaki üyeliklerinin farkında olmasına ve geleceğinin insanlığın ortak evi olan dünyaya nasıl özen gösterdiğine bağlı olduğunu bilmesine yöneliktir (Florida DEP, t.y). Bu bağlamda çevresel vatandaşlığın amacı, sorumlu çevresel davranışlar gösterecek bilgi ve anlayışa sahip birey ve grupların oluşturduğu bir toplum yaratmaktır (Wall, 2007).

Dobson (2003) çevresel vatandaşlığın dört tanımlayıcı özelliğinin bulunduğunu ileri sürmektedir. İlk olarak çevresel vatandaşlık *bölgesizdir* (Carter ve Hugby, 2005; Dobson, 2003; Wolf, 2007). Geleneksel vatandaşlık anlayışları kesin bir şekilde ulus-devlet içinde yerleşiktir. Hâlbuki çoğu çevresel sorun sadece ulusal sınırlarla ilgili değil, aynı zamanda uluslararasıdır. Bu yüzden bir çevresel vatandaş devletinin hem içine hem de ötesine çalışmak zorundadır (Carter ve Hugby, 2005). Bu anlayışa dayalı olarak Horton da (2006) çevresel vatandaşlıktan bir “bölgesiz vatandaşlık biçimi” olarak bahsetmektedir. Horton’a göre çevresel vatandaşlık bir ulus-devletin sınırları içinde değil modern çevreciliğin kültürel ve politik sınırları arasında gelişir. Bu bağlamda, çevresel vatandaşlıkta ulusal sınırları aşan hak ve sorumluluklar söz konusudur. Çünkü her birey genel olarak eşit çevresel alan işgal etme hakkına sahiptir. Dolayısıyla bunun haksız bir işgal olmadığından emin olmaya yönelik eşdeğer bir sorumluluğa da sahiptir. Bu yüzden bu haklar ve sorumluluklar uluslararasıdır. Kısacası çevresel vatandaşlık hem uluslararası hem de nesiller arasındadır (Dobson, 2007).

İkinci olarak çevresel vatandaşlık hem kamusal alanları hem de *bireysel alanları* içine almaktadır (Carter ve Hugby, 2005; Dobson, 2003; Wolf, 2007). Vatandaşlık geleneksel olarak sadece kamu alanlarını içine almakta ve bireylerin kamu alanlarındaki davranışlarıyla ilgilenmektedir. Bu alan içinde tartışmak, eylem yapmak, talepte bulunmak geleneksel vatandaşlıkla ilgilidir. Çevresel vatandaşlık da bu geleneksel

öğeyi paylaşmaktadır. Yani çevresel vatandaşlar da kamu alanında tartışabilir, eylem yapabilir, protesto edebilir ve taleplerde bulunabilir. Ancak bireyin gündelik yaşam tarzının ürünü olan kişisel davranışlar çevresel bozulmaya neden olan genel etkilere sahiptir. Bu nedenle çevresel vatandaşlar geleneksel vatandaşlıktan farklı olarak özel alandaki bu davranışlarının kamusal etkileri olduğunun da farkındadır (Carter ve Hugby, 2005; Dobson, 2007). Bu çevresel bakış açısına göre tüm eylemler (bunlar kendi evini ısıtmak, kendi evinde tüketmek için yiyecek almak gibi evde gerçekleşen eylemler olsa bile) kamu eylemleri olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla görünüşte özel kararlar olan bu davranışlar kamusal çevresel etkilere sahiptir. Bu yüzden çevresel vatandaşlık kamu alanı yanında, aynı zamanda bir özel alan vatandaşlığıdır (Dobson, 2007).

Üçüncü olarak çevresel vatandaşlık, vatandaşları sorumluluklarını yerine getirmek için yetkilendiren *erdemlerle* ilişkilidir (Carter ve Hugby, 2005) ve temel erdemi adalettir (Connelly, 2006; Dobson, 2003; Wolf, 2007). Bunun ardından adaletin etkili çalışması için gereken kaygı (Carter ve Hugby, 2005), şefkat ve savunmasız olanlar için sorumluluk alma gelir (Hayward, 2006). Connelly (2006) ise çevresel vatandaşlığın erdemlerini genişleterek bu erdemleri, başta adalet olmak üzere inanç, umut, hayırseverlik, cesaret, bilgelik, ölçülü olma, kanaatkârlık, özen, sevgi, sabır, haklı tepki, sorumluluk, ascetizm/çilecilik (nefsinin isteklerini kırarak çok sade hayat yaşamak), bağlılık, şefkat, ilgi ve işbirliği olarak sıralamaktadır.

Erdemler iki nedenle çevresel vatandaşlığın merkezinde yer almaktadır. Birincisi çevresel vatandaşın diğer insanların da aynı olanaklara sahip olmasını sağlama gibi bir görevinin bulunmasıdır. İkincisi ise, çevresel vatandaşlık kavramının altında yatan temanın, günümüzdeki ve gelecekteki vatandaşlar ile gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin vatandaşları arasında adalet sağlamak olmasıdır. Bu yüzden çevresel vatandaşlığın ilk erdemi adalet olarak belirlenmiştir (Connelly, 2006). Çevresel vatandaşlık eyleminin tek amacı çevresel adaletsizliği ortadan kaldırmaktır (Bell, 2005). Bunu sağlamak için çevresel vatandaşlar çevreye karşı dikkatlidirler ve özen gösterirler (Connelly, 2006). Adalet dışındaki diğer erdemler de ekolojik erdemlerdir. Ancak, bunlar çevresel vatandaşlığın temel erdemine hizmet eden, destekleyici araçlardır

(Connelly, 2006; Dobson, 2003). Bu erdemler doğrultusunda bir çevresel vatandaş, doğru davranışı zorunlu olduğu için değil doğru olduğuna inandığı için yapar (Marzall, 2005).

Son olarak, çevresel vatandaşlık, bir dizi *sözleşmesiz yükümlülükleri* içermektedir (Dobson, 2003; Carter ve Hugby, 2005). Bu yükümlülükler *karşılıksız bir borçlanma* olarak da ifade edilebilir (Wolf, 2007). Buna göre erdemli çevresel vatandaşlar iyi çevresel davranış, amaç ve değerleri içselleştirirler. Bu vatandaşların bağlılığı sadece itaatten daha fazlasını, yani otonom erdemli davranışları içermektedir (Connelly, 2006).

Çevresel vatandaşlığın ortak kavramları, varolan siyasi toplumlarda vatandaşlar tarafından paylaşılan haklar ve sorumluluklar içerisinde çevrenin nasıl yer aldığı üzerine odaklıdır (Latta, 2007). Bununla birlikte, çevresel vatandaşlık, çevresel haklardan çok bireylerin (vatandaşın) kendi kendine benimsediği çevreye yönelik sorumluluklar/görevler ile karakterize edilmekte (Connelly, 2006; Wall, 2007) ve doğal çevre ile doğal kaynakların korunmasını içermektedir. Ayrıca dikkat çekici tüketimi olanını ise kınamaktadır. Çevresel vatandaşlık anlayışında, bireylerin, kurumların ve şirketlerin çevresel vatandaşlığa yönelik ideal örnekleri takdir edilir. Çevreyi koruma adına zorbalık ve şiddeti değil; sivil (toplumsal) direnişi desteklemektedir. Çevresel vatandaşlık radikal çevreciler ile demokratikler arasında bir uzlaşma kavramıdır. Toplumun ekolojik bütünlüğünü ya da çevreyi korumak amacıyla yapılması gereken iyi şeyleri vatandaşlık bakımından tanımlamayı amaçlamaktadır. Açık bir biçimde sosyalizmi desteklemez ancak toplumsal yarar için insanların birlikte çalışması gerektiği fikrini öne sürmektedir. Sonuç olarak, çevresel vatandaşlık kavramı, özgür demokrasilerin temiz hava, temiz su, temiz topraklar için sorumluluk alması gerektiğini sorgulamaktadır. Ayrıca, söz konusu temiz kaynaklarla yaşamının bir ayrıcalık değil; bir hak olduğunu belirtmektedir (Wall, 2007). Görüldüğü gibi, çevresel vatandaşlık sürdürülebilirliğe yönelik çabalara vatandaşların etkin katılımı ile ilgilidir (Dobson, 2010; Dobson ve Bell, 2005). Çevresel vatandaşlık çevresel sorunların özellikleri hakkında düşünmede vatandaşlığın geleneksel bakış açısını değiştirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda çevresel vatandaşlığa ilişkin temel özellikler şöyle belirtilebilir (Dobson ve Bell, 2005).

Çevresel vatandaşlık;

- Çevresel konularda, vatandaşların kendi aralarındaki ve hükümet ile vatandaş arasındaki yeni politik ilişkileri tanımlar.
- Toplumun yönünü, sürdürülebilirlik anlayışına sahip olmayan toplumdan mükemmel sürdürülebilirliğe doğru değiştirmek için toplum, siyaset ve çevre sorunlarını bir araya getirir.
- Rasyonel vatandaşın daha geniş sosyal ve çevresel ilgi ve merakları olduğunu kabul ederek, yasayı, hükümet düşüncesini ve ekonomik modeli istila eden “bencil rasyonel aktör” modeline karşı çıkar.
- Sürdürülebilirliği başarmada katılımcı yönetim ve hükümetin rolünü vurgulayarak çevresel sorumluluğun bireyci açıklamalarına karşı çıkar.
- Sürdürülebilir bir toplumu gerçekleştirmek için etkili bir mekanizma sunar.

Geleneksel vatandaşlık kavramı, çoğu güncel çevre sorunuyla (örneğin iklim değişimi) ilişkili küresel ve nesiller arası ilişkilerle ilgilenmez. Dahası formal yasal ilişkiler içindeki vatandaşlığı düşünme eğilimi, bireylerin gerçek vatandaşlık deneyimlerini etkileyen sosyal ve ekonomik güç dengesizliğinin görmezden gelinmesine neden olur. Çevresel vatandaşlık ise, daha adil ve sürdürülebilir bir geleceğe yönelik olarak dünya insanları arasındaki ortak eylemlere rehberlik eden yönetim ve iletişim hakkında düşünmek için yeni araçlar sunar (Latta, 2007).

Delanty’ye (1997) göre vatandaşlık hak, sorumluluk, katılım ve kimlik öğelerini içine alan çok boyutlu bir kavramdır. Vatandaşlığın anlamı ve uygulamadaki yansıması evrensel değildir ve zaman ve yere göre değişir (Akt. Fan, 2008). Bununla birlikte çevresel vatandaşlık tartışmaları açık bir şekilde katılımcı demokrasi, hak, sorumluluk ve yetki verme kavramları üzerine odaklıdır (Mofatt ve Phillimore, 2003’den aktaran Fan, 2008). Çevresel vatandaşlığın bileşenleri, bilgi edinme, farkındalık (bilinç), ilgi, tutumlar/inançlar, eğitim ve öğretim, bilgiyi anlama, beceriler, çevresel okuryazarlık ve sorumlu davranışları içine alır (Hawthorne ve Alabaster, 1999). Dobson ve Bell (2005) ise çevresel vatandaşlığın aşağıdaki kavram çiftlerini içine aldığını belirtmiştir.

*Kamu-Bireysel:* Vatandaşlık geleneksel olarak sivil toplum ve hükümetin kamu alanları ile ilişkilendirilir. Ekosistemi saldırılara karşı korumaya yönelik kampanyalara katılma ve çevresel kanunlar için kulis yapma gibi kamu faaliyetleri çevresel vatandaşlık için esastır. Bununla birlikte evin içi ve alışveriş yerleri gibi bireysel alanlardaki seçim ve eylemler önemli çevresel sonuçlara sahip olduğundan bunlar çevresel vatandaşlığın yasallaştırılması için üzerinde düşünülmesi gereken çok uygun alanlardır. Bireysel faaliyetler, organik gübre ve geri dönüşümlü malzemelerin kullanımı, enerji tüketiminin azaltılması ve çevreye daha az olumsuz etkileri olan hizmet ve malların seçimi gibi örnekleri içine alır (Dobson ve Bell, 2005).

*Yerel-Küresel:* Çevresel sorunların sınırı yoktur. Bu yüzden yerel meclislerden Birleşmiş Milletler'e kadar her düzeyde kurum ve vatandaşların işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Ayrıca çevresel vatandaşlık, ortak bir ekolojik kadere sahip küresel bir siyasal toplumdaki vatandaşlık duygusunu içine alır. Çevresel vatandaşlık ulus devlet anlayışının ve yaşamın tüm yönlerindeki etkilerin de ötesine uzanan ödev ve sorumlulukları içerir (Dobson ve Bell, 2005).

*Bugün-Gelecek:* Çevresel vatandaşlık günümüz neslinin ve gelecek nesillerin daha iyi koşullara sahip olmalarıyla ilgilenir. Bu, sürdürülebilirliğe ilişkin tartışmalarda nesiller içi ve nesiller arası hak olarak tanımlanır (Dobson ve Bell, 2005).

*Haklar-Sorumluluklar:* Çevresel vatandaşlık çevreyle ilgili yasal kararlara ilişkin bilgili olmayı ve temiz ve elverişli bir çevre hakkını içine alır (Dobson ve Bell, 2005). Özellikle hak, ekolojik vatandaşlık kavramının önemli bir parçası olarak ortaya çıkar (Dobson, 2003). Çevresel vatandaşlar ekonomik ödül veya cezanın etkisinden çok sadece doğru olanı yapmak uygun davranışları sergiler. Dobson'a (2007) göre, çevresel ve ekolojik vatandaşlar ortak iyiyi sağlamaya yönelik bir sorumluluk hisseder ve hak ve haksızlık kavramları dahilinde davranışlarına dikkat eder. Ayrıca çevresel vatandaşlık mükemmel sürdürülebilirliği başarmayı amaçlayan kolektif eylemlere katılım ve çevreye verilen bireysel zararı azaltma biçimindeki çevresel faaliyetler için sorumluluk almayı içine alır (Dobson ve Bell, 2005).

*Vatandaşlar-Kurumlar:* Çevresel vatandaşlık çevresel değişim için gerekli sorumluluklara sadece bireysel vatandaşların sahip olduğu düşüncesini değiştirir. Bu anlayışa göre hükümetler bireylerin çevresel vatandaş olması için önemli role sahiptir. Ayrıca hükümetler sürdürülebilirlik kültürünü ve çevresel vatandaşlığı destekleyecek gerekli yönetim ilişkilerini uygulamaya geçirmede önemlidir (Dobson ve Bell, 2005).

*Davranış-Düşünce:* Ne eylemle sonuçlanmayan düşünce ne de düşünülmeden yapılan eylem vatandaşlık olarak nitelendirilemez. Böyle bir yaklaşım demokratik kültürü sürdürmek için yeterli değildir. İdeal olarak çevresel vatandaşlık değerler ve sorumlulukların benimsenmesini ve bunlarla uyumlu davranışların gösterilmesini gerektirir (Dobson ve Bell, 2005). Çevreyi koruma bilincine sahip iyi bir vatandaş kendisini, çocuklarını ve torunlarını korumak için çevreyi korumaya önem verir ve eyleme geçer (Wall, 2007)

*Eğitim-Kılavuzluk:* Eğitim, çevresel vatandaşlığı geliştirmenin önemli bir aracıdır. Formal eğitim bilgi ve becerileri kazandırabilirken, asıl vurgu uygulamalı deneyim, yaşam boyu öğrenme ve siyasi sorumluluğu içine alabilen kapsamlı eğitim fikri üzerine yapılmaktadır. Sosyal ve kurumsal eğitimin her ikisi de gereklidir (Dobson ve Bell, 2005).

Sürdürülemezliğin nedenlerini ve olası çözümlerini öğrenmek eyleme geçmek için tek başına yeterli değildir. Vatandaşların bilgi yoksunluğu nedeniyle eylemlerinin başarısız olacağını varsaymak da yanlış olacaktır. Değerler ve eylem arasındaki uçurumun hem pek çok nedeni hem de bu öğeleri birbirine bağlamak için de pek çok olası yol vardır. Bu yollardan birisi, rol model olabilecek, “toplumsal girişimci” olarak adlandırılacak örnek vatandaşların, yani çevreye duyarlı liderlerin yetiştirilmesi olacaktır (Dobson ve Bell, 2005). Bu durum ise ideal çevresel vatandaşın özelliklerini irdelenmesini gerektirmektedir.

### 1.1.3.3. Çevresel Vatandaş ve Özellikleri

Çevresel vatandaş olmak bireyin, yaşadığı toplumun da içinde yer aldığı en büyük toplumun bir üyesi olduğunu bilmesi anlamına gelmektedir. Ayrıca bu kavram her bireyin, günümüzde ve gelecekte, her gün, biyosferin diğer üyelerine karşı sorumluluklarını düşünerek kararlar alması gerektiğinin farkında olmasını vurgulamaktadır (Florida DEP, t.y). Sürdürülebilir Gelişme Araştırma Ağı (The Sustainable Development Research Network/SDRN), çevresel vatandaşların sahip olması gereken altı temel özellik belirlemiştir. Buna göre bir çevresel vatandaş (Dobson, 2010);

- çevresel sürdürülebilirliğin sadece bireysel çıkarılıkla sağlanamayacak ortak bir fayda olduğuna inanır. Bu inanın temelini, kimsenin dışında kalamayacağı, sınırlı ve azalan bir “ortak kaynak havuzu” olarak değerlendirilen çevre anlayışı oluşturur.
- hem kendi çıkarlarını hem de toplumdaki diğer bireylerin çıkarlarını dikkate alarak hareket eder. Buna göre, çevresel vatandaş özel ve bireysel birtakım yararlardan öte kamu yararına hizmet ettiğine inandığı için çevrenin bütünlüğünü devam ettirmeye çalışır.
- çevresel davranışın gelişiminde tekno-bilimsel bilgi kadar etik ve ahlaki bilginin de önemli olduğuna inanır.
- toplumdaki diğer bireylerin çevresel haklarının, çevresel vatandaşın benimsemesi gereken çevresel sorumlulukları ortaya çıkardığına inanır. Vatandaşlığın diğer biçimlerinin aksine çevresel vatandaşlıktaki hak ve sorumluluk ilişkisinde vatandaşın devletle arasındaki haklar ve görevler daha az vurgulanırken, vatandaşların birbirlerine karşı haklar ve görevleri daha fazla vurgulanmaktadır.
- çevreye yönelik vatandaşlık sorumluluklarının sadece yakın çevresindeki veya aynı uyruğa sahip kişilere değil; uzaktaki (hem yer hem zaman olarak) yabancılara karşı olduğuna da inanır.
- bireysel çevresel eylemlerinin kamusal çevresel etkileri olabileceğinin farkındadır. Bu, vatandaşlık olarak geri dönüşüm gibi özel alanda yapılan uygulamalarla da geleneksel vatandaşlık anlayışından farklılaşır.

Bu özellikler kapsamında çevresel vatandaş, toplumla sevecen ve şefkatli bir tavırla bütünleşen insandır. Çünkü çevresel vatandaşlık bireysel kimlik ile toplumsal kimlik arasında hassas bir denge kurmaktadır. Çevresel vatandaş bireysel seçimler yaparken asla toplum yararını unutmaz. Burada sözü edilen toplum, vatandaşın etkileşim kurduğu dünyanın insan ve insan olmayan tüm öğelerini içermektedir. Çevresel vatandaşlar inançlarını savunma ve diğer insanlarla tartışma becerilerine sahiptir; ancak sadece kişisel çıkarlarını savunmayı amaç edinmezler. Çevresel vatandaş doğası gereği “kendi yaşamım diğer yaşamlardan daha önemlidir” anlayışını içermeyen bir benlik algısına sahiptir. Böyle bir vatandaş, birey için en iyi olan, toplum için en iyi olandır bakış açısına sahiptir. Bu bakış açısına göre bireyler eşittir ancak bir kişinin kendi çıkarı grubun diğer üyelerinin çıkarlarından üstün değildir. Kendini tanıma (self-identity) ile kendini üstün görme (self-superiority) arasındaki fark çevresel vatandaşlıkta önemli yer tutmaktadır (Ryan, 2008a; 2008b)

Çevresel vatandaşların çevresel davranışları, çevresel vatandaşlığın temelinde yatan ilke ve değerlere duyulan bağlılığa dayanır. Çevresel vatandaşlığın altında yatan temel değer ise insanlar arasındaki adalettir (Dobson, 2003, 2010). Geleneksel vatandaşlık anlayışında vatandaşlar evlerini korumak için hak ve sorumluluklara sahiptir. Çevresel vatandaşlar ise genelde sadece kendi evlerini değil, diğer varlıklar, ekosistemler ve doğal ortamları da korumak için bir sorumluluk duygusu hissederler. Bu bağlamda çevresel vatandaşlar çevresel koruma için iyi olanı yapma görevine sahiptir (Wall, 2007). Çevresel vatandaşlar yaşanabilir bir düzeyde ekolojik alana sahip olma hakkı ile kendi ekolojik ayak izini azaltmak için bu alanı çok fazla işgal etmeme sorumluluğunu vurgulayan haklar ve sorumluluklar düşüncesi ile hareket etmektedirler (Dobson, 2010).

Daha çok liberal yaklaşımlar temelinde belirlenen çevresel haklar, temiz hava ve temiz su gibi belirli çevresel kaynaklardan yararlanmaya yönelik haklar üzerine odaklanmıştır. Bu argümanlar örtülü olarak birtakım temel çevresel ihtiyaçların tedarikçisi vazifesi görür. Görüş ayrılığı bulunmakla birlikte çevresel vatandaşlıkta iki hak tipinden söz edilebilir. İlk olarak çevresel vatandaşlar yasal olarak çevre hakkında karar verme ve yapılan yasalar içinde yer alma hakkına sahiptir. Başka deyişle çevresel vatandaşlar



demokratik süreç doğrultusunda kendi “iyi çevre” anlayışını savunabilmek için çalışma hakkına sahiptir. İkinci olarak çevresel vatandaşlar günlük yaşamlarında çevreyi nasıl etkiledikleri hakkında seçim yapmalarına imkân veren “kişisel haklara” sahiptirler. Buna göre çevresel vatandaşlar dünya nüfusu için ahlaki açıdan yanlış olduğuna inandıklarından çöplerini geri dönüştürmeyi veya bir arabaya sahip olmamayı seçebilirler. Aynı şekilde, gönüllü çevre koruma çalışmaları yapmayı, çevreyle ilgili sivil bir organizasyona üye olmayı veya kampanyalara parasal destekte bulunmayı da seçebilirler. Bununla birlikte sözü edilenlerin hiçbirini yapmamayı da tercih edebilirler (Bell, 2005).

Her ne kadar çevresel vatandaşlık anlayışında vatandaşın bir takım çevresel haklarına vurgu yapılırsa da sorumlulukları daha fazla önem taşımaktadır. Bu bağlamda çevresel vatandaşın temel görevi günümüz neslinin ve gelecek nesillerin yararı için çevreyi korumak ve geliştirmek (Parola, 2009), yani ekolojik ayak izlerini sürdürülebilir hale getirmektir (Dobson, 2003). Bazı insanlar çevresel kaynakları daha fazla kullanmakta ve diğerlerinden daha fazla çevresel atık bırakmaktadır. Başka bir deyişle herkes farklı çevresel etkilere sahip olabilir. Ekolojik ayak izi bu çevresel etkileri görselleştirebilmenin bir yoludur ve bireyin günlük hayatı devam ederken işgal ettiği alanı tanımlamaktadır. Ancak herkesin günlük yaşantısı farklı yönlerde ilerlediği için, ekolojik ayak izleri de farklı boyutlarda olabilir (Dobson, 2007). Bu durumda her insan kendi ekolojik ayak izinden veya başka bir deyişle gelecek nesillerin sahip olabileceği seçenekler üzerindeki etkisinden sorumlu olduğu söylenebilir (Bell, 2005).

Çevresel vatandaş yeşil değer ve tutumlara sahip bir bireydir ve bunları kendi ekolojik ayak izini küçültmeye çalışarak uygulamaya taşımaktadır (Dobson, 2007). Buna göre çevresel vatandaşın yaşamı ortalama vatandaşın yaşamından daha farklı özellikler gösterebilir. Örneğin, yüzünü yıkarken ve dişlerini fırçalarken musluğu kapatacak, ulaşımda yürümeyi, bisikletini, servis aracını veya mümkün olduğu kadar toplu taşıma araçlarını kullanmayı tercih edecek, kirletici çöp üretimini ve kaynakların kullanımını azaltacak, yeni eşyalar almak yerine ikinci el mağazalardan alışveriş yapacak, ait olduğu yerel ekosistemi koruma ve savunmaya yardım edecek ve hükümet ve diğer kurumlarla işbirliği içinde yerel çevre sorunlarının çözümüne etkin katılım gösterecektir (Bell,

2005). Görüldüğü gibi çevresel vatandaşlar belirtilen söz konusu davranışlarla ve diğer benzer yollarla diğer insanlar üzerindeki etkilerini sınırlayan bireylerdir (Bell, 2005).

Çevresel vatandaşın geleneksel vatandaşlık kavramı çerçevesindeki önemli görevi ise çevreyi korumaya yönelik adil yasalara uymaktır. Örneğin eğer araç emisyonlarına sınırlama getiren adil bir yasa varsa çevresel vatandaş bu yasaya uyma görevine sahiptir. Ancak bir yasaya uyma görevi o yasanın doğru bir yasa olmasına da bağlıdır. Bir yasanın doğru olup olmadığı ise iki kaynakla değerlendirilebilir. Birincisi bireylerin doğrudan haklarını koruyan ve demokratik olarak hazırlanan yasalar, doğru çevresel yasalar olarak kabul edilebilir. İkincisi ise, bu yasalar çevreyi temel ihtiyaçların karşılayıcısı olarak görmeden, dolaylı veya doğrudan biçimde seçmenler tarafından yapılıyorsa da doğru bir yasa olarak kabul edilir. Tabii ki çevreyle ilgili bir yasanın bu kıstasları karşılayıp karşılamadığı hakkında görüş ayrılığı olabilir ancak bu durum bireyin doğru çevresel yasalara uymaya yönelik yükümlülüğünü kaldırmaz. Bu doğrultuda çevresel vatandaşlar illegal emisyonlarla araba kullanmamak, kırsal bölgelere çöplerini atmamak veya ithali yasaklanan ürünleri satın almamak vb. görevleri yerine getirmelidir. Çevresel vatandaşlar ayrıca, tüm vatandaşların çevresel haklarını koruyacak doğru çevresel yasaları ve adaletli düzenlemeleri destekleme görevine de sahiptir. Bu doğrultuda bir çevresel vatandaşın küresel çevresel adalete yönelik kampanyalara katılması olasıdır. Örneğin, Greenpeace gibi çevreci bir gruba katılabilir ve yıllık aidatlarını ödeyebilir, çevresel sorunlar hakkında milletvekillerine mektuplar yazabilir veya vatandaşların çevresel haklarını korumayı ve savunmayı amaçlayan toplu protestolarda yer alabilirler (Bell, 2005).

Genel olarak çevresel vatandaşın görevi diğerlerinin daha iyi yaşabilmesi için sürdürülebilir yaşamak olarak da ifade edilebilir (Dobson, 2007). Bu anlamda çevresel vatandaşlık sürdürülebilirliğe yönelik çabalara vatandaşların aktif katılımı ile ilgilidir (Dobson, 2010). Dolayısıyla iyi bir vatandaş, kendisini, çocuklarını ve torunlarını korumak için çevresel korumaya önem verir. Bu farkındalığa sahip çevresel vatandaş ise eyleme geçer (Wall, 2007). Çevresel vatandaşlar sürdürülebilir bir topluma yönelik çalışma sorumluluğuna sahiptir ve bu sorumluk geri dönüşüm ve tasarruf gibi çevresel vatandaşlıkla ilgili olduğu düşününebilecek her şeyi içermektedir (Dobson, 2007).

Çevre eğitiminin güncel söylemleriyle paralel özellik gösteren çevresel vatandaşlığa yönelik olarak araştırmacılar tarafından (Hungerford ve Volk tarafından, 2001; Knapp vd., 1995) çevre eğitiminin temel amaçlarından yola çıkarak çevresel sorumlu bir vatandaşın sahip olması gereken özellikler tanımlanmıştır. Buna göre çevresel sorumlu bir vatandaş; (i) tüm çevre ve çevreyle ilgili olgu ve/veya sorunlara yönelik bilinç ve duyarlılığa, (ii) çevre ve çevreyle ilgili olgu ve/veya sorunlara ilişkin temel bir anlayışa, (iii) çevre için endişe hissi ve çevreyi koruma ve geliştirmeye yönelik aktif katılım motivasyonuna, (iv) çevre ve çevreyle ilgili olgu ve/veya sorunları tanımlama ve çözme becerilerine sahip ve (v) çevre ve çevreyle ilgili olgu ve/veya sorunlarının çözümüne yönelik aktif çalışan bir kişidir.

Görüldüğü gibi çevresel vatandaşlık temel çevre eğitimi amaçlarını vatandaşlık kimliği ve sorumlulukları içerisinde belirginleştiren bir yaklaşımdır. Dolayısıyla çevre eğitiminin somut ürünü olarak değerlendirilebilir. Çevre sorunlarına gerçekçi çözümlerin bulunması büyük ölçüde bireylerin çevresel vatandaşlar olarak yetiştirilmesini gerektirmektedir. Bu sürecin en etkili şekilde gerçekleştirilmesi için ise çevre eğitiminin güncel amaçlarının etkili çevresel vatandaşlık eğitiminin ilkeleriyle bütünleştirilmesi önem taşımaktadır.

#### **1.1.4. Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimi**

Bireyde istendik yönde, düşünce, davranış, değer yargısı, ilgi ve beceri kazandırma süreci olan eğitim çevre sorunlarının çözümünde bireyleri değiştirme aracı olarak kullanılabilir. Ancak bu durum verilecek eğitimin amaçlarına, içeriğine ve özüne bağlıdır (Geray, 1997). Dolayısıyla başarılı bir çevresel vatandaşlık eğitimi için küresel ve yerel özelliklere göre belirlenen amaçlar çerçevesinde, eğitim sürecine ilişkin temel ilkelerin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü çevre eğitimi genel olarak toplumdan topluma ve bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir (Hungerford ve Volk, 2001). Öte yandan Belgrat Bildirisi ve Tiflis Konferansı kazanımları çoğu yönlerden pek çok çevre eğitimi programı için temel oluşturmuştur. Bu bakımdan günümüzde çevre eğitimi programlarının özellikleri Tiflis Konferansı'nda belirlenen çevre eğitimine yönelik yol

gösterici ilkelere dayanmaktadır Bu konferansta alınan kararlara göre çevre eğitimi (UNESCO, 1978);

- çevreyi doğal ve yapay, teknolojik ve sosyal (ekonomik, politik, kültürel-tarihi, etik ve estetik) öğelerden oluşmuş bir bütün olarak ele almalıdır.
- okul öncesi eğitimden başlayıp tüm formal ve informal eğitim basamakları süresince devam eden yaşam boyu öğrenme süreci olmalıdır.
- her disiplinden ilgili kısımları, dengeli ve bütünleştirici bir şekilde bir araya getiren disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olmalıdır.
- öğrencilere diğer coğrafi alanlardaki çevre şartlarına ilişkin içgörü kazandırabilmek için temel çevre sorunlarını yerel, ulusal, bölgesel ve uluslararası açılardan ele almalıdır.
- var olan potansiyel çevresel şartlara odaklanırken tarihsel ve kültürel boyutları da dikkate almalıdır.
- çevre sorunlarının önlenmesi ve çözümünde yerel, ulusal ve uluslararası işbirliğinin değerini ve gerekliliğini öne çıkarmalıdır.
- kalkınma ve büyüme için yapılan planlarda çevresel boyutların da göz önünde tutulması gerektiğine ilişkin anlayış oluşturmalıdır.
- öğrenme etkinliklerinin planlanmasında öğrencilerin de yer alması, kendi kararlarını almalarına ve aldıkları kararların sonuçlarını üstlenmelerine olanak tanınmalıdır.
- çevresel duyarlılık, bilgi, sorun çözme becerisi ve değer yargılarını her yaş grubuna kazandırmaya yönelik olmalıdır. Ancak erken yaşlarda öğrencilerin kendi toplumlarına yönelik çevre duyarlılığı kazanması üzerinde özellikle durulmalıdır.
- öğrencilerin, çevre sorunlarının göstergeleri ve gerçek nedenlerini keşfetmelerine yardım etmelidir.
- çevre sorunlarının karmaşıklığı nedeniyle eleştirel düşünme ve sorun çözme becerilerine duyulan gereksinimi vurgulamalıdır.
- uygulamalı etkinlik ve ilk elden deneyimlerin üzerinde özellikle durarak, çevre hakkında ve çevreden öğrenmek/öğretmek gibi farklı öğrenme çevrelerinden ve birçok eğitim yaklaşımından birlikte yararlanmalıdır.

Tiflis Konferansı'nda sunulan bu ilkeler, tıpkı çevre eğitiminin tanım ve amaçlarında olduğu gibi daha sonraki çevre eğitiminin temel ilke ve özelliklerini belirleme çabalarını da etkilemiştir. Bu bağlamda, farklı araştırmacılar (Fien ve Tilbury, 1996; Hungerford ve Volk, 2001; Thomson, Hoffman ve Staniforth, 2010) etkili bir çevre eğitiminin özelliklerini belirlemeye yönelik girişimlerde bulunmuştur. Örneğin, çevre eğitiminin, çevresel sorunların çözümü için birlikte çalışan öğrenci ve öğretmenlerin yer aldığı yaratıcı ve dinamik bir süreci içeren bir öğretim yaklaşımı üzerine temellendirilmesi gerektiğini ifade eden Fien ve Tilbury (1996) kimi öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu öğretim yaklaşımları şu şekildedir.

- Kuramsal yaklaşımlardan öte, sorun çözme ve karar verme üzerine vurgu yapan bir anlayışla gerçek sorunların etkin olarak araştırılması,
- Doğal ve yapay çevrede yaşanan doğrudan deneyimlerin fazla olması,
- Bilimsel ve sosyal araştırmalar için gereken becerilerin (gözlem, ölçme, sınıflandırma, deneyleme, tahmin, analiz, yorumlama, sentez, değerlendirme ve karar verme gibi) gelişimi ve uygulanması,
- “Bu kararı kim aldı?”, “hangi kritere göre alındı?”, “hangi olası sonuçlar öngörülüyor?”, “uzun vadeli sonuçları hesaplandı mı?” gibi soruların cevaplarının geçerliğine karar verilmesi için birer ölçüt olarak sürdürülebilirlik, demokrasi ve sosyal adalet değerlerinin kullanımı,
- Öğrenmede zevk, merak, heyecan duygularının gelişimi,
- Öğrencilerin kendi değer ve bakış açıları ile birlikte diğer birey, grup ve kurumların bakış açılarının ve değerlerinin sınıflanması, analiz edilmesi ve eleştirilmesi,
- Öğrencilerin, önerdikleri çözüm önerilerinde yer alması için yaratılan olanaklar ve alternatif uygulamalı derslerin değerlendirilmesi; sosyal katılıma yönelik doğrudan deneyimler ile gerçekleştirilen eylemlerin yansımaları yoluyla okul öğrenmesinin topluma uyarlanması üzerine vurgu yapılması,
- Yaşamın ve çevrenin kalitesini arttırmak için toplumla birlikte çalışmalarını için öğretmen ve öğrencilerin desteklenmesi.

Yine bu ilkelerden yola çıkan Hungerford ve Volk (2001) kritik çevre eğitimi öğelerini belirlemiştir. Hungerford ve Volk'a göre eğer eğitim kurumları;

- önemli ekolojik kavramlar ve bu kavramların kendi içindeki ve birbirleri arasındaki çevresel bağlantılarını öğretir,
- öğrencilerin uygun şekilde davranmasını sağlayacak yeterli düzeyde çevresel duyarlılığın geliştirilmesine yönelik özenle düzenlenmiş olanaklar sunar,
- derinlemesine çevresel olgu ve sorunlar bilgisi içeren bir program oluşturur,
- öğrencilere hem inceleme ve analiz becerilerini öğretecek hem de bu becerilerin uygulanması için gereksinim duyulan zamanı verecek bir program oluşturur,
- öğrencilere hem sorunların iyileştirilmesi için gereksinim duyulan vatandaşlık becerilerini öğretecek hem de bu becerilerin uygulanması için gereken zamanı verecek bir program oluşturur,
- öğrencilerin sorumlu davranışlarını arttıracak eğitim ortamları oluşturur ise çevresel yönde öğrenci davranışlarını değiştirmeye yönelik olanaklar en üst düzeye çıkarılabilir.

Benzer şekilde Thomson, Hoffman ve Stanifort (2010) ise eğitim kurumlarında uygulanması gereken çevre eğitimi programlarının özelliklerini aşağıdaki biçimde sıralamıştır. Buna göre çevre eğitimi programları;

- güvenilir olmalıdır, geçerli bilgiler içermelidir ve bilime dayalı olmalıdır.
- sosyal, ekonomik ve politik kavramlar hakkında bilgi ve anlayış geliştirmeli; sağlıklı bir çevre, insan sağlığı ve güçlü bir ekonomi arasındaki ilişkileri göstermelidir.
- planlama, uygulama, kontrol etme ve yeniden planlamadan oluşan bir sürekli iyileştirme sürecini içermelidir.
- uygulamalı açık hava deneyimleri ve çevreye özen gösterme ahlakının geliştirilmesi yoluyla dünyayla kişisel yakınlığı güçlendirmeli; yaş, program ve yere göre değişen gerçek yaşam içeriğine dayalı olmalıdır. Çevrenin kendisi gibi, geleneksel konu alanlarını ve disiplinleri bütünleştirmeye çalışan program sınırlarının ötesine geçmelidir.

- öğrencilerin birbirlerinden öğrendiği, öğretmenlerin rehber ve kolaylaştırıcı olduğu, öğrenci merkezli ve doğrudan öğrenme deneyimlerinin yaşanmasını sağlamalıdır. Bu deneyimler üst düzey düşünme becerilerini destekleyerek, işbirlikli bir öğrenme ve değerlendirme ortamları oluşturmalıdır.
- tüm öğrenme stillerini kapsayan, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen ve doğanın güzelliğini takdir eden ilginç ve eğlendirici öğrenme ortamları oluşturmalıdır.
- çevresel olay ve sorunları, sosyal, manevi ve ahlaki öğeleri dikkate alarak, toplumun değerlerine saygılı bir biçimde incelemelidir.
- öğrencilerin bir çevresel sorun veya konunun çözümüne yönelik işbirlikli çalışmalarını sağlamalıdır. Ayrıca sorumlu vatandaşlık stratejilerini geliştirmek için öğrencilere belirli eylem becerileri kazandırılmalıdır.
- sağlıklı bir çevre, sürdürülebilir bir toplum ve dünya yaratmak için öğrencilerde bağlılık duygusunu geliştiren bir geçmiş anlayışı ile bugün ve gelecek duygusuna yönelik olumlu bir vizyon oluşturmalıdır.

Başarılı bir çevre eğitiminin gerçekleşmesi için dikkate alınması gereken ilkeler incelendiğinde bazı kelime ve deyimlerin çevre eğitimin geleneksel yaklaşımlarından farklı olarak sıklıkla tekrarlandığı görülmektedir (Smyth, 2006). Örneğin EPA (1996) ve SOEnD (1993'den aktaran Smyth, 2006) etkili çevre eğitiminin anahtar kavramlarını; yaşam boyu, bütünsel, değerlere vurgu yapan, ileriye dönük, eylem odaklı, öğrenci merkezli, sorun temelli, sorgulayıcı, esnek ve uyarlanabilir, sahaya yönelik, örneklere dayalı olarak sıralamaktadır. Engelsen (1986) ise çevre eğitimi programlarının özelliklerini şu anahtar kavramlarla belirtmektedir (Akt. Ramsey, Hungerford ve Volk, 2001).

- *Eylem odaklı*: Gerçek çevresel sorunların çözümünde öğrencilere yer verme.
- *Süreklilik*: Çevre eğitiminin sadece spesifik bir program ve eğitimini değil tüm sınıf düzeylerini kapsaması ve tüm konu alanları içerisinde yer alması.
- *Geleceğe dönük*: Sadece günümüz değil, gelecek nesillerle de ilgili olması.
- *Küresel*: Dünyayı tek bir ekosistem olarak düşünme.
- *Bütünsel*: Çevrenin doğal, yapay, teknolojik, sosyal, ekonomik, politik, kültürel, etik ve estetik yönleriyle ilgilenme.

- *Disiplinlerarası*: Bütün disiplinlerin içeriğinde yer alma.
- *Sorun odaklı*: Sorunlarla yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası bakış açısıyla ilgilenme.
- *Tarafsız*: Sınıfı tüm bakış açılarının ele alındığı bir forum haline getiren bir ortamda çevresel konu ve sorunlara önyargısız yaklaşma.

Etkili çevresel vatandaşlar yetiştiren iyi bir çevre eğitimin gerçekleştirilmesine yönelik olarak belirlenen tüm ilke ve özellikler incelendiğinde kimi ortak noktalar dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öncelikle çevresel vatandaşlığın yalnızca okullarda kazandırılmayacak bir olgu olduğu göze çarpmaktadır. Kuşkusuz okullar formal eğitimin başından sonuna kadar çevresel vatandaşlığın geliştirilmesi için önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak bireyler çevresel sorunlara ilişkin bilgileri ve bu sorunlara karşı bireysel ve toplu olarak sergilemesi gereken davranışlara yönelik beceri ve değerleri pek çok sosyal grup içinde geçirdiği deneyimlerle öğrenmektedir. Dolayısıyla toplumun diğer pek çok ögesi de (aile, akranlar, din, sivil toplum kuruluşları, hükümet ve medya gibi) çevreye yönelik bilgi ve tutumların kazandırılması işlevini paylaşmaktadır (Chowdhury, 2005; Dobrinski, 2008; NEEAA, 2004a; Özoğlu, 1993; Smyth, 2006; 1996). Yani insanlar aile ve toplum bireylerinden, akranlarından, akrabalarından, işyerlerinde, sokakta ve boş zaman etkinlikleri sırasında yaşadığı deneyimlerinden ve kamu politikaları ile kitle iletişim araçları yoluyla da çevrelerine karşı nasıl davranacaklarını öğrenmektedirler. Bu kanalların göreceli etkisi zamana ve koşullara göre değişmekte, farklı insanlar farklı biçimlerde etkilenmektedir. Tüm bunlar sürekli ve yaşam boyu bir öğrenme sürecini oluşturmaktadır (Smyth, 1996; 2006).

Kısaca aile, okul ve çevre etkili bir çevresel vatandaşlık eğitiminin boyutlarını oluşturmaktadır. İster formal, ister informal olsun bu boyutların hepsi doğrudan eğitimsel etkinlik ve hizmetlerle ilişkilidir. Önemli olan başarı için hepsinin bir ortaklık içinde davranarak çevre eğitimine katkı sağlamasıdır (Smyth, 1996). Çünkü aslında nerede gerçekleşirse gerçekleşsin ortak amaç ve ideallere sahiptirler. Ulaşılmak istenen temel amaç gelecek nesillerin de aynı çevreden yararlanma hakkını ön plana çıkaran bir adalet anlayışı içerisinde sürdürülebilir yaşamın garantisi olabilecek çevresel vatandaşları yetiştirmektir. Öte yandan, her ne kadar çevresel vatandaşlığı geliştirmeye



yönelik çevre eğitiminin yaşam boyu süren bir süreç olduğu vurgulanmış olsa da, bu durum okulların önemini arka plana atmaz. Çünkü okullar bilindiği gibi eğitim sistemleri açısından temel hizmet birimleridir (Dönmez, 2004). Bu kapsamda yaşam boyu eğitim sürecindeki en önemli bölümlerden biri de okullarda verilen çevre eğitimidir (Tung, Huang ve Kawata, 2002). Okullarda verilen çevre eğitimi çevresel gelişmeyi başarmak için önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir (Loughland, Reid ve Petocz, 2002; Loughland, Reid, Walker ve Petocz, 2003). Dolayısıyla gün geçtikçe artan ve yayılan çevre sorunlarının çözümü için, çevrenin korunup iyileştirilmesi yanında çevreye ve çevre sorunlarına karşı bilinçli ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesine yönelik, ilköğretimden üniversiteye kadar eğitimin her basamağında bilinçli olarak çevre eğitimine yer verilmesi gereklidir (Yücel ve Morgil, 1999; Yaşar, Gültekin ve Anagün, 2005). Bu eğitimin başarısı daha önce sözü edilen amaç ve ilkeler çerçevesinde güncel yaklaşımlarla bütünleşmiş bir eğitim programının uygulanmasını gerektirmektedir.

Okullarda başarılı bir çevresel vatandaşlık eğitimi süreci, öncelikli olarak *bütün okul* yaklaşımını ve çevresel vatandaşlık eğitiminin *programlar arası* bir konu alanı olarak ele alınmasını gerektirir. Buna göre çevresel konular çok sayıda disiplin içerisine yedirilmiş olmalıdır. Hatta gerçek bir etki için bir bütün olarak okulda öğrencilere çevresel farkındalık geliştirilmelidir (Dobson, 2003; Palmer ve Neal, 1994). *Okulun çevresel rol modeli* olması (Palmer ve Neal, 1994) veya *okulların ekolojikleştirilmesi (ecologisation of school)* (Rauch, 2002) gibi farklı terimlerle adlandırılan bu süreçte, okul içindeki tüm birimler ve personel çevresel vatandaşlık eğitiminden sorumludur. Tek bir dersin ve öğretmenin çevresel vatandaşlık eğitiminden sorumlu olması söz konusu değildir. Çevresel vatandaşlık eğitimi okulun tüm paydaşlarının (öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, öğretim dışı personel) katılımını içeren ortak bir çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan anne-baba ve diğer vatandaşlar da bu sürece katılmaktadır. Çünkü tüm paydaşların katılımını da içeren iyi yapılandırılmış çevre eğitimi programlarının etkin çevresel vatandaşlık eğitimini sağlayacağına inanılmaktadır.

İyi yapılandırılmış çevre eğitimi programlarının temel özelliği öğrenci merkezli olmasıdır. Bu özelliklere sahip bir programda, öğrencilerin deneyime ve düşünmeye

dayalı uygulamalarla kendi anlayışlarını biçimlendirmelerini sağlayacak olanaklar sunulmalıdır. Böyle yapılandırılmış bir süreçte öğrenciler üst düzey düşünme becerilerinin kullanımına özendirilir ve onların doğrudan deneyimler yaşaması sağlanır. Öğrencilerin düşüncelerini paylaştıkları ve onları sürekli araştırmaya yönlendiren etkin öğrenme ortamlarının gelişimi desteklenir. Ayrıca kavram ve becerilerin öğrenilebileceği gerçek yaşam bağlamları ve sorunlarıyla çalışılır (NEEAA, 2004a; 2004b; Simmons, 2001). Sorumlu bireysel ve grup eylemlerini içeren böyle bir çevre eğitimi, eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili karar verme becerilerini geliştirmelidir. Çevre eğitimi bireylerin ilgisini çekmeli ve onları güdülemeli, bunun yanında bilgiye dayanan, sorumlu kararlar almaları için çevre sorunlarının çeşitli yönlerini incelemelerine olanak tanınmalıdır (Hungerford, 2001).

Çevresel vatandaşlığa yönelik radikal bakış açısında sürecin bu biçimde yönlendirilmesi özellikle önem taşır ve çevresel öğrenmenin pasiften ziyade aktif özellik göstermesi gerektiği vurgulanır. Örneğin Kwong'a (1997) göre iyi çevresel vatandaşlar yetiştirilmesi sadece iyi çevresel tutum ve davranışların aktarılmasından fazlasını içermektedir. Kısaca "telkin"den ziyade "eğitim" odaklı bir anlayışı yansıtan bu süreçte, öğrencilere, çevresel amaçları anlamak için gerçek olanaklar sunulmalıdır. Örneğin, öğrencilerin geri dönüşümün nedenlerini eleştirel bir biçimde ele alması gibi uygulamalardan oluşan bir eğitim yerine yalnızca "geri dönüşüm iyidir" fikrini öğretmek yeterli değildir. Çevre eğitiminin amacı herkesin doğru-yanlış dediği şeyleri söyleyebilen ancak bunun nedenlerinin ne olabileceğini düşünemeyen ve bu nedenlerden bihaber çocuk yetiştirmek olmamalıdır (Kwong, 1997). Bunun yerine çevre eğitimi, çevreye ve çevreyle ilişkili sorunlara yönelik temel bir anlayış kazandırmaya ve bireylere bu konuda çeşitli deneyimler sağlamaya yardım etmeyi amaçlamalıdır (UNESCO, 1980). Bu nedenle öğrencilerin çevreyi korumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmek için çevre konuları sorun tabanlı olarak ele alınmalıdır. Böylece öğrencilerin o konuyu bir sorun olarak görmeleri, konu hakkında bilgi toplamaları, doğal çevreyi incelemeleri ve analiz etmeleri sağlanarak, bu bilincin gelişmesinde önemli bir süreç olan sorun hakkında karar verebilme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Knamiller, 1987'den aktaran Armağan, 2006). Yani çocuk kendi yaşam deneyimi kapsamında, güncel, ekonomik, sosyal ve politik sistemde etkin

sorumluluk alacağı eleştirel düşünmeyi içeren uygulamaları deneyimlemelidir (Bell, 2004).

Etkili çevresel vatandaşlık eğitiminde öğrencilerin çevre anlayışlarını geliştirmeye yardım eden önemli bir diğer öge de sınıf dışı çevre eğitimi ve açık hava deneyimleridir. Bu uygulamalar, çevre eğitiminin tartışılmaz ve vazgeçilmez bir parçasıdır (Altın ve Oruç, 2008; Braus ve Wood, 1993; Basso, 1996'den aktaran Dobrinski, 2008; Palmer, 1998; Volk ve Cheak, 2003). Disinger'e (1982) göre sınıf dışındaki farklı uygulamalarla yapılan çevre eğitimi, çevresel davranışı değiştirmede sınıftaki çevre eğitimi uygulamalarından daha etkili olabilir. Bazı araştırmacıların (Dresner ve Gill, 1994; Jordan, Hungerford ve Tomera, 1986) araştırma bulgularına göre sorumlu çevresel davranış, sınıf dışındaki çevresel etkinlikler ve doğadaki deneyimler önemli ölçüde birbirleriyle ilişkilidir (Akt. Zelezny, 2001). Hiçbir şey toplumu, doğal sistemleri ve çevresel olayları anlamak için doğrudan deneyimlerin yerini tutamaz. Doğal çevreyi bir sınıf olarak kullanmak öğrencileri doğayla yakınlaştırmak için etkili bir yol olabilir.

Etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik bu özellikler, çevre eğitiminin daha önce belirtilen amaç ve hedefleri ile birlikte kullanıldığı zaman çevreyle ilgili olumlu değer, tutum ve inançların oluşmasına elverişli programların geliştirilmesi için eğitimcilere olanak sağlar (Caduto, 1985'den aktaran Thomson vd., 2010). Bu doğrultuda çevre eğitiminin bu önemli ilkelere dayanarak çeşitli çevre eğitimi yaklaşımları çerçevesinde yapılandırılmasının daha başarılı sonuçlar sağlayacağı söylenebilir. Bu yaklaşımlar, iyi bir çevre eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin anlayışları bir araya getirerek somutlaştırmaktadır.

Birçok çevre eğitimi yaklaşımı bulunmakla birlikte söz konusu bu yaklaşımlar çoğunlukla üç yaygın türü içine alır (EPA, 1996; Tilbury, 1997; Roth, 1974; Rush vd., 1999; Monreo, Andrews ve Biedenweg, 2007). İlk olarak Lucas (1972) tarafından oluşturulmuş olan (Disinger, 2001; Tilbury, 1997; Roth, 1974; Monreo vd. 2007) bu üçlü yaklaşım; *çevre hakkında eğitim*, *çevre için eğitim* ve *çevre içinde eğitim* olarak bilinmektedir. Buna göre;

- *Çevre hakkında eğitim*, çevreyi ve insanların çevreyle olan karmaşık ilişkisini anlamaya yönelik temel bilgiyi ifade etmektedir (Palmer, 1998; Palmer ve Neal, 1994). Araştırma yoluyla alanın doğasını keşfetmeye çalışan çevre hakkında eğitim yaklaşımının amacı çevre ve insan etkileşimi hakkındaki farkındalık, bilgi ve anlayış geliştirmektir (EPA,1996; Tilbury, 1997; Palmer ve Neal, 1994).
- Değerler, tutumlar ve olumlu davranışlar ile ilgili olan (Palmer, 1998,) *çevre için eğitim* ise bilgiye dayalı bir kaygı geliştirmeye vurgu yapan çevre eğitimi yaklaşımıdır. Eğitimin çevreye yönelik sorumlulukların geliştirilmesi ile ilgili amaçlarına yanıt veren bir eğitim türü olarak kabul edilebilir (Schools Council 1974'den aktaran Palmer ve Neal, 1994; Palmer, 1998). Bu çevre eğitimi yaklaşımı öğrencilerin gerçek yaşam problemlerin çözümünde yer almasını içerir (Meyer, 2004).
- *Çevre içinde eğitim*, çevreyi bir kaynak olarak kullanır. Bu kapsamda beceri kazandırmak ve öğrenmeyi sağlamak için açık hava etkinliklerini ve alan çalışmalarından yararlanmayı önermektedir. Böylece planlı sorgulama ve araştırma etkinlikleri, etkili yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimleri ile öğrencilerin çevre içinde gerçek yaşam uygulamaları yoluyla eğitilmesini sağlamayı amaçlar (EPA,1996; Meyer, 2004; Palmer, 1998; Palmer ve Neal, 1994). Burada çevre tamamıyla bir eğitim aracı olarak görülmektedir. Amaç çevre ile kurulan birebir ilişkiler sayesinde ona karşı olan olumlu tutumların geliştirilmesidir.

Çevre eğitimiyle ilgili program ve öğrenme etkinliklerini planlamak için sorumlu olan herhangi bir kişi birbiriyle ilişkili bu yaklaşımların hepsini dikkate almalı ve etkili bir çevre eğitimine yönelik olarak bütünleştirmelidir (Fien ve Tilbury, 1996; Palmer, 1998; Palmer ve Neal; Tilbury, 2007). Çevre eğitiminin öğrenme öğretme yaklaşımları açısından tek bir doğru veya yanlış yoktur. Ancak üç öge çevresel öğrenme sürecinde önem taşır. Bunlar *deneyim, kaygı ve eylem*dir. Bu öğeler olmaksızın hiçbir çevresel öğrenmenin gerçekten anlamlı ve yararlı olmadığı söylenebilir (Palmer ve Neal, 1994; Palmer, 1998).

Palmer'a (1998) göre çevre eğitimi, ekolojik, politik, ekonomik, sosyal, estetik ve etik yönlerden yapılan değerlendirmelere dayalı sorun çözme, karar verme ve katılıma yönelik uygulamalara yer vermelidir. Ayrıca, çevreyle ilgili var olan sorunların çözümüne yardım edecek tutum ve davranışları geliştirmelidir. Temel amaç, her vatandaşın dünyanın sürdürülebilir gelişimine yönelik sorumlu bir tutuma sahip olmasını, onun kaynaklarının ve güzelliğinin değerini bilmesini ve bir çevre ahlakı geliştirmesini sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek ise her basamaktaki eğitim kurumlarının sorumluluğu olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla öğretim kurumlarının çevre eğitimine yönelik eğitim verme yeterliklerinin, gereksinimlerinin ve işlevlerinin irdelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, bu bölümde ilköğretim okullarının çevresel vatandaşlık eğitimindeki rolü incelenecektir.

### **1.1.5. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi**

Çocuklar ve gençler için nitelikli bir gelecek, nitelikli bir ilköğretim sürecinden geçirilerek sağlanabilir (Gürkan ve Gökçe, 1999). Çünkü ilköğretim, çocuğun ilk defa organize bir şekilde eğitim-öğretim olgusuyla karşılaştığı, gelişim özelliklerinin en kritik dönemlerini yaşadığı ve çocuğun geleceğine ilişkin temellerin atıldığı süreçtir. Bu kapsamda, çevreye duyarlı ve olumlu davranışlar kazanmış bireylerin yetiştirilmesine yönelik eğitimin ilköğretimden başlatılması son derece önemlidir (Yaşar vd., 2005). Çocuklar aile ortamından sonra ikinci önemli eğitim ortamı olan okullarla bu dönemde tanışır. Toplumsal ve doğal çevre ile ilgili ilk araştırmalar, ilk deney ve uygulamalar bu dönemde gerçekleştirilir. Doğaya sevgi ve saygı, ekolojik kültür ve çevre bilinci bu dönemde şekillenir. Doğa unsurlarına karşı hoşgörü, anlayış ve özellikle çevre ahlakı ile çevre davranışları bu dönemde biçimlenir. Kısaca çevre için eğitimin en hassas, en can alıcı, en temel dönemi ilköğretim dönemidir (Atasoy, 2005).

Çevre eğitimine yönelik çalışmalar çevre eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Çünkü okulöncesi ve okul çağlarında oluşan ilgi ve tutumların, gelecekte istenilen davranışların temelini oluşturacağı belirtilmektedir. Özellikle çocukluk çağlarında ve genç yaşlarda oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğa ile olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin

oluşmasında oldukça önemlidir. Bunların oluşumu, çevrenin korunması için çevre dostu davranışların gösterilmesi demektir (Erten, 2005). Dolayısıyla ilköğretim aşamasında öğrencilerin etkin bir çevresel vatandaş olması için gereken çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışlarının kazandırılması mümkün olabilir. Bu bağlamda Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve 2008 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde çevre eğitimine yönelik olarak "Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak" ilköğretimin amaçları arasında verilmiştir (MEB, 2008, ss. 4-5):

Bu amaçtan yola çıkarak ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi çeşitli yollarla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunların başında dersler ve bu derslerin öğretim programları gelmektedir. Nitekim günümüzde Türkiye'de, çevre konuları öğretim programlarında kendine yer bulmaya başlamıştır. Ancak çevre eğitimine yönelik bağımsız bir dersin öğretim programı hazırlanmamıştır. Bunun nedeni, Tosunoğlu'nun (1993) da belirttiği gibi çevre eğitiminin disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak kabul edilmesi olabilir. Dolayısıyla, çevre eğitimine yönelik kazanımların kimi dersler içerisinde öğrenme alanları altında yer alması öngörülmüştür.

Genelde çevre eğitimi fen dersleri ve fen öğretmenlerinin sorumluluğu olarak görülmektedir. Ancak çevresel sorunlar bilimsel-teknolojik olmaktan daha çok sosyo-kültürel özellik göstermektedir. Ayrıca çevre sorunlarının çözümü klasik bilimsel alanlara biraz yabancı olan değer yüklü bir özellik de gösterir. Bu bağlamda çevresel vatandaşlık eğitimi ve öğretiminin daha çok Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinde yer aldığı söylenebilir (Disinger, 2001; Hungerford, 2001). Türkiye'de de, çevre eğitimi ile ilgili konular üç dersin çatısı altında yer almaktadır. Bunlar; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersleridir. Bu derslerde çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik konular doğrudan verilmektedir. Türkçe, Matematik, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ise dolaylı olarak verilebilmektedir (Alım, 2006; Dikmen, 1993; Doğan, 1998; Erdoğan, Kostova ve Marcinkowski., 2009; MEB, 1992; Tanrıverdi, 2009).

Çevresel vatandaşlık eğitiminde önemli rol oynayan Sosyal Bilgiler çeşitli disiplinlerden gelen içeriği kaynaştırıp bütünleştiren, öğrencilerin, sosyal bilimlerin disiplinlerini içeren bir konunun birden fazla boyutunu aynı zamanda görmelerini sağlayan bir alandır (Öztürk, 2006). Doğanay'ın (2002) Engle ve Ochoa'ya (1988) dayanarak belirttiğine göre Sosyal Bilgiler dersi özellikle vatandaşlık eğitimi ile ilgilidir ve demokrasilerde toplumsallaşmayı bireylere öğretmekle yükümlüdür. İlköğretim basamağında çocuk toplumsallaştırılırken değişik bilim dalları ile ilgili ilke ve genellemeler ayrı ayrı dersler olarak okutulmazlar. Ortak noktalar alınarak bir bütünlük içinde kaynaştırılmış olarak sunulurlar. Bütüncül yaklaşımların ürünlerinden biri olan Sosyal Bilgiler dersi de öğrencileri vatandaş rolüne daha iyi hazırlama çabası gütmektedir. Bu kapsamda, bireylere içinde yaşadıkları çevre, geçmiş, bugün ve gelecek gibi konularda bakış açısı kazandırmaya çalışmaktadır. Bu derste öğrenci, toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakılarak toplumsal yaşamla kaynaşması sağlanmaktadır. Böylece, Sosyal Bilgiler dersi bireylerin toplumsal kişiliğinin oluşturulması ve geliştirilmesinde önemli bir işlevi üstlenmiş olur.

Türkiye'de vatandaşlık eğitimine yönelik tüm bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersi tarafından kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim okullarının önemli derslerinden birisidir. (Erden, t.y). Ancak genelde, öğrencinin sorgulamadan kazanması istenen vatandaşlık özellikleri (Barth ve Demirtas, 1997) özellikle çevresel vatandaşlığı da içine alan vatandaşlık yaklaşımları ile yeni bir boyut kazanmıştır. Bu koşullarda Sosyal Bilgiler dersi, vatandaşlık bilgisi aktarımını çevresel vatandaşlık yönünde de şekillendirmek durumunda kalmaktadır. Kısaca, vatandaşlık eğitimi ve demokrasinin uygulama alanı olarak kabul edilebilecek olan Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin geliştirdiği tutum, çevrenin geleceği ile ilgili ipuçları verebilir. Çevreye olumsuz etkiye sebep olacak tutum ve davranışların önüne geçilerek öğrencilerin çevre için iyi davranışlar sergileyen birer birey ve çevresel vatandaş olmaları sağlanabilir.

Fen ve Teknoloji dersi ise, bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştıran, sorgulayan, bilgiyi ezberleyen değil bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, keşfedici, üretken, takım çalışmasına yatkın bireyler

yetiştirmeyi (Kaptan ve Kuşakçı, 2004), öğrencinin dünyayı, kendini ve çevresini tanıyıp sevmesine katkıda bulunmayı ve öğrenciye teknoloji ile ilgili duyarlılık kazandırmayı amaçlamaktadır (Tertemiz ve Ercan, 2001). Ancak günümüzde fen eğitimi giderek artan bir biçimde bilim ve teknolojiden etkilenen bir dünyada vatandaşların sorumlu bir biçimde harekete geçebilmeleri amacıyla öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek üzerine odaklanmaktadır (Aikenhead, 2005). Bu bağlamda Fen ve Teknoloji dersi içinde vatandaş olarak çevreye karşı sorumlulukların bireylere kazandırılması önem taşımaktadır. Nitekim Sosyal Bilgiler dersi ile karşılaştırıldığında çevre eğitime yönelik içerik ve kazanım açısından daha kapsamlı olduğu görülen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda fen ve teknoloji okuryazarlığı üzerinde durularak fen ve teknoloji okuryazarı olabilmenin bir boyutu olarak Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) arasındaki ilişkiyi anlamının önemine vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda FTTÇ öğrenme alanı içerisinde verilen bu ilişkiler doğrultusunda öğrencide çevreye yönelik duyarlılık ve bilinç geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin çevreyle ilgili amaçları MEB tarafından belirlenmiştir. Bu amaçlar, çevreyi anlamak, çevreyi temiz tutmak, insan çevre ilişkisini anlamak ve çevre için sorumluluk taşımak olarak özetlenebilir (Tanrıverdi, 2009). Ancak mevcut programlarda yüksek oranda çevresel bilgi vurgulanırken, beceri, tutum ve davranışsal öğeler göz ardı edilmiştir (Erdoğan vd., 2009). Daha çok çevre sorunlarının neler olduğu ve nedenlerine yönelik bilgilerin öğrenciye aktarımından öteye gidilememektedir. Duyuşsal alanla ilgili öğrenmelerin arttırılması ve bu problemlerin çözümünde kullanılacak becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler programlarda ve öğretim-öğrenme sürecinde yeterince yer almamaktadır (Altın ve Oruç, 2008). Nitekim dünyada da çoğu çevresel eğitim programı çocukların çevresel sorunları çözmeye yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmeye yardım etmekten çok çevre bilgisi ile çevresel kaynakların takdir edilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Ramsey vd., 2001). Oysaki çevre eğitimi sadece bilgi aktarımı değildir. Çevre eğitimi bilgiye ek olarak tutum ve davranış öğelerine de sahip çevresel vatandaşlığı başarmada öğrencilere yardım etmektedir. Bu yüzden çevre eğitiminin amacı, öğrencilerde, çevre hakkında bilgi, çevreye yönelik olumlu tutumlar, vatandaşlık eylem becerilerinde yeterlik ve bir sorumluluk duygusu kazandırmak olmalıdır (Disinger ve Monroe, 1994).



Bu amaçlar ise evre hakkında eğitim, evre için eğitim ve evre içinde eğitim yaklaşımları ile kavramsallaştırılmaktadır.

Derslerin yanı sıra çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak ilköğretim kurumlarında öğrenciler tarafından eğitsel kol faaliyetleri kapsamında kurulmuş olan sosyal kulüpler bulunmaktadır. Bu topluluklardan bazıları çevrenin tanınması, canlıların korunması, çevrenin temiz tutulması gibi konuları incelemeye dönük etkinliklerde bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, evre ve Orman Bakanlığı ve çeşitli gönüllü kuruluşların katkıları ile öğrencilerin çevreye ilişkin duyarlılıklarını artırıcı çeşitli etkinliklerin de düzenlendiği bilinmektedir. Özellikle 5 Haziran tarihinde her yıl kutlanan Dünya evre Günü’nde Türkiye genelinde ğrenci kulüp ve topluluklarınca etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinlikler arasında en tipik olanları çevreye ilişkin seminerler, paneller, konferanslar, şiir ve resim yarışmaları, temsil ve tiyatro oyunlarıdır. Çocuklara dönük evre izcilik etkinlikleri de çocuklarda çevreye ilişkin uygun davranışların oluşmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Tüysüzoğlu, 2005).

Özellikle son on yıldır okullarda evre eğitimine yönelik yapılan çalışmaların önemli bir bölümünü de okullarda MEB ortaklığında yapılan proje ve etkinlikler oluşturmaktadır. 14.10.1999 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı ile evre ve Orman Bakanlığı arasında evre eğitimi konusunda yapılacak çalışmalara ilişkin işbirliği protokolü imzalanmıştır. Protokolün amacı, çevrenin korunması ve geliştirilmesi, evre sorunlarının çözümlenmesi konularında örgün ve yaygın eğitim kurumlarının katılımlarını sağlamak amacıyla eğitim çalışmaları olarak belirlenmiştir. Bu protokol kapsamında ilköğretim okullarında, uygulamalı evre eğitimi çalışmalarına başlanmıştır. Eğitim kurumlarında, görsel materyalle desteklenen eğitimin yanı sıra, okul evre düzenlemeleri, evre köşelerinin oluşturulması, katı atıkların ayrı ayrı toplanması, geri dönüşüm birimlerine nakli, çeşitli sergi ve yarışmalar gibi etkinlikler de düzenlenmektedir. Ayrıca, bu çalışmalar kapsamında çeşitli kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği doğrultusunda “evre Eğitimi Projesi”, “Temel Afet Bilinci Eğitimi Projesi”, “Yatılı ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarında ‘Seracılık Eğitimi’ Projesi” gibi ulusal projeler ile “GLOBE (evre Yararına Global ğrenme ve Gözleme Programı)”, “SEMEP (Güneydoğu

Akdeniz Deniz Projesi-Eastern Mediterranean Sea Project)”, “Eko-Okullar”, “Okullarda Orman Projesi” gibi uluslar arası projeler de yapılmaktadır (Tüysüzoğlu, 2005). Bu projeler içerisinde özellikle Eko-Okullar projesi Türkiye Çevre Eğitimi Vakfı (TURÇEV) koordinatörlüğünde Türkiye genelinde çok sayıda okulun katılımıyla sürdürülmektedir. Tüm bu çalışmalar dünyadaki çevresel kaygıların giderilmesine yönelik çabaların Türkiye’deki yansımalarını oluşturmaktadır.

Özetle içinde bulunduğumuz yüzyılda dünyanın yaşanabilir bir çevreyle varlığını devam ettirmesi için, bireylerin çevresel koruma ve iyileştirmeye olumlu yönde katkıda bulunabilecek davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bu bağlamda çevreciliğe yönelik bilgi, tutum, beceri, değer ve davranışlar vatandaşlık hak, ödev ve sorumlulukları ile vatandaşlık çalışmaları içinde bütünleştirilmeli ve bireyler çevresel vatandaşlar olarak yetiştirilmelidir. Dolayısıyla eğitim programlarının bu yönde iyileştirilmesine zemin oluşturmak için çevresel vatandaşlığa yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda gelişmiş ülkelerde ilgili çalışma ve araştırmalar yapılmaktadır. Örneğin, Kanada hükümeti oluşturmaya çalıştığı Kanadalı kimliği çerçevesinde vatandaşların çevreye karşı sorumlu kararlar almalarına yardımcı olmak için bir çevresel vatandaşlık el kitabı serisi oluşturmuştur (Environment Canada, t.y.). Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) ise 1996 yılında toplumun tüm sektörlerindeki vatandaşların kendi çevresel sorumluluklarını öğrenmesini sağlamak için *Küresel Çevre Vatandaşlık Programı*’nı kurmuştur (Barcena, 1998; Karembu ve Kinyanjui, 1997). Türkiye’de ise kavram olarak çevresel vatandaşlığın alanyazında yeterli düzeyde yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle, hem dünyada genişleyen bir ilgi gören bu kavramın, ülke alanyazınına tanıtıcı bir şekilde irdelenmesi hem de çevresel vatandaşlığın ilköğretim kurumlarında nasıl ve ne düzeyde yer aldığı belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın problemi ilköğretim kurumlarında çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunun belirlenmesi olarak belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada ilköğretim okullarında gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunun betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık kavramına yönelik algıları nelerdir?
2. Çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan kanallara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Çevresel vatandaşlık eğitiminde ilköğretimin rolü ve önemine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen ve öğrencilere göre ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi süreci nasıl gerçekleşmektedir?
5. Öğretmen ve öğrencilere göre çevresel vatandaşlık eğitiminde sorumluluk üstlenen dersler hangileridir?
6. Öğretmen ve öğrencilere göre Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde çevresel vatandaşlık eğitimi süreci nasıl gerçekleşmektedir?
7. Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında çevresel vatandaşlık eğitimin yerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Öğretmen ve öğrencilere göre ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
9. İlköğretim okullarında etkili bir çevresel vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilebilmesine yönelik öğretmen ve öğrencilerin önerileri nelerdir?
10. İlköğretim öğrencilerinin;
  - çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri nedir?
  - çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri, sınıf, cinsiyet, akademik başarı, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, bir çevresel etkinliğe katılma, çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma, çevresel bir kuruluşa üye olma ve okul türü (eko okullar ve klasik okullar) değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
  - çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşamın başlangıcından beri gerçekleşen büyük değişimlerin varlığı bilinmektedir. Ancak günümüzde uzmanlar tarafından biyosferde hızlı ve büyük ölçekte değişimlerin gerçekleştiği fark edilmektedir (Knapp vd., 1995). Özellikle 21. yy. birçok teknolojik yeniliği insanlığın hizmetine sunarken, bir yandan da çarpık kentleşme, sağlıksız sanayileşme, azalan ve tükenen canlı türleri, artan kirlilik, iklim değişimleri gibi önemli çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar çevreden geri getirilmesi zor, hatta imkânsız olan değerleri de alıp götürmektedir. Dolayısıyla insanoğlunun çevre sorunlarının üzerine kararlı bir şekilde gitmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, çevre sorunlarının gerçek nedenlerinin, insanların yaşam biçimleri, sahip oldukları değer yargıları ve tutumlarından kaynaklandığı bilgisinden yola çıkarak çevre sorunlarının önlenmesine yönelik kararlı adımlar çerçevesinde günümüz insanının doğaya bakış açısını değiştirecek, değerlerini, tutumlarını ve eylemlerini biçimlendirecek bir yaklaşım ile bu yaklaşım doğrultusunda bireyleri yönlendirecek bir eğitim büyük önem taşımaktadır.

İnsanlığın ortak malı, ortak yaşam evi olan çevreye yönelik sorunların ve bu doğrultudaki endişelerin artışı, özellikle 1970'li yıllardan sonra önemli ulusal, uluslararası çalışmaların yapılmasına ve araştırmacı, siyasetçi, eğitimci vb. pek çok kişiden oluşan geniş bir çevrenin yeni arayışlara girmesine neden olmuştur. Bu çalışmaların sonunda çevre eğitimi öncelikli alanlar içinde tanımlanmış ve vatandaşlık olgusu içinde bireysel çevresel bilgi, tutum ve davranışları şekillendiren “çevresel vatandaşlık” gibi yeni yaklaşımlar sunulmuştur. Sürdürülebilirliğe yönelik bir çevre eğitiminin nasıl başarılabileceğine yönelik alternatif bir yol olarak tanımlanan çevresel vatandaşlık, doğal çevrede meydana gelen değişimlerin ulusal sınırları aşan küresel bir bakış açısıyla ele alınması (Knapp vd., 1995) gerekliliğinin bir ürünüdür. Devletin çevreyle olan ilişkisine yönelik kaygıların sonucunda ortaya çıkan çevresel vatandaşlık, tüm birey ve kurumların çevreye yönelik sorumlulukları paylaşması gerektiğini vurgulamaktadır (Marzall, 2005). Çevresel sorunların sadece tek bir devletin sınırları içerisinde değerlendirilememesi ve tüm devletlere yönelik küresel etkileri olduğu gerçeği, bireyin ve hatta devletin sorumluluklarını ulus devletinin sınırları ötesine taşıyan

çevresel vatandaşlık anlayışını önemli hale getirmiştir. Çünkü etik kimliğinde bir dönüşüm geçiren (Curtin, 2002) gerçek çevresel vatandaşlar, bu çevresel sorunlara yönelik içten gelen bir kaygıya ve sorumluluk bilincine sahip bireylerdir. Çevresel vatandaşlar, bugünün ve yarının bireylerinin aynı çevresel koşullardan yararlanmaya hakkı olduğunu düşünmekte ve çevrenin sürdürülebilirliğine yönelik üstüne düşen görevleri ulusal ve uluslar arası bir vatandaş olarak benimseyerek yerine getirmektedir. Dolayısıyla her bireyde böyle bir vatandaşlık bilincinin geliştirilmesi çevresel sorunların çözüme yönelik davranış değişikliği ihtiyacını karşılamada etkili bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çevresel vatandaşlık anlayışının tüm okul düzeylerindeki öğrencilere, özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilere kazandırılabilmesi, bu yöndeki eğitime önem vererek, öğrencilere bu konuda gerekli bilgi, beceri ve duyarlılığın kazandırılması ile olası görünmektedir. Nitekim günümüzde Türkiye’de, çevre konuları öğretim programlarında kendine yer bulmaya başlamıştır. 2005 yılındaki program geliştirme çalışmalarıyla birlikte çevre eğitime yönelik bağımsız bir dersin öğretim programı hazırlanmamıştır. Ancak çevre eğitime yönelik kazanımların kimi dersler içerisinde öğrenme alanları altında yer alması öngörülmüştür. Özellikle Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler dersi programlarında çevreye yönelik konulara yer verilmiştir. Bununla birlikte iyi bir çevresel vatandaşlık eğitimi çok disiplinli bir yaklaşım gerektirmekte, buna bağlı olarak tüm dersler çevreye yönelik bilinç kazandırma görevini üstlenmektedir. Ancak sadece ders içinde yapılacak çalışmalar da yeterli değildir. Başarılı bir çevresel vatandaşlık eğitimi “bütün okul yaklaşımı” olarak da adlandırılabilir bir anlayışla ele alınmalı, okulun tüm paydaşları bu sürece katılarak okul içi ve dışı faaliyetler yapılmalıdır.

Bu nedenlerle, bu araştırmanın yapılmasının kuramsal olarak ve uygulamada çeşitli şekillerde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Öncelikle araştırma yoluyla, çevresel vatandaşlık ve özellikleri betimlenerek açıklanacaktır. Böylece, çevresel eğitimin çevresel vatandaşlık anlayışıyla bütünleştirilmesine yönelik olarak kavramsal bir çerçeve sunulacaktır. Özellikle eğitim alanında henüz tanınmayan bu kavrama yönelik sunulan çerçevenin bu alanda ve diğer alanlarda da benzer çalışmaların yapılmasına

örnek olacağı ve araştırmacılara yeni çalışmalar konusunda temel oluşturacağı umulmaktadır. Ayrıca, uygulayıcıların çevresel vatandaşlık kavramına ve eğitimine yönelik bir anlayış geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Bunun yanı sıra bu araştırmanın öğretmenler için uygulamaya dönük bir çerçeve sağlaması beklenmektedir.

İkinci olarak ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimin özelliklerinin paydaşların katılımıyla bazı değişkenler açısından ele alınarak incelenmesinde yarar görülmektedir. Çünkü bu araştırmayla, ilköğretim okullarında ders içi ve dışı yapılan etkinliklerin çevresel vatandaşlık eğitime yönelik rolü ve işlevselliği belirlenecektir. Bir diğer ifadeyle, okullarda çevresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğinin ve gerçekleştirilmesi gerektiğinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu araştırma yoluyla betimlenen çevresel vatandaşlık eğitimi uygulamalarının ileriye dönük daha nitelikli çevresel eğitim sağlanmasına yönelik sonuçlar ortaya koyması beklenmektedir. Çevresel vatandaşlık eğitimi uygulamalarının belirlenmesiyle uygulamadaki aksayan yönlerin giderilmesine katkı sağlanması da amaçlanmaktadır. Böylece ilköğretimdeki çevresel vatandaşlık eğitimi uygulamalarının geliştirilmesi sağlanabilir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma:

1. 2009-2010 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarından seçilen araştırma örneğine giren öğretmenler ve öğrencilerden elde edilen verilerle,
2. Araştırma örneğini oluşturan öğretmenler ve öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle,
3. Elde edilen nitel verilerin betimsel analizi, nicel verilerin istatistiksel analiziyle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Vatandaşlık:** Kişinin devlet ve dünya içindeki konumunu ve özelliklerini ifade eden toplumsal ve siyasi olgu.

**Sürdürülebilir Gelişme:** Gelecek kuşakların yaşamlarında yaratacağı etkilere göre gelişme sürecinin kontrol altına alınması.

**Çevre Eğitimi:** Bireylere çevreye yönelik farkındalık, kaygı, bilgi ve tutum kazandırma yoluyla çevresel sorumlu davranış geliştirme süreci.

**Çevresel Vatandaşlık:** Çevreyi korumaya ve geliştirmeye yönelik içten gelen sorumluluk duygusunu ve buna bağlı olarak gerçekleştirilen çevresel davranışları içeren anlayış.

**Çevresel Bilgi:** Çevreye yönelik ekolojik özellikler ve ekolojik sistemlerin işleyişine yönelik temel bilgi ve anlayış.

**Çevresel Tutum:** Çevrenin varlığını devam ettirmesine yönelik olumlu katkıda bulunma güdüsü.

**Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışı:** Çevrenin sürdürülebilir şekilde varlığını devam ettirmesine yönelik bireyin yaşam biçimiyle bütünleşen davranış şekli.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Türkiye’de ve dünyada yapılan çevresel vatandaşlıkla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın incelendiğinde çevresel vatandaşlık kapsamında değerlendirilebilecek çevre eğitime yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak henüz Türkiye’de eğitim alanında çevresel vatandaşlık kavramının tanınmamasına bağlı olarak doğrudan çevresel vatandaşlık ile ilgili desenlenmiş araştırmalara rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar çevresel bilgi, tutum ve davranışlar ile çevre eğitimi ve çevre okuryazarlığı üzerine odaklanmıştır. Yurtdışında ise kavramın eğitim alanında kullanıldığı ama henüz çok yaygın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde Türkiye’de yapılan araştırmalar kapsamında, özellikle ilköğretim düzeyine yönelik ve bu araştırmanın sonuçlarının tartışılmasına hizmet edebilecek örnek araştırmalara yer verilmiştir. Yurtdışında yapılan araştırmalar kapsamında ise, çevresel vatandaşlık kavramını kullanan araştırma sayısının çok sınırlı olması nedeniyle, öncelikle ilköğretim düzeyine yönelik olmasına bakılmaksızın çevresel vatandaşlık kavramını kullanan araştırmalara yer verilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının tartışılmasına hizmet edebilecek çevresel bilgi, tutum ve davranışlar ile çevre eğitimi ve çevre okuryazarlığı ile ilgili yurtdışında yapılan kimi araştırmalara da yer verilmiştir.

#### 2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Özsoy (2010), *Eko-Okul Uygulamasının İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Düzeyine Etkisi* adlı araştırmasında, eko-okul uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerine ve öğrencilerin çevre hakkındaki görüşlerine etkisini incelemiştir. Çalışma, 2008-2009 akademik yılının bahar döneminde yapılmış, çalışmanın verileri iki ilköğretim okulunun altı, yedi ve sekizinci sınıflarına kayıtlı toplam 316 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmada yer alan okullardan bir tanesi deney grubu (n=156) olarak belirlenmiş, bu okulda çalışma süresince eko-okul uygulaması yürütülmüştür. Kontrol grubu (n=160) olarak belirlenen diğer okulda ise geleneksel



okul uygulaması yürütülmüştür. Dört boyuttan oluşan “Çevre Okuryazarlığı Ölçeği” öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki çevre okuryazarlığı düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çevre hakkındaki görüşleri “çiz ve anlat” etkinliği ile belirlenmiştir. Uygulama sonrasında, bazı eko-okul öğrencileri ve öğretmenleri ile uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemek için görüşmeler de yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları farklı sınıf düzeylerine ait kontrol grubu ve deney grubu öğrencileri arasında “Çevre Okuryazarlığı Ölçeği”nin tüm alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin ön ve son çizimleri incelendiğinde, öğrencilerin çevre hakkındaki görüşlerinin, temiz, kirli, hem temiz hem kirli çevre olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmüştür. Yapılan kay-kare analizleri uygulama gruplarının çevre hakkındaki görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir.

Baş (2010), *İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi* adlı araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarını, çevre problemlerine karşı farkındalık, bireysel sorumluluklara karşı farkındalık, çözümlere karşı genel farkındalık, ulusal çevre problemlerine karşı farkındalık olmak üzere dört boyutta, cinsiyet, sınıf, ebeveynlerin meslekleri ve ebeveynlerin eğitim seviyesine göre incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, “Çevre Tutum Ölçeği”nin aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmanın örnekleme, Bodrum’da 7 devlet okulunda öğrenim gören 817 öğrenciden oluşmuştur. Elde edilen verilerin analizi; frekans dağılımları, tek yönlü ANOVA, bağımsız örneklem t-testi ve Pearson momentler çarpım korelasyonu ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sınıf düzeyinin, cinsiyet farklılığının, anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin yanıtlarının frekans dağılımı, öğrencilerin genel ve ulusal çevre problemleri ile çevreye karşı bireysel sorumluluklarının farkında olduklarını göstermiştir. Ancak öğrencilerin sanayileşmenin çevreye etkileri konusunda kararsız kaldığı, bilim ve teknolojinin çevre problemlerine çözüm getirmesi konusundaki rolünün ise farkında olmadıkları saptanmıştır. Diğer önemli bir sonuç ise öğrencilerin, örneğin deniz kirliliğinin sebepleri gibi bölgesel çevre problemleri hakkında bilinçli olmadıklarına ilişkindir.

Varıklı (2009), *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığının Değerlendirilmesinde Sosyo Demografik Değişkenlerin Rolü* adlı araştırmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlık (bilgi, tutum, duyarlılık ve kaygı) düzeylerinde sosyo-demografik değişkenlerin (cinsiyet, anne-babanın eğitim durumu ve mesleği ve çevre ile ilgili bilgileri edindikleri kaynaklar) etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 437 sekizinci sınıf öğrencisine “Çevre Okuryazarlığı Anketi” uygulanmıştır. Araştırma verilerin analizinde betimsel istatistik ve MANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin çevre bilgilerinin az ya da orta düzeyde olduğunu, çevreye karşı tutumlarının olumlu olduğunu, çevre ile ilgili konularda duyarlı olduğunu ve çevre sorunları ile ilgili endişelerinin olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, cinsiyetin kız öğrenciler lehine kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğu; babanın eğitim seviyesinin öğrencilerin çevre ile ilgili bilgi düzeyini etkilediği; annenin meslek sahibi olmasının öğrencilerin çevre ile ilgili bilgi düzeyini etkilediği; çevre ile ilgili bilgileri edindikleri kaynakların öğrencilerin çevre okuryazarlığını etkilemediği ortaya konmuştur.

Erdoğan (2009), *5. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı ve Bu Öğrencilerin Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışlarını Etkileyen Faktörler* adlı araştırmasında beşinci sınıf Türk öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve bu öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını etkileyen etmenleri saptamayı amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini Türkiye’deki 26 ilden rastgele seçilen 78 ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören toplam 2412 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Çevre Okuryazarlığı Aracı (İÇOYA)” ile toplanmıştır. Verilerin analizi için, betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi, çoklu korelasyon ve path analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eta-kare değerleri doğrultusunda, okul türü, okul öncesi eğitimi alma, anne-baba eğitim düzeyi, ikamet, doğa deneyimi, çevre bilgisine yönelik merak, annenin çevre kaygısı, babanın çevre kaygısı ve kardeşlerin çevre kaygısı değişkenlerinin çevre okuryazarlığını kısmi olarak etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, çevre bilgisi, çevre koruma davranışlarına katılmada gönüllük, bilişsel beceriler,

çevreye yönelik tutum ve çevre duyarlılığı değişkenlerinin tümü birden çevreye yönelik sorumlu davranışlar değişkenindeki varyansın %12'sini yordamaktadır.

Aksu (2009), *Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Burdur İli Örneği)* adlı araştırmasında fen ve teknoloji öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini saptamayı amaçlamıştır. Toplam 210 öğretmen ile gerçekleştirilen araştırmada “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testi gibi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin çevre ve çevre sorunlarına karşı tutumları yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının, cinsiyete, öğretmenlik deneyim süresine, branşlara, herhangi bir çevre kuruluşuna üyelik durumuna, çevre ve çevre eğitimi ile ilgili okul içi veya dışı proje çalışmalarına katılıp katılmama durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu, Dünya'nın, Türkiye'nin ve Burdur'un en önemli çevre sorununu doğal kaynakların kötü kullanımı olduğunu, çevresel bilinçlenmeye en çok katkıda bulunan aracın televizyon ve radyolar olduğunu, çevre ile ilgili şikâyetleri herhangi bir kuruma bildirmediklerini ve çevre konusunda toplumun duyarlılığının yetersiz, öğrencilerin duyarlılığının orta, kendilerinin duyarlılığının ise iyi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Yüksel (2009), *Klasik Okullar ile Eko-Okullar ve Yeşil Bayraklı Eko-Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması* adlı araştırmasında ilköğretim okullarında uygulanan eko-okul projesine dâhil olan ilköğretim öğrencileri ile olmayanları, çevre bilgisi ve çevre bilincinin oluşması açısından karşılaştırılmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda, “yeşil bayrak” ödülünü almış eko-okullarla, normal eko-okullar ve klasik okullar arasında bir fark olup olmadığı da belirlenmeye çalışmıştır. Çalışmada çevre bilgisini ölçmek için 20 sorudan oluşan bir bilgi testi, çevre bilincini ölçmek için ise 20 sorudan oluşan bir anket hazırlanmış ve bu ölçme araçları 6 okuldan toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okullar arasında çevre bilgisi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Anket

çalışmasının sonucuna göre ise eko-okullarda çevreye yönelik etkinliklerin daha sık yapıldığı, çevre kulüplerinin klasik okullarda diğer okul türlerine göre daha pasif olduğu, eko-okul ve yeşil bayraklı eko-okulların bu kapsamdaki faaliyetlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca klasik ve eko-okullarda öğrenciler çevre koruma amaçlı herhangi bir kuruluşa üye değillerken yeşil bayraklı okullarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun TEMA vakfına üye oldukları ve yeşil bayraklı ve normal eko-okulların öğrencilerinin klasik okullara oranla çevreyle ilgili yayınları takip etme bakımından daha bilinçli oldukları görülmüştür.

Aktepe ve Girgin (2009), *İlköğretim Okullarında Çevre Eğitimi (Eko- Okulların ve Diğer Okulların Karşılaştırılması)* adlı araştırmalarında eko-okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Bu amaca dayalı olarak 178 ilköğretim 8. sınıf öğrencisine üç bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin ilk iki bölümde öğrencilerin çevre bilincini ölçmeye yönelik sorular sorulmuştur. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test yer almıştır. Bu araştırmanın sonucunda, eko-okul öğrencilerinin, okullarında yapılmakta olan uygulamalı faaliyetlerden dolayı pratikte daha bilinçli, klasik okul öğrencilerinin ise daha çok teorik alanda başarılı olduğu belirlenmiştir.

Aslan, Sağır ve Cansaran (2008), *İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* adlı araştırmalarında ilköğretim okullarındaki 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilgisi ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan “Çevre Bilgi ve Tutum Ölçeği”nin 10 okuldan toplam 525 öğrenciye uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin çevre tutumları arasında sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çevre bilgileri bakımından ise sınıf düzeyine göre anlamlı fark varken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Okullara göre öğrencilerin çevre bilgi ve tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevre etkinliklerine katılımlarının oldukça düşük seviyede olduğu; yaşadıkları yerdeki çevre sorunlarını tanıma ve bunlara çözüm

önerileri getirmede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Anne baba eğitim düzeyine göre ise öğrencilerin çevre bilgi ve tutumlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yıldırım (2008), *Dizayn Edilen Çevre Eğitimi Dersinin İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarına Olan Etkisi* adlı araştırmasında genel çevre sorunları temel alınarak hazırlanan çevre eğitimi derslerinin ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına olan etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Deneysel çalışma yöntemi ile yapılan bu araştırmanın örneklemini Ankara'nın Yüzüncü Yıl semtindeki bir devlet okulundan seçilmiş toplam 51 (18 dördüncü sınıf ve 32 beşinci sınıf) öğrenciden oluşturmuştur. 2006-2007 eğitim yılı içinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere bir ay süren çevre eğitimi dersleri verilmiştir. Genel çevre sorunları ve nedenlerine yönelik konuların yanı sıra sürdürülebilir gelişme, ekolojik ayak izi ve geri dönüşüm kavramlarını da içeren bu derslerde geleneksel anlatıma ek olarak öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verileri ön-test ve son-test olarak uygulanan “Çevresel Tutum Anketleri” ile toplanmıştır. Veriler ilişkili örneklem t-testi ve ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, çevre eğitimi derslerinin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Uzun (2007), *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumları Üzerine Bir Çalışma* adlı araştırmasında bazı değişkenlere göre ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesini ve öğrencilerin çevresel tutum ile çevre bilgisi puanları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma verilerini toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Çevre Bilgisi Testi” ve “Çevresel Düşünce Alt Ölçeği” ile “Çevresel Davranış Alt Ölçeği” olmak üzere iki alt ölçekten oluşan “Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Çankaya ilçesinin çeşitli liselerinin 9. ve 10. sınıflarında öğrenim gören ve yaşları 15 ile 18 arasında değişen toplam 1013 öğrenci örneklem grubuna alınmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin, çevre bilgisi ve çevresel düşünce puanları bakımından olumluya yakın düzeyde bir performans sergiledikleri, çevreye yönelik davranışlar açısından ise olumsuzya yakın bir seviyeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ile düşünce ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ancak çevresel

düşünce ve çevresel davranış puanları ile çevresel davranış ve çevre bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi açısından, çevreye yönelik bilgi ve düşünce puanları arasında, kızlar, 17 yaş grubu, yüksek sosyo-ekonomik düzey ve 10. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken; çevresel davranış puanları açısından sadece alt sosyo-ekonomik düzey öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin Çevre ve İnsan dersini alma durumlarına göre çevreye yönelik bilgi ve davranış puanı farklarının, dersi alan öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu, çevresel düşünce puanları açısından ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Gönüllü çevre kuruluşlarının çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan değerlendirmede ise grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), *İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları* adlı araştırmalarında ilköğretim öğrencilerin tutumlarını ve bu tutumların, cinsiyet, akademik başarı düzeyi, baba ve annenin eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırma verileri, “İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği (İÇTÖ)” ile toplanmış ve bu ölçek Eskişehir ilinde gönüllülük ilkesiyle araştırmaya katılan, 18 ilköğretim okulunda öğrenim gören 789 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının genel olarak yüksek olduğu ve bu tutumların cinsiyet ve akademik başarı düzeyine göre farklılaştığı görülürken, baba ve annenin eğitim düzeyi ile ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Alp, Ertepinar, Tekkaya ve Yılmaz (2006), *İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Bilgileri Üzerine Bir Çalışma* adlı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgilerini belirlemeyi, sınıf düzeyi ve cinsiyetin bu öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve bilgileri üzerine etkisini saptamayı ve çevreye yönelik yararlı davranışlar ile niyetler, duygular, bilgiler ve içsel-dışsal kontrol odağı arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırma verileri “Çocukların Çevreye Yönelik Tutum ve Bilgileri Ölçeği” ile “İçsel-Dışsal Kontrol Odağı Testi” ile toplanmıştır. Ölçme araçları, Ankara ilindeki rastgele seçilmiş 18 ilköğretim okulunun

6. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 1140 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler iki yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin çevre konularında bilgilerinin yetersiz olmasına karşın olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin çevre bilgisinin 8. sınıf öğrencileri lehine; çevreye yönelik tutumlarının ise 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin çevre bilgisi arasında anlamlı fark bulunmazken, çevresel tutumları arasında kızlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada, çevreye yararlı davranışların, çevreye yönelik niyet ve duygular ile anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki içerisinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca çevre bilgisi ile çevreye yararlı davranışlar arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur.

Armağan (2006), *İlköğretim 7.-8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ile İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme)* adlı araştırmada, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre konularındaki bilgilerini ve çevreye karşı olan duyarlılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın evrenini Kırıkkale il merkezindeki ilköğretim okulları, örneklemini ise 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde seçilen ilköğretim okullarındaki 7.ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 7. sınıfta 144 ve 8. sınıfta 68 olmak üzere toplam 212 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler, 24 çoktan seçmeli ve açık uçlu sorudan oluşan “Çevre Eğitimi Testi” ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre çoktan seçmeli sorular için 7. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu, açık uçlu sorularda ise her soru için farklı başarı dağılımının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm sorularda kız ve erkek öğrencilerin başarı oranlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Atasoy (2005), *Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma* adlı araştırmada ilköğretimde verilen çevre için eğitimin etkililiğini saptamak için 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerini ölçmeyi ve çevre eğitimi açısından mevcut durumu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini alt ve üst sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarından seçilen 1118 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, çevresel bilgi açısından, 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf ve 8 sınıf öğrencilerinin puanları arasında; çevresel tutum

puanları açısından ise 6. sınıf ve ile 8. sınıf öğrencilerinin puanları anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ancak genel olarak öğrencilerin çevresel bilgi açısından puan ortalamasının düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bilgi ve tutum puanları arasında buldukları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak her sosyo-ekonomik düzey ayrı olarak ele alındığında bilgi testi sonuçlarına göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri ile 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tutum ölçeği sonuçlarına göre ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bilgi testi sonuçlarına göre, üst sosyo-ekonomik 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencileri ile 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu, tutum ölçeği sonuçlarına göre ise 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

## **2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Goodwin, Greasley, John ve Richardson (2010), *Çevresel Vatandaşlar Yaratabilir miyiz? Okul Temelli Uygulamaların Gençlerin Bilgi ve Tutumları Üzerine Etkisi Hakkında Randomize Kontrollü Bir Çalışma* adlı araştırmalarında kuzeybatı İngiltere’de 17 ilköğretim okulunda öğrenim gören 715 ilköğretim öğrencisinin ve ailelerinin çevresel tutum ve davranışları üzerinde kısa ve uzun süreli okul temelli çalışmaların etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrenciler Ocak 2008-Temmuz 2008 tarihleri arasında çevresel farkındalığı attırmaya yönelik tasarlanmış çevresel sorunlarla ilgili sınıf eğitimi uygulanmıştır. Veriler uygulama öncesi ve sonrasında sınıfta ve evde öğrenciler tarafından doldurulan anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda uygulama yapılan okullar arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Kibert (2000) tarafından yapılan *Üniversite Öğrencilerinde Çevre Okuryazarlığının Bilgi, Tutum ve Davranış Bileşenleri Arasındaki İlişkilerin Analizi*” araştırmanın amacı çevre okuryazarlığı alt boyutları açısından üniversite öğrencilerinin çevresel bilgi, tutum ve davranış düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu düzeylerin cinsiyet, sınıf ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Tarama modelinde yapılan



araştırmada 817 üniversite öğrencisine Çevre Okuryazarlığı Anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin orta düzeyde çevresel bilgiye, kısmen yüksek düzeyde olumlu çevresel tutuma sahip oldukları ve düşük düzeyde çevresel davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin genel çevre okuryazarlık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada çevresel bilgi ve tutum arasında olumlu, pozitif yönde ve zayıf düzeyde; çevresel tutum ve çevresel davranış arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; çevresel bilgi ile çevresel davranış arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Cinsiyet açısından çevresel bilgi puanları arasında erkekler lehine; çevresel tutum ve çevresel davranış puanları arasında ise kadınlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca yaş ve sınıf değişkenleri açısından çevre okuryazarlığı bileşenlerine yönelik puanların üst yaş ve sınıflar lehine anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur.

Krnel ve Nagnic (2009), *Slovenya'daki Klasik Okullar ve Eko-Okullardaki Çevresel Okuryazarlığın Karşılaştırılması* adlı araştırmalarında klasik ve eko-okullarda okuyan öğrencilerin çevresel bilgi, farkındalık ve davranışları arasında farklılık olup olmadığını, ayrıca özellikle çevresel bilginin çevresel duyarlık ve davranışları etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan anket beş ilköğretim okulundan 233 (97 sıradan okul öğrencisi, 136 eko-okul öğrencisi) öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eko-okullarda okuyan öğrencilerin çevresel bilgi düzeyi sıradan okullarda okuyanlardan biraz daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin çevresel farkındalık ve davranış düzeyleri açısından ise iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çevresel bilginin çevresel farkındalık ve davranışlar üzerinde büyük bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Meerah, Halim ve Nadeson (2010), *Çevresel Vatandaşlık: Öğrencilerin, Bilgi, Tutum, Beceri ve Katılım Düzeyi Nedir?* adlı araştırmada Malezyalı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, tutum, beceri ve katılım düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Hem nicel hem nitel araştırma yaklaşımlarının kullanıldığı araştırmada nicel veriler 2853 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisine uygulan bir anket formuyla, nitel veriler ise öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla toplanmıştır. Araştırmada nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin çevresel

vatandaşlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevresel bilgilerini edindiği temel kaynakların televizyon ve gazete olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlara göre ise, öğrencilerin, okullarda daha fazla etkinlik yapılmasını ve medyada çevreye yönelik daha fazla programa yer verilmesini önerdiği görülmüştür.

Ming ve Muda (2009), *Öğretmen Adaylarının Çevresel Vatandaşlık Özelliklerinin Değerlendirilmesi: Çevresel Eğitim Programı ve Öğretiminin Etkileri* adlı çalışmada öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelinde desenlenen araştırmanın verileri Malezya'daki 10 Öğretmen Eğitimi Kolejinde öğrenim gören 2728 öğretmen adayına uygulanan anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda Malezyalı öğretmen adayları arasında çevresel vatandaşlık eğiliminin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının geri dönüşüm gibi olumlu çevresel davranışlarda bulunmaya ve çevre hareketlerine gönüllü katılıma yönelik istekli oldukları ancak bir çevre sorununa yönelik vergi ödeme, yerel yönetimlere veya basına mektup yazma gibi çevresel vatandaşlık hakları konusunda istekli olmadıkları görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen adaylarının çevresel sorunlarla ilişkili bir dilekçeye destek olmaya istekliyken, bir boykot veya gösteriye katılmaya istekli olmadıkları görülmüştür. Öğretmen adayları böyle bir davranışın Asya kültürüne yakışmadığını ve iyi bir çevresel sorun çözme yolu olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Malezyalı öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık eğilimlerinin sadece özel alanda ve bireysel düzeyde olduğu, kamu alanlarındaki çevresel eylemlere yönelik ise olumsuz yönde bir eğilim gösterdikleri belirlenmiştir.

Negev, Sagy, Garb, Salzberg ve Tal (2008), *İsraili İlköğretim ve Lise Öğrencilerinin Çevresel Okuryazarlık Düzeylerini Değerlendirme* adlı çalışmalarında İsraili 6. ve 12. sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi, tutum ve davranış boyutlarından oluşan çevresel okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ulusal düzeyde yapılan bu çalışmada araştırmacılar tarafından her sınıf için ayrı olarak geliştirilen anketler 39 okulda öğrenim gören 1591 6. sınıf öğrencisi ile 38 okulda öğrenim gören 1530 12. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre her iki gruptaki öğrencilerin yüksek çevresel bilgi, tutum ve davranış düzeylerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Ancak çevresel bilgi puanları arasında 12. sınıflar lehine; çevresel tutum ve davranış puanları arasında 6. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Çevresel okuryazarlık alt boyutlarının birbirleri ile ilişkileri açısından, her iki sınıf düzeyi için de çevresel bilgi ve davranış arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Tutum ve davranış puanları arasında ise 12. sınıf öğrencileri açısından yüksek düzeyde, 6. sınıf öğrencileri açısından orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etnik ve sosyo-ekonomik özelliklerin çevresel okuryazarlıkla orta düzeyde ilişkili olduğu ve çocukların doğayla etkileşim kurmasını sağlayan bir yetişkinin varlığının çevresel bilgiyi düşük düzeyde; çevresel tutum ve davranışı yüksek düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Jekayinfa ve Abdul Raheem (2008) tarafından yapılan *Nijerya İlköğretim Programında Çevre Eğitime Yer Verilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri* adlı araştırmanın amacı öğretmenlerin Nijerya'daki ilköğretim programıyla çevre eğitiminin bütünleştirilmesinin farkında olup olmadıklarının ve programda yer alan çevre eğitimi kavramlarını öğretip öğretmediklerinin belirlenmesidir. Betimsel tarama modeli ile desenlenen araştırmanın verileri tabakalı tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 200 öğretmene uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, frekans, yüzde ve kay-kare kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %77'sinin Nijerya ilköğretim programıyla çevre eğitimi bütünleşmesinin farkında olduğu, %67'sinin ise öğrencilere ilgili kavramları öğrettiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri üzerinde cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı ancak deneyim ve yeterlik algılarının bu görüşler arasında anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Dobrinski (2008) tarafından yapılan, *Çevre Eğitiminin Öğretilmesine Yönelik Çevre Eğitimcilerinin Görüşleri* adlı çalışmada, çevre eğitiminde önemli olan bilgi ve yeterliklerin, çevre eğitime yönelik eğitimcilerin ilgi ve isteklerini etkileyen deneyimlerin ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarıyla çevre eğitimi nasıl bütünleştireceklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri 148 öğretmene uygulanan çevrimiçi anketler ve 11 öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda belirlenen 12 tema içerisinde

öğretmenlerin en çok sınıf-dışı açık hava deneyimlerinin önemini farkında olmayı ve öğrenci aktif kılma yeterliğine sahip olmayı önemli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar öğretmen eğitiminin geliştirilmesine yönelik olarak, çevre eğitiminin öğretmen eğitimi programlarında zorunlu olmasını ve rehberlik becerilerinin geliştirilmesini önermişlerdir. Öte yandan mesleki bir çevre eğitimi sertifika programının uygulanmasının değeri ve etkisine yönelik katılımcılar arasında bir görüş birliği sağlanamamıştır.

Vadala (2004), *Bir Çevre Eğitimi Programının Üçüncü Sınıfların Bilgi, Tutum ve Davranışsal Niyetleri Üzerine Etkisi* adlı araştırmasında, tasarlanan okul sonrası çevre eğitimi programının üçüncü sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi, tutum ve davranışsal niyetleri üzerinde olumlu etkiye sahip olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak kış yarıyılında sekiz hafta boyunca, su, hava, toprak, geri dönüşüm, böcekler, balıklar, amfibiler, sürüngenler, kuşlar ve memeliler konularını içine alan ve araştırmacı tarafından geliştirilen ders planları uygulanmıştır. Katılımcıların çevresel bilgi, tutum ve davranışsal niyetlerindeki değişimleri belirlemek için ön ve son test niteliğindeki anketler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılan uygulamaların öğrencilerin çevresel bilgi, tutum ve davranışsal niyetlerinde olumlu yönde değişimler yarattığı belirlenmiştir.

Huang ve Yore (2004), *Kanadalı ve Tayvanlı 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevresel Davranışları, Tutumları, İlgileri, Duygusal Eğilimleri ve Bilgisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma* adlı araştırmalarında çocukların çevresel davranış, algı ve anlayışları üzerindeki kültürel etkileri belirlemeyi ve çocuklar için bir çevresel sorumlu davranış modeli geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaca yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket, 278 Kanadalı ve 483 Tayvanlı 5. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel istatistikler, t-testi ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre her iki grup içinde en popüler çevresel bilgi kaynağının televizyon olduğu ve Kanadalı çocukların Tayvanlı çocuklara oranla daha fazla sıklıkta ve çeşitlilikte doğa deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki ülkenin çocuklarının olumlu çevresel tutum ve davranışlara, çevresel sorunlara yönelik yüksek ilgi düzeyine, mevcut çevresel durumlara yönelik yüksek duygusal

eğilime, orta düzeyde çevresel bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal değişkenlerin bilişsel değişkene oranla çocukların davranışları üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar kapsamında araştırmanın başında oluşturulan sorumlu çevresel davranış modelinin Kanadalı ve Tayvanlı öğrencilerden elde edilen bulgularla uyuşmadığı görülmüş, bu nedenle alternatif modeller geliştirilmiştir.

Tang (2004), *Hong Kong'da Öğrencilerde Çevresel Vatandaşlığın Gelişimi* adlı araştırmasında ilköğretim ikinci kademedeki üniversiteye düzeyine kadar öğrencilerin çevresel vatandaşlıklarını ve çevresel sorumluluk bilinçlerini etkileyen motivasyon ve engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmada bu amaca dayalı olarak öğretmen ve öğrencilere anketler uygulanmış, yüksek sorumluluğa sahip olduğu düşünülen kişilerle telefon görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çoğu öğrencinin gönüllü çevresel eylemlerde bulunmaya ve çevreci davranışlara düşük düzeyde ilgi gösterdiği; başta güvensizlik olmak üzere, üşenme ve çevreci olmayan davranışın, sınırlı çevresel sorumlulukların nedeni olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kamu yararı için eyleme geçmek ve kendi çıkarlarından feda etmek için de isteksiz oldukları ve düşük çevresel sorumluluğun yüzeysel çevresel bilgiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin temel çevresel bilgilerini okuldan öte medyadan kazandığı; ikinci kademe ortaöğretim öğrencilerinin birinci kademe ortaöğretim öğrencilerinden daha yüksek çevresel sorumluluğa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda çevresel eğitimin eylem odaklı olması gerektiği; öğrencilerin davranışa yönelik derin kaygı ve sorumluluk geliştirmek için iyi bir sorun bilgisine ihtiyaç duyduğu; ebeveynlerin normatif etkisinin öğrencilerin çevresel sorumluluğunu çok fazla etkilediği; medya ve çevreci grupların çevresel sorumluluğun gelişiminde anahtar rol onandığı; hükümetin güçlü bir şekilde sorumluluk göstermesinin başarılı çevresel eğitim uygulamaları için önemli olduğu saptanmıştır.

NAAEE ve Environmental Literacy Council (2000) tarafından yapılan *K-12 Sınıflarında Çevresel Çalışmalar: Bir Öğretmen Görüşü* adlı araştırmada çevre hakkında eğitimin sınıfta nasıl gerçekleştiğinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüm K-12

öğretmenleri içerisinde tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma verilerini toplamak için hazırlanan anket 3900 öğretmene e-posta yoluyla gönderilmiş, 1505 öğretmenden yanıt alınmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre anketlere yanıt veren öğretmenlerin %61.2'si (906) programlarında çevresel konulara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin %4'ü çevre hakkında bir derse girdiğini, %69.4'ü program içinde ilgili konulara yer verdiğini, geri kalanı ise ikisini birden yaptığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler içerisinde çevresel konuların öğretimine en fazla yer veren grubun K-4 öğretmenleri (%80.0) olduğu görülmüştür. En fazla ele alınan çevresel konuların geri dönüşüm ve atık yönetimi olduğu, en çok kullanılan çevresel öğretim materyali kaynaklarının ise, kitaplar (%79.1), kütüphane (%75.9) ve gazeteler (%74.0) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler kullandıkları materyalleri çoğunlukla, eğitsel örgütlerden (%21.3), ticari yayınevlerinden (%20.0) ve devlete ait kurumlardan (%18.8) sağladıklarını belirtmişlerdir. Tüm düzeylerde çevresel konuların öğretiminde en sık kullanılan yöntem tartışmadır (%89.1). Doğrudan etkinlikler ve projeler 5.-8. sınıf öğretmenlerinin %80'i, 9.-12. sınıf öğretmenlerinin %55'i tarafından kullanılırken, K-4 öğretmenlerinin %91.4'ü tarafından kullanılmaktadır. Problem çözme etkinliklerinin ise hemen hemen tüm düzeylerde eşit derecede (%55-61) kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada 9.-12. sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre alan gezilerini kullanmaya en az istekli grup olduğu, vatandaşlık eylemi etkinliklerinin ise tüm gruplarda en az kullanılan öğretim yöntemi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %28.9'u öğretmenliğe başladıktan sonra çevresel öğretim yöntemlerine yönelik bir eğitim aldığını, %10.4'ü öğretmen eğitimi sırasında buna yönelik ders aldığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %51.1'i çevre hakkında öğretim yapma nedenlerini çevreyi korumaya yönelik aktif olarak çalışmada öğrencileri yüreklendirmek olarak ifade etmiştir. Programlarında çevresel konuların öğretimine yer vermeyen öğretmenler ise bunun sebebini %48.8 oranla programlarıyla ilgisi olmaması olarak açıklamışlardır.

May (1997), *Uygulayıcıların Gözüyle Başarılı Çevre Eğitiminin Öğeleri* adlı araştırmasını çevre eğitiminde başarılı bir öğrenme-öğretme süreci oluşturulmasını desteklemek için gereken başlıca öğeleri belirlemek için iki aşamalı olarak desenlemiştir. İlk aşamada Amerika Birleşik Devletleri'nin 11 eyaletinden 18 başarılı

çevre eğitimcisiyle görüşmeler yapılmıştır. Alanyazından taramasından ve bu görüşmelerin analizinden elde edilen sonuçlar birleştirilerek üç bölümden oluşan taslak bir çerçeve oluşturulmuştur. Hazırlanan bu çerçeveyi içeren anket çevre eğitimi deneyimi olan ülke genelindeki 500 öğretmene gönderilmiş ve %65'inden geri dönüt alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerde çevreyle ilgili bilgi, tutum, beceri ve sorumlu davranışların geliştirilmesini destekleyen, birbiriyle etkileşimli olarak çalışan, eğitim durumları, öğretmen yeterlikleri ve eğitim uygulamaları olmak üzere üç bölümden oluşan ve kırk iki ögeyi içine alan geçerli ve güvenilir bir çerçeve oluşturulmuştur.

Shih (1993), *Doğu Tayvan'da İlköğretim Okullarında Çevre Eğitiminin Durumuna İlişkin İlköğretim Öğretmenlerinin Algıları* adlı araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak doğu Tayvan'da çevre eğitiminin durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma örneklemini üç şehirde bulunan 84 ilköğretim okuldan tabakalı tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 686 öğretmen oluşturmuştur. Örnekleme alınan öğretmenlerin %72'si (494) ankete yanıt vermiştir. Araştırmada elde edilen önemli sonuçlara göre katılımcılarının yaklaşık üçte birinin hizmet içi bir programa katıldığı ancak bu programların yarısından fazlasının çevre eğitime yönelik içerik bilgisiyle, çok az bir kısmının ise öğretim yöntemleriyle ilgili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler çevre eğitiminin ilköğretim programının önemli bir parçası olması ve çevre eğitimi içeriğinin tüm derslerin içerisinde yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıf dışı eğitim (doğa eğitimi), görsel-işitsel sunumlar ve araştırma yaklaşımları öğretmenler tarafından etkili çevre eğitimi için en önemli eğitimsel stratejiler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu çevre eğitimi desteklemede en önemli materyal ve kaynakların; görsel-işitsel araçlar, sınıf dışı açık alanlar, gazeteler, popüler ve eğitsel dergiler, müzeler ve parklar, öğretmen kılavuzları, laboratuvarlar ve saha araçları olduğunu belirtmiştir. Çevre eğitimi ve çevresel çalışmaların öğretmen eğitimi programlarında yer alması gereken derslerden biri olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca gerekli materyallerin, uygun okul içi alanların, hizmet içi olanakların, yeterli zamanın ve açık alan olanakları ile öğrenme merkezlerinin

eksikliği çevre eğitiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinin önündeki engeller olarak ifade edilmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde Türkiye’de çevresel vatandaşlık kavramına henüz eğitim araştırmalarında yer verilmediği görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ise sınırlı düzeydedir. Ancak çevre eğitimi ve çevre okuryazarlığı kavramları çerçevesinde çalışılan konuların genelde, çeşitli yaş seviyelerindeki bireylerin çevreye yönelik bilgi tutum ve davranışlarını belirlemek üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca kimi araştırmalarda çeşitli yöntem tekniklere dayalı uygulamalar ile özel çevre eğitimi çalışmalarının çevre eğitimi üzerindeki etkileri de araştırılmıştır. Az sayıdaki çalışmada ise çevre eğitiminin eğitim kurumlarındaki durumu öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak Türkiye’de çevre eğitiminin eğitim kurumlarındaki durumunun ayrıntılı olarak betimlenmesine yönelik bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın çevre eğitiminin gelişim sürecinin güncel ürünlerinden biri olan çevresel vatandaşlık kavramını ele alarak, diğer pek çok araştırmadaki boyutları bütünleştiren çok yönlü bir araştırma olarak desenlenmesinin diğer araştırmalardaki eksiklikleri gidereceği düşünülmektedir.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması ve araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli (deseni), araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen plan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda ilköğretim okullarında gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu betimlemeyi amaçlayan bu araştırma karma araştırma yöntemi (mixed method research) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, karma araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni araştırma problemine yönelik çok yönlü bir resim elde edilebilmek için sürecin hem öğretmen hem de öğrenci görüşleriyle betimlenmesine ve yine bu sürecin öğrencilerde başarıya ulaşıp ulaşmadığının denetlenmesine gereksinim duyulmasıdır. Dolayısıyla, araştırmada hem farklı veri kaynaklarının hem de farklı araştırma yöntemlerinin kullanılması gerekmiştir. Ayrıca, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanımıyla araştırmanın daha güçlü hale getirilmesi (Patton, 2001) amaçlanmıştır.

Karma araştırma yöntemi alanyazında yakınsak (convergence), bütünleştirilmiş (integrated), ilişkilendirilmiş (combined), sentez (synthesis), nitel ve nicel yöntemler (quantitative and qualitative methods), çoklu yöntem (multi-method), karma metodoloji (mixed methodology), karma yöntem (mixed methods) ve karma araştırma (mixed research) gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır (Bryman, 2006; Creswell, 2009; Creswell ve Plano Clark, 2007; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Bu araştırmada ise karma araştırma yöntemi kavramı benimsenmiştir.

Karma araştırma yöntemi, nitel ve nicel araştırma biçimlerini birleştiren ya da ilişkilendiren bir araştırma yaklaşımıdır. Bu kapsamda, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının felsefi varsayımlarını ve araştırmalarda her iki yaklaşımın birlikte kullanımını içermektedir. Bu nedenle, nitel ve nicel verilerin toplanması ve analizinden daha fazlasıdır. Ayrıca, nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanımına olanak sağladığı için, nitel ya da nicel araştırma yaklaşımlarından birinin kullanımdan daha güçlü bir araştırma yapısı sunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Karma araştırma yöntemi, araştırmalarda nitel ve nicel verileri bütünleştirip ilişkilendirerek ortak bir noktada birleştirmek (Tashakkori ve Teddlie, 1998) ve nitel ve nicel verilerin birbirlerini desteklemesini sağlamak (Creswell ve Plano Clark, 2007) amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarından birini kullanmanın araştırma sorusuna yanıt aramada yetersiz kalacağı ve araştırma sorusunu etkili bir biçimde açıklayamayacağı düşünülüyorsa karma araştırma yöntemi kullanılabilir. Bu kapsamda, karma araştırma yöntemi araştırma konusuna ilişkin daha geniş bir anlayış oluşturmak amacıyla işe koşulmaktadır (Creswell, 2009).

Karma yöntem araştırmalarında, araştırma sürecinin nasıl kurgulandığını açıklamak üzere farklı desenler kullanılmaktadır. Söz konusu bu desenler, *Ardışık Açıklayıcı Desen*, *Ardışık Keşfedici Desen*, *Ardışık Dönüştürücü Desen*, *Eşzamanlı Çeşitleme Deseni*, *Eşzamanlı İçe İçe Geçmiş Desen* ve *Eşzamanlı Dönüştürücü Desen* (Creswell, 2009; 2002) biçimindedir. Bu desenlerin her biri, bir araştırmada işe koşulan nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarına yönelik veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerine ilişkin belirli işlem adımları önermektedir. Bu kapsamda, söz konusu desenlerin temel özellikleri şöyledir:

*Ardışık Açıklayıcı Desen*: Bu desen, nicel verilerin toplanması ve analizi sürecinin nitel verilerin toplanması ve analizi ile desteklenmesi olarak açıklanabilir. Ardışık açıklayıcı desende genel olarak araştırmanın ağırlığı nicel veriler üzerinedir. Nicel ve nitel veriler araştırmanın yorumlanma sürecinde bütünleştirilmektedir. Çünkü bu desenin amacı, nicel verilerin yorumlanması ve açıklanmasında nitel verileri destek olarak kullanmaktır (Creswell, 2009; 2002).

*Ardışık Keşfedici Desen:* Bu desenin, ardışık açıklayıcı desen ile çok sayıda ortak özelliği bulunmaktadır. Bu desen de ardışık açıklayıcı desen gibi iki aşamada gerçekleştirilmekte ve araştırmada birinci aşamaya öncelik verilmektedir. Ancak, ardışık açıklayıcı desenden farklı olarak bu model de araştırmmanın birinci aşamasında nitel verilerin toplanması ve analizi yapılmaktadır. İkinci aşamada, nicel veriler toplanıp analiz edilmektedir. Bu nedenle, araştırmada nitel boyuta öncelik verilmektedir. Her iki aşamadan elde edilen veriler yorumlanması sürecinde bütünleştirilmektedir. Bu desenin amacı, nitel bulguların yorumlanmasında nicel veri ve sonuçlar destek olarak kullanmaktır. Ardışık keşfedici desende ardışık açıklayıcı desenden farklı olarak olguyu yorumlamak ve açıklamak değil; olguyu keşfetmek amaçlanmaktadır (Creswell, 2009; 2002).

*Ardışık Dönüştürücü Desen:* Bu desende, birbirini takip eden iki ayrı aşamada veriler toplanmaktadır. Ardışık dönüştürücü desende hangi yaklaşım ilk olarak kullanılırsa kullanılsın ve hangisine öncelik verilirse verilsin iki aşamanın da sonuçları yorumlama sürecinde bütünleştirilmektedir. Ardışık açıklayıcı desen ve ardışık keşfedici desenden farklı olarak bu desende araştırmaya rehberlik eden kuramsal bir bakış açısı olmalıdır. Bu kuramsal bakış açısı, araştırmaya rehberlik etmesi bakımından yöntemin tek başına kullanımından daha önemlidir. Ardışık dönüştürücü desenin amacı, araştırmacının kuramsal bakış açısına en iyi hizmet edecek yöntemleri işe koşturmasıdır (Creswell, 2009; 2002).

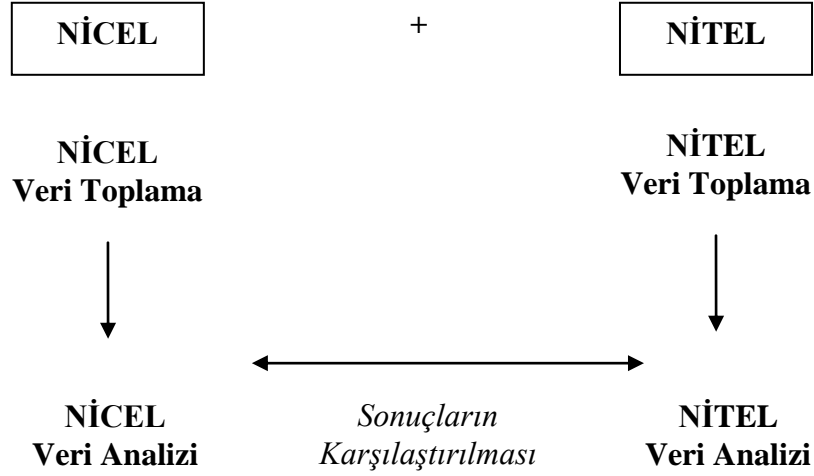
*Eş Zamanlı Çeşitleme Deseni:* Bu desen, araştırmacılar tarafından bir araştırmadaki bulguları doğrulamak ve desteklemek amaçlarıyla kullanılmaktadır. Bu desende, genel olarak nitel ve nicel yöntemler bir yöntemin doğasında olan zayıflığı diğer yöntemin doğasında olan üstünlükle dengelemek için ayrı ayrı olarak kullanılmaktadır. Bu durumda, araştırma konusunun bir aşamasında nitel ve nicel veriler eşzamanlı olarak toplanmaktadır. Bu desende, düşüncel olarak iki yöntem arasında öncelik bulunmamaktadır. Ancak, uygulamada iki yaklaşımdan birine öncelik verilebilmektedir. Eş zamanlı çeşitleme deseninde, nitel ve nicel araştırma sonuçlarının bütünleştirilmesi, genellikle bulguları yorumlama aşamasında gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımın, geleneksel bir karma araştırma yöntemi deseni olması nedeniyle çok sayıda araştırmacı

tarafından bilinmesi ile bulguların desteklenmesi ve doğrulanmasını sağlamasına olanak vermesi en önemli bir üstünlüğüdür. Ayrıca, ardışık desenlerle karşılaştırıldığında daha kısa bir sürede verilerin toplanmaktadır (Creswell, 2009; 2002).

*Eşzamanlı İçe İçe Geçmiş Desen:* Bu desende de, eş zamanlı çeşitleme desenin de olduğu gibi nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmaktadır. Ancak, eş zamanlı çeşitleme deseninden farklı olarak bu desende yaklaşımlardan biri daha baskındır. Bu kapsamda, baskın olmayan yaklaşım baskın olan yaklaşımın içine yerleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle, baskın olmayan yaklaşımla baskın olan yaklaşım içi içe geçirilmektedir. Bu kapsamda, içe geçen yaklaşım baskın yaklaşımdan farklı bir sorunun yanıtını aramak amacıyla da işe koşulabilir. Her iki yaklaşımla toplanan veriler, verileri ilişkilendirmek ve veri kaynaklarını birbiri ile karşılaştırmak amacıyla genellikle tartışma başlığı altında bütünleştirilmektedir. Örneğin, eşzamanlı iç içe geçmiş desen kullanarak bir kurumda çalışan işçilerden nicel veriler, yöneticilerden ise nitel veriler toplanabilir (Creswell, 2009; 2002).

*Eşzamanlı Dönüştürücü Desen:* Bu desen, ardışık dönüştürücü desende olduğu gibi araştırmacının belirli bir kuramsal bakış açısını kullanmasını gerektirmektedir. Bu bakış açısı, eleştirel teori ve katılımlı araştırma gibi ideolojilere dayanabileceği gibi kavramsal ya da kuramsal bir çerçeveye de dayanabilir. Bu bakış açıları araştırmanın amacına ya da araştırma sorularına yansıtılmalıdır. Eşzamanlı dönüştürücü desende bir yaklaşım diğer yaklaşımın içine yerleştirilmektedir. Desenin bu yönü, eşzamanlı iç içe geçmiş desene benzemektedir. Ancak, eşzamanlı iç içe geçmiş desenden farklı olarak her iki yaklaşımın kullanımını eşit de olabilmektedir (Creswell, 2009; 2002).

Kuşkusuz, herhangi bir araştırma sorusunun çözümüne yönelik olarak bu desenlerden biri seçilerek kullanılabilir. Ancak ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada *eş zamanlı çeşitleme deseni* benimsenmiştir. Bu kapsamda, söz konusu desenin simgesel görünümü şöyledir (Şekil 3.1):



Şekil 3.1. Eş Zamanlı Çeşitleme Deseni (Creswell, 2009)

Araştırmada, eş zamanlı çeşitleme deseninin kullanılmasının kimi nedenleri bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmada ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitiminin çok yönlü olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu desen çerçevesinde ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecini yine bu sürecin en önemli paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda betimlemek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Bu sürecin ne düzeyde başarılı olduğunun yoklanması için ise öğrencilerin çevresel vatandaşlık düzeylerini belirlemeye yönelik çeşitli ölçme araçlarının kullanımına dayalı nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Dolayısıyla, araştırmada nitel ve nicel yaklaşımların kullanılması, bu yaklaşımlar kapsamındaki verilerin eş zamanlı olarak toplanması, elde edilen nitel ve nicel verilerin bulgular ve tartışma başlıklarında karşılaştırma yapmak ve birbirlerini desteklemek amacıyla kullanılmak istenmesi araştırmada eş zamanlı çeşitleme deseninin kullanımını gerekli kılmıştır. Ayrıca, eş zamanlı çeşitleme deseninin doğası gereği araştırmada kullanılan nitel ve nicel yaklaşımların birbirlerine göre bir önceliği ya da baskınlığı söz konusu değildir. Bu araştırmada, nitel ve nicel yaklaşımların kullanılmasının temel amacı ortak bir araştırma sorusunu yanıtlamaya yönelik olarak çeşitli veri türlerinden elde edilen ortak ve farklı yanları belirlemektir. Öte yandan, araştırmanın nitel ya da nicel yaklaşımlarından birinin doğasında olan zayıflığın diğer yöntemin doğasında olan üstünlükle dengelenmesi de bu desenin seçimini etkilemiştir.

### 3.2. Evren ve Örneklem

İlköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilerle betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada farklı veri kaynaklarını içeren nitel ve nicel araştırma yaklaşımları birlikte kullanıldığı için nitel ve nicel verilerin toplanmasına yönelik farklı örneklem alma yolları benimsenmiştir.

*Araştırmanın nitel boyutunda*, ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi amaçlandığından ilköğretim okullarında çalışan, öğretmenler ve bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması uygun görülmüştür. Alanyazın doğrultusunda ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin daha çok Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde ise herhangi bir sınıfa devam eden öğrenciler tercih edilmemiş, çok yönlü veriler elde edebilmek için üç sınıf düzeyindeki (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle görüşme yapılacak katılımcıların öğrenim gördüğü ve çalıştığı okulların belirlenmesi, daha sonra bu okullar içerisinde ilgili katılımcıların seçilmesi yoluna gidilmiştir.

Araştırmaya katılacak okulların belirlenmesinde *maksimum çeşitlilik örnekleme* kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki temel amaç, küçük bir örneklem grubu oluşturarak bu örnekleme grubundaki bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Örnekleme alınan bireylerin çeşitlilik alanları kentsel ya da kırsal alan ayrımı, sosyo-ekonomik düzey ayrımı, cinsiyet ayrımı ve eğitim bölgeleri gibi değişiklik gösterebilmektedir. Bu çalışmada, okulların belirlenmesinde, okulların içinde buldukları sosyo-ekonomik düzey bir çeşitlilik alanı olarak kabul edilmiş, araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin belirlenmesinde görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmacı tarafından Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ilköğretim okullarının sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin bilgi alınmış ve söz konusu okullar belirlenmiştir.

İzleyen süreçte araştırma kapsamına girecek okulların belirlenmesinde ise *ölçüt örnekleme* kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma kapsamında çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik özel çevre eğitimi projelerine dahil okullarla, bu tür projelerde yer almayan okullar arasındaki farklarında ortaya konulması amacıyla yola çıkılarak, okullara ilişkin örneklemin belirlenmesinde temel alınan ölçüt “*her sosyo-ekonomik düzeyden seçilen okulların yarısının Eko-Okullar Programı’na kayıtlı olması*” olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt çerçevesinde her sosyo-ekonomik çeşitlilik grubundan dört okul belirlenmiş, bu okulların ikisinin eko-okul olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen okullar içerisinde görüşülen öğretmen ve öğrenciler ise *gönüllülük* ilkesine göre seçilmiştir. Bu seçim doğrultusunda araştırmaya 22 öğretmen ve 22 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 3.1’de, öğrencilerin özellikleri ise Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya yarısı Sosyal Bilgiler, yarısı da Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni olmak üzere toplam 22 öğretmen katılmıştır. Yine bu öğretmenlerin 11’i bayan, 11’i de erkektir. Öğretmenlerin 6’sı 21-30 yaş, 8’i 31-40 yaş, 6’sı 41-50 yaş, 2’si ise 51-60 yaş arasındaki yaşlardadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 3’ü 1-5 yıl, 3’ü 6-10 yıl, 9’u 11-15 yıl, 2’si 16-20 yıl, 5’i ise 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahiptir. Mezuniyet durumları açısından öğretmenlerin 12’si Eğitim Fakültesi, 7’si Fen-Edebiyat Fakültesi, 2’si Açıköğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı, 1’i ise Eğitim Enstitüsü mezunudur. Öğretmenlerin 8’i alt, 6’sı orta, 8’i üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışmaktadır. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin yarısı eko-okullarda çalışmaktadır.

Araştırmada görüşme yapılan ikinci grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya yarısı kız, yarısı da erkek olmak üzere toplam 22 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 1’i 11, 8’i 12, 9’u 13, 4’ü ise 14 yaşındadır. Görüşme yapılan öğrencilerin 7’si 6. sınıf, 7’si 7. sınıf, 8’i ise 8. sınıf öğrencisidir. Annelerinin eğitim düzeyi açısından öğrencilerin 7’sinin annesi ilkokul mezunu, 7’sinin annesi ortaokul mezunu, 4’ünün annesi lise mezunu, 4’ünün annesi ise üniversite mezunudur.

Tablo 3.1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

No	Kod İsim	Yaş	Meslekteki Hizmet Yılı	Mezuniyet Durumu	Branşı	Çalıştığı Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Eko Okul Durumu
1	Demet	20-30 yaş	6-10 yıl	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Alt
2	Oktay	20-30 yaş	1-5 yıl	Eğitim Fakültesi	Fen ve Teknoloji	Alt
3	Gülten	20-30 yaş	1-5 yıl	Eğitim Fakültesi	Fen ve Teknoloji	Alt
4	Cihan	41-50 yaş	16-20 yıl	Fen-Edebiyat Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Alt
5	Esra	20-30 yaş	1-5 yıl	Eğitim Fakültesi	Fen ve Teknoloji	Alt / Eko-okul
6	Faruk	31-40 yaş	11-15 yıl	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Alt / Eko-okul
7	Nimet	41-50 yaş	11-15 yıl	Fen-Edebiyat Fakültesi	Fen ve Teknoloji	Alt / Eko-okul
8	Aslıhan	31-40 yaş	11-15 yıl	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Alt / Eko-okul
9	Aydın	31-40 yaş	11-15 yıl	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Orta
10	Zehra	20-30 yaş	6-10 yıl	Eğitim Fakültesi	Fen ve Teknoloji	Orta
11	Yusuf	51-60 yaş	21 yıl ve üzeri	Eğitim Enstitüsü	Fen ve Teknoloji	Ora
12	Kerem	41-50 yaş	16-20 yıl	Fen-Edebiyat Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Orta / Eko-okul
13	Seval	51-60 yaş	21 yıl ve üzeri	Açıköğretim Fakültesi L. T. P	Fen ve Teknoloji	Orta / Eko-okul
14	Seyit	20-30 yaş	6-10 yıl	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Orta / Eko-okul
15	Erhan	41-50 yaş	21 yıl ve üzeri	Açıköğretim Fakültesi L. T. P	Fen ve Teknoloji	Üst
16	Canan	31-40 yaş	11-15 yıl	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Üst
17	Ramazan	31-40 yaş	11-15 yıl	Fen-Edebiyat Fakültesi	Fen ve Teknoloji	Üst
18	Songül	31-40 yaş	11-15 yıl	Fen-Edebiyat Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Üst
19	Şükriye	41-50 yaş	21 yıl ve üzeri	Fen-Edebiyat Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Üst / Eko-okul
20	Ömür	31-40 yaş	11-15 yıl	Eğitim Fakültesi	Fen ve Teknoloji	Üst / Eko-okul
21	Serap	41-50 yaş	21 yıl ve üzeri	Eğitim Fakültesi	Fen ve Teknoloji	Üst / Eko-okul
22	Aziz	31-40 yaş	11-15 yıl	Fen-Edebiyat Fakültesi	Sosyal Bilgiler	Üst / Eko-okul



Tablo 3.2. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Özellikleri

No	Kod isim	Yaş	Sınıf	Annenin Eğitim Düzeyi	Babanın Eğitim Düzeyi	Bir Önceki Dönem Ağırlıklı Not Ortalaması	Öğrenim Gördüğü Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi ve Eko-Okul Durumu
1	Aylin	12	7. sınıf	İlkokul	İlkokul	85-100 arası	Alt
2	Murat	14	8. sınıf	İlkokul	Ortaokul	85-100 arası	Alt
3	Ersin	13	7. sınıf	Lise	Üniversite	70-84 arası	Alt
4	Mert	12	6. sınıf	Ortaokul	Ortaokul	85-100 arası	Alt
5	Feyza	13	8. sınıf	İlkokul	İlkokul	85-100 arası	Alt
6	Aslı	13	8. sınıf	İlkokul	İlkokul	70-84 arası	Alt / Eko-okul
7	Şule	13	7. sınıf	İlkokul	İlkokul	85-100 arası	Alt / Eko-okul
8	Bilge	13	7. sınıf	İlkokul	Lise	85-100 arası	Alt / Eko-okul
9	Kaya	12	6. sınıf	Ortaokul	Ortaokul	85-100 arası	Alt / Eko-okul
10	Esra	12	6. sınıf	Ortaokul	Ortaokul	85-100 arası	Orta
11	Muhammet	12	7. sınıf	İlkokul	Lise	85-100 arası	Orta
12	Ahmet	14	8. sınıf	Lise	Lise	85-100 arası	Orta / Eko-okul
13	Berkaye	12	6. sınıf	Ortaokul	Lise	85-100 arası	Orta / Eko-okul
14	Hakan	13	7. sınıf	Ortaokul	Lise	85-100 arası	Orta / Eko-okul
15	Eray	13	8. sınıf	Lise	Lise	85-100 arası	Üst
16	Zeliha	12	6. sınıf	Lise	Lise	85-100 arası	Üst
17	Berkay	13	8. sınıf	Üniversite	Üniversite	85-100 arası	Üst
18	Melis	11	6. sınıf	Üniversite	Üniversite	85-100 arası	Üst
19	İnci	14	8. sınıf	Üniversite	Üniversite	85-100 arası	Üst / Eko-okul
20	Özge	13	7. sınıf	Ortaokul	Üniversite	85-100 arası	Üst / Eko-okul
21	Iraz	12	6. sınıf	Üniversite	Üniversite	85-100 arası	Üst / Eko-okul
22	Okan	14	8. sınıf	Ortaokul	Lise	85-100 arası	Üst / Eko-okul

Öğrencilerin 4'ünün babası ilkokul mezunu, 4'ünün babası ortaokul mezunu, 8'inin babası lise mezunu, 6'sının babası ise üniversite mezunudur. İki öğrencinin bir önceki dönem ağırlıklı not ortalaması 70-84 arası, diğerlerinin ise 85-100 arasındadır. Ayrıca görüşülen öğrencilerin yarısı eko-okullarda öğrenim görmektedir.

*Araştırmanın nicel boyutunda*, ilköğretim okullarında gerçekleşen çevresel vatandaşlık eğitiminin öğrencilerde hangi düzeyde kazanım sağladığının belirlenmesi amaçlandığı için bu okullarda öğrenim gören öğrencilere, çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışlarını ölçmeye yönelik test ve ölçeklerin uygulanması uygun görülmüştür. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde herhangi bir sınıfa devam eden öğrenciler olması tercih edilmemiş, çok yönlü veriler elde edebilmek ölçme araçları için üç sınıf düzeyindeki (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencilere de uygulanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunun evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde bulunan tüm ilköğretim okullarında öğrenim gören 6.-7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın zor ve maliyetli olması nedeniyle örneklem alınması yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanacağı öğrencilerin belirlenmesinde *küme örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemede, evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı (işlevli) kümelerden oluşur. Araştırma birimleri kümeler şeklinde belirlenir ve araştırma, evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılır. Evrendeki bütün kümeler tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahiptir (Erkuş, 2005; Karasar, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Araştırmada küme örnekleme yöntemine dayalı olarak çok aşamalı örnekleme (Erkuş, 2005) yapılmış, öncelikle ölçme araçlarının uygulanacağı katılımcıların öğrenim gördüğü okulların belirlenmesi, daha sonra bu okullar içerisinde ilgili katılımcıların seçilmesi yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın evrenini oluşturan Eskişehir il merkezinde bulunan tüm ilköğretim okullarının listesi Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sayfasından temin edilmiştir. Her bir okul birer küme kabul edilmiş, ayrıca tüm okullarda sosyo-ekonomik düzeylerine göre kümelere ayrılmıştır. Ardından alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okulların oluşturduğu üç kümeden *seçkisiz* 4'er okul seçilmiş ancak araştırma amaçları doğrultusunda bu okulların yarısının eko-okul olmasına dikkat

edilmiştir. Görüşme verileriyle tutarlılık sağlanması için özellikle görüşme yapılan öğretmen ve öğrencilerin seçildiği okullar örnekleme alınmıştır. Ancak okul yöneticilerinin tutumlarından kaynaklı nedenlerden dolayı üç okul değiştirilerek farklı okullar örnekleme dâhil edilmiştir. Ölçme araçları seçilen okullardaki tüm öğrencilere uygulanmak istenmiş, ancak yine yönetici tutumlarına bağlı olarak kimi okullarda tüm şubelere uygulanamamıştır. Bu kapsamda araştırma örnekleme alınan okulların ve bu okullardaki öğrencilere uygulanan ölçme aracı sayılarının dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Okulların ve Uygulanan Ölçme Aracı Sayılarının Dağılımı*

Okulun İsmi	Geri Dönen Toplam Ölçme Aracı Sayısı	Değerlendirme Dışı Tutulan Ölçme Aracı Sayısı	Değerlendirme Kapsamına Alınan Ölçme Aracı Sayısı	
			f	%
1. Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	122	50	72	3.6
2. Cemalettin Sarar İlköğretim Okulu (Eko-Okul)	94	23	71	3.5
3. Dumlupınar İlköğretim Okulu (Eko-Okul)	258	43	215	10.7
4. Hürriyet İlköğretim Okulu (Eko-Okul)	235	105	130	6.5
5. İki Eylül İlköğretim Okulu (Eko-Okul)	460	159	301	15.0
6. Kardeşler İlköğretim Okulu (Eko-Okul)	144	54	90	4.5
7. Melahat Ünügür İlköğretim Okulu	285	133	152	7.6
8. Sami Sipahi İlköğretim Okulu	232	86	146	7.3
9. Sinan Alaağaç İlköğretim Okulu	354	86	268	13.3
10. Suzan Güranlı İlköğretim Okulu	239	58	181	9.0
11. Ülkü İlköğretim Okulu (Eko-Okul)	209	24	185	9.2
12. Vali Sami Sönmez İlköğretim Okulu	242	46	196	9.8
<b>Toplam</b>	<b>2874</b>	<b>867</b>	<b>2007</b>	<b>100</b>

İzleyen süreçte geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan çeşitli veri toplama araçlarını bir araya getiren ölçme aracı, örnekleme alınan okullardaki 3500 öğrenciye dağıtılmış, 2874 öğrenciden geri dönüt alınmıştır. Verilerin işlenmesi sürecinde başlamadan önce tüm ölçme araçları tek tek incelenmiş, eksik ve yanlış doldurulduğu düşünülen veya içtenlikle yanıtlanmadığına inanılan 867 ölçme aracı değerlendirme dışı tutulmuştur. Sonuçta araştırmanın nicel boyutunda 2007 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu öğrencilerin kişisel özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Özellikler	f	%
<i>Sınıf</i>		
6. sınıf	692	34.5
7. sınıf	729	36.3
8. sınıf	586	29.2
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	1129	56.3
Erkek	852	42.4
Kayıp veri	26	1.3
<i>Başarı durumu</i>		
69 ve altı	335	16.7
70-84 arası	709	35.3
85-100 arası	634	31.6
Kayıp veri	329	16.4
<i>Babanın eğitim düzeyi</i>		
Hiç okula gitmemiş	21	1.1
İlkokul	487	24.3
Ortaokul	339	16.9
Lise	707	35.2
Üniversite	388	19.3
Lisansüstü	53	2.6
Kayıp veri	12	0.6
<i>Annenin eğitim düzeyi</i>		
Hiç okula gitmemiş	54	3.2
İlkokul	927	46.2
Ortaokul	281	14.0
Lise	492	24.5
Üniversite	208	10.4
Lisansüstü	29	1.4
Kayıp veri	6	0.3
<i>Ailenin gelir düzeyi</i>		
750 TL ve altı	525	26.2
751-1500 TL arası	668	33.3
1501 TL ve üzeri	747	37.2
Kayıp veri	67	3.3
<i>Bir çevre kuruluşuna üye olma durumu</i>		
Evet	293	14.6
Hayır	1689	84.2
Kayıp veri	25	1.2
<i>Çevre ile ilgili bir kulüpte görev alma durumu</i>		
Evet	212	10.6
Hayır	1624	80.9
Kayıp veri	171	8.5
<i>Bir çevre etkinliğine katılma durumu</i>		
Evet	912	45.4
Hayır	1071	53.4
Kayıp veri	24	1.2
<i>Eko-okul öğrencisi olma durumu</i>		
Evet	992	49.3
Hayır	1015	50.6
<b>Toplam</b>	<b>2007</b>	<b>100</b>

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi araştırmanın nicel boyutuna katılan öğrencilerin %34.5'i 6. sınıf, %36.3'ü 7. sınıf, %29.2'si 8. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin %56.3'ünü kızlar, %42.5'ini erkekler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %1.3'ü bu soruya yanıt vermemiştir. Bir önceki dönem başarı ortalamaları açısından %16.6'sı 69 ve altı, %35.3'ü 70-84 arası, %31.6'sı ise 85-100 arası başarı ortalamasına sahiptir. Öğrencilerin %16.4'ü bu soruya yanıt vermemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %24.3'ünün babası ilkököl mezunu, %16.9'unun babası ortaokul mezunu, %35.2'sinin babası lise mezunu, %19.3'ünün babası üniversite mezunu, %2.6'sının babası ise lisansüstü öğrenim mezunudur. Bu öğrencilerin %1.1'inin babası ise herhangi bir eğitim kurumuna gitmemiştir. Öğrencilerin %0.6'sı bu soruya yanıt vermemiştir. Annelerinin eğitim düzeyi açısından, öğrencilerin %46.2'sinin annesi ilkököl mezunu, %14'ünün annesi ortaokul mezunu, %24.5'inin annesi lise mezunu, %10.4'ünün annesi üniversite mezunu, %1.4'ünün annesi ise lisansüstü öğrenim mezunudur. Bu öğrencilerin %3.2'sinin annesi ise herhangi bir eğitim kurumuna gitmemiştir. Öğrencilerin %0.3'ü bu soruya yanıt vermemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %26.2'sinin ailesi 750 TL ve altı, %33.3'ünün ailesi 751 -1500 TL arası, %37.2'sinin ailesi ise 1501 lira ve üzeri gelir düzeyine sahiptir. Öğrencilerin %3.3'ü bu soruya yanıt vermemiştir. Ayrıca öğrencilerin %14.6'sı bir çevre kuruluşuna üyedir. %10.6'sı çevre ile ilgili bir sosyal kulüpte görev almaktadır. %45.4'ü çevre ile ilgili bir etkinliğe katılmıştır. Öğrencilerin %49.3'ü ise eko okul öğrencisidir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

İlköğretim okullarında gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada *eş zamanlı çeşitleme deseni* benimsenmiş, aynı zamanda *veri çeşitlemesi* kullanılmıştır. Bu kapsamda, çalışmada, aynı ve farklı katılımcılara uygulanan nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır.

Buna göre, araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında öğretmenler (Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri) ve ilköğretim öğrencileri (6. 7.

ve 8. sınıf öğrencileri) ile yapılan *yarı-yapılandırılmış görüşmeler* kullanılmıştır. Bu yolla ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlığa ve eğitimine yönelik algıları ile bu okullardaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin nasıl gerçekleştiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında ise ilköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu, Çevresel Bilgi Testi, Çevresel Tutum Ölçeği* ve *Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği*'nden oluşan *İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeyleri Aracı (İÇEVA)* kullanılmıştır. Bu yolla ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerinin alt boyutlar çerçevesinde belirlenmesi, ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitiminin yeterliğine ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık düzeylerini etkileyen değişkenlere yönelik bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

### **3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler**

Araştırmada yanıt aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilen (Büyüköztürk vd., 2008) görüşme, insanların neyi neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003). Nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı (Yıldırım ve Şimşek, 2006) olarak görülen görüşmeler aracılığıyla insanların gerçekliği nasıl algıladıklarını, anlamlandırdıklarını, tanımladıklarını ve gerçeği nasıl yapılandırdıklarını anlamak mümkün olabilir (Punch, 2005).

Görüşmeler, araştırmacının amaçlarına (Ekiz, 2003), kaynağın ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre (Büyüköztürk vd., 2008,) farklı şekiller alabilir. Alanyazında bu türlere ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bunlar içerisinde görüşme yöntemine ilişkin olarak, yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı-yapılandırılmış görüşme (Ekiz, 2003;

Fontana ve Frey, 1994'ten aktaran Punch, 2005); sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme (Patton, 1987'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006); planlı-derinliğine ya da eylem görüşme, tam yapılandırılmış-kalıplaştırılmış görüşme ve stres görüşmesi (Balci, 2009) biçiminde yapılan sınıflamalar mevcuttur. Bu sınıflamalara ek olarak odak grup görüşmesi, etnografik görüşme gibi türlerden de bahsedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2008; Punch, 2005). Hangi sınıflama kullanılırsa kullanılsın, bu çeşitlilik, görüşmenin yapılandırılmış olma düzeyi, görüşmenin ne ölçüde derinlemesine yapıldığı ve farklı durum ve kişilere göre ne ölçüde standartlaştırılmış olduğuna dayanır. Türündeki bu çeşitlilik sayesinde görüşme, farklı araştırma durumlarına uyarlanabilecek büyük bir esnekliğe sahiptir (Punch, 2005).

Bu araştırmada ise *yarı-yapılandırılmış görüşme* yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı, sormayı planladığı soruları önceden hazırlar. Ancak görüşme sürecinde, görüşme yapılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak, araştırılan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir, görüşmenin akışına bağlı olarak sonda sorularla görüşmenin akışını etkileyerek görüşmecinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000; Ekiz, 2003). Dolayısıyla bu görüşme türünde araştırma yapılan kişilerin de araştırma üzerinde bir kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2003). Yarı-yapılandırılmış görüşme bu özellikleri ile eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümündedir (Türnüklü, 2000).

Araştırmada iki grupta yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Birinci grup Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinden (toplam 22 öğretmen) oluşurken, ikinci grup 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden (toplam 22 öğrenci) oluşmaktadır. Bu sürece ilişkin temel aşamalar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

### **3.3.1.1. Görüşme Formunun Hazırlanması**

Araştırmada, *öğretmen görüşme formu* ve *öğrenci görüşme formu* olmak üzere iki ayrı form hazırlanmıştır. Bu formların geliştirilmesi sürecinde öncelikle yerli ve yabancı alanyazın incelenerek çevresel vatandaşlık eğitimine ilişkin temel ilke ve süreçler

belirlenmiştir. Buna bağlı olarak iki görüşme grubuna da çevresel vatandaşlığın tanımı, kazandırılma yolları ve ilköğretim okullarında gerçekleşen uygulamalar kapsamında benzer sorular hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilere kendi çevresel vatandaşlık düzeylerine yönelik sorularda yöneltilmiştir.

Görüşme soruları Yıldırım ve Şimşek'in (2006) Bogdan ve Biklen (1992), Brookfield (1992) ve Patton'dan (1987) aktardığı temel görüşme formu hazırlama ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kolay anlaşılabilir sorular yazma,
- Odak sorular hazırlama,
- Açık uçlu sorular sorma,
- Yönlendirmekten kaçınma,
- Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma,
- Alternatif sorular ve sondalar hazırlama,
- Farklı türden sorular yazma ve
- Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme.

Bu ilkeler doğrultusunda hazırlanan taslak görüşme formları içerik geçerliliği sağlamak amacıyla beş uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan geri dönütler doğrultusunda taslak formlar tekrar düzenlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulamaya uygun hale getirilmiştir.

Görüşme formlarının pilot uygulaması aşamasında, birer Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni ile birer 6. ve 7. sınıf öğrencisiyle ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme yapılan bu öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler araştırma da kullanılmamıştır. Yapılan ön görüşmelerin değerlendirilmesi sonucunda formlara son biçimi verilmiştir. Bu aşamalar sonucunda hazırlanan *Öğretmen Görüşme Formu* dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde araştırmacının kendisi tanıttığı bilgiler ile araştırmanın konusu, amaçları ve katılımcı haklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin imzalı beyanlarının yer aldığı öğretmen izin belgesi bulunmaktadır. Üçüncü bölümde öğretmenlerin kişisel özelliklerinin doldurulduğu kişisel bilgilere, dördüncü bölümde ise hazırlanan görüşme sorularına yer verilmiştir.



*Öğrenci Görüşme Formu* ise beş bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümünde araştırmacının kendisini tanıttığı bilgiler ile araştırmanın konusu, amaçları ve katılımcı haklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin imzalı beyanlarının yer aldığı öğrenci izin belgesine, üçüncü bölümde öğrencilerin anne veya babalarının çocuklarının araştırmaya katılmasında sakınca görmediklerini imzalı olarak beyan ettikleri bir veli izin formuna, dördüncü bölümde öğrencilerin kişisel özelliklerinin doldurulduğu kişisel bilgilere, beşinci bölümde ise hazırlanan görüşme sorularına yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşme formları EK-2 ve EK-3'te verilmiştir.

### **3.3.1.2. Görüşmelerin Yapılması**

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler 14.10.2009 ile 23.12.2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu tarihler arasında öncelikle Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yazılı izne ek olarak okul müdürlerinin sözlü izinlerini alabilmek için araştırma örnekleme alınması düşünülen okullara gidilmiş ve okul müdürleri ile görüşülmüştür. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesinin bir kopyası okul müdürlerine verilmiş ve okuldaki öğretmenler hakkında bilgi alınmıştır. Adları belirlenen öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş, araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmıştır. Bu açıklama doğrultusunda araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Daha sonra görüşmeye katılmayı kabul eden her bir öğretmenle ders programlarına göre bir randevu saati belirlenmiştir. Öğretmenlerle genelde boş ders saatlerinde görüşmelerin yapılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, görüşme yerleri okulun koşulları ve öğretmenlerin tercihlerine göre belirlenmiştir. Bununla birlikte mümkün oldukça öğretmenlerle baş başa kalınabilecek sessiz ortamlar tercih edilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde dijital ses kayıt cihazı kullanılmış, her bir katılımcı ile yapılan görüşme ayrı bir ses dosyası olarak kaydedilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin görüşme numarası, kod isimler, görüşme tarihi ve görüşme yerine ait bilgiler EK-4'te verilen *Öğretmen Görüşme Takvimi*'nde sunulmuştur.

Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmelere başlamadan önce katılımcıdan görüşme formunu okuması, formdaki izin belgesini ve kişisel bilgileri doldurması istenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından da katılımcıya araştırmanın amacına ve kapsamına ilişkin bilgiler verilmiş, araştırmada hangi haklara sahip oldukları bildirilmiştir. İzleyen süreçte katılımcılardan sorulara verilen yanıtları daha ayrıntılı ve doğru biçimde kaydetme olanağı sağlayan ses kayıt cihazını kullanmak için izin istenmiştir. Tüm katılımcılar ses kayıt cihazının kullanılmasını olumlu karşılamışlar ve izin vermişlerdir. Bu doğrultuda ses kayıt cihazları açılmış ve görüşmeye ilişkin bilgilerin sözlü olarak da kaydedilmesi amacıyla, görüşme yapılan okul, katılımcı isimleri, tarih ve yer bilgileri ile birlikte, katılımcının bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığına ilişkin sözlü beyanı kaydedilmiştir. En az 19.38 dakika, en fazla 1.05.33 dakika süren görüşmelerde Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından aktarılan ilkelere uyulmuştur. Buna göre;

- Görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikler yapılmıştır.
- Sorular sorgulama değil konuşma tarzında sorulmuştur.
- Karşılıklı etkileşim içinde teşvik edici bir tutum benimsenmiş, katılımcının verdiği cevaplara ilişkin geri bildirimlerde bulunulmuştur.
- Görüşme süreci araştırmacı tarafından bilinçli bir şekilde kontrol edilmiş ve katılımcının yanıtlarına göre gerekli önlemler alınmıştır.
- Görüşme süreci boyunca araştırmacı yansız bir tutum sergilemiş, katılımcıyı yönlendirmekten kaçınmıştır.

Araştırmada, öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerle yapılan görüşmelere benzer bir süreç izlenmiştir. Bu doğrultuda Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yazılı izin belgesinin yanında okul müdürlerinin sözlü izinlerini de alabilmek için araştırma örneğine alınması düşünülen okullara gidilmiş ve okul müdürleri ile görüşülmüştür. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin belgesinin bir kopyası okul müdürlerine verilmiş ve okuldaki öğrencilerle görüşmek için izin alınmıştır. Hangi öğrencilerle görüşüleceğine ilişkin okul müdürü ve okulda çalışan öğretmenlerin önerileri değerlendirilmiş ve görüşülebilecek öğrenci isimleri belirlenmiştir. Adları belirlenen öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş, araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmıştır. Bu açıklama doğrultusunda araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğrencilerle yapılacak görüşmeler için öğrencilerin

okul içi boş saatleri bulunmaması nedeniyle görüşmeler okul yönetiminin izniyle ders saatleri sırasında yapılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerle mümkün olduğunca önemli ve gerekli görülen ders veya konuların işlendiği zamanlar dışında görüşülmüştür. Bu konuda öğrenciyle görüşme yapılması düşünülen saatte yer alan dersin öğretmeninden izin alınmıştır. Görüşme yerleri ise okulun koşulları ve öğretmenlerin tercihlerine göre belirlenmiştir. Bununla birlikte mümkün oldukça öğrencilerle baş başa kalınabilecek sessiz ortamlar tercih edilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde dijital ses kayıt cihazı kullanılmış, her bir katılımcı ile yapılan görüşme ayrı bir ses dosyası olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin, görüşme numarası, kod isimler, görüşme tarihi ve görüşme yerine ait bilgiler EK-5’te verilen *Öğrenci Görüşme Takvimi*’nde sunulmuştur.

Öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmelere başlarken öncelikle katılımcıdan görüşme formunu okuması, formdaki izin belgesini ve kişisel bilgileri doldurması istenmiştir. Öğrencilerin velileri tarafından doldurulması gereken izin formları ise görüşme yapılan öğrencilere verilmiş daha sonra tekrar okula gidilerek öğrencilerden alınmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından da katılımcılara araştırmanın amacına ve kapsamına ilişkin bilgiler verilmiş, araştırmada hangi haklara sahip oldukları bildirilmiştir. İzleyen süreçte katılımcılardan araştırma sorularına verilen yanıtları daha ayrıntılı ve doğru biçimde kaydetme olanağı sağlayan ses kayıt cihazını kullanmak için izin istenmiştir. Tüm katılımcılar ses kayıt cihazının kullanılmasını olumlu karşılamışlar ve izin vermişlerdir. Bu doğrultuda ses kayıt cihazları açılmış ve görüşmeye ilişkin bilgilerin sözlü olarak ta kaydedilmesi amacıyla, görüşme yapılan okul, katılımcı isimleri, tarih ve yer bilgileri ile birlikte, katılımcının bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığına ilişkin sözlü beyanı kaydedilmiştir. En az 20.45 dakika, en fazla 1.00.21 dakika süren görüşmelerde Yıldırım ve Şimşek (2006) tarafından aktarılan ilkelere uyulmuştur.

### **3.3.2. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeyleri Aracı**

Araştırmanın nicel boyutunda ilköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen çeşitli ölçme araçlarını bir araya getiren *İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeyleri Aracı (İÇEVA)*

kullanılmıştır (EK-8). Bu ölçme aracı; *Kişisel Bilgiler Formu*, *Çevresel Bilgi Testi*, *Çevresel Tutum Ölçeği* ve *Çevresel Sorumlu Vatandaşlık Davranışları Ölçeği* olmak üzere dört bölümden oluşmuştur. Bu bölümleri oluşturan ölçme araçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve geliştirilme süreçleri aşağıda anlatılmıştır.

### **3.3.2.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerini belirleyebilmek için 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu (Bölüm I) kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilerin okulu, sınıfı, cinsiyeti, bir önceki dönem başarı ortalamaları, anne ve babalarının öğrenim durumu, ailelerinin ortalama aylık gelirleri, bir çevre kuruluşuna üye olma durumları, görev aldıkları sosyal kulüpler ve çevre ile ilgili bir etkinliğe katılma durumu ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

### **3.3.2.2. Çevresel Bilgi Testi**

İyi bir çevresel vatandaşın sahip olması gereken çevresel bilgi düzeyini belirlemeye yönelik hazırlanan Çevresel Bilgi Testi (Bölüm II) toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorular tercih edilerek hazırlanan bu testin geliştirilme aşamaları; test soru havuzunun oluşturulması, taslak teste alınacak soruların seçimi, taslak testin uzman görüşüne sunulması, ön deneme ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması olarak sıralanabilir.

Testin geliştirilmesi sürecinde ilk aşamada ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Sosyal Bilgiler ile ve Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer verilen çevresel eğitime yönelik kazanımlar ile ders kitapları ve çalışma kitaplarındaki içerik ve sorular incelenmiştir. Bununla birlikte çevresel bilginin sadece okul yoluyla kazandırılmadığı, aile, medya vb. pek çok kanalında etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası alanyazın ile alanda çalışan uzman görüşleri doğrultusunda ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki veya bu sınıflara denk gelen yaş aralığındaki çocukların sahip olması gereken çevresel bilgiye ilişkin bir kapsam belirlenmiştir. Ayrıca alanyazında bu konuda geliştirilmiş testlerin olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen testler incelenmiştir. Ancak araştırmacının yaptığı alanyazın taramasına uygun olarak bir ilköğretim öğrencisinin çevresel vatandaş olarak sahip olması gereken çevresel bilgiyi

ölçecek yeterli niteliğe sahip bir testin olmadığı düşünülerek kullanılacak bilgi testinin araştırmacı tarafından geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle çoktan seçmeli bir testin geliştirilmesi sürecine yönelik kaynaklar (Büyüköztürk vd., 2010; Erkuş, 2003, 2006; Özçelik, 2010; Tekin, 1996; Turgut ve Baykul, 2010) incelenmiştir. Ardından alanyazında bulunan yerli ve yabancı araştırmacıların hazırlamış olduğu geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış çevresel bilgi testlerine ulaşılmıştır (Aktepe ve Girgin, 2009; Goldman, Yavetz ve Pe'er, 2006; Atasoy, 2005; Hampel ve Holdsworth, 1996; Kibert, 2000; White, 2006; Yavetz, Goldman ve Pe'er, 2009; Yüksel, 2009). Bu testler içerisinde yer alan ve araştırma amaçlarına uygun özellik taşıyan sorular ile araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş soruları içeren bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından bu havuz içerisinde seçilen 65 soruluk bir taslak test oluşturulmuştur.

İkinci aşamada oluşturulan taslak test kapsam geçerliğine yönelik olarak, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında çalışan 4 uzman ile birer Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca bir dil uzmanı tarafından test, dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik yönünden incelenmiştir. Bu çalışmalar sonrasında taslak test 51 soruya indirgenmiştir.

Üçüncü olarak ön deneme aşamasında taslak test, testin cevaplanabilme süresi ile anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla 40 ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonunda anlaşılabilirlik açısından gerekli düzeltmeler yapılarak taslak teste son biçimi verilmiştir. İzleyen süreçte taslak test Eskişehir ili sınırları içerisindeki 5 okulda toplam 260 öğrenciye dağıtılmıştır. Dağıtılan taslak testlerin 238'i geri dönmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda 41 taslak test değerlendirme dışı tutulmuş ve 197 test üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği okullar ve öğrenci sayıları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Dördüncü olarak, testin gruba göre amaçlanan ortalama güçlüğüne uygun maddeleri seçmek, madde güçlük düzeylerine göre maddelerin test içindeki sırasını belirlemek ve maddelerin ayırt etme güçlerine göre atılacak ve düzeltilecek maddeleri tespit etmek için madde analizi yapılmıştır (Erkuş, 2003; 2006).

Tablo 3.5. Çevresel Bilgi Testi Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Sıra	Okul Adı	Öğrenci Sayısı			Toplam	
		6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	f	%
1.	Halil Yasin İlköğretim Okulu	10	7	12	29	14.7
2.	İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu	29	-	44	73	37.1
3.	Kurtuluş İlköğretim Okulu	-	21	17	38	19.3
4.	Namık Kemal İlköğretim Okulu	14	6	6	26	13.2
5.	1.Hava İkmal Bakım İlköğretim Okulu	11	-	20	31	15.7
<b>Toplam</b>		<b>64</b>	<b>34</b>	<b>99</b>	<b>197</b>	<b>100</b>

*Madde güçlük düzeyi(p)*, maddenin gruba göre zorluk-kolaylık derecesi hakkında bilgi verir (Erkuş, 2003). Başarı, yetenek gibi maksimum yeterliğin ölçüldüğü ölçme araçlarının maddelerinin gruba göre zorluk düzeylerinin saptanması ve ona göre test içinde sıralanması önemlidir. Gruptan hiçbir bireyin yapamadığı veya grubun tümünün doğru yaptığı maddeler, aynı zamanda ayırt edici olmayan maddelerdir. Bir maksimum yeterlik testinde maddeler test içinde kolaydan zora doğru sıralanarak, bireyin ilk maddelerde zorlanıp kaygı durumunu artırmak yerine, kolay maddelerle başlatarak motivasyonunu başlangıçta en üst düzeyde tutmak amaçlanır. Bu nedenle bu testlerde maddelerin güçlük düzeyinin belirlenip test içinde kolaydan zora doğru sıralanması gerekir (Erkuş, 2003; 2006).

Bir test maddesinin güçlüğü testin uygulandığı grupta o maddeye doğru cevap verenlerinin sayısının gruptaki toplam öğrenci sayısına oranıdır (Erkuş, 2003; 2006; Tekin, 1996). Ancak cevap kağıtlarının tümünü dikkate almadan, alt ve üst grupta bir maddeye doğru cevap verenlerin yüzdelerini toplayıp toplamı ikiye bölmekle de bu orana çok yaklaşık değer bulunabilir (Tekin, 1996). Bu çalışmada çevresel bilgi testine ait maddelerin madde güçlük düzeylerinin belirlenmesinde bu yöntem kullanılmış ve 51 maddeden oluşan taslak testi oluşturan her maddenin güçlük düzeyi hesaplanmıştır.

Erkuş (2003; 2006) ve Tekin'in (1996) belirttiğine göre madde güçlük düzeyi "0" ile "1" arasında değişir ve 1'e yaklaştıkça kolaylaştığı, 0'a yaklaştıkça zorlaştığı kabul edilmektedir. Bir testte herhangi bir maddeye üst grupta doğru cevap verenler sayısının, alt grupta doğru cevap verenlerin sayısından büyük olması beklenmektedir. Bu fark ne

kadar büyük olursa testin bütünü ile madde arasındaki korelasyon da o kadar yüksek olmaktadır (Tekin, 1996). Erkuş (2003; 2006), .20'den küçük ve .80'den büyük madde ayırt edicilik gücüne sahip maddelerin mümkünse ölçekten çıkarılmasını önermektedir. Ebel (1965) ise ayırt etme güçlerine göre maddelerin şu sınırlara göre değerlendirilebileceğini belirtmektedir (Akt. Tekin, 1996):

**Maddenin Ayırt Etme Gücü**

.40 ve daha büyük

.30-.39

.20-.29

.19 ve daha küçük

**Maddenin Değerlendirilmesi**

Çok iyi madde

Oldukça iyi bir madde. Yine de geliştirmek için üzerinde düşünülebilir.

Bu durumdaki maddeler, genellikle düzeltilmeye ve geliştirilmeye ihtiyaç duyar.

Çok zayıf maddeler. Böyle maddeler, eğer düzeltmelerle geliştirilemiyorsa testten kesinlikle çıkarılmalıdır.

*Maddenin ayırt edicilik gücü* ® ise aynı zamanda *maddenin geçerliği* olarak da adlandırılır. Bir test başarılı olan ile olamayanları belirlemek için uygulanıyorsa, bu testi oluşturan maddelerin de başarılı olan ve olmayanları ayırt etmesi gerekir. Bu bakımdan maddenin yazılma amacına hizmet etme derecesinin, yani *madde ayırt edicilik gücünün* belirlenmesi gerekir (Erkuş, 2003; 2006). Bu gereklığe bağlı olarak çevresel bilgi testinin geliştirilmesi sürecinde tüm test maddelerin ayırt edicilikleri *toplam puana göre en üst ve en alt %27'lik grup ortalamalarını karşılaştırma* (Erkuş, 2003; 2006) yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda bir testte ayırt edicilik gücü eksi (-) değerli olan maddelerin testten çıkarılması gerekir. Artı (+) değerli maddeler ise eğer .30 ve daha büyük değerlere sahipse ayırt edici olarak kabul edilir.

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda ön uygulama sonucunda öncelikle madde ayırt edicilik koşullarını sağlamayan 11 soru testten çıkarılmıştır. Kalan 40 sorunun madde güçlük ve madde ayırt edicilik düzeylerine yönelik koşulları sağladığı belirlenmiştir. Ancak aynı öğrenci grubuna tek seferde 3 veri toplama aracının uygulanacak olmasından dolayı bu test için 40 maddenin fazla olduğu düşünülmüş ve madde sayısının 20 olmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda yüksek ayırt edicilik güçlerine sahip; düşük, orta ve yüksek zorluk düzeyindeki 20 soru seçilmiş ve bu sorular kolaydan zora doğru sıralanarak en son biçimine ulaşılmıştır. Testin madde analizi sonuçları ise Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.6. *Çevresel Bilgi Testi Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	Taslak Test Madde No	Madde Güçlük Düzeyi (p)	Madde Ayırt Edicilik Gücü (r)
1	8	.75	.49
2	4	.73	.42
3	20	.66	.49
4	45	.65	.51
5	50	.65	.51
6	5	.64	.49
7	32	.59	.77
8	36	.57	.81
9	9	.56	.45
10	10	.54	.45
11	38	.53	.40
12	42	.51	.62
13	48	.50	.62
14	28	.50	.43
15	33	.47	.57
16	2	.46	.36
17	18	.44	.66
18	43	.42	.36
19	11	.34	.36
20	47	.29	.32

Çevresel Bilgi Testi ikili puanlanan çoktan seçmeli bir test olduğu için testin güvenilirliğinin hesaplanmasında Kudern Richardson-20 (KR-20) yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2003). Yapılan analizler sonucunda testin toplamına ait güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak belirlenmiştir.

### 3.3.2.3. Çevresel Tutum Ölçeği

#### 3.3.2.3.1. Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirilme Süreci

Bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen Çevresel Tutum Ölçeği'nin hazırlanmasında alanyazında (Balcı, 1995; Karasar, 2005; Tavşancıl, 2005; Tezbaşaran, 1996) belirtilen ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar ölçek maddelerinin oluşturulması, uzman görüşüne başvurma, ön uygulama ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması olarak sıralanmaktadır. Bu aşamalarda gerçekleştirilen işlemler aşağıda açıklanmıştır.



*Ölçek Maddelerinin Oluşturulması:* Çevresel Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde ölçek kapsamında yer alacak çevresel tutum ifadelerinin belirlenmesine yönelik olarak öncelikle alanyazında yer alan ölçek geliştirme kaynakları (Baş, 2008; Erkuş, 2003, 2006; Tavşancıl, 2005; Tezbaşaran, 2008) incelenmiştir. Bu çalışmaya dayalı olarak araştırmada likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiş ve tutum ifadelerinin yazımına yönelik olarak başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş çevresel tutum ölçekleri (Aslan, Sağır ve Cansaran, 2008; Atasoy, 2005; Cottrell, 2003; Dunlop, Van Liere, Mertig ve Jones, 2000; Hampel ve Holdsworth, 1996; Ivy, Lee ve Chuan, 1998; Kaiser, Oerke ve Bogner, 2007; Kaiser, Wölfling ve Fuhrer, 1999; Kasapoğlu ve Turan, 2008; Kibert, 2000; Leeming, Dwyer ve Bracken, 1995; Milfont ve Duckitt, 2004; Özden, 2008; Şama, 2008; White, 2006; Worsley ve Skrzypiec, 1998; Tuncer vd., 2004; Yavetz vd., 2009) incelenmiştir. Yapılan incelemelerin ardından bir çevresel vatandaşın çevreye yönelik tutumlarını ifade edebileceği düşünülen maddeler derlenmiş ve ayrıca araştırmacının kendisi tarafından yeni maddeler yazılmıştır. Bu çalışma sonucunda 80 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Tutum ifadeleri Tavşancıl tarafından (2005) belirlenen kurallar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu kurallar şu şekildedir;

- Tutum maddeleri tutum objesi ile ilgili olabilecek yaşantılarda yer alan düşünsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin tümünü içerecek şekilde hazırlanmıştır.
- Bütün tutum maddelerinin olgusal durumları değil, istenilen veya istenilmeyenlerin ifadesi şeklinde olmasına dikkat edilmiştir.
- Her bir madde açık, net ve yalın bir şekilde yazılmış ve ifadelerde çift değilleme kullanılmamıştır. Ayrıca hiçbir ifadenin karışık ve farklı anlamlara gelebilecek kelimeleri içermemesine, içerisinde birden fazla yargı/düşünce/duyuş bulunmamasına dikkat edilmiştir.
- Tutumun hem olumlu hem olumsuz içeriğini ılımlı bir biçimde ifade eden maddeler kullanılmasına özen gösterilmiştir.
- Ölçekte eşit şekilde olumlu ve olumsuz maddeye yer vermeye çalışılmıştır.

Bu kurallar çerçevesinde ölçek “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” biçimindeki 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir.

*Uzman Görüşüne Başvurma:* Ölçeğin kapsam (içerik) geçerliğinin sağlanmasının da amaçlandığı bu aşamada, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı ve ölçmek istediği alanı temsil edip etmediğinin (Karasar, 2005) belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla ölçek toplam 8 öğretim elemanı (Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programı Geliştirme ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında akademik çalışma yapan) ve 2 öğretmen (Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni) tarafından öğrenci seviyesine, ölçek geliştirme kurallarına ve ölçeğin amacına uygunluk bakımından incelenmiştir. Ayrıca bir dil uzmanı tarafından da ölçek maddeleri Türkçe dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda en az %90 oranında ölçekte kalsın yönünde görüş bildirilen ifadelerin ölçekte yer almasına karar verilmiştir. Bu oranın altında olan ifadeler ise formdan çıkartılmıştır. Ayrıca, uzmanlardan gelen önerilere dayalı olarak oluşturulan yeni maddeler de forma yansıtılmıştır. Bu düzenlemeler sonrasında 51 maddeden oluşan Çevresel Tutum Ölçeği'nin taslak formu ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

*Ön Deneme:* Bu aşamada ölçeğin cevaplanabilmesi için gereken sürenin ve anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla taslak form İstanbul Sultanbeyli'de bir ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören 40 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda 12 madde ölçekten çıkarılmış bazı maddelerde ise düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonrasında 25 olumlu, 14 olumsuz olmak üzere toplam 39 maddeden oluşan taslak ölçek formu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

*Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması:* Ölçeğin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan taslak tutum ölçeği 2009-2010 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il sınırları içinde bulunan 6 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan toplam 800 öğrenciye dağıtılmış ve 743'ünden geri dönmüştür. Puanlama aşamasında öğrenciler tarafından yanlış ve eksik doldurulduğu belirlenen 127 ölçek araştırma kapsamından çıkarılarak, geriye kalan 616 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak ölçeğin geliştirilmesine yönelik çalışma grubunu 616 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Uygulamanın gerçekleştirildiği okullar ve öğrenci sayıları Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Sıra	Okul Adı	Öğrenci Sayısı			Toplam	
		6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	f	%
1.	Halil Yasin İlköğretim Okulu	19	19	28	66	10.7
2.	İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu	49	86	78	213	34.6
3.	Kurtuluş İlköğretim Okulu	19	19	23	61	9.9
4.	Mert Kemal İlköğretim Okulu	28	45	45	118	19.2
5.	Namık Kemal İlköğretim Okulu	25	27	27	79	12.8
6.	1.Hava İkmal Bakım İlköğretim Okulu	62	-	17	79	12.8
<b>TOPLAM</b>		202	196	218	616	100

Öğrencilerin olumlu maddelere verdikleri cevaplar “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2), “kesinlikle katılmıyorum” (1) olacak şekilde 5’den 1’e doğru, olumsuz tutum maddelerine verdikleri cevaplar ise; “kesinlikle katılıyorum” (1), “katılıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (4), “kesinlikle katılmıyorum” (5) olacak şekilde 1’den 5’e doğru puanlandırılmıştır. Bu kurallara göre puanlandırılan verilerin SPSS 15.0 paket programına girişi yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği kapsamındaki çalışmalara geçilmiştir.

Geçerlik, bir ölçme aracının geliştirilme amacına uygun olarak ölçmeye çalıştığı özelliği bir başka özellikte karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir (Balcı, 2004; Büyüköztürk vd., 2010; Tezbaşaran, 1996). Bu doğrultuda hazırlanan ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında; yapı geçerliğine yönelik faktör analizi ve ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemeye yönelik alt%27 ve üst%27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanması yoluyla madde analizi yapılmıştır.

Güvenirlik ise, belli bir özelliği ölçmek amacıyla yapılan ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer şartlarda tekrar edilebilirliği olarak tanımlanmaktadır (Crocker ve Algina, 1986’den aktaran Büyüköztürk vd., 2010). Bu çalışmada kullanılan Çevresel Tutum Ölçeği’nin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin bütünü ve alt faktörlerinin iç tutarlılık düzeyi incelenmiştir. Bu düzey, Cronbach Alfa, Guttman ve Spearman Brown değerleri ile ortaya konulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmalar aşağıda ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

### 3.3.2.3.2. Çevresel Tutum Ölçeği'nin Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar ve ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002). Yapı geçerliliğini ölçebilmek için faktör analizinden yararlanılır (Tezbaşaran, 1996). Faktör analizi, farklı değişkenlerin bir araya gelerek tek bir değişkenmiş gibi hareket edebilme derecesinin belirlenmesine yönelik bir dizi tekniktir (Cramer, 2003). Bu teknikle çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve yorumlanması kolaylaştırmak için bu değişkenleri daha az sayıdaki temel boyuta indirgemek amaçlanır. Başka bir anlatımla faktör analizi, sorulan soruların cevaplayıcılar tarafından kaç değişik boyutta algılandığını saptamak amacıyla gerçekleştirilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006). Bu bağlamda, bu araştırmada kullanılan Çevresel Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği; verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılması olmak üzere dört aşamadan oluşan faktör analizi yoluyla (Kalaycı, 2005) incelenmiştir.

Bu aşamalardan ilki olan ölçeğin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2005). KMO katsayısı, verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Barlett Sphericity testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılacak istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2005). KMO katsayısının 0.60'dan yüksek, Barlett Testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010; Ekici, 2002). Ayrıca KMO katsayısı yorumlanırken bulunan değerler 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0.50'nin altındaki değerler ise kabul edilemez olarak nitelendirilmektedir (Tavşancıl, 2005). Bu doğrultuda, Çevresel Tutum Ölçeği'ne ilişkin elde edilen değerler Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Çevresel Tutum Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri

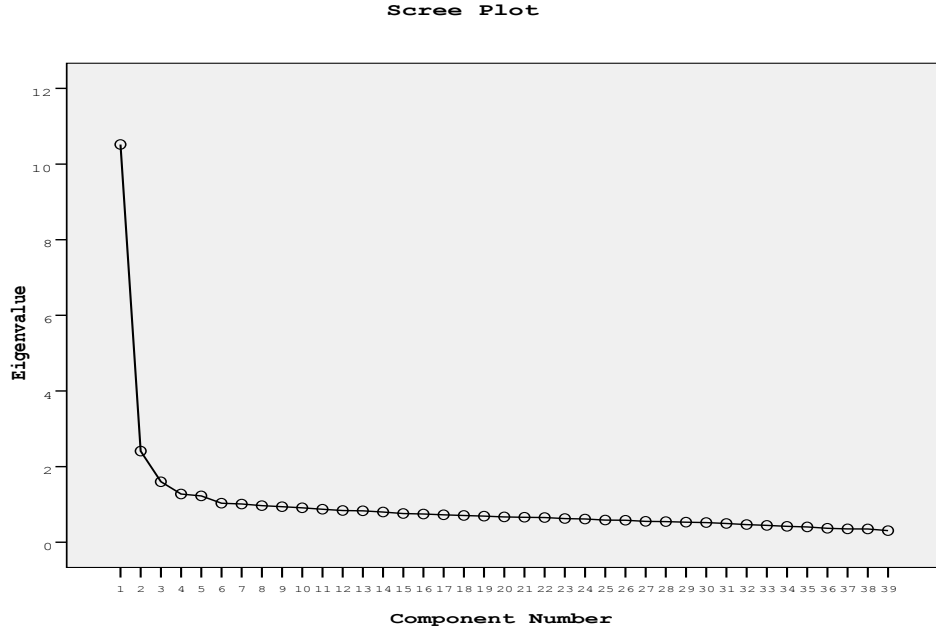
Kaiser Meyer Olkin Katsayısı (KMO)		.940
Bartlett Testi	X <sup>2</sup>	7461.363
	Sd	741
	P	.000

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün mükemmel yakın olduğunu göstermektedir. Bartlett Sphericity testi sonucunun ise anlamlı olduğu ( $\chi^2 = 7461.363$ ;  $p < .01$ ) belirlenmiştir. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Yapı geçerliliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ise “açımlayıcı faktör analizi”, amaç daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise “doğrulayıcı faktör analizi” teknikleri kullanılır” (Büyüköztürk vd., 2008). Bu bağlamda araştırmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak ise temel bileşenler analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Kalaycı (2009) değişkenler arasındaki ilişkileri en yüksek derecede temsil edecek az sayıda faktör elde etmenin temel amaç olduğunu belirtmekte ve faktör sayısının belirlenmesine yönelik çeşitli ölçütlerden söz etmektedir. Bu ölçütler özdeğer (Eigenvalues) istatistiği, scree testi, toplam varyansın yüzdesi yöntemi, Joliffe kriteri, açıklanan varyans kriteri ve faktör sayısının araştırmacı tarafından belirlenmesi olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmada gerçekleştirilen faktör analizlerinde bu kıstaslardan özdeğer istatistiği, scree testi ve açıklanan varyans oranı birlikte kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

Bu kurallara dayalı olarak Çevresel Tutum Ölçeği’nin faktör analizi çalışmasının başlangıcında boyut sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Dolayısıyla yapılan ilk analizde özdeğeri 1’den büyük olan, toplam varyansın % 49 unu açıklayan 7 faktör ortaya çıkmıştır. Bu aşamada faktör sayısına sağlıklı karar verebilmek amacıyla faktörlerin öz değerlerine dayanan Scree sınaması grafiği de incelenmiştir. Şekil 3.2’de verilen Scree grafiğindeki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler dikkate alınarak (Büyüköztürk, 2010) ani değişikliğe kadar olan ilk 3 faktör ile devam edilmesine karar verilmiş ve faktör sayısı 3 olarak sınırlandırılarak analiz tekrarlanmıştır.



Şekil 3.2. Çevresel Tutum Ölçeği Scree Sınaması Grafiği

İzleyen aşamada birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddeleri aynı faktörün altında bir araya toplamak için Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılarak veriler incelenmiş ve madde çıkarma işlemine geçilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Madde çıkarma işleminde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması ve bir maddenin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olması temel ölçüttür. Bir maddenin iki ayrı faktörde yüksek yük değeri vermesi durumunda aradaki farkın en az .10 olması gerekir (Büyüköztürk, 2010; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmada faktör yükleri için en küçük değer .45 kabul edilmiştir. Çünkü Büyüköztürk (2010) tarafından belirtildiği gibi faktör yük değerinin .45 veya daha üstü olması seçim için iyi bir ölçüttür.

Çokluk vd. (2010) tarafından aktarılanlara göre açıklayıcı faktör analizinde madde çıkarma kararı verilmiş ise maddelerin tek tek analiz dışı bırakılması gerekmektedir. Çünkü bir maddenin çıkarılması ile diğer maddelerin faktör yük değerinde bir değişim meydana gelebilir. Bu değişim ise madde kabul düzeyini karşılayabilir. Ayrıca analizde hem madde kabul düzeyinin altında kalan hem de birden fazla faktörde kabul düzeyinden (.45) yüksek yük değeri veren ve bu faktör yük değerleri arasında .10'dan

küçük fark bulunan maddeler olması halinde madde çıkarma işlemine binişik maddelerden başlanması daha uygundur. Birden fazla faktör yük değeri, kabul düzeyinden düşük madde olması halinde ise, madde çıkarmaya faktör yük değeri en düşük maddeden başlanması gerekmektedir. Bu kurallar çerçevesinde yapılan döndürme işlemi sonucunda birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren binişik maddeye rastlanmamıştır. Faktör yükü .45'in altında maddeler ise faktör yük değerleri küçük olanlardan başlanarak çıkarılacak madde kalmayınca kadar tek tek elenmiştir. Bu faktör analizi çalışmaları sonunda 10 madde ölçekten çıkarılmış ve Çevresel Tutum Ölçeği 29 madde ve 3 faktörden oluşmuştur. Bu üç faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Çevresel Tutum Ölçeği Faktörlerinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarları

Faktörler	Öz Değer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	4.301	14.830	14.830
2	4.196	14.469	29.299
3	3.882	13.385	42.684

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi üç faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı % 42.68'tir. Alanyazında sosyal bilimler için %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak değerlendirildiğinden (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988'den aktaran Tavşancıl, 2005) ölçeğin açıklanan bu varyans oranının kabul edilebilir bir oran olduğu söylenebilir. Özdeğeri 4.301 olan birinci faktör toplam varyansın %14.830'unu, özdeğeri 4.196 olan ikinci faktör toplam varyansın %14.469'unu ve özdeğeri 3.882 olan üçüncü faktör toplam varyansın %13.385'ini açıklamaktadır. Bu faktörleri oluşturan maddeler ve faktör yük değerleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10 incelendiğinde, birinci faktörün 9 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin .504 ile .719 arasında değiştiği; ikinci faktörün 11 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin .465 ile .628 arasında değiştiği; üçüncü faktörün ise 8 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin faktör yük değerlerinin .463 ile .659 arasında değiştiği görülmektedir.

Tablo 3.10. Çevresel Tutum Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Madde 12	.719		
Madde 15	.694		
Madde 11	.719		
Madde 7	.675		
Madde 3	.621		
Madde 13	.603		
Madde 20	.546		
Madde 19	.527		
Madde 21	.504		
Madde 25		.628	
Madde 30		.611	
Madde 29		.609	
Madde 23		.591	
Madde 8		.557	
Madde 14		.539	
Madde 33		.528	
Madde 39		.527	
Madde 26		.519	
Madde 35		.511	
Madde 36		.501	
Madde 10		.465	
Madde 28			.659
Madde 31			.654
Madde 38			.646
Madde 32			.632
Madde 27			.622
Madde 37			.600
Madde 34			.567
Madde 24			.463

Faktör yüklerinin hangi boyut altında toplandığını belirledikten sonra boyutların isimlendirilmesi işlemine geçilmiştir. Bu çerçevede yüksek yük değeri alan maddelerin içerikleri ve alanyazın göz önünde bulundurularak her boyuta bir isim verilmiştir. Buna göre 1. faktör *çevresel sorumluluk* olarak, 2. faktör *çevresel duyarlılık* olarak, 3. faktör *çevresel farkındalık* olarak isimlendirilmiştir. Tablo 3.11’de faktörlerin hangi maddeleri içerdiği verilmiştir. Bu aşamadan sonra yapı geçerliliğini desteklemek amacıyla alt ölçeklerin birbirleriyle ve ölçeğin bütünüyle olan ilişkileri Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.12’de verilmiştir.



Tablo 3.11. *Çevresel Tutum Ölçeği Faktörlerinin İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları*

Faktörler	Madde Sayısı	Taslak Ölçekteki Madde Numaraları	Nihai Ölçekteki Madde Numaraları
<b>Faktör 1:</b> Çevresel Sorumluluk	9	3, 7, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 21	1, 2, 5, 6, 7, 9,10, 11, 12
<b>Faktör 2</b> Çevresel Duyarsızlık	11	8, 10, 14, 23, 25, 26, 29, 30, 33, 35, 36, 39	3, 4, 8, 13, 15, 16, 19, 20, 23, 25, 26, 29
<b>Faktör 3</b> Çevresel Farkındalık	8	24, 27, 28, 31, 32, 34, 37 38	14, 17, 18, 21, 22, 24, 27, 28

Tablo 3.12. *Çevresel Tutum Ölçeği Faktörleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları*

		Çevresel sorumluluk	Çevresel Duyarsızlık	Çevresel Farkındalık	Toplam
Çevresel Sorumluluk	r	-	.489	.585	.800
	p		.000	.000	.000
Çevresel Duyarsızlık	r		-	.616	.876
	p			.000	.000
Çevresel Farkındalık	r			-	.840
	p				.000

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi ölçeğin bütünü ile faktörler arasında ve faktörlerin kendi arasındaki Pearson korelasyon katsayıları .489 ile .876 arasında değişmektedir. Bu katsayılar .01 düzeyinde anlamlıdır ( $p < .01$ ). Buna göre ölçeğin bütünü ve alt boyutları ile alt boyutların kendi arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010).

### 3.3.2.3.3. Çevresel Tutum Ölçeği’nin Madde Analizi

Ölçme araçlarında yer alan maddelerin, ölçülen nitelik açısından bireyleri ayırması gerekmekte ve bu yeterliliği test etmek için madde ayırt edicilik indeksi çıkarılmaktadır (Baykul, 2000). Bundan dolayı Çevresel Tutum Ölçeği’nin geçerliğine yönelik olarak ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünü saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Çevresel Tutum Ölçeği’nden alınan puanların büyükten küçüğe sıralanması sonucunda oluşan üst grup (%27’lik üst kısım) ile alt grubun (%27’lik alt kısım) her bir maddeye verdikleri puan ortalamaları arasındaki fark ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılarak maddelerin ayırt edicilik güçleri belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010). Bu

işlem sonucunda elde edilen madde ayırt edicilikle ilgili veriler Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Çevresel Tutum Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Madde Numarası		n	X	ss	sd	t	p
Madde 3	Alt grup	166	2.855	1.474	330	-10.577	.000
	Üst grup	166	4.319	1.003			
Madde 7	Alt grup	166	2.747	1.364	330	-13.051	.000
	Üst grup	166	4.391	0.879			
Madde 8	Alt grup	166	2.445	1.291	330	-15.322	.000
	Üst grup	166	4.421	1.045			
Madde 10	Alt grup	166	2.855	1.207	330	-10.577	.000
	Üst grup	166	4.722	0.568			
Madde 11	Alt grup	166	2.734	1.201	330	-13.051	.000
	Üst grup	166	4.367	0.929			
Madde 12	Alt grup	166	3.006	1.203	330	-15.322	.000
	Üst grup	166	4.656	0.620			
Madde 13	Alt grup	166	3.138	1.235	330	-18.032	.000
	Üst grup	166	4.813	0.557			
Madde 14	Alt grup	166	2.873	1.260	330	-13.843	.000
	Üst grup	166	4.650	0.769			
Madde 15	Alt grup	166	2.903	1.124	330	-15.708	.000
	Üst grup	166	4.728	0.554			
Madde 19	Alt grup	166	2.861	1.175	330	-15.922	.000
	Üst grup	166	4.367	0.896			
Madde 20	Alt grup	166	2.988	1.245	330	-15.499	.000
	Üst grup	166	4.548	0.718			
Madde 21	Alt grup	166	3.018	1.167	330	-18.761	.000
	Üst grup	166	4.584	0.748			
Madde 23	Alt grup	166	2.614	1.219	330	-13.129	.000
	Üst grup	166	4.397	1.169			
Madde 24	Alt grup	166	3.247	1.172	330	-13.981	.000
	Üst grup	166	4.939	0.324			
Madde25	Alt grup	166	2.578	1.241	330	-14.553	.000
	Üst grup	166	4.451	1.152			
Madde 26	Alt grup	166	2.813	1.360	330	-13.597	.000
	Üst grup	166	4.132	1.305			
Madde 27	Alt grup	166	3.349	1.143	330	-17.925	.000
	Üst grup	166	4.867	0.545			
Madde 28	Alt grup	166	3.216	1.176	330	-14.248	.000
	Üst grup	166	4.777	0.596			
Madde 29	Alt grup	166	2.837	1.212	330	-9.017	.000
	Üst grup	166	4.572	1.145			
Madde 30	Alt grup	166	2.975	1.210	330	-14.005	.000
	Üst grup	166	4.650	0.952			
Madde 31	Alt grup	166	3.084	1.208	330	-18.397	.000
	Üst grup	166	4.897	0.391			
Madde 32	Alt grup	166	3.307	1.110	330	-14.209	.000
	Üst grup	166	4.783	0.747			
Madde 33	Alt grup	166	2.596	1.154	330	-22.788	.000
	Üst grup	166	4.801	0.469			

<b>Madde 34</b>	Alt grup	166	3.048	1.105	330	-16.251	.000
	Üst grup	166	4.722	0.735			
<b>Madde 35</b>	Alt grup	166	2.831	1.267	330	-17.200	.000
	Üst grup	166	4.789	0.736			
<b>Madde 36</b>	Alt grup	166	2.753	1.146	330	-18.768	.000
	Üst grup	166	4.680	0.660			
<b>Madde 37</b>	Alt grup	166	3.138	1.138	330	-16.792	.000
	Üst grup	166	4.819	0.605			
<b>Madde 38</b>	Alt grup	166	3.042	1.166	330	-16.308	.000
	Üst grup	166	4.789	.736			
<b>Madde 39</b>	Alt grup	166	2.771	1.291	330	-11.198	.000
	Üst grup	166	4.289	1.175			

Tablo 3.13'te verilen değerlere göre %27'lik üst grup ile %27'lik alt grubun her bir maddeden aldıkları puanlar arasında yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları tüm maddeler için .01 düzeyinde anlamlıdır ( $p < .01$ ). Bu bulgu ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

#### 3.3.2.3.4. Çevresel Tutum Ölçeği'nin Güvenirliği

Çevresel Tutum Ölçeği'ne yönelik geçerlik çalışması kapsamındaki istatistiksel işlemlerin tamamlanmasından sonra güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. Bu kapsamda Çevresel Tutum Ölçeği'nin bütünü ve alt faktörlerinin güvenilirliği ölçeğin iç tutarlığına yönelik bilgi veren katsayılar ile sınıanmıştır (Büyüköztürk, 2010; Büyüköztürk vd, 2010). Elde edilen değerler Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Çevresel Tutum Ölçeği'nin İç Tutarlık Analizi

	Cronbach Alpha	Spearman Brown	Gutmann
<b>Faktör 1:</b> Çevresel Sorumluluk	.84	.79	.78
<b>Faktör 2:</b> Çevresel Duyarsızlık	.83	.83	.83
<b>Faktör 3:</b> Çevresel Farkındalık	.83	.78	.78
<b>Toplam</b>	.91	.85	.85

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi Çevresel Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alpha katsayıları, alt faktörler için .83 ile .84 arasında değişirken, ölçeğin bütünü için .91 olarak belirlenmiştir. Testin birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılması ile hesaplanan Spearman Brown katsayısı, alt ölçekler için .78, .79 ve .83 olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde hesaplanan Gutmann yarımlar katsayıları ise .78 ile .83 arasında değişmektedir. Alanyazında .70'in üzerindeki değerler güvenilir, .80'in üzerindeki değerler oldukça

güvenilir olarak kabul edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu değerlere göre, ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir

### **3.3.2.4. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği**

#### **3.3.2.4.1. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Geliştirilme Süreci**

Bir çalışmada geliştirilen Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'nin hazırlanmasında alanyazında (Balcı, 1995; Karasar, 2005; Tavşancıl, 2005; Tezbaşaran, 1996) belirtilen ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Bu aşamalar ölçek maddelerinin oluşturulması, uzman görüşüne başvurma, ön uygulama ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması olarak sıralanmaktadır. Bu aşamalarda gerçekleştirilen işlemler aşağıda aktarılmaktadır.

*Ölçek Maddelerinin Oluşturulması:* Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde ölçek kapsamında yer alacak çevresel sorumlu vatandaş davranışı ifadelerinin belirlenmesine yönelik olarak öncelikle alanyazında yer alan ölçek geliştirme kaynakları (Baş, 2008; Erkuş, 2003, 2006; Tavşancıl, 2005; Tezbaşaran, 2008) incelenmiştir. Bu çalışmaya dayalı olarak likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiş ve davranış ifadelerinin yazımına yönelik olarak başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş çevresel davranış ölçekleri (Cottrell, 2003; Dolnicar ve Grün, 2009; Hampel ve Holdsworth, 1996; Ivy vd., 1998; Kaiser, 1998; Kaiser ve Schultz, 2009; Kaiser vd., 2007; Kaiser vd., 1999; Kaiser, Doka, Hofstetter ve Ranney, 2003; Karp, 1996; Kasapoğlu ve Turan, 2008; Kibert, 2000; Olli, Grendstad ve Wollebaek, 2001; White, 2006) incelenmiştir. Yapılan incelemelerin ardından bir çevresel vatandaşın çevreye yönelik sorumlu davranışlarını ifade edebileceği düşünülen maddeler derlenmiş ve ayrıca araştırmacının kendisi tarafından yeni maddeler yazılmıştır. Bu çalışma sonucunda 64 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak ölçek “hiçbir zaman”, “nadiren”, “ara sıra”, “sık sık” ve “her zaman” olmak üzere 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir.

*Uzman Görüşüne Başvurma:* Ölçeğin kapsam (içerik) geçerliğinin sağlanmasının da amaçlandığı bu aşamada, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup

olmadığı, ölçmek istediği alanı temsil edip etmediğinin belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla ölçek, toplam 8 öğretim elemanı (Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programı Geliştirme ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında akademik çalışma yapan) ve 2 öğretmen (Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni) tarafından ölçek maddelerinin öğrenci seviyesine, ölçek geliştirme kurallarına ve ölçeğin amacına uygunluğu yönünde incelenmiştir. Ayrıca bir dil uzmanı tarafından da ölçek maddeleri Türkçe dilbilgisi kuralları ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda en az % 90 oranında ölçekte kalsın yönünde görüş bildirilen ifadelerin ölçekte yer almasına karar verilmiştir. Bu oranın altında olan ifadeler ise formlardan çıkartılmıştır. Ayrıca, uzmanlardan gelen önerilerde dayalı olarak oluşturulan yeni maddelerde forma yansıtılmıştır. Bu düzenlemeler sonrasında 45 maddeden oluşan Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'nin taslak formu ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

*Ön Deneme:* Bu aşamada ölçeğin cevaplanabilmesi için gereken sürenin ve anlaşılabilirliğinin belirlenmesi amacıyla taslak form İstanbul Sultanbeyli'de bir ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören 40 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulamanın ardından öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda 10 madde ölçekten çıkarılmış bazı maddeler de ise düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler sonrasında 35 maddeden oluşan taslak ölçek formu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

*Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması:* Ölçeğin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan form 2009-2010 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il sınırları içinde bulunan 6 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan toplam 580 öğrenciye dağıtılmış ve 535'inden geri dönmüştür. Ayrıca puanlama aşamasında öğrenciler tarafından yanlış ve eksik doldurulduğu belirlenen 55 ölçek araştırma kapsamından çıkarılarak, geriye kalan 480 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak ölçeğin geliştirilmesine yönelik çalışma grubunu 480 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Uygulamanın gerçekleştirildiği okullar ve öğrenci sayıları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Öğrencilerin olumlu maddelere verdikleri cevaplar; “hiçbir zaman” (1), “nadiren” (2), “ara sıra” (3), “sık sık” (4), “her zaman” (5) olacak şekilde 1’den 5’e doğru puanlandırılmıştır. Bu kurallara göre puanlandırılan verilerin SPSS 15.0 paket programına girişi yapılarak ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliği kapsamındaki çalışmalara geçilmiştir.

Tablo 3.15. *Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’ni Geliştirme Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı*

Sıra	Okul Adı	Öğrenci Sayısı			Toplam	
		6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	f	%
1.	Halil Yasin İlköğretim Okulu	20	10	16	46	9.6
2.	İbrahim Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu	30	-	-	30	6.2
3.	Kurtuluş İlköğretim Okulu	25	25	21	71	14.8
4.	Namık Kemal İlköğretim Okulu	13	22	18	53	11.0
5.	Sami Sipahi İlköğretim Okulu	53	91	79	223	46.5
6.	1. Hava İkmal Bakım İlköğretim Okulu	44	-	13	57	11.9
<b>Toplam</b>		<b>185</b>	<b>148</b>	<b>147</b>	<b>480</b>	<b>100</b>

Hazırlanan taslak Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’nin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliğini için, faktör analizi ve ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemeye yönelik alt%27 ve üst%27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz örneklem t-testi ile sınanması yoluyla madde analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin iç tutarlılık düzeyi incelenmiştir. Bu düzey, Cronbach Alfa, Guttman ve Spearman Brown değerleri ile ortaya konulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmalar aşağıda ayrıntılı olarak aktarılmıştır.

#### 3.3.2.4.2. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’nin Yapı Geçerliliği

Bu araştırmada kullanılan Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’nin yapı geçerliği; verilerin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi, faktörlerin elde edilmesi, faktörlerin döndürülmesi ve faktörlerin adlandırılması olmak dört aşamada gerçekleştirilen faktör analizi yoluyla incelenmiştir. Bu aşamalardan ilki olan ölçeğin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity

testi ile değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'ne ilişkin elde edilen değerler Tablo 3.16'da verilmiştir.

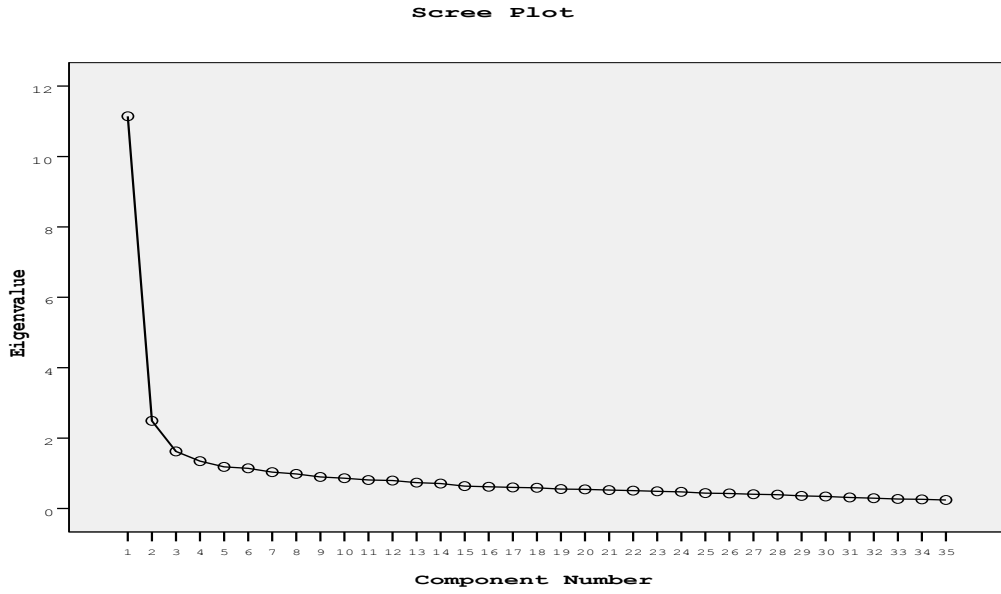
Tablo 3.16. *Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'nin KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri*

<b>Kaiser Meyer Olkin Katsayısı (KMO)</b>		.932
	X <sup>2</sup>	5261.663
<b>Bartlett Testi</b>		
	Sd	595
	P	.000

Tablo 3.16'da verilen değerler incelendiğinde de görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün mükemmel yakın olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2005). Bartlett Sphericity testi sonucunun ise anlamlı olduğu ( $x^2 = 5261.663$ ;  $p < .01$ ) belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010; Ekici, 2002). Bu değerlere dayalı olarak faktör analizi çalışmalarına devam edilmiştir.

Ölçeğin faktör analizi çalışmasının başlangıcında faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Dolayısıyla yapılan ilk analizde özdeğeri 1'den büyük olan, toplam varyansın %57 sini açıklayan 7 faktör ortaya çıkmıştır. Bu aşamada ölçeğin geliştirilme aşaması başlangıcında belirlenen boyutlardan ve faktörlerin öz değerlerine dayanan Scree sınaması grafiğinden yola çıkarak, faktör sayısı 4 olarak sınırlandırılarak analiz tekrarlanmıştır (Şekil 3.3).

İzleyen aşamada birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddeleri aynı faktörün altında bir araya toplamak için Varimax Dik Döndürme tekniği kullanılarak veriler incelenmiş ve madde çıkarma işlemine geçilmiştir. Bu amaçla faktör yükleri için en küçük değer .45 kabul edilmiştir. Yapılan döndürme işlemi sonucunda birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren binişik 2 madde ile faktör yükü .45'in altında olan 5 madde, önce binişik maddeler, daha sonra faktör yük değerleri küçük olanlar dikkate alınarak çıkarılacak madde kalmayınca kadar tek tek elenmiştir.



Şekil 3.3. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Scree Sınaması Grafiği

Bu faktör analizi çalışmaları sonunda 7 madde ölçekten çıkarılmış ve Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği 27 madde ve 4 faktörden oluşmuştur. Bu dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Faktörlerinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Miktarları

Faktörler	Öz Değer	Varyansın Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	9.097	33.693	33.693
2	2.153	7.975	41.668
3	1.546	5.724	47.392
4	1.283	4.750	52.143

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi dört faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı %52.143’tür. Alanyazında sosyal bilimler için %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak değerlendirildiğinden (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1998’den aktaran Tavşancıl, 2005) ölçeğin açıklanan bu varyans oranının kabul edilebilir bir oran olduğu söylenebilir. Özdeğeri 9.097 olan birinci faktör toplam varyansın %33.693’ünü, özdeğeri 2.153 olan ikinci faktör toplam varyansın %7.975’ini, özdeğeri 1.546 olan üçüncü faktör toplam varyansın %5.724’ünü ve özdeğeri 1.283 olan dördüncü faktör



toplam varyansın %4.750'sini açıklamaktadır. Bu faktörleri oluşturan maddeler ve faktör yük değerleri Tablo 3.18' de verilmiştir.

Tablo 3.18. *Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri*

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde 27	.711			
Madde 25	.676			
Madde 31	.654			
Madde 28	.638			
Madde 35	.626			
Madde 15	.596			
Madde 20	.555			
Madde 26	.529			
Madde33	.528			
Madde 21	.520			
Madde24	.514			
Madde 19		.745		
Madde 11		.730		
Madde 6		.718		
Madde 18		.693		
Madde 22		.513		
Madde 3		.495		
Madde 9			.681	
Madde 2			.681	
Madde 4			.674	
Madde 14			.643	
Madde 12			.586	
Madde 29				.734
Madde 23				.637
Madde 17				.594
Madde 30				.589
Madde 16				.583

Faktör yüklerinin hangi boyut altında toplandığını tespit ettikten sonra boyutların isimlendirilmesi işleme başlanmıştır. Bu çerçevede yüksek yük değeri alan maddelerin içerikleri ve alanyazın göz önünde bulundurularak her boyuta bir isim verilmiştir. Buna göre 1. faktör *çevresel gelişim* olarak, 2. faktör *atıkların geri dönüşümü* olarak, 3. faktör *çevresel aktivizm* olarak, 4. faktör *kaynakların korunması* olarak isimlendirilmiştir. Tablo 3.19'da faktörlerin hangi maddeleri içerdiği ve ölçekteki madde numaraları verilmiştir.

Tablo 3.19. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Faktörlerinin İsimlendirilmesi ve Madde Numaraları

Faktörler	Madde Sayısı	Taslak Ölçekteki Madde Numaraları	Nihai Ölçekteki Madde Numaraları
<b>Faktör 1</b> Çevresel gelişim	11	15, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 35,	9, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27
<b>Faktör 2</b> Atıkların geri dönüşümü	6	3, 6, 11, 18, 19, 22	2, 4, 6, 12, 13, 16
<b>Faktör 3</b> Çevresel aktivizm	5	2, 4, 9, 12, 14	1, 3, 5, 7, 8
<b>Faktör 4</b> Kaynakların korunması	5	16, 17, 23, 29, 30	10, 11, 17, 23, 24

Bu aşamadan sonra yapı geçerliliğini desteklemek amacıyla alt ölçeklerin ölçeğin bütünüyle ve alt ölçeklerin birbirleriyle olan ilişkileri Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Faktörleri Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

	Çevresel gelişim	Atıkların geri dönüşümü	Çevresel aktivizm	Kaynakların korunması	Toplam
<b>Çevresel gelişim</b>	r	-	.782	.760	.956
	p		.000	.000	.000
<b>Atıkların geri dönüşümü</b>	r	-	.529	.432	.829
	p		.000	.000	.000
<b>Çevresel aktivizm</b>	r		-	.471	.764
	p			.000	.000
<b>Kaynakların korunması</b>	r			-	.597
	p				.000

Tablo 3.20’de görüldüğü gibi ölçeğin bütünü ile alt faktörler arasındaki ve faktörlerin kendi arasındaki Pearson korelasyon katsayıları .432 ile .956 arasında değişmektedir. Bu katsayılar .01 düzeyinde anlamlıdır ( $p < .01$ ). Buna göre ölçeğin bütünü ve alt boyutları ile alt boyutların kendi arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010).

### 3.3.2.4.3. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’nin Madde Analizi

Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’nin geçerliğine yönelik olarak ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünü saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ölçekten alınan puanların büyükten küçüğe sıralanması sonucunda oluşan üst grup

(%27'lik üst kısım) ile alt grubun (%27'lik alt kısım) her bir maddeye verdikleri puan ortalamaları arasındaki fark ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılması yoluyla maddelerin ayırt edicilik güçleri belirlenmiştir. Bu işlem sonucunda elde edilen madde ayırt edicilikle ilgili veriler Tablo 3.21'de verilmiştir

Tablo 3.21. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği Maddelerinin Ayırt Edicilik Güçlerini Belirlemek Amacıyla Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Madde Numarası		n	X	ss	sd	t	p																																																																																																																																																																																																																																																				
Madde 2	Alt grup	130	1.115	0.476	258	-9.482	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	2.176	1.184				Madde 3	Alt grup	130	1.938	1.001	258	-13.496	.000*	Üst grup	130	3.807	1.220	Madde 4	Alt grup	130	1.100	0.370	258	-9.743	.000*	Üst grup	130	2.169	1.195	Madde 6	Alt grup	130	2.861	1.322	258	-14.015	.000*	Üst grup	130	4.661	.629	Madde 9	Alt grup	130	1.653	.986	258	-13.432	.000*	Üst grup	130	3.461	1.175	Madde 11	Alt grup	130	1.930	1.246	258	-16.460	.000*	Üst grup	130	4.230	.992	Madde 12	Alt grup	130	1.700	.969	258	-17.754	.000*	Üst grup	130	3.961	1.081	Madde 14	Alt grup	130	1.700	1.001	258	-15.983	.000*	Üst grup	130	3.784	1.099	Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*	Üst grup	130	4.223	.856	Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231
Madde 3	Alt grup	130	1.938	1.001	258	-13.496	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	3.807	1.220				Madde 4	Alt grup	130	1.100	0.370	258	-9.743	.000*	Üst grup	130	2.169	1.195	Madde 6	Alt grup	130	2.861	1.322	258	-14.015	.000*	Üst grup	130	4.661	.629	Madde 9	Alt grup	130	1.653	.986	258	-13.432	.000*	Üst grup	130	3.461	1.175	Madde 11	Alt grup	130	1.930	1.246	258	-16.460	.000*	Üst grup	130	4.230	.992	Madde 12	Alt grup	130	1.700	.969	258	-17.754	.000*	Üst grup	130	3.961	1.081	Madde 14	Alt grup	130	1.700	1.001	258	-15.983	.000*	Üst grup	130	3.784	1.099	Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*	Üst grup	130	4.223	.856	Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*								
Madde 4	Alt grup	130	1.100	0.370	258	-9.743	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	2.169	1.195				Madde 6	Alt grup	130	2.861	1.322	258	-14.015	.000*	Üst grup	130	4.661	.629	Madde 9	Alt grup	130	1.653	.986	258	-13.432	.000*	Üst grup	130	3.461	1.175	Madde 11	Alt grup	130	1.930	1.246	258	-16.460	.000*	Üst grup	130	4.230	.992	Madde 12	Alt grup	130	1.700	.969	258	-17.754	.000*	Üst grup	130	3.961	1.081	Madde 14	Alt grup	130	1.700	1.001	258	-15.983	.000*	Üst grup	130	3.784	1.099	Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*	Üst grup	130	4.223	.856	Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																				
Madde 6	Alt grup	130	2.861	1.322	258	-14.015	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.661	.629				Madde 9	Alt grup	130	1.653	.986	258	-13.432	.000*	Üst grup	130	3.461	1.175	Madde 11	Alt grup	130	1.930	1.246	258	-16.460	.000*	Üst grup	130	4.230	.992	Madde 12	Alt grup	130	1.700	.969	258	-17.754	.000*	Üst grup	130	3.961	1.081	Madde 14	Alt grup	130	1.700	1.001	258	-15.983	.000*	Üst grup	130	3.784	1.099	Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*	Üst grup	130	4.223	.856	Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																
Madde 9	Alt grup	130	1.653	.986	258	-13.432	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	3.461	1.175				Madde 11	Alt grup	130	1.930	1.246	258	-16.460	.000*	Üst grup	130	4.230	.992	Madde 12	Alt grup	130	1.700	.969	258	-17.754	.000*	Üst grup	130	3.961	1.081	Madde 14	Alt grup	130	1.700	1.001	258	-15.983	.000*	Üst grup	130	3.784	1.099	Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*	Üst grup	130	4.223	.856	Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																												
Madde 11	Alt grup	130	1.930	1.246	258	-16.460	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.230	.992				Madde 12	Alt grup	130	1.700	.969	258	-17.754	.000*	Üst grup	130	3.961	1.081	Madde 14	Alt grup	130	1.700	1.001	258	-15.983	.000*	Üst grup	130	3.784	1.099	Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*	Üst grup	130	4.223	.856	Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																								
Madde 12	Alt grup	130	1.700	.969	258	-17.754	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	3.961	1.081				Madde 14	Alt grup	130	1.700	1.001	258	-15.983	.000*	Üst grup	130	3.784	1.099	Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*	Üst grup	130	4.223	.856	Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																				
Madde 14	Alt grup	130	1.700	1.001	258	-15.983	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	3.784	1.099				Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*	Üst grup	130	4.223	.856	Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																
Madde 15	Alt grup	130	1.800	.901	258	-22.225	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.223	.856				Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*	Üst grup	130	4.461	.949	Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																												
Madde 16	Alt grup	130	3.861	1.212	258	-4.443	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.461	.949				Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*	Üst grup	130	4.838	.539	Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																								
Madde 17	Alt grup	130	3.684	1.306	258	-9.308	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.838	.539				Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*	Üst grup	130	4.653	.701	Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																				
Madde18	Alt grup	130	2.692	1.293	258	-15.204	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.653	.701				Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*	Üst grup	130	4.300	1.024	Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																
Madde 19	Alt grup	130	2.100	1.133	258	-16.421	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.300	1.024				Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*	Üst grup	130	4.261	.944	Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																												
Madde 20	Alt grup	130	2.700	1.339	258	-10.865	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.261	.944				Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*	Üst grup	130	4.461	.827	Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																								
Madde21	Alt grup	130	2.484	1.149	258	-15.915	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.461	.827				Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*	Üst grup	130	4.176	1.022	Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																																				
Madde 22	Alt grup	130	2.100	1.040	258	16.230	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.176	1.022				Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*	Üst grup	130	4.546	.768	Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																																																
Madde 23	Alt grup	130	3.507	1.289	258	-7.887	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.546	.768				Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*	Üst grup	130	4.515	.873	Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																																																												
Madde 24	Alt grup	130	2.476	1.195	258	-15.695	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.515	.873				Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*	Üst grup	130	4.092	1.059	Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																																																																								
Madde 25	Alt grup	130	2.215	1.238	258	-13.127	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	4.092	1.059				Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*	Üst grup	130	3.776	1.182	Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																																																																																				
Madde 26	Alt grup	130	1.576	.843	258	-17.266	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	3.776	1.182				Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*	Üst grup	130	3.730	1.119	Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																																																																																																
Madde 27	Alt grup	130	1.576	.896	258	-17.124	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				
	Üst grup	130	3.730	1.119				Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																																																																																																												
Madde 28	Alt grup	130	1.7231	.880	258	-18.327	.000*																																																																																																																																																																																																																																																				

	Üst grup	130	3.9692	1.085			
<b>Madde 29</b>	Alt grup	130	3.4923	1.342	258	-10.031	.000*
	Üst grup	130	4.7769	.574			
<b>Madde 30</b>	Alt grup	130	3.3769	1.365	258	-9.928	.000*
	Üst grup	130	4.7000	.666			
<b>Madde 31</b>	Alt grup	130	1.6231	.950	258	-20.466	.000*
	Üst grup	130	4.0846	.988			
<b>Madde 33</b>	Alt grup	130	2.3462	1.218	258	-16.517	.000*
	Üst grup	130	4.4231	.756			
<b>Madde 35</b>	Alt grup	130	1.8154	1.040	258	-16.423	.000*
	Üst grup	130	3.9769	1.081			

Tablo 3.21’de verilen değerlere göre %27’lik üst grup ile %27’lik alt grubun her bir maddeden aldıkları puanlar arasında yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları tüm maddeler için .01 düzeyinde anlamlıdır ( $p < .01$ ). Bu bulgu ölçme aracında yer alan tüm maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

#### 3.3.2.4.4. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’nin Güvenirliği

Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’ne yönelik geçerlik çalışması kapsamındaki istatistiksel işlemlerin tamamlanmasından sonra güvenilirlik çalışmalarına başlanmıştır. Bu kapsamda ölçeğin bütünü ve alt faktörlerinin güvenilirliği ölçeğin iç tutarlığına yönelik bilgi veren katsayılar ile sınıanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’nin İç Tutarlık Analizi

	Cronbach Alpha	Spearman Brown	Gutmann
<b>Faktör 1:</b> Çevresel gelişim	.88	.88	.88
<b>Faktör 2:</b> Atıkların geri dönüşümü	.83	.83	.83
<b>Faktör 3:</b> Çevresel aktivizm	.78	.75	.74
<b>Faktör 4:</b> Kaynakların korunması	.70	.69	.68
<b>Toplam</b>	.92	.89	.89

Tablo 3.22’de görüldüğü gibi Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği’nin Cronbach Alpha katsayıları, alt faktörler için 0.70-0.88 arasında değişirken, ölçeğin bütünü için 0.92 olarak belirlenmiştir. Testin birbirine eşit iki ayrı yarıya ayrılması ile hesaplanan Spearman Brown katsayısı alt ölçekler için 0.69 ve 0.88 arasında değişirken ölçeğin bütünü için 0.89 olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde hesaplanan Gutmann yarımlar katsayıları ise alt ölçekler için 0.68 ve 0.88 arasında değişirken ölçeğin bütünü

için 0.89 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre, ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir (Cohen vd., 2007).

### **3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

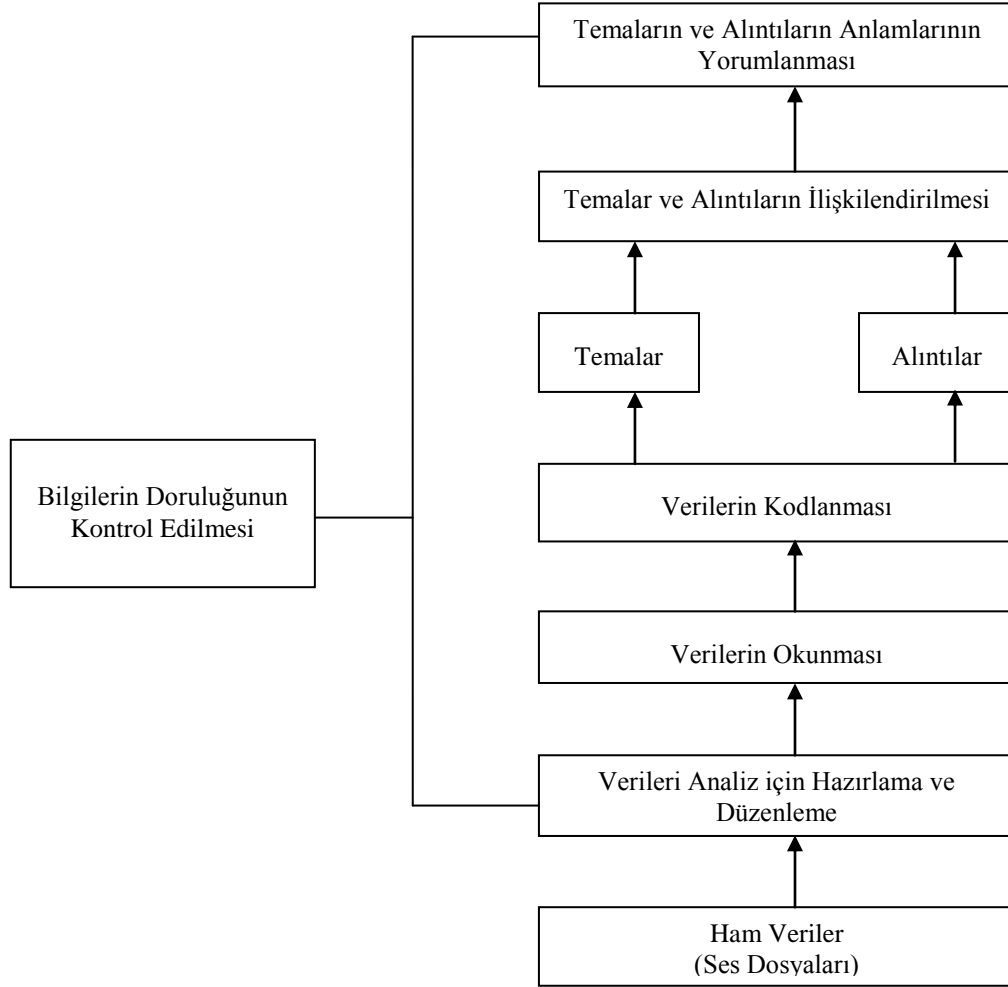
Bu araştırmada hem nitel hem nicel veri toplama araçları birlikte kullanıldığı için, nitel ve nicel verilerin analizi yöntemlerinin ayrı ayrı açıklanması yoluna gidilmiştir.

#### **3.4.1. Nitel Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Nitel verilerin analizi sistematik bir süreçtir. Bu süreç verilerin ayrıştırılabilir ve çözümlenebilir hale getirilmesi, düşünce ve görüşlerin birleştirilmesi ve sentez edilmesi işlemlerini içermektedir (Ekiz, 2003). Bu bağlamda bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler “betimsel analiz yöntemi” kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasını içeren bu yaklaşıma göre veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme sürecinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Amaç elde edilen bulguları düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu özelliklere bağlı olarak bu araştırmada nitel boyut için betimsel analiz yöntemi tercih edilmiş ana temalar araştırmanın amaçlarına dayalı olarak oluşturulmuştur. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin verileri Yıldırım ve Şimşek (2006) ve Creswell (2009) tarafından belirlenen aşağıdaki aşamalar takip edilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizine ilişkin süreç Şekil 3.4’te görülmektedir.

Araştırma verilerinin analizi kapsamında öncelikle verileri analiz için hazırlamak ve düzenlemek amacıyla öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında kaydedilen ses dosyaları hiçbir değişiklik yapılmadan, olduğu gibi yazıya dökülmüştür. Ardından bu dökümler görüşme formlarına aktarılmıştır. Dökümler tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiş, ses dosyası ve dökümlerin üç tanesi yansız atama yoluyla seçilerek bir uzmanın değerlendirmesine

sunulmuştur. Uzman tarafından ses dosyası ve yazılı dökümler arasında farklılık olup olmadığı kontrol edilmiş, herhangi bir eksiklik ve hataya rastlanmamıştır.



Şekil 3.4. Nitel Veri Analizi Süreci (Creswell, 2009).

Verilerin dökümü ve uzmanlar tarafından kontrol edilmesinin ardından verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Öncelikle tüm görüşme formları araştırmacı tarafından genel bir fikir edinmek üzere bir kere okunmuştur. Ardından görüşme formları tekrar analiz edilerek formlardaki veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Belirlenen kodlar incelenmiş içerdikleri ortak özellikler doğrultusunda alt temalar belirlenmiş ve araştırma sorularından oluşan ana temalar ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bu aşamada bu temaları temsil eden örnek alıntılar belirlenmiştir. Ardından bir uzman tarafından görüşme dökümleri incelenmiş ve araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme

kodlama anahtarı ile karşılaştırılarak üzerinde görüş birliği veya ayrılığı olan kodlar ve temalar belirlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Üzerinde görüş birliğine varılan öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bu görüşme kodlama anahtarları EK-6 ve EK-7’de verilmiştir.

Verilerin analizine yönelik kodlar, temalar ve alıntılar belirlenmesinin ardından oluşturulan görüşme kodlama anahtarı çerçevesinde bulgular tanımlanmıştır. Her ana tema çerçevesinde belirlenen alt temalar ve bu temalar ilişkin kodlar oluşturulan şekiller yardımıyla sunulmuştur. Son aşamada ise tanımlanan bulgular öğretmen ve öğrencilerin kişisel özellikleriyle değerlendirilerek ve çok sayıda doğrudan alıntıyla desteklenerek yorumlanmıştır.

#### **2.4.2. Nicel Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Araştırmada nicel verilerin toplanması için, “Çevresel Bilgi Ölçeği”, “Çevresel Tutum Ölçeği” ve “Çevresel Sorumlu Vatandaşlık Davranışları Ölçeği”nden oluşan “İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerini Ölçme Aracı (İÇEVA)” isimli form kullanılmıştır. Bu nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin analiz edilmesi aşaması öncesinde verilerin işlenmesi ile ilgili işlemler yapılmıştır. Bu amaçla tüm İÇEVA formları tek tek incelenerek, yönergede belirtildiği şekilde ve uygun olarak doldurulup doldurulmadığı denetlenmiştir. Uygun olan ve değerlendirmeye alınacak formlara 1’den başlayarak 2007’ye kadar numara verilmiş, numaralandırılan anketler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemler yapılırken İÇEVA formunun ikinci bölümünü oluşturan “Çevresel Bilgi Testi”nde yer alan 20 maddenin bilgisayara girilmesinde, doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar ise 0 ile gösterilmiştir. İÇEVA formunun üçüncü bölümü oluşturan “Çevresel Tutum Ölçeği”ni oluşturan 29 maddenin bilgisayara girilmesinde, olumlu maddeler için; “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 5, “katılıyorum” seçeneğine 4, “kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 1 puan; olumsuz maddeler için ise “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine 1, “katılıyorum” seçeneğine 2,

“kararsızım” seçeneğine 3, “katılmıyorum” seçeneğine 4 ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine 5 puan verilmiştir. Formun dördüncü bölümünü oluşturan “Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği”ni oluşturan 27 maddenin bilgisayara girilmesinde, “her zaman” seçeneğine 5, “sık sık” seçeneğine 4, “ara sıra” seçeneğine 3, “nadiren” seçeneğine 2 ve “hiçbir zaman” seçeneğine 1 puan verilmiştir. Ayrıca İÇEVA formunun birinci bölümünü oluşturan “Kişisel Bilgiler” kısmında katılımcılardan istenilen cinsiyet, sınıf, başarı durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, bir çevre kuruluşuna üye olma durumu, çevre ile ilgili bir kulüpte çalışma durumu ve çevre ile ilgili bir etkinliğe katılma durumu bilgileri de bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır.

İstatistiklere başlamadan önce parametrik testler için gerekli olan varsayımlar incelenmiştir. Bu bağlamda parametrik istatistiksel tekniklerde gerekli olan normal dağılımı sağlama koşulu (Büyüköztürk, 2010) için örneklem büyüklüğü incelenmiştir. “merkezsiz limit teoremi”ne göre  $N > 30$ ’dan büyük olan gruplarda  $N$  büyüdükçe, ana kütle gerçekte ne şekilde dağılmış olursa olsun, örneklemin normal dağılım özellikleri gösterdiği kabul edilmiştir (Cohen ve Lea, 2003’den akt. Şahin, 2010). Bu araştırmada ulaşılan örneklem büyüklüğü 2007 olduğundan, parametrik testler için gerekli normal dağılım koşulunun sağlandığı söylenebilir. Ayrıca, normallik testi olarak çarpıklık ve basıklık değerleri de hesaplanmış, hesaplanan çarpıklık basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olduğu görülmüş ve elde edilen değerler kabul edilebilir bulunmuştur (Büyüköztürk, 2010; Huck, 2000). Bunun yanında, normal dağılımının grafiksel gösterimlerinden de faydalanılmıştır. Bu grafiklere göre örneklemin oldukça büyük bir kısmının normal dağılım eğrisi altında olduğu ve normal dağılım özellikleri gösterdiği belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Parametrik testler için sağlanması gereken varsayımların sınanmasının ardından araştırma amaçları doğrultusunda ölçme araçlarından alınan toplam puanların *aritmetik ortalaması* ve *standart sapmaları* verilmiştir. Öğrencilerin test ve ölçeklerden aldıkları puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanarak düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Çevresel Bilgi Testi için 0-9 puanları arası “düşük”, 10-14 puanları arası “orta”, 15-20 puanları arası “yüksek”; Çevresel Tutum Ölçeği için 29-67



puanları arası “düşük”, 68-106 puanları arası “orta”, 107-145 puanları arası “yüksek”; Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği için 27-62 puanları arası “düşük”, 63-98 puanları arası “orta”, 99-135 puanları arası ise “yüksek” kabul edilmiştir.

Uygulanan ölçme araçlarından elde edilen puanların katılımcıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili grup karşılaştırmalarında *ilişkisiz örneklem t testi*, üç ve daha fazla grupların karşılaştırılmasında *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Analizler sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden *Scheffe*, olmaması durumunda ise *Dunnett C* testleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

### **3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri sonuçların inandırıcılığıdır. Bu açıdan *geçerlik* ve *güvenirlik* araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımları birlikte kullanılmıştır. Bu nedenle araştırmada hem nicel hem de nitel boyutlara ilişkin farklı geçerlik ve güvenilirlik stratejileri izlenmiştir.

*Nicel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik*, araçların kullanımı ile ilgilidir ve hazırlanan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmalarla değerlendirilir (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Dolayısıyla bu araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçme aracı (İÇEVA) içerisinde yer alan *Çevresel Bilgi Testi*, *Çevresel Tutum Ölçeği* ve *Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği*’nin geçerlik güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Söz konusu süreçlere ilişkin bilgiler veri toplama araçları bölümünde açıklanmıştır.

*Nitel araştırmada geçerlik*, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986’den aktaran

Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacının, araştırdığı olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturması gerekir. Bunun için araştırmacıdan araştırmada elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesine yardımcı olacak yöntemler kullanması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). *Güvenirlik* ise, kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı biçimde elde edilip edilemeyeceğine; iç güvenilirlik ise, başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağına ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ancak insan davranışı durağan değildir, sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle, kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal olaylarla ilgili bir araştırmanın aynı biçimiyle tekrarı olanaklı değildir. Dolayısıyla nitel araştırmada dış güvenilirlik farklı bir anlam kazanmaktadır. Ancak nitel araştırma, her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul eder. Bu nedenle, nitel araştırmada iç güvenilirlik de farklı biçimde ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırmacının nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için aşağıda belirtilen stratejiler izlenmiştir (Creswell, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd., 2008):

- Araştırma kapsamındaki izlenen tüm aşamalar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.
- Araştırmada veri kaynakları çeşitlendirilmiş, nitel veriler hem öğretmen hem de öğrencilerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Ayrıca görüşme yapılan araştırma katılımcıları genellemeye izin verecek maksimum çeşitliği yansıtacak biçimde oluşturulmaya çalışılmıştır. Böylece farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi ve farklı algıları ile yaşantıların ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşılması sağlanmıştır.
- Araştırmanın katılımcılarının kişisel özellikleri ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Araştırma sürecinde toplanan veriler, birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırılmış, yorumlanmış, kavramsallaştırılmış ve kimi örüntüler ortaya çıkarılmıştır.
- Araştırma konusu hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış araştırmacılar tarafından, yapılan araştırmayı oluşturan çeşitli boyutların incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca, altı aylık dönemler halinde

toplanan Tez İzleme Komitesi, araştırma süreçleriyle ilgili eleştiri ve öneriler getirmiştir.

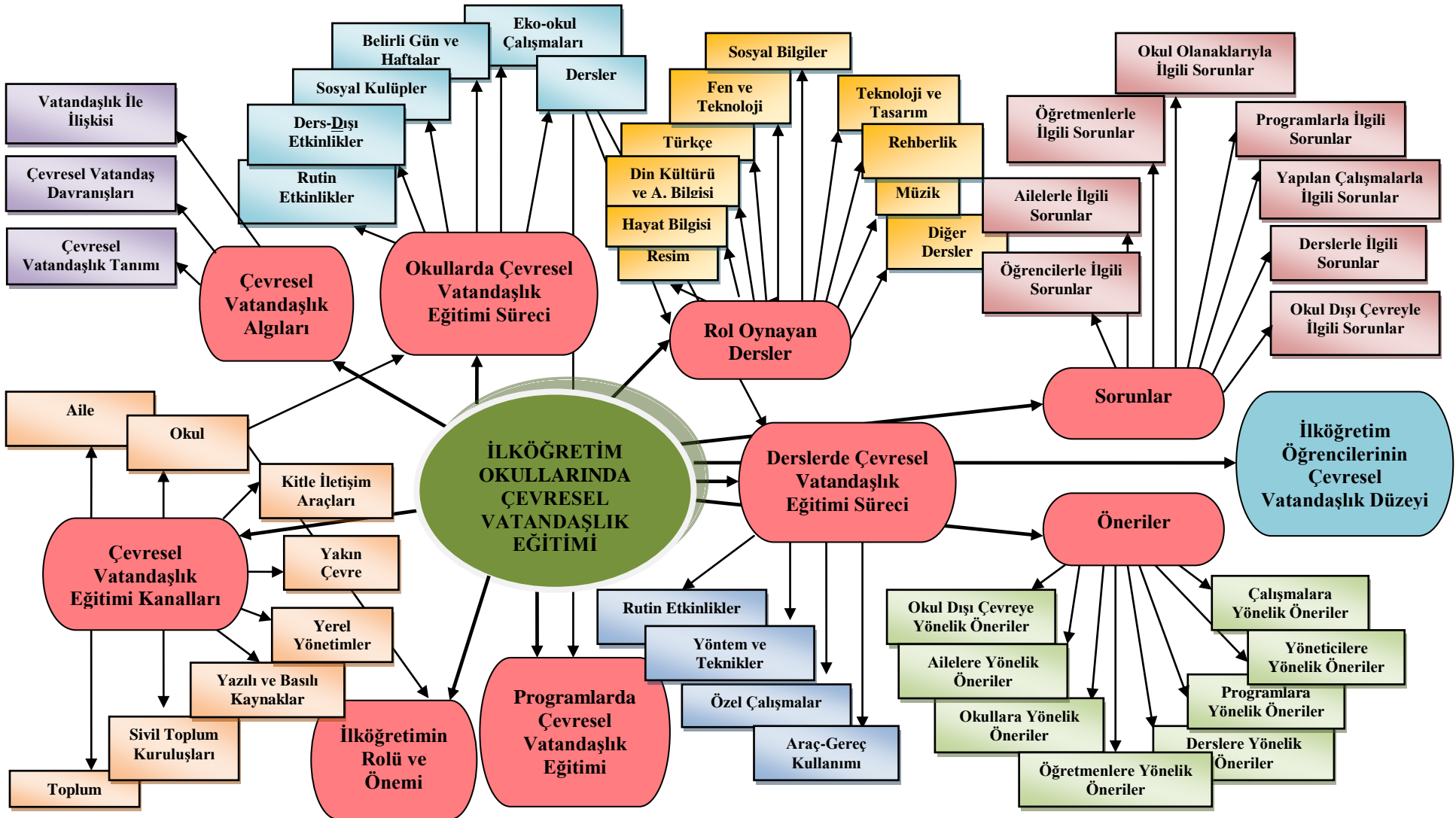
- Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına sadık kalınarak aktarılmış, ilgili yorumlar daha sonra yapılmıştır. Ayrıca bu veriler çok sayıda doğrudan alıntıyla zenginleştirilerek sunulmuştur.
- Araştırmada farklı görüşler ve alternatif açıklamalar da dikkate alınmıştır.
- Sonuçlar ortaya konulan verilerle açık bir biçimde ilişkilendirilmiştir.
- Verilerin ve bulguların doğruluğu için farklı araştırmacılardan yararlanılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapora temel oluşturan algılar, notlar, yazılar ve çıkarımlar gerektiğini uzman denetimine sunulmak üzere saklanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçları kapsamında düzenlenen bu bulgulara ilişkin genel görünüm Şekil 4.1’de verilmiştir. Şekil 4.1’de de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin durumu on boyutta betimlenmiştir. İlk dokuz boyut öğretmenler ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere dayalı bulgulardan oluşmaktadır. Onuncu boyut ise ilköğretim öğrencilerine uygulanan nicel veri toplama araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırma amaçlarına dayalı olarak belirlenen bu boyutlar kapsamında sunulan araştırma bulguları şu başlıklardan oluşmaktadır:

- Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Algılarına Yönelik Bulgular
- Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanallarına Yönelik Bulgular
- Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde İlköğretimin Rolüne Yönelik Bulgular
- İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Bulgular
- Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Derslere Yönelik Bulgular
- İlköğretim Okullarında Derslerdeki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Bulgular
- Öğretim Programlarında Çevresel Vatandaşlık Eğitiminin Yerine Yönelik Bulgular
- İlköğretim Okullarındaki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecini Etkileyen Sorunlara Yönelik Bulgular
- Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Önerilere Yönelik Bulgular
- İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerine Yönelik Bulgular



Şekil 4.1. Araştırma Bulgularının Genel Görünümü

#### 4.1. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı çerçevesinde ilköğretim okullarındaki öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık algılarını belirlemek için öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık kavramına yönelik algıları “Öğretmenlerin Çevresel Vatandaşlık Algıları” ve “Öğrencilerin Çevresel Vatandaşlık Algıları” biçiminde iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

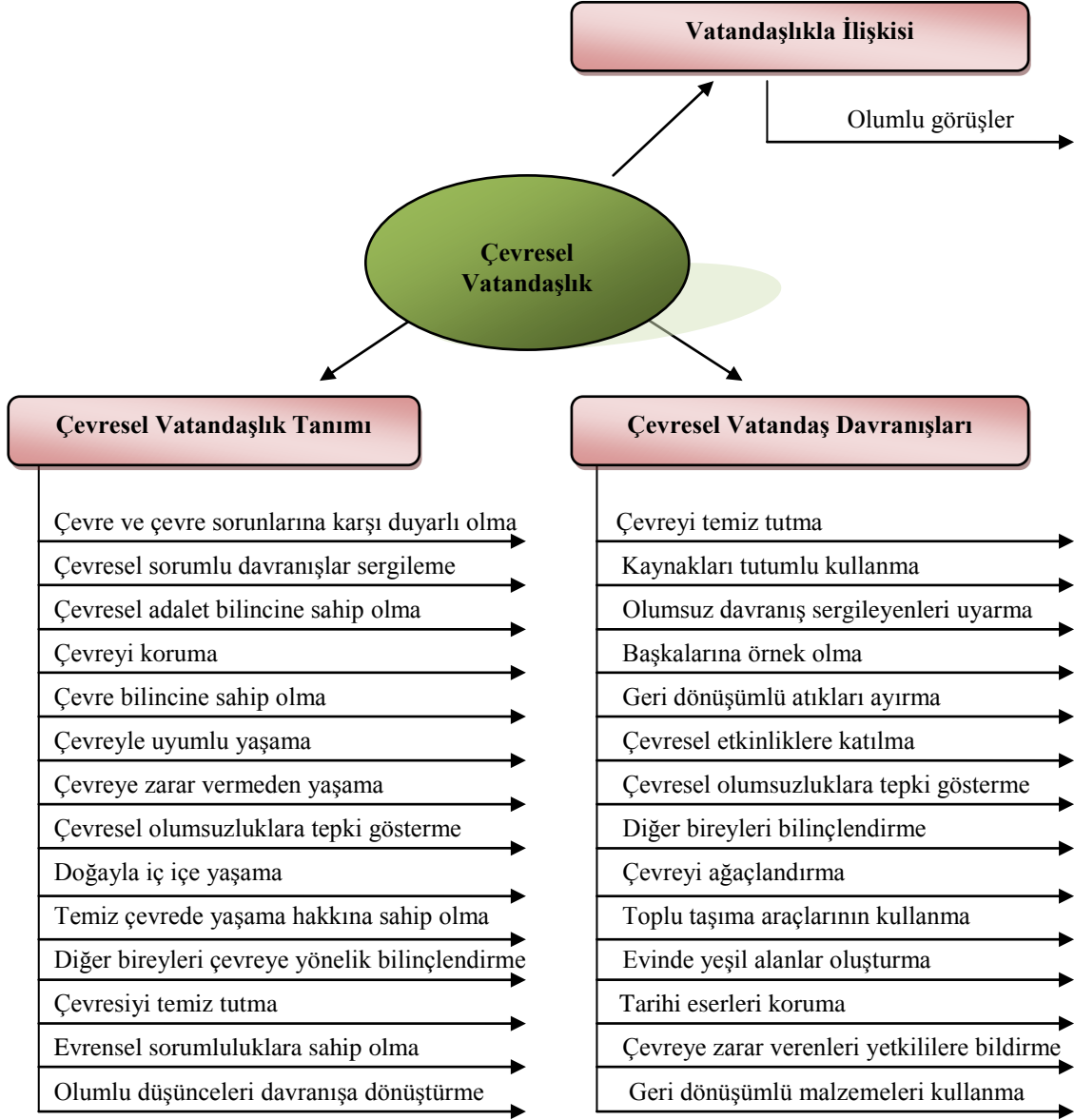
##### 4.1.1. Öğretmenlerin Çevresel Vatandaşlık Algıları

Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji öğretmenleri çevresel vatandaşlığa yönelik algılarını çevresel vatandaşın tanımı ve özellikleri ile çevresel vatandaşın sergilemesi gereken davranışlar doğrultusunda dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin çevresel vatandaşlık kavramına yönelik algıları *çevresel vatandaşlık tanımı*, *çevresel vatandaş davranışları* ve *vatandaşlık ile ilişkisi* olmak üzere üç alt tema altında ele alınmıştır. Oluşturulan alt temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Şekil 4.2’de verilmiştir.

##### *Çevresel Vatandaşlık Tanımı*

Öğretmenlerin çoğu çevresel vatandaşlık kavramını “çevreye ve çevre sorunlarına karşı duyarlı olma” (Kerem, Şükriye, Ramazan, Songül, Serap, Aziz, Demet, Yusuf, Seyit) ve “çevresel sorumlu davranışlar sergileme” (Demet, Gülten, Serap, Aziz, Nimet, Songül, Ramazan, Kerem) olarak ele almış ve çevresel vatandaşları çevreye duyarlı, çevresel sorumlu davranışlar gösteren bireyler biçiminde tanımlamışlardır. Çevresel vatandaşlık kavramına ilişkin diğer algılar ise “çevresel adalet bilincine sahip olma” (Ramazan, Serap, Aziz, Aslıhan), “çevreyi koruma” (Ömür, Kerem), “çevre bilincine sahip olma” (Ramazan, Aslıhan), “çevreyle uyumlu yaşama” (Erhan, Cihan), “çevreye zarar vermeden yaşama” (Aydın), “çevresel olumsuzluklara tepki gösterme” (Songül), “temiz çevrede yaşama hakkına sahip olma” (Aslıhan), “diğer bireyleri çevreye yönelik bilinçlendirme” (Canan), “çevreyi temiz tutma” (Canan), “evrensel sorumluluklara

sahip olma” (Hakan) ve “olumlu düşünceleri davranışa dönüştürme” (Hakan) biçiminde sıralanmıştır.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin Çevresel Vatandaşlık Algıları

Songül Hanım çevresel vatandaşlığı “Çevresel vatandaş (...) etrafında yaşanan, doğasında, çevresinde yaşanan olaylara duyarsız kalmayan bireyler aklıma geldi. Etrafında yaşanan olaylara kayıtsız kalmayıp tepki göstermeyi bilen ya da doğanın korunması adına, çevrenin korunması adına katkılarda bulunan bireyler aklıma geliyor.” biçiminde açıklamıştır. Songül Hanım’ın çevresel vatandaşı çevresine duyarlı,

çevresel sorunlara tepki gösteren ve çevresel sorumlu davranışlar sergileyen bireyler olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Aslıhan Hanım çevresel vatandaşlığı “(...) İşte çevreye karşı bilinçli olmak, işte insanların temiz bir çevrede yaşama hakkı diğer insanların da böyle bir hakkı olduğu...(bilincine sahip) Çevre bilincini elde etmiş olan, temiz bir çevrede yaşama hakkına sahip olan vatandaş diyebilirim herhalde.” biçiminde tanımlamıştır. Aslıhan Hanım’ın yaptığı tanımda hak kavramını vurguladığı ve çevresel vatandaşları temiz bir çevrede yaşama hakkına ve çevre bilincine sahip bireyler olarak kabul ettiği görülmektedir. Ayrıca Aslıhan Hanım, toplumdaki diğer bireylerin de çevresel hakları olduğu vurgusunu yaparak çevresel vatandaşlığın çevresel adalet anlayışına dikkat çekmiştir.

Serap Hanım çevresel vatandaşlığı “Her şeyi çok yönlü düşünen olabilir. Yaptığı her şeyde çevreyi de ön plana çıkaran. Onun için yaşayan. Mesela çöplerini bile ayıranlar var. Yani her şeyi düşünebilir, ileriye geleceği düşünebilir.” biçiminde tanımlamıştır. Serap Hanım’a göre çevresel vatandaşlar, çevre sorunlarına duyarlı, çevresel sorumlu davranışlara sahip bireylerdir. Serap Hanım’ın çevresel vatandaşlık tanımında yaptığı “gelecek nesilleri düşünmek” vurgusu, çevresel vatandaşlığın çevresel adalet anlayışı ile ilişkisini kurmaya yönelik bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Ramazan Bey çevresel vatandaşlığı “(Vatandaş) çevresini bir emanet olarak algılamalı, çocuklarını yetiştireceği bireyleri bir emanet olarak algılamalı ve bu bilinçle de hareket etmeli diye düşünüyorum.” biçiminde açıklamıştır. Ramazan Bey’in yaptığı tanımda, alanyazındaki genel anlayışa benzer görüşler dile getirdiği ve çevresel adaleti, bölgesizliği ve evrensel çevresel sorumlulukları vurguladığı görülmektedir. Ramazan Bey’in çevresel vatandaşlığın tanımına ve özelliklerine yönelik diğer görüşleri şöyledir:

Çevresel vatandaş... Bir sınırı yok bunun. Ben derslerimde de bunu işliyorum. Arabayı yıkarken sarf ettiğimiz suyun nereye yağmur olarak yağacağı belli değil. Dolayısıyla amazonlarda kesilen ağaç beni çok fazlasıyla ilgilendiriyor. Çünkü o oksijenin bana geldiğini de biliyorum. (...) Yani okyanuslarda oluşan bir planktonun başka bir yerde benim balığımı beslediğini ben biliyorum. Yani çevrenin bir sınırı yok. Çevresel vatandaş dediğimiz zaman ben dünya gözüyle bakıyorum bu olaya. Sadece Türkiye olarak bakmıyorum. Dünya insanların her biri bir çevre vatandaşıdır diyorum ben. (...) Yani bilinçli vatandaş oluştuktan çevresel vatandaşsa, duyarlı, bilinçli, çevreye duyarlı, bilinçli



vatandaş olarak bakmak lazım. Özellikle çevresini çok iyi okuyan, yani olan olayları. Hani az öncede örnek verdim, dünyanın herhangi bir yerinde çıkan orman yangınında bizim... Diyelim ki tarihte düşman bir ülkemiz dahi olsa o kişilerle ilgili bir durum (değil). Yanan orman benim ormanım. Yani biraz da ben böyle düşünüyorum. Yani genel düşünülmesi, dar kapsamlı düşünülmemeli. Çevre bilinci sadece ülkede değil (...) İşin son boyutu dünyadır. Yani genel olarak düşünmemiz lazım, son noktayı düşünmesi lazım.

Görüldüğü gibi Ramazan Bey, çevresel vatandaşlığın sınırı olmadığını, çevresel vatandaşların sadece kendi ülkelerine değil dünyaya karşı da sorumlulukları olduğunu belirtmiştir. Ona göre çevresel vatandaş, çevre ve çevre sorunlara karşı duyarlı ve bilinçli, evrensel sorumluluk anlayışına sahip bireylerdir. Benzer biçimde görüş belirten Aziz Bey'in düşünceleri ise şöyledir:

Şimdi siz de biliyorsunuz. Bu son zamanlarda televizyonda da çıkan haberler var da ben tam isim olarak hatırlamıyorum ama dünyanın bu küresel ısınmada son noktalara geldiğini, sıkıntılar yaşanacağı söyleniyor. Şimdi yani dünyanın da sanırım bir taşıma kapasitesi var. Yani kirliliğe, bu vurdumduymazlığa... (...) İnsanlar da asgari geçim sağlamaya çalışmalı. En düşük seviyede ihtiyaçlarını gidermeli. İsrafa yönelmeden yani suyu dahi israf etmemeliyiz. Fazlasını yememeliyiz, kullanmamalıyız. İşte çöpü bile ona göre tüketmeliyiz. Yani biz dünyanın nüfusunun işte 6 milyarı aştığı, yine açlık susuzluk tehlikesinin arttığı dünyada bunları değerlendirmeliyiz. Bir de kıyaslama da yapmalıyız. Yani biz kendi ülkemiz böyle bolluk içerisinde gibi gözüküyor ama Afrika ülkeleri ya da başka ülkeler sıkıntı yaşıyor bu konuda.

Aziz Bey'in de Ramazan Bey gibi çevresel vatandaşlığı çevresel duyarlılığa sahip olma, çevresel sorumlu davranışlar gösterme ve çevresel adalet bilincine sahip olma bakımından değerlendirdiği görülmektedir.

### *Çevresel Vatandaş Davranışları*

Çevresel vatandaşlığa ilişkin tanım ve özellikler çerçevesinde öğretmenler çevresel bir vatandaşın sergilemesi gereken davranışları da belirtmişlerdir. Öğretmenler, çevresel bir vatandaşın sergilemesi gereken öncelikli davranışın çevreyi temiz tutma (Cihan, Nimet, Esra, Yusuf, Zehra, Seval, Kerem, Ömür) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, çevresel bir vatandaşın sergilemesi gereken diğer davranışlar ise; “kaynakları tutumlu kullanma” (Demet, Aziz, Esra, Ömür), “başkalarına örnek olma” (Serap, Demet, Zehra), “olumsuz davranış sergileyenleri uyarma” (Demet, Cihan, Zehra), “geri dönüşümlü atıkları ayırma” (Nimet, Ömür, Serap), “çevresel etkinliklere aktif katılım gösterme” (Serap, Kerem), “çevresel olumsuzluklara karşı tepki gösterme” (Serap, Seval), “diğer

bireyleri çevreye yönelik bilinçlendirme” (Oktay, Ramazan), “çevreyi ağaçlandırma” (Oktay), “toplu taşıma araçlarını kullanma” (Oktay), “evinde yeşil alanlar oluşturma” (Cihan ), “tarihi eserleri koruma” (Kerem), “çevreye zarar verenleri yetkililere bildirme” (Kerem), ve “geri dönüşümlü malzemeleri kullanma” (Ömür) biçimindedir. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerine yönelik kimi görüşler şöyledir:

(...) E-postaya yönlendirdim ben faturalarımı, faturalar kâğıt üzerinde gelmiyor mesela. Bu, çevreye bir katkıdır. Bunun dışında böyle faaliyetler varsa -mesela ağaç dikimi- onlara katılabiliriz. Mesela şeyle ilgili sera gazları falan filan. Onlarla ilgili mesela toplu ulaşım araçlarını daha fazla kullanabiliriz. Bilemiyorum yani insanları yine bilinçlendirmemiz gerekiyor (Oktay Bey).

Şimdi çevresel vatandaş bence malzeme alırken, öncelikle malzeme alırken, mümkün olduğu kadar kendi ihtiyacı kadarını almalı, çevreyi kirletmemek için mümkünse kese kâğıdı kullanmalı, geri dönüşümü olan şeyleri kullanması ve çöplerini mümkünse ayırmasını ve bu tabiat güzelliklerinin değerini bilmesi, mümkün olduğu kadar kirletmemeye dikkat etmesi gerektiğini düşünüyorum (Ömür Bey).

Tabii ki en azından yere çöp atmamak, doğal güzelliklerimizi korumak, tarihi eserlerimizin korunmasını sağlamak, bu tür insanları gerekli yerlere şikâyet etmek gerekiyor. Vatandaşlık onlara da sahip çıkacak yani. Sadece anayasal çerçevede değil, tüm o doğal güzelliklerimiz, çevreye sahip çıkmak, bunları da yapması gerekiyor yani. (...) Temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşama hakkımız var. İşte devlet bunu sağlayacak ama dediğim gibi her şeyi devletten beklememek, vatandaş olarak bizde bu tür çalışmalara katılıp, aktif olarak katılıp, çevreyle ilgili çalışmalarda bulunmalıyız (Kerem Bey).

Bu görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çevreye karşı duyarlı ve çevreyi korumaya yönelik davranışlar gösteren bireyleri çevresel vatandaş olarak tanımladıkları ve çevresel vatandaşların sahip olması gereken kimi çevresel sorumlu davranışları kendi yaşantıları ile ilişkilendirerek örneklendirdikleri görülmektedir.

### *Vatandaşlık ile İlişkisi*

Çevresel vatandaşlığa yönelik algıları çerçevesinde öğretmenlere çevreye yönelik hak ve sorumlulukların vatandaşlık içerisinde değerlendirilip değerlendirilemeyeceği sorulmuş ve öğretmenlerin çoğundan olumlu yanıtlar alınmıştır. Örneğin Ömür Bey bu konudaki görüşlerini “*Yani bir Türkiye vatandaşı nasıl askere gitmekle yükümlüyse bence çevreyi korumakla da mükellef olduğunu düşünüyorum.*” biçiminde; Canan Hanım ise “*Tabi ki değerlendirilebilir. Yani çevreyi korursak, iyi bir vatandaş oluruz. Ben çocuklarıma da her zaman bunu söylüyorum, öğrencilerime de... Çevre, bizim çevremiz. Ki dünya bizden, doğa bizden intikam almaya başladı biz çevreyi*

*koruyamadığımız için.”* biçiminde belirtmiştir. Gerek Ömür Bey’in gerek Canan Hanım’ın çevreyi korumaya yönelik davranışları vatandaşlık sorumluluğu içerisinde değerlendirildikleri görülmektedir. Erhan Bey de çevreye yönelik hak ve sorumlulukların, bir ülkenin vatandaşı olmanın hukuki şartı olmasa da sosyal sorumluluklar çerçevesinde değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Songül Hanım ise yukarıdaki görüşlerden farklı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarının yazılı kanunlarla belirlendiğini düşündüğü için çevresel sorumlulukların vatandaşlık kavramı içerisinde değerlendirilemeyeceğini ifade etmiştir. Songül Hanım’ın daha çok insani ve vicdani sorumluluklarla bağdaştırdığı çevresel hak ve sorumluluklar hakkındaki görüşleri şöyledir:

Vatandaş değil de bence bir birey olmak bence çok önemli. Ben Türk vatandaşı veya Amerikan vatandaşı olduğum için onların kurallarına göre değil de kendi içimde hissettiğim sorumlulukları yapmam lazım. Yani vatandaşlık ilkeleriyle çevresel koruma çok alakalı gelmedi bana. Bunu bireyler olarak, yani bireyin kendisinin bunu hissederek yapması gerekir. Yani ben vatandaş olarak değil de insan olarak olaya bakmak istiyorum. Yani hepimiz değişik ülkelerin vatandaşı olabiliriz belki ama bu dünyada yaşadığımızda göre ortak paylaştığımız alanlar var. Havasından, suyundan. Hepimiz bu sorumluluğu taşımamız gerekiyor. Yani illa vatandaşlık kavramı içerisinde bunların yer alması gerekmiyor. Bireyin bunu özümseyerek gelmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu fikirleri bunları benimsemiş olması lazım. Ha belki diğer ülkelerde çevreyi korumak adına koyulan kurallar vardır, bunlar vatandaş olarak sorumluluklar içerisine alınmıştır belki ama bizde öyle olduğunu zannetmiyorum yani. Kapsamlı olarak yer aldığını yani hani vatandaş olarak bunları yapmak zorundasınız şeklinde bir şeyler olduğunu farkında değilim. Bilmiyorum ama bunu tamamen bireysel olarak kişilere hazzettirmek ya da kabul ettirmek lazım ya da o eğitimle başlamak lazım diye düşünüyorum.

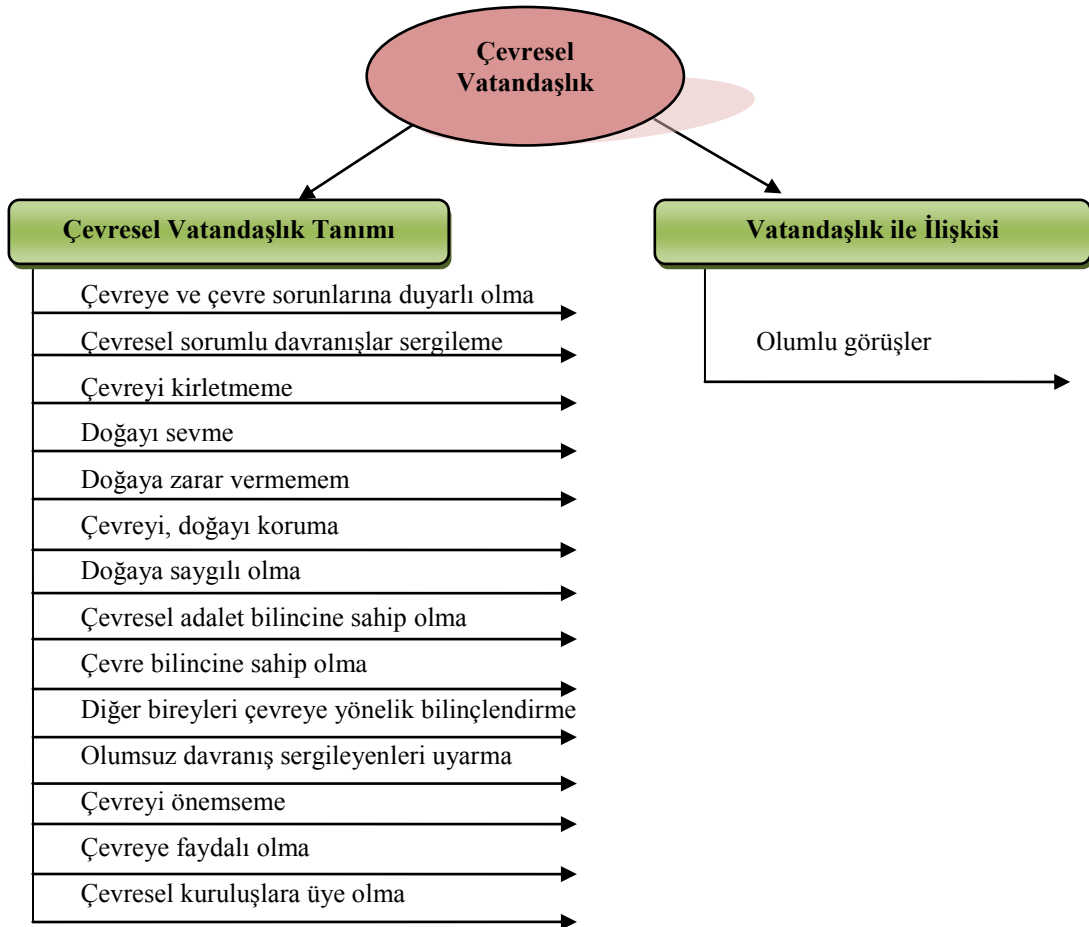
Öğretmenlerin çevresel vatandaşlığa yönelik algıları genel olarak değerlendirildiğinde, çoğunlukla bireyin çevresel sorunlara duyarlı olması ve bu sorunların çözümü için üzerine düşen çevresel sorumlu davranışları yerine getirmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, çevresel vatandaşlığı çevresel adalet anlayışı ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, çevresel vatandaşlığı çevreyi korumak, çevreyi korumaya yönelik aktif katılım göstermek, doğaya ve çevreye zarar vermemek, bireyin kendisinin çevresel bilince sahip olması ve diğer bireyleri bilinçlendirmesi olarak ifade etmişlerdir.

Çevresel bir vatandaşın sergilemesi gereken davranışlar açısından öğretmenlerin çoğunluğu tarafından çevresel davranışların çevreyi temiz tutmakla eşdeğer tutulduğu

görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çevreyi korumaya yönelik sorumluluklar açısından dar bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Ancak bazı öğretmenler tarafından kaynakları tutumlu kullanmak, diğer insanlara örnek olmak, çevreye yönelik olumsuz davranış gösterenleri uyarmak, atıkları geri dönüşüm özelliklerine göre ayırmak gibi alanyazında verilen çevresel bir vatandaşın yapması gereken davranışlarla ilgili daha geniş bakış açıları da sunulmuştur. Ayrıca öğretmenler geleneksel vatandaşlık anlayışını genişleterek çevresel sorumluluklarla ilişkilendirmişlerdir

#### 4.1.2. Öğrencilerin Çevresel Vatandaşlık Algıları

İlköğretim öğrencilerin çevresel vatandaşlık kavramına yönelik algıları *çevresel vatandaşlık tanımı* ve *vatandaşlıkla ile ilişkisi* olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. Oluşturulan alt temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Şekil 4.3'te verilmiştir.



Şekil 4.3. Öğrencilerin Çevresel Vatandaşlık Algıları

### *Çevresel Vatandaşlık Tanımı*

Öğrencilerin Şekil 4.3'te verilen çevresel vatandaşlığın tanımına yönelik algıları incelendiğinde öğretmenlerin görüşleriyle paralel ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler de öğretmenler gibi çoğunlukla çevresel vatandaşlığı “çevreye ve çevre sorunlarına duyarlı olma” (Murat, Ahmet, Hakan, Iraz, Özge, Melis) ve “çevresel sorumlu davranışlar sergileme” (Murat, Kaya, Esra, Ahmet, Berkay, Özge, Melis) biçiminde tanımlamışlardır. Bu tanımların yanı sıra, çevresel vatandaşlık öğrenciler tarafından, “çevreyi kirletmeme” (Bilge, Ersin, Mert, Hakan), “doğayı sevmeme” (Aylin, Mert), “doğaya zarar vermeme” (Aylin, Mert), “çevreyi, doğayı koruma” (Aslı, Iraz), “doğaya saygılı olma” (Ersin), “çevresel adalet bilincine sahip olma” (Murat), “çevre bilincine sahip olma” (Berkay), “diğer bireyleri çevreye yönelik bilinçlendirme” (Berkay), “olumsuz davranış sergileyenleri uyarma” (Ersin), “çevreyi önemseme” (Şule), “çevreye faydalı olma” (Muhammet), “çevresel kuruluşlara üye olma” (Hakan) biçimlerinde tanımlanmış ve çevresel vatandaşların bu özelliklere sahip bireyler oldukları vurgulanmıştır.

Öğrencilerden Murat ve Özge çevresel vatandaşın çevresine ve çevre sorunlarına duyarlı bireyler olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda görüş belirten Murat, “*Çevresine duyarlı vatandaş. Sadece kendisini düşünmeyen. (...) Hayvanları düşünen, insanları düşünen. Böyle insan ve çevre için çalışan. (...) Bitkiler için çalışan (...) Güzel bir dünya güzel bir ülke için çalışan.*” biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaşları çevresel duyarlılığa ve çevresel adalet bilincine sahip bireyler olarak tanımlamıştır. Özge ise, “*Çevresel vatandaş çevre sorumluluklarını yerine getiren, duyarlı olan ve bunlara ilgi gösteren vatandaşdır.*” biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaşların çevre sorunlarına duyarlı ve çevreye karşı sorumluluklarını yerine getiren bireyler olduklarını ifade etmiştir.

Çevresel vatandaşlığı doğayı sevmek, ona saygı duymak ve zarar vermemek olarak betimleyen Aylin bu görüşünü “*... doğasını ve çevresini, yani ortamı iyi bir ortamı seven kişi olmalıdır. Doğaya zarar vermeyen, çevresiyle iyi geçinen...*” biçiminde belirtmiştir. Ersin ise görüşünü “*Yani doğaya saygılı, onları kirletmeyen, doğayı*

*kirletmeyen vatandaşlar ya da kirletenleri de uyarırlar.*” biçiminde dile getirmiştir. Ersin doğaya saygı gösteren, koruyan ve çevreye zarar veren bireyleri uyarırları çevresel vatandaş olarak tanımlamıştır.

Çevresel vatandaşlığı çevreyi korumaya yönelik sorumlu davranışlar gösterme olarak betimleyen Kaya görüşünü, “... *çevreyi korumak adına bir şeyler yapmaya çalışan vatandaş.*” biçiminde; Esra ise “*Çevreyi korumaya yönelik projeleri olan*” biçiminde dile getirmiştir. Bu yönde görüş bildiren bir diğer öğrenci olan Berkay, çevresel sorumlu davranışların yanı sıra kişinin kendisinin çevresel bilinç ve duyarlılığa sahip olması ve diğer bireyleri bilinçlendirmeye çalışmasını çevresel vatandaşlık olarak değerlendirmiştir. Berkay’ın bu yöndeki görüşleri şöyledir:

Mesela Greenpeace var en başta, onlar da çevresel vatandaşlık haklarını kullanıyorlar. Mesela bütün ülkelere giderek konserler veriyorlar. Onlar çevreyi korumak adına önemli şeyler yapıyorlar. Oradan sağladıkları gelirleri herhalde yatırırlardır çevre koşullarının iyileşmesi için. Onlar bir ara İstanbul’a da gelmişlerdi. Ben haberlerde izlemiştim; onların kullandığı teknedeki mazot doğaya en az zararlı biçimdeymiş. Ondan sonra otellerindeki ışıklandırma da floresanlı çevreye zarar vermeyecek biçimde çok enerji harcamayan bir şekildeymiş. Onlar aslında işin bilincindeler ve bilinçlendirmek istiyorlar bizim halkımızı da.

Hakan ise diğer arkadaşlarından farklı olarak çevresel vatandaşlığı, “*Çevreci vatandaş, yani çevreye duyarlı olan, çevreyi kirletmeyen, çevre için iyi bir insan... Bu genellikle bir derneğe katıldıkları zaman bu özellikleri, bu sıfatları alabilirler: yeşil vatandaş, ekolojik vatandaş...*” biçimindeki tanımlamıştır. Hakan, çevresel vatandaşların kimi çevresel sorumluluklarının yanı sıra çevreyle ilgili sivil toplum örgütlerine üye olarak etkin vatandaş olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca Hakan, çevresel vatandaşların çevreyi korumaya yönelik sorumluluklarını yerine getirmesiyle onların çevre dostu özelliklere sahip olduğunu belirten yeşil vatandaş ya da ekolojik vatandaş sıfatlarına sahip olabileceğini vurgulamıştır.

### *Vatandaşlık ile İlişkisi*

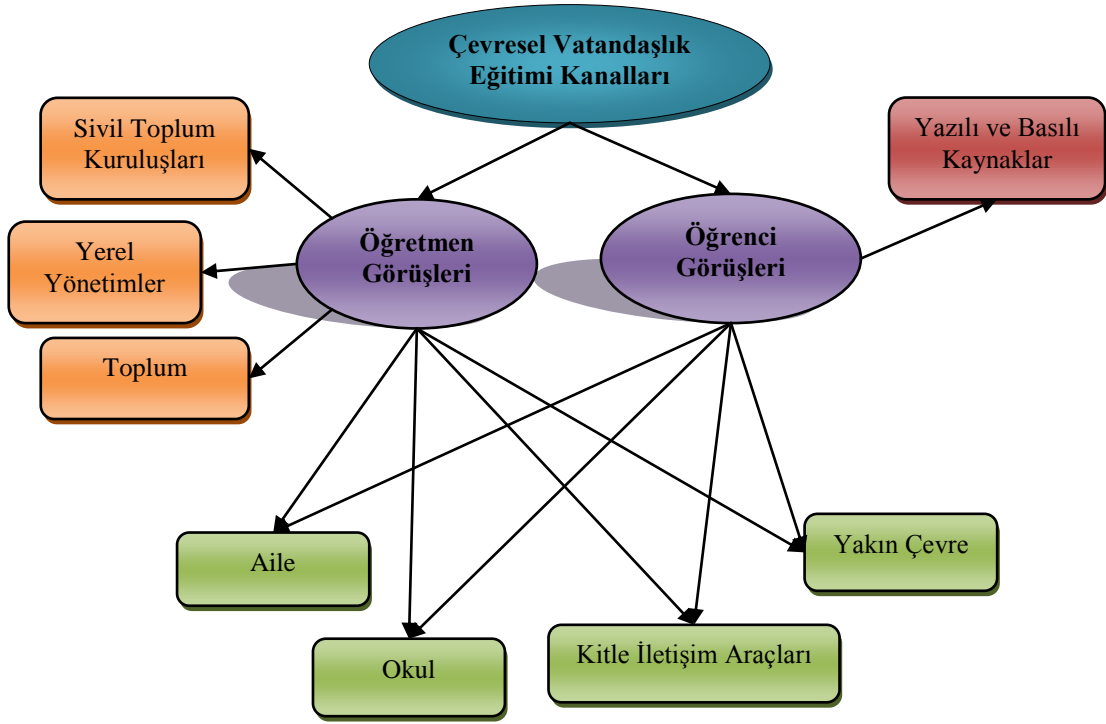
Çevresel vatandaşlığa yönelik algıları doğrultusunda öğrencilere çevreye yönelik hak ve sorumlulukların vatandaşlık bağlamında değerlendirilip değerlendirilemeyeceği sorulmuş ve tüm öğrencilerden olumlu yanıt alınmıştır. Bu kapsamda görüş belirten

öğrencilerden biri olan Aylin, *“Evet bunu bir vatandaşlık görevi içinde bulundurabiliriz. (...) yani kendisi doğanın içinde yaşıyor. Yani bu doğaya uyum sağlamalıdır ilk önce. Yani doğayı incitmemelidir en başta.”* biçimindeki görüş ifade etmiştir. Ersin ise, *“Sayılır. Çünkü burada yaşıyorlar, doğada yaşıyorlar.”* biçimindeki sözleriyle çevrenin bireylerin ortak yaşam alanı olması nedeniyle çevreyi korumaya yönelik davranışların vatandaşlık sorumluluğu içerisinde değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin çevresel vatandaşlığa yönelik görüşlerinin öğretmenlerin çevresel vatandaşlığa yönelik görüşleriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin de, çevresel sorunlara duyarlı olmaya ve çevre sorunlarının çözümü için bireyin üzerine düşen çevresel sorumlu davranışları yerine getirmesine vurgu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, çevresel vatandaşın yapması gereken davranışlar içerisinde öncelikli olarak yer verdikleri çevreyi temiz tutma davranışının, öğrenciler tarafından çevresel vatandaşın tanım ve özellikleri içerisinde değerlendirildiği bulunmuştur. Çevresel sorumlulukların vatandaşlık kavramıyla kurulan ilişkisi bakımından ise öğrenciler, çevreyi ortak bir yaşam alanı olarak gördükleri için çevre dostu davranışları vatandaşlık kapsamındaki sorumluluklar içerisinde değerlendirmişlerdir.

#### **4.2. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanallarına Yönelik Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan kanalları belirlemek için öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitimi kanallarına yönelik görüşleri “Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları” ve “Öğrencilere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları” biçiminde iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin ortak ve farklı görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan alt temalar Şekil 4.4’te verilmiştir.



Şekil 4.4. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları

#### 4.2.1. Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan kanallar içerisinde *aile* ve *okulun* önemli yer tuttuğunu belirtmişlerdir. Çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan diğer kanallar ise, *kitle iletişim araçları* (Oktay, Demet, Gülten, Esra, Aslıhan, Aydın, Seval, Ramazan, Serap), *yakın çevre* (Demet, Gülten, Aydın, Seyit), *toplum* (Demet, Aydın, Erhan, Canan) ve *yerel yönetimler* (Oktay, Canan, Şükriye, Songül) olarak sıralanmıştır (Bkz. Şekil 4.4).

Öğretmenlerin çoğu (Oktay, Demet, Gülten, Serap, Esra, Faruk, Nimet, Aslıhan, Zehra, Kerem, Seyit, Erhan, Canan, Songül) çevresel vatandaşlık eğitiminin ailede başlaması gerektiğini dile getirmiş ve en önemli çevresel vatandaşlık eğitimi kanalının **aile** olduğunu vurgulamıştır. Bu öğretmenler ayrıca okulun da çok önemli bir çevresel vatandaşlık eğitimi kanalı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak okulun, aileden sonra geldiği ve daha çok aileyi destekleyici rol oynadığı görüşü dile getirilmiştir. Bu kapsamda



görüş belirten öğretmenlerden biri olan Kerem Bey, “*Önce ailede başlar. Küçük yaşta, kendini bildiğinden itibaren aile bunu anlatmalı. Benim çocuğum var. Kendini bildiğinden beri kesinlikle yere çöp atmaz (...) ve okulda da bunun devamı sağlanmalı ki, biz devam ettiriyoruz. Ama bence ilk önce ailede başlamalı. Aile eğitimi önemli*” biçiminde; Aslıhan Hanım ise, “*Önce ailede başlar bir kere. Temizlik alışkanlığı, çevreyi temiz tutma alışkanlığı önce bireyin kendisinden başlar, bunu aile verir ilk önce. Sonra tabi ki etrafını temiz tutmayı, bunu anne baba öğretir, daha sonra okulda başlıyor. (...)*” biçimindeki ifadeleriyle çevresel vatandaşlık eğitiminin önce ailede başladığını, daha sonra okulda devam ettiğini belirtmiştir. Benzer görüşlere sahip Songül Hanım da kendi ailesinden örnek vererek ailenin öncelikli rolünü aşağıdaki biçimde açıklamıştır:

Önce ailede başlayacak. Ailede bu konuda bilinçli olması gerekiyor. Ben evde çöpleri dışarı koyarken, kapının önüne çıkartırken, pet şişeler, deterjan ambalajları falan bunları ayrı koyuyorum. Her ne kadar kapıcı alıp nasıl değerlendirdiğini bilemesem de belediyenin bu tür şeyleri koruduğunun farkında olmasam da en azından bir kâğıt atarken, bu tür ambalajlarını geri dönüşüme atarken, en azından farklı bir çöp olarak ayırıyorum kapının önüne koyarken. Bunu benim çocuklarım da görüyor, atmaması gerektiğini. Yani temelde ailesinden bunun disiplinini alarak gelmeli diye düşünüyorum.

Çevresel vatandaşlık eğitiminin en iyi ailede gerçekleşebileceğini söyleyen öğretmenlerden biri olan Canan Hanım, aile içerisinde özellikle annenin rolünün önemini vurgulamıştır. Çocukların babalarıyla daha az zaman geçirdiğini bu yüzden annenin davranışlarının çocukta daha fazla etkili olduğunu ifade eden Canan Hanım bu sözleriyle farklı bir bakış açısı sunmuştur.

Oktay Bey ise çevresel vatandaşlık eğitiminde ailenin okulda verilen eğitimi destekleme rolüne değinmiştir. Oktay Bey bu kapsamdaki görüşlerini “*.. bunun ailede devam etmesi gerekiyor. Yani aile bunu çocuğun yetiştirdiği fideyi, örnek veriyorum mesela, bunu atıp, kızım bu burada durmasın derse o zaman bir işe yaramaz.*” biçiminde ifade etmiştir. Oktay Bey, çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik ailenin sadece temel oluşturma değil; aynı zamanda okulda yapılan çalışmalarını destekleyici rolünü de vurgulamıştır. Benzer şekilde Serap Hanım da, “*Tabi önce ailede sonra okulda yapılması lazım ve okul-aile işbirliği. Ailenin okulu desteklemesi lazım. Okulda bir şeyler yapıyorsunuz ama aile de buna katkıda bulunmalı yani.*” biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaşlık eğitiminin temel olarak ailede başladığını belirtmiştir. Öte yandan

ailenin okuldaki çalışmaları destekleyici rolü olduğunu da vurgulamıştır. Bu yönde görüş bildiren Nimet Hanım ise, *“Ailesinden alırsa çocuk bunun da üzerine biz eklersek, bu çocuk hep iyi olur. Eğer ailesinden görmediyse biz burada ne kadar uğraşırsak uğraşalım. Bazı çocuklar hani ailesiyle çelişkiye düşen çocuklar var. Ailesini kendisi yönlendiren çocuk da var.”* biçimindeki sözleriyle ailede ve okulda verilen eğitimin birbirini desteklemesi gerektiğini belirtmiştir. Serap Hanım’a göre, ailede ve okulda verilen eğitim birbirini desteklemezse, okulda yapılan çalışmalar etkililiğinin beklenilenden daha düşük olabileceğini belirtmektedir.

Bu görüşlerden farklı olarak Cihan Bey, Aziz Bey ve Şükriye Hanım ise **okulun** en önemli çevresel vatandaşlık eğitimi kanalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini *“Okul eğitim için bir numaradır. Çocuk biliyorsunuz anne babanın sözünden çok öğretmenini ve arkadaşlarını dinler. Öğretmenin ve arkadaşlarının dinlendiği bir ortam olan okul herhalde daha fazla eğitimin etkin olduğu bir yerdir.”* biçimindeki sözleriyle dile getiren Cihan Bey, okul ve öğretmenlerin aileden daha etkili bir role sahip olduğunu vurgulamıştır. Aziz Bey ise uzman eğitimcilerle okulda verilen eğitimin daha etkili olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenler (Oktay, Demet, Gülten, Esra, Aslıhan, Aydın, Seval, Ramazan, Serap), aile ve okulun yanında kimi diğer kanalların çevresel vatandaşlık eğitiminde yardımcı unsurlar olarak rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenler, çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik kanallardan biri olarak **kitle iletişim araçlarının** rolü ve önemini vurgulamışlardır. Öğretmenler, başta televizyon olmak üzere (Oktay, Demet, Esra, Aslıhan, Aydın, Seval, Aziz, Serap, Ramazan), gazete (Aslıhan, Seval), radyo (Gülten) ve dergiler (Aslıhan) yoluyla çocuklarda çevresel vatandaşlık bilincinin geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin Elif Hanım, *“Aslında günümüzde kitle iletişim araçları çok, televizyonda reklamlar çok. O konuda reklamlar düzenlenebilir.”* biçimindeki sözleriyle özellikle televizyonlarda yayınlanan reklamların insanların dikkatini çektiğini ifade etmiştir. Aydın Bey ise, *“Çocuklar için de televizyon programları, TRT Çocuk gibi, Yumurcak TV gibi bazı şeyler var. Çocuklara yönelik televizyon programları var. Bunlarda zannederseniz işliyorlar bu konuları. Çevresel konularda biraz daha farkında olmaya başlıyorlar yani.”* biçimindeki sözleriyle

ülkemizde bulunan çocuklara yönelik kimi televizyon kanallarının ve programlarının çevresel duyarlılığa yönelik konuları ele aldığını ifade etmiştir.

Öğretmenler (Oktay, Canan, Şükriye, Songül, Ömür), aile ve okuldaki çevresel vatandaşlık eğitimine yardımcı unsurlardan biri olarak **yerel yönetimlerin** yaptıkları çalışmaları örnek göstermişlerdir. Örneğin Ömür Bey, “*Bana göre bu iki yolla kazandırılabilir. Birincisi ailede ikincisi ise okulda. Ama bunun yanı sıra yardımcı unsurlar da olabilir. Mesela belediyeler. Belediyeler her okula değişik şeyler koyabilirler. Çocuklar bunu görerek daha çok şey yapacaktır. (...)*” biçimindeki sözleriyle belediyelerin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yardımcı unsur olarak görev yapabileceğini ifade etmiştir. Ömür Bey, belediyelerin okullara yerleştireceği ve çocukların dikkatini çeken uyarıcılarla çevresel vatandaşlık eğitimine katkıda bulunabileceklerini belirtmiştir. Benzer görüşlere sahip olan Songül Hanım da belediyelerin çeşitli etkinlikler düzenleyerek, başka kurumlar tarafından yapılan çalışmalara yönelik destek sağlayarak ve caddelere insanların dikkatini çekecek uyarılar koyarak çevresel vatandaşlık eğitimine katkı sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Songül Hanım’ın bu yöndeki görüşleri şöyledir:

Tabi belediyeler bu konularda yarışmalar düzenleyebilir, teşvikler yapılabilir. Bu konuda hani billboardlarda bilgiler asılabilir. 1 ton kâğıt için 15 tane ağaç kesilecektir falan ibareleri. Bu tür ibarelere billboardlarda yer verebilirler. Bizde çok kolay olduğunu, belki kâğıdın neden yapıldığını bile bilmiyordur, çok kolay feda ediyorlar. Bunun karşılığında 14 ağacın kesildiğini biliyor olsalar belki bir şeyler hissedecekler. (...) İşte şu kadar atık pilin çevreye vereceği zararlar şunlardır gibi mesajlar verilebilir.

Kerem Bey ile Şükriye, Aslıhan ve Elif Hanım ise çevresel vatandaşlık eğitiminde **sivil toplum kuruluşlarının** etkisine dikkat çekmiş ve bu kurumların yaptıkları veya yapacakları etkinliklerle çevresel vatandaşlık eğitimi için önemli bir kanal oluşturduğunu belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerden Elif Hanım, “*(...) Zaten yapılıyor, çevremizde bununla ilgili etkinlikler yapılıyor, vakıflar bunlar ilgilenebilir. Bununla ilgili zaten insanların dikkatini çekecektir*” biçimindeki sözleriyle sivil toplum örgütlerinin çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynadığını ifade etmiştir. Aslıhan Hanım ise sivil toplum kuruluşlarının yapacakları çalışmalarla etkili bir çevresel vatandaşlık eğitimine katkı sağlayabileceğini, ancak yeterince ilgili kurumun bulunmadığını belirtmiştir. Aslıhan Hanım’ın bu konudaki görüşleri şöyledir:

Ülkemizde hani, böyle kurumlar mı diyeyim, dernekler mi diyeyim, hani çevreyle ilgili başka şeylerle de alakalı maalesef yok. Hani bazı hakların elde edilmesi, hani bunların insanlara empoze edilmesinin, dediğimiz gibi bizim sadece okullarda. Bu dernekler olsa, mesela bazı kuruluşlar olsa, çeşitli kampanyalar başlatsalar, örnek olacak işte. Okullara da hatta. Çünkü bizim zamanımız yok böyle şeylerle uğraşmak için belki de. Okullara da ön ayak olsalar, öğrenci ve öğretmenlerin katılması için. Bizde böyle şeylere katılırız seve seve bu konuda (...).

Demet ve Canan Hanım ile Aydın ve Erhan Bey ise **toplumun** çevresel vatandaşlık eğitiminde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden Erhan Bey toplumun sahip olduğu değer yargılarının çocukları etkilediğini, çevresel duyarlılıkta da bu etkinin çocuğa yansıdığını belirtmiştir. Demet Hanım ise toplumu bir bütün olarak ele almış ve çevresel vatandaşlık eğitimini yaşam boyu süren ve bütüncül bir süreç olarak tanımlamıştır. Demet Hanım'ın bu konudaki görüşü şöyledir:

Eğitim dediğimiz süreklidir, sürekli devam eder. Bu da zaten ailede başlar. Okulöncesinde başlar, okulda devam eder, yaşam boyu sürer. Eğitim her yerde, çevre bilinci her yerdedir. Her yerde yapılabilir. Dediğim gibi önce anne babadan başlar. Çocuk annesinden, babasından birtakım şeyleri öğrendiği zaman, okulda da öğretmenlerinden arkadaşlarından birtakım şeyler öğrenir, onlara model olur. Bu şekilde devam edebilir.

Görüldüğü üzere, Demet Hanım çevresel vatandaşlık eğitiminde belirli kanallar arasında aşamalı bir ilişki kurmuştur. Ona göre, ailede başlayan çevresel vatandaşlık eğitimi okulda verilen eğitimle geliştirilmekte ve bu yolla çevresel konu ve sorunlara yönelik toplumsal bir bilinç oluşturulmaktadır. Böylece aile, okul ve toplum içerisindeki ardıllık ile bütünsel bir model oluşturulabileceğini öne sürmektedir. Benzer görüşler dile getiren Aydın Bey de çocuğun toplum içinde pek çok faktörden etkilenerek çevresel bilinç kazandığını ifade etmiştir. Aydın Bey'in bu konudaki görüşü şöyledir:

Hayatın içinde kazandırılacak tabii ki. En iyi yaparak yaşayarak, yani yaşayarak, herkes çevresindeki olumsuzlukları gördükçe. ... Dünyada ülkeler çeşitli sorunlarla karşı karşıya. Bunları gördükçe birey... Küçük yaşlarda aileden terbiyeye almaya başlıyor, toplum içerisinde yaşayarak öğreniyor. Bugün artık belediyeler kapımızın önüne geri dönüşüm kutuları koyuyorlar. Okullarda herkes geri dönüşüm kutuları koyuyor, işte pil atık kutuları koyuluyor. Yani aslında herkeste bu konuda bir duyarlılık var. Ama biz bu duyarlılığı ortaya çıkaramıyoruz yani. Hani şöyle diyelim. İnsanın içinde iyilik var ama ortaya çıkarmadığınız zaman bu iyiliği göremezsiniz yani. Çevre konuları da öyle yani. Hiç kimse belki de, birçok insan çevreyi kirletmek istemiyordur. Ama bir eğitim, bir hatırlatma olmadığından dolayı bu geri kalıyor. Ama günümüzde bence çevre eğitiminin en iyi verildiği yer toplumun kendi içindeki hayat, sosyal hayatın kendisi. Otobüste de olur bu bir bakkalda da olur, bir süpermarkette de. Her yerde insanlara hatırlatıcı uyarılar, teşvikler olsa herhalde daha çabuk gerçekleşir.

Demet ve Gülten Hanım ile Aydın ve Seyit Bey, bireylerin çevresel vatandaşlar olarak yetişmelerinde arkadaş, akraba ve komşularından oluşan **yakın çevresinin** de etkili olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda görüş belirten öğretmenlerden biri olan Seyit Bey, “*Öncelikle ailede, her şeyin temeli. Okul, aile ve kişinin çevresi. Bu bir sacayağıdır ama en yüksek olan ailede başlar. Okul ikinci sırada ve arkadaş çevresi ve akraba çevresi.*” biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik kanalları bir sacayağına benzetmiş ve çevresel vatandaşlık eğitiminde sırasıyla kişinin aile, okul ve yakın çevresindeki yaşantılarının etkili olduğunu ifade etmiştir.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan kanallara yönelik öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, çevresel vatandaşlık eğitiminin ailede başladığı, okulda devam ettiği ve başta kitle iletişim araçları olmak üzere, belediyeler, arkadaşlar ve akrabalar tarafından desteklendiği ifade edilmiştir. Öğretmenler, çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik en etkili kanalın aile olduğunu düşünmektedirler. Ancak, kimi öğretmenler ise çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak okulların daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

#### **4.2.2. Öğrencilere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları**

Çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan kanallara ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek için öğrencilere sahip oldukları çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışları nereden veya nasıl kazandıkları sorulmuş ve öğrencilerin yanıtları doğrultusunda etkili çevresel vatandaş eğitimi kanalları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerin görüşleriyle paralel görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Öğrenciler, çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan kanalları sırasıyla *aile, okul, kitle iletişim araçları, yakın çevre (arkadaşlar ve akrabalar) ile yazılı ve basılı kaynaklar* biçiminde belirtmişlerdir (bkz. Şekil 4.4). Çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan bu kanallara ilişkin olarak tüm öğrencilerin görüşlerini bir arada veren Şule aşağıdaki sözleriyle öncelikle aile, ardından okul, arkadaşlar, akrabalar, kitle iletişim araçları ve yazılı ve basılı kaynakların etkisini vurgulamıştır. Şule'nin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Öncelikle ben ve ailem. Daha sonra çevremdeki arkadaşlarım. İşte akrabalarımızdır, okuldaki arkadaşlarım falan, öğretmenlerim, böyle. (...) Aslında öğretmenlerimiz de anlatıyor. Kitaplarda da anlatılıyor. Bizim evde ansiklopediler falan var. Canım sıkıldığımda gidiyorum, onları karıştırıyorum. Onlara falan bakıyorum. Mesela internete falan girebiliyorum. İşte oradan bakıyorum. Televizyonda zaten en fazla var. İnternet bazı kişilerde yok ama televizyon büyükte olsa küçükte olsa herkeste var.(...) Şimdi bir sıraya koymak gerekirse... Aslında ben pek sıraya koymayı beceremem. Ama en çok ailemin etkisi olduğunu için daha sonra okul geliyor.

Öğretmenler gibi öğrencilerin tümü çevresel vatandaşlık eğitiminde aile ve okulun etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerin çoğu (Aylin, Ersin, Feyza, Mert, Şule, Aslı, Bilge, Esra, Hakan, İnci, Berkay) sahip oldukları çevresel bilgi, tutum ve davranışlarını öncelikle **aile**lerinden; daha sonra okul yaşantılarında kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden Feyza, *“Ailemin, kişinin kendini yetiştirmesi ve çocukluktan yetiştirmesi ve bilinçlendirmesi diye düşünüyorum”* sözleriyle, İnci *“Ailem. Ben zaten küçüklüğümde beri hep annem babamı örnek alırım, annem babamın dedikleri şeylere uymaya çalışırım. O yüzden en başta ailem.”* biçimindeki sözleriyle, Berkay ise *“Bence en başta ailede kazandım. Çünkü en belirgin özellikler ailede kazanılır, sonra okulda kazanılır. Benim ailem böyle olmasaydı ben kendimin bu derece titiz olabileceğimi düşünmüyorum.”* biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaşlık eğitiminde öncelikle ailenin daha sonra okulun etkili olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Aylin de *“Ben okula başlamadan önce ailemden, daha sonra okulda bu tip bilgiler verildi zaten. Yani ben iki yerden de, ailem konusunda, okul konusunda...”* biçimindeki sözleriyle yaşamının değişik aşamalarında aile ve okul olmak üzere çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik iki kaynaktan etkilendiğini vurgulamıştır.

Okul ve ailenin önemini vurgulayan kimi öğrenciler ise (Eray, Zeliha, Özge, Muhammet) çevresel duyarlılıklarını daha çok **okuldan** kazandıklarını ifade etmiştir. Örneğin kendini çevreye duyarlı ve olumlu davranışlar sergileyen bir birey olarak tanımlayan Muhammet, *“Ben aslında, ben okuldan olduğunu düşünüyorum. (...) Evet dersler olabilir. Hocalar... Sürekli böyle ilgili konularımız oluyor işte sosyal dersinde fen dersinde...”* biçimindeki sözleriyle çevreye karşı duyarlılığının okulda aldığı eğitimden kaynaklandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde okulda oldukça aktif olarak çevresel çalışmalara katılan, hatta kendisinin liderliğinde bir çevre koruma grubu kuran 6. sınıf öğrencisi Zeliha ise sahip olduğu çevresel bilinç ve duyarlılığı eğitim yaşamında

aldığı çeşitli dersler aracılığıyla kazandığını belirtmiştir. Zeliha, bu konudaki görüşünü *“En fazla okulda kazandım. Konularımız bir kere. Her konuda var. Matematikte, sosyalde, fende, hepsinde çok fazla var. Bunlarla öğrendim. Yani sürekli olarak size bu çevrenin korunması gerektiğini, bunu aşıyorlar. Sizin de ister istemez yani beyninizde bir yerlerde yer ediyor. Yani bunu kullanıyorsunuz.”* biçimde ifade etmiştir.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde okulun rolünü vurgulayan pek çok öğrenci (Ersin, Mert, Şule, Bilge, Ahmet, İnci, Okan, Kaya) bu etkiyi öğretmenlerle açıklamışlar ve öğretmenler tarafından yapılan uyarı ve yönlendirmelerin çevresel vatandaşlık eğitimindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Bu öğrencilerden Kaya özellikle sınıf öğretmenin kendisi üzerindeki etkisi vurgulamış ve *“Okulda da öğrendiğimiz bir şeyler var. 5. sınıfa kadar bizi okutan öğretmenimiz vardı. Bizi TEMA’ya kaydetti. Onunla birçok yerlere gittik. Birçok konferansa falan gittik.”* biçimindeki sözleriyle, sınıf öğretmenlerinin önemini dile getiren kimi öğretmenlerin görüşlerini destekleyen açıklamalarda bulunmuştur.

Yine çok sayıda öğrenci (Murat, Aylin, Ersin, Şule, Tuba, Bilge, Kaya, Esra, Eray, İnci, Özge, Iraz, Okan, Melis), çevresel vatandaşlık eğitiminde **kitle iletişim araçlarının** etkisini dile getirmiştir. Örneğin Aylin, *“Haberler, internet bilgileri, gazeteler... Mesela benim annem gazete okumayı çok sever. O yerden aklımda kalanlar oluyor. Bazı kitaplarda oluyor, babamın getirdiği dergilerden. Yani oralardan...”* biçimindeki sözleriyle çevresel sorunlara karşı sahip olduğu duyarlılık ve bilinci televizyonlardaki haber programları, internet, gazete, kitap ve dergilerden edindiğini ifade etmiştir.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde kitle iletişim araçlarının rolü olduğunu belirten öğrencilerden Murat, Eray ve Iraz çevreye yönelik duyarlılıklarında en etkili kanalın kitle iletişim araçları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Murat, *“Ben bunları hani derler ya televizyon... Oradan öğrendim. Onların eğitici programlar var, oradan. İşte şunu yaparsanız daha iyi olur, bunu yaparsanız daha iyi olur. Bunları oradan görüyorum.(...) Okul etkili. Ama medya okuldan daha etkili.”* biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaş olarak sahip olduğu duyarlılık ve özellikleri kitle iletişim araçları yoluyla kazandığını ve en etkili çevresel vatandaşlık eğitimi kanalının televizyon

olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Iraz “*Üzerimde etkisi olan, haberler. Çünkü orada örnek olarak bir anlatım yok, direk gösteriyorlar. Kamerayla çekip, yani bunun olup olmadığını gösteriyorlar. Görebiliyorum orada.*” biçimindeki sözleriyle televizyon kanallarındaki haber programlarında yer verilen çevresel sorunlarla ilgili haberlerin kendi çevresel duyarlılığının gelişiminde en etkili faktör olduğunu ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler ise çevreye yönelik duyarlılık ve davranışlarının şekillenmesinde arkadaş (Murat, Feyza, Şule, Zeliha) ve akrabalarını (Kaya, Zeliha) kapsayan **yakın çevre**lerinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden Feyza, “*Hani yaptıkları kötü davranışlar genelde dikkatimi çekiyor. İyi davranışları beni etkiliyor. İyi arkadaşlarım da var, onların duyarlı olması benim de duyarlı olmamı tetikliyor tabii.*” biçimindeki sözleriyle akranların olumsuz etkileri yanında olumlu etkilerinin de olduğunu vurgulamıştır. Zeliha, “*Mesela arkadaş ortamında. Bilgisayarda, internette. (...) Mesela akrabalarımın işte sayesinde. Çünkü bazılarının bu tarz şeyleri bazı işte. Çevreye karşı duyarlı insan çok fazla yani. Mesela Isparta’da bizim akrabalarımız var. Bunlar sürekli doğayla iç içeler. Yani neyi nasıl yapmaları gerektiğini biliyorlar.*” biçimindeki sözleriyle kitle iletişim araçlarının etkisinin yanı sıra arkadaş ve akraba çevresindeki deneyimlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik etkisinden söz etmiştir. Benzer görüşler dile getiren ve ebeveynlerini çevresel vatandaşlar olarak değerlendirmeyen Kaya, kendisinin çevresel sorunlara karşı önlem almaya yönelik davranışlarını kazanmasında “*Babaannemin yanında kalmıştık. Belki ondan olabilir*” biçimindeki sözleriyle akrabalarından oluşan yakın çevresinin etkisini belirtmiştir.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan kanallara yönelik öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci görüşleri ile öğretmen görüşlerinin ortak özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Buna göre tüm öğrenciler tarafında dile getirilen kanallar, aile ve okuldur. Ayrıca öğretmenlere göre daha yoğun olarak belirtilen kitle iletişim araçları da çok önemli bir çevresel vatandaşlık kanalıdır. Diğer çevresel vatandaşlık eğitimi kanalları ise basılı ve yazılı kaynaklar, arkadaşlar ve akrabalar. Öğretmenler tarafından bir çevresel vatandaşlık eğitimi kanalı olarak değerlendirilen yerel yönetimler ve toplum öğrenciler tarafından belirtilmemiştir. Öte yandan, öğrenciler ve öğretmenlerin en etkili çevresel vatandaşlık eğitimi kanalına ilişkin



görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenler gibi öğrencilerin çoğu, en önemli çevresel vatandaşlık kanalı olarak aileyi, daha sonra ise okulu kabul etmektedirler. Ancak, kimi öğrenciler öğretmenlerden farklı olarak kitle iletişim araçlarını çevresel vatandaşlık eğitiminde en etkili kanal olarak ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde ise bu yönde bir bulgu bulunmamaktadır.

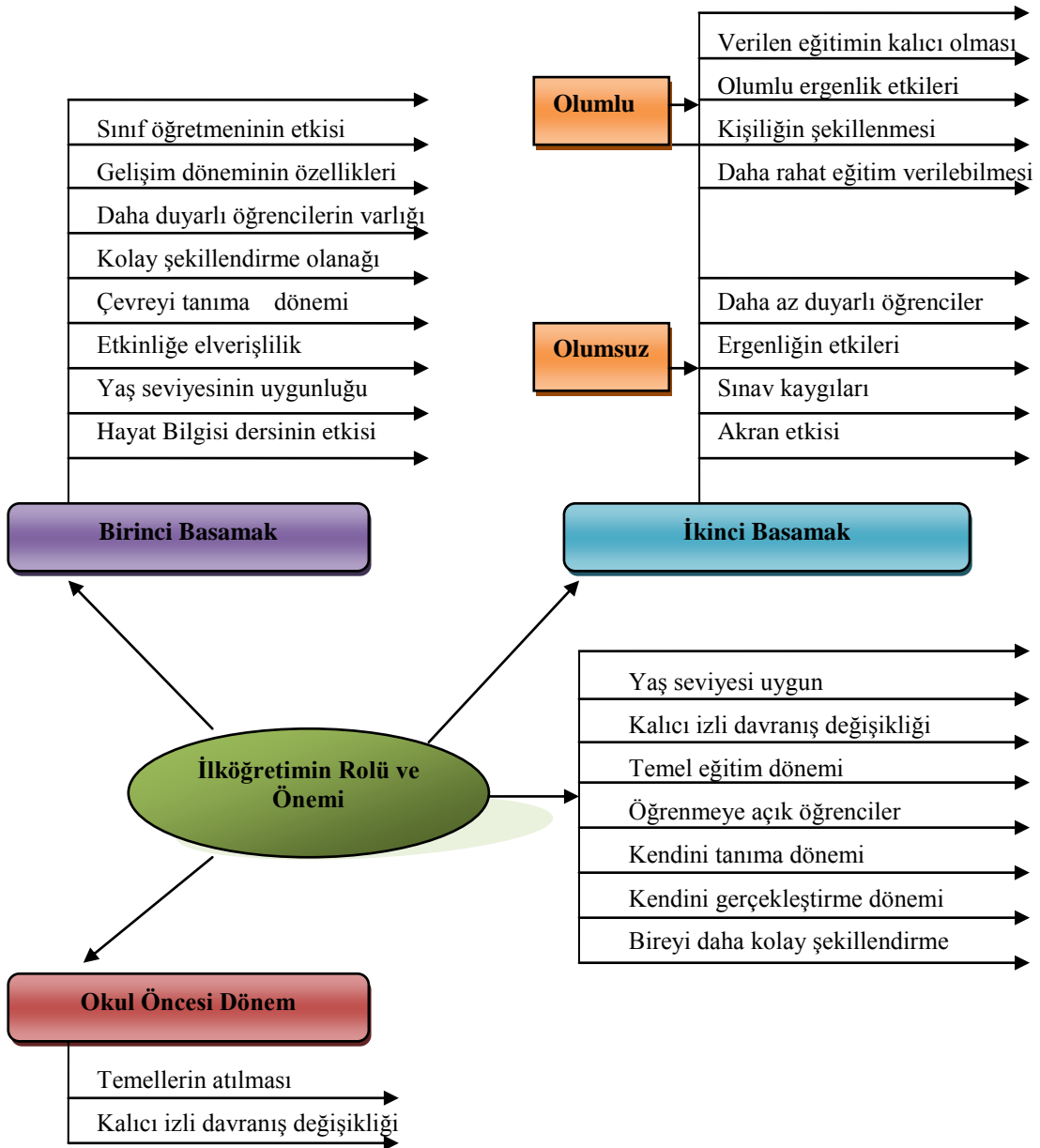
#### 4.3. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde İlköğretimin Rolüne Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında, çevresel vatandaşlık eğitiminde ilköğretimin rolü ve önemini belirlemek için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin, ilköğretimin çevresel vatandaşlık eğitimindeki rolüne yönelik görüşleri oluşturan alt temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Şekil 4.5’te verilmiştir.

Öğretmenlerin tümü çevresel vatandaşlık eğitimi süreci içerisinde ilköğretim döneminin ve kurumlarının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak “öğrencinin yaş seviyesinin uygun olması” ve bu nedenle “kalıcı izli davranış değişikliklerinin oluşturulabilmesi” (Oktay, Yusuf, Gülten, Faruk, Kerem), “ilköğretimin temel eğitim dönemi olması” (Demet), “öğrencinin bu dönemde öğrenmeye açık olması” (Kerem), “bu dönemde bireyi şekillendirmenin daha kolay olması” (Ramazan) ve “bu yaşlarda çocuğun kendini tanıma ve gerçekleştirme sürecini tamamlaması” (Canan) biçiminde görüşler dile getirilmiştir. Ancak öğretmenlerin ilköğretimin 1. ve 8. sınıflar arasını kapsayan uzun bir süreç olması ve farklı dönemlerde öğrencilerin farklı gelişim özelliklerine sahip olması nedeniyle, çevresel vatandaşlık eğitiminde ilköğretim birinci ve ikinci basamakların önemine ilişkin farklı görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çoğunun (Gülten, Nimet, Esra, Aslıhan, Zehra, Erhan, Seval, Canan, Erhan, Ramazan, Songül, Serap) **ilköğretim birinci basamakta** verilen eğitimin daha etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin ilköğretimin ilk beş sınıfında verilen çevresel vatandaşlık eğitiminin daha etkili olduğunu düşünmelerinin nedenleri “sınıf öğretmenin etkisi” (Canan, Gülten, Zehra, Seval), “uygun gelişim dönemi özellikleri” (Elif, Aslıhan), “daha duyarlı öğrencilerin varlığı” (Aslıhan, Songül),

“öğrencinin daha kolay şekillendirebilmesi” (Seval), “ergenlik döneminin olumsuz etkilerinin görülmemesi” (Aslıhan, Seval), “ilk üç yılın çocuğun çevreyi tanıdığı yıllar olması” (Erhan), “sınav kaygılarının olumsuz etkisinin görülmemesi” (Songül), “ikinci kademede akran etkisinin daha fazla olması” (Songül), “etkinliğe elverişlilik” (Serap), “yaş seviyesinin uygun olması” (Serap) ve “Hayat Bilgisi dersinin etkisi”(Erhan) biçiminde farklılaşmaktadır.



Şekil 4.5. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde İlköğretimin Rolüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlköğretim birinci basamağın çevresel vatandaşlık eğitimine etkisini vurgulayan öğretmenlerin çoğu sınıf öğretmenlerinin bu süreçteki rolüne değinmiştir. Öğretmenlere göre, sınıf öğretmenleri öğrencilerin yönlendirilmesinde ve biçimlendirilmesinde oldukça önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi ve özelliklerini de yakından bildiklerine değinmişlerdir. Canan Hanım bu konudaki görüşlerini “(...) *Bir de onlar için sınıf öğretmenleri çok önemlidir küçük çocuklar için, bizim için değil de. Sınıf öğretmenleri onları istediği gibi yönlendirebilir. Mesela benim kızım 3. sınıfa gidiyor. Öğretmenin dediği onun için bir kuraldır. Bizim dediğimizi o kadar fazla şey yapmaz yani.*” biçiminde belirtmiştir. Seval Hanım “*Tabii ilköğretim önemli. Neden önemli? Şimdi ilköğretime gelen öğrenci şekillenmemiş bir hamur. Buna şekli birinci kademedeki öğretmen arkadaşlar daha iyi veriyorlar. (...) Orada sınıf öğretmenini çok iyi dinliyor öğrenci.*” biçiminde açıklamıştır. Aslıhan Hanım çevresel vatandaşlık eğitiminde sınıf öğretmenin rolünü şöyle açıklamıştır:

Okulda da öğretmenler, ilkokul öğretmenlerimiz bu bilinci yerleştirmeli. Çünkü ağaç yaş iken eğilir. Bu çocukların kafasına bu bilgiler kazınmalı. Ben hatırlıyorum, şu anda, elimde sakız kâğıdı bile olsa yere atmama düşüncesini ilkokul öğretmenim kazandırdı bana. Sanki çok büyük bir suç işliyormuşum gibi bir his uyanıyor içimde. Bir etki yaratmış demek ki onu kafama yerleştirmiş. Eğer ilkokulda da öğrenmediyse çocuğa bu davranışların kazandırılması ortaokul, lisede çok zor.

İlköğretim birinci basamağın önemine ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin çoğunu özetleyen Aslıhan Hanım, öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki yaş seviyesinin daha uygun olduğunu belirtmiş, “*ağaç yaşken eğilir*” sözleriyle çocuğu erken yaşlarda biçimlendirmenin daha kolay olduğunu ifade etmiştir. İkinci kademenin daha az etkili olmasının nedenini ise ergenlik döneminin etkilerine bağlamıştır. Aslıhan Hanım, öğrencilerin bu dönemde pek çok ergenlik sorunları ve sorumlulukları ile karşı karşıya kaldığını, dolayısıyla öğrencilerin daha çok kendilerine odaklandıklarını ve toplumsal konulara ilgi göstermediklerini ifade etmiştir. Aslıhan Hanım’ın konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

Bence birinci kademedeki çok daha etkili bir çalışma. Niye? Çünkü orda ki çocuk hani biz şey diyoruz ya eğitim bilimleri açısından somut işlemler döneminde. Çocuk o dönemde çok daha şey olabiliyor, duyarlı olabiliyor, daha açık. Bir de hani ağaç yaşken eğilir. Kritik dönem diyoruz ya o kritik dönemde çocuk eğer bunu elde ederse... Çünkü ikinci kademedeki bu biraz daha şey. Çocuğun ergenlik dönemine girmesiyle çocuk zaten kendi kendine yöneliyor. İkinci kademedeki çocuk zaten kendine yöneldiği için ergenlik sorumluluklarıyla baş başa kaldığı için, çevreymiş, işte diğer konularmış pek fazla... Yoksa bizim mesela

ikinci kademede biliyorsunuz ilköğretim yönetmeliğinde hedefimiz şudur: iyi bir vatandaş yetiştirmek. İyi bir vatandaş yetiştirmek içinde çevre bilincini kazandırmakta var. Ama biz ikinci kademede bu anlamda başarılı olamıyoruz. Çünkü çocuklar dediğim gibi ergenlik sorunları ile ilgilendikleri için çok fazla böyle toplumsal sorunlarla ilgilenmiyorlar.

Benzer şekilde ilköğretim birinci kademenin daha önemli olduğunu ifade eden Erhan Bey “*İlköğretim, özellikle birinci basamak çok önemlidir bence. Hele ki ilk üç yıl çok önemlidir. Çünkü çocuğun çevreyi tanıdığı yıllardır. Çevreyi tanımaya başladığı yıllardır. (...)Bence ailede yüzde 60’lık bir etken varsa yüzde 40’lık bir oran da ilköğretimin birinci basamağıdır.*” biçimindeki sözleriyle ilköğretimde ilk üç sınıf düzeyinin çevreyi tanımının gerçekleştiği süreç olması bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Songül Hanım ise ikinci basamaktaki sınav kaygıları, öğrenci duyarlılığının azalması ve akran etkisi gibi olumsuz etkilere vurgu yapmıştır. Songül Hanım çevresel vatandaşlık bilincinin öncelikle birinci basamakta yerleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ona göre ikinci basamakta özellikle 6. sınıftan sonra ortaya çıkan sınav kaygıları ve ergenliğin etkileri ve bu etkinliklere katılıma yönelik olumsuz akran baskıları nedeniyle istenilen çalışmalar yapılamamaktadır. Songül Hanım’ın bu kapsamdaki görüşleri şöyledir:

(...) Özellikle ilk beş yıl çok önemli. Çünkü artık ben ikinci kademeye girdiğim için 6, 7, 8’lerde birazcık yerine oturmuş olması gerekiyor çocuklarda. Yani o bilinci alarak, o sorumluluğu alarak gelmiş olmaları gerekiyor çocukların. 6’da bunu biraz daha destekleyebiliyorsunuz ama ondan sonra sınav kaygıları bilmem neler... Çevresine karşı duyarlılığı azalmış, desteklenmeyen, hatta bu tarz şeylerde hani arkadaşları tarafından hoş karşılanmayan bireyler artık ön plana çıkmakta.

Bazı öğretmenler ise “verilen eğitimin daha kalıcı olması” (Oktay, Cihan) “ergenlik döneminin olumlu etkileri” (Oktay) “öğrencilerinin kişiliğinin şekillenmesi” (Oktay) ve “daha rahat eğitim verilebilmesi” (Nimet) gibi nedenler göstererek **ilköğretim ikinci basamağın** daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerden biri olan Oktay Bey görüşlerini, “*Birinci kademede benim gördüğüme göre, yani benim için önemli, çocuklar biraz daha şey oluyor. Tabii ki orada aşılacak daha önemli, birinci kademede daha çabuk alırlar ama ikinci kademede bu artık eğilme zamanı olduğu için, ergenlik zamanı, o yüzden bence işte ikinci kademede daha kalıcı oluyor.*” biçiminde ifade etmiştir. Kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak düşüncelerini ifade eden Cihan Bey ise aşağıdaki sözlerle ilköğretim ikinci kademenin etkisini vurgulamıştır. Cihan Bey’e göre bireylerin yaşama bakış açısı ilköğretim ikinci

kademede şekillenmektedir. Bu dönemde yaşanan deneyimler ileriki dönemlerdeki davranışlar açısından kalıcı etkilere sahiptir. Cihan Bey'in bu yöndeki görüşleri şöyledir:

Ben şunu düşünüyorum. Ben işte üniversiteyi bitirecek kadar bir zaman eğitim görmüş bir kişi olarak, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite okumuş birisi olarak hayatımı etkileyen görüşlerim düşüncelerimin, unutamadığım şeylerin çoğunluğunu ortaokulda aldığımı düşünüyorum. Ortaokulda yaşadığımı düşünüyorum. Dolayısıyla ortaokul çocukların hayat için bence unutamayacakları olayları yaşadıkları en değerli çağ gibi geliyor bana. Benim için öyleydi. Hala ortaokulda öğrendiğim birçok şeyi gördüğüm örnek aldığım birçok şeyi unuttum. (...) Ortaokul, bilmiyorum, belki başka şehir içinde başka okula gittiğimiz için, ergenlik için, her şey olabilir, ama ortaokul bu tür kalıcı eğitimin daha fazla olacağını düşünüyorum.

İlköğretim birinci ve ikinci basamağın önemine ilişkin yukarıda belirtilen farklı görüşlerin yanı sıra, kimi öğretmenlerin (Seyit, Demet, Faruk, Gülten, Aydın) **okul öncesi eğitiminin** çevresel vatandaşlık eğitimi bakımından en önemli okul dönemini oluşturduğunu düşündüğü veya okul öncesi eğitimin önemini vurguladığı görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Seyit Bey “*Bence okul öncesi daha önemli. İş oradan başlıyor. Devlette bunun farkına vardı ve artık okul öncesi yavaş yavaş zorunlu hale geliyor. (...) Kendi kızımдан şey yapıyorum. Kreşe gitmesi öncesi ve sonrası arasında çok fark var (...).*” biçimdeki sözleriyle görüşlerini bildirmiştir. Gülten Hanım ise okul öncesinde temellerin atıldığını, ilköğretim birinci kademedeki bunların oturtulduğunu, ilerleyen eğitim sürecinde ise destekleyici çalışmalar yapıldığını ifade etmiştir. Aydın Bey ise 0-6 yaşın çok önemli olduğunu ve bu erken yaş aralığını kapsayan eğitim sürecinde bireylerin daha kalıcı izli davranışlar edinebildiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde Faruk Bey de “*ağaç yaşken eğilir*” atasözünden yola çıkarak okul öncesi eğitimin önemini vurgulamış, okul öncesi eğitimde öğrencilerin kişiliğinin biçimlendirilebileceğini ve bu dönemde kazandırılan davranışların yaşam boyu devam edeceğini ifade etmiştir. Faruk Bey'in ilgili düşüncelerini yansıttığı sözleri şöyledir:

(...) Aslında bu eğitimin ta okul öncesi eğitimden verilmesi gerekir. Ağaç yaş iken eğilir derken okul öncesinden verilmesi gerekir. Çocuğa kalemını açarken yerlere dökmemesi gerektiği ve yahut ta işte bir resim yaparken, bir kâğıt keserken parçalarını yere atmaması gerektiği verilirse, düzenli bir öğrenci profili oluşturulursa, bu böyle devam eder, bir daha da bozulmaz zaten.

Bu görüşlerin yanı sıra Nimet Hanım, herhangi bir dönemi öne çıkarmanın doğru olmadığını, aslında sürecin devamlı olması gerektiğini ve birinci kademedden başlayarak ikinci kademe sürdürülen çalışmaların daha başarılı olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitiminde ilköğretimin rolü ve önemine ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öncelikle tüm öğretmenlerin ilköğretimin çevresel vatandaşlık eğitimindeki rolü ve önemi konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin çoğu ilköğretim birinci kademenin daha önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu dönemde verilen eğitimin daha kalıcı izli davranış değişikliği yarattığı belirtilmiştir. Bazı öğretmenler ise ilköğretim ikinci kademenin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca birkaç öğretmen, çevresel vatandaşlık eğitimine okulöncesi eğitim dönemi ile başlanması gerektiğini ifade etmiştir.

#### **4.4. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin nasıl gerçekleştiğini belirlemek için öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu amaca yönelik bulgular “Öğretmenlere Göre İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci” ve Öğrencilere Göre İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci” olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan alt temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Şekil 4.6’da verilmiştir.

##### **4.4.1. Öğretmenlere Göre İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci**

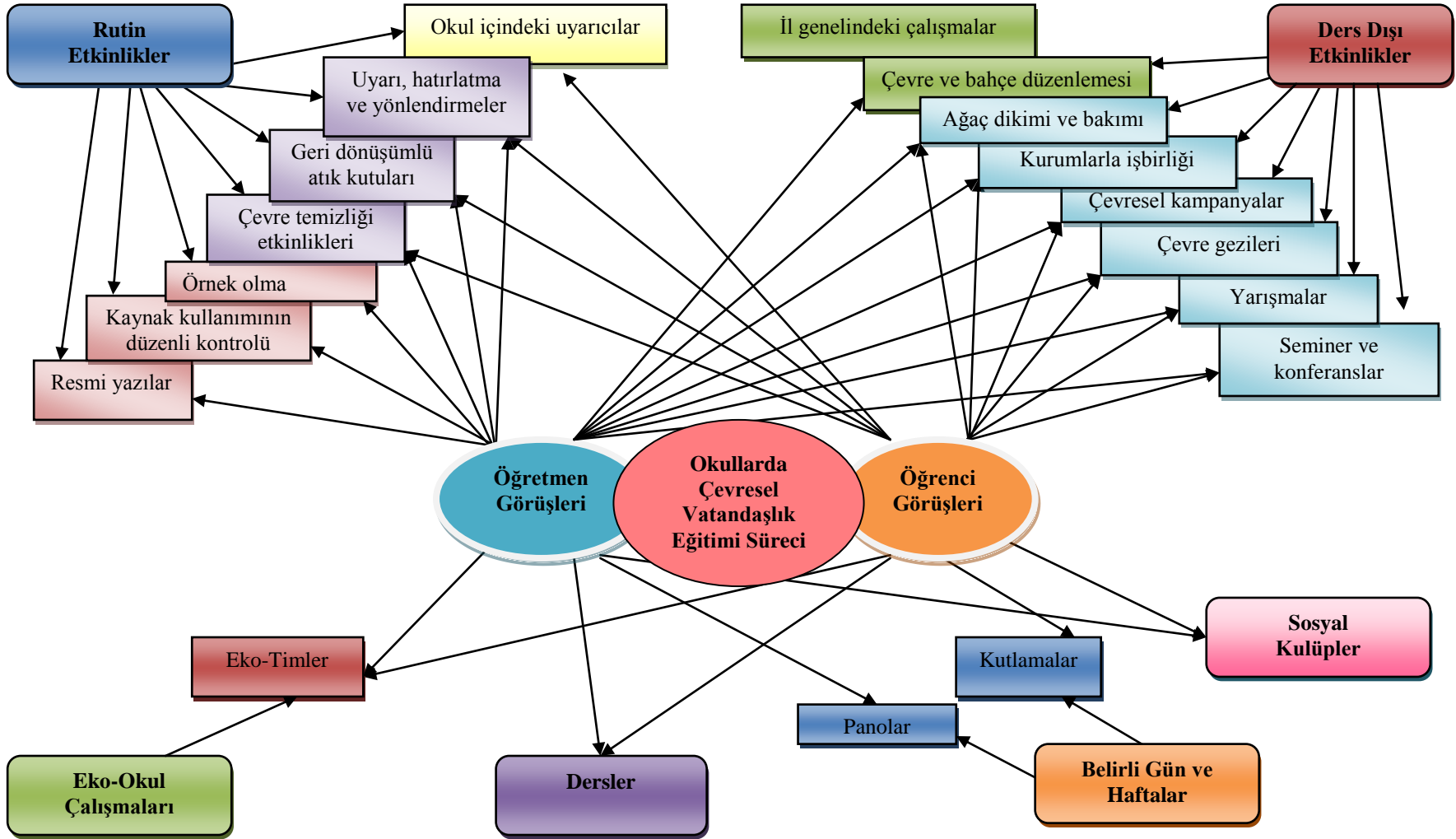
Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin *rutin etkinlikler, ders dışı etkinlikler, sosyal kulüpler, belirli gün ve haftalar* ve *dersler* olmak üzere beş alt tema çerçevesinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu çalışmalar eko-okul olan ve olmayan tüm okullarda

ortaktır. Ancak eko-okullarda yapılan bazı özel çalışmalar da bulunmaktadır. Bu nedenle altıncı tema *eko-okul çalışmaları* olarak ele alınmıştır (Bkz. Şekil 4.6). Derslerde yapılan çalışmalar sonraki bulgularda ele alınacaktır. Bu nedenle bu bölümde, rutin etkinlikler, ders dışı etkinlikler, sosyal kulüpler, belirli gün ve haftalar ile eko-okul çalışmaları temalarına göre sınıflandırılan ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi süreci betimlenmektedir.

### *Rutin Etkinlikler*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda her okulda bazı rutin etkinliklerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu rutin etkinliklerin başında, tüm öğretmenler tarafından dile getirilen “geri dönüşümlü atık kutularının kullanımı” ile “uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeler” gelmektedir. Diğer rutin etkinlikler ise “okulun genel temizliği” (Aydın, Seyit, Zehra, Erhan, Ramazan), “çevre temizliği etkinlikleri” (Demet, Esra, Seval, Kerem, Zehra), “öğretmenlerin örnek davranışları” (Aydın, Songül), “kaynakların kullanımının kontrolü” (Ömür), “yeşil alanların oluşturulması ve bakımı” (Aydın) ve “idareciler tarafından gönderilen resmi yazılar” (Yusuf) olarak belirtmişlerdir.

Bütün öğretmenler ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi uygulamalarında **geri dönüşümlü atık kutularının kullanımına** yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten tüm öğretmenlerin görüşlerini içeren bir açıklama yapan Zehra Hanım’ın görüşleri “(...) atıklara dikkat etmeleri için atık pil kutuları yapmıştık sınıflarda. Bu okulda özel kendiliğinden var. Belediye vermiş sanırım, atık pil kutuları, ayrıştırma kutuları, yani atık kâğıt kutuları ayrı, çöp kutuları ayrı. O da çevre için büyük katkı sağlıyor. Okulumuzda da var.” biçimindedir. Zehra Hanım’ın görüşünden de anlaşılacağı gibi belediyelerin yaptığı bir çalışma kapsamında tüm okullarda geri dönüşümlü atık toplama kutuları bulunmaktadır. Ramazan ve Ömür Bey’in aktardığına göre okulların bağlı olduğu belediyeler belirli aralıklarla gelerek bu atıkları toplamaktadır.



Şekil 4.6. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci



Katılımcıların belirttiği bir diğer rutin ekinlik ise öğretmenler tarafından yapılan **uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeler**dir. Öğretmenler gerek derslerinde gerek teneffüslerde öğrencilerin çevreye yönelik olumsuz davranışlarını uyardı ve yapılması gerekenleri hatırlatarak öğrencileri yönlendirmektedir. Örneğin kendisinin bu konuda oldukça duyarlı olduğunu söyleyen Songül Hanım'ın açıklamaları şöyledir:

Mesela her sınıfa girdiğimde ve koridordan geçerken gereksiz yanan ışıkları tek söndüren benim. Öğretmenler odasında da fark ediyorum, direkt söndürüyorum. Sınıfta geçerken, dersim olsun olmasın, eğer gereksiz yanıyorsa lambaları söndürüyorum ve çocuklara defalarca söyleseniz de, bakın çocuklar gereksiz yere yanıyorsa, bunun için artık enerjilerimizin artık tükendiğini, suların gereksiz yere akması gerektiğini, bu tür çevresel şeyleri anlatıyorum. Bunları ben daha çok bireysel yapmaya çalışıyorum. Eğer boşuna akan bir musluk varsa idareye söylüyorsunuz, idare ne kadar duyarlı ne kadar duyarsız onu artık bilemiyoruz. Mesela bir ay boyunca erkek öğretmenler tuvaletinin suyu gereksiz aktı ve her aktığında da benim içim sızladı. Çünkü bozuktu ve bir ay sonra yapıldı. Bir ay boyunca gereksiz yere aktı. Yani ben sadece söylemek yerine kendi davranışlarımla da örnek olmaya çalışıyorum. Gereksiz yere yanıyorsa ben bunu söndürüyorum ya da gereksiz akıyorsa giremiyorsam erkek tuvaletine, öğrenciyi gönderiyorum falan.

Bazı öğretmenler (Aydın, Seyit, Zehra, Erhan, Ramazan) tarafından rutin etkinlikler kapsamında **okulun genel temizliğine** yönelik yapılan çalışmalar dile getirilmiştir. Bu öğretmenler okulların personel tarafından günlük olarak temizlendiğini ve çocuklara temiz bir ortamın sunulduğunu belirtmişlerdir. Örneğin orta sosyo-ekonomik düzey bir okulda çalışan Aydın Bey çevresel vatandaşlık eğitimi kapsamında öncelikle okulun temizliğine dikkat edildiğini, ayrıca yeşil alanlarının oluşturulmasına ve bakımına özen gösterildiğini belirtmiştir. Kısaca bu durumu öğrencileri çevresel duyarlılığa yönlendiren bir hazır bulunuşluk olarak değerlendirmiştir. Aydın Bey'in ilgili açıklamaları şöyledir:

Bir defa bu okulda öncelikle öğrencilere çok temiz bir ortam hazırlanıyor. Ben birçok okulda çalıştım Eskişehir'de. Şu anki çalıştığımız okul birçok okula göre çevre şartları bakımından çok uygun hazırlanmış bir okul. Çocuk farkında olarak yaşamaya başlıyor zaten, dikkat etmeye başlıyor, çünkü kimse çöp atmıyor yere. Kimse ını ve yahut her çöp tenekesine bir naylon poşet koyan çocukları görüyorum ben yani. Her sabah bahçenin süpürüldüğünü görüyorlar. Her gün bahçe süpürülüyor yani. Bahçeye çıktığı zaman bir tane çöp göremiyorsunuz. Bir çocuk attığı zaman dikkat çekici oluyor yani, başkaları tarafından uyarılıyor, öğretmenler sürekli bu konuların üzerinde duruyorlar. Yani okulun bu hazır bulunuşluğu çocukların yaşantısını etkiliyor bence. (...) Mesela okulun çimlendirilmesi. Orada sürekli bir faaliyet olur yani. Mesela bu çimler sürekli tekrardan sulandı, bakımı yapıldı vs. Tabi olaya sadece bir bahçeye çim ekmek olarak bakmıyorum ben de ama bunun dışında belediye ile ortak çalışmalar yürütülüyor okulda. Hiçbir öğretmenimiz kağıdını çöpe atmıyor, geri dönüşüm kutularına atıyorlar. Evden getiriyorlar çocuklar, yetişkin öğretmenlerimiz evden getirip buraya atıyorlar. Yani genel bir çalışma var ama bu proje halinde değil yani. Bir sistem halinde değil.

Bazı öğretmenler (Demet, Esra, Seval, Kerem, Zehra) okullarda yapılan bir diğer yoğun çevresel rutin çalışmanın öğrencilere yaptırılan **çevre temizliği etkinlikleri** olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Elif Hanım, “*Temizlik konusunda özellikle -şimdi havalar soğuk ama- havalar iyi olduğunda her gün belirli bir sınıf vardır o çevre temizliğiyle ilgilenir. Biz sürekli uyarıyoruz, çocuklar dikkat edin (...).*” biçimindeki sözleriyle, öğrencilerin sürekli uyarılması ve atıkların geri dönüşüm özelliklerine göre ayrılmasını içeren rutin etkinliklerin yanı sıra okullarda düzenli olarak yapılan çevre temizliği çalışmalarını dile getirmiştir. Benzer şekilde Yusuf Bey de “*Biz şöyle yaptık genelde. Öğrencilerimizin yanına birer poşet vererek bulunduğumuz belli alanlarda mahalle aralarından çöp toplattık, çevresel vatandaşlık şeyinde öğrencileri bilinçlendirmek için. Çevrenin temiz tutulması için onların ellerine poşet verdik, poşetlerle mahalle aralarında genellikle şey toplatıyoruz çöp toplattık.*” biçimindeki sözleriyle çevre temizliğine yönelik çalışmaların temel çevresel vatandaşlık eğitimi etkinliklerinden olduğunu belirtmiştir. Seval Hanım da çevre temizliğine yönelik okulunda yapılan rutin çevre temizliği çalışmalarını aşağıdaki biçimde aktarmıştır:

Mesela her gün girişte bir sınıf kalıyor, bahçede görünen çöpleri, atıkları... Çöpler diyelim. Nedir bunlar? Kraker yemiş, kraker işte giriş çıkışlarda çok oluyor. Mesela giderken öğrenci bırakıyor gidiyor. Onları genel bir şöyle hemen toplatıyoruz ki bir daha bırakmasınlar. Biz topluyoruz bunları o zaman biz kirletmemeliyiz diye anlaşılar diye her gün yaptığımız işlem bu. Birde öğrenciler sınıfları temizlik kontrolü yapıyorlar.

Aydın Bey ve Songül Hanım yukarıdaki sözleriyle ayrıca **öğretmenlerin örnek davranışlarını** da rutin etkinlikler içerisinde değerlendirmiştir. Ayrıca Ömür Bey, okuldaki enerji ve su **kaynaklarının kullanımının sürekli kontrolünün** sağlandığını, Yusuf Bey ise öğretmenlerin çevresel korumaya yönelik dikkat etmesi gerekenlere ilişkin **idareciler tarafından gönderilen resmi yazıları** dile getirmiştir.

#### *Ders-Dışı Etkinlikler*

Okullarda rutin etkinlikler dışında bazı ders-dışı özel çalışmalar da yapılmaktadır. Bunlar “ağaç dikimi ve bakımına yönelik etkinlikler” (Oktay, Cihan, Esra, Faruk, Aydın, Zehra, Seval, Kerem, Ömür, Ramazan), “çevresel kampanyalar” (Aslıhan, Nimet, Ömür, Demet, Faruk), “diğer kurumlarla işbirliği” (Erhan, Cihan, Seval, Kerem,

Canan), “yarışmalar” (Demet, Nimet, Seval, Ergun, Dilek) ve “seminer ve konferanslar” (Kıymet, Sevil, Ömer) olarak belirtilmiştir.

Ders dışında yapılan özel çalışmaların başında okul içi ve dışı alanlardaki **ağaç dikimi ve bakımı** çalışmaları gelmektedir. Örneğin Seval Hanım, “(...) *Hatıra ormanı oluşturduk okulumuz adına. İşte fidan diktik, işte her sene gidip bakımını öğrencilere görev veriyoruz bir gurup öğrenciyi işte şeyler de ne varsa onun bakımını yapıyorlar işte onları bir gezdirmiş oluyoruz*” biçimindeki sözleriyle bu çalışmaları örneklendirmiştir. Ömür Bey, görüşmenin farklı aşamalarında dile getirdiği, “*Yakın tarihte yaptığımız bir yeşillendirme çalışmamız var. Şu arka bahçemizi düzenliyoruz. (...) Biz burada mesela burada ilkokul çerçevesinde bazen etkinlikler düzenliyoruz. Bu etkinliklere mesela çocuklar katılıyor. Kâh duyurular asıyoruz, kâh çevrenin toprağının şey yapılması için, ağaç dikimi için.*” biçimindeki sözleriyle okul çevresinin ve bahçesinin düzenlemesine yönelik öğrencilerin katılımının sağlandığı çalışmalar yapıldığını belirtmiştir.

Okullarda gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik önemli etkinliklerden birisi de **çevresel kampanyalardır**. Özellikle eko-okullarda yoğun olarak yapılan bu çalışmalar (Aslıhan, Nimet, Ömür, Faruk) diğer okullarda bazı duyarlı öğretmenlerin çabaları çerçevesinde yapılmaktadır. Alt sosyo-ekonomik düzey bir eko-okulda çalışan ve eko-okul çalışmaları içerisinde yer alan Nimet Hanım “*Bunun yanında şey yaptık, gazeteleri, eski kâğıtları falan hepsini toplattırdık. Eski kitapları okula getirdiler. Buradan geri dönüşüme gönderdik (...) Pillerle ilgili düzenlenen şey velilere haber gönderdik. Çevredekilerden piller toplanıyor. Pilleri geri dönüşüme gönderiyoruz. etrafta kalmasın diye.*” biçimindeki sözleriyle düzenledikleri pil ve atık kağıt toplama kampanyasını örnek vermiştir. Bu kampanyalara ek olarak diğer öğretmenler görüşlerinden para toplama ve su damacanası kapağı toplama kampanyalarının yapıldığı da anlaşılmıştır.

Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak **diğer kurumlarla işbirliği** yaptıklarını ifade eden ve bir eko-okulda yapılan çalışmalarda aktif olarak yer alan Kerem Bey görüşlerini “*Eğitim kurumları var, sivil toplum kurumları var, onlara üye olmalarını*

*sağlıyoruz. Özellikle TEMA'ya biz çok öğrenci kaydettik. Oradaki çalışmalara katılıyorlar, işte onları takip ediyorlar. Biz teşvik ediyoruz.”* biçiminde belirtmiştir. Kerem Bey'in açıklamalarında da görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrencilerin TEMA gibi çevre korumaya yönelik sivil toplum örgütlerine üye olmaları ve bu kurumlarda yapılan çalışmalara katılımları desteklenmektedir. Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak diğer kurumlarla işbirliği yaptıklarını belirten bir diğer öğretmen olan Seval Hanım görüşlerini, *“TEMA'yla en çok temayla. Zaten TEMA'cı gurubumuz da var, o arkadaşlar sürekli TEMA'yla işbirliği içindeler. TEMA'nın da yaptığı çalışmalara katılıyor onlar. (...) Mesela bu cumartesi günü yağmurlu olmasa hava, palamut ekimine gidecekler. Her sene böyle geziler yapıyorlar.”* biçiminde açıklamıştır. Seval Hanım, en çok TEMA ile işbirliği yapıldığını ifade etmiş ve bu çalışmalar çerçevesinde TEMA tarafından düzenlenen yarışmalara ve gezilere katıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca kimi öğretmenler TEMA yetkilileri tarafından yapılan konferanslara katıldıklarını (Serap, Canan) ve bu kurumlardan eğitici materyaller sağlanması için (Demet) destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Okullarda çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılan bir diğer ders dışı çalışma ise **yarışmalar** ve **il genelindeki çalışmalar**dır. Bu tür etkinlikler, çoğunlukla eko-okul çalışmaları kapsamında yapılmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden (Demet, Nimet, Seval) sadece Demet Hanım eko-okul olmayan bir okulda çalışmaktadır. Ancak Demet Hanım'ın okulunda yapılan bu çalışmalar düzenli olarak tekrarlanan bir etkinlik değil; il genelinde ilköğretim okulları arasında yapılan bir etkinliğin parçasıdır. Demet Hanım, aşağıdaki sözleriyle yapılan çalışmayı aktarmıştır:

Özellikle geçen sene bir çalışma yapılmıştı çevreyle ilgili. İyi bir çevre yarışması vardı. Eskişehir'de dereceye girildi ve okulumuz bunun sonucunda bir fotokopi makinesi kazandı. Güzel bir çalışmaydı. Neler yapıldı? Bilgi yarışması yapıldı, slogan yarışması yapıldı, okulun bahçesine düzenlemeler yapıldı ve bunlar fotoğraf şeklinde dosyalara konuldu. O dosya gönderildi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve oradan Ankara'ya. Sonucunda başarılı bir çalışmam olduğu için ödül de aldı. (...) Çevreyle ilgili bir şiir yarışması veya slogan yarışması, kompozisyon, resim. Bunlar tüm okuldaki öğrenciler üzerinde yapıldı.

Eko okullardan birinde çalışan Seval Hanım ise *“(...) Örneğin ben yarışma timindeyim. Konumuzla ilgili yarışmalar düzenliyoruz. İşte bu kompozisyon yarışması olabilir, işte*

*bir proje yarışması olabilir, resim yarışması olabilir. Bunları duyuruyoruz öğrencilere, daha sonra alıyoruz yarışmaya. İşte kompozisyon değerlendirip ödülleri veriyoruz.”* biçimindeki sözleriyle okulda eko-okul çalışmaları kapsamında oluşturdukları timlerden birinin yarışma timi olduğunu ve kendisinin de bu yarışma timinin başında olduğunu belirtmiştir. Seval Hanım bu timin çalışmaları kapsamında kompozisyon, resim ve proje yarışmaları düzenlendiğini aktarmıştır. Öğretmenler, okullar arasında düzenlenen yarışmaların yanı sıra resmi yazılarla okullara gönderilen ve il genelinde veya ulusal düzeyde başlatılan çevre yarışması, çöp toplama kampanyası ve çevre gezileri gibi etkinliklere katılım gösterildiğini de belirtmişlerdir.

Ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan diğer çalışmalar ise **seminer ve konferanslar**dır (Kıymet, Sevil, Ömer) Bu etkinlikler kapsamında okullarda kimi zaman öğrencileri bilgilendirmeye yönelik seminer ve konferanslar verilmektedir. Genelde çevre ile ilgili sosyal kulüplerde yer alan öğretmen ve öğrencilerinin hazırladığı bu etkinliklerde öğrencilere çevre sorunlarına yönelik temel bilgiler verilmektedir.

### *Sosyal Kulüpler*

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere göre okullarda gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık sürecinin önemli bir boyutunu sosyal kulüpler oluşturmaktadır. Okullarda, Çevre Kulübü (Demet, Erhan, Esra, Faruk), Yeşili Koruma Kulübü (Erhan), Hayvanları Koruma Kulübü (Erhan) ile Çevre, Temizlik ve Sağlık Kulübü (Ramazan) gibi adlarla oluşturulmuş çevreyle ilgili çeşitli sosyal kulüpler bulunmaktadır. Aslında okullarda yapılan özel çevresel çalışmalar genelde sosyal kulüpler bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Araştırma kapsamındaki tüm öğretmenler çevreye yönelik bu sosyal kulüplerin varlığından bahsetmiştir. Örneğin Faruk Bey, “*Özellikle bizim kulüpler bu bağlamda çalışıyor.(...)Burada faal olarak.*” biçimindeki sözleriyle; Aydın Bey ise, “*Geçen sene çevre kulübünde şey yaptık, fidan dikmeye gittik yani. (...) Meşe palamudu topladık, tohumlarını. Her öğrenciye verdik mesela bunları, evde diktiler falan. (...) Çevre kulübündeki tüm öğrencilere verdik. Bunları evde diktiler.*” biçimindeki sözleriyle yapılan çalışmaların kulüp faaliyetleri

olduğunu ifade etmiştir. Bu sosyal kulüp çalışmaları çerçevesinde panoların düzenlendiği, bahçelerin bakımının yapıldığı ve ağaç dikimi ve bakımına yönelik etkinliklerin düzenlendiği belirtilmiştir.

### *Belirli Gün ve Haftalar*

Okullarda yapılan çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin bir diğer boyutunu belirli gün ve haftalarda yapılan etkinlikler oluşturmaktadır. Demet ve Zehra Hanım ile Seyit Bey çevreyle ilgili belirli gün ve haftalarda özellikle **panoların** düzenlendiğini belirtmiştir. Demet Hanım, bu çalışmaları, “*Belirli gün ve haftalarla ilgili, mesela orman haftası ile ilgili bir pano hazırlanmıştı. Çevrenin korunması ile ilgili pano hazırlanmıştı gene.*” biçimindeki sözleriyle belirtmiştir.

### *Eko-Okul Çalışmaları*

Araştırmaya katılan eko-okullarda çalışan bazı öğretmenler (Kerem, Seval, Nimet) bu okullardaki eko-çalışmaları yürütmek amacıyla kurulan **eko timlerden** söz etmiştir. Eko-okulda çalışan Seval Hanım gezi timi, araştırma timi, yarışma timi ile iletişim ve haberleşme timi gibi grupların oluşturulduğunu ve her timin kendi konusu çerçevesinde çalışmalar gerçekleştirdiğini aktarmıştır. Seval Hanım’ın ilgili sözleri şöyledir:

(...) Şimdi bir konuyu seçiyorsunuz tüm olarak o eko okul konusu. Böyle her timlerin görevi var. Örneğin bir grup arkadaş, gezi... Öğrencileri gerekli bir yerlere geziye götürüyorlar. Örneğin ben yarışma timindeyim (...) İletişim ve haberleşme timi var mesela yapılan çalışmaların okul gazetesinde veya okul dergisinde okul dergisi çıkarıyoruz onda yayınlıyoruz oraya hazırlıyoruz (...)

Nimet Hanım ise çalıştığı okulda enerji timi, su timi ve çevre temizliği timi oluşturulduğunu belirtmiştir. Nimet Hanım’ın aktardıklarına göre bu timler çevreye yönelik olumsuz davranışlar gösteren öğrencileri uyarma ve yönlendirme işlevini gerçekleştirmektedir. Nimet Hanım eko-okul kapsamında yapılan diğer çalışmaları ise şöyle özetlemiştir:

Şimdi biz eko-okulu her sene seçtiğimiz konulara göre çalıştığımız için geçen sene mesela enerji tasarrufunu seçtik. Geçen sene suyu seçtik. Pardon önceki sene seçtik. Biz geçen sene, çocuklarım benim, kendileri çevre vatandaşına su tasarrufu ile ilgili bilinçlendirmek

için sorular hazırladılar, kendi aralarında hazırladıkları soruları çıktılar vatandaşlara sokaklarda sordular velilere. Oradaki zaten tanıyorlar ailelerini. Sorular sordular, röportajlar yaptılar, onlara bilgi formu dağıttılar su tasarrufu ile ilgili. O çevredeki bütün halkı bu konuda bilinçlendirdiler. Biz eko okuluz dediler. Önceki yılda çevre temizliği vardı mesela. Çıkıp hep beraber buradaki halkla beraber muntaka temizliği yaptı çocuklar. Bunu görünce aileler de, tabi çocukların bu konuda eğitim aldığını, kendileri de bu konulara dikkat ediyorlar. Biz başka eko okul ile ilgili ne çalışmalar yaptık biz çocuk çevre meclisine katılıyoruz çocuk çevre meclisine katılan çocuklarımız oradaki çocuklarımız (...) Okulda bütün arkadaşlarına o konu hakkında bilgiler veriyorlar. Başka ne yapıyoruz biz, okulda okul içinde eko okul ile ilgili panolarımız sürekli devamlı değiştiriyoruz. İçinde bilgiler veriyoruz. Mesela küresel ısınma ile ilgili bilgi veriyoruz, ne bilim enerji tasarrufuyla ilgili bilgi veriyoruz. (...) Eko-okul timimiz var bizim. Valla işte timlerde öğrenci sayımız bizim şöyle kabataslak kırk öğrencimiz var bizim eko-okul timinde (...) Bunların 4 tanesi çocuk çevre meclisine gidiyor.

Gerek eko-okul gerek diğer okullarda çalışan öğretmenler, çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik okullarda yapılan çalışmaların genel olarak yetersiz olduğunu (Serap, Oktay, Demet, Gülten, Yusuf, Aydın, Kerem, Songül, Ramazan, Cihan, Aziz, Esra, Canan, Aslıhan) düşünmektedirler. Kimi öğretmenler ise çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik okullarda yapılan çalışmaların (Nimet, Erhan, Faruk, Zehra, Seyit, Seval, Ömür, Şükriye) kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Örneğin Songül Hanım *“Yani kulüpler çok amacında çalışmıyor varsa bile. Yapılan herhangi bir aktivite bir çalışma bir yarışma öyle bir şey olmadı.”* biçimindeki sözleriyle; Ramazan Bey, *“Yani yaşadığımız çevre temizleniyor temizlikçiler tutuluyor ve çocukların daha temiz bir, işte toz kalkmasın, ciğerlerinin sağlığı korunsun. Yani onun dışında bir çalışmada yapılmıyor.”* biçimindeki sözleriyle; Aslıhan Hanım ise, *“(…) Gerçi okulumuz eko okul ben bile çok fazla bilgi sahibi değilim yeşil bayrağımız sonra o yeşil bayrak geri alındı onunda birtakım şartları yerine getirir o bayrağa sahip olabiliyormuşsunuz ama çok fazla açıkçası birebir etkin rol oynadığını zannetmiyorum yani çok fazla etili olduklarını ben pek zannetmiyorum.”* biçimindeki sözleriyle hem eko-okullar hem de diğer okullarda yapılan çalışmaların yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Çevresel vatandaşlığa yönelik çalışmaların kısmen yeterli olduğunu düşünen Şükriye Hanım ise geçmişe kıyasla çalışmaların arttığını ancak yeterli olmadığı ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu durumun nedenlerine ilişkin görüşleri çevresel vatandaşlık eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik öneriler başlığı altında ele alınmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde süreçte yapılan temel çalışmaların rutin etkinlikler kapsamındaki öğretmenlerin uyarı, hatırlatma ve

yönlendirmeleri ile okullardaki geri dönüşümlü atık kutularının kullanımı olduğu söylenebilir. Ders dışı özel çalışmalar kapsamında ise ağaç dikim ve bakım çalışmaları en yaygın olarak yapılan etkinliktir. Bunun yanı sıra, okullardaki diğer önemli çevresel vatandaşlık çalışmalarını çevreye yönelik sosyal kulüp etkinlikleri oluşturmaktadır. Ancak bu etkinlikler çerçevesinde ilköğretim okullarında gerçekleşen çevresel vatandaşlık eğitimi süreci öğretmenler tarafından yetersiz olarak değerlendirilmektedir.

#### **4.4.2. Öğrencilere Göre İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci**

Araştırmaya katılan öğrenci görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin; *rutin etkinlikler, ders-dışı etkinlikler, sosyal kulüpler, belirli gün ve haftalar* ve *dersler* olmak üzere beş alt tema çerçevesinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu çalışmalar eko-okul olan ve olmayan tüm okullarda ortaktır. Ancak eko-okullarda yapılan bazı özel çalışmalar da bulunmaktadır. Bu nedenle altıncı tema *eko-okul çalışmaları* olarak ele alınmıştır (Bkz. Şekil 4.6). Derslerde yapılan çalışmalar sonraki bulgularda ayrı olarak ele alınacaktır. Bu nedenle bu bölümde, rutin etkinlikler, ders dışı etkinlikler, sosyal kulüpler, belirli gün ve haftalar ile eko-okul çalışmaları temalarına göre sınıflandırılan ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi süreci betimlenmiştir.

##### *Rutin Etkinlikler*

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre de ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi süreci kapsamında her okulda bazı rutin etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Söz konusu rutin etkinliklerin başında, “uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeler” (Murat, Aylin, Ersin, Feyza, Eray, Bilge, Kaya, Hakan, İraz İnci, Okan) ile “geri dönüşümlü atık kutularının kullanımı” (Ersin, Feyza, Mert, Muhammet, Melis, Şule, Aslı, Bilge, Kaya, İnci, Özge, Okan) gelmektedir. Diğer rutin etkinlikler ise “çevre temizliği etkinlikleri” (Murat, Eray, Şule, Aslı, İnci, İraz) ve “okul içindeki uyarıcılar” (Murat, Ersin, Muhammet, Şule, Aslı, Kaya) olarak sıralanmaktadır.



Öğrencilerin çoğunluğu çevresel duyarlılık ve davranışlarını geliştirmeye yönelik öğretmenler tarafından yapılan **uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeleri** vurgulamışlardır. Bu öğrencilerden biri olan Murat, “... bize öğretmenlerimiz işte çocuklar duyarlı olun, ışıklar açıksa kapatın... Perdeleri kapatıyoruz, ışıkları açıyoruz. Öğretmenlerimiz perdeleri açın çocuklar diyor, doğadan yararlanın diyor.” biçimindeki sözleriyle öğretmenler tarafından sürekli uyarıldıklarını ve yapılan bu uyarı ve yönlendirmelerin çevresel vatandaşlık eğitimine hizmet ettiğini belirtmiştir. İraz ise benzer görüşlerini “Nöbetçi öğretmenlerimiz bizi sürekli uyarıyor. Yani yerlere çöp atmayın, çöp konteynurlarına atın diye sürekli uyarıyorlar. Bazen de bizim derse girmeden önce bahçede yere çöp atınları görürlerse onları çağırıp onlara çöp toplatıyorlar” biçimindeki sözleriyle aktarmıştır. Ancak çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılan çalışmaların genelde derslerde ve teneffüslerdeki uyarılar üzerine odaklı olduğunu ifade eden Okan, “Uyarı yapılması kazandırmıyor. Çünkü uyarı yapınca öğrenci pek ciddiye almıyor.” biçimindeki sözleriyle bu uyarılara ilişkin olumsuz görüşlerini bildirmiştir. Okan’a göre uyarılara yönelik öğrencilerin tutumları olumsuzdur.

Öğrencilerin çoğunluğunun söz ettiği çalışmalardan biri okullardaki **geri dönüşümlü atık kutularının kullanımı**dır. Örneğin Melis, “Evet bunlar yeni yapıldı. Etkili de oluyordur umarım. Mesela geri dönüşüm kutuları oluyor, buralarda onlar da etkili. Diğer binada atık pil kutusu var. Onlar tabi ki çevreye duyarlı olmamız için iyi şeyler” biçimindeki sözleriyle okullarda bulunan geri dönüşüm kutularına ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir. Bir eko-okul öğrencisi olan Şule de bu atık kutularının varlığını, “Zaten okulumuzda da aşağı katta atık kutuları var. Cinslerine göre ayırmışlar. Böyle büyük büyük. Onların içine biz atık atıyoruz.” biçimindeki sözleriyle aktarmıştır.

Öğretmenler gibi bazı öğrencilerin (Murat, Eray, Şule, Aslı, İnci, İraz) görüşlerine göre de **çevre temizliği** okullarda çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik en çok yapılan etkinliklerden biridir. Örneğin, Feyza, “Küçüklüğümüzden beri öğretmenlerimiz işlerdi. Anasınıfı öğretmenlerimiz olsun, okulumuz olsun. Öğretmenlerimiz şu anda bile çöpleri hadi arkadaşlar toplayalım diyorlar. Mesela her sabah şey yapıyoruz. Biz bir sınıf kalıyor çöpleri topluyor. Çöp kutusuna atıyoruz. Ellerimi yıkayıp dersimize başlıyoruz.” biçimindeki sözleriyle düzenli olarak her gün, öğrencilerle çöplerin toplanmasına yönelik

çalışmalar yapıldığını aktarmıştır. Murat ise, “*Örneğin cezalar olur ya öğrencileri şey yapmak için. Bizde de ceza var. İyi. Neden iyi? Çünkü çevre bilinci kazandırılıyor öğrencilere. Mesela geç gelen öğrenciler okul bahçesinde yer alan çöpleri topluyorlar.*” biçimindeki sözleriyle cezaların bir parçası olarak çöp toplama çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir. Öte yandan Murat, “*İşin doğrusunu söylemek gerekirse bende geç kalıyorum bazen. Hiç hoşlandığımı zannetmiyorum. Hatta topla bakalım falan diyenler oluyor. Ama birkaç kez yaptığın zaman gönüllü olarak da istek geliyor sana.*” biçimindeki sözleriyle bu cezalara ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Ancak Murat’ın görüşlerinin aksine Ersin, “*Bence tam tersi, Çünkü milletin attığını niye biz topluyoruz diyoruz*” biçimindeki sözleriyle bu çalışmalara ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir.

Kimi öğrenciler (Murat, Ersin, Muhammet, Şule, Aslı) okullarda öğrencilerin dikkatini çekmeye yönelik **okul içindeki uyarıcılar** bulunduğunu belirtmiştir. Bu öğrencilerden Zeliha “*(...) Öbür okulda mesela eller ayaklar falan var. Onları gördünüz mü? İşte yeşili koru, doğayı sev falan yazıyordu, onların hepsini biz yaptık. Bunları merdivenlerin üzerine yapıştırdık. Yani bir cümleyle insanın beyninde ne kadar çok yer ederse, ona karşı bir şeyleri de o kadar çok yapar düşüncesiyle.*” biçimindeki sözleriyle ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri binalarda çevreyle ilgili öğrencileri yönlendiren ve bilgi veren uyarıcılar hazırladıklarını belirtmiştir. Zeliha ilgi çekici uyarıcılar ile öğrencilerin dikkatini çekmeyi amaçladıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Murat da, “*(...) Yukarı çıktıkça her duvarda posterler görürsünüz, çevreyi koru, çevreye duyarlı ol diye. Böyle toprakla ilgili şeyler var.*” biçimindeki sözleriyle öğrencilerin çevreye ve çevre sorunlarına yönelik dikkatini çekmek için okul duvar ve panolarına asılan posterlerin kullanıldığını belirtmiştir. Ersin de okul girişinde, öğrencilerin çevreyi kirletmemeleri gerektiğini belirten uyarı yazıları olduğunu aktarmıştır. Berkay ve Melis ise okul içinde teneffüslerde çevreyi korumaya yönelik uyarı anonsları yapıldığını belirtmiştir. Melis’in bu uygulamayı aktardığı ve ayrıca uygulamaya ilişkin olumlu görüşler de bildirdiği sözleri, “*Anonslarda muslukları açık bırakmayınız diyor, işte yerlere çöp atmayınız diyor. Bizi uyarıyor. Bunlarda önemli şeyler.*” biçimindedir.

## *Ders-Dışı Etkinlikler*

Öğrenciler, ilköğretim okullarında çevresel vatandaşlık uygulamaları kapsamında ders-dışı özel çalışmalar yapıldığını da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleriyle paralel olarak öğrenci görüşlerine göre de bu çalışmalar “ağaç dikimi ve bakımı” (Murat, Eray, Şule, Okan, Ersin, Feyza, Mert, Zeliha, Melis, Aslı, Ahmet, İnci, Özge), “diğer kurumlarla işbirliği” (Mert, Zeliha, Melis, Bilge, Ahmet, Hakan, Iraz, Okan), “çevre gezileri” (Murat, Feyza, Bilge, Kaya) “çevresel kampanyalar (Eray, İnci, Şule, Özge) ve “yarışmalar” (Zeliha, İnci, Kaya) olarak sıralanmıştır. Bu kapsamda, ilköğretim okullarında ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan çevresel vatandaşlık eğitimi uygulamalarını Zeliha şu sözleriyle özetlemiştir:

Mesela bazı yarışmalar düzenliyorlar bazen. TEMA vakfiyle işbirliği içinde oluyorlar bazen. Eski zamanlarda kumbarayla falan geziyorlardı. Şimdi o kadar yoğun değil ama bazı dönemlerde oluyor. Bazen ağaç dikmeye gidiyoruz. Bizim bir fidanlığımız falan var. Şehrin dışında bir yerde ama gerçekten çok güzel oluyor. Sınıflardan birer ikişer kişi seçiliyor, bunlar işte piknik içinde ağaç falan dikiyorlar ama gerçekten çok güzel oluyor. Çünkü daha önce katıldım mükemmel bir şey. Onun gibi şeylerle uğraşıyoruz. Mesela okulda bu tarz kulüp kurulmasına izin veriyorlar. Dediğim gibi yarışmalar düzenliyorlar bunlar için ödülle işte. Mesela işte şöyle bir resim yapın, böyle bir kompozisyon hazırlayın. Onun gibi şeyler mesela.

Zeliha'nın açıklamalarında da görüldüğü gibi, yapılan ders dışı özel çalışmaların başında **ağaç dikimi ve bakımı** etkinlikleri gelmektedir. Öğrenciler bu etkinlikler kapsamında okul içindeki (Murat, Eray, Şule, Okan) ve okul dışındaki alanların (Ersin, Feyza, Mert, Zeliha, Melis, Şule, Aslı, Ahmet, İnci, Okan) ağaçlandırılmasına ve bu ağaçların bakımına yönelik etkinliklerin yapıldığını ifade etmiştir. Bu çalışmalara ek olarak gerçekleştirilen diğer bir çalışma ise **çevre gezileridir**.

Bilge **diğer kurumlarla işbirliği** çalışmalarını, “(...) *O geri dönüşüm yerlerine falan gezi düzenleniyor. Mesela geri dönüşüm yerlerine gitmiştik geçen sene, orada kâğıtların plastiklerin naylonların nasıl ayrıştırıldığını falan görmemiz için. Bu şekilde geziler düzenleniyor.*” biçiminde aktarmıştır. Bilge bu çalışmalar kapsamında geri dönüşüm tesislerini ziyaret ettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler tarafından çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik işbirliği yapıldığı ifade edilen diğer kurumlar ise, TEMA (Zeliha, Bilge, Ahmet, İnci, Okan, Kaya, Melis), Toplum Gönüllüleri Vakfı (Hakan) ve

fabrikalar (Iraz) olarak sıralanmıştır. Bu kurumlar içerisinde özellikle TEMA'nın okullardaki çevresel vatandaşlık eğitimi çalışmalarında en fazla işbirliği yapılan kurum olduğu söylenebilir. Bu kapsamda çeşitli alanlarda yapılan ağaç dikimi ve bakımı çalışmaları söz konusu işbirliği çerçevesinde gerçekleşen temel etkinliktir. Ayrıca TEMA tarafından kimi zaman para toplama kampanyaları da düzenlenmektedir.

Daha çok eko-okullarda öğrenim gören öğrenciler tarafından dile getirilen **çevresel kampanyalar** ve **yarışmalar** ise İnci tarafından şu sözlerle örneklendirilmiştir:

(...) geçen sene mesela geçen sene çuvallarca damacana kapağı topladık onları geri dönüşüme verdik. Böyle işte en fazla hangi sınıf toplayacak diye. Çok fazla toplandı. Çok fazla çuval toplandı. Ondan sonra her sene kitaplarımızı geri dönüşüme veriyoruz. Ve her ay okulun en temiz sınıfı seçiliyor. En temiz sınıf seçilmek içinde sınıfımızın çevresini falan...

İnci'nin açıklamasından da anlaşıldığı gibi okullarda çevresel vatandaşlık eğitimi kapsamında maddi desteğe yönelik kampanyalar ile damacana kapağı ve eski kitapları toplama kampanyaları yapılmaktadır. Öte yandan, İnci'nin görüşlerine göre okulda en temiz sınıf yarışması yapıldığı da anlaşılmaktadır. Kaya ise okulunda çevre konusunda bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik sınıflar arası bilgi yarışması yapıldığını belirtmiştir.

### *Sosyal Kulüpler*

Okullarda verilen çevresel vatandaşlık eğitiminin çok önemli bir bölümünü sosyal kulüpler ve bu kulüpler tarafından yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Öğrencilerin tümü okullarında çevreye yönelik bir sosyal kulüp bulunduğunu ifade etmiştir. “Çevre, Sağlık, Temizlik Kulübü”, “Çevre Koruma ve Yeşillendirme Kulübü” gibi değişik isimlerde oluşturulan bu kulüpler eko-okul özelliği taşıyan ve taşımayan okullarda çevreye yönelik çalışmalar yapmaktadır.

Bu kulüpler kapsamında yapılan çalışmaları Murat, “... bazı kulüpteki öğrenciler okulun arkasında bahçe var, oradaki ağaçların sulaması ile falan ilgileniyor.” biçimindeki sözleriyle; Aysin, “... mesela kulüpler oluyor. Çevreyi koruma ve yeşillendirme kulübü de oluyor. O kulüpte ağaçlara genellikle bakım yapılıyor, etraftaki çöpleri biliyorsunuz onlar toplanıyor, kırılmış ağaçlar yerine de başka ağaçlar

*dikilebiliyor.” biçimindeki sözleriyle belirtmiş ve aslında ders dışı etkinliklerin çoğunlukla sosyal kulüpler bünyesinde yapıldığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Zeliha da “Yeşili koruma kulübümüz var. Geçen sene ben o kulüpte idim. (...) Mesela biz bunun içinde öbür okulda pano var, isterseniz de görebilirsiniz, onların hepsini biz hazırladık.” biçimindeki sözleriyle kulüp çalışmaları kapsamında çevreyle ilgili panolar hazırladıklarını belirtmiştir. Berkay ise bu kulüplerde, diğer öğrencileri bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapıldığını “(...) Bazı etkinlikler oluyor böyle, bilinçlendirmek için iki öğrenci seçiyorlar mesela okutuyorlar mesela sınıflara gidip.” biçimindeki sözleriyle aktarmıştır. İraz da kulüplerde yapılan benzer çalışmaları “O kulüpte ilk olarak bizi bilinçlendiriyorlar daha sonra çeşitli çöp toplama etkinlikleri veya çeşitli işte sunumlar yaparak sınıflarımızdaki diğer arkadaşlarımızda bilinçlendiriyor.” biçiminde ifade etmiştir.*

#### *Eko-Okul Çalışmaları*

Tüm okullarda yapılan bu etkinliklerin yanında eko-okullar özel çalışmalar da yapmaktadır. Örneğin üst sosyo-ekonomik düzey bir eko-okulda öğrenim görmekte olan ve eko-okul çalışmalarında aktif olarak görev alan İnci, “(...) Geçen sene mesela geçen sene çuvallarca damacana kapağa topladık onları geri dönüşüme verdik. Böyle işte en fazla hangi sınıf toplayacak diye. (...) Ondan sonra her sene kitaplarımızı geri dönüşüme veriyoruz. Ve her ay okulun en temiz sınıfı seçiliyor. En temiz sınıf seçilmek içinde sınıfımızın çevresini falan...” biçimindeki sözleriyle eko okullarda yapılan çalışmaları açıklamıştır. Özge de bu çalışmalar kapsamında düzenledikleri ağaç bayramını, “Yeşil bayramımız vardı geçen sene. Onu daha da büyüttük daha da büyüdü bayramımız. Böyle yerlere çöp atmamaya çalışıyorduk. Çevre için böyle yeşil bir şey giyip palamut falan yani palamut satmadık da sınıfları gezerek şunu yaptık küçük kardeşlerimiz var birinci sınıftaki onları bilinçlendirdik.” biçimindeki sözleriyle ifade etmiştir. Alt sosyo-ekonomik düzey bir okulda okuyan Şule ise yaptıkları çalışmaları aşağıdaki biçimde aktarmıştır.

(...) Çevre koruma kulübünün faaliyetleri... Atık kutuları geldi, pil kutuları geldi, panolar düzenlendi. Orada mesela ilgi çekici resimler falan da oluyor bazen. Çok güzel yazılar var. Şimdi domuz gribi ile ilgili şeyler... Biz sınıf sınıf mesela ayırıyorduk. Herkes temizlik yapacak. İlerdeki çöpü alacaksın koyacaksın en fazla iki üç dakika. Ondan sonra gideceksin böyle suyla sabunla ellerini yıkayacaksın. Daha sonra birde işte pil kutuları geldi. (...)

Mesela konferanslar veriyoruz bazen. Bazı kampanyalar var çevreyle ilgili. (...) Birde geçen sene değil ondan önceki sene ağaçlarımız var arka bahçede. Tüm okulca onu diktik. Ağaç bayramı yaptık. Belediye başkanımız gelmişti. İşte onlarla falan fotoğraf çekilmişler. (...) Okulumuzda ağaçlara büyük ilgi var. En sevmediğimiz kişi bile arkadaşının ricasıyla arkadaşını kıramayıp gelip buraya ağaç dikeyor, çöpünü alıyor. Ama geçen sene ve ondan önceki senelerde mesela hazır suların kapakları var. Öğrencilere duyuru yapıyoruz mesela o çevre kulübünün öğretmeni öğrencilere söylüyor onlarda kapak topluyorlar. Bildiğim kadarıyla her sınıftan en az yüz kapak gelirse o sınıfa bir tane ağaç hediye ediyorlar.

### *Belirli Gün ve Haftalar*

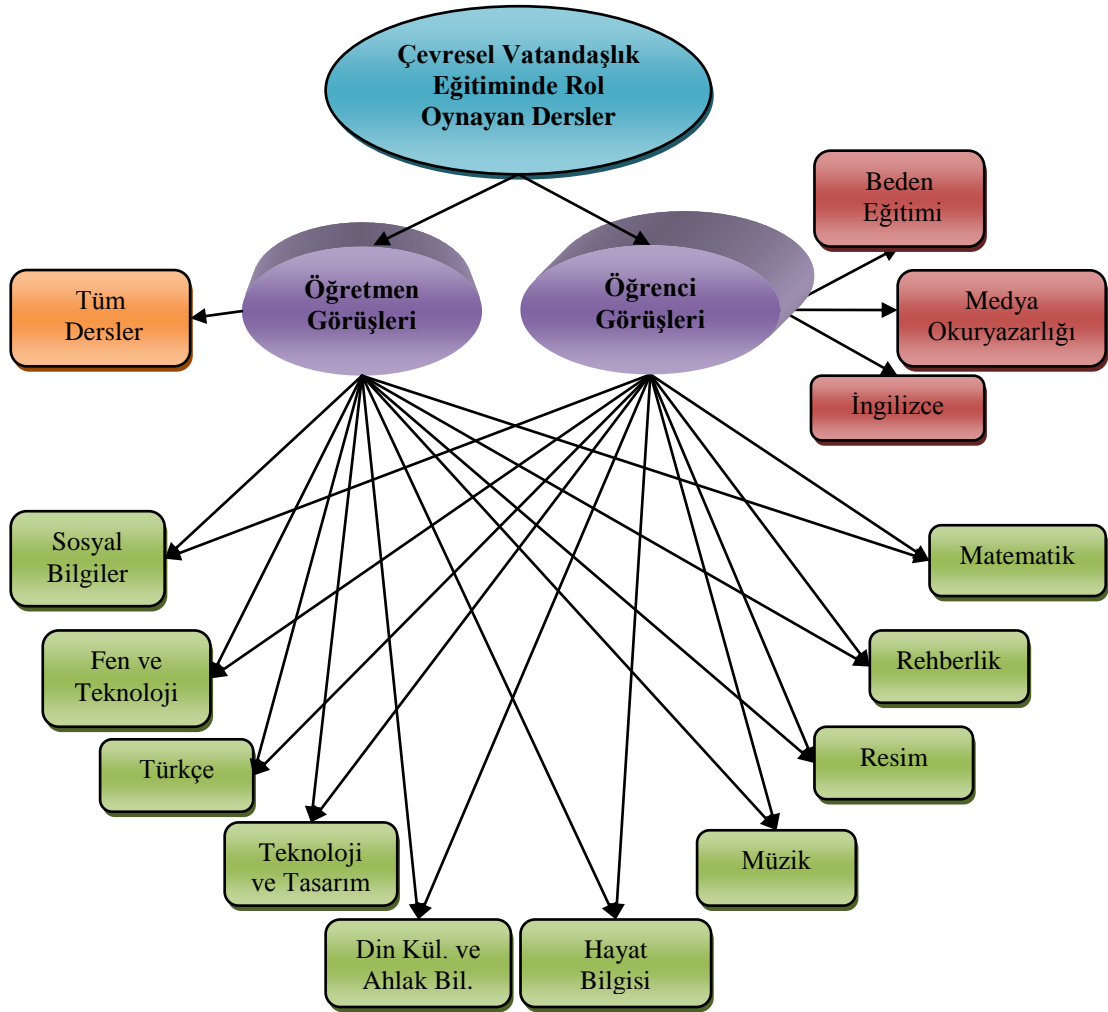
İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin bir boyutunun ise belirli gün ve haftalarda gerçekleştirilen etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Zeliha belirli gün ve haftalarda yapılan etkinlikleri, “*Mesela yeşili koruma haftası diye bir şey var. Snırım bu haftada küçük etkinlikler yapıyor. Ne bilim işte çıkıp şiir falan okuyorlar kompozisyon okuyorlar. Yani bu tarz şeyler.*” biçiminde aktarmıştır. Zeliha belirli gün ve haftalar çerçevesinde yapılan **kutlama çalışmalarını** dile getirmiştir.

Öğrenciler çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik ilköğretim okullarında yapılan çalışmaların yeterli olup olmadığına yönelik olarak ise öğrenciler yetersiz veya kısmen yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğu (Murat, Feyza, Ersin, Berkay, Aslı, Esra, Ahmet, Eray, Okan) okullarda verilen çevresel vatandaşlık eğitiminin yetersiz olduğu görüşündedir. Diğer öğrenciler ise (Aylin, Bilge, Şule, Kaya, Mert) kısmen yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecine ilişkin elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde süreçte yapılan temel çalışmaların rutin etkinlikler kapsamında öğretmenlerin uyarı ve hatırlatmaları ile okullardaki geri dönüşümlü atık kutularının kullanımı olduğu söylenebilir. Ders dışı özel çalışmalar kapsamında ise ağaç dikim ve bakım çalışmaları en yaygın olarak yapılan etkinliktir. Bunun yanında yapılan bir diğer önemli etkinlik ise çevre gezileri ve öğrencilere yaptırılan çevre temizlikleri ve çevresel kurumlarla yapılan işbirliğine dönük çalışmalardır. Okullardaki diğer önemli çevresel vatandaşlık çalışmalarını ise çevreye yönelik sosyal kulüpler etkinlikleri oluşturmaktadır. Ancak bu etkinlikler çerçevesinde ilköğretim okullarında gerçekleşen çevresel vatandaşlık eğitimi süreci, öğrenciler tarafından yetersiz olarak değerlendirilmektedir.

#### 4.5. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Derslere İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı kapsamında çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan dersleri belirlemek için öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan derslere yönelik görüşleri “Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler” ve “Öğrencilere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler” biçiminde iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin ortak ve farklı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan alt temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Şekil 4.7’de verilmiştir.



Şekil 4.7. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler

#### 4.5.1. Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler

Çevresel vatandaşlık eğitiminde hangi derslerin rol oynadığına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde *Sosyal Bilgiler* ile *Fen ve Teknoloji* derslerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bu bağlamda tüm öğretmenler, çevresel vatandaşlık eğitiminde Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerin rol oynadığını dile getirmiştir. Çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan diğer dersler ise *Teknoloji ve Tasarım ile türevi dersler* (Demet, Cihan, Aydın, Kerem, Songül, Ömür, Aziz, Seval), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* (Gülten, Seval, Şükriye, Aziz, Erhan), *Türkçe* (Gülten, Nimet, Aslıhan, Songül, Erhan), *Hayat Bilgisi* (Seyit, Songül, Esra), *Müzik* (Demet, Erhan), *Matematik* (Demet), *Resim* (Kerem, Ali) ve *Rehberlik* (Esra) olarak sıralanmıştır. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler (Aydın, Demet, Songül, Serap, Esra) tüm derslerin çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynadığını veya oynayabileceğini belirtmiştir (Bkz. Şekil 4.7).

Çevresel vatandaşlık eğitiminde hangi dersin daha etkili olduğuna ilişkin görüşler ise ikiye ayrılmış durumdadır. Özellikle her branş öğretmeni kendi dersinin daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Buna göre tüm Fen ve Teknoloji öğretmenleri (Oktay, Esra, Gülten, Nimet, Yusuf, Zehra, Seval, Erhan, Ramazan, Ömür, Serap) çevresel vatandaşlık eğitiminde **Fen ve Teknoloji** dersinin daha etkili olduğu görüşündedir. Öğretmenlere göre Fen ve Teknoloji dersi “içeriğinin daha uygun olması” (Oktay, Serap, Erhan, Gülten, Yusuf), “çevresel olayların ve sorunların bilimsel yönünü vermesi” (Oktay, Zehra, Esra), “görselliğinin daha fazla olması” (Serap), “fen okuryazarı yetiştirme amacıyla örtüşmesi” (Ramazan) ve “bu dersin öğretmenlerinin ilgili konularda derinlemesine bilgi sahibi olması” (Faruk) nedenleriyle çevresel vatandaşlık eğitiminde daha etkilidir.

Fen ve Teknoloji dersinin çevrenin öğeleri ve çevre sorunlarının bilimsel yapısını ele aldığı ifade eden Oktay Bey “*Etkili çünkü çocuk nasıl yetiştiğini öğreniyor. Bilimsel yönden. O yönden merak oluyor.*” biçimindeki sözleriyle bu yaklaşımın çocuğun merakını körüklediğini ifade etmiştir. Benzer görüşlere sahip Elif Hanım da aşağıda aktarılan sözleriyle enerji kullanımı gibi çevreye yönelik konuların Fen ve Teknoloji



derslerinde bilimsel açıklamalarıyla ele alınabildiğini belirtmiştir. Elif Hanım'ın bu yöndeki görüşlerini aktardığı açıklamaları şöyledir:

En çok ben kendi dersim, fen ve teknolojiyi görüyorum. Zaten hayatın hep içinde olan dersi anlatırken hayattan örnekler vererek anlatıyoruz. Bu konuları bizde işliyoruz enerji dönüşümü olsun elektrik kullanımı ya da elektrikten nasıl tasarruf sağlanır çocuğa belki normal hayatta anlatıyorsun ama nasıl olduğunu kanıtı fen bilgisi dersinde anlatılıyor. O yüzden en çok bu derste olabileceğini düşünüyorum.

Erhan Bey, “*Şimdi fen dersinin özelliği şudur yani hayatın kendisini anlatan bir derstir fen bilgisi. Dolayısıyla yani canlı cansız varlıkları, canlıları, canlılar arasındaki ilişkileri inceleyen bir bilim dalı olduğu için... Tabi o nedenle ortaya çıkıyor fen dersinin önemi.*” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji dersinin çevreyi oluşturan öğeleri ele alan içerik yapısından dolayı önemli olduğunu ifade etmiştir. Benzer görüş bildiren Gülten Hanım da, “*Fende direkt bir ünite olarak alıyorsun. Diğerleri belki üstünden şöyle bir geçerken bizim birde fen ne demek, çevre bilimi demek aslında. Sürekli çevrenin üzerinde konuşuyoruz. İş işliyorsun çevre, insan işliyorsun çevre. Hepsi bunlar bir çevrenin ögesi olduğu için fen çok daha etkilidir*” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji dersinin içeriğinin doğrudan çevre ile ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Bu görüşlerden farklı olarak Ramazan Bey, “*Doğacı zekâ gerekiyor çevrede. Fen okuryazarı olabilmek için doğacı bir zekâ gerekiyor. (...) Zaten doğacı bir zekâyı sahip bir insan fen dersini rahatlıkla algılayıp, başarılı olabiliyor. Dolayısıyla dersin genel yapısı buna müsait. Bu konuları işlemeye müsait.*” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji dersinin yapısının ilgili konuları işlemeye uygun olduğunu, çevreye yönelik duyarlılık gelişiminin fen-okuryazarı olmanın bir gerekliliği olduğunu ifade etmiştir. Serap Hanım ise Fen ve Teknoloji dersinde çevre sorunlarına ilişkin konuların daha görsel olarak ele alınabildiğini ifade etmiştir.

Çoğu Sosyal Bilgiler öğretmeni (Demet, Aydın, Kerem, Seyit, Erhan, Songül, Şükriye) çevresel vatandaşlık eğitiminde **Sosyal Bilgiler** dersinin daha önemli bir rol üstlendiğini ifade etmiştir. Aslında tüm derslerin ve sınıf öğretmenlerinin bu süreçte etkili olduğunu belirten Demet Hanım “*Ama bunların temelinde Sosyal Bilgiler olduğunu düşünüyorum.*” biçimindeki cümlesiyle Sosyal Bilgilerin önemini vurgulamış ve “*Şimdi Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına baktığımızda, temel amacı bireyin*

*toplumsallaşmasını sağlamaktır. Etkili vatandaş olarak, etkili yurttaş olarak topluma kazandırmaya çalışmaktır. Bu alanda Sosyal Bilgiler dersinin son derece önemli olduğunu düşünüyorum.(...)” biçimindeki sözleriyle de Sosyal Bilgiler dersinin çevresel vatandaşlık eğitimindeki rolünü içerikten öte amaçları ve vatandaşlık eğitimindeki yerini vurgulayarak ifade etmiştir.*

Benzer şekilde Songül Hanım, *“Sosyal bilgiler dersinde zaten duyarlı, etrafındaki olaylara duyarlı, tepki gösterebilen bireyler yetiştirmek var. Sosyal bilgiler dersinin amacı bu. O yüzden etrafında yaşanan olayları farklı gözlerle görüp bunları yorumlayabilecek, sorgulayabilecek, artık hesap sorabilecek bireyler yetiştirmek temel amacımız zaten.”* sözleriyle Sosyal Bilgiler dersinin amacının çevresel vatandaşlık eğitimi gerektirdiğini vurgulamıştır. Aydın Bey ise *“Sosyal bilgiler çok şeyin verilerini kullanıyor. Fen ve Teknoloji’de fizik ve kimyayı kullanıyor ama sosyal insanla ilişkilendirmesi yapılıyor. Matematiktir, fendir, fiziktir, insanlar olmadığı zaman hiçbirisi bir işe yaramaz yani.”* biçimindeki sözleriyle çevre sorunlarının sosyal yönüyle ilişki kurmuştur.

Canan Hanım *“Soysal insan yetiştirme adına bir şeyler yapıyoruz ya bizim müfredatımızda da var çevreyle ilgili çalışmalar. Sık sık karşılaşıyoruz yani.”* biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaşlık eğitiminin Sosyal Bilgilerin sosyal insan yetiştirme amacının bir parçası olduğunu ve programda çevreyle ilgili etkinliklerin sıkça yer aldığını ifade etmiştir. Seyit Bey ise Sosyal bilgiler dersini oluşturan tüm disiplinlerin çevreyle bağlantısı olduğu için çevresel sorunlarla ilişkilendirmenin kolay olduğu yönündeki düşüncelerini aşağıdaki örnekle aktarmıştır:

1402 Ankara Savaşını bilirsiniz. Özellikle onun çevreyle ilgili... Geçen onu söyledim, Çubuk ovasında Timur getirmiş olduğu filleri saklamış, bugün bir tavşanın saklanacağı yer yok. Arada 500 sene var. E yani diyorum ya işte aslında çevre konuları bizim sosyal bilgiler dersinde ayrılmaz et ve tırnak gibi. Her şey çevrede gerçekleşiyor.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu görüşlerine rağmen bazı Sosyal Bilgiler öğretmenleri (Cihan, Faruk) çevresel vatandaşlık eğitiminde Fen ve Teknoloji dersinin daha önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri olan Cihan Bey’e göre Sosyal

Bilgiler dersinde ilgili içerik Fen ve Teknoloji'ye göre çok daha azdır. Cihan Bey'in bu görüşünü içeren açıklamalarını şöyledir:

Özellikle Fen Bilgisi dersi. Bitkilerin karbondioksiti alıp, oksijeni verdiğini anlatmak. İşte bitkilerin şeyde, küçük tabaklarda ekilip yeşertilip büyütülmesinin gösterildiği Fen Bilgisi derslerinde özellikle anlatılır herhalde. Yani ben Tarih öğretmeniyim Sosyal Bilgiler dersine girsem de sosyal bilgiler dersinin içine girdiği kadar da bizde değinmeye çalışıyoruz. Orman diyoruz, yeşillik diyoruz, bir iki konu geliyor o kadar.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde Fen ve Teknoloji dersinin daha etkili olduğuna yönelik görüş bildiren bir diğer Sosyal Bilgiler öğretmeni Faruk Bey ise Fen ve Teknoloji dersindeki laboratuvar uygulamalarıyla çevreyle ilgili konuların daha iyi aktarılabilceğini belirtmiştir. Faruk Bey'e göre bu uygulama ile çocuklara çevre ve sorunları ile ilgili konuların bilimsel yönü verilebilir. Ayrıca Faruk Bey, Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerine oranla daha derinlemesine bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. Faruk Bey'in bu konudaki görüşleri şöyledir:

Fen daha etkili olabilir çünkü Fen'de laboratuvar ortamı da vardır. Çevrenin nasıl olduğunu veya nasıl oluştuğunu daha iyi anlatabilirsiniz çocuklara. Fen Bilgisi'nin daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü Fen öğretmenleri bu konuda daha, hava kirliliği nasıl olur, çevre kirliliği nasıl olur, daha iyi bildikleri için daha etkili olacaklarını düşünüyorum. Daha işin içinde oldukları için. Hava kirliliği mesela, hava kirliliğini anlatırken hangi gazın kaç oranında olduğunu bilemeyebilirler Sosyal Bilgiler öğretmenleri. Ama orda derin bilgi gösterebilir Fen öğretmenleri. Çocuklar bilimsel yönünü gördükleri zaman daha iyi kavrar diye düşünüyorum.

Bu iki ders dışında çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan/oynayabilecek farklı derslere ilişkin görüşler de dile getirilmiştir. Aslıhan Hanım, *“Mutlaka mesela Türkçe dersinde okuma vardır mutlaka çevre ile ilgili. Ben hatırlıyorum ortaokulda.”* biçimindeki sözleriyle; Kerem Bey, *“Teknoloji ve Tasarım derslerimiz var. Bunda işte geri dönüşümle ilgili artık maddelerden çalışmalar yapıyoruz”* ve *“Resim dersinde de aynı şekilde çevre ile ilgili resimler, yarışmalar düzenliyor öğretmen arkadaşlar.”* biçimindeki sözleriyle; Ömür Bey ise, *“Bunun dışında teknoloji tasarım dersi tabi ki etkili oluyor. Çünkü çocukların bazı şeyleri, atık maddeleri falan, nasıl geri dönüşümle kazanılabileceğini bu şekilde öğreniyorlar. Ya da daha farklı şeyler yapılıyor yani bu atık maddelerden.”* biçimindeki sözleriyle diğer derslerin rolünü vurgulamışlardır. Fen ve Teknoloji dersi ile Sosyal Bilgiler dersinin birlikte merkezi bir öneme sahip

olduğunu düşünen Fen ve Teknoloji öğretmeni Erhan Bey ile Sosyal Bilgiler öğretmeni Songül Hanım ise diğer derslerin rolünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Bildiğim kadarıyla matematik hariç hemen hemen her derste vardır. Mesela Müzik dersinin içerisine bile yani onların müfredat programına öyle yerleştirilmiş öyle hazırlanmış çevreyle ilgili şarkılar konulmuştur. Efendim Din Kültürü dersinde işte peygamberimizin çevre ilgili öğütleri vardır. Bildiğim kadarıyla bunlar var. Bizim derslerimizde zaten var. Türkçe derslerinde okuma parçaları içerisine yerleştirilmiştir (Erhan Bey).

Türkçe dersinde değişik metinler okuyorlar. O metinlerden çıkartılacak sonuçlarla bu verilebilir. Doğa ve çevreyi ilgilendiren metinler çoğunlukta olursa. Çünkü beş saat dersleri var Türkçeci arkadaşların. Beş saat içerisinde okuma yapıyorlar. (...) Öğrenciyi farklı yönere getirebilirsiniz. Yine düşünce eğitimi dersi konu. Düşünce eğitimi dersinde işte doğanın yok olması konusunda bir düşünce üretmelerini sağlayabiliriz. Sosyal dersi zaten bunu tamamen içeriyor. Teknoloji tasarım dersinde atıklar nasıl değerlendirilebilir bununla ilgili mesajlar verilmeye çalışılıyor ama çokta hakkıyla yapıldığını düşünmüyorum açıkçası. Bir dönem bende girmiştik bu derse. Yani bu tür derslerde sadece sosyalcileri ve Türkçecileri eklemek yerine tüm arkadaşların... Hayat bilgisi ilköğretimde hayat bilgisi dersinde verilebilir (Songül Hanım).

Verilen açıklamalarda da görüldüğü gibi öğretmenler **Teknoloji ve Tasarım ve türevi derslerde** (İş Eğitimi ve Görsel Tasarım) çevreyi korumaya yönelik yapılan projelerle, **Türkçe** dersinde okuma parçalarıyla, **Resim** dersinde çevre ile ilgili yapılan resimlerle, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi** derslerinde hadis ve öğütler çerçevesindeki çevresel ahlak gelişimi yoluyla çevresel vatandaşlığa yönelik eğitimin verilebileceğini belirtmektedir. Bu derslere ek olarak Seyit Bey ile Songül ve Elif Hanım ilköğretimin ilk üç sınıfında yer alan **Hayat Bilgisi** dersine de vurgu yapmışlardır.

Bazı öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminde en önemli ders hangisi olabilir sorusuna Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dışında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini vurgulayarak cevap vermiştir. Bunlardan biri olan Fen ve Teknoloji öğretmeni Seval Hanım “(...) *Ya bence Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersi. Ahlak bilgisi adı üzerinde. O derste daha iyi verilebilir. Yani çocuğa iyi davranış kazandırmak, hani ahlaklı insanlar yetiştirmek istiyorsak yani dimi, öyle değil mi?*” sözleriyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin daha önemli rol oynayabileceğini belirtmiştir. Bir diğer Fen ve Teknoloji öğretmeni Erhan Bey de “*Din dersinin önemi büyük bence etki bakımından.*” cümlesiyle benzer bir görüş bildirmiştir.

Kimi öğretmenler (Aydın, Songül, Serap, Esra, Demet) ise tüm derslerde çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik çalışmaların yapılabileceğini vurgulamışlardır. Örneğin

Elif Hanım “(...) Yani her dersin kapsamında kısa kısa mutlaka ilişkilendirilmesi gerekiyor. Yani her dersin içersinde biraz bunlardan bahsedilirse mutlaka kapsamı daha da genişleyecektir.” sözleriyle her derste çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik ilişkilendirmelerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde sorumluluk üstlenen derslere ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öncelikle Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlere göre bu iki ders dışında çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik sorumluluk üstlenen diğer dersler ise Teknoloji ve Tasarım ile türevi dersler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe ve Hayat Bilgisi, Müzik, Resim ve Rehberlik'tir.

#### 4.5.2. Öğrencilere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler

Çevresel vatandaşlık eğitiminde hangi derslerin rol oynadığına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde tüm öğrenciler tarafından öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak *Sosyal Bilgiler* ile *Fen ve Teknoloji* derslerinin dile getirildiği görülmüştür. Öğrencilere göre evresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan diğer dersler ise *Türkçe* (Mert, Aylin, Mert, Şule, Aslı, Bilge, Kaya, Esra, Hakan, Eray, İnci, Okan), *Teknoloji ve Tasarım-Görsel Sanatlar* (Ersin, Feyza, Bilge), *Resim* (Ersin, Feyza, Mert), *Rehberlik* (Feyza, Bilge, Iraz), *Matematik* (Feyza, Aslı, Zeliha), *Hayat Bilgisi* (Esra, Okan), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* (Hakan, Berkay), *Beden Eğitimi* (Aylin, Murat), *Müzik* (Feyza), *Medya Okuryazarlığı* (Eray) ve *İngilizce* (Okan) biçimindedir (Bkz. Şekil 4.7).

Öğrencilerin görüşlerine göre çevresel vatandaşlık eğitiminde en etkili olan dersler **Sosyal Bilgiler** ile **Fen ve Teknoloji**'dir. Örneğin bu yönde görüş bildiren 8. sınıf öğrencisi Berkay'ın aşağıda alıntı olarak verilen açıklamalarından da anlaşılacağı gibi, Fen ve Teknoloji derslerinde ayrı ünitelerde ilgili konuların ele alındığını, Sosyal Bilgiler dersinde ise çeşitli ünitelerde haklar ve sorumluklar açısından ilgili konuların ele alındığını belirtilmiştir.

En çok geçen seneye göre söyleyeceğim. Bu seneye göre söylemeyeceğim, daha tam olarak dersleri bilmediğim için. Geçen sene sosyal ve fen derslerinde vardı. Özellikle fen derslerinde canlılarla ilgili bir ünite vardı sanırım, altıncı ünitedi. O ünite biz besin

zincirinden bahsettik, ormanların korunması gerektiğinden bahsettik, doğadaki canlıların uyumundan bahsettik, canlıların yeri ve konumunu konuştuk. Sosyal bilgiler dersinde de genelde aralarında mutlaka geçiyor, her ünitenin aralarında geçiyor. Biz genelde sorumluluklarımızdan bahsettik, çevreyle ilgili sorumluluklarımızdan bahsettik. (...) Sosyal Bilgiler dersinde mesela biz orda konuşarak yapıyoruz, orda haklardan bahsederek, hakları üzerinden giderek konuşuyoruz; ama fen dersinde ise orda canlıların değerinden ve konumundan bahsediyoruz ve biyolojik denge üzerinden bahsediyoruz.

Bu iki dersin yanı sıra öğrencilerin yarısından fazlası (Murat, Aylin, Mert, Şule, Aslı, Bilge, Kaya, Esra, Hakan, Eray, İnci, Okan) çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak **Türkçe** dersinin de sorumluluk üstlendiğini düşünmektedir. Bu yönde görüş bildiren Murat, “*Sosyal, ondan sonra Fen. Birde Türkçe var. (...) Neden, çünkü bu derslerde çevreye yönelik, Fen’de hayvanlar işliyoruz, Sosyal’de zaten çevreyle ilgili sosyal hayat falan, Türkçe’ de öğretmenimizle konuşuyoruz. Kitaplardan okuyoruz, metinlerden.*” biçimindeki sözleriyle Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji yanında Türkçe derslerinde okunan ve tartışılan metinler yoluyla yoğun olarak çevresel vatandaşlık eğitiminin verildiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Okan da “*Bir de Türkçe dersinde de oluyor. Çevreyle ilgili şiirler olsun resimler olsun.*” biçimindeki sözleriyle Türkçe derslerinde ele alınan şiirlerde çevreye yönelik duyarlılık geliştirildiğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile Türkçe derslerinin yanı sıra farklı derslerinde çevresel vatandaşlık eğitiminde rolü olduğuna ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden biri olan Feyza, **Rehberlik, Matematik, Resim, Müzik ile Teknoloji ve Tasarım** derslerinde çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik uygulamalara yer verildiğini ifade etmiştir. Feyza’ya göre Rehberlik dersinde çevresel vatandaşlık konularının konuşulması, Resim dersinde çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili resimler yapılması, Müzik dersinde çevreyle ilgili şarkılar söylenmesi ve Teknoloji ve Tasarım dersinde de çevresel korumaya yönelik yaratıcı ürünler ortaya konulması yoluyla çevresel vatandaşlık eğitimi verilmektedir. Hatta Matematik dersinde bile öğrencilerin karşısına çevreyle ilgili eğitimi sağlayan etkinlikler çıkmaktadır. Feyza’nın bu konudaki görüşlerini şöyledir:

Rehberlik derslerinde çevre konularını konuşuyoruz. Bir kere matematik dersinde de karşımıza çıkmıştı. Bir de Resim dersi. Resim dersinde onları resmediyorsun, afiş yapıyoruz. Müzikte çevre şarkıları söyledik küçükken. O da çok önemli. Teknoloji-Tasarım dersinde bir icat yapıyoruz. Çevre ile ilgili icatlar yapıyoruz; konuşan çöp kutuları, temizleyici aletler olsun yapmaya çalışıyoruz Teknoloji-Tasarımda.

Hakan ise, “Bence üçü de tam dersler yani. Türkçe dersinde pek olmasa da metinlerle falan... Sosyal dersinde de sosyal bilinç kazanmamız için. Fen dersinde de, fen kendi konumuz... Bir de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde veriliyor.” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerine ek olarak **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi** derslerinde çevresel vatandaşlık eğitiminin verildiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden ve diğer öğrencilerden farklı olarak Murat ve Aylin çevresel vatandaşlık eğitiminde **Beden Eğitimi** dersinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Murat bu derslerde boş zamanın çok olduğunu, bu nedenle ilgili çalışmaların bu derslerde yapılabileceğini ifade etmiştir. Murat gibi benzer görüşler dile getiren Aylin ise, “Mesela sportif etkinlikler. Çünkü sportif etkinliklerde şu an branş seçiyoruz. Mesela basketbol. Ama onun yerine daha çok çevreyle ilgilenilse, mesela bedende hem aktivite yapılacak hem de öğrencileri bilgilendirme yerine geçer diye düşünüyorum.” biçimindeki sözleriyle Beden Eğitimi dersinin çevresel vatandaşlık eğitiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Eray da öğretmenlerden ve diğer öğrencilerden farklı olarak, “(...) Birde Medya Okuryazarlığı var, gazeteye bakıyoruz. Bilincimizi sağlıyor aslında. Gazeteye nasıl bakmalıyız, nasıl okumalıyız. Gazeteyi açtığımız zaman zaten TEMA çevre bilinci bu şekilde şeyler var. Onları okuyarak bilinçlenebiliyoruz. (...)” biçimindeki sözleriyle **Medya Okuryazarlığı** dersinde gazetelerdeki güncel olayların tartışılması yoluyla çevresel sorunlarla ilgili konuları ele aldıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitiminde **en etkili dersin** hangisi olduğuna ilişkin ise farklı görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu (Murat, Aylin, Şule, Aslı, Bilge, Eray, Zeliha, İnci, Iraz) **Sosyal Bilgiler** dersinin çevresel vatandaşlık eğitiminde daha etkili olduğunu ve bu derste daha çok şey kazandıklarını belirtmiştir. Bu öğrencilerden biri olan Murat, “Çünkü sosyal bizi... Mesela Fen tek bir konu altından bizi şey yapıyor, daha ayrıntısına girmiyor. Ama sosyalde bize çevre şartları, çevre kirleniyor, mesela hava kirleniyor, toprak kirleniyor, hayvanlar yok oluyor...” biçimindeki sözleriyle çevre sorunları ve sonuçlarının Sosyal Bilgiler dersinde daha ayrıntılı verildiğini ifade etmiştir. Melis ise Sosyal Bilgiler dersinde sosyal insan

yetiştirme amacının bir parçası olarak çevresel duyarlılığın verildiğini ve çevresel duyarlılığın Fen ve Teknoloji dersinde daha az ele alındığını ifade etmiştir. Melis'in bu konudaki görüşü şöyledir:

Genelde Sosyal Bilgiler dersinde oluyor bu. Çünkü sosyal insanlar bunlara daha duyarlı oluyor. Adı üstünde Sosyal Bilgiler, sosyal çevremize duyarlı olarak şeyler öğreniyoruz Sosyal Bilgilerde. Tabi geçmişimizi, tarihimizi de öğreniyoruz ama bunun yanında genellikle çevreye duyarlı olmak Sosyal Bilgiler' de öğretiliyor bize. (...) Ya Fen ve Teknoloji' de Sosyal Bilgiler kadar... Yani şuan. Tabi lise ve üniversitede bilmiyorum ama şu an Fen ve Teknoloji' de daha az bahsediliyor çevreye duyarlı olmak Sosyal Bilgilere göre ve sosyal bilgiler deyince sosyal olmakla ilgili çevre aklına geliyor, sosyal olmakla ilgili.

Murat ve Melis'in çevresel vatandaşlıkla ilgili konuların Fen ve Teknoloji dersinde daha az ele alındığına yönelik görüşleri ile öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde çevresel vatandaşlık konularına daha ayrıntılı yer verildiği görüşü birbirleriyle örtüşmemektedir. Murat'ın öğrenim gördüğü okuldaki Sosyal Bilgiler (Demet) ile Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin (Oktay) konuya ilişkin görüşleri de göz önüne alınırsa Murat ve Melis'in yorumunun, öğretmenlerin bu konulara yönelik yaklaşımlarındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülebilir. Aynı okulda okuyan Aylin de bu konuda, *“Çünkü sosyal bilgiler, adından belli olduğu gibi sosyal hayatla ilgili, çevreyle ilgili bilgiler veriyor zaten. Bunun içinde çevre de giriyor, tarih de giriyor, coğrafya gibi derslerde giriyor. Yani bu konularda çevre kirliliğinde bilgiler yapılıyor.”* biçimindeki sözleriyle öğrenim gördüğü okulun, çevresel vatandaşlığı Sosyal Bilgiler'in iyi vatandaş, sosyal vatandaş yetiştirme kimliğiyle bağdaştıran ve çevresel vatandaşlığa yönelik pek çok etkinlik yapan Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşleriyle benzer fikirler sunmuştur. Bu durum öğretmenlerin yaklaşımının ve ilgisinin etkisini göstermektedir. Nitekim Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili olduğu yönünde görüş bildiren Aslı da Fen ve Teknoloji dersinde konuların daha çok olduğunu söylemiş fakat Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin duyarlılığını vurgulamış ve bu dersin daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Eray ve Şule de Sosyal Bilgiler dersinde daha fazla şey kazandıkları yönündeki görüşlerini öğretmenlerinin duyarlılığı ile açıklamışlardır. Bu durumun araştırmanın ileriki bulgularında bahsedileceği gibi Fen ve Teknoloji derslerinde çevre sorunları ve çevreyi korumaya yönelik konuların ikinci planda kalmasıyla ilgili olduğu da düşünülebilir.



Bazı öğrenciler ise (Feyza, Mert, Bilge, Ahmet, Okan, Berkay) çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak **Fen ve Teknoloji** dersinde daha çok şey kazandıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler bu durumu Fen ve Teknoloji dersinin içeriğinde daha yoğun olarak ilgili konuların yer alması (Mert, Okan, Berkay), bu derste ilgili konuların daha derinlemesine olarak ele alınması (Şule, Berkay) ve yine bu dersin bilimsel bilgilere dayalı, düşünmeye yönlendiren bir içeriğe sahip olması (Berkay) ile açıklanmıştır. Örneğin bu yönde görüş bildiren öğrencilerden Berkay, “*Bana kalırsa fen daha uygun. (...) Sözelden hani böyle çok düşündürebildiği için. (...) Fen ve teknoloji dersinde (daha çok öğrendim). Çünkü orada daha bilgili bir anlatım vardı. Orda daha bilinçli bir şekilde anlatım vardı. Oradaki anlatım bilimsel bir şekildeydi ve kanıtlanmış şeyler olduğu için daha çok etkiliydi.*” biçimindeki açıklamalarıyla çevreyle ilgili konular daha ayrıntılı ve derinlemesine ele alındığı ve bu konuların bilimsel yönünün verilmesi nedeniyle daha düşündürücü özellikler taşıdığı için Fen ve Teknoloji dersinin daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Şule ise, “*Aslında ikisi de var ama ikisi de farklı yönlerden. Sosyal bilgiler hepsini kapsıyor ama Fen ve Teknoloji derine iniyor.*” sözleriyle Fen ve Teknoloji dersinde içeriğin yapısına bağlı olarak ilgili konuların daha ayrıntılı ve derinlemesine ele alındığını belirtmiştir.

Öğrenciler hangi dersin çevresel vatandaşlık eğitiminde daha fazla rol oynadığına ilişkin olarak Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dışında farklı derslere yönelik görüşlerde dile getirmiştir. Örneğin **Türkçe** dersinin kendisine daha fazla katkıda bulunduğunu dile getiren öğrencilerden (Aylin, Bilge, Kaya) biri olan Kaya, Fen ve Teknoloji dersinde çevreye yönelik konuların daha fazla olduğunu fakat Türkçe dersinin kendine daha çok şey kazandırdığını ifade etmiştir. Genelde bu durumun nedenine ilişkin net bir fikre sahip olmayan öğrencilerin bu görüşleri kişisel ilgileri veya çevresel duyarlılığın Türkçe derslerinde okuma parçalarıyla verilmesinin etkili bir yöntem olmasıyla açıklanabilir.

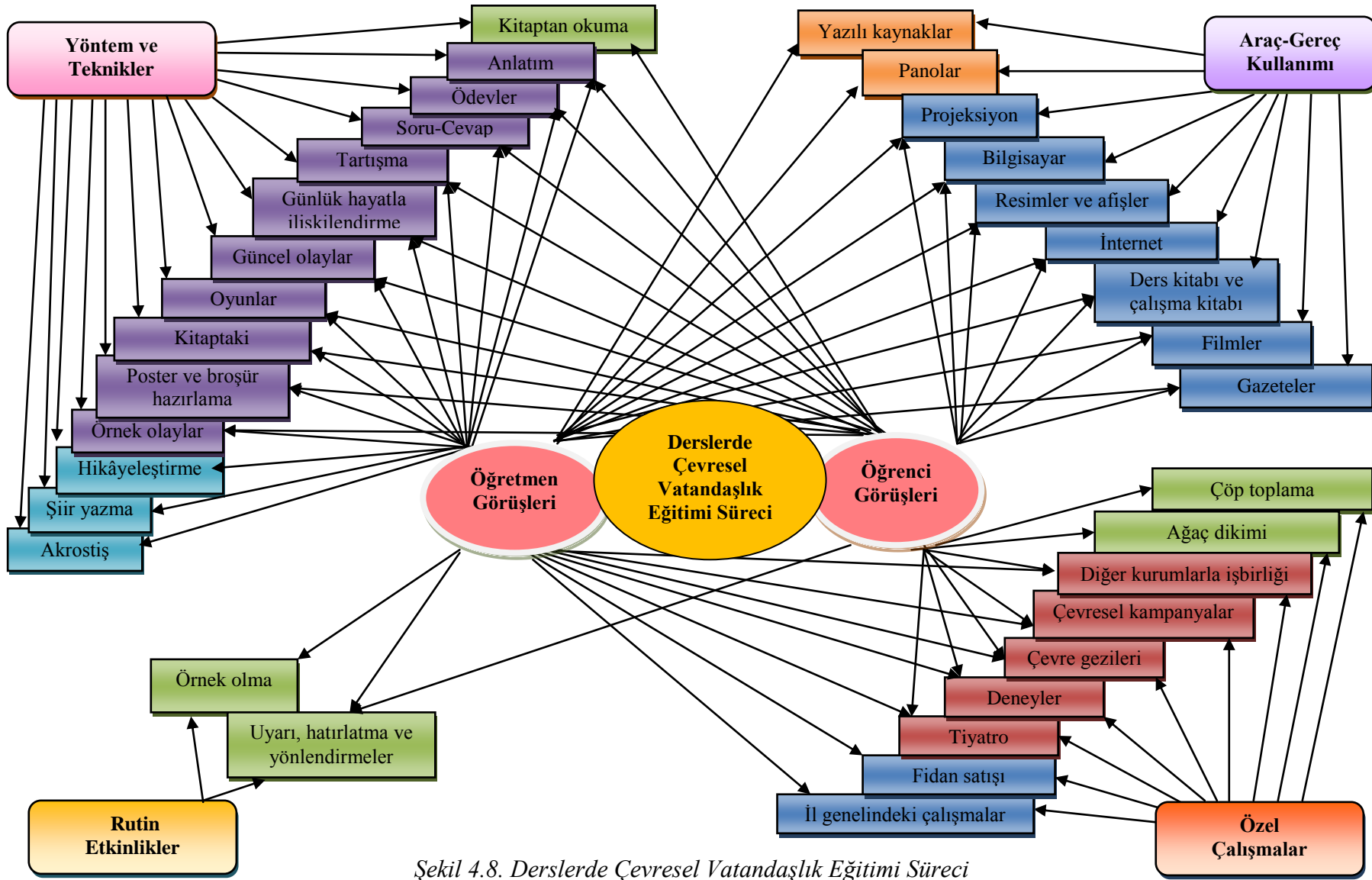
Bu görüşlerin yanı sıra Esra, “*Bir ve ikinci sınıfta olduğumuzda Hayat Bilgisi diye bir ders vardı. Orada zaten tasarruf ile ilgili bir sürü şey vardı. O dersten beri ben anlıyorum, biliyorum.*” sözleriyle en etkili dersin **Hayat Bilgisi** olduğunu ifade etmiştir. Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak **Rehberlik** dersinin etkili bir biçimde

kullanılabileceğini düşünen Bilge ise “Çünkü rehberlik dersinde davranışlarımızdan fazla, duygu ve düşüncelerimizden bahsediyoruz. Yani çevremiz etrafımızdan falan bahsettiğimiz için bu yüzden bence rehberlik dersi.” sözleriyle rehberlik dersinin bilgi ağırlıklı bir ders olmamasının katkısını vurgulamıştır. Ersin ise özellikle atıkların geri dönüşümü için yaptıkları eğlenceli uygulamalardan dolayı **Teknoloji ve Tasarım** dersinin daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan derslere ilişkin öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğunun çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan dersleri Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Türkçe dersi olarak sıraladığı belirlenmiştir. Çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan diğer dersler ise Teknoloji ve Tasarım ve türevi dersler, Resim, Rehberlik Matematik, Hayat Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Müzik, Medya Okuryazarlığı ve İngilizce olarak belirtilmiştir. Çevresel vatandaşlık eğitiminde en etkili dersin hangisi olduğuna ilişkin ise öğrenciler öğretmenlerden farklı olarak Sosyal Bilgiler dersini öne çıkarmıştır. Bu ders dışında öğrenciler tarafından en etkili olarak değerlendirilen diğer dersler öncelikle Fen ve Teknoloji, ardından Türkçe, Rehberlik ve Hayat Bilgisi dersleri olarak ifade edilmiştir.

#### **4.6. Derslerdeki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın altıncı alt amacı kapsamında Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinde çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin nasıl gerçekleştiğini belirlemek için öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin derslerde gerçekleşen çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri “Öğretmenlere Göre Derslerdeki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci” ve “Öğrencilere Göre Derslerdeki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci” biçiminde iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Derslerde gerçekleşen sürecin birbirinden çok farklı gerçekleşmediğinin belirlenmesi nedeniyle dersler ayrı değil birlikte ele alınmıştır. Oluşturulan alt temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Şekil 4.8’de verilmiştir.



Şekil 4.8. Derlerde Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci

#### 4.6.1. Öğretmenlere Göre Derslerdeki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci

Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik derslerdeki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde bu sürecin hem Sosyal Bilgiler hem de Fen ve Teknoloji derslerinde, *rutin etkinlikler, yöntem ve teknikler, özel çalışmalar ve araç-gereç kullanımı* olmak üzere beş tema altında geliştiği belirlenmiştir (Bkz. Şekil 4.8).

##### *Rutin Etkinlikler*

Öğretmen görüşlerine göre çevresel vatandaşlık eğitimi kapsamında her iki derste de öncelikli olarak bazı temel rutin etkinliklerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu rutin etkinlikler öğretmenler tarafından “uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeler” (Erhan, Yusuf, Zehra, Songül) ve “öğrencilere örnek olma “ (Erhan, Songül) olarak belirlenmiştir. Örneğin Songül Hanım kendisinden yola çıkarak örnek verdiği aşağıdaki sözleriyle derslerdeki bu rutin etkinlikleri açıklamıştır:

Ders içinde ne yapıyorum. Her sınıfa girdiğimde gereksiz yere lamba yanıyor önce onu söndürüyorum. Çünkü ihtiyaç yok, aydınlık içerisi lambalar gereksiz yere yanıyor. Bunun dışında öğrenci defterinden sayfayı kopartıyor, buruşturup direkt çöpe gidiyor onu çöpten aldırıyorum. Atık kâğıda atması için tekrar geri gönderiyorum. Sonra ders esnasında yere atmışsa çöpünü çantasının cebine koymasını söylüyorum.

Songül Hanım yukarıdaki sözleriyle sınıfa girdiği andan itibaren özellikle kaynakların tutumlu kullanımına yönelik davranışlarıyla öğrencilere örnek olduğunu, daha sonra öğrencilerin hatalı davranışlarını uyararak onları doğru davranışlara yönlendirdiğini ifade etmiştir.

##### *Yöntem ve teknikler*

Öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak derslerinde bazı öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve etkinliklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlar “anlatım”, (tüm öğretmenler), “soru-cevap” (tüm öğretmenler), “ödevler”(Ramazan, Gülten, Aziz, Şükriye, Ramazan, Zehra, Seyit, Gülten, Nimet, Ömür, Elif), “günlük hayatla ilişkilendirme” (Seval, Ömür, Demet, Aydın, Kerem), “tartışma” (Seval, Faruk,

Kerem, Seyit), “güncel olaylar” (Demet, Faruk, Aydın), “poster ve broşür hazırlama” (Nimet, Zehra, Demet), “dramatizasyon” (Gülten, Oktay), “oyunlar” (Gülten, Elif), “şiir yazma” (Gülten, Demet), “hikâyeleştirme” (Demet, Oktay), “örnek olaylar” (Yusuf), “slogan bulma” (Demet) ve “akrostiş çalışmaları” (Demet) biçimindedir.

Öğretmenler tarafından öncelikli olarak kullanılan yöntem ve teknik **anlatım** ve **soru-cevaptır**. Tüm öğretmenler derslerdeki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin ilgili konuların anlatımı ve soru-cevap yoluyla pekiştirilmesi çerçevesinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Örneğin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Cihan Bey, “*Sadece anlatım. Şimdi Sosyal bilgiler sınıfımız var. (...) projeksiyon aletleriyle işte yeşile dair, ağaca dair slaytlarımız vardı, onları göstermek dışında teorik olarak anlatım başka hiç bir şey yapmıyoruz.*” biçimindeki sözleriyle sadece anlatım yaptığını aktarmıştır. Çoğunlukla soru-cevap yöntemini kullandığını ifade eden Sosyal Bilgiler öğretmeni Faruk Bey ise soruların etkili kullanımına dikkat ettiğini, bu yolla öğrencilerin bilgiyi keşfetmesini sağlamaya çalıştığını aşağıdaki sözleriyle aktarmıştır:

Ben daha çok yani soruyu tersten soruyorum. Mesela şöyle soruyorum. Diyorum ki ‘bu okulun bütün...’ –dikkati çekmek için soruyorum tabii ki- ‘bu okulun bütün kantinin çöplerini bahçeye atarsak bir yıl boyunca, ne olur çocuklar’. Tabii onlar buradan yorum çıkarıyorlar. ‘İçinde gezemezdik, boğulurduk, bütün hastalıklar artardı’ falandı gibisinden. Daha çok sorularla. Karışmıyorum ben onların cevaplarına. Sadece soru soruyorum, onları yönlendiriyorum ama sonuçta sora sora sora sora esprili bir şekilde o zaman daha kalıcı oluyor. Yani bilgi yerine daha çok bilgiye ulaşma için sorular soruyorum, o kendisi zaten bir sonuca varıyor zaten. Direk bilgiyi aktarmıyorum.

Pek çok öğretmen derslerde çevresel vatandaşlığa yönelik önemli bir etkinlik olarak **ödevlerin** kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler proje ve performans ödevleri ile dönem ödevlerinde, çevre sorunlarını içeren konuları araştırma ödevleri olarak seçmeyi tercih ettiklerini veya öğrencilerin çevresel duyarlılıklarını uyandırmaya yönelik uygulamalı projeler verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Gülten Hanım verdiği proje ödevlerinin konularını özellikle çevreyle ilgili seçtiğini belirtmiştir. Ayrıca, “*Çocuğun bazı kavramları oturtabilmesi için küçük bir ekoloji yarat diyoruz, ekosistem yap gel diyorum. Göl ekosistemi, balık yap, kurbağa yap falan... İşte 3 boyutlu ne yaparsa ona bir şeyler yaptırmaya çalışıyorum. (...) Bazı ürünler ortaya çıkarmasını sağlayan ödevler.*” biçimindeki sözleriyle yaptırdığı uygulamalı ödevleri örneklemiştir.

Ramazan Bey öğrencilerin çevresel duyarlılıklarını geliştirmek için her öğrenciyi kendine ait bir saksı çiçeği yetiştirme sorumluluğu verdiğini belirtmiş, *“Kişisel kişisel, ben başka şeyleri de doğal olarak verebilirim yani. Kendimle ilgili ama aynı zamanda dersi de kapsıyor. Mademki kapsıyor neden o zaman ben bu konuyu seçmeyeyim. Bir sürü seçimler var ama o konuda var. Ben tercihim ondan yana kullanıyorum.”* sözleriyle verdiği ödevlerin dayanağını ifade etmiştir.

Songül Hanım performans ödevleri kapsamında öğrencileri çevresel kurumlara yönlendirdiğini ve daha sonra bu etkinlikler sonucunda öğrenilenlerin sınıfta paylaşıldığını aktarmıştır. Aziz Bey ise çevresel sorunlara yönelik n araştırmalara dayalı olarak proje ve performans ödevleri verdiğini ifade etmiştir. Songül Hanım ve Aziz Bey’in uygulamalarını aktardığı görüşleri şöyledir:

Mesela dediğim gibi çocukları TEMA vakfına gönderdim. TEMA vakfı neden kurulmuş, neden var, neler yapıyor, kuruluş amaçları, kuruluş felsefeleri neler, bunlarla ilgili görüşüp performans ödevi olarak verdim. Bunları gelip bize anlattılar. Belediyelerden atıkların nasıl değerlendirildiğine ilişkin bilgi almalarını istedim çocuklardan ve belediye yöneticileri olumlu karşılamaşlar çocukları hatta bir CD vermişler. İşte bu kadar atıktan sonra şöyle olur, benimde bilmediğim bir sürü şeyler çıktı ortaya çocuklarla bunu paylaştık. (Songül Hanım)

(...) Birde şey işte nasıl söyleyeyim. Bu enerji kaynaklarından daha iyi nasıl yararlanabiliriz. Eee işte petrolle, kömür enerjisinden değil işte bu- biz bunları da işliyoruz da bu yüzden anlatıyorum- rüzgâr enerjisinden, güneş enerjisinden nasıl faydalanabiliriz, özellikle dünyada -sizlerde takip ediyorsunuz da- güneş enerjisi kullanımı oldukça arttı, güneş enerjisi kullanımı oldukça arttı. Proje performans çalışması verdim geçen sene ben kendi dersimde verdim. Kaynaklarımız ve nasıl yararlanabiliriz biçimindeki... (Aziz Bey)

Seval ve Demet Hanım ile Aydın, Ömür ve Kerem Bey derslerde konuları anlatırken mutlaka **günlük hayatla ilişkilendirme** yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. Öğretmenler bu yolla öğrencilerin dikkatini çektiklerini ve daha kalıcı bir eğitim gerçekleştirebildiklerini ifade etmiştir. Örneğin Kerem Bey, *“Ben yakın çevremizden başlayarak... Ondan sonra yerlere çöp atılmaması gerektiğinden... Porsuk temizlenmesine rağmen çevreye duyarsız insanların eline geçen her şeyi porsuğa atarak onu kirlettiklerini. Biz bir şey yapmazsak veya herkes bir şey yapmazsa ileride ne olacak, çölde yaşamak zorunda kalacak gibi örnekler veriyoruz. Onlarda varsayımlarda bulunuyorlar, bu şekilde tartışma şeklinde.”* biçimindeki sözleriyle derslerde mümkün olduğunca günlük yaşamla ilişki kurarak konuları anlattığını aktarmıştır. Ayrıca Kerem Bey derslerde **tartışma** yönteminin kullanımını da vurgulamıştır. Kerem Bey gibi Seval

Hanım ile Faruk ve Seyit Bey de derslerde ilgili konuların tartışılması yoluyla çevresel vatandaşlık eğitimini gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (Demet, Faruk, Aydın) kullandığı bir etkinlik **güncel olaylardır**. Örneğin Faruk Bey, “*Mesela sosyal Bilgiler dersine girdiğiniz zaman ilk 10-15 dakikası Türkiye'nin gündemi nedir ne olmuştur gibi konulara harcadığımız için, yani çocuğun kafasındaki şeyi almak için. Televizyonda ne seyretti ne seyretmedi onu almak için bir giriş yapıyoruz*” biçiminde güncel olayları kullandığını belirtmiştir. Demet Hanım ise yapılan diğer çalışmalarını görüşmenin değişik aşamalarında aşağıdaki sözlerle dile getirmiştir:

Sınırlı da olsa kullanmaya çalışıyoruz. Ben de güncel olaylara yönelik tez hazırladığım için çevreyle ilişkisini kuruyorum. Özellikle öğrencilere çevre ile ilgili haberler getirin diyorum. Haber bültenleri oluşturduk. Bunları yapıyoruz. (...) Önce çevreyle ilgili çocukların dikkatini çekmeye çalışıyorum. Varsa bir haber haberle derse başlamaya çalışıyorum. Onun haricinde görsellik onlar için çok önemli. Bir hikâyeye oluşturuyorum hikayenin içinde onlar da varmış gibi içinde onların yaşamasını sağlamaya çalışıyorum. Bu çok hoşlarına gidiyor. Afişler, broşürler, sloganlar bulmak, değişik. Kendi yaratıcılıklarını kullandıkları için unutmuyorlar yaptıkları çalışmaları da. (...) Ben dersimde vermeye çalışıyorum çevre konularını. Bununla ilgili akrostiş çalışmaları yapıyoruz, şiir yazıyoruz. Ya da o anda aklıma gelen bir şarkı söylemeye çalışıyorum bu dikkat çekici oluyor.

Oktaç Bey ve Gülten Hanım derslerinde **dramatizasyon** uygulamaları yaptıklarını belirtmiştir. Örneğin aslında yoğun programından dolayı farklı uygulamalara vakit bulamadığını söyleyen Gülten Hanım, “*Konu yetiştiği zaman ben bir önceki okulunda bahçe olayı çok genişti dediğim gibi, çamlıktı. Biz dışarıda işte çocuğun birisi işte mesela toprağımlı anlatıyoruz, biri kum ve toprak oluyordu, onun şekline giriyorduk, boyuyorduk falan, biri killi toprak oluyordu konuşturuyorduk falan aramızda. Sahneliyorduk ve bunu dışarıda yapıyorduk hazirana, mayıs ayına denk geldiği için. O anlamda çok daha eğlenceli oluyordu çocuklara.*” biçimindeki sözleriyle konuları yetiştirebildiği zamanlarda yaptığı dramatizasyon çalışmalarını örneklendirmiştir.

Nimet, Demet ve Zehra Hanım, derslerde **poster ve broşür hazırlama** etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden biri olan Zehra Hanım yaptıkları etkinlikleri şu sözlerle açıklamıştır:

Etkinliklerimiz oluyor. Evet mesela ne yaptırıyoruz. Poster hazırlatabiliyoruz çevreye yönelik. Çevremizi kirleten durumlar ya da çevremizi nasıl temiz tutalım bunlarla alakalı poster çalışmalarımız var o üniteye zamanı gelince, yeri gelince zaten etkinlik çalışması

olarak kitaplarda yer alıyor. Onları poster şeklinde hazırlıyoruz. Çocuklar işte güzel şeyleri, kötü şeyleri ve örnek şeyleri içeren poster hazırlıyorlar kendilerinde.

Zehra Hanım bu çalışmayı ders kitaplarında yer alan bir etkinlik olduğu için yaptırdığını ifade etmiştir. Nitekim bazı öğretmenler de (Elif, Aslıhan) derslerde çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak **ders kitaplarında yer alan deney etkinlikleri** kullandıklarını ifade etmiştir.

Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak derslerde kullanılan diğer öğretim yöntem, teknik ve etkinlikleri ise, **oyunlar, şiir yazma, örnek olaylar, akrostiş ve slogan bulma** olarak sıralanmıştır.

### *Özel Çalışmalar*

Bazı öğretmenler derslerde çevresel vatandaşlık eğitimi kapsamında bazı özel uygulamalı çalışmalar yapmaktadır. İlgili öğretmenlerin söz ettikleri bu çalışmalar “diğer kurumlarla işbirliği” (Nimet, Kerem, Demet, Songül, Cihan), “çevresel kampanyalar” (Ramazan, Songül, Aydın), “çevre gezileri” (Erhan, Kerem), “fidan satışı” (Songül), “deneyler” (Oktay) ve “tiyatro” (Canan) biçimindedir.

Öğretmenler derslerde öncelikli olarak **diğer kurumlarla işbirliği** yaparak çevresel vatandaşlık eğitimini gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Başta TEMA ile olmak üzere, geri dönüşüm merkezleri ve Orman Müdürlüğü ile özellikle kaynak temin edilmesi ve öğrencilerin proje ödevleri kapsamında işbirliği yapılmaktadır. Bu öğretmenlerden Demet Hanım, “*Okulumuza genel olarak vakıflardan gelen olmadı. Ben Orman Müdürlüğü ile çalışma yaptım. Ormanlarla ilgili afiş broşürler almıştım. Onun haricinde CD almıştım TEMA vakfından. Bunlar yapıldı.*” biçimindeki sözleriyle okul genelinde işbirliğine yönelik bir çalışma yapılmış olmamasına rağmen kendisinin derslerdeki çalışmalar kapsamında TEMA vakfından materyal desteği aldığını ve çocukları Orman Müdürlüğü’ne yönlendiren bir çalışma yaptığını belirtmiştir.

Ramazan Bey, “*İşte atık maddelerin toplanması atık pillerin toplanması, damacana kapaklarının toplanması, atık kâğıtların toplanması şeklinde belediye alsın almasın.*”



*Her sene buna yönelik çalışmalarımız yapıyordu.”* sözleriyle çevresel duyarlılığa yönelik yaptıkları **çevresel kampanyaları** örneklendirmiştir. Ayrıca Ramazan Bey, *“Ben mesela kendi açımdan ben onu bir proje ödevi olarak verdim. Atık pilleri toplatıyordum, atık damacana kapaklarını toplatıyordum. Şu kadar getirene görevini yapmıştır şeklinde işaretleyeceğim şeklinde.”* biçimindeki sözlerinden de anlaşılabilir gibi çevresel kampanyaları proje ödevleri ile bütünleştirmiş, bir nevi öğrencilerin bu kampanyalara katılımını ders sorumlulukları çerçevesinde zorunlu hale getirmiştir. Aynı okulda çalışan Songül Hanım ise çevresel kampanyalara yönelik çalışmalarını aşağıdaki sözlerle aktarmıştı:

Sonra şey yaptım, atık piller, iki senedir atık pil toplatıyorum çocuklara, 6. Sınıflar arasında atık pil toplama yarışması şeklinde yaptık. Çocuklar bu işi gerçekten çok ciddiye aldılar. Ev ev kapı kapı dolaştılar, pilleri topladılar ve yarışma bitti süresi doldu dediğimde her sınıftan temsilci aldık ve tarttık onları üşenmeden. Hatta sayalım dedik baktık ki poşetler dolusu tek tek saymaya imkan yok işte tartarak karar verdik. Bunun karşılığında işte ödülümüz tiyatroya götürmek olacaktı. Tiyatroya götüreceğim birinci olan sınıfı demiştim. Özveriyle çalıştılar. Bunun dışında atık kağıtlar için özel ambalajlar konulmasını talep ettik belediyelerden. Onlar getirildi. Çocuklara ellerindeki kullanmadıkları kâğıtları, derste koparttıkları kâğıtları en azından oraya atmalarını istedik.

Canan Hanım ders kapsamında çocuklarla çevresel korumaya yönelik **tiyatro** oyunu hazırladıklarını belirtmiştir. Canan Hanım’ın bu çalışmasına yönelik açıklamaları aşağıdaki biçimdedir:

Valla, çevrenin ne kadar önemli olduğunu çocuklara anlatmaya çalışıyorum. Geçen sene bir çalışma yapmıştık. Tiyatro oyunu sergilediler mesela çevreyle ilgili. Çevreyi nasıl korumalıyız ya da nasıl zarar veriyoruz? Ya bir çocuğun onu bilmesi lazım aslında. Çevreye ben nasıl zarar veriyorum, neden zarar veriyorum? Niye yapıyorum bunu? Onu fark etmeleri gerekiyor. O şekilde tiyatro oyunları hazırlatmıştım onlara ben. Kendileri yazdılar senaryolarını, burada sergilediler. Bunlar daha çok etkili oldu.

Bu etkinlikler dışında bazı öğretmenler (Erhan, Kerem) **çevre gezileri** düzenlediklerini belirtmişlerdir. Genelde ders dışı çalışmalar kapsamında, okul genelinde yapılan özel çalışmalar içimde yapılan çevre gezileri, okullarında bu tür çalışmalara yer verilmeyen kimi öğretmenler tarafından kendi çabalarıyla yapılmaktadır. Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılan diğer çalışmalar ise **deneyler, fidan satışı ve il genelindeki çalışmalara katılım** olarak sıralanmıştır.

### *Araç-Gereç Kullanımı*

Öğretmenler çevresel sorunlara ve çevresel vatandaşlığa yönelik konuların anlatılmasında bazı araç ve gereçlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Çoğunlukla kullanılan araç ve gereçlerin “projeksiyon” (Orhan, Ergun, Serpil, Zahide, Gül, Sevil, Zafer), “bilgisayar” (Hakan, Ergun, Orhan, Kerim, Zafer, Zevil), “resimler ve afişler” (Hakan, Kerim, Ergun, Orhan, Fahri, Kıymet) ve “internet” (Orhan, Zahide, Fahri) olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenler tarafından kullanılan bu araç ve gereçlerin birbiriyle iç içe kullanıldığı anlaşılmıştır. Kullanılan diğer araç gereçler ise “ders kitabı ve çalışma kitabı” (Aslıhan), “gazete kupürleri” (Demet, Erhan), “panolar” (Erhan) ve “yazılı kaynaklar” (Erhan) olarak sıralanmıştır. Bu öğretmenlerden Fen ve Teknoloji öğretmeni Erhan Bey “*Şimdi teknik olarak çeşitli araçlarımız var. Bizim bunlardan bir tanesi görsel öğeler, yani projeksiyon, bilgisayarın kullanılması, çeşitli tabloların kullanılması, afişlerin, panoların kullanılması gibi. Bu noktada sözel materyallerimiz var, yazılı kaynaklarımız var.*” biçiminde sözleriyle derslerde kullanılan araç ve gereçleri özetlemiştir. Özellikle derste görsellerin kullanımına önem verdiğini ifade eden Erhan Bey, derslerinde, **projeksiyon, bilgisayar, resim ve afişler, panolar** ile **yazılı kaynakları** kullandığını vurgulamıştır.

Ramazan Bey, “*Mümkünse bilgisayar ortamında gösteriyorum. Çünkü bu tür şeyleri hiç görmemişse anlatmak çok zor. Diyelim ki, bir doğal afet, bir heyelan, bir aşırı yağışta meydana gelen ya da bir hortum, anlatamazsınız yani. Bunu ifade etmek ve yahut çizmek mümkün değil. Bu tür şeyleri, dünyadaki güzellikleri, başka ülkeleri, ormanın güzelliğini, ağaç güzelliğini varsa mümkünse bilgisayar ortamında.*” biçiminde aktardığı görüşlerinde derste görsel kullanımına önem verdiğini, bu yüzden bilgisayarı ve **interneti** etkin olarak kullandığını ifade etmiştir. Aslıhan Hanım ise, “*Hiç böyle bir etkinlik yapmadım doğrusunu söylemek gerekirse. İşte dediğim gibi kitapta bir etkinlik varsa o etkinliği yapıyorduk*” biçimindeki sözleriyle içerisindeki yazılı etkinliklerin yapılmasına dönük olarak **ders kitabını** ve **çalışma kitabını** kullandığını ifade etmiştir.

Öğretmenler bir derste gerçekleşen çevresel vatandaşlık eğitimi sürecini genelde yukarıda verilen rutin etkinlikler, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve araç gereçleri

bütünleştirerek kullanmaktadır. Örneğin Sosyal Bilgiler öğretmeni Aziz Bey ilgili konuların işlendiği bir dersinde gerçekleştirdiği çevresel vatandaşlık eğitimi sürecini aşağıdaki biçimde dile getirmiştir.

Yani burada konusuna göre de değişiyor ama şimdi genelde benim çok fazla düşündüğüm, tasarladığım ya da anlattığım şey, o konuyu önce okutarak, daha sonra, onun üzerindeki tartışmalar, yani çocukların o konudaki görüşlerini alıyorum. Yine filmler ya da resimler varsa onunla ilgili o filmleri ya da resimleri projeksiyondan göstererek, çarpıcı işte örnekler vererek, değişimi anlatarak, bunları yapıyoruz. Orada özellikle çocukların böyle bir kendi görüşlerini söylemesi bu konuyu bilinçlendirir. Kendi yaptıkları örnekleri soruyorum işte öğrencinin birisi, işte ekmeği nasıl değerlendiriyorsun dedim de ben işte kuru ekmekleri, eee keserek küçük parçalara bölerek onu da yemeklere katarak atmıyoruz şeklinde örnekler vermişlerdi. Yani öğrenciler kendi örneklerini verdiklerinde birde o özellikle görsel, çünkü çocuk için sosyal bilgiler dersi biraz soyut kalıyor, yani gözünde canlandırabilirsek o zaman daha çevrenin ne olduğunu canlandırabiliyor. İşte Amazonları anlatıyoruz, onu gözünde canlandırdınız mı bir resim gösterdiğiniz de. İşte tundra iklimi diyoruz, onun resmini gördüğünde... Savan iklimi diyoruz. Resmini gördüğünde bunları daha iyi gözünde canlanıyor. Görsel çok önemli.

Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerden derslerini teorik veya uygulamalar olarak değerlendirmeleri istenmiş ve öğretmenlerin çoğundan teorik yanıt alınmıştır. Sadece aynı okulda çalışan Ramazan Bey ve Songül Hanım derslerinin uygulamaya dönük olduğunu belirtmiştir. Ramazan Bey ilgili görüşlerini, *“Ben çevre ile ilgili konularda pratik. Teorik değil. Diyelim ki ben ona pil atığı toplattıracağım bunu yapmak zorunda sene boyunca ve bana teslim etmek zorunda. Ben sonuç istiyorum. Yani bana pil lazım, bana damacana kapağı lazım, bana meşe palamudu lazım. Tabi aradaki süreçlerle de ilgileniyoruz da. Mesela teorik olarak meşe palamudu böyle yetişir, bu kadar yılda bu kadar oksijen üretir, bu kadar yaşar. Hem bilmesini hem dikmesini hem ona bakmasını istiyorum.”* sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin çoğu derslerindeki çevresel vatandaşlık eğitimi yetersiz, diğer kısmı ise kısmen yeterli olarak değerlendirmiştir.

Derslerdeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde derslerde ilgili konuların öğretiminin anlatım, soru-cevap ve tartışma yöntemi, proje ve performans ödevleri ve ilgili konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi yoluyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca bu süreçte özellikle resim ve afişlerin, projeksiyonun ve bilgisayarın etkin olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

#### 4.6.2. Öğrencilere Göre Derslerde Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci

Öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik derslerdeki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde de öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak bu sürecin hem Sosyal Bilgiler hem de Fen ve Teknoloji derslerinde, *rutin etkinlikler, yöntem ve teknikler, özel çalışmalar ve araç-gereç kullanımı* olmak üzere beş tema altında geliştiği belirlenmiştir (Bkz. Şekil 4.8).

##### *Rutin Etkinlikler*

Öğrenci görüşlerine göre evresel vatandaşlık eğitimi kapsamında iki derste de öncelikli olarak bazı temel rutin etkinliklerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Çoğu öğrenci (Aylin, Bilge, Feyza, Mert, Aslı, Berkay, Özge, Zeliha, Ersin, Murat, Melis) hem Sosyal Bilgiler hem de Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin derslerde rutin olarak çevreyi korumaya yönelik **uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeler** yaptığını belirtmiştir. Örneğin Bilge, “*Yani neler yapmamız gerektiğinden derken işte enerji tasarrufu yapmamız gerektiğinden işte yerlere çöp atmamamız gerektiğinden.*” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji öğretmenin derslerde kedilerini çevreyi korumaya yönelik yapması gerekenlere yönlendirdiğini belirtmiştir.

##### *Yöntem ve Teknikler*

Öğretmenler dersleri bazı öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve etkinliklerini kullanarak yürütmektedir. Öğrenciler bu öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve etkinliklerini “anlatım” (Tüm öğrenciler), “proje ve performans ödevleri” (Bilge, Iraz, Şule, Kaya, Okan, Mert, Hakan, Ersin), “günlük yaşamla ilişkilendirme (Bilge, Kaya, Ahmet, Mert, Özge), “tartışma” (Berkay, Melis, Muhammet, Murat, Bilge), “soru-cevap” (Bilge, Mert, Melis), “güncel olaylar”(Berkay, İnci), “çalışma kitabındaki etkinlikler” (Şule, Berkay) ve “kitaptan okuma” (Melis) olarak belirtmişlerdir.

İlköğretim okullarında gerek Sosyal Bilgiler gerek Fen ve Teknoloji derslerinde çoğunlukla **anlatım** dayalı öğrenme öğretme sürecinin gerçekleştiği görülmektedir. Örneğin Bilge, “*Sosyal Bilgiler dersinde genelde anlatım var. Ya genelde ne bileyim*

*resim falan da getiriyor onları da gösteriyor.” biçimindeki sözleriyle bu süreci ifade etmiştir. Mert’in Fen ve Teknoloji dersine ilişkin “Hep çevreyle ilgili sorular soruyor. Yani böyle anlatıp konuyu geçmiyor. Onlarla sorular soruyor. Yıldız atıcam diyor. Bizde o soruları cevaplamak istiyoruz.” biçimindeki sözleri ise bu sürecin **soru-cevap** yöntemiyle desteklendiğini göstermiştir.*

Bazı öğrenciler de derslerde **proje ve performans ödevlerinin** yoğun olarak kullanıldığını ve genelde bu ödevlerin araştırma ve uygulamaya dönük olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Bilge, “...Proje ödevleri falan veriyor. Orada mesela bir naylonu yere attığımızda falan onun doğada ne kadar uzun yıllar süründüğünü görmek için, onun hakkında projeler, ödevler veriyor. (...) Onun maketini falan hazırlıyoruz. Mesela bir fanusun içine toprak onun üzerine naylon falan atıyoruz.” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji dersinde sadece konunun araştırılmasını içeren değil; aynı zamanda uygulamalı ve öğrenciyi aktif kılan proje ödevleri verildiğini ifade etmiştir. Feyza da, “Çevre sorunlarının en önemlileri hangileridir diye vermişti mesela. Ben su tasarrufunu seçmiştim. Anket falan hazırlamıştım. Onu bayağı beğenmişti. Ondan sonra şey, arkadaşlarım bu konu hakkında şey yapmışlardı, etkinlik. Herkese sorular sormuştum, neler yapılabilir, neler yapmalıyız diye.” biçimindeki sözleriyle bu uygulamalı proje ödevlerine örnek vermiştir.

Bilge, Kaya, Ahmet ve Mert, öğretmenlerin dersleri anlatırken çevreyle ilgili konuları **günlük yaşamla ilişkilendirme** yoluyla anlattığını ifade etmiştir. Örneğin Ahmet, “(X) hocamız bence Eskişehir’in en iyi Fen hocalarından biridir. Kendine has bir anlatım şekli vardır. İlk önce konuyu bize anlatır, bize anlattırır, biz o konuyu hazırlanırız anlatırız sonra kendisi tamamlar, ondan sonra konunun tamamlanması için genelde kendi hayatından örnekler vererek (...)” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji derslerinde genel olarak anlatım yönteminin kullanıldığını ancak ilgili yöntemi daha etkili kılmak için günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasına önem verildiğini belirtmiştir.

Öğretmenler gibi öğrenciler tarafından da Sosyal Bilgiler dersinde Fen ve Teknoloji derslerinden farklı olarak **güncel olayların** kullanıldığı belirtilmiştir. Örneğin İnci,

“Öncelikle bizden gazetede ki haberleri falan bulmamızı istiyor.” biçimindeki sözleriyle Berkay ise, “Sosyal bilgiler dersinde geçen sene görüyorduk, ders içinde güncel konulardan bahsediyorduk orda neler yapılabileceğinden bahsediyorduk. Etkinlikler vardı, etkinlikleri yapıyorduk. Yani sınıf içinde de anlatılıyordu böyle şeyler bize.” biçimindeki sözleriyle Sosyal Bilgiler dersinde çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak güncel olayların kullanımına önem verildiğini aktarmıştır.

Derslerdeki diğer etkinlikler ise **çalışma kitabındaki etkinliklerin** yapılması ve **ilgili konuların öğrencilere okutulması** olarak ifade edilmiştir.

### *Özel Çalışmalar*

Sınırlı sayıdaki öğrenci görüşüne dayalı olarak, belirlenen derslerde yapılan özel çalışmalar öğretmen görüşlerinde de dile getirildiği gibi okullarında uygulamalı etkinliklere yer verilmeyen öğretmenlerin bireysel çabaları sonucu yapılmaktadır. Öğrencilere göre bu çalışmalar “diğer kurumlarla işbirliği (Zeliha, Iraz, Hakan), “çevresel kampanyalar” (Eray), “deneyler” (Aylin), “çöp toplama” (Özge) ve “ağaç dikimi” (Zeliha) olarak belirtilmiştir.

**Diğer kurumlarla işbirliği** çalışmalarına vurgu yapan Zeliha ve Iraz derslerde öğretmenlerin özellikle öğrencileri çeşitli kurumlara yönlendirdiğini ifade etmiştir. Örneğin Zeliha, “Başka mesela bizi çeşitli şeylere yönlendiriyordu. Mesela Greenpeace’e, Yeşil Barış’a ama dedi bunun bazı gerçek olmayan web sistemleri de var dedi bunlara dikkat edin falan dedi.” biçimindeki sözleriyle Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin öğrencileri Greenpeace gibi çevre örgütlerine yönlendirdiğini ifade etmiştir.

Aylin, “Mesela öğretmenimiz bir bitki yetiştirmemiz gerektiğini söylüyor. İlkbahar aylarında, mesela pamuğa fasulye olur, işte çiçek tohumu olur ekmemizi istiyor ve daha sonra konuyu anlattıktan sonra bizim de konuyu anlatmamızı istiyor o bitkiyi göstererek.” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji dersindeki **deneylerin** kullanımını ifade etmiştir.

Koray derslerde yapılan özel çalışmalar kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmeninin başlattığı damacana kapağı toplama **kampanyasını** örnek vermiştir. Merve ise Sosyal Bilgiler dersinde ilgili konulara gelindiğinde dışarı çıkarak **çöp toplama** çalışması yaptıklarını belirtmiştir. Zeynep de yine Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenin okul çevresine **ağaç dikimini** içeren bir etkinlik düzenlediğini ifade etmiştir.

#### *Araç-Gereç Kullanımı*

Öğrenciler çevresel sorunlara ve çevresel vatandaşlığa yönelik konuların anlatılmasında öğretmenlerin bazı araç ve gereçlerden yararlandığını belirtmiştir. Kullanılan araç ve gereçler öğrenciler tarafından “resim ve afişler (Ahmet, Eray, Zeliha, İnci, Bilge, Kaya, Ersin, Özge, Hakan), “projeksiyon” (Ahmet, Eray, İnci, Hakan, Iraz, Kaya), “bilgisayar” (İnci, Eray, Hakan, Iraz), “filmler” (Ahmet, Okan), “ders kitabı ve çalışma kitabı” (Hakan, Ersin), “internet” (Iraz) ve “gazeteler” (İnci) olarak sıralanmıştır. Bu araç gereçler içerisinde özellikle resim ve afişler, projeksiyon, bilgisayar ve internetin birbiriyle iç içe kullanıldığı anlaşılmıştır.

Öğrenciler hem Sosyal Bilgiler hem de Fen ve Teknoloji derslerinde öğretmenlerin konu anlatımlarını özellikle **resim ve afişleri** içeren görsellerle desteklediğini ifade etmektedir. Örneğin Kaya Fen ve Teknoloji dersine ilişkin, “*Örneklerle bunları veriyor. Bazen projektörden resimli, görsel olarak aktarıyor.*” biçimindeki sözleriyle; Zeliha ise Sosyal Bilgiler dersine ilişkin “*Bunlar dersin içinde oluyordu dışında değil. Ondan sonra resimlerle anlatımlar gerçekleştiriyordu.*” biçimindeki sözleriyle görsellerin kullanımını örneklendirmiştir.

İnci, “*Anlatırken resimler buluyor çevre bilincimizi geliştirecek. Slayt... Bir projeksiyon var sınıfımızda, onlar da slayt gösterebiliyor.*” biçimindeki sözleriyle Sosyal Bilgiler derslerinde **projeksiyon, bilgisayar** ve bu kapsamda power point sunularının kullanıldığını belirtmiştir.

Ahmet “*(...) O bize genelde görsel eğitimi vermiştir. Bize belgesel seyrettirmişti. Çevreyle ilgili. Yani bu Greenpeace'in yaptığı böyle küçük filmler var. Hatta geçen*

*şeyle ilgili genetiği bozulan şeyler... Onunla ilgili bir filmleri vardı. O tür şeylerle.”* sözleriyle sosyal bilgiler öğretmeninin derslerde projeksiyon kullanarak öğrencilere **filmler** ve **belgeseller** izlettiğini belirtmiştir.

Öğrenciler öğretmenlerin derslerinde çevresel vatandaşlık eğitimi sürecini genelde yukarıda verilen rutin etkinlikler, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve araç gereç kullanımı bütünleştirerek gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bu bulgular çerçevesinde kalıcı bir eğitim verdiğine inandığı Fen ve Teknoloji öğretmeninin ilgili konulardaki ders işleme sürecini Aylin “(...) *İlk olarak konuyu anlatıyordu. Bize örnekler veriyor, siz ne düşünüyorsunuz diye bize fikirlerimizi soruyor, tartışma yapıyoruz. Ondan sonra bize anlattıklarında, bize sonuçlar çıkartıyor. Ondan sonra ne yapabiliriz, anladınız mı falan diye soruyor. Bazen günlük yaşantımızla bağdaştırıyor, neler yapabiliriz, ne yapıyoruz diye. Hani herkesin üzerine düşen görevler neler? Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? Bunun gibi sorular soruyor.”* biçiminde aktarmıştır. Eray ise etkili olduğuna inandığı sosyal bilgiler dersindeki öğrenme-öğretme sürecini şu biçimde aktarmıştır:

Sosyal öğretmeni de bu konuda çok ilgili. O da fark ettiriyor bize. Biz... Sosyal bilgilerde öyle bir konu vardı, bir ünitesi onunla ilgiliydi (...) Mesela projeksiyonlardan göstererek işliyoruz. Bazen görsellikler oluyor. Görerek de anlayabiliyorsun. Okuyorsun ama bir süre sonra unutuyorsun onu. Görüyorsun ne halde olduğunu görüyorsun resimlerle. (...) Bilgisayardan işliyor. Aklımıza kesinlikle sokmaya çalışıyor bize aşlamaya çalışıyor. Anlatıyor sonra bilgisayardan gösteriyor. O konuda etkinliklere falan katılın diyor. Etkinlikleri söylüyor bize. (...) Damacana kapaklarını falan o yaptı.

Derslerdeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler ile benzer görüşlerin ifade edildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda derslerde, özellikle öğrencilere çevresel sorumluluklara yönelik uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Ayrıca ders içinde ilgili konuların öğretiminin anlatım ve tartışma yöntemi, proje ve performans ödevleri ve ilgili konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi yoluyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu süreçte özellikle resim ve afişlerin, projeksiyonun ve bilgisayarın etkin olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.



#### 4.7. Öğretim Programlarında Çevresel Vatandaşlığın Yerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı amacı kapsamında öğretim programlarının çevresel vatandaşlık eğitimi açısından değerlendirilebilmesi için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerden kendi derslerinin öğretim programlarını çevresel vatandaşlık eğitimi açısından değerlendirmeleri ve özellikle 2005 öncesi programlarla karşılaştırmaları istenmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen değerlendirmeler iki öğretim programı (Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı) ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur

Çevresel vatandaşlık eğitimi açısından kendi derslerinin öğretim programına ilişkin Bu kapsamda öğretmenlerin çoğu önceki programlara göre 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında çevre duyarlılığının daha fazla ön planda olduğunu belirtmiştir (Esra, Oktay, Gülten, Esra, Nimet, Seval). Örneğin 2005 programına yönelik olumlu görüşler dile getiren Erhan Bey, 2005 programında önceki programa oranla çevre duyarlılığının daha ön planda olduğunu *“Bu konuda gerekli eğitim programlarının verildiğini düşünüyorum ben. Programın o yönde değiştiğini düşünüyorum 2003 yılında. Ön plana çıkarıldı. Çevre duyarlılığı ön plana çıkarıldı”* biçimindeki sözleriyle belirtmiştir.

Erhan Bey, *“Ama şimdi daha kapsamlı bir programda yer alıyor. Hem de kazanımları daha etkili tespit edilmiş. Kazanımları daha etkili tespit edilmiş öğrenci üzerinde. Şimdi fende, fende hemen hemen her ünitenin içerisine kazanım olarak yerleştirilmiş ama bir de çevreyle ilgili üniteler de var. (...) Orda daha yoğunlukla işleniyor ama dediğim gibi bazı temel davranışlar tutumlar her üniteye belli ölçülerde yer almaktadır. Çevre de bunlardan bir tanesi zaten.”* biçimindeki sözleriyle bu çerçevede kazanımların daha etkili olarak belirlendiğini ve her ünitenin içine yerleştirildiğini aktarmıştır. Ramazan Bey de 2005 programındaki çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik kazanımların varlığını desteklemiştir.

Erhan Bey ile Esra, Nimet, Zehra ve Seval Hanım’a göre ise içerik eski programa oranla artırılmış ve çevre eğitimine yönelik daha fazla konuya yer verilmiştir. Oktay ve

Ramazan Bey'in görüşlerine göre ise konuların yoğunluğuna göre herhangi bir fark yoktur. Nitekim bu öğretmenlerden biri olan ve programda çevresel vatandaşlığa yönelik kazanımların yer aldığını belirten Ramazan Bey, *“Yani aynı, değişen hiç bir şey olmadı sadece sarmal hale getirildi. Aynı konu 6, 7, 8’de veriliyor. (...) Yani aynı konu şimdi yayılmış durumda, eskiden bir kerede veriliyordu, şimdi yıllara bölünmüş durumda. Değişiklik yok yani. O zamanda verebilirdik aynı şeyi.”* biçimindeki sözleriyle 2005 programında önceki programa göre içerik açısından bir fark olmadığını, sadece bu konuların yıllara bölünerek sarmal hale getirildiğini belirtmiştir. Bu değişikliğin önemli bir katkı sağlamadığını düşünen Ramazan Bey programın çevresel vatandaşlık eğitimi açısından yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Serap Hanım ise bu sarmal yapının öğrencileri bıktırdığını ifade etmiştir.

İçerikle ilgili bu görüşlere ek olarak bazı öğretmenler daha spesifik belirlemeler yapmıştır. Örneğin Seval Hanım’a göre 7. sınıf programında çevresel konular diğer sınıflara oranla daha fazladır. Ancak ilgili konuların programın sonunda verildiğini ifade eden Gülten Hanım, 7. sınıf içeriğinin çok ağır olması nedeniyle bu konuların geri planda kaldığını ifade etmiştir. Serap Hanım ise benzer görüşleri 8. sınıf programı için söylemiştir.

Songül ve Oktay Bey ise programda önerilen yöntem ve tekniklerin çevresel vatandaşlık eğitiminin etkili olarak verilebilmesi için çok uygun olduğunu belirtmiştir. Örneğin içerik olarak bir değişimin olmadığını ifade eden Oktay Bey’in 2005 ve öncesi programlar arasındaki farka yönelik, *“Tabii ki var. Olumlu anlamda, yani bu program bence daha iyi. Konu yoğunluğundan ziyade işleme yöntemleri daha iyi. Çocuğun anlayabilmesi için daha iyi yani.”* biçimindeki sözleriyle yeni programda kullanılan etkinlik ile yöntem ve tekniklerin, çocuğun konuları daha iyi anlayabilmesini sağladığını belirtmiştir.

Fen ve Teknoloji dersi programına ilişkin görüşlerde olduğu gibi Sosyal bilgiler dersi programını değerlendiren öğretmenlerin görüşleri arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden Demet Hanım ve Kerem Bey programda çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik kazanımların yer aldığını ve yeterli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler programın içeriğinin ise genelde yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren Kerem ve Faruk Bey ile Songül Hanım ilgili konuların sınırlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca programın çevre eğitimine uygun olmadığını ifade eden ve eski programa göre önemli katkılar getirmediğini düşünen Canan Hanım programı, “(...) Konular aynı konular. (...) ama hafifletilmiş bir şekilde devam ediyor.” biçimindeki sözleriyle eleştirirken; Şükriye Hanım, “Çok fark var. Tabi eski program bence daha kapsamlı dolu bir programdı. Şimdi içi boşaltılmış, hiçbir şey yok yani. Ben doldurursam, işte siz doldurursanız... Yani çok şey yapamıyorum, yani sıcak bakmıyorum. Ben bu program üzerinden eski programı uyguluyorum.(...) Eski programda daha çok yer verilmişti çevre olaylarına burada yok maalesef. Öyle çok kısa kısa başlık halinde geçiyor. Biz içini dolduruyoruz.” biçimindeki sözleriyle daha önceki programın daha kapsamlı olduğunu ve yeni programın içinin boşaltıldığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak daha spesifik belirlemeler yapan Demet Hanım ilgili konuların sonda yer aldığını, bu yüzden konular yetiştirilemediği için ilgili konuların ihmal edildiğini vurgulamıştır. Songül Hanım’a göre ise 6. sınıf konuları yoğun ve öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu için uygulamalı çalışmalara vakit bulmak zorlaşmaktadır.

Fen ve Teknoloji dersi programını öğretim yaklaşımları açısından başarılı bulan öğretmenlere ek olarak daha fazla Sosyal Bilgiler öğretmeni (Demet, Aydın, Seyit, Aslıhan) Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında çevresel vatandaşlığın yerine ilişkin olumlu görüşler bildirmiştir. Bu öğretmenler 2005 programının çevresel vatandaşlık eğitimini destekleyen etkili yöntem ve tekniklerden oluştuğunu belirtmiştir. Örneğin programa ilişkin olumlu görüşlere sahip Aziz Bey, “Çevre eğitimi açısından (fark) var tabi. Yeni program özellikle öğrencileri tartışmaya ve görüşlerine itiyor. Mutlaka yeni programın daha etkili olduğunu düşünüyorum ben. Öteki programda biraz daha şeydi. Konuyu öğren gel o kadardı. Şimdi daha kendi görüşlerini de sunabiliyor öğrenciler.” sözleriyle 2005 programının daha etkili olduğunu, çünkü öğrenciyi tartışmaya ve düşünmeye yönlendirdiğini ifade etmiştir. Demet Hanım ise görüşlerini, “Yöntem ve tekniklere baktığımızda çevresel eğitime uygun diyebiliriz. Çünkü modellik yine ön

*planda burada. Güncel olaylardan örnekler verilmiş. Zaten program buna göre hazırlanmış” biçiminde aktarmıştır.*

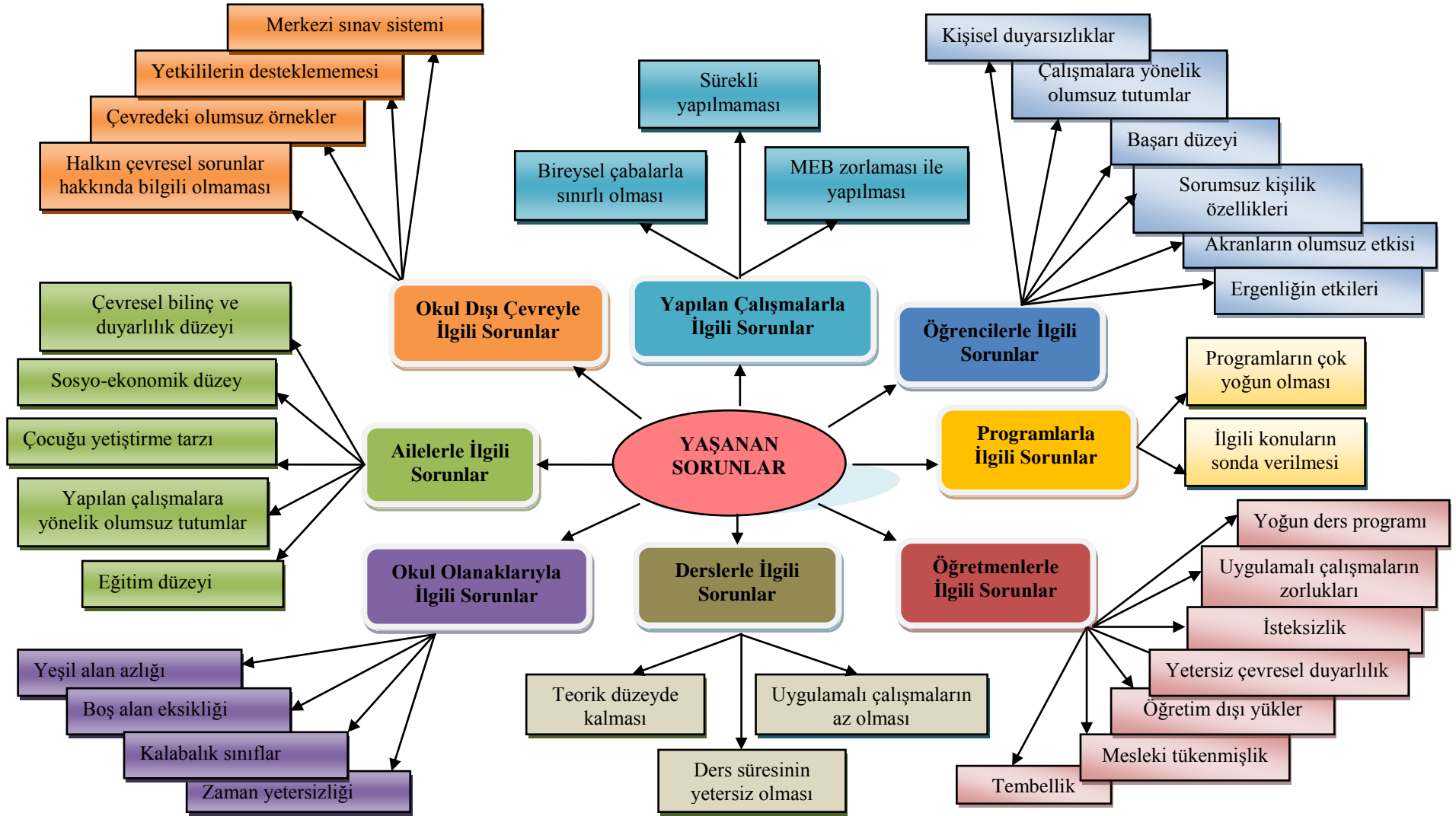
Öğretmenlerin öğretim programlarında çevresel vatandaşlık eğitiminin yerine ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, birbirinden farklı görüşlerin dile getirildiği söylenebilir. Bununla birlikte 2005 Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler programlarında çevreye yönelik duyarlılığın daha fazla öne çıkarıldığı vurgulanmıştır. Ancak programlara ilişkin çeşitli sorun ve eksiklikler de dile getirilmiştir.

#### **4.8. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Bulgular**

Araştırmanın sekizinci alt amacı kapsamında çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek için öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri “Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar” ve “Öğrencilere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar” biçiminde iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

##### **4.8.1. Öğretmenlere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar**

Öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunları, aileler, öğrenciler, öğretmenler, okul, çevre, program, dersler ve yapılan çalışmalar açısından ele almışlardır. Bu nedenle öğretmen görüşlerine göre çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlar; “ailelerle ilgili sorunlar”, “öğrencilerle ilgili sorunlar”, “öğretmenlerle ilgili sorunlar”, “okullarla ilgili sorunlar”, “okul dışı çevreyle ilgili sorunlar”, “derslerle ilgili sorunlar”, “programlarla ilgili sorunlar” ve “çalışmaların yapısıyla ilgili sorunlar” olmak üzere sekiz alt tema altında ele alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen alt temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Şekil 4.9’da verilmiştir.



Şekil 4.9. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ailelerden kaynaklı nedenlerle çevresel vatandaşlık eğitiminde sorunlar yaşandığını dile getiren öğretmenlerin çoğunluğu (Gülten, Aslıhan, Faruk, Aziz, Seyit, Kerem, Ömür, Şükriye) **ailelerin çevresel bilinç ve duyarlılık düzeylerinin** önemli olduğunu ve yeterli çevresel bilinç ve duyarlılığa sahip olmayan ailelerin varlığının çocukların iyi birer çevresel vatandaş olarak yetiştirilmesini engellediği görüşündedir. Bu yönde görüş bildiren Gülten Hanım, “*Aile bilinçli olması gerekir. Yani evde bunu sindirememiş, oturmamış bir aileye, bunu ailenin çocuğuna aşılama çok zordur.*” biçimindeki sözleriyle; Faruk Bey “*Temel sorunlar; bir, ailenin duyarsızlığı olabilir. Yani aileler bu konuda çocuklarını bilinçlendiriyor mu?(...)*” biçimindeki sözleriyle ailelerin çevresel duyarlılık ve bilinçlerinin çocuklara yansımalarını ifade etmektedir.

Yine pek çok öğretmen (Aziz, Cihan, Gülten, Demet, Aydın, Şükriye, Ömür, Seyit), **ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin** düşük olmasının çeşitli açılardan öğrencilerin çevresel vatandaş olarak eğitilmesini olumsuz etkilediği görüşündedir. Bu konuda Demet Hanım “*Okulumuzun çevre şartları belli, gelir seviyesi belli olduğu için çok fazla da diğer konulara yönlendirmiyorum açıkçası. Maddi imkânlarından dolayı çok etkili olmuyor bu.*” biçimindeki sözleriyle ailelerinin ekonomik gelirlerinin düşük olması nedeniyle maddi külfeti olan çalışmalara öğrencilerini yönlendiremediğini vurgulamıştır. Benzer görüşlere sahip Aziz Bey’de üst sosyo-ekonomik düzeyde bir okulda çalıştığı için istedikleri çevre gezilerini düzenleyebildiklerini ancak Türkiye’deki pek çok okulda planlanan çevre gezilerinin ailelerin maddi imkânsızlıkları nedeniyle yeterli öğrenci sayısına ulaşamadıkları için yapılamadığını aşağıdaki sözlerle aktarmıştır:

Şöyle gezi düzenlemek bizim okulda çok kolay, Türkiye genelinde oldukça zor. Maddi bakımdan öğrenciler oldukça yetersiz oldukları için. Eski okulumda 6 sene kaldım bir defa gezi düzenlenebildi, o da Ankara gezisi. Burada şimdiki okulumda çok fazla gezi düzenleyebiliyorum. Maddi imkânlar çok fazla yeterli. Ama çevre okullarda öğrenci toplanamıyor, öğrenci sayısını bulamıyor. O büyük engel. Yoksa öğretmenler, gezi kulübününün yapması gerekiyor bunları.

Gülten Hanım ise “*(...) Evet zaten genellikle sosyal düzeyi. Yani sosyal anlamda vasat olan ailelerin bilinci de az oluyor. Tabi ki istisnalar çıkıyor ama sosyo-ekonomik anlamda hani sosyal problemler var. Ekonomik problemleri var. Diğer şeylere doğal olarak yönelemiyorlar. Yanındaki çocuğu bile takip edemiyor.*” biçimindeki sözleriyle

sosyo-ekonomik seviyesi düşük ailelerin bu konularda duyarsız olduğunu, maddi kaygıların bu konulara yönelik ilgilerinin az olmasına neden olduğunu belirtmiştir. Benzer görüşlere sahip Cihan Bey de ailelerin öncelikli olarak geçimlerini sağlamakla ilgilendiğini, bu yüzden çevresel sorunların sonuçlarına ilişkin yapılması gerekenlerin geri planda kaldığını ifade etmiştir. Dolayısıyla insanların ilgilerini farklı konulara çekmek için öncelikle ekonomik olarak doyuma ulaşmalarını sağlamış olmak gerektiğini ifade eden görüşlerini şu sözlerle aktarmıştır:

(...) Biliyorsunuz sanat, insanların böyle geçim sıkıntısını düşünmedikleri rahat yaşadıkları yerlerde ortaya çıkar. Bu tür çok farkında olmadığımız değerlerde öncelikle geçim sıkıntısının olmadığı insanların rahat yaşayıp nasıl hayatımı güzelleştirebilirim dediği ortamda olur. Mesela bizim Yeşiltepe gibi bir yerde böyle bir eğitim mümkün değil. Çünkü insanlar karı koca çalışmaya gayret eden, karı koca asgari ücret veya hemen üstünde bir rakam alan, büyüttüğü çocuğuna en iyi eğitimi vermeye çalışan, öncelikle maddi olarak doymamış insanların bulunduğu bir çevre. Bu duruma göre söylemem gerekirse halkın bu aşamada eğitilmesi imkânsıza yakındır yani. İçinden gelmesi lazım. (...) Maddi doyum olması lazım.

**Ailelerin çocuklarını yetiştirme tarzlarının** da öğrencilerin eğitilmesinde bir engel olduğunu ifade eden öğretmenler (Gülten, Seval, Ali) ise özellikle öğrencilerin günümüzde aileleri tarafından aşırı şekilde şımartıldığını ve sorumsuz yetiştirildiğini, bu nedenle öğrencilerin sorumluluk bilincinin gelişmediğini ve yapılan çalışmalara da ilgisiz kaldıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri olan Seval Hanım, “... *daha duyarsız ve daha tembel çocuklarımız şimdi Her şeyi evde anneler yapıyor, her şeyi. Anne yatağının toplanması eşyalarının dağınıklığının toplanması her şeyi anne yaptığı için (...)*” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler (Aslıhan, Serap, Kerem, Canan, Ramazan) kimi ailelerin okulda yapılan çevresel vatandaşlık bilinci kazandırmaya yönelik uygulamalara karşı **olumsuz tutumlar** sergilediklerini ifade etmiştir. Örneğin Serap Hanım ailelerin bu tür çalışmaları gereksiz ve boş uğraş olarak gördüğünü söylemektedir. Serap Hanım’ın çalıştığı okul, sosyo-ekonomik düzeyi ve ulusal sınavlardaki başarı düzeyi yüksek bir okuldur. Dolayısıyla Serap Hanım’ın da ifade ettiği gibi velilerin öğretmenlerden beklentileri daha çok sınav odaklı olup, bu tür çalışmaları gereksiz görme eğilimleri bulunmaktadır. Nitekim ikisi de sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir okulda çalışan Canan Hanım ve Ramazan Bey de velilerin akademik başarıyı daha çok önemsediklerini

ve genelde bu tür çalışmalarını desteklemediklerini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden Canan Hanım bu durumu şu sözlerle aktarmıştır:

Kenar mahalle okullarından görürsün bak bunu. Merkez okullarında çok fazla göremezsin. Ben Yüzüncü Yıl'da da çalıştım. Orada çok büyük atılımlar yapılmıştı. O sokaklar boyanmıştı, temizlenmişti. Mahalleli de katılmıştı buna. Öyle çalışmalar yapılmıştı ama burada daha çok akademik başarıya önem veriliyor. Veliler de okul idaresi de...

Bir eko-okulda çalışan Kerem Bey'de birçok çalışma yaptıklarını fakat ailelerin çocuklarının bu çalışmalara katılmaları için izin vermediğini belirtmiştir. Ailelerin tepkisiyle karşılaşan ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okulda çalışan Aslıhan Hanım ise velilerden gelen farklı yönde bir olumsuz tepkiyi başından geçen şu olayla aktarmıştır:

Ya mesela başımdan geçen bir olayı anlatayım size. Bu çok nahoş bir duruma sebep olduğunu gösterdi. İşte çocukların çevre bilincini kazandırabilmek adına, işte okul bahçesinde nöbetçi olduğum zamanlarda, işte yerdeki çöpleri... Hani bende örnek olmak kaydıyla bir tane yerden çöp alıyordum ve çöp kutusuna atıyorduk. Çocuklara bu bilinci kazandırmak adına işte şey yapıyorduk. Yavrum diyorduk, yerde gördüğünüz çöpü çöpe atın. Ama birtakım velilerden işte bizim çocuklarımız şey mi, -ne derler- bu okulda hizmetli mi ya da bu okulun hizmetlisi ne görev yapar diye şikâyetler oluyordu. Hatta bunu şey olarak adlandırdılar. Askeriyedeki mıntıka temizliği gibi. Bu nasıl bir iştir yani. Orada bir engellemeyle karşılaştık anlatabildim mi. Veli bunu, yani çocuğun çevre bilincini kazandırmak adına gerçekleştirdiğimizi zannetmedi, farklı bir işlem yaptırıyormuş gibi... O boyutu kestik mesela. Öyle bir çalışma yapmayı kestik.

Gülten Hanım ise ailelerden kaynaklı sorunlar çerçevesinde ailelerin **eğitim düzeyini** vurgulamıştır. Gülten Hanım, “(...) *İlkokul, ortaokul mezunu insanlar bu konulara fazla düşmüyor. İşte derste görmüş, kulağına az da olsa bir şeyler takılmış insanlar az da olsa meyilli. O yüzden ne bileyim, bu, işte eğitim seviyesi çok önemli bence. Aşağıdaki insanlara hitap etmek zor yani. (...)*” biçimindeki sözleriyle ailelerin eğitim seviyesinin düşük olmasının hem onları çevreye karşı eğitmeyi zorlaştırdığını, hem de onların çocuklarını eğitmesi açısından yetersiz olmalarına neden olduğunu vurgulamıştır.

### *Öğrencilerle İlgili Sorunlar*

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler (Serap, Kerem, Gülten, Şükriye, Aslıhan, Faruk, Seval), “kişisel duyarsızlıklar” (Faruk, Zehra, Demet, Elif), “yapılan çalışmalar yönelik olumsuz tutumlar” (Serap, Kerem), “başarı düzeyi” (Gülten, Şükriye), “ergenliğin



etkileri” (Aslıhan), ve “sorumlu kişilik özellikleri” (Seval) gibi öğrencilerden kaynaklı sorunları vurgulamıştır.

Öğretmenler öğrencilerle ilgili sorunların başında nedenini herhangi bir sebebe bağlamaksızın **kişisel duyarsızlıkları** dile getirmiş ve kısaca öğrencilerin duyarsız olmasından kaynaklı olarak bu tür çalışmalara ilgi ve katılım göstermediklerini ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler tarafından vurgulan **yapılan çalışmalara yönelik olumsuz tutumlar** ile ilişkili olarak, öğrencilerin sınav sistemine dayalı düşündükleri ve özellikle sınav başarısı yüksek olan okullarda öğrencilerin bu tür çalışmalara ilgi göstermediği belirtilmiştir. Bu yönde görüş bildiren ve sınav başarı seviyesi yüksek öğrencilerin bulunduğu üst-sosyo ekonomik düzey bir okulda çalışan Serap Hanım en olumsuz görüşleri dile getirmiştir. Serap Hanım’a göre yapılan çalışmalar oldukça yetersizdir. Ancak çalışmalar yapılsa bile öğrencilerin derslerden beklentileri sınava hazırlık yönünde olmaktadır. Bu noktada ailelerin yönlendirmesiyle de öğrenciler ek çalışmalarla karşılaştıklarında test çözme talebinde bulunmaktadırlar. Serap Hanım’ın görüşünün farklı aşamalarında dile getirdiği, *“Sadece akıllarının fikirlerinin SBS olduğuna dayandırıyorum. Sadece ders için düşünüyorlar. Mesela onu oradan al çocuğum. Yok ben ders çalışacağım diyor. (...) Evet, gerçekten bıkmışlar. Yani bize ne gibi düşünüyorlar. Sadece sınav için gerekli bilgileri (istiyorlar)...”* biçimindeki sözleriyle öğrencilerin merkezi sınav sistemi odaklı bu bakış açılarını dile getirmiştir. Serap Hanımın daha önce verilen ailelerin merkezi sınav sistemi odaklı bakış açılarından kaynaklanan olumsuz tepkilerine ilişkin görüşlerinin olduğu da dikkate alındığında sınav başarısı yüksek üst sosyo-ekonomik düzey okullarda yapılan çalışmalara yönelik olumsuz bakış açısının temel kaynağının merkezi sınav sistemi ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Aynı yönde görüş bildiren Gülten ve Şükriye Hanım **öğrencilerin başarı düzeyinin** yüksek veya düşük olmasının çalışmaların katkısını etkilediğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden Gülten Hanım, *“ Başarılı öğrenciler, kişilikleri oturmuş öğrenciler oluyor. İşte ona bir şeyleri adapte etmek, aşlamak kolay oluyor.”* biçimindeki

sözleriyle başarılı öğrencilere çevresel duyarlılık kazandırmanın daha kolay olduğunu vurgulamıştır. Şükriye Hanım'ın “*Tabi tabi kesinlikle öyle çok başarılı öğrenciler, çok daha duyarlılar. Daha ilgililer, daha bilinçli.*” biçimindeki sözlerinden de anlaşılacağı gibi bazı öğretmenler başarılı öğrencilerin yapılan çalışmalara daha fazla ilgili olduklarını düşünmektedir.

Öğrencilerle ilgili bu sorunlara ek olarak Canan Hanım öğrencilerin ikinci kademedeki ergenlik dönemine girdiğini ve **ergenlik sorunlarının** etkisiyle toplumsal sorunlar olarak adlandırdığı çevresel sorunlarla ilgili çalışmalara ilgi göstermediğini vurgulamıştır. Şükriye Hanım ise **öğrencilerin sorumsuz kişilik özelliklerine** sahip olduğunu, bu yüzden istenilen çalışmaların yapılamadığını ifade etmiştir.

### *Öğretmenlerle İlgili Sorunlar*

Öğretmenlerle ilgili sorunları dile getiren bazı öğretmenler (Zehra, Gülten, Zehra, Canan, Songül) öncelikle çok **yoğun ders programına** sahip olduklarını ve bu nedenle uygulamalar için yeterli zamana sahip olmadıklarını ve genelde programı yetiştirme kaygısı içine düştüklerini belirtmektedir. Bunlarla birlikte yapılan uygulamalı çalışmalar öğretmenler için, geniş zaman ihtiyacı, çok emek gerektirmesi, öğrencilerin sorumluluğunun öğretmenin üzerinde olması, bürokratik işlemler ile planlama ve uygulamadaki zorluklar nedeniyle **istenmedik külfetler** oluşturmaktadır (Gülten, Aslıhan, Zehra, Aydın). Ayrıca öğretmenlerin yapılan çalışmalara katılmaya yönelik **isteksizlikleri** (Aslıhan, Kerem, Erhan), evrak işi gibi **öğretim dışı yüklerinin** fazlalığı (Aslıhan) ve **mesleki tükenmişlik** vurgulanmıştır. Zehra ve Aslıhan Hanım aşağıda verilen ilgili açıklamaları ile öğretmenlerden kaynaklanan bu sorunları özetlemiştir:

Temel sorunlar çocukların çevre eğitiminde yetersiz zaman, yoğun ders programı, alınması gereken bazı izinler. İşte engeller çıkıyor bazen karşımıza. Tabi bunları da göze alarak yapmak istemiyoruz. Bu bir ağaçlandırma çalışması o kadar çok 8 senedir yapmak istedim ki, büyük çapta bir şeylere kalkışabilmek. Her seferinde hani göze alamadım. Yapılması gereken çok şey vardı, kaldı. Öyle söyleyeyim ben size. (Zehra Hanım)

Bir de şey var öğretmen arkadaşlarımda. Böyle yeterince istek yok. (...) Kendilerince mutlaka onlar da haklılar. Bizim böyle çok fazla... Milli eğitimin içinde, hani evrakımız, çok fazla olduğu için insanlar... Hatta bu tür çalışmalara katılmayı bırak, şey olarak bile... Mesela biz sene başı toplantısı yaparız. Sene başı toplantıların da aman ben girmeyeyim eko çalışmasına, işte falanca girsin. Hatta olaylar şeye dökülüyor. Artık belli bir dönemden

sonra kura çekiliyor. Yani kura çekimiyle insanlar zorunlu olarak bu tür çalışmalara katılıyorlar. Bizim okulumuzda böyle oluyor bildiğim kadarıyla. Yani insanlar isteyerek, gönüllü olarak bu çalışmaların içine girmediler. Zorunlu olarak bu çalışmaların içine girdiler. Hatta (X) hocam yanımda şuan. Bu okul da bu çalışmayı sürdürüyor ve kadıncağız feryat figan sene başında tepkilerini dile getirdi. Tek başıma ben bu işi yürütemiyorum, yanıma birkaç arkadaş daha istiyorum. Ama insanlar bunu bir şey olarak, zorunluluk, ek bir külfet getirecek bu bana gibi değerlendirdiklerinden girmek istemiyorlar bu tür çalışmalara. (Aslıhan Hanım)

Öğretmenlerle ilgili bu sorunlara ek olarak Faruk ve Kerem Bey öğretmenlerin zaten kendilerinin **yetersiz çevresel bilinç ve duyarlılıklarından** dolayı çevresel **duyarlılığa sahip olmadığı** yönünde görüşler dile getirmiştir. Örneğin Kerem Bey'e göre öğrencilere çevresel vatandaşlık bilincinin kazandırılmasında aile ve öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak pek çok öğretmen öğrencileri bu yönde yönlendirmeyi isteyecek çevresel duyarlılığa sahip değildir. Erhan Bey ise kendilerine yönelik bir özeleştiri yapmış ve *"İşin gerçeği bu yani. Biraz tembellik yapıyoruz biz."* biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik uygulamalı çalışmaların neden yapılmadığını açıklamıştır.

#### *Okul Olanaklarıyla İlgili Sorunlar*

Okulların olanaklarıyla ilgili sorunlar incelendiğinde öğretmenler tarafından öncelikle okulların çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik fiziksel yetersizliklerinin dile getirildiği görülmektedir. Bazı öğretmenler (Ömür, Ramazan, Ali), mevcut okulların binalardan ibaret olduğunu ve öğrencilere çevresel duyarlılık kazandırmaya yönelik gereken **yeşil alanlarının azlığı** ve etkinlik yapılırken kullanılacak veya yapılan etkinlik ürünlerini sergileyecek **boş alan eksikliği** nedenleriyle başarılı çalışmalar yapmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Bu öğretmenler özellikle çevresel vatandaşlık eğitiminde yeşil alanların önemine vurgu yapmakta ancak okullarda bahçelere çok az alan ayrıldığını veya hiç bahçe oluşturulmadığını vurgulamaktadır. Bu konuda ortak görüşlere sahip Ramazan Bey ve Aziz Bey'in aşağıda verilen görüşleri okulların çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik bu fiziksel yetersizliklerini açıklamaktadır.

Yani bu tip yerlerde bilmiyorum da mesela eskiden tarım dersleri falan vardı, kaldırıldı, seçmeli hale getirildi. İş eğitimi dersler... Uygulama bahçeleri falan oluşturuldu. Bitki yetiştiriciliği, hayvan yetiştiriciliği. Bunlar daha çok köye dönüktü. Köy hayatına yönelikti. Buralarda falan bunu uygulamak olanaklı değil. Boş sınıf yani yok. En ufak boş alan dahi yok. Yapabileceğimiz, çalışmalarımız gösterebileceğimiz, sergileyebileceğimiz bir yer yok. Bahçe alanları sadece oyun amaçlı olarak düzenlenmiş. Bir insanın bir ağacın altında

oturma isteği düşünülmemiş. Yeşil alanda bulunma isteği düşünülmemiş okullarda veya en azından bu okulda (Ramazan Bey).

(...) Okulun bulunduğu işte mahalle, muhit olarak çevre konusunda pek bir yeterlik yok yani. Asfalt ve binalarla çevrili bir okul. Yani okulun idaresinin, öğrencilerin, benim yapabileceğim pekte bir şey yok. Zaten okul içerisinde toprak alan yok. (...) Çevreyle ilgili şartlarda okullar çok yeterli değil. Benim bildiğim okullarda, özellikle kenar mahalle okullarında fiziki şartlar da daha iyi, şey olarak, çevre olarak. Bahçe olarak kenar mahalledeki okulların bahçeleri daha iyi. (X) ilköğretimden bahsettik. Orda bahçesi de var. Bir kısmı orasının asfalt, bir kısmı toprak. Başka okullar da gördüm ben yine, toprak alanlar var. Yani toprak alanların çok olduğu yerleri biliyorum. Bizim çocukluğumuz, kendi okuduğum okulda yeşil alan çok fazlaydı. Hep çam ağaçları, yine benim bildiğim Namık kemal ilköğretim bu konuda en iyi okullardan birisidir. İçerisi tamamen toprak, bahçe ve çam ağaçları...(Aziz Bey)

Ayrıca öğretmenler tarafından **kalabalık sınıflar** (Seval) ve okuldaki uygulamaları gerçekleştirebilmek için gereken **geniş zaman ihtiyacı** da (Gülten, Zehra) okullarla ilgili sorunlar arasında belirtilmiştir. Bu sorunlarla ilgili olarak Seval Hanım, “*Şimdi etkinliklerin hepsini yapmak biraz zor. Neden zor, çünkü sınıflar kalabalık*”, biçimindeki sözleriyle, Gülten Hanım ise “*İmkândan kasıt, işte proje ya da tiyatro... İşte bu tarz şeyleri yapmak içinde zamana ihtiyaç.*” biçimindeki sözleriyle ilgili sorunları açıklamıştır.

### *Programlarla İlgili Sorunlar*

Öğretmenlerin görüşlerine göre çevresel vatandaşlık eğitiminde başarısız olunmasının bir diğer nedenini program kaynaklı sorunlar oluşturmaktadır. Buna yönelik olarak öğretmenler tarafından, “programların çok yoğun olması” (Faruk, Seyit, Seval) ve “ilgili konuların programın sonunda verilmesi” (Dilek, Gülten, Yusuf, Serap) temel sorunlar olarak belirlenmiştir.

Öğretmenler bu sorunlar içinde öncelikle **programların çok yoğun olmasını** dile getirmiştir. Daha önce öğretmenler tarafından vurgulanan zaman yetersizliği ve program yetiştirme kaygısıyla paralel ve birbirini destekler nitelikte ele alınabilecek bu bulguya göre öğretmenler zaten programın çok yüklü olduğunu, bu programı yetiştirmekte zorlandıklarını ve bunun sonucu olarak programı yetiştirme kaygısıyla çevresel vatandaşlık eğitiminde gereken uygulamalı çalışmalara yer veremediklerini aktarmışlardır.

Çoğunlukla Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri (Dilek, Yusuf, Gülten, Serap) tarafından belirtilen programla ilgili bir diğer sorun ise programda çevresel konuların veriliş yeridir. Bu öğretmenlerden sadece Dilek Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Bu konuda Yusuf Bey, “*Konularımızın içinde var. Yok değil ama bu konular genellikle müfredatlarına sonuna alınmış. Çevreyle ilgili, işte hava kirliliği, su kirliliği gibi konular var ama müfredatın genellikle sonlarına doğru şeyler.*” biçimindeki sözleriyle Gülten Hanım ise aşağıda verilen açıklamalarıyla programda çevre ve çevre sorunlarıyla **ilgili konuların programın sonunda verilmesini** vurgulamıştır. Gülten Hanım’ın ilgili açıklamaları şöyledir:

Bir kez en kötüsü şu. Müfredatta her zaman biraz daha ufuk açıcı ilginç konular sona alınmış nedense bilmiyorum. İşte uzay mesela. İlginçtir, düşünmeye yöneltir insanı, hayal dünyasını genişletir, en sondaki üniteden bir önceki ünite. Çevre ünitesi 7. sınıfın son ünitesi. Doğal olarak yetişmiyor ki. Ben oraya geldiğimde zaten hazirana gelmiş oluyorum. Okulun son haftalarında öğrenci sayısı çok azalıyor. Doğal olarak yapmak istediğini yapamıyorsun. Vakit kalmıyor. Birincisi bu. O yüzden çok üstüne düşemiyoruz. Şimdi ikinci üniteyim ben, sekiz ünite var, o üniteleri nasıl yetiştireceğim. Ve dönem bitiyor yani. En sonuncu ünite de ne yapıyoruz biz. Koşmaya başlıyoruz. Yaptığımız hiçbir şey olmuyor. İşte yetiştirelim, kulak aşinalığı olsun, bir şeyler kapsın diye. Eee doğal olarak gerçekten bir çalışma yapıyor musun, hayır yapamıyorsun.

Gülten Hanım yukarıdaki sözleriyle programda çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili konuların programın en sonuna alındığını, zaten programı yetiştirmekte zorlandıklarını, bu yüzden kimi zaman bu konuları işleyemediklerini ya da üstünkörü geçtiklerini ve uygulama yapamadıklarını ifade etmiştir.

### *Derslerle İlgili Sorunlar*

Araştırmaya katılan kimi öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitimindeki sorunları derslerle ilgili olarak ele almışlardır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler öncelikle **derslerin teorik düzeyde kalmasını** (Aydın, Seyit, Cihan, Canan, Demet) dile getirmişleridir. Örneğin Aydın Bey’in “*Daha çok teorik kalıyoruz. Tabii ki yapılabilecek ufak tefek şeyleri yapıyoruz yani. Yani hani pillerin geri dönüşümlerinin sağlanması, sınıfta bir dağınıklık, düzensizlik, bozukluk varsa, kendimiz rehber olarak bunun düzenlenmesinin sağlanması.*” biçimindeki sözleri bu görüşleri özetlemektedir. Derslerle ilgili diğer sorunlar ise öğretmenler tarafından, **uygulamalı çalışmaların çok**

**az olması** (Seyit, Aydın, Demet) ve **ders süresinin yetersiz olmasını** (Seyit, Aydın, Demet) olarak sıralanmıştır. Bu öğretmenlerden biri olan Seyit Bey “*Şimdi anlatmaktan ziyade uygulamak lazım ama o da zaten zaman kısıtlı, konularımız hacimli konular. Haftada üç saat dersimiz var.*” biçimindeki sözleriyle ders süresinin uygulamalı çalışmalar yapılabilmesi için yetersiz olduğunu belirtmiştir.

### *Yapılan Çalışmalarla İlgili Sorunlar*

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler; yapılan çalışmalara ilişkin olarak, “bireysel çabalarla sınırlık kalması” (Aslıhan), “süreklilik sağlanamaması (Canan, Yusuf, Songül, Serap) çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik çalışmaların yapısına ilişkin sorunların varlığından bahsetmiştir. Bu yönde görüş bildiren ve öğretmenlerden Yusuf Bey, **çalışmaların uzun aralıklarla, nadiren yapıldığını ve kısa süreli çalışmalar** olduğunu vurgulamıştır. Aslıhan Hanım ise, “(...) *Bence yine Milli Eğitimin prosedürü. Yani Milli Eğitim yönlendiriyor. Böyle bir zorunluluk olmasaydı acaba bizim okulda eko çalışması yapılır mıydı? O bile tartışılır (...)*” biçimindeki sözleriyle **çalışmaların MEB zorlamasıyla yapıldığını** ifade etmiştir. Ayrıca Aslıhan, Canan ve Serap Hanım’a göre çalışmalar sadece **bazı öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı** kalmaktadır. Örneğin bu duruma kendi okullarından örnek veren Aslıhan Hanım geçmiş senelerde okullarında çevreye yönelik bireysel duyarlılığa sahip bir öğretmen arkadaşının okuldaki eko-okul çalışmaları başlattığını ve pek çok çalışmayı istekli bir biçimde yürüttüğünü belirtmiştir. Daha sonraki yıllarda ise bu bir zorunluluk halini almıştır. Aslıhan Hanım’ın ilgili sözleri aşağıda verilmiştir:

(...) 2005 senesinde bu okulda göreve başladım. Burada bu konu da çok duyarlı bir arkadaşımız vardı, gazetecilik de yapmış yani yerel gazetecilik. (X) diye bir arkadaşımızdı. O kızcağızın böyle çok canla başla çalıştığını hatırlıyorum ilk geldiğim zaman, 2005 senesinde ama o kızın çevreye karşı kendisinin duyarlı olduğu kanaatindeyim yani bu çalışmalar (X)’le başladı. Bayrağı da yine bildiğim kadarıyla (X) dönemin de aldık astık ama ondan sonra göreve gelen diğer arkadaşlar hep böyle bir zorunluluktan bu işi devam ettirdiler.

### *Okul-Dışı Çevreyle İlgili Sorunlar*

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler (Seyit, Seval, Ramazan, Songül, Serap, Aydın, Ömür, Kerem, Yusuf, Elif) okul ve paydaşlarıyla ilgili bu sorunların yanında okul dışı

çevreyle ilgili bazı sorunları da paylaşmışlardır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (Seyit, Seval, Ramazan, Songül, Serap, Kerem, Yusuf) **merkezi sınav sisteminin** varlığını eleştirmişlerdir. Ailelerden ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlarda dile getirilen bulgularla da örtüşen bu görüşlere göre mevcut sınav sistemiyle bu tür kazanımlar ölçülememekte ve dolayısıyla ailelerin ve öğrencilerin beklentisi sınav ağırlıklı bir eğitim yönünde olmaktadır. Dolayısıyla okullarda ve öğretmenlerde öğrencileri sınava hazırlayabilme kaygısıyla bu tür çalışmalarını geri plana atma eğilimi gözlenmektedir.

Bunun yanında çevreyle ilgili bir diğer önemli sorun çevresel vatandaşlık eğitimindeki öğrencinin çevresinde (ailede, okulda, sokakta, televizyonda) gördüğü öğrendikleriyle çelişen **olumsuz örneklerdir** (Ömür, Seval, Emel). Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerden Ömür Bey'e göre okulda ne öğretilirse öğretilsin uygulaması, davranış halindeki yansıması okul dışında gerçekleşmektedir. Ancak bu aşamada çocuk, ailesinde, sokakta ve TV yayınlarında gördüğü farklı uygulamalar nedeniyle çelişki yaşamaktadır. Ömür Bey'in bu görüşleri dile getirdiği sözleri aşağıdaki biçimdedir:

Şimdi şöyle söyleyeyim çocuk burada çevre eğitimi alıyor fakat çocuğu en çok öğrendiği ile tezat düşüren, velisinin uygulamaları oluyor. Mesela anlatıyorsun yere tükürmeyeceksin, çocuk yolda yere tüküren birini gördüğü zaman bunu abes karşıyor. Acaba bu mu doğru hocanın dediği mi doğru diye çelişki içerisine düşüyor. Veya bazen televizyonda görüyor, ağaçların kesildiğini... Bizim ağaca ihtiyacımız var, yakacak olarak kullanıyoruz, ağaca ihtiyacımız var, kağıda ihtiyacımız var falan. Bunları çocuğa dediğiniz zaman çocuğun bir çelişki içerisine düştüğünü görüyorsun. Tamamen aslında bu veliden kaynaklanıyor. Ama şu da var. Siz burada ne kadar çocuğa vermeye çalışırsanız çalışın çocuk teorik uygulamasını evde yapacaktır. Veya sokakta yapacaktır. Siz burada anlatıyorsunuz mesela işte ayrı ayrı malzemeler var, siz bunları... Plastiği buna atacaksın, kâğıdı buna atacaksın, camı buna atacaksın. Ama sokakta da aynı şeyler... Çocuk burada yapıyor, sokakta yapmıyor. O zaman demek ki eğitim gerçekleşmemiştir. Bunu dışarıdaki velilerden görüyor. Bu biraz şeye benziyor. Şimdi trafik dersinde çocuğa siz kırmızı ışıktan geçmeyin, yeşilde geçeceğiz, kırmızıda duracaksınız diyorsun ama çocuk seni gördüğü zaman kırmızıda geçerken o zaman çelişkiye düşüyor. Yaptığı yanlış bir şeyde çocuk seni gösteriyor veya ailesini gösteriyor, acaba doğru olan bu mu yanlış olan bu mu diye çelişkiye düştüğü zamanlar olmuyor değil.

Bunlara ek olarak Seval Hanım, “(...) Bizde şey çok dershaneye giden öğrenciler çok belki hafta sonu yapabileceğim bir takım etkinlikler geziler var mesela bir göl kenarına gidip gezeceksiniz inceleyeceksin bir ormana gideceksin inceleyeceksin bunların arasındaki ilişkilendirmeleri yapacaksın tüm öğrencilerle gidip de bu etkinlikleri yapmak biraz zor ilgilenmesi gerekir” sözleriyle dershanelerin varlığının çocukların boş

zamanı olmamasına neden olduğunu vurgulamıştır. Serap, Songül ve Emel Hanım ise ülke genelinde yöneticilerin çevreyi korumaya ve halkı eğitmeye yönelik faaliyetlere yeterli ilgiyi göstermediğini, il genelinde ise belediyelerin yapılan çalışmalarını teşvik ve ödüllendirme gibi açılardan yeterince desteklemediğini belirtmişlerdir. Onlara göre, çevresel vatandaşlık eğitimindeki önemli sorunlardan birini çevresel vatandaşlık çalışmalarını **yetkililerin desteklememesidir**. Sibel Hanım bu yöndeki görüşleri şöyledir:

... atık kâğıtlar için özel ambalajlar konulmasını talep ettik belediyelerden. Onlar getirildi. Çocuklara ellerindeki kullanmadıkları kâğıtları, derste koparttıkları kâğıtları en azından oraya atmalarını istedik. Ama hala bilinç devam etmiyor diye düşünüyorum. Çünkü tek başına kalıyorsunuz. İdarenin, belediyenin sizi desteklemesi gerekiyor. Ben iki senedir atık pil toplatıyorum, kâğıt toplatıyoruz. Belediyeye telefon açıyoruz, adamlar sadece alıp gidiyorlar ki ben karşılığında belediyeden şu sınıf birinci olmuştur, teşekkür ederiz gibi bir kâğıt parçası istemiştim aslında. Bu anlamda bir destek olduğunu zannetmiyorum (...)

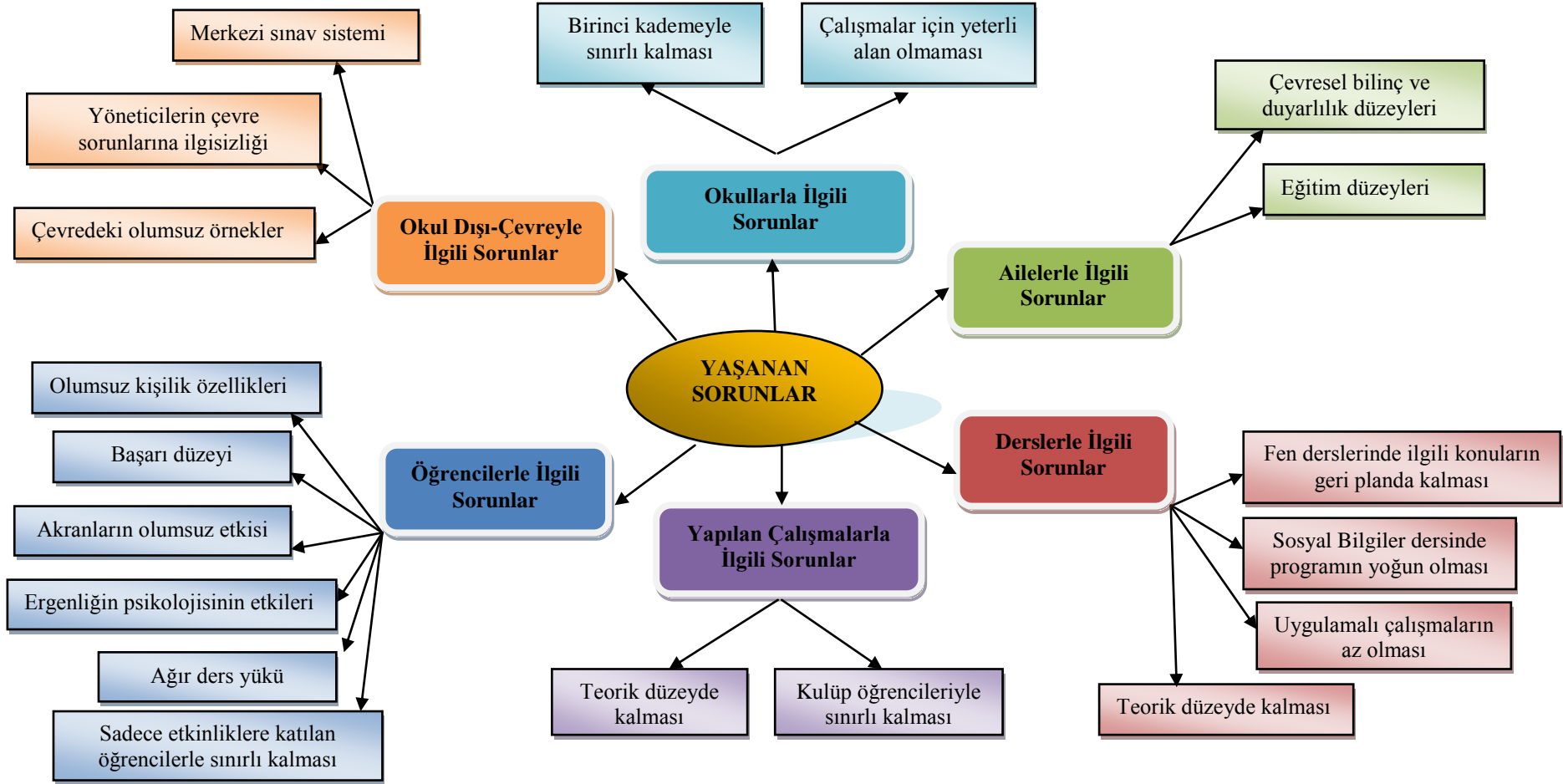
Ayrıca Aydın Bey, **halkın çevresel sorunlar hakkında bilgisiz olmasını** da çevresel vatandaşlık bilincinin yeterli düzeyde kazandırılmasını engellediği görüşündedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre çevresel vatandaşlık eğitiminde karşılaşılan sorunlar değerlendirildiğinde en fazla dile getirilen sorunlar; ailelerin sosyo ekonomik düzeyi ile çevresel bilinç ve duyarlılıklarının düşük olması, okullarda çevresel çalışmalar için gerekli alanların ve bahçelerin bulunmaması, öğretmenlerin ağır ders yükleri, uygulamalı çalışmalar yapmanın zorlukları, derslerde verilen teorik düzeyde kalması, merkezi sınav sisteminin olumsuz etkileri ve öğrencilerin kişisel duyarsızlıkları ve çalışmalara yönelik olumsuz tutumları olarak belirlenmiştir. Diğer önemli sorunlar ise; ailelerin yapılan çalışmalara yönelik olumsuz tutumları, öğretmenlerin çalışmalara katılmaya yönelik isteksizlikleri, programların çok yoğun olması ve ilgili konuların program sonlarına alınması, ders saati sürelerinin yetersiz olması, yapılan çalışmaların bireysel çabalarla sınırlı kalması, yetkililerin ilgili çalışmaları desteklememesi ve çocuğun çevresinde gördüğü olumsuz örnekler olarak dile getirilmiştir.

#### **4.8.2. Öğrencilere Göre Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar**

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında öğrencilere çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik doğrudan bir soru yöneltilmemiş ancak bu bölüme ilişkin bulgular dolaylı olarak diğer sorular ve irdeleme





Şekil 4.10. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

sorularına verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin dile getirdiği sorunlar; “ailelerle ilgili sorunlar”, “öğrencilerle ilgili sorunlar”, “okullarla ilgili sorunlar”, “derslerle ilgili sorunlar”, “yapılan çalışmalarla ilgili sorunlar” ve “okul dışı çevreyle ilgili sorunlar” olmak üzere altı alt tema altında ele alınmıştır. Görüşmelere dayalı olarak oluşturulan alt temalar ve bu temalara ilişkin kodlar Şekil 4.10’da verilmiştir..

### *Ailelerle İlgili Sorunlar*

Öğrencilerin bazıları (Aylin, Aslı, Bilge) çevresel vatandaşlık eğitiminde aile ilgili sorunların varlığından söz etmiştir. Bu sorunları vurgulayan öğrencilerden biri olan Aslı’nın yapılan çalışmalara rağmen yeterli çevresel bilince sahip olmayan öğrencilere ilişkin “*Ailesi bilinçli değildir. Anlayışta zaten aileden geliyor*” biçimindeki sözleri, **ailenin çevresel bilinç ve duyarlılık düzeyinin** yetersiz olmasının yarattığı sorunları ifade etmektedir. Benzer şekilde Bilge ise “*Çünkü evet yapılırsa da yani fayda etmiyor. Çoğu kişi mesela anlatıyor işte ama hala aynı şeyi yapmaya devam ediyor. Mesela yerlere çöp atmamız gerektiğini o kadar söylememize rağmen hala çöp atmaya devam ediyor yani. (...) Bence çoğunlukta.*” biçimindeki sözleriyle birçok çalışmanın yanında sürekli uyarılar da yapılmasına rağmen okullardaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin çoğu öğrencide başarıya ulaşmadığını söylemiştir. Bilge bunun nedenini ise, “*Ya bence çevreye karşı sevgileri yok. Yani ailesinden dolayı olabilir. Aile de çevreye önem vermiyor olabilir. Yani çevreye önem vermiyor olabilir ailesi o yüzden*” biçimindeki sözleriyle açıklayarak ailelerin çevreye yönelik duyarlılıklarının yetersiz olmasının okuldaki süreci de olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Ailelerle ilgili bir diğer sorun ise sadece Aylin tarafından dile getirilmiştir. Aylin, “*Ben aileleri pek suçlamak istemiyorum. Çünkü bazı öğrenciler ailelerini dinlemiyorlar. Ama yine de aileden gelen bir etken olabilir. Bazı aileler pek özen göstermiyorlar bu konulara. Onlar eğitim almadıkları için olabilir. Yani ailenin de etkisi olabilir.*” biçimindeki sözleriyle ailelerin çevreye yönelik bilincinin yeterli olmamasının yanı sıra **ailenin eğitim düzeyinin** yetersiz olmasının da çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunların kaynağı olabileceğini vurgulamıştır. Aylin yukarıdaki sözleriyle, öğrencilerin

ailenin etkilerinden bağımsız kişisel özelliklerinin yanında bazı ailelerin yeterince duyarlı olmamasından kaynaklı eksiklikler olduğunu da vurgulamıştır. Ancak Aylin, ailelerin bu ilgisizliğinde yeterince eğitim almamış olmalarının etkisinin olabileceğini belirtmiştir.

### *Öğrencilerle İlgili sorunlar*

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunların bir kısmını öğrencilerle ilgili sorunlar oluşturmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğuna göre (Murat, Ahmet, Zeliha, Kaya, Aylin, Iraz) yapılan çalışmalar **olumsuz kişilik özellikleri** nedeniyle bazı öğrencilerde istenilen sonucu elde edilememesine neden olmaktadır. Örneğin Zeliha'nın yapılan etkinliklerin herkesin hoşuna gidip gitmediği sorusuna ilişkin olarak, "*Bazılarına boş geliyor olabilir. Bir insanın içinde bir şey yoksa ona ne kadar uğraşırsan uğraş olmaz. O yüzden. (...) Belki önemsemiyorlar. Belki onlara boş geliyor, belki onları eğlendiren bir şey yok. (...) Ben her konuda bilgim olsun ben her konuda konuşabileyim istiyorum. (...) Yani, çevreme ve insanlara duyarlı bir insan olmak istiyorum.*" biçimindeki açıklamaları öğrencilerin ilgisiz ve duyarsız kişisel özelliklerinin etkisini ortaya koymuştur. Benzer şekilde okulda yapılanların kendi açısından yeterli fakat arkadaşları için yeterli olmadığını dile getiren ve daha fazla etkinlik yapılması önerisine, "*Yapılıyorsa da kazanamazlardı. (...) İlgilenmiyorlar, umurlarında değil pek.*" yanıt veren Okan da öğrencilerin ilgisizlik ve duyarsızlığını vurgulamıştır. Hatta Okan, "*Ya sonradan da kazanabiliyor ama genelde doğuştan geliyor.*" biçimindeki sözleriyle daha radikal görüşlerde sunmuştur. Bu yönde görüş bildiren diğer öğrencilerden Kaya öğrencilerin amaçsız olduğunu, bu yüzden bu çalışmalarla ilgilenmediği belirtirken, Aylin ise şımarık öğrencilerin yapılan etkinliklere karşı gereken önemi vermediklerini ifade etmiştir

Bazı öğrenciler (Aylin, Kaya, Muhammet, İnci, Okan) **öğrencilerin başarı düzeyinin** çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılan çalışmalarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden biri olan Aylin, "*Yani başarılı olanlar pek yapmaz diye düşünüyorum ben. Çünkü onlar okullarda bilgiler almışlar. Kendilerini geliştirmişler ki yapmazlar.*

*Hiçbir konuda bilgi almak istemeyen çevreyi de doğayı da düşünmez.” biçimindeki açıklamalarıyla öğrencilerin başarı seviyesinin düşük olmasının çevresel vatandaşlık eğitimine yansımalarını vurgulamıştır. Aylin bu tür öğrencilerin duyarlılıklarını geliştirecek yeterli bilgiyi alamadığı için kendilerini geliştiremediğini ifade etmiştir. Bu görüşü destekleyen açıklamalarda bulunan İnci de “Duyarlı olmamaları ilgili olmamaları mesela ben her türlü şeye hep parmak kaldırım, ilgiliyimdir. Ne olacaksa ilk ben isterim. Ama onlar pek ilgili değiller. O arkadaşlarım mesela derse pek fazla katılmazlar.” biçimindeki sözleriyle başarı seviyesi daha düşük öğrencilerde istenilen etkinin yaratılmadığını belirtirken; Okan, etkinliklerin başarıya ulaştığı çevreye duyarlı öğrencilerin ortak özelliğini “Gene derslerle ilgilendikleri için” biçimindeki sözleriyle açıklamıştır. Okan bu sözleriyle başarı düzeyleri yüksek öğrencilerin derslere yönelik ilgilerinin çevresel vatandaşlığa yönelik kazanımlarını arttırdığını ifade etmiştir.*

Murat, Zeliha ve Bilge çocukların çevresel vatandaş olarak gelişiminde **akranların olumsuz etkilerinden** söz etmiştir. Bu öğrencilerden biri olan Murat, “(...) Şehre geldiğimizde çevreyi bir boşlama, görmezlikten gelme... Yani görüyoruz ama görmezlikten gelme gibi bir şey. Benim böyle yaptığımı düşündüğüm ufak birkaç şey var.(...) Arkadaşlarımızla gezerken, şimdi alıyoruz, böyle bir şeyler yiyoruz, onu da gidip 20-25 metre ötemizdeki bir çöp kutusuna atmak ağır geliyor. (...) Akranlarımdan etkileniyorum.” sözleriyle açıklamıştır. Murat’ın aşağıdaki sözleri de bu bulguyu destekler niteliktedir:

(...) Bizde biri yapmıyor daha sonra ondan etkilenip diğeri de yapmıyor. Diyor bende yapmasam ne olacak. Böyle olduğu zamanda bir kadrolaşma oluyor. Herkes yapmıyor, birbirinden etkileniyor. Ya ben burada yalan söylesem ne olur. Ya kimse duyarlı değil aslında. Şimdi sokağa çıksak yüzlerce çöp var etrafta. Şimdi biz her gün topluyoruz böyle maç yaparız gezeriz, oynarız. Bizim hepimizde birbirinden etkilenmek zorundayız.

Bazı öğrenciler (Ahmet ve Zeliha) **ders yüklerinin ağır olması** nedeniyle ilgili çalışmalara vakit ayıramadıklarını belirtmiştir. Bu öğrencilerden 6. sınıf öğrencisi Zeliha birinci kademe yapılan çalışmaların daha yoğun, öğrencilerinse daha duyarlı olduğunu belirtmiş ve bu görüşüne ilişkin olarak, “İkinci kademe bu kadar etkin değil, onlar eski arkadaşlarım kadar duyarlı değil çünkü başka problemleri var. Başka şeyler var. Ne bilim dersler olsun, arkadaşlıklar olsun, pek çok etken var (...)” biçimindeki açıklamalarıyla akranların etkisine ek olarak ikinci kademe öğrencilerinin daha yoğun

ders yüküne sahip olmasına vurgu yapmıştır. Benzer görüş bildiren 8. sınıf öğrencisi Ahmet ise, “*Aldığım müfredat o kadar ağır ki yani ben biraz olayı dünya açısından baktığımızda şu an aldığımız eğitim o kadar gereksiz eğitim alıyormuşuz ki ben biraz Avrupa’dan Amerika’dan şu an örnek verebileceğimiz yüksek medeniyet düzeyindeki ülkelerin okullarına baktığımızda hiçbir yerde şu okulun özelliği yok.*” biçimindeki sözleriyle dünya üzerindeki diğer ülkelerle kıyaslayarak Türkiye’deki eğitimin çok ağır olduğunu ifade etmiştir.

Ailesi tarafından sık sık uyarılmasına rağmen çevreye yönelik olumsuz davranışlar sergileyen Ersin’in, “*Yokta annem bazen inadına da yapıyorum annem kızıyor diye*” sözleri ve “*Bazıları mesela bizim sınıftaki çoğu erkek bilgisayar oyunları ile kafayı bozuyorlar, ben bilgisayarı neredeyse hiç açmıyorum. (Duyarsızlıklarının nedeni) Bilgisayar başında vakit geçirmelerinde dışarı hiç çıkmamalarında.*” biçimindeki sözlerinden **ergenliğin etkisiyle** tepki göstermek için olumsuz davranışlar sergiledikleri ve ilgilerinin tek yöne odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde arkadaşlarının çevreye yönelik olumsuz davranışlarını gözlemlediğini belirten Berkay ise “*Aslında duyarlı olabilirler belki; ama yani bir şeylere zarar vermek sanki hoşlarına gidiyor, genel anlamda söylemiyorum bu birkaç kişi gözüme takılıyor.*” biçimindeki açıklamaları öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerini örneklemiştir.

Öğrencilerle ilgili sorunları dile getiren öğrencilerden biri olan İnci bu sorunlardan farklı olarak çalışmaların etkisinin **sadece etkinliklere katılan öğrencilerle sınırlı olmasından** söz etmiştir. İnci’ye göre çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik etkinliklere katılan öğrencilerde başarıya ulaşılmakta ancak bu faaliyetlere katılmayan öğrencilerde istenilen başarının sağlanamamaktadır.

### *Okullarla İlgili Sorunlar*

Araştırmaya katılan öğrencilerden Ahmet ve Zeliha çevresel vatandaşlık eğitiminde okullarla ilgili kimi sorunları dile getirmişlerdir. Orta sosyo-ekonomik düzey ve yeşil yaprak ödülleriyle sahip bir eko-okulda okuyan 8. sınıf öğrencisi Ahmet, eko-okul timinin yaptığı çalışmaların yetersiz olduğu belirtmiş ve neden bu ödülleri aldıklarını

anlayamadığına ilişkin olarak “Gerçekten buna bende takılıyorum. Biz ne yaptık. Gerçekten, biz geçen sene hiçbir geziye gitmedik. Oturduk oturduk durduk. Bu senede aynısı oldu. 6. sınıfta da oldu. Ben ikinci kademe için konuşuyorum hiçbir şey yapmadık. (...)1’den 5’e kadar ne olursa oluyor, ondan sonra bitiyor.” biçimindeki sözleriyle yapılan çalışmaların **birinci kademe ile sınırlı kalmasını** eleştirmiştir. 6. sınıf öğrencisi Zeliha da, “ (...)Mesela biz bunun içinde öbür okulda pano var, isterseniz de görebilirsiniz, onların hepsini biz hazırladık. Öbür okulda mesela eller ayaklar falan var onları gördünüz mü? İşte yeşili koru, doğayı sev falan yazıyordu. Onların hepsini biz yaptık. Bu okulda da yapılabilir ama yok yani.” biçimindeki sözleriyle benzer görüşleri ifade etmiştir. Zeliha ile yapılan görüşmeden verilen bu alıntıda “öbür okul” ifadesi birinci kademenin eğitim gördüğü binayı, “bu okul” ifadesi ise ikinci kademenin eğitim gördüğü binayı tanımlamaktadır. Zeliha bu sözleriyle birinci kademe daha fazla çalışma yaptıklarını ama ikinci kademe bu tür çalışmalar yapmadıklarını ifade etmiştir.

Birinci kademe okurken çevre kulübünde etkin olarak çalıştığını ifade eden Zeliha, “(...) Mesela kuş kafesleri, mesela gözlem yerleri, bir tane şey yapılacaktı, altı toprak olan bir yere üstüne bir şey serilerek göl falan yapılacaktı. Ama bunlar gerçekleşmedi. Birazcık hayal kaldı. Pek alanda olmadığı için belki yani bu tarz şeylerin olmasını çok istiyordum ama olmadı.” biçimindeki sözleriyle **çalışmalar için yeterli alan olmamasının** yapılmak istenen etkinliklerin önünde engel oluşturduğunu ifade etmiştir.

### *Derslerle İlgili Sorunlar*

Ahmet, Melis, Ersin, Mert, Zeliha, Okan ve İnci derslerle ilgili kimi sorunları dile getirmiştir. Bu öğrencilerden çoğu tarafından (Mert, Zeliha, Okan, İnci, Melis) ifade edilen bazı doğrudan ve dolaylı sözler **Fen ve Teknoloji dersinde ilgili konuların geri planda kalması** nedeniyle bu dersteki çevresel vatandaşlığa yönelik kazanımların amacına ulaşamadığını göstermiştir. Örneğin Mert, “Şimdi bizim sınavlarımız ve biz o Fen konularında o kısmını düşünecek vaktimiz yok. Biz direkt o canlıların ayrıntılarına odaklanıyoruz.” biçimindeki sözleriyle Fen ve Teknoloji dersinde çevreyi korumaya yönelik konuların geri planda kaldığını ifade etmiştir. Mert’e göre bu derste diğer

konulara odaklanılmaktadır. Fen ve Teknoloji dersinde ilgili konuların diğer derslere göre daha yoğun olmasına rağmen Zeliha'nın, aşağıda verilen sözleri ile ilgili konuların farkında olmaması, dolaylı olarak diğer konulardan bu bilinci aldığını ifade etmesi de bu bulguyu desteklemektedir.

Aslında Fen dersinde net olarak değil ama bize bunu aşıyorlar. Mesela bir bitkiyi inceledik. Bu bitkinin nasıl oluştuğunu, hangi yapı ve organizmalardan oluştuğunu, bunları öğrendik, yani. bir canlının inceliğini, oluşumunu yani... Her şeyini anlattığı için biz onları koruma isteğiyle veriliyor. (...)Yani net olarak bu şekilde konular yok ama yani bunu aşıl原因 küçük, küçük, parça şeyler var.

Okan, "*Fen ve teknoloji derken 4. ve 5. sınıftakilerden bahsediyorum Bu sene daha çok bilim konusuyla alakalıyız O bilinci o zaman vermeleri gerekiyordu vermeye çalıştılar.*" biçimindeki sözleriyle ikinci kademedeki Fen ve Teknoloji dersinde bu tür konuların çok fazla olmadığını ve bilimsel konulara daha fazla ağırlık verildiğini ifade etmiştir. Çevresel eğitimde rol oynayan dersler sorulduğunda Fen ve Teknolojiyi uzun bir süre düşündükten sonra söyleyen Melis'in bunun nedenine ilişkin olarak da dile getirdiği, "*Mesela Fen ve Teknoloji bilimle, deneyle, gözlemlerle ilgili olduğu için*" sözleri de Fen ve Teknoloji dersinde diğer konuların daha çok önemsendiğini düşündürmüştür.

Derslerle ilgili diğer sorunlara ise Ahmet, Ersin ve Melis'in görüşlerinden ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden Ersin, "*(Sosyal Bilgiler öğretmenimiz) Anlatmıyor çünkü derslerimiz yetiştiriyor. Müfredatımız biraz ağır olduğu için genellikle ders işliyoruz. Sadece yerde bir çöp görürse bize attırıyor.*" biçimindeki sözleriyle **Sosyal Bilgiler dersi programının çok yoğun olması** nedeniyle öğretmenlerinin çevresel duyarlılığa yönelik yönlendirmeler için zaman bulamadığını belirtmiştir.

Ahmet, "*Biz ders içinde Türkçe derslerinde metinlerde doğayı korurlar orada biter. Yani onun dışına çıkamazsın.*" biçimindeki sözleriyle **teoriye odaklı dersler** işlendiğini ifade etmiştir. Melis ise derslerdeki **uygulamalı etkinliklerin çok az olmasını** vurgulamıştır. Melis'e göre verilen çevresel vatandaşlık eğitimi daha çok teoriye yöneliktir. Ancak bu yönde bir eğitim yeterli değildir. Verilen teorik bilgiler uygulamalı çalışmalarla desteklenmelidir. Melis'in bu görüşlerini ifade ettiği sözleri "*(...) Genelde ders kitaplarında genelde böyle şeyler bulunuyor. Bunları okuyoruz tabi. Öğretmenler bilgiler veriyor konu hakkında, ama etkinlikler az olduğunu söylerim. Neden? Sadece*

*kitapla kalınmamalı. (...) Mesela yapmıştık biz geçen sene onu, bir alarm çalmıştı sıranın yanına gitmiştik. Böyle küresel ısınma ile de etkinlikler yapılabilir bence.”* Biçimindedir.

#### *Yapılan Çalışmalarla İlgili Sorunlar*

Yapılan çalışmaların bazı özellikleri çevresel vatandaşlık eğitimindeki diğer sorunları oluşturmaktadır. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden Aslı, Bilge ve İnci tarafından yapılan açıklamalarda **çalışmaların kulüp öğrencileriyle sınırlı kalmasına** dikkat çeken ifadelere rastlanmıştır. Örneğin üst sosyo-ekonomik düzey bir eko-okulda yapılan çalışmalarda aktif olarak yer alan İnci'nin diğer öğrencilerin kazanımlarına yönelik olarak dile getirdiği, *“Pek fazla umursamıyorlar bizim yaptığımız çalışmaları, mesela yaptysak da bizim adımıza seviniyorlar ama pek bir şey kazandırmıyor. Oluyor da bizden daha az kazandırıyor.”* sözleri yapılan etkinliklerin bu etkinlikleri düzenleyen kulüplerdeki aktif öğrencilerle sınırlı kaldığını düşündürmüştür. Çünkü Melis'e göre eko-okul timleri içerisinde yer alan öğrencilere yönelik kazanımlar oldukça fazla iken, diğer öğrencilerde bu çalışmaların olumlu etkisi daha azdır. Erkin ve Abdullah ise **yapılan çalışmaların teorik düzeyde olması** nedeniyle öğrencilerde yeterli etkiyi göstermediğini ifade etmiştir.

#### *Okul Dışı Çevreyle İlgili Sorunlar*

Kimi öğrenciler (Murat, Zeliha, İnci) okul dışı çevreyle ilgili bazı sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu öğrencilerden biri olan ve ailesinin çevreye karşı duyarlı olduğunu ve kendini yönlendirdiğini ama çevreye yönelik duyarlı davranışları yeterli ölçüde gerçekleştirmediğini belirten Murat, *“Yani insanoğlu sürekli etrafından etkilenir. Yani benim açımda bundan. Etrafımdaki çoğu kişi çevreye karşı duyarlı değil, hatta hiç duyarlı değil. Herkes ağaçların üzerine falan çıkıyor, bende etkileniyorum.”* biçimindeki sözleriyle; benzer şekilde Zeliha ise, *“Mesela yani büyük bir insan hayvanlara zarar veriyorsa, bitkilere zarar veriyorsa onun çocuğu da bunun doğru olduğunu ya da belki onun yanlış olduğunu anlayamayacaktır.”* biçimindeki sözleriyle



**çevredeki olumsuz davranış örneklerinin** çevresel vatandaş olarak çocuğun yetişmesini engellediğini ifade etmişlerdir.

Daha henüz 6. sınıf öğrencisi olmasına rağmen Zeliha'nın, *“Yeşili koruma kulübümüz var. Geçen sen ben o kulüpteydim, çünkü bu yeşil çocuklarla uğraşıyordum. Bu sene yine ama artık zamanız mı olmadığı için pek fazla mümkün değil birde SBS falan var.(...)Pek çok şey var. SBS idi, oydu, buydu. Yani bunlara da çalışmamız gerekiyor. Yani sürekli çevreyle...”* biçimindeki sözleri ise **merkezi sınav sisteminin** bu tür çalışmalar üzerindeki olumsuz etkisini göstermektedir. Zeliha'nın henüz altıncı sınıfta olmasına rağmen yaşadığı sınav kaygısı ve daha önce belirttiği yoğun ders yüklerine ilişkin görüşlerinden de yola çıkarak öğrencilerin ikinci kademe merkezli sınavlar ve derslere odaklandıkları, çevreye yönelik uygulamalı çalışmalara eskisine oranla çok daha vakit ayırdıkları sonucu çıkarılmıştır.

Öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, çevresel vatandaşlık eğitiminde yeterli düzeyde başarılı olunmasını engelleyen temel sorunların ailelerin çevresel bilinç ve duyarlılık düzeyi, öğrencilerin başarı düzeyi, akran etkisi, öğrencilerin kişisel duyarsızlıkları ve Fen ve Teknoloji derslerinde ilgili konuların geri planda kalması olduğu belirlenmiştir. Diğer önemli sorunlar ise; öğrencilerin ders yüklerinin ağır olması, ergenlik psikolojisinin etkileri, yapılan çalışmaların birinci kademeyle ve kulüp öğrencileriyle sınırlı kalması biçimindedir.

#### **4.9. Etkili Bir Çevresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Önerilere Yönelik Bulgular**

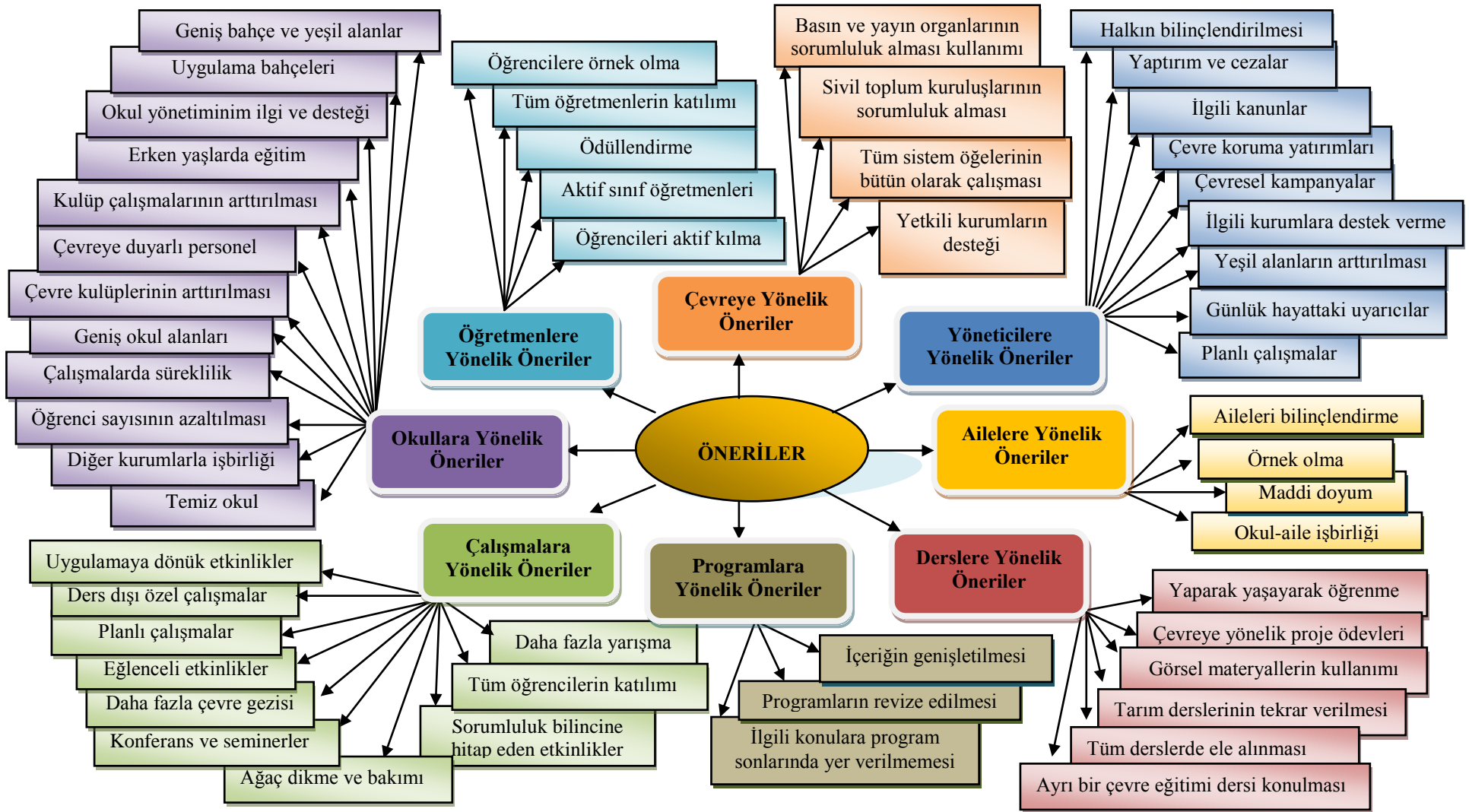
Araştırmanın dokuzuncu alt amacı kapsamında etkili bir çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılması gerekenleri ve karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek için öğretmen ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri “Öğretmenlerin Etkili Bir Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Önerileri” ve “Öğrencilerin Etkili Bir Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Önerileri” biçiminde iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

#### 4.9.1. Öğretmenlerin Etkili Bir Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Önerileri

Öğretmenlerin etkili bir çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik önerileri incelendiğinde, çevreye, yöneticilere, ailelere, okullara, öğretmenlere, derslere ve programlara yönelik öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin görüşleri; “yöneticilere yönelik öneriler”, “okul dışı çevreye yönelik öneriler”, “ailelere yönelik öneriler”, “okullara yönelik öneriler”, “öğretmenlere yönelik öneriler, “derslere yönelik öneriler” ve “programlara yönelik öneriler” olmak üzere yedi alt tema altında verilmiştir. Bu temalar ve temalara ait kodlar Şekil 4.11’de verilmiştir

##### *Yöneticilere Yönelik Öneriler*

Araştırmaya katılan öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminde karşılaşılan sorunların engellenmesi ve etkili bir çevresel vatandaşlık eğitimi için devletin yapması gerekenlere yönelik kimi öneriler geliştirmiştir. Bu öğretmenlerin bazıları (Şükriye, Nimet, Zehra, Aydın, Gülten) devlet tarafından **halkı bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması** gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda görüşler bildiren Nimet Hanım, “*Valla bunun için bence öncelikle herkesin, işte ne bilim bu konuda konferansmış, seminermiş, insanları bu şekilde grup çalışmalarına yönlendirmek gerekir. (...). Ben mesela burada caminin duvarına seminerle ilgili bir yazı asılıyor mesela, çoğu kişinin gittiğini görüyorum ve kendileri de söylüyor gittik çok da güzel oldu, yararlı olduğunu söylüyorlar. Giderler yaparlar.*” biçimindeki sözleriyle halkın bilinçlendirilmesine yönelik konferans ve seminerlerin verilebileceğini ifade etmiştir. Devletin halkı bilinçlendirmeye yönelik çalışmaları gerçekleştirebilmesi için halk eğitim merkezlerinin (Zehra), vakıflarının kullanılabilceği (Elif) de diğer öğretmenler tarafından belirtilmiştir.



Şekil 4.11. Öğretmenlerin Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Önerileri

Bazı öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminde alternatif bir boyut olarak devletin yapacağı çalışmalar içerisinde **yaptırım ve cezaların kullanılmasını** (Nimet, Aydın, Yusuf, Ramazan) ve **ilgili kanunlar hazırlanmasını** (Erhan, Ali) önermiştir. Bu öğretmenler özellikle hükümetler tarafından uygulanacak yaptırım ve cezalar ile hazırlanacak zorlayıcı kanunların vatandaşların çevresel duyarlılığına ilişkin eğitilmesinde etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin Fen ve Teknoloji öğretmeni Ramazan Bey, devletin yaptırımlar ve zorunlu uygulamalarla bireylere çevresel vatandaşlık bilincini kazandırabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Benim çok radikal şeylerimde vardı bu konuda. Devletle işi olan herkese derdim 10 ağaç diktireceksin. Gel arkadaşım muhtarda bir şey mi yaptıracağını, git önce falanca yere 10 ağaç dik, şu belgeleri oradaki bekleme odasına imzalat gel ondan sonra ben mühürünü vurayım. Evlenenlere, boşananlara, yani devlette resmi işi olan herkese ne iş varsa, önce ağaç diksin ondan sonra gelsin. Devlet yeşili zorlamak zorunda yani, zorlamazsanız insanlar bir karış toprak için birbirini öldürüyor. Bir karış toprak fazla olsun diye ormanı da rahatlıkla yok edebiliyor. Ağaç dikmeyi bu şekilde yani arazim daralacak diye düşünabiliyor. Ya da belirli ağaçları, birkaç seneden sonra arazi ormana dönüşeceği için, ceviz ağacı gibi, çam ağacı gibi, dikmekten kaçınıyor. Yani hem endüstriyel ağaçlar bunlar, hem üzerine kavaktı, şuydu buydu, ufak tefek ağaçlarla yetiniyorlar. (...) Bir kere basın yayın. Kaç tane kanalı var. Kanallarda zorlama yapabilir, özel kanallara bir sürü destek veriliyor, basına destek veriliyor. Yani kredi veriliyor. Kredilerden yani bu şartları koyabilir. Yani anlaşmalar yapılırken sen bu krediyi çekeceksin ama her gün bir saat çevre yayını yapacaksın, yeşil yayını yapacaksın gibi zorlamalar. Bu basın yayın aracılığıyla yaptırılabilir. Yani insanlarımız çoğunlukla medyayı takip ettiği için. Zorla belirli programları, ya da her dizide belirli ölçüde çevre işlenmeli mesela, her dizinin içerisinde veya her yarışma programının içerisinde çevre ile ilgili bir ödül verilmeli. Yani bunlar. Benim söylediğim basın yayını öncelikli ama bunu nasıl yapabilir, kendi kanalında da yapabilir ama kredi veriyorsan madem sen bu insanlara para akıtıyorsun, bunu da zorlayabilirsin. Hiç kimse senin özel anlaşmalarını bilemez devlet olarak... Böyle bir zorlama getirebilirsin devlet olarak onlara .

Ancak kimi öğretmenler bu yaptırımların olumlu sonuçlar vermeyeceği yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin Oktay Bey bu yöndeki görüşlerini, “*Yani zoraki bir şey yaptırmak istediğinizde, mesela yani şu ağaçları diktireceksiniz dediğinizde yapmaz insanlar. Ama onlara gösterirseniz, ne sonuçları vardır gösterirseniz bir şekilde, yani onların izledikleri şekilde anlayabilecekleri şekilde gösterirseniz bence daha etkili olur.*” biçiminde ifade etmiş ve zorlamak yerine bireylere çevre sorunlarının sonuçlarını gösterecek dikkat çekici çalışmaların yapılmasını önermiştir.

Devlet tarafından **çevreyi korumaya yönelik yatırımlar yapılmasının** da halkı çevresel yönde bilinçlendireceğini ifade eden Elif Hanım ve Erhan Bey, geri dönüşüm ve su arıtma tesisleri gibi çevresel korumaya yönelik yatırımların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Erhan Bey ayrıca devlet tarafından halkın yaşam alanlarındaki **yeşil**

**alanların arttırılmasının** da önemli olduğunu belirtmiştir. Erhan Bey bu konudaki, “Çevreyi yeşillendirirseniz yeşili korumak duygusu gelişir. Yoksa kuru kuru toprak korumanın bir anlamı kalmıyor.” biçimindeki sözleriyle bireylerde doğayı korumaya yönelik duyguların onları ancak bu ortamlarda yaşatarak mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Aynı yönde görüş bildiren Aziz Bey’de, “Ya şey de bize değişik geliyor, yabancı filmleri görüyoruz, orda hep bahçeli evleri olur. Yabancı yerleşim yerleri gördüğümüzde, belki onlarda da kötü yerler vardır ama böyle yerleri görünce bizim öncelikle Eskişehir olarak çok fazla beton yığına döndüğümüzü, trafik sıkıntısı çektiğimizi görüyoruz yani.” biçimindeki sözleriyle yeşil alanlarda yaşama arzusunun dile getirmiştir.

Etkili bir çevresel vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için yöneticilere yönelik ifade edilen diğer öneriler ise; devlet tarafından “çevresel kampanyalar düzenlenmesi” (Elif, Zehra), “çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarının desteklenmesi” (Aydın), “planlı çalışmalar yapılması” (Elif) ve “günlük hayattaki uyarıcıların arttırılması” (Aydın) olarak sıralanmıştır. En iyi çevresel eğitim kaynağını toplumun kendisi olduğunu söyleyen Aydın Bey’in, devletin günlük hayattaki uyarıcıları kullanmasına yönelik görüşleri, “Ama günümüzde bence çevre eğitiminin en iyi verildiği yer toplumun kendi içindeki hayat, sosyal hayatın kendisi. Otobüste de olur bu bir bakkalda da olur, bir süpermarkette de her yerde insanlara hatırlatıcı uyarılar, teşvikler olsa herhalde daha çabuk gerçekleşir.” biçimindedir. Aydın Bey’in önerisine göre devlet günlük yaşamda bulunduğumuz her ortama çevre sorunlarını hatırlatıcı uyarıcılar koymalıdır. Aydın Bey ayrıca, “Sivil toplum kuruluşları, (...) gönüllü teşekküller, maddi anlamda desteklenmesi gereken bir alan. Artık zaten özel sektörde bu işlere sahip çıkmaya başladı yani projeleri destekliyorlar.” biçimindeki sözleriyle çevre koruma alanında çalışan ilgili gönüllü kuruluşların gerek devlet tarafından gerek özel kuruluşlar tarafından maddi olarak desteklenmesine duyulan ihtiyacı vurgulamıştır.

### *Çevreye Yönelik Öneriler*

Tüm öğretmenler okul dışı çevreye yönelik kimi öneriler geliştirmiştir. Bu öğretmenlerin önemli bir bölümü (Oktay, Demet, Şükriye, Ramazan, Serap, Seval,

Zehra, Aslıhan, Esra, Aydın, Seyit, Faruk) çocukların ve halkın çevresel vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine yönelik olarak **basın yayın organlarının aktif sorumluluk üstlenmesi**, özellikle televizyonların etkili bir biçimde kullanılması gerektiği ifade etmiştir. Örneğin Demet Hanım aşağıdaki sözleriyle medyanın toplumun eğitimindeki önemine vurgu yapmış ve çocukların evdeki zamanının büyük bir bölümünü televizyon karşısında geçirdiğini, bu nedenle televizyon kanallarında çevreye yönelik olumlu programlar, yarışmalar vb. yayınlara yer verilerek çocukların, hatta yetişkinlerin eğitilebileceğini ifade etmiştir:

Ama bence toplumda çok önemli bir faktör var, buda medya. Çocuklar televizyonu çok izliyorlar. Evdeki zamanının büyük bir bölümünü televizyona ayırıyorlar. Televizyon programlarında çevre konuları yeterli işlenmiyor. Çevre konusuyla ilgili olumlu programlar hazırlanabilir, bunla ilgili yarışmalar düzenlenebilir. Yetişkinler içinde yapılabilir, sadece çocuklar için değil. Bir bilgi yarışması yapın çevre ile ilgili olsun, küresel ısınmayla ilgili olsun, vatandaşlar bilgilendirilsin.

Benzer şekilde Seval Hanım *“Tabi bir tek bunlar yeterli değil. Televizyon, çok televizyon izleniyor. Bu televizyonda programlar yapılabilir. Yani ilginç, bununla ilgili öğretici programlar... Nasıl o RTÜK’ün yaptığı birtakım şeyler var ya, sembollerle mesela (...) Aynı şekilde çevre için de yapılabilir. Sigara için nasıl yapılmışsa hani. Yani iletişim araçları da kullanılabilir bununla ilgili olarak, gazeteler verilebilir.”* biçimindeki sözleriyle televizyonların izleyecekleri yayın politikaları ile katkıda bunabileceğini söylemiştir. Nitekim Aslıhan Hanım da *“(…) Televizyonlardan sağlanabilir. İnsanlar bir süre sonra duya duya bazı şeyleri, ilk başta hemen tepki vermeseler de duydukça duyarlı hale gelmeye başlıyorlar. Örneğin su problemi çok etkili olmuş insanlar üzerinde. Tabi yaşamlarıyla da alakalı bir durum da olduğu için dikkate almaya başladılar. Televizyonda yapılan yayınlar sayesinde hani bu daha geçerli oldu, daha etkili oldu.”* biçimindeki sözleriyle televizyonlarda yapılan yayınların halkın eğitimi üzerindeki katkısını su tasarrufuna yönelik kampanyaların başarısı çerçevesinde örneklendirmiştir. Seyit Bey ise *“(…) Bunda mesela yine medyaya çok büyük iş düşüyor. Bu konularla ilgili böyle küçük küçük, gazetelerde veya en görseli internet ve televizyonda küçük küçük bir iki şey yayınlansa daha iyi olur.”* biçimindeki sözleriyle, televizyonlarda, internette ve gazetelerde çevresel davranışlara yönlendirici uyarı ve bilgilendirmelerin yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Kimi öğretmenler (Gülten, Esra, Faruk, Zehra, Songül, Aydın) etkili çevresel vatandaşlık eğitimi için **sivil toplum kuruluşlarının üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi** gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Faruk Bey ile Zehra ve Songül Hanım sivil toplum kuruluşlarının etkili kampanya ve çalışmalarla halkı bilinçlendirmesini, Gülten, Esra ve Zehra Hanım ise bu kuruluşların okullardaki çalışmaları desteklemesi gerektiği vurgulamıştır. Konuya ilişkin olarak Zehra Hanım aşağıda verilen sözleriyle ilgili kurumların varlığının ve yaptığı çalışmaların çevresel vatandaşlık eğitiminde kullanılabileceğini belirtmiştir. Zehra Hanım'a göre ülke genelinde çevreyi korumaya yönelik gönüllü kuruluşlar oluşturulmalı ve bu kuruluşlar bireylerin çevresel haklarının elde edilmesi için çalışmalıdır. Bunun yanında bu kuruluşlar çevreye yönelik duyarlılık ve bilincin halka kazandırılabilmesi için çeşitli kampanyalarla hizmet etmelidir. Ayrıca Zehra Hanım bu kurumların okullarda yapılan çalışmalara da öncülük etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Zehra Hanım ilgili görüşlerini şu sözlerle aktarmıştır:

Ülkemizde hani, böyle kurumlar mı diyeyim, dernekler mi diyeyim, hani çevreyle ilgili başka şeylerle de alakalı maalesef yok. Hani bazı hakların elde edilmesi, hani bunların insanlara empoze edilmesinin, dediğimiz gibi bizim sadece okullarda. Bu dernekler olsa, mesela bazı kuruluşla olsa, çeşitli kampanyalar başlatsalar, örnek olacak işte. Okullara da hatta. Çünkü bizim zamanımız yok böyle şeylerle uğraşmak için belki de. Okullara da ön ayak olsalar, öğrenci ve öğretmenlerin katılması için. Bizde böyle şeylere katılırız seve seve bu konuda.

Gülten Hanım, *“Bir sivil toplum örgütü ağaç şekline girebilir, ağaç şekline girmiş bir şeyler anlatıyor olabilir. Dikkat çeker yani. Hani palyaçoyla dikkat çekmeye çalışıyor, bir şeyler yapmaya çalışıyor mağazalar. İnsanın dikkatini çekiyor, onun gibi...”* biçimindeki örnekleriyle sivil toplum kuruluşlarının çocukların dikkatini çekecek çalışmalar yapabileceğini ifade etmiştir. Faruk Bey'de aşağıdaki sözleriyle sivil toplum kuruluşlarının yapabileceği çalışmaları örneklendirmiştir:

Aslında sivil toplum kuruluşları faaliyetlerini özellikle... Sivil toplum faaliyetleri şey olabilir. Çok aşırıya kaçmadan, devletin koyduğu kuralları yıkmadan yani taşkınlık yapmadan da böyle görsel şovların etkili olduğu düşünüyorum. Daha çok böyle metin üzerine bilgi vermektense uygulamaya yönelik reklamların yapılmasında fayda olduğunu düşünüyorum. Şimdi dikkat çekici şeylerin konulması lazım. Öğrencilerin dikkatini çekecek. Veya bunlar tiyatro şeklinde öğrencilere sunulabilir. Yani çevreyle ilgili çalışmalar yapılabilir, öğrenciler bizzat bu çalışmaların içine çekilebilir. Metin üzerinde etkili olmuyor. Mesela böyle şeyler, uyuşturucu ile ilgili çok konferanslar verildi. Baktım ki öğrenciler üzerinde etkili olmuyor, tiyatroya götürdüm. Çıkışta bundan sonra sigara ve uyuşturucu içmeyeceğiz dediklerini duydum. Yani böylesi konular tiyatrolaştırılırsa veya

görsel şovlara dökülürse daha faydalı olacağını düşünüyorum. Reklamı iyi yapmak lazım bu konuda reklamı iyi yapmak. Öyle bilgi verip, kâğıt vermek muallakta kalıyor.

Faruk Bey yukarıdaki açıklamaları doğrultusunda teorik düzeyde bilgilendirmeye dayalı bir eğitimin yeterli olmadığını belirtmiştir. Faruk Bey'e göre öğrencilerin dikkatini çekecek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu konuda ise özellikle sivil toplum kuruluşlarına görev düşmektedir. Bu kuruluşlar tarafından günlük yaşamda ilgi çekici görsel etkinliklerin yapılması, hatta öğrencilerin bu etkinliklerin içerisinde yer alması gerekmektedir. Örneğin kendisinin daha önce uyuşturucuya karşı öğrencilerini bilinçlendirmek için kullandığı ve olumlu dönütler aldığı tiyatro çalışmalarını öneren Faruk Bey, bu tür çalışmaları sivil toplum kuruluşlarının görevi içerisinde değerlendirmektedir.

Faruk ve Erhan Bey ile Seval ve Serap Hanım sistemin çeşitli aşamalarında ilgili çalışmalar yapılmasına rağmen asıl gerekenin **tüm sistem öğelerinin birlikte çalışması** olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Faruk Bey bu, *“Yani aile, okul, öğretmenler ve çocuğun şahsından kaynaklanan nedenler olabilir. Bu üç kurum ve ya da dört kurum iyi işlenirse bence çevreye duyarlı, hatta duyarlı olmayanları da duyarlı olmaya çağırarak bireyler yetiştirmek çok da şey olmaz gibi geliyor.”* biçimindeki sözleriyle aile, okul, öğretmen ve öğrenci arasında işbirliğine dayalı bir sürecin oluşturulması halinde başarılı bir çevresel vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Okullarda yapılan **çalışmaların yetkili kurumlar tarafından desteklenmesi** gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri de (Gülten, Aslıhan, Songül) bulunmaktadır. Bu öğretmenler, belediyelerin (Songül), Milli Eğitim Bakanlığı'nın (Gülten) ve üniversitelerin (Aslıhan) okullardaki çalışmaları desteklemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yönde görüşler dile getiren Aslıhan Hanım üniversitelerin uzman eğitimcilerle okullara destek verebileceğini, bu uzmanların okullarda öğrencileri bilgilendirebileceğini ifade etmiştir. Bu desteğin MEB tarafından sağlanması gerektiğini belirten Gülten Hanım da öğretmenlere seminerler verilebileceğini ve okullarda MEB destekli etkinliklerin yapılabileceğini vurgulamıştır. Songül Hanım ise aşağıdaki sözleriyle öğrencilere çevresel duyarlılık kazandırmak adına çok fazla çalışma yaptığını fakat belediyelerden yaptığı çalışmalara gereken desteği vermediğini



belirtmiştir. Songül Hanım belediyelerin yapılan çalışmalara ilgi göstermesinin, istenilen kaynakların hızlı bir şekilde karşılamasının ve öğrenciler açısından da ilgili çalışmalarda bulunan öğrencilerin ödüllendirilmesinin kendilerini sonraki çalışmalar için teşvik edeceğini vurgulamıştır. Songül Hanım'ın bu görüşlerini aktardığı sözleri aşağıdaki biçimdedir:

Ben çocuklara atık piller toplattım. Yarışma şeklinde yaptığım için çok sonuç alabildim. İki poşet dolusu hatta üç dört poşet dolusu piller topladık. Belediye ye telefon ettim geldiler, birkaç gün sonra geldiler. Ben bunun karşılığında ödüllendirsinler, teşekkür etsinler demiyorum ama en azından böyle bir çalışmaya imza attığımız için onlar bizi teşvik edebilirler, ya da en basitinde okulda toplayan öğrencilerime belediye tarafından bir belge verilebilirdi. Hiç geri dönüş olmadı sadece atıkları aldılar, gittiler. Ama ben iki senedir ısrarla bu çalışmalarına devam ediyorum, bu anlamda yani çok duyarlı gelmediklerini düşünüyorum. Yani ne bilim okula bizim talebiniz doğrultusunda atık kâğıtlar için kâğıtlar kondu. Apartmanda istediğimiz halde hala atıkları atmamız için ekstra kutular ambalajlar konulmadı. Atık piller için biz söylediğimiz halde hala belli bölümlerde atık piller için atık toplama kutuları yok. Yani bu konuda ben bu anlamda düşünüyorum (...)

#### *Ailelere Yönelik Öneriler*

Bazı öğretmenler (Demet, Şükriye, Songül, Gülten, Aslıhan, Cihan, Kerem), ailelerle ilgili sorunlardan yola çıkarak çeşitli öneriler sunmuştur. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (Demet, Şükriye, Songül, Gülten, Aslıhan), öncelikle **velilerin bilinçlendirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların** gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu gerekliliği Gülten Hanım, “*Bir çocuğa bir şeyi kazandırmak istiyorsak her zaman aile diyorum. Çocuklarda bunu kazandırmak istiyorsak önce ailenin eğitilmesi gerekir.*” biçiminde vurgulamıştır. Demet Hanım da eğitimin öncelikle ailede başladığını, bu nedenle öğrenciden önce ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Demet Hanım bu yönde yapılabilecek çalışmalarda bilgilendirici broşürlerin kullanılabilceğini ifade etmiştir. Songül Hanım'a göre ise bir çocuğun çevresel vatandaş olarak yetiştirilebilmesi için öncelikle ailelerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Eğer bu başarılırsa öğrencilerde ailelerinden gördüğü örnek davranışların olumlu etkisi görülecektir. Demet ve Songül Hanım, ilgili görüşlerini şu biçimde açıklamıştır:

Domuz gribi çıktı şimdi, domuz gribinden dolayı MEB bir çalışma başlattı. Velilere, öğrencileri bilinçlendirmek adına bilgi yaprakları gönderiyor. Çevre ile ilgili böyle bir çalışma yapılabilir. Velilere gönderilebilir, öğrenciler okuyabilir. Velilerin bilgilendirilmesi de çok önemli, çünkü eğitim ailede başlıyor dedik, evde gördüğünü çocuk aynısını okulda da uygulayacaktır. Böyle bir bilgilendirme yapıp dağıtılabilir. (Demet Hanım)

Bunu vermek için önce ailelerden başlamak lazım. Bu bilinci kazandırmak adına önce aileleri yetiştirmek lazım. Ailelere artık bunların çok vahim şeyler olduğunu, buna acilen tedbir alınması gerektiğini, bir çocuk evde elini yıkarken, suyu gereksiz yere açmadan nasıl suyu yararlı kullanabilir bunları önce ailelerden başlamak lazım. Aileler bu bilinci kazandıktan sonra evde çocuklarını uyaracaklar. Bu bilinçle gelen çocuklarda zaten evde uyguladıkları için okulda da artık o sorumluluğu yapmaya başlayacaklardır. Yani herkes bir boş vermişlik içerisinde (Songül Hanım).

Ailelerin ekonomik gelir düzeyinin düşük olmasını önemli bir sorun olarak dile getiren öğretmenler (Cihan, Gülten, Demet, Aydın, Ömür), yapılan etkinliklerden önce **ailelerin maddi doyumlarının sağlanması**nın gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlere göre aileler daha çok ekonomik kaygılara odaklı olduklarından ne bu tür konularla ilgilenmekte ne de öğrenciler için yapılan bazı maddi külfetli çalışmalara çocuklarını gönderebilmektedir. Dolayısıyla ailelerin maddi koşullarını düzeltmek, onların ilgisini bu yöndeki çalışmalara çekebilmek için gereklidir.

Ailelerin bilinçlendirilmesi ve maddi doyumlarının sağlanmasıyla ilgili önerilere ek olarak Songül ve Gülten Hanım ile Kerem Bey ailelerin okuldaki çalışmaları desteklemesini öngören **okul-aile işbirliği**nin önermiştir. Bu öğretmenlerden biri olan ve ailelerin bilinçlendirilmesinin öncelikli adım olduğunu ifade eden Gülten Hanım, “(...) *O yüzden bu insanların aşağıdan eğitilmesi gerekiyor. Aşağıdan eğitecek çocukları da veliler olduğu için de önce bir büyüklerin sindirmesi lazım sonra çocukların sindirebilmesi. Velilerle beraber işbirliğiyle yapacağız. Bence önce aileler... Bu işteki en önemli faktör aileler.*” biçimindeki sözleriyle ailelerin bilinçlendirilmesinin yanı sıra okulda yapılan çalışmaları desteklemek amacıyla velilerle işbirliği yapılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Kerem Bey ise özellikle çevresel vatandaşlık eğitiminde **ailelerin çocuklarına örnek olmasının** önemini vurgulamıştır. Kerem Bey, “*Önerilerim, özellikle velilere bir sorumluluk düşüyor bu konuda. İşte veliler çocuklarını aile içerisinde, kendi içlerinde çocuklarını özendirmeli, kendilerinin de duyarlı olduklarını göstermeli. Çalışmalarımıza çocuklarını teşvik ederse çocuk daha çok istekli olur. Kendileri yaparsa çocukları da bunu yapacaktır.*” biçimindeki sözleriyle velilerin kendi örnek davranışlarıyla çocukları olumlu davranışlara yönlendirmesi gerektiğini önermiştir.

Ayrıca velilerin yapılan çalışmalara çocukları yönlendirmesinin de okul ile destekleyici işbirliği sağlayacağını ifade etmiştir.

### *Okullara Yönelik Öneriler*

Araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcıların hepsi okullara yönelik çeşitli öneriler geliştirmiştir. Bu önerilerin başında okullarda **yeşil alanların ve bahçelerin oluşturulması** gelmektedir. Nitekim teorik düzeydeki etkinlikler yerine uygulamalı etkinlikler yapılması gerektiğine ilişkin görüş bildiren ve okulların bu uygulamaların yapılacağı alanlar açısından yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerden biri olan Cihan Bey, “(...) Çocuklara çevre eğitimi dolayısıyla şöyle bir baharda onların bizzat çıplak ayaklarıyla işte toprağa basabilecekleri veya işte çıplak elleriyle toprakta oynayabilecekleri, çimenleri ne bilim yeşili görebilecekleri eğitim varken, işte ağaç iyidir, çiçek güzeldir demek ne kadar etkili olur bilemiyorum.” biçimindeki sözleriyle uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilebileceği yeşil alan ve bahçelere duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda öğretmenlerin bir kısmı (Ömür, Ramazan, Aziz, Cihan, Esra, Gülten, Zehra) **okullarda yeşil alanların ve bahçelerin oluşturulmasını** veya mevcut alanların genişletilmesini önermiştir.

Bazı öğretmenler ise (Ramazan, Ömür, Aziz, Cihan, Zehra, Nimet) bu alanlara ek olarak **uygulama bahçelerinin oluşturulması** gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin aşağıdaki açıklamalarından da anlaşılacağı üzere Ömür Bey okullardaki bahçe alanlarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar için Aziz Bey tarafından “uygulama bahçeleri” olarak tanımlanan uygulama sahalarına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle bir eko okul olan kendi okullarında yer sıkıntısına bağlı olarak sadece okul öncesi öğrencilerinin kullanabileceği bir uygulama bahçesi oluşturabildiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla okullarda daha geniş alanlar ve bahçeler oluşturulmasını önermiştir. Konuyla ilgili olarak Ömür Bey’in görüşü ise şöyledir.

Ama uygulama sahaları gerekir. Ama burada uygulama sahası dediğimiz bir saha yok. Bizim alanımız yok. Onu ancak büyük olan yerlerde. Şimdi binalar, binaların oturumu iki ya da üç katı kadar bir şey olması lazım. Bahçenin olması lazım. Bizim bahçemiz maalesef bu kadar yeterli değil. Eskişehir’deki çoğu okulunki böyle yeterli değil. Çünkü öğrenci sayısının fazla olması dolayısıyla bahçenin böyle olması mümkün değil. Çocukların

uygulanması içinde ayrı bir önlem alınması lazım. Ha biz ne yaptık işte kenarda küçük bir yer yaptık (...) Sadece ana sınıfının kullanabileceği bir yer hazırlayabiliyoruz. Fazla bir şey yok. Ama köy okullarına falan giderseniz veya ilçelerdeki okullara giderseniz büyük bir bahçeyle karşılaşsınız. İşte ne yapmışlar. Ağaç diktirmişler onların bakımını yapmışlar. İşte çevre düzenlemesi yaptırmıştır. İşte böyle çevreyi nasıl koruması gerektiğini öğretiyordur. Ve ya işte bizimki gibi belediyenin getirdiği şeyler çöp bidonları değil de kendisi mesela çöp kovalarını değişik şeyleri ayırmak amacıyla kullanıyordur. Yani bunlar yapılırsa, öğrenciye çok şey verebilirsiniz ama bunlar için önce yer olması gerekiyor.

Uygulama bahçeleri olması gerektiğini belirten ve bu alanları ise “çevre laboratuvarı” olarak adlandıran Ramazan Bey ise ilgili konuya ilişkin aşağıda verilen görüşlerinde önerdikleri koşullara sahip okulları “yatay okullar” olarak tanımlamıştır. Ramazan Bey'e göre “dikey okullar” olarak tanımladığı yüksek binalardan oluşan dar alanlara yayılmış okullar yerine öğrenci sayılarının daha az olduğu ve geniş bahçe ve yeşil alanların yer aldığı yatay okullar kurulmalıdır. Ramazan Bey bu görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Çevre bilgisini oluşturabilecek dikey değil yatay okullar oluşturulmalı. Gerekirse burası kapatılıp daha geniş bir alana taşınmalı. Bahçesiyle, yeşil alanıyla, insanlarıyla. Burada kaç bin kişi eğitim görüyor, bu üç yüz-beş yüz kişiye düşürülmeli, kontrol edilebilir hale getirilmeli. 70 tane öğretmen 2000 tane öğrenci var. Yani dediğim gibi bunu beş öğretmen kontrol etmeye çalışıyor. Mümkün değil. Önce bu okulların dikey değil yatay hale getirilmesi lazım. Nüfusun düşürülmesi lazım. Her okulda dediğim gibi zorunlu yeşil alan, zorunlu belki hayvan barınakları dahi bulundurulmalı yani (...)

Gülten, Nimet ve Zehra Hanım ile Aydın Bey ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik **çalışmaların erken yaşlarda başlaması** gerektiğini vurgulamıştır. Aydın Bey sözü edilen erken yaş aralığını 0-6 yaş olarak belirlemiş, bu yaşlarda verilen eğitimin öğrencilerin ileriki yaşamları üzerinde kalıcı etkileri olduğunu vurgulamıştır. Nimet ve Zehra Hanım ise bu görüşlerden yola çıkarak birinci kademenin önemini vurgulamış, çalışmaların öncelikle birinci kademe de başlaması gerektiğini belirtmiştir. İlgili görüşlerini “*İlkokul öğretmenlerine çok görev düşüyor. Onların çünkü 6 saat boyunca bütün gün çocuklarla beraberler, onlar artık anneleri gibi babaları gibi eğitim veriyorlar evdeki gibi oturmalarınızdan kalkmalarınızdan tutun. İşte bu çevre eğitimi öncelikle ilkokuldan sonra bizde.*” Biçimindeki sözleriyle açıklayan Zehra Hanım sınıf öğretmenlerine daha çok görev düştüğünü ifade etmiştir.

Bazı öğretmenler (Gülten, Cihan, Serap, Songül, Elif, Faruk) okullarda verilen çevresel vatandaşlık eğitimi açısından okul yönetiminin tutumunun çok önemli olduğu

görüşündedir. Bu öğretmenlere göre, etkinliklere ilişkin **okul yönetiminin ilgi ve desteği** çevresel vatandaşlık eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Örneğin Serap Hanım “(...) *Bazı okullar bunu başarmış herhalde. Sizde belki görmüşsünüzdür. Çok düzenli şeyler, çalışmalar var. Birliktelik var yani. Yani burada o sağlanamadı bilmiyorum. (...)*” biçimindeki sözleriyle sistemli ve planlı çalışılan okullarda daha başarılı sonuçlar alındığını ifade etmiştir. Eko-okullardaki yöneticilerin bu tür çalışmalara yönelik ilgili ve destekleyici çabalarının olumlu sonuçlarını dile getiren Cihan Bey de kendi okullarındaki yetersiz çevresel vatandaşlık eğitimini idare tarafından desteklenen ve planlanan özel çalışmaların yapılmamasına bağlamaktadır. Gülten Hanım ise daha önce görev yaptığı okul yönetiminin ilgili ve destekleyici tutumunun hem bu yönde çalışmalar yapılmasını sağladığını hem de çocuklara örnek olduğunu ifade etmiştir. Cihan Bey ve Gülten Hanım’ın bu düşüncelerini ifade ettikleri sözleri aşağıdaki biçimdedir:

(...) Bir de tabii ki idarecinin tarzı da önemlidir. Burayla ilgili çok fazla yorum yapamayacağım ama bir önceki geldiğim okulda idareci çok çevre dostu bir adamdı ve biz kasabaydık ve okulumuz orman gibiydi. Bahçesi de süperdi. Çocuklar da doğal olarak, gördüğünü yaşamak daha rahat çocuklar için. Öyle bir ortamda yaşayınca koruma bilinci de oluyor. Ağacı koruyor, böceği koruyor diyelim. (...) Kesinlikle fark var. Çünkü orada bir çevre var, oturmuş mükemmel bir çevre. Korumaya çalışıyor çocuk. Dediğim gibi bir ekoloji var, küçük de olsa bir ekoloji var ortada. Orada çok daha bilinçliydik. Mesela sene sonu geldiği zaman kitaplarımızı toplarız, geri dönüşüme göndeririz. Hem maddi anlamda bir şeyler kazanıyor okul hem de boşa gitmiyor. Çocuklar ne yapacak bunu, yakacak. Örneğin annesi ekmek yapar, altına atar bunu. (...) O kitaplar toplanır, geri dönüşüme gönderilir. (Gülten Hanım)

(...) Orada idare önemsiyor. İdarenin önemsemesiyle, çocukların öncelikle çevrelerini temiz tutması, daha sonra bu temizliğe nasıl katkı... Yeşile dönüştürülmesi gibi katkı yapabileceklerini, çalışmalarla... Çocuklarında katkısıyla oluşturulmaya çalışıyor. Burada böyle bir şey yok şu an. (...) İdareler biraz hırslı olduğu zaman, bizim okulumuzda şu olacak, başka okullara nazaran bizde daha iyisi olacak diye bir düşünceyle kendilerini ve etraflarını motive ederlerse, biraz daha... Yani bu şartlarda en iyisi yapılıyor. (Cihan Bey)

Elif Hanım ile Faruk ve Alper Bey tarafından ifade edilen ortak görüşe göre okuldaki **çevreyle ilgili sosyal kulüp çalışmalarının arttırılması** gerekmektedir. Bu görüşe ek olarak, Şükriye Hanım ve Fahri Bey **çevreyle ilgili kulüplerin sayısının arttırılmasının** çevresel vatandaşlık eğitiminde faydalı olabileceğini dile getirmiştir. Söz konusu öğretmenlerden Elif Hanım, “(...) *Duyarlılık sağlamak ya da ilgilenen çocuklar için kulüpler var zaten ilgili kulüpler çalışmalarını daha çok arttırırsa daha çok önem kazanır.*” biçimindeki sözleriyle çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik

kulüplerin görev üstlendiğini ve daha etkili bir çevresel vatandaşlık eğitimi için kulüp çalışmalarının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Önceki çalıştığı okuldaki yöneticinin destekleyici tutumunun etkisini örneklendiren Gülten Hanım aşağıdaki sözleriyle **okullarda çevreye duyarlı personelin çalışmasının** önemli olduğunu vurgulamıştır. Aslıhan Hanım da bu görüşü destekleyen ifadeler kullanmıştır.

Az önce bahsettiğim gibi (...) Müdür de acayip duyarlıydı. Ve çocukları vardı 1. sınıfa giden. O çocuklar da çok duyarlıydı. Vermiş eğitimi, kültürü. Mesela kendisi çamaşır makinesinde deterjan kullanmıyorlar, onun yerine manyetik aletler çıktı biliyorsunuz işte, onları bize de siz de alın, suyumuz kirlenmiyor falan filan... Çalıştığı ortamdaki insanları da yönlendiriyor, işte bu tarz insanlara ihtiyaç var. İşte bilinçli insan, başka bir şey değil.

Süleyman Bey ile benzer görüş dile getiren Elif Hanım, *“İlk başta bir öğrenciyi istekli hale getirmek, sorunu istekli hale getirdikten sonra onu alışkanlık haline getirebilmek çocukları uyarıyorsun bir şekilde onu kazandırmaya çalışıyorsun ama çocuk ilk bahsettiğimde bir hafta uygular ikinci hafta onu göremezsin bunu süreklilik haline getirmeli. (...)*” biçimindeki açıklamalarıyla çevreye yönelik davranışların alışkanlık haline getirilebilmesi için **yapılan etkinliklerin sık ve sürekli yapılması** gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenler tarafından dile getirilen diğer öneriler ise; “okul-aile işbirliğinin sağlanması” (Canan, Gülten), “okul alanlarının genişletilmesi” (Hakan, Ömer), “okullardaki öğrenci sayılarının azaltılması”(Ramazan), “diğer kurumlarla işbirliği yapılması” (Demet) ve “okulun temizliğine önem verilmesi” (Emel) olarak sıralanmıştır.

#### *Yapılan/Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler*

Tüm öğretmenler yapılan/yapılabilecek çalışmalara ilişkin kimi öneriler sunmuştur. Bu önerilerin en başında **yapılan etkinliklerin uygulamaya dönük olması** gelmektedir (Oktay, Cihan, Yusuf, Aslıhan, Faruk, Zehra, Kerem, Demet, Serap, Canan, Gülten). Daha önce yapılan çalışmaların daha çok teoriye dönük olduğunu vurgulayan öğretmenler kendilerinden istenilen öneriler çerçevesinde uygulamalı etkinliklerin

gereğini vurgulamışlardır. Bu yönde görüş bildiren Cihan Bey, “*Yani bu ciddi olarak üzerinde düşünülmesi gereken bir şey. Biz bir kere her şeyi teorik yapıyoruz. Pratik yapılabilecek şeylerdir herhalde.*” biçimindeki sözleriyle çevresel duyarlılığı geliştirebilmenin uygulamalı etkinliklerle başarılacağını belirtmiş ve bu uygulamalı çalışmaların çocuklara sorumluluk verme üzerine kurulu olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Aslıhan Hanım’da “*Çevre bilincini kazandırmak adına yaparak yaşayarak çocuk da kalıcı davranış değişikliği olabilecek bir etkinlik içine girmesi lazım çocuk işte söylediğim gibi sonuçta bunu anlatarak sözel birtakım ifadelerle bu iş olmuyor.*” biçimindeki açıklamalarıyla çocuklarda kalıcı izli davranış değişikliklerinin ancak uygulamalı, yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimleriyle sağlanabileceğini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler (Cihan, Elif, Canan, Zehra, Aydın, Gülten) çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak derslerde yapılan çalışmalardan öte ders dışı **özel çalışmaların yapılmasının** daha doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmaların yapıldığı eko-okulları örnek gösteren bu öğretmenler eko-okul olmayan okullardaki çalışmaların sınırlı olduğunu düşünmekte, özel çalışmalar yapılan okullarda daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Zafer Bey’in konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Yani işte sivil toplum kuruluşları bir şeyler yapmak istediklerinde, geldiklerinde, onların dürtmesiyle, onların itmesiyle bir şeyler oldu yapıldı. Onun dışında Fen bilgisi dersinin konuları eğer buna uygunsa –geçmişte ağaçları onlar dikmişler söylediklerine göre, buradaki ağaçları- yani özel bir konu, özel bir çalışma, özel bir ne bilim gayret veya işte yönlendirme herhalde olmadan olmaz. Şu anda çevre ile ilgili herhangi bir çalışmamız yok. Olması da beklenmez. Yani herkes kendi dersini en iyi şekilde vermeye çalışıyor.

Araştırmaya katılan kimi öğretmenler (Cihan, Songül, Serap, Gülten, Faruk) **yapılan çalışmaların planlı olarak gerçekleştirilmesi** gerektiğine vurgu yapmışlardır. Yukarıdaki öneriyle paralel şekilde yine eko-okulları örnek gösteren bu öğretmenler eko-okul olmayan okullardaki çalışmaların planlı olmadığını düşünmekte, özel çalışmalar yapılan okullarda ilgili çalışmaların planlı ve programlı yapıldığını ve dolayısıyla daha başarılı olduğunu düşünmektedir. Örneğin Cihan Bey, “*Okullarda yapılabilmesi içinde işte nedir, bir plan, program lazım.*” biçimindeki sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Cihan Bey ile Gülten, Elif ve Zehra Hanım yapılan **etkinliklerin** uygulamalı olmasının yanında **ilgi çekici ve eğlenceli olması** gerektiğini de vurgulamışlardır. Örneğin Zehra Hanım, *“Onların dikkatini çekebilecek ilginç belki hani böyle küçük tiyatro çalışmalarıyla anlatmaya çalışırdım. Çünkü gülerken, eğlenerek, oyunla anlamları daha çok önemli. Küçük oyunlarla belki, böyle görsel şovlarla, bu projeksiyondan yansılar, görüntüler de olabilir, çocuklara çevre bilincini vermeye çalışırdım.”* biçimindeki sözleriyle çocukların gülerken ve eğlenerek öğrenebileceği tiyatro gibi etkinlikleri önermektedir.

Gülten Hanım, *“Bu çocuklara proje olarak aktarılabilir ve bir şeyler de yapılabilir. İşte ağaç dikmek olsun, bir çiçek dikmek... Mesele bir şeyleri somut ortaya koymak değil de, bir şeyler yapabiliyorum, ben de bir bireyim, çorbada tuzum olsun mantığını çocuğa oturtmak Sonrasında zaten büyüdükçe kendi oturtacaktır. Bu tarz projeler olabilir.”* biçimindeki açıklamalarıyla **çocukların sorumluluk bilincine hitap eden uygulamalar** yapılmasını önermektedir.

#### *Derslere Yönelik Öneriler*

Derslere yönelik öneriler getiren öğretmenlerin çoğu (Ramazan, Serap, Nimet, Elif, Faruk, Aydın, Seval) **çevre eğitimine yönelik ayrı bir dersin konulmasının** gerekli olduğunu vurgulamıştır. Örneğin Ramazan Bey, *“Yani zorunlu ders haline de getirilebilir. (...) Ki üniversite hayatı boyunca da zorunlu olarak verilmeli bence. Zorunlu bir ders olarak ta verilse daha iyi olur. (...) Yani seçmeli ders olarak ta konulabilir. Yani öğretmenler kurulu kararıyla her sene seçilebilir bu dersler.”* biçimindeki sözleriyle çevre eğitimine yönelik seçmeli veya zorunlu bir dersin tüm eğitim kademelerinde verilmesinin uygun olabileceğini belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler derslerinin çok yoğun bir içeriğe sahip olması, ayrı bir derste yoğun çalışmaların daha yararlı olacağı vb. gerekçelerle çevre eğitimi için ayrı bir dersin konulmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Ancak bu öğretmenlerden Faruk Bey’in *“Müfredat uygun olursa o ad altında bir ders konulmasında fayda var. (...) Şimdi çok yoğun şey var yani hangi dersten kısıp bu dersi koyacaklar onu da bilmiyorum.”* biçimindeki sözleriyle dile getirdiği gibi, okulların mevcut öğretim



programlarının zaten yoğun olması dolayısıyla diğer derslerin daraltılıp, çevre eğitimine yönelik yer açılmasına imkân tanımadığı gibi çekinceler mevcuttur.

Derslere yönelik olarak Demet Hanım “(...) *Onun haricinde ben derslerde çevre konularının işlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ve diğer dersler içinde de. Çünkü oldukça önemli bir konu. Bir ünite ayrılabilir. Çevre ile ilgili bir ünite olabilir. İşte matematik dersinde de olsa olur.*” sözleriyle her derste çevresel vatandaşlık eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Esra ve Zehra Hanım’da benzer şekilde **tüm derslerde çevresel vatandaşlık eğitimine yer verilmesi** gerektiğini vurgulamıştır.

Ayrı bir dersin konulması gerektiğine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden Zehra Hanım ve Hakan Bey, bu dersin Tarım dersi olabileceğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden Zehra Hanım’a göre Tarım derslerinde öğrencilere bir bitki yetiştirme sorumluluğu verilirse öğrencinin doğaya karşı duyarlılığı geliştirilebilir. Zehra Hanım ilgili görüşleri şöyledir:

Tarım derslerini tekrardan mesela çocuklar için verilebilir. Çevre ve tarım gibi bir ders sadece çevre değil de. Çocuk çünkü orda sadece kendi yetiştiriyor. Ürünü olacak, ağaç olacak, onu korumayı bilecek. Ağaç dikip gittiğin zaman kırıp parçalayabiliyor. Ama kendine ait bir yeri olursa ona emek verip yetiştirirse onun için daha değerli olacak. Bu da belki yapılacak çalışmalar arasında olabilir.”

Bazı öğretmenler (Demet, Zehra), çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik derslerde öğrencilerin dikkatini çekme ve tüm duyulara hitap edilmesinin sağlanarak kalıcı eğitimin gerçekleştirilmesi adına **görsel bilgi teknolojilerinin daha çok kullanılması** gerektiğini vurgulamışlardır. Demet Hanım, “*Slaytlar kullanılabilir, bilgisayar kullanılabilir, teknoloji artık çok değişti. Bu da öğrencilerin ilgisini çekiyor. Projeksiyon olmadığı için ben çok etkili kullanamıyorum. Aslında olsa çok iyi olacak. Tepegözü kullanıyoruz ama ne kadar etkili oluyor tartışılır.*” biçimindeki görüşleriyle yeni bilgi teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiğini vurgulamıştır.

Demet Hanım “*Başta sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin buna dikkat etmesi gerekiyor. Okullarda daha iyi projelerin, ödevlerin verilmesi gerekiyor, yarışmaların yapılması gerekiyor. Bence mesela her senenin sonunda bilgi yarışması yapılabilir. Öğrenciyi işin içine aldığınız zaman yaparak yaşayarak daha iyi olduğunu*

*düşünüyorum.*” biçimindeki sözleriyle sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere verilen **proje ödevlerinin çevresel vatandaşlık bilincini geliştirmeye yönelik olması** gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin derslerde ağırlıklı olarak **yaparak-yaşayarak öğretim yöntemlerini kullanılmasını** önermiştir. Ahmet Bey de bu görüşü destekleyen açıklamalarda bulunmuştur.

### *Öğretmenlere Yönelik Öneriler*

Kimi öğretmenler, kendilerine yönelik öneriler geliştirmiştir (Songül, Elif, Aslıhan, Faruk, Erhan, Demet, Zehra). Bu öğretmenlerin çoğunluğu (Songül, Elif, Aslıhan, Faruk, Erhan) **öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere örnek olmasının** etkili bir çevresel vatandaşlık eğitimi sağlamak açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Faruk Bey öğretmenlerin olumlu davranışlarının öğrencilerde kalıcı izli davranış değişikliği yaratabileceği yönündeki görüşlerini kendi öğrenim hayatından örneklerle açıklamıştır. Faruk Bey’in bu yöndeki görüşleri aşağıdaki biçimdedir:

Yani burada da sadece uyararak değil de davranışlarla örnek olmanız lazım. Çünkü ben dershaneye giderken, üniversiteye hazırlanıyorduk. Bizim Türkçe öğretmenimiz koridordaki çöpü almıştı, yere düşen bir çöpü almıştı. Bu beni çok etkilemişti. O günden beri gördüğüm çöpü aldım yerden. Eğer öğretmen yerdeki çöpü alıyorsa, çocuğa oradaki çöpü al diye değil de daha çok siz hareketlerinizle örnek olursanız. Söz şeyin önüne geçemez, davranışın önüne hiçbir zaman geçemez. Davranış her zaman sözün önüne geçer. Davranışlarımızla örnek olursak daha etkili olur diye düşünüyorum.

Daha önce çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik uygulamalı etkinlikler yapma konusunda öğretmenlerin isteksizliğini vurgulayan Aslıhan Hanım, “(...) *Öğretmen böyle bir çalışma yapsa öğretmen maaşla ödüllendirilse eminim bu çok şey değil belki çok hoş değil çok şey oldu ama yine de insanlar ekonomik boyutuna bakabiliyorlar. Hani biz bir çalışma yaptığımız zaman artık insanlar ona da doydular ona da işte bir takdirname alıyor işte bir teşekkür alıyor ama o kâğıt parçası bile belli bir dönem sonra motive edici olmuyor tabi olabilir.*” biçimindeki sözleriyle **öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların maddi olarak ödüllendirilmesini** önermiştir.

Bu öneriler dışındaki diğer öneriler ise; “çevre eğitimine tüm öğretmenlerin katılımının sağlanması” (Demet), “sınıf öğretmenlerinin daha aktif çalışması” (Zehra) ve derslerde

“öğretmenlerin öğrencileri aktif kılan etkinlikleri tercih etmesi” (Faruk) olarak sıralanmıştır.

### *Programlara Yönelik Öneriler*

Programlara yönelik öneriler geliştiren öğretmenler öncelikle programlardaki çevresel vatandaşlıkla **ilgili içeriğin genişletilmesi** (Yusuf, Seval, Şükriye, Aydın) gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden Aydın Bey ayrıca, **sosyal bilgiler programının revize edilmesi** gerektiğini vurgulamıştır. Aydın Bey, “*Yok yani yeterli değildir. Sosyal Bilgiler bu yirmi birinci yüzyılın yirmi ikinci yüzyılın ana alanı olacak. Ana alan içerisinde de çevre çok büyük bir yer kapsayacak bana göre. Ben öyle görüyorum. Çevreye yönelik sosyal bilgiler içeriği daha da geliştirilebilir yani. (...)*” biçimindeki sözleriyle sosyal bilgiler dersinin içeriğin çevresel vatandaşlığa yönelik olarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlar başlığı altında dile getirilen, çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik konuların program sonlarında yer verildiğine ilişkin görüşlerde olduğu gibi, Gülten Hanım ve Yusuf Bey **ilgili konuların program sonlarında verilmemesi** gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin etkili çevresel vatandaşlık eğitimine ilişkin önerileri genel olarak değerlendirildiğinde etkili çevresel eğitime yönelik yapılması gerekenler için öncelikle; kitle iletişim araçlarının etkili kullanımı, velilerin bilinçlendirilmesinin sağlanması, okullarda yapılanların uygulamaya dönük olması, okullardaki bahçe ve yeşil alanların genişletilmesi, yapılan ekinliklerin uygulamaya dönük olması, ayrı bir çevre eğitimi dersinin konulması önerilmiştir. Bun yanında diğer öneriler; sivil toplum kuruluşlarının üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi, tüm sistem öğelerinin birlikte çalışması, devlet tarafından yaptırım ve cezaların kullanılması ve halkın bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, okullarda yapılan çalışmaların planlı ve programlı olması, çevresel vatandaşlık eğitiminin ders dışı özel çalışmalara dayalı olması, erken yaşlarda eğitimin verilmesi, okul yönetiminin bu çalışmalara ilgi göstermesi ve destek olması, öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere örnek olması ve çevre sorunlarına yönelik programların içeriklerinin geliştirilmesi biçimindedir.

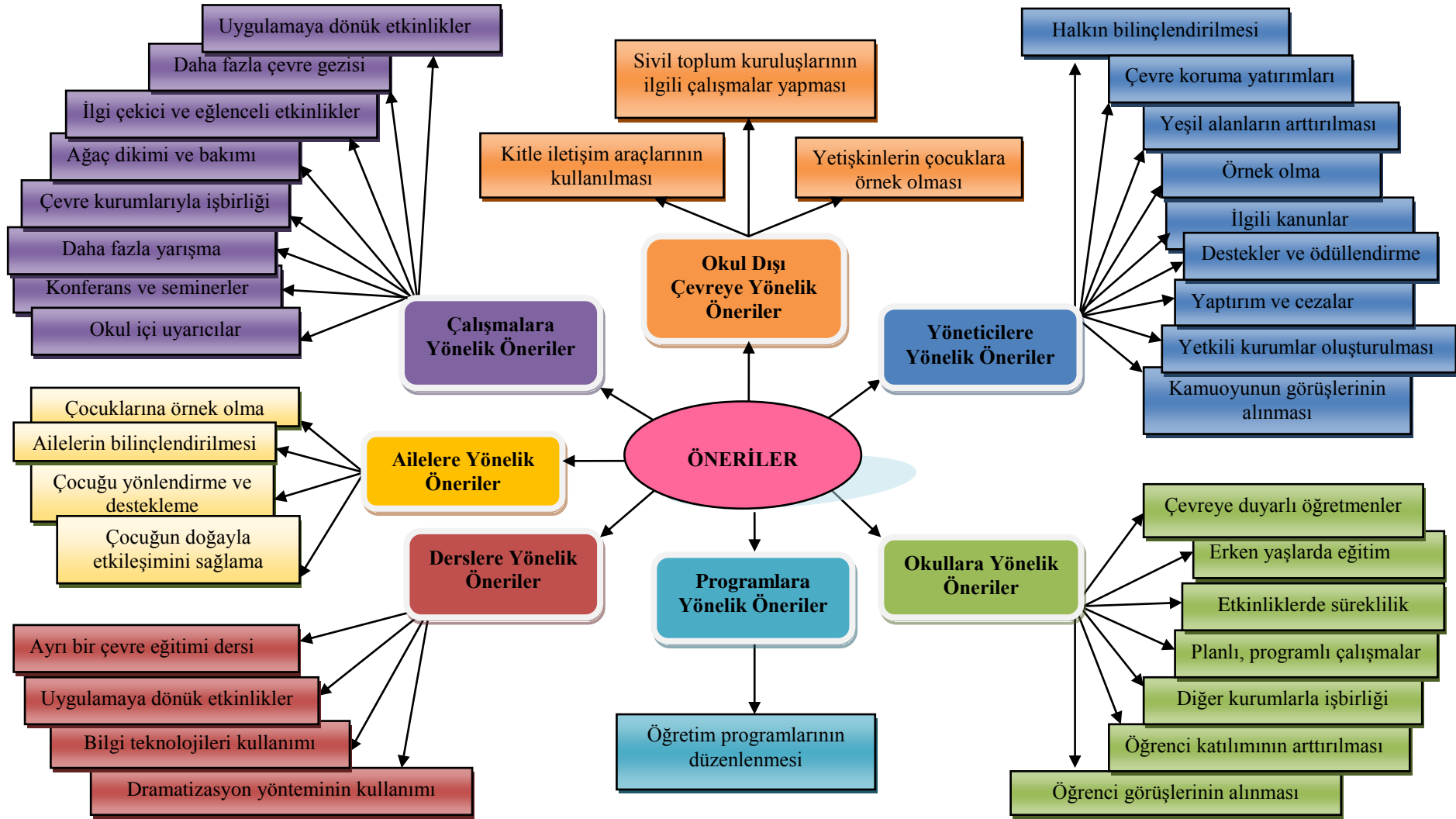
#### 4.9.2. Öğrencilerin Etkili Bir Çevresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Önerileri

Öğrencilerin, etkili bir çevresel vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik olarak yöneticilere, çevreye, ailelere, okullara, yapılması gereken çalışmalara ilişkin öneriler getirdikleri görülmüştür. Bu nedenle öğrencilerin görüşleri “yöneticilere yönelik öneriler”, okul dışı çevreye yönelik öneriler”, “ailelere yönelik öneriler”, “okullara yönelik öneriler”, “derslere yönelik öneriler” ve “yapılacak çalışmalar yönelik görüşler” olmak üzere altı alt tema altında verilmiştir. Bu alt temalar ve temalara ilişkin kodlar Şekil 4.12’de verilmiştir.

Pek çok öğrenci yerel ve ulusal düzeyde yöneticilerin yapması gerekenlere yönelik öneriler sunmuştur. Bu öğrenciler öncelikli olarak (Aylin, Şule, Aslı, Kaya, Bilge, Ersin, Muhammet, Berkay, Iraz) **halkın bilinçlendirilmesine yönelik** devletin yapması gereken **çalışmalara** vurgu yapmıştır. Bu öğrencilerden Aylin, Şule, Bilge ve Kaya devletin halkın çevresel bilincini arttırmaya yönelik çevresel kampanyalar düzenlemesini önermiştir. Örneğin yetkili bir insan olsa neler yapacağı sorulan Şule, aşağıdaki biçimde aktardığı görüşlerinde plastik torba yerine kâğıt torba kullanma kampanyası düzenlenebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bu görüşleri çerçevesinde devletin halkın bilinçlendirilmesi çalışmalarını bünyesinde afiş ve poster gibi günlük hayattaki uyarıcıları arttırabileceğini de belirtmiştir.

Ben öncelikle afişler hazırlatırdım, afişler astırırdım her yere. Daha sonra halkı gözlemlerdim. İlerleme varsa kampanyalar düzenlerdim. Mesela bir tane kâğıt torba demiştim. Marketlerde pazarlarda. Pazarlarda daha çok kâğıt torba kullanılmasını isterdim. Mesela çarşıya falan gidince poşet torba veriyorlar bize plastikten. Onun yerine bize bez çanta vermelerini önerirdim.

Benzer görüşler dile getiren Aylin, Şule, Aslı ve Muhammet de günlük hayattaki uyarıcılara dikkati çekmiş ve devletin billboardlara çevresel sorunlar ve yapılması gerekenlere ilişkin afişler ve posterler asarak bireylerin dikkatini çekebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca devlet tarafından halkı bilinçlendirmeye yönelik yapılabilecek çalışmalara yönelik olarak Iraz, seminer ve konferansların düzenlenmesi, Ersin ise broşürler dağıtılması önerisini sunmuştur.



Şekil 4.12. Öğrencilerin Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Önerileri

### *Yöneticilere Yönelik Öneriler*

Bazı öğrenciler (Ahmet, Ersin, Feyza, Kaya, Şule) **çevreyi korumaya yönelik yatırımların** yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda piyasadaki ürünlerin çevreye yönelik zararlarının test edilmesi (Şule), ortak yaşam alanlarının temizliğinin sağlanması (Ahmet), sokaklardaki çöp kutularının atırılması (Ersin, Feyza), atıkların geri dönüşüm özelliklerine göre toplanmasının sağlanması (Kaya), sokak hayvanlarına yönelik önlemlerin alınması (Ahmet) ve e-fatura (Ersin) gibi çevreyi korumaya yönelik çalışmalar önerilmiştir. Bu çalışmalara ek olarak Okan, “*Bir reklam gördüm. Orda yılbaşına araç başına yılda 14 ağaç dikilmesi gerekiyormuş. Böyle bir şey düşünülebilir. Yani daha fazla ağaç dikilebilir çevre korunabilir. Doğal alanlar koruma altına alınabilir, köylerdeki yerleşim korunabilir. Sanayileşmeye dikkat edilmelidir. Sanayi Eskişehir’e geçiyor. Geçtiği için de orda önlemler alınabilir, yani kirletilme engellenmeli.*” biçimindeki açıklamalarında devletin çevreyi korumaya yönelik olarak, sanayi faaliyetlerini düzenlemek, doğal alanları koruma altına almak ve ağaçlandırma çalışmaları gibi yatırımlar yapmasının gerektiğini belirtmiştir.

Bazı öğrenciler (Murat, Aslı, Zeliha, Melis) **yeşil alanların arttırılmasının** olumlu etkiler sağlayacağını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden Murat, “*Mesela ağaçlandırma çalışmaları yapılabilir. Onlar etkiliyor. Herkes vay be diyor.*” biçimindeki sözleriyle, Aslı “*Onlar zaten park ve bahçe yapmışlardı zaten daha fazla yapabilirler. İnsanlar gittiklerinde içi açılıyor insanın.*” biçimindeki sözleriyle belediyelerin yaşam alanlarındaki yeşil alanları arttırması gerektiğini ifade etmiştir. Murat ve Aslı bu yeşil alanların insanlar üzerindeki rahatlatıcı etkisinin olumlu duygular gelişmesine fayda sağlayabileceğini ifade etmiştir. Melis’in de, “*(...) Belediye de bu konu da duyarlı olmaya başladı en azından çünkü parklar yapılıyor daha fazla, mesela. (...) Orda bilim kültür parkı var mesela, asfaltlama çalışmalarına başlandı yavaş yavaş başlanılıyor, yeşillendirilmeler arttırıldı, ağaçlar dikiliyor yolların arasına dikiliyor çimlendirilmeler yapılıyor.*” biçimindeki sözlerinden yola çıkarak yeşil alanların oluşturulmasını belediyelerin yapması gereken faaliyetler olarak düşündüğü sonucuna varılmıştır.

Feyza, Esra, Iraz ve Zeliha yetkililerin yapabileceklerine ilişkin benzer öneriler geliştirmiştir. Bu öğrencilerden Zeliha **yetkililerin örnek davranışlarıyla** halka bu bilinci verebileceğini ifade etmiştir. Zeliha'nın bu yöndeki görüşlerini, *“Bir kere kendisinin devletin başında olan kişilerin dikkatli olması gerekiyor. Çirkin örneklerde bulunmaması gerekiyor.”* biçimindedir. Iraz da ilgili görüşlerini *“Bizim davranışlarımızı geliştirebilmek için ilk başta onların bilinçlenmesi gerekiyor. Onların bu davranışları yapması gerekiyor ki bizimde onları örnek alabilmemiz... (...) Başka ülkenin cumhurbaşkanı başbakanı, bakanları... Tabii önemli kişilerin de bunları yapması gerekiyor ki halkın da onlardan görüp iyi yapıyor tamam bunu yapması gerekiyor ki biz de yapalım.”* biçiminde aktarmıştır. Iraz'ın görüşleri göre de yetkililerin yapacağı çalışmalardan önce kendilerinin bilinçli olması ve halkın önünde çevreye duyarlı örnek davranışlar sergilemesi önemlidir.

Bilge ve İnci, devletin çevreyi korumaya yönelik **ilgili kanunlar** çıkarabileceğini belirtmiştir. Bilge *“Bence bu konularla ilgili yasa çıkarabilirler yani ilerde çöp atmak yasak olabilir. Bu şekilde bir sürü şeyler...”* biçimindeki sözleriyle devletin çevreyi korumaya yönelik yasalar çıkarması gerektiğini ifade etmiştir. Murat ise, *“Ne yapılabilir. Böyle yani belki de şey olabilir. Yere attığında görürlerse... Mesela çarşıda kameralar oluyor, çarşıda bir yere çöp attığı görülürse, o kameradan tespit edip, yani şeyden haberleri falan verilir, o da para cezası falan kesilir. O da para gidecek diye atmaz.”* biçimindeki sözleriyle çevreye zarar verenlere uygulanacak yaptırım ve cezaların faydalı olabileceğini belirtmiştir.

Aylin, *“Mesela bir kurul yapabilirler. Arada bir sosyal etkinlik yapabilirler. (...) İlk başta vatandaşların fikirleri alınmalıdır. Yani bunu bir yazılı demeç olarak vatandaşlardan alabilirler. Daha sonra kurum ve kuruluşlar o bilgileri inceleyerek vatandaşların önerileri neyse onları göz önünde bulundurarak bir çalışma yapabilirler.”* biçimindeki sözleriyle çevresel çalışmaları düzenleyen **yetkili kurul ve kurumların oluşturulmasını** ve ilgili konularda **kamuoyunun görüşlerinin alınmasını** önermiştir.

Esra ve Berkay ise bu önerilere ek olarak devlet tarafından **ilgili çalışmaların desteklenmesi ve ödüllendirilmesi** gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin Berkay aşağıdaki sözleriyle çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarını maddi ve yasal açılardan desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Devlette destek veren bu sivil toplum kuruluşlarına destek vermeli. Onların birtakım projelerine yardım etmeli. Onların birey sayısının artmasına yardım edebilir, çeşitli kampanyalara onay verebilir. (...) Son eklemek istediğim bir şey bence devletin sivil toplum kuruluşlarına destek vermesi gerekir. Sivil toplum kuruluşları çünkü bu ülke adına çevresel sorunlar hakkında önemli projeler geliştirmek istiyor ama maddi imkânı yok çoğunun. Devletin destek vermesiyle beraber halkın daha iyi bilinçli olabileceğini düşünüyorum.”

### *Okul-Dışı Çevreye Yönelik Öneriler*

Pek çok öğrenci etkili bir çevresel vatandaşlık eğitimi için okul dışındaki çevreye yönelik bazı öneriler geliştirmiştir. Bu öğrencilerin çoğu (Murat, Ersin, Bilge, Muhammet, Esra, Ahmet, İnci) öncelikle süreçte **kitle iletişim araçlarının kullanılmasının** rolüne vurgu yapmış ve basın-yayın organlarının sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin Okan, *“İşte belgeseller izletilebilir, çevre felaketleriyle ilgili, sel olsun. Mesela çizgi film izliyorlar küçük çocuklar çizgi filmlere bunlar konulabilir. Zaten yapılmaya çalışılıyor da. İşte ağaç dikme duygusu aşılanabilir.”* biçimindeki sözleriyle televizyonlarda yayınlanacak belgeseller ve çizgi filmler yoluyla çocuklara duyarlılık kazandırılabilceğini ifade etmiştir. Ahmet ise basın ve yayın organlarının sorumluluğuna dikkat çekmiş ve medyada çevresel sorunlara ilişkin halkı bilinçlendirmeye yönelik uyarıcıların olması gerektiğini ifade etmiştir. Ahmet’in ilgili sözleri aşağıdaki biçimdedir:

(...) Bunun yanında beş dakikalık küçük dilimler halinde... Mesela National Geographic’te böyle bir olay var dışarıdan reklam alırlar, birde kendi reklamlarını yaparlar. Hani derler ki mesela o reklamlardan bir tanesini örnek vereceğim, Çin’de o kadar çok insanlar telefon değiştirdiler ki bunun doğaya olan zararı şudur diyor reklamlarda. Direkt onun arkasına “think again” diye yazıyorlar tekrar düşün. Yani bunu değiştirmek senin elinde. Hani medyayı kullanabilirsin.

Feyza, Bilge, Ahmet, Hakan ve İnci **sivil toplum kuruluşlarının çalışmalar yapması** gereğine dikkat çekmiştir. Öğrenciler başta TEMA gibi kuruluşlar olmak üzere çevreye yönelik çalışan gönüllü kuruluşların konferanslar gibi etkinliklerle halkı bilinçlendiren



çalışmalar yapması gerektiğini belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğrencilerden Feyza, “*Bazı sivil toplum örgütleri hani bu konuyla ilgili çağırabilirler onların daha çok anketleri olabilir.*” biçimindeki sözleriyle; İnci, “*(...) Ondan sonra sivil toplum kuruluşları devletin kuruluşları halka dersler vermeli, mahalle ya da sokak olarak her türlü dersler vermeli. Çünkü böyle giderek sularımızda azalıyor, çevremizde kirleniyor, dünyamızı batırıyoruz.*” biçimindeki sözleriyle sivil toplum kuruluşlarının haklı bilgilendirmeye yönelik çalışmalar yapabileceğini belirtmiştir. Ahmet ise, “*(...) Ben TEMA'nın çalışmalarını açık açık söyleyeyim yetersiz buluyorum. Yani yetersiz olduğu apaçık. Eskişehir'de şu anda benim gördüğüm ağaçlandırılması gereken birçok yer var. Buna karşın yetersiz görüyorum.*” biçimindeki sözleriyle TEMA tarafından yapılan çalışmaları yetersiz bulduğunu ve bu tür kuruluşların ağaçlandırma gibi etkinliklerde bulunması gerektiğini ifade etmiştir.

Ersin, Feyza ve Iraz çevrelerindeki yetişkinler başta olmak üzere **diğer bireylerin** kendilerine **örnek olması** gerektiğini ifade eden düşünceler dile getirmişlerdir. Örneğin Ersin, “*Mesela diğer insanlar da benim gibi yaparsa bende onlara özen gösterebilirim*” cümlesiyle olumlu örnek davranışların diğer bireyleri de yönlendirebileceğini vurgulamıştır.

#### *Ailelere Yönelik Öneriler*

Öğrencilerin bazıları (Murat, Aylin, Ersin, Şule, Aslı, Kaya, Feyza, Mert, Muhammet, İnci, Okan) ailelere yönelik öneriler geliştirmiştir. Bu öğrencilerden Şule, “*Ağaç yaş iken eğilir diye bir şey var. Çocuklar genelde küçükken öğrendiklerini büyükken yapar. Bence anne baba çocuğun yanında her zaman boşa akan muslukları kapatacak. İşte daha sonra daha az elektrik harcayacak. Örnek olacak.*” biçimindeki sözleriyle **ebeveynlerin çocuklarına örnek olması** gerektiğini vurgulamıştır. Şule'ye göre bir çocuk ebeveynleri örnek alır ve ileriki yaşamında anne ve babasından gördüğü davranışları sergiler. Bu yüzden Şule'ye göre anne-babalar evde çevreyi korumaya yönelik davranışlar sergilemelidir. Şule'nin görüşlerine ek olarak Murat, Ersin, ve Kaya'nın da aynı yöndeki görüşleri bu öneriyi desteklemektedir.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan kanallara ilişkin bulgularda verildiği üzere öğrencilerin çoğu ailelerinin en önemli çevresel vatandaşlık eğitimi kanalı olduğunu ve kendi duyarlılık ve davranışlarını öncelikli olarak ailelerden kazandıklarını belirtmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak duyarlılığı düşük ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler de (Murat, Aylin ve Ersin) etkili vatandaşlık eğitimine yönelik öneriler kapsamın da **ailelerin bilinçlendirilmesi** gerektiğini vurgulamışlar ve çeşitli yollarla bunun yapılabileceğini bulguların farklı aşamalarında dile getirmişlerdir. Örneğin bu öğrencilerden Aylin, “(...) *Mesela okul gazetesi diyelim, orda yaptırılınca velileri bilgilendirecek bir gazete olabilir çevreyi korumak adına ya da küçük kâğıtlar çıkartıp her yere mesela dağıtılmalı diye düşünüyorum.*” biçimindeki sözleriyle bu yönde yapılacak çalışmaları örneklendirmiştir.

Öğrencilerden bazıları (Feyza, Mert, Şule, Okan, Kaya) ebeveynlerin **çocuğun doğayla etkileşimini sağlaması** gerektiğini belirtmiştir. Bu öğrencilerden Kaya'nın kendi sahip olduğu çevresel duyarlılığın kaynağına ilişkin olarak, “*Ben çocukluktan beri, zaten küçüklükten beri, zaten doğaya falan gidiyorduk. Arabamız vardı ailecek. Ormana falan gidiyorduk, orada piknik yapıyorduk. O yüzden çok alıştım öyle, doğaya falan.*” biçiminde dile getirdiği sözleri ailelerin özellikle çocuklarının doğal güzellikleri görmesini sağlayarak duyarlılıklarını geliştirebileceğini ifade etmektedir. Benzer görüşler dile getiren Okan da, ailelerin özellikle çocuklarının ağaç dikmesini sağlayarak çevresel duyarlılık gelişimi sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Ailelerle ilgili önerilere ek olarak **ailelerin** uyarı ve bilgilerle **çocuklarını yönlendirmesi** (Aslı, Bilge, Muhammet ve İnci) ve bunların sonucunda çocuklarında gözlemledikleri olumlu davranışları pekiştirmesi **ve desteklemesi** (Kaya) gerekliliği de öğrenciler tarafından dile getirilen bir diğer öneridir.

#### *Okullara Yönelik Öneriler*

Araştırmaya katılan bazı öğrenciler (Murat, Ersin, Feyza, Aslı, Şule, Eray, Ahmet, Melis, İnci) okullara ilişkin kimi öneriler sunmuştur. Bu önerilerden ilki öğrencilerin

doğrudan görüşlerine dayalı olarak değil, dolaylı ifadelerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda çevresel vatandaşlık eğitiminin en etkili verildiği dersin Teknoloji ve Tasarım dersi olduğunu söyleyen Ersin'in bu dersin neden daha önemli olduğuna ilişkin *"Çünkü öğretmenimiz daha çok çevreci bir öğretmen. Yani çöp dönüşümünü anlatıyor bize. Hatta gördüğü zaman kızıyor niye atmıyorsunuz diye. Kendi eviniz olsa böyle mi yapacaksınız diyor."* biçimindeki açıklaması okullardaki **çevreye duyarlı öğretmenlerin** varlığının önemini göstermektedir. Bulguların daha önceki bölümlerinde de verildiği gibi bazı öğrencilerin (Murat, Ersin, Feyza, Aslı, Melis, Aylin) çevreye yönelik en etkili olan dersleri belirlerken ilgili dersin öğretmenin çevreye yönelik duyarlılığıyla ilişki kurarak cevap vermesi bu bulguyu desteklemektedir.

Okullara yönelik öneriler geliştiren öğrencilerden bazıları (Murat, Şule, İnci) **erken yaşta eğitim verilmesinin** önemini belirtmiştir. Bu öğrencilerden İnci gerek eğitim kurumlarında, gerek ailede, çocukların bilinçlendirilmesine erken yaşlarda başlanması gerektiğini belirtmiştir. İnci'nin bu yöndeki görüşleri, *"(...) Önce ilköğretim bilinçlendirilmeli. Önce doğa sevgisini çevre sevgisini çocukken aşılmalı ki, ileriki nesiller bilinçli olsun. İlk önce çocuklara öğretilmeli. (...) Aileler çok iyi eğitmesi lazım. Çocuğu da üç dört yaşlarında eğitmesi lazım ailelerin sonra bir yaştan sonra kazanılmıyor."* biçimindedir. Benzer şekilde Murat da aşağıdaki sözleriyle çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik eğitimin erken yaşlarda verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Nitekim Murat'a göre kendileri için çevresel vatandaşlığa yönelik etkinliklere yeni başlanması anlamlı değildir.

Şimdi bizim bu okul 2002'de kuruldu. İşte biz o zaman daha yeni başlamıştık ve çevresel bir eğitim yoktu. Ama şu aralar başladı. 1. sınıflar çevreye duyarlı, 2. sınıflar duyarlı, 3. Sınıflar duyarlı, 4'ler duyarlı. Eee biz sekiziz, artık bize bu tür eğitim verilmesi yetersiz.(...) Daha erken yaşlardan başlaması lazım. (...) Hani televizyonda çıkıyor ya 7 çok geç diye. İlk başta çocukken eğitim verilmeli.

Zeliha ve İnci okullarda yapılan **etkinliklerde süreklilik olması** gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin üst sosyo-ekonomik düzey bir eko-okulda öğrenim görmesine rağmen yapılan çalışmaların sıklığını "ara sıra" olarak niteleyen İnci, çevreye yönelik okulda yapılan etkinliklerin daha sık ve sürekli yapılması gerektiğini belirtmiştir. İnci'nin bu yöndeki görüşleri, *"Bazen yapılıyor. Her sene bir iki defa yapılıyor ama sık*

sık yapılmıyor. Her ay ya da iki ay üç ayda bir böyle ağaç dikmemiz veya böyle bir kampanya böyle bir ağaç dikme kampanyası falan başlatmamız lazım. Mesela damacana kapakları toplama kampanyası falan başlatmamız lazım ama (...)” biçimindedir. Zeliha ise bu görüş yanında aşağıda verilen sözleriyle ayrıca okulda yapılan **çalışmaların planlı ve programlı olması** gerektiğine vurgu yapmıştır.

İkinci kademe bu kadar etkin değil, onlar eski arkadaşlarım kadar duyarlı değil çünkü başka problemleri var. Başka şeyler var. Ne bilim dersler olsun, arkadaşlıklar olsun, pek çok etken var. Eğer bir şey olursa oturmuş bir düzen olursa o zamandan yani yapılabilmiş bir şey olursa bu insanlar bu şekilde ilerler. Ama o zamandan bir şey oturtamamışsak, bazı bilgiler vermemişsek o zaman...

### *Derslere Yönelik Öneriler*

Derslere yönelik öneriler geliştiren öğrencilerin (Ersin, Kaya, Hakan, İnci, Iraz, Bilge, Kaya, Melis) çoğu (Ersin, Kaya, Hakan, İnci, Iraz) çevre eğitimine yönelik **ayrı bir çevre eğitim dersinin konulmasını** önermektedir. Bu öğrencilerden biri olan ve hiçbir dersin çevre bilinci vermek için uygun olmadığını düşünen Kaya, “*Bence hiç biri uygun değil (...) Yeni bir ders koyulabilir. Çevre bilinciyle ilgili bir ders.*” sözleriyle çevre ile ilgili ayrı bir dersin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Hakan, “*Çevreyle ilgili bir ders oluşturulabilir.*” biçimindeki sözleriyle; Eray, “*Bir ders olabilir haftada bir ders*” biçimindeki sözleriyle; İnci ise “*İlk önce okullarda bence çevre dersi getirilmeli. Medya okuryazarlığı diye bir dersimiz var, onun yerine bence çevre dersi getirilmeli. Çünkü çevre çok daha önemli medya okuryazarlığından.*” biçimindeki sözleriyle çevre ile ilgili ayrı bir dersin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Derslerde anlatımdan ziyade **uygulamalı etkinliklere yer verilmesi** gerektiğini belirten öğrencilerden (Kaya, Berkay, Iraz) biri olan Berkay, “*Bence derste etkinlikler yapılması, böyle anlatılmak yerine daha uygulamalı bir anlatım olsa daha iyi olurdu. Ders dışında ise bize yine anlatmak dışında daha farklı bir şekilde mesela çok sözde kalıyor bunlar (...)*” biçimindeki sözleriyle teorik anlatım yerine uygulamalı çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Derslere yönelik diğer öneriler ise daha kalıcı eğitimi sağladığı için derslerde **bilgi teknolojilerinin** (Ersin) ve **dramatizasyon gibi öğretim yöntemlerinin kullanılmasıdır** (Melis). Bu öğrencilerden Melis görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir:

Mesela derste Fen ve Teknoloji dersinde dünya güneş ve ay diye bir ünitemiz var, öğretmenimiz dünya güneş etrafında döndüğünü göstermek için iki kişiyi kaldırmıştı biri güneş hiç kıpırdamadan duruyor dünya da onun etrafında dönüyor mesela bunun yerine şey olabilir bunlar böyle oyun tarzı etkinlikler olabilir mesela birkaç kişi alınır ağaç yerine konulabilir birkaç kişi alınır koparılır mesela ya da fidanları kopardığımız da o ölüyor ya da derslerde çok...(..) Küçük mesela azarlamalar falan olabilir, nasıl canını yakıyorsa mesela fidanlarında böyle canı yanar gibi.

### *Programlara Yönelik Öneriler*

Araştırmaya katılan öğrencilerden Ahmet ve Ersin programlara yönelik öneri sunmuştur. Okulda eğitim gördükleri programın çok ağır olduğunu ifade eden Ahmet, “ (...) Yani siz bir rakamın karekökünü öğretiyorsanız bir atomunun eğitimini öğretiyorsanız -ki bunlar lise düzeyinde Avrupa, Amerikan eğitimi açısından onlar lise eğitimidir-... Bunu bu kadar zor yapacağınıza biraz örnek alıp birde biraz bilinçlendirilmesi lazım.” sözleriyle programın **eğitim programlarının** zorluk ve içerik açısından **gözden geçirilmesi** ve bu tür konular hakkında bilinçlendirmeye yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır. Ersin de benzer şekilde ilgili konuların daha fazla ele alınmasını önermektedir.

### *Yapılan/Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler*

Tüm öğrenciler tarafından yapılan veya yapılması gereken çalışmalara yönelik pek çok öneri geliştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle öğrencilerin yapılması gereken çalışmalara yönelik önerilerinden ve bazı öğrencilerin doğrudan söylemlerinden yola çıkarak yapılan etkinliklerin uygulamaya dönük olması gerektiği belirlenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin etkili çevresel vatandaşlık eğitiminde yapılan/yapılabilecek çalışmalar yönelik önerileri; “çevre gezilerinin artırılması” (Eray, Melis, Murat, Okan), “yapılan etkinlik ve uygulamaların ilgi çekici ve eğlenceli olması” (Ersin, Mert, Melis, Eray), “ağaç dikimi ve bakımına yönelik çalışmaların yapılması” (Aylin, Murat, Aslı, Melis), “yapılan etkinliklerin uygulamaya dönük olması” (Eray, Melis, Berkay), “çevreyle ilgili

kurumlarla işbirliği” (Hakan), “çevreye yönelik yarışmaların arttırılması” (Şule), “uzmanların yer aldığı konferans ve seminerlerin düzenlenmesi” (Zeliha) ve okul içinde “çevresel korumaya yönelik dikkat çekici uyarıcılar oluşturulması” (Bilge) olarak sıralanmıştır.

Öğrencilerin yapılacak çalışmalar ilişkin öncelikli önerileri; **çevre gezilerinin arttırılması** ve **ağaç dikimine ve bakımına yönelik çalışmalar yapılmasıdır**. Çevre gezilerinin yapılmasına yönelik öneri sunan öğrencilerden Murat, “*Ormana biz her sene falan gideriz. Gittiğimiz yerde bize ayrı bir huzur verir. Neden? Çünkü orada değişik bir ortam. Yeşil, istediğin gibi koşuyorsun, oynuyorsun. Oraya gittiğimiz zaman insanın çöp atma isteği bile gelmiyor.*” biçimindeki sözleriyle yapılan doğa gezilerinin ve öğrencileri doğayla buluşturmanın çocuklarda yarattığı olumlu etkiyi açıklamıştır. Feyza’nın ise, “*Bence doğayı sevmeyen insan hayatını da sevmez. Çünkü onun üstünde yaşıyorsun. Onların temel sorunu da daha doğanın güzelliklerini fark edememişlerdir*” biçimindeki sözleriyle çevreye duysuz öğrencilerin bu özelliklerinin nedenini doğayı ve güzelliklerini tanımamasına bağlaması bu çalışmaların önemini ortaya koymuştur.

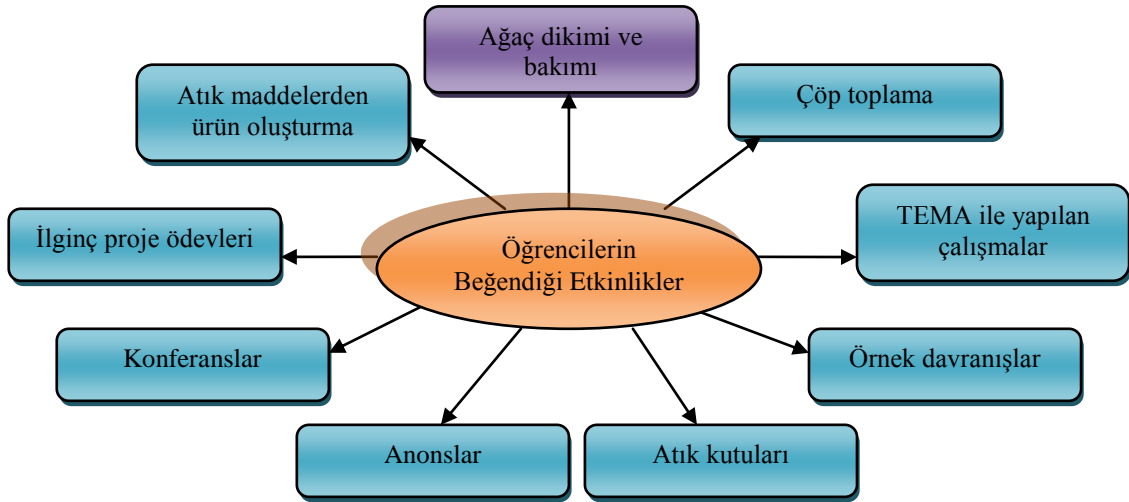
Eray “*(...) Bazı geziler falan düzenlenebilir. Derste daha çok alıyorsun aslında bir şeyleri. Ya da yaşayarak öğretecekler bazı şeyleri sana. Çok amaçlı salonumuz var. Bu tarz tiyatrolar olabilir.*” biçimindeki sözleriyle yapılabilecek çalışmaları çevre gezileri ve tiyatrolar olarak örneklendirmiş ve **yapılan etkinliklerin uygulamaya dönük olması** gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Mert de tiyatro ile etkili çevresel vatandaşlık eğitimi yapılabileceğini vurgulamıştır.

Bazı öğrencilerin ise yapılan **etkinlik ve uygulamaların ilgi çekici ve eğlenceli olması** gerektiğini vurguladığı belirlenmiştir. Örneğin Melis, “*(...) Bu eğlenceli bir hale getirildiğin de eğlenceden çocuklar daha etkili olacaktır bende de dâhil olmak üzere, birlikte fidan dikilebilir, işte ne olabilir başka şuan aile ilgili aklıma gelmiyor.*” biçimindeki sözleriyle yapılacak eğlenceli etkinliklerin çocuklarda daha başarılı sonuçlar alınmasını sağlayacağını vurgulamış bu çalışmalara örnek olarak ağaç dikmeyi önermiştir.

Zeliha, “... okula ne bilim farklı kurumlardan, farklı örgütlerden bazı işte insanlar, görevliler gelip bize konferans düzenleyebilir. Daha fazla yapılabilir.” biçimindeki sözleriyle diğer kurumlarla işbirliğinin yapılması ve **uzmanların yer aldığı konferans ve seminerlerin düzenlenmesi** önerisini sunmuştur.

Yapılacak çalışmalar yönelik diğer öneriler ise okul içinde öğrencilerin dikkatini çekecek, **çevreye yönelik uyarıcıların** oluşturulması ve **çevreyle ilgili kurumlarla işbirliği** yapılması çerçevesinde bu kurumların ziyaret edilmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sırasında öğrencilere okulda ve derslerde yapılan çalışmalar arasında en çok hoşlarına giden ve kendilerine katkı getiren çalışmanın hangisi olduğu sorulmuş ve öğrencilerden alınan yanıtlara göre okullarda yapılan çalışmaların neler olması gerektiğine yönelik bir çıkarım yapmak amaçlanmıştır. Öğrenciler tarafından belirtilen etkinlikler Şekil 4.13’de sunulmuştur.



Şekil 4.13. Öğrenciler Tarafından En Beğenilen Etkinlikler

Şekil 4.13’de de görüldüğü gibi öğrenciler beğendikleri etkinliklere yönelik farklı görüşler dile getirmiştir. Ancak bunlar arasında en çok dile getirilen çalışma “ağaç dikimi ve bakımı”na yönelik etkinliklerdir. Örneğin Aylin, “Ağacı dikmek, onu canlandırmak, yetiştirmek çok önemli bir şey. (...) Hepsi faydalı ama o eğlendiriyor da ama fayda olarak zaten bilinçlendirme sonucunda oluşur diye düşünüyorum” sözleriyle eğlenceli, faydalı ve bilinçlendirmeye yönelik bir çalışma olduğu için ağaç dikme

çalışmalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Mert'in bu çalışmaların eğlenceli olduğu için öğrencilerde olumlu etki bıraktığına yönelik düşünceleri de bu bulguyu desteklemektedir. Benzer biçimde en çok fayda sağlayan çalışmanın ağaç dikme olduğunu belirten Aslı da, "*(En hoşuma giden) Ağaç dikmek hani toprakla iç içeyim ben .(Arkadaşlarımda) Genellikle ağaç dikmeyi (seviyorlar). Hepsi evden kürek kazma geliyorlar.*" biçimindeki sözleriyle ağaç dikme çalışmalarının öğrencilerin hoşuna giden etkili bir çalışma olduğunu vurgulamıştır. Bu öğrencilerin yanı sıra Feyza, Melis, Ahmet ve İnci de ağaç dikme etkinliklerinden hoşlandıklarını ifade etmiştir.

Diğer öğrenciler ise hoşlarına giden etkinlikleri "artık maddelerden ürün oluşturma" (Ersin), "çöp toplama" (Kaya, Iraz), "TEMA'ya yapılan çalışmalar" (Kaya), "ilginç proje ödevleri" (Feyza), "konferanslar" (Berkay), "teneffüslerdeki çevreyle ilgili uyarı anonsları" (Melis), "öğretmenlerin örnek davranışları" (Iraz) ve "okullardaki atık kutuları" (Melis) olarak sıralamıştır.

Öğrencilerin etkili çevresel vatandaşlık eğitimine ilişkin önerileri genel olarak değerlendirildiğinde etkili çevresel eğitime yönelik yapılması gerekenler için öncelikle; yöneticilerin halkın bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar ve çevresel korumaya yönelik yatırımlar yapması, kitle iletişim araçlarının etkili kullanımı, sivil toplum kuruluşlarının üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi, okullardaki öğretmenlerin çevreye duyarlı olması ve ağaç dikimi ve bakımı çalışmaları ile çevre gezilerinin artırılması önerilmiştir. Bunun yanında diğer öneriler; yeşil alanların artırılması, yetkililerin halka örnek olması, ebeveynlerin çocuklarına örnek olması, onları yönlendirmesi ve doğal alanları görmesini sağlaması, ayrı bir çevre eğitimi dersinin konulması, yapılan etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli olması biçimindedir.

#### **4.10. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın onuncu alt amacı kapsamında ilköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından geliştirilen "Çevresel Bilgi Testi", "Çevresel Tutum Ölçeği" ve "Çevresel Sorumlu



Vatandaş Davranışları Ölçeği” Eskişehir il merkezindeki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 12 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2007 öğrenciye uygulanmıştır. Söz konusu ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucu ulaşılan bulgular bu bölümde sunulmuştur.

#### 4.10.1. İlköğretim Öğrencilerin Çevresel Bilgi, Çevresel Tutum ve Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışı Düzeyleri

İlköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık alt boyutları olan çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışları düzeylerini belirlemek için öğrencilerin Çevresel Bilgi Testi, Çevresel Tutum Ölçeği ve Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışı Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin, her bir ölçekten aldıkları puanların genel dağılımı Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Elde Ettikleri Puanların Genel Dağılımı

Boyutlar	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\bar{X}$	SS
Çevresel Bilgi (ÇB)	2007	4	20	13.15	3.49
Çevresel Tutum (ÇT)	2007	37	145	107.96	18.89
Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışı (ÇSVD)	2007	27	135	85.47	19.56

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin *Çevresel Bilgi Testi*’nden aldıkları en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir. Elde edilen puanların standart sapması 3.49; puanların aritmetik ortalaması ise 13.15’tir. Bu ortalamaya dayalı olarak, öğrencilerin çevresel bilgi düzeylerinin *orta düzeyde* olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Çevresel Tutum Ölçeği*’nden aldıkları en düşük puan 37, en yüksek puan 145’tir. Elde edilen puanların standart sapması 18.89; puanların aritmetik ortalaması ise 107.96’dır. Bu ortalamaya dayalı olarak ilköğretim öğrencilerin çevreye yönelik *yüksek düzeyde* olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin *Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği*'nden aldıkları en düşük puan 27, en yüksek puan 135'dir. Elde edilen puanların standart sapması 19.56; puanların aritmetik ortalaması ise 85.47'dir. Bu ortalamaya dayalı olarak öğrencilerin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarını *orta düzeyde* sergilediği söylenebilir.

#### 4.10.1. Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim Öğrencilerin Çevresel Vatandaşlık Düzeyleri

İlköğretim öğrencilerin çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamında, çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeylerinin; sınıfa, cinsiyete, akademik başarıya, anne-baba eğitim düzeyine, ailenin gelir düzeyine, bir çevre kuruluşu üye olma durumuna, çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte yer alma durumuna, bir çevre etkinliğine katılma durumuna ve eko-okul öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıda bağımsız değişkenlere göre elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

##### *Sınıf*

İlköğretim öğrencilerinin, öğrenim gördükleri sınıfa göre çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri*

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
ÇB	6. sınıf	691	12.44	3.41
	7. sınıf	730	13.40	3.35
	8. sınıf	586	13.68	3.63
ÇT	6. sınıf	691	109.35	18.78
	7. sınıf	730	108.33	19.07
	8. sınıf	586	105.84	18.65
ÇSVT	6. sınıf	691	88.79	19.54
	7. sınıf	730	86.63	19.15
	8. sınıf	586	80.11	19.00

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin çevresel bilgi puanlarının sınıf düzeyi ile doğru orantılı olarak arttığı, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı puanlarının ise ters orantılı bir şekilde azaldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çevresel bilgi düzeylerinin üst sınıflara doğru arttığı, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeylerinin ise üst sınıflara doğru azaldığı söylenebilir. Gruplara ait bu aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Öğrenim Görülen Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÇB	Gruplararası	557.221	2	278.610	23.277	.000*	2-1, 3-1
	Gruplarıçi	23987.025	2004	11.970			
	Toplam	24544.246	2006				
ÇT	Gruplararası	4073.173	2	2036.587	5.730	.003*	1-3
	Gruplarıçi	712266.717	2004	355.423			
	Toplam	716339.890	2006				
ÇSVD	Gruplararası	25431.967	2	12715.983	34.332	.000*	1-3, 2-3
	Gruplarıçi	742254.925	2004	370.387			
	Toplam	767686.892	2006				

Tablo 4.3'te verilen analiz sonuçları, öğrencilerin çevresel bilgi puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(2, 2004)=23.28$ ,  $*p<.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, 7. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi puanları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine; 8. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi puanları arasında 8. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla, 7. sınıf ( $\bar{X}=13.40$ ) ve 8. sınıf ( $\bar{X}=13.68$ ) öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri 6. sınıf ( $\bar{X}=12.44$ ) öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öte yandan, sınıf değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.022$ ) göz önünde bulundurulduğunda, bilgi

testi puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin öğrenim görülen sınıfa bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre sınıf değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyi üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3'te verilen analiz sonuçları öğrencilerin *çevresel tutum* puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(2, 2004)=5.73$ ,  $*p<.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 8. sınıf ( $\bar{X}=105.84$ ) ve 6. sınıf ( $\bar{X}=109.35$ ) öğrencilerinin çevresel bilgi puanları arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, 6. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumları 8. sınıf öğrencilerinden daha olumludur. Öte yandan sınıf değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.006$ ) göz önünde bulundurulduğunda, tutum ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %1'inin öğrenim görülen sınıfa bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre sınıf değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum düzeyi üzerinde çok küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3'te verilen analiz sonuçları öğrencilerin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında öğrenim görülen sınıf bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(2, 2004)=34.33$ ,  $*p<.05$ . Başka bir deyişle ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıflar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında 6. sınıf öğrencileri lehine; 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla, 6. sınıf ( $\bar{X}=88.79$ ) ve 7. sınıf ( $\bar{X}=86.63$ ) öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri, 8. sınıf ( $\bar{X}=80.11$ ) öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Öte yandan sınıf değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.033$ ) göz önünde bulundurulduğunda, davranış ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %1'inin öğrenim görülen sınıfa bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre sınıf değişkeninin

ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyi üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

### ***Cinsiyet***

İlköğretim öğrencilerinin, çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamındaki çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında istatistiksel anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık alt boyutlarına yönelik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

<b>Boyutlar</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>ÇB</b>	Kız	1129	13.21	3.39	1979	0.80	.423
	Erkek	852	13.09	3.61			
<b>ÇT</b>	Kız	1129	111.77	18.49	1979	10.48	.000*
	Erkek	852	103.02	18.24			
<b>ÇSVD</b>	Kız	1129	87.62	19.07	1979	5.72	.000*
	Erkek	852	82.57	19.88			

Tablo 4.4'teki analiz sonuçları, kız öğrencilerin *çevresel bilgi* puanlarının erkek öğrencilere oranla biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bir fark değildir,  $t_{(1979)}=0.80$ ,  $p>.05$ .

Tablo 4.4'teki analiz sonuçları ilköğretim öğrencilerinin *çevresel tutum* puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t_{(1979)}=10.48$ ,  $*p<.05$ . Kız öğrencilerin çevresel tutumları ( $\bar{X}=111.77$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=103.02$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu çevreye yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan cinsiyet değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.052$ ) göz önünde bulundurulduğunda, tutum ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %5'inin cinsiyete bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre cinsiyet değişkeninin, ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumları üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4'teki analiz sonuçları öğrencilerin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t(1979)=5.72$ ,  $*p<.05$ . Kız öğrencilerin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri ( $\bar{X}=87.62$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{X}=82.57$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu çevresel sorumlu vatandaş davranışları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan cinsiyet değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.016$ ) göz önünde bulundurulduğunda, davranış ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %2'sinin cinsiyete bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre cinsiyet değişkeninin, ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışları üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

### ***Akademik Başarı***

İlköğretim öğrencilerinin, akademik başarılarına göre çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.5'de görülmektedir.

Tablo 4.5. *Akademik Başarıya Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri*

<b>Boyutlar</b>	<b>Başarı Ortalaması</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
<b>ÇB</b>	69 ve altı	335	10.95	3.27
	70-84 arası	709	12.97	3.07
	85-100 arası	634	15.17	3.02
	Toplam	1678	13.40	3.46
<b>ÇT</b>	69 ve altı	335	103.61	17.76
	70-84 arası	709	106.92	18.52
	85-100 arası	634	113.16	19.25
	Toplam	1678	108.61	19.01
<b>ÇSVD</b>	69 ve altı	335	84.28	18.30
	70-84 arası	709	84.60	19.11
	85-100 arası	634	88.64	19.82
	Toplam	1678	86.06	19.32

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı puanlarının akademik başarı ile doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeylerinin akademik başarıya göre arttığı söylenebilir. Gruplara ait bu aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup

olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Akademik Başarıya Göre ANOVA Sonuçları*

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>ÇB</b>	Gruplararası	4136.565	2	2068.283	215.858	.000*	2-1, 3-2, 3-1
	Gruplarıçi	16049.294	1675	9.582			
	Toplam	20185.860	1677				
<b>ÇT</b>	Gruplararası	6805.074	2	3402.537	9.200	.000*	2-1, 3-2, 3-1
	Gruplarıçi	619500.045	1675	369.851			
	Toplam	626305.119	1677				
<b>ÇSVD</b>	Gruplararası	23529.581	2	11764.790	33.799	.000*	3-1, 3-2
	Gruplarıçi	583039.842	1675	348.083			
	Toplam	606569.423	1677				

Tablo 4.6’da verilen analiz sonuçları öğrencilerin *çevresel bilgi* puanları arasında akademik başarıya göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(2, 2004)=215.85$ ,  $*p<.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri akademik başarıya göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ( $\bar{X}=10.95$ ) ve 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrencilerin ( $\bar{X}=12.97$ ) çevresel bilgi puanları arasında 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ( $\bar{X}=15.17$ ) arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla akademik başarıları daha yüksek öğrenciler daha yüksek çevresel bilgi düzeyine sahiptir. Öte yandan akademik başarı değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.204$ ) göz önünde bulundurulduğunda, bilgi testi puanlarında gözlenen varyansın %20’sinin akademik başarıya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre akademik başarı değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyi üzerinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6’da verilen analiz sonuçları öğrencilerin *çevresel tutum* puanları arasında akademik başarıya göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(2, 2004)=9.20$ ,  $*p<.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumları akademik başarılarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ( $\bar{X}=10.95$ ) ve 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrencilerin ( $\bar{X}=12.97$ ) çevresel tutum puanları arasında 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ( $\bar{X}=15.17$ ) arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla akademik başarıları daha yüksek öğrenciler daha olumlu çevresel tutuma sahiptir. Öte yandan akademik başarı değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.041$ ) göz önünde bulundurulduğunda, tutum ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %4’ünün akademik başarıya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre akademik başarı değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumları üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6’da verilen analiz sonuçları öğrencilerin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(2, 2004)=33.79$ ,  $*p<.05$ . Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılacak çoklu karşılaştırma testini belirlemek için varyansların eşitliği sınanmıştır. Varyans eşitliği sağlanması nedeniyle çoklu karşılaştırma testi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla 85-100 arası



başarı ortalamasına sahip ( $\bar{X} = 113.16$ ) öğrenciler, 70-84 arası başarı ortalamasına sahip ( $\bar{X} = 106.92$ ) öğrencilere ve 69 ve altı başarı ortalamasına sahip ( $\bar{X} = 106.92$ ) öğrencilere göre daha fazla çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı sergilediklerini düşünmektedir. Öte yandan akademik başarı değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2 = .038$ ) göz önünde bulundurulduğunda, davranış ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %4'ünün akademik başarıya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre akademik başarı değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışları üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

### ***Baba Eğitim Düzeyi***

İlköğretim öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyine göre çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamındaki çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Baba Eğitim Düzeyine Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri*

<b>Boyutlar</b>	<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
<b>ÇB</b>	Hiç okula gitmemiş	21	11.04	3.62
	İlkokul	487	12.03	3.39
	Ortaokul	339	12.17	3.54
	Lise	707	13.51	3.32
	Lisans	388	14.68	3.10
	Lisansüstü	53	14.79	3.30
	Toplam	1995	13.16	3.49
<b>ÇT</b>	Hiç okula gitmemiş	21	109.57	18.56
	İlkokul	487	106.71	18.79
	Ortaokul	339	106.55	18.93
	Lise	707	108.20	18.86
	Lisans	388	109.87	18.77
	Lisansüstü	53	110.35	19.61
	Toplam	1995	107.95	18.87
<b>ÇSVT</b>	Hiç okula gitmemiş	21	82.04	15.90
	İlkokul	487	85.23	17.66
	Ortaokul	339	85.00	19.83
	Lise	707	85.80	19.51
	Lisans	388	85.38	21.08
	Lisansüstü	53	90.26	24.30
	Toplam	1995	85.52	19.56

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı puanları arasında babalarının eğitim düzeyine göre farklılıklar

olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak babasının eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek çevresel bilgi ortalamalarına sahip olduğu, diğer boyutlarda ise ortalamaların farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Gruplara ait bu aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÇB	Gruplarasası	2176.477	5	435.295	38.974	.000*	4-1, 4-2, 4-3 5-1, 5-2, 5-3, 5-4 6-3, 6-2, 6-1
	Gruplariçi	22214.925	1989	11.169			
	Toplam	24391.402	1994				
ÇT	Gruplarasası	3251.309	5	650.262	1.829	.104	
	Gruplariçi	707305.540	1989	355.609			
	Toplam	710556.849	1994				
ÇSVD	Gruplarasası	1641.205	5	328.241	.858	.509	
	Gruplariçi	761314.461	1989	382.762			
	Toplam	762955.666	1994				

Tablo 4.8’de verilen analiz sonuçları öğrencilerin çevresel bilgi puanları arasında babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(5, 1989)=38.97$ ;  $*p<.05$ . Başka bir deyişle ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, genel olarak babası daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla babasının eğitim düzeyi yüksek öğrenciler babası daha düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla çevresel bilgiye sahiptir. Öte yandan baba eğitim düzeyi değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2= .089$ ) göz önünde bulundurulduğunda, bilgi testi puanlarında gözlenen varyansın %9’unun babanın eğitim düzeyine bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre baba eğitim düzeyi değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8’de verilen analiz sonuçları öğrencilerin *çevresel tutum* puanları arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $F(5, 1989)=1.82, p>.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumları üzerinde babalarının eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisi yoktur. Benzer şekilde, verilen analiz sonuçları öğrencilerin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında da baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $F(5, 1989)=0.85, p>.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışları üzerinde babalarının eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisi yoktur.

### ***Anne Eğitim Düzeyi***

İlköğretim öğrencilerinin, annelerinin eğitim düzeyine göre çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamındaki çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Anne Eğitim Düzeyine Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri*

<b>Boyutlar</b>	<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
<b>ÇB</b>	Hiç okula gitmemiş	64	11.28	3.67
	İlkokul	927	12.54	3.44
	Ortaokul	281	12.64	3.49
	Lise	492	13.99	3.23
	Lisans	208	15.00	2.98
	Lisansüstü	29	15.03	3.61
	Toplam	2001	13.16	3.49
<b>ÇT</b>	Hiç okula gitmemiş	64	107.06	19.21
	İlkokul	927	107.84	18.72
	Ortaokul	281	106.58	19.37
	Lise	492	108.61	18.78
	Lisans	208	109.34	18.93
	Lisansüstü	29	107.55	20.98
	Toplam	2001	107.98	18.89
<b>ÇSVD</b>	Hiç okula gitmemiş	64	84.01	17.95
	İlkokul	927	85.11	18.79
	Ortaokul	281	84.79	19.11
	Lise	492	86.78	19.85
	Lisans	208	85.39	22.33
	Lisansüstü	29	85.96	25.09
	Toplam	2001	85.48	19.56

Tablo 4.9 incelendiğinde öğrencilerin çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı puanları arasında annelerinin eğitim düzeyine göre farklılıklar

olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak annesinin eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek çevresel bilgi ortalamalarına sahip olduğu, diğer boyutlarda ise ortalamaların farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Gruplara ait bu aritmetik ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
ÇB	Gruplararası	1801.065	5	360.213	31.848	.000*	4-1, 4-2, 4-3,
	Gruplariçi	22564.503	1995	11.311			5-1, 5-2, 5-3, 5-4
	Toplam	24365.568	2000				6-1, 6-2, 6-3
ÇT	Gruplararası	1232.053	5	241.778	.677	.641	
	Gruplariçi	764147.944	1995	357.215			
	Toplam	765379.997	2000				
ÇSVD	Gruplararası	1208.892	5	246.411	.643	.667	
	Gruplariçi	712643.688	1995	383.032			
	Toplam	713852.580	2000				

Tablo 4.10'da verilen analiz sonuçları, öğrencilerin çevresel bilgi puanları arasında annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(5, 1995)=31.84$ ,  $*p<.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre, genel olarak annesi daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmaktadır. Diğer bir anlatımla annesinin eğitim düzeyi yüksek öğrenciler annesi daha düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla çevresel bilgiye sahiptir. Öte yandan anne eğitim düzeyi değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2= .077$ ) göz önünde bulundurulduğunda, bilgi testi puanlarında gözlenen varyansın %8'inin annenin eğitim düzeyine bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre anne eğitim düzeyi değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyi üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.10’da verilen analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel tutum* düzeyleri arasında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $F(5, 1995)=0.67$ ,  $p>.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumları üzerinde annelerinin eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisi yoktur. Benzer şekilde, analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* düzeyleri arasında da anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $F(5, 1995)=0.64$ ,  $p>.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışları üzerinde anne eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisi yoktur.

### ***Ailenin Gelir Düzeyi***

İlköğretim öğrencilerinin, ailelerinin gelir düzeyine göre çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamındaki çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Ailenin Gelir Düzeyine Göre Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri*

<b>Boyutlar</b>	<b>Gelir Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
<b>ÇB</b>	Alt gelir düzeyi	525	11.60	3.35
	Orta gelir düzeyi	667	13.19	3.26
	Üst gelir düzeyi	748	14.28	3.31
	Toplam	1940	13.18	3.47
<b>ÇT</b>	Alt gelir düzeyi	525	106.61	19.17
	Orta gelir düzeyi	667	109.24	18.70
	Üst gelir düzeyi	748	107.94	18.94
	Toplam	1940	108.04	18.94
<b>ÇSVT</b>	Alt gelir düzeyi	525	85.60	18.68
	Orta gelir düzeyi	667	86.47	19.20
	Üst gelir düzeyi	748	84.83	20.53
	Toplam	1940	85.60	19.59

Tablo 4.11 incelendiğinde öğrencilerin çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı puanları arasında ailelerinin gelir düzeyine göre farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre genel olarak ailesinin gelir düzeyi yüksek öğrencilerin daha yüksek çevresel bilgi ortalamalarına sahip olduğu, diğer boyutlarda ise orta gelir düzeyindeki öğrencilerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu söylenebilir. Gruplar arasındaki bu aritmetik ortalama farklarının istatistiksel açıdan

anamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Ailenin Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anamlı Fark
ÇB	Gruplararası	2218.616	2	1109.308	101.277	.000*	3-1, 3-2, 2-1
	Gruplariçi	21216.462	1937	10.953			
	Toplam	23435.078	1939				
ÇT	Gruplararası	939.710	2	977.718	2.730	.065	
	Gruplariçi	743756.989	1937	358.112			
	Toplam	744696.699	1939				
ÇSVD	Gruplararası	1955.437	2	469.855	1.224	.294	
	Gruplariçi	693663.813	1937	383.974			
	Toplam	695619.249	1939				

Tablo 4.12’de verilen analiz sonuçları, öğrencilerin çevresel bilgi puanları arasında ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(2, 1937)=101.27$ ,  $*p<.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, gelir düzeyine göre tüm gruplarının ikili karşılaştırmalarında gelir düzeyi daha yüksek grup lehine anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla, ailesinin gelir düzeyi yüksek öğrenciler ailesi daha düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla çevresel bilgiye sahiptir. Öte yandan ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2 = .094$ ) göz önünde bulundurulduğunda, çevresel bilgi testi puanlarında gözlenen varyansın %9’unun öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre ailenin gelir düzeyi değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12’de verilen analiz sonuçları, öğrencilerin çevresel tutum puanları arasında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $F(2, 1937)=2.73$ ,  $p>.05$ ]. Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumları üzerinde ailenin gelir düzeyinin anlamlı bir etkisi yoktur. Benzer şekilde, analiz sonuçları, öğrencilerin

*çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında da ailenin gelir düzeyi ne göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir,  $F(2, 1937)=1.22$ ,  $p>.05$ . Başka bir deyişle, ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışları üzerinde ailenin gelir düzeyinin anlamlı bir etkisi yoktur.

### ***Çevresel Bir Etkinliğe Katılma Durumu***

İlköğretim öğrencilerinin, çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamındaki çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında çevresel bir etkinliğe katılma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık alt boyutlarına yönelik puanlarının bir çevresel etkinliğe katılma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.13'te görülmektedir.

Tablo 4.13. *Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Çevresel Bir Etkinliğe Katılmaya Göre t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Çevresel Bir Etkinliğe Katılma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÇB	Evet	912	13.87	3.37	1981	8.43	.000*
	Hayır	1071	12.57	3.48			
ÇT	Evet	912	110.80	19.21	1981	6.03	.000*
	Hayır	1071	105.70	18.37			
ÇSVD	Evet	912	88.15	19.46	1981	5.75	.000*
	Hayır	1071	83.13	19.36			

Tablo 4.13'te verilen analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel bilgi* puanları arasında çevresel bir etkinliğe katılma durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t(1981)=8.43$ ,  $*p<.05$ . Çevresel bir etkinliğe katılmış olan öğrencilerin çevresel bilgi puanları ( $\bar{X}=13.87$ ), herhangi bir çevresel etkinliğe katılmamış öğrencilere göre ( $\bar{X}=12.57$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu çevresel bilgi ile bir çevresel etkinliğe katılma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan çevresel bir etkinliğe katılma değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.034$ ) göz önünde bulundurulduğunda, çevresel bilgi testi puanlarında gözlenen varyansın %3'ünün çevresel bir etkinliğe katılmaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre çevresel bir etkinliğe katılma değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13'te verilen analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel tutum* puanları arasında çevresel bir etkinliğe katılma durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t_{(1981)}= 6.03$ ,  $*p<.05$ . Çevresel bir etkinliğe katılmış öğrencilerinin çevresel tutumları ( $\bar{X}=110.80$ ), herhangi bir çevresel etkinliğe katılmamış öğrencilere ( $\bar{X}=105.70$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu çevresel tutum ile çevresel bir etkinliğe katılma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan çevresel bir etkinliğe katılma değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.018$ ) göz önünde bulundurulduğunda, tutum ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %2'sinin çevresel bir etkinliğe katılmaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre çevresel bir etkinliğe katılma değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13'te verilen analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında çevresel bir etkinliğe katılma durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t_{(1981)}=5.75$ ,  $*p<.05$ . Çevresel bir etkinliğe katılmış olan öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri ( $\bar{X}=88.15$ ), herhangi bir çevresel etkinliğe katılmamış öğrencilere ( $\bar{X}=83.13$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu çevresel sorumlu davranış ile çevresel bir etkinliğe katılma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan çevresel bir etkinliğe katılma değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.016$ ) göz önünde bulundurulduğunda, davranış ölçeği puanlarında gözlenen varyansın %2'sinin çevresel bir etkinliğe katılmaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre çevresel bir etkinliğe katılma değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri üzerinde çok küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

### ***Çevre ile İlgili Bir Sosyal Kulüpte Çalışma***

İlköğretim öğrencilerinin, çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamındaki çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. İlköğretim



öğrencilerinin çevresel vatandaşlık alt boyutlarına yönelik puanlarının çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanlarının Çevreyle İlgili Bir Sosyal Kulüpte Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Çevreyle İlgili Sosyal Kulüpte Çalışma	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÇB	Evet	212	13.17	3.42	1834	0.14	.888
	Hayır	1624	13.21	3.47			
ÇT	Evet	212	109.73	19.21	1834	1.05	.296
	Hayır	1624	108.28	19.93			
ÇSVD	Evet	212	87.61	19.40	1834	1.51	.130
	Hayır	1624	85.46	18.42			

Tablo 4.14'te verilen analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi* puanları arasında çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $t_{(1834)}=0.14$ ,  $p>.05$ . Başka bir deyişle ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ile çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 4.14'te verilen analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin *çevresel tutum* puanları arasında çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $t_{(1834)}=1.05$ ,  $p>.05$ . Başka bir deyişle ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri ile çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 4.14'te verilen analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını göstermektedir,  $t_{(1980)}=1.51$ ,  $p>.05$ . Başka bir deyişle ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri ile çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

### ***Bir Çevre Kuruluşuna Üye Olma***

İlköğretim öğrencilerinin, çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamındaki çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında bir

çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık alt boyutlarına yönelik puanlarının bir çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Bir Çevre Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Bir Çevre Kuruluşuna Üye Olma		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
	Evet	Hayır						
ÇB	Evet		293	14.27	3.25	1980	6.00	.000*
	Hayır		1689	12.96	3.49			
ÇT	Evet		293	110.58	20.02	1980	2.52	.012*
	Hayır		1689	107.56	18.66			
ÇSVD	Evet		293	88.18	21.23	1980	2.62	.009*
	Hayır		1689	84.94	19.21			

Tablo 4.15'te verilen analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel bilgi* puanları arasında bir çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t_{(1980)}=6.00$ ,  $*p<.05$ . Bir çevre kuruluşuna üye olan öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ( $\bar{X}=14.27$ ), herhangi bir çevre kuruluşuna üye olmayan öğrencilere göre ( $\bar{X}=12.96$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu çevresel bilgi ile bir çevresel kuruluşa üye olma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan bir çevre kuruluşuna üye olma değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.018$ ) göz önünde bulundurulduğunda, çevresel bilgi puanlarının %2'sinin çevresel bir kuruluşa üye olmaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre bir çevre kuruluşuna üye olma değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15'te verilen analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel tutum* puanları arasında bir çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t_{(1980)}=2.52$ ,  $*p<.05$ . Bir çevre kuruluşuna üye olan öğrencilerinin çevresel tutumları ( $\bar{X}=110.58$ ), herhangi bir çevre kuruluşuna üye olmayan öğrencilere ( $\bar{X}=107.56$ ) göre daha olumludur. Bu bulgu çevresel tutum ile bir çevre kuruluşuna üye olma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan bir çevre kuruluşuna üye olma değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.003$ )

göz önünde bulundurulduğunda, çevresel tutum puanlarının %0.5'inin çevresel bir kuruluşa üye olmaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre bir çevre kuruluşuna üye olma değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15'te verilen analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında bir çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t_{(1980)}=2.62$ , \*  $p<.05$ . Bir çevre kuruluşuna üye olan öğrencilerin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri ( $\bar{X}=88.18$ ), herhangi bir çevre kuruluşuna üye olmayan öğrencilere ( $\bar{X}=84.94$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu çevresel sorumlu vatandaş davranışı ile bir çevre kuruluşuna üye olma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan bir çevre kuruluşuna üye olma değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.004$ ) göz önünde bulundurulduğunda, çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanlarının %0.5'inin çevresel bir kuruluşa üye olmaya bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre bir çevre kuruluşuna üye olma değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

### ***Eko-Okulda Öğrenim Görme***

İlköğretim öğrencilerinin, çevresel vatandaşlık alt boyutları kapsamındaki çevresel bilgi, çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaşlık davranışı düzeyleri arasında eko-okulda öğrenim görme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi yapılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık alt boyutlarına yönelik puanlarının eko-okulda öğrenim görme değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16'da verilen analiz sonuçları, öğrencilerin *çevresel bilgi* puanları arasında eko-okulda öğrenim görme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t_{(1979)}=4.82$ , \* $p<.05$ . Eko-okul öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ( $\bar{X}=13.53$ ), bir eko-okulda öğrenim göremeyen öğrencilere göre ( $\bar{X}=12.78$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu çevresel bilgi ile eko-okul öğrencisi olma arasında anlamlı bir

ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan eko-okulda öğrenim görme değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2 = .011$ ) göz önünde bulundurulduğunda, bilgi testi puanlarının %1'inin eko-okulda öğrenim görmeye bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre eko-okulda öğrenim görme değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri üzerinde küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16. Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanların Eko-Okulda Öğrenim Görme Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eko-Okulda Öğrenim Görme	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
ÇB	Evet	992	13.53	3.41	1979	4.82	.000*
	Hayır	1015	12.78	3.54			
ÇT	Evet	992	109.06	18.56	1979	1.63	.009*
	Hayır	1015	106.87	19.16			
ÇSVD	Evet	992	86.20	19.53	1979	2.60	.102
	Hayır	1015	84.77	19.57			

Tablo 4.16'da verilen analiz sonuçları, öğrencilerin çevresel tutum puanları arasında eko-okulda öğrenim görme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $t_{(1979)}=1.63$ ,  $*p<.05$ . Eko-okul öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri ( $\bar{X}=109.06$ ), eko-okulda öğrenim görmeyen öğrencilere ( $\bar{X}=106.87$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu çevresel tutum ile eko-okul öğrencisi olma arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Öte yandan bir eko-okul öğrencisi olma değişkeni açısından elde edilen eta-kare değeri ( $\eta^2=.003$ ) göz önünde bulundurulduğunda, tutum ölçeği puanlarının %0.5'inin eko-okulda öğrenim görmeye bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre eko-okulda öğrenim görme değişkeninin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri üzerinde çok küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.16'da verilen analiz sonuçları, öğrencilerin çevresel sorumlu vatandaş davranış puanları arasında eko-okul öğrencisi olmaya göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir,  $t_{(1979)}=2.60$ ,  $p>.05$ . Başka bir deyişle ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışları ile eko-okulda öğrenim görme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

#### 4.10.3. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Bilgi, Çevresel Tutum ve Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

İlköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık alt boyutlarındaki puanlarının birbirleri ile olan ilişkilerini belirlemek için pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Çevresel Vatandaşlık Alt Boyutlarına Yönelik Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

		ÇB	ÇT	ÇSVD
ÇB	r	-	,201	,060
	p		,000*	,007*
ÇT	r		-	,480
	p			,000*
ÇSVD	r			-
	p			-

Tablo 4.17’de verilen analiz sonuçları, ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ve çevresel tutum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ancak bu ilişki düzeyinin düşük olduğunu ( $r=0.201$ ,  $*p<.01$ ) göstermektedir. Benzer şekilde çevresel bilgi düzeyleri ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyleri arasında pozitif, anlamlı bir ilişkinin olduğu ancak bu ilişki düzeyinin çok düşük olduğu ( $r=0.060$ ,  $*p<.01$ ) belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum düzeyleri ve çevresel sorumlu vatandaş düzeyleri arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=0.480$ ,  $*p<.01$ ) görülmektedir. Buna göre çevresel tutum arttıkça çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyinin de arttığı veya çevresel sorumlu davranış arttıkça çevresel tutumun da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ( $r^2=0.23$ ) dikkate alındığında çevresel sorumlu davranıştaki toplam varyansın (değişkenliğin) %23’ünün çevresel tutumdan kaynaklandığı söylenebilir

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı benimsenmiş; eş zamanlı çeşitleme deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile Çevresel Bilgi Testi, Çevresel Tutum Ölçeği ve Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği'nden oluşan "İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeyi Aracı" yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna, Eskişehir il merkezindeki 12 ilköğretim okulunda çalışan 22 öğretmen (Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler öğretmeni) ve 22 öğrenci (6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri); nicel boyutuna ise Eskişehir il merkezindeki 12 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2007 öğrenci katılmıştır. Elde edilen nitel veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak; nicel veriler ise aritmetik ortalama, ilişkisiz örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bölümde, araştırma verilerinin analizine dayalı olarak elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların kendi içinde ve alanyazındaki diğer araştırma sonuçları doğrultusunda değerlendirildiği tartışmaya ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmada, elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

##### 5.1.1. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Algılarına Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin çevresel vatandaşlığı, bireyin çevresel sorunlara duyarlı olması ve bu sorunların çözümü için üzerine düşen çevresel sorumlu davranışları yerine getirmesi olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, çevresel vatandaşlığı çevreyi korumak, çevreyi korumaya yönelik aktif katılım

göstermek, doğaya ve çevreye zarar vermemek, bireyin kendisinin çevresel bilince sahip olması ve diğer bireyleri bilinçlendirmesi olarak tanımlamıştır.

- Çevresel bir vatandaşın sergilemesi gereken davranışlar açısından öğretmenlerin çoğunluğu tarafından çevresel davranışların çevreyi temiz tutmakla eşdeğer tutulduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, kaynakları tutumlu kullanmak, diğer insanlara örnek olmak, çevreye yönelik olumsuz davranış gösterenleri uyarmak, atıkları geri dönüşüm özelliklerine göre ayırmak gibi davranışlar da ifade edilmiştir.
- Öğrencilerin çevresel vatandaşlığı, çevresel sorunlara duyarlı olma ve bu sorunların çözümü için bireyin üzerine düşen çevresel sorumlu davranışları yerine getirmesi olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler tarafından çevreyi temiz tutma davranışının, çevresel vatandaşın tanım ve özellikleri içerisinde değerlendirildiği görülmüştür.
- Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin geleneksel vatandaşlık anlayışını genişleterek çevresel sorumluluklarla ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

### **5.1.2. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanallarına Yönelik Sonuçlar**

- Öğretmenlerin görüşlerine göre çevresel vatandaşlık eğitiminin ailede başladığı, okulda devam ettiği ve başta kitle iletişim araçları olmak üzere, belediyeler, arkadaşlar ve akrabalarından oluşan yakın çevre tarafından desteklendiği belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler bir çocuğun toplumun içinde pek çok faktörden etkilenerek çevresel vatandaş olarak yetiştiğini veya yetişemediğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin çoğunluğunun en etkili çevresel vatandaşlık eğitimi kanalı olarak aileyi vurguladığı görülmüştür. Ayrıca kimi öğretmenler tarafından çevresel vatandaşlık eğitiminde en etkili kanal okullar olarak belirtilmiştir.

- Öğrencilere göre çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan kanalların öncelikle aile ve okul, ardından kitle iletişim araçları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler tarafından, arkadaşlar ve akrabalarından oluşan yakın çevre ile yazılı ve basılı kaynaklar da çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan diğer kanallar olarak belirtilmiştir.

### **5.1.3. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde İlköğretimin Rolüne Yönelik Sonuçlar**

- Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitimi süreci içerisinde ilköğretim dönemi ve kurumlarının çok önemli olduğu konusunda ortak görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler bunun nedenini çoğunlukla ilköğretimin temel eğitim süreci olması ve öğrencinin yaş seviyesinin uygun olmasına bağlı olarak kalıcı izli davranış değişikliklerinin oluşturulabilmesi ile ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca bu dönemde, öğrencinin öğrenmeye açık olması, bireyi şekillendirmenin daha kolay olması ve çocuğun kendini tanıma ve gerçekleştirme sürecini tamamlaması da çevresel vatandaşlık eğitiminde ilköğretimin önemini oluşturan diğer nedenler olarak ifade edilmiştir.
- Öğretmenlerin çoğunun ilköğretim birinci basamakta verilen çevresel vatandaşlık eğitimin daha etkili olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Öğretmenlere göre, sınıf öğretmenin etkisi ve çocuğu erken yaşlarda şekillendirmenin daha kolay olması bunun en önemli nedenidir. Ayrıca öğretmenlere göre, ergenlik döneminin olumsuz etkileri, merkezi sınavlara yönelik kaygılar ve akranların etkisi ilköğretim ikinci basamaktaki çevresel vatandaşlık eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir.
- Kimi öğretmenlerin ergenlik döneminin olumlu etkileri, öğrencilerin kişiliğinin şekillendiği ve daha kalıcı bir eğitimin gerçekleştiği bir dönem olması nedeniyle ilköğretim ikinci basamaktaki çevresel vatandaşlık eğitiminin daha etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca çevresel vatandaşlık eğitimine okulöncesi eğitim dönemi ile başlanması gerektiğini vurgulayan görüşler de belirtilmiştir.



#### 5.1.4. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Sonuçlar

- Tüm katılımcıların görüşleri doğrultusunda ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin; rutin çalışmalar, ders dışı etkinlikler, sosyal kulüpler, çevreye yönelik belirli gün ve haftalar, dersler ve eko okul çalışmaları çerçevesinde gerçekleştiği belirlenmiştir.
- İlköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitiminin genellikle rutin etkinlikler üzerine odaklandığı belirlenmiştir. Rutin etkinlikler içerisinde yoğun olarak, öğretmenlerin uyarı ve yönlendirmeleri ile geri dönüşümlü atık kutuları vurgulanmıştır. Ayrıca, okulun genel temizliğinin sağlanması ve yapılan çevre temizliği etkinlikleri de önemli rutin etkinlikler olarak ifade edilmiştir. Diğer rutin etkinlikler ise, öğretmenlerin örnek davranışları, kaynakların kullanımının düzenli kontrolü, yeşil alanların oluşturulması ve bakımı, okul içindeki uyarıcılar ile idareciler tarafından gönderilen resmi yazılar olarak belirlenmiştir.
- Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak ders-dışı etkinlikler kapsamında yapılan en önemli etkinliğin ağaç dikimine ve bakımına yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Okul çevresi ve bahçesinin düzenlenmesi, çevresel kampanyalar, çevre gezileri, diğer kurumlarla işbirliği ve yarışmalar ise diğer önemli ders-dışı etkinlikler olarak belirtilmiştir.
- İlköğretim okullarında gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin önemli bir boyutunu sosyal kulüp çalışmalarının oluşturduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından ders-dışı etkinliklerin genellikle Hayvanları Koruma Kulübü ile Çevre, Temizlik ve Sağlık Kulübü gibi adlarla oluşturulmuş çeşitli sosyal kulüpler bünyesinde gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.
- Öğretmen ve öğrenciler okullarda yapılan çevresel vatandaşlık sürecinin bir diğer boyutunu belirli gün ve haftaların oluşturduğunu belirtmişlerdir. Çevreyle ilgili belirli gün ve haftalarda özellikle panoların düzenlenmesi ve kutlamalar

yapılması yoluyla çevresel vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

- Eko-okullarda çevresel vatandaşlık eğitime yönelik diğer okullarda yapılmayan kimi özel çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, eko-okullarda ilgili çalışmaları yürütmek amacıyla gezi timi, araştırma timi, yarışma timi ile iletişim ve haberleşme timi, enerji timi, su timi ve çevre temizliği timi gibi adlarla oluşturulan eko timlerin kendi konuları çerçevesinde çalışmalar gerçekleştirdiği saptanmıştır.
- Öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun ilköğretim okullarında yapılan çevresel vatandaşlık eğitimini yetersiz olarak değerlendirdiği görülmüştür.

#### **5.1.5. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Derslere Yönelik Sonuçlar**

- Öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan dersleri öncelikle Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji, ardından Teknoloji ve Tasarım ile türevi dersler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Türkçe olarak belirlemişlerdir. Ayrıca, Hayat Bilgisi, Müzik, Matematik, Resim, Rehberlik dersleri de çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan diğer dersler olarak ifade edilmiştir.
- Öğrenciler çevresel vatandaşlık eğitiminde öncelikle Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin, ardından Türkçe dersinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan diğer dersler ise Teknoloji ve Tasarım ve türevi dersler, Resim, Rehberlik, Matematik, Hayat Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Medya Okuryazarlığı ve İngilizce olarak sıralanmıştır.
- Çevresel vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin çoğunluğu Fen ve Teknoloji dersinin, öğrencilerin çoğunluğu ise Sosyal Bilgiler dersinin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Rehberlik, Teknoloji ve Tasarım ile Hayat Bilgisi dersleri kimi öğrenciler tarafından en etkili dersler olarak ifade edilmiştir.

### 5.1.6. Derslerdeki Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Sürecine Yönelik Sonuçlar

- Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre derslerdeki çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin, rutin etkinlikler, yöntem ve teknikler, özel çalışmalar ve araç-gereç kullanımı olarak beş boyutta gerçekleştiği belirlenmiştir.
- Çevresel vatandaşlık eğitimi için derslerde rutin etkinlikler kapsamında, uyarı, hatırlatma ve yönlendirmelerin yapıldığı ve öğretmenlerin çevreyi korumaya yönelik olumlu davranışlarıyla öğrencilere örnek olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak en çok anlatım ve soru cevap yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenleri çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak proje ve performans ödevlerinden de yoğun olarak faydalandığı görülmüştür. Öğretmenlerin kullandığı diğer yöntem ve tekniklerin ise günlük hayatla ilişkilendirme, tartışma, güncel olaylar, poster hazırlama, şiir yazma, hikayeleştirme, oyunlar örnek olaylar ve akrostiş çalışmaları olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitiminde en fazla projeksiyon, bilgisayar, internet ile çevreyle ilgili resim ve afişleri birbiriyle iç içe kullandığı belirlenmiştir. Çevresel vatandaşlık eğitiminde kullanılan diğer araç gereçler ise, ders kitabı ve çalışma kitabı, gazete kupürleri, panolar, yazılı kaynaklar olarak saptanmıştır.
- Öğretmen ve öğrenciler, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerindeki çevresel vatandaşlık eğitiminin daha çok kuramsal düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

### 5.1.7. Öğretim Programlarında Çevresel Vatandaşlığın Yerine Yönelik Sonuçlar

- Öğretmenlerin çoğunluğu 2005 Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersleri öğretim programlarında çevre duyarlılığın önceki programlara oranla daha fazla ön planda olduğunu belirtmişlerdir.

### 5.1.8. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Sonuçlar

- Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre, çevresel vatandaşlık eğitiminde okul dışı çevreden, ailelerden, öğrencilerden, okul olanaklarından, derslerden, yapılan çalışmalardan ve programlardan kaynaklı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitimine ilişkin en fazla belirttiği sorunlar ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile çevresel bilinç ve duyarlılıklarının düşük olması, okullarda çevresel çalışmalar için gerekli alanların ve bahçelerin bulunmaması, öğretmenlerin ağır ders yükleri, uygulamalı çalışmalar yapmanın zorlukları, derslerde verilen bilgilerin teorik düzeyde kalması, merkezi sınav sisteminin olumsuz etkileri ve öğrencilerin kişisel duyarsızlıkları ve çalışmalara yönelik olumsuz tutumları olarak belirlenmiştir. Diğer sorunlar ise ailelerin yapılan çalışmalara yönelik olumsuz tutumları, öğretmenlerin çalışmalara katılmaya yönelik isteksizlikleri, programların yoğun olması ve ilgili konuların program sonlarına alınması, yetersiz ders süreleri, yapılan çalışmaların bireysel çabalarla sınırlı kalması, yetkililerin ilgili çalışmamaları desteklememesi ve çocuğun çevresinde gördüğü olumsuz örnekler olarak dile getirilmiştir.
- Öğrenciler çevresel vatandaşlık eğitimindeki temel sorunları; ailelerin çevresel bilinç ve duyarlılık düzeylerinin düşük olması, öğrencilerin başarı düzeyi ve kişisel duyarsızlıkları, akran etkisi ve Fen ve Teknoloji derslerinde ilgili konuların geri planda kalması olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından belirtilen diğer sorunlar ise; öğrencilerin ders yüklerinin ağır olması, ergenlik psikolojisinin etkileri, yapılan çalışmaların birinci basamakla ve kulüp öğrencileriyle sınırlı kalması biçiminde ifade edilmiştir.

### 5.1.9. Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine İlişkin Önerilere Yönelik Sonuçlar

- Öğretmen ve öğrenciler, etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak, yöneticilere, okul dışı çevreye, ailelere, öğrencilere, okullara, derslere, yapılan çalışmalara ve programlara yönelik öneriler geliştirmişlerdir.

- Öğretmenler etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılması gerekenleri kitle iletişim araçlarının etkili kullanımı, velilerin bilinçlendirilmesinin sağlanması, okullarda bahçe ve yeşil alanların oluşturulması veya genişletilmesi, yapılan ekinliklerin uygulamaya dönük olması ve ayrı bir çevre eğitimi dersinin konulması biçiminde belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sivil toplum kuruluşlarının üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi, tüm sistem öğelerinin birlikte çalışması, devlet tarafından yaptırım ve cezaların kullanılması, halkın bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, okullarda yapılan çalışmaların planlı ve programlı olması, çevresel vatandaşlık eğitiminin ders dışı özel çalışmalara dayalı olması, erken yaşlarda çevresel vatandaşlık eğitiminin verilmesi, okul yönetiminin çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili çalışmalara destek olması, öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere örnek olması, çevre sorunlarına yönelik programların içeriklerinin geliştirilmesi biçiminde de öneriler getirmişlerdir.
- Öğrenciler etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılması gerekenleri yöneticilerin halkın bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar ile çevresel korumaya yönelik yatırımlar yapması, kitle iletişim araçlarının etkili kullanımı, sivil toplum kuruluşlarının üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi, okullardaki öğretmenlerin çevreye duyarlı olması ve ağaç dikimi ve bakımı çalışmaları ile çevre gezilerin arttırılmasını biçiminde önermişlerdir. Ayrıca öğrenciler yeşil alanların arttırılması, yetkililerin halka örnek olması, ebeveynlerin çocuklarına örnek olması, onları yönlendirmesi ve doğal alanları görmesini sağlaması, ayrı bir çevre eğitimi dersinin konulması, yapılan etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli olması biçiminde de öneriler getirmişlerdir.

#### **5.1.10. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar**

- İlköğretim öğrencilerinin olumlu çevresel tutumlarının *yüksek düzeyde*; çevresel bilgi ve çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının ise *orta düzeyde* olduğu belirlenmiştir.

- İlköğretim 7. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin *çevresel bilgi* puanları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine; 8. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin çevresel bilgi puanları arasında 8. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, üst sınıflara doğru öğrencilerin çevresel bilgi düzeylerinin arttığı saptanmıştır.
- İlköğretim 8. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin *çevresel tutum* puanları arasında 6. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, üst sınıflara doğru öğrencilerin olumlu çevresel tutum düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.
- İlköğretim 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında 6. sınıf öğrencileri lehine; 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında 7. sınıf öğrencileri istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, üst sınıflara doğru öğrencilerin çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi* puanları arasında cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel tutum* puanları arasında cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, kız öğrencilerin daha olumlu çevresel tutuma sahip oldukları saptanmıştır.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde çevresel sorumlu vatandaş davranışlarına sahip oldukları saptanmıştır.

- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi* puanları arasında akademik başarı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farkın 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, akademik başarıları daha yüksek öğrencilerin anlamlı biçimde daha yüksek çevresel bilgi düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.
- İlköğretim öğrencilerin *çevresel tutum* puanları arasında akademik başarı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu farkın, 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, akademik başarıları daha yüksek öğrencilerin anlamlı biçimde daha olumlu çevresel tutuma sahip oldukları saptanmıştır.
- İlköğretim öğrencilerin *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında akademik başarı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlenmiştir. Bu farkın, 70-84 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine; 69 ve altı akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler ve 85-100 arası akademik

başarı ortalamasına sahip öğrenciler arasında 85-100 arası akademik başarı ortalamasına sahip öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, akademik başarıları daha yüksek öğrencilerin anlamlı biçimde daha yüksek çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

- İlköğretim öğrencilerin *çevresel bilgi* puanları arasında babalarının eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu; bu farkın tüm gruplarının ikili karşılaştırmalarında daha yüksek eğitim düzeyi lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, babasının eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin babası daha düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla çevresel bilgiye sahip olduğu saptanmıştır.
- İlköğretim öğrencilerin *çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında baba eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir
- İlköğretim öğrencilerin *çevresel bilgi* puanları arasında annelerinin eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu; bu farkın tüm gruplarının ikili karşılaştırmalarında daha yüksek eğitim düzeyi lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, annesinin eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin annesi daha düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla çevresel bilgiye sahip olduğu saptanmıştır.
- İlköğretim öğrencilerin *çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında anne eğitim düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
- İlköğretim öğrencilerin *çevresel bilgi* puanları arasında ailenin gelir düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu; bu farkın tüm gruplarının ikili karşılaştırmalarında gelir düzeyi daha yüksek grup lehine olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, ailesinin gelir düzeyi yüksek



öğrencilerin ailesi daha düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla çevresel bilgiye sahip olduğu saptanmıştır.

- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel tutum* ve *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında ailenin gelir düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi, tutum* ve *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında çevresel bir etkinliğe katılmış olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, çevresel bir etkinliğe katılan öğrencilerin çevresel bir etkinliğe katılmayan öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek çevresel bilgi, tutum ve sorumlu vatandaş davranışı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi, tutum* ve *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi, tutum* ve *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında bir çevre kuruluşuna üye olan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, bir çevre kuruluşuna üye olan öğrencilerin bir çevre kuruluşuna üye olmayan öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek çevresel bilgi, tutum ve sorumlu vatandaş davranışı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi* ve *çevresel tutum* puanları arasında eko-okul öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu; *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* puanları arasında ise eko okulda öğrenim görme durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, bir eko-okulda öğrenim gören öğrencilerin klasik okullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek çevresel bilgi ve tutum düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi* ve *çevresel tutum* düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ancak bu ilişkinin düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel bilgi* ve *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* düzeyleri arasında pozitif, anlamlı bir ilişkinin olduğu ancak bu ilişkinin düzeyinin çok düşük olduğu belirlenmiştir.
- İlköğretim öğrencilerinin *çevresel tutum* ve *çevresel sorumlu vatandaş davranışı* düzeyleri arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

## 5.2. Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin çevresel vatandaşlık kavramını alanyazındaki çevresel vatandaşlık anlayışına paralel olarak çoğunlukla, bireyin çevresel sorunlara duyarlı olması ve bu sorunların çözümü için üzerine düşen çevresel sorumlu davranışları yerine getirmesi olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yine alanyazında verilen çevresel vatandaşlık anlayışında yer alan, çevresel adalet anlayışını yansıtan görüşler de ifade edilmiştir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu tarafından bir çevresel vatandaşın yapması gereken davranışların başında çevreyi temiz tutmak dile getirilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çevreyi korumaya yönelik sorumluluklar açısından dar bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Aydın (2010) ve Yağlıkara (2006) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin Aydın (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından çevre bilinci kavramı daha çok çevre temizliği ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler çevre bilinci kavramından özellikle çevre temizliği ve çevrede var olan dengenin korunması gerektiğini anladıklarını ifade etmişlerdir. Okulöncesi dönemdeki çocuklara çevre bilinci kazandırmada fen ve doğa etkinliklerinin etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ve Yağlıkara (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin, çevre bilincini daha çok insanların çevreye zarar vermemesi ve çevreyi temiz tutma, doğayı koruma ve doğaya karşı duyarlı olma, çevrenin farkında olma ve

yaşamın devam etmesini sağlayan doğa unsurlarını bilme olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Birbirleriyle örtüşen bu sonuçlar öğretmenlerin çevreyi korumaya yönelik bireye düşen sorumluluklar hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin de bu konuda eğitilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma da öğrencilerin de çevresel vatandaşlığı öğretmenlerin görüşleriyle paralel olarak, çoğunlukla çevresel sorunlara duyarlı olma ve bu sorunların çözümü için bireyin üzerine düşen çevresel sorumlu davranışları yerine getirmesi olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çevresel vatandaşın yapması gereken davranışlar içerisinde öncelikli olarak yer verdikleri çevreyi temiz tutma öğrenciler tarafından çevresel vatandaşın özellikleri içerisinde değerlendirilmiştir. İki katılımcı grup arasındaki paralel görüşler araştırma bulgularının güvenilirliğini desteklemekle birlikte öğrencilerin de öğretmenler gibi çevre sorunlarına duyarlılık ve çevresel sorumluluk çerçevesinde yapılması gereken davranışlar konusunda geniş bir bakış açısına sahip olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgi ve anlayışının öğrencilere yansıdığı düşünülebilir. Ayrıca çevresel vatandaşlığın sadece okulda kazandırılmadığı da düşünüldüğünde, çocuğun bu bakış açısını kazandığı toplumun diğer kesimlerinde de çevresel sorumlu davranışlara ilişkin yeterli farkındalığın olmadığı da söylenebilir. Bu sonuçlara dayanarak bir bireyin çevreyi korumaya yönelik neler yapabileceğine ilişkin daha geniş bir bakış açısının toplumun her kesiminden bireylere kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılar çevresel vatandaş davranışlarını ve çevresel sorumlulukları vatandaşlık ile ilişkilendirmiş, bir vatandaşın çevreyi korumaya yönelik sorumlulukları olduğunu belirtmişlerdir. Maskan, Efe, Gönen ve Baran (2006) tarafından yapılan araştırmada da değişik branşlardaki öğretmen adayları tarafından çevreyi korumak ve çevre kirliliğini önlemek öncelikli olarak vatandaşın görevi olarak dile getirilmiştir. Birbiriyle örtüşen bu sonuçlar bağlamında öğretmen ve öğrencilerin vatandaşlık kimliği ve sorumlulukları çerçevesinde çevreyi korumaya yönelik davranışlar sergilemeye eğilimli oldukları düşünülebilir. Dolayısıyla bireylerin çevreyi korumaya yönelik yapabileceklerine ilişkin bilinçlendirilmesine yönelik planlı çalışmaların olumlu sonuçlar yaratması olasıdır.

Hem öğretmenler hem de öğrencilerin görüşleri doğrultusunda çevresel vatandaşlık eğitiminde öncelikle aile ve okulun, ardından kitle iletişim araçlarının etkili olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen birçok araştırmada da (Chan, 1996; Erdoğan, 2009; Huang ve Yore, 2003; Kaya ve Turan, 2005) çevre ile ilgili bilgilerin okul, medya ve aileden elde edildiğine yönelik sonuçlar ortaya konmuştur. Bununla birlikte yakın çevre, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ile yazılı ve basılı kaynaklar da diğer çevresel vatandaşlık eğitimi kanalları olarak belirlenmiştir. Çevresel vatandaşlık eğitiminde en etkili olan veya olabilecek kanallar konusunda ise öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu aileyi, bir kısmı okulu vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenlerden farklı olarak bazı öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitiminde kitle iletişim araçlarının en etkili rolü oynadığını düşündükleri de belirlenmiştir. Süyün (2010) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim öğrencileri, çevre bilinci kazanmalarında en önemli faktörleri birinci sırada “Ailemin bana öğrettiği bilgiler ve yapmaya özen gösterdiği davranışlar”, ikinci sırada “Çevremde gördüğüm bazı olaylar”; üçüncü sırada “Okulda gördüğüm bazı dersler ve okuldaki bazı etkinlikler” olarak belirtmişlerdir. Nitekim kuramsal alanyazına göre de çevre eğitiminin ilk önce ailede ve yakın çevresinde başladığı daha sonra okulda sürdürüldüğü (Bener ve Babaoğlu, 2008; Armağan, 2006; Şafak ve Erkal, 1999; NEEAA, 2004a; 2004b) belirtilmiştir. Çocukların çoğu deneyimlerini aile içinde oyun oynarken edinmeleri, çocuğun doğayla ve yakın çevresiyle olan ilişkilerinin bu dönemde başlaması (Bener ve Babaoğlu, 2008) ve çocuk üzerinde anne ve babanın çok büyük etkisinin bulunması (Wilson,1993’den aktaran Kesicioğlu ve Alisinanaoğlu (2009), ailenin önemini nedenlerini oluşturmaktadır. Marzall (2005) tarafından da, çevresel vatandaşlığın özel alan anlayışı çerçevesinde temel değerlerin ilk olarak ailede geliştirildiği ifade edilmektedir. Ancak Şahin ve Gül’ün (2009) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğu (1/3) tarafından çevre koruma bilincinin gelişmesinde yazılı ve görsel basının önemli yeri olduğu belirtilmiştir. Yazılı ve görsel basını aile (%25) ve okul (%22) takip etmiştir. Benzer şekilde Aksu (2009) tarafından yapılan araştırmada da Fen ve Teknoloji ile sınıf öğretmenleri çevre konusunda bilinçlenmeye en çok katkıda bulunan aracın TV ve radyolar olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada birkaç öğrenci tarafından da en etkili çevresel vatandaşlık eğitimi kanalı olarak ifade edilen işitsel ve görsel medyanın çevresel vatandaşlık eğitimi üzerindeki rolü diğer pek çok araştırma ile de ortaya konmuştur. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgilerinin % 63'ünü görsel ve yazılı medyadan öğrenirken, sadece % 12'sini okuldan ve %9'unu da aile ve arkadaşlarından öğrendikleri ortaya konmuştur (Alım, 2006). Maskan vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının %60'ı yazılı ve görsel medyadan, %59'u aileden, %56'sı eğitim kurumlarından, %17'si arkadaşlarından, %11'i çevre örgütlerinden, %2'si ise politikacılardan çevre bilgisi edindiklerini belirtmişlerdir. Meerah vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çevresel bilgilerini edindiği temel kaynakların televizyon ve gazete olduğu tespit edilmiştir. Huang ve Yore'nin (2004) Kanadalı ve Tayvanlı 5. sınıf öğrencilerinin çevresel davranışları, tutumları, ilgileri, duygusal eğilimleri ve bilgisinin karşılaştırdığı araştırmada ise her iki grup içinde en popüler çevresel bilgi kaynağının televizyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birbiriyle örtüşen tüm bu sonuçlar günümüzde çevresel vatandaşlık eğitiminde kitle iletişim araçlarına düşen sorumluluğa işaret etmektedir. Dolayısıyla özellikle medyanın, halkın çevresel sorunlara karşı farkındalığını arttırmak ve bireyleri çevresel sorunlara karşı üzerlerine düşen görevler konusunda bilgilendirmek için özen göstermesi ve duyarlı olması gerekmektedir.

Çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan kanallara ilişkin yukarıda verilen görüşlere ek olarak öğretmen ve öğrencilerin büyük bir kısmının etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak yazılı ve görsel basının etkili kullanımını önerdikleri de görülmüştür. Bu öneri çerçevesinde katılımcılar özellikle medyanın sorumluluk üstlenmesi gerektiğini vurgulamış, televizyonlarda çevreye yönelik yayınların daha fazla yer almasını önermişlerdir. Meerah vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri etkili çevresel vatandaşlık eğitimi için medyada çevreye yönelik daha fazla programa yer verilmesini önermiştir. Benzer şekilde Aktepe ve Girgin (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin %43.5'inin televizyon ve radyo aracılığı ile çevre eğitimin desteklenmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Süyün (2010) tarafından yapılan araştırmada ise kendilerinde çevre bilincinin oluşmamasında en etkili faktörler olarak ilköğretim (6, 7 ve 8 sınıf)

öğrencilerinin %17.62'si "İnternette, çevreye zararlı olan bazı ürünlerin zararsızmış gibi gösterilmesi, tanıtılmasını", %14.63'ü "Televizyonda izlediğim film, program ya da reklâmlarda çevreye önem verilmemesini" ve %10.91'i ise "Gazete ve dergilerin çevre konusuna yeterince önem vermemesini" belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada ilköğretim öğrencileri daha etkili bir çevre eğitimi için %9.54 oranla "Televizyonda çevreyi korumaya yönelik film ve programlar yapılmalıdır" biçiminde görüş bildirmişlerdir. Görüldüğü gibi söz konusu araştırmalarda elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca daha öncede sözü edildiği gibi pek çok araştırmada (Aksu, 2009; Huang ve Yore, 2004; Meerah vd., 2010; Maskan vd., 2006; Şahin ve Gül, 2009) yazılı ve görsel medya birincil çevresel bilgi ve bilinç kazanma kaynakları olarak değerlendirilmiştir. Birbiriyle örtüşen bu sonuçlara dayalı olarak, kamuoyunun bilgilendirilmesinde basılı, görsel medya kuruluşlarının rolünün ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, ülkemizdeki medya kuruluşlarının çevre konularına ağırlık verilmesi, kamuoyunun bilinçlendirilmesinde yol gösterici, aydınlatıcı olacak her türlü spot, drama, belgesel gibi programların ağırlıklı olarak yer alması büyük önem taşımaktadır (Türkiye Çevre Atlası, 2004).

Araştırmanın kendi içinde ve diğer araştırmalar ile örtüşen, kitle iletişim araçlarının çevresel vatandaşlık kazanımlarına olan etkisine yönelik sonuçlar okullardaki ve derslerdeki öğretim ortamında da kullanımının faydalı olabileceğini göstermektedir. Nitekim Selanik Ay (2011) tarafından yapılan araştırmaya göre medya ürünlerinden yararlanılarak uygulanan eğitim sonucunda öğrencilerin çoğunun yapılan etkinliklerden hoşlandığı ve yararlı bulduğu belirlenmiştir. Öğrenciler çevre bilinci kazanmada medya ürünlerinden yararlanmanın, çevre ile ilgili konularda bilgi edinmelerine, çevre bilinci kazanmalarına, araştırma yapma yeteneklerinin gelişimine, çevre sorunlarını fark etmelerine, gündemi takip etmelerine, öğretim sürecinin ilgi çekici hale gelmesine, çevreye ilişkin duyarlılıklarının artmasına katkı sağlayan bir çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Gökçe (2009) tarafından yapılan araştırmada ise Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir kısmının, gazetelerden yararlanarak çevreyle ilgili güncel, kalıcı ve ayrıntılı bilgiler edinilebileceklerini, çevre sorunlarının izlenebileceğini, gazetelerin çevre eğitimi için önemli bir kaynak olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu araştırmada, derslerde çevresel vatandaşlık eğitimine

yönelik olarak sadece bir öğretmen gazeteleri kullandığını ifade etmiş, bazıları interneti ilgi çekici resimlerin öğrencilere gösterilmesinde kullandıklarını ve güncel olayların tartışılması çerçevesinde medya haberlerinin ele alındığını ifade etmiştir. Öğrenciler ise dersleri daha çok anlatıma dayalı olarak betimlemiş, birkaç öğrenci kendilerine belgesel izletildiğini ve internetin kullanıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla kitle iletişim araçlarının ve basın yayın organlarının bireyler üzerindeki olumlu etkisinden derslerde yeterince faydalanılmadığı söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenler zaman alıcı bu tür çalışmaları neden yapmadıklarına ilişkin kimi sorunları da araştırmanın farklı aşamalarında dile getirmiştir.

Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinde ilköğretim döneminin ve kurumlarının önemine yönelik görüş birliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler özellikle, ilköğretimin temel eğitim sürecini oluşturduğunu ve öğrencinin bu dönemdeki yaş seviyesinin uygun olması nedeniyle kalıcı izli davranış değişikliklerinin oluşturulabildiğini düşünmektedirler. Ayrıca, öğrencinin bu dönemde öğrenmeye açık olması, yine bu dönemde bireyi şekillendirmenin daha kolay olması ve bu yaşlarda çocuğun kendini tanıma ve gerçekleştirme sürecini tamamlaması da ilköğretimin önemine ilişkin nedenler olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunun ilköğretim birinci kademedeki verilen çevresel vatandaşlık eğitiminin daha etkili olduğunu düşündüğü görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine göre, çocuğu erken yaşlarda şekillendirmenin daha kolay olması bunun en önemli nedenidir. Ayrıca ikinci kademedeki öğrencilerin ergenlik döneminin etkilerine bağlı olarak pek çok ergenlik sorunları ve sorumlulukları ile karşı karşıya kalması, daha çok kendilerine odaklanmaları ve bu tür toplumsal konulara ilgi göstermemeleri birinci basamağın neden daha etkili olduğunu ilişkin olarak vurgulanmıştır. İkinci basamaktaki öğrencilerin sınav kaygıları ve akranların olumsuz etkisi de bunlara ek olarak ifade edilmiştir. Ancak bazı öğretmenlerin de ergenlik döneminin olumlu etkileri, öğrencilerin kişiliğinin şekillendiği ve daha kalıcı bir eğitimin gerçekleştiği bir dönem olması nedenleriyle ilköğretim ikinci basamağın çevresel vatandaşlık eğitiminde daha etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bunlarla birlikte okul öncesi eğitiminin çevresel vatandaşlık eğitiminde en önemli okul dönemini oluşturduğunu düşünen öğretmenlerde bulunmaktadır. Görüşlerdeki bu farklılaşmalara rağmen temelde öğretmenlerin erken yaşta çevresel vatandaşlığın kazandırılmasının daha etkili olacağını

düşündükleri söylenebilir. Gültekin, Yılmaz ve Dal (2008) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmeni adayları çevre eğitiminin küçük yaşlarda, okul öncesi ve ilköğretimde başlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Birbirleriyle örtüşen bu sonuçlar erken yaşlarda verilen çevresel eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla çevresel vatandaşlık eğitiminin önce ailede başlaması ve ardından okul öncesi ve ilköğretimde devam ettirilmesi gerekmektedir. Ancak bu bakış açısıyla çevreye yönelik yapılan çalışmalar okul öncesi ve ilköğretim birinci kademedede yoğunlaşırken, diğer öğretim aşamalarında ihmal edilmektedir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler de yapılan görüşmelerin farklı aşamalarında bunu ifade etmiştir. Özellikle öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere okullardaki çevre eğitimine yönelik çalışmalar birinci basamakta daha yoğundur. İkinci basamakta ise bu tür çalışmalar daha azdır. Öğretmenler ise yukarıda bahsedildiği gibi bu durumu çeşitli nedenlerle birinci kademedede daha başarılı sonuçlar alınması ve öğrencilerin daha istekli olmasıyla ilişkilendirmektedir. Bununla birlikte araştırmada öğretmen ve öğrenciler tarafından da belirtildiği gibi merkezi sınavların bunda büyük rolü bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ikinci kademedeki ders yüklerinin ağır olmasını da dile getirmişlerdir. Özellikle 7 ve 8. sınıfta bu durumun etkisi hissedilmektedir. Kısacası ikinci kademeyle birlikte velilerinde merkezi sınavların varlığı sonucu akademik başarıya odaklı beklentileri nedeniyle okullardaki çevre eğitimi çalışmaları azalmaktadır. Dolayısıyla pek çok konuda olduğu gibi çevresel vatandaşlık eğitiminde de sınav ağırlıklı eğitim sistemi önemli bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen ve öğrenciler çevresel vatandaşlık eğitiminde çoğunlukla Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynayan diğer önemli dersleri ise Teknoloji ve Tasarım ile türevi dersler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe olarak dile getirilmiştir. Ayrıca, Hayat Bilgisi, Müzik, Matematik, Resim, Rehberlik, Medya Okuryazarlığı dersleri de çevresel vatandaşlık eğitiminde etkili olan dersler arasında sıralamışlardır. Öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminde hangi dersin daha etkili olduğuna ilişkin olarak ise öncelikle Fen ve Teknoloji, daha sonra Sosyal Bilgiler dersini dile getirmişlerdir. Bu konuda öğrenciler ise öğretmenlerden farklı olarak Sosyal Bilgiler dersini öne çıkarmıştır. Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik eğilimleri genelde bu dersteği çevre ile ilgili konuların fazla olmasıyla ilişkilendirilmektedir. Öğrenciler ise görüşmelerin belli



aşamalarında Fen ve Teknoloji derslerinde çevre eğitime yönelik konuların geri planda kaldığını gösteren ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca öğretmenler Fen ve Teknoloji programlarında ilgili konuların sonra verildiğini, konuların yetiştirme kaygısıyla bazen yüzeysel ve hızlı bir şekilde elle alındığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin algılarında sözü edilenlerin etkisi olabilir. Alanyazında da çevre eğitiminin genelde fen dersleri ve fen öğretmenlerinin sorumluluğu olarak görülmektedir. Ancak çevresel sorunlar bilimsel-teknolojik olmaktan daha çok sosyo-kültürel özellik göstermektedir. Ayrıca çevre sorunlarının çözümü klasik bilimsel alanlara biraz yabancı olan değer yüklü bir özellik de gösterir. Bu bağlamda çevresel vatandaşlık eğitimi ve öğretiminin daha çok Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinde yer aldığı söylenebilir (Disinger, 2001; Hungerford, 2001). Türkiye’de de, çevre eğitimi ile ilgili konular üç dersin çatısı altında yer almaktadır. Bunlar; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersleridir. Bu derslerde çevresel vatandaşlık eğitime yönelik konular doğrudan verilmektedir. Türkçe, Matematik, Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde ise dolaylı olarak verilebilmektedir (Alım, 2006; Dikmen, 1993; Doğan, 1997; Erdoğan vd., 2009; MEB, 1992; Tanrıverdi, 2009).

Araştırma sonucunda ilköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitiminin genellikle rutin etkinlikler üzerine odaklandığı belirlenmiştir. Rutin etkinlikler içerisinde yoğun olarak, öğretmenlerin uyarı ve yönlendirmeleri ile geri dönüşümlü atık kutuları vurgulanmıştır. Daha sınırlı olarak gerçekleştirilen uygulamalı ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan en önemli etkinliğin ağaç dikimine ve bakımına yönelik yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Okul çevresi ve bahçesinin düzenlenmesi, çevresel kampanyalar, çevre gezileri, diğer kurumlarla işbirliği ve yarışmalar ise diğer önemli ders dışı etkinlikler olarak belirtilmiştir. Ancak öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun ilköğretim okullarında yapılan çevresel vatandaşlık eğitimi yetersiz olarak değerlendirdiği görülmüştür. Nitekim öğretmen ve öğrenciler bu durumu genel olarak yapılan çalışmaların teorik düzeyde olması ve uygulamalı çalışmalara çok az yer verilmesi ile açıklamışlardır. Bu bağlamda katılımcılar etkili çevresel vatandaşlık eğitime yönelik olarak uygulamalı çalışmaların artırılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Dobrinski (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler en çok sınıf dışı açık hava deneyimlerinin ve öğrencinin çevre eğitiminde

vatandaşlık eğitiminde aktif olmasının önemini vurgulamışlardır. Tang (2004) tarafından yapılan araştırmada da çevre eğitiminin eylem odaklı olması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmada özellikle öğrencilerin en fazla hoşlarına giden etkinliği ağaç dikimi ve bakımı olarak belirmesi de dikkat çekicidir. Birbiriyle örtüşen bu araştırma sonuçları okullarda çevresel vatandaşlık eğitime yönelik olarak uygulamalı etkinliklerin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenler tarafından da ifade edildiği gibi, okullarda çevresel çalışmalar için gerekli alanların ve bahçelerin bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenler yoğun ders yükleri nedeniyle yeterli zamana sahip olmadıklarını ve uygulamalı çalışmalar yapmanın birçok zorluğu olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla uygulamalı çalışmaların artırılması için diğer sorunların giderilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitime yönelik olarak derslerde en çok anlatım ve soru cevap yöntemini kullandığını göstermiştir. Ayrıca proje ve performans ödevleri de çevresel vatandaşlık eğitime yönelik olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin kullandığı diğer yöntem ve teknikler ise; günlük hayatla ilişkilendirme, tartışma, güncel olaylar, poster hazırlama, şiir yazma, hikayeleştirme, oyunlar, örnek olaylar ve akrostiş çalışmaları olarak belirtilmiştir. NAAEE ve ELC (2000) işbirliği ile yapılan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde K-12 sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin çevre eğitimi uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada tüm düzeylerde çevresel konuların öğretiminde en sık kullanılan yöntemin tartışma (%89.1) olduğu belirlenmiştir. Açık hava etkinlikleri ve projelerin 5.-8. sınıf öğretmenlerinin %80'i ve 9.-12. sınıf öğretmenlerinin %55'i tarafından kullanılırken; K-4 öğretmenlerinin %91.4'ü tarafından kullanıldığı görülmüştür. Problem çözme etkinliklerinin ise hemen hemen tüm düzeylerde eşit derecede (%55-61) kullanıldığı görülmüştür. İki araştırmanın bulguları birbiriyle kısmen örtüşmektedir. Ancak Türkiye'deki ilköğretim okullarına yönelik yapılan bu araştırmada problem çözmeye yönelik etkinliklerin vurgulanmaması ve açık hava etkinliklerinin sınırlı ölçüde yapılması önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma da öğretmenlerin derslerdeki çevresel vatandaşlık eğitiminde çoğunlukla, projeksiyon, bilgisayar, internet ile çevreyle ilgili resim ve afişleri birbiriyle iç içe

kullandığı belirlenmiştir. Kullanılan diğer araç gereçler ise ders kitabı ve çalışma kitabı, gazete kupürleri, panolar, yazılı kaynaklar ve tablolar olarak ifade edilmiştir. NAAEE ve ELC (2000) işbirliği ile yapılan araştırmada ise öğretmenler tarafından en çok kullanılan çevresel öğretim materyali kaynaklarının kitaplar (%79.1), kütüphane (%75.9) ve gazeteler (%74.0) olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ise daha önce sözü edildiği gibi gazetelerin kullanımı sadece iki öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Ancak özellikle resim ve afişleri içine alan görseller derslerde yoğun olarak kullanılmaktadır. Ayva (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin görsel etkinliklerden keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayva (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitiminde görsel kullanımına ağırlık vermesinin doğru bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Barbas, Paraskevopoulos ve Stamou (2007) tarafından yapılan araştırmada doğal çevre ile ilişkili olan filmlerin izletildiği grubun çevreye duyarlılığının daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Ancak bu araştırmada yalnızca iki öğrenci tarafından bu tür filmlerin kullanıldığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla çevre eğitiminde filmlerin kullanımının olumlu katkılarına yönelik araştırmaların varlığı, çevresel vatandaşlık eğitiminde ilgili araç-gereçlerin daha fazla kullanılması gereğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmen ve öğrenciler tarafından ilköğretim okullarında verilen çevre eğitiminin yetersiz veya kısmen yeterli olduğuna ilişkin görüşler bildirilmiştir. Araştırmanın bu sonucu Aktepe ve Girgin (2008) ile Yüksel (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim Aktepe ve Girgin (2008), ilköğretim öğrencilerin büyük çoğunluğunun okullarındaki çevre eğitimini yeterli bulmadığını belirlemiştir. Yüksel (2009) tarafından yapılan araştırmada ise yeşil bayraklı okulların ve eko okulların aldıkları çevre eğitimini yeterli bulma durumları ile klasik okulların aldıkları çevre eğitimini yeterli bulma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Klasik okullar aldıkları çevre eğitimini diğer okullara göre daha yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Aslında araştırmanın nitel bölümünde klasik okullar ve eko-okullarda çalışan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitiminin yeterliğine ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları belirlenmemiştir. Ancak araştırmanın nicel boyutunda ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutum puanları arasında eko-okullar lehine anlamlı bir

fark bulunduğu belirlenmiştir. Etki düzeyinin ise çok düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak eko-okullarda verilen çevresel vatandaşlık eğitiminin biraz daha yeterli olduğu söylenebilir. Ancak pek çok öğrenci yapılan çalışmaların birinci kademeyle ve kulüp öğrencileriyle sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bu durum eko-okul faaliyetlerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarında anlamlı düzeyde bir fark oluşturmamasını ve diğer boyutlardaki küçük etki düzeyini açıklayabilir.

Öğretmen ve öğrenciler çevresel vatandaşlık eğitiminde yaşanan ailelerden kaynaklı sorunlara ilişkin öncelikle ailelerin sosyo ekonomik düzeyi ile çevresel bilinç ve duyarlılıklarının düşük olmasını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ailesi çevresel açıdan yeterli bilinç düzeyine sahip olmayan öğrencilerde yapılan etkinliklerinde istenilen ölçüde başarıya ulaşmayacağını dile getirirken, öğrenciler ise çevreye yönelik daha az duyarlı olduğuna inandıkları arkadaşlarının bu özelliğinin ailelerden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Nitekim öğretmenler ve öğrenciler aileyi en önemli çevresel vatandaşlık eğitimi kanalı olarak da nitelemişlerdir. Dolayısıyla, çocukta olumlu çevre tutum ve davranışların oluşabilmesi için önce ebeveynlerin çevreden hoşlanmaları, ilgilenmeleri veya buna zaman ayırmaları gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına doğayı seven davranışlarıyla model olmaları gerekir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte bitki dikmesi, çöpleri ayrıştırarak ve hayvanlara nazik davranarak çocuklarına model olması çocuğun çevre sevgisini körüklemekte ve beslemektedir (Wilson, 1993'den aktaran Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009). Araştırmada ayrıca bazı öğretmenler ailelerin yapılan çevresel faaliyetlere olumsuz tepki verdiğini, bu tür etkinliklere boş uğraş gözüyle baktıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre aileler sınav odaklı bir eğitimi tercih etmektedirler. Oysaki çevre eğitiminde başarıya ulaşabilmek için, bu eğitimin çocukların yanı sıra aile bireylerini de içermesi gereklidir. Ancak anne-babaların çevre bilinç ve duyarlılığını, ekolojik kültür ve ilgisini arttırıldığında tam başarı sağlanabilir (Yanakieva, 2000'den akt. Atasoy, 2006). Ailenin çevre eğitimindeki bu önemine bağlı olarak okulda yapılan çevresel etkinlikler açısından ailelerle sıkı bir işbirliği oluşturmak ve onları da okulla işbirliğine özendirme okul için önemli bir kazanım sağlayabilir (Saritaş, 2004). Nitekim bu bağlamda araştırmada öğretmen ve öğrenciler tarafından da etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik velilerin bilinçlendirilmesi gereği dile getirilmiştir.

Araştırmada öğretmenler tarafından iyi bir çevresel vatandaşlık eğitimi için çevreye duyarlı öğretmenlere duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır. Bu konuda bazı öğretmenler etkili çevresel vatandaşlık eğitimindeki sorunlara yönelik yapılan çalışmaların duyarlı öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca çoğu öğretmen çevresel duyarlı öğretmenlerin samimi çabalarının bu tür çalışmaların daha etkili olmasını sağladığını ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin öğrencilerin çevresel vatandaşlık eğitiminde en etkili dersin hangisi olduğuna ilişkin soruya genelde dersin öğretmenin çevresel duyarlılığıyla ilişkili yanıtlar vermesi de düşündürücüdür. Bu ortak sonuçlar çevresel vatandaşlık eğitiminde öğretmenin çok bir önemli bir öğe olduğunu göstermektedir. Buna göre alan yazında verilen öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde en önemli öğe olduğuna dair bilgiler çevresel vatandaşlık eğitimi içinde geçerli kabul edilebilir. Nitekim alanyazına göre öğretmen, çevre ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların kazandırıldığı öğretme-öğrenme sürecinin temel ögesi durumundadır. Öyle ise, eğitimin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin çevre konusunda duyarlı ve bilgili olmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen yetiştiren kurumların programlarında çevre eğitimine gereken yer ve önem verilmelidir (Arslan, 1997). Çünkü öğretmenler çevre eğitiminin etkili olarak uygulanmasını sağlamak için hayati bir rol oynamaktadır (Samuel ve Sundar, 2007). Eğer öğretmenler programlarını çevreci hale getirmek için gerekli bilgi, beceri ve isteğe sahip değilse büyük olasılıkla çevresel okuryazar öğrencilerde yetiştirme konusunda başarılı olamayacaklardır. Öğretmenlerden öğrencilerine iyi model olmaları ve onları çevre sorunlarının farkında, sorunların çözümü için çaba gösteren, sorumluluk sahibi, duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir (Gökçe, 2009). Bu bağlamda formal eğitim ortamlarında çevresel eğitimin daha fazla yer alması için uygulamalarında çevresel eğitimi uygulama isteği ve yeteneğine sahip uzman eğitimcilere ihtiyaç vardır (Dobrinski, 2008). Bu nedenle gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, nitelik açısından istenen verimliliği sağlayacak yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem kazanmaktadır (Şişman, 2003).

Öğretmen ve öğrencilerin etkili çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik önerilerinden birisi çevresel vatandaşlığa yönelik ayrı bir dersin oluşturulmasıdır. Öğretmen ve

öğrenciler çevresel vatandaşlığa yönelik yapılacak çalışmalar için ilgili derslerde yeterli zamanın olmadığını dile getirmişlerdir. Özellikle öğretmenler programı yetiştirme kaygısıyla hareket ettiklerini ve mevcut programı yetiştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler ayrı bir dersin konulmasının daha faydalı olabileceğini vurgulamışlardır. Maskan vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının %55'i bütün düzeylerdeki okullarda, %43'ü ilköğretim okullarında, % 21'i orta öğretimde, % 10'u anaokulunda ve %6'sı ise üniversitede çevre eğitiminin zorunlu ders olması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yüksel (2009) tarafından yapılan araştırmada, klasik okullarda öğrenim gören öğrencilerin %60'ı, eko-okullarda öğrenim gören öğrencilerin %54'ü ve yeşil bayraklı eko-okullarda öğrenim gören öğrencilerin %54,5'i okullarında zorunlu olarak çevre dersi konulmasını istemektedirler. Alanyazın incelendiğinde bazı Avrupa Birliği ülke programlarında (Belçika, Finlandiya, Yunanistan vb.) çevre eğitiminin ayrı bir ders halinde sunulduğu bazılarındaki ise disiplinlerarası bir anlayışla (Avusturya, Danimarka vb.) ya da farklı derslerle iç içe geçmiş olarak (Hollanda, İngiltere vb.) verildiği görülmektedir. İspanya gibi bazı ülke programlarında çevre eğitimi hem ayrı bir ders olarak hem de diğer derslerle iç içe geçmiş olarak sunulmaktadır (Stokes, Edge ve West, 2001'den akt. Tanrıverdi, 2009). Günümüzde Türkiye'de, çevre konuları öğretim programlarında kendine yer bulmaya başlamıştır. Ancak çevre eğitime yönelik bağımsız bir dersin öğretim programı hazırlanmamıştır. Bunun nedeni, Tosunoğlu'nun (1993) da belirttiği gibi çevre eğitiminin disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak kabul edilmesi olabilir. Dolayısıyla, çevre eğitime yönelik kazanımların kimi dersler içerisinde öğrenme alanları altında yer alması öngörülmüştür. Ancak öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlara dayalı olarak dile getirdiği öneri doğrultusunda Alım'ın (2006) da belirttiği gibi çevresel vatandaşlık eğitiminin hem ayrı bir ders olarak hem de diğer derslerle iç içe geçmiş olarak sunulmasının daha olumlu sonuçlar sağlayabileceği düşünülebilir.

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerini belirlemeye yönelik uygulanan ölçme araçlarından elde edilen sonuçlara göre ilköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaş olmaya yönelik orta düzeyde çevresel bilgiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç McBeth, Hungerford, Marcinkowski, Volk ve Meyers

(2008), Varışlı (2009) ile Huang ve Yore (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim McBeth vd. tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim öğrencilerine uygulanan bilgi testinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasınının 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinde orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Varışlı (2009) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde çevresel bilgi düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Huang ve Yore de (2004) Kanadalı ve Tayvanlı 5. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde çevresel bilgiye sahip olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda (Alp vd., 2006; Armağan, 2006; Atasoy, 2005; Gökdere, 2005; Yüksel, 2009) ilköğretim öğrencilerinin düşük çevresel bilgi düzeyine sahip olduğuna yönelik elde edilen bulgular bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Bu araştırmanın geniş bir kalıtmacı grubu ile gerçekleştirilmesi, veri toplama aracı olarak kullanılan çevresel bilgi testinde yer alan soruların titiz bir geliştirme sürecine dayalı oluşturulması ve diğer araştırmalarda yer alan ayrıntı bilgilere yönelik sorular yerine öğrencilerin çevre ile ilgili temel bilgilerinin ölçülmesini esas olan sorulardan oluşması bu farkın nedenleri arasında olabilir. Ayrıca Erdoğan (2009) tarafından yapılan araştırmada ise 5. sınıf öğrencilerinin yüksek çevresel bilgi düzeyine sahip olduğunu belirlenmiştir. Dolayısıyla Erdoğan (2009) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla bu araştırmanın bulgularının kısmen örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırmada üç sınıf düzeyinin ortalaması alınmıştır. Dolayısıyla bu durum genel ortalamanın düşmesine neden olmuş olabilir. Çünkü öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha yüksek çevresel bilgi düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Nitekim alanyazında da (Erdoğan vd., 2009) belirtildiği gibi programlarda çevresel bilgiye daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu nedenle sınıf düzeyi yükseldikçe daha yüksek çevresel bilgi düzeyinin ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ilköğretim öğrencilerinin yüksek düzeyde olumlu çevresel tutuma sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçla örtüşen benzer sonuçlar elde edilen pek çok araştırmada da (Alp vd., 2005; Erdoğan, 2009; Huang ve Yore, 2004; İstanbullu, 2008; Kuhlemeier, Bergh ve Lagerweij, 1999; Negev vd., 2008; Tuncer vd., 2004; Yılmaz vd., 2004) öğrencilerin çevreye yönelik yüksek düzeyde olumlu çevresel tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer öğretim kademelerine ve yetişkinlere

yönelik yapılan pek çok araştırma da (Aksu, 2009; Aydın ve Çepni, 2010; Çınar, Doğu ve Meydan, 2008; Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008; Hacıeminoğlu, Alp ve Ertepinar, 2006; Ekici, 2005; Erol, 2005; Şama 2003; Uzun, 2005; Özmen, Çetinkaya ve Nehir, 2005; Worsley ve Skrzypiec, 1998) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum her yaştan bireylerin genel olarak çevreye yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu noktada bireylerin olumlu çevresel tutumlarına rağmen çevresel sorunlardaki derinleşme konunun farklı açılardan ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaş olmaya yönelik çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevresel okuryazarlık düzeyleri çerçevesinde çevresel sorumlu davranış düzeylerini belirlemeye çalışan Erdoğan'ın (2009) araştırmasında elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Nitekim Erdoğan'ın (2009) araştırmasında da ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin orta düzeyde çevreye yönelik sorumlu davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Ancak daha üst yaş gruplarına hitap eden çalışmalardan biri olan ve Ming ve Muda (2009) tarafından yapılan, öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada, öğretmen adaylarının yüksek düzeyde çevresel bilgiye sahip oldukları ve çevresel davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin yüksek çevresel tutuma sahip olmalarına rağmen orta düzeyde çevresel sorunlu vatandaş davranışı sergilemelerinin nedeni, yapılması gereken davranışlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarıyla açıklanabilir. Nitekim öğretmen ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık algılarıyla ilgili bölümde de kavramın tanımına yönelik geçerli algılara rağmen sergilenmesi gereken davranışlara ilişkin dar bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin çevreyi korumaya yönelik sergilenmesi gereken davranışlara ilişkin eğitilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel vatandaşlık alt boyutlarına yönelik puanları arasında öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre öncelikle çevresel bilgi açısından üst sınıflara doğru öğrencilerin çevresel bilgi düzeylerinin arttığı, 7. ve 8. sınıfların 6. sınıflara oranla anlamlı düzeyde daha



yüksek çevresel bilgi düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Armağan tarafından (2006) yapılan ve 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada ise bu araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmeyen sonuçlar elde edilmiştir. Nitekim söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre çoktan seçmeli sorular için 7. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu, açık uçlu sorularda ise her soru için farklı başarı dağılımının olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da çoktan seçmeli bir çevresel bilgi testi kullanılmış, ancak en başarılı sonuçların 8. sınıflara ait olduğu görülmüştür. Armağan (2006), kendi araştırmasında bu sonucun 7. sınıf öğretim programlarında çevre eğitimi ile ilgili konuların fazla olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada ise özellikle belli bir sınıftaki konuları içeren sorular hazırlanmaktan kaçınılması, çevresel bilginin sadece okulda kazanılan bir boyut olarak görülmemesi ve çevre ve çevre sorunlarına yönelik temel bilgilerinin ölçülmesini esas olan bir çevresel bilgi testinin oluşturulmasının öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin ve deneyimlerinin artışına paralel olarak çevresel bilgide artış görülmesi sonucunu ortaya çıkarmış olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan Alp vd. (2006), tarafından yapılan araştırmada elde edilen sonuçlarda bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Söz konusu araştırmada ilköğretim 6. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çevre bilgisi düzeyleri arasında 8. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark bulunduğunu tespit edilmiştir. Daha öncede sözü edildiği gibi, okullarda verilen bilgi ağırlıklı eğitim dolayısıyla sınıf düzeyi yükseldikçe daha yüksek çevresel bilgi düzeyinin ortaya çıkması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilköğretim 8. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum puanları arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu; çevresel sorumlu vatandaş davranışları açısından ise ilköğretim 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında 6. sınıf öğrencileri lehine; 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında 7. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda üst sınıflara doğru öğrencilerin olumlu çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı düzeylerinin azaldığı, küçük sınıfların daha olumlu çevresel tutuma sahip oldukları ve çevresel sorumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Nitekim bu durum

öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde de dile getirilmiştir. Kendileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşler sırasında öğretmenler ve öğrenciler çevresel vatandaşlığa yönelik yapılan çalışmaların birinci kademedede daha yoğun olarak gerçekleştirildiğini, yaş seviyesi ve sınıf yükseldikçe öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, tutum ve olumlu davranışlarının azaldığını ifade etmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bu bulgu nicel boyutta elde edilen bulgularla örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Alinyazında yer alan bazı araştırmalarda (Alp vd., 2006; Şahin ve Erkal, 2010; Teyfur, 2008) elde edilen sonuçlar araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Alp vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum puanları arasında 6. sınıf puanları lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen Teyfur (2008) tarafından elde edilen sonuçlara göre, 4. sınıflar ile 7. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine; 5. sınıflar ile 7. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca 4. sınıflar ve 5. sınıflarda alınan ortalama tutum puanlarının 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak Şahin ve Erkal (2010) tarafından yapılan araştırmada da 6. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerin çevresel tutum puanları arasında 6. sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf bakımından çevresel vatandaşlık boyutlarına yönelik puanları arasındaki diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşen bu sonuçlar küçük yaş gruplarının daha az çevresel bilgiye sahip olmasına rağmen daha olumlu çevresel tutumlara sahip olduğunu ve daha fazla çevresel sorumlu vatandaş davranışları sergilediklerini göstermektedir. Dolayısıyla daha sonraki yıllarda tutum ve davranışlardaki olumsuz düşüşün başlıca nedenlerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu araştırmada bu duruma ilişkin katılımcıların görüşleri daha öncede sözü edildiği gibi genelde merkezi sınav sistemi, ağır ders yükleri ve ergenlik psikolojisinin etkileri gibi nedenler üzerine yoğunlaşmıştır. Bununla birlikte kimi araştırmalarda ise bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin Atasoy (2005) ile Aslan, Sağır ve Cansaran (2008) tarafından yapılan araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum puanlarının ortalaması 80.86 iken 8.sınıf öğrencilerinin puanlarının ortalaması 83.21 olarak belirlenmiş ve 7. ve 8. sınıflar arasında puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla hem 8. sınıf öğrencilerinin daha yüksek

ortalamaya sahip olduklarının belirlenmesi hem de sınıflar arasında anlamlı farkların bulunmaması nedeniyle Aslan vd. (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları bu araştırmanın ilgili sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Üniversite düzeyinde yapılan bazı araştırmalarda da bu sonucuya örtüşmeyen sonuçlar elde edilmiştir. Çınar vd. (2008), sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarını belirledikleri araştırmalarında 4. sınıf öğrencilerinin çevre tutumu puanlarının 3. sınıf öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Akbaş (2007) tarafından yapılan araştırmada da Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının çevresel tutumları açısından, 1. ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Verilen araştırmaların sonuçlarına dayanarak ileri yaş seviyelerinde yaş artışına paralel olarak çevreye yönelik tutum ve davranışlarda da artış olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla bu çelişkili durumun nedenlerinin araştırılmasının önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Alanyazında yer alan bazı araştırma sonuçları da (Alp vd., 2006; Armağan, 2006; Aslan vd., 2008) bu araştırmada elde edilen sonuçlara paralel şekilde ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkili olmadığını göstermektedir. Örneğin Armağan (2006) tarafından yapılan araştırmada da kız ve erkek öğrencilerin başarı oranlarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Ancak Atasoy (2005) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere uygulanan bilgi testi sonuçlarına göre kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmadaki ilgili sonuç Atasoy (2005) tarafından elde edilen sonuçla örtüşmemektedir. Daha üst yaş gruplarına hitap eden çalışmalardan biri olan ve Ming ve Muda (2009) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık özelliklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada ise erkek öğretmen adaylarının daha yüksek düzeyde çevresel bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada kız öğrencilerin çevresel tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca iki gruba ait ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan da anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç cinsiyetin çevresel

tutumu etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Nitekim hem ilköğretim düzeyinde yapılan araştırmalar (Alp vd., 2006; Atasoy, 2005; Baş, 2010; Gökçe vd., 2007; Tecer, 2007; Tikka, Kuitunen ve Tynys, 2000; Yılmaz vd., 2004; Varışlı, 2009) hem de diğer öğretim kademelerine ve yetişkinlere yönelik yapılan araştırmalar (Aydın ve Çepni, 2010; Çınar vd., 2008; Hacıeminoğlu vd., 2006; Ekici, 2005; Erol, 2005; Kahyaoğlu vd., 2008; Ming, 2007; Özmen vd., 2005; Şama 2003; Uzun, 2005; Worsley ve Skrzypiec, 1998) cinsiyetin çevresel tutum üzerinde etkili olduğunu ve kızların erkeklere göre daha olumlu çevresel tutuma sahip olduklarını ortaya koymakta ve araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Bu duruma ilişkin olarak Tikka vd. (2000) kadınların doğaya yönelik daha güçlü duyarlılığa olduğunu, erkeklerin ise daha çok doğaya hükmetmeye ve doğal kaynaklardan fayda sağlamaya yatkın olduklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla çevresel vatandaşlığa yönelik yapılan çalışmalarda Teksöz, Şahin ve Ertepinar'ın da (2010) belirttiği gibi öğrenciler arasındaki bu farklılık dikkate alınmalı, hem kız hem de erkek öğrenciler için yüksek düzeyde olumlu çevresel tutum geliştirecek, uygun sınıf içi etkinlikler hazırlanmalıdır. Öte yandan araştırmanın bu sonucuyla örtüşmeyen sonuçlar elde edilen Teyfur (2008) ve Aslan vd. (2008) tarafından yapılan araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin çevre tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında da cinsiyet bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde çevresel sorumlu vatandaş davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Ancak Erdoğan (2009) tarafından 5. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada cinsiyetin çevresel davranışlar üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar akademik başarıları yüksek öğrencilerin anlamlı biçimde daha yüksek çevresel bilgi, tutum ve sorumlu vatandaşlık davranışı düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Gökçe vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada da akademik başarının tutumlar üzerinde etkili olan önemli bir değişken olduğu ve akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin, çevreye yönelik tutum puan ortalamalarının da yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Yılmaz vd. (2004) ile

Teyfur (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu saptanmıştır. Örtüşen bu sonuçlar akademik başarı ile tutum arasında doğru bir orantı olduğunu göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler sırasında da öğrencilerin başarı düzeyi çevresel vatandaşlık eğitimini etkileyen önemli bir değişken olarak ifade edilmiştir. Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik sorunlar başlığı altında ele alınan bu görüşlere göre öğretmenler, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere çevresel duyarlılık kazandırmanın daha kolay olduğunu ve başarılı öğrencilerin yapılan çalışmalara daha fazla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğrenciler de, düşük başarı seviyesinin çevresel vatandaşlık eğitimine yansıdığını vurgulamıştır. Öğrenciler göre bu tür öğrenciler duyarlılıklarını geliştirecek yeterli bilgiyi alamadığı için kendilerini geliştirememektedir. Başarı düzeyleri yüksek öğrenciler derslere yönelik ilgileri ise çevresel vatandaşlığa yönelik ilgilerinin kazanımlarını arttırdığı söylenebilir.

Araştırmada anne ve babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin anne ve babası daha düşük eğitim düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla çevresel bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varışlı (2009) tarafından yapılan araştırmada da babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha yüksek çevresel bilgi düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak araştırmada ilköğretim öğrencilerin çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında ise anne ve baba eğitim düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlarla örtüşen bir şekilde Gökçe vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada da anne ve babasının eğitim düzeyi fakülte ve yüksekokul olan öğrencilerin tutum puanları ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak, puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak kimi araştırmalar (Şahin ve Erkal, 2010; Şama 2003; Tecer, 2007; Uzun 2005) anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda da bazı öğretmen ve öğrenciler ailelerin eğitim düzeyinin çevresel vatandaşlık eğitimini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüşler ifade eden bir

öğretmene göre eğitim seviyesi düşük aileler çocuklarını çevresel vatandaş olarak yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Benzer şekilde görüş bildiren bir öğrenci ise aileleri çevreye karşı duyarlı olmayan öğrencilerin yeterli çevresel duyarlılığa sahip olmadığını belirtmiştir. Bu öğrenci ailelerin çevreye yönelik duyarlı olmamasını ise yeterli eğitim düzeyine sahip olmamalarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla çevresel vatandaşlık eğitimi kanalları içerisinde de en etkili kanal olarak belirlenen ailelere çevresel bilinç kazandırılması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi puanları arasında ailenin gelir düzeyi bakımından gelir düzeyi daha yüksek gruplar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, ailesinin gelir düzeyi yüksek öğrencilerin ailesi daha düşük gelir düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı biçimde daha fazla çevresel bilgiye sahip olduğu söylenebilir. İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında ise ailenin gelir düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Erdoğan (2009) tarafından yapılan araştırmada da ailenin gelir düzeyinin çevresel davranışlar üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Gökçe vd. (2007) ve Atasoy (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin çevresel tutum puanları arasında aile gelir düzeyi açısından gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak diğer pek çok araştırma sonucu (Şahin ve Erkal, 2010; Şama 2003; Tecer, 2007; Thompson ve Gasteiger 1985; Uyeki ve Holland 2000; Yılmaz vd., 2004;) sosyo-ekonomik düzeyin çevre sorunlarına yönelik tutumlar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yılmaz vd. (2004), yüksek gelire sahip ve kentsel yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilerin, düşük aile gelirine sahip ve kenar mahallelerde yaşayan öğrencilere göre çevreye karşı daha olumlu tutum geliştirdiklerini saptamıştır. Benzer şekilde Şahin ve Erkal (2010) tarafından yapılan araştırmada da yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının daha olumlu çevresel tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Thompson ve Gasteiger (1985) ise bu araştırma sonucunun aksine, üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, yüksek aile geliri olan öğrencilerin düşük aile geliri olan öğrencilere göre çevreye yönelik tutumlarının düşük olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Uyeki ve Holland da (2000) düşük gelire sahip bireylerin yüksek gelire sahip bireylere göre çevreyi korumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Şama (2003)

tarafından yapılan araştırmada ise orta ve ortaya yakın gelir grubuna giren üniversite öğrencilerinin, düşük gelir grubuna giren öğrencilerden daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Verilen araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi gelir düzeyine göre ortaya çıkan çevreye yönelik tutumlardaki farklılaşmaların yönü net değildir. Öte yandan bu araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının çeşitli açılardan öğrencilerin çevresel vatandaş olarak eğitilmesini olumsuz etkilediğı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin bazıları maddi kaygıların ailelerin çevresel duyarlılığa yönelik ilgilerinin azalttığını, ailelerin öncelikli olarak geçimlerini sağlamakla ilgilendiğini ve bu yüzden çevresel sorumlulukların geri planda kaldığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise ailelerin maddi durumlarının düşük olmasından dolayı öğrencileri maddi külfeti olan bu tür çalışmalara yönlendiremediğini ifade etmiştir. Bu sorunlar çerçevesinde öğretmenler öncelikle ailelerin maddi doyumlarının sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre ailelerin maddi koşullarını düzeltmek, onların ilgisini bu yöndeki çalışmalara çekebilmek için gereklidir.

Bu araştırmanın sonuçları ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında eko-okul öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğunu; çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında ise eko okulda öğrenim görme durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Başka bir anlatımla, bir eko-okulda öğrenim gören öğrencilerin klasik okullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksek çevresel bilgi ve tutum düzeyine sahip olduğı söylenebilir. Bu araştırma sonucu Krnel ve Nagnic'in (2009) araştırmasından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Slovenya'daki klasik ve eko-okulların çevresel okuryazarlığının karşılaştırıldığı araştırmanın sonuçlarına göre eko-okullarda okuyan öğrencilerin çevresel bilgi düzeyinin klasik okullarda okuyan öğrencilere oranla daha yüksek olduğı belirlenmiştir. Ayrıca Özsoy (2010) tarafından yapılan deneysel araştırmada öğrencilere uygulanan eko-okul çalışmalarının çevresel bilgi düzeyini arttırdığı görülmüştür. Öte yandan araştırmada özellikle çevresel bilgiye yönelik sonuçlar yurt içinde yapılan bazı araştırmalarla (Aktepe ve Girgin, 2009; Yüksel, 2009) örtüşmemektedir. Örneğin Yüksel (2009) tarafından yapılan araştırma da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan başarı testinin sonuçlarına göre, klasik okul, eko-okul ve yeşil bayraklı eko-okul öğrencilerinin çevresel bilgi puanları arasında açıdan anlamlı bir

fark olmadığı belirlenmiştir. Aktepe ve Girgin (2009) yapılan araştırmada ise çevresel bilgi testine verilen yanıtlar bakımından klasik okulların eko-okullardan daha başarılı oldukları görülmüştür.

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi, tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışı puanları arasında çevreyle ilgili bir sosyal kulüpte çalışma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Teyfur (2007) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin çevre kulübünde çalışma değişkenine göre aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum örneklem grubuna alınan okullardaki sosyal kulüp çalışmalarının yeterli ölçüde gerçekleşmediğinin belirtisi olarak kabul edilebilir. Oysa ki görüşme yapılan öğrenciler genelde çalışmaların ilgili kulüplerde görev alan öğrencilerde daha fazla etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler yapılan çalışmaları yetersiz olarak nitelmiş ve öğretmenler etkili çevresel vatandaşlık eğitiminde sosyal kulüplerin daha etkin olmasını, ilgili kulüplerin sayısının arttırılmasını önermişlerdir.

Araştırmada çevresel vatandaşlığa yönelik tüm alt boyutlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu ilişkinin çevresel bilgi ve çevresel tutum arasında düşük; çevresel bilgi ve çevresel davranış arasında çok düşük; çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş orta düzeyde olduğu görülmüştür. Çevresel bilgi ve çevresel tutum arasındaki düşük korelasyona ilişkin sonuçlar Huang ve Yore (2004) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşürken, Negev vd. (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü söz konusu araştırmada çevresel bilgi ve tutum arasında 6. sınıflarda yüksek, 12. sınıflarda ise orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çevresel bilgi ve tutum arasındaki düşük korelasyonun çevresel bilgi ve davranış arasında da belirlenmiştir. Nitekim pek çok araştırmada da (Erdoğan, 2009; Krnel ve Nagnic, 2009; Kuhlemeier vd., 1999; Makki, Abd-elKhalick ve Boujaoude, 2003; Scott ve Willits, 1999) çevresel bilgi ve davranışlar arasında yüksek korelasyon olmadığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Öte yandan Alp vd. (2006) tarafından yapılan araştırmada çevre bilgisi ve çevreye yararlı davranışlar arasında anlamlı fakat negatif ilişki belirlenmiştir. Negev vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada da çevresel davranış arasında negatif bir ilişki



bulunmuştur. Benzer şekilde Negev vd. (2008) tarafından yapılan 6. ve 12. sınıflar arasında öğrenim gören öğrencilerin çevresel bilgi, tutum ve davranış boyutlarını içine alan çevresel okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sonuçları öğrencilerin bilgi ve davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Çevresel vatandaşlık boyutları arasındaki pozitif yönde ama düşük korelasyonlara yönelik sonuçlarla en yüksek korelasyonun çevresel tutum ve davranış arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre çevresel tutum ve çevresel davranış arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Alp vd. (2006), Chu, Shin ve Lee (2006) ile Negev vd. (2008) tarafından yapılan araştırmalarda tutum ile davranış arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Günindi (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumları ve çevreyi korumaya yönelik davranışları arasında .473 ile anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Huang ve Yore (2004) duygusal değişkenlerin bilişsel değişkene oranla çocukların davranışları üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu tespit etmişlerdir. Öte yandan Erdoğan (2009) tarafından yapılan araştırmada bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen bir şekilde öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışları ile çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı, fakat negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

### **5.3. Öneriler**

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

#### **5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Halkın çevreye yönelik tutum ve davranışlarını geliştirmek devlet politikası haline gelmeli, özellikle çevrenin korunmasına yönelik kanunların çıkarılması, çevreyi korumaya yönelik yatırımların artırılması, şehirlerdeki yeşil alanları artırılması ve halkın eğitimine yönelik çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

- Hem yetişkinlerin hem de çocukların çevresel vatandaş olarak yetiştirilmesine yönelik olarak çevre ile ilgili bilgi ve yayınlara medyada (yazılı ve görsel medya) daha çok yer verilmelidir.
- Çevreye yönelik sivil toplum kuruluşları desteklenmeli, bu kuruluşların çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik rolü ve katkısı arttırılmalıdır.
- Ailelerin çevresel vatandaşlık düzeylerini arttırabilmek için çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik planlanacak yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim programlarına katılmaları teşvik edilmelidir.
- Okullardaki çevresel vatandaşlık eğitimi çalışmalarında ailelerle işbirliği yapılmalı ve ilgili çalışmalara ailelerin de desteği sağlanmalıdır.
- Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik uygulamalar okul öncesi eğitimde başlamalı ve ileri öğretim basamaklarında devam ettirilmelidir. Ayrıca ilköğretimde yapılan çalışmalar sadece birinci basamakla sınırlandırılmamalı, ikinci basamakta da etkin çalışmalar yapılmalıdır.
- Çevresel vatandaşlık eğitimi stratejilerine uygun öğretim programları hazırlayabilen ve bunları gerçekleştirme yeterliğine sahip öğretmen, uzman ve yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik eğitime önem verilmelidir.
- Etkili çevresel vatandaşlık eğitimi konusunda öğretmen ve yöneticilere hizmet içi eğitim olanakları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik çalışmalar katılımı zorunluluk olmaktan çıkarılmalı ve bu çalışmalarda yer almaya yönelik öğretmenlerin motivasyonu arttıran destekler sağlanmalıdır.
- İlköğretim programları çevresel vatandaşlık eğitimi açısından ayrıntılı olarak incelenmeli ve öğrencilerin çevresel vatandaşlık düzeylerini olumlu yönde geliştirecek düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Ayrıca programlarda çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmenlere yol gösterecek etkinlik örnekleri verilmelidir.
- Eko-okullarda yapılan etkinlikler gözden geçirilmeli, bu etkinlikler öğrencilerin çevresel vatandaşlık düzeylerini daha fazla arttırmaya yönelik geliştirilmelidir.

- Okulların fiziksel koşulları iyileştirilmeli, özellikle çocukların doğayla etkileşimini sağlamak ve ilgili çevresel vatandaşlık etkinliklerini yapabilmek için yeşil alanlar oluşturulmalıdır.
- Çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik okul içi ve dışı etkinliklerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır. Öğrencilerin derse ve çevresel vatandaşlık etkinliklerine yönelik ilgi ve merakının artırılması için ilgi çekici etkinlikler planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Ders içinde ve dışında yapılacak çevresel vatandaşlık eğitimi etkinliklerinin uygulamaya dönük olmasına özen gösterilmeli, bu etkinliklere daha fazla sayıda öğrencinin katılımı sağlanmalıdır.
- Okullarda çevresel vatandaşlığa yönelik çalışmalar planlı şekilde gerçekleştirilmeli, ilgili etkinliklerin daha sık yapılmasına ve bu etkinliklerde süreklilik sağlanmasına özen gösterilmelidir.
- Okullardaki çevreyi korumaya yönelik kulüplerin sayısı ve bu kulüplerde yapılan çalışmalar artırılmalıdır.
- İlköğretim öğrencilerinin çevreyle ilgili kuruluşlara üye olması sağlanmalı ve öğrencilerin bu kuruluşlarda yapılan çalışmalara katılımı sağlanmalıdır.
- Üst sınıflarda çevresel tutum ve çevresel sorumlu vatandaş davranışlarını olumsuz etkileyen faktörler araştırılmalı ve üst sınıfların çevresel tutum ve sorumlu vatandaş davranışlarını geliştirecek uygulamalar yapılmalıdır.
- Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ilgisini çekebilecek farklı etkinlikler düzenlenmeli ve bu öğrencilerin çevresel bilgi, tutum ve sorumlu vatandaş davranışlarının artırılması sağlanmalıdır.

### **5.3.2 Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- İlköğretim okullarındaki çevresel vatandaşlık eğitimini betimlemeye yönelik olarak sıradan okullar ile özel çevresel vatandaşlık eğitimi projelerine katılmış okullarda durum çalışmaları yapılabilir.
- Öğrenme-öğretme sürecinin diğer paydaşları olan öğretim programının ve ders kitaplarının çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik incelenip değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

- İlköğretim ikinci basamağa yönelik gerçekleştirilen bu araştırma diğer basamaklarda da gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmanın nicel boyutuna yönelik daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalarda çevresel vatandaşlık düzeyi daha fazla değişkene göre incelenebilir veya çevresel vatandaşlık alt boyutları arasındaki ilişkileri farklı açılardan ele alan araştırmalar yapılabilir.
- Çevresel vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir. Farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı öğrenme ortamları düzenlenerek, bunların öğrencilerin çevresel vatandaşlık düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitimi yeterliklerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Sadece Eskişehir il sınırlarında yapılan bu araştırma genişletilerek ülke genelinde araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aikenhead, G. S. (1990). Scientific/technological literacy, critical reasoning and classroom practice. In S. P. Norris & L. M. Phillips (Eds.), *Foundations of literacy policy in Canada* (pp. 127–145). Calgary, AB, Canada: Detselig Enterprises.
- Akarsu, B. (2007). Bilimsel özgürlük ve çevre etiği. R. Keleş (Ed.), *İnsan, çevre, toplum* içinde (s. 18-40). Ankara: İmge Kitabevi.
- Akbaş, T. (2007). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında çevre olgusunun araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aksu, Y. (2009). *Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi (Burdur ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Aktepe, S. (2005). *İlköğretim okullarında çevre eğitimi (Eko- okulların ve diğer okulların karşılaştırılması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, S. ve Girgin (2009). İlköğretimde eko-okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(2), 401-404.
- Akyüz, Y. (1980). Çevre sorunları eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1-2), 223-230.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Alkış, S. (2009). *Sürdürülebilir bir dünya için coğrafya eğitimi*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgileri üzerine bir çalışma. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı* (s. 110). (07-09 Eylül 2006). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Altın, B. N. ve S. Oruç. (2008). Çocukluk döneminde doğa sporlarının çevre eğitiminde kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 10-18.
- Armağan, F. Ö. (2006). *İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (Kırıkkale il merkezi örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arslan, M. (1997). Çevre bilincindeki değişimler ve çevre eğitimi. *Eğitim ve Yaşam*, 7, 23-26.
- Aslan O., Sağır Ş. ve Cansaran A. (2008). Çevre tutum ölçeği uyarlanması ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 285-295.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, G. (2010). *Fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2010). University students' attitudes towards environmental problems: A case study from Turkey. *International Journal of the Physical Sciences*, 5(17), 2715-2720.
- Ayva, Ö. (2010), Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barbas, A. T., Paraskevopoulos, S. & Stamou, G. A. (2007). The effect of nature documentaries on students' environmental sensitivity a case study. *Learning Media and Technology*, 3(1), 61-69.
- Barcena, A. (1998) *Global environmental citizenship*, <http://www.ourplanet.com/imgversn/85/barcena.html> adresinden 12.10.2010 tarihinde alınmıştır.
- Barr, S. (2003). Strategies for sustainability: Citizens and responsible environmental behaviour. *Area*, 35(3), 227-240.
- Barraza, L., Duque-Aristizábal, A. M. & Rebolledo, G. (2003). Environmental education: from policy to practice. *Environmental Education Research*, 9(3), 347-358.
- Barry, J. (2005). Resistance is fertile: From environmental to sustainability citizenship. In A. Dobson & D. Bell (Eds.), *Environment and citizenship*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Barth, J. L. ve Demirtas, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi öğrenci kılavuzu*. Ankara: YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Gelistirme Projesi.

- Bartosh, O. (2003). *Environmental education: Improving student achievement*. Unpublished master's thesis, The Evergreen State Collage, Olympia, WA.
- Baş, M. (2008). *Anket: Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?* Ankara: Seçkin.
- Baş, M. T. (2010). *Evaluation of environmental attitudes of elementary school students (İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının değerlendirilmesi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitim ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bell, D. R. (2004). Creating green citizens? Political liberalism and environmental education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 37-53.
- Bell, D. R. (2005). Liberal environmental citizenship. *Environmental Politics*, 14 (2), 179-194.
- Bener, Ö. ve Babaoğul, M. (2008). Sürdürülebilir tüketim davranışı ve çevre bilinci oluşturmada bir araç olarak tüketici eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 13 Ekim. [http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleleler\\_cerceve.htm](http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleleler_cerceve.htm) adresinden 2 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- Bilgi, M. G. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi kapsamındaki çevre konularının öğretiminde aktif öğretim yöntemlerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bird, E., Lutz, R. & Warwick, C. 2008. *Media as partners in education for sustainable development: A training and resource kit*. Paris: UNESCO Series on Journalism Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158787E.pdf> adresinden 02.03. 2011 tarihinde alınmıştır.
- Borja, J. (2000). The citizenship question and the challenge of globalization: The european context. *City*, 4(1) 43-52.
- Bozlağan, R. (2002). Sürdürülebilir gelişme düşüncesine giriş. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 11(1), 56-72.
- Braus, J. A. & Wood, D. (1993). *Environmental Education in the schools: Creating a program that works!* Washington, DC: Peace Corps, Information Collection and Exchange. <http://www.csu.edu/CERC/researchreports/documents/EnvironmentalEducationInTheSchoolsCreatingAProgramThatWorks2002.pdf> adresinden 02.03.2011 tarihinde alınmıştır.

- Bradley, J. C., Waliczek, T. M. & Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 17-21.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113
- Budak, B. (2008). *İlköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carter, N. & Huby, M. (2005). Ecological citizenship and ethical investment. *Environmental Politics*, 14(2), 255-272.
- Chan, K.K.W. (1996). Environmental attitudes and behavior of secondary school students in Hong Kong. *The Environmentalist*, 16, 297-306.
- Chowdhury, M. H. (2005), Community Based environmental education for sustainable development: The case of Bangladesh. *Education for a Sustainable Future, International Conference*, 18-20 January 2005, Centre for Environment Education, Ahmedabad, India. <http://www.ceeindia.org/esf/download/paper12.pdf> adresinden 12. 02. 2011 tarihinde alınmıştır.
- Chu, H., Shin, D.H. & Lee, M. N. (2006). Korean students' environmental literacy and variables affecting environmental literacy. In S. Woollorton & D. Marinova (Eds.), *Sharing wisdom for our future. Environmental education in action: Proceedings of the National Conference of the Australian Association for Environmental Education* (pp. 306-315). Sydney: AAEE.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (Sixth edition). New York: Routledge.
- Connelly, J. (2006). The virtues of environmental citizenship. In, A. Dobson & D. Bell (Eds.), *Environmental citizenship* (pp.49-73). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cottrell, S. P. (2003). Influence of sociodemographics and environmental attitudes on general responsible environmental behavior among recreational boaters. *Environment and Behavior*, 35(3), 347-375.
- Cramer, D. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press.



- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications..
- Creswell, J.W. & Piano-Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culen, G. R. (2001). The status of environmental education with respect to goal responsible citizenship behavior. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp. 33-36). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C
- Curtin, D. (2002). Ecological citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.). *Handbook of citizenship studies*. (pp. 293-304). London: SAGE publications.
- Çepel, N. ve Ergün, C. (t.y.). *Temel çevre sorunları*. <http://www.tema.org.tr/Sayfalar/CevreKutuphanesi/KureselIsinma.html> adresinden 20.10.2010 tarihinde alınmıştır.
- Çınar, D., Doğu, S. ve Meydan, A. (2008) Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumları. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* içinde (s. 79-82). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dagger, R. (2002). Republican citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies*. (pp. 145-158). London: SAGE publications.
- Daştan, H. (1999). *Çevre koruma bilinci ve duyarlılığının oluşmasında eğitimin yeri ve önemi (Türkiye örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dean, H. (2001). Green citizenship. *Social Policy & Administration*, 35(5), 490-505.
- Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1994). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı çevre özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: DPT.
- Dilek, C. (2008). Çevre bilinci. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi* içinde (s. 179-213). Ankara: PegemA Yayınları.

- Dikmen, S. (1993). İlköğretim kurumlarında çevre için eğitim. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi* içinde (s. 21-33). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- Disinger, J. (2001). Tensions in environmental education: Yesterday, today, and tomorrow. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (p.17-31). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C
- Dobrinski, L. N. (2008). *Views of environmental educators on teaching environmental education*. Unpublished master's thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada
- Dobson, A. & Bell, D. R. (2005). *Environmental citizenship the goodenough primer*. London: Summary Report of An Interdisciplinary Seminar Series, Final Seminar Held at Goodenough College. <http://www.environmentalcitizenship.net/envcitprimer.html> adresinden 12.02.2009 tarihinde alınmıştır.
- Dobson, A. & Bell, D. R. (2006). Introduction. In, A. Dobson & D. Bell (Eds.), *Environmental Citizenship* (pp.1-17). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15, 276-285.
- Dobson, A. (2010). *Environmental citizenship and pro-environmental behaviour: Rapid research and evidence review*. London: Sustainable Development Research Network. <http://www.sd-research.org.uk/post.php?p=1229> adresinden 12.09.2010 adresinde alınmıştır.
- Doğan, M. (1998). Türkiye'de çevre eğitimi. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 40, 29-33.
- Doğan, M. ve Akaydın, G. (2000). Ulusal gündem 21: Türkiye'de fen eğitimi programları ve çevre eğitimi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi* içinde (s. 82-85), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 15-46). Ankara: PegemA Yayınları.
- Dolnicar, S. & Grün, B. (2009). Individuals and contexts/ environments be harvested for environmentally friendly behavior: Can heterogeneity among improved sustainable management? *Environment and Behavior*, 41(5), 693-714.
- Dönmez, B. (2004). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 43-62). Ankara: Öğreti, PegemA Yayınları.

- Dunlap, R., E., Van Liere, K., D., Mertig, A., G. & Jones, R., E. (2000). Measuring endorsement of the new ecological paradigm: A revised NEP scale. *Journal Of Social Issues*, 56(3), 425-442.
- Egeli, G. (1996). *Avrupa birliği ve Türkiye’de çevre politikaları*. Ankara: Türk Çevre Vakfı Yayını.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin çevre eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 71-83.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Enslin, P. (2000). Education and democratic citizenship: in defence of cosmopolitanism. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Politics, education and citizenship* (pp. 149-156). London: Falmer.
- Environment Canada (t.y.). *Environmental citizenship*. Environment Canada web sitesindeki <http://www.on.ec.gc.ca/community/classroom/93/env-citizenship-e.pdf> adresinden 03.04.2009 tarihinde alınmıştır.
- Environment Protection Authority (EPA) (1996). *A new approach to environmental education in NSW*. Sydney, Australia: A NSW Government Green Paper, Publication of the Environment Protection Authority, New South Wales. [http://www.environment.nsw.gov.au/resources/cee/enviro pdf](http://www.environment.nsw.gov.au/resources/cee/enviro_pdf) adresinden 03.04.2009 tarihinde alınmıştır.
- Erden, M. (t.y). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2009). *Fifth grade students’ environmental literacy and the factors affecting students’ environmentally responsible behaviors (5. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve bu öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını etkileyen faktörler)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, M., Kostova, Z. ve Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia, Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 15-26.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara. Türk Psikologlar Derneği Yayınları No:24.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekonoks Yayınevi.

- Erdoğan, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erol, N. (1997). Yurttaşlık ve demokrasi: Çoğulcu bir yurttaşlık kavramına doğru. N. Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik* içinde (s. 119-130). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teacher's attitudes towards environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Erten, S. (2003). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~serten/makaleler/cevre.pdf> adresinden 12.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- Fan, M. (2008). Environmental citizenship and sustainable development: The case of facility siting in taiwan. *Sustainable Development*. 16(6), 381-389.
- Faulks, K. (2006). Retincking citizenship education in England: some lessons from contemporary social and political theory. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 123-140.
- Florida DEP. (t.y). *Environmental citizenship in florida's middle schools*. Florida Department of Environmental Education, Office of Environmental Education [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/b4/b4.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/b4/b4.pdf) adresinden 15.03.2008 tarihinde alınmıştır.
- Fien, J. & Tilbury, D. (1996). *Learning for a sustainable environment: An agenda for teacher education in Asia and the Pacific*. Bangkok: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001056/105607e.pdf> adresinden 15.03.2008 tarihinde alınmıştır.
- Gabrielson, T. (2008). Green citizenship: a review and critique. *Citizenship Studies*, 12(4), 429-446.
- Geray, C. (1997). Çevre için eğitim. R. Keleş (Ed.), *İnsan, çevre, toplum* içinde (s. 322-340). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gezmiş, C. T. ve Çarıkçioğlu, S. (2007). Çevre sorunlarıyla mücadelede çocukların bilinçlendirilmesi. *Üniversite öğrencileri 2. çevre sorunları kongre kitabı* içinde (s.130-135). 16-17-18 Mayıs, Fatih Üniversitesi, İstanbul. [http://cevre.club.fatih.edu.tr/webyeni/konfreweb/kongre\\_kitabi.pdf](http://cevre.club.fatih.edu.tr/webyeni/konfreweb/kongre_kitabi.pdf) adresinden 12.10.2009 tarihinde alınmıştır.

- Goldman, D., Yavetz, B., & Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 3-20.
- Goodwin, M. J., Greasley, S., John, P. & Richardson, L. (2010). Can we make environmental citizens? A randomised control trial of the effects of a school-based intervention on the attitudes and knowledge of young people, *Environmental Politics*, 19 (3), 392-412.
- Gökçe, N. (2009). Çevre eğitiminde gazetelerden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 251-265.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 3(6), 452-468. <http://ilkogretimonline.org.tr> adresinden 21.02.2009 tarihinde alınmıştır.
- Gökdere, Y. (2005). A study on environmental knowledge level of primary students in Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 6(2). 1-13.
- Görmez, K. (1991). *Türkiye'de çevre politikaları*. Ankara: Gazi Büro Yayını.
- Görmez, K. (1997). *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2007). *Yurttaşlık bilinci*. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *Tubav Bilim Dergisi*. 3(3), 292-297.
- Gültekin, M., Yılmaz, F. ve Dal, S. (2008). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Anadolu üniversitesi örneği. A. Akdemir, D. Köksal ve B. Güven (Ed.), *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 2-4 Mayıs 2008: Bildiriler içinde* (s.522-525). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde ilköğretim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hacıeminoğlu, E., Alp, E. ve Ertepinar, H. (2006). Öğretmen adaylarının çevreye ve çevre konularını öğretmeye yönelik tutumları. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı* (s.113). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Hailwood, S. (2005). Environmental citizenship as reasonable citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 195- 210.

- Halstead J. M. & Pike, M. A. (2006). *Citizenship and moral education*. London; New York: Routledge.
- Hampel B. & Holdsworth R. (1996) Environmental consciousness: A study in six Victorian secondary schools. Melbourne: Youth Research Centre.
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(3), 435-446.
- Hawthorne, M. & Alabaster, T. (1999). Citizen 2000: Development of a model of environmental citizenship. *Global Environmental Change*, 9, 25-43.
- Heater, D. (2002). *World citizenship: Cosmopolitan thinking and its opponents*. London: Continuum.
- Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: An international perspective. In D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien & D. Schreuder (Eds.), *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge* (pp. 13-24). UK: IUCN Commission on Education and Communication
- Horton, D. (2006). Demonstrating environmental citizenship: The dominant social paradigm and local environmentalism. In, A. Dobson & D. Bell (Eds.), *Environmental Citizenship* (pp.127-150). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Huang, H. & Yore L. D. (2004). Comparative study of Canadian and Taiwanese grade 5 children's environmental behaviors, attitudes, concerns, emotional dispositions, and knowledge, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 419-448.
- Huck, S. W. (2000). *Reading statistics and research* (3rd edition). New York: Longman.
- Hungerford, H. R. (2001). The myths of environmental education-revisited. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp. 49-64). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C
- Hungerford, H. R. & Peyton, R. B. (1994). *Procedures for Developing an Environmental Education Curriculum (Revised)*. (Environmental Education Series, No. 22). Paris: Unesco/UNEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001304/130454eo.pdf> adresinden 22.02.2010 tarihinde alınmıştır.
- Hungerford, Herold R. & Trudi L. Volk. (2001). Curriculum development in environmental education for the primary school: Challenges and responsibilities. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp. 65-72). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C

- Hungerford, H. R., Volk, T. L. & Ramsey, J. M. (1994). *A prototype environmental education curriculum for the middle school*. UNESCO-UNEP-IIEP: Environmental Education Series, 29. [http://www.unesco.org/education/pdf/333\\_49.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/333_49.pdf) adresinden 22.02.2010 tarihinde alınmıştır.
- Isin, E. F. & Wood, P. K. (1999). *Citizenship and Identity*. London: Sage.
- Isin, E. F. & Turner, B. S. (2002). Citizenship studies: An introduction. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.). *Handbook of citizenship studies* (pp.1-10). London: SAGE publications.
- Ivy, T.G.C., Lee, C.K.E., & Chuan, G.K. (1998). A survey of environmental knowledge, attitudes and behavior of students in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(1), 6-14.
- İleri, S. (1998). Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. *ÇEV-KOR*, 7(28), 3-8
- İstanbul, R. A. (2008). *Investigation of environmental literacy of sixth grades at a private school (Özel bir okulda 6. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığının araştırılması)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Janoski, T. & Gran, B. (2002). Political citizenship: Foundations of rights. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 13-52). London: SAGE publications.
- Jekayinfa, A. A. & Abdul Raheem, Y. (2008). Teachers' opinions on the incorporation of environmental education in the Nigerian primary school curriculum. *Educational Research and Review*, 3 (11), 334-338.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Joppke, C. (2002). Multicultural citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies*. (pp. 245-258). London: SAGE publications.
- Kaiser, F. G. (1998). A general measure of ecological behaviour. *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (5), 395-422.
- Kaiser, F. G. & Schultz, P. W. (2009). The attitude-behavior relationship: A test of three models of the moderating role of behavioral difficulty *Journal of Applied Social Psychology*, 39(1), 186-207.
- Kaiser, F. G., Oerke, B. & Bogner, F. X. (2007). Behavior-based environmental attitude: Development of an instrument for adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 242-251

- Kaiser, F. G., Wöfling, S. & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 1-19.
- Kaiser, F. G., Doka, G., Hofstetter, P. & Ranney, M. A. (2003). Ecological behavior and its environmental consequences: a life cycle assessment of a self-report measure. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 11-20.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karp, D. G. (1996). Values and their effect on pro-environmental behavior. *Environment and Behavior*, 28(1), 111-133.
- Kaboğlu, İ. (1996). *Çevre Hakkı*. Ankara: İmge Yayınları.
- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş. ve Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.
- Kaplan, A. (1999). *Küresel çevre sorunları ve politikaları*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kaptan, F ve Kuşakçı, F. (2004). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı 1* içinde (s. 197-2002). 6-18 Eylül 2002. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karembu, M. & Kinjanju, K. (1997). *Coordination emerging needs and actions in environmental education: Report of the Regional Workshop for Eastern and Southern Africa, Nairobi, Kenya, 2-8 Nov. 1997*. <http://idl-bnc.idrc.ca/dspace/bitstream/10625/23980/1/108522.pdf> adresinden 12.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Kasapoğlu, A. ve Turan, F. (2008). Attitude-behaviour relationship in environmental education: A case study from Turkey. *International Journal of Environmental Studies*, 65(2), 219-231.
- Kaya, N.Ç. ve Turan, F. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilgi ve duyarlılıkları: Ankara'da resmi ve özel ilköğretim okulları örneğinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 103-112.
- Keleş, R. (1997a). İnsan, çevre, toplum. R. Keleş (Ed.), *İnsan, çevre, toplum* içinde (s. 9-17). Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R. (1997b). Çevre ve siyaset. R. Keleş (Ed.), *İnsan, çevre, toplum* içinde (s. 236-286). Ankara: İmge Kitabevi.



- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1997). *Çevrebilim* (2. Baskı). Ankara: İmge Yayınları.
- Kesicioğlu, O. S. ve Alisinanaoğlu, F. (2009). Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60-72 ay) yaşattıkları doğal çevre deneyimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 1-14. <http://www.e-sosder.com/?sayfa=dergelist&sayi=29> adresinden 20.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (2007). *Çevre ve ekoloji* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kibert, N. C. (2000). *An analysis of the correlations between the attitude, behavior, and knowledge components of environmental literacy in undergraduate university students*. Unpublished master's thesis, University of Florida, Florida, USA. [http://www.aashe.org/files/resources/student-research/2009/Nicole\\_Kibert\\_thesisformatted.pdf](http://www.aashe.org/files/resources/student-research/2009/Nicole_Kibert_thesisformatted.pdf) adresinden 12.02.2009 tarihinde alınmıştır.
- Knapp, D. H., Volk, T. L. & Hungerford, H. R. (1995). *Global change: Environmental education module*. UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme (IEEP). <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001113/111308eo.pdf> adresinden 21.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Krnel, D. & Naglic, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20(1-2), 5-24.
- Kwong, J. (1997). An american perspective on environmental literacy: A new goal for environmental education. In B. Aldrich-Moodie & J. Kwong (Eds.), *Environmental education* (pp. 87-144). London: Institute of Economic Affairs. <http://accessible.iea.org.uk/files/upld-book64pdf?.pdf> adresinden 12.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Kuhlemeier, H., Bergh, H. V. D. & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 4-15.
- Kurtz, H. (2005). Alternative visions for citizenship practice in an environmental justice dispute. *Space and Polity*, 9(1), 77-91.
- Kurtz dos Santos A.C., Thielo, M.R. & Kleer, A.A. (1997). Students modelling environmental issues. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13(1), 35-47.
- Kuzu, T. (2008). Aytül Akal'ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 327-339.

- Latta, A. (2007 ). Environmental citizenship. *Alternatives Journal*, 33(1), 18-19
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O., Porter, B., E. & Cobern, M. K. (1993). Outcome research in environmental education: a critical review. *Journal of Environmental Education*, 24(4), 8-21
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O. & Bracken, B. A. (1995). Children's environmental attitude and knowledge scale: Construction and validation. *Journal of Environmental Education*, 26 (3), 22-31.
- Leighton, R. (2004). The nature of citizenship education provision: An initial study. *The Curriculum Journal*, 15(2), 167-181.
- Lewis, J. (2003). Economic citizenship: A comment. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society*, 10(2), 176-185.
- Linklater, A. (1998). Cosmopolitan citizenship. *Citizenship Studies*, 2(1), 23-41.
- Linklater, A. (2002). Cosmopolitan citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 317-332). London: SAGE publications.
- Lister, R. (2002). Sexual citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp.191-208). London: SAGE publications.
- Loughland, T., Reid, A. & Petocz, P. (2002) Young people's conceptions of environmental phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8(2),187-197.
- Loughland, T., Reid, A., Reid, A. & Petocz, P. (2003). Factors influencing young people's conceptions of environment. *Environmental Education Research*, 9(1), 3-20.
- Luque, E. (2005). Researching environmental citizenship and its publics. *Environmental Politics*, 14(2), 211-225.
- Makki, M.H., Abd-el-Khalick, F. & Boujaoude, S. (2003). Lebanese secondary school students' environmental knowledge and attitudes. *The Journal of Environmental Education Research*, 9(1), 21-33.
- Maskan, A., Efe, R., Gönen, S. ve Baran, M. (2006). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 1-9.
- May, T. S. (1997). *Elements of success in environmental education, through practitioner eyes*. Unpublished doctoral dissertation, The Universty of Tennessee, Knoxville, USA.

- McBeth, W., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. & Meyers, R. (2008). *National environmental literacy assessment project: Year 1, National baseline study of middle grade students; final research report*. Unpublished Project Report, Florida Institute of Technology, Melbourne, USA. [http://www.epa.gov/enviroed/pdf/MASTERNELA\\_Year1Report\\_081208\\_.pdf](http://www.epa.gov/enviroed/pdf/MASTERNELA_Year1Report_081208_.pdf) adresinden 11.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: Continuum International Publishing Group.
- Marzall, K. (2005). Environmental extension: Promoting ecological citizenship. *Enviroments Journal*, 33(3), 65-77
- MEB. (2008). İlköğretim kurumları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2552. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html) adresinden 05 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (1992). *İlköğretimde çevre eğitimi: Öğretmen el kitabı*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Meerah, T. S. M., Halim, L. & Nadeson, T. (2010). Environmental citizenship: What level of knowledge, attitude, skill and participation the students own? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5715-5119.
- Meydan, A. ve Doğu, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 266-277.
- Meyer, V. (2004). *The ecological footprint as an environmental education tool for knowledge, attitude and behaviour changes towards sustainable living*. Unpublished master's thesis, University of South Africa. <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2248/00dissertation.pdf?sequence=2> adresinden 12.11.2010 tarihinde alınmıştır.
- Milfont, T. L. & Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: First and second order confirmatory factor analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 289-303.
- Miller, T. (2002). Culture citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 69-86). London: SAGE publications.
- Ming, H.Y. (2007). Environmental citizenship among pre-service teachers in Malaysian teachers training colleges. Unpublished doctoral dissertation, Universiti Putra Malaysia, Malaysia. <http://psasir.upm.edu.my/4766/> adresinden 18.12.2010 tarihinde alınmıştır.

- Ming, H. Y. & Muda, A. H. (2009). Assessment of pre-service teachers' environmental citizenship attributes: Implications for environmental education. *Curriculum And Training Third International Conference on Science and Mathematics Education(CoSMEd)*, 10-12 November 2009, Penang, Malaysia. [http://www.recsam.edu.my/cosmed/cosmed09/Abstracts\\_Full\\_Papers2009/adresinden](http://www.recsam.edu.my/cosmed/cosmed09/Abstracts_Full_Papers2009/adresinden) 01.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Monreo, M. C., Andrews, E. & Biedenweg, K. (2007). A Framework for environmental education strategies. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 205-216,
- Morgil, İ., Oskay, Ö. ve Göktaş, A. (2005). Global çevre bilinci ölçeğinin cümlelerinin tartışılması. *XIV. ulusal eğitim bilimleri kongresi* içinde (s. 589-593). Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 28-30 Eylül 2005.
- Nazlıoğlu, M.. (1991). Çevre eğitiminin önemi. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre üzerine* içinde (s. 249-264). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- North American Association for Environmental Education (NAAEE) (2004a). *Environmental education materials: Guidelines for excellence*. Troy, OH: NAAEE. <http://www.naaee.org/npeee/materials.php> adresinden 12.10.2010 tarihinde alınmıştır.
- North American Association for Environmental Education (NAAEE) (2004b). *Nonformal environmental education programs: Guidelines for excellence*. Washington, DC: NAAEE.
- North American Association for Environmental Education (NAAEE) & Environmental Literacy Council (ELC) (2000). *Environmental studies in the K-12 classroom: A teacher's view*. <http://eelink.net/Survey2001.pdf> adresinden 08.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A. & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *Journal of Environmental Education*, 39(2), 3-20.
- Nelson, J. & Kerr, D. (2006). *Active in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes*. National Foundation for Educational Research-NFER web sitesindeki [www.inca.org.uk/pdf/Active\\_Citizenship\\_Report.pdf](http://www.inca.org.uk/pdf/Active_Citizenship_Report.pdf) adresinden 18.05.2009 tarihinde alınmıştır.
- Ojala, R. (2005). *Creating ecological citizenship an example of voluntary oil-combating in Finland*. Unpublished master's thesis, Lund University, Finland. [http://www.lumes.lu.se/database/alumni/04.05/theses/riitta\\_ojala.pdf](http://www.lumes.lu.se/database/alumni/04.05/theses/riitta_ojala.pdf) adresinden 12.05.2010 tarihinde alınmıştır.

- Olli, E., Grendstad, G. & Wollebaek, D. (2001). Correlates of Environmental Behaviors: Bringing Back Social Context. *Environment and Behavior*, 33(2), 181-208
- Osler, A. & Starkey, H. Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2000. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.
- Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40-55
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38.
- Özdemir, Ş. (1997). *Temel ekoloji bilgisi ve çevre sorunları*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. Ç. ve Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(6), 330-344.
- Özoğlu, S. Ç. (1993). Yaygın eğitim düzeyinde çevre için eğitim. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi içinde* (s. 65-81). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- Özsoy, S. (2010). *Effects of eco-school application on elementary school students' environmental literacy levels (Eko-okul uygulamasının ilköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeyine etkisi)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: Yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (s. 21-50). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London and Newyork: Routledge.
- Palmer, J. A. & Neal, P. (1994) *The handbook of environmental education*. London: Routledge.
- Parola, G. (2009). *Towards environmental democracy*. Unpublished master's thesis, University of Iceland, Faculty of Law. Iceland. [skemman.is/bitstream/1946/4606/1/Giulia\\_Parola.pdf](http://skemman.is/bitstream/1946/4606/1/Giulia_Parola.pdf) adresinden 13.08.2010 tarihinde alınmıştır.
- Pattie, C., Seyd, P. & Whiteley, P. (2004). *Citizenship in Britain: Values, participation and democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed). California:Sage Publication.
- Pepper, Pooley, J. A. & O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment & Behavior*, 32(5), 711-724.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Ramsey, J. M., Hungerford, H. R. & Volk, T. L. (2001). Environmental education in the K-12 curriculum: Finding a niche. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp. 65-72). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C
- Rauch, F. (2002). The potential of education for sustainable development for reform in schools, *Environmental Education Research*, 8 (1),43-51.
- Roche, M. (2002). Social citizenship: Grounds of social change. In E. F. Isin ve B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 69-86). London: SAGE publications.
- Roth, R. E. (1974). Environmental education in the united states a status report-1974. *The Ohio Journal of Science*, 74(6), 390-395.
- Rush, M., Wharfe, L., Collins, H., Thomas, K., Callaghan, R. & Blakeley, J. (1999). *Towards a set of principles for effective environmental education strategies and programmes and their evaluation: A review of the literature*. Wellington: Agriculture New Zeland Ltd.
- Ryan, C. (2008a). Growing environmental citizens: Education for a green state. *Second Annual Macalester Civic Forum, The Environment, Citizenship and the Public Good*. <http://www.macalester.edu/globalcitizenship/civicforum/RyanCivicForumpaper.pdf> adresinden 20.03.2008 tarihinde alınmıştır.
- Ryan, C. (2008b). Growing environmental citizens: Education for a green state. *Macalester Civic Forum*, 2 (1), 64-46.
- Sáiz, A. V. (2005). Globalisation, cosmopolitanism and ecological citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 163-178.
- Samuel, K. & Sundar, I. (2007). *Environmental education: Curriculum and teaching methods*. New Delhi: Sarup&Sons.
- Sarıkaya, S. (2006). *Çevre eğitiminde interaktif öğretim yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Sarıtaş, M. (2004). Öğretmen-veli görüşmelerinin yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.197-222). Ankara: Öğreti, PegemA Yayınları.
- Schuck, P. H. (2002). Liberal citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp.131-144). London: SAGE publications.
- Scott, D. & Willits, F.K. (1994). Environmental attitudes and behavior: A Pennsylvania survey. *Environment and Behavior*, 26(2), 239-260.
- Selanik Ay (2011). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 76-93.
- Sethusha, M. J. (2006). How primary school learners conceptualize the environment and environmental education. *Environmental Politics*, 14(2), 290-306.
- Shin, K. H. (2008). *Development of environmental education in the Korean kindergarten context*. Unpublished doctoral dissertation, University of Victoria, Canada:
- Shih, K. H. (2008). *Elementary school teachers' perceptions of the status of environmental education in elementary schools in eastern Taiwan, The Republic China*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Colorado, USA.
- Simmons, D. (2001). Education reform, setting standards, and environmental education. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp. 65-72). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C
- Sipahi, B., Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- Smith, R. M. (2002). Modern citizenship. In E. F. Isin & B. S. Turner (Eds.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 105-115). London: SAGE publications.
- Smith, W. (2007). Cosmopolitan citizenship: Virtue, irony and worldliness. *European Journal of Social Theory* February, 10, 37-52.
- Smith, G. (2005). Green citizenship and the social economy. *Environmental Politics*, 14(2), 273-289.
- Smith, M. (1998) *Ecologism: Towards ecological citizenship*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Smyth, J. C. (2006). Environment and education: A view of a changing scene. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 247-264.

- Stapp, W., B. et al. (2001). The concept of environmental Education. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp. 33-36). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C
- Stevenson, N. (2003). Cultural citizenship in the cultural society: A cosmopolitan approach. *Citizenship Studies*, 7(3), 331-348.
- Summers, M., Kruger, C., Child, A. & Mant, J. (2000). Primary school teachers' understanding of environmental issues: An interview study. *Environmental Education Research*, 6(4), 293-312
- Süyün, B. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilinç ve algılamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Szerszynski, B. (2006). Local landscapes and global belonging: Toward a situated citizenship of the environment. In, A. Dobson & D. Bell (Eds.), *Environmental Citizenship* (pp.75-10). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2): 99-110.
- Şahin, M. C. (2010). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni binyılın öğrencileri (OECD-New millennium learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, H. ve Erkal, S. (2010). The attitudes of middle school students towards the environment. *Social Behavior and Personality*, 38 (8), 1061-1072.
- Şahin, K. ve Gül, S. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre bilgisi, davranışı ve duyarlılıklarının araştırılması: Samsun örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 541-556.
- Şafak, Ş. ve Erkal, S. (1999). Çevre eğitimi ve aile. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 63-66.
- Şit, B. (2008). Modern vatandaşlık kavramına bir bakış. *TBB Dergisi*, 76, 64-82.
- Tanriverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 89-102.
- Tang, A. Y. K. (2004). *Development of environmental citizenship in students in Hong Kong*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hong Kong, China.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.



- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tecer, S. *Çevre için eğitim: Balıkesir ili ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Teksöz, G., Şahin, E. & Ertepinar, H. (2010). A new vision for chemistry education students: Environmental education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(2), 131-149.
- Tertemiz, N. ve Ercan, L. (2001). Fen öğretimi ve materyal Geliştirme: Örnek bir ders planı. *Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 39-45). 7-8 Eylül 2001. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Teyfur, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının ve çevre kulübü çalışmalarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi (İzmir örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 131-149.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- The National Environmental Education Advisory Council (NEEAC) (1996). *Report assessing environmental education in the United States and the implementation of the National Environmental Education Act of 1990*. Washington, D.C: Environmental Protection Agency, Environmental Education Division. <http://www.d.umn.edu/~tbates/educ5236-1/report.pdf> adresinden 12.05.2010 tarihinde alınmıştır.
- Thomson, G., Hoffman, J. & Staniforth, S. (2010). *Measuring the success of EE programs*. Canadian Parks and Wilderness Society. <http://www.cpaws-southernalberta.org/education/pics/ee-success.pdf> adresinden 13.05.2010 tarihinde alınmıştır.
- Thompson, J. C. & Gasteiger, E. L. (1985). *Environmental attitude survey of university students 1971vs 1981*. ERIC No. ED 257648.
- 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.
- Tilbury, D. (1997). Environmental education: A head, heart and hand approach to learning about environmental problems. *New Horizons in Education*, 38, 1-11.

- Tilbury, D., Janousek, S., Elias, D. & Bacha, J. (2007). *Asia-Pacific guidelines for the development of national ESD indicators*. Bangkok: UNESCO.
- Tosunoğlu C. (1993). *A study on the dimensions and determinants of environmental attitudes*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tung, C., Huang, C.& Kawata, C. (2002). The effects of different environmental education programs on the environmental behavior of seventh-grade students and related factors. *International Perspectives*, 64(7), 24-29.
- Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C. ve Ertepinar, H. (2004). Environmental attitudes of the 6<sup>th</sup> grade students from rural and urban areas: a case study for Ankara. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 167-175.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Çevre Atlası. (2004). T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Tüysüzoğlu, B. (2005). *Yeşil kutu projesi: Türkiye’de çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim ön araştırma raporu*. [www.yesilkutu.net/files/On\\_arastirma\\_raporu\\_ekli.pdf](http://www.yesilkutu.net/files/On_arastirma_raporu_ekli.pdf) adresinden 21.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO-UNEP (1975). *Belgrat charter: A framework for environmental education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf> adresinden 18.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO-UNEP (1985). *Interdisciplinary approaches in environmental education*. Paris: Environmental Education Series 14. <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000633/063334eo.pdf> adresinden 18.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO-UNEP (1988). *International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s*. Paris: UNESCO, Nairobi: UNEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583eo.pdf> adresinden 18.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO (1978). *Final report, intergovernmental conference on environmental education*. Organized by UNESCO in cooperation with UNEP. Tbilisi, USSR. 14-26 October 1977. UNESCO ED/MD/49. [http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi\\_1977.pdf](http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf) adresinden 18.08.2009 tarihinde alınmıştır.

- UNESCO (1980). *Environmental education in the light of the tbilisi conference: education on the move*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1997). *Cultural citizenship in the 21st century: Adult learning and indigenous peoples*. Hamburg: UNESCO Institute for Education. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/1b.pdf> adresinden 18.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO. (2002). *Education for sustainability from Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Paris: UNESCO. [http://unesdoc.unesco.org / images/ 0012/001271/127100e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf) adresinden 21.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO. (2005). *Unesco and sustainable development*. Paris: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369e.pdf> adresinden 18.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO. (2007). *Education for sustainable development: Linking learning and happiness*. Bangkok: UNESCO Bangkok. [http://www2.unescobkk.org/elib/publications/146\\_147/ESD\\_Hapiness%202007\\_web.pdf](http://www2.unescobkk.org/elib/publications/146_147/ESD_Hapiness%202007_web.pdf) 18.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- UNESCO. (2010). *Education for sustainable development lens: A policy and practice review tool*. Paris: Education for Sustainable Development in Action Learning & Training Tools No.2 [http://unesdoc.unesco.org/images/0019/ 001908/ 190898e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898e.pdf) adresinden 21.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- Ural, E. (1991). Çevre alanında uluslararası gelişmeler. *Sürdürülebilir kalkınma el kitabı* içinde (s.67-75). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- Uyeki, E. S. & Holland, L. J. (2000). Diffusion of pro-environment attitudes? *American Behavioral Scientist*, 43(4), 646-662.
- Uzun, N. (2005). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* (s.30-40). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Ortaöğretim kurumlarında çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitimi programları hakkındaki görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (s. 573-579). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 142-154.
- Ünal, S., Mançuhan, E. ve Sayar, A.A. (2001). *Çevre bilinci, bilgisi ve eğitimi*. İstanbul: Yeni Teknolojiler Araştırma Geliştirme Merkezi, Marmara Üniversitesi Matbaası.
- Ünsal, A. (1998). *75 yılda tebaa’dan yurttaş’a doğru*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Tarih Vakfı.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve Demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Vadala, C. E. (2004). *The impact of an environmental education program on third graders’ knowledge, attitude and behavioral intention*. Unpublished master’s thesis, Texas A&M University. <http://hdl.handle.net/1969.1/247> adresinden 12.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- van Steenbergen, B. (1994). Towards a global ecological citizen, In B. van Steenbergen (Ed.), *The condition of citizenship* (pp. 141-52). London: Sage.
- Valencia Sáiz, Á. (2004). Globalization, cosmopolitanism and ecological citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 163-178.
- Varışlı, T. (2009). *Evaluating eighth grade students’ environmental literacy: The role of socio-demographic variables (Sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre okryazarlığının değerlendirilmesinde sosyodemografik değişkenlerin rolü)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Volk, T. L. & Cheak, M. J. (2003). The effects of an environmental education program on students, parents and community. *The Journal of Environmental Education*, 34, 12-25.
- Wall, D. (2007). *Earth Tones: How Environmental Journalism And Environmental Ethics Influence Environmental Citizenship*. Unpublished master’s thesis, Universty of North Texas, ABD
- WCED (World Commission on Environment and Development). (1987). *Our common future: Report of the world commission on environment and development*. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm> adresinden 11.08.2010 tarihinde alınmıştır.
- White, L. A. (2006). *Environmental literacy and distance learning: A window to the future of education in Ontorio*. Unpublished master’s thesis. Athabasca University, Athabasca, Alberta.

- Winther, A. A. (2001). Investigating and evaluating environmental issues and actions (An instructional model for environmental education). In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp. 65-72). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C
- Wilke, R. J., Peyton, R.B. & Hungerford, H.R. (1987). *Strategies for the training of teachers in environmental education*. Paris: UNESCO Division of Science, Technical and Environmental Education, UNESCO-UNEP International Environmental Education Programme, Environmental Education Series No. 25.
- Woodiwis, A. (2002). Economic citizenship: Variations and threat of globalisation. In E. F. Isin & B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (pp.53-68). London: SAGE publications.
- Woodvard, D. M. (2004). *Changes in student's measures od environmental literacy as a result of instruction on environmental*. Unpublished doctoral dissertation. University of Minneseto, Minneapolis, MN.
- Wolf, J. (2007). *The ecological citizen and climate change*. The workshop "Democracy on the day after tomorrow" at the ECPR Joint Sessions, Helsinki. Tyndall Centre for Climate Change Research School of Environmental Sciences, University of East Anglia, Norwich, UK. <http://www.essex.ac.uk/ecpr/events/jointsessions/paperarchive/helsinki/ws10/wolf.pdf> adresinden 20.09.2008 tarihinde alınmıştır.
- Worsley, A. & Skrzypiec, G. (1998). Environmental attitudes of senior secondary school students in South Australia. *Global. Environmental Change*, 8, 209-255.
- Yağlıkara, S. (2006). *Okulöncesi dönem çocuklarına çevre bilinci kazandırmada fen ve doğa etkinliklerinin etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Anagün, Ş. (2005). İlköğretimde öğrencilere çevre bilinci kazandırmada probleme dayalı öğrenme kapsamında geliştirilen örnek uygulamalar. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (s. 580-585). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yavetz, B. Goldman, D. & Pe'er, S. (2009). Environmental literacy of pre-service teachers in Israel: a comparision between students at the onset and end of their studies. *Environmental Education Research*, 15(4), 393-415.
- Yıldırım, N. (2008). *Effect of designed environmental education lectures on environmental attitudes of primary school students (Dizayn edilen çevre eğitimi dersinin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumlarına olan etkisi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, S. (1997). *İçinde bulunduğumuz çevre*. Ankara: Hava Lojistik Komutanlığı Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, O., Boone, W. & Andersen, H. O. (2004). Views of elementary and middle school Turkish students toward environmental issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527-1546.
- Yücel, A. S. ve Morgil F. İ. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi, *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 76-89.
- Yüksel, Y. (2009). *Klasik okullar ile eko-okullar ve yeşil bayraklı eko okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zelenzy, L. C. (2001). Educational interventions that improve environmental behaviours: A meta-analysis. In H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk & J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (pp.235-246). Champaign, Illinois: Stipes Publishing L.L.C
- Zilelioğlu, H. (1991). Sürdürülebilir kalkınma yönünden çevre hukuku. *Sürdürülebilir Kalkınma El Kitabı* içinde (s. 77-86). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.

## EKLER

	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Araştırma İzinleri .....	352
2. Öğretmen Görüşme Formu .....	354
3. Öğrenci Görüşme Formu .....	359
4. Öğretmen Görüşme Takvimi .....	366
5. Öğrenci Görüşme Takvimi .....	367
6. Öğretmen Görüşme Kodlama Takvimi .....	368
7. Öğrenci Görüşme Kodlama Takvimi .....	379
8. İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Okuryazarlık Düzeylerini Belirleme Aracı Formu .....	386

## EK-1

### ARAŞTIRMA İZİNLERİ

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ( )/  
Konu : Araştırma İzni

18.09.2009\* 15892

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :** a)Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08/09/2009 tarihli ve B.30.2.Mar.0.45.00.00/3598 sayılı yazısı.  
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN'in, Prof.Dr. Cemil ÖZTÜRK danışmanlığında yürüttüğü "İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında kullanılmak üzere, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri sunulmuş olan ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve sosyal bilgiler dersi ile fen ve teknoloji dersi öğretmenleri ile görüşme yapma talebi incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri sunulmuş olan ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ve sosyal bilgiler dersi ile fen ve teknoloji dersi öğretmenlerine uygulama talebi ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

**Ekler :**  
Ek-1 Liste (2 Sayfa)

İbrahim CEYLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
17/09/2009

Ekrem BALLI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Eğitim-Öğretim Bölümü  
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı  
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419  
Faks : (0222) 239 39 22  
egitimogretim26@meb.gov.tr  
http://eskisehir.meb.gov.tr



## EK-1 Devam

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ( )/  
Konu : Araştırma İzni

03.05.2010\* 07980

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 02.04.2010 tarih ve B.30.2.Mar.0.45.00.00/1788 sayılı yazısı.  
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN'in "**İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi**" konulu doktora tezi kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerine araştırma uygulama izni talebi incelenmiştir.

İstanbul Marmara Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim okullarında 6. , 7. ve 8. sınıf öğrencilerine 2009-2010 eğitim-öğretim yılında (28 Mayıs 2010 tarihine kadar) bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

30/4/2010

Ekrem BALLI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EK-2

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, adım Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu belirlemeye dönük bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler bir doktora tezinde kullanılacaktır. Doktora tezi kapsamında elde edilecek verilerin çevresel vatandaşlık eğitimini gerçekleştirmeye yönelik eğitim çalışmalarına katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme sürecine geçmeden önce, söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacağını ve araştırmacı dışında başka bir kimse tarafından görülmeceğini belirtmek istiyorum. Ayrıca, araştırma yapılırken görüşülen bireylerin isimleri belirtilmeyecek ve bir takma isim kullanılacaktır. İsterseniz takma isminizi kendiniz seçebilirsiniz. Araştırma sürecinde söyleyeceklerini doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla ses kayıt cihazı kayıt cihazı kullanılacak, ayrıca bunlar yazılı olarak ta kaydedilecektir. Görüşmemize ait yazılı ve sesli kayıtlar benim tarafımdan okunacak, dinlenecek ve incelenecektir. Kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde değerlendirilmeyecektir. Araştırma sürecinin herhangi aşamasında bu çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Vereceğim izin formunu imzalamanız bu koşullarda görüşmeyi kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir.

Görüşmeye başlamadan önce görüşmeye katılan öğretmenlerin özellikleri içeren kişisel bilgi formunu doldurmanız gerekmektedir.. Görüşme sırasında anlaşılamayan soruyu tekrar sorabilirsiniz. Görüşme süresinin ortalama 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederim.

**EK-2 Devam**

**İZİN BELGESİ**

“İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi” adlı doktora tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, bana verilen bilgiler ışığında gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

**İmza**  
**Adı Soyadı**

<b>Görüşme numarası:</b>	
<b>Görüşme tarihi:</b>	
<b>Görüşme saati:</b>	
<b>Görüşme yeri:</b>	
<b>Çalıştığı Okul</b>	

## EK-2 Devam

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun olan seçenekleri ( ) içine X işareti koyarak işaretleyiniz.

#### 1. Cinsiyet

Kadın       Erkek

#### 2. Yaş

20-30 yaş       31-40 yaş  
 41-50 yaş       51-60 yaş  
 61 yaş ve üzeri

#### 3. Yıl olarak kıdeminiz

1-5 yıl       6-10 yıl  
 11-15 yıl       16-20 yıl  
 21 yıl ve üzeri

#### 4. Mezuniyet durumunuz

Eğitim Fakültesi       Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı  
 Fen-Edebiyat Fakültesi       Diğer

#### 5. Branşınız

Fen ve Teknoloji Öğretmeni  
 Sosyal Bilgiler Öğretmeni

## EK-2 Devam

### YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Çevresel vatandaşlık ve çevresel vatandaş kavramları size ne ifade ediyor?
2. Sizce günümüzde bir vatandaşın sahip olması gereken çevresel yeterlikler var mıdır? Bunlar nelerdir?
3. Sizce bireyin etkili bir çevresel vatandaş olarak yetişmesinde hangi kanallar rol oynamaktadır?
4. İlköğretim basamağının çevresel vatandaşlık yeterliklerini kazandırma işlevine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

**İrdeleme 1:** İlköğretim okulları çevresel vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak açısından bir öneme sahip midir?

**İrdeleme 2:** İlköğretimin hangi basamağı çevresel vatandaşlık vatandaşlık eğitiminde daha etkilidir?

5. Okunuzda gerçekleşen çevresel vatandaşlık eğitimi sürecini değerlendirir misiniz?

**İrdeleme 1:** Okunuzda öğrencilerin çevresel vatandaş olarak yetiştirilmesine yönelik ne yönelik olarak neler yapılmaktadır ve neler yapılabilir?

**İrdeleme 2:** Okulunuzun çevresel vatandaşlık eğitimi açısından yeterliği ne düzeydedir?

**İrdeleme 3:** Yapılan uygulamaların öğrencilerin çevresel bilgi, tutum ve davranışlarında değişiklik yarattığına inanıyor musunuz? Neden?

**İrdeleme 3:** Yapılan uygulamaların başarıya ulaşmasının/ulaşmamasının nedenleri sizce nedir?

6. Çevresel vatandaşlık eğitimine ilişkin sorumluluk üstlenen derslere ilişkin neler düşünüyorsunuz?

**İrdeleme 1:** Sizce hangi dersler çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynamaktadır/oyunabilir?

**İrdeleme 2:** Belirttiğiniz derslerden hangisinin çevresel vatandaşlık eğitiminde daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

7. Dersinizde (Sosyal Bilgiler/Fen ve teknoloji) çevresel vatandaşlık eğitimi süreci nasıl gerçekleşmektedir?

**İrdeleme 1:** Hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?

**İrdeleme 2:** Hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

**İrdeleme 3:** Hangi araç-gereçlerden faydalanıyorsunuz?

8. Branş dersinizin öğretim programını vatandaşlık eğitimi bakımından değerlendirir misiniz?

- Kazanımlar
- İçerik (öğrenme alanları, üniteler, konular)
- Öğretim-öğrenme süreci (etkinlikler, yöntem-teknikler, araç-gereçler)

9. Sizce ilköğretimde çevresel vatandaşlık eğitiminin gerçekleştirilmesinde yaşanan/yaşanabilecek sorunlar nelerdir?

10. İlköğretimde çevresel vatandaşlık eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

11. Başka görüş ve öneriler eklemek ister misiniz?

### EK-3

#### ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, ben Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım. İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu belirlemeye yönelik bir araştırma yapıyorum ve seninle bu konu üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler bir doktora tezinde kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilecek verilerin çevresel vatandaşlık eğitimini gerçekleştirmeye yönelik eğitim çalışmalarına katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinin tümü gizli kalacak ve araştırmacı dışında başka bir kimse tarafından görülmeyecek. Ayrıca, araştırmanın yazım aşamasında görüşülen kişilerin isimleri belirtilmeyecek ve bir takma isim kullanılacak. İstersen takma ismini kendin seçebilirsin. Araştırma sürecinde söyleyeceklerini doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla görüşme kayıt cihazı kullanacağım. Görüşmemize ait yazılı ve sesli kayıtlar benim tarafımdan okunacak, dinlenecek ve incelenecektir. Kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde değerlendirilmeyecektir. Araştırma sürecinin herhangi aşamasında bu çalışmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz. Vereceğim izin formunu imzalaman bu koşullarda görüşmeyi kabul ettiğin anlamına geliyor.

Görüşmeye başlamadan önce görüşmeye katılan öğrencilerin özellikleri içeren kişisel bilgi formunu doldurman gerekiyor kullanılacaktır. Eğer görüşme sırasında anlamı olmayan soru olursa tekrar sorabilirsin. Görüşme süresinin ortalama 20-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Araştırmaya katıldığın için şimdiden teşekkür ederim.

### EK-3 Devam

## ÖĞRENCİ İZİN BELGESİ

“İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi” adlı doktora tezi kapsamında yapılacak olan görüşme sürecine, bana verilen bilgiler doğrultusunda gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

*İmza*

*Adı Soyadı*

<i>Görüşme numarası:</i>	
<i>Görüşme tarihi:</i>	
<i>Görüşme saati:</i>	
<i>Görüşme yeri:</i>	
<i>Kayıtlı Olduğu Okul</i>	



## **EK-3 Devam**

### **VELİ İZİN BELGESİ**

Sayın Veli,

İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu belirlemeye dönük bir araştırma yapıyorum ve velisi olduğunuz öğrenci ile bu konu üzerine görüşme yapmak istiyorum. Bu görüşme ile elde edilen veriler bir doktora tezinde kullanılacaktır. Doktora tezi kapsamında elde edilecek verilerin çevresel vatandaşlık eğitimi gerçekleştirilmeye yönelik eğitim çalışmalarına katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Ancak görüşmeyi gerçekleştirebilmem için sizin izninize gereksinim duymaktayım.

Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşmede söylenenleri doğru ve ayrıntılı kaydetmek amacıyla görüşme kayıt cihazı kullanılacak, ayrıca bunlar yazılı olarak ta kaydedilecektir. Yazılı ve sesli kayıtlar tarafımdan okunacak, dinlenecek ve incelenecektir. Kayıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Eğer bu konuların herhangi birinde izniniz olmazsa kayıtlar hiçbir biçimde kullanılmayacaktır. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ya da araştırma sürecinin herhangi bir aşamasında çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim. Diğer sayfadaki formu imzalamanız, öğrencinizin görüşmeye katılmayı kabul ettiğinizi gösterecektir.

Yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi, velisi olduğunuz öğrencinin katılımına verdiğiniz izin ve yardımınız için teşekkür ederim.

Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Doktora Programı  
donduozdemir@gmail.com  
Tel: 0216 3459090-295

## **EK-3 Devam**

### **Veli İzin Belgesi**

*“İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi”* adlı doktora tezi kapsamında velisi olduğum .....’in sizinle görüşme yapmasına izin veriyorum.

### **Öğrenci Velisinin**

**Adı-Soyadı:**

**Tarih:**

**İmza:**

## EK-3 Devam

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda kişisel durumunla ilgili sorular yer almaktadır. Sana uygun olan seçenekleri  
( ) içine X işareti koyarak işaretlemelisin.

#### 1. Cinsiyet

- Kız  
 Erkek

#### 2. Yaş

- 11 yaş  
 12 yaş  
 13 yaş  
 14 yaş  
 15 yaş  
 16 yaş ve üstü

#### 3. Sınıf

6. Sınıf  
 7. Sınıf  
 8. Sınıf

4. Bir Önceki Dönem Not Ortalaması: .....

## EK-3 Devam

### YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

12. Çevre sorunları hakkında neler düşünüyorsun?
13. Sence çevresel vatandaşlık nedir? Çevresel vatandaş kime denir?
14. Sence bir vatandaşın çevreyi korumaya ve geliştirmeye yönelik sorumlulukları var mıdır? Bu sorumluluklar neler olabilir?
15. Kendini bir çevresel vatandaş olarak değerlendirebilir misin? Bu kapsamda çevreyi korumaya yönelik neler yapıyorsun?
16. Çevresel sorunlara yönelik sahip olduğun bakış açısını ve günlük yaşamda sergilediğin davranışları nereden ve nasıl kazandığını düşünüyorsun?
17. Sizleri çevresel vatandaş olarak yetiştirmeye kazandırmaya yönelik okulunuzda yapılan uygulama ve etkinlikler nelerdir?
18. Sence hangi dersler çevresel vatandaşlık eğitiminde rol oynamaktadır veya hangi dersler önemli rol oynayabilir?  
**İrdeleme 1:** En çok hangi derslerde çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik uygulamalar yapılıyor?  
**İrdeleme 2:** Sence hangi ders çevresel vatandaşlık eğitimi için daha fazla katkı sağlamaktadır?
19. Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerini çevresel vatandaşlık eğitimi açısından değerlendirir misin?  
**İrdeleme 1:** Öğretmenler derslerde çevresel vatandaşlığa yönelik konuları nasıl işlenmektedir?  
**İrdeleme 2:** Hangi etkinlikler yapılmaktadır?  
**İrdeleme 3:** Hangi araç-gereçler kullanılmaktadır?
20. Okulda ve derslerde yapılan uygulamaların sizleri çevresel vatandaş olarak yetiştirmesi açısından yeterliğine ilişkin ne düşünüyorsun?  
**İrdeleme 1:** Yapılan etkinlikler yeterli mi?  
**İrdeleme 2:** Yapılan uygulama ve etkinliklerden seviyor musun/sevdin mi?  
**İrdeleme 3:** En çok hangi uygulama ve etkinliği seviyorsun/sevdin?

**İrdeleme 4:** Yapılan uygulama ve etkinliklerin senin ve arkadaşlarının tutum ve davranışlarında bir değişiklik yarattığını düşünüyor musun?

**İrdeleme 5:** Sence çevresel sorunlara yönelik olumlu tutumlara sahip olmayan ve çevresel sorunlu davranışları sergilemeyen arkadaşların hangi ortak özelliklere sahiptir?

21. Sence daha iyi bir çevresel vatandaşlık eğitimi için neler yapılabilir?

22. Başka görüş ve öneriler eklemek ister misin?

**EK-4****ÖĞRETMEN GÖRÜŞME TAKVİMİ**

Sıra	Kod İsim	Cinsiyet	Okul	Branş	Görüşme Tarihi/ Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1.	Yusuf	Erkek	İbrahim Karaoğlanoğlu	Fen ve Teknoloji	14.10.2009 / 10:00	Fen ve Teknoloji Lab.	1.05.33
2.	Songül	Bayan	Milli Zafer	Sosyal Bilgiler	20.10.2009 / 12:40	Çok Amaçlı Salon	46.45
3.	Ramazan	Erkek	Milli Zafer	Fen ve Teknoloji	21.10.2009 / 16:30	Öğretmenler Odası	34:32
4.	Ömür	Erkek	Ülkü	Fen ve Teknoloji	21.10.2009 / 11:40	Müdür Yardımcısı Odası	51.48
5.	Kerem	Erkek	İki Eylül	Sosyal Bilgiler	09.11.2009 / 12:05	Müdür Yardımcısı Odası	24.50
6.	Canan	Bayan	Ahmet Sezer	Sosyal Bilgiler	10.11.2009 / 10:09	Sosyal Bilgiler I Sınıfı	21.52
7.	Seval	Bayan	İki Eylül	Fen ve Teknoloji	11.11.2009 / 16:15	Fen ve Teknoloji Lab.	43.32
8.	Demet	Bayan	Vali Sami Sönmez	Sosyal Bilgiler	11.11.2009 / 11:50	Öğretmenler Odası (ek oda)	29.30
9.	Erhan	Erkek	Ahmet Sezer	Fen ve Teknoloji	11.11.2009 / 14:20	Fen ve Teknoloji Dersliği	31.08
10.	Aziz	Erkek	Dumlupınar	Sosyal Bilgiler	01.12.2009 / 12:35	Kütüphane	41.49
11.	Serap	Bayan	Dumlupınar	Fen ve Teknoloji	01.12.2009 / 09:20	Fen ve Teknoloji Lab.	22.30
12.	Seyit	Erkek	Kılıçarslan	Sosyal Bilgiler	08.12.2009 / 12:10	Rehberlik Odası	28.48
13.	Nimet	Bayan	Hürriyet	Fen ve Teknoloji	08.12.2009 / 11:05	Fen ve Teknoloji Lab.	29.49
14.	Ashhan	Bayan	Hürriyet	Sosyal Bilgiler	09.12.2009 / 08:25	Öğretmenler Odası	26.51
15.	Şükriye	Bayan	Ülkü	Fen ve Teknoloji	14.12.2009 / 08:30	Destek Eğitim Odası	20.54
16.	Zehra	Bayan	Suzan Gürcanlı	Sosyal Bilgiler	21.12.2009 / 12:30	Öğretmenler Odası (ek oda)	31.13
17.	Faruk	Erkek	Cemalettin Sarar	Sosyal Bilgiler	18.12.2009 / 10:33	Veli-Öğrenci Bekleme Odası	23.37
18.	Elif	Bayan	Cemalettin Sarar	Fen ve Teknoloji	18.12.2009 / 12:30	Etüd Odası	20.47
19.	Aydın	Erkek	Suzan Gürcanlı	Sosyal Bilgiler	17.12.2009 / 12:30	Öğretmenler Odası	24.41
20.	Gülten	Bayan	Sinan Alaağaç	Fen ve Teknoloji	22.12.2009 / 11:00	Veli-Öğrenci Bekleme Odası	27.06
21.	Cihan	Erkek	Sinan Alaağaç	Sosyal Bilgiler	23.12.2009 / 10:20	Öğretmenler Odası	29.17
22.	Oktay	Erkek	Vali Sami Sönmez	Fen ve Teknoloji	23.12.2009 / 12:30	Fen ve Teknoloji Lab.	19.38

**EK-5****ÖĞRENCİ GÖRÜŞME TAKVİMİ**

Sıra	Kod isim	Cinsiyet	Okul	Sınıf	Görüşme Tarihi/ Saati	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
1.	Melis	Kız	Milli Zafer	6. Sınıf	19.10. 2009 / 12:55	Fotokopi Odası	1. 00.21
2.	Berkay	Erkek	Milli Zafer	8. Sınıf	20.10.2009 / 08:40	Çok Amaçlı Salon-Fotokopi Odası	39.57
3.	Özge	Kız	Ülkü	7. sınıf	26.10.2009 / 09:20	Eğitim Destek Odası	26.45
4.	İnci	Kız	Ülkü	8. sınıf	26.10.2009 / 11:00	Eğitim Destek Odası	42.25
5.	Eray	Erkek	Ahmet Sezer	8. sınıf	03.11.2009 / 11:40	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersliği	44.58
6.	Zeliha	Kız	Ahmet Sezer	6. sınıf	03.11.2009/ 10:20	Sosyal Bilgiler Dersliği I	55.14
7.	Murat	Erkek	Vali Sami Sönmez	8. sınıf	04.11.2009 / 10:00	Öğretmenler Odası (ek oda)	34.04
8.	Aylin	Kız	Vali Sami Sönmez	7. sınıf	04.11.2009 / 11:05	Öğretmenler Odası (ek oda)	34.01
9.	Ahmet	Erkek	İki Eylül	8. sınıf	09.11.2009 / 09:50	İngilizce Ekipman Odası	48.50
10.	Berke	Erkek	İki Eylül	6. sınıf	09.11.2009 / 12:50	İngilizce Ekipman Odası	34.52
11.	Iraz	Kız	Dumlupınar	6. sınıf	09.11.2009 / 16:15	Müdür Yardımcısı Odası	38.10
12.	Okan	Erkek	Dumlupınar	8. sınıf	01.12.2009 / 11:05	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	37.40
13.	Hakan	Erkek	Kılıçarslan	7. sınıf	02.12.2009 / 09:16	Öğretmenler Odası	28.14
14.	Bilge	Kız	Hürriyet	7. sınıf	08.12.2009 / 08:30	Kütüphane	35.20
15.	Kaya	Erkek	Hürriyet	6. sınıf	08.12.2009 / 09:20	Kütüphane	31.31
16.	Muhammet	Erkek	Suzan Gürcanlı	7. sınıf	17.12.2009 / 10:00	Öğretmenler Odası (ek oda)	37.19
17.	Esra	Kız	Suzan Gürcanlı	6. sınıf	17.12.2009 / 11:50	Öğretmenler Odası (ek oda)	29.13
18.	Şule	Kız	Cemalettin Sarar	7. sınıf	18.12.2009 / 09:10	Rehberlik Odası	41.46
19.	Aslı	Kız	Cemalettin Sarar	8. sınıf	18.12.2009 / 11:47	Etüd Odası	24.35
20.	Ersin	Erkek	Sinan Alaagaç	7. sınıf	22.12. 2009 / 09:10	Müdür Yardımcısı Odası	22.05
21.	Feyza	Kız	Sinan Alaagaç	8. sınıf	22.12. 2009 / 10:10	Rehberlik Odası	37.12
22.	Mert	Erkek	Sinan Alaagaç	6. sınıf	22.12. 2009 / 11:50	Veli-Öğrenci Bekleme Odası	20.45

## EK-6

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

#### 1. Öğretmenlerin Çevresel Vatandaşlık Algıları

##### A. Çevresel Vatandaşın Tanımı

- Çevre ve çevre sorunlarına karşı duyarlı olma
- Çevreyi korumaya yönelik sorumlu davranışlar sergileme
- Çevresel adalet bilincine sahip olma
- Çevreyi koruma
- Çevre bilincine sahip olma
- Çevreyle uyumlu yaşama
- Çevreye zarar vermeden yaşama
- Çevresel olumsuzluklara tepki gösterme
- Doğayla iç içe yaşama
- Temiz çevrede yaşama hakkına sahip olma
- Diğer bireyleri çevreye yönelik bilinçlendirme
- Çevresini temiz tutma
- Evrensel sorumluluklara sahip olma
- Çevresel olumlu düşüncelerini davranışa dönüştürme

##### B. Çevresel Vatandaş Davranışları

- Çevreyi temiz tutma
- Kaynakları tutumlu kullanma
- Başkalarına örnek olma
- Olumsuz davranış sergileyenleri uyarma
- Atıkları geri dönüşüm özelliklerine göre ayırma
- Çevresel etkinliklere etkin katılım gösterme
- Çevresel olumsuzluklara karşı tepki gösterme
- Diğer bireyleri çevreye yönelik bilinçlendirme
- Çevreyi ağaçlandırma
- Toplu taşıma araçlarının kullanma
- Evinde yeşil alanlar oluşturma
- Tarihi eserleri koruma
- Çevreye zarar verenleri yetkililere bildirme
- Geri dönüşümlü malzemeleri kullanma

##### C. Vatandaşlık ile İlişkisi

- Olumlu görüşler

#### 2. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları

##### A. Aile

##### B. Okul

##### C. Kitle İletişim Araçları



## EK-6 Devam

- TV
- Gazete
- Radyo
- Dergiler

B. Yerel Yönetimler (Belediyeler, muhtarlıklar)

C. Sivil toplum Kuruluşları

D. Toplum

- Toplumun değer yargıları
- Yaşam boyu eğitim

E. Yakın çevre (Arkadaşlar ve akrabalar)

### 3. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde İlköğretimin Rolü

A. İlköğretim Dönemi

- Yaş seviyesinin uygun olması
- Kalıcı izli davranış değişikliğinin sağlanması
- Temel eğitim dönemi olması
- Öğrencinin bu dönemde öğrenmeye açık olması
- Çocuğun kendini tanıma sürecinin yaşanması
- Çocuğun kendini gerçekleştirme dönemi olması
- Bu dönemde bireyi şekillendirmenin daha kolay olması

B. Birinci Basamak

- Sınıf öğretmenin etkisi
- Gelişim özelliklerinin uygun olması
- Daha duyarlı öğrencilerin varlığı
- Bu dönemde bireyi şekillendirmenin daha kolay olması
- Ergenlik döneminin olumsuz etkilerinden uzak olma
- İlk üç yılın çocuğun çevreyi tanıdığı yıllar olması
- Sınav kaygılarının olumsuz etkisinden uzak olma
- İkinci kademede akran etkisinin daha fazla olması
- Etkinliğe elverişlilik
- Yaş seviyesinin uygun olması
- Ergenliğinin olumsuz etkilerinin olmaması
- Hayat Bilgisi dersinin etkisi

C. İkinci Basamak

- Bu dönemde verilen eğitimin daha kalıcı olması
- Ergenliğin olumlu etkileri
- Bireyin kişiliğinin şekillendiği dönem olması
- Bu dönemde daha rahat eğitim verilebilmesi

## EK-6 Devam

### D. Okul Öncesi Dönem

- Kalıcı davranış değişikliğinin erken yaşlarda kazanılması
- İlgili davranışların temellerinin bu dönemde atılması

## 3.İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci

### 3.1. Süreç

#### D. Rutin Çalışmalar

- Öğretmenlerin uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeleri
- Geri dönüşümlü atık kutuları
- Çevre temizliği çalışmaları
- Okulun temizliğine özen gösterilmesi
  - Personel tarafından yapılan günlük çevre temizliği
- Kaynakların kullanımının düzenli kontrolü
- Yeşil alanların oluşturulması ve bakımı
- Öğretmenlerin örnek davranışları
- İdareciler tarafından gönderilen resmi yazılar

#### A. Ders Dışı Çalışmalar

- Ağaç dikimi ve bakımı
- Çevre ve bahçe düzenlemesi
- Çevresel kurumlarla işbirliği
  - TEMA
    - Konferanslar ve seminerler
    - Geziler
    - Kaynak temin edilmesi
    - Öğrencilerin üye olmaya teşvik edilmesi
    - Yapılan çalışmalara öğrencilerin yönlendirilmesi
- Çevresel kampanyalar
  - Pil toplama kampanyası
  - Atık kâğıt (kitap-gazete vb.) toplama kampanyası
  - Para toplama kampanyası
  - Damacana kapağı toplama kampanyası
- Çevre gezileri
- Seminer ve konferanslar
- Yarışmalar
  - Kompozisyon yarışması
  - Bilgi yarışması
  - Slogan yarışması
  - Şiir yarışması
  - Resim yarışması
  - Proje yarışması
  - Temiz sınıf yarışması
- İl genelinde yapılan çalışmalar

## EK-6 Devam

- Çevre yarışması
- Çöp toplama kampanyası
- Çevre gezileri

### B. Özel Eko Okul Çalışmaları

- Eko timler
  - Su timi
  - Enerji timi
  - Çevre temizliği timi
  - Gezi timi
  - Araştırma timi
  - Yarışma timi
  - İletişim ve haberleşme timi
  - TEMA timi
- Etkinlikler
  - Ders dışı çalışmalar

### C. Sosyal Kulüp Çalışmaları

- Çevreyle ilgili kulüpler
  - Çevre kulübü
  - Yeşili koruma kulübü
  - Hayvanları koruma kulübü
- Yapılan çalışmalar
  - Panolar
  - Belirli gün ve haftalar
  - Bahçelerin bakımı
  - Ağaç dikme ve bakımı

### D. Belirli Gün ve Haftalar

- Çevreyle ilgili ürünlerle panoların düzenlenmesi

### E. Derslerde Yapılan Çalışmalar

## 3.2. Yeterlik

- Yetersiz
- Kısmen yeterli

## 4. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler

### A. Sosyal Bilgiler

- Dersin amaçlarıyla örtüşmesi
- Vatandaşlık eğitimiyle ilişkisi
- Temel hak ve özgürlükler içindeki yer bulması
- Sosyal insan yetiştirme amacıyla ilişkisi

## EK-6 Devam

- Sosyal bilgiler dersini oluşturan tüm disiplinlerin çevreyle bağlantısı
  - Programda ilgi konuların geniş yer bulması
  - Çevre sorunlarının sosyal yönü
- B. Fen ve Teknoloji*
- İçeriğinin daha uygun olması
  - Çevresel olayların ve sorunların bilimsel yönünü vermesi
  - Görselliğinin daha fazla olması
  - Fen okuryazarı yetiştirme amacıyla örtüşmesi
  - Bu dersin öğretmenlerinin ilgili konularda derinlemesine bilgi sahibi olması
- C. Teknoloji ve Tasarım-İş Eğitimi-Görsel Tasarım*
- D. Tüm dersler*
- E. Din Kültürü*
- F. Türkçe*
- G. Hayat Bilgisi*
- H. Müzik*
- İ. Resim*
- J. Rehberlik*

## 5. Derslerde Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci

### 5.1. Süreç

- A. Rutin Etkinlikler*
- Uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeler
  - Öğretmenin öğrencilere örnek olması
- B. Yöntem ve teknikler*
- Anlatım
  - Soru-cevap
  - Ödevler
    - Performans ödevleri
    - Proje ödevleri
    - Dönem ödevleri
  - Günlük hayatla ilişkilendirme
  - Tartışma
  - Güncel olaylar
  - Poster ve broşür hazırlama
  - Dramatizasyon
  - Oyunlar
  - Hikâyeleştirme
  - Şiir yazma
  - Ders kitaplarındaki deney ve etkinlikler
  - Örnek olaylar
  - Akrostiş çalışması
  - Slogan bulma

## EK-6 Devam

### C. Özel Çalışmalar

- Diğer kurumlarla işbirliği
  - TEMA
  - Geri dönüşüm merkezi
  - Orman Müdürlüğü
- Çevresel kampanyalar
  - Atık pil toplama kampanyası
  - Kullanılmış kâğıt toplama kampanyası
  - Damacana kapağı toplama kampanyası
- Çevre gezileri
- Fidan satışı
- Deneyle
- İl genelindeki çalışmalar
- Tiyatro

### D. Araç-Gereç Kullanımı

- Projeksiyon
- Bilgisayar
- Resimler ve afişler
- İnternet
- Ders kitabı ve çalışma kitabı
- Gazeteler
- Panolar
- Yazılı kaynaklar

## 5.2 Genel Yapı

- Teoriye dönük
- Uygulamaya dönük
- Hem teorik hem de uygulamalı çalışmalar

## 5.3. Yeterlik

- Yetersiz
- Kısmen yeterli

## 7. Öğretim Programlarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi

### A. Fen ve Teknoloji

- Çevre duyarlılığı daha fazla ön planda
- İçerik daha geniş ve kapsamlı
- Kazanımlar daha etkili belirlenmiş
- Çevre duyarlılığı her ünitenin içine kazanım olarak yerleştirilmiş
- Yöntem ve teknikler çevresel vatandaşlık eğitimi için uygun
- Eskiden verilen konular yıllara bölünerek sarmal hale getirilmiş
- Sekizinci sınıf içeriği çok yoğun

## EK-6 Devam

- Yedinci sınıf içeriği çok yoğun
- Sarmal yapı öğrenciyi bıktırıyor
- İlgili konular sonda verilmiş
- İlgili konular 7. sınıfta verilmiş

### B. Sosyal Bilgiler

- Çevre eğitime uygun yöntem ve teknikleri içeriyor
- İlgili konular sınırlı
- İlgili kazanımlar belirlenmiş
- Aynı konular hafifletilerek verilmiş
- Yeni programın içi boşaltılmış
- Önceki program ilgili konulara yönelik daha kapsamlıdır
- Altıncı sınıf içeriği ağırlaştırılmış
- Program öğrenciyi tartışmaya yönlendiriyor
- İlgili konular sonda verilmiş

## 8. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

### A. Ailelerle İlgili Sorunlar

- Ailelerin çevresel bilinç ve duyarlılık düzeyi
- Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi
  - Ailelerin ekonomik kaygılara odaklı olması
  - Öğrencilerin çalışmalara katılacak maddi imkânlarının olmaması
- Ailenin çocuğunu yetiştirme tarzı
  - Sorumsuz yetiştirme
  - Aşırı şımartma
- Yapılan çalışmalara yönelik ailelerin olumsuz tutumları
  - Boş uğraş olduğu düşüncesi
  - Olumsuz tepkiler
  - Akademik başarıya önem verme
  - Merkezi sınav sistemi odaklı bakış açısı
  - Yapılacak çalışmalara çocuğunun katılmasına izin vermeme
- Ailelerin eğitim düzeyi

### B. Öğrencilerle İlgili Sorunlar

- Öğrencinin kişisel duyarsızlığı
- Çalışmalara yönelik öğrencilerin olumsuz tutumları
  - İsteksizlik
  - İlgisizlik
  - Merkezi sınav sistemi odaklı bakış açısı
- Öğrencilerin başarı düzeyi
- Ergenliğin olumsuz etkileri
- Öğrencilerin olumsuz kişilik özellikleri
- Akranların olumsuz etkisi

## EK-6 Devam

### C. Öğretmenlerle İlgili Sorunlar

- Yoğun ders yükleri
- Uygulamalı çalışmaların zorlukları
  - Çok emek gerektirmesi
  - Zaman ihtiyacı
  - Öğrencilerin sorumluluğunun öğretmenin üzerinde olması
  - Bürokratik işlemler
  - Planlama ve uygulamadaki zorluklar
- Çalışmalara katılmaya isteksizlik
- Öğretmenlerin yeterli çevresel duyarlılığa sahip olmaması
- Öğretim dışındaki yüklerin fazlalığı
  - Evrak işleri
- Mesleki tükenmişlik
- Tembellik

### D. Okullarla İlgili Sorunlar

- Yeşil alanların az olması
- Uygulamalar için boş alan bulunmaması
- Zaman sıkıntısı
- Kalabalık sınıflar

### E. Program ile İlgili Sorunlar

- Programların çok yoğun olması
- İlgili konuların program sonuna alınması

### F. Derlerle İlgili Sorunlar

- Derslerin teorik düzeyde kalması
- Uygulamalı çalışmaların çok az olması
- Ders süresinin yetersiz olması

### G. Yapılan Çalışmalarla İlgili Sorunlar

- Yapılan çabaların bireysel çabalarla sınırlı kalması
- Yapılan çalışmalarda süreklilik sağlanamaması
- Çalışmaların MEB zorlamasıyla yapılması

### H. Okul Dışı Çevreyle İlgili Sorunlar

- Merkezi sınav sistemi
  - Bu tür davranışların ölçülememesi
  - Öğrencilerin merkezi sınav sistemine odaklanması
  - Dershanelerin varlığı
- Yetkililerin ilgili çalışmaları desteklememesi
- Çevredeki olumsuz davranış örnekleri
  - Ailede tezat davranışlar
  - Sokakta tezat davranışlar
  - TV'de görülen olumsuz örnekler

## EK-6 Devam

- Öğretmenlerde gördüğü tezat
- İnsanların çevre sorunları hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması

### 9. Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öneriler

#### A. Yöneticilere Yönelik Öneriler

- Halkın bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması
  - Seminer ve konferanslar
  - Vakıfların çalışmaları
  - Halk eğitim merkezleri
  - Dikkat çekici etkinlikler
- Yaptırım ve cezaların kullanılması
- Zorlayıcı kanunlar çıkarılması
- Çevresel korumaya yönelik yatırımlar yapılması
  - Geri dönüşüm tesisleri
  - Su arıtma tesisi
  - Atıkların geri dönüşüm özelliklerine göre toplanması
- Devlet tarafından çevresel kampanyalar düzenlenmesi
- Çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşlarının desteklenmesi
- Yeşil alanların arttırılması
- Günlük hayattaki uyarıcıların arttırılması
- Devletin planlı çalışmalar yapması

#### A. Okul Dışı Çevreye Yönelik Öneriler

- Basın ve yayın organlarının aktif sorumluluk üstlenmesi
  - Daha çok çevreye yönelik program yapılması
  - Çok izlenen programlarda ilgili çalışmaların yer alması
  - Reklamlar
  - TV, İnternet ve gazetelerde ilgili yazılar ve yayınlar yer alması
  - Yarışmalar
- Sivil toplum kuruluşlarının üstlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi
  - Okullardaki çalışmaları desteklemesi
  - Etkili kampanya ve çalışmalar düzenlemesi
  - Tiyatrolar
  - Günlük yaşamdaki ilgi çekici etkinlikler
- Tüm sistem öğelerinin birlikte çalışması
- Okullarda yapılan çalışmaların yetkili kurumlar tarafından desteklenmesi
  - Belediyelerin okullardaki çalışmaları desteklemesi ve ödüllendirmesi
  - MEB'in okullardaki çalışmaları desteklemesi
  - Üniversitedeki uzmanların desteği
  - Öğrencilerin çalışmalarının ödüllendirilmeli

#### B. Ailelere Yönelik Öneriler

- Velilerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması
- Ailelerin okuldaki çalışmaları desteklemesi
- Ailelerin maddi doyumu sağlanması



## EK-6 Devam

- Ailelerin çocuklarına örnek olması

### C. Okullara Yönelik Öneriler

- Okullarda bahçe ve yeşil alanların oluşturulması veya genişletilmesi
- Uygulama bahçelerinin oluşturulması
- Erken yaşlarda eğitim verilmesi
- Okul yönetiminin çalışmaları desteklemesi
- Kulüp çalışmalarının arttırılması
- Okullarda çevreye duyarlı personelin çalışması
- Okul-aile işbirliğinin sağlanması
- Çevre kulüplerinin sayısının arttırılması
- Okul alanlarının genişletilmesi
- Çalışmaların sık ve sürekli yapılması
- Okullardaki öğrenci sayısının azaltılması
- Diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması
- Okulun temizliğine dikkat edilmesi

### D. Yapılan-Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Uygulamaya dönük etkinlikler yapılması
- Ders dışı özel çalışmaların yapılması
- Yapılan çalışmaların planlı ve programlı olması
- Etkinliklerin ilgi çekici ve eğlenceli olması
- Uzmanların yer aldığı konferans ve seminerlerin düzenlenmesi
- Çevre gezilerinin arttırılması
- Ağaç dikme ve bakımına yönelik çalışmalarının yapılması
- Çocuğun sorumluluk bilincine hitap eden etkinlikler yapılması
- Çalışmalar tüm öğrencilerin katılımının sağlanması
- Çevreye yönelik yarışmaların arttırılması

### E. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere örnek olması
- Çevre eğitimine tüm öğretmenlerin önem vermesi
- Öğretmenlerin çalışmalarının maddi olarak ödüllendirilmesi
- Sınıfı öğretmenlerinin daha aktif olması
- Öğrencilerin aktif olduğu etkinliklerin tercih edilmesi

### F. Derslere Yönelik Öneriler

- Zorunlu veya seçmeli ayrı bir çevre eğitimi dersi konulması
- Tüm derslerde çevre konularının ele alınması
- Tarım derslerinin tekrar verilmesi
- Görsel öğretim araçlarının ve bilgi teknolojilerinin kullanılması
- Yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemlerinin kullanılması
- Daha yoğun çalışmaların yapılması

## **EK-6 Devam**

- Verilen proje ödevlerinin çevre eğitimine yönelik olması

### *G. Programlara Yönelik Öneriler*

- Çevresel sorunlara yönelik içeriğin genişletilmesi
- İlgili konulara program sonlarında yer verilmemesi
- Programın revize edilmesi

## EK 7

### ÖĞRENCİ GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

#### 1. Öğrencilerin Çevresel Vatandaşlık Algıları

##### A. Çevresel Vatandaşlık Tanımı

- Çevre ve çevre sorunlarına karşı duyarlı olma
- Çevreyi korumaya yönelik sorumlu davranışlar sergileme
- Çevreyi kirletmeme
- Doğayı sevme
- Doğaya zarar vermeme
- Çevreyi, doğayı koruma
- Doğaya saygılı olma
- Çevresel adalet bilincine sahip olma
- Çevre bilincine sahip olma
- Diğer insanları çevreye yönelik bilinçlendirme
- Çevreye yönelik olumsuz davranışlar gösterenleri uyarma
- Çevreyi önemseme
- Çevreye faydalı olma
- Çevresel kuruluşlara üye olma
- Çevresel sorumlulukları yerine getirme

##### B. Vatandaşlık İle İlişkisi

- Olumlu görüşler

#### 2. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kanalları

##### F. Aile

##### G. Okul

##### H. Kitle İletişim Araçları

- TV
  - Haberler
  - Reklamlar
  - TV programları
  - Belgeseller
- İnternet
- Kitaplar
- Dergiler
- Gazeteler

##### İ. Yakın çevre (Arkadaşlar ve akrabalar)

#### 3. İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci

##### 3.1. Süreç

##### A. Rutin Etkinlikler

## EK-7 Devam

- Öğretmenlerin uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeleri
- Geri dönüşümlü atık kutuları
- Çevre temizliği
- Okul içindeki uyarıcılar
  - Panolardaki çevreyle ilgili bilgileri içeren yazılar
  - Posterler
  - Çevre ile ilgili uyarı yazıları

### B. Ders Dışı Etkinlikler

- Ağaç dikimi ve bakımı etkinlikleri
- Diğer kurumlarla işbirliği
  - TEMA
  - Toplum Gönüllüleri Vakfı
  - Geri dönüşüm merkezleri
  - Fabrikalar
- Çevre gezileri
- Seminerler ve konferanslar
- Çevresel kampanyalar
  - Para toplama kampanyası
  - Damacana kapağı toplama kampanyası
  - Eski kitapları toplama kampanyası
- Yarışmalar
  - Kompozisyon yarışması
  - Bilgi yarışması
  - En temiz sınıf yarışması

### C. Eko-Okul Çalışmaları

- Eko-timler

### D. Sosyal Kulüpler

- Çevreyle ilgili kulüpler
  - Çevre, Sağlık ve Temizlik
  - Çevre Koruma ve Yeşillendirme
- Yapılan etkinlikler
  - Panolar hazırlanması
  - Ağaçların dikimi ve bakımı
  - Çöp toplama etkinlikleri
  - Diğer öğrencileri bilinçlendirme çalışmaları, sunumlar
  - Duyurular
  - Geziler

### E. Belirli Gün ve Haftalar

- Kutlamalar

### F. Dersler

## EK-7 Devam

### 3.2. Yeterlik düzeyi

- Yetersiz
  - Kısmen yeterli
  - Yeterli

### 4. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Rol Oynayan Dersler

#### *K. Sosyal Bilgiler*

- Sosyal Bilgilerin amaçlarıyla ilişkisi
- Sosyal Bilgiler dersinde sorumlulukların vurgulanması
- İçerikte ilgili konuların daha çok yer bulması
- Fen ve Teknoloji’de çevresel duyarlılığın daha az ele alınması
- Öğretmenin etkisi

#### *L. Fen ve Teknoloji*

- İlgili konuların daha fazla olması
- İlgili konuların daha derinlemesine ele alınması
- Düşünmeye yönlendiren bir içeriğe sahip olması
- İlgili konular az
- Bilimsel bilgilere dayalı içeriğe sahip olması

#### *M. Türkçe Teknoloji ve Tasarım-Görsel Sanatlar*

#### *N. Resim Rehberlik*

#### *O. Matematik*

#### *P. Hayat Bilgisi*

#### *Q. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*

#### *R. Beden Eğitimi*

#### *S. Medya okuryazarlığı*

#### *T. Müzik*

#### *U. İngilizce*

### 5. Derslerde Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Süreci

#### *A. Rutin Etkinlikler*

- Uyarı, hatırlatma ve yönlendirmeler

#### *B. Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri*

- Anlatım
- Proje ve Performans ödevleri
  - Uygulamalı ödevler
  - Çevre için çalışan kurumlarla ilgili araştırma, ziyaret
  - Araştırma ödevleri
- Günlük yaşamla ilişkilendirme
- Tartışma
- Soru-cevap
- Güncel olaylar
- Oyunlar

## EK-7 Devam

- Çalışma kitabındaki etkinlikler
- Kitaptan okuma

### C. Özel Çalışmalar

- Çevresel kurumlarla işbirliği
- Çevresel kampanyalar
- Ağaç dikme
- Deneyler
- Çöp toplama

### D. Araç ve Gereç Kullanımı

- Bilgisayar
- Projeksiyon
- Resim ve afişler
- Filmler
- Ders kitabı ve çalışma kitabı
- İnternet
- Gazeteler

## 6. Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

### İ. Ailelerle İlgili Sorunlar

- Ailelerin çevresel bilinç ve duyarlılık düzeyi
- Ailelerin eğitim düzeyi

### J. Öğrencilerle İlgili Sorunlar

- Öğrencilerin başarı düzeyi
- Öğrencinin kişisel duyarsızlığı
- Öğrencilerin ders yükünün ağır olması
- Akranların olumsuz etkisi
- Ergenlik psikolojisinin etkileri
- Öğrencilerin olumsuz kişilik özellikleri
  - Şımarık öğrenciler
  - Amaçsız öğrenciler
- Etkinliklerde aktif olan öğrencilerle sınırlı olması

### K. Okullarla İlgili Sorunlar

- Yapılan uygulamaların birinci kademeye sınırlı kalması
- Yapılacak büyük çaplı çalışmalar için yeterli alan olmaması

### L. Derlerle İlgili Sorunlar

- Fen ve Teknoloji dersinde çevreyle ilgili konuların geri planda kalması
- Derslerin teorik düzeyde kalması
- Derslerde yapılan uygulamalı çalışmaların çok az olması

## EK-7 Devam

- Sosyal Bilgiler programının çok yoğun olması

### M. Yapılan Çalışmalarla İlgili Sorunlar

- Çalışmaların kulüp öğrencileriyle sınırlı kalması
- Yapılan çalışmaların daha çok teorik olması

### N. Okul Dışı Çevreyle İlgili Sorunlar

- Çevredeki olumsuz davranış örnekleri
- Merkezi sınav sistemi
- Yöneticilerin çevresel sorunlara ilgisizliği

## 7. Etkili Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öneriler

### 7.1. Öneriler

#### A. Yöneticilere Yönelik Öneriler

- Halkın bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması
  - Çevresel kampanyalar
  - Günlük hayattaki uyarıcıların atırılması
    - Billboardlardaki afiş ve posterler
  - Seminerler ve konferanslar düzenlenmesi
  - Broşürler dağıtılması
- Çevreyi korumaya yönelik yatırımlar yapılması
  - Yaşam alanlarının temiz tutulmasına yönelik çalışmalar
  - Sokak köpeklerine ilişkin önlemler
  - E-fatura uygulaması
  - Geri dönüşüm kutularının kullanımı
  - Piyasadaki ürünlerin çevreye zararları açısından test edilmesi
  - Doğal alanların koruma altına alınması
- Yeşil alanların arttırılması
- Yetkililerin halka örnek olması
- İlgili kanunların çıkarılması
- İlgili çalışmaların desteklenmesi ve ödüllendirilmesi
- Ceza ve yaptırımların kullanılması
- Çevreyle ilgili yetkili kurul veya kurumların oluşturulması
- Kamuoyunun görüşlerinin alınması

#### B. Okul Dışı Çevreye Yönelik Öneriler

- Kitle iletişim araçlarının kullanılması
  - Haber programlarında ilgili konulara daha çok yer verilmesi
  - İnternet
  - Belgeseller
  - Çizgi filmler
- Sivil toplum kuruluşlarının ilgili çalışmalar yapması
- Yetişkinler tarafından olumlu örnek davranışlar sergilenmesi

## EK-7 Devam

### C. Ailelere Yönelik Öneriler

- Ebeveynlerin çocuklarına örnek olması
- Ailelerin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılması
- Ailenin çocuğun doğayla etkileşimini sağlaması
- Ailenin çocuğu yönlendirmesi ve desteklemesi

### D. Okullara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin çevreye duyarlı olması
- Çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesi
- Etkinliklerde süreklilik sağlanması
- Planlı çalışmalar yapılması
- Çevre kulüplerinin sayısının artırılması
- Diğer kurum ve kurumlarla işbirliği yapılması
- Okul temizliğine dikkat edilmesi
- Yapılan çalışmalara daha fazla öğrenci katılımının sağlanması
- Çalışmalara ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması

### E. Derslere Yönelik Öneriler

- Ayrı bir çevre eğitimi dersi konulması
- Anlatımdan ziyade uygulamalı etkinliklere yer verilmesi
- Görsel öğretim araçlarının ve bilgi teknolojilerinin kullanılması
- Dramatizasyon ve oyunlaştırma etkinliklerinin kullanılması

### F. Programlara Yönelik Öneriler

- Eğitim programlarının zorluk ve içerik açısından gözden geçirilmesi

### G. Yapılan/Yapılabilecek Etkinliklere Yönelik Öneriler

- Çevre gezilerinin yapılması
- Yapılan etkinlik ve uygulamaların ilgi çekici ve eğlenceli olması
- Yapılan etkinliklerin uygulamaya dönük olması
- Ağaç dikimi ve bakımına yönelik çalışmaların yapılması
- Çevreyle ilgili kurumların ziyaret edilmesi
- Öğrencilere bitki yetiştirme sorumluluğu verilmesi
- Çevreye yönelik yarışmaların artırılması
- Uzmanların yer aldığı konferans ve seminerlerin düzenlenmesi
- Okul içinde çevresel korumaya yönelik dikkat çekici uyarılar olması

## 7.2. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Kapsamında En Çok Hoşa Giden Etkinlik

- Ağaç dikmek
- Artık maddelerden ürün oluşturma
- Çöp toplama
- TEMA ile yapılan çalışmalar
- İlginç proje ödevleri



## **EK-7 Devam**

- Konferanslar
- Anonslar
- Atık kutuları
- Örnek davranışlar
- Atık pil toplama kampanyası

## EK-8

# İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ ARACI FORMU

### Sevgili öğrenci,

Bu form dört adet veri toplama aracından oluşmaktadır. Bu veri toplama araçlarıyla sizin çevresel bilgi, tutum ve davranış düzeylerinizin belirlenmesi amaçlanmıştır. Size verilen formun birinci bölümünde kişisel bilgilerinizi belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Size en uygun seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz. Açıklama gerekiyorsa seçeneğin yanına yazınız. İkinci bölümde "İlköğretim Öğrencileri İçin Çevresel Bilgi Testi (İÇBT)", üçüncü bölümde "İlköğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği (İÇTÖ)", dördüncü bölümde ise "İlköğretim Öğrencileri İçin Çevresel Sorumlu Vatandaş Davranışları Ölçeği (İÇEVDÖ)" yer almaktadır. Her bölümün başında sizin için yönergeler bulunmaktadır. Lütfen bu yönergeleri okuyunuz. Araştırmanın sağlıklı bir sonuca ulaşması ancak sizin içtenliğinize ve formu tamamıyla doldurmanıza bağlıdır. Vereceğiniz bilgiler kimseye açıklanmayacak ve yalnızca bu araştırmada kullanılacaktır. Yanlış cevap kaygısı duymayınız. Bu nedenle sorulara dürüst bir şekilde cevap veriniz. İlgili ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Döndü ÖZDEMİR ÖZDEN

### Adres:

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD  
Göztepe-İSTANBUL  
E-posta: [donduozdemir@gmail.com](mailto:donduozdemir@gmail.com)

## BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

*Sevgili öğrenci bu bölümde kişisel durumunuzu belirlemeye dönük sorular yer almaktadır. Çoktan seçmeli sorularda size uygun olan seçeneği parantez işaretinin içine ( X ) koyarak belirtiniz. Vereceğiniz tüm yanıtlarının gizli tutulacağını lütfen unutmayınız*

1. Okulunuz (Lütfen yazınız).....

2. Sınıfınız?

( ) 6. Sınıf ( ) 7. sınıf ( ) 8. sınıf

3. Cinsiyetiniz?

( ) Kız ( ) Erkek

4. Geçen dönemdeki not ortalamanız? (Lütfen yazınız).....

5. Babanızın eğitim durumu?

( ) Okur-yazar değil ( ) Sadece okuma-yazma biliyor ( ) İlkokul mezunu  
( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu  
( ) Lisansüstü eğitim mezunu (yüksek lisans, doktora)  
( ) Diğer (Lütfen yazınız):.....

6. Annenizin eğitim durumu?

( ) Okur-yazar değil ( ) Sadece okuma-yazma biliyor ( ) İlkokul mezunu  
( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Üniversite mezunu  
( ) Lisansüstü eğitim mezunu (yüksek lisans, doktora)  
( ) Diğer (Lütfen yazınız):.....

## EK-8 Devam

### 7. Ailenizin aylık ortalama geliri?

( ) 750 TL ve altı ( ) 751–1500 TL arası (..) 1500 TL ve üstü

### 8. Bir çevre kuruluşuna (örneğin TEMA gibi) üye misiniz?

( ) Evet (Lütfen yazınız) .....  
( ) Hayır

### 9. Okulda görev aldığınız sosyal kulüp/egitsel kol nedir?(Lütfen yazınız) .....

.....

### 10. Çevre ile ilgili bir etkinliğe katıldınız mı?

( ) Evet (Lütfen yazınız): .....  
( ) Hayır

## BÖLÜM II: İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN ÇEVRESEL BİLGİ TESTİ

Sevgili öğrenci bu bölümde 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Çoktan seçmeli sorularda size doğru gelen seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlardan herhangi bir not almayacağınızı lütfen unutmayınız. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.

1. Çevrenin korunması için aşağıdakilerden hangisinin yapılması doğru değildir?  
A) Enerji tasarruflu elektrikli araç ve gereç kullanmak  
B) Çöpleri geri dönüşüm özelliklerine göre ayırmak  
C) Suyu tasarruflu kullanmak  
D) Yabani hayvanları sayısını azaltmak
2. Çevre kirliliğine neden olan temel etken aşağıdakilerden hangisidir?  
A) Küresel ısınma C) Sanayileşme  
B) İnsanlar D) Plansız şehirleşme
3. Çevre sorunları aşağıdakilerden hangisi için tehdit oluşturmaktadır?  
A) Küçük ülkelerde yaşayan insanlar için  
B) Büyük şehirlerde yaşayan insanlar için  
C) Dünyada yaşayan tüm canlılar için  
D) Nesli tükenmekte olan hayvanlar için
4. Aşağıdakilerden hangisi yeryüzünde yaşam için en önemli enerji kaynağıdır?  
A) Petrol C) Rüzgâr  
B) Güneş ışığı D) Bitkiler
5. Aşağıdakilerden hangisi çevreye duyarlı bir vatandaşın davranışı olamaz?  
A) Su kullanımında tutumlu davranmak  
B) Geri dönüşümlü ürünleri tercih etmek  
C) Toplu taşıma yerine özel arabasını kullanmak  
D) Az enerji tüketen elektrikli aletleri almak
6. Aşağıdakilerden hangisi, çevre sorunlarına engel olmak için yapılması gerekenlerden biri değildir?  
A) Tarımda kimyasal maddelerin kullanımı azaltmak  
B) Hızlı nüfus artışını kontrol altına almak  
C) Doğalgaz yerine nükleer enerji kullanımını yaygınlaştırmak  
D) Ağaçlandırma çalışmalarını arttırmak

## EK-8 Devam

7. Aşağıdaki enerji kaynaklarından hangisini kullanırsak, çevreye en az zararı vermiş oluruz?  
A) Rüzgâr enerjisi  
B) Doğalgaz enerjisi  
C) Kömür  
D) Nükleer enerji
8. Linyit, taş kömürü ve petrol ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi doğrudur?  
A) Fosil yakıtlara örnekler  
B) Tükenmeyen enerji kaynaklarına örnekler  
C) Geri dönüşüme uygun enerji kaynaklarına örnekler  
D) Her ülkede var olan, temiz enerji kaynaklarına örnekler
9. Aşağıdakilerden hangisi doğada daha kısa sürede parçalanıp toprağa karışır?  
A) Cam şişe  
B) Teneke kutu  
C) Gazete kâğıdı  
D) Plastik torba
10. Aşağıdakilerden hangisi, hava kirliliğinin sebeplerinden değildir?  
A) Hızlı ve plânsız şehirleşme  
B) Kükürt oranı yüksek yakıtların yaygın olarak kullanılması  
C) Yakıt olarak doğalgazın kullanılması  
D) Fabrikaların arıtma tesislerinin bulunmaması
11. Aşağıda verilenlerden hangisi çevre sorunları ile ilgilenen bir sivil toplum kuruluşu değildir?  
A) TEMA  
B) TÜRÇEV  
C) GREENPEACE  
D) AKUT
12. Sera etkisi aşağıdakilerden hangisinin bir sonucudur?  
A) Hava kirliliği  
B) Su kirliliği  
C) Toprak kirliliği  
D) Nükleer kirlilik
13. Aşağıdakilerden hangisi ozon tabakasının incelmesine neden olan temel maddelerden biri değildir?  
A) Su buharı  
B) Kardondioksit  
C) Kükürtdioksit  
D) Klorokarbonlar
14. Aşağıdakilerden hangisi toprak kaybını (erozyonu) önlemenin yollarından biri değildir?  
A) Doğal bitki örtüsünü korumak  
B) Boş arazileri ağaçlandırmak  
C) Toprağı gübrelemek  
D) Yamaçlardaki toprakları teraslama yapmak
15. Sera etkisi aşağıdakilerden hangisi ile tanımlanabilir?  
A) Yeryüzünde atık maddelerin birikmesi  
B) Uygun ortam sağlanarak bitkinin mevsiminden farklı bir zamanda sera ortamında yetiştirilmesi  
C) Atmosferdeki karbondioksit veya diğer gazların oranlarının artması sonucu yerkürenin fazla ısınması  
D) Sulardaki aşırı madde birikimi
16. Anayasamıza göre çevreyi korumak ve geliştirmek aşağıdakilerden hangisinin görevidir?  
A) Devletin  
B) Vatandaşların  
C) Devletin ve vatandaşların  
D) Çevre ve Orman Bakanlığının

## EK-8 Devam

17. Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmanın sebepleri arasında gösterilemez?
- A) Ormanların azalması
  - B) Aşırı nüfus artışı
  - C) İnsanların tüketim alışkanlıklarındaki artış
  - D) Fosil yakıtların tüketiminin azaltılması
18. Aşağıdakilerden hangisi tarihteki en büyük nükleer kazadır?
- A) Hiroşima
  - B) Çernobil
  - C) Belgrat
  - D) Hawai
19. Aşağıda verilen, atmosferde yer alan gazların hangisinin artması sera etkisine neden olur?
- A) Karbondioksit
  - B) Oksijen
  - C) Hidrojen
  - D) Azot
20. Türkiye'de çöpler (katı atıklar) ile ilgili olarak aşağıdaki yöntemlerden hangisi yaygın olarak kullanılmaktadır?
- A) Denizlere dökülmektedir.
  - B) Yakma tesislerine gönderilmektedir.
  - C) Geri dönüşüm merkezlerinde geri dönüştürülmektedir.
  - D) Çöp depolama alanlarında biriktirilmektedir.

## EK-8 Devam

### BÖLÜM II: İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN ÇEVRESEL TUTUM ÖLÇEĞİ

<b>Yönerge:</b> Sevgili öğrenci bu bölümde çevreye ilişkin düşünce, duygu ve davranışsal eğilimlerimizi içeren ifadelere yer verilmiştir. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katıldığınızı, sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğun içini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. <u>Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</u>	<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1. Çevre ve doğanın korunmasına yardım etmek için gerekirse harçlığımın bir kısmını bağışlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Bir çevre örgütüne üye olmak isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Çevre sorunlarının ülke ekonomisini olumsuz etkilediğini sanmıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Evde ve okulda çevreyi korumaya yönelik davranışlarımı çoğunlukla ailemin ve öğretmenlerimin zorlamasıyla yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. İmkânım olduğunda çevre ile ilgili koruyucu kuruluşlara parasal yardım yapmayı düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Çevresel kampanyalara gönüllü katılmak isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Çevre üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için ilerde evimdeki çöpleri geri dönüşüm özelliklerine göre ayırmayı düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Vatandaşların çevre sorunlarının çözülmesine yönelik kampanyalara katılması çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlamaz.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Çevrenin güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaktan zevk alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Doğa ve çevre sorunları ile ilgili programları izlemekten hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Çevre üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için daha pahalı olsada çevreye zarar vermeyen ürünleri almak isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Kullanılmış kâğıt, plastik ve cam gibi geri dönüştürülebilir atıkların diğer çöpler arasında görmek beni üzer.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Ses ve gürültü kirliliğinin doğal çevre için tehlike oluşturduğunu sanmıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Çevreyi korumada herkes üstüne düşen görevi yaparsa dünya daha iyi bir yer olacaktır.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşu veya grupların çevresel korumaya katkı sağladığını düşünmüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Tatil günlerimde ormanda piknik yapmaktansa alışveriş merkezinde zaman geçirmeyi tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Çevresel sorunlar ülkemizde çözülmesi gereken en önemli sorunlardan biridir.	( )	( )	( )	( )	( )
18. İnsanlar çevreye diğer canlılardan daha fazla zarar vermektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Çevreyi korumanın abartıldığı kadar önemli olduğunu düşünmüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Odadan çıkarken ışığı kapatmanın fazla bir enerji tasarrufu sağladığını düşünmüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Çevreyi korumak ve geliştirmek vatandaşlık sorumluluğumdur.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Hava ve su kirliliğinin önüne geçilemez ise dünyamız için çok tehlikeli sonuçlar doğuracağını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

### EK-8 Devam

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
23. Derslerdeki çevre ve çevre sorunları ile ilgili konular ilgimi çekmez.					
24. Dünyadaki nesli tükenen hayvanlar hakkında endişeleniyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Ellerimi yıkarken veya diş fırçalarken musluğun açık kalması beni rahatsız etmez.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Radyo, TV, gazete ve dergilerde bahsedilen çevre sorunlarına fazla dikkat etmem.	( )	( )	( )	( )	( )
27. İnsanlar doğal kaynakları aşırı kullanmakta ve tüketmektedir	( )	( )	( )	( )	( )
28. Bütün ev ve iş yerlerinde, su ve enerji tasarrufu yapılması gerektiğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
29. İnsanlar gerektiğinde konut ve işyeri yapmak için ağaçları kesmek zorundadır.	( )	( )	( )	( )	( )

## EK-8 Devam

### BÖLÜM III: İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ İÇİN ÇEVRESEL SORUMLU VATANDAŞ DAVRANIŞLARI ÖLÇEĞİ

<i><b>Yönerge:</b> Sevgili öğrenci, bu bölümde günlük hayatınızda sergileyebileceğiniz bazı çevresel davranışlara ilişkin maddeler bulunmaktadır. Sizden istenen her bir maddeyi dikkatlice okumanız ve maddelerin ifade ettiği davranışları hangi sıklıkla yerine getirdiğinizi ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.</i>	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1. Çevre sorunları ile ilgili gazete ve dergilere yazılar gönderirim.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Okul araç ve gereçlerimi geri dönüşümlü olanlardan satın alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Politikacı veya yetkili kişilere çevre sorunlarının çözümü için mektuplar yazarım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Evde, okulda ve sokakta cam, kâğıt ve plastik gibi atıkları geri dönüşüm kutularına atarım.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Çevre ve çevre sorunlarına yönelik konferans ve toplantılara gönüllü olarak katılırım.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Evdeki çöpleri geri dönüşüm özelliklerine göre ayırmasını anneme söylerim.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Çevreyi düzenlemek, temizlemek ve güzelleştirmek için yapılan çalışmalara gönüllü olarak katılırım.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Çevre ile ilgili grup, kulüp ve kurumlara katılırım/üye olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Çevresel sorunlara karşı yapabilecek şeyler hakkında ailem ile konuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Kullanılmış giysilerimi kullanabilecek başka kişilere veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Dişlerimi fırçalarken ve elimi yıkarken suyun boşa akmamasına dikkat ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Kullanılmış pilleri pil atık toplama kutularına atarım.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Çöplerimi geri dönüşüm özelliklerine göre ayırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
14. TV’de doğa ve hayvanlar ile ilgili programları izlemeyi tercih ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Okulumuzdaki panolarda yer alan çevre ile ilgili yazı ve resimleri incelerim.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Mümkün olduğunca geri dönüşümlü kaplarda satılan ürünleri satın alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Bir kâğıdın iki tarafını da kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Çevreye çöp atan birini gördüğüm zaman çekinmeden uyarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. TV’deki çevre sorunları ilgili programları izlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Okulda gördüğüm çevre sorunlarını öğretmenlerim ve okul yöneticilerine anlatırım.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Arkadaşlarımla çevre sorunları ve bunlara karşı yapılabilecekler hakkında sohbetler yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Çevre ile ilgili yapılan tartışmalara katılırım.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Evde ve okulda boşa akan muslukları kapatırım.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Evdeki elektrikli eşyaları kullanmadığım zaman fişini çekerim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Çevremdekileri bir çevre faaliyetine katılması için ikna etmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Çevreye zararlı davranışlar sergiledikleri zaman ailemi uyarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
27. İnternette veya yazılı kaynaklardan çevre sorunları ve yapabileceklerim hakkında araştırmalar yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )



*Bu sayfa boş bırakılmıştır.*