

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL
TUTUM, BİLGİ, DUYARLILIK VE AKTİF
KATILIM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA – (Çorlu Örneği)**

Fatma TAYCI (ÜNAL)

**Yüksek Lisans Tezi
Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Füsun UYSAL**

2009

T.C.
NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUM, BİLGİ, DUYARLILIK
VE
AKTİF KATILIM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA
(Çorlu Örneği)

Fatma TAYCI (ÜNAL)

ÇEVRE MÜHENDİSLİĞİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Füsun UYSAL

TEKİRDAĞ-2009

Her hakkı saklıdır

Yrd. Doç. Dr. Füsun UYSAL danışmanlığında, Fatma TAYCI (ÜNAL) tarafından hazırlanan bu çalışma aşağıdaki jüri tarafından Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Juri Başkanı :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Üye :

İmza :

Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı
kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Orhan DAĞLIOĞLU
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUM, BİLGİ, DUYARLILIK VE AKTİF KATILIM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA – ÇORLU ÖRNEĞİ

Fatma TAYCI (ÜNAL)

Namık Kemal Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Füsun UYSAL

Çevre, canlıların içinde bulunduğu ve tüm hayatsal faaliyetlerini sürdürdüğü ortam ya da koşullardır. İnsanların yaşadıkları çevreye olumsuz etkileri zamanla biriken çevre sorunlarına yol açmaktadır. Çevre sorunları doğa ile ilgili insanların olumsuz tutum ve davranışlarından, inşa edilememiş değerler ve ahlâk sisteminden kaynaklandıklarından bu sorunlar kümesinin temelinde eğitim sorunu yatmaktadır. Çevre problemlerinin çözümü ve çevrenin korunmasında insanların çevre bilincine sahip olarak yetiştirilmesi önemlidir. Çevre eğitimi halkın çevre konularına karşı farkında olma düzeyini artırır ve ekolojik sürdürülebilirliğin yönünü olumlu şekilde değiştirebilir.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin çevre konusu ile ilgili bilgi düzeylerinin, çevre problemlerine karşı çevresel duyarlılıklarının ve bu bilgi-duyarlılık düzeyleri üzerine sosyo-demografik karakterlerinin etkilerini belirlemektir. Bu tanımlayıcı çalışma, Tekirdağ ili Çorlu İlçesindeki Mehmetçik İ.Ö.O., Cumhuriyet Özel İdare İ.Ö.O., Ünilever-İş İ.Ö.O. ve Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O.'nda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada, birinci ve ikinci kademe öğrencilerine ayrı ayrı olmak koşuluyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Çevre Bilgi Testi”, “Çevre Tutum Ölçeği” ve “çevresel duyarlılık ve aktif katılım (DAK)” testi uygulanmıştır. Öğrencilerin çoğu çevre konularına karşı ilgili olduklarını ifade etmelerine rağmen, çevresel faaliyetlere aktif olarak katılmamaktadırlar. Yapılan araştırmanın başlıca sonuçları aşağıda verilmiştir:

Genel olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreyle daha ilgili oldukları, çevre sorumlu davranış göstermeye daha eğilimli oldukları görülmüştür. Bilgi testi sonuçlarına göre kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çevre bilgisi açısından kızların düzeyi erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeği sonuçlarına göre yine kız öğrencilerinin tutum testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenler, cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin; çevre duyarlılığı, aktif katılım, bilgi ve çevre tutumu üzerinde önemli etkiye sahip olduğu bu çalışmanın temel bulguları olmuştur. Çevre eğitimiyle ilgili okul müfredatları öğrencilerin çevre konularına karşı duyarlılıklarını, çevresel aktivitelere katılım düzeylerini arttıracak şekilde geliştirilmelidir.

İlköğretim öğrencilerin “çevre bilgi ve çevre duyarlılık puanları”, “çevre bilgi ve çevre tutum puanları” ve “çevre duyarlılık ve çevre tutum puanları” arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çevre eğitimi, çevre bilgisi, çevresel tutum, çevre duyarlılığı, aktif katılım

2009, 174 sayfa

ABSTRACT

MSc. Thesis

A STUDY ON THE LEVEL OF DETERMINATION OF THE PRIMARY STUDENTS' ENVIRONMENTAL BEHAVIOUR, KNOWLEDGE, CONSCIOUSNESS AND ACTIVE PARTICIPITATION IN ÇORLU

Fatma TAYCI (ÜNAL)

Namık Kemal University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Main Science Division of Environmental Engineering

Supervisor : Assist. Prof. Dr. Füsun UYSAL

Environment is the settings or the conditions where living things are in and pursue their lives. The negative effects of humankind to the environment in which they live cause environmental problems growing in time. Since environmental problems stem from human's negative attitudes and behaviours, values having not constructed and moral system about nature, education problem lies under this set of problems. Educating people to have consciousness on environmental issues is important for solution of environmental problems and protection of the environment. Environmental education increases public awereness and knowledge of environmental issues and changes and can positively effect change in the direction of ecological sustainability.

The purpose of this study was to determine the knowledge level of primary students' regarding the topics of environment, consciousness towards environmental problems and the influence of socio-demographic characteristics on it. This descriptive study was carried out at three primary schools which are Mehmetçik, Cumhuriyet Özel İdare, Ünilever-İş and Yeşiltepe İnönü Primary Schools, in Tekirdağ city in Çorlu district.

In the study, a two stage design was adopted; a questionnaire designed by researcher on "environmental knowledge test", "environmental attitude scale" and "environmental consciousness and active participitate scale (ECAPS) were applied either primary and secondary schools students. Although most of student have stated that they were sensitive to environmental issues, The results of study are as following:

Generally, these showed that girls are more environmentally concerned than boys and tend to display more environmentally responsible behaviour. According to information test results, it is seen that girls' scores are higher than that of boys. Therefore, in the sense of gender, it is established that girls' level is higher than that of boys. According to attitude test results, it is established that girls' scores are higher than that of boys. The main finding of this research is that, of the demographic variables, gender and level of parentel education have a major influence on the pattern of environmental conscuosness, actively participitate and behaviour. The school curricula with respect to environmental education should be developed for the students who were sensitive about the environmental issues to increase their level of participation of environmental activities.

Although it is not very strong, there is a relation between "environmental knowledge and consciousness scores", "environmental knowledge and attitude scores" and "environmental consciousness and attitude scores" of students.

Keywords: Environmental education, environmental knowledge,
attitude towards environment, environmental consciousness, active participation

2009, 174 pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Çevre sorunlarının küreselleşmesi ve gezegendeki yaşamı tehdit eder noktaya gelmesi, insanların doğa ile ilişkilerini ve çevreye karşı tutum ve davranışlarını tekrar sorgulamaya; doğaya karşı bireylerin üstlendikleri görev ve sorumlulukları tekrar gözden geçirmeye; çevre ahlâkı, ekolojik kültür ve çevre bilincini tekrar tanımlamaya itmiştir. Özellikle son yıllarda eğitim – öğretim ile çevre sorunları arasındaki ilişki tekrar irdelenmeye; öğretmenlerin, okulların, ders programların çevre duyarlılığı ve ekolojik bilinci yüksek bireyler yetiştirmeye uygunluğu tekrar sorgulanmaya başlanmıştır. Tüm bunların sonucunda erdem, ahlâk, değer, hoşgörü, denge, birliktelik, etik, kalkınma, ekonomi gibi kavramlar ekolojik açıdan yeniden tanımlanmıştır. Çevre için eğitimin gerekliliği, önemi, işlevi ve etkileri sorgulanırken, derslerin çevreselleştirilmesi ve okullarda öğrencilere yeterli çevre bilinci verilmemesi konusu birçok ülkede tartışılmaya başlanmıştır.

Yapılan bu çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgileri, duyarlılıkları ve çevresel olaylara karşı aktif katılımları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çevre eğitimine verilmesi gereken önem ve eğitimin çevresel tutum ve bilgilere etkisinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Beş bölümden oluşan bu çalışmada veri toplama aracı olarak iki anket uygulaması ile bir ölçek seçilmiştir. Değerlendirmede ilköğretim öğrencileri demografik olarak gruplandırılmıştır.

Çalışma süresince gerekli verilerin sağlanması, kaynak seçimi ve temini konusunda kolaylık gösteren, özellikle kıymetli görüşlerinden yararlandığım ve yakın ilgisini esirgemeyen danışman Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Füsun UYSAL'a, teşekkürü bir borç bilirim.

Uygulama aşamasında özel ilgileri ve destekleri için Cumhuriyet Özel İdare İ.Ö.O., Ünilever İş İ.Ö.O., Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O. ve Mehmetçik İ.Ö.O. müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerine, ayrıca öğrencilerine teşekkür ederim.

Tezin uygulama bölümünün gerçekleştirilmesi, verilerin kaydı ve tezin biçimlenmesinde değerli katkılarını aldığım eşim Serkan TAYCI'ya ve manevi desteklerinden dolayı tüm aileme teşekkür ederim.

Biricik Oğlum Barbaros Ahmet'e...

SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|-----------|--|
| a. g. e. | Adı Geçen Eser |
| BM | Birleşmiş Milletler |
| CA | Cronbach Alpha |
| ÇBT | Çevre Bilgi Testi |
| ÇED | Çevresel Etki Değerlendirilmesi |
| ÇEKÜL | Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı |
| ÇEV – KOR | Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı |
| ÇTÖ | Çevre Tutum Ölçeği |
| DAK | Çevre duyarlılık ve Aktif Katılım Testi |
| DHKD | Doğal Hayatı Koruma Derneği |
| DİE | Devlet İstatistik Enstitüsü |
| DPT | Devlet Planlama Teşkilâtı |
| EPA | Amerika Çevre Koruma Ajansı |
| IEEP | Uluslararası Çevre Eğitimi Programı |
| KİA | Kitle İletişim Araçları |
| MEB | Milli Eğitim Bakanlığı |
| MÖ | Milattan Önce |
| MS | Milattan Sonra |
| NAAEE | Kuzey Amerika Çevre Eğitim Birliği |
| NEETF | ABD Ulusal Çevresel Eğitim ve Yetiştirme Vakfı |
| ODTÜ | Ortadoğu Teknik Üniversitesi |
| ÖMG | Öğretmenlik Mesleğine Giriş |
| p | Page |
| s | Sayfa |
| SBF | Siyasal Bilgiler Fakültesi |
| SED | Sosyo Ekonomik Düzey |
| Std | Standart |
| TC | Türkiye Cumhuriyeti |
| TÇV | Türkiye Çevre Vakfı |
| TED | Türkiye Eğitim Derneği |
| TEMA | Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı |
| TTDK | Türkiye Tabiatını Koruma Derneği |
| TÜBA | Türkiye Bilimler Akademisi |
| TÜBİTAK | Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu |
| TÜRÇEV | Türkiye Çevre Eğitim Vakfı |
| UNEP | Birleşmiş Milletler Çevre Programı |
| UNESCO | Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü |
| vb | Ve Benzeri |
| vs | Vesaire |
| yy | Yüz Yıl |
| n | Örneklem sayısı |
| \bar{X} | Aritmetik ortalama |
| Std | Standart sapma |
| % | Yüzde |
| t | t degeri |
| p | Anlamlılık düzeyi (p<0,05) |
| F | F degeri |

İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------------|-----|
| ÖZET..... | ii |
| ABSTRACT | iii |
| ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR | iv |
| SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | ix |
| ÇİZELGELER DİZİNİ..... | x |

| | |
|--|-----------|
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| Çalışmanın Anlam ve Önemi | 2 |
| Çalışmanın Amacı ve Kapsamı | 3 |
| 2. ÇEVRE KAVRAMI VE ÇEVRE SORUNSALI..... | 6 |
| Çevrenin Tanımı ve Çok Boyutluluk..... | 6 |
| Çevre Sorunları ve Çok Boyutluluk | 9 |
| İnsan – Çevre İlişkileri | 16 |
| 2.3.1. Çevre-İnsan Etkileşimi..... | 17 |
| 2.3.2. İnsan-Çevre Etkileşimi..... | 18 |
| 2.3.3. Çevre Bilgisi ve Çevresel Tutum..... | 18 |
| Paradigma Ve Çevre..... | 21 |
| Yeni Ekolojik Paradigma | 22 |
| Bütüncül Doğa Anlayışı: Bütüncülük..... | 24 |
| Benmerkezcilik’ (Egosantrizm)den Doğamerkezcilik’ (Ekosantrizm)e..... | 24 |
| Yeni Ekolojik Paradigma Temelinde Bütüncül-Doğamerkezci Çevre Eğitimi..... | 25 |
| 3. ÇEVRE İÇİN EĞİTİM..... | 26 |
| Çevre İçin Eğitimin Esasları | 26 |
| 3.1.1. Eğitim Kavramı | 26 |
| 3.1.2. Çevre İçin Eğitimin Tanımı ve Amacı..... | 27 |
| 3.1.3. Çevre İçin Eğitimin Önemi ve Gerekliliği | 34 |
| 3.1.4. Çevre İçin Eğitimi Etkileyen Faktörler | 37 |
| Çevre Sorunlarının Önlenmesinde Çevre Eğitiminin Yeri | 46 |
| Türkiye’de Çevre İçin Eğitim | 48 |
| 3.3.1. Örgün Eğitimde Çevre Eğitimi..... | 48 |
| 3.3.2. Yaygın Eğitimde Çevre Eğitimi | 51 |
| Konu İle İlgili Yayın Ve Araştırmalar..... | 53 |
| 3.4.1. Türkiye’de Konu İle İlgili Yayın ve Araştırmalar | 53 |
| 3.4.2. Yurtdışında Konu İle İlgili Yayın ve Araştırmalar..... | 59 |
| 4. MATERYAL VE YÖNTEM..... | 62 |
| Araştırmanın Alanı ve Örneklemi | 62 |
| Araştırmanın Sayıtları (Varsayımlar) | 62 |
| Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 64 |
| Araştırmanın Modeli | 64 |
| Veri Toplama Araçları..... | 65 |
| Veri Toplama Araçlarının Uygulanması..... | 69 |
| Veri Çözümleme Teknikleri | 70 |
| Tanımlar..... | 71 |

| | |
|---|------------|
| 5. ARAŞTIRMA BULGULARI ve TARTIŞMA..... | 74 |
| İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerin Demografik Yapı Ve Tanıtıcı Özellikleri | 78 |
| Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum | 80 |
| İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum..... | 99 |
| Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum..... | 106 |
| İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerin Demografik Yapı Ve Tanıtıcı Özellikleri | 108 |
| Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum | 110 |
| Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum | 135 |
| Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum | 138 |
| Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum..... | 140 |
| Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum | 143 |
| Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum | 146 |
| Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum..... | 152 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 158 |
| KAYNAKLAR | 169 |
| EKLER..... | 175 |
| EK.1 : Tiflis Bildirgesi' ne Göre Çevre Eğitiminin Hedef, Amaç ve Esasları | |
| EK.2 : Çoklu Zekâ Kuramı ve Öğretim Süresince Uygulamaları | |
| EK.3 : İlköğretim 1. Kademe Çevre Eğitimi ve Duyarlılığı Araştırması Anket Formu | |
| EK.4 : İlköğretim 2.Kademe Çevre Eğitimi ve Duyarlılığı Araştırması Anket Formu | |
| EK.5 : İlköğretim 2.Kademe Çevre Tutum Ölçeği | |

ÖZGEÇMİŞ

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | Sayfa No |
|---|----------|
| Şekil.2.1 : Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu (Atasoy, 2005: 40) | 9 |
| Şekil 2.2: Çevreye bilinçli davranışlar için etkileşim seması (akt. Simsekli, 2001;s.76) | 20 |
| Şekil.3.1. Tiflis Bildirgesi' ne göre Çevre İçin Eğitimin Başlıca Bireysel Amaçları | 31 |
| Şekil. 3.2. Çevre için Eğitim İle Bütünleşmesi Gereken Başlıca Disiplinler (Atasoy) | 35 |
| Şekil 4.1 : Örneklem Grubu Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımları | 63 |
| Şekil 5.1. İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle DAK Düzeyleri Arasında Önemli Bir İlişkinin Olup Olmadığına Belirlenmesine Ait Korelasyon Grafiği | 107 |
| Şekil 5.2. İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevre Duyarlılık Düzeyleri Arasında Önemli Bir İlişkinin Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Korelasyon Grafiği | 137 |
| Şekil 5.3. İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevresel Tutum Düzeyleri Arasında Önemli Bir İlişkinin Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Korelasyon Grafiği | 138 |
| Şekil 5.4. İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Çevre Duyarlılık Düzeyleri İle Çevresel Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Ait Korelasyon Grafiği | 139 |
| Şekil 5.5: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerin “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster Miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Grafik | 141 |
| Şekil 5.6: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerin “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster Miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Grafik | 142 |
| Şekil 5.7 : İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşleri | 144 |
| Şekil 5.8 : İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşleri | 146 |
| Şekil 5.9: Birinci kademe öğrencilerinin “Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu?” sorusuna verdikleri cevapların analizi | 147 |
| Şekil 5.10: Birinci kademe öğrencilerinin kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne ne şekilde katkı sağlayacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi | 149 |
| Şekil 5.11: İkinci kademe öğrencilerinin “Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu?” sorusuna verdikleri cevapların analizi | 150 |
| Şekil 5.12: İkinci kademe öğrencilerinin kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne ne şekilde katkı sağlayacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi | 152 |
| Şekil 5.13: İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Günlük TV Seyretme Süreleriyle Çevreyle İlgili Yazılı-Sözlü Ve Görsel Yayınları Takip Etmeleri Arasındaki İlişkinin Grafikselsel Gösterimi | 155 |
| Şekil 5.14: İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Günlük TV Seyretme Süreleriyle Çevreyle İlgili Yazılı-Sözlü Ve Görsel Yayınları Takip Etmeleri Arasındaki İlişkinin Grafikselsel Gösterimi | 157 |

ÇİZELGELER DİZİNİ

| | Sayfa No |
|--|----------|
| Çizelge 4.1 : Araştırma Grubu Okulların Temel Özellikleri | 64 |
| Çizelge 5.1.Birinci Kademe için Demografik Özelliklere İlişkin Yüzde Frekans Çizelgesi | 78 |
| Çizelge 5.2 : 1.Kademe Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Düzeyleri | 80 |
| Çizelge 5.3: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarını İnceleyen T-Testi Sonuçları | 81 |
| Çizelge 5.4: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarını İnceleyen T-Testi Sonuçları | 82 |
| Çizelge 5.5: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 83 |
| Çizelge 5.6: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları | 84 |
| Çizelge 5.7: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 85 |
| Çizelge 5.8: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Aile İle Birlikte Yaşayan Fert Sayısına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları | 87 |
| Çizelge 5.9: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Ailesinde Yaşayan Fert Sayısına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 88 |
| Çizelge 5.10: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları | 89 |
| Çizelge 5.11: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 90 |
| Çizelge 5.12: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları | 92 |
| Çizelge 5.13: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 93 |
| Çizelge 5.14: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları | 95 |
| Çizelge 5.15: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 96 |
| Çizelge 5.16: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları | 97 |
| Çizelge 5.17: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 98 |
| Çizelge 5.18: İlköğretim 1. Kademe Duyarlılık ve Aktif Katılım Anketi “Uygun Olanı Seçiniz” Bölümüne Ait Frekans Ve Yüzdeleri | 100 |
| | 101 |

| | |
|--|-----|
| Çizelge 5.19: İlköğretim 1. Kademe “Uygun Olanı Seçiniz” Bölümüne Ait Genel Bölgesel Farklılıkları Gösteren Frekans Ve Yüzdeler | |
| Çizelge 5.20: İlköğretim 1. Kademe Duyarlılık Ve Aktif Katılım Anketi “Bunları Hiç Yaptınız mı?” Bölümüne Ait Frekans Ve Yüzdeler | 102 |
| Çizelge 5.21: İlköğretim 1. Kademe “Bunları Hiç Yaptınız mı” Bölümüne Ait Genel Bölgesel Farklılıkları Gösteren Frekans Ve Yüzdeler – (1) | 103 |
| Çizelge 5.22: İlköğretim 1. Kademe “Bunları Hiç Yaptınız mı” Bölümüne Ait Genel Bölgesel Farklılıkları Gösteren Frekans Ve Yüzdeler – (2) | 104 |
| Çizelge 5.23: İlköğretim 1. Kademe Duyarlılık Ve Aktif Katılım Anketi “Eşleştiriniz” Bölümüne Ait Frekans Ve Yüzdeler | 105 |
| Çizelge 5.24:İkinci Kademe için Demografik Özelliklere İlişkin Yüzde Frekans Çizelgesu | 108 |
| Çizelge 5.25 : 2.Kademe Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık ve Çevresel Tutum Düzeyleri | 110 |
| Çizelge 5.26: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarını İnceleyen T-Testi Sonuçları | 111 |
| Çizelge 5.27: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre duyarlılık ve çevresel tutum Puanlarını İnceleyen T-Testi Sonuçları | 115 |
| Çizelge 5.28: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 116 |
| Çizelge 5.29: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre duyarlılık ve çevresel tutum Puanlarının Ortalamaları | 118 |
| Çizelge 5.30: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 119 |
| Çizelge 5.31: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Aile İle Birlikte Yaşayan Fert Sayısına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları | 122 |
| Çizelge 5.32: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Ailesinde Yaşayan Fert Sayısına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 123 |
| Çizelge 5.33: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre duyarlılık ve çevresel tutum Puanlarının Ortalamaları | 124 |
| Çizelge 5.34: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 125 |
| Çizelge 5.35: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları | 127 |
| Çizelge 5.36: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 128 |
| Çizelge 5.37: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları | 130 |
| Çizelge 5.38: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 131 |
| | 133 |

| | |
|--|-----|
| Çizelge 5.39: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları | |
| Çizelge 5.40: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları | 134 |
| Çizelge 5.41: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerin “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Frekans Ve Yüzdeler | 140 |
| Çizelge 5.42: İlköğretim 1. Kademe “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster Miydiniz?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizinde Genel Bölgesel Farklılıklar | 141 |
| Çizelge 5.43: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerin in “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Frekans Ve Yüzdeler | 142 |
| Çizelge 5.44: İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşlerinin analizi | 143 |
| Çizelge 5.45: İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşlerinin analizi | 145 |
| Çizelge 5.46: Birinci kademe öğrencilerine kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin, çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi | 147 |
| Çizelge 5.47: Birinci kademe öğrencilerine kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağına; eğer bulunuyorsa bu katkının nasıl olacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi | 148 |
| Çizelge 5.48: İkinci kademe öğrencilerine kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin, çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi | 150 |
| Çizelge 5.49: İkinci kademe öğrencilerine kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağına; eğer bulunuyorsa bu katkının nasıl olacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi | 151 |
| Çizelge 5.50: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerine Ait Günlük Televizyon İzleme Tespitleri | 153 |
| Çizelge 5.51: İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Günlük TV Seyretme Süreleriyle “ Çevreyle İlgili Yazılı-Sözlü Ve Görsel Yayınları Takip Etmeye Çalışıyor Musunuz?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizi | 153 |
| Çizelge 5.52: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerine Ait Günlük Televizyon İzleme Tespitleri | 155 |
| Çizelge 5.53: İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Günlük TV Seyretme Süreleriyle “ Çevreyle İlgili Yazılı-Sözlü Ve Görsel Yayınları Takip Etmeye Çalışıyor Musunuz?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizi | 156 |

1. GİRİŞ

Geride bıraktığımız yüzyılda endüstriyel ve tarımsal üretim ile servet birikimi ve kişi başına düşen milli gelirler artmış, çok uluslu şirketlerin kârları ve teknolojik başarıları da hızla artmıştır. Fakat tüm bunlara paralel olarak kesilen ormanlar, kirlenen ırmaklar, küresel ısınma ve asit yağmurları, yeşil alanların azalması, kurutulan göl ve bataklıklar, katı atıklardaki artış, nükleer kirlenmeler, ozon tabakasının incelip delinmesi, bitki ve hayvan türlerinin yok olmaya başlaması, yok edilmiş türlerin sayısı da artmıştır. Böylece, bilim ve teknolojinin büyük atılımlar gerçekleştirdiği 19. ve 20. yüzyılda, sanayileşme, kentleşme, turizm, nüfus artışı, üretim ve tüketimdeki hızlı gelişmelere bağlı olarak, toplumsal çevrenin, doğal çevre üzerindeki baskıları giderek artmış ve bunun sonucunda küresel çevre dengesi bozulmuş ve çevre sorunları tüm insanlığı tehdit edecek boyutlara ulaşmıştır. Böylece sorunun çözümü sadece ulusal alanda değil uluslar arası platformda da ele alınmasını zorunlu kılmıştır.

“ Çevre, insan açısından ele alındığında; insanların ihtiyaçlarını karşılamak, neslini devam ettirebilmek için sürekli üretim ve tüketim faaliyetlerinde bulunduğu bir ortamdır. İnsanlar yaşamlarını sürdürebilmek ve yaşam kalitelerini arttırabilmek amacıyla, sınırsız sandıkları doğal kaynakları savurgan bir şekilde kullanmışlardır (Ünlü, 1995). “

Çevrenin kirlenmesi ya da bozulması, çevreyi oluşturan öğelerin bu süreç içinde giderek niteliğinin değişmesi, değerinin yitmesidir. İnsan faaliyetleri sonucunda çevreye verilen zararlar, doğanın kendini yenileyebilme yeteneği sayesinde başlangıçta fark edilmemiş, hatta çevrenin zamanla bu kirliliği yok edeceği kanısı yaygınlaşmıştır. Ancak zaman sanılanın aksini göstermiş ve çevre hızla bozulmaya başlamıştır. Yaşam ortamını oluşturan çevre öğelerinin kirlenmesi gözle görülür ve tehlikeli bir boyuta ulaşınca ayırımına varılmıştır.

Çevresel sorunlar, doğal çevrenin yanı sıra toplumsal çevre ile de yakından ilişkilidir. Dolayısı ile çevre kirliliğine neden olan faaliyetleri kendi eliyle gerçekleştiren insanın çevreye bakış açısı çevre sorunlarının çözümlenmesinde en temel unsur olmaktadır. Bireylerin çevresel tutum ve davranışlarında, cinsiyet, eğitim durumu,

ekonomik düzey, yaşılan çevre, mesleki biçimlenme ve çevresel paylaşımlar etkili olmaktadır.

Çevre sorunlarının küreselleşmesi ve gezegendeki yaşamı tehdit eder noktaya gelmesi, insanların doğa ile ilişkilerini ve çevreye karşı tutum ve davranışlarını tekrar sorgulamaya; doğaya karşı bireylerin üstlendikleri görev ve sorumlulukları tekrar gözden geçirmeye; çevre ahlâkı, ekolojik kültür ve çevre bilincini tekrar tanımlamaya itmiştir. Özellikle son yıllarda eğitim – öğretim ile çevre sorunları arasındaki ilişki tekrar irdelenmeye; öğretmenlerin, okulların, ders programların çevre duyarlılığı ve ekolojik bilinci yüksek bireyler yetiştirmeye uygunluğu tekrar sorgulanmaya başlanmıştır. Tüm bunların sonucunda erdem, ahlâk, değer, hoşgörü, denge, birliktelik, etik, kalkınma, ekonomi gibi kavramlar ekolojik açıdan yeniden tanımlanmıştır. Çevre için eğitimin gerekliliği, önemi, işlevi ve etkileri sorgulanırken, derslerin çevreselleştirilmesi ve okullarda öğrencilere yeterli çevre bilinci verilmemesi konusu birçok ülkede tartışılmaya başlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Çevre sorunlarını duyurmada ve önlemler almada ilk başvurulacak yol eğitimidir. Doğal ve yapay çevrenin bozulması halinde birey ve birey topluluklarının büyük zorluklarla karşılaşacağına bilinmesi ve her türlü eğitim imkânlarından faydalanarak bireye, çevre bilincinin verilmesi gerekir.

Çevre bilincine erişilmesinde en önemli ön koşul ise, bireyin sosyal davranışlarının temelden değişmesidir. Bu da ancak verilecek etkili ve kapsamlı bir çevre eğitimiyle mümkündür. Çevreyle ilgili çeşitli eğitim çalışmaları, insanların tutumlarını ya onları ekolojik tehlikelerle ürküterek ya da bilgi eksikliği içinde oldukları düşüncesiyle onları bilgilendirerek yürütülmektedir.

Çevre eğitiminde hedef kitleler; okul öncesi çocuklar, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencileri, ana-babalar, öğretmenler, hizmet içi eğitim, halkın eğitimi, yöneticilerin eğitimidir. Eğitim programları ise hedef kitleye göre değişmektedir.

Öğrenciler, çevre eğitimi ile doğayı algılama, tanıma ve koruma açısından yaşadığı alana yönelik bir çevre bilinci kazanırlar. Çevre eğitimi anlayışının tüm okul düzeyindeki

öğrencilere, özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilere kazandırılabilmesi, bu yöndeki eğitime önem vererek, öğrencilere bu konuda gerekli bilgi, beceri ve duyarlılığın kazandırılması ile mümkündür.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

İlköğretimde verilen çevre eğitiminin etkililiğini saptamak üzere; “Eğitim kapsamında verilen çevresel bilgiler öğrencilere olumlu çevresel tutum ve davranış sağlamakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak ve öğrencilerin eğitim seviyesi, toplumsal konumu ve sosyal tercihleri durumlarına göre çevre bilgisi ve duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırma ile ilköğretim 5. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevresel konulardaki düzey ve farkındalıklarını gösteren dolaylı göstergelerden yola çıkarak, bilgi ve duyarlılıkları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması, sosyo-ekonomik faktörlerin bu ilişkide yarattığı farklılıkların tespit edilmesi ve bu kapsamda bilimsel esaslı bir veri tabanı oluşturulması amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin “çevre bilgisi” ve “çevre duyarlılık ve aktif katılım” ları ne düzeydedir? Bu düzeyler;
 - a. *Cinsiyetlerine,*
 - b. *Öğrenim gördükleri okullara,*
 - c. *Sosyo-ekonomik düzeylerine,*
 - d. *Ailede birlikte yaşadıkları insan sayısına,*
 - e. *Annelerinin eğitim durumlarına,*
 - f. *Babalarının eğitim durumlarına,*
 - g. *Annelerinin mesleklerine,*
 - h. *Babalarının mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?*
2. İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin çevreye karşı oluşturdukları tutumları, canlı ve cansız çevreleri ile etkileşimleri nasıldır?

3. İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin “çevre bilgi düzeyleri” ile “çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri” arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin “çevre bilgisi”, “çevre duyarlılık” ve “çevresel tutum”ları ne düzeydedir? Bu düzeyler;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Öğrenim gördükleri okullara,
 - c. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
 - d. Ailede birlikte yaşadıkları insan sayısına,
 - e. Annelerinin eğitim durumlarına,
 - f. Babalarının eğitim durumlarına,
 - g. Annelerinin mesleklerine,
 - h. Babalarının mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin “çevre bilgi düzeyleri” ile “çevre duyarlılık” ve “çevresel tutum” düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeylerinin çevresel tutum düzeylerine etkisi nedir?
7. Öğrencilerin “Okullarda çevre dersi olmasını ister miydiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı nasıldır?
8. Öğrencilerin müfredat dersleri kapsamında verilen çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
9. Öğrencilere kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin, çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağı; eğer bulunuyorsa bu katkının nasıl olacağına ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Öğrencilerinin günlük TV seyretme süreleriyle “Çevreyle ilgili yazılı-sözlü ve görsel yayınları takip etmeye çalışıyor musunuz?” sorusuna verilen cevapların analizi nasıldır?

Bu çalışmanın alan araştırması Tekirdağ İli'ne bağlı Çorlu ilçesi sınırları içinde yer alan dört ilköğretim okulu ve bu okullarda okuyan 841 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak iki anket uygulaması ile bir ölçek seçilmiştir. Çevre bilgi, çevre duyarlılık soruları ve çevre tutum ölçeği kullanılarak, ilköğretimin öğrencilerinin çevre bilgi, çevre duyarlılık ve aktif katılımlarına ve çevresel tutumlarına ait sayısal verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Değerlendirmede ilköğretim öğrencileri demografik olarak gruplandırılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümde “Çevre Kavramı ve Çevre Sorunsalı” başlığı altında çevre, insan ve çevre sorunlarının çok boyutluluğu tartışılmıştır. Çevre ve insan ilişkilerine bölümün ikinci alt başlığında değinilmiştir. Bölüm sonunda da çevresel örgütlenmelere ve ülkemizdeki çevre politikalarına değinilmiştir.

Çalışmanın “Çevre İçin Eğitim” başlıklı üçüncü bölümünde çevre için eğitimin esasları, önemi, gerekliliği ve amacı irdelenmiş, çevre için eğitimi etkileyen etkenler ele alınmıştır. Bölüm sonunda ise Türkiye'deki eğitim tartışılarak, araştırmanın evrenini oluşturan ilköğretim düzeyindeki çevre eğitimi ele alınmıştır.

Dördüncü bölüm materyal ve yönteme ayrılmıştır. Bu bölümde araştırma ile ilgili detaylı bilgiler, amaç ve araştırma yöntemi, veri toplama araçları, uygulama ve çözümleme teknikleri yer almaktadır.

Araştırma sonuçları ve değerlendirme beşinci bölümde, sonuç ve öneriler altıncı bölümde ele alınmıştır. Bu bölümde çalışmanın uygulaması olan anketler çözümlenmiş, sonuçları değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Son olarak çalışma için faydalanılan kaynaklar yer bulmuştur.

2. ÇEVRE KAVRAMI VE ÇEVRE SORUNSALI

2.1. Çevrenin Tanımı ve Çok Boyutluluk

1970’li yıllara kadar “çevre” insanların içinde yaşadığı ve faaliyetlerini sürdürdüğü dış ortam olarak tanımlanmaktaydı. Fakat seksenli yıllardan itibaren bu tanım sorgulanmaya başlandı ve çevre kavramı hem genişledi hem de karmaşık boyutlara ulaştı. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde çevrenin doğal (fiziki) boyutunun yanı sıra, kültürel, politik, iktisadi, ekolojik, sosyal, psikolojik boyutları da tartışılmaya ve çevre kavramının çok boyutlu ve karmaşık bir ilişki ve etkileşimler zincirinden oluştuğu yüksek sesle dile getirilmeye başlandı (Atasoy, 2005:20).

Değişik yönleri ile yeniden gözden geçirilen çevre kavramına bugün farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Erinç’e göre “canlı varlıkların, hayati bağlarla bağlı oldukları, etkiledikleri ve etkilendikleri mekân birimlerine o canlının veya canlılar topluluğunun yaşam ortamı veya çevre denir” Erinç,1983:3).

İnsan açısından çevre, insanoğlunun ihtiyaçlarını karşılamak, neslini devam ettirmek için, sürekli üretim ve tüketim faaliyetlerinde bulunduğu, dinlendiği doğal, kültürel ve yapay ortam olarak tanımlanabilir (Ünlü, 1995:5).

Ertürk’e göre “çevre, tüm canlıların yaşam boyu ilişkilerini sürdürdüğü dış ortamdır” (Ertürk, 1996:6).

“Çevre, maddesel varlıklar, olaylar ve enerjiler bütünlüğüdür” (Tont, 2001).

“Çevre, belli bir yaşam ortamında canlıların yaşamı üzerinde etkili olan fiziksel, kimyasal ve biyotik faktörlerin bütünlüğüdür. Daha kısa bir tanımla organizmaların yaşamı üzerinde etkili olan bütün faktörler onun çevresidir” (Yücel, 2006).

Çevre sınıflandırılmasıyla ilgili insanı temel alan sınıflandırma da yapılmıştır. Yücel, çevreyi, fiziksel ve toplumsal çevre olarak ikiye ayırmıştır. Canlıların içinde yaşadığı, varlığını, özelliğini ve niteliğini fiziksel olarak algıladığı ortama fiziksel çevre denir. Fiziksel çevre, doğal çevre (dağ, deniz, göl vb.) ve yapay çevre (şehir, kasaba, baraj vb.)

olarak ikiye ayrılabilir. Oluşumunda insanın etkisi olmadığı çevreye doğal çevre, insanın kendi amaçları doğrultusunda değiştirmiş olduğu çevreye ise yapay çevre denir (Yücel, 2006).

Keleş ve Hamamcı'ya göre ise "İnsanın içinde yaşadığı, varlığını, özelliğini ve niteliğini fiziksel olarak algıladığı ortama fiziksel çevre denir. Bu fiziksel çevre içinde bulunan insanların ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemleri gereği yarattıkları ilişkilerin tümü toplumsal çevreyi oluşturmaktadır" (Keleş ve Hamamcı, 1998:27).

Bazı yazarlara göre "çevre" kavramı sadece insanların yarattığı ve etkilediği bir kavram olup, bitkiler ve hayvanlar da aynı çevreyi paylaşımlarına rağmen, ya bunun yeterince farkında değiller, yada insanlar kadar bu çevreyi değiştirmeye uğraş vermezler. Bozkurt'a göre "çevre, sosyalleştirilmiş bir doğadır". Ona göre, insansız bir çevre boş, hedefsiz ve anlamsız olacak. Çünkü çevre insanın başarıları, insanın faaliyetleri ile şekillenir ve estetik değer kazanır (Atasoy, 2005: 36).

Dubos'a göre çevre sözcüğü en azından iki ögeyi içerir: (1) çevreleyen ve (2) çevrelenen. "Çevre" asıl olarak ekolojiye ait bir terim olduğundan, çevrelenen genellikle bir organizmadır. Çevreleyen de onun büyüyüp geliştiği ve faaliyet gösterdiği ortamdır. Kısaca, "çevre" sözcüğü, organizmanın dışında kalan hem bilinen hem de bilinmemekle birlikte organizmanın biyolojik doğasını etkileyen bütün faktörleri kapsar. Dubos organizmanın içinde geliştiği ve faaliyette bulunduğu bütün fizikokimyasal ve sosyal faktörlere "total çevre" adını vermiştir (Ünder, 1996:4).

Özetle, farklı bilimler, kendi uzmanlıkları doğrultusunda çevre konularına farklı açılardan bakarak farklı yaklaşımlarda bulunmuşlar ve böylece herkes çevre kavramını ve çevre sorunlarını görmek istediği gibi veya kendi bakış penceresinden tanımlamış ve algılamıştır. Aşağıda Şekil.2.1'de bu farklı bakış açısının yarattığı çok boyutlu çevre kavramı özetlenmeye çalışılmıştır.

İnam, çevre kavramına daha geniş bir pencereden bakarak, çevrenin çok boyutluluğuna dikkat çekmektedir. İnam'a göre çevre kavramı şu öğelerden oluşmaktadır (İnam, 1999:150-154):

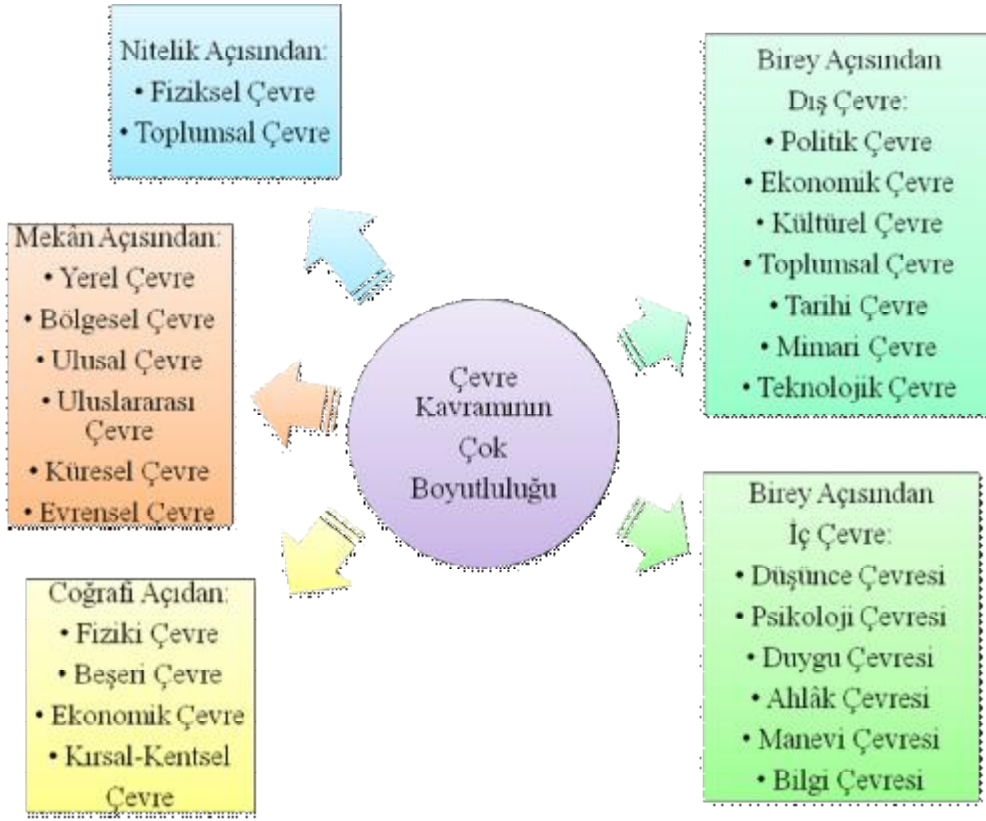
1. Bedenimiz,

2. Bilincimiz,
3. Bilgimiz,
4. Tarih ve toplumumuz,
5. Politik ve ekonomik düzen,
6. Enerji kaynakları,
7. Güvenlik ve askeri güçler,
8. Canlı ve canlı olmayan doğa,
9. Coğrafi mekân ve yerleşmeler,
10. Ulaşım sistemleri,
11. İç dünyamız,
12. Gezegeneğimizin ve evrenin tümü,
13. Yukarıdaki maddeler hakkındaki görüşlerimiz, değerlerimiz, yorum ve anlam verme çabalarımız.

Günümüzde çevreyi evrensel değerlerin bir bütünü olarak kabul etme eğiliminin yaygınlık kazandığı görülmektedir. Bu evrensel değerler içinde kültürel, sosyal, psikolojik, tarihi, coğrafi, iktisadi ve ekolojik unsurlar arasında ama doğrudan ama dolaylı karmaşık ilişkiler gelişmiştir. Bu canlı ve cansız unsurlar arasındaki karmaşık ilişki ve etkileşimlerin tümü hem çevreyi oluşturmakta hem ondan etkilenmekte, hem de onu etkilemektedir.

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, eğitim ve kültür seviyesi, dinsel ve etnik yapısı, sosyo-ekonomik özellikleri, ahlâk ve sanat anlayışı, politik ve yönetim yapısı o ülkenin “doğal çevresini” etkilediği gibi, o ülkedeki toplumsal ve sosyal çevreyi de etkilemektedir (Atasoy, 2005: 39).

Şekil.2.1 : Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu (Atasoy, 2005: 40)



2.2. Çevre Sorunları ve Çok Boyutluluk

Farklı beşeri ve ekonomik etkinlikleriyle doğal çevre sistemleri yanı sıra yapay çevre sistemlerini oluşturmaya çalışan insanoğlu, ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişimiyle birlikte doğal çevre aleyhine yönelik tahribat, kirlenme ve olumsuz değişimlere zemin hazırlayarak, karmaşık ve çok çeşitlilik gösteren farklı karakterdeki çevre sorunlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Genel anlamda çevre sorunlarını, yapay çevresini oluşturmaya çalışan insanın, doğal çevre üzerinde yarattığı tüm olumsuz etkiler ile doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı ve doğal çevrenin tahribinin yanı sıra, yapay çevrenin sağlık koşullarına uygun olmayışı nedeniyle ortaya çıkan sorunlar olarak tanımlamak mümkündür (Ertürk, 1996:47).

Titiz'e göre; çevre sorunlarının temel sebepleri, insanların ekosistem konusundaki bilinçlerinin yetersizliği, kullanılan teknolojilerin ekosistemlerin kendini yenileyebilme yeteneğine uygun olmayışı, bireysel veya toplumsal ölçeklerde kullanılan sosyo-ekonomik

kalkınma süreçlerinin ekosistemlerin kendini yenileyebilmesine izin vermeyecek biçimde kullanılmasıdır (Titiz, 1995:60-62).

“İnsanı, hayvanı, bitkisi ve taşı toprağı ile tüm varlıkları içinde bulunduran ekosistemin, bu öğelere sürdürülebilir bir yaşam sağlayamaması” çevre sorunları olarak adlandırılır (Titiz, 1995:60).

Özer (1998)’e göre ise “Çevre sorunları, insanlar tarafından meydana getirilen yapay çevrenin doğal varlıklardan oluşan doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileri, yapay çevrenin sağlık şartlarına uygun olmayışı, doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı ve çevrenin bu şekilde tahribi sonucunda meydana gelen sorunlardır.”(Özer, 1998:2). Uslu (1995)’ya göre “Çevre sorunları ekosistemlerde meydana gelen degradasyonel (bozucu) değişiklikler sonucu ortaya çıkar.” (Uslu, 1995:15). Özetle, “çevre” kavramında olduğu gibi “çevre sorunları “ kavramında da belirgin, ortak ve yaygın bir tanım olmayıp, farklı düşünürler çevre sorunlarını farklı tanımladıkları gibi çevre sorunlarının sebep ve sonuçlarına da farklı açıdan bakmışlardır. Yani “çevre” kavramındaki çok boyutluluk ve çok seslilik, “çevre sorunları” kavramına da çok boyutluluk ve çok seslilik olarak yansımıştır (Atasoy, 2005:27-28).

Çevre problemlerinin oluşmasında değişik nedenler olduğu ve bunların farklı uzmanlarca, farklı şekillerde ortaya konulduğu bilinmekle beraber, konuya genel olarak bakıldığında asıl nedenler: İnsanların çevre üzerinde gerçekleştirdiği tahribatın kendisine ne şekilde yansıtacağı konusundaki bilinçsizliği, insanın çevreye ne yapılırsa yapılsın çevrenin kendini tamir edebileceği gibi yanlış bir varsayımla hareketi, dünya nüfusunun günümüzde astronomik rakamlara ulaşması olarak sıralanabilir (Doğan, 1988).

Önceleri sadece insan ile doğal ortam arasındaki ilişkiler bağlamında ele alınmakta olan çevre sorunları, bugün psikolojik, sosyolojik, teknolojik, iktisadi, politik, hukuksal, dinsel, felsefi, eğitim ve kültür boyutları ile çok yönlü tartışılmakta ve böylece XXI. yüzyılda çevre sorunu basit bir “kirlenme sorunu” olmaktan çıkıp, çok boyutlu ve karmaşık bir sorunlar kümesi olarak algılanmaya ve irdelenmeye başlanmıştır. Böylece son 20-25 yıl içinde çevre sorunlarının hem içeriği, hem kapsamı hem de etkileyen ve etkilediği unsurlar ve sınırlar genişlemiştir. Sanayi devrimi ile hız kazanan çevre sorunları öncelikle endüstrileşmiş, refah seviyesi yüksek, kentleşmiş ülkelerde görülmeye başlanmış; ancak

21. yüzyılda hem gelişmiş hem de geri kalmış ülkeleri etkileyerek küresel ve çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır.

Çevre sorunları temelde insan ve toplum kaynaklı olup, bu sorunların ortaya çıkmasında insanın tutum ve davranışları etkili olmaktadır. Bu tutum ve davranışları insanın sahip olduğu değer yargıları yönetmektedir. Toplumumuz dikkate alındığında görülür ki, doğal kaynaklara ilişkin değer yargılarımız dolayısıyla tutum ve davranışlarımız “kısa dönemli çıkar” ve “doğrudan çıkar” sağlama üzerine kurulmuştur. Uzun dönemli ve dolaylı çıkarlar pek dikkate alınmamaktadır. Böyle değer yargıları “halk” için olduğu kadar “aydın” kesim için de geçerlidir. Halkla siyasiler arasında kısa dönemli ve oy temeline dayalı çıkar ilişkisi geçerli olduğundan halkın ve yönetimin değer yargıları olumsuz bir noktada buluşmuştur. Bu bakımdan doğal kaynakların akılcı, ödünsüz ve uzun dönemli bilinç çerçevesinde kullanımı konusunda “toplumsal ve siyasi irade zayıflığı” ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle doğal kaynakları kullanırken yapılan yanlışlıkların giderilmesi yolunda ne halkta yeterli bir talep ne de yönetimde yeterli bir hareket vardır. Kuşkusuz demokrasimiz gelişip sivil toplum örgütlerinin etkinlikleri arttıkça ve “bilgi toplumu” niteliği kazanıldıkça bu tabloda değişecektir.

(http://www.tema.org.tr/tr/calismalarimiz/egitim_calismalari/egitim_calismalari.htm).

Canlıların yaşamları sırasında çevreye bıraktıkları atıklar, alıcı ortamlar olan “su, toprak ve hava”ya karışır ve doğal olarak madde döngüleri ile dönüştürülür. Canlıların bıraktıkları atıklar ve diğer etkilerin miktarı doğanın absorbe edemeyeceği miktara ulaşırsa kirlilik meydana gelir. Son zamanlarda, alıcı ortamların aşırı yüklenmesinden kaynaklanan, su, toprak ve hava kirliliği; küresel ısınma, sera etkisi, ozon tabakasının incilmesi, asit yağmurları vb. sık gündeme gelen konulardır. Bunların yanında, gürültü, ışık kirliliği ve bütün bu etkilerin beraber yarattığı ormansızlaşma, çölleşme, biyoçeşitliliğin yok olması ve hastalıklar (Dünya Sağlık Örgütü, 1998) insanın sebep olduğu, çevreye karşı yapılan olumsuz etkilerdir. Söz konusu kirlilikler, bütün insanları ilgilendiren küresel sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Hong Kong’da yapılan bir araştırmaya göre, bu düşünceleri destekler nitelikte, katılımcıların büyük bir çoğunluğu çevre problemlerinin çok ciddi bir şekilde arttığına inandıklarını ve bu gidişattan kaygı duyduklarını ifade etmiştir (Lee, 2003).

Geniş boyutlu düşünülürse, insanlığın bugün yüz yüze geldiği çevre sorunlarının boyutları ve etkisinin klasik kirlenmenin etkisinden daha büyük olduğu görülmüştür. Bu sorunlardan bazıları özetle kuraklık ve açlık, savaşlar, nükleer enerji, uyuşturucu kullanımının yaygınlaşması, asit yağmurları gibi sorunlardır (Görmez, 2003). Bunun yanında, kültürel çevrenin, flora ve faunanın tehdit altında olması önemli sorunlardandır.

Bazı yazarlara göre kirlenme, çevresel bozulma ve kaynakların azalmasının nedenleri, yoksul ülkelerdeki aşırı nüfus artışı ve sanayileşmiş ülkelerdeki aşırı tüketimin bir kombinasyonu olarak görülmektedir; çevreye en çok zarar veren popülasyonlar da, yüksek kaynak tüketimi ve yüksek atık üretimi oranlarına sahip sanayileşmiş ülkelerde yaşamaktadır. Bu sorunların çözümü için öncelikle yapılması gereken şey, tüm ülkelerde nüfusu önce sabit tutup sonra düşürmek ve özellikle zengin ve sanayileşmiş ülkelerde olmak üzere, madde ve enerji kaynaklarının savurganca tüketilmesini azaltmaktır. (Erdem, 2000:1).

Geri kalmış ve az gelişmiş ülkelerde hızlı nüfus artışının ekonomik büyümeyi aşması, bu ülkelerde çevre sorunlarını tetikleyen başlıca unsur olarak gösterilmektedir. Fakat bu ülkelerde yaşanan sağlık, eğitim, beslenme, barınma ve işsizlik sorunları da bu ülkeler için bir o kadar önem taşımaktadır. Örneğin Ertürk, gelişmekte olan ülkelerin karşı karşıya olduğu çevre sorunlarının nedenleri olarak, hızlı nüfus artışı, düzensiz kentleşmeyi, sanayileşmeyi ve doğal çevreyi dikkate almayan teknoloji kullanımını göstermektedir (Ertürk, 1996:82). Ayrıca, geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerdeki çevre sorunları, o ülkelerin sosyal, politik, ekonomik ve kültür sorunlarının toplumsal yansıması olup, yoksulluk ve yaşam standartlarının düşüklüğü bu sorunları besleyen başlıca faktörlerdir. Bu bağlamda, bazı düşünürler, gelişmiş ülkelerdeki çevre kirliliğini “bolluk kirlenmesi” olarak tanımlarken, az gelişmiş ülkelerdeki kirlenmeyi “yoksulluk kirlenmesi” biçiminde tanımlamaktadırlar (Keleş, 1978:84).

Geri kalmış ülkelerde yaygın olan ve yukarıda sıraladığımız sorunlar, gelişmiş ve sanayileşmiş ülkelerde yok denecek kadar az olmakla birlikte, bu ülkelerdeki ölçsüz üretim, dizginlenemeyen tüketim ve en önemlisi doğaya zarar veren teknoloji, kentleşme ve uluslararası düzeyde, farklı ekonomik yapı ve gelişmişlik seviyesine sahip, dünyada sayıları 230’ü aşan ülkeler arasındaki politik ve ekonomik bağımlılığa bir de ekolojik bağımlılığının eklendiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu nedenle, daha sağlıklı bir gezegende

yaşamak ve torunlarımıza daha temiz bir çevre mirası bırakmak istiyorsak, tüm ülkelerin çevre sorunları konusunda ortak işbirliği yapmaları ve ortak politikalar geliştirmeleri kaçınılmazdır.

Küresel ölçekte ve dünya gündeminde çözüm bekleyen başlıca çevre sorunları sekiz ana başlık altında toplanabilir:

1. Çevre Kirliliği Boyutu,
2. Doğal Kaynak Kullanımı Boyutu,
3. Sosyal Boyutu,
4. İktisadi ve Siyasi Boyutu,
5. Flora ve Fauna Boyutu,
6. Klimatik (İklimsel) Boyutu,
7. Doğal Afetler Boyutu,
8. Beşeri (Antropojen) Afetler Boyutu.

I. Çevre Sorunlarının Felsefi ve Toplumsal - Kültürel Nedenleri:

1. İnsan merkezci dünya görüşünün hâlâ yaygın olması.
2. Çevre bilinci, ekolojik kültür ve çevre duyarlılığı eksikliği.
3. Çevre ilgisizliği ve ahlâk dejenerasyonu.
4. Doğaya zarar veren tutum ve davranışlar.
5. Eğitim - öğretimde çevre için eğitime gerekli önemin verilmemesi.
6. Okullardaki derslerin yeterince çevreselleştirilememesi.
7. Toplumsal yabancılaşma ve bireyler arasındaki iletişimsizlik.
8. Dinsel ve metafizik nedenler.
9. Bencilleşen insanların sonsuz istek ve arzuları.
10. Yanlış tüketim kalıpları.
11. Bireysel ve toplumsal davranış bozuklukları

II. Çevre Sorunlarının Politik ve Ekonomik Nedenleri:

12. Üretim, sanayi ve tarım faaliyetlerinin doğal ekosistemlerin kendini yenileyebilme yeteneğini aşması.
13. Doğal kaynakların sınırsız ve bedelsiz olduğu varsayımı.

14. Çevreye zarar veren sanayileşme ve ekonomik büyüme modelleri.
15. Çevreye zarar veren batılılaşma ve modernleşme modelleri.
16. Çevreye zarar veren sürekli büyüme ve hızlı kalkınma politikaları.
17. Bilim, teknoloji, enerji ve endüstride gerçekleşen hızlı nitel ve nicel sıçrama.
18. Üretim ve tüketimden gelen kirlenmenin “dışsallık” boyutuna indirgenmesi.
19. Bazı ülkelerde nüfus artış hızının doğal taşıma kapasitesini aşması.
20. Ekolojik iktisat veya eko-ekonomiye geçilememesi.
21. Ülkeler arasında çevresel işbirliğinin gerçekleşmemesi.
22. Uluslararası ortak küresel çevre politikaların oluşturulamaması.
23. Uluslararası çevre hukukunun gelişmemiş olması (Atasoy, 2005:28-34)

Meydana gelen çevre kirliliğini ve çevre sorunlarını ortadan kaldırmak için son yıllarda biyolojik yöntemler sıklıkla kullanılmaktadır. Gösterilen çabaların çoğu biyoteknoloji bilimi altında toplanmaktadır (Kargı, 1998). Çevre sorunlarına karşı üretilen çözümlerin, zaman içerisinde yeni sorunlar yarattığı görülmüştür. Günümüzde ortaya çıkan sorunlara çözüm aramak yerine, sorunu yaratan nedenlerin ortadan kaldırılmasının daha doğru olacağı anlaşılmıştır (Yüksel ve Tokay, 2004). Bunun için de en önemli faktörün eğitim olduğu birçok uzman tarafından kabul edilmektedir (Kışlalıoğlu ve Berkes, 1993; Doğan, 1997; Görmez, 2003; Şimşekli, 2004).

1992 yılında Nobel Ödülü sahibi olan 1600’den fazla bilim adamı **“İnsanlığa Uyarı - Warning to Humanity”** adlı bir belge yayımlamışlardır. Bu belgede; insanlığın elindeki olanakların büyük ölçüde yok olacağı, kendimize değer verdiğimiz kadar üzerinde yaşamakta olduğumuz bu gezegene de değer vermemiz gerektiği vurgulanmıştır (Öznacar, 2005).

Artık günümüz insanı da içinde bulunduğu çevre sorunlarının farkındadır. Örneğin, Kuzey Kıbrıs’ta 409 kişi ile yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılanların % 26’sı günümüz dünyasının temel sorunları arasında 2. sırada çevre sorunlarını görmektedir. Bu sorunların çözümü içinse grubun % 42’si devletin bu konuda sorumluluk sahibi olması gerektiğini, % 29’u kişilerin sorumluluğunun önemli olduğunu düşünmekte, % 18’lik bir grup ise çevreci kuruluşların önemine inanmaktadır (Akış, 2000).

Teknoloji, hukuk, politika, ekonomi alanlarında mümkün olan bütün önlemler alınsa da, sürdürülebilir toplum kurulmadıkça ve dünyadaki insanların yaşam biçimlerinde önemli değişiklikler gerçekleştirilmedikçe global çevre problemlerinin çözülemeyeceği bilinmektedir. Bu nedenle çevre eğitiminin önemi artmıştır ve çevre eğitiminin geliştirilmesi, çevre tahribatını önlemede insan çabalarında önemli bir rol oynayacaktır (Kawashima, 1998).

Bugün her şeyden önce çevreye bakışımız, doğayı algılayışımız kökten değişmelidir. Her şeyden önce, pragmatist ve anthropocentric (insan merkezli) çıkarıcı ve bencil çevre korumacılığını terk etmeliyiz. Çevreyi, ekonomik kazancımız azaldığı, iktisadi kalkınmamızı frenlediği, ekonomiye ek ödemeler getirdiği, doğa tahribatının bize zarar ve olumsuzluklar sağladığı veya çok boyutlu kirlenmelerden rahatsız olduğumuz için, kısaca her zamanki gibi kendi çıkarlarımız için değil, çevrenin kendisi için onu korumalıyız, ona sahip çıkmalıyız, onu benimsemeli ve sevmeliyiz.

İnsan doğayı sömürerek, bilinçsizce tüketerek, doğal çevrenin sonunu hazırlarken kendi sonunu da hazırlamakta olduğunu artık anlamalıdır. Bugünkü teknolojik, endüstriyel ve üretim potansiyelimiz, bugünkü bilgi, askeri ve iktisâdi gücümüz hem dünyayı hem kendimizi yok edecek boyutlara ulaşmıştır. Bu ekolojik çıkmazdan çıkış yolu aramanın yolu doğa ile ilişkilerimizi sorgulamamızdan, özelleştiriden, değişimden, doğa ile uyumlu yeni üretim ve kalkınma anlayışından, yeni değer ve ahlâk ölçütlerinden, yeni tutum ve davranışlarının benimsenmesi ve uygulanmasından geçmektedir.

Sonuç olarak, çevre sorunlarının yaygınlaşmasında ve bu sorunlara çözüm bulunmasında beş etken kümesinin belirleyici olduğu görülmektedir:

1. Ekonomik ve Teknolojik etkenler.
2. Politik, İdari ve Hukuki etkenler.
3. Felsefi ve Ahlâksal etkenler.
4. Eğitim ve Kültürel etkenler.
5. Bilinç, Tutum ve Davranış etkenleri.

Çevre bilgileri ve çevre duyarlılığı bireylere çok küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanmalıdır. Geleceğin insanı ilköğretim, hatta okul öncesi eğitim kademelerinden başlanarak ne kadar çevre dostu olarak eğitilir ve yetiştirilebilirse çevremizin korunması da o derece teminat altına alınmış olacaktır. Böylece de çevre dostu olarak yetişen bu bireylerin seçtiği meslekte ilerleme ve başarılı olma şansları artacaktır. Ev, yerel topluluk ve okul, çevre eğitiminin sağlandığı üç temel alandır. Bu alanların hepsinde gösterilecek çabalar, bir yandan çevre sorunlarının gereğince kavranmasını, diğer yandan çevre bilincine dayalı çözümlerin geliştirilmesini sağlayacak şekilde karşılıklı ilişki içinde olmalıdır.

Öğrencilerin çevreyi korumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmek için çevre problemleri sorun tabanlı olarak ele alınmalıdır. Böylece öğrencilerin o konuyu bir problem olarak görmeleri, konu hakkında bilgi toplamaları, doğal çevreyi incelemeleri, analizler yapmaları sağlanarak, bu bilincin gelişmesinde önemli bir süreç olan sorun hakkında karar verebilme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Knamiller, 1987). Bununla beraber çevre ile ilgili kitapları okumanın, çevre ile ilgili konuları oyunlaştırmanın, sanat eğitimi vermenin, sınıf etkinliklerini dışarıya taşımamanın, oyun alanlarını iyi planlamanın, çevreyi iyi düzenlemenin ve model olmanın çevreye karşı duyarlı olma konusunda önem taşıdığı açıkça ortaya konulmuştur (Dinçer, 1999).

Kitle iletişim araçlarının çevre konularına verdiği önem ne kadar çok olursa insanların bilincinde de o kadar yer alacaktır. Ancak çevre ile ilgili konular kitle iletişim araçlarında sadece çevre felaketi olduğunda sansasyonel yönüyle yer almayıp, derinliğine ve çözüm arayışı ile işlenirse, ancak bu durumda çevreye katkısından söz edilebilir (Yumlu, 1998; Balkan Kıyıcı ve diğerleri, 2005).

2.3. İnsan ve Çevre İlişkileri

İnsanın doğada ortaya çıkışı son birkaç milyon yıl öncesinde olmuştur. İnsan ve çevre etkileşimi tarihi-biyolojik perspektif içerisinde incelendiği zaman bu ilişkinin zaman içinde farklı seyir izlediği görülür. Ancak bu ilişkinin ne olduğu maalesef son yıllarda anlaşılabilmiştir. Günümüzde çevre sorunlarının arkasındaki esas sorumlunun insanın kendisi olduğu kabul edilmektedir. Geçmişte, insanın doğa üzerindeki etkisi gerek insan nüfusunun azlığından, gerekse insanın bugün kullandığı teknolojilere sahip olmamasından

dolayı sınırlı kalmıştır (Doğan, 1998:32-39). Günümüze bakıldığında ise insanın doğa üzerindeki konum ve baskısının boyutunun büyüklüğünü kestirmek mümkündür.

İnsan kadar çevresini etkileyen başka hiçbir canlı yoktur. Bu nedenle de bazı bilim adamları insanı ekoloji kapsamının dışında tutup onu ayrı ve karmaşık bir konu olarak düşünmektedir. Çünkü insan-çevre ilişkisi biyolojik bilimlerden başka, sosyoloji ve ekonomi gibi sosyal bilimlere de çoğu kez içine alır. Klasik ekologlar, insanı konu dışı bırakarak, doğayı inceleme işini kolaylaştırma yolunu seçmişlerdir. Buna karşın pek çok sosyal bilimci de, insanı odak noktası olarak benimseyip, çevreyi yalnız insan toplumlarının yapısını etkilemesi yönünden ele almış ve doğadaki diğer canlıları – insanı doğrudan doğruya ilgilendirmediği hesaba katmamıştır. Bu yaklaşım insanın gözünde, insanla doğanın diğer öğeleri arasında, aslında var olmayan bir kopukluk oluşturmuştur. İnsanın kendini doğanın diğer parçalarından soyutlayarak düşünmesi, bugün çevremizde her alanda görülen doğa-insan dengesizliğine yol açmıştır. Ekolojiyi anlayabilmek için, insanı da kapsamak üzere, ekosferdeki tüm canlıların ilişkilerinin bilincinde olmak gerekir. Ekolojinin çok geniş olan kapsamı, kavranılması en güç olan özellikler arasındadır (Kışlalıoğlu, 2001:14).

2.3.1. Çevre - İnsan Etkileşimi

Çevre insana pek çok imkan sunarak onun yaşadığı ortamı oluşturur. Ancak, karşılıklı etki modelinde ilişkilerin karmaşıklığının sebebi ile çevrenin insan üzerindeki etkisini ölçmek kolay değildir. Hızla artan nüfus ve gereksinimlerin artışı, iklimler üzerinde meydana gelen değişiklikler ve bunun insanlar üzerindeki etkisi çevresel sorunlar olarak günümüze taşınmaktadır.

Çevre yalnızca sahip olduğu kaynakların derecesi ve çokluğuyla değil, aynı zamanda en önemli özelliklerinden biri olan sürekli değişim olaylarıyla da insanı etkiler. İnsan faaliyetini çok farklı şekillerde olumlu yada olumsuz yönde etkileyen esas itibarıyla üç ana tip değişim ayırt edilebilir. Bunlardan birincisi, özellikle akarsuların aşındırma, taşıma ve biriktirme işlemleri sonucunda tarıma elverişli alanların üzerini örtmesi; ikincisi, mevsimlerin ritmik hareketi gibi kısa süreli olan çok önemli değişimler, üçüncüsü işe, insanı şiddetli bir şekilde etkileyen deprem, fırtına, kasırga yada seller gibi hızlı meydana gelen değişimlerdir (Türektekin, 1982).

2.3.2. İnsan – Çevre Etkileşimi

İnsanın dünya ekosisteminin bir parçası olarak sahneye çıkışından bu yana içinde yaşadığı ve çevresinde bulunan ekosistemleri etkilediği ve değiştirdiği bir gerçektir (Erinç, 1987). İlk insanlar doğaya karşı çok saygılı idi. Bazı hayvanları, özellikle büyük memelileri tüketseler de, ormanları çayır yapsalar da doğada onarılmaz yaralar açmıyorlardı. Çünkü sayıları az ve yerleşik değillerdi. Bu durum 10-12 bin yıl öncesine kadar önce insanların yerleşik hayata ve tarım kültürüne geçmesiyle son buldu. İnsanlar tarım kültürüne geçtikten sonra çevreyi doğanın bir parçası olarak görmeyip, ihtiyaçların karşılandığı bir kaynaklar topluluğu olarak görmeye başladılar. Bu bakış açısı çevrenin tahribatına davetiye çıkardı. Fakat asıl insanın çevre üzerindeki yıkımı 19.yy'da sanayi devrimi ve onun etkileriyle olmuştur. Sanayi devriminin etkisiyle 1930'lara kadar 1 milyar olan dünya nüfusu 2000 yılına ulaştığında 6 milyarı bulmuş, üstelik bu 6 milyar insan eski çağlarla kıyaslanamayacak kadar doğal kaynakları tüketmeye başlamıştır. Çünkü sanayileşme, gerçekleşen teknolojik gelişme ile insanların refah düzeyini arttırmış buda insanların doğal kaynakları hızla tüketmesine yol açmıştır (Tayfun, 2003).

Günümüz uygar insanı, yerküre ölçüsünde atmosferi, akarsuları, gölleri, denizleri giderek artan ölçüde kirletme, bu ortamlardaki doğal ekosistemleri tahrip etmekte; kimya endüstrisinin çeşitli ürünleri ile toprağı, organik varlıkları ve bu arada kendini zehirlenmekte, nükleer bir savaşa hazırlanarak kendisi ile birlikte bütün dünya ekosistemini yok edecek faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu sebeptendir ki, çok tehlikeli ölçülere ulaşan insan faaliyetlerinin yol açtığı çevre sorunları bütün insanlık için büyük önem taşımaktadır (Erinç, 1987).

Gerek çevrenin insana, gerekse insanın çevreye olan etkisi insanoğlunun yeryüzünde varoluşuyla başlamış ve bu günlere gelmiştir. Günümüze bakıldığında çevre konularının bilimsel olarak ekoloji bilimi altında incelenmesi henüz çok yenidir (Ürey, 2005: 4-6)

2.3.3. Çevre Bilgisi ve Çevresel Tutum

Tutum, bireylerin belirli bir düşünceyi kabul veya reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Özgüven, 2004). Başka bir tanıma göre tutum, bir objeye, bir duruma, bir olguya veya bir olaya ilişkin geliştirilen, oldukça tutarlı (sürekli) duygu, düşünce ve davranış bileşiminden oluşan bir eğilimdir. İnsanlar

tutumlarını, doğuştan getirmeyip yaşam boyunca, kimi zaman kendi deneyimlerine, kimi zaman ise diğer insanların aktardıklarına, kimi zaman da her ikisinin etkileşimine dayalı olarak geliştirirler (Türküm, 1998).

Tutumlar, tutumun konusu olan objeye yönelik inançlardan kaynaklanır (Heberlein, 2006). Tutumlarla inançlar daima birlikte bulunurlar. Bir tutuma eşlik eden inanca “kanı” adı verilmektedir. İnsanlar duygu ve kanılarına uygun olarak hareket etme eğilimindedirler (Özgüven, 2004).

Tutum, bir nesneye ilişkin *duygu*, *düşünce* ve *davranış*lardan oluşmaktadır. Ancak, bu boyutlar birbirlerinden bağımsız değildir. Karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, birbirinden etkilenir ve çoğu kez aralarında bir tutarlılık bulunur (Aydın, 2000; Özgüven, 2004).

Bir tutum, genellikle, bireyi tutum nesnesine karşı davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye yönelik olumlu tutumu olan birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye yönelik tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Aydın, 2000). Dolayısıyla, çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına duysuz olacağı ve hatta çevreye sorun yaratmaya devam edeceği şüphesizdir.

Çevresel tutum ve çevreye yönelik davranışlar arasındaki ilişkiler oldukça karmaşıktır. Tutum ile davranış arasında bir ilişki olduğunu gösteren çok sayıda araştırma mevcuttur (Ramsey ve Rickson, 1976). Benzer şekilde Newhouse da, bireyin yaşam deneyimiyle ve eğitimle kazandığı tutumların büyük oranda davranışlarını etkilediğini bildirmiştir (Yılmaz vd., 2004). Bunun yanında, yapılan bazı araştırmalar insanların her zaman tutumlarına uygun davranmadıklarını göstermektedir. Tutum ile davranış arasındaki ilişkiler konusunda çalışan bazı araştırmacılara göre, bir tutumun davranışa dönüşüp dönüşmeyeceğini tayin eden en önemli faktör tutumun kuvvetidir. Kuvvetli bir tutumun davranışa dönüşme olasılığı zayıf bir tutuma oranla daha yüksektir (Türküm, 1998; Aydın, 2000).

Verilen bilgilerden yola çıkarak çevreye yönelik olumlu tutumun çevre duyarlılığı ve bilinci geliştirmede önkoşul olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Çevreye yönelik olumlu tutum; bireylerin çevrenin korunması ve canlıların yaşamındaki işlevine ilişkin olumlu görüş, duygu ve davranışları içerir. Böylesi bir tutumun gelişmesi için gerekli olan; olumlu örnekler içeren bir deneyim, uygun modeller ve bilgi donanımıdır (Türküm, 1998). Ekici (2005)'ye göre ise tutumlar, bireylerin hayattaki tüm konularda olduğu gibi, çevre eğitimi konusunda da toplumun bilinçli hale getirilmesi ve ülkenin doğal kaynaklarının korunması noktasında en önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır.

Çevre eğitimiyle ilgili araştırma ve eğitim tartışmaları, “eylem” ve “davranış” kavramlarının açıklanması ihtiyacına odaklanmıştır. Kollmuss ve Agyeman (2002)'a göre, bir davranış türü olan “çevre taraftarı davranışlar”, doğal ve yapay dünya üzerindeki negatif etkileri, bilinçli olarak, minimum düzeye getirmeye çalışmaktır (Jensen, 2002).

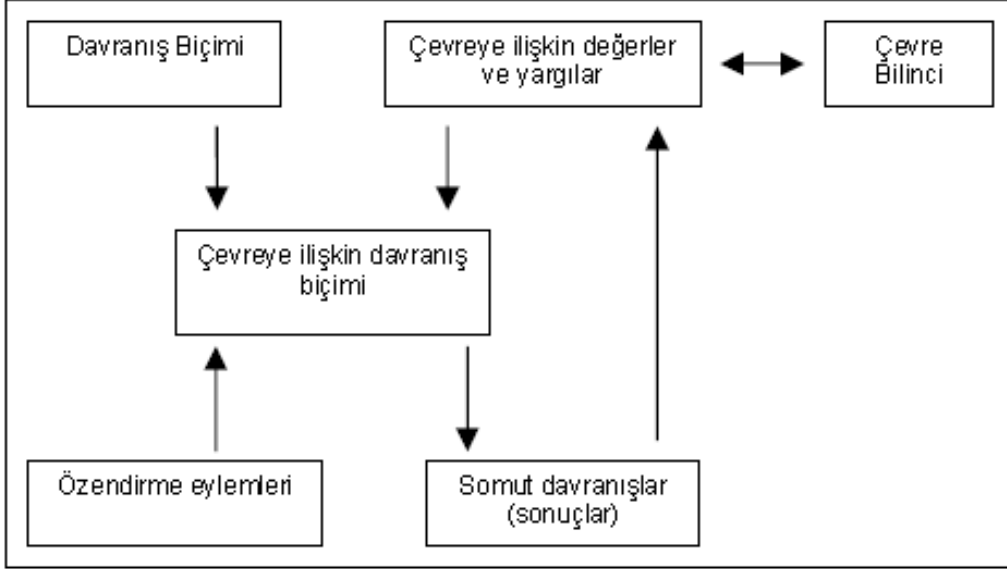
Bireylerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi, çevre sorunlarının önlenmesinde en çok üzerinde durulan noktalardandır. Dolayısıyla, çevrebilimciler ve eğitimciler çevre bilgisinin önemine karşı daha duyarlı davranmaktadırlar (Gambro ve Switzky, 1996). Bradley vd. (1999)'e göre, çevre problemlerinin temelinde sorumsuz çevresel davranışlar yatmaktadır. Kuskusuz, çevresel davranış üzerinde çevresel tutum en önemli etkiye sahiptir (Ramsey ve Rickson, 1976). Erten (2005)'e göre ise, çevre bilincinden amaçlanan, birçok bilim adamının da vurguladığı gibi çevre bilgisi, çevreye yönelik olumlu tutumlar ve çevreye yararlı davranışlardır. Ancak, şimdiye kadar çevre bilinci alanında gerçekleştirilen araştırmalar, çevre bilgisinin çevreye yararlı davranışlar üzerine olan etkisinin zayıf olduğunu ve çevreye yönelik olan tutumların da çevre bilincinin oluşmasında çok fazla anlamlı olmadığını göstermiştir (Uzun, 2007:15-18).

Keleş (1997)'e göre çevre bilinci;

- Bireyin toplumsal, tarihsel, doğal çevresini kavraması, bilinçli bir duyarlılık edinmesi,
- Bireyin çevreyle ilgili karşılaşılan sorunların çözülmesinde sivil toplum örgütleri yoluyla kararlara katılması, haklarını savunmak, tepkisini göstermek için girişimlerde bulunması,
- Çevreyi yok etmeden kullanma gereğinin kavranması,

- Doğal yaşamın ve doğal kaynakların insan hayatı için öneminin ve vazgeçilmezliğinin kavranmasıdır (Kızılaslan ve Kızılaslan, 2005).

Rudolph (2001)'a göre çevre bilincinin oluşmasında etkili olan faktörler ve aralarındaki etkileşim aşağıda Şekil 2.2'de gösterilmiştir;



Şekil 2.2: Çevreye bilinçli davranışlar için etkileşim şeması (akt. Şimşekli, 2001;s.76)

Şekil 2.2'de görüldüğü gibi, öğrencinin çevreye ait yeni bilgiler öğrenmesi çevreyle ilgili değer ve tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca, çocuğun duyuşal deneyimlerle edindiğı bilgiler ve bireysel aktiviteleri çevreye uygun davranışın oluşmasına katkıda bulunacaktır. Çevreye uygun davranışın somutlaştırılması ise çocuğun çevre ile ilgili değer ve tutumlarını değiştirecek, bilgi düzeyi arttıkça çevre ile ilgili görüşleri değişecek, çevre bilinci arttıkça çevre ile ilgili değer ve tutumları da şekillenecektir. Çevre bilincinin geliştirilebilmesi için eğitimcilerin çocuklara, çevreyle ilgili bilgi vermeleri, çevreyi benimsetmeleri, çevre ile ilgili yeterli materyal sağlamaları, özendirici eylemler geliştirmeleri ve uygulama sonuçlarını somutlaştırarak çevre ile ilgili değer ve yargılarını geri beslemeleri gerekmektedir (Şimşekli, 2001).

2.4. Paradigma ve Çevre

Canlı türleri ve fiziksel çevre arasındaki ekolojik ilişkiler ekosistemleri meydana getirir. İnsan hayatının devamı ancak bu ekosistemlere bağılı olarak gerçekleşebilmektedir.

İnsanlar tarafından kullanılan değişik gıda ürünleri, ilaç hammaddeleri, enerji kaynakları ve endüstriyel ürünler yeryüzünün değişik ekosistemlerinden elde edilmektedir. Günümüzde kullanılan ilaçların % 25'ten fazlasının hammaddesi tropikal bitkilerden elde ediliyor. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise doğal kaynakların kullanıldığı ilaç oranı % 40 civarındadır. Gelecek 20-30 yılda, bir milyondan fazla bitki ve hayvan türünün yok olacağı tahmin edilmektedir. Bunun birinci sebebi, insanlar tarafından meydana getirilen çevresel değişimlerdir. Her gün ortalama 100 canlı türünün yok olduğu öne sürülmektedir ki bu oran normal kabul edilenden 1000 kat daha fazladır.

Ekolojik çalışmalarla ortaya konulan, çevre kirliliği ve türlerin yok olması gibi konuların halkın dikkatini çekmesi 1960'lı yıllara rastlar. Tam olarak ifade edilmeyen ya da gündeme getirilmeyen insan faaliyetleri sonucu oluşan çevresel değişimler ve ekolojik dengenin bozulması, yine 60'lı yıllarda, çevreci bazı kuruluşlar, medya ve bir dereceye kadar da hukukçuların gündemine girmeyi başarmıştır.

Gelişmekte olan ülke insanları için ekonomik ve sağlık problemlerinin ilk sırada yer aldığı, bu yüzden de gelecek nesiller için çevrenin korunmasını öncelikli problem olarak görmedikleri öne sürülmektedir. Ayrıca bazı gelişmiş ülkelerin, gelişmişlik düzeyine ulaşırken kendi biyolojik çeşitliliğini yok ettiği de bir gerçektir. Gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer alan ülkemizin sahip olduğu biyolojik zenginliğini kaybetmeden, gelişimine devam edebilmesi için toplumun, özellikle gençlerin, koruma bilinci geliştirecek şekilde eğitilmesi, gelecek nesiller için çok büyük önem taşımaktadır.

2.4.1. Yeni Ekolojik Paradigma

Bir bilim olarak ekoloji, canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini incelemektedir. Çevre eğitiminde ise asıl amaç; ekoloji biliminin temel kavramlarını ve bilim adamlarının çalışmalarından çıkan sonuçları bir takım işlemlerden geçirerek öğrencilere aktarmak değildir, olmamalıdır. Çevre eğitimi son 30 yılda, sadece hedefler değil, temel prensipler ve terimler bazında da büyük değişimler geçirerek diğer eğitim şekillerinden farklı kabul edilmeye başlanmıştır. Günümüzde hakim olan insan merkezli çevre anlayışıyla ekolojik problemlerin üstesinden gelinemeyeceği öne sürülmektedir.

21. yüzyılda ‘gelişmişliğin’ yanında ‘sürdürülebilirlik’ kavramının önemini giderek arttıracığı düşünüldüğünde, insan ve doğa arasındaki ilişkilerde dengenin bulunabilmesi için ekolojik farkındalığı arttıracak yeni bir kavrama, yeni bir bakış açısına ve anlayışa ihtiyaç duyuldu; ayrıca yine insan ve doğa arasındaki uyumlu birlikteliğin ve işbirliğinin özünün tam olarak ortaya konmasının gerekliliği, araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Uluslararası literatür tarandığında “Yeni Ekolojik Paradigma” ismi verilen bir yaklaşımın, ekolojik farkındalık oluşturmadaki önemi ve ülkelerin sürdürülebilir gelişimine katkı yapacak şekilde çevre eğitiminde kullanılabilirliği temelinde bir çok çalışma olduğu görülmektedir.

70’li yıllarda gündemde olan ‘çağdaş sosyal paradigma’ kavramı yerine ‘ekolojik paradigma’ kavramının kullanılmasını ilk kez Priages ve Ehrich isimli bilim adamları öne sürmüşlerdir. “Yeni Ekolojik Paradigma” ise Priages ve Ehrich’in önerileri paralelinde, ilk olarak Dunlap ve Van Liere tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. O dönemde gündemde olan “Baskın Sosyal Paradigma” ilkelerinden büyük oranda yararlanıldığı yazarları tarafından ifade edilmektedir. Yine adı geçen araştırmacılar tarafından geliştirilen ve sonuçları 1978’de yayımlanan “Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği” temelinde insan ve çevre arasındaki ilişkileri ölçmek için kullanılmaktadır. Çevre eğitiminde, yukarıda da ifade edildiği gibi insanı merkez alan çevre yaklaşımları öğrencilerin (toplumun) doğru ve istenilen şekilde eğitilmesine olanak sağlayamamaktadır. İnsanın, kendisi dışındaki diğer canlılardan, ya da doğadan, ayrı görülmesi, doğanın hakimi addedilmesi, her canlının insan için var olduğu düşüncesi, ekolojik farkındalığın yeterli olabilecek düzeyde olgunlaşması önündeki engeller olarak görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus canlılar içinde en gelişmiş olanın, insan olduğu gerçeğinden uzaklaşmak değildir. İnsanın birey olarak kendini her şeyin hakimi sayması, diğer canlılara (doğaya) gereği kadar değer vermemesi ve sonunda doğayı sömürülecek bir meta gibi görmesinin yanlışlığıdır.

Elbette ki insan, hangi açıdan düşünülürse düşünülün, diğer canlılardan farklıdır, farklı olmalıdır. Ancak bu fark, doğayı sömürme anlamında kullanıldığında, çevre ile ilgili problemler arka arkaya gelmektedir. İşte bu noktada sorgulanması gereken, çevre eğitiminde içeriğin ne olması gerektiğidir. Yeni ekolojik paradigma ismiyle özdeşleşen çevre anlayışı, insan ve çevre arasında ilişkileri temel almaktadır. Canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle ilişkilerinden ziyade, insanın doğayla ve/veya diğer canlılarla ilişkilerinin

nasıl olması gerektiği üzerinde duran bir anlayıştır. Bu anlayışın özünü “insan doğadan ayrı değil onun bir parçasıdır” şeklinde özetlemek mümkündür.

Bize göre çevre eğitiminde ulaşılmak istenen hedefler bu yeni anlayışın öngördüğü değerlere paralel olmalıdır. Ya da bunlar ulaşılmak istenen nihai hedef olarak belirlenip müfredat programları bu bağlamda ele alınmalıdır. Çözüm, insan merkezli bir doğa anlayışı değil, insanı merkeze koyan bir çevre eğitimidir.

2.4.2. Bütüncül Doğa Anlayışı: Bütüncülük

Yeni ekoloji paradigma ilkeleri ile örtüşen diğer bir yaklaşım bütüncülüktür. Bu yaklaşım, insan ve doğanın bir bütün olduğunu, birbirini tamamladığını, birinin diğerinden ayrılamayacağını öngörür. Bazı araştırmacılar bu ilkeleri ile çevre eğitiminde ulaşılmak istenen hedefler için bütüncülük anlayışının gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Her iki anlayışta da canlılar bir bütün olarak kabul edilmektedir. Doğaya ve canlılara değer atfetme canlılar içinde yalnızca insana özgüdür. Bu yüzden bütünlük içerisinde insan mutlaka olmalıdır. Buradaki zorluk insanın bütünü içinde, onun tamamlayıcısı olmasının yanı sıra, bütünü oluşturan diğer parçaların değerini takdir etmedeki güçlüğüdür. Bu güçlük sadece diğer canlılarla ilgili değil, insan toplumları için de mevcuttur. Yani insan her zaman ‘en önemli’ ‘en önde’ en.. vs. olmak istediğinden bazı hatalara düşmektedir. Çevre eğitimi bağlamında düşünüldüğünde bu hataların sonucunda ekolojik problemlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. İnsanın kendini her şeyden üstün görmesi ise bu hataların en büyüğü kabul edilmektedir. İşte bütüncülük anlayışı, insanın bir birey olarak ‘değer’inden çok diğer insanlar başta olmak üzere bütün canlılar, hatta cansızlarla bir bütün teşkil ettiğini savunmaktadır. Bu anlayışta bütünü oluşturan parçaların her birinin ayrı ayrı ve bütünlük içerisinde kendine özgü anlamları vardır. Ekolojik denge ve canlıların birbirleriyle ilişkileri açısından düşünüldüğünde bütüncül yaklaşımın haklılığı bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Canlı-cansız her varlık sistemin bir parçasıdır ve gereklidir. İnsana düşen ise, sistemi ekolojik farkındalık ölçüsünde değerlendirerek ona göre davranmaktır.

2.4.3. Benmerkezcilik’(Egosantrizm)den Doğamerkezcilik’(Ekosantrizm)e

Yeni ekolojik paradigma ve bütüncül doğa anlayışını tamamlayan üçüncü kavram doğamerkezciliktir. Bu anlayışta, bütüncül yaklaşımda olduğu gibi, insanı ‘benmerkez’inden kurtarmak temel alınmıştır. Yaptığımız araştırmalar ve bazı uluslararası çalışmalarda, insanın kendini doğadan ‘ayrı’ görme eğiliminde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu ayrı görme zaman içerisinde kendini her şeyin merkezinde görme şekline bürünmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi her şeyin kendi etrafında döndüğü yanlına kapılan insan, kendinin gerçek değerini takdir edememenin yanında diğer varlıklara da gerektiği ölçüde anlamlar yükleyememektedir. Bundan sonra kendine faydalı olan canlılara 'faydalı' ya da korunması gereken; diğerlerine ise 'gereksiz' nazarıyla bakmaktadır. Doğamerkezci anlayışa göre, insanın doğaya ve canlılara bakışı gerekli-gereksiz şeklinde değil, var olan sistemi anlamak şeklinde olmalıdır. İnsan dâhil hiçbir canlı doğanın merkezinde değildir. İnsan, evrensel yazılım şeklinde işleyen bu sistemin olsa olsa en değerli parçalarından biridir. O, bu sistem içerisinde dünyaya gelmekte, bu sisteme bağlı olarak hayatını devam ettirmekte ve bir şekilde bu sistemden çıkmaktadır.

Aynı süreçler bütün canlılar için geçerlidir. Bu süreçte hiçbir canlı dünyaya gelmeden önce, geleceği zamanı, ebeveynini, hangi tür canlı olarak ve nerede dünyaya geleceğini bilemez. Sonuçta, dünyaya gelirken 'insan' olmayı seçemeyen insan, öncelikle bunu anlamaya çalışmalı ve sonra bakışlarını diğer canlılara çevirmelidir.

2.4.4. Yeni Ekolojik Paradigma Temelinde Bütüncül-Doğamerkezci Çevre Eğitimi

UNESCO'nun organize ettiği, 1975 yılında Belgrat'ta başlayıp 1997 yılında Selanik'te sonuncusu yapılan hükümetlerarası konferanslarda özel olarak çevre eğitimi konusu ele alınmıştır. Bu konferanslardan çıkan önemli sonuçlardan biri; çevre eğitiminde hedefin, mevcut insan merkezci anlayışın doğamerkezci bilinç şeklinde yeniden yapılandırılmasının istenmesidir. Bu yapılanmada bütüncül anlayışın temel alınması öngörülmüştür. Polonya'dan bir araştırmacı ise insan ve doğa arasındaki uyumlu birlikteliğin ve işbirliğinin ancak ekoloji, bütüncül ve evrensellik üçlüsüyle sağlanabileceğinin altını çizmektedir. Ülkemizin ve gelişmekte olan ülkelerin sahip oldukları biyolojik zenginliklerini kaybetmeden gelişimlerine devam edebilmeleri için böyle bir çevre anlayışıyla eğitilmelerine ihtiyaç vardır. İnsan ve doğa arasında kopmuş bulunan iletişim, belki bu sayede kurulabilir ve problemlerin üstesinden gelinir (Yörek, 2007).

3. ÇEVRE İÇİN EĞİTİM

3.1. Çevre İçin Eğitimin Esasları

3.1.1 Eğitim Kavramı

Eğitim kavramının tanımı zaman içinde farklı farklı biçimlerde yapılmıştır. Ortaya çıkan kavramlar; hem o dönemin sosyal, ekonomik ve politik koşulları tarafından belirlenirken; hem de kavramsallaştırmanın zemin oluşturacağı eğitim politikalarıyla da gelecek kuşakların nasıl yetiştirileceğine dair bir öngörü oluşturur. Ve ne kadar geleceğe yönelik kesin sonuçlar alınacağı iddia edilemeyecek olsa da; eğitime nasıl bakıldığı ve bu çevrede geliştirilen eğitim politikaları bir bakıma geleceğin toplumsal yaşamını da belirleyecektir. Bu çerçevede eğitimi, bugünün koşullarında belirlenen, ama aynı zamanda geleceğin yaşama biçimlerini de belirlemek konusunda etkili olacak olan bir süreç olarak ele almak gerekir. En genel anlamıyla eğitim; bireyin çevresini algılama, anlama ve denetlemeye yönelik olarak tek başına yada bir grup içinde sürdürdüğü zihinsel çaba süreci olarak tanımlayabiliriz. Bu eğitim sürecinin aslında birey açısından temel amacını, kendisi ve diğerleri için daha iyi bir yaşamın olanaklarını ortaya çıkarabilme, yani en genel anlamıyla insallaşma gayreti olarak tanımlayabiliriz (Pabuççuoğlu, 2003).

Ertürk'e göre eğitim "bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişiklikleri meydana getirme süreci" olarak tanımlamıştır (Ertürk, 1973:12). Baysal'a göre eğitim, bir milletin çocuklarında yaptığı temel yatırımdır. Gençlerin aldığı eğitim, ne kadar seviyeli olursa, gelecekte onların başaracağı işlerin de o derece olumlu ve üstün olması beklenir. Eğitime, geçmişin önemini ve anlamını kavrayabilen, geleceği önceden görebilen güncel ve geçerli fikir akımlarını kullanabilen ve onlara sahip olan insanlar amaçlanmaktadır (Hoos, 1972:158).

Eğitim ailede başlar, okulda şekillenir, yaşanılan mahallede, çalışma yerinde, ev ve iş ortamında hayat boyunca sürer. Bu nedenle bireyin tutum ve davranışlarının belirlenmesinde, öğretmen ve aile üyeleri kadar, arkadaşlarının, komşularının, iş ortaklarının, medya ve kitle iletişim araçlarının, politik, kültürel ve ekonomik kurumlarının da etkileri vardır. Ayrıca eğitimde başarıya ulaşmak için neyin, nerede, ne zamanda ve hangi yöntemlerle yapılması da büyük önem taşımaktadır. Bir başka deyişle, eğitim bilinçli, kasıtlı, planlı ve amaçlı bir etkinliktir.

Başaran'a göre genel anlamda eğitimin dört amacı vardır (Başaran, 1994:13);

1. Eğitim bireyi kültürlenmeye çalışır.
2. Eğitim bireyi toplumsallaşmaya çalışır.
3. Eğitim bireyi üretmen olmasına çalışır.
4. Eğitim bireyi bireyselleşmesini sağlamaya çalışır.

Fakat çevre eğitiminin amaçları genel eğitim amaçlarından farklılık göstermektedir. Örneğin, Geray'a göre çevre için eğitimin üç ana amacı vardır (Geray, 2002:292);

1. Ekolojik çevre dizgelerini, insanlığın bu dizge içindeki yerini kavramalarına,
2. Aynı zamanda, bireylerin, insan toplumlarının gezegenle nasıl uyum içinde yaşayabileceklerine ilişkin görüş geliştirmelerine,
3. Etkin ve sorumlu bir katılım için gerekli becerileri kazanmalarına yardım etmektir.

Ülkemizde özellikle okul öncesi, orta ve yüksek öğretimde okullaşma oranlarının düşük olması, kişi başına düşen kitap, gazete ve dergilerin yetersiz olması, bilim ve araştırmalara ayrılan maddi ödeneklerin kıt olması, ülke nüfusunun yaklaşık % 15'inin (Karabağ, Şahin, 2003:75) hâlâ okuma-yazma bilmemesi gibi özellikler, hem eğitim tablosunda karamsarlığa yol açmakta hem de diğer öncelikli konular arasında çevre için eğitiminin önem arz etmeyen, öncelikli olmayan, hatta küçümsenen bir konu olmasına yol açmaktadır.

Sonuç olarak, ülkemizde ve dünyada, gereken sosyal, ekonomik, politik, hukuksal ve yönetsel düzenlemeler yapılmadığı müddetçe, sadece okullardan ve öğretmenlerden, sadece eğitim - öğretimden medet umarak, çevre için eğitim konusunda başarıya ulaşacağımızı zannetmek, büyük bir yanılgı olsa gerek (Atasoy, 2005:107-112).

3.1.2. Çevre İçin Eğitimin Tanımı Ve Amacı

Çevreye olan ilgi son 20 yıl içerisinde daha fazla artmıştır. Bu ilgi günümüzde özellikle iki konu üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlardan birincisi; çevre bilinci ve çevreye olan ilginin nasıl artırılacağı, ikincisi ise çevresel uygulamalar olarak nelerin ortak kabul edilebileceğidir (Chawla, 1992).

Çevre bilincinin geliştirilebilmesi ve bir yaşam biçimine dönüştürülebilmesi için sürdürülebilir kalkınma kapsamında bir çevre eğitimi programı oluşturulmalıdır. Bu bağlamda, çevre eğitimi; çevre için bir bilinç ve sorumluluk geliştirmek amacıyla, çevrenin bugün ve gelecekte de iyileştirilmesi için yaşam boyu devam eden bir süreç olmalıdır (Fegebank, 1990).

Çevre eğitimi, sağlık, kalkınma ve doğal hayatın korunması gibi toplumsal ve ekonomik çok çeşitli hedeflerin hayata geçirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Çevrenin korunması ve kurtarılmasına ilişkin bilinç oluşmadan, söz konusu hedeflerin gerçekleştirilmesinde güçlüklerle karşılaşılması kaçınılmaz olur. Bu bilincin gerçekleştirilmesi, verilecek çevre eğitimiyle ve bu eğitimde öğrenilenlerin gündelik yaşama ilişkin problemlerin çözümüne uygulanabilmesiyle mümkün olabilir (Ayhan, 1999).

Bilinçli olarak yaptığımız tüm davranışlar birer öğrenme ürünüdür. Çevre sorunlarının kaynağı insanın tutum ve davranışları olduğuna göre bunlar temelde birer eğitim sorunudur. Verilecek olan iyi bir çevre eğitimi, insanın çevre bilincini ve çevrenin korunmasına katılımını artıracaktır. Çevre eğitimi, dünyanın bu konuda önde gelen kuruluşlarından olan “Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Kurumu”nun 1992 yılında hazırladığı raporda aşağıdaki şekilde tanımlamaktadır:

“Çevre eğitimi; doğal veya insanlar tarafından inşa edilen çevreler hakkında duyarlı ve bilgili bir vatandaşlık anlayışını geliştirmeyi hedefleyen disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Çevre konusunda duyarlılık ve bilgi sahibi olma o şekilde gerçekleştirilmelidir ki, sonuçta çevre problemlerini çözmek için gerekli zihinsel altyapı kamu bilincinde oluşmalı ve yeni problemlerin ortaya çıkmasını da önlemelidir. Çevre eğitimi, ayrıca insanlarda sorgulama, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Böylece yüksek kalitede bir hayat standardının gerçekleşmesini sağlamalıdır” (Mrazek, 1993).

Çevre için eğitim iki farklı bilim dalı olan çevre bilimi ile eğitim bilimlerinin sentez edilmesi ile ortaya çıkmış ve sosyoloji, psikoloji, felsefe, iktisat, toplum bilimi, coğrafya, ekoloji, biyoloji gibi bilim dallarıyla yoğun bilgi alışverişinde bulunan yeni bir çalışma alanıdır. Çevre için eğitiminin temel amacı, kognitif (algılama) düzeyindeki insanlarla

doğa arasında karşılıklı saygıya dayalı, çevreye zarar vermeyen davranışları üretecek şekilde sağlıklı bir iletişim kurabilmelidir. Yani sadece çevre hakkında bilgilenmek değil, çevreyi koruyup, geliştirecek tutum ve davranışların kazanılmasını ve problemleri çözme metodlarının kazanılmasını da sağlamaktır. Ayrıca çevre ile ilgili konularda bireyin davranışını etkileyen ve belirleyen psikolojik, sosyolojik, ekonomik, ideolojik, politik ve kültürel boyutlarının tanımlanmasını ve katkı paylarının ortaya konmasını da hedefler. Özetle, çevre için eğitimin temel amacı; bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması, çevreyle etkileşiminde eleştireci bir bakış geliştirmesi, çevre ile ilgili konularda duyarlı, bilinçli, girişken bir yurttaş olarak yetişmesidir. Ayrıca çevre için eğitim almış birey, yalnızca ailesine, arkadaşlarına, vatanına ve milletine değil, dünyaya, tüm uluslara ve kültürlere, tüm canlılara, aynı önemi vermeli ve onları korumalıdır. Kısaca, çevre için eğitim almış birey çevreciliği bir yaşam felsefesi olarak benimsemeli ve örnek dünya vatandaşı olmalıdır. Çevre için eğitim almış bireylerde ekolojik hoşgörünün yanı sıra etnik, dinsel ve kültürel hoşgörü de gelişmiş olmalı bu da medeniyetler ve ülkeler arasındaki barış ve dostluğun teminatıdır. Ayrıca, çevre için eğitim, demokrasi ve insan hakları eğitiminin devamını oluşturmalı ve vatandaşlık eğitimi ile bütünleşmelidir (Atasoy, 2005:114).

Çevre eğitimi; UNESCO ve Başbakanlık Çevre Müsteşarlığınca 1991 yılında düzenlenen Türkiye Çevre Eğitim ve Öğretimi Ulusal Çevre Strateji ve Uygulama Semineri'nde "bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu-kalıcı davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma" olarak tanımlanmaktadır (Özoğlu, 1993).

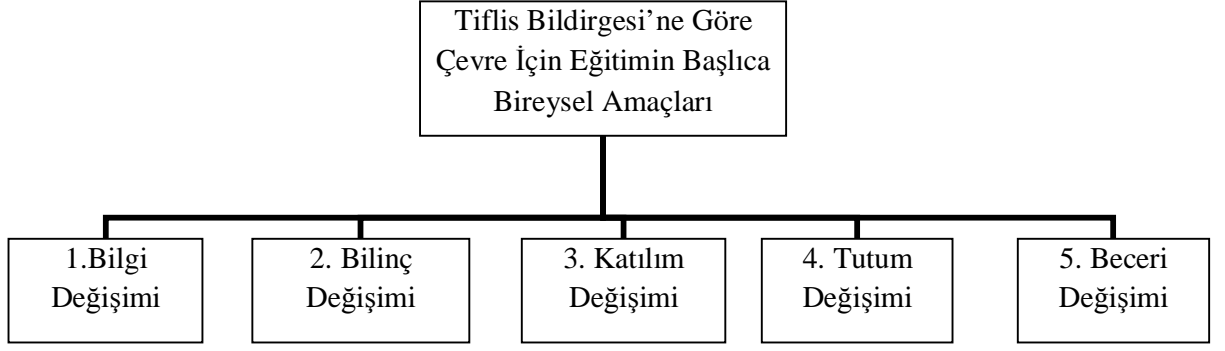
Çevre ve insan arasındaki hassas dengenin korunması insanın sorumluluğundadır. Çevre eğitimi, insanları sorumluluklarının bilincine vardırarak ve yarattığı çevre sorunlarının çözümüne katılımlarını sağlamak için en uygun yol olarak görülmektedir. Çevre eğitiminin hem bilişsel hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçları, kişileri daha çevre okur-yazar yapmaya yöneltirken, duyuşsal alandaki amaçları, çevreye ve çevre sorunlarına karşı değer ve tutumları oluşturmaktadır (Tosunoğlu, 1993).

Çevre eğitiminin amacı sadece çevre hakkında bilgilendirmek değil, çevreyi koruyup geliştirecek tutum ve davranışların kazanılmasını da sağlamaktır. Çevre eğitimi,

biyo-fiziki, sosyo-kültürel çevre ve onun problemleriyle ilgili bilgi sahibi olan ve problemleri çözmeye nasıl bir katkısı olabileceğinin farkında olan ve bu problemleri çözmek için gerekli becerileri kazanmaya güdülenmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Uluslararası düzeyde, çevrenin korunmasına kapsamlı olarak yaklaşan ilk kuruluş Birleşmiş Milletler (BM)'dir. BM, "İnsan Çevresi" adlı ilk toplantıyı 1972 yılında Stockholm'de yapmıştır. Bu konferansın sonucunda yayınlanan deklarasyonda "... Giderek büyüyen çevre sorunları, hem bölgesel hem de uluslararası yayıldığı için, milletler arasında yaygın bir işbirliği ve uluslararası kuruluşların da ortak amaçla hareket etmelerini gerektiriyor. Bu konferans bütün insanların ve gelecek nesillerin çıkarları için, bütün hükümetlerin ve insanların, ortak gayretlerini çevrelerinin korunması ve geliştirilmesine sarf etmeye davet etmektedir." denilmektedir (DPT, 1994).

1977'de Tiflis'te yapılan çevre eğitimine ilişkin hükümetler arası konferansta, çevre eğitimi konusunda, uluslararası işbirliğinin gereğine işaret edilerek UNESCO ve Birleşmiş Milletler Çevre Programı'nın girişimlerinin tüm uluslar arası toplumu kapsayacak şekilde genişletilmesi kabul edilmiştir. Bu toplantıyla ilgili Tiflis Bildirgesi aşağıdaki maddelerden oluşmaktadır:

1. Bireylerin ve toplumların, tüm çevre sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak.
2. Bireylerin ve toplumların temel çevre ve sorunları hakkında bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak.
3. Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevre koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak.
4. Bireylerin ve toplumların çevre sorunlarını tanımlamaları ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak.
5. Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkanı sağlamak.



Şekil.3.1. Tiflis Bildirgesi'ne göre Çevre İçin Eğitimin Başlıca Bireysel Amaçları

Stockholm Çevre Konferansı'nda çevrenin korunması ile ilgili politikaların belirlenmesinde en çok üzerinde durulan konu çevreyi koruma ve geliştirme hususunda temel sorumluluğun insanda olduğudur. Bu nedenle dikkat edilecek nokta insanların çevre konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi olmalıdır. Bu da ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir (DPT, 1994).

Türkiye Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda çevre bilinci yüksek bireylerden oluşan bir toplum oluşturmak için gereken eğitimin temel hedefleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- 1) İnsan etrafında gelişen çevre ve doğa olaylarına karşı daha hassas bir yaklaşım olanağı yaratacak ve çevredeki olayları duyu organları yoluyla algılayacak,
- 2) Yapay çevre ile doğal çevrenin özelliklerini karşılaştırmalı olarak çözümleyip, aralarındaki etkileşim ağını inceleyebilecek,
- 3) Çevre araştırmaları yapabilmek için gerekli teknik ve metotları öğrenip uygulayabilecek,
- 4) Çevre bilimleri ile diğer disiplinler arasındaki dinamikleri ve kaçınılmaz bağlantıları inceleyip kavrayabilecek,
- 5) Karar verme yeteneği gelişmiş, böylece çevre sorunlarını tanımlayıp çözümlemeyi gerçekleştirebilecek işlev ve becerileri kazanmış,
- 6) Çevre ile ilgili olayları izleyip kişinin ister yakınında ister uzağında meydana gelmiş olsun bu olaylarla bütünleşmenin önemini hisseden,

- 7) Yakın çevresinde ve kendi yaşam ortamında doğayı koruma felsefesini geliştirip tatbik edebilen,
- 8) Sosyal yaşamında gerekli olan özellikleri geliştirmiş,
- 9) Sahip olduğu değer yargılarının neler olduğunu bilen ve diğer kişilerin aynı değer yargılarına sahip olmaması halinde doğan çelişkileri uzlaşma ile nasıl giderilebileceğini bilen,
- 10) Doğal çevrenin özelliklerini bozmadan hatta koruma ve geliştirme yapabilecek sosyal faaliyetler oluşturabilen ve bunlara katılan fertler eğitilmelidir.

Günümüzde çevre için eğitiminin yaygınlaşmasıyla insanın ikili bir sistemden oluştuğu kabul edilmeye başlanmıştır. Bu sistemlerden ilki “sosyal sistem” olup aile, toplum, dil, ekonomi, politik yapı gibi birçok öğeden meydana gelmektedir. İkincisi ise “ekolojik sistem” olup bunlar beraberce bir üst düzeyde “ekososyal sistem” meydana getirmektedir (Deutsch-UNESCO, 1977). Böylece insan hem doğanın yani ekolojik ortamın bir parçası, hem de yarattığı kültür, teknoloji ve toplumsal ortamın ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konuyu özetlersek, ekososyal sistem, insanın içinde bulunduğu en geniş sistem olup, bu sistemi en çok etkileyen onu en çok değişime uğratan ve aynı zamanda ondan en çok etkilenen canlının insan olduğu anlaşılmaktadır. Çevre için eğitim bu karmaşık ve iç içe girmiş binlerce alt sistemden oluşan ekososyal sistemin bütünlüğünü, bu sistemin işleyiş mekanizmasını ve bu sistemdeki insanın rolü, yaptırımları, faaliyetleri, görevi ve sorumluluklarını tekrar sorgulamalı ve kendisiyle barışık, toplumsal ve doğal çevre ile barışık yeni bir “ekoinsan modeli” yaratma çabalarını sürdürmelidir. Bu nedenle sağlıklı ekososyal sistemin oluşmasında, ulusal ve küresel bazda çevre eğitimine büyük rol ve görevler düşmektedir (Atasoy, 2005:119)

Çevre eğitimi ve çevre bilinci konularında, günümüzde çevre eğitimi konusunda ileri sürülen belli başlı üç yaklaşıma aşağıda özetle yer verilmiştir. Bunlar;

- (a) Çevreye İlişkin Eğitim,
- (b) Çevre’den Eğitim,
- (c) Çevre İçin Eğitimidir (Geray, 1995).

a. Çevreye İlişkin Eğitim:

Çevreye ilişkin eğitim, önceleri kırların korunmasına ve kırsal kaynakların yönetimine duyulan ilgiden kaynaklanmıştır. Bu, teknolojinin çevrecilikle, liberal eğitim arasında bir alışımını temsil etmektedir. Uygulamalı ekoloji ve çevre yönetimi konularına ilişkin giriş niteliğindeki bu tür bir eğitim, teknik merkezli anlayışa dayalı olduğu için yetersiz görülmüştür.

b. Çevre'den Eğitim:

Bu eğitim yaklaşımını çevreye, eğitim için bir ortam olarak bakmakta, çevre merkezli çevrecilik anlayışı yanında “ütopyacı” bir yaklaşımını yansıtmaktadır. Çevreyle ilgili buluşlara dayalı bir eğitim yapılmasına imkân sağlamaya yarayan bu tür bir eğitim yaklaşımının olumlu yanı, çevreyi tanıma ve çevre duyarlılığını geliştirme bakımından uygun olmasıdır. Ancak, çevrenin toplumsal yapılanmasını çok fazla dikkate almaması bu yaklaşımın olumsuz tarafını teşkil etmektedir.

c. Çevre İçin Eğitim

Çevre için eğitim, genel anlamı ile çevrenin yaratıcısı, ögesi ve kullanıcısı olan insanın çevre açısından ve çevre bağlamında eğitilmesi işlemleri ve sürecidir. Bu çerçevede çevre için eğitim, bilgilendirme, bilinçlendirme, uyarma, dengeleme, geliştirme, koruma vb. işlemlerini içermekte ve insanda bu yönde davranışlar oluşturmayı amaçlamaktadır (Özoğlu, 1993).

Çevre için eğitim; bireyin çevresini saran ve yaşamını besleyen güçler ve öğelerle uyum içerisinde etkileşebileceği ve yaşayacağı belirli bilgi, beceri ve tutumları geliştirme sürecidir (Mensah, 1992; Kabaş, 2004). Çevre için eğitimin ana amacı, bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması, çevreyle etkileşiminde eleştireci bir bakış, çevreyle ilgili konularda duyarlılık, bilinçlilik, girişkenlik sahibi bir yurttaş, kenttaş olarak yetişmesidir (Geray, 1997:329; Kabaş, 2004).

Çevre için eğitim yaklaşımı, yerel toplumlarda soruna dayalı çalışmalarla bireyin çevresini okuma-yazmaya başlaması anlamında toplumsal okuryazarlıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, daha geniş toplumsal hareketlerin bir parçası olarak gelişmiştir. Daha geniş bir halk katılımını sağlamak için çevresel yönetim ve planlama yoluyla gündelik yaşamın ve çalışma yaşamının iyileştirilmesini amaçlamaktadır.

1980'lerin sonlarına doğru, "Çevre İçin Eğitim" in kapsamı genişlemiştir. Toplumsal içerikli yeni eğitim programları, yapay çevreyi etkileyen yerel gelişme sorunları yanında, doğanın toplumsal kullanımında ortaya çıkan sorunları da içerecek biçimde genişlemiştir. Çevre için eğitimde, toplu öğrenme, küme çalışması yapma ve toplum eğitimi ağır basmaktadır (Armağan, 2006: 15-17).

2.1.3. Çevre İçin Eğitimin Önemi ve Gerekliliği

"Toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde fertlerin aktif katılımlarını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir.

Çevre ile ilgili konularda aktif katılım sağlayacak, olumsuzluklara karşı tepki oluşturacak, bireysel çıkarların toplumsal çıkarlardan ayrı düşünülmemeyeceği gerçeğini kavratacak bir eğitim yöntemi uygulanmalıdır.

Çevre eğitimi yalnız bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla kalmamalı, insan davranışını da etkilemelidir. Bunun için eğitim çalışmalarında işitsel ve görsel materyaller ile uygulamaya ağırlık verilmelidir. Çevrenin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konularında gösterilen çabaların amacı, insanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamalarının sağlanmasıdır. Bunu sağlayacak olan da insanın kendisidir. Çünkü çevreye zarar veren de, çevreyi koruyan ve geliştiren de insandır.

Günümüzde çevre bilinci sağlıklı bir çevrede yaşamayı, temel insan haklarından biri olarak kabul etmektedir. Bu ise ancak kaliteli bir eğitimle mümkündür.

İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin vazgeçilmez nitelikte oluşu, çevre kavramının günümüzde kazandığı boyutlar, çevrenin ulusal düzeyde olduğu kadar, uluslararası düzeyde de yeni yaklaşımlarla ele alınması gereğini ortaya çıkarmıştır.

Anayasamızın 56. Maddesinde "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşın ödevidir" (Çevre Orman Bakanlığı, 2006).

Bu doğrultuda çevrenin korunması ve çevre kirliliğinin önlenmesi konusunda devlete ve vatandaşlara çeşitli görevler düşmektedir. Ülkemizde bugün ortaya çıkan sorunların ana nedenlerinden birisi. bilgi edinme ve bilinçlenmede karşılaşılan

eksikliklerdir. Çevre bilincine sahip olmayan bir insan, yaşadığı dünyayı kendisinden sonra başkalarının da kullanacağını idrak edemez. Halbuki çevre, bize geçmişten kalan bir miras değil; korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere en güzel şekilde devredilmesi gereken bir emanettir.

Toplumumuzun büyük bir kısmında çevre bilincinin yeterince oluşmaması nedeniyledir ki çevre, ilgilenmeye değmeyen bir konu olarak algılanmaktadır. Çevre eğitiminin ana hedefi ise, yeni bir insan tipini, ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmak, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli bir insan modeli yetiştirmektir. “ (Çevre Orman Bakanlığı,2006)

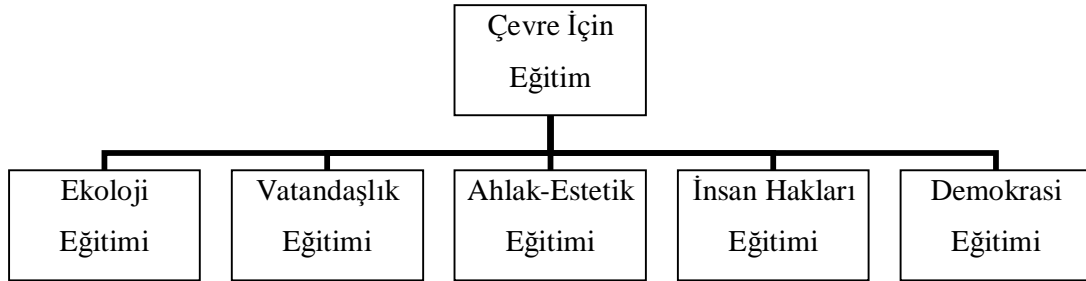
Harvey’e göre çevre için eğitimin temel amacı “eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin, çevre konularında sorumlu davranışlar sergileyebilmelerini sağlayan ve teşvik eden bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmaktır.” (Ergun, 1993:38). Ayrıca, yirmi birinci yüzyılın çevre için eğitimi yalnızca çevre bilgi ve duyarlılığımızı geliştirecek bir eğitim olmamalı. Oluşturulacak eğitim anlayışı, çağdaş insanın çevresel ve yaşamsal tutum ve davranışlarını kökten değiştirmeli. Daha da önemlisi bu eğitim modeli, çevre sorunlarına tepkisini gösteren, bu sorunların çözümü için öneri getiren, aktif katılım sağlayan, düşünen, tartışan, sorgulayan, sürdürülebilir yaşam ve sürdürülebilir kalkınmayı kavramış ve benimsemiş, dünya ile uyumlu, yeni bir “ekobirey“ yaratmalıdır. Ayrıca çevre için eğitim, Şekil 2. 2.’de de görüldüğü gibi ancak vatandaşlık, insan hakları, ekoloji, ahlâk ve demokrasi eğitimi ile bütünleştiği zaman anlam ve önem kazanır. Ancak o zaman çevre için eğitim nihai hedefine ulaşmış olur.

Çevre bilincinin çocuklarda filizlenip yerleşmesinde, doğa sevgisi ve çevre korumacılığın kalıcı davranışlara ve yaşam biçimine dönüşmesinde, eğitimin rolü ve etkisi çok büyüktür. Kökeninde kadercilik olgusunun bulunduğu tutucu çevrecilikten, bilim ve aklığın yönlendirdiği mantık, düşünce ve hoşgörünün biçimlendirdiği çağdaş çevreciliğe geçişi yine eğitim en önemli belirleyicilerinden birdir.

Çevre için eğitimin hem bireysel ve toplumsal, hem de ulusal ve küresel önemi ve amacı vardır. Her birey, hatta her ulus ve her toplum kendi ülke sınırları içinde var olan

doğal hayatı sevmeli ve benimsemeli, yok olan bitki ve hayvan türlerini korumalı, doğal kaynaklarını tutumlu kullanmalı, doğayı ve yaşadığı çevreyi tanımalı ve ona sahip çıkmalıdır. Doğal kaynaklarını bilinçsizce tüketen, ekosistemleri tahrip eden, türlerin yok oluşuna seyirci kalan uluslar, geleceğini tüketirler, kendi yaşamlarını tahrip ederler, kendi yok oluşlarına seyirci kalırlar. Unutulmaması gerekir ki devletlerin varlığı, millet ve kültürlerin varlığı doğal çevrenin ve sağlıklı ekosistemlerin var olmasına bağlıdır. Bu nedenle çevre için eğitim hem ulusal hem de uluslararası öneme sahiptir.

Yirmi birinci yüzyılda, gelinen noktada çevre için eğitim ve çevre sorunları çözümünde uluslararası işbirliği, ortak politika ve devletlerarası karşılıklı dayanışma ön koşul gibi görülmektedir. Çünkü ülkeler arasında ortak ve eşzamanlı çevre politikaları yürütülmeden; küresel çevre sorunları çözümünde hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeleri tatmin edecek ortak politikalar ve yaptırımlar belirlemeden; çevre için eğitimi tüm ülkelerde yaygınlaştırmadan; sadece birkaç ülkenin bu konulardaki başarıları olması, uzun vadede ne kendilerini ne de gezegeni kurtarmaya yetecektir. Bu nedenle, çevre konularında küresel başarı sağlanması isteniliyorsa, hem çevre sorunlarının çözümünde hem de çevre için eğitim stratejileri belirlemede ülkeler arasındaki dayanışma ve eşgüdüm kaçınılmazdır.



Şekil. 3.2. Çevre için Eğitim İle Bütünleşmesi Gereken Başlıca Disiplinler (Atasoy)

Çevre için eğitime olan gereksinim insanların yaşamı için gerekli olan en uygun koşulları sağlama isteğinden doğar. Çevrenin iyi veya kötü olması uygarlığın gelişmesinin esas amacı ve insanlığın doğal hakkı olan sağlığı ve yaşamı doğrudan etkiler. İnsanın varolma ve gelişimi için gerekli olan doğal koşulların tahrip olması veya eksik-sağlıksız olduğu durumda tüm sosyal, ekonomik ve politik sorunlar anlamsızlaşır veya ikinci plana itilir. Bu nedenle çevre için eğitim ulusal ve evrensel eğitim sisteminin yapısına dâhil olmakla yetinmemeli, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından birini oluşturmalı ve diğer

derslere, diğ er bilimlere kılavuzluk etmelidir. Eğ er tarih ve edebiyatı kültürel değ erlere sahip çıkmak, fen bilimlerini doğ al kanunlarını bilmek için öğrenmek gerekiyorsa, çevre için eğitim de insanoğ lunun gelecek yaşamının ve gelişiminin sağ lanabilmesi için şart olan; doğ aya karşı insancıl davranışın oluşturulması, doğ ayı değ iş tirmek için müsaade edilecek ölçütün belirlenmesi, özel sosyaldog acı kanunların ve davranış normatiflerinin belirlenmesi için gereklidir (Mamedov, Nizami, 1998: 6). Bu bağ lamda, çevre için eğitim, çocukların sosyal davranışlarını, toplumsal ilişkilerini, canlılara ve dünyaya bakış açılarını değ iş tirerek çevreci felsefe ve yaşam tarzını benimsemiş, çevre duyarlılığı ve çevre bilinci yüksek, yeni dünya vatandaşı yaratmada önemli bir etkindir. Çevre sorunlarının temelinde insan davranışları ve değ erler sistemi yattığına göre, bunların değ iş mesinde çevre için eğitim önemli bir etken olsa da tek başına bu karmaşık sorunları çözebilecek bir sınırsız güce de sahip olmadığı bir başka gerçektir (Atasoy, 2005: 123).

3.1.4. Çevre İçin Eğ itimi Etkileyen Faktörler

Toplumda çevre bilincinin olmamasında okullarla ilişkili bazı faktörler vardır ki bunlar da belirgin bir çevre eğ itiminin uygulanmasını engellemektedir.

Çevre eğ itiminde temel problemler; çevre eğ itimi kimi (hangi toplum kesimlerini, hangi grupları...) hedeflemeli, hangi ve ne tür bilgi sunulmalı ve bu bilgi hangi yöntemlerle nasıl dağıtılmalıdır (Bekalo ve Bangey, 2002) şeklinde ortaya konulabilir. Ayrıca, çevre eğ itiminde görev alacak öğ retmen ve görevlilerin seçimi ve eğ itimi de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Erjem, 2005).

Toplumsal değ iş imlerin hızı, okul müfredat programlarında da hızlı değ iş melere yol açmış ve öğ retmenler küresel eğ itim, çok kültürlü eğ itim, ahlaki eğ itim, bilgisayar eğ itimi, bilim/teknoloji/kültür eğ itimi gibi alanlarda kendilerini tam olarak geliştiremeden çevre eğ itimi konusuyla da karşı karşıya kalmışlardır. Öğ retmenler bu alanlarda tekrar eğ itilseler bile bu kadar konunun müfredat programı içerisinde yeniden yapılandırılması gibi güçlüklerle karşılaşacaklardır.

Çağ lar (2003), Türkiye’de çevre ve çevre sorunları konusunda yeterince başarılı olunamamasını şu nedenlere bağ lamaktadır: Çevre ve çevre sorunları, Türkiye’de çoğunlukla kavramsal olarak tarihsel, toplumsal, alansal ve yöresel düzlemlerde

farklılaştırılmadan ele alınmakta ve tartışılmaktadır. Kültürel, ekonomi ve politik alanların dışında ele alınmakta ve tartışılmaktadır. Çevrenin korunmasına yönelik çabaların kültüre, dolayısıyla yaşama biçimlerine yansıtılması günümüzde büyük önem taşımaktadır.

Bir ülkede ulusal çevre eğitimini etkileyen yüzlerce faktör vardır. Ülkenin eğitim – kültür düzeyinden ekonomik ve politik yapısına kadar; halkın inançları, kültürü, gelenek – göreneklerinden o ülkenin coğrafi koşulları ve tarihsel geçmişine kadar birçok etken o ülkedeki çevre için eğitim faaliyetlerini ama doğrudan ama dolaylı olarak etkilemektedir.

3.1.4.1. Çevre İçin Eğitimde Aile Faktörü

Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların yılda 4000 saatlerini aileleriyle geçirdiklerini ortaya koymuştur (Gürdoğan, 1993:71). O halde, yanlış tüketim sonucu çevrenin bozulmasında, çevre sorunlarına karşı tepkisiz toplum yapısının oluşmasında, öncelikle aile ve bireylerin davranışları belirleyici olurken, kirlenmelere, ekolojik deformasyonlara karşı seslerini yükseltebilmesi için de aile içi eğitim potansiyel gücü temsil eder. Bu süreç, çocuğun eğitiminde ailenin sağlayacağı katkılar bakımından önem arz etmektedir. Çevreyi tanıırken, çocuğa verilen doğru mesaj, bu ortamın kendisine ait olduğu ve sorumluluk duyması gerektiğidir. Bu benimseme sonrası da sorumluluk duygusu kendiliğinden eklenecektir (Clinton, 1997:1-3).

Kızıroğlu'na göre “çevre eğitimini öğrenci, ailesi, kitle iletişim organları, sivil toplum örgütleri, okul yönetimi ve öğretmen birlikte çalışarak şekillendirmelidir.”(Kızıroğlu, 2000). Kısaca, aile, okul ve çocuğu çevreleyen en yakın çevresi, onun çevre bilinç ve duyarlılığını en çok etkileyen üç unsurdur (Şafak, Şükran, 1999: 64). Çocuğun ilk uyum sağlaması gereken, eğitime ve sosyalleşmeye başladığı ilk ortam onun ailesidir. Çevresinde ilk tanıdığı ve etkilendiği kişiler de annesi, babası ve kardeşleridir. Çocuğun olumlu veya olumsuz çevresel tutum ve davranışları öğrendiği ilk yer ailedir; ilk oyunların ve çevre ile ilgili ilk bilgilendirmelerin yapıldığı yer de ailedir. Özetle, çocuğun çevre bilinci ve çevre duyarlılığının şekillenmeye başladığı yer aile olduğu gibi, ekolojik kültür ve doğa – insan ilişkilerinin kural ve yöntemlerinin de ilk öğretildiği veya örnek aldığı yer yine ailedir.

Aile eğitiminin iki temel boyutu bulunmaktadır (Doğan,2002:57) :

1. Aile içi eğitim.

2. Aile dışı eğitim.

Aile içi eğitim, çocukların ebeveynler ve diğer yetişkinler tarafından eğitilmesini ifade eder. Böylece aile kuşaklar arası inanç, değer, bilgi ve kültür aktarıcılığı görevini üstlenmektedir. Ailenin çekirdek veya geniş olması; ailenin köy, kasaba ya da şehirde yaşaması; ailenin kirada ya da kendi evinde oturması; ailedeki toplam birey sayısı ve bu bireyler arasındaki ilişkiler; ailenin geçimi ve maddi durumu; aile içindeki psikolojik, ekonomik ve toplumsal sorunlar; ailenin bulunduğu coğrafi, kültürel, siyasi ortam; aile bireylerinin etnik ve dinsel özellikleri aile içinde gerçekleştirilen eğitimi ve kültürleşmeyi etkilediği gibi, bu ailedeki çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan ekolojik gelişimini ve çevre duyarlılığını da etkilemektedir.

Okuldaki çevre için eğitim faaliyetlerinin aile içi eğitim faaliyetleri ile desteklenmesi gerekir. Çevre için eğitimin aile içinde başarı ile uygulanması aşağıdaki faktörlerin uygulanıp uygulanmamasına bağlıdır:

- Çocuğun kendine ait çalışma odası ve kitaplığı olmalıdır. Çocuğun kendisine ait bir çalışma programı (haftalık, günlük) olması gerekir. Bu çalışma programı onun okuma, araştırma, oyun, spor, eğlence ve çevresel faaliyetlerini düzenlemelidir.
- Evde yapılan çevresel deney ve araştırmalar, ayrıca çeşitli oyunlar ve sanat faaliyetleri için uygun ortam ve altyapının sağlanmış olması gerekir.
- Ebeveynler öğrenciyi çevre konularında çalışmayı güdülemeli, doğa, bitki ve hayvanlarla yapmış olduğu araştırmaları teşvik etmeli, bu konudaki ödev ve deneylerde yardımcı olmalıdırlar.
- Ebeveynler, okudukları kitaplar, izledikleri belgeseller, evde besledikleri hayvanlar, hafta sonlarında yapmış oldukları çevre iyileştirme faaliyetleri (çöp toplama, ağaç dikme, çevresel vakıf ve derneklerde faal olma vb.) kısaca çevresel tutum ve davranışları ile çocuklar için örnek teşkil etmelidirler.
- Ayrıca, ev içinde enerji, su, gıda ve elektrik israfını azaltma konusunda, ebeveynlerin davranışları da çocuklar için örnek teşkil etmelidir. Bu bağlamda, yenilenemeyen kaynakların tanıtılmasında, kullanılan bazı ürünlerin geri dönüşümünde ve tüketiminin azaltılmasında ebeveynlere çok büyük görevler düşmektedir.
- Anne-baba ile çocukların birlikte gerçekleştirdikleri eğitici çevre faaliyetleri, çocuğun çevresel bilinç ve duyarlılığının gelişmesinde büyük önem taşımaktadır. Çevre geliştirme hareketlerine bireylerin istekli ve etkin katılımının sağlanmasında, çocukların gönüllü çevre örgütlerine aktif katılımı ile bilinçli çevreci üyeler olarak şekillenmelerinde anne ve babaların örnek davranışları çok büyük önem taşımaktadır.

3.1.4.2. Çevre İçin Eğitimde Öğretmen Faktörü

Öğretmen bilgi aktarıcı değil, dağınık ve karmaşık bilgileri kendi süzgecinden geçirerek öğrencilerin seviyesine indirgemeli, karmaşık bilgileri basitleştirmeli, çocuklarla içten ve yakın ilişkiler kurarak onlara ders içi ve ders dışında rehber olmalıdır. Çevre sorunlarından uzak; ekolojik bilgi ve kültürü yetersiz; derin birikim ve bilgiye sahip olmayan; engin tecrübe ve becerilerle donatılmamış; öğrencilerini veya dersini sevmeyen; davranışları ile çocuklara örnek olamayan öğretmenlerle çevre için eğitimde hedeflenen başarıya ulaşılması güçtür.

Kendi tutum ve düşüncelerini öğrencilere empoze ederek öğrencilerin öneri ve düşüncelerini göz ardı eden; önyargılı ve taraflı olan; eleştiriye ve farklı görüşlere açık olmayan; heyecan ve coşkuyla ders anlatamayan; ders içi ve ders dışı faaliyetlerde gerekli disiplini sağlayamayan; çevresel tutum ve davranışlarıyla öğrencilere model olamayan; dersini ve kendisini çocuklara sevdiremeyen; çocukların psikoloji ve ruhsal dünyasını algılayamayan; çocukların iç dünyası ve duygularını hissedemeyen; öğrenciler arasında ayırım yapan; derslerde baskıcı, otoriter ve sert davranan öğretmen çocuklara ne doğayı sevdirebilir ne de çevre için eğitim çalışmalarında beklediği başarıyı yakalayabilir.

Çevre duyarlılığı yüksek, ekolojik bilgisi yeterli, teorik ve uygulamalı çevresel çalışmaları başarıyla yürütebilecek bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, çevre için eğitimin gelişmesi ve amaçladığı hedeflere ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle ilköğretimde görevli öğretmenlerin çevre için eğitim alanında hizmet içi eğitim seminerlerinden geçirilmesinde büyük yararlar vardır (Doğan, 1997:6).

Okul öncesi ve ilköğretimde görevli öğretmenlerin çevre için eğitim çalışmalarındaki başlıca amaçları olarak aşağıdakiler önerilmektedir (Gökler, Yılmaz, 1999:32-36):

- Çocukların doğal çevrenin farkında olmalarına ve onun güzelliği ile hayret uyandırıcılığını sevmelerine yardımcı olmak.
- Çocukların doğadaki madde ve enerji döngüleri, ekosistemlerin temel özellikleri, doğanın çeşitlilik ve zenginliği ile ilgili temel kavramlar hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmak.

- Çocukların doğaya karşı hissettikleri ilgi, merak ve sevgiyi, bilinç, tutum ve davranışa dönüşmelerini sağlamak.
- Çocukların doğanın dengeli, düzenli ve çok boyutlu bir sistemler bütünü olduğunu kavramalarına; doğadaki canlı ve cansız unsurlar arasındaki olumlu ve olumsuz ilişkileri algılamalarına rehber olmak.
- Çevre sorunları ve çevre kirliliğinin sebep ve sonuçlarını, önlemleri ve yapılması gerekenleri çocukların algılayabilecek seviyede anlatmak.
- Çocukların iç dünyasını zenginleştirmek, sevgi, merhamet ve şefkat duygularını geliştirmek. Çocuklarda, yardımseverlik, hoşgörü, adalet ve doğruluk hislerinin gelişmesine yardımcı olmak.
- Çocuğun doğal çevresiyle etkileşimi sırasında onun fiziksel, zihinsel ve duygusal katılımını sağlamayı kolaylaştırmak (Atasoy, 2005: 157-160).

3.1.4.3. Çevre İçin Eğitimde Okul Faktörü

Ailede başlayan eğitim, yine ailenin yardımıyla okulda plânlı ve programlı bir şekilde devam eder, okul sonrası dönemde ise eğitim mesleki yaşamda, sporda, sanatta, siyasette veya sivil toplum örgütlerinde yer alan faaliyetlerle kendini sürdürmektedir. Bu nedenle örgün ve yaygın eğitim bir birlerini tamamlayan bir bütünün parçalarıdır.

Bir öğrencinin 6 – 18 yaşlar arasında yaklaşık 11 000 saatini okulda geçirdiği hesaplandığında (Gander, Gardiner;1998:455), okulların sadece çocukların gelişimi, toplumsallaşması ve birey olarak şekillenmesi açısından değil, geçirilen zaman ve gerçekleştirilen yaşantılar açısından da ne kadar büyük öneme sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

Okullar, çocuklara meslekî ve toplumsal açıdan önemli katkılar sağlarken, onları sadece bilişsel değil, duyuşsal ve devinişsel yönden de geliştirmelerini sağlar. Onların spor, sanat, ahlâksal, entelektüel ve estetik yönlerini de olumlu yönde geliştirir. Okul bahçelerinin yeşillendirilmiş olup olmaması; teneffüslerde çocukların oyun oynayabilecekleri sahaların toprak veya asfalt olması; okul yakınında fabrika, benzin istasyonu veya çevre kirliliği yaratan bir tesisin bulunup bulunmaması; okul çevresinin ve bulunduğu mahallenin modern veya gecekondü görünümü sergilemesi; okuldaki öğretmenlerin yaptıkları çevre için eğitim faaliyetleri, çocukların çevre duyarlılığını, doğa

sevgisini, çevresel tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin ABD’de yapılan bir araştırmada, okul bahçelerinin dizayn ve dış görünümdeki değişikliğin ve buna paralel olarak oyun imkânlarının daha da artırılmasının, çocukların davranışlarında önemli değişimlere sebep olduğu tespit edilmiştir (İşyar, 1999:15). Bu nedenle okulların mimarisi, iç ve dış düzeni, bahçe, spor ve oyun sahaları, hem estetik ve kullanışlı, hem de çocukların çevre duyarlılığını zedelemeyecek biçimde olmalıdır.

Bugün ülkemizdeki okulların önem, işlev ve görevleri yeniden sorgulanmalıdır. Okulların örgün ve yaygın eğitimdeki rolü, bireylerin kültürleşme ve sosyalleşmesindeki işlevleri, geniş halk kitlelerinin çevre bilgi ve bilinçlenmesindeki rolleri yeniden belirlenmeli ve şekillenmelidir. Okullar, faaliyet gösterdikleri yörelerin bilim, çağdaşlaşma ve aydınlanma yuvaları olmaları dışında toplumu bilişsel ve duyuşsal olarak şekillendiren, bölgesel ve küresel sorunları geniş halk kitlelerine duyuran, çocuk ve yetişkinlere ekolojik bilinç ve duyarlılık kazandıran, yerel yöneticiler, üniversiteler ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde olan topluma hareket ve yön veren kurumlar olmalıdırlar.

Çevre için eğitim faaliyetleri ve derslerin çevreselleştirilmesi ile okullar, çocukların çevresel kültür ve duyarlılıklarını arttırmaktadırlar. Fakat unutulmaması gerekir ki okullar bilişsel anlamda yeterli olmayıp, çocuklarda önemli ölçüde değer, inanç, duygu ve tutum düzeyinde değişimlerin oluşabilmesi için duyuşsal ve davranışsal değişim de büyük önem taşımaktadır. Özetle, çevre için eğitimin yaygınlaşması ve başarıya ulaşması için okullara büyük rol ve görevler düşmektedir. Öğrenciler, öğretmenler, idareciler, veliler, gönüllü çevre kuruluşları bu rol ve görevleri birlikte paylaşmalıdır (Atasoy, 2005: 165-167).

3.1.4.4. Çevre İçin Eğitimde KİA (Kitle İletişim Araçları) Faktörü

“Medya” demokratik sistemlerde genellikle dördüncü kuvvet olarak tanımlanır. Erdoğan’a göre; “medya adı okul olmadığı halde aynı işi gören kurumdur” (Erdoğan, 2001:264). Medya eğitimin yönlendirme kısmında önemini devam ettirmektedir. Çevrenin tahribi, nüfus artışı, nükleer enerji ile mücadele gibi sorunlar, basın-yayın organlarıyla ortaya konulmakta ve gündemde tutulmaktadır. Bilinçliliğimiz, kavrayışımız, hareketlerimiz iletişim araçlarından giderek daha fazla etkilenmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, ocuk yılda 1500 saatini TV karşısında geçirmektedir ki bu da günde ortalama 4 saate karşılık gelmektedir. Bu sonuç televizyonun ocuk eēitimi üzerindeki önemini kavramakta yeterlidir. evre kirliliēi ve tüketim arasındaki ilişkiyi dřndēmzde, televizyon reklamlarının da tüketimi teşvik eden unsurunu göz önüne aldığımızda, Capra' ya hak vermemek imkansızdır: " Televizyon reklamları, haber, şovlar da dahil tüm programların içerik ve biçimini etkilemekte, sıradan bir Amerikan ailesinin 6.5 saatini alan bu aracın telkin yeteneēi, insanların hayal gücünü biçimlendirmek, zevk ve davranışlarını belirlemede kullanılmaktadır. Bu tehlikeli uygulamanın göze görünmeyen amacı her programdan önce, sonra, arasında izleyenlere reklamı yapılan ürünü almaya şartlandırmaktır (Capra, 1992: 422). Dolayısıyla reticinin sunduēu ürünleri kendi ihtiyaçları gibi algılamakta ve bu da evre sorunlarını körüklemektedir (Ceritli, 1996: 221). Eēitimde görsel, işitsel unsurların başarıyı arttıran gerçek büyüklükte öneminin olduēunu düşünürsek KİA'na büyük görevler düşmektedir. Katledilen veya kanlar içinde can çekişen masum hayvanlar yükselen deniz suları altında kalan mercan adaları, küresel ısınma sonucu Antarktika ve Arktika'daki eriyen buzullar, kuraklık ve alıēın pençesindeki yoksul Afrika çocukları, kuruyan ırmak ve gller, Amazon ormanlarının yok edilişi ile ilgili çarpıcı ve etkili görüntüleri hızlı bir şekilde dünyanın dört bir yanındaki milyonlarca kişiye ulaştıran KİA görsellikten etkilenen çocukların evre bilinç ve duyarlılıēını arttırmakta, böylece evre için eēitim açısında dolaylı katkı saēlamaktadır (Erdoēan, 2001:264).

KİA ekolojik sorunlara yaklaşımda, olayı duyuran, yansıtan, parçayı gören ama bütünü gremeye ve genelleme yapamayan, sonuç çıkaramayan, kalıcı tutum ve davranışlar kazandıramayan bazı negatif özelliklere de sahiptir (Görmez, 1997:124). Ülkemizde aslında medya bugünün dışında tam tersine bir politika izlemiş olsa; o zaman TRT kurumunun gösterimindeki evre konularını ele alan çizgi film ve animasyonlar bilinçli olup, belli bir düzen içinde sadece oyalama amaçlı olmayıp, bilgi ve yönlendirme yüklü mesajlar içerir nitelikte olurdu.

İnsanlar hızlı bir biçimde evre duyarlılıēı ve bilinci kazanır, sanayicilerin rettiēi ucuz, kalitesiz ve çevreye zararlı ürünlerin pazarlanma alanı azalır. Yenilenemeyen doēal kaynak tüketimi azalır, olumlu yayınlarla halk tam bilinçlenir, evre kirlenmelerine karşı toplu örgütlenmeler artar, evre sorunları sloganlarda kalmaz ve tüketim alişkanlıkları da doēal hayatın srdrlebilirliēiyle paralel olarak devam ederdi. KİA ocuklara eēlence, oyun ve boş zamanlarını deēerlendirmede yüzlerce farklı seçenek sunmaktadır. Ancak,

KİA'nın bu gücü kontrolsüz bırakıldığında bu etkileme gücü çocukların ruhlarını fakirleştirmeye ve düzleştirmeye, onları büyüleyerek bağımlı hale getirmeye, bilgi ve kültürlerini pasifleştirerek onlara istediği imajları yüklemekte ve istediği tüketim kalıplarını benimsetebilmektedir. Böylece KİA güçlü ve etkili bir reklam, moda, oyun ve eğlence endüstrisine dönüşebilmektedir.

Özetle KİA çocukların ekolojik bilgi ve kültürünü, çevre bilinç ve duyarlılığını etkileyen önemli bir faktördür. Bu faktör çocukların ilgi ve istekleri, gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak akıllıca kullanıldığında çevre için eğitim açısından büyük yararlar sayılabilecektir. (Tecer, 2007:26-27).

3.1.4.5. Çevre İçin Eğitimde Gönüllü Kuruluşların Yeri

Dinçer'e göre; "Çoğulcu toplum yapısı içinde yer alan gönüllü kuruluşlar, sosyo-politik yaşamın önemli bir parçasıdır. Gönüllü kuruluşlar, toplumlardaki iç ve dış faktörlerin etkisiyle amaçları doğrultusunda karar verme sistemini etkileyebilmek için de çeşitli araçlar kullanırlar, çeşitli yola başvururlar. Değişik konularda (eğitim, kadın, çevre, aile, insan hakları, ekonomi vs.) ortaya çıkan ve hizmet veren gönüllü kuruluşlar kamuoyunu yönlendirebilme ve seslerini duyurabilme derecelerine göre toplumda farklı yerler alabilmektedirler." (Dinçer, 1996:54).

Ekolojik bilgisizlik, bilinçsizlik ve çevre duyarsızlığı çevre sorunlarının temelinde yatan en önde gelen nedenlerdir. Bu nedenle çevre gönüllü kuruluşların en öncelikli görevlerinden biri yetişkin ve çocukların ekolojik kültürünü, çevresel bilgi ve bilincini, olumlu yönde etkilemek ve değiştirmektir.

Çevre gönüllü kuruluşları ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Sandal'a göre; "Gönüllü çevre kuruluşları, zorlama olmadan, gönüllülük temelinde sivil inisiyatif ile oluşturulan teşekküllerdir." (Sandal, 1999:54)

Çevre gönüllü kuruluşları, faaliyet gösterdikleri bölge veya yörelerde, var olan veya oluşması beklenen çevre sorunlarını medyaya, politik ve yönetim çevrelerine, toplumun diğer kesimlerine ilk duyuran, ilk tepkisini ortaya koyan, kısaca ekolojik sorunları yüksek sesle haykıran ilk kuruluşlardır. Bireylerin yaşadıkları yöre ile ilgili çevre sorunlarını daha üst politik ve yönetim mercilerine ileten ve böylece vatandaş ile devlet arasındaki ilişkileri

koordine eden bu kuruluşlar, bireylerin çevre konusundaki istek ve beklentilerini yönetim ve politik organlarına duyuran ve aktaran bir işlev üstlenmektedirler. Kısaca, çevre gönüllü kuruluşları, toplum içinde, doğa-birey-devlet arasında köprü görevi üstlenerek önemli “aracı”, “duyurucu” ve “aktarıcı” rolleri vardır. Ayrıca özellikle çevre bilgilendirme, çevre bilinçlendirme ve çevre duyarlılığının artmasında bu kuruluşların yapmış oldukları yayınlar, araştırmalar, uygulama programları ve eğitim-kültür faaliyetleri, bireylerin kültürleşmesi, sosyalleşmesi ve çevre konularında daha aktif olmaları açısından büyük önem taşımaktadır.

1960 yılından bu güne kadar ülkemizde faaliyet gösteren veya göstermiş olan başlıca çevre gönüllü kuruluşlar aşağıda gösterilmiştir (Görmez, 2000: 219):

- Türkiye Tabiatını Koruma Derneği
- Türkiye Çevre Vakfı
- Doğal Hayatı Koruma Derneği (DHKD)
- Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Derneği
- Türkiye Ormancılar Derneği
- Nükleer Savaşın Önlenmesi İçin Hekimler Derneği
- Türkiye Biyologlar Derneği
- Türkiye Bitki Koruma Derneği
- Türkiye Tarihi Evleri Koruma Derneği
- Türkiye Çevre Sorunları Vakfı
- Hayvanları Koruma Derneği
- Türkiye Erozyonla Mücadele ve Araştırma Vakfı (TEMA)
- Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL)
- Küresel Denge Derneği
- Türkiye Anıt - Çevre Turizm Değerlerini Koruma Vakfı
- Yeşil Barış Çevre Derneği
- S.O.S. Akdeniz Derneği
- Doğa Savaşçıları
- Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV)
- Deniztemiz Derneği
- Dünya Dostları Derneği
- Yeşil Adımlar Çevre Eğitim Derneği

- Hava Kirlenmesi ile Savaş Derneği
- Güneş Enerjisi Vakfı
- Kanserojoloji ve Ekoloji Derneği
- Ahlak Çevre Kültür Derneği
- Bodrum Gönüllüleri Derneği
- Güzel İstanbul Hizmet ve Tanıtma Vakfı
- İstanbul Çocuk ve Tabiat Vakfı
- İskenderun Çevre Koruma Derneği
- Adaların Tabii Değerlerini Koruma ve Turizm Vakfı
- Ege Çevre Sağlığı Merkezi Derneği

Çevre gönüllü kuruluşlarının ve sivil toplum örgütlerinin çevre duyarlılığını ve çevre bilincini geliştirmedeki işlev ve rollerinin yanı sıra geniş halk kitlelerinin ve çocukların ekolojik kültür ile çevresel tutum ve davranışların olumlu değişiminde de öncü görev üstlenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle çevre için eğitim – halk eğitimi - gönüllü kuruluşlar üçlemesi bir bütün olup, bu üçgenden herhangi bir parçanın aksaması tüm sistemin aksaması veya çökmesi anlamına gelmektedir. Bu açıdan ebeveynlerin ve öğrencilerin çevre konularında eğitilmesinde, çevre gönüllü kuruluşlarının ve sivil toplum örgütlerinin büyük bir potansiyel arz ettikleri ortadadır. Bu kuruluşların yapmış oldukları çevre konferansları, sempozyum, panel ve grup çalışmaları ile hem bireylerin çevre bilinç ve duyarlılığı pozitif yönde değişmekte hem de geniş halk kitlelerinin çevresel şikayetleri, öneri, arzu ve istekleri özgürce tartışılabilen ve en önemlisi bu öneri, arzu ve istekler kamuoyu ve yetkililere duyurulabilmektedir. Ayrıca çevre dernek ve vakıfların yayınladıkları dergi, broşür, gazete ve kitaplar, çocukların ve yetişkinlerin çevresel konularda aydınlanmalarını, çevresel bilgi ve bilinçlerinin artmasına ve sonuçta kitlesel çevre için eğitime büyük katkılar sağlamaktadır.

3.2. ÇEVRE SORUNLARININ ÖNLENMESİNDE ÇEVRE EĞİTİMİNİN YERİ

Ülkemizde bugün çevre ile ilgili olarak ortaya çıkan sorunların ana nedenlerinden birisi, bilgi edinme ve bilinçlenmede karşılaşılan eksikliklerdir (İnanç ve Kurgun, 2000:52). Bilinçlenmemiş ve eğitilmemiş bir toplum, yaşadığı dünyayı kendinden sonra başkalarının da kullanacağını düşünemez (Nazlıoğlu, 1991:254). Çevre ile ilgili sorunların niteliğini anlayabilmek, çözüm önerileri getirebilmek, doğa ve diğer canlılar ile uyum

içerisinde yaşayabilmek için toplumların ekoloji ve çevre bilimleri ile tanışıklığı gerekmektedir. Bireylerin çevre ile ilgili davranışlarında değişikliklerin meydana gelmesi, insan ve diğer canlıların birbirleriyle ve çevre ile olan ilişkilerinin yani temel ekolojik olayların kavranmasıyla mümkündür (Ünal, Mançuhan ve Alpyaşar, 2001:5).

Böylesine modern bir çağda yaşarken, çoğu yerde çevre sorunlarının içinden çıkılmaz bir hal almasının nedeni bireylerin ilgisizliği, duyarsızlığı veya kendi çıkarları için doğaya karşı bencilce davranışları olabileceği gibi, aslında temelde yeterli bir çevre bilgisine sahip olmayışlarıdır. İnsanlar çoğu zaman çevreye verdikleri zararın dahi farkında olamamakta veya önemsiz gibi görünen bir çevre kirliliğinin küresel olarak ne boyutlara ulaşabileceğini kavrayamadan yaşamlarını sürdürmektedirler (Ünal, Mançuhan ve Alpyaşar, 2001:6).

Çevrenin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konularında gösterilen çabaların amacı insanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamalarının sağlanmasıdır. Bunu sağlayacak olan da insanın kendisidir. Çevre konusunda başarılı sonuçlar alınması insan unsuruna bağlıdır. Bu da insan kaynağının geliştirilmesiyle mümkündür. İnsan kaynağını geliştirmek ise, insanlara gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi ile başarılabilir (Ünlü, 1995:85). Bu nedenle çevre konusunda insanları bilinçlendirmek için eğitime büyük iş düşmektedir.

Ülkemizde eğitim düzeyinin düşük olması, kişilere sorunlarla ilgilenme ve çözüm yolları arama bilincinin kazandırılmaması nedeniyle, bugün toplumumuzun büyük bir kısmında çevrenin korunması ilgilenmeye değmeyen bir konu olarak algılanmaktadır. Oysa ki, günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve iletişim organlarının hızla yayılması dünyada güç ve değer kavramlarını hızla değiştirmektedir. Bu nedenle, eğitim, dünyamızda çok geçerli bir kavramdır. Bu kavram yeni bir dünyayı, yeni bir insan tipini, yeni bir ahlak anlayışını ve yeni bir tüketim bilincini hedeflemektedir. İhtiyacı kadar üreten, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere karşı sorumlu olan, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli insan modeline ihtiyacımız vardır (İnanç ve Kurgun, 2000:52-53). Pek çok toplumsal sorunda olduğu gibi çevre sorunlarının çözümünde de eğitimin en başta gelen çözüm yolu olduğu görüşü giderek yaygınlaşmaktadır (Geray, 1995:664).

3.3. TÜRKİYE’DE ÇEVRE İÇİN EĞİTİM

Türkiye’de çevre olgusu 1982 Anayasası ile birlikte yasalarda yer almaya başlamıştır. T.C. Anayasası’nın 56. maddesi, “herkes sağlıklı, dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların görevidir” ilkesini getirmekle, çevre koruma, çağdaş bir yaklaşımla, anayasal esasa bağlanmaktadır. Bu maddenin direktifleri doğrultusunda hazırlanarak 11 Ağustos 1983 tarihinde yürürlüğe giren Çevre Kanununun da, çevreyi hava, toprak, su gibi bileşenleriyle, ekolojik bir sistem bütünü olarak gören bir çerçeve oluşturmaktadır. 1994 yılında hazırlanan Çevre başlıklı Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu Türkiye’de kamuoyunun çevreye ilişkin uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışları sergileyebilmesi için örgün ve yaygın eğitim kapsamında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin planlamalar içermektedir (DPT, 1994:82-98).

Yaşam boyu bir özelliği olan çevre eğitiminin, yaşamın tüm alanlarında ele alınarak uygulanması gereği açıktır. Eğitim uygulamaları örgün (formal), yaygın (informal) olarak iki ana grupta toplanarak incelenebilir.

3.3.1. Örgün Eğitimde Çevre Eğitimi

Örgün eğitim gelecekte çevre ile ilgili olarak karar verici durumunda olacak olan çocukların ve gençlerin çevre sorunlarına duyarlı bir birey olarak yetişmelerini sağlamak bakımından önem taşımaktadır (Kayıkçı, 2003:259).

a) Okul Öncesinde Çevre Eğitimi

Okul öncesi çağdaki çocuklara yönelik çevre için eğitim, yaşlarına uygun olarak, daha çok çevreyi tanıma ve sevme üzerine odaklanmaktadır. Türkiye’de okul öncesi çocuklara yönelik ilk çevre kitaplarının 1970’li yılların sonlarında yayımlandığı görülmektedir. Bu konudaki yayınların ilk örnekleri arasında Çevre ve Sen, Çiçek Kopartmak Yasaktır ve Doğayı Koruyalım (televizyon oyunu) sayılabilir. Bu tür kitapların 1980’lerde giderek arttığı, 1990’larda ise bu konuda yayımlanan kitaplarda bir patlama yaşandığı tespit edilmektedir (Ural, 1995:42-43).

b) İlköğretimde Çevre Eğitimi

Üniversiteler ayrı tutulursa, örgün eğitim programlarına çevre eğitiminin girmesi 1990'lı yıllarda başlamıştır. Bu dönemde ilköğretim ve ortaöğretimde mevcut derslere ek olarak ayrı bir çevre dersi konulmuştur. Aslında bu dersin kapsamında verilen konuların bir çoğunun diğer derslerin içinde verildiği görülmektedir.

Çevre için eğitim, çevreyi bir bütün olarak (toplumsal, tarihsel, doğal çevre) kavrayarak eleştirel bakışı içeren bir duyarlılık kazanmayı gerektirir (Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi Bildirgesi, 1991:62). Çevre, sağlık, trafik, okuma ders kitaplarının çevre bölümlerinde ele alınan konu başlıkları şöyledir:

4. Sınıf: Kazalardan korunmak, çevre ve sağlık ilişkisi, su, insan ve hayvan atıkları, katı atıkların yok edilmesi, gürültünün önlenmesi, hava kirliliğinin önlenmesi ve çevremizde diğer canlıların korunması (Oruçoğlu ve Oruçoğlu, 1996:9- 47).

5. Sınıf: Duyularımız, güvenlik ve kazalardan korunma, içme ve kullanma suları, diğer su kaynakları, atıklar ve hava kirliliği ve önlenmesi, toprak kirliliği ve önlenmesi, doğal kaynakların korunması ve savurganlığın önlenmesi ve çevrenin korunması ve bozulan çevrenin düzeltilmesi (Devecioğlu, 1994:11-47).

6, 7 ve 8. Sınıflar: Ayrı bir çevre dersi olmayıp, çevre ile ilgili konulara fen bilgisi, din kültürü ve ahlak bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri içerisinde yer verilmektedir. Bunlara örnek olarak fen bilgisi dersi içindeki insan ve çevre (6, 7 ve 8. sınıflarda) (Fen Bilgisi Programı, 2000), din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki çevre temizliği (6, 7 ve 8. sınıflarda) (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı, 2000) ve sosyal bilgiler dersinde coğrafya ünitesinde yer alan konular (6 ve 7. sınıflarda) (Sosyal Bilgiler Programı, 2000) verilebilir.

c) Ortaöğretimde Çevre Eğitimi

Liselerde “çevre ve insan” isimli seçmeli bir ders programında yer almaktadır. Bu derste izlenen Çevre ve İnsan ders kitapları içindeki üniteler şunlardır: Temel ekoloji bilgisi, yaşadığımız çevre, çevre ve sağlık, yapay çevre, afetler, nüfus hareketleri, sosyal çevre ve bozulan çevrenin yeniden düzeltilmesi. Kız Meslek Lisesi ders kitabında yer alan üniteler ise diğer liselerden farklı olarak şöyledir: Ekoloji ve çevre kirliliği, erozyon,

kumullar, bataklıklar, rüzgar perdeleri, şehirlerde açık ve yeşil alanlar ve milli parklar (Yücel ve Altunkasa, 1999).

d) Yüksek Öğretimde Çevre Eğitimi

Çevre için eğitim bir çok bilim dalı ile ilgili olduğundan ve disiplinlerarası bir yaklaşım gerektirdiğinden üniversitelerde çevre için eğitim konulu bir ders lisans düzeyinde okutulmamaktadır. Bazı bölümlerde belli derslerin içinde çevre için eğitim konusuna değinilmekle birlikte genel olarak bu konu ile ilgili dersler lisansüstü eğitimde verilmektedir.

Türkiye’de doğrudan çevre ile ilgili açılan ilk yüksek öğrenim birimleri arasında ODTÜ Çevre Mühendisliği ve Deniz Bilimleri bölümleri, İTÜ Çevre Sorunları Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi Çevre Sorunları Enstitüsü ve Dokuz Eylül Üniversitesine bağlı Çevre Mühendisliği ve Teknoloji Enstitüsü sayılabilir. Ayrıca TÜBİTAK bünyesinde kurulan Çevre Araştırma Grubu (ÇAĞ) bu konudaki ilk kurumsal oluşumlar arasındadır (Özdemir, 1988:92). Bugün ise üniversiteler bünyesinde Çevre Araştırma Merkezleri kurulmuş ve 26 üniversitede Çevre Mühendisliği bölümü eğitime geçmiş durumdadır. Ayrıca üniversitelerin Ziraat, Orman, Fen-Edebiyat, Eğitim ve Tıp Fakültelerinde çevre ile ilgili dersler verilmektedir. Bunlara ek olarak üniversitelerin Sosyal Bilimler Çevre ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi (Kent ve Çevre Bilimleri) Ana Bilim Dalları ile Eğitim Bilimlerinde Lisansüstü düzeyde çevre için eğitimin yer aldığı bilinmektedir.

Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alındığında, çevre için eğitimi örgün öğretim kurumları ile sınırlandırmak yeterli olmayacaktır. Doğayı yeterince tanımayan, onunla ilişki kuramayan, örgün öğretimin dışında bulunan bireylerin eğitimi de önem taşımaktadır. Çevrenin korunup geliştirilmesinde yurttaşlara düşen görevin etkili olarak yerine getirilebilmesi, buna ilişkin bilincin bireylerce kazandırılmasıyla mümkündür. Böyle bir bilincin yerleşmesi ise, hem tutarlı ve bütüncül bir çevre eğitim politikasının saptanmasına ve bunun küçük yaşlardan başlanmak üzere her kesim için uygulamaya aktarılmasına hem de mevcut eğitim sistemindeki olumsuzlukların giderilmesine bağlıdır.

3.3.2. Yaygın Eğitimde Çevre Eğitimi

Disiplinlerarası bir özelliğe sahip olan çevre eğitimi sadece örgün eğitim ile sınırlı olmayıp, tüm yaşam boyu devam etmektedir. Çevre eğitimi toplumu oluşturan bireylerin meslek, yaş, sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarını dikkate alır. Böylelikle çevre eğitimi bireylerin çevreye ilişkin uygun etik değerlere sahip olmalarını sağlayarak, çevrenin üretken potansiyeli ve estetik değerlerinin korunmasını sağlar (Doğan, 1998:31).

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girememiş ya da bu eğitimin herhangi bir kademesinde bulunan veya herhangi bir kademesinden ayrılmış fertlere belli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, değişik hayat şartlarına uyumun sağlanabilmesi için hayat boyu yapılan eğitim ve öğretimin tümüdür (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1987).

Yaygın eğitimi, okulun, örgün eğitimin dışında yapılan eğitim olarak ve sistemin dışında kabul ederek tanımlama kabul görmemektedir. Yaygın eğitim, eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak kabul edilerek, bireylerin eğitim gereksinmelerini karşılamaya yönelik, yetişkin nüfusa yönelik, ulusal düzeyde düzenlenmiş eğitim hizmetlerini kapsayan uygulamalar bütünü olarak görünmektedir. Böyle bir anlayışla yaygın eğitim okula gidememiş olanlara belirli bilgilerin verildiği, belirli mesleksel becerilerin kazandırıldığı bir eğitim uygulaması olmamakta, okul eğitiminden geçmiş olanların bile, yeni gereksinimlerini karşılamak üzere yararlanabileceği bir eğitim uygulaması olmaktadır. Bu bakımdan, yukarıda tanımı verilen çevre eğitiminin, yaygın eğitim sistemi ve uygulamaları içinde yer alması büyük önem taşımaktadır (Özoğlu, 1993:69).

Yaygın eğitim denince Türkiye’de akla gelen kurumların başında Halk Eğitim Merkezleri gelmektedir. Türkiye’de hemen her ilçede Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak kurulmuş olan 917 halk eğitim merkezi halk eğitimi çalışmalarını yürütmektedir (Duman, 1999:157).

Çevre sorunlarına karşı duyarlılığı arttırıcı ve katılımı sağlayıcı eğitim açısından özellikle gönüllü kuruluşlar ve kitle iletişim araçları önemli bir işleve sahiptir. Çevre için eğitimin yaşam boyu süren bir eğitim olması ve toplumun her kesimine hitap ediyor olması bu önemi pekiştirmektedir. Bu konuda bazı gönüllü kuruluşların öncü rol oynadığı görülmektedir. Örneğin, Türkiye Çevre Vakfı’nın 1990’lı yılların başından beri bu konuda çalışmalar yaptığı bilinmektedir.

Sendikalar, kooperatifler, yerel yönetimler ve siyasal partiler ve çevre için eğitim ve katılım konusunda önemli roller alabilirler. Özellikle yerel yönetimler halkın eğitimi bakımından önemli bir işleve sahiptirler. Bu nedenle, hem halkın kentsel bilinci, duyarlılık ve sorumluluk geliştirmesi hem de yönetime en geniş ve etkili bir biçimde katılması konularında katkıda bulunabilirler (Geray, 2001:13).

Bugüne kadar görsel ve yazılı basının, özellikle televizyonun da bu konuda yeterince iyi kullanılmadığı/kullanılmadığı gözlemlenmektedir. Çevre ile ilgili programlar, konuyu iyi bilmeyen kişilerce yapılan, konuyu tek boyutu ile ele alan, sorunun temeline inmeyen yaklaşımın sergilendiği ve çevre sorunlarının bireylerin kendi özel çabalarıyla çözebilecekleri bir konu gibi gösterildiği yayınlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Somersan, 1993:37-38).

Bundan yaklaşık on yıl kadar önce ülkemizde yaygın eğitim düzeyinde yapılan çevre eğitimi, sistematik olmadığı, dağınık olduğu, kamuoyuna yalnız bilgi vermeye, tehlikeye dikkat çekmeye ve belli zamanlarda bazı konuları öğretmeye yönelik olduğu için eleştirilmekteydi (Özoğlu, 1993:79). Bu eleştirilere aradan on yıl geçmesine rağmen bugün de katılmak olasıdır. Başka bir deyişle bu on yıllık dönemde uygulamada birçok şey yapılmış olmasına karşın çevre için eğitim anlayışının değiştiğini söylemek güçtür (Kayıkçı, 2003:263).

Yaygın halk eğitimi programları, çevreye ilgi ve faal katkıda bulunma arzusu aşılmalı, yol gösterici, çözüm getirici, duyarlılığı arttırıcı nitelikte olmalıdır. Doğa sevgisi beraberinde insancılığı, iyiliği, güzelliği, kısaca uygar ve barışçıl ilişkileri de getirecektir. Bu bilinç ise ancak çağdaş bir eğitim düzeniyle kazandırılır (Nazlıoğlu, 1991:259).

Nitekim IV. Çevre Şurası Sonuç Raporlarında (2000), yaygın eğitim kapsamında verilen çiraklık eğitimi ve halk eğitimi kurslarının müfredat programlarında çevre bilincinin kazandırılması için düzenlemelerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Kabaş, 2004; 33-38)

3.4. KONU İLE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

3.4.1. Türkiye’de Konu İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Son yıllarda hem yurt içinde hem de yurt dışında çevre konuları ile ilgili yapılan araştırmalarda, yazılan makale, tez ve kitapların sayısında büyük bir artış olduğu gözlenmektedir. Özellikle çevre ile ekonomi, çevre ile eğitim, çevre ile turizm, çevre ile din, çevre ile ahlâk, çevre ile kentleşme, çevre ile sosyoloji, çevre ile felsefe, çevre ile tarım, çevre ile nüfus, arasındaki ilişkileri inceleyen bilimsel çalışmalardaki sayısal artış dikkat çekicidir. Çevre konusunun çok boyutlu ve karmaşık olması, birçok olaydan etkilenip birçok olayı etkilemesi iktisatçılardan, tarihçilere, biyologlardan coğrafyacılar, ziraatçılardan sosyologlara, mühendislerden ekoloğlara, felsefecilerden politikacılara kadar geniş bir yelpazede yer alan farklı uzmanlık alanına sahip kişilerin çevre konularını irdelemelerine, tartışmalarına ve araştırmalarına neden olmuştur.

Türkiye Çevre Vakfı’nın 1993 yılında yayınladığı “Çevre Eğitimi” kitabı çevre için eğitim konusunda ülkemizde yayımlanan ilk kitaptır. 25 – 26 Ocak 1993 tarihinde Ankara’da düzenlenen uzmanlar toplantısında sunulan beş tebliği daha sonra kitaplaştırılarak bu alanda bir ilke imza atılmıştır. Kitapta okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve yaygın eğitim düzeyinde ülkemizdeki çevre için eğitim tartışılmış ve bu konuda çeşitli öneriler getirilmiştir.

Yalçın (1993), “Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi” adlı tezinde, çevre duyarlılığı ve bilincinin oluşturulması, çevre eğitiminin nasıl verilmesi ve ülkemiz eğitim sisteminde bu konuda neler yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Sonuç olarak ise çevre eğitiminin tüm kesimlere yönelik olmasını bu konuda ise yerel yönetim, gönüllü kuruluşlar ile basın ve yayın kuruluşlarını konuya destek ve teşvik için çağırılmaktadır.

Akış (1994), “Kuzey Kıbrıs’ta Çevre Bilinci” adlı çalışmasında çevre bilincinin düzeyini araştırmak amacıyla Kuzey Kıbrıs’ta 409 kişi üzerinde çevreye karşı tutum anketi uygulamıştır. Araştırmaya katılanlar kendilerini çevreye duyarlı olarak tanımlamakta, fakat gündelik hayatta çevreyi korumak için hemen hemen hiç çaba göstermemektedirler. Çalışmanın sonucuna göre, Kuzey Kıbrıs’ta gelişmiş bir çevre bilincinden söz edilemez. Doğanın gelişmekte olan pek çok ülkeye oranla daha el değmemiş oluşu, ülkenin coğrafi ve politik olarak tecrit edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Giderek bozulan çevrenin

korunabilmesi, devlete bu yönde baskı yapabilecek düzeyde bir kamu bilincinin ve güçlü bir talebin yaratılmasına bağlıdır. Aslında bu sonuç, çevreci görüşe sahip olanların, pratikte çoğu kez çevreye duyarlı davranmadıklarını sergileyen pek çok araştırmacının sonuçlarını destekler niteliktedir (Ungar, 1994). Yapılan kimi araştırmalara göre, çevreye duyarlı olduğunu söyleyen insanların pek çoğu, çevreyi korumak için parasal bir bedel ödemekten veya gündelik hayatlarında bir değişiklik yapmaktan kaçınmaktadırlar (Derksen ve Gartrell, 1993).

Doğan ve Devlet Planlama Teşkilatı'nın önderliğinde geniş bir uzman, eğitimci ve bilim adamanın katılımı ile **1995 – 1996** yıllarında hazırlanmış olan “Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu”, Cumhuriyet tarihinde ülkemizde hazırlanan en kapsamlı ve en ayrıntılı çevre için eğitim araştırmalarından biridir. Ülkemizdeki çevre eğitim durumunu hem yaygın hem de örgün eğitimde detaylı bir şekilde analiz eden bu çalışma, bir yandan çevre eğitiminin mevcut durumunu, bir yandan da bu konuda yapılması gerekenleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır (Doğan, DPT, TÇV;1997)

Ceritli (1996)'nin hazırlamış olduğu “Çevre Sorunları – Çevre İçin Eğitim İlişkisi ve Bir Araştırma Örneği”, başlıklı çalışmanın birinci bölümünde çevre, ekoloji, ekosistem gibi kavramlar açıklandıktan sonra, çevre sorunlarının başlıca nedenleri, çevreci hareketlerin doğuşu ve gelişimi ile Türkiye ve Dünya'daki başlıca çevre sorunları irdelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde çevre için eğitimin önemi ve amacı; çevre için eğitimde informel eğitim araçlarının fonksiyonu ve özellikle medya, yerel yönetimler, gönüllü gruplar, dernek ve vakıfların çevre için eğitim üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Üçüncü bölümde Sivas il merkezinde, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda, çevre için eğitim ve duyarlılığı kapsamında yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- a) İlk ve ortaöğretim öğrencilerin çevre dersine olan ilgileri ve çevresel duyarlılıkları, demografik değişkenlerle paralel bir ilişki içinde değildir. İnsanlar, çevreye karşı bağımsız bireysel düşünce ve davranışları paralelinde ilgi göstermektedirler.
- b) Liselerde seçmeli bir ders olan çevre dersine karşı gösterilen ilgi ile çevresel duyarlılık arasında geçerli bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca çevre için eğitim konusunda yetişmiş öğretmenlerin bulunmaması, liselerde verilen çevre derslerinin kalitesini düşürmekte ve öğrencilerin bu derse olan ilgi ve isteklerini azaltmaktadır.

c) Medya araçları, çevre sorunlarının çözümünde, toplumsal çevre duyarlılığın geliştirilmesinde ve çevresel katılımın güçlendirilmesinde yeterli katkıyı sağlayamamaktadır.

d) Çevre, sağlık ve trafik dersinin ilköğrencileri arasında en az ilginin gösterildiği ders olduğu çalışmada doğrulanmıştır

Geray (1997)'in yazmış olduğu “Çevre İçin Eğitim” makalesinde, “Çevre Eğitimi” ile “Çevre İçin Eğitim” kavramları irdelenmekte ve Çevre konusunda eğitim mi? Çevre için eğitim mi? Sorusuna yanıt aranmaktadır. Makalede çevre için eğitimin gerekliliği, önemi, ilkeleri, kapsamı ve işlevinin yanı sıra çevre için eğitimin yöntem ve uygulamaları da örneklerle açıklanmıştır. Geray'ın yapmış olduğu kuramsal çalışma, ülkemizde “Çevre İçin Eğitim” konusunda çalışan araştırmacılar için adeta bir kılavuz başvuru kaynağı olmuştur (Geray, 1997).

Ünal ve Dımışkı (1999)'nın hazırlamış oldukları ““UNESCO- UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi” başlıklı makalede, UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve bu konuda uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalar ve bilimsel gelişmeler özetlenmiştir. Tiflis Bildirgesinde yer alan “Çevre Eğitiminin Hedefleri”, “Çevre Eğitiminin Amaçları” ve “Çevre Eğitiminin Esasları” da bu çalışmada açıklanmıştır. Türkiye’de uygulanan ortaöğretim çevre eğitiminin uluslararası modellerle karşılaştırılmasında, ülkemizde sağlıklı bir çevre eğitimi yapılmadığı çalışma sonuçları ile desteklenmiştir.

Polat (1999) “Türkiye’de Çevre Eğitiminin Durumu” başlıklı araştırması ile, ülkemizdeki çevre eğitiminin mevcut durumunu okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde ayrı ayrı ele alıp incelemiş ve aynı öğretim seviyelerindeki sanayileşmiş ülkelerinde uygulanan çevre eğitimi ile ülkemizdeki durumu karşılaştırmıştır. Yapılan çalışmada, ülkemizdeki eğitim sistemi ve eğitim programlarının çevre duyarlılığı ve çevre bilinci oluşturacak şekilde olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programları incelendiğinde sanayileşmiş ülkelerin bu konuda bize göre daha planlı ve sistemli oldukları görülmüştür.

Topaloğlu (1999)'nun yapmış olduğu “Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi” başlıklı çalışmasında, çevre ve çevre bilinci kavramları tanımlanmış ve tartışılmış. Çalışmanın sonraki bölümlerinde çevreye yönelik tutumları belirleyen etkenler ayrı ayrı

irdelenmiş. Yapılan araştırmada, çevre sorunlarının çözümünde önemli bir unsur olan; çevreyi kirleten bireylere tepki gösterme oranında, eğitim düzeyinin etkili olduğu gözlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler, çevreyi kirletenlere karşı, eğitim düzeyi daha düşük olan bireylere göre daha hassas davranmaktadırlar. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da bireylerin eğitim seviyesinin yüksek olmasının ve çevre sorunlarıyla iç içe yaşıyor olmalarının sivil toplum örgütlerine katılımı sağlamadığıdır. Okul sisteminde daha uzun kalan bireylerin çevreye yönelik duyarlılıkların daha yüksek olabileceği, çevre kirliliğine karşı tavır alabileceği ve sürdürülebilir kalkınma modelleri içinde çevre politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayacak davranış geliştirdikleri tespit edilerek, çalışmanın hipotezi doğrulanmıştır.

Cingör (2000), “Fen Eğitiminde Öğrencilerin Çevre ve Çevre Koruma Projesi Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma” adlı tezinde doğal mirasın herhangi bir parçasının bozulmasının ya da yok olmasının bütün insanlığa zarar vereceğini ve bunun telafisinin mümkün olamayacağını vurgulamıştır. Sonuç olarak da öğrencilerin bizzat hazırladıkları projelerle çevre eğitimi konusunda bilinçlendirilebileceğini savunmuştur.

Bahar (2000), “Üniversite Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Konularındaki Ön Bilgi Düzeyi, Kavram Yanılgıları” adlı çalışmasında üniversite öğrencisi 200 kişiden oluşan bir grupla yaptığı çalışmasında öğrencilerin ozon tabakası ve sera etkisi gibi konulardaki bilgi düzeylerini araştırmıştır. Sonuç olarak da bu öğrencilerden çoğunun “Çevre Bilimi” dersini almadan önce ozon tabakasının delinmesi ve sera etkisi gibi dünya kamuoyunu en çok ilgilendiren konulardan ya hiç haberdar olmadığını ya da yanlış bilgilere sahip olduğunu göstermiştir. Bu öğrencilerden bir kısmının lisede “Çevre ve İnsan” dersini almış olmalarını ise daha da şaşırtıcı bulmuştur.

Kızıroğlu (2000)’nun hazırlamış olduğu “Türk Eğitim Sisteminde Çevre Eğitimi ve Karşılaşan Sorunlar” başlıklı çalışmada, çevre eğitimi kavramı tartışılmaktadır. Türkiye’de örgün ve yaygın eğitimde çevre eğitiminin yeri ve işlevini irdeleyen bu çalışma, ayrıca kamuoyunun bilinçlendirilmesinde medya ve gönüllü kuruluşların önemi ve rolünü de tartışmaktadır.

Kale (2000)’nin yazmış olduğu “İlköğretimde Çevre Hakkı Eğitimi” makalesinde, tüm diğer haklar gibi bireylerin talep etmeleri gerektiği en öncelikli haklardan biri olan

“Çevre Hakkı” tanımlanmış ve irdelenmiş, ayrıca ilköğretim ders kitaplarında içerik ve söylem olarak “Çevre Hakkı Eğitimi” analiz edilmiştir. İncelenen ilköğretim ders kitaplarının, gerek içerik gerek söylem bakımından sağlıklı bir çevre hakkı bilinci oluşturmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Bozkurt (2001), “İlköğretim Öğrencilerinin (6., 7. ve 8. sınıflar) Bazı Çevre Problemleri Hakkında Sahip Oldukları Yanlış Kavramların Tespiti Üzerine Bir Araştırma” adlı tezinde çevre eğitimi ile ilgili kavramların öğrenciler tarafından anlaşılma ve algılanma düzeylerini araştırmıştır. Sonuç olarak ise öğrencilerin; ozon tabakasının yeri, içeriği ve görevi ile ozon tabakasının incelmeye sebep olan olaylar ve incelmeye durumunda karşılaşılabilecek olaylar hakkında, sera etkisini artıran ve azaltan olaylar ile sera etkisinin artması durumunda gerçekleşecek olaylar hakkında ve asit yağmurlarını oluşturan etkenler ve asit yağmurları sonucu oluşabilecek olaylar hakkında yanlış fikirlere sahip olduklarını saptamıştır.

Öztürk (2001), “İlköğretim Okulları İçin Bir Çevre Eğitimi Programı” adlı tezinde ilköğretim okulları I. Kademedeki hayat bilgisi, fen ve sosyal bilgiler dersleri içerisinde yer alan çevre ile ilgili konuları zenginleştirmek, öğrencilerin çevre bilinci ve sorumluluğu kazanmalarına yardımcı olmak için paket bir çevre eğitimi programı hazırlamıştır. Yapılan görüşme ve pilot uygulamalar sonunda öğretmenlerin hazırlanan çevre eğitimi programını uygulama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir.

Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002), “Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Önerileri” adlı çalışmasında, öğrencilerin çevre konusuyla ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Hazırlanan anket 621 öğrenciye uygulanmıştır. Değerlendirmede, öğrencilerin çevre konusunda sahip oldukları bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, çevreye ait kavramları yeterince öğrenemedikleri, çevre sorunlarını tam olarak tanımadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Çağlar (2003)’ın yazmış olduğu “Çocuklara Doğa Eğitimi” makalesinde, doğa nedir sorusuna, doğanın çok anlamlılığını ve çok fonksiyonlu görevlerini tartışarak çocukların doğa kavramını algılama ve kavramdaki farklılığı irdelemiş ve çocuklara verilmesi gereken “doğa eğitiminin” nasıl olması gerektiğini açıklamıştır.

Görümlü (2003), “Liselerde Çevreye Karşı Duyarlılığın Oluşturulmasında Çevre Eğitiminin Önemi” adlı tezinde lise öğrencilerinin kendilerine yöneltilen çevre, çevre sorunları ve çevre ile ilgili kavram sorularına yeterli cevaplar veremedikleri, çevre duyarlılıklarının orta seviyede olduğu ve çevreye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonuçlarına varmıştır.

Aşlıoğlu (2004), “Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevre Eğitimi Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı tezinde öğrencilerin, çevreye yönelik tutumlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği ve sosyoekonomik düzeyin yükselmesiyle çevreye yönelik tutumlarda olumlu yönde artış olduğunu gözlemlemiştir.

Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur (2005), “Türkiye’deki Gençlerin Çevreye Karşı Olan Tutumlarına Okul Tipi ve Cinsiyetlerinin Etkisi” adlı çalışmalarında Likert tipi 45 maddeden oluşan ve öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ölçen bir anket hazırlamışlardır. Anket, çevresel problem farkındalığı, ulusal çevre sorunları, problemlerin çözümleri, bireysel sorumluluk farkındalığı olmak üzere 4 faktörden oluşturularak özel ve devlet okullarındaki 1497 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçta cinsiyet ve okul türüne bağlı olarak öğrencilerin çevresel tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Uzun ve Sağlam,2006).

Atasoy (2005) hazırlamış olduğu “Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma” ile toplam 1118 öğrenci üzerinde uygulanan Çevre Bilgi Testi ve Çevre Tutum Ölçeği ile şu bulguları elde etmiştir;

- a) Çevresel tutum ve çevresel bilgi açısından: bilgi testi için 6. ve 8. sınıflar, 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında, tutum ölçeği için ise 6. ve 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.
- b) Öğrencilerin bilgi ve tutum puanları irdelendiğinde, buldukları SED (Sosyoekonomik düzey)’lere göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- c) Bilgi testi sonuçlarına göre alt SED’deki 6. ve 7. sınıflar, 6. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tutum ölçeği sonuçlarına göre ise alt SED’deki 6. ve 8. sınıflar, 7. ve 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- d) Bilgi testi sonuçlarına göre üst SED’teki 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Tutum ölçeği

sonuçlarına göre ise 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Armağan (2006), “İlköğretim 7–8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme)” adlı tez çalışmasında, 24 sorudan oluşan “Çevre Eğitimi Testi” ölçüm aracı ile ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre konularındaki bilgilerini ve çevreye karşı olan duyarlılıklarını sorgulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre çoktan seçmeli sorular için 7. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu, açık uçlu sorularda ise her soru için farklı başarı dağılımı olduğu, tüm sorularda kız ve erkek öğrencilerin başarı oranlarının birbirine yakın olduğunu görmüştür.

3.4.2. Yurtdışında Konu İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bonnett ve Williams (1998), “Çevre Eğitimi ve İlköğretim Öğrencilerinin Çevre ve Doğaya Karşı Tutumları” adlı çalışmalarında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çevre ve doğaya karşı tutumlarını incelemiştir. Bulgular, bu yaşlardaki öğrencilerin çevre tutumlarının olumlu olduğunu, konuyla ilgili sınırlılıkların ve ikilemelerinin eğitimle düzeltileceği ve geliştirilebileceğini göstermiştir. Öğrencilerin çevre problemlerinin farkında oldukları, geri dönüşüm konusunda özellikle kâğıtların geri dönüşümü konusunda bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Öğrenciler, geri dönüşümü olan maddeleri bilmelerine rağmen geri dönüşümün çevreye ne tür bir fayda sağladığından da çok fazla haberdar değildirler.

Pooley ve O’Connor (2000), “Çevre Eğitimi ve Tutumlar” adlı çalışmalarında geliştirdikleri çevresel tutum ölçeğini önceden ders verdikleri 18–55 yaş arasındaki çeşitli öğrenim geçmişleri olan 92 kişiye uygulamışlardır. Ders programları ile elde edilen bulguları karşılaştırmışlardır. Ders programlarında tutum ve davranış boyutunun ihmal edildiğini; ağırlıklı olarak çevresel bilgilere yer verildiğini görmüşlerdir. Araştırma, hedef grubun çevreye karşı olan inançları, duyguları ve tutumları üzerine yoğunlaşmıştır. Elde edilen program bilgileri ve araştırma sonuçlarına göre; çevre eğitiminde amaç, ağırlıklı olarak bilgi vermek olmamalı, çevreyle dost insanların yetiştirilmesi için eğitim programlarının tutum ve davranış boyutuna öncelik verilmelidir (Armağan, 2006).

Uljas (2001), “Çevreye Karşı Tutum ve Davranışlar Üzerine Sosyal Kimliğin Etkisi” adlı çalışmasında sosyal kimlik ve değerlerin, çevresel tutum ve davranışlara olan

etkisini araştırmıştır. Yerel ve küresel evre sorunlarına ilişkin ifadelerin yer aldığı ölçek, 416 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir: Bireyin kendini ait hissettiği grubun değerlerini benimsemesi çevresel algı, tutum ve davranışlarına yön verebilmektedir. Sosyal kimlik, bireyin evre sorunlarına ilgisi ve tutumları kadar, ailesine ilişkin tutumları üzerinde de etkili olabilmektedir (Armağan, 2006).

Knapp ve Barrie'nin (2001), "Bir evre Bilimi Gezisinin İçeriğinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmalarında, Hindistan'da yaptıkları çalışmada ekoloji konusunun ğretiminde arazi gezilerinin ne derece etkili olduğunu araştırmışlardır. Ekoloji ve evre sorunları okul dışı kabul edilen yaygın eğitimin içinde yer almaktadır. Bu alışma ile bahsedilen konularda daha yüksek bir öğrenme sağlanması hedeflenmiş ve gezilere katılan 500 öğrencinin % 36'sının gezi sonrası öğrendiklerini hatırlamada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Kilbourne ve diğerleri (2001), "niversite ğrencilerinin evresel Tutumlarındaki Baskın Sosyal Paradigmanın Kültürlere Göre İncelenmesi" adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Danimarka niversitelerinden 386 ğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları ve ileri sürülen görüşler şunlardır: Baskın sosyal paradigmanın ekonomik, politik, teknolojik boyutu ile öğrencilerin çevresel tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Baskın sosyal paradigmaya ilişkin puanlar yüksek ise evre sorunlarına ilişkin algılarda düşüş görülmektedir. Ülkelerin evresel tutum puanları değişiklik göstermektedir. Bu durum, ülkelerin farklı sosyo-kültürel yapıları ile açıklanabilir (şama, 2003).

Legault ve Pelletier (2002), "evre Eğitimi Programının, ğrencilerin ve Ailelerinin Tutumlarına, Motivasyonlarına ve Davranışlarına Etkisi" adlı çalışmalarında 8 aylık bir evre eğitimi programından sonra Kanadalı ğrencilerin ekolojiye karşı tutumlarında, motivasyonlarında ve davranışlarında ki değişimi incelemek ve evre eğitimi programına katılmış öğrencilerin ailelerinin ekolojik olaylara karşı tutumları, motivasyonları ve davranışlarındaki değişiklikleri geliştirmeye yönelik olası etkilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ekolojik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, çalışmanın çocuklar ve aileleri üzerindeki etkileri ise oldukça zayıf çıkmıştır. Bilindiği kadarıyla bu konuda yapılmış iki çalışma daha mevcuttur. **Sutherland ve Ham (1992)**, öğrencilerden ailelerine geçen evre ile ilgili bilgilerin hem çok düşük

hem de yüzeysel olduğunu gözlemlemişlerdir. Ancak bu çalışmada örneklem az ve kontrol grubu yoktur. **Leeming ve diğerleri (1997)** ise geniş katımlı daha düzenli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir (n=853 çocuk, n=486 aile). Çalışmada, öğrencilerin bir yıl boyunca katılmış oldukları ekolojik aktiviteler sonucunda ailelerinin değişimleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda aileler, çocukları ile ekolojik konuları daha çok tartışmaya başlamış, çevresel sorunlara daha fazla ilgi göstermiş ve ekolojik davranışlarda sıklık artışı gözlemlenmiştir. **Semerjian ve diğerleri (2004)**, “Çevre Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım” adlı çalışmalarında çevre mühendisliği ve çevre biliminde disiplinler arası yaklaşımın gerekliliğini ve yararlarını vurgulamışlardır. Beyrut Amerikan Üniversitesinde yapılan çalışmada fakülteler arası çevre bilimleri programı düzenlenmiş, yapılan yeni müfredat programında öğrenci tutumları incelenmiştir. Sonuç olarak çevre mühendisleri ve bilim adamlarının sosyal ve politik konularda kendi alanlarıyla ilgili çevre politikalarının belirlenmesinde yardımcı olmaları gerektiği belirtilmiştir (Armağan, 2006).

Schwaab (1982–83), Ham ve Sewing (1987–88), Dorion ve Gayford (1990–91), Spork (1992), Simmons (1993) ve Papadimitriou (1995) öğretmenlerin çevre eğitimi farkındalıklarını araştırmak için onlardan çevre kavramını tanımlamalarını ve çevre kavramının müfredattaki içeriğini açıklamalarını istemişlerdir. Ham ve Sewing (1987–88) öğretmenlerin çevre eğitimi denilince çevre kavramıyla ilgili bilgilerin öğretilmesi ya da doğal kaynakların doğru bir şekilde öğretilmesi gibi fikirleri olduğunu vurgulamıştır. Chatzifotiou (2005), Dorion ve Gayford (1990–91) çalışmalarında, öğretmenlerin çevre eğitiminin en önemli kısmı olarak çevre eğitiminin bilişsel ve duyuşsal boyutunu algıladıklarını belirtmişlerdir. **Chatzifotiou (2005)** ayrıca öğretmenlerin çevre eğitimi için yapmış oldukları tanımlardan ve müfredatın içeriğini yorumlamalarından onların öğrencileri üzerinde ne kadar etkili ya da zayıf bir etki bırakabileceklerini savunmuştur (Armağan, 2006).

4. MATERYAL VE YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Alanı ve Örneklemi

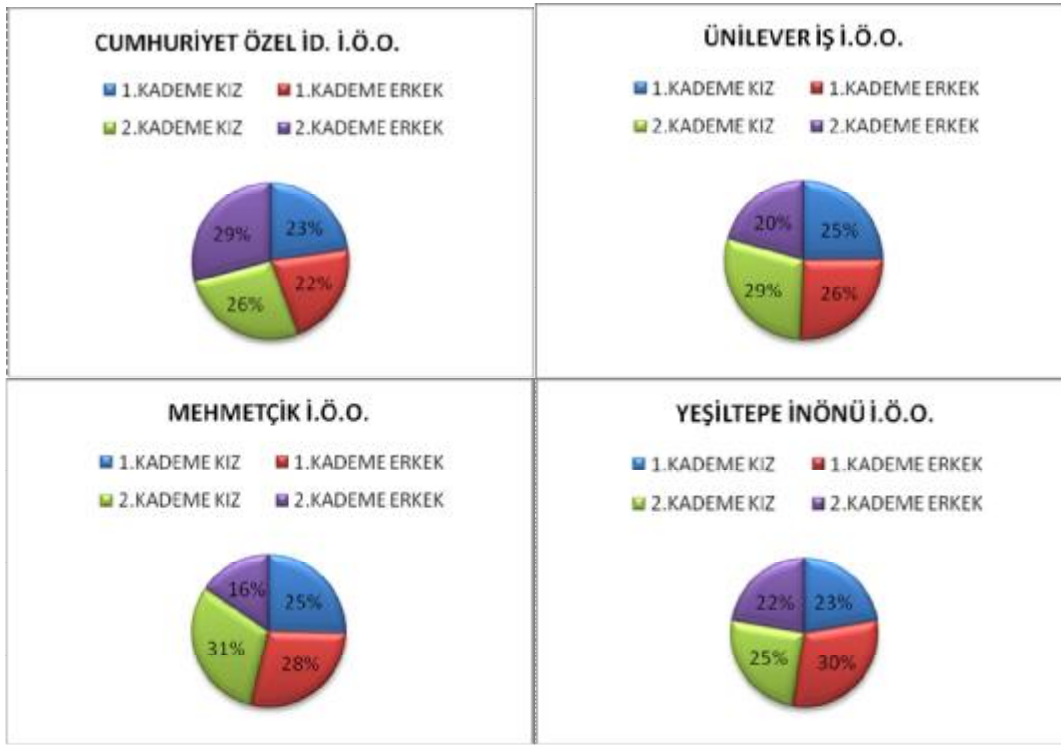
Çocukların çevre eğitimi bilgi birikim esaslı olduğundan, çalışmada, birinci grup için ilköğretim birinci kademe son sınıf öğrencileri (5. sınıf), ikinci grup için, ikinci kademe son sınıf öğrencileri (8.sınıf) seçilmiştir. Bu çalışmanın alanını Tekirdağ İli'ne bağlı Çorlu İlçesi sınırları içerisindeki 2008–2009 öğretim yılında öğrenim gören ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise aynı eğitim ve öğretim yılında Tekirdağ İli'ne bağlı Çorlu İlçesi sınırları içerisindeki Cumhuriyet Özel İdare İ.Ö.O., Ünilever İş İ.Ö.O., Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O. ve Mehmetçik İ.Ö.O.'nda öğrenim gören 1. ve 2. kademe son sınıf (5. ve 8. sınıf) öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmaya bu dört ilköğretim okulundaki 5. ve 8. sınıflara devam eden toplam 841 öğrenci katılmıştır. Örneklemdaki 5. sınıf öğrencilerinin toplam sayısı 423, 8. sınıf öğrencilerinin toplam sayısı ise 418 'dir. Araştırmaya katılan 5. sınıf toplam 423 öğrencinin 200'ü kız (% 47), 223'ü erkektir (% 53), 8.sınıfların ise; 231'ini kız (%55), 187'sini erkek (%45) öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre öğrenciler dağılım grafikleri Şekil 3.1'de verilmiştir. Okullara ait genel özellikler Çizelge 4.1'de, öğrencilere ait demografik özelliklere ilişkin yüzde frekans çizelgeleri ise beşinci bölümde Çizelge 5.1 ve Çizelge 5.24'de verilmiştir.

4.2. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımlar)

Araştırma şu sayıtlara dayandırılmıştır;

1. Seçilen araştırma yöntemi bu araştırmanın amacına, konusuna ve araştırma probleminin çözümüne uygundur.
2. Öğrenciler uygulanan testleri yeterli cevaplama süresinde, içtenlikle ve doğru olarak cevaplamıştır.
3. Örneklem grubu araştırma alanını tam olarak temsil etmektedir.
4. Kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.



Şekil 4.1: Örneklem Grubu Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımları

Çizelge 4.1 : Araştırma Grubu Okulların Temel Özellikleri

| | Cumhuriyet Özel İdare İlköğretim Okulu | Mehmetçik İlköğretim Okulu | Ünilever-İş İlköğretim Okulu | Yeşiltepe İnönü İlköğretim Okulu |
|---|---|----------------------------------|------------------------------------|---|
| Kuruluş Tarihi | 1976 | 1963 | 1989 | 1999 |
| Öğrenci Sayısı (2008-2009 dönemi) | 1400 | 1217 | 1850 | 975 |
| Öğretmen Sayısı | 72 | 48 | 55 | 35 |
| Derslik Sayısı | 52 | 34 | 40 | 25 |
| Öğretmen Başına Öğrenci | 19 | 25 | 34 | 28 |
| Derslik Başına Öğrenci | 27 | 36 | 46 | 39 |
| Öğretim Biçimi | İkili Öğretim | İkili Öğretim | İkili Öğretim | İkili Öğretim |
| Toplam Arsa Alanı (m ²) | 3500 | 2515 | 7000 | 7300 |
| Eğitim Kalitesi ve Sosyo-ekonomik Düzey Açısından Sıra No * | 3 | 2 | 1 | 4 |

* : Okul Sıralaması İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yetkililerinden Edinilen Bilgilere Göre Yapılmıştır

4.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

1. 2008-2009 eğitim öğretim yılı II. dönem sonuna ilişkin veriler ile sınırlıdır.
2. Tekirdağ İli'ne bağlı Çorlu ilçesi sınırlarında yer alan dört farklı ilköğretim okulunda okuyan 5. ve 8. sınıflarındaki öğrencilerle sınırlıdır.
3. İlköğretim öğrencilerinin “Çevre Bilgi Testi”, “Çevre Duyarlılık ve Aktif Katılım Testi”, “Çevre Duyarlılık Testi” ve “Çevre Tutum Ölçeği” ile sınırlıdır.

4.4. Araştırmanın Modeli

Araştırmada survey yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Survey terimi anket veya mülakatları içeren araştırmaları tanımlamada kullanılır. Survey araştırmasının amacı seçilen bir gruptan anket veya görüşmelerle elde edilen bilgilerin analizinden genellemeye gitmektir (Gall ve diğerleri, 2003).

Araştırmada tarama yöntemi ile elde edilen veriler öğrencilerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılarak hangi değişkenlerin çevresel bilgi, duyarlılık ve tutum üzerinde olumlu etkisi olduğuna yönelik bir durum tespiti yapılmıştır. Araştırmada bağımlı

değişken olarak “Çevre Bilgi Testi”, ”Çevre Duyarlılık ve Aktif Katılım Testi”, “Çevre Duyarlılık Testi” ve “Çevre Tutum Ölçeği” ile elde edilen puanlar alınırken, bağımsız değişkenler anketin “Demografik Sorular”ı ile elde edilmiştir.

4.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır

1. İlköğretim 1.Kademe Çevre Eğitimi Ve Duyarlılığı Araştırması Anket Formu
 - a. Demografik Sorular
 - b. Çevre Bilgi Soruları (Çevre Bilgi Testi-ÇBT)
 - c. Çevre Duyarlılık Soruları (Çevresel Duyarlılık ve Aktif Katılım Testi-DAK)
2. İlköğretim 2.Kademe Çevre Eğitimi Ve Duyarlılığı Araştırması Anket Formu
 - a. Demografik Sorular
 - b. Çevre Bilgi Soruları (Çevre Bilgi Testi-ÇBT)
 - c. Çevre Duyarlılık Soruları (Çevresel Duyarlılık Testi)
 - d. Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ)

Bu iki veri toplama aracının başlıca özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

1. İlköğretim 1.Kademe Çevre Eğitimi Ve Duyarlılığı Araştırması Anket Formu

a. Demografik Sorular : Bu bölümde öğrencinin kendisi ve ailesi ile ilgili bağımsız değişkenler bulunmaktadır.

b. Çevre Bilgi Soruları (Çevre Bilgi Testi-ÇBT): Çevre bilgi düzeyini belirlemek için hazırlanan bilgi testi 4.sınıftan itibaren işlenen çevre konuları baz alınarak hazırlanmıştır. Toplam 15 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Anket sorularının seçiminde, sonuçların farklı bölgelerle kıyaslanabilmesi için, konu ile ilgili yapılmış çalışmalardan faydalanılmış ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak testin son hali belirlenmiştir.

Uygulama esnasında öğrencilerden doğru varsaydıkları seçeneği işaretlemeleri, kesinlikle bilgi sahibi olmadıkları soruları ise boş bırakmaları istenmiştir. Her sorunun doğru cevabı “1 puan” olacak şekilde değerlendirme yapılmıştır. Öğrenciler bu bölümden en fazla 15 puan almıştır.

c. Çevre Duyarlılık Soruları (Çevresel Duyarlılık ve Aktif Katılım Testi -DAK): Bu bölümü oluşturan toplam 18 sorunun ilk 15 adedi ile okullardaki çevre eğitimi ile aktivite ve kazanımların düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hangi derse ilgi duyduklarının belirlenmesinin ardından, okuldaki çevresel aktivitelerin, çevresel kazanımların ve çevre eğitiminin yeterlilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanım, çevresel yayınlara ilgi ve çevre dersinin gerekliliği gibi konularda görüş bildirmesi sağlanmıştır.

1.kademe öğrencilerinin henüz somut işlem döneminde olması ve kendilerini tam olarak yazı ile ifade edemedikleri düşünülerek son üç soruda renkli resimli sorular seçilmiştir. Yine aynı sebeple 1.kademe öğrencileri için bir tutum ölçeği geliştirilmemiş, bunun yerine çeşitli figürler kullanılarak çevresel duyarlılık ve etkileşimleri ile aktif katılımlarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Anketin bu aşamalı bölümünün ilk aşamasında, “Uygun Olanı Seçiniz” bölümü uygulanarak, öğrencilerin çevresel duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşama ile “Bunları Hiç Yaptınız mı?” bölümü uygulanarak, öğrencilerin çevresindeki canlı ve cansız çevre ile olan etkileşimlerine yönelik sorgulama yapılmış ve aktif katılımları belirlenmeye çalışılmıştır. Son aşamada ise öğrencilerin çevresindeki canlı ve cansız varlıkların doğayla ve birbirleriyle olan etkileşimlerini belirlemeye yönelik bir eşleştirme sorusu kullanılmıştır. Öğrenciler DAK Testi’nden en fazla 52 puan almışlardır. Anket Formu EK.3’de verilmiştir.

2. İlköğretim 2.Kademe Çevre Eğitimi Ve Duyarlılığı Araştırması Anket Formu

a. Demografik Sorular: Bu bölümde öğrencinin kendisi ve ailesi ile ilgili bağımsız değişkenler bulunmaktadır. Anket Formu EK.4’de verilmiştir.

b. Çevre Bilgi Soruları (Çevre Bilgi Testi-ÇBT): Toplam 26 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bu bölümde, 8.sınıfa kadar işlenen çevre konularına göre hazırlanmış bilgi soruları yer almaktadır. Soru seçiminde, konu alanı enerji kaynakları ve alternatif enerji kaynakları, çevre sorunları (su, hava ve toprak kirliliği, asit yağmurları, ekosistemdeki bozulmalar vb) ve ozon tabakasıyla ilgili olan sorular dikkate alınmıştır. Bu konulardan ilk ikisi uygulanmakta olan fen bilgisi ders müfredatında yer almaktadır. Ozon tabakası konusunu

içeren soruların seçilme nedeni ise güncel bir konu olması nedeniyle öğrencilerin ders dışı kaynaklardan bilgi sahibi olup olmadıklarının araştırılmasıdır. Ayrıca, sonuçların farklı bölgelerde yapılmış araştırma sonuçları ile kıyaslanabilmesi için, konu ile ilgili yapılmış çalışmalardan faydalanılmış ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak testin son hali belirlenmiştir.

Uygulama esnasında öğrencilerden doğru varsaydıkları seçeneği işaretlemeleri, kesinlikle bilgi sahibi olmadıkları soruları ise boş bırakmaları istenmiştir. Her doğru cevap için 1 puan verilmiş, ayrıca yanlış yapılan sorular doğruları götürmediğinden dolayı, 26 toplam sorudan 15 doğru yapan bir öğrenci 15 puan almış olacaktır. Özetle, bir ilköğretim öğrencisi ÇBT'nden en az 0 en fazla 26 puan alabilecektir.

c. Çevre Duyarlılık Soruları (Çevresel Duyarlılık Testi): Bu bölüm ile öğrencilerin çevresel düşünce, duygu ve davranışların ölçülmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu bölümden aldıkları puanlar ile “Çevresel Duyarlılık Düzeyi” belirlenmiştir.

Çevre Duyarlılık Sorularında, çevreye yönelik faaliyetlerin sorgulanması, çevre eğitiminin niteliği ve çevre eğitimiyle sağlanan kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Çevresel ilginin okul dışı yazılı-sözlü ve görsel yayınlarla desteklenip desteklenmediğinin tespiti için, öğrencilerin günde ortalama kaç saat televizyon seyrettiklerinin belirlenmesinden sonra, yazılı-sözlü ve görsel yayınlarda çevre konularının ne ölçüde takip edildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca çevre dersinin gerekliliğinin belirlenmesinden sonra, hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğinin tespitine yönelik sorular eklenmiştir.

Soruların puanlandırılması yapılırken, en çevreci yaklaşımın yanında, yaşanan bölgeye ait özellikler ve okul uygulamaları da göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla her sorunun karşılığı olan puanlar farklılık göstermektedir. Örneğin 4-10-12 nolu duyarlılık sorularında öğrenciler birden fazla seçenek işaretleyebileceklerdir. Bu sebeple, işaretlenen her tercih için ayrı puanlar belirlenmiştir. Öğrenciler bu aşamadaki 14 sorudan en fazla 34 puan alabileceklerdir. Anket Formu EK.4'de verilmiştir.

d. Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ): Bu bölüm bir ölçek özelliğini taşımaktadır ve çevresel tutumu ölçmeye yönelik 28 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeleri okuyan öğrenciler kendi düşünce ve görüşlerini yansıtarak, “Tamamen katılıyorum”,

“Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Hiç katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemişlerdir. Ölçek yapılmadan önce öğrencilerin yapacakları işaretlemelerin doğru veya yanlış yanı olmadığını, her öğrencinin kendi düşünce ve görüşünü içtenlikle yansıtmasını gerektiği vurgulanmıştır.

Ölçekteki 28 madde Likert Tipi 5’li skala cevap formatında hazırlanmıştır:

- Tamamen katılıyorum = 5 puan
- Katılıyorum = 4 puan
- Kararsızım = 3 puan
- Katılmıyorum = 2 puan
- Hiç katılmıyorum = 1 puan

Çevre Tutum Ölçeği’ndeki her bir maddeye verilen en çevre lehinde yanıt 5 puan verilirken, en az çevreci cevaba ise 1 puan verilmektedir. Böylece, ÇTÖ’nden alınabilecek muhtemel puan sonuçları en az 28 ile en fazla 140 arasında değişmektedir. Öğrenci cevaplarının benzerliğini azaltmak için, ÇTÖ’ndeki maddelerin onüçü (3, 14, 16-21 ve 24-28 maddesi) olumsuz şekilde yazılmış ve ters şekilde (1, 2, 3, 4, 5) puanlandırılmıştır. ÇTÖ’nde yer alan 28 sorunun dağılımına baktığımızda, ölçek; hayvanlar ve bitkiler, ekolojik sorunlar ve çevre kirliliği, tüketim ve tutumluluk, insan - çevre ilişkileri ve çevre duyarlılığı ve enerji kaynakları ile enerji kullanımı konularını kapsamaktadır. Tutum Ölçeği EK.5’de verilmiştir.

Veriler istatistiksel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak, ölçeğin cronbach alpha değeri ,81 olarak hesaplanmıştır. Madde-Toplam Korelasyonuna göre, madde elemesi yapıldığında cronbach alpha değeri ,83 olarak hesaplanmıştır. Aradaki fark göz önüne alındığında, araştırmanın yapılan benzer çalışmalarla yapılacak kıyaslamaların daha gerçekçi olabilmesi için madde elemesinin yapılmamasına karar verilmiş ve ,81 cronbach alpha değeri ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterli bulunmuştur.

| Reliability Statistics | |
|-------------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,811 | 28 |

Cronbach alpha değeri, ölçme araçlarında güvenilirlik “iç tutarlılık” anlamında kullanılmaktadır. Bilimsel araştırma kapsamında yer alan ölçeği içeren anket, örneklemeden alınacak bir gruba dağıtılır. Bu pilot çalışma neticesinde elde edilen veriler Cronbach alpha analizine tabi tutulur. Ölçek içerisinde gizli her bir faktörü (değişkeni) ölçmeye hedefli soruların kendi içerisindeki korelatif ilişkisi araştırılır. Amaç ölçeğin iç tutarlılığını bilmek ve arttırmaktır. Cronbach alpha analizi sonunda ortaya çıkan çizelgede, ölçekte yer alan her bir sorunun çıkartılması durumunda ölçeğin güvenilirliğinin ne yönde etkileneceği incelenir. Cronbach alpha değerinin 0,7’den büyük olması, ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olacaktır (Türker, 2009: 6-8).

4.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama araçlarının uygulanması öncesinde ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılacak anket çalışması için izin işlemleri tamamlanmıştır. Bunun için, yapılacak olan çalışma ayrıntılarıyla Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bir yazı ekinde sunulmuş ve uygulama noktasında çalışmaların yapılabileceği okullar için gerekli izinler alınmıştır. Örnekleme dâhil edilecek okulların tespiti için Çorlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü uzmanları ile görüşülmüş ve özellikle sosyo-ekonomik düzey açısından farklı okulların seçimi yoluna gidilmiştir.

İlköğretim 1. ve 2. kademe son sınıf öğrencileri ile 2. kademe son sınıf öğrencileri için hazırlanan anket formları ve tutum ölçeği 2008–2009 öğretim yılı, ikinci yarısında, ders saatleri içinde, öğretmenler eşliğinde uygulanmıştır. Formlar sınıfa dağıtılıp gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, öğrencilerden anketleri dikkatlice okuyup, uygun seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Soruların cevaplanabilmesi için öğrencilere yeterli zaman verilmiştir. Öğrencilerin soruları okumadan cevaplamalarını önlemek için doldurma işlemi başlamadan önce konunun önemi öğrencilere açıklanmıştır. Cevaplandırılan anketler yine öğretmenler eşliğinde toplanarak, sınıflarda sorular üzerine konuşulabilecek ve doğru cevapların iletileceği bir ortam yaratılmıştır. Anket uygulamaları tamamlandıktan sonra, tüm okul öğrencilerinin bilinçlendirilmesi amacıyla 1. ve 2. kademe için ayrı ayrı çevre eğitimi verilmiştir.

4.7. Veri Çözümleme Teknikleri

Tekirdağ İli'ne bağlı Çorlu İlçesi sınırları içerisinde bulunan dört ilköğretim okulunda (Cumhuriyet Özel İdare İ.Ö.O., Ünilever İş İ.Ö.O., Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O. ve Mehmetçik İ.Ö.O.) öğrenim gören 1. ve 2. kademe son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen anket çalışması verilerinin çözümlenmesinde istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Tüm anket formları kodlanarak kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan “çevre bilgi”, “çevresel duyarlılık ve aktif katılım” ve “çevre duyarlılık” testlerinin, ölçek uygulamasına uygun ifade açıklığı ve soru tipine sahip olmaması, soruların cevap seçeneklerinin birden fazla olması ve anket özelliği taşıması dolayısıyla, bu testlerde güvenilirlik aranmamıştır. “Çevre tutum Ölçeği” ise tutum ölçmeye yöneliktir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak, cronbach alpha değeri ,81 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterli bulunmuştur.

Öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevresel duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiştir. Farkın anlamlılığı 0,05 düzeyinde ele alınmıştır.

Bağımsız örneklem için T testi, Birbirinden bağımsız iki grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık düzeyinde (0,05; 0,01 gibi) anlamlı –önemli- olup olmadığını test etmek için kullanılır.

Öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara, ailelerinin aylık gelirlerine, ailelerinde yaşayan fert sayısına, anne-babalarının eğitim durumlarına ve anne-babalarının mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevresel duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ONE WAY ANOVA) ile test edilmiştir. Farkın anlamlılığı 0,05 düzeyinde ele alınmıştır.

ONE WAY ANOVA testi, yöntemler arasında etkililik yönünden bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Tek bir bağımsız değişkene ilişkin iki veya daha fazla grubun bağımlı bir değişkene göre ortalamalarının karşılaştırılması amacı ile kullanılır.

Öğrencilerinin canlı ve cansız çevreleri ile olan etkileşimlerinin tespiti için frekans ve yüzde çizelgeleri oluşturulmuş ve veriler başka bölgelerde yapılmış çalışmaların sonuçları ile kıyaslanmıştır. Ayrıca anket soruları ile doğrudan ilişkili alt problemlerin çözümlenmesinde verilen cevaplar için frekans ve yüzde çizelgeleri oluşturularak değerlendirmeler yapılmıştır.

Korelasyon istatistiği kullanılarak;

- İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevresel duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri arasında önemli bir ilişki olup olmadığının,
- İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevresel duyarlılık ve çevre tutum düzeyleri arasında önemli bir ilişki olup olmadığının,
- İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının çevresel tutumlarına etkisinin belirlenmesi yoluna gidilmiştir.

Korelasyon analizi en az aralık seviyesinde ölçülmüş iki değişken arasındaki ilişkinin veya bağımlının şiddetini belirlemeye yönelik bir analiz tekniğidir.

4.8. TANIMLAR

Çalışmanın veri toplama araçlarında aşağıda yer alan tanımlamalardaki terimler kullanılmıştır.

Çevre: Tüm canlıların hayati bağlarla bağlı oldukları, yaşam boyu ilişkilerini sürdürdükleri, etkiledikleri ve etkilendikleri dış ortamdır.

Eğitim: Bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişiklikleri meydana getirme sürecidir.

Çevre İçin Eğitim: Her ortamda ve her yaş grubuna verilmesi gereken, insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili olumlu çevre değerleri, tutumları ve davranışları kazandıran; kişilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel basamaklarını birlikte etkileyen ve değiştiren; kalıcı ve ömür boyu süren eğitim – öğretim sürecidir.

Doğa: Canlı ve cansız unsurlar bakımından, büyük bir renklilik ve çeşitlilik gösteren; etkilenen ve etkileyen, değişebilen ve değiştiren, yenilenebilme ve oluşturabilme özelliklerine sahip olan; insan etkisi dışında oluşmuş ve insansız da var olabilen; kendi mekanizmaları ve kanunları olan; çok farklı unsur, olgu, varlık, etkileşimler ve süreçleri kapsayan; sınırları kesinlik taşımayan açık bir sistemdir.

Ekoloji: Canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalı.

Tutum: Belli bir obje hakkında tutarlı olarak taraftar olmak veya taraftar olmamak şeklinde tepki göstermek biçiminde öğrenilmiş bir eğilimdir.

Çevre Tutumu: Çevreye ilişkin konulara olumlu yaklaşma, yaklaşmama ya da tarafsız kalma şeklinde verilen tutarlı bir öğrenilmiş tepki eğilimidir.

Çevre Bilgisi: Öğrenme, araştırma, gözlem yolu veya zihinsel işlemler ile çevrebilim konularında ulaşılan gerçeklik.

Çevre Duyarlılığı: Bireylerin dünya, doğa ve çevre sorunlarına bakış açılarındaki hassasiyet ve çevreye olan ilgi, etik duruş, duygu, düşünce ve davranışların bütünüdür.

Geri Dönüşüm: Atıklar içinde yer alan; kağıt, cam, plastik ve metallerin yeniden kullanılabilir hale getirilmesi.

Sera etkisi: Başta karbondioksit olmak üzere bazı atmosferik gazlar, sera camının etkisini andıran bir etkiye sahiptir; ışığı geçirirler ama ısıyı içerde tutar ve yüzeyde ısı artışına yol açar. Atmosferle yer arasındaki ısı dengesi; fosil yakıtların yanması, egzoz gazları gibi çeşitli nedenlerle atmosferdeki karbondioksit artışını hızlandırır. Bu artış ısınmaya yol açar. Sera etkisinin; buzulların erimesi, ultraviyole ışınlar nedeniyle deri kanseri ve okyanus seviyesinin yükselmesi gibi sonuçlara yol açması beklenmektedir(Gökdayı,1997:266).

Küresel Isınma: İnsanlar tarafından atmosfere salınan gazların sera etkisi yaratması sonucunda dünya yüzeyinde sıcaklığın artması.

Sürdürülebilir Kalkınma (sustainable development): Sürdürülebilirlik ya da sürdürülebilir kalkınma için pek çok tanım olmakla birlikte ekolojik anlamda sürdürülebilirlik dünya sistemlerine değer vermenin ve doğal kaynakları tüketmemenin ve korumaya özen göstermenin bir yoludur. Ekolojik sürdürülebilirlik, oksijen, su, yiyecek, habitat gibi dünya değerlerini, sosyal ve kültürel olarak yaşatmak, göz önünde tutmak ve önem vermektir. Sürdürülebilir kalkınma kavramının gelecekte dünya üzerinde refahı sağlayacağı ifade edilmektedir (Karaca, 1998).

“Sürdürülebilir kalkınma”; doğal kaynakları tüketmeyen, gelecek kuşakların da gereksinmelerini karşılayabilme olanaklarını ellerinden almayan, ekonomi ve ekosistem arasındaki dengeyi koruyan (ekolojik ekonomi), ekolojik açıdan sürdürülebilir nitelikte olan ekonomik kalkınma olarak tanımlanabilir (DPÖ, 2006).

Asit Yağmuru: Asit yağmuru asidik kimyasalların yağmur, kar, sis, çığ veya kuru parçacıklar halinde düşmesine verilen isimdir. Atmosfere yayılan kükürt dioksit ve azot dioksit gazlarının kimyasal dönüşümlerden geçtikten sonra bulutlardaki su damlacıkları tarafından emilmesi ile oluşur. Daha sonra bu damlacıklar yeryüzüne yağmur, kar gibi yollarla düşerler. Bu toprağın asitlik miktarını artırır ve tatlı su kaynaklarının kimyasal dengesini bozar. Havadaki tipik karbondioksit konsantrasyonunda oluşan yağmurun pH'ı 5.6 civarındadır. Bu yüzden pH'ı 5.6'nın altındaki yağmur asit yağmuru olarak nitelendirilir.

5. ARAŞTIRMA BULGULARI ve TARTIŞMA

Tekirdağ İli'ne bağlı Çorlu İlçesi sınırları içerisinde bulunan 4 ilköğretim okulunda (Cumhuriyet Özel İdare İ.Ö.O., Ünilever İş İ.Ö.O., Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O. ve Mehmetçik İ.Ö.O.) öğrenim gören 1. ve 2. kademe son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen anket çalışması verileri analiz edilmiştir. Toplam 841 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen tüm anket formları kodlanarak kaydedilmiş, istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırmanın öncelikli amaçları arasında, ilköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri, çevresel konulara karşı ilgileri, tutumları ve çevresel uygulamalara katılımlarına yönelik tespitlerin yapılması ve bu tespitlerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşmalarının olup olmadığının belirlenmesidir.

Yapılan alan çalışmasında genel olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

İlköğretim 5. sınıflara uygulanan çevre bilgi testinde toplam 15 sorunun yer almasına rağmen, testi cevaplayan 423 öğrencinin genel test puan ortalaması 7,55 olarak tespit edilmiştir. Sekizinci sınıflara uygulanan 26 soruluk çevre bilgi testi sonuçlarına göre ise, testi cevaplayan 418 öğrencinin genel test puan ortalamasının 14,67 olduğu görülmüştür. Bunun düşük bir puan ortalaması olduğu söylenebilir, çünkü soruların yarısının doğru cevaplanmamış olduğu açıkça görülmektedir. Bu bulgular, ilköğretimde verilen çevre için eğitimin kalitesin, kapsamının ve derinliğinin irdelenmesi için önemli veriler sağlamaktadır. Sonuçlar göz önüne alındığında eğitim ile ilgili olumsuzluk ve yetersizlik yargısı doğmaktadır. Ders programı içeriklerindeki yetersizlikler, ders kitaplarının çevre için eğitime uygunsuzluğu, eğitim – öğretim ortamı, öğretmen kalitesi, derslerin yeterince çevreselleştirilmemiş olması ya da farklı kapsamlardan ayrılmamış olması gibi nedenler, çevresel bilgilenmenin düşüklüğün başlıca sebepleri olarak gösterilebilir.

İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalaması 52 puan üzerinden 17,37 olmuştur. İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin çevre duyarlılık puanlarının ortalaması 34 puan üzerinden 15,22'dir. Puanlara bakıldığında, öğrencilerin puan ortalamasının alınabilecek en yüksek puana göre yarı yarıya bir oranda olduğu görülmektedir. Bu ise, öğrencilerin çevresel konulara ilgisizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu ilgi azlığının ise, öğrencilere verilen çevre eğitiminin, çevresel

tehditlerin algılanması ve çevresel farkındalıkların arttırılması için yeterince etkin olmamasından kaynakladığı ileri sürülebilir.

Bilgi testi sonuçlarına göre kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çevre bilgisi açısından kızların düzeyi erkeklerden daha yüksektir. İstatistiksel olarak da kız öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Duyarlılık testi ve DAK testi sonuçlarına göre ise; yine kız öğrencilerinin puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. İstatistiksel olarak da kız öğrencilerin çevre duyarlılıkları ve DAK düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevre duyarlılıkları ve DAK düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Böylece hem çevre bilgi hem de çevresel duyarlılık ve DAK düzeyi bakımından kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları gözlenmiştir. İkinci kademe öğrencilerine uygulanan çevre tutum ölçeği sonuçlarına göre; kız öğrencilerin çevresel tutum puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerle erkek öğrencilerin çevresel tutum düzeylerinin birbirlerinden farklı olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim 2. kademe ise; öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre; çevre bilgi puanları arasında, çevre duyarlılık puanları arasında ve çevre tutum puanları arasında anlamlı bir farklar bulunmuştur.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin ailelerinde yaşayan fert sayısına göre çevre bilgi puanları arasında ve çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı fark bulunurken, 2.kademe öğrencilerinin ailelerinde yaşayan fert sayısına göre çevre bilgi puanları arasında, çevre duyarlılık puanları arasında ve çevre tutum puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve meslekleri irdelendiğinde, bunların çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevre tutum puanları üzerinde etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ailenin eğitim düzeyinin yüksek olması, çocuğun

çevresel bilincin oluşmasına, çevre duyarlılığının kazanmasına ve bunları tutum ve davranışlara dönüştürmesine olumlu katkılar yaptığı düşünülmektedir.

Öğrencilerinin çevre bilgi puanları ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları irdelendiğinde, buldukları sosyo – ekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ailelerinin aylık geliri yüksek olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri, daha az aylık gelirlere sahip öğrencilerin çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksektir. Ailelerinin aylık geliri nispeten yüksek olan öğrencilerinin çevre duyarlılık ve çevre tutum puanları, daha az aylık gelirlere sahip öğrencilerin çevre duyarlılık ve çevre tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak da öğrencilerin aylık gelirlerine göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevre tutum düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında pozitif yönlü anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Korelasyonun sıfıra çok yakın olması nedeniyle çevre bilgisi ile çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık düzeyleri arasında ve çevre bilgi düzeyleri ile çevre tutum düzeyleri arasında ise; pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon değeri orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bulunan pozitif yönlü korelasyon ise öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arttıkça çevre duyarlılık düzeylerinin de arttığını veya öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri azaldıkça duyarlılık düzeylerinin de azaldığını göstermektedir

Genel olarak yapılan araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin, hem çevresel bilgi hem de çevresel duyarlılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları gözlenmiştir. Bu olumsuz tabloyu belirleyen etkenler ise şöyle özetlenebilir:

- § İlköğretim ders içeriklerinde çevresel konuların yeterince yer bulamaması, çevre için eğitimin farklı dallardaki ders içeriklerine dağıtılarak konu bütünlüğünün sağlanamaması, var olan konuları kademelere göre yüzeysel olması ve yanlış kavramlara yer verilmesi, ders programları ve ders kitap içeriklerinin çevre için

eğitiminin hedef ve amaçlarına uygun olmaması, sağlıklı bir çevre için eğitim ortamı hazırlamaktadır.

- § İlköğretim okullarındaki teknik yetersizlik ve öğretim tekniği seçimi dolayısı ile çevre için eğitimin gerektirdiği uygulamaların yapılmaması, daha ziyade teorik, ezberci eğitime önem verilmesi, sonuç olarak da verilen eğitimle kazandırılan çevre bilgisinin işlevsel olmayıp, tutum ve davranışa dönüştürülememesi, kalıcılık ve yaşam boyu çevre için eğitim ilkeleri ile örtüşmemektedir
- § Sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamının doğadan uzak, yapay ve betonlaşmış ortamlarda yapılması. Okul alt yapılarının, çevre ve bahçe düzenlemelerinin çevre için eğitim etkinliklerine uygun olmaması, öğrencilerin çevresel tutum ve davranışlarını, etkinliklere katılımlarını olumsuz etkilemektedir.
- § Okul dışında doğa içinde yapılan deney, gözlem ve arazi çalışmalarının yok denecek kadar az olması. Uygulamalı çevre için eğitim araştırmalarına önem verilmemesi, ayrıca ekolojik duyarlılığı, çevre ahlâkını ve çevre bilinçlenmeyi yükselten eğitim-öğretim faaliyetlerinin yetersiz ve yüzeysel olması, çevre için eğitimin hedeflediği amaçlara ulaşamamasını belirlemektedir.
- § İlköğretim öğrencilerin yetersiz çevre duyarlılığı, çevre ahlâkı ve doğa sevgisi ile ekolojik kültürün yüzeyselliğinin başlıca sorumluları, örnek aldıkları anne-babalar ile öğretmenleridir. Bu bağlamda anne-babalar ile öğretmenlere öncelikli olarak çevre için eğitim verilmelidir, öncelikle onların ekolojik kültürü, çevre ahlâkı ve çevre bilinci yükseltilmelidir.

Aşağıdaki satırlarda, araştırmanın alt problemleri ile ilgili bulgular ve yorumlar sırasıyla verilmiştir.

5.1. İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerin Demografik Yapı Ve Tanıtıcı Özellikleri

Çizelge 5.1.Birinci Kademe için Demografik Özelliklere İlişkin Yüzde Frekans Çizelgesi

| | | n | %n |
|-----------------|--|------------|-------------|
| Okul | Cumhuriyet Özel İdare İlköğretim Okulu | 90 | 21% |
| | Mehmetçik İlköğretim Okulu | 120 | 22% |
| | Ünilever-İş İlköğretim Okulu | 120 | 29% |
| | Yeşiltepe İnönü İlköğretim Okulu | 93 | 28% |
| Cinsiyet | Kız | 200 | 47% |
| | Erkek | 223 | 53% |
| | Toplam | 423 | 100% |

| | | n | %n |
|---|--------------------|-----|-----|
| Aylık Gelir | 600 YTL ve daha az | 61 | 15% |
| | 600-800 YTL | 104 | 25% |
| | 800-1000 YTL | 93 | 22% |
| | 1000-1500 YTL | 82 | 20% |
| | 1500-2000 YTL | 43 | 10% |
| | 2000 YTL ve üzeri | 32 | 8% |
| Ailenizin geliriyle kaç kişinin geçimi sağlanmaktadır? | 3 kişinin | 54 | 13% |
| | 4 kişinin | 175 | 42% |
| | 5 kişinin | 111 | 26% |
| | 6 kişinin | 52 | 12% |
| | 7 kişinin | 14 | 3% |
| | 8 ve daha üzeri | 13 | 3% |

Çizelge 5.1.Birinci Kademe için Demografik Özelliklere İlişkin Yüzde Frekans Çiz.
(Devam)

| | | n | %n |
|---------------------------|-----------------|----------|-----------|
| Anne eğitim durumu | Okuryazar değil | 29 | 7% |
| | Okuryazar | 43 | 10% |
| | İlköğretim | 184 | 45% |
| | Ortaöğretim | 124 | 30% |
| | Üniversite | 31 | 8% |
| Baba eğitim durumu | | | |
| Baba eğitim durumu | Okuryazar değil | 10 | 3% |
| | Okuryazar | 38 | 10% |
| | İlköğretim | 118 | 30% |
| | Ortaöğretim | 142 | 37% |
| | Üniversite | 79 | 20% |
| Anne mesleği | | | |
| Anne mesleği | Ev hanımı | 278 | 67% |
| | Memur | 13 | 3% |
| | İşçi | 104 | 25% |
| | Esnaf | 8 | 2% |
| | Çiftçi | 1 | 0% |
| | Emekli | 2 | 0% |
| | Serbest | 8 | 2% |
| | Yönetici | 2 | 0% |
| | Öldü | 0 | 0% |
| Baba mesleği | | | |
| Baba mesleği | Memur | 40 | 10% |
| | İşçi | 243 | 58% |
| | Esnaf | 41 | 10% |
| | Çiftçi | 5 | 1% |
| | Emekli | 17 | 4% |
| | Serbest | 44 | 11% |
| | Yönetici | 20 | 5% |
| | Öldü | 6 | 1% |

5.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“ İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin “çevre bilgisi” ve “çevre duyarlılık ve aktif katılım” ları ne düzeydedir? Bu düzeyler;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. Öğrenim gördükleri okullara,
- c. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
- d. Ailede birlikte yaşadıkları insan sayısına,
- e. Annelerinin eğitim durumlarına,
- f. Babalarının eğitim durumlarına,
- g. Annelerinin mesleklerine,
- h. Babalarının mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?”

İlköğretim 1.kademe son sınıf öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım (DAK)larına ait genel değerlendirme Çizelge 5.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.2 : 1.Kademe Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Düzeyleri

| | N | Ortalama | Std. Sapma |
|--------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | 423 | 7,55 | 2,58 |
| DAK | 423 | 17,37 | 4,25 |

Yukarıdaki çizelgeye göre ilköğretim 1.kademe son sınıf öğrencilerine ait çevre bilgi puanlarının ortalaması 15 puan üzerinden 7,55 olurken, çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalaması 52 puan üzerinden 17,37 olmuştur.

Ankete katılan öğrencilerin ortalama Çevre Bilgi ve DAK puanlarından, çevre sorunları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Çevre bilgi testinde soruların yarısı doğru cevaplandırılmazken, DAK anketi sonuçlarına göre puan ortalamasının en yüksek alınabilecek puanın yarısından bile daha az olduğu görülmektedir. Çevre Bilgi ve DAK puanlarının öğrencilerin demografik yapı ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre araştırılması ortaya çıkan tablonun yorumlanmasında faydalı olacaktır.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Çizelge 5.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.3: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarını İnceleyen T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | Ortalama | Std. sapma | t | Sd | p |
|--------------|----------|-----|----------|------------|-------|-----|--------|
| BİLGİ | Kız | 200 | 7,83 | 2,560 | 2,119 | 421 | 0,035* |
| | Erkek | 223 | 7,30 | 2,571 | | | |
| DAK | Kız | 200 | 18,31 | 3,80 | 4,363 | 421 | 0,000* |
| | Erkek | 223 | 16,53 | 4,46 | | | |

*p<0.05

Kız öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=7.83$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=7.30$) daha yüksektir. İstatistiksel olarak da kız öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Kız ve erkek öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri birbirlerinden farklıdır.

Kız öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri ($\bar{X}=18.31$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=16.53$) daha olumludur. İstatistiksel olarak da kız öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Kız ve erkek öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri birbirlerinden farklıdır.

Ankete katılan kız öğrencilerin erkeklere göre, çevresel duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri daha yüksek olduğu sonucu çevresel tutum ve davranışların cinsiyet ayrımına göre değerlendirildiği benzer çalışmalar ile kıyaslanmıştır. Altın ve Bacanlı (2002)’nin çalışması ile Atasoy (2005)’un çalışması bulgularına göre de kız öğrencilerin çevresel tutum ve davranışların erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu rapor edilmiştir. Yine, Atasoy (2005)’un çalışmasına göre kız öğrencilerin çevre bilgi düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Alt problemin çözümü çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalamaları Çizelge 5.4'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.4: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarını İnceleyen T-Testi Sonuçları

| Okullar | | N | Ortalama | Std. Sapma |
|--------------|--|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Cumhuriyet Özel İdare İlköğretim Okulu | 90 | 7,51 | 2,67 |
| | Mehmetçik İlköğretim Okulu | 93 | 7,61 | 2,76 |
| | Ünilever-İş İlköğretim Okulu | 120 | 7,95 | 2,48 |
| | Yeşiltepe İnönü İlköğretim Okulu | 120 | 7,13 | 2,41 |
| DAK | Cumhuriyet Özel İdare İlköğretim Okulu | 90 | 16,20 | 3,52 |
| | Mehmetçik İlköğretim Okulu | 93 | 18,96 | 5,50 |
| | Ünilever-İş İlköğretim Okulu | 120 | 18,36 | 3,65 |
| | Yeşiltepe İnönü İlköğretim Okulu | 120 | 16,03 | 3,51 |

Ünilever-İş ilköğretim okulu öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=7.95$), diğer ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksektir. Mehmetçik ilköğretim okulu öğrencilerinin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ($\bar{X}=18.96$), diğer ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarına göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Bulgulara göre çevre bilgisi açısından okul sıralaması; Ünilever-İş > Mehmetçik > Cumhuriyet Özel İdare > Yeşiltepe İnönü ilköğretim okulları şeklinde olurken, DAK düzeyine göre okul sıralaması; Mehmetçik > Ünilever-İş > Cumhuriyet Özel İdare > Yeşiltepe İnönü ilköğretim okulları şeklinde olmuştur.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olup

olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.5’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.5: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|---------------|---------------------|-----|------------------------|--------|--------|---|
| BİLGİ | Gruplar arası | 40,537 | 3 | 13,512 | 2,051 | 0,106 | Yok |
| | Gruplar içi | 2.760,120 | 419 | 6,587 | | | |
| | Toplam | 2.800,657 | 422 | | | | |
| DAK | Gruplar arası | 689,042 | 3 | 229,681 | 13,832 | 0,000* | * Cumhuriyet İ.Ö.O. ile Mehmetçik İ.Ö.O. * Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O. ile Mehmetçik İ.Ö.O. * Cumhuriyet İ.Ö.O. ile Ünilever-İş İ.Ö.O. |
| | Gruplar içi | 6957,686 | 419 | 16,605 | | | |
| | Toplam | 7646,728 | 422 | | | | |

*p<0.05

Çizelge 5.5’te yer alan Varyans analizine göre İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Bir başka deyişle, dört farklı ilköğretim okulu öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri birbirine benzerdir. Fakat öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, Cumhuriyet İ.Ö.O. öğrencilerinin DAK düzeyleri ile Mehmetçik ve Ünilever-İş İ.Ö.O. öğrencilerinin DAK düzeyleri; Mehmetçik İ.Ö.O. öğrencilerinin DAK düzeyleri ile Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O. öğrencilerinin DAK düzeyleri arasındadır.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirlerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalamaları Çizelge 5.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 5.6: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları

| | Gelir Düzeyi | N | Ortalama | Std. Sapma |
|--------------|--------------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | 600 YTL ve daha az | 61 | 6,33 | 2,71 |
| | 600-800 YTL | 104 | 7,52 | 2,25 |
| | 800-1000 YTL | 93 | 8,05 | 2,24 |
| | 1000-1500 YTL | 82 | 7,43 | 2,66 |
| | 1500-2000 YTL | 43 | 8,09 | 2,61 |
| | 2000 YTL ve üzeri | 32 | 8,50 | 2,93 |
| DAK | 600 YTL ve daha az | 61 | 15,70 | 4,776 |
| | 600-800 YTL | 104 | 16,70 | 3,407 |
| | 800-1000 YTL | 93 | 18,00 | 3,600 |
| | 1000-1500 YTL | 82 | 18,37 | 4,760 |
| | 1500-2000 YTL | 43 | 17,88 | 4,355 |
| | 2000 YTL ve üzeri | 32 | 18,19 | 4,482 |

Aylık geliri 2000 TL ve daha fazla olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=8,50$), daha az aylık gelirlere sahip öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksektir. Aylık geliri 1000-1500 YTL olan öğrencilerinin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ($\bar{X}=18,37$), daha az aylık gelirlere sahip öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarına göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir (Çizelge 5.6)

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirlerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.7’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.7: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|----------------------|----------------------------|-----------|-------------------------------|----------|----------|---|
| BİLGİ | Gruplar arası | 157,222 | 5 | 31,444 | 5,044 | 0,000* | *600 TL ve daha az ile diğer gelir gruplamaları |
| | Gruplar içi | 2.549,824 | 409 | 6,234 | | | |
| | Toplam | 2.707,046 | 414 | | | | |
| DAK | Gruplar arası | 365,774 | 5 | 73,155 | 4,268 | 0,001* | *600 TL ve daha az ile diğer gelir gruplamaları |
| | Gruplar içi | 7010,766 | 409 | 17,141 | | | |
| | Toplam | 7376,540 | 414 | | | | |

*p<0.05

Varyans analizine göre İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin aylık gelirlerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu farklar, aylık geliri 600 TL ve daha az olan çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ile 600 TL den daha yüksek gelirlere sahip öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasındadır.

İşyar (1999)‘ın “İlköğretim Öğrencilerinin Olumlu Çevresel Tutumlarının Yaş ve Sosyo -Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin olumlu çevre tutum puanlarının sosyo - ekonomik düzeyi düşük olanlara göre anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur (İşyar, 1999).

Atasoy (2005), Bursa kent merkezinde yaptığı “Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmasında öğrencilerin bilgi ve tutum puanlarının buldukları sosyo-ekonomik düzeylere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir (Atasoy, 2005).

Berber, 1990’da yaptığı araştırma sonucunda sosyoekonomik faktörün okul başarısına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin okul başarıları da araştırma sonucunda yüksek çıkmıştır (Berber, 1990:82-86).

İşyar’a göre; üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına daha elverişli eğitim, bilgilendirme ve yaşam koşulları sağlamaktadırlar. Bu tip ailelerin çocuklarıyla iletişimleri daha yoğun ve yapıcı olmakta, çocuğun özerkliğine ve gelişimine uygun ortam sağlamaktadırlar, çocukta içsel kontrolün gelişimini sağlayacak disiplin teknikleri uygulamaktadırlar, öğretmeni ile daha sık iletişimde bulunmaktadırlar, ayrıca çocuğun okuldaki disiplin ve başarısı ile daha çok ilgilenmektedirler. Özellikle üst sosyo–ekonomik düzeydeki aileler, çocuğun sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri ile kır ve doğa gezilerine katılımını sağlamakta; video, sinema, bilgisayar ve internet gibi kitle iletişim araçlarıyla çocuğun çevre hakkında bilgi edinmesi ve ekolojik sorunları hissedip, çözüm yöntemlerini düşünmesini sağlamaktadırlar (İşyar,1990:24).

Özdemir (2003) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması” adlı çalışmasına göre; çevre başarı testinden alınan puanlar, öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyi algılarına göre sınıflandırıldığında; iyi gelir düzeyi grubu en yüksek, çok kötü gelir grubuna sahip olan ailelerin öğrencileri de en düşük çevre bilgisi puan ortalamasına sahip olduğu anlaşılmıştır (Özdemir, 2003).

Sonuç olarak; sosyo–ekonomik düzey ile çevre bilgi ve tutum arasındaki ilişki bakımından İşyar (1990), Berber (1990) ve Özdemir (2003)’in çalışmaları ile bu çalışma arasında, elde edilen bulgular bakımından paralellik olduğu görülmektedir. Ancak, Atasoy (2005)’un çalışma bulguları ile bu çalışmada elde edilen bulgular arasında benzerlik görülmemektedir.

İlköğretim 1.kademede aile ile birlikte yaşayan fert sayısına göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalamaları Çizelge5.8’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.8: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Aile İle Birlikte Yaşayan Fert Sayısına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları

| Fert Sayısı | | N | Ortalama | Std. Sapma |
|--------------|-----------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | 3 kişinin | 54 | 8,22 | 2,12 |
| | 4 kişinin | 175 | 7,83 | 2,61 |
| | 5 kişinin | 111 | 7,14 | 2,61 |
| | 6 kişinin | 52 | 7,62 | 2,40 |
| | 7 kişinin | 14 | 6,50 | 2,62 |
| | 8 ve daha üzeri | 13 | 5,46 | 2,90 |
| DAK | 3 kişinin | 54 | 18,00 | 3,957 |
| | 4 kişinin | 175 | 17,69 | 4,455 |
| | 5 kişinin | 111 | 17,11 | 4,068 |
| | 6 kişinin | 52 | 17,31 | 4,430 |
| | 7 kişinin | 14 | 16,86 | 3,035 |
| | 8 ve daha üzeri | 13 | 13,77 | 3,270 |

Çizelge 5.8’e göre; ailesinde yaşayan fert sayısı 3 olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=8,22$), aile birlikte yaşayan fert sayısı üçten fazla olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksektir.

Ailesinde yaşayan fert sayısı 3 olan öğrencilerinin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ($\bar{X}=18,00$), farklı sayılarda ailede yaşayan fert sayısı olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarına göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin ailesinde yaşayan fert sayısına göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.9’da gösterilmiştir.

Çizelge 5.9: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Ailesinde Yaşayan Fert Sayısına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|----------------------|--------------------------------|-----------|-----------------------------------|----------|----------|---|
| BİLGİ | Gruplar arası | 130,003 | 5 | 26,001 | 4,041 | 0,001* | *5 kişi ile 3,4 ve 8 kişi ve üzeri * 8 kişi ve üzeri ile 3,4 ve 6 kişi |
| | Gruplar içi | 2.657,539 | 413 | 6,435 | | | |
| | Toplam | 2.787,542 | 418 | | | | |
| DAK | Gruplar arası | 218,904 | 5 | 43,781 | 2,459 | 0,033* | * 8 kişi ve üzeri ile 3,4,5,6 ve 7 kişi |
| | Gruplar içi | 7353,516 | 413 | 17,805 | | | |
| | Toplam | 7572,420 | 418 | | | | |

*p<0.05

Varyans analizine göre İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin ailelerinde yaşayan fert sayısına göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu farklar, ailesinde yaşayan fert sayısı 5 olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile ailesinde 3, 4 ve 8 kişi ve üzerinde fert yaşayan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri; ailesinde yaşayan fert sayısı 8 ve üzeri olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile ailesinde 3, 4 ve 6 kişi yaşayan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arasındadır.

Ailesinde yaşayan fert sayısı 8 ve üzerinde olan öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ile ailesinde 3, 4, 5, 6 ve 7 fert yaşayan öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasındadır.

Tecer (2007)'in "Çevre İçin Eğitim: Balıkesir İli İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum, Bilgi, Duyarlılık Ve Aktif Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma" adlı çalışmasında ailede yaşayan fert sayısına göre öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığı rapor edilmiştir (Tecer, 2007).

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalamaları Çizelge 5.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 5.10: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları

| Anne Eğitim Durumu | | N | Ortalama | Std. sapma |
|--------------------|-----------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Okuryazar değil | 29 | 5,45 | 2,54 |
| | Okuryazar | 43 | 6,42 | 2,36 |
| | İlköğretim | 184 | 7,64 | 2,39 |
| | Ortaöğretim | 124 | 8,20 | 2,46 |
| | Üniversite | 31 | 8,19 | 2,98 |
| DAK | Okuryazar değil | 29 | 14,10 | 2,992 |
| | Okuryazar | 43 | 16,42 | 3,862 |
| | İlköğretim | 184 | 17,60 | 4,099 |
| | Ortaöğretim | 124 | 18,44 | 3,837 |
| | Üniversite | 31 | 17,00 | 5,416 |

Çizelge 5.10'da görüldüğü gibi, annesinin eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=8,20$), annelerinin farklı eğitim durumları olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Annesinin eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerinin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ($\bar{X}=18,44$), annelerinin farklı eğitim durumları olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarına göre daha olumludur.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.11'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.11: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|----------------------|---------------------|-----|------------------------|--------|--------|--|
| BİLGİ | Gruplar arası | 250,012 | 4 | 62,503 | 10,279 | 0,000* | *Okuryazar değil ile İlköğretim, Ortaöğretim ve üniversite *Okuryazar ile İlköğretim, Ortaöğretim ve üniversite |
| | Gruplar içi | 2.468,762 | 406 | 6,081 | | | |
| | Toplam | 2.718,774 | 410 | | | | |
| DAK | Gruplar arası | 501,164 | 4 | 125,291 | 7,659 | 0,000* | *Okuryazar değil ile İlköğretim, Ortaöğretim ve üniversite *Okuryazar ile Ortaöğretim |
| | Gruplar içi | 6641,878 | 406 | 16,359 | | | |
| | Toplam | 7143,041 | 410 | | | | |

*p<0.05

Varyans analizine göre; ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, annesinin eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile annelerinin eğitim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri; annesinin eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile annelerinin eğitim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arasındadır.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, annesinin eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ile annelerinin eğitim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerin tutum puanları; annesinin eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ile annelerinin eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerin tutum puanları arasındadır.

Sonuç olarak ailenin eğitim düzeyinin yüksek olması, çocuğun çevresel bilincin oluşmasına, çevre duyarlılığının kazanmasına ve bunları tutum ve davranışlara dönüştürmesine olumlu katkı yaptığı düşünülmektedir.

Tecer (2007)'in Balıkesir İli ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı benzer çalışmada öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin arttıkça DAK puanlarının da belirgin olarak arttığı görülmüştür. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalama DAK puanlarıyla, ilköğretim ve ortaöğretim olanlar arasında belirgin ve anlamlı bir fark vardır. Benzer bir dağılım baba eğitim düzeyleriyle de ortaya çıkmıştır ancak, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalama DAK puanlarının babası üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olmasıdır. Annenin bu yaşlardaki çocukların tutum ve davranışları üzerindeki etkisi bu sonuçlarla bir kez daha ortaya çıkmıştır (Tecer, 2007).

Özdemir (2003) benzer çalışmada, eğitim seviyesinin yükselmesi ile çevre bilgisi açısından başarı puanı ortalamalarının da yükseldiğini gözlemlemiştir. En yüksek puanı, annesi yüksek öğrenim gören öğrenciler alırken, bu eğitim seviyesini sırası ile lise, ortaöğretim ve ilköğretim eğitim seviyesindeki annelerin çocuklarının aldıkları puan ortalamaları izlemektedir. En düşük puan ortalaması ise okuryazar olmayan annelerin çocuklarının aldığı görülmüştür (Özdemir, 2003).

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalamaları Çizelge 5.12'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.12: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları

| Baba eğitim durumu | | N | Ortalama | Std. sapma |
|--------------------|-----------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Okuryazar değil | 10 | 5,90 | 2,33 |
| | Okuryazar | 38 | 5,97 | 2,44 |
| | İlköğretim | 118 | 7,64 | 2,49 |
| | Ortaöğretim | 142 | 7,82 | 2,54 |
| | Üniversite | 79 | 8,29 | 2,56 |
| DAK | Okuryazar değil | 10 | 16,40 | 5,481 |
| | Okuryazar | 38 | 15,89 | 4,260 |
| | İlköğretim | 118 | 17,14 | 3,692 |
| | Ortaöğretim | 142 | 17,61 | 4,421 |
| | Üniversite | 79 | 18,84 | 3,934 |

Babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=8,29$), babalarının eğitim düzeyi daha az olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Babalarının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerinin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ($\bar{X}=18,84$), üniversiteden daha az eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarına göre daha olumludur.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.13'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.13: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|----------------------|---------------------|-----|------------------------|-------|--------|--|
| BİLGİ | Gruplar arası | 174,054 | 4 | 43,513 | 6,891 | 0,000* | *Okuryazar değil ile İlköğretim, Ortaöğretim ve üniversite *Okuryazar ile İlköğretim, Ortaöğretim ve üniversite |
| | Gruplar içi | 2.412,107 | 382 | 6,314 | | | |
| | Toplam | 2.586,160 | 386 | | | | |
| DAK | Gruplar arası | 267,517 | 4 | 66,879 | 3,931 | 0,004* | *Üniversite ile okuryazar olmayan, Okuryazar ve İlköğretim |
| | Gruplar içi | 6499,088 | 382 | 17,013 | | | |
| | Toplam | 6766,605 | 386 | | | | |

*p<0.05

Varyans analizine göre İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, babasının eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile eğitim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri; babasının eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile eğitim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arasındadır.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ile babasının eğitim durumu okuryazar olmayan, okuryazar ve ilköğretim olan öğrencilerin tutum puanları arasındadır

Tecer (2007)'in Balıkesir İli ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı benzer çalışmada babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olanlardan daha olumlu çevre duyarlılığı ve katılım düzeyi sergilediği tespit edilmiştir (Tecer, 2007).

Özdemir (2003) çalışmasında, eğitim seviyesinin yükselmesi ile çevre bilgisi açısından başarı puanı ortalamalarının da yükseldiğini gözlemlemiştir. En yüksek puanı, babası yüksek öğrenim gören öğrenciler alırken, bu eğitim seviyesini sırası ile lise, ortaöğretim ve ilköğretim eğitim seviyesindeki annelerin çocuklarının aldıkları puan ortalamaları izlemektedir. Yüksekokul mezunu babaların çocukları ile diğer eğitim düzeyi grupları arasında, ortaöğretim grubu ile ilköğretim grupları arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir (Özdemir, 2003).

Araştırma bulguları Gambro ve Switzky'nin aile eğitiminin öğrencilerin bilgilerini etkilediği görüşü ile paraleldir (Gambro ve Switzky, 1999:15)

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalamaları Çizelge 5.14'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.14'e göre annesinin mesleği memur olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=10.54$), anneleri farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Annesi emekli olan öğrencilerinin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ($\bar{X}=19.50$), anneleri farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarına göre daha olumludur.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.15'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.14: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları

| Anne Meslek | | N | Ortalama | Std. sapma |
|--------------|-----------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Ev hanımı | 278 | 7,57 | 2,55 |
| | Memur | 13 | 10,54 | 1,51 |
| | İşçi | 104 | 7,20 | 2,51 |
| | Esnaf | 8 | 7,25 | 3,11 |
| | Çiftçi | 1 | 6,00 | . |
| | Emekli | 2 | 9,00 | 0,00 |
| | Serbest | 8 | 7,88 | 1,96 |
| | Yönetici | 2 | 8,00 | 4,24 |
| DAK | Ev hanımı | 278 | 17,68 | 4,099 |
| | Memur | 13 | 17,62 | 4,134 |
| | İşçi | 104 | 17,01 | 4,118 |
| | Esnaf | 8 | 18,63 | 6,696 |
| | Çiftçi | 1 | 15,00 | . |
| | Emekli | 2 | 19,50 | 6,364 |
| | Serbest | 8 | 14,63 | 3,543 |
| | Yönetici | 2 | 12,00 | 2,828 |

Çizelge 5.15: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|----------------------|---------------------|-----|------------------------|-------|--------|---------------------------|
| BİLGİ | Gruplar arası | 137,112 | 7 | 19,587 | 3,078 | 0,004* | *Memur ile işçi ve emekli |
| | Gruplar içi | 2.596,427 | 408 | 6,364 | | | |
| | Toplam | 2.733,538 | 415 | | | | |
| DAK | Gruplar arası | 183,904 | 7 | 26,272 | 1,519 | 0,159 | Yok |
| | Gruplar içi | 7056,825 | 408 | 17,296 | | | |
| | Toplam | 7240,728 | 415 | | | | |

*p<0.05

Varyans analizine göre İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Ancak 1.kademe öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05).

Tecer (2007) çalışmasında, anne-baba mesleklerinin ortalama DAK ölçütü puanlarıyla ilişkilerinde genel olarak bir değişim bulunmadığını rapor etmiştir. Öğrenci sayısının az olduğu meslek grupları (işçi anne, esnaf anne, serbest anne, yönetici baba, çiftçi baba) değerlendirme dışı tutulduğunda; memur, işçi emekli, ev hanımı gibi gittikçe statünün düştüğü mesleklerde DAK ölçütü puanlarının da düştüğü görülmüştür. Başka bir deyişle, mesleki statünün yükselmesine bağlı olarak DAK puanı ortalamaları da yükselmektedir (Tecer, 2007).

Mesleki statü ile ait olunan toplumsal yapı ve yaşanan çevre arasında yakın bir ilişki vardır. Kentleşmiş bölgelerde yaşayan çocukların kırsal ya da gecekondü bölgelerinde yaşayan çocuklara göre daha olumlu çevresel tutum geliştirmiş olmaları doğal bir sonuç olarak düşünülebilir (Şama, 2003:99-110).

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarının ortalamaları Çizelge 5.16'da gösterilmiştir.

Çizelge 5.16: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarının Ortalamaları

| | Baba Meslek | N | Ortalama | Std. sapma |
|--------------|-------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Memur | 40 | 8,33 | 2,51 |
| | İşçi | 243 | 7,33 | 2,52 |
| | Esnaf | 41 | 7,66 | 2,87 |
| | Çiftçi | 5 | 7,40 | 1,67 |
| | Emekli | 17 | 7,53 | 2,40 |
| | Serbest | 44 | 7,32 | 2,37 |
| | Yönetici | 20 | 9,55 | 2,33 |
| | Öldü | 6 | 7,83 | 4,02 |
| DAK | Memur | 40 | 18,23 | 4,747 |
| | İşçi | 243 | 17,16 | 4,000 |
| | Esnaf | 41 | 18,12 | 5,455 |
| | Çiftçi | 5 | 19,80 | 5,020 |
| | Emekli | 17 | 16,41 | 4,757 |
| | Serbest | 44 | 16,98 | 4,146 |
| | Yönetici | 20 | 18,85 | 2,059 |
| | Öldü | 6 | 18,00 | 5,292 |

Çizelge 5.16'da görüldüğü gibi babasının mesleği yönetici olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=9.55$), babaları farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, babasının mesleği çiftçi olan öğrencilerinin çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları ($\bar{X}=19.80$), babaları farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık ve aktif katılım puanlarına göre daha olumludur.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.17’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.17: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|--------------|----------------------|------------------------|-----|---------------------------|-------|-------|---|
| BİLGİ | Gruplar arası | 119,463 | 7 | 17,066 | 2,643 | 0,011 | *İşçi ile memur ve Yönetici |
| | Gruplar içi | 2.634,075 | 408 | 6,456 | | | *Yönetici ile esnaf, emekli ve serbest meslek |
| | Toplam | 2.753,538 | 415 | | | | |
| DAK | Gruplar arası | 160,111 | 7 | 22,873 | 1,267 | 0,265 | Yok |
| | Gruplar içi | 7363,868 | 408 | 18,049 | | | |
| | Toplam | 7523,978 | 415 | | | | |

*p<0.05

Varyans analizine göre İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, babasının mesleği işçi olan öğrencilerin çevre bilgileri ile babasının mesleği memur, yönetici olan öğrencilerin çevre bilgileri arasında; babasının mesleği yönetici olan öğrencilerin çevre bilgileri ile babasının mesleği esnaf, serbest meslek ve emekli olan öğrencilerin çevre bilgileri arasındadır. Ancak 1.kademe öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05).

Özdemir (2003), çalışmasında öğrencilerin çevre bilgisi açısından en yüksek puan ortalamasının babası memur ya da memur emeklisi grubuna ait olduğunu tespit etmiştir. Sırayı azalan yönde serbest meslek, işçi ya da işçi emeklisi, çalışmayan gruplar takip

ederken, en düşük puan çiftçi grubu öğrencilerinin olmuştur. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ise; babalarının meslek gruplarına göre öğrencilerin çevre bilgi puanları arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bulunan fark, memur ya da memur emeklisi grubu çevre bilgi puan ortalamaları ile çalışmayan, işçi ya da işçi emeklisi ve çiftçi grubu arasındadır. Memur ya da memur emeklisi ile serbest çalışanlar grubu arasında ise önemli bir fark bulunmamaktadır (Özdemir, 2003).

5.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin çevreye karşı oluşturdukları tutumları, canlı ve cansız çevreleri ile etkileşimleri nasıldır? “

Bu alt problemin çözümünde; 1.kademe son sınıf öğrencileri Duyarlılık Ve Aktif Katılım anketinin ikinci aşamasında yer alan “Uygun Olanı Seçiniz” , “Bunları hiç Yaptınız mı?” ve “Eşleştiriniz” bölümlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. “Uygun Olanı Seçiniz” bölümü ile öğrencilerin çevreye karşı oluşturdukları tutumları, “Bunları hiç Yaptınız mı?” bölümü ile canlı ve cansız çevreleri ile etkileşimleri belirlenirken, öğrencilerin çevresindeki canlı ve cansız varlıkların doğayla ve birbirleriyle olan etkileşimlerini belirlemek için ise “Eşleştiriniz” bölümünden elde edilen veriler kullanılmıştır.

1.Kademe son sınıf öğrencileri Duyarlılık Ve Aktif Katılım Anketi “Uygun Olanı Seçiniz” bölümüne cevaplarına göre elde edilen veriler aşağıdaki çizelgede (Çizelge 4.18) sunulmuştur.

İlköğretim 1.kademe son sınıf öğrencileri çevre duyarlılık ve aktif katılım anketinin ikinci aşaması olan ve öğrencilerin çevreye karşı tutumlarını ölçmeye yönelik hazırlanan “Uygun Olanı Seçiniz” bölümüne ait bulgular şöyledir: Öğrencilerin %93’ü gündüz lambanın kapalı tutulması gerektiğini, %97’si dış fırçalarken musluğun kapalı tutulması gerektiğini, %97’si atıkların çöp kutusunda olması gerektiğini, %96’sı defterlerin karalanmaması gerektiğini, %97’si muslukları damlar halde bırakmalarını gerektiğini, %96’sı çöp kutusunun ağzının kapalı tutulması gerektiğini ve %87’si ampul yerine flüoresan kullanılması gerektiğini savunmuştur.

Çizelge 5.18: İlköğretim 1. Kademe Duyarlılık ve Aktif Katılım Anketi “Uygun Olanı Seçiniz” Bölümüne Ait Frekans Ve Yüzdeleri

| “Uygun Olanı Seçiniz” Bölümü (N:423) | | | n | %n |
|---|--|---------------|------------|------------|
| 1 | Gündüz lamba <u>açık/kapalı</u> | Olumsuz | 28 | 7% |
| | | Olumlu | 381 | 93% |
| 2 | Diş fırçalarken musluk <u>açık/kapalı</u> | Olumsuz | 11 | 3% |
| | | Olumlu | 400 | 97% |
| 3 | Atık, <u>cöp kutusunda/sokakta</u> | Olumsuz | 12 | 3% |
| | | Olumlu | 404 | 97% |
| 4 | Defterini <u>karalıyor/süslüyor</u> | Olumsuz | 18 | 4% |
| | | Olumlu | 389 | 96% |
| 5 | Musluk <u>kapalı/damlatıyor</u> | Olumsuz | 13 | 3% |
| | | Olumlu | 393 | 97% |
| 6 | Çöp kutusunun ağzı <u>açık/kapalı</u> | Olumsuz | 17 | 4% |
| | | Olumlu | 390 | 96% |
| 7 | <u>Ampul/flüoresan</u> kullanılıyor | Olumsuz | 54 | 13% |
| | | Olumlu | 351 | 87% |

Sonuçlar, Ürey (2005)’in Kars’ta yaptığı “İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumları, Yeterlilikleri ve Çevre Eğitiminde Bölgesel Farklılıklar” adlı çalışmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında Çizelge 5.19’da yer alan verilere ulaşılmaktadır.

Çizelge 5.19’daki karşılaştırmalara bakıldığında, çevreci yaklaşımlarda Çorlu bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları göze çarpmaktadır. Özellikle su ve elektrik tasarrufu konusunda yüzdesel farklılıklar dikkat çekmektedir. Çorlu bölgesinde öğrenim gören öğrencilerin Kars bölgesinde öğrenim görenlere göre daha çevresel tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çizelge 5.19: İlköğretim 1. Kademe “Uygun Olanı Seçiniz” Bölümüne Ait Genel Bölgesel Farklılıkları Gösteren Frekans Ve Yüzdeler

| | Çorlu Örneği N=423 | | | | Kars Örneği N=156 | | | |
|---|------------------------------|-----|---------|-----|-----------------------------|-----|---------|-----|
| | Olumlu | | Olumsuz | | Olumlu | | Olumsuz | |
| | n | %n | n | %n | n | %n | n | %n |
| Gündüz lamba açık/kapalı | 381 | %93 | 28 | %7 | 126 | %81 | 30 | %19 |
| Diş fırçalarken musluk açık/kapalı | 400 | %97 | 11 | %3 | 86 | %55 | 70 | %45 |
| Atık, çöp kutusunda/sokakta | 404 | %97 | 12 | %3 | 128 | %82 | 28 | %18 |
| Defterini karalıyor/süslüyor | 389 | %96 | 18 | %4 | 131 | %84 | 25 | %16 |
| Musluk kapalı/damlatıyor | 393 | %97 | 13 | %3 | 121 | %78 | 35 | %22 |
| Çöp kutusunun ağzı açık/kapalı | 390 | %96 | 17 | %4 | 140 | %90 | 16 | %10 |
| Ampul/flüoresan kullanılıyor | 351 | %87 | 54 | %13 | 68 | %44 | 88 | %56 |

İlköğretim 1.kademe son sınıf öğrencileri için hazırlanan DAK anketinin ikinci aşamasında yer alan, öğrencilerin çevresindeki canlı ve cansız çevre ile olan etkileşimlerine yönelik hazırlanan “Bunları Hiç Yaptınız mı?” bölümüne ait veriler Çizelge 5.20’de yer almaktadır.

Çizelge 5.20 incelendiğinde “Bunları Hiç Yaptınız mı?” bölümüne ait verilerden, öğrencilerin olumlu yöndeki tercihleri ile “Hayvanlarla etkileşim”leri, “Bitkilerle etkileşim”leri ve “Açık hava etkinliklerine katılım”ları belirlenmiştir. Buna göre; öğrencilerin %56’sı hayvanlarla olan etkileşimlerinin, %64’ü bitkilerle olan etkileşimlerinin olumlu yönde olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin %77’sinin açık hava etkinliklerine katıldıkları görülmektedir.

Çizelge 5.20’de verilen madde 1 ve 2 hayvanlarla etkileşimi, madde 4 ve 8 bitkilerle etkileşimi sembolize ederken diğer maddeler ile açık hava etkinliklerine katılım genellendirilmiştir. Elde edilen veriler ile Kars’ta ve Ankara’da yapılmış çalışmalar kıyaslanmıştır. Kıyaslamaya ait veriler Çizelge 5.21’de ve Çizelge 5.22’de sunulmuştur.

Çizelge 5.20: İlköğretim 1. Kademe Duyarlılık Ve Aktif Katılım Anketi “Bunları Hiç Yaptınız mı?” Bölümüne Ait Frekans Ve Yüzdeler

| “Bunları Hiç Yaptınız mı?” Bölümü (N:423) | | n | %n |
|--|-----------------------------|----------|-----------|
| 1 | Hayvan beslemek | Hayır | 88 %22 |
| | | Evet | 320 %78 |
| 2 | Hayvanat bahçesine gitmek | Hayır | 261 %66 |
| | | Evet | 132 %34 |
| 3 | Kumsalda kumdan kale yapmak | Hayır | 79 %20 |
| | | Evet | 315 %80 |
| 4 | Ağacın dibini bellemek | Hayır | 90 %22 |
| | | Evet | 313 %78 |
| 5 | Çadır kurmak | Hayır | 261 %66 |
| | | Evet | 135 %34 |
| 6 | Salıncakta sallanmak | Hayır | 12 %3 |
| | | Evet | 390 %97 |
| 7 | Bisiklete binmek | Hayır | 13 %3 |
| | | Evet | 384 %97 |
| 8 | Ağaca tırmanmak | Hayır | 202 %51 |
| | | Evet | 193 %49 |
| 9 | Uçurtma uçurmak | Hayır | 105 %26 |
| | | Evet | 293 %74 |

Çizelge 5.21: İlköğretim 1. Kademe “Bunları Hiç Yaptınız mı” Bölümüne Ait Genel Bölgesel Farklılıkları Gösteren Frekans Ve Yüzdeler – (1)

| | Çorlu Örneği N=423 | | | | Kars Örneği N=156 | | | |
|-----------------------------|-----------------------|-----|-------|-----|----------------------|-----|-------|-----|
| | Evet | | Hayır | | Evet | | Hayır | |
| | n | %n | n | %n | n | %n | n | %n |
| Hayvan beslemek | 320 | %78 | 88 | %22 | 128 | %82 | 28 | %18 |
| Hayvanat bahçesine gitmek | 132 | %34 | 261 | %66 | 65 | %42 | 91 | %58 |
| Kumsalda kumdan kale yapmak | 315 | %80 | 79 | %20 | 37 | %24 | 119 | %76 |
| Ağacın dibini bellemek | 313 | %78 | 90 | %22 | 115 | %74 | 41 | %26 |
| Çadır kurmak | 135 | %34 | 261 | %66 | 47 | %30 | 109 | %70 |
| Salıncakta sallanmak | 390 | %97 | 12 | %3 | 153 | %98 | 3 | %2 |
| Bisiklete binmek | 384 | %97 | 13 | %3 | 134 | %86 | 22 | %14 |
| Ağaca tırmanmak | 193 | %49 | 202 | %51 | 125 | %80 | 31 | %20 |
| Uçurtma uçurmak | 293 | %74 | 105 | %26 | 137 | %88 | 19 | %12 |

Çizelge 5.21’e bakıldığında, yapılan eylemlerin sıklığının yaşanılan yere göre değişim gösterdiği, bölgenin iklim ve bitki örtüsünün sonuçlarda etkili olduğu, bölgede deniz olup olmamasının dahi sonuçlara yansıdığı görülmektedir. Nitekim batıda öğrenim gören öğrencilerin ağaca tırmanmak sorusuna verdikleri “Evet” cevabının yüzdesi %49’da kalırken bu oranın doğuda öğrenim gören öğrencilerin verdiği cevaplara göre %80 olduğu görülmektedir. “Kumsalda kumdan kale yapmak” sorusuna batıda öğrenim gören öğrencilerin %80’i evet derken, doğuda öğrenim görenlerin cevap oranı %24 olmuştur.

Kars örneği Ürey (2005)’in Kars’da yaptığı “İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumları, Yeterlilikleri ve Çevre Eğitiminde Bölgesel Farklılıklar” adlı çalışmasıdır.

Çizelge 5.22: İlköğretim 1. Kademe “Bunları Hiç Yaptınız mı” Bölümüne Ait Genel Bölgesel Farklılıkları Gösteren Frekans Ve Yüzdeler – (2)

| | | Hayvanlarla olan etkileşim | | Bitkilerle olan etkileşim | | Açık hava etkinliklerine katılım | |
|-------------------------------|---------------|----------------------------|------------|---------------------------|------------|----------------------------------|------------|
| | | n | %n | n | %n | n | %n |
| Çorlu Örneği N=423 | Olumlu | 226 | %56 | 253 | %64 | 303 | %76 |
| | Olumsuz | 175 | %44 | 146 | %37 | 94 | %24 |
| Kars Örneği N=156 | Olumlu | 97 | %62 | 119 | %76 | 101 | %65 |
| | Olumsuz | 59 | %38 | 37 | %24 | 55 | %35 |
| Ankara Örneği N=391 | Olumlu | 215 | %55 | 258 | %66 | 119 | %51 |
| | Olumsuz | 176 | %45 | 133 | %34 | 192 | %49 |

Çizelge 5.22 ‘de görüldüğü gibi yapılan alan çalışması Kars’da yapılmış aynı çalışma (Ürey, 2005) ile kıyaslanmıştır Kars örneğinde sonuçlar Ankara örneği ile kıyaslanmıştır ve alan çalışması ile yapılacak kıyaslamada Ankara örneğine ait bulgular aynen alınmıştır. Buna göre Kars’ta ankete katılan öğrencilerin %62’sinin hayvanlarla etkileşimleri, %76’sının bitkilerle etkileşimleri olumlu yönde olurken, açık hava etkinliklerine katılımlarının %65 olduğu görülmüştür. Ankara’da yapılan çalışma bulguları ise; öğrencilerin %55’inin hayvanlarla etkileşimlerinin, %66’sının bitkilerle etkileşimlerinin olumlu yönde olduğu sonucunu verirken, açık hava etkinliklerine katılımın %51 olduğunu göstermiştir. Çorlu’da ise; öğrencilerin %56’sı hayvanlarla olan etkileşimlerinin, %64’ü bitkilerle olan etkileşimlerinin olumlu yönde olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğrencilerin %77’sinin açık hava etkinliklerine katıldıkları görülmektedir.

Üç bölgenin sonuçlarına bakıldığında ilk göze çarpan, açık hava etkinliklerine katılımda en yüksek oranın Çorlu’da öğrenim gören öğrencilerde olduğu, bitkilerle ve hayvanlarla etkileşimin olumlu yönde en yüksek yüzdesinin ise Kars’da öğrenim gören öğrencilerde olduğu görülmektedir. Buna göre Çorlu’da öğrenim gören öğrencilerin çevresel aktivitelerinin diğer iki bölgeye göre daha yüksek olduğu, buna karşılık Kars’da

öğrenim gören öğrencilerin çevresel etkileşimlerinin diğer iki bölgeye göre daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

İlköğretim 1.kademe son sınıf Çevre Duyarlılık ve Aktif Katılım Anketinin ikinci aşamasının son bölümünde bir eşleştirme sorusu kullanılmıştır. Bu eşleştirme, öğrencilerin çevresindeki canlı ve cansız varlıkların doğayla ve birbirleriyle olan etkileşimlerini belirlemeye yöneliktir. Bu bölüme ait veriler Çizelge 5.23’te sunulmuştur.

Çizelge 5.23: İlköğretim 1. Kademe Duyarlılık Ve Aktif Katılım Anketi “Eşleştiriniz” Bölümüne Ait Frekans Ve Yüzdeler

| Eşleştirme | | Genel | | Cinsiyet | | | |
|-----------------------------|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | | | Kız | | Erkek | |
| | | n | %n | n | %n | n | %n |
| Sabun-Su | Yanlış | 40 | 10% | 16 | 8% | 24 | 11% |
| | Doğru | 374 | 90% | 180 | 92% | 194 | 89% |
| Sinek-Çöp | Yanlış | 82 | 20% | 41 | 21% | 41 | 19% |
| | Doğru | 332 | 80% | 155 | 79% | 177 | 81% |
| Ağaç-Kağıt | Yanlış | 82 | 20% | 35 | 18% | 47 | 22% |
| | Doğru | 332 | 80% | 161 | 82% | 171 | 78% |
| Yanan Ampul (Elektrik)-Para | Yanlış | 173 | 42% | 90 | 46% | 83 | 38% |
| | Doğru | 241 | 58% | 106 | 54% | 135 | 62% |

Çizelge 5.23’teki verilere göre; öğrencilerin %80’i sinek ve çöpü, %90’ı sabun ve suyu, %80’i ağaç ve kağıdı doğru olarak eşleştirirken, yanan ampul (elektrik)-para eşleştirmesini öğrencilerin %58’i doğru olarak yapabilmıştır. Eşleştirmede cinsiyet farkının etkinliğinin düşük olduğu görülmektedir.

Kars’da yapılan çalışmada ise; öğrencilerin %100’ünün sabun-su, %38’inin sinek-çöp, %32’sinin ağaç-kağıt ve %84’ünün yanan ampul (elektrik)-para eşleştirmesini doğru olarak yapmış olduğu belirtilmiştir.

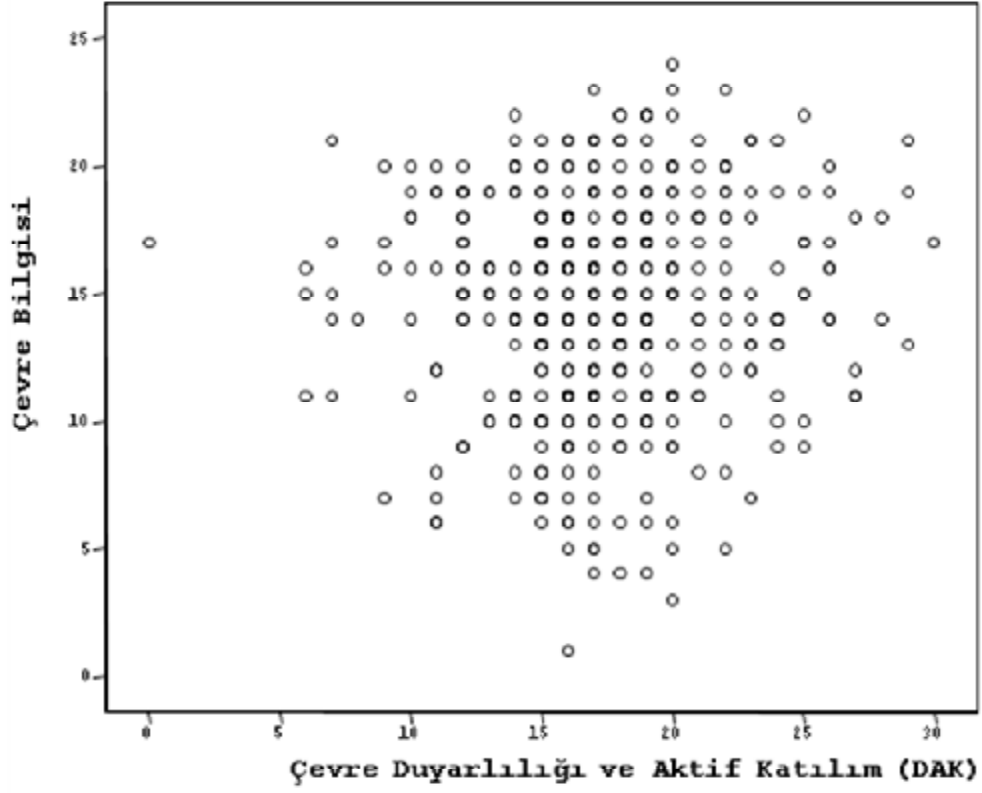
5.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin “çevre bilgi düzeyleri” ile “çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri” arasında nasıl bir ilişki vardır? “

İlköğretim 1.kademe son sınıf öğrencilerinin çevre bilgi puanları ile DAK puanları arasında 0,04 olan pozitif yönlü, anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($p>0.05$). Korelasyon grafiği Şekil 5.1’de görülmektedir.

Korelasyon katsayısı $-1.00 \leq r_{xy} \leq 1.00$ arasında değerler alır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.30-0.70 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu yorumu yapılabilir. 1.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile DAK puanları arasında bulunan 0,04 değerindeki korelasyonun sifıra çok yakın olması nedeniyle çevre bilgisi ile çevre duyarlılıkları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Duyarlılık ve aktif katılım başlığı altında yapılan çalışmada; çevre eğitiminin yeterlilik düzeyi, öğrencilerin okullardaki çevresel aktivite ve kazanımları, çevresel ilginin okul dışı yazılı sözlü ve görsel yayınlarla desteklenip desteklenmediği, öğrencilerin çevre sorunlarına karşı düşünceleri çevreye yönelik tutum ve davranışları incelenmek istenmiştir. Bu yönde elde edilen veriler, çevre eğitiminin etkinliğini irdelemek ve eğitiminin sağladığı kazanımların ne düzeyde olumlu çevresel davranış ve düşünceye dönüştüğünü analiz etmek ile ilgili olduğu için; öğrencilerin “çevre bilgi düzeyleri” ile “çevre duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri” arasında ilişki araştırılmıştır. Ancak, yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre korelasyon katsayısının sifıra çok yakın olması dolayısı ile böyle bir ilişkinin varlığından bahsedilebilmesi yanlış olacaktır. Doğru olan, ilişkinin farklı çalışmalar ile daha kapsamlı bir şekilde araştırılması olacaktır.



Şekil 5.1. İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle DAK Düzeyleri Arasında Önemli Bir İlişkinin Olup Olmadığına Belirlenmesine Ait Korelasyon Grafiği

5.5. İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerin Demografik Yapı Ve Tanıtıcı Özellikleri

Çizelge 5.24.İkinci Kademe için Demografik Özelliklere İlişkin Yüzde Frekans Çizelgesi

| | | n | %n |
|-----------------|--|------------|------------|
| Okul | Cumhuriyet Özel İdare İlköğretim Okulu | 113 | 27 |
| | Mehmetçik İlköğretim Okulu | 80 | 19 |
| | Ünilever-İş İlköğretim Okulu | 117 | 28 |
| | Yeşiltepe İnönü İlköğretim Okulu | 108 | 26 |
| Cinsiyet | Kız | 231 | 55 |
| | Erkek | 187 | 45 |
| | Toplam | 418 | 100 |

| | | n | %n |
|---|--------------------|-----|----|
| Aylık Gelir | 600 YTL ve daha az | 32 | 8 |
| | 600-800 YTL | 76 | 19 |
| | 800-1000 YTL | 96 | 24 |
| | 1000-1500 YTL | 114 | 28 |
| | 1500-2000 YTL | 50 | 12 |
| | 2000 YTL ve üzeri | 35 | 9 |
| Ailenizin geliriyle kaç kişinin geçimi sağlanmaktadır? | 3 kişinin | 36 | 9 |
| | 4 kişinin | 155 | 38 |
| | 5 kişinin | 129 | 32 |
| | 6 kişinin | 54 | 13 |
| | 7 kişinin | 24 | 6 |
| | 8 ve daha üzeri | 7 | 2 |

Çizelge 5.24.İkinci Kademe İçin Demografik Özelliklere İlişkin Yüzde Frekans Çiz.(Devam)

| | | n | %n |
|---------------------------|-----------------|----------|-----------|
| Anne eğitim durumu | Okuryazar değil | 23 | 6 |
| | Okuryazar | 11 | 3 |
| | İlköğretim | 233 | 56 |
| | Ortaöğretim | 129 | 31 |
| | Üniversite | 17 | 4 |
| Baba eğitim durumu | Okuryazar değil | 4 | 1 |
| | Okuryazar | 13 | 3 |
| | İlköğretim | 176 | 44 |
| | Ortaöğretim | 161 | 40 |
| | Üniversite | 46 | 12 |
| Anne mesleği | Ev hanımı | 273 | 66 |
| | Memur | 16 | 4 |
| | İşçi | 110 | 27 |
| | Esnaf | 6 | 1 |
| | Çiftçi | 0 | 0 |
| | Emekli | 6 | 1 |
| | Serbest | 4 | 1 |
| | Yönetici | 0 | 0 |
| | Öldü | 0 | 0 |
| Baba mesleği | Memur | 43 | 10 |
| | İşçi | 197 | 47 |
| | Esnaf | 41 | 10 |
| | Çiftçi | 12 | 3 |
| | Emekli | 39 | 9 |
| | Serbest | 67 | 16 |
| | Yönetici | 13 | 3 |
| | Öldü | 4 | 1 |

5.6. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“ İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin “çevre bilgisi”, “çevre duyarlılık” ve “çevresel tutum”ları ne düzeydedir? Bu düzeyler;

- Cinsiyetlerine,
- Öğrenim gördükleri okullara,
- Sosyo-ekonomik düzeylerine,
- Ailede birlikte yaşadıkları insan sayısına,
- Annelerinin eğitim durumlarına,
- Babalarının eğitim durumlarına,
- Annelerinin mesleklerine,
- Babalarının mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?”

İlköğretim 2.kademe son sınıf öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve çevresel tutumlarına ait genel değerlendirme Çizelge 5.25’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.25 : 2.Kademe Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık ve Çevresel Tutum Düzeyleri

| | N | Ortalama | Std.sapma |
|-------------------|-----|----------|-----------|
| BİLGİ | 418 | 14,67 | 4,18 |
| DUYARLILIK | 418 | 15,22 | 4,10 |
| TUTUM | 418 | 103,02 | 19,23 |

Çizelge 5.25’e göre ilköğretim 2.kademe son sınıf öğrencilerine ait çevre bilgi puanlarının ortalaması 26 puan üzerinden 14,67 olurken, çevre duyarlılık puanlarının ortalaması 34 puan üzerinden 15,22 olmuştur. Likert tipi ölçek ile çevre tutum ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin çevresel tutum puan ortalamalarının 140 puan üzerinden 103,02 olduğu tespit edilmiştir. İkinci kademe de 1.kademe olduğu gibi çevre bilgi ve duyarlılık puanları yetersiz seviyededir.

İlköğretim 2.kademe çevre bilgi testinde her biri 1 puanlık toplam 26 soru olduğu, testi cevaplayan 418 sekizinci sınıf öğrencisinin bilgi testi puan ortalamasının 14,67 olarak tespit edildiği göz önünde bulundurulursa, bunun yüksek bir puan ortalaması olmadığı görülecektir. Çevre bilgi testinin yani çevre konularının baz alındığı başarı testinin

neredeysse yarısının doğru yanıtlanamadığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonucun, ilköğretim derslerinde çevre ile ilgili konulara yeterince yer verilmemesi, verilen çevre ile ilgili konularda yanlış anlaşılabilir kavramlara yer verilmesi, çevre konularının farklı sebeplerden dolayı öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ve sağlıklı kavranamaması, ayrıca ilköğretim programı içinde çevre ünitelerinin yetersizliği gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çevre duyarlılık puanlarına bakıldığında, öğrencilerin puan ortalamasının alınabilecek en yüksek puana göre yarı yarıya bir oranda olduğu görülmektedir. Bu ise, öğrencilerin çevresel konulara ilgisizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu ilgi azlığının, öğrencilere verilen çevre eğitiminin etkinliğinin, çevresel tehditlerin algılanması ve çevresel farkındalıkların artırılması için yetersiz olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

İlköğretim 2.kademe son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve çevresel tutumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile test edilmiş ve sonuçları Çizelge 5.26'da gösterilmiştir.

Çizelge 5.26: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Aktif Katılım Puanlarını İnceleyen T-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | N | Ortalama | Std. sapma | t | Sd | p |
|-------------------|----------|-----|----------|------------|-------|-----|--------|
| BİLGİ | Kız | 231 | 14,98 | 3,88 | 1,655 | 416 | 0,099 |
| | Erkek | 187 | 14,30 | 4,51 | | | |
| DUYARLILIK | Kız | 231 | 15,85 | 4,279 | 3,120 | 416 | 0,002* |
| | Erkek | 187 | 14,58 | 3,924 | | | |
| TUTUM | Kız | 229 | 108,00 | 17,33 | 5,290 | 414 | 0,000* |
| | Erkek | 187 | 98,03 | 21,12 | | | |

*p<0.05

Kız öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=14.98$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=14.30$) daha yüksektir. Ancak, istatistiksel açıdan kız öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Kız öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri ($\bar{X}=15.85$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=14.58$) daha yüksektir. İstatistiksel olarak da kız öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle, kız ve erkek öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri birbirlerinden farklıdır.

Kız öğrencilerin çevresel tutum puanları ($\bar{X}=108.00$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X}=98.03$) daha yüksektir. İstatistiksel olarak da kız öğrencilerin çevresel tutumları ile erkek öğrencilerin çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bir başka deyişle, kız ve erkek öğrencilerin çevresel tutum düzeyleri birbirlerinden farklıdır.

Cinsiyet ile çevresel duyarlılık ve tutumlar arasındaki ilişki beklenen yönde bulunmuştur. Bu bulgu kadın rolüne yüklenen ideal ve imajlar dikkate alındığında şaşırtıcı değildir. Kadın rolü hemen tüm toplumlarda benzer nitelikler içerir. Kadın uyumlu, itaatkâr, sakin, empatik, şefkatli, sıcak, duyarlı, bağımlı, hoşgörülü olmalıdır. Bu rol beklentisi kız çocuk dünyaya geldiği andan itibaren ona aktarılmaya başlanır ve hiç kimse bu kültürel beklentilere göre şekillenmekten tam olarak kaçınamaz. Bu bağlamda kız öğrencilerin çevresel konularda aktarılan bilgilere duyarsız kalmaları beklenemez. Bu konuları dinleyen kız öğrenciler büyük olasılıkla doğadaki canlılarla empati kurarak onlara zarar vermeyecek davranışlara yöneleceklerdir. Öte yandan gene bu toplumsal rol çerçevesinde yıllarca kendisine aktarılan “düzenli, tertipli olma“ kişilik özelliği de kız öğrencilerin çevreyi koruma ve kirlenmemeye konularındaki bilgilere duyarlı olmalarını ve bu konularda olumlu tutumlar geliştirmelerini destekliyor olabilir.

Atasoy (2005)'un Bursa'da yaptığı “Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmasında öğrencilerin bilgi ve tutumlarının cinsiyetleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, bilgi testi

değerlendirildiğinde kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çevre bilgisi açısından kızların düzeyi erkeklerden daha yüksek görülmektedir. Bu durum “t” testi ile doğrulanmaktadır. Tutum ölçeği değerlendirildiğinde kız öğrencilerinin tutum puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç gösteriyor ki kız öğrenciler çevreye yönelik tutumlarında erkeklerden daha duyarlıdır (Atasoy, 2005).

Özdemir (2003) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması” adlı çalışmasına göre; çevre bilgisi başarı testi sonuçları kız öğrencilerin erkeklere göre daha bilgili ve daha çevresel konulara karşın daha duyarlı olduklarını göstermiştir. Çevre bilinci testi sonuçlarına göre ise kızların puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek olup, istatistiksel olarak önemli farklılık göstermektedir (Özdemir, 2003).

Mert (2006) “Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması” adlı çalışmasında, çevre bilgi testi sonuçlarına göre öğrenci gruplarına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kızların bilgi testi puan ortalamasının, erkeklerin bilgi testi puan ortalamasından yüksek olduğu rapor edilmiştir. Sonuçlara göre, kızların çevre, çevre eğitimi ve katı atıklar konularında erkeklerden daha bilgili olduklarını belirtilmiştir. Duyarlılığa yönelik puanların ortalamaları incelendiğinde ise, kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu ancak, kızlar ve erkekler arasında çevreye duyarlı olma bakımından önemli bir farkın olmadığını görülmüştür (Mert, 2006).

Yukarıda bahsedilen örnek çalışmalara ait bulgular bu çalışmaya ait bulgular ile paralellik göstermektedir. Benzer çalışmalara bakıldığında çalışmanın genel olarak ülkemiz yayınlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Ancak, yabancı yayınlara bakıldığında bulgulardaki benzerliklerin azaldığı, bazı çalışmalara göre ise kaybolduğu görülmektedir.

Arcury ve arkadaşları, Kentucy’li 441 yetişkin üzerinde yaptığı araştırmada çevre bilgisine etki eden faktörlerden biri olarak cinsiyeti göstermektedir. Araştırmada erkeklerin çevre bilgisinin bayanlara göre anlamlı bir fark yaratacak şekilde yüksek olduğu ortaya konmaktadır (Arcury ve ark.,1986).

Blum, ABD, Avustralya, İngiltere ve İsrail’de 9.ve 10.sınıf öğrencilerinin çevre bilgileri üzerinde yaptığı araştırmada erkekler lehine yüksek bir sonuç bulmuştur (Blum,1987).

Barrow ve Morrisey,Canada’da 9.sınıf öğrencilerinin enerji konusundaki bilgilerinin genel olarak düşük olmakla birlikte erkekler lehine anlamlı farklılık yaratacak şekilde yüksek olduğunu belirtmektedir (Barrow ve Morrisey,1988-1989).

Tosunoğlu doktora çalışmasında Ankara’daki dört farklı üniversitedeki 639 öğrenciye uyguladığı Çevre Bilgisi Testi sonucunda kızların çevre hakkındaki bilgilerinin erkeklere oranla daha az olduğunu belirtmekle birlikte aralarındaki farkın önemsiz olduğu sonucuna varmıştır (Tosunoğlu,1993:73).

Tozlu, Samsun ilinde 180 ilkokul 5.sınıf öğrencisinin çevre sağlığı konusundaki bilgilerini araştırmış bu çalışmada da cinsiyetin önemli bir fark yaratmadığı belirtilmektedir (Tozlu,1996:32).

Gambro ve Switzky, Amerikan 12. Sınıf öğrencilerinin bilgilerinin erkekler lehine yüksek olduğunu belirtmektedir (Gambro ve Switzky,1999:15).

Yukarıda bahsedilen yabancı kaynaklı yayınlarda ve az sayıda ülkemiz kaynaklarındaki benzer çalışmalarda elde edilen bulguların bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmediği görülmüştür.

Özdemir (2003)’in, Tosunoğlu (1993)’nun ve Tozlu (1996)’nun araştırmaları sınıf seviyesine göre sıralandığında, öğrencilerin 8.sınıfa geldiğinde çevre bilgisi konusunda kız öğrencilerin önde olduğu, üniversite döneminde bu farkın kaybolduğu ve anlamlı farklılık yaratmamakla birlikte erkekler lehine dönüştüğü görülmektedir. Bu tespit, adı geçen araştırmalardaki farklılıklar, varsayımlar dâhilinde doğrudur. Daha doğru verilere ulaşmak için, seviyelere uygun ve birbiriyle uyumlu konuların incelendiği, okul öncesi dönemden yüksek öğrenim dönemine kadar olan süreyi kapsayan zamanda öğrencilerin bilgi, tutum ve farkındalıkları araştırılmalıdır.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanlarının ortalamaları Çizelge 5.27’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.27: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre duyarlılık ve çevresel tutum Puanlarını İnceleyen T-Testi Sonuçları

| | Okullar | N | Ortalama | Std. Sapma |
|-------------------|--|----------|-----------------|-------------------|
| BİLGİ | Cumhuriyet Özel İdare İlköğretim Okulu | 113 | 13,46 | 4,23 |
| | Mehmetçik İlköğretim Okulu | 80 | 16,41 | 3,49 |
| | Ünilever-İş İlköğretim Okulu | 117 | 13,97 | 4,26 |
| | Yeşiltepe İnönü İlköğretim Okulu | 108 | 15,43 | 3,99 |
| DUYARLILIK | Cumhuriyet Özel İdare İlköğretim Okulu | 113 | 14,30 | 3,861 |
| | Mehmetçik İlköğretim Okulu | 80 | 17,64 | 4,560 |
| | Ünilever-İş İlköğretim Okulu | 117 | 15,25 | 4,297 |
| | Yeşiltepe İnönü İlköğretim Okulu | 108 | 14,60 | 3,326 |
| TUTUM | Cumhuriyet Özel İdare İlköğretim Okulu | 111 | 98,01 | 22,79 |
| | Mehmetçik İlköğretim Okulu | 80 | 104,84 | 17,88 |
| | Ünilever-İş İlköğretim Okulu | 117 | 105,36 | 17,31 |
| | Yeşiltepe İnönü İlköğretim Okulu | 108 | 106,22 | 19,30 |

Çizelge 5.27’ye göre; Mehmetçik ilköğretim okulu öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=16,41$), diğer ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak, Mehmetçik ilköğretim okulu öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ($\bar{X}=17,64$), diğer ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ölçülen Çevre duyarlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Çevresel tutum açısından ise yine Yeşiltepe ilköğretim okulu öğrencilerinin puanlarının ($\bar{X}=106,22$), diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yeşiltepe İ.Ö.O.’nu sırasıyla Ünilever-iş ($\bar{X}=105,36$), Mehmetçik ($\bar{X}=104,84$) ve Cumhuriyet Özel İdare ($\bar{X}=98,01$) İ.Ö.O.’ları takip etmektedir.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.28’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.28: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|---------------|---------------------|-----|------------------------|--------|--------|---|
| BİLGİ | Gruplar arası | 528,022 | 3 | 176,007 | 10,764 | 0,000* | * Cumhuriyet İ.Ö.O. ile Mehmetçik İ.Ö.O. |
| | Gruplar içi | 6.769,729 | 414 | 16,352 | | | * Cumhuriyet İ.Ö.O. ile Ünilever-İş İ.Ö.O |
| | Toplam | 7.297,751 | 417 | | | | * Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O. ile Mehmetçik İ.Ö.O. |
| DUYARLILIK | Gruplar arası | 602,740 | 3 | 200,913 | 12,531 | 0,000* | *Cumhuriyet İ.Ö.O. ile Mehmetçik İ.Ö.O. |
| | Gruplar içi | 6637,949 | 414 | 16,034 | | | *Mehmetçik İ.Ö.O. ile Yeşiltepe İ.Ö.O. |
| | Toplam | 7240,689 | 417 | | | | |
| TUTUM | Gruplar arası | 4.694,337 | 3 | 1.564,779 | 4,107 | 0,007* | *Cumhuriyet İ.Ö.O. ile Yeşiltepe İ.Ö.O |
| | Gruplar içi | 156.981,468 | 412 | 381,023 | | | *Cumhuriyet İ.Ö.O. ile Ünilever-İş İ.Ö.O. |
| | Toplam | 161.675,805 | 415 | | | | |

*p<0.05

Varyans analizine göre İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, Cumhuriyet İ.Ö.O. öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile Mehmetçik ve Ünilever-İş İ.Ö.O. öğrencilerinin bilgi düzeyleri; Mehmetçik İ.Ö.O. öğrencilerinin çevre

bilgi düzeyleri ile Yeşiltepe İnönü ve Ünilever-iş İ.Ö.O. öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri arasındadır.

2. kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark; Cumhuriyet İ.Ö.O. öğrencilerinin çevresel duyarlılık düzeyleri ile Mehmetçik İ.Ö.O. öğrencilerinin çevresel duyarlılık düzeyleri arasında ve Mehmetçik İ.Ö.O. öğrencilerinin çevresel duyarlılık düzeyleri ile Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O. öğrencilerinin çevresel duyarlılık düzeyleri arasındadır.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre çevresel tutumlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için yapılan varyans analizine göre; anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, Cumhuriyet İ.Ö.O. öğrencilerinin çevresel tutumları ile Yeşiltepe İnönü İ.Ö.O ve Ünilever-iş İ.Ö.O öğrencilerinin çevresel tutumları arasındadır.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirlerine göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanlarının ortalamaları Çizelge 5.29'da gösterilmiştir.

Çizelge 5.29'dan da görüleceği gibi, ailelerinin aylık geliri 1500-2000 YTL olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=15,76$), farklı aylık gelirlere sahip öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksektir. Aylık geliri 800-1000 YTL olan öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ($\bar{X}=15,82$), farklı aylık gelirlere sahip öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ailelerinin aylık geliri 1000-1500 YTL olan öğrencilerinin çevresel tutumları ($\bar{X}=106,29$), farklı aylık gelirlere sahip öğrencilerin ölçülen çevresel tutumlarına göre daha yüksektir.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirlerine göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.30'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.29: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre duyarlılık ve çevresel tutum Puanlarının Ortalamaları

| Gelir Düzeyi | | N | Ortalama | Std. Sapma |
|-------------------|--------------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | 600 YTL ve daha az | 32 | 12,75 | 3,59 |
| | 600-800 YTL | 76 | 14,36 | 4,09 |
| | 800-1000 YTL | 96 | 14,63 | 3,72 |
| | 1000-1500 YTL | 114 | 14,98 | 4,53 |
| | 1500-2000 YTL | 50 | 15,76 | 3,90 |
| | 2000 YTL ve üzeri | 35 | 15,17 | 4,35 |
| DUYARLILIK | 600 YTL ve daha az | 32 | 14,53 | 2,951 |
| | 600-800 YTL | 76 | 15,29 | 4,223 |
| | 800-1000 YTL | 96 | 15,82 | 4,503 |
| | 1000-1500 YTL | 114 | 15,72 | 3,977 |
| | 1500-2000 YTL | 50 | 14,98 | 4,216 |
| | 2000 YTL ve üzeri | 35 | 14,06 | 3,702 |
| TUTUM | 600 YTL ve daha az | 32 | 94,81 | 23,14 |
| | 600-800 YTL | 75 | 103,97 | 19,81 |
| | 800-1000 YTL | 96 | 101,88 | 20,29 |
| | 1000-1500 YTL | 114 | 106,29 | 18,70 |
| | 1500-2000 YTL | 50 | 105,16 | 20,62 |
| | 2000 YTL ve üzeri | 35 | 104,74 | 13,19 |

Çizelge 5.30: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|----------------------|----------------------------|-----------|-------------------------------|----------|----------|--|
| BİLGİ | Gruplar arası | 204,219 | 5 | 40,844 | 2,427 | 0,035* | *600 TL ve daha az ile diğer gelir düzeyleri |
| | Gruplar içi | 6.679,964 | 397 | 16,826 | | | |
| | Toplam | 6.884,184 | 402 | | | | |
| DUYARLILIK | Gruplar arası | 123,971 | 5 | 24,794 | 1,479 | 0,196 | Yok** |
| | Gruplar içi | 6657,473 | 397 | 16,769 | | | |
| | Toplam | 6781,444 | 402 | | | | |
| TUTUM | Gruplar arası | 3.759,062 | 5 | 751,812 | 1,971 | 0,082 | Yok** |
| | Gruplar içi | 151.024,175 | 396 | 381,374 | | | |
| | Toplam | 154.783,236 | 401 | | | | |

*p<0.05, **p>0,05

Varyans analizine göre İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin aylık gelirlerine göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu farklar, aylık geliri 600 TL ve daha az olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile 600 TL den daha yüksek gelirlere sahip öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arasındadır. Ancak, İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin aylık gelirlerine göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında ve çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05).

Atasoy (2005), Bursa kent merkezinde yaptığı çalışmasında öğrencilerin bilgi ve tutum puanlarının buldukları sosyo-ekonomik düzey(SED)lere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Atasoy, bu sonucu aşağıdaki nedenlere bağlamıştır:

- Hem alt SED hem de üst SED okullarında çevre bilinçlenmeye, ekolojik kültür ve çevre duyarlılığı arttırmaya eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılmadığı gözlenmiştir.

- Hem alt SED hem de üst SED okullarında planlı-programlı teorik ve uygulamalı çevre için eğitim etkinlikleri yapılmamaktadır.
- Hem alt SED hem de üst SED okullarının alt yapısı, spor ve oyun alanları ile bahçe düzeni doğa sevgisi ve çevre saygısını pekiştirmemektedir, çocuklara doğal çevre ile bütünleşme imkânları sunmamaktadır (Atasoy, 2005).

Özdemir (2003)'in çalışmasına göre; çevre başarı testinden alınan puanlar, öğrencilerin ailelerinin ekonomik düzeyi algılarına göre sınıflandırıldığında; iyi gelir düzeyi grubu en yüksek, çok kötü gelir grubuna sahip olan ailelerin öğrencileri de en düşük çevre bilgisi puan ortalamasına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca; iyi gelir grubunun çok kötü gelir grubuna göre istatistiksel olarak önemli farka sahip olduğu görülürken, diğer gelir düzeylerine göre alınan çevre bilgisi puanları arasındaki farklar önemsiz bulunmuştur. Dolayısı ile ekonomik koşulların iyileşmesi, öğrencilerin daha etkin bilgiye erişebilmesini sağlayacağı anlaşılmıştır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin çevre bilinçlerinin araştırıldığı test sonuçlarına göre, ekonomik düzeyi çok kötü olan ailelerin çocuklarının çevre bilinci puanlarının diğer gruplara göre önemli oranda düşük olduğu görülmüştür. Dolayısı ile çalışma, çevre bilinci kazandırmada öncelikli hedef kitlenin çok kötü gelir düzeyine sahip olan ailelerin çocukları olduğu sonucuna ulaşmıştır (Özdemir, 2003).

Çetin (2002)'in “Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış ” başlıklı Eskişehir örneği çalışmasında Eskişehir ve İstanbul'da yaşayan mahalle sakinlerinin çevresel bilgi, tutum ve davranışları ölçülmüş ve çalışma cevaplayıcıların sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile ekoyönetim davranışları arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki ters yönde sonuçlar ortaya koymaktadır. Buna göre daha düşük gelir düzeyine sahip olanlar daha fazla ekoyönetim kapsamına giren davranışlar sergilemektedir. Bu durum, ekonomik çıkarların, ekoyönetim davranışlarında belirleyici rol oynayan etkenler olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak çevresel iletişim, siyasi ve hukuki hareket davranışları bu değişkene göre farklılık göstermemiştir. sosyo-ekonomik düzey ile çevre bilgi ve tutumları arasında beklendiği gibi olumlu bir ilişki bulunamamıştır (Çetin, 2002).

Bir başka çalışmada, Öngen sosyoekonomik düzeyin bilişsel gelişimde önemli bir etmen olarak işlev gördüğünü tespit etmiştir (Öngen, 1995:136). Öngen'in araştırmasında, üst sosyoekonomik düzeyden gelen hem 6. hem de 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeylerinin alt sosyoekonomik düzeyden gelenlerinkinden daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası üst sosyoekonomik düzeyden gelen ergenler 6. sınıftan 8.

sınıfa geçtiklerinde bilişsel gelişimde ilerleme kaydederken, alt sosyoekonomik düzeyden gelen ergenlerin ilerleme kaydetmedikleri tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın, ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin aylık gelirlerine göre çevre duyarlılık düzeyleri ve aylık gelirlerine göre çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmaması bulgusu açısından Atasoy (2005)'un ve Çetin (2002)'in çalışmaları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin çevre bilgisinin ailelerinin gelir düzeyi ile ilişkili olduğu bulgusu ile de Özdemir (2003)'in ve Öngen (1995)'in çalışmaları paralellik göstermektedir.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin aile ile birlikte yaşayan fert sayısına göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanlarının ortalamaları Çizelge 5.31'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.31'de görüleceği gibi; ailesinde yaşayan fert sayısı 4 olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=15,34$), aile birlikte yaşayan fert sayısı dörtten fazla olan öğrencilerin çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak, ailesinde yaşayan fert sayısı 3 olan öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ($\bar{X}=15,86$), farklı sayılarda ailede yaşayan fert sayısı olan öğrencilerin çevre duyarlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ailesinde fert sayısı 7 olan öğrencilerinin çevresel tutumları ($\bar{X}=107,42$), aile birlikte yaşayan fert sayısı farklı olan öğrencilerin ölçülen çevresel tutumlarına göre daha yüksektir.

Çizelge 5.31: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Aile İle Birlikte Yaşayan Fert Sayısına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları

| Fert Sayısı | | N | Ortalama | Std. Sapma |
|-------------------|-----------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | 3 kişinin | 36 | 15,25 | 4,16 |
| | 4 kişinin | 155 | 15,34 | 4,22 |
| | 5 kişinin | 129 | 14,30 | 4,08 |
| | 6 kişinin | 54 | 13,89 | 3,97 |
| | 7 kişinin | 24 | 14,46 | 5,04 |
| | 8 ve daha üzeri | 7 | 12,43 | 2,07 |
| DUYARLILIK | 3 kişinin | 36 | 15,86 | 4,058 |
| | 4 kişinin | 155 | 15,37 | 4,103 |
| | 5 kişinin | 129 | 15,28 | 4,250 |
| | 6 kişinin | 54 | 15,17 | 4,463 |
| | 7 kişinin | 24 | 15,46 | 4,011 |
| | 8 ve daha üzeri | 7 | 13,29 | 2,430 |
| TUTUM | 3 kişinin | 36 | 105,78 | 17,59 |
| | 4 kişinin | 155 | 103,79 | 19,70 |
| | 5 kişinin | 127 | 104,47 | 20,12 |
| | 6 kişinin | 54 | 99,72 | 21,32 |
| | 7 kişinin | 24 | 107,42 | 17,88 |
| | 8 ve daha üzeri | 7 | 100,57 | 17,10 |

Çizelge 5.32: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Ailesinde Yaşayan Fert Sayısına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|----------------------|---------------------|-----|------------------------|-------|-------|--------------|
| BİLGİ | Gruplar arası | 168,192 | 5 | 33,638 | 1,938 | 0,087 | Yok* |
| | Gruplar içi | 6.923,843 | 399 | 17,353 | | | |
| | Toplam | 7.092,035 | 404 | | | | |
| DUYARLILIK | Gruplar arası | 41,881 | 5 | 8,376 | 0,481 | 0,790 | Yok* |
| | Gruplar içi | 6941,443 | 399 | 17,397 | | | |
| | Toplam | 6983,323 | 404 | | | | |
| TUTUM | Gruplar arası | 1.483,084 | 5 | 296,617 | 0,761 | 0,578 | Yok* |
| | Gruplar içi | 154.768,231 | 397 | 389,844 | | | |
| | Toplam | 156.251,315 | 402 | | | | |

*p>0.05

Varyans analizine göre İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ailelerinde yaşayan fert sayısına göre çevre bilgi düzeyleri, çevre duyarlılık düzeyleri ve çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05).

Özdemir (2003) çalışmasındaki benzer alt problemin çözümünde, ailede iki çocuk bulunan grubun, bir çocuklu haricindeki diğer gruplara göre istatistiksel olarak önemli farka sahip olduklarını ortaya koymuştur. Durumu, gerek eşit ve iyi imkânların sağlanamaması, gerekse çok çocuklu ailelerin daha eğitimsiz olmasının öğrencilerin alışlarını etkileyebileceği şeklinde yorumlamıştır. Çalışma bulguları Özdemir (2003)'in bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanlarının ortalamaları Çizelge 5.33'da gösterilmiştir.

Çizelge 5.33: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi Puanları İle Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları

| Anne Eğitim Durumu | | N | Ortalama | Std. sapma |
|--------------------|-----------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Okuryazar değil | 23 | 12,30 | 3,47 |
| | Okuryazar | 11 | 11,00 | 5,39 |
| | İlköğretim | 233 | 14,63 | 4,20 |
| | Ortaöğretim | 129 | 15,36 | 4,06 |
| | Üniversite | 17 | 15,24 | 3,21 |
| DUYARLILIK | Okuryazar değil | 23 | 13,96 | 4,666 |
| | Okuryazar | 11 | 14,09 | 4,011 |
| | İlköğretim | 233 | 15,40 | 4,180 |
| | Ortaöğretim | 129 | 15,75 | 4,043 |
| | Üniversite | 17 | 13,24 | 3,898 |
| TUTUM | Okuryazar değil | 22 | 98,68 | 18,46 |
| | Okuryazar | 11 | 99,64 | 16,08 |
| | İlköğretim | 233 | 103,13 | 19,84 |
| | Ortaöğretim | 128 | 104,59 | 20,35 |
| | Üniversite | 17 | 108,47 | 19,22 |

Çizelge 5.33'e göre; annesinin eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=15.36$), annelerinin farklı eğitim durumları olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Annesinin eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ($\bar{X}=15,75$), annelerinin farklı eğitim durumları olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık düzeylerine göre daha yüksektir (Çizelge 5.33). Annesinin eğitim durumu üniversite olan öğrencilerinin çevresel tutum puanları ($\bar{X}=108,47$), annelerinin farklı eğitim durumları olan öğrencilerin ölçülen çevresel tutum puanlarına göre daha yüksektir (Çizelge 5.33).

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.34'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.34: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|----------------------|------------------------|-----|---------------------------|-------|--------|--|
| BİLGİ | Gruplar arası | 343,394 | 4 | 85,848 | 5,059 | 0,001* | *Okuryazar değil ile İlköğretim, Ortaöğretim ve üniversite *Okuryazar ile İlköğretim, Ortaöğretim ve üniversite |
| | Gruplar içi | 6.923,783 | 408 | 16,970 | | | |
| | Toplam | 7.267,177 | 412 | | | | |
| DUYARLILIK | Gruplar arası | 158,693 | 4 | 39,673 | 2,303 | 0,058 | Yok** |
| | Gruplar içi | 7028,866 | 408 | 17,228 | | | |
| | Toplam | 7187,559 | 412 | | | | |
| TUTUM | Gruplar arası | 1.277,683 | 4 | 319,421 | 0,813 | 0,518 | Yok** |
| | Gruplar içi | 159.608,746 | 406 | 393,125 | | | |
| | Toplam | 160.886,428 | 410 | | | | |

*p<0.05, **p>0,05

Varyans analizine göre İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0.05). Bulunan bu fark, annesinin eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile annelerinin eğitim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri; annesinin eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile annelerinin eğitim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite olan öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arasındadır.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre duyarlılık puanları ve çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tecer (2007)'in Balıkesir İli ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı benzer çalışmasında öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin arttıkça DAK puanlarının da belirgin olarak arttığı görülmüştür. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalama DAK puanlarıyla, ilköğretim ve ortaöğretim olanlar arasında belirgin ve anlamlı bir fark vardır. Benzer bir dağılım baba eğitim düzeyleriyle de ortaya çıkmıştır ancak, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalama DAK puanlarının babası üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olmasıdır. Annenin bu yaşlardaki çocukların tutum ve davranışları üzerindeki etkisi bu sonuçlarla ortaya çıkmıştır (Tecer, 2007).

Mert (2006) “Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması” adlı çalışmasında yapılan varyans analizleri ile elde edilen bulgulara göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun çocuğun çevre, çevre eğitimi ve katı atıklar konusundaki bilgi düzeylerine ve duyarlılıklarına etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Mert, 2006).

Şama (2003)'nın “Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları” çalışmasına göre yüksek eğitim düzeyine sahip bir ailede yetişen çocukların çevre ve çevre sorunlarına karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri rapor edilmiştir (Şama, 2003).

Özdemir (1998)'in “Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Çevre Sorunlarına Duyarlılık” adlı çalışmasında kadınlarda eğitim düzeyi düştükçe çevre duyarlılığının azaldığı bulgusu ortaya konulmuştur (Özdemir, 1998).

Özdemir (2003)'in “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması” adlı çalışmasına göre; annelerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin çevre bilinci puan ortalamaları incelendiğinde, annenin eğitim seviyesinin yükseldikçe öğrencilerin “Çevre Bilinci Puanları”nın da yükselmekte olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2003).

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanlarının ortalamaları Çizelge 5.35’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.35: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları

| Baba eğitim durumu | | N | Ortalama | Std. sapma |
|--------------------|-----------------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Okuryazar değil | 4 | 11,75 | 2,50 |
| | Okuryazar | 13 | 12,08 | 3,62 |
| | İlköğretim | 176 | 14,55 | 4,17 |
| | Ortaöğretim | 161 | 14,99 | 4,01 |
| | Üniversite | 46 | 15,35 | 4,72 |
| DUYARLILIK | Okuryazar değil | 4 | 12,75 | 4,113 |
| | Okuryazar | 13 | 13,54 | 6,022 |
| | İlköğretim | 176 | 15,17 | 3,690 |
| | Ortaöğretim | 161 | 15,99 | 4,298 |
| | Üniversite | 46 | 14,59 | 4,455 |
| TUTUM | Okuryazar değil | 4 | 92,25 | 5,56 |
| | Okuryazar | 12 | 95,42 | 27,02 |
| | İlköğretim | 175 | 102,00 | 19,09 |
| | Ortaöğretim | 161 | 105,83 | 19,57 |
| | Üniversite | 46 | 106,33 | 20,61 |

Babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=15,35$), babalarının eğitim düzeyi daha farklı düzeylerde olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Çizelge 5.35).

Babalarının eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ($\bar{X}=15,99$), babaları farklı eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık düzeylerine göre daha yüksektir (Çizelge 5.35).

Çevresel tutum puanları açısından diğer öğrencilere göre daha yüksek puana sahip olan öğrencilerin ($\bar{X}=106,33$) babalarının eğitim durumunun üniversite olduğu tespit edilmiştir (Çizelge 5.35).

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.36'de gösterilmiştir.

Çizelge 5.36: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|----------------------|---------------------|-----|------------------------|-------|--------|--|
| BİLGİ | Gruplar arası | 161,058 | 4 | 40,265 | 2,342 | 0,054 | Yok** |
| | Gruplar içi | 6.791,719 | 395 | 17,194 | | | |
| | Toplam | 6.952,778 | 399 | | | | |
| DUYARLILIK | Gruplar arası | 167,596 | 4 | 41,899 | 2,464 | 0,045* | *Okuryazar ile İlköğretim ve Ortaöğretim |
| | Gruplar içi | 6717,994 | 395 | 17,008 | | | |
| | Toplam | 6885,590 | 399 | | | | |
| TUTUM | Gruplar arası | 2.901,622 | 4 | 725,405 | 1,877 | 0,114 | Yok** |
| | Gruplar içi | 151.914,247 | 393 | 386,550 | | | |
| | Toplam | 154.815,869 | 397 | | | | |

*p<0.05, **p>0.05

Çizelge 5.36'da verilen varyans analizine göre ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri ve yine babalarının eğitim durumlarına göre çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Ancak İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0.05). Bulunan bu fark, babasının eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri ile babasının eğitim durumu ilköğretim ve ortaöğretim olan öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri arasındadır.

Özdemir (2003) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması” adlı çalışmasında, eğitim seviyesinin yükselmesi ile çevre bilgisi ve çevre bilinci açısından puanı ortalamalarının da yükseldiğini gözlemlemiştir (Özdemir, 2003).

Tecer (2007)’in çalışmasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olanlardan daha olumlu çevre duyarlılığı ve katılım düzeyi sergilediği tespit edilmiştir (Tecer, 2007).

Mert (2006) “Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması” adlı çalışmasında babanın eğitim seviyesinin yükselmesi ile çevre bilgisi açısından puanı ortalamalarının da yükseldiğini gözlemlemiştir. Ancak, babanın eğitim durumunun öğrencinin duyarlılık boyutuna ilişkin varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, elde edilen bulgular babanın eğitim durumunun öğrenci duyarlılığı ile ilişkisi olmadığı görülmektedir (Mert, 2006).

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanlarının ortalamaları Çizelge 5.37’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.37’ye göre; Annesi emekli olan öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=17,83$) anneleri farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine ve çevresel tutumlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Annesinin mesleği ev hanımı olan öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=15,70$), anneleri farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık düzeylerine göre daha yüksektir (Çizelge 5.37).

Annesinin mesleği esnaf olan öğrencilerinin çevresel tutumları ($\bar{X}=110,00$), anneleri farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevre tutum düzeylerine göre daha yüksektir (Çizelge 5.37).

Çizelge 5.37: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları

| Anne Meslek | | N | Ortalama | Std. sapma |
|-------------------|-----------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Ev hanımı | 273 | 14,62 | 4,29 |
| | Memur | 16 | 14,81 | 3,33 |
| | İşçi | 110 | 14,71 | 4,03 |
| | Esnaf | 6 | 16,00 | 1,67 |
| | Emekli | 6 | 17,83 | 3,31 |
| | Serbest | 4 | 14,50 | 5,32 |
| DUYARLILIK | Ev hanımı | 273 | 15,70 | 4,278 |
| | Memur | 16 | 14,00 | 3,706 |
| | İşçi | 110 | 14,83 | 3,845 |
| | Esnaf | 6 | 14,33 | 2,422 |
| | Emekli | 6 | 12,17 | 2,483 |
| | Serbest | 4 | 15,00 | 5,354 |
| TUTUM | Ev hanımı | 271 | 104,14 | 18,64 |
| | Memur | 16 | 102,88 | 26,99 |
| | İşçi | 110 | 101,65 | 21,95 |
| | Esnaf | 6 | 110,00 | 13,93 |
| | Emekli | 6 | 108,33 | 16,29 |
| | Serbest | 4 | 108,25 | 13,52 |

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.38’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.38: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Annelerinin Mesleklerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|----------------------|---------------------|-----|------------------------|-------|-------|--------------|
| BİLGİ | Gruplar arası | 71,105 | 5 | 14,221 | 0,819 | 0,537 | Yok* |
| | Gruplar içi | 7.103,343 | 409 | 17,368 | | | |
| | Toplam | 7.174,448 | 414 | | | | |
| DUYARLILIK | Gruplar arası | 160,579 | 5 | 32,116 | 1,892 | 0,095 | Yok* |
| | Gruplar içi | 6942,852 | 409 | 16,975 | | | |
| | Toplam | 7103,431 | 414 | | | | |
| TUTUM | Gruplar arası | 975,393 | 5 | 195,079 | 0,496 | 0,779 | Yok* |
| | Gruplar içi | 160.072,394 | 407 | 393,298 | | | |
| | Toplam | 161.047,787 | 412 | | | | |

*p>0.05

Çizelge 5.38’de verilen, varyans analizine göre İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Yine 2. kademe öğrencilerinin annelerinin mesleklerine göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında ve annelerinin mesleklerine göre çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05).

Özdemir (2003)’in ilköğretim sekizinci sınıflar üzerinde yaptığı benzer çalışmasına göre; çevre bilgisi açısından en yüksek puan ortalaması memur yada memur emeklisi grubuna aittir. Daha sonra sırasıyla serbest meslek, çalışmayan işçi ya da işçi emeklisi ve en düşük olarak da çiftçi grubu gelmektedir. Bu bulgular üzerinde yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ise; memur ya da memur emeklisi grubunun çevre bilgi puanları diğer gruplara göre daha yüksektir ve istatistiksel olarak ise bu grubun çevre bilgi puan ortalamaları çalışmayan, işçi ya da işçi emeklisi ve çiftçi grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Memur ya da memur emeklisi ile serbest çalışanlar grubu arasında ise

önemli bir fark bulunmamaktadır. Bu durumun, düzenli bir geliri olan memur grubunun çocuklarına sunduğu imkânlar ve eğitim düzeylerinin, onların çocuklarının çevreye yönelik bilgi kazanımlarında pozitif etki yaptığı şeklinde yorumlanabileceği rapor edilmiştir. Çalışmanın çevre bilinci testi sonuçlarında ise; anneleri serbest meslek, memur-memur emeklisi olan öğrenciler diğer gruplara göre en yüksek puan ortalamasına sahip olurken, çiftçi grubu ailelerin çocukları bütün gruplardan daha düşük çevre bilinci puan ortalamasına sahip olmuştur (Özdemir, 2003). Özdemir (2003) bu durum için; “... çiftçi olarak hem bitki hem de hayvanlarla içi içe yaşayan ve ürünlerinden yararlanan ailelerin durumu, ülkemizde çiftçi eğitiminin yetersiz olduğunu, bunun da çocuklara yansımalarını düşündürmektedir.” demiştir.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanlarının ortalamaları Çizelge 5.39’da gösterilmiştir.

Çizelge 5.39’a göre; babası vefat eden öğrencilerinin çevresel bilgi düzeyleri ($\bar{X}=17.50$), babaları farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevresel bilgi düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Babasının mesleği Çiftçi olan öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=16.58$), babaları farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevre duyarlılık düzeyine göre daha yüksektir. Babası vefat eden öğrencilerinin çevresel tutumları ($\bar{X}=122.25$), babaları farklı mesleklerde olan öğrencilerin ölçülen çevresel tutumlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre çevre bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde sonuçları Çizelge 5.40’de gösterilmiştir.

Çizelge 5.39: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarının Ortalamaları

| Baba Meslek | | N | Ortalama | Std. sapma |
|-------------------|----------|-----|----------|------------|
| BİLGİ | Memur | 43 | 15,00 | 4,27 |
| | İşçi | 197 | 14,52 | 3,79 |
| | Esnaf | 41 | 14,46 | 4,81 |
| | Çiftçi | 12 | 15,17 | 4,41 |
| | Emekli | 39 | 14,77 | 4,98 |
| | Serbest | 67 | 14,67 | 4,47 |
| | Yönetici | 13 | 14,38 | 3,69 |
| | Öldü | 4 | 17,50 | 4,80 |
| DUYARLILIK | Memur | 43 | 15,28 | 3,763 |
| | İşçi | 197 | 15,21 | 3,857 |
| | Esnaf | 41 | 15,73 | 4,405 |
| | Çiftçi | 12 | 16,58 | 3,919 |
| | Emekli | 39 | 14,82 | 5,345 |
| | Serbest | 67 | 15,28 | 4,451 |
| | Yönetici | 13 | 15,00 | 3,851 |
| | Öldü | 4 | 14,00 | 3,464 |
| TUTUM | Memur | 43 | 108,02 | 20,01 |
| | İşçi | 197 | 101,74 | 20,65 |
| | Esnaf | 41 | 104,71 | 18,66 |
| | Çiftçi | 12 | 102,83 | 14,31 |
| | Emekli | 37 | 106,51 | 15,28 |
| | Serbest | 67 | 103,94 | 19,22 |
| | Yönetici | 13 | 95,08 | 25,16 |
| | Öldü | 4 | 122,25 | 8,62 |

Çizelge 5.40: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Babalarının Mesleklerine Göre Çevre Bilgi, Çevre Duyarlılık Ve Çevresel Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

| | | Karelerinin Toplamı | Sd | Karelerinin Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark |
|-------------------|----------------------|---------------------|-----|------------------------|-------|-------|--------------|
| BİLGİ | Gruplar arası | 47,059 | 7 | 6,723 | 0,380 | 0,914 | Yok* |
| | Gruplar içi | 7.216,785 | 408 | 17,688 | | | |
| | Toplam | 7.263,844 | 415 | | | | |
| DUYARLILIK | Gruplar arası | 45,364 | 7 | 6,481 | 0,374 | 0,917 | Yok* |
| | Gruplar içi | 7062,018 | 408 | 17,309 | | | |
| | Toplam | 7107,382 | 415 | | | | |
| TUTUM | Gruplar arası | 4.235,357 | 7 | 605,051 | 1,563 | 0,145 | Yok* |
| | Gruplar içi | 157.198,083 | 406 | 387,187 | | | |
| | Toplam | 161.433,440 | 413 | | | | |

*p>0.05

Çizelge 5.40’da verilen varyans analizine göre İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>0.05). Yine 2. kademe öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre çevre duyarlılıkları arasında ve babalarının mesleklerine göre çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05).

Özdemir (2003) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması” adlı çalışmasında öğrencilerin çevre bilgisi açısından en yüksek puan ortalamasının babası memur ya da memur emeklisi grubuna ait olduğunu tespit etmiştir. Sırayı azalan yönde serbest meslek, işçi ya da işçi emeklisi, çalışmayan gruplar takip ederken, en düşük puan çiftçi grubu öğrencilerinin olmuştur. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ise; babalarının meslek gruplarına göre öğrencilerin çevre bilgi puanları arasında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Bulunan fark, memur ya da memur emeklisi grubu çevre bilgi puan ortalamaları ile çalışmayan, işçi ya da işçi emeklisi ve çiftçi grubu arasındadır. Memur ya da memur emeklisi ile serbest çalışanlar grubu arasında ise önemli bir fark bulunmamaktadır (Özdemir, 2003).

5.7. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum

“ İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin “çevre bilgi düzeyleri” ile “çevre duyarlılık” ve “çevresel tutum” düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır? “

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki ve bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon istatistiği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık düzeyleri arasında korelasyon katsayısı 0,33 olan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Bu bize 2.kademe öğrencilerinin çevre bilgi ve çevre duyarlılık puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bulunan pozitif yönlü korelasyon ise öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arttıkça çevre duyarlılık düzeylerinin de arttığını veya öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri azaldıkça çevre duyarlılık düzeylerinin de azaldığını göstermektedir (Şekil 5.2).

Çevre duyarlılığı; bireylerin dünya, doğa ve çevre sorunlarına bakış açılarındaki hassasiyet ve çevreye olan ilgi, etik duruş, duygu, düşünce ve davranışların bütünüdür. Bu tanımlamaya göre; duyarlılıktan söz etmek için önce bireyin konu ile ilgili bilgi sahibi olması ve bir bakış açısının oluşmuş olması gerektiği anlaşılmaktadır. Çevre bilgisi; öğrenme, araştırma, gözlem yolu veya zihinsel işlemler ile çevre bilim konularında ulaşılan gerçekliktir. Sonuç olarak; çevre bilgisinin artması ile bireyin çevresel konularda daha duyarlı olabileceği veya çevresel konularda daha az bilgi sahibi olanların aynı oranda duyarlı olmalarının bekleneceği sonucuna varılabilir. Burada gerçekleştirilen korelasyon çalışması istatistiksel olarak orta düzeyde güçlü bir değer vermekte, ancak böyle bir ilişkinin yine de varlığını ortaya koymaktadır.

Özdemir (2003) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması” adlı çalışmasında, öğrencilerin çevre bilinci puanlarıyla çevre bilgisi puanları arasında korelasyon katsayısı 0,44 olan pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur (Özdemir, 2003).

Mert (2006) “Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması” adlı çalışmasında, öğrencilerin başarı durumları ile

duyarlılık durumlarını karşılaştırmış ve öğrencilerin başarılarının, duyarlılık boyutuna göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonucunu anlamlı bulmuştur. Gruplara yönelik aritmetik ortalamalar incelendiğinde, başarısız olanların çevreye duyarlılık ortalamasının, başarılı olanların çevreye duyarlılık ortalamasından daha küçük bir değer olduğu görülmektedir. Buna göre bilgi testinde başarılı olanların başarısız olanlara göre çevreye daha duyarlı olduklarını söylemek mümkündür. Sonuç olarak, çalışma bulgularına göre, çevre bilgisi ile çevre duyarlılığı arasında bir ilişki olduğunu söylenebilmektedir (Mert, 2006).

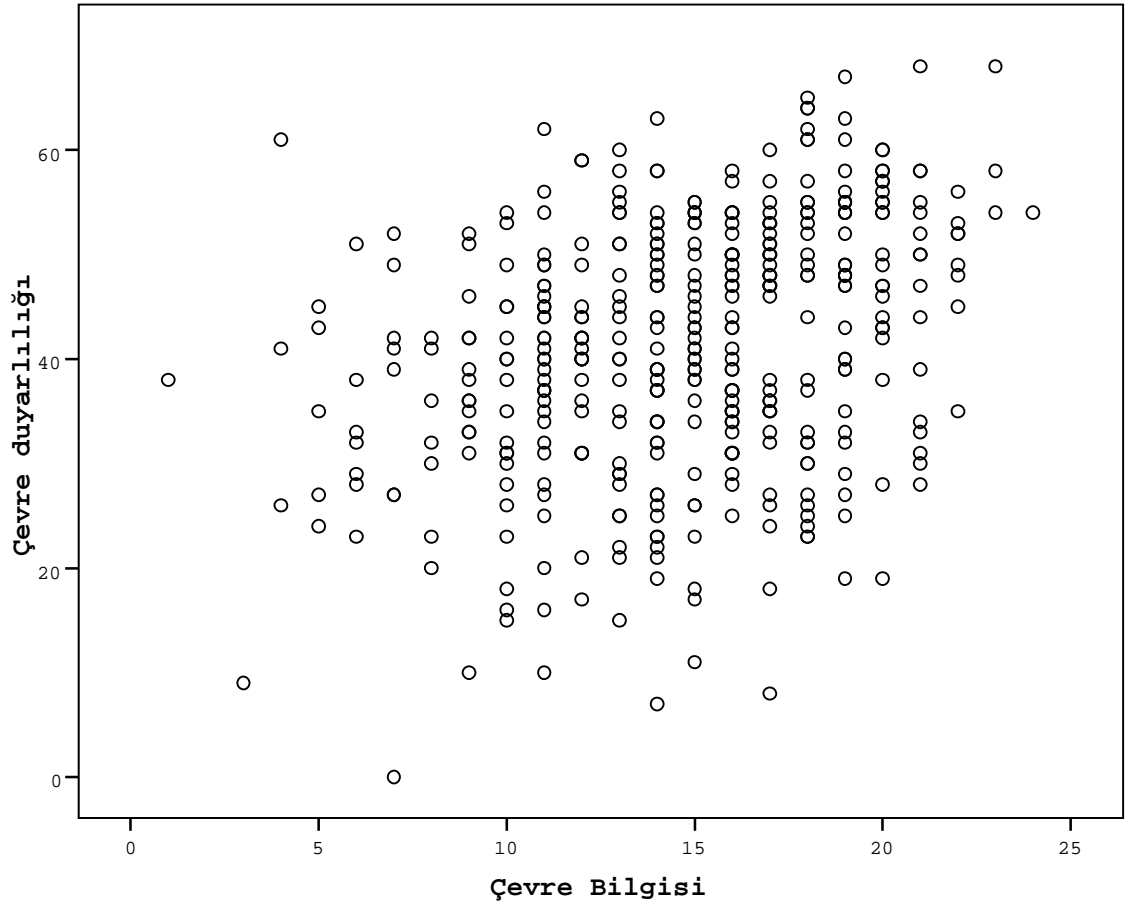
Bir çok araştırmacı (Schultz ve ark.,1995; Lansana, 1993; Oskamp ve ark, 1991;Vining ve Ebreo, 1990; Arbutnot ve Lingg, 1975; Sia ve ark., 1985; Hines ve ark., 1986/87), çevre bilgisi ile çevreye duyarlı davranış arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu bildirmektedir (Özdemir, 2003:103).

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre bilgi puanları ile çevresel tutum puanları arasında yapılan korelasyon istatistiği sonuçlarına göre; çevre bilgi düzeyleri ile çevresel tutum düzeyleri arasında 0,29 olan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). İkinci kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevresel tutum düzeyleri arasında bulunan 0,29 değerindeki korelasyon düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bulunan pozitif yönlü korelasyon ise öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arttıkça çevresel tutum düzeylerinin de arttığını veya öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri azaldıkça çevresel tutum düzeylerinin de azaldığını göstermektedir (Şekil 5.3).

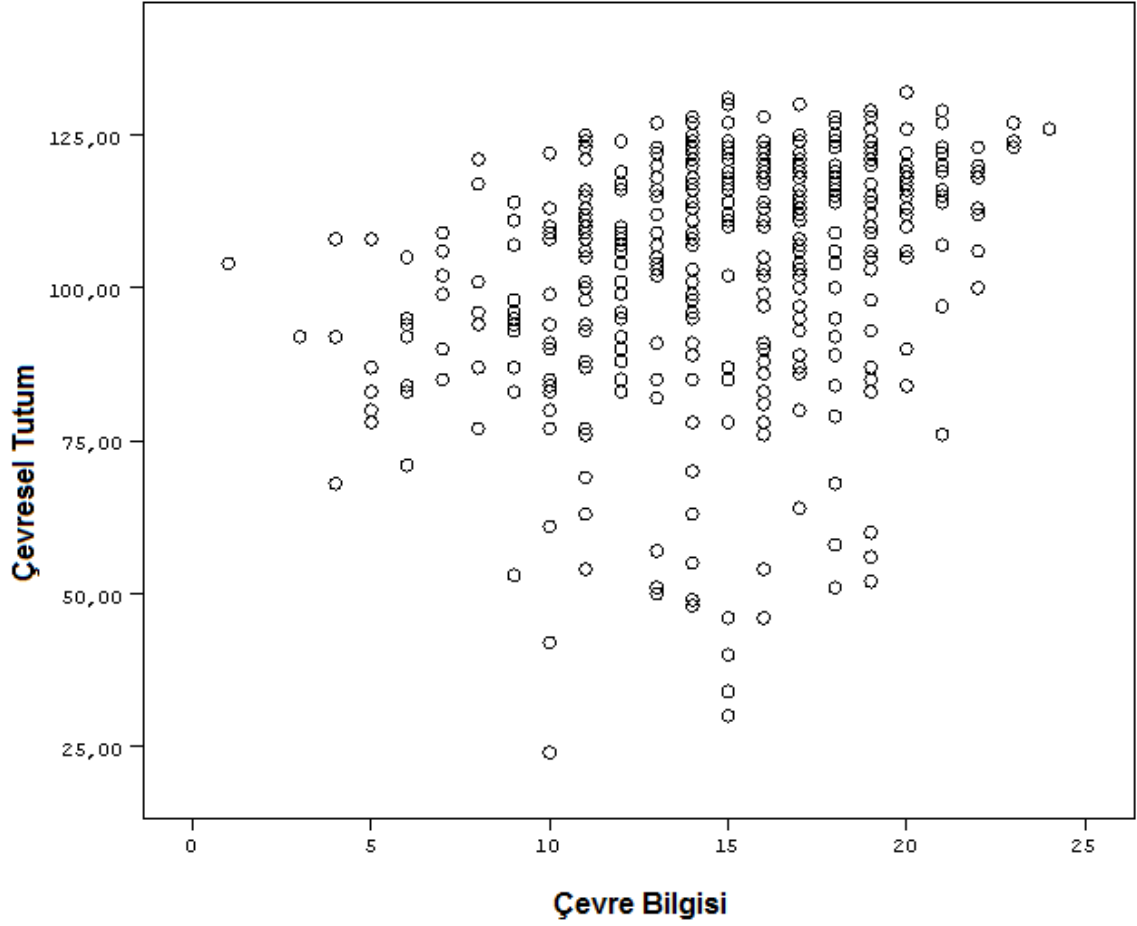
Tutum bir bireyin bir psikolojik objeye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde belirleyen bir iç eğilimdir. Bu tanımdan açıkça anlaşılacağı gibi düşünce, duygu ve davranışlarımız arasında kesin bir bağ vardır. İnsanların tutumlarını ölçebilmek ilerideki davranışlarını kestirebilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bilgiler de bireyin bir şeye ilgi duyma ve hoşlanma davranışını doğrudan etkiler; çünkü insanlar genellikle anlayabildikleri şeyleri yapmaktan haz duyarlar. Bu nedenle öğrencilerin çevreyle ilgili konularda bilgi sahibi olmaları bu konuya olumlu bir iç eğilim, bir başka ifadeyle olumlu tutum geliştirebilmeleriyle ilişkilidir (Atasoy, 2005:321). Düzeyler üzerinde yapılan korelasyon analizi istatistiksel anlamda düşük düzeyde güçlü bir değer verse de, böyle bir ilişkinin varlığından bahsedilebileceğini ispatlamaktadır.

Atasoy (2005) çalışmasında öğrencilerin çevresel bilgi ve tutum puanları arasında “Pearson korelasyon katsayısı“ hesaplanmış ve 0,428 olarak bulunmuştur. Bu değer çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki olduğunu gösterdiğini bildirmiştir.

Çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Cohen, 1973; Hart, 1978; Fortner ve Teates, 1980; Schahn ve Holzer, 1990) (Özdemir, 2003: 103).



Şekil 5.2. İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevre Duyarlılık Düzeyleri Arasında Önemli Bir İlişkinin Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Korelasyon Grafiği



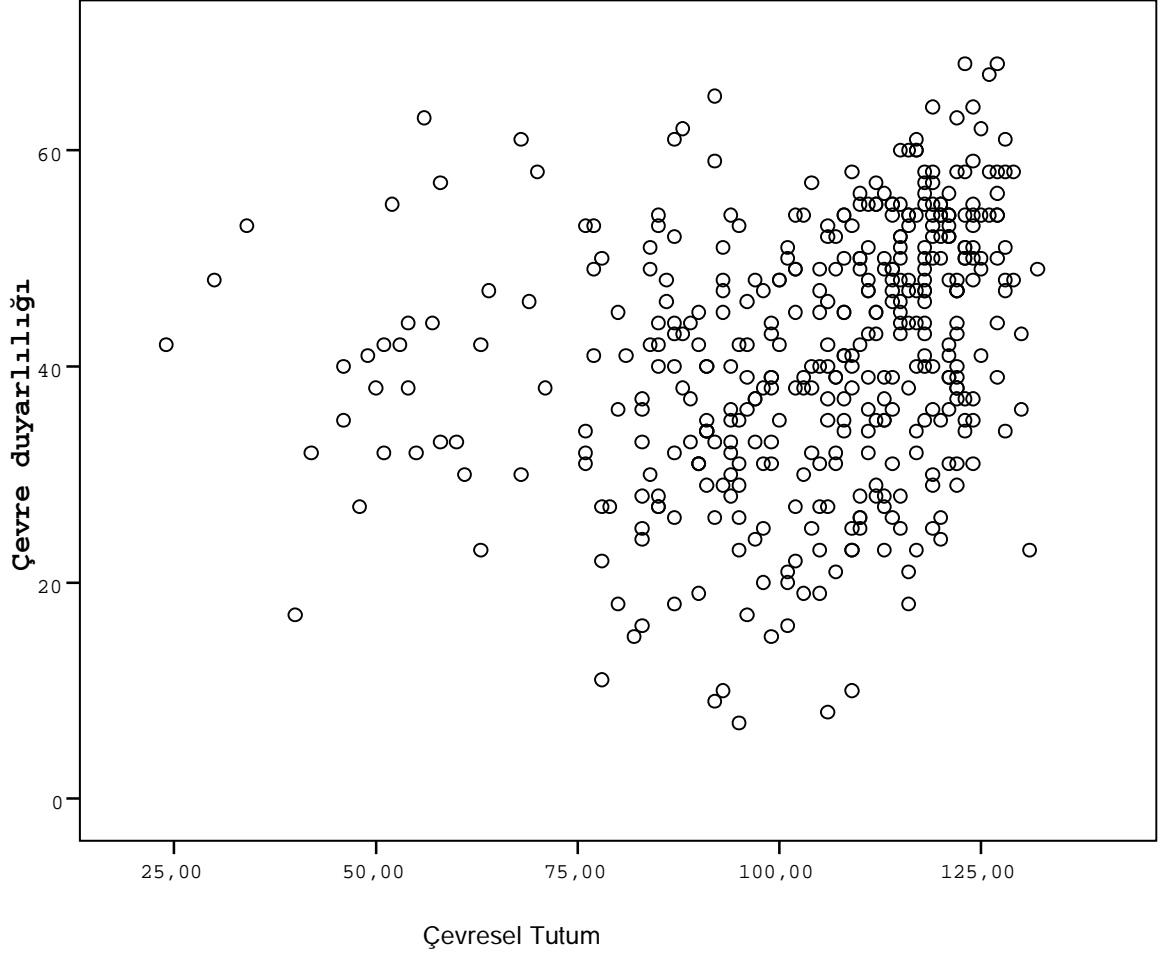
Şekil 5.3. İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Çevre Bilgi Düzeyleri İle Çevresel Tutum Düzeyleri Arasında Önemli Bir İlişkinin Olup Olmadığının Belirlenmesine Ait Korelasyon Grafiği

5.8. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular Ve Yorum

“ İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeylerinin çevresel tutum düzeylerine etkisi nedir?”

İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ile çevresel tutum düzeyleri arasındaki ilişki ve korelasyon istatistiği ile analiz edilmiştir. Buna göre; öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ile çevresel tutum düzeyleri arasında 0,35 olan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0.05$). İkinci kademe öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ile çevresel tutum düzeyleri arasında bulunan 0,35 değerindeki korelasyon orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bulunan pozitif korelasyon ise öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri arttıkça çevresel tutum düzeylerinin de arttığını

veya öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri azaldıkça çevresel tutum düzeylerinin de azaldığını göstermektedir (Şekil 5.4).



Şekil 5.4. İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Çevre Duyarlılık Düzeyleri İle Çevresel Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Ait Korelasyon Grafiği

Çevre duyarlılığı; bireylerin dünya, doğa ve çevre sorunlarına bakış açılarındaki hassasiyet ve çevreye olan ilgi, etik duruş, duygu, düşünce ve davranışların bütünü olarak tanımlanabilir. Çevresel tutum ise; çevreye ilişkin konulara olumlu yaklaşma, yaklaşmama ya da tarafsız kalma şeklinde verilen tutarlı bir öğrenilmiş tepki eğilimi. Bu davranış ve tepki biçimleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi, çevre duyarlılığının etkin bir çevre eğitimi ile artırılması ve böylelikle bireylerin çevresel tutumların olumlu yönde geliştirilmesi amacına yönelik ipuçları verecektir. Nitekim, yapılan korelasyon istatistiği ile elde edilen

bulgular, çevre duyarlılığı ve çevresel tutum arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebileceğini göstermiştir.

5.9. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“ Öğrencilerin “Okullarda çevre dersi olmasını ister miydiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı nasıldır?”

İlköğretim 1.kademe son sınıf öğrencilerinin Çevre Duyarlılık ve Aktif Katılım anketine verdikleri cevaplara göre “Okullarda çevre dersi olmasını ister miydiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlara bakılarak, öğrencilerin müfredat kapsamında böyle bir dersin olup olmaması konusundaki fikirleri incelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 5.41 ve Şekil 5.5’de verilmiştir.

Çizelge 5.41. İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerin “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Frekans Ve Yüzdeler

| 1. Kademe Öğrencileri | | n | %n |
|--|----------------|-----|------|
| Okullarda çevre dersi olmasını ister miydiniz? | Hayır | 22 | 5,2 |
| | Kararsızım | 71 | 16,8 |
| | Evet | 319 | 75,4 |
| | Yanıt Vermeyen | 11 | 2,6 |
| | Toplam | 423 | 100 |

Çizelge 5.41’e göre öğrencilerin okullarda çevre dersinin olup olmaması konusundaki tercihlerinin %75,4’ü olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %5,2’si çevre dersinin olmasını istemediğinin belirtirken, %2,6’sı bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Sonuçlar Tecer (2007)’in Balıkesir’de yapmış olduğu aynı çalışma ile kıyaslandığında ortaya çıkan görüntü Çizelge 5.42 ile yansıtılmıştır.



Şekil 5.5: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerin “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster Miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Grafik

Çizelge 5.42: İlköğretim 1. Kademe “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster Miydiniz?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizinde Genel Bölgesel Farklılıklar

| Okullarda çevre dersi olmasını ister miydiniz? | ÇORLU | | BALIKESİR | |
|--|-------|------|-----------|------|
| | n | %n | n | %n |
| Hayır | 22 | 5,2 | 8 | 3,5 |
| Kararsızım | 71 | 16,8 | 43 | 18,9 |
| Evet | 319 | 75,4 | 177 | 77,6 |
| Eksik veri | 11 | 2,6 | 1 | - |
| Toplam | 423 | 100 | 229 | 100 |

Yukarıdaki Çizelge 5.42’de de görüldüğü gibi, Balıkesir’de öğrenim gören öğrencilerin (%77,6), Çorlu’da öğrenim gören öğrencilere (%75,4) göre, okullarda çevre dersinin olması durumuna daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir. Bunun yanında, “Çevre dersi olmasın” diyen öğrencilerin yüzdesi Çorlu’da %5,2 iken, bu oran Balıkesir’de %3,5’da kalmıştır.

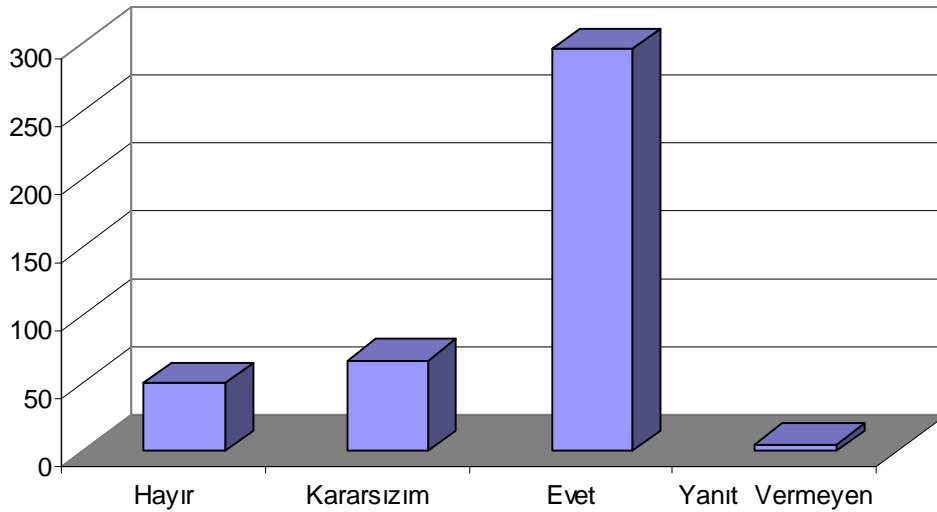
İlköğretim 2.kademe son sınıf öğrencilerinin Çevre duyarlılık anketine verdikleri cevaplara göre “Okullarda çevre dersi olmasını ister miydiniz?” sorusuna verdikleri

yanıtlara bakılarak, öğrencilerin böyle bir ders olup olmaması konusundaki fikirleri incelenmiştir. Sonuçlar Çizelge 5.43 ve Şekil 5.6’da verilmiştir.

Çizelge 5.43. İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerin in “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Frekans Ve Yüzdeler

| 2. Kademe Öğrencileri | | n | %n |
|--|----------------|-----|------|
| Okullarda çevre dersi olmasını ister miydiniz? | Hayır | 50 | 12,0 |
| | Kararsızım | 67 | 16,0 |
| | Evet | 296 | 70,8 |
| | Yanıt Vermeyen | 5 | 1,2 |
| | Toplam | 418 | 100 |

Çizelge 5.43’deki verilere göre öğrencilerin %70,8’i tercihini okullarda çevre dersinin okutulması gerektiği yönünde kullanmıştır. Öğrencilerin %12’si çevre dersine “hayır” derken, %1,2’si bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Sonuçlar arasında %16’lık dilimin kararsızlardan oluşması dikkat çekicidir.



Şekil 5.6: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerin “Okullarda Çevre Dersi Olmasını İster Miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara Ait Grafik

5.10. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“ Öğrencilerin müfredat dersleri kapsamında verilen çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşleri nasıldır? “

Ders müfredatının yanında ayrıca çevre dersinin olmasını isteyen öğrencilerin, olmasını istedikleri çevre dersindeki öğretim teknikleriyle ilgili görüşleri 1.kademe son sınıf öğrencileri için Çizelge 5.44’de incelenmiştir.

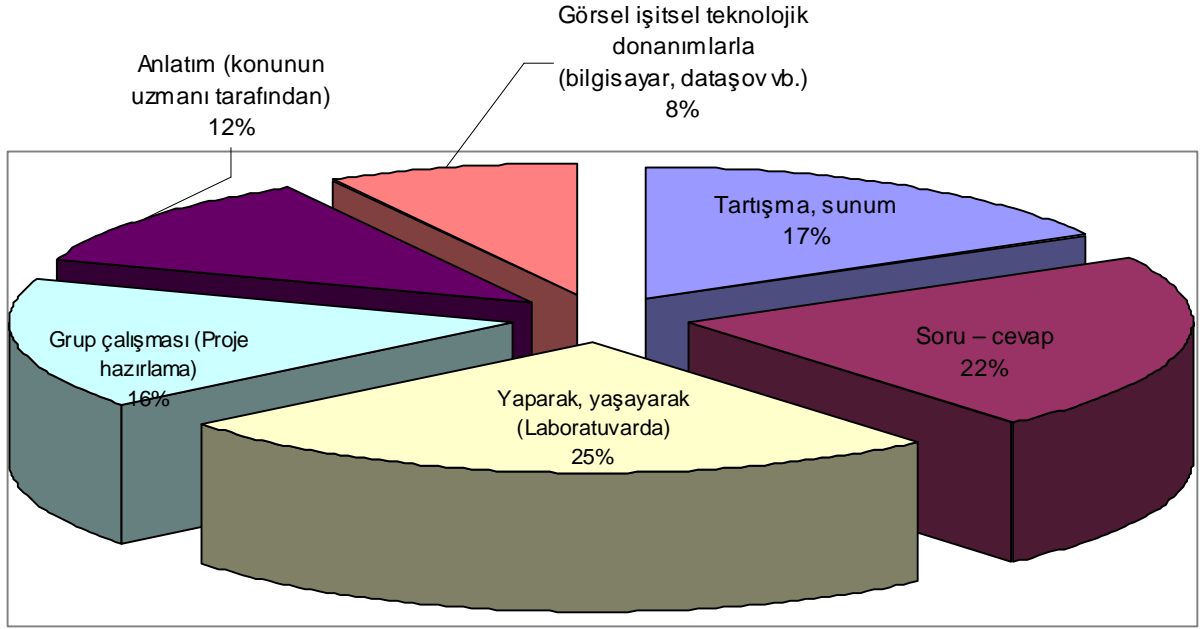
Çizelge 5.44: İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşlerinin analizi

| Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konular sizce hangi yöntemler kullanılarak verilmeli? (birden fazla seçimlik soru) | n | %n |
|--|-----|------|
| Tartışma, sunum | 77 | %18 |
| Soru – cevap | 98 | %23 |
| Yaparak, yaşayarak (Laboratuvarda) | 115 | %27 |
| Grup çalışması (Proje hazırlama) | 72 | %17 |
| Anlatım (konunun uzmanı tarafından) | 53 | %13 |
| Görsel işitsel teknolojik donanımlarla (bilgisayar, dataşov vb.) | 36 | %9 |
| Toplam Öğrenci Sayısı | 423 | %100 |

Çizelge 5.44’e göre; “Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konular sizce hangi yöntemler kullanılarak verilmeli?” sorusuna verilen cevaplar arasında tercih edilen yöntemin % 27’lik bir oranla “çevre laboratuvarında yaparak, yasayarak” olduğu belirlenmiştir (Şekil 5.7). Aynı çizelgeden öğrencilerin %23’ünün “soru-cevap”, %18’inin “tartışma, sunum” şeklindeki öğretim yöntemlerini tercih ettikleri ve %17 oranıyla “grup çalışmasına” da istekli oldukları anlaşılmaktadır.

Tecer (2007)’in Balıkesir’de yapmış olduğu benzer çalışmada elde edilen verilere bakıldığında, % 26’lık bir oranla “çevre laboratuvarında yaparak, yasayarak” yöntemi tercih

edilirken, bunu %20,1 oranıyla “grup çalışması”, %14,8 oranıyla “tartışma, sunum, soru-cevap” yöntemlerine olan tercihler takip etmiştir. İki bölgede de en çok tercih edilen yöntemlerin benzerlik gösterdiği görülmektedir.



Şekil 5.7 : İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşleri

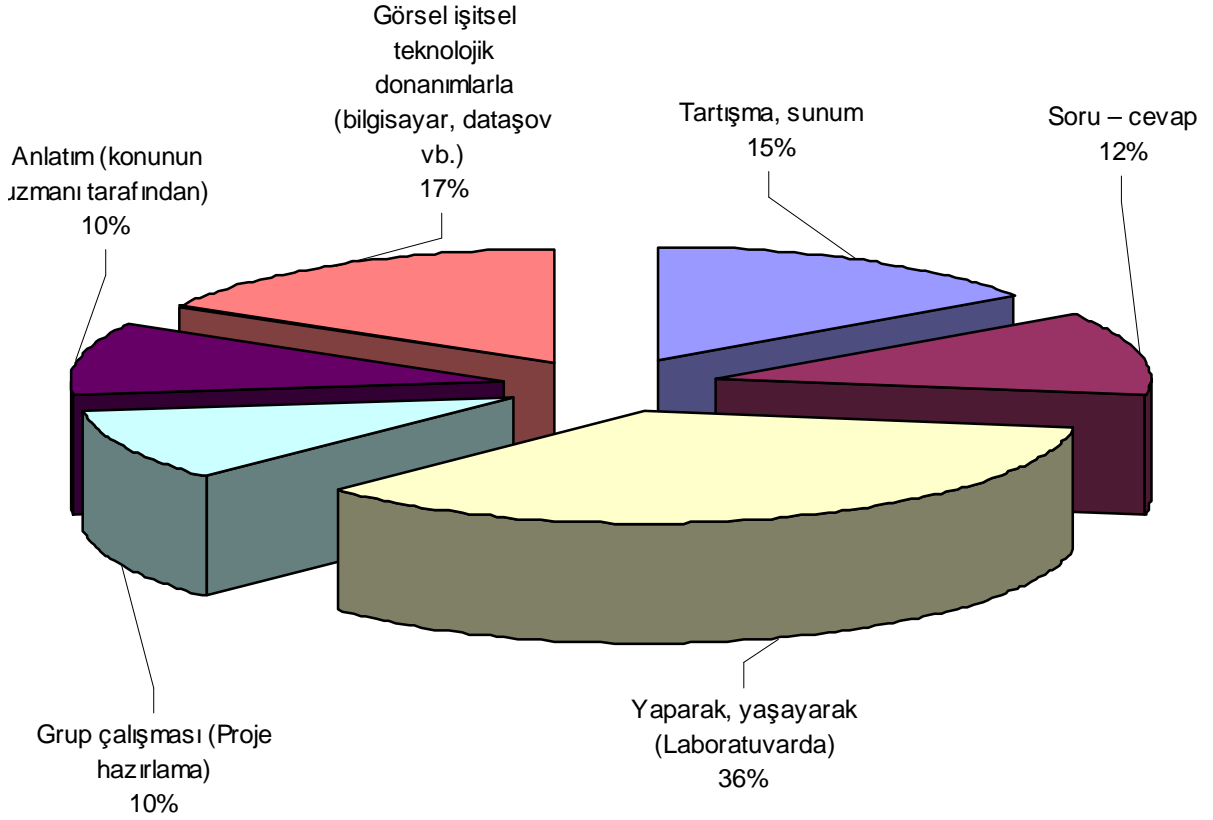
İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin mevcut müfredatının yanında ayrıca çevre dersinin olması durumunda bu derste öğretim tekniklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri Çizelge 5.45’de incelenmiştir.

Çizelge 5.45’e göre; “Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konular sizce hangi yöntemler kullanılarak verilmeli?” sorusuna verilen cevaplar arasında tercih edilen yöntemin % 41’lik bir oranla “çevre laboratuvarında yaparak, yaşayarak” olduğu belirlenmiştir (Şekil 5.8). Aynı çizelgeden öğrencilerin %20’sinin “görsel işitsel teknolojik donanımlarla (bilgisayar, dataşov vb.)”, %18’inin “tartışma, sunum” şeklindeki öğretim yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir.

Çizelge 5.45: İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşlerinin analizi

| Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konular sizce hangi yöntemler kullanılarak verilmeli? (birden fazla seçimlik soru) | n | %n |
|--|-----|------|
| Tartışma, sunum | 75 | %18 |
| Soru – cevap | 59 | %14 |
| Yaparak, yaşayarak (Laboratuvarda) | 171 | %41 |
| Grup çalışması (Proje hazırlama) | 51 | %12 |
| Anlatım (konunun uzmanı tarafından) | 50 | %12 |
| Görsel işitsel teknolojik donanımlarla (bilgisayar, dataşov vb.) | 82 | %20 |
| Toplam Öğrenci Sayısı | 418 | %100 |

Tecer (2007)'in Balıkesir'de yaptığı benzer çalışmada elde edilen verilere bakıldığında, % 40'lık bir oranla “çevre laboratuvarında yaparak, yasayarak” yöntemi tercih edilirken, bunu %18,4 oranıyla “tartışma, sunum”, %13,3 oranıyla “görsel işitsel teknolojik donanımlarla” yöntemlerine olan tercihler takip etmiştir. İki bölgede de en çok tercih edilen yöntemin ve tercih edilme oranının aynı olduğu söylenebilir.



Şekil 5.8 : İlköğretim 2.kademe öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili öğretim teknik ve yöntem tercihlerine ilişkin görüşleri

5.11. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

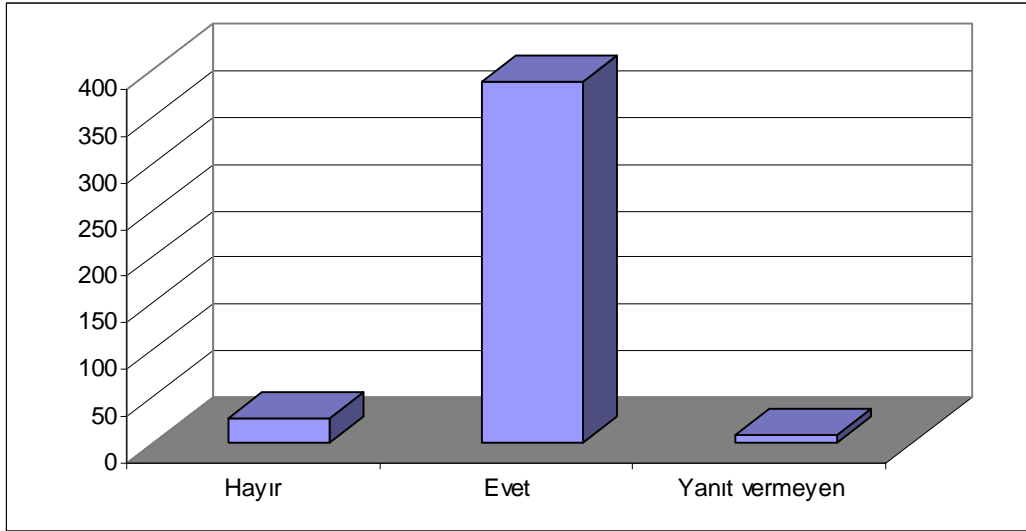
“ Öğrencilere kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin, çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağı; eğer bulunuyorsa bu katkının nasıl olacağına ilişkin görüşleri nelerdir? “

Bu alt probleme ait soru ilköğretim 1.kademe Çevre Duyarlılık ve Aktif Katılım anketi, 2.kademe Çevre Duyarlılık anketi kapsamında yer almaktadır. Bu soru ile okullarda verilen çevre eğitim, bilgi ve kazanımların öğrencilerin günlük yaşantısına ait tutum ve davranışlarına ne oranda dönüştürüldüğünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Birinci kademe öğrencilerinin soruya verdikleri cevaplar üzerinde yapılan analize göre elde edilen veriler; Çizelge 5.46 ve Çizelge 5.47 ile Şekil 5.9 ve Şekil 5.10’da sunulmuştur.

Çizelge 5.46: Birinci kademe öğrencilerine kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin, çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi

| 1. Kademe: Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu? | n | %n |
|--|-----|-------|
| Hayır | 27 | %6,4 |
| Evet | 388 | %91,7 |
| Yanıt vermeyen | 8 | %1,9 |
| Toplam | 423 | %100 |

Yukarıdaki Çizelge 5.46’da görüldüğü gibi, öğrencilerin %91,7’si onlara öğretilen çevre ile ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağını belirtirken, bu soruya hayır diyenlerin oranı %6,4’te kalmıştır (Şekil 5.9). Balıkesir’de yapılan aynı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında (N=229), öğrencilerin %88,6’sı cevabını “evet” olarak kullanırken, %11,4 oranında “hayır” cevabı kullanılmıştır.



Şekil 5.9: Birinci kademe öğrencilerinin “Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu?” sorusuna verdikleri cevapların analizi

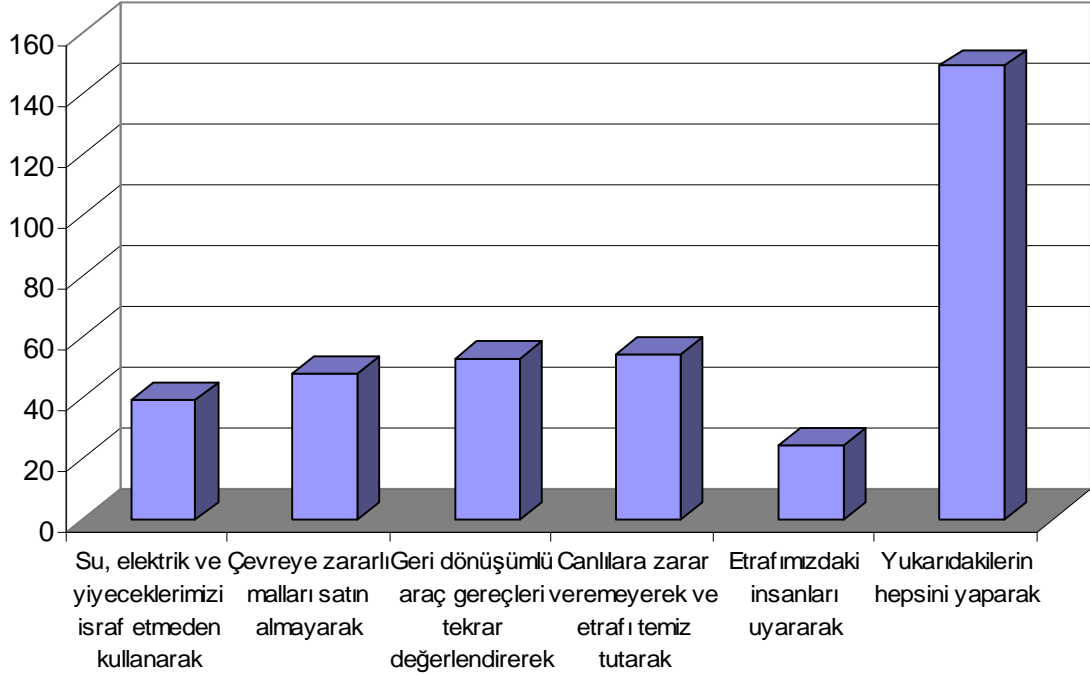
Çizelge 5.47: Birinci kademe öğrencilerine kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağına; eğer bulunuyorsa bu katkının nasıl olacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi

| Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu? | | Evet | |
|---|--|------|-----|
| | | n | %n |
| En çok ne şekilde katkıda bulunabilir? | Su, elektrik ve yiyeceklerimizi israf etmeden kullanarak | 39 | 11 |
| | Çevreye zararlı malları satın almayarak | 48 | 13 |
| | Geri dönüşümlü araç gereçleri tekrar değerlendirerek | 53 | 14 |
| | Canlılara zarar veremeyerek ve etrafı temiz tutarak | 54 | 15 |
| | Etrafımızdaki insanları uyararak | 24 | 7 |
| | Yukarıdakilerin hepsini yaparak | 149 | 41 |
| Toplam | | 367 | 100 |

İlköğretim 1.kademe öğrencilerine müfredat kapsamında kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunmayacağına ilişkin sorgulamada öğrencilerin % 91,7'sinin olumlu cevap verdiği görülmüştür (Çizelge 5.46, Şekil 5.9). Bu katkının ne şekilde olacağı sorusunun cevabı ise Çizelge 5.47'de görüldüğü gibi aynı olumlulukta değildir. Çizelgeden ve Şekil 5.10'te görülen tercihlerin hepsini (kaynak tasarrufu, çevreye zararlı malların satın alınmaması, insanları çevre konusunda bilgilendirme ve uyarma gibi çevreci tutumlar) işaretleyenlerin oranı % 41 mertebesindedir. Ancak bu oranın yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.

Kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunacağını düşünen %91,7 oranında öğrencinin, nasıl katkıda bulunacağını belirlemede en çevreci yaklaşımın %41 oranında kalması, çevre bilgisi adı altında edinilen başarının çevresel düşünce ve tutuma aynı oranda dönüştürülemediği anlaşılmaktadır. Bu da çevre için eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi konusunda önemli ipuçları vermektedir.

Tecer (2007)'in Balıkesir örneği çalışması sonuçlarına bakıldığında; çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunacağını savunan öğrenci oranı (N=229) %88,6 mertebesindedir. Bu oranın Çorlu'da öğrenim gören öğrencilere göre düşük olduğu görülmektedir. Bu bize, Çorlu'da öğrenim gören öğrencilerin çevre için eğitimin gerekliliğine daha fazla inandıkları konusunda bilgi verebilir. Katkının ne şekilde olacağı sorusunun cevabı ise; kaynak tasarrufundan, çevreye zararlı malların satın alınmaması, insanları çevre konusunda bilgilendirme ve uyarma gibi çevreci tutumların hepsini içerenlerin oranının % 53.5 mertebesinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile Balıkesir'de öğrenim gören öğrencilerin çevresel kazanımlarını günlük hayatta uygulama konusunda Çorlu'da öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir.



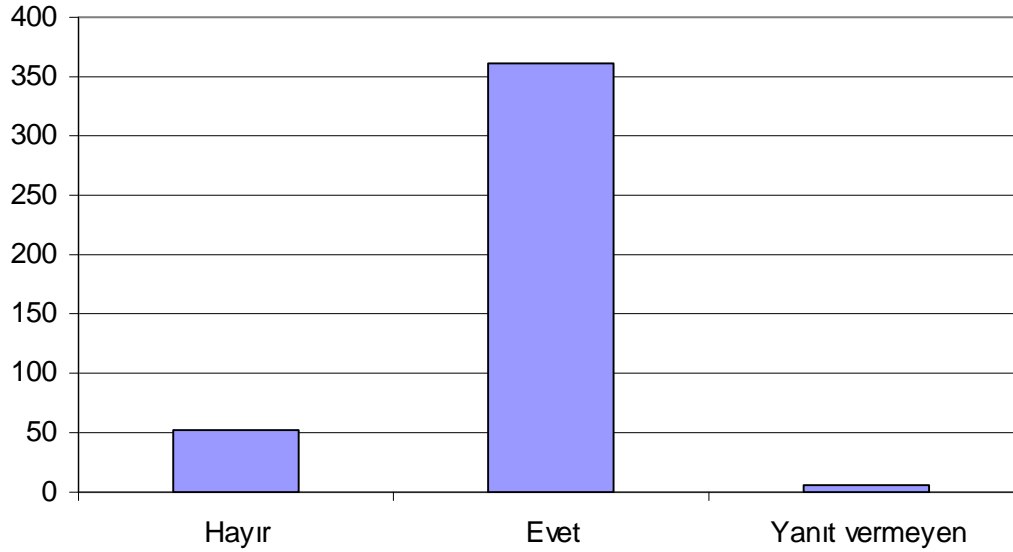
Şekil 5.10: Birinci kademe öğrencilerinin kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne ne şekilde katkı sağlayacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi

İlköğretim 2.kademe için, Duyarlılık anketi kapsamında yer alan soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinde yapılan analizine göre elde edilen veriler Çizelge 5.48 ve Çizelge 5.49 ile Şekil 5.11 ve Şekil 5.12'de sunulmuştur.

Çizelge 5.48: İkinci kademe öğrencilerine kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin, çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi

| 2. Kademe: Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu? | n | %n |
|--|-----|------|
| Hayır | 51 | 12,2 |
| Evet | 362 | 86,6 |
| Yanıt vermeyen | 5 | 1,2 |
| Toplam | 418 | 100 |

Çizelge 5.48’de görüldüğü gibi, öğrencilerin %86,6’sı öğretilen çevre ile ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağını belirtirken, bu soruya hayır diyenlerin oranı %12,2’de kalmıştır (Şekil 5.11).



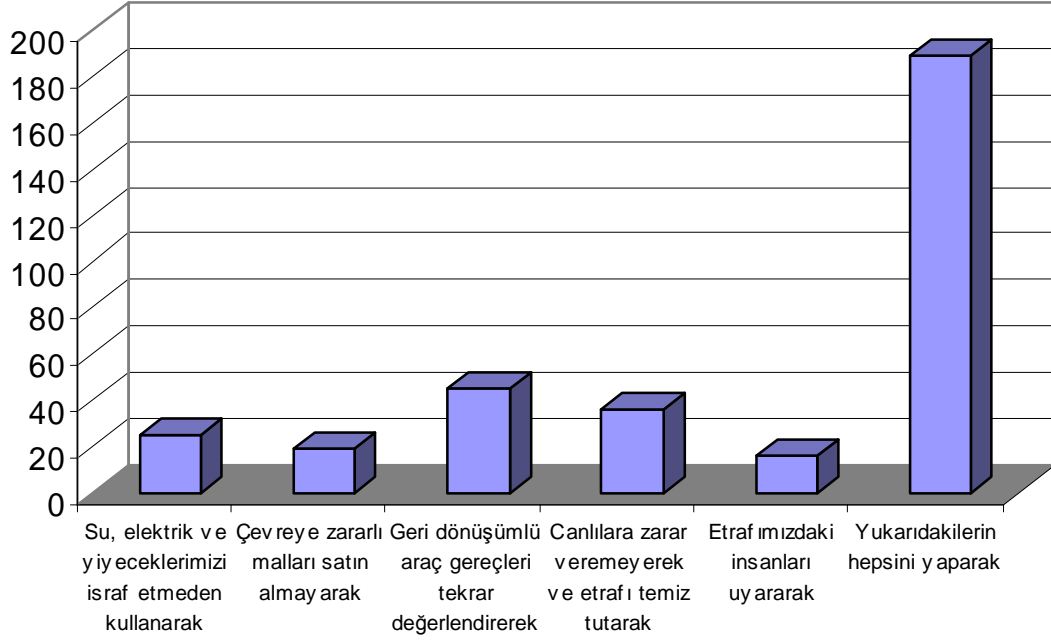
Şekil 5.11: İkinci kademe öğrencilerinin “Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu?” sorusuna verdikleri cevapların analizi

Çizelge 5.49: İkinci kademe öğrencilerine kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunamayacağına; eğer bulunuyorsa bu katkının nasıl olacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi

| Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu? | | Evet | |
|---|--|------|-------|
| | | n | %n |
| En çok ne şekilde katkıda bulunabilir? | Su, elektrik ve yiyeceklerimizi israf etmeden kullanarak | 25 | 7,6% |
| | Çevreye zararlı malları satın almayarak | 19 | 5,8% |
| | Geri dönüşümlü araç gereçleri tekrar değerlendirerek | 45 | 13,6% |
| | Canlılara zarar veremeyerek ve etrafı temiz tutarak | 36 | 10,9% |
| | Etrafımızdaki insanları uyararak | 16 | 4,8% |
| | Yukarıdakilerin hepsini yaparak | 189 | 57,3% |
| Toplam | | 330 | 100 |

Öğrencilere müfredat kapsamında kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunup bulunmayacağına ilişkin sorgulamada öğrencilerin % 86,6'sının olumlu cevap verdiği görülmüştür (Çizelge 5.48, Şekil 5.11). Bu katkının ne şekilde olacağı sorusunun cevabının ise Çizelge 5.49'da görüldüğü gibi orta mertebede aynı olumlulukta olduğu görülmektedir. Çizelge 5.49'da ve Şekil 5.12'de görülen tercihlerden, hepsini yaparak seçeneğinin (kaynak tasarrufu, çevreye zararlı malların satın alınmaması, insanları çevre konusunda bilgilendirme ve uyarma gibi çevreci tutumlar) işaretlenme oranı % 57,3 mertebesindedir.

Öğrencilere kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunacağını düşünen %86,6 oranında öğrencinin, nasıl katkıda bulunacağını belirlemede en çevreci yaklaşımın %57,3 oranında olması, çevre bilgisi adı altında edinilen başarının çevresel düşünce ve tutuma aynı oranda dönüştürülemediğinin işaretidir. Bu da çevre için eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur.



Şekil 5.12: İkinci kademe öğrencilerinin kazandırılan çevreyle ilgili bilgilerin çevre sorunlarının çözümüne ne şekilde katkı sağlayacağına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi

5.12. Onuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“ Öğrencilerinin günlük TV seyretme süreleriyle “Çevreyle ilgili yazılı-sözlü ve görsel yayınları takip etmeye çalışıyor musunuz?” sorusuna verilen cevapların analizi nasıldır?”

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul eğitimleri dışında çevre konularını yazılı-sözlü ve görsel yayınlardan takip edip etmediklerinin belirlenmesi amaçlanan bu alt problemin çözümünde, öğrencilerin günlük ortalama kaç saat televizyon seyrettiklerinin tespiti yapılarak bu zamanlarda çevresel ilgi düzeyleri araştırılmıştır. Birinci kademe öğrenci genelinde televizyon seyretme yüzdelerine ait veriler Çizelge 5.50’de yer almaktadır.

Çizelge 5.50’den, öğrencilerin yarısının (%50) günde 1-2 saat televizyon seyrettikleri anlaşılıyor. Çizelge 5.51’de ankete katılan öğrencilerin günlük tv seyretme süreleri ile çevreyle ilgili yayınları takip edip etmedikleri sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Yapılan incelemeye göre; tüm öğrenciler içerisinde çevreyle ilgili yayınları

takip edenlerin oranı % 76 iken, öğrencilerin % 24'ü konuya ilgisiz kalmaktadır (Çizelge 5.51).

Çizelge 5.50: İlköğretim 1.Kademe Öğrencilerine Ait Günlük Televizyon İzleme Tespitleri

| | | n | %n |
|--|----------------------|----------|-----------|
| Her gün ortalama kaç saat televizyon seyrediyorsunuz? N=423 | 6 saat ve daha fazla | 22 | %5 |
| | 4-5 saat | 42 | %10 |
| | 3-4 saat | 90 | %22 |
| | 1-2 saat | 205 | %50 |
| | 1 saatten az | 46 | %11 |
| | Hiç seyretmiyorum | 5 | %1 |

Çizelge 5.51: İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Günlük TV Seyretme Süreleriyle “Çevreyle İlgili Yazılı-Sözlü Ve Görsel Yayınları Takip Etmeye Çalışıyor Musunuz?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

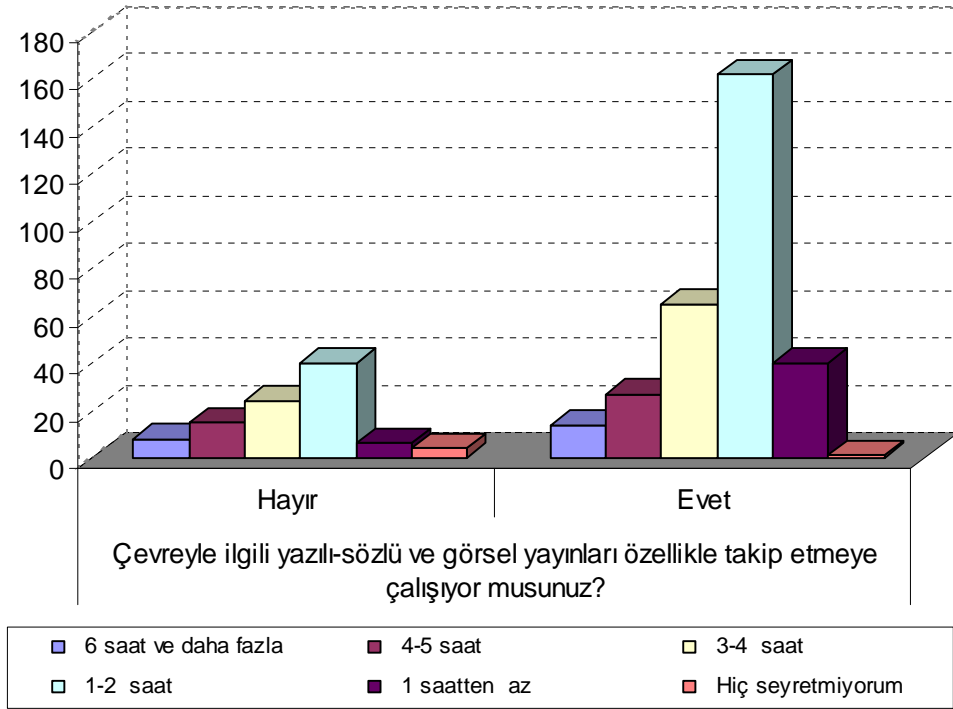
| | | Çevreyle ilgili yazılı-sözlü ve görsel yayınları özellikle takip etmeye çalışıyor musunuz? | | | |
|--|----------------------|---|-------------|---------------|------------|
| | | Hayır | Evet | Toplam | |
| Her gün ortalama kaç saat televizyon seyrediyorsunuz? | 6 saat ve daha fazla | n | 8 | 14 | 22 |
| | | %n | 36 | 64 | 100 |
| | 4-5 saat | n | 15 | 27 | 42 |
| | | %n | 36 | 64 | 100 |
| | 3-4 saat | n | 24 | 65 | 89 |
| | | %n | 27 | 73 | 100 |
| | 1-2 saat | n | 40 | 162 | 202 |
| | | %n | 20 | 80 | 100 |
| | 1 saatten az | n | 6 | 40 | 46 |
| | | %n | 13 | 87 | 100 |
| | Hiç seyretmiyorum | n | 4 | 1 | 5 |
| | | %n | 80 | 20 | 100 |
| | Toplam | n | 97 | 309 | 406 |
| | | %n | 24 | 76 | 100 |

Çizelge 5.50 ve Çizelge 5.51'deki bulgulara göre öğrenciler en fazla 1-2 saat aralığında (n=202) günde ortalama TV izlemektedirler. Bu öğrencilerin %80'i çevreyle ilgili yazılı-sözlü ve görsel yayınları özellikle takip ederken, %20'si takip etmediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin günlük tv seyretme süreleri ile çevreyle ilgili yayınları takip etme durumlarının karşılaştırılmasından; Çizelge 5.51'e göre en çok tv seyreden öğrenciler (1-2 saat; n=205, %n=50), çevreyle ilgili yayını %80 oranında takip eden öğrencilerden oluşmaktadır. Günde 3-4 saat tv seyreden öğrencilerin (n=90, %n=22), yayın takip eden öğrenciler içinde % 73'lük bir orana sahip olduğu görülmektedir (Çizelge 5.51, Şekil 5.13). Bunun yanında yine Çizelge 5.50'ye göre en az tv seyreden öğrenciler (6 saat ve daha fazla; n=22, %n=5), çevre ile ilgili yayını %64 oranında takip ettiklerini belirtmişlerdir. Hiç tv seyretmediğini belirten öğrencileri ise (n=5, %n=1), çevre ile ilgili yayını %20 oranında takip ettikleri tespit edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, tv seyretmekle, çevre yayını takip etme arasında bir ilişkinin varlığından söz etmek zor olacaktır. Hiç tv seyretmeyenlerin çevre ile ilgili yayın takip etme yüzdesi çok düşük kalırken, çok saat tv izleyen öğrenci grubu orta derecede yayın takip etme yüzdesine, az saat tv seyreden öğrenci grubu yüksek kabul edilebilecek yayın takip etme yüzdesine sahiptir. Dolayısı ile sonuçlara göre; günde 1 saatten başlayarak, günlük tv seyretme süresi arttıkça, çevre ile ilgili yayın takip etme yüzdesinin düştüğü söylenebilir. Farklı bir deyişle; çok televizyon seyretmek ile çevresel yayın takip etme arasında negatif yönlü bir ilişkiden bahsedilebilir.

Tecer (2007)'in Balıkesir örneği çalışmasındaki sonuçlara göre; 3-4 saat tv seyreden öğrencilerin yayın takip eden öğrenciler içinde % 42.1'lik bir orana sahip olduğu görülmektedir. En çok tv seyreden öğrenciler çevreyle ilgili en az yayın takip eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu sonuçlarla, çok televizyon seyretmek ile çevresel yayın takip etme arasında bir ilişkinin varlığını işaret etmek güçtür (Tecer, 2007).

İkinci kademe son sınıf öğrencilerinin okul eğitimleri dışında çevre sorunlarına karşı ilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin çevre konularını yazılı-sözlü ve görsel yayınlardan ne kadar takip ettikleri sorgulanmıştır. İkinci kademe son sınıf öğrencilerinin televizyon seyretme yüzdelere ait veriler Çizelge 5.52'de yer almaktadır.



Şekil 5.13: İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Günlük TV Seyretme Süreleriyle Çevreyle İlgili Yazılı-Sözlü Ve Görsel Yayınları Takip Etmeleri Arasındaki İlişkinin Grafikselsel Gösterimi

Çizelge 5.52: İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerine Ait Günlük Televizyon İzleme Tespitleri

| | | n | %n |
|---|----------------------|-----|-----|
| Her gün ortalama kaç saat televizyon seyrediyorsunuz? N=418 | 6 saat ve daha fazla | 25 | %6 |
| | 4-5 saat | 50 | %12 |
| | 3-4 saat | 135 | %33 |
| | 1-2 saat | 162 | %39 |
| | 1 saatten az | 31 | %8 |
| | Hiç seyretmiyorum | 10 | %2 |

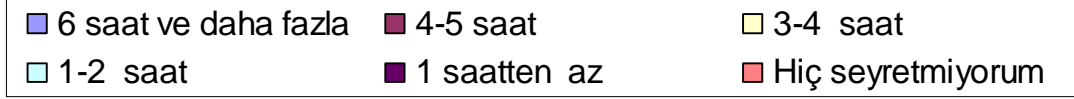
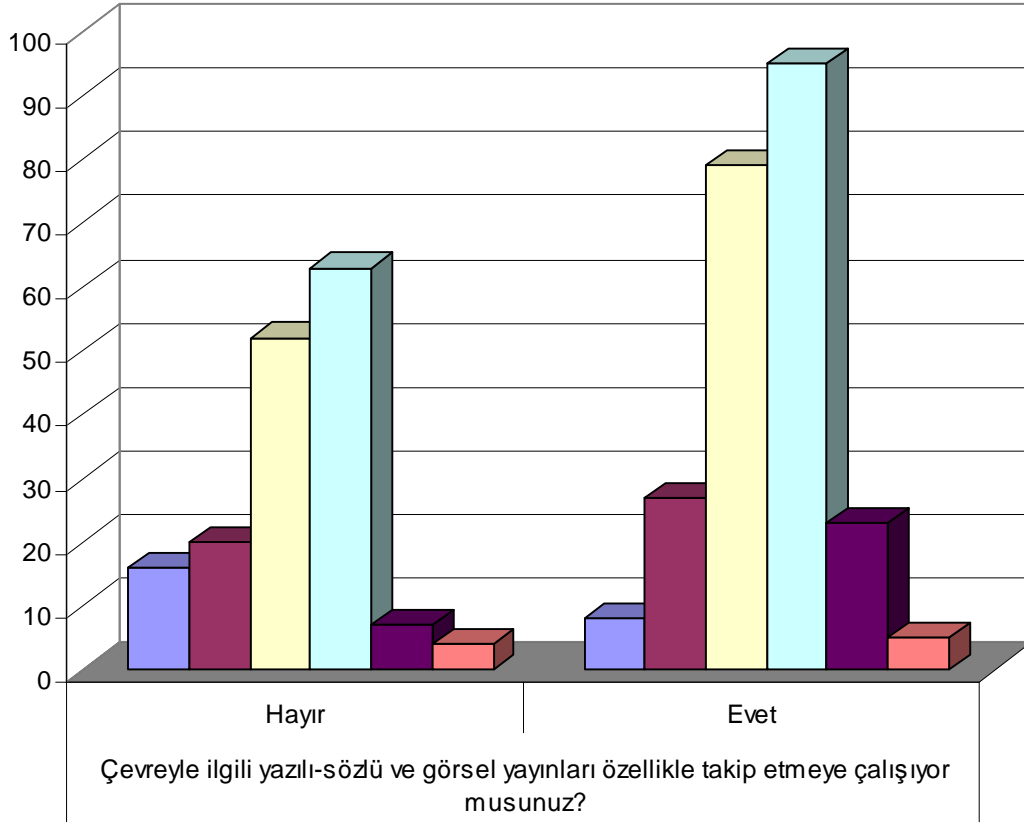
Çizelge 5.52’de, öğrencilerden %33 ve %39 oranında iki grubun en çok tv seyreden grubu oluşturdukları görülmektedir. %33 oranında öğrenci günde 3-4 saat, %39 oranında öğrenci ise günde 1-2 saat tv seyrettiğini belirtmişlerdir.

Tecer (2007)'in Balıkesir örneği çalışmasında elde edilen verilere bakıldığında (N=200), 2.kademe öğrencilerin günde en çok 1-2 saat aralığında (n=94) televizyon seyrettikleri belirlenmiştir. Buna karşılık çevreyle ilgili yazılı-sözlü ve görsel yayınları yeteri kadar takip edenlerin oranı % 35 dir (Tecer, 2007).

Çizelge 4.53: İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Günlük TV Seyretme Süreleriyle “Çevreyle İlgili Yazılı-Sözlü Ve Görsel Yayınları Takip Etmeye Çalışıyor Musunuz?” Sorusuna Verilen Cevapların Analizi

| | | | | Çevreyle ilgili yazılı-sözlü ve görsel yayınları özellikle takip etmeye çalışıyor musunuz? | | |
|---|----------------------|----|-----|--|------|--------|
| | | | | Hayır | Evet | Toplam |
| Her gün ortalama kaç saat televizyon seyrediyorsunuz? | 6 saat ve daha fazla | n | 16 | 8 | 24 | |
| | | %n | 67 | 33 | 100 | |
| | 4-5 saat | n | 20 | 27 | 47 | |
| | | %n | 43 | 57 | 100 | |
| | 3-4 saat | n | 52 | 79 | 131 | |
| | | %n | 40 | 60 | 100 | |
| | 1-2 saat | n | 63 | 95 | 158 | |
| | | %n | 40 | 60 | 100 | |
| | 1 saatten az | n | 7 | 23 | 30 | |
| | | %n | 23 | 77 | 100 | |
| | Hiç seyretmiyorum | n | 4 | 5 | 9 | |
| | | %n | 44 | 56 | 100 | |
| | Toplam | n | 162 | 237 | 399 | |
| | | %n | 41 | 59 | 100 | |

Çizelge 5.53’de ankete katılan öğrencilerin günlük tv seyretme süreleri ile çevreyle ilgili yayınları takip edip etmedikleri sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bulgulara göre öğrenciler en fazla 1-2 saat aralığında (n=158) günde ortalama tv izlemektedirler. Bu öğrencilerin %60’ı çevreyle ilgili yazılı-sözlü ve görsel yayınları özellikle takip ederken, %40’ı takip etmediğini belirtmiştir. Tüm öğrenciler içerisinde ise çevreyle ilgili yayınları takip edenlerin oranı % 59 iken, öğrencilerin % 41’i konuya ilgisiz kalmaktadır (Çizelge 5.53, Şekil 5.14).



Şekil 5.14: İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Günlük TV Seyretme Süreleriyle Çevreyle İlgili Yazılı-Sözlü Ve Görsel Yayınları Takip Etmeleri Arasındaki İlişkinin Grafikselsel Gösterimi

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile; ilköğretim 5. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevresel konulardaki düzey ve farkındalıklarını gösteren dolaylı göstergelerden yola çıkarak, çevresel bilgi, duyarlılık, tutum ve aktif katılım düzeylerini belirlemek, okul, cinsiyet ve sosyo - ekonomik düzey gibi demografik değişkenlere göre farklılaşmalar olup olmadığını tespit etmek, düzeyler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bu kapsamda bilimsel esaslı bir veri tabanı oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilköğretim 1.kademe son sınıf öğrencilerine “Çevre Bilgi Testi”, ”Çevre Duyarlılık ve Aktif Katılım Testi” , 2.kademe son sınıf öğrencilerine ise “Çevre Bilgi Testi”, ”Çevre Duyarlılık Testi” ve “Çevre Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

Çalışmanın alan araştırması Tekirdağ İli'ne bağlı Çorlu ilçesi sınırları içinde yer alan Cumhuriyet Özel İdare, Ünilever İş, Yeşiltepe İnönü, Mehmetçik İlköğretim okulları ve bu okullardaki 5. ve 8. sınıflara devam eden toplam 841 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın sonuçları demografik değişkenler de göz önünde bulundurularak aşağıda ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

İlköğretim 1. Kademe Son Sınıf (5.Sınıf) Öğrencileri

Araştırmaya katılan 5. sınıf toplam 423 öğrencinin 200'ü kız (% 47), 223'ü erkek (% 53)'tir. Öğrencilerin;

- Ailelerinin % 68'i düşük gelir düzeyinde bulunmaktadır.
- %46'sının, ailelerinin aylık geliri ile 5 ve üzeri kişinin geçimi sağlanmaktadır.
- %7'sinin annesi, %3'ünün babası okuryazar değilken, %10'unun annesi ve babası yalnızca okuryazardır.
- %67'sinin annesi ev hanımı iken, %25'inin annesi, %58'inin babası işçidir.
- % 75.4'ü okullarda ayrıca bir çevre dersinin olmasını istediklerini beyan etmiş, % 27'si bu çevre dersinin uygulamalı bir yöntemle verilmesini tercih etmiştir.
- Okullarda verilen çevresel kazanımları günlük yaşantıya ait tutum ve davranışlara dönüştürme düzeylerinin % 41 mertebesinde olduğu görülmüştür.

1.kademe son sınıf öğrencilerine ait çevre bilgi puanlarının ortalaması 15 puan üzerinden 7,55 olurken, çevre duyarlılık ve aktif katılım (DAK) puanlarının ortalaması 52

puan üzerinden 17,37 olmuştur. Bunun düşük bir puan ortalaması olduğu anlaşılmaktadır, çünkü çevre bilgi testinde soruların yarısı doğru cevaplandırılmazken, DAK testi sonuçlarına göre puan ortalamasının en yüksek alınabilecek puanın yarısından bile daha az olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ilköğretimde verilen çevre için eğitimin kalitesi, kapsamı ve derinliği ile ilgili önemli ipuçları, daha doğrusu olumsuzluk ve yetersizlik işaretleri vermektedir. Ders programı içeriklerindeki yetersizlikler, ders kitaplarının çevre için eğitime uygunsuzluğu, eğitim – öğretim ortamı, öğretmen kalitesi, derslerin yeterince çevreselleştirilmemiş olması gibi nedenler, çevresel bilgilenmenin ve duyarlılıktaki düşüklüğün başlıca sebepleri olarak gösterilebilir.

Çevre bilgi testi sonuçlarına göre; Kız öğrencilerin bilgi düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, istatistiksel olarak da kız öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

DAK testi sonuçlarına göre yine kız öğrencilerin duyarlılık ve aktif katılımları erkek öğrencilere göre daha olumludur. İstatistiksel olarak da kız öğrencilerin DAK düzeyleri ile erkek öğrencilerin DAK düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ankete katılan kız öğrencilerin erkeklere göre, çevresel duyarlılık ve aktif katılım düzeyleri daha yüksek olduğu sonucu, çevresel tutum ve davranışların cinsiyet ayrımına göre değerlendirildiği benzer çalışmalar ile kıyaslanmıştır. Altın-Bacanlı (2002)'nin ve Atasoy (2005)'un çalışmaları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

İlköğretim 1.kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi ve DAK puanlarının ortalamaları incelenmiştir. Bulgulara göre çevre bilgisi açısından okul sıralaması; Ünilever-İş > Mehmetçik > Cumhuriyet Özel İdare > Yeşiltepe İnönü ilköğretim okulları şeklinde olurken, DAK düzeyine göre okul sıralaması; Mehmetçik > Ünilever-İş > Cumhuriyet Özel İdare > Yeşiltepe İnönü ilköğretim okulları şeklinde olmuştur.

Öğrencilerin aylık gelirlerine göre çevre bilgi puanları ile çevre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey ile çevre bilgi ve tutum arasındaki ilişki bakımından İşyar (1999), Berber (1990) ve Özdemir

(2003)'in çalışmaları ile bu çalışma arasında, elde edilen bulgular bakımından paralellik olduğu görülmektedir. Ancak, Atasoy (2005)'un çalışma bulguları ile bu çalışmada elde edilen bulgular arasında benzerlik görülmemektedir.

İlköğretim 1.kademe ğrencilerinin ailelerinde yaşayan fert sayısına göre evre bilgi puanları ile evre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen bulgular Tecer (2007)'in benzer çalışması ile kıyaslanmış ancak bulgular arasında paralellik olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre evre bilgi puanları arasında ve ebeveynlerinin eğitim durumlarına göre evre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak ailenin eğitim düzeyinin yüksek olması, çocuğun çevresel bilincin oluşmasına, evre duyarlılığının kazanmasına ve bunları tutum ve davranışlara dönüştürmesine olumlu katkı yaptığı düşünülmektedir.

İlköğretim 1.kademe ğrencilerinin ebeveynlerinin mesleklerine göre evre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak ğrencilerinin ebeveynlerinin mesleklerine göre evre duyarlılık ve aktif katılım puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır

Öğrencilerin evreye karşı oluşturdukları tutumlarının, canlı ve cansız çevreleri ile etkileşimlerinin incelendiği bölümde %56'sının hayvanlarla olan etkileşimleri, %64'ünün bitkilerle olan etkileşimleri olumlu yönde olmuştur. Buna karşılık, öğrencilerin %77'si açık hava etkinliklerine katıldıklarını beyan etmiştir. Sonuçlar yapılmış benzer alışmalar (Kars ve Ankara rneği, rey, 2005) ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada, açık hava etkinliklerine katılmada en yüksek oranın orlu'da öğrenim gören öğrencilerde olduğu, bitkilerle ve hayvanlarla etkileşimin olumlu yönde en yüksek yüzdesinin ise Kars'da öğrenim gören öğrencilerde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin evre bilgi düzeyleri ile DAK düzeyleri puanları arasında bulunan 0,04 değerindeki korelasyonun sıfıra çok yakın olması nedeniyle evre bilgisi ile evre duyarlılıkları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

İlköğretim 2. Kademe Son Sınıf (5.Sınıf) Öğrencileri

Araştırmaya katılan 8. sınıf toplam 418 öğrencinin 231'ini kız (%55), 187'sini erkek (%45) öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin;

- Ailelerinin % 51'i düşük gelir düzeyinde bulunmaktadır.
- %53'ünün, ailelerinin aylık geliri ile 5 ve üzeri kişinin geçimi sağlanmaktadır.
- %6'sının annesi, %1'inin babası okuryazar değilken, %56'sının annesi ve %44'ünün babası ilköğretim eğitim seviyesindedir.
- %66'sının annesi ev hanımı iken, %27'inin annesi, %47'inin babası işçidir.
- % 70,8'i okullarda ayrıca bir çevre dersinin olmasını istediklerini beyan etmiş, % 41'i bu çevre dersinin uygulamalı bir yöntemle verilmesini tercih etmiştir.
- Okullarda verilen çevresel kazanımları günlük yaşantıya ait tutum ve davranışlara dönüştürme düzeylerinin % 57,3 mertebesinde olduğu görülmüştür.

İlköğretim 2.kademe son sınıf öğrencilerine ait çevre bilgi puanlarının ortalaması 26 puan üzerinden 14,67 olurken, çevre duyarlılık puanlarının ortalaması 34 puan üzerinden 15,22 olmuştur. Likert tipi ölçek ile çevre tutum ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin çevresel tutum puan ortalamalarının 140 puan üzerinden 103,02 olduğu tespit edilmiştir. İkinci kademe de 1.kademe olduğu gibi bilgi ve duyarlılık puanları yetersiz seviyededir.

Çevre bilgi testinin yani çevre konularının baz alındığı başarı testinin neredeyse yarısının doğru yanıtlanmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonucun, ilköğretim derslerinde çevre ile ilgili konulara yeterince yer verilmemesi, verilen çevre ile ilgili konularda yanlış anlaşılabilir kavramlara yer verilmesi, çevre konularının farklı sebeplerden dolayı öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi ve sağlıklı kavranamaması, ayrıca ilköğretim programı içinde çevre ünitelerinin yetersizliği gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Çevre duyarlılık puanlarına bakıldığında, öğrencilerin puan ortalamasının alınabilecek en yüksek puana göre yarı yarıya bir oranda olduğu görülmektedir. Bu ise, öğrencilerin çevresel konulara ilgisizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu ilgi azlığının ise, öğrencilere verilen çevre eğitiminin, çevresel tehditlerin algılanması ve çevresel farkındalıkların artırılması için yeterince etkin olmamasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Öğrencilerin çevresel tutum puan ortalamalarının 140 puan üzerinden 103,02

olduğu görülmektedir. Bu sonuç, çevresel tutumların yüksek olduğunu ve genel bir başarıyı gösterse de, tutumun duyarlılık ve bilgi puanları ile desteklenmemesi, öğrencilerin çevresel tutumlarının pratikte uygulanmadığı ve verilen cevapların ezbere olabileceğini düşündürmektedir.

Kız öğrencilerin çevresel bilgi, çevre duyarlılık ve çevresel tutum puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. İstatistiksel olarak da kız öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri arasında ve kız öğrencilerin çevresel tutumları ile erkek öğrencilerin çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, istatistiksel açıdan kız öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri ile erkek öğrencilerin çevresel bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre çevre bilgi düzeyleri arasında, öğrenim gördükleri okullara göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında ve öğrenim gördükleri okullara göre çevresel tutumlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğrencilerin aylık gelirlerine göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunurken, aylık gelirlerine göre çevre duyarlılık düzeyleri ve çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yani alt ve üst Sosyo-ekonomik düzey öğrencileri arasında hem çevre duyarlılığı hem de çevresel tutum puan ortalamaları açısından önemli bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bulgular benzer çalışmalar ile kıyaslanmıştır ve öğrencilerinin aylık gelirlerine göre çevre duyarlılık düzeyleri ve aylık gelirlerine göre çevresel tutumları arasında anlamlı bir farkın bulunmaması bulgusu Atasoy (2005)'un ve Çetin (2002)'in çalışmaları ile paralellik göstermiştir. Öğrencilerin çevre bilgisinin ailelerinin gelir düzeyi ile ilişkili olduğu bulgusu ile de Özdemir (2003)'in ve Öngen (1995)'in çalışmaları paralellik göstermiştir.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin ailelerinde yaşayan fert sayısına göre çevre bilgi düzeyleri, çevre duyarlılık düzeyleri ve çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özdemir (2003)'in çalışmasındaki benzer alt problemin çözümünde, ailede iki çocuk bulunan grubun, bir çocuklu haricindeki diğer gruplara göre istatistiksel olarak önemli farka sahip olduklarını ortaya koymuştur. Durumu, gerek eşit ve iyi imkânların sağlanamaması, gerekse çok çocuklu ailelerin daha eğitimsiz olmasının

öğrencilerin alışlarını etkileyebileceği şeklinde yorumlamıştır. Çalışma bulguları Özdemir (2003)'in çalışması ile kıyaslanmış ancak, benzerlik göstermemiştir.

İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin annelerinin eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ancak, annelerinin eğitim durumlarına göre çevre duyarlılık puanları ve çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulgular, Tecer (2007), Şama (2003) ve Özdemir (1998)'in bulguları ile benzerlik göstermezken, Mert (2006)'in çalışma bulguları ile benzerlik göstermiştir.

Öğrencileri babalarının eğitim durumlarına göre çevre bilgi düzeyleri ve yine babalarının eğitim durumlarına göre çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, öğrencilerinin babalarının eğitim durumlarına göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgular, Özdemir (2003) ve Mert (2006)'in çalışmaları ile benzerliği olmazken, Tecer (2007)'in çalışmasına ait bulgularla paralellik göstermiştir.

2. kademe öğrencilerinin ebeveynlerinin mesleklerine göre çevre bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine 2. kademe öğrencilerinin ebeveynlerinin mesleklerine göre çevre duyarlılık düzeyleri arasında ve annelerinin mesleklerine göre çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevre duyarlılık düzeyleri arasında çok güçlü olmayan bir ilişki bulunmuştur.. Bu bize, öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arttıkça çevre duyarlılık düzeylerinin de arttığını veya öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri azaldıkça çevre duyarlılık düzeylerinin de azaldığını göstermektedir. Bulgular, kıyaslaması yapılan yerli ve yabancı kaynaklarla (Özdemir, 2003; Mert, 2006; Schultz ve ark.,1995; Lansana, 1993; Oskamp ve ark, 1991; Vining ve Ebreo, 1990; Arbutnot ve Lingg, 1975; Sia ve ark., 1985; Hines ve ark., 1986/87) benzerlik göstermektedir.

2.kademe öğrencilerinin çevre bilgi düzeyleri ile çevresel tutum düzeyleri arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bulunan pozitif yönlü korelasyon ile öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri arttıkça çevresel tutum düzeylerinin de arttığını veya öğrencilerin çevre bilgi düzeyleri azaldıkça çevresel tutum düzeylerinin de azaldığını söylemek mümkündür. Düzeyler üzerinde yapılan korelasyon analizi istatistiksel anlamda düşük

düzye de güçlü bir değer verse de, böyle bir ilişkinin varlığından bahsedilebileceğini ispatlamaktadır.

Atasoy (2005) çalışmasında öğrencilerin çevresel bilgi ve tutum puanları arasında “Pearson korelasyon katsayısı“ hesaplanmış ve 0,428 olarak bulunmuştur. Bu değerin çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki olduğunu gösterdiğini bildirmiştir. Çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Cohen, 1973; Hart, 1978; Fortner ve Teates, 1980; Schahn ve Holzer, 1990) (Özdemir, 2003: 103).

2.kademe öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ile çevresel tutum düzeyleri arasındaki ilişki ve korelasyon istatistiği ile analiz edilmiştir. Buna göre; öğrencilerinin çevre duyarlılık düzeyleri ile çevresel tutum düzeyleri arasında 0,35 olan pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulunan 0,35 değerindeki korelasyon orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bulunan pozitif korelasyon ise öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri artıkça çevresel tutum düzeylerinin de arttığını veya öğrencilerin çevre duyarlılık düzeyleri azaldıkça çevresel tutum düzeylerinin de azaldığını göstermektedir.

Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, ülkemiz ilköğretim öğrencilerin hem çevre bilgisi hem de çevre duyarlılığı açısından yeterli düzeyde olmadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin yetersiz çevre duyarlılığı, çevre ahlâkı ve doğa sevgisi ile ekolojik kültürün yüzeyselliği bunun başlıca sebepleri arasında gösterilebilir. Ayrıca, okullarda dersler genellikle düz anlatım tekniğinin kullanıldığı, öğretmenin etkin olduğu ve öğrencinin pasif dinleyici olarak katılımı ile işlenilmektedir. Bu da derslerin monoton bir şekilde geçmesine, konuların ezbere dayalı olarak işlenmesine ve dolayısıyla da öğrencilerin bu konularda fazla duyarlı yetiştirilememesine neden olmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin aktif olarak katıldığı, okul ve aile işbirliğinin sağlandığı durumlarda ve öğrencilerin konu ile ilgili projeler hazırlamaları durumunda bu konularda daha da bilinçlendikleri görülmüştür. Çevre ile ilgili konuların müfredat programlarında, okul öncesi programlarından başlamayarak, ilköğretim ve orta öğretimin programlarında ise yetersiz bir şekilde ele alınması yine yükseköğretim programlarında da böyle devam etmesi, öğrencilerde çevreye karşı bir duyarlılık geliştirememektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin eğitimindeki yeri, önemi ve onlara model oldukları düşünülüğünde ise

öğretmenlerin yükseköğretim programlarında almış oldukları çevre eğitiminin yetersiz olmasının da araştırmanın sonuçları üzerinde etkili olma ihtimalinden söz edilebilir.

Ortaya çıkan bu sonuçlar ışığında etkin bir çevre eğitimi ve bilgili, duyarlı bireyler için aşağıdakiler önerilmiştir;

Çevre eğitiminde doğal denge içindeki ekolojik zincirler öğrenciye tanıtılmalı, birey ekosistemdeki yerini ve önemini iyice öğrenmelidir. Doğal denge içinde yapacağı küçücük bir davranışın nasıl bir sonuç doğuracağını fark edebilmeli ve hareketlerine buna göre yön vermelidir. Bitkiler, hayvanlar ve cansız varlıkların hepsinin çevrenin bir unsuru olduğu, doğanın cansız bir yapı olmadığı, hava, su ve toprağın hayatın temel elemanları olduğu anlayışı öğrenciye kazandırılmalıdır. Dünyada herhangi bir yerde gerçekleşecek kirlenme olayının kendisini ve bütün insanları etkileyeceği düşüncesi öğrencide oluşturulmalı, böylelikle de çevre koruma bilinci geliştirilerek duyarlılık artırılmalıdır.

Çevre eğitimi anlayışının tüm okul düzeylerindeki öğrencilerimize özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerimize kazandırılabilmesi, ancak bu yöndeki eğitime önem vererek, öğrencilere bu konuda gerekli bilgi, beceri ve duyarlılığın kazandırılması ile mümkündür. Bu amaçla bu çalışmanın benzeri çalışmalar tüm öğretim düzeylerinde yapılmalıdır. Böylelikle tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin çevreye karşı olan bilgi düzeyleri karşılaştırılabilir. İstenilen başarı düzeyinin sağlanamadığı durumlarda ise çevre derslerinin programlardaki ders saatleri artırılmalıdır.

Çevre eğitimi dersi pratik ve yaşanabilirliğe yönelik olmalıdır. Öğrencilere bilimsel düşünme yeteneği ve araştırmacılık kazandırılmalı, onların üretken ve kendini değerlendirebilen kişiler olarak yetişmeleri ve çevreye duyarlı, bilinçli olmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin çevre ve çevre sorunları konularına dikkatleri çekilmeli, gazetelerde ve TV programlarında çevre ile ilgili haberleri okumaya ve izlemeye yönelmeleri sağlanmalıdır. Çevre dersiyle bağlantılı olarak öğrenciler doğa gezilerine çıkartılmalı, onlara doğada dikkat etmedikleri küçük unsurların aslında, ekolojik zincir içerisinde ne kadar önemli şeyler oldukları gösterilmelidir.

MEB'in 2004 yılında İlköğretimde uygulamaya koyduğu yeni Fen ve Teknoloji dersi kapsamında Çevre Eğitime ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Fen ve Teknoloji dersi Yapılandırıcı Yaklaşım ve Çoklu Zekâ Kuramı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yeni

programa göre Fen ve Teknoloji 4 ve 5 ders kitapları hazırlanmıştır. Yeni program için hazırlanan öğretmen kılavuzlarında öğrenciyi aktif kılan, ezbercilikten kurtaran öğretim yöntemlerinin birlikte kullanılması önerilmekte ve örnekleri verilmektedir. Öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla öğrenmesini sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler, yeni programın başarılı olacağına inandıklarını fakat uygulamada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler hizmet içi programlarıyla eğitilmelidirler.

MEB Çeşitli Çevre eğitimi ile ilgili proje çalışmaları (Temiz Deniz, Çevre Uyum Projesi, Yeşil Kutu projesi vb.) yürütmektedir. Bu çalışmaların kapsamı genişletilmeli ve tüm okullara yayılmalı; proje yarışmalarıyla öğrenciler daha aktif hale getirilmelidir.

Müfredat programında yer almayan konuları içeren soruların öğrenciler tarafından yapılamadığı görüldüğü için bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda eğitim- öğretim müfredatları yeniden gözden geçirilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayları çevre eğitim konusunda bilgilendirilmelidirler.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın çevre ile ilgili Özel İhtisas Komisyonu raporunda, uygulamaya yönelik aktif çalışmaların daha etkili olacağı dolayısıyla, akvaryum, botanik köşesi, yeniden değerlendirilecek çöplerin ayrı ayrı kutularda toplanması, çevre gezileri, temizlik kampanyaları, okul bahçesinin ağaçlandırılması, okul ve sınıfların temizliğinin kontrolü gibi çalışmalara önem verilmesi ifade edilmektedir (DPT, 1994).

Okullardaki somut çevresel öneriler projelendirilerek, öğrencilerin çevre bilinç ve ilgilerinin artırılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin yürüttükleri çevre projelerinin ödüllendirilmesi ve her okulda olması düşünülen veya var olan "Çevre Kolları" aktif hale getirilmelidir. Aslında her öğrencinin "Çevre Koruma Görevlisi" olduğu fikri mutlaka eğitim programlarında işlenmeli ve bu konuda alınması gereken önlemler için onların yetkili olduğu fikri yaygınlaştırılmalıdır.

Yaygın eğitim düzeyinde çevre eğitimi yetişkin kitlelere yayılmalı ve mutlaka halkın çevre korumacılığına katkısı sağlanmalıdır. Çevre ile ilgili konularda aktif katılımı sağlayıcı ve olumsuzluklara karşı tepkiyi oluşturan bir eğitim sistemi geliştirilmelidir.

Birbirine saygılı insancıl değerlere sahip olunması yönünde kitle eğitimine ve yönlendirilmesine ağırlık ve önem verilmelidir. Çevre konularında, temel kavramlar tüm kitleye yönelik eğitim kapsamına alınmalıdır. Ancak yöresel farklılıklar da gözetenerek değişik kitlelerin, kendi yaşam çevrelerinde olumlu davranışlara yönelmelerini sağlayıcı özgün eğitim faaliyetlerinde de bulunmalıdır. Yaygın eğitim, hedef gruplara ulaşacak şekilde, uygulanabilir yararlı sonuçları vurgulayarak, sürekli ve teşvik edici önlemlerle desteklenerek yapılmalıdır. Yaygın eğitimde görev alan eğitimciler, o yörede yaşayan, halkın yakından tanıdığı, güvendiğı ve sevdiği, halka daha iyi hizmetler sunan ve toplumun değerlerini iyi bilen ve bunları yapıcı olarak kullanan kişiler olmalıdır.

Çevre için eğitim, doğayı bir kitap ve laboratuvar gibi gören ekolojik bir temele dayandırılmalıdır. Çevre eğitimi ile gençlerin çevreyle ilgili problemleri tanımlayabilecek, konuyla ilgili bilgi toplayabilecek ve bu bilgiler ışığında doğru kararlar vermesini ve çevre problemlerini çözmelerini sağlayacak zihinsel becerileri (düşünme, sağlıklı iletişim kurabilme, sorgulama, problem tanımlama ve çözümleme becerileri gibi) geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Çevre için eğitim ailede başladığına göre bu eğitim mutlaka anne ve babaları da kapsamalıdır. Çocuğun çevre bilinci, çevre ahlâkı ve doğa duyarlılığının şekillenmeye başladığı yer aile olduğu gibi, ekolojik kültür ve doğa – insan ilişkilerinin kural ve yöntemlerinin de ilk öğretildiği veya örnek aldığı yer yine ailedir. Aile içinde veya aile dışında gerçekleşen olumlu çevresel faaliyetler, anne-babanın olumlu tutum ve davranışları er ya da geç çocuklara da yansıyacaktır. Bu açıdan anne ve babaların, çocukların model ve örnek aldıkları öncelikli yetişkinler oldukları gerçeğı göz ardı edilmemelidir. Çevre için eğitim konularında mutlaka okul – toplum ve okul – aile iletişimi artırılmalı ve öğretmen-veli etkileşimi ile öğrencinin başarısı ve katılımı sağlanmalıdır. Unutulmaması gerekir ki eğitimin başlangıç noktası ailedir.

Çevrenin korunması ve çevre sorunlarının çözümünde devletin güçlü bir yönetim sistemine sahip olması, halkın bireysel davranışları üzerinde etkinliğin sağlanması için önem arz etmektedir. Halkın çevre duyarlılığını arttırmak ve olumlu yönde aktif katılımını sağlamak, hatalarını düzeltmek yolunda dikkat çekici öğelerin sürekli olarak sunulması sağlanmalıdır. Bu kapsamda çevreyle ilgili olayları geniş kitlenin yakından izlenmesini sağlayıcı araçlar geliştirilmelidir.

Çevre için eğitim çerçevesinde çevre kirliliği ve diğer çevre sorunlarını içeren ‘‘Çevre Envanteri ve Bilgilendirme Sistemi’’ kurulmalıdır. Çevrenin korunması için siyasi, hukuki ve iktisadi tedbirler alınırken, etkili ve kapsamlı çevre için eğitim politikaları belirlenmeli, uygulanmaya konmalı ve bu devlet politikasının sürekliliği sağlanmalıdır. Ayrıca, ülkemizde gereken sosyal, ekonomik, politik, hukuksal ve yönetsel düzenlemeler yapılmadığı müddetçe, sadece okullardan ve öğretmenlerden, sadece eğitim-öğretimden medet umarak, çevre için eğitim konusunda başarıya ulaşacağımızı zannetmek, büyük bir yanlgı olacaktır.

Ülkemizde etkin bir çevre yönetimi için, ‘‘Ulusal Çevre Stratejisi’’ ve ‘‘Çevre Yönetim Sistemi’’ hazırlanmalı ve etkin kılınmalıdır. Türkiye’de bu güne kadar böyle stratejinin ve sistemin bulunmayışı büyük bir eksiklidir. Ulusal çevre stratejinin tespitinde ülkenin ekonomik durumu, jeopolitik konumu, yerüstü ve yeraltı kaynakları ile coğrafi avantajları, kalkınma planı hedefleri ile kentsel ve endüstriyel gelişme konuları öncelikle dikkate alınmalıdır. Daha sonraki aşamada ‘‘Ulusal Çevre Stratejisi’’ ile ‘‘Ulusal Çevre İçin Eğitim Stratejisi’’ bütünleşmeli ve paralel hedeflere yönlendirilmelidir (Atasoy, 2005:332).

KAYNAKLAR

- Akış, S. (2000). Kuzey Kıbrıs'ta Çevre Bilinci. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 1. Cilt, 1. Sayı <http://www.dogus.edu.tr/dogustru/journal/sayi_1/M00002.pdf > (2006, Temmuz 20)
- Altın M., Bacanlı H. (2002) Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları, 5. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ank. S. 254-268.
- Atasoy, E., (2005), Çevre İçin Eğitim, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, O., (2000), Davranış Bilimlerine Giriş, Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1027, Eskişehir, 332s.
- Ayhan, F. N., (1999), İlköğretimin İlk Üç Sınıfındaki Öğrencilerin Yakın Çevre Bilincini Etkileyen Etmenler, Bizlim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 15 S.
- Balkan Kıyıcı, F., Aydoğdu, M., Doğru, M.,* Aslan, O., Özkaya, A. (2005). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Bakışı. Xiv. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Başaran, İbrahim Ethem, (1994), Eğitim Psikolojisi. Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, S. 13
- Berber, Şakir, (1990), "Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, S. 82 – 86
- Bozkurt, O., (2001), İlköğretim Öğrencilerinin (6.,7.8. sınıflar) Bazı Çevre Problemleri Hakkında Sahip Oldukları Yanlış Kavramların Tespiti Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Ankara
- Capra, F., (1992), Yeni Bir Düşünce, Ağaç Yayıncılık, İstanbul, 424 S.
- Ceritli, İ., (1996) Çevre Sorunları, Çevre İçin Eğitim İlişkisi Ve Bir Araştırma Örneği, Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), C.Ü., Sosyal Bil. Enstitüsü, Sivas, 221 S.
- Chawla, L., (1992), Research Priorities İn Enviromental Education, Children's Enviroment, 68-71 S.
- Clinton, H.R., (1997) Early Childhood Development, Eight İs Too Late Education For All., 28(7), 1-3.
- Çetin, Oya Beklan, (2002) "Eskişehir'de Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), ODTÜ, Sosyoloji Bölümü, Ankara.
- Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi Bildirgesi, (1991), Mülkiyeliler Birliği Dergisi, Sayı:133.
- Daştan, H., (1999), "Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi –Türkiye Örneği", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Devecioğlu, Ahmet Cevdet. (1994). Çevre Sağlık Trafik Okuma 5. Ankara: Gaye Ders Kitapları Yay.
- Devlet Planlama Teşkilatı (Dpt), (1994), Çevre Özel İhtisas Komisyonu Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Raporu, Dpt Yayınları, Ankara, 72-84 S.
- Diñer, Meral, (1996), Çevre Gönüllü Kuruluşları, Türkiye Çevre Vakfı Yayınları, Ankara, S. 54
- Diñer, S., (1999). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarını Artırma Yolları, Çevre Ve İnsan Dergisi, Sayı:44, T.C. Çevre Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Doğan, İsmail, (2002), Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi Ve İnsan Hakları. İnsan Haklarının Kültürel Temelleri, Pegem A Yayıncılık, Ankara, S. 57
- Doğan, M., (1998), Çevre Ve Çevre Eğitimi, Biyoloji Eğitiminde Çevre Sorunlarına Yaklaşım Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 32-39s.

- Doğan, Musa, (1997), “Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi Ve Eylem Planı Eğitim Ve Katılım Grubu Raporu”, Dpt Müsteşarlığı, Türkiye Çevre Vakfı, Ankara
- Doğan, Musa. (1998). Stockholm Konferansından Günümüze Türkiye’de Çevre Eğitimi. Çevre Ve İnsan, Sayı:40 (S. 31).
- Dpt Müsteşarlığı. (1994). Kadın, Çocuk Ve Gençlik Özel İhtisas Komisyonu- Kadın Alt Komisyonu Raporu. No:Dpt:2358-Öik:426.
- Dpt Müsteşarlığı. (1994). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Yayın No:Dpt:2360-Öik:428.
- Duman, Ahmet. (1999). Yetişkinler Eğitimi. Ankara: Ütopya Yay.
- Ekici, G., (2005), Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi 18, 71-83s.
- Erdem, Ümit (Editör), (2000), Çevre Bilimi Sürdürülebilir Dünya, Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama Ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 1, İzmir, S. 1- 18
- Erdogan, İ., (2001) Eğitimde Yeni Yönelimler; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ank., 264s
- Erinç, S., (1987), Ortam Ekolojisi Ve Degradasyonel Ekosistem Değişiklikleri, Üniversitesi Dil Ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayını, Ankara.
- Erinç, Sırrı, (1984), Ortam Ekolojisi Ve Degradasyonel Ekosistem Değişiklikleri, İ. Ü. Denizbilimleri Ve Coğrafya Enstitüsü Yayınları, İstanbul, S. 3
- Erten, S., (2001), Çevre Eğitiminde Planlanmış Davranış Teorisinin Kullanılması,H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 20, 73-79s.
- Erten, S., (2006), “Nasıl Bir Çevre Eğitimi Ve Çevre Dostu Davranışlar Kazandırmaya Yönelik Örnek Uygulamalar?”, VII. Ulusal Fen Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, 07-09 Eylül 2006, Bildiri Özetleri Kitabı, 98s.
- Ertürk, Hasan, Çevre Bilimlerine Giriş, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları No: 10, Bursa, 1996, S. 9
- Ertürk, Selâhattin, (1973), Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara, S. 12
- Fegebank, B., (1990) Environmental Education: A Task For Home Economists, Journal Of Consumer Studies And Home Economics, 185-191s.
- Gambro, J.S. And Switzky H.N., (1996), A National Survey Of High School Students’ Environmental Knowledge, The Journal Of Environmental Education 27, 28-33p.
- Gander, Mary, J. – Gardiner, Harry, W., (1998), Çocuk Ve Ergen Gelişimi, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara, S. 455
- Geray, C. (1995). Çevre Koruma Bilinci Ve Duyarlılığı İçin Halkın Eğitimi, Yeni Türkiye Çevre Sayısı, Sayı:5
- Geray, Cevat, (1997), “Çevre İçin Eğitim”, İnsan Çevre Toplum, İmge Kitabevi, Ankara
- Geray, Cevat, (2002), Halk Eğitimi, İmaj Yayınevi, Ankara, S. 292
- Geray, Cevat. (2001). Yerel Yönetimlerin Bütünleyici Çevre Koruma İşlevi. Çorum Çevre Dergisi, Sayı:9 (S. 13).

- Gökler, İsa – Yılmaz, İrfan, (Redaktörler Ve Diğerleri), (1999), Okul Öncesi Çevre Eğitimi, Çevre Koruma Ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkez Yayınları No: 6, İzmir, S. 32-36
- Görmez, K., (1997) Çevre Sorunları Ve Türkiye, Gazi Kitapevi, 2. Baskı, Ank., S.124
- Görmez, K., (2000), Çevre Sorunları Ve Türkiye, Gazi Kitapevi, 2. Baskı, Ankara, 1997, S. 125 – 127; Doğan, Musa, A. G. E., S. 21; Türkman, Ayşen, Yaşanabilir Bir Çevre İçin, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, S. 219
- Gürdoğan, E. (1993) Kirlenmenin Boyutları, İz Yayınları, İstanbul, S.71
- Hoos, İda R., (1972), System Analysis İn Publich A Policy A Critique, University Of California Pres, London, S. 158
- İşyar, Nilüfer, (1999) “İlköğretim (3., 4., 5. Sınıf) Öğrencilerin Olumlu Çevresel Tutumların Yaş Ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Jensen, B.B., (2002), Knowledge, Action And Pro-Environmental Behaviour, Environmental Education Research 8 (3), 326-334p.
- Kabaş, Didem, (2004), Kadınların Çevre Sorunlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri Ve Çevre Eğitimi Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Karabağ, Servet – Şahin, Salih, (2003), Türkiye Beşeri Ve Ekonomik Coğrafyası, Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık, Ankara, S. 75
- Kargı, F., (1998), Çevre Sorunları Ve Biyoteknoloji, Çevre Biyoteknolojisi Semineri, 14-17 Eylül 1998, İzmir, 70-78s.
- Kayıkcı, Murat. (2003). Türkiye’de “Çevre İçin Eğitim” Ve Katılım. Mülkiye Dergisi, Sayı:240 (S. 259,263).
- Keleş, Ruşen – Hamamcı, Can, (1998), Çevrebilim, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, S. 25
- Keleş, Ruşen, (1978), “Çevre Sorunları Ve Çevre Hakları”, İnsan Hakları Armağanı, Birleşmiş Milletler Türk Derneği Yayını, Ankara
- Kışlalıoğlu, M., Ve Berkes, F., (2001), Ekoloji Ve Çevre Bilimleri, Remzi Kitapevi, İstanbul, 14s.
- Kızılaslan, H. Ve Kızılaslan, N., (2005), Çevre Konularında Kırsal Halkın Bilinç Düzeyi Ve Davranışları (Tokat İli Artova İlçesi Örneği), Zkü Sosyal Bilimler Dergisi 1 (1), 67-89s.
- Kızıroğlu, İlhami, (2000) “Türk Eğitim Sisteminde Çevre Eğitimi Ve Karşılaşılan Sorunlar”, V. Uluslar Arası Ekoloji Ve Çevre Sorunları Sempozyumu : Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım
- Knamiller, G.W.(1987). Issue_Based Environmental Education İn Developing Countries, The Environment And Science And Technology Education, Ed: A.V.Baez, G.W. Knamiller, J.C.Smyth.
- Kurgun, Enver, N. Aydın Ve N. Tarkay (Yay. Haz.). (2002). Çevre El Kitabı. Ankara: T.C. Çevre Bakanlığı.
- Mamedov, Nizami – Ayvaz, Zafer, (1998), Çevre Eğitimi: Kavram Ve Metodik Yaklaşımlar, Çevre Koruma Ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:1 , İzmir, , S. 6
- Mert, M., (2006), “Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- Mrazek, R., (1993), Alternative Pradigms İn Enviromental Education Research Monographs İn Enviromental Education And Environmental Studies, North American Association For Enviromental Education, 333 S.

- Nazlıoğlu, Meral. (1991). Çevre Eğitiminin Önemi. Çevre Üzerine.... Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- Oruçoğlu, Oya Ve G. Oruçoğlu. (1996). Çevre Sağlık Trafik Okuma 4. İstanbul: Düzgün Yay.
- Öner Armağan, F., (2006) "İlköğretim 7-8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme)", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Öngen, Demet, (1995), "Farklı Sosyoekonomik Düzeylerden Gelen 12 – 15 Yaşlarındaki Ergenlerde Formen İşlem Düşüncesinin Gelişim Düzeyi", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, S. 136
- Özdemir, A., (2003), "İlköğretim 8.sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Bilinçlerinin Araştırılması", Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Özdemir S., (1998), Türkiye'de Toplumsal Değişme Ve Çevre Sorunlarına Duyarlılık, Palme Yayıncılık, Ankara 268 S.
- Özdemir, Şevket, (1988), Türkiye'de Toplumsal Değişme Ve Çevre Sorunlarına Duyarlılık. Ankara: Palme Yay.
- Özer, Öznur, (1998), "Çevre Konusunda Tanımlar Ve Açıklamalar", Çevre Sorunlarına Giriş, Mobil Yayınları, İstanbul, S. 2
- Özey, R., (2001), Çevre Sorunları, Aktif Yayınevi, İstanbul
- Özgüven, İ.E., (2004), Psikolojik Testler, Sistem Ofset, Ankara, 353s
- Öznacar, M. D. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Biyolojik Çeşitlilik, Çevre Kirliliği Ve Erozyon Konularının Yapıcı (Constructivist) Öğrenme Kuramına Göre Öğretiminin, Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özoğlu, S., (1993), Yaygın Eğitim Düzeyinde Çevre İçin Eğitim, Çevre Eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Ankara, 65s.
- Pabuçuoğlu, G.A., (2003), Çevre Eğitimi Konusunda Üniversite Öğrencilerinin Yapabilecekleri, Çevre Sorunları Öğrenci Yaklaşımı Sempozyumu, Mersin.
- Polat, Demirdöven Özden, (1999), "Türkiye'de Çevre Eğitiminin Durumu", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ramsey, C.E. And Rickson, R.E., (1976), Environmental Knowledge And Attitudes, The Journal Of Environmental Education 8 (1), 10-18p.
- Sandal, Ahmet, (1999), "Çevre Ve Katımlı Yönetim: Çevre Bakanlığı Yönetiminde Gönüllü Çevre Kuruluşlarının Katılması", Çevre Ve İnsan Dergisi, T. C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Ocak, Sayı 42, Ankara, S. 54
- Somersan, Semra. (1993). Türkiye'de Çevre Ve Siyaset. İstanbul: Metis Yay.
- Şafak, Şükran – Erkal, Sibel, (1999), "Çevre Eğitimi Ve Aile", Eğitim Ve Bilim Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 112, Ankara, Nisan 1999, S. 64
- Şama E. (2003) Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 2, S. 99-110
- Şimşekli, Y., (2001), Bursa'da "Uygulamalı Çevre Eğitimi" Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi Ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi, Uludağ

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: Xiv, Sayı: 1, 73-84s.
- Şimşekli, Y., (2004), Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Xvii (1), 83-92s.
- Tayfun, C., (2003), [Www.Kimyamuhendisi.Com](http://www.kimyamuhendisi.com)
- Tecer, S., (2007), “Çevre İçin Eğitim: Balıkesir İli İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum, Bilgi, Duyarlılık Ve Aktif Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma”, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak
- Titiz, Tınaz, (1995), “Çevre Sorunlarımızı, Yoksa Çevrede Kristalleşen Sorunlar Mı?”, Yeni Türkiye Dergisi, Çevre Özel Sayısı, Yıl: 1, Sayı: 5, Temmuz-Ağustos, Ankara, S. 60
- Tont, S. A. (2001). Sulak Bir Gezegenden Öyküler. Tübitak Popüler Bilim Kitapları 44, Ankara.
- Topaloğlu, D.D., (1999), “Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi”, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Tosunoğlu, C., (1993), A Study On The Dimensions And Determinants Of A Numerantal Attitudes, Doktora Tezi, Odtü, Ankara, 54 S.
- Türektekin, E., (1982), Beşeri Coğrafyaya Giriş, Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Çoğrafya Fakültesi Yayını, Ankara.
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, (1993), Çevre Eğitimi, Ankara
- Türküm A.S., (1998), Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları Ve Çevre Bilinci (Ed. Prof.Dr. Gürhan Can), Anadolu Üniversitesi Yayınları, [Www.Aof.Edu.Tr/Kitap/ Ioltp/1268/Unite10.Pdf](http://www.aof.edu.tr/Kitap/Ioltp/1268/Unite10.Pdf), 165-181s.
- Ural, Serpil. (1995). Çocuk Kitaplarında Çevre. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yay.
- Uslu, İbrahim, (1995), Çevre Sorunları, Kainat Tasarımındaki Değişimden Ekolojik Felaketlere, İnsan Yayınları, İstanbul, S. 19
- Uzun, Naim, (2007), Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi Ve Tutumları Üzerine Bir Çalışma, Hacettepe Üniv. Doktora Tezi
- Ünal, Sevil – Dımişki Ebru, (1999), “Unesco- Unep Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi Ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi”, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 16-17, Ankara
- Ünal, Sevil, E. Mançuhan Ve A. Alpaşayar. (2001). Çevre: Bilinci, Bilgisi Ve Eğitimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Matbaası.
- Ünder, Hasan, (1996), Çevre Felsefesi Etik Ve Metafizik Görüşler, Doruk Yayıncılık, Ankara, S. 4
- Ünlü, Halil (Yay. Haz.), (1995), Yerel Yönetim Ve Çevre. İstanbul: İula Çevre Kitapları Serisi.
- Ürey, M., (2005), “İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumları, Yeterlilikleri ve Çevre Eğitiminde Bölgesel Farklılıklar”, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars
- Yalçın, C., (1993) “Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Yavuz, S., (2006), “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Kimya Eğitimi Öğrencilerinin Çevre Bilgisi İle Çevreye Karşı Tutumlarına Olan Etkisinin Değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi
- Yıldız, K., (2000), Çevre Bilimi, Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık, Ankara

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktug, P. Ve Göbekli, İ., (2002), Ortaöğretim Ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları Ve Sorunları Konusundaki Bilgileri Ve Öneriler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 22, 156-162s.

Yılmaz, D., (2006), “İlköğretimde Çevre Eğitimi ve Yöntem Geliştirme”, Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Yörek, N., (2007), Paradigma Ve Çevre, Çevre Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar , Sayı : 13. Sayı (Ocak - Mart 2007) .

Yumlu, K. (1998). Basın Ve Çevre, Bildiri, Kuşadası Belediyesi 14 Kızı Sorunları Ve Çevre Sempozyumu, 14-16 Kasım 1997, Kuşadası Belediyesi Yayını, Editör: Ayşe Günbey Şerifoğlu, İzmir.

Yücel, Muzaffer Ve M. F. Altunkasa. (1999). Çevre. Kız Meslek Liseleri İçin Temel Ders Kitabı, İstanbul: Meb Yay.

http://www.tema.org.tr/tr/calismalarimiz/egitim_calismalari/egitim_calismalari.htm.

EKLER

EK.1

TIFLİS BİLDİRGESİ'NE GÖRE ÇEVRE EĞİTİMİNİN HEDEF, AMAÇ VE ESASLARI

Çevre Eğitiminin Hedefleri

- § Kentsel ve kırsal kesimlerde ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik olaylar arasındaki bağışlaşmanın bilincini ve duyarlılığını geliştirmek;
- § Çevreyi korumak ve iyileştirmek için bireylerin gerekli bilgiyi, değer yargılarını, tutum, sorumluluk ve becerileri kazanmaları yolunda imkan sağlamak;
- § Bireylerde ve bütün olarak toplumda, çevreye dönük yeni davranış biçimi yaratmak.

Çevre Eğitiminin Amaçları

Bilinç: Bireylerin ve toplumların tüm çevre ve sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak;

Bilgi: Bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkında temel bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlamak;

Tutum: Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak;

Beceri: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak;

Katılım: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkanı sağlamak.

Çevre Eğitiminin Esasları

Çevre Eğitimi,

- § Çevreyi doğal ve yapay; teknolojik ve sosyal (ekonomik, politik, kültürel, tarihi, ahlaki ve estetik) öğelerden oluşmuş bir bütün olarak ele almalıdır;
- § Okulöncesi eğitimden başlayıp tüm örgün ve yaygın eğitim aşamalarında, ömür boyu süren bir eğitim almalıdır;
- § Her disiplinden ilgili kısımları, dengeli ve bütünleştirici bir şekilde bir araya getiren disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülmelidir;
- § Öğrencilerin değişik coğrafi bölgelerdeki çevre şartları hakkında öngörü sahibi olmaları için temel çevre sorunlarını yerel, ulusal, bölgesel ve uluslar arası açılardan ele almalıdır;
- § Mevcut ve potansiyel çevre şartlarının üzerinde dururken tarihsel ve kültürel boyutu da göz önünde tutulmalıdır;
- § Çevre sorunlarına karşı önlem almak ve çözüm getirmek için yerel, ulusal ve uluslar arası işbirliğinin değerini ve gerekliliğini öne çıkarmalıdır;
- § Kalkınma ve büyüme için yapılan planlarda çevre boyutunu göz önünde tutmalıdır;
- § Öğrencilerin, öğrenme yaşantılarının planlanmasında rol sahibi olmalarını sağlamalı; karar almaları ve aldıkları kararların sonuçlarını kabul etmeleri için fırsat tanımalıdır;

- § Çevre duyarlılığı, bilgisi, problem çözme becerisi ve değer yargılarının biçimlendirilmesi her yaş grubuna hitap edecek şekilde verilmeli; erken yaşlarda öğrencilerin kendi toplumlarına yönelik çevre duyarlılığı üzerinde özellikle durmalıdır;
- § Öğrencilerin, çevre sorunlarının gerçek nedenlerini kendilerinin bulmasına yardımcı olmalıdır;
- § çevre sorunlarının karmaşıklığını ve bu yüzden de eleştirel düşüncenin ve problem çözme becerisinin gereğini vurgulamalıdır;
- § Uygulamalı etkinlik ve ilk deneyimlerin üzerinde özellikle durarak, çevre hakkında çevreden öğrenmek/öğretmek için değişik öğrenme ortamlarından ve eğitim yaklaşımlarından faydalanmalıdır.

TIFLİS BİLDİRGESİ ÇERÇEVESİNDE ÇEVRE EĞİTİMİNİN ÖZEL HEDEFLERİ

Tiflis Bildirgesiyle tüm dünyada kabul edilen çevre eğitiminin sınıflandırılmış genel amaçları, 1992 Dünya Zirvesinde gündeme alınan sürdürülebilir kalkınma boyutunu da içerecek şekilde, IEEP himayesinde Hungerford ve arkadaşları tarafından dört seviyelik özel hedef kümeleri haline getirilmiştir.

I. Seviyede, öğrencilerin çevreyle ilgili doğru kararları alabilmesi için ekoloji hakkında bilgilendirilmeleri hedeflenmektedir (bilgi sınıfı amaçların yerine getirilmesi).

II. Seviye, bilgi, bilinç ve tutum sınıfı amaçlara cevap vermektedir; insanların çevreye dönük davranışlarıyla ilgilidir.

III: Seviye, bilişsel süreç veya beceri seviyesidir; araştırma, inceleme, değerlendirme becerilerinin kazandırılması ve değer yargılarının biçimlendirilmesiyle ilgilidir.

IV Seviye, çevre sorunlarının çözümlenmesiyle ilgili olarak katılım becerilerinin geliştirme seviyesidir.

Çevre eğitimi gören öğrencilerin eğitim süreleri sonunda, aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmaları beklenir:

I. SEVİYE HEDEFLER: Ekolojik Temeller

1. Bireyler, populasyonlar, komüniteler, ekosistemler, biyojeokimyasal döngüler, enerji üretimi ve akışı, bağınlaşma, niş, uyum sağlama, ardıllık, homeostasis ve ekolojik bir değişken olarak insanı içine alan temel ekolojik kavramları kullanabilmeli.
2. Çevre sorunlarının analizinde ekolojik kavram bilgisini kullanabilmeli ve ilgili ekolojik esasları tanımlayabilmeli.
3. Çevre sorunları için önerilen çözümlerin doğuracağı sonuçlar hakkında tahminde bulunurken ekolojik kavram bilgisini kullanabilmeli.
4. Çevre sorunlarının incelenmesi, değerlendirilmesi ve çözümlenmesi doğrultusunda uygun bilimsel veri kaynaklarını seçip kullanması için ekolojinin esaslarını anlayabilmeli.
5. Sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda yapılan çalışmalarda ekolojik kavram bilgisini kullanabilmeli ve ilgili ekolojik ilkeleri tanımlayabilmeli.

II. SEVİYE HEDEFLER: Kavramsal Bilinçlenme

6. İnsanın kültürel etkinliklerinin (dinsel, ekonomik, politik, sosyal ve diğerleri) çevreyi nasıl etkilediğini ekolojik bir perspektif içinde anlayabilmeli ve başkalarına duyurabilmeli.
7. Birey davranışının çevre üzerindeki etkilerini ekolojik bir perspektif içinde anlayabilmeli ve başkalarına duyurabilmeli.

8. Çeşitli yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası çevre sorunlarını ve bu sorunların doğurduğu ekolojik sonuçları tanımlayabilmeli.
9. Ciddi çevre sorunlarını gidermek yolunda alternatif çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının doğuracağı kültürel ve ekolojik sonuçları tanımlayabilmeli ve başkalarına duyurabilmeli.
10. Çevre sorunlarıyla ilgili doğru karar almada ön şart olarak inceleme, araştırma ve değerlendirmenin gereğini anlayabilmeli.
11. Farklı inanç ve değer yargılarının çevre meselelerindeki rolünü ve çevreyle ilgili kararlarda çevreye dönük olumlu tutumların gereğini anlayabilmeli
12. Çevre sorunlarının çözümünde sorumlu yurttaş girişimlerinin gereğini anlayabilmeli.
13. Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası düzeyde yürütülen başarılı sürdürülebilir kalkınma senaryolarını tanımlayabilmeli ve geliştirebilmeli.

III. SEVİYE HEDEFLER: İnceleme ve Değerlendirme

14. Sorunları tanımlamak, incelemek ve araştırmak; toplanan verilerden bir sonuç çıkarabilmek için gereken bilgi ve beceriyi gösterebilmeli.
15. Doğuracağı ekolojik ve kültürel sonuçlara göre çevre sorunlarının ve bu sorunlarla ilgili görüşlerin analizini yapabilme yetisini gösterebilmeli.
16. Önemli çevre meselelerine getirilen çözümleri ve ilgili bakış açılarını değerlendirme yetisini gösterebilmeli.
17. Doğuracağı ekolojik ve kültürel sonuçlara göre, önemli çevre meselelerine getirilen çözümleri ve ilgili bakış açılarını değerlendirebilme yetisini gösterebilmeli.
18. Önemli çevre sorunları ve çözümleriyle ilgili olarak kişisel değer yargılarını tanımlama ve belirginleştirme yetisini gösterebilmeli.
19. Yeni bilgiler ışığında değer yargılarını değerlendirme, netleştirme ve değiştirme yetisini gösterebilmeli.
20. Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi için başarılı projeleri analiz etme yeteneğini gösterebilmeli.

IV. SEVİYE HEDEFLER: Çevreye Dönük Girişimcilik Becerisi

21. İkna, tüketim, politik ve yasal eylemler gibi çeşitli yurttaş girişimciliğinde yeterlik ve beceri sergileyebilmeli.
22. Doğurabileceği ekolojik ve kültürel sonuçlar ışığında yurttaş girişimlerini değerlendirebilmeli.
23. Herhangi bir çevre sorununu çözümlmek veya çözümüne yardımcı olmak için girişim becerilerinden bir veya bir kaçını kullanma yetisini gösterebilmeli.
24. Herhangi bir sürdürülebilir kalkınma senaryosu geliştirmek için yurttaş girişim becerilerinden birini kullanma yetisini gösterebilmeli.

Kaynak : Ünal, Sevil – Dımışkı, Ebru, “UNESCO – UNER Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi v Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 16-17, Ankara, 1999, s. 144-146

EK.2

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE ÖĞRETİM SÜRESİNCE UYGULAMALARI (YILMAZ, 2006)

Eğitime yeni bir yaklaşım getiren çoklu zekâ kuramı (Multiple Intellegence MI Teory), Hardward Üniversitesi öğretim üyelerinden Howard Gardner tarafından 1983 yılında geliştirilmiştir. Gardner, zekâyı “problem çözme kapasitesi ya da değerli bir veya daha fazla kültürel yapı ürününe şekil vermek” olarak tanımlamaktadır. Gardner’a göre çoklu zekâ kuramının temelinde biyolojik ve kültürel boyutlar yer almaktadır. Zekânın gelişiminde avantaj ve dezavantaj yaratan çevresel etkenler vardır. Bunlar kaynaklara ulaşım sansı, tarihsel kültürel faktörler, coğrafi faktörler, ailesel faktörler, durumsal faktörlerdir.(Fitnat,1999) Gardner sekiz zekâ gücü olduğunu söylemiştir. Bunlar: (Basal 2003)

1. Dil zekâsı
2. Mantık – matematik zekâsı
3. Uzaysal iliksileri kavrama zekâsı
4. Bedensel- kinetik zekâ
5. Kişisel zekâ
6. Sosyal zekâ
7. Müzik zekâsı
8. Doğa zekâsı

Çoklu zekâ kavramındaki yaklaşıma göre de eğitim- öğretim yoluyla bireylerin temel özelliklerinde değişiklikler oluşturulur. Bu değişiklikler zeki bir varlık olan insanın farklı zekâ boyutlarıyla ilgili özellikleridir. Çünkü insan çok yönlü, çok boyutlu bir canlıdır. Öyleyse eğitim- öğretim süreçlerimizde amacımız, bireylerde farklı zekâ boyutu ile ilgili davranış değişiklikleri yaratacak etkileşimler planlamak ve uygulamak olmalıdır(Fitnat,1999). Çoklu zekâ kuramında amaç, dildeki sembol sisteminin resim, beden, müzik, mantık, sosyal ve kişisel zekâlarla bağlantılarının nasıl kurulacağıdır.

Bu amacı gerçekleştirmede atılacak adımlar şöyle olabilir.(Fitnat, 1999)

1. Özel bir hedef ya da konu belirlenmesi
2. Anahtar soruların sorulması
3. Yöntem, teknik ve materyallerin kullanımı ile ilgili olasılıkların düşünülmesi
4. Beyin fırtınası
5. Uygun faaliyetlerin seçimi
6. Planın uygulanması

2000 yılında ODTÜ, Eğitim Fakültesi, OÖFMAE Bölümünde Zuhâl ASCI, Hüsnîye DEMİRCİOĞLU tarafından Çoklu Zeka Temelli Öğretimin Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına, Ekoloji Tutumlarına Ve Çoklu Zekalarına Etkisi adlı çalışması(www.erg.sabaciunv.edu) sonucunda Çoklu zeka temelli ekoloji ders planlarının uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ekoloji başarıları, klasik öğretim yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin ekoloji başarılarına göre daha yüksek bulunduğu tespit edilmiş.

Davranış bilimcilerinin yaptıkları incelemelere göre, zaman sabit tutulmak üzere insanlar; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, gördükleri ve işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yasadıklarının %80'nini, öğrettiklerinin %95'ini hatırlamaktadırlar(Çilenti,1988). Bu incelemeler ışığında, Çoklu Zekâ Kuramında yapılmak istenen de tüm bu etkinlikleri kullanarak öğretici ile alıcı(öğrenci) arasındaki en iyi etkileşimi sağlamaya çalışmaktır. insanlardaki zekâ gelişimi üzerinde en önemli belirleyiciler; kalıtım, aile, kültür, ilk yaşam tecrübeleri ve eğitimidir. Çoklu zekâ kuramının merkezini, 'zeki olmanın bir veya iki yolu yoktur.' önermesi oluşturur.(Yavuz, 2001) Zeki olmanın birden fazla yolu vardır. Örneğin, bir insana yol tarif ederken, sözel anlatımınız yeterli iken bir diğerine çizgi ve hareketlerle göstermeniz gerekir. Bu durum birinin diğerine göre daha zeki olmasından kaynaklanmamaktadır. Zekâ profillerinin birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Çoğu zaman da hayattaki rolleriniz tüm zekâların kombinasyonunu gerektirir Bireylerin sahip oldukları zekâ alanlarından bir tanesinin az gelişkin olması bireyi "zeki olmayan" kişi yapmaz. Her birey bu sekiz zekâ alanından en az bir tanesinde "zeki" olma özelliğini taşır. (Sanko, 2004)

Araştırmalar "daha zeki" kişilerin beyinlerini daha aktif kullandıkları gerçeğini ortaya çıkarmıştır. insanlar sahip olduğu zekâ bölümlerini ne kadar aktif hale getirirlerse zihinsel ve nörolojik olarak beyinde o kadar köprüler kurulur, düşünme becerileri gelişir ve dolayısıyla öğrenme etkinliği artar. Eğitimde "Çoklu Zekâ Kuramı" nın kullanılması ile insanları sadece sözel ve sayısal yeteneklerine göre sınıflamak ve sıralamaktan vazgeçilip, bireylerin gelişmiş olan zekâ alanlarından yola çıkılarak diğer zekâ alanlarının da geliştirilmesi sağlanmaktadır. Böylece, olumlu duyguların öğrenme sürecine pozitif katkıları olduğu bilimsel gerçeğini kabul ettiğimizde, bireyler sahip oldukları kapasiteyi en son sınırına kadar kullanarak öğretim araçlarının zenginleştirilmesi ile öğrenme oranı yükseltilebilir, eğitim ve öğretimin etkinliği artırılabilir. Aşağıdaki çalışmaları buna örnektir:

Bedensel-Kinetik Zekâsı gelişmiş olan bir öğrenci ders çalışırken hoplayıp zıplayarak daha iyi öğrenecek, bir üçgenin özelliklerini hareketlerle gösterilen bir oyun içerisinde çok daha iyi kavrayacaktır.(Sanko, 2004).

Doğa-Varoluşçu Zekâsı gelişmiş olan bir öğrenci ise açık havada daha rahat çalışacak veya öğreneceği şeylerin doğa ile bağdaştırılması onda daha kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır.(Sanko, 2004)

Görsel-Mekânsal Zekâsı güçlü, resimler ve sekiler yoluyla düşünen, çizmekten çok zevk alan bir öğrenci matematik gibi soyut bir dersi öğrenmede zorlandığı durumlarda, matematikteki öğrenme sürecini anlamasını kolaylaştırmak amacıyla, o öğrencinin görsel yanını bir araç olarak kullanarak, okuduğu problemlerin sekilerini ve resimlerini yaparak veya sayılar yerine resimler yerleştirerek ona zor gelen matematik dersine karşı bu öğrencinin tutumunu değiştirebiliriz (Yavuz,2001)

Müziksel-Ritmik Zekâsı güçlü bir öğrencinin müziğe olan ilgisi, tarih derslerindeki bilgileri öğrenmede bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerimizden, öğrendikleri bilgileri dörtlüklere dönüştürmesini ve onlardan bir şarkı hazırlamasını istediğimizde, bu işi zevkle yapacak, kendi hazırladığı şarkıyı unutmayaacağından, şarkının sözlerindeki bilgileri de bu yolla çok daha kalıcı öğrenmiş olacaktır (Yavuz,2001).

EK.3

İLKÖĞRETİM 1.KADEME ÇEVRE EĞİTİMİ VE DUYARLILIĞI ARAŞTIRMASI ANKET FORMU

Soru kağıtlarına ankete katılan öğrencilerin isimleri yazılmayacaktır. Derlenecek bilgiler yalnız bilimsel amaçla toplanmakta olup, herhangi bir sorumluluk doğmasında delil olarak kullanılamaz.

Sorulara tam ve doğru cevaplar vermeniz araştırmamızın sağlıklı olmasını sağlayacaktır.
Teşekkür ederim.

Fatma TAYCI
Çevre Mühendisi

DEMOGRAFİK SORULAR

- Cinsiyetiniz nedir?
 - Kız
 - Erkek
- Ailenizin aylık geliri hangi aralıktadır?
 - 600 YTL den az
 - 600-800 YTL
 - 800-1000 YTL
 - 1000-1500 YTL
 - 1500-2000 YTL
 - 2000 YTL'den fazla
- Ailenizin geliriyle kaç kişinin geçimi sağlanmaktadır?
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6
 - 7
 - 8 ve fazla
- Anne ve babanızın eğitim durumu nedir?

| <u>Anne</u> | <u>Baba</u> |
|----------------------|----------------------|
| a) Okur- yazar değil | a) Okur- yazar değil |
| b) Okur-yazar | b) Okur-yazar |
| c) İlköğretim | c) İlköğretim |
| d) Ortaöğretim | d) Ortaöğretim |
| e) Üniversite | e) Üniversite |
- Anne ve babanızın mesleği nedir?

| <u>Anne</u> | | |
|--------------|-----------|-------------|
| a) Ev hanımı | d) Esnaf | g) Serbest |
| b) Memur | e) Çiftçi | h) Yönetici |
| c) İşçi | f) Emekli | i) Öldü |

| <u>Baba</u> | | |
|-------------|------------|-------------|
| a) Memur | d) Çiftçi | g) Yönetici |
| b) İşçi | e) Emekli | h) Öldü |
| c) Esnaf | f) Serbest | |

ÇEVRE BİLGİ SORULARI (Çevre Bilgi Testi)

1. Sizce, çevre sorunları kimin için bir tehlike veya tehdit oluşturur?
 - a) Yalnızca geri kalmış ve fakir ülkeler için
 - b) Yalnızca büyük şehirlerde yaşayan insanlar için
 - c) Yalnızca soyu tükenmekte olan bitki ve hayvanlar için
 - d) Dünyada yaşayan tüm canlılar için
2. Aşağıdakilerden hangisi dünyamızın geleceğini tehdit eden çevre sorunlarına örnek gösterilemez?
 - a) Orman ve temiz tatlı su kaynaklarının azalması
 - b) Küresel ısınma ve asit yağmurları
 - c) Çölleşme ve erozyon
 - d) Bitki ve hayvan tür sayısındaki hızlı artış
3. Aşağıdakilerden hangisi doğal afetlere örnek gösterilemez?
 - a) Heyelan ve dolu
 - b) Fırtına ve yoğun sis
 - c) Tanker ve trafik kazaları
 - d) Sel taşkınları ve kuraklık
4. Aşağıdakilerden hangisi çevre sorunlarını oluşunu hızlandıran veya arttıran bir etmen değildir?
 - a) Sanayileşme ve asit yağmurlarının artması
 - b) Milli parkların sayıca artması
 - c) Hızlı nüfus artışı ve kentleşme
 - d) Verimsiz yakıtların kullanımı ve motorlu ulaşım araçları
5. Aşağıdakilerin hangisi geri dönüşüme uygun olmayan maddelere örnektir?
 - a) Alüminyum ve plastik ürünler
 - b) Gıda ürünleri ve hayvansal atıklar
 - c) Kitap, defter ve kağıt ürünleri
 - d) Demir ve cam ürünleri
6. Aşağıdakilerden hangisinin geri dönüşümü sağlanamaz?
 - a) Gazete
 - b) Kömür
 - c) Gıda ürünleri
 - d) Cam
7. Konutlarda yer alan aşağıdaki cihazlardan hangileri en az elektrik enerjisi kullanır?
 - a) Buzdolabı ve elektrikli süpürge
 - b) Çamaşır makinesi ve ütü
 - c) Radyo ve telefon
 - d) Saç kurutma makinesi ve klima cihazı
8. En çok geri dönüşümle doğaya kazandırılan madde aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) Plastik
 - b) Kâğıt
 - c) Teneke kutu
 - d) Naylon
9. Aşağıdakilerden hangisi toprak kirliliğine neden olmaz?
 - a) Bitki ve hayvan çürümesi
 - b) Asit yağmurları
 - c) Arıtılmadan çevreye bırakılan sanayi atıkları
 - d) Kanalizasyon suları

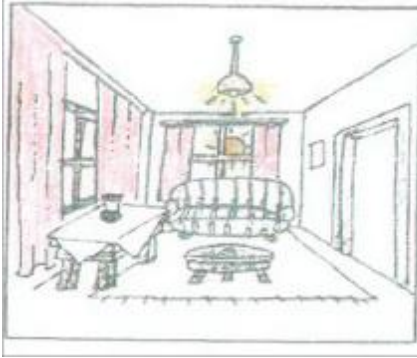
10. Linyit, taşkömürü ve petrol ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
a) Fosil yakıtlı enerji kaynaklarına örneklerdir
b) Tükenmeyen enerji kaynaklarına örneklerdir
c) Geri dönüşüme uygun enerji kaynaklarına örneklerdir
d) Her ülkede var olan, temiz enerji kaynaklarına örneklerdir
11. Aşağıdakilerden hangisi hava kirliliği sonucunda insanlarda görülen hastalıklara örnektir?
a) Astım ve bronşit
b) Sıtma ve kolera
c) Romatizma ve kabakulak
d) Kızamık ve grip
12. Aşağıdakilerden hangisinin doğada yok olması oksijen dengesini en fazla etkiler?
a) Bitkiler
b) Hayvanlar
c) Virüsler
d) Ayırtıcılar
13. Aşağıdakilerden hangisi kalıcı kirliliğe sebep olmaz?
a) Canlıların atık ve ölüleri
b) Tarım ilaçları
c) Petrol ürünleri
d) Radyoaktif ürünler
14. Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmayı önleyici önlemlerden biridir?
a) Klozetlere asılan temizleme maddeleri kullanılmalı.
b) Çamaşır suyu tüketimi arttırılmalı.
c) Başta PVC olmak üzere, plastik ambalajlar tercih edilmelidir.
d) Cam malzemeler, organik atıklarla birlikte atılmamalı.
15. Asit yağmurlarının sebebi nedir?
a) Ormanların azalması
b) Atık gazlar
c) Suların kirlenmesi
d) Barajlar

ÇEVRE DUYARLILIK SORULARI (Çevre Duyarlılık ve Aktif Katılım Testi)

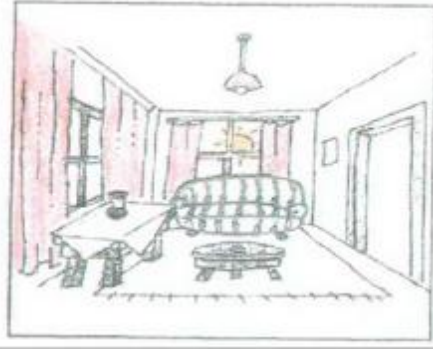
1. En çok hangi dersi seviyor ve ondan hoşlanıyorsunuz?
a) Sosyal bilgiler
b) Matematik
c) Din Kültürü
d) Beden Eğitimi
e) Fen Bilgisi
f) Türkçe
g) Trafik ve İlk Yardım
h) Teknoloji ve Tasarım
i) Resim/Müzik görsel sanatlar
2. Okullarda çevre dersi olmasını ister miydiniz?
a) Evet
b) Hayır
c) Kararsızım
3. Çevre kolu veya kulübü varsa içeriği hakkında bilginiz var mı?
a) Evet
b) Hayır
c) Biraz
4. Okulunuzda çevre ile ilgili herhangi bir faaliyet düzenlendi mi?
a) Evet
b) Hayır
c) Bilmiyorum

5. Okulunuzda düzenlenen çevresel uygulamalar nelerdir?
- a) Temizlik kampanyası
b) Su ve elektrik tasarrufu
c) Ağaç dikme faaliyeti
d) Geri dönüşümlü atıkların depolanması
e) Çevre kulübü faaliyetleri
6. Size öğretilen çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, sizce çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunur mu?
- a) Evet
b) Hayır
7. Cevabınız “Evet” ise öğrendiğiniz bilgiler çevre sorunlarına en çok ne şekilde katkıda bulunabilir?
- a) Su, elektrik ve yiyeceklerimizi israf etmeden kullanarak
b) Çevreye zararlı malları satın almayarak
c) Geri dönüşümlü araç gereçleri tekrar değerlendirerek
d) Canlılara zarar veremeyerek ve etrafı temiz tutarak
e) Etrafımızdaki insanları uyararak
f) Yukarıdakilerin hepsini yaparak
8. Çevre konusundaki bilgileri ailenizdeki diğer insanlara da anlatıp onları uyarıyor musunuz?
- a) Evet
b) Hayır
9. Çevreyle ilgili yazılı-sözlü ve görsel yayınları özellikle takip etmeye çalışıyor musunuz?
- a) Evet
b) Hayır
10. Herhangi bir çevreci gruba, çevre koluna veya çevresel etkinliğe katıldığınız oldu mu?
- a) Hayır, yaşadığımız yerde böyle bir uygulama olmadığı için katılamadım
b) Hayır, böyle bir uygulama olsa da katılmayı düşünmüyorum
c) Evet, katıldım, halen de çalışmaya devam ediyoruz
d) Evet, daha önce katılmıştım
e) Herhangi bir çevreci faaliyete katılmadım ama yakından ilgileniyorum
11. Yaşadığımız yerde sizce en önemli çevre sorunu hangisi ya da hangileridir?
- a) Hava kirliliği
b) Su kirliliği
c) Katı atık (çöp)
d) Trafik ve gürültü
e) Yeşil alan ve oyun alanı eksikliği
f) Diğer (yazınız).....
12. Her gün ortalama kaç saat televizyon seyrediyorsunuz?
- a) 6 saat ve fazlası
b) 4 – 5 saat
c) 3 – 4 saat
d) 1 – 2 saat
e) 1 saatten az
f) Hiç seyretmiyorum
13. Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konular sizce hangi yöntemler kullanılarak verilmeli?
- a) Tartışma, sunum
b) Soru – cevap
c) Yaparak, yaşayarak (Laboratuvarda)
d) Grup çalışması (Proje hazırlama)
e) Anlatım (konunun uzmanı tarafından)
f) Görsel işitsel teknolojik donanımlarla (bilgisayar, dataşov vb.)
14. Çevreyle ilgili konularda öğretmeninizin yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
- a) Yeterli
b) Az yeterli
c) Yetersiz
15. Türkiye ‘de çevre korumasıyla ilgili resmi kuruluşları biliyor musunuz?
- a) Evet
b) Hayır

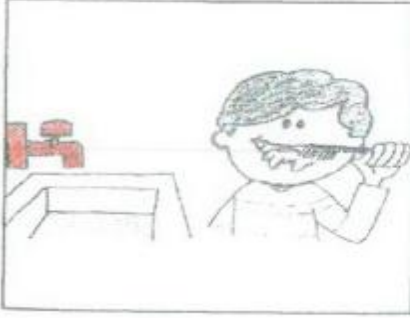
16. Aşağıdaki resimlerden sizin yaptıklarınıza uygun olanın altına (X) işareti koyunuz.



a)



b)



a)



b)



a)

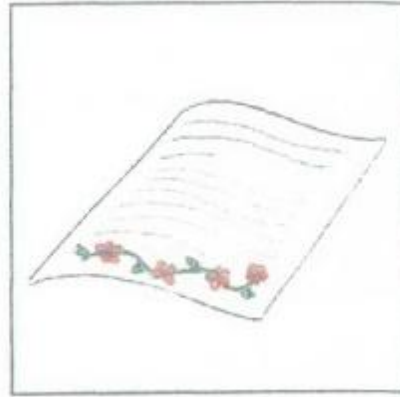


b)

Aşağıdaki resimlerden sizin yaptıklarınıza uygun olanın altına (X) işareti koyunuz.

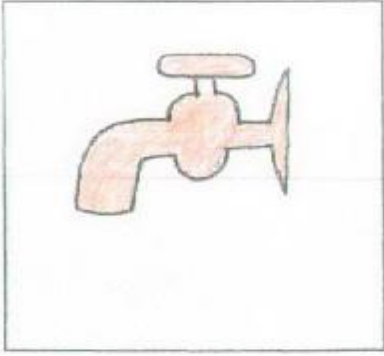


a)



b)

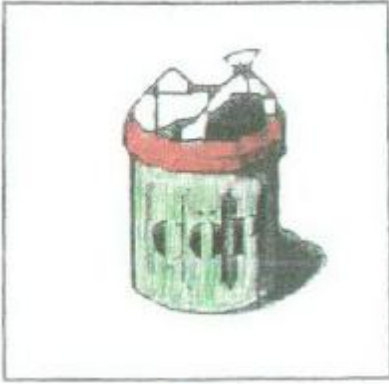
Aşağıdaki resimlerden sizin yaptıklarınıza uygun olanın altına (X) işareti koyunuz.



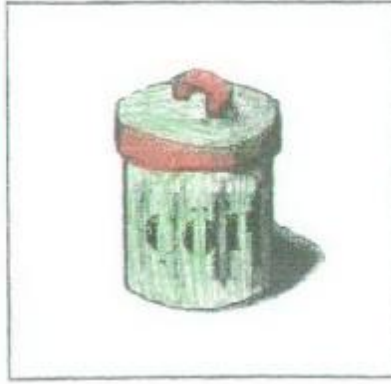
a)



b)



a)



b)



a)



b)

17. Aşağıdaki resimlerde anlatılmak istenenleri hiç yaptınız mı? Bir kere bile yaptıysanız “EVET” hiç yapmadıysanız “HAYIR” olarak işaretleyiniz.



a) EVET
b) HAYIR



a) EVET
b) HAYIR



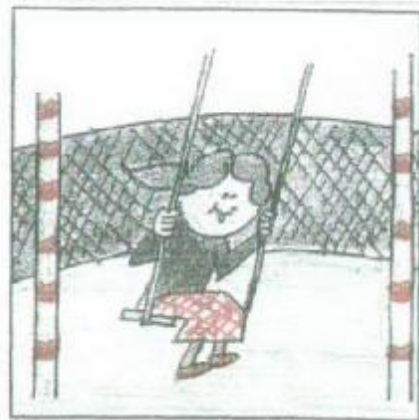
a) EVET
b) HAYIR



a) EVET
b) HAYIR



a) EVET
b) HAYIR



a) EVET
b) HAYIR

Aşağıdaki resimlerde anlatılmak istenilenleri hiç yaptınız mı? Bir kere bile yaptıysanız “EVET” hiç yapmadıysanız “HAYIR” olarak işaretleyiniz.



- a) EVET
b) HAYIR

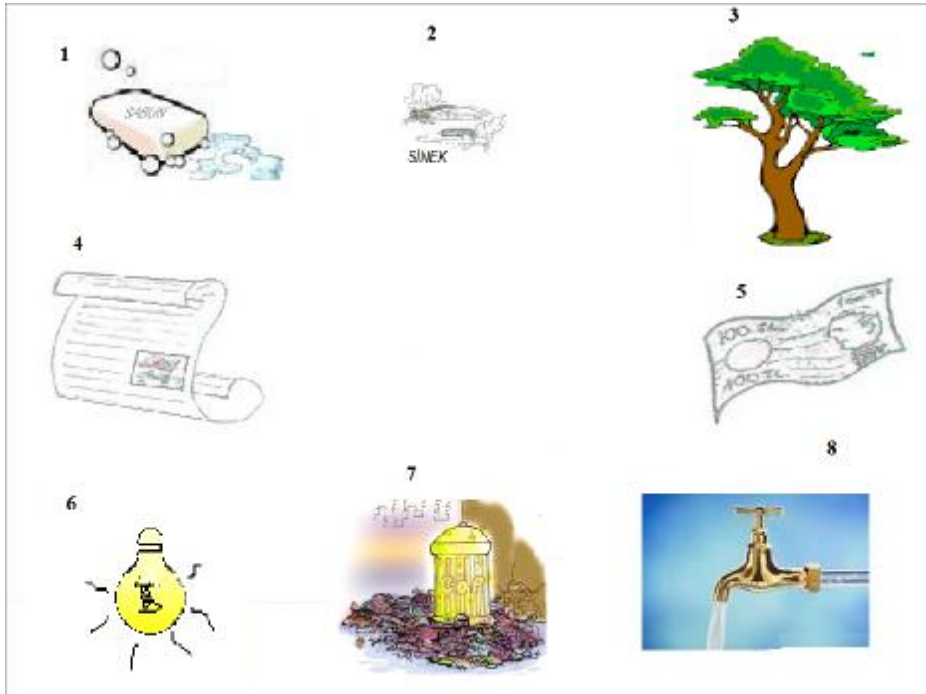


- a) EVET
b) HAYIR



- a) EVET b) HAYIR

18. Aşağıdaki resimleri ikişer ikişer eşleştiriniz.



EK.4

İLKÖĞRETİM 2.KADEME ÇEVRE EĞİTİMİ VE DUYARLILIĞI ARAŞTIRMASI ANKET FORMU

Soru kâğıtlarına ankete katılan öğrencilerin isimleri yazılmayacaktır. Derlenecek bilgiler yalnız bilimsel amaçla toplanmakta olup, herhangi bir sorumluluk doğmasında delil olarak kullanılamaz.

Sorulara tam ve doğru cevaplar vermeniz araştırmamızın sağlıklı olmasını sağlayacaktır.

Teşekkür ederim.

Fatma TAYCI
Çevre Mühendisi

DEMOGRAFİK SORULAR

1. Cinsiyetiniz nedir?
 - a) Kız
 - b) Erkek

2. Ailenizin aylık geliri
 - a) 600 YTL den az
 - b) 600-800 YTL
 - c) 800-1000 YTL
 - d) 1000-1500 YTL
 - e) 1500-2000 YTL
 - f) 2000 YTL'den fazla

3. Ailenizin geliriyle kaç kişinin geçimi sağlanmaktadır?
 - a) 3
 - b) 4
 - c) 5
 - d) 6
 - e) 7
 - f) 8 ve fazla

4. Anne ve babanızın eğitim durumu nedir?

| <u>Anne</u> | <u>Baba</u> |
|----------------------|----------------------|
| a) Okur- yazar değil | a) Okur- yazar değil |
| b) Okur-yazar | b) Okur-yazar |
| c) İlköğretim | c) İlköğretim |
| d) Ortaöğretim | d) Ortaöğretim |
| e) Üniversite | e) Üniversite |

5. Anne ve babanızın mesleği nedir?

| <u>Anne</u> | <u>Baba</u> |
|--------------|-------------|
| a) Ev hanımı | a) Memur |
| b) Memur | b) İşçi |
| c) İşçi | c) Esnaf |
| d) Esnaf | d) Çiftçi |
| e) Çiftçi | e) Emekli |
| f) Emekli | f) Serbest |
| g) Serbest | g) Yönetici |
| h) Yönetici | h) Öldü |
| i) Öldü | |

ÇEVRE BİLGİ SORULARI (Çevre Bilgi Testi)

1. Aşağıdaki bilim dallarından hangisi canlı ve cansız doğa ile bunlar arasındaki etkileşimi inceler?
 - a) Ekoloji
 - b) Biyoloji
 - c) Histoloji
 - d) Zooloji
2. Ozon tabakasındaki incelmenin sebebi nedir?
 - a) Yangınlar sonucu çıkan dumanlar
 - b) Araba egzozlarından çıkan gazlar
 - c) Fabrikalardan çıkan gazlar
 - d) Deodorant ve spreylere ortamaya çıkan gazlar
3. Sera etkisi nedir?
 - a) Asit yağmurları
 - b) Ozon tabakasının delinmesi
 - c) Küresel ısınma
 - d) Hormonlu bitki yetiştirilmesi
4. Bir ekosistemin en önemli enerji kaynağı nedir?
 - a) Fosil yakıtlar
 - b) Güneş enerjisi
 - c) Bitkiler
 - d) Elektrik
5. Aşağıdakilerden hangisi toprak kirliliğine neden olmaz?
 - a) Bitki ve hayvan çürümesi
 - b) Asit yağmurları
 - c) Arıtılmadan çevreye bırakılan sanayi atıkları
 - d) Kanalizasyon suları
6. Ülkemizde erozyonla mücadele eden gönüllü kuruluş hangisidir?
 - a) Kızılay
 - b) Yeşilay
 - c) UNESCO
 - d) TEMA Vakfı
7. Aşağıdakilerin hangisi geri dönüşüme uygun olmayan maddelere örnektir?
 - a) Alüminyum ve plastik ürünler
 - b) Gıda ürünleri ve hayvansal atıklar
 - c) Kitap, defter ve kağıt ürünleri
 - d) Demir ve cam ürünleri
8. Aşağıdakilerden hangisinin geri dönüşümü sağlanamaz?
 - a) Gazete
 - b) Kömür
 - c) Yemek Atıkları
 - d) Cam
9. Konutlarda yer alan aşağıdaki cihazlardan hangileri en az elektrik enerjisi kullanır?
 - a) Buzdolabı ve elektrikli süpürge
 - b) Çamaşır makinesi ve ütü
 - c) Radyo ve telefon
 - d) Saç kurutma makinesi ve klima cihazı
10. En çok geri dönüşümle doğaya kazandırılan madde aşağıdakilerden hangisidir?
 - a) Plastik
 - b) Kâğıt
 - c) Teneke kutu
 - d) Naylon

11. Organik maddelerin en iyi geri dönüşüm yolu hangisidir?
a) Çöp kutusuna atmak
b) Yakmak
c) Gübre olarak kullanmak
d) Hayvanlara yedirmek
12. Linyit, taşkömürü ve petrol ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
a) Fosil yakıtlı enerji kaynaklarına örneklerdir
b) Tükenmeyen enerji kaynaklarına örneklerdir
c) Geri dönüşüme uygun enerji kaynaklarına örneklerdir
d) Her ülkede var olan, temiz enerji kaynaklarına örneklerdir
13. Linyit, taşkömürü gibi yakıtların, çevre dostu olmayan enerji kaynakları olarak gösterilmelerinin temel sebebi nedir?
a) Havadaki karbondioksit, toz, duman ve diğer kirletici maddelerin miktarını arttırmaları
b) Asit yağmurlarını azaltmaları
c) Atmosferdeki azot miktarını azaltmaları
d) Pahalı bir enerji kaynağı olup, doğada çok nadir bulunmaları
14. Aşağıdakilerin hangisi geri dönüşüme uygun olmayan maddelere örnektir?
a) Alüminyum ve plastik ürünler
b) Gıda ürünleri ve hayvansal atıklar
c) Kitap, defter ve kağıt ürünleri
d) Demir ve cam ürünleri
15. Bir iklim değişimi sonucunda, Dünyada tüm bitki türlerinin tamamen yok olduğu düşünüldüğünde, aşağıdakilerden hangisi beklenemez?
a) Atmosferde oksijen miktarının azalması
b) Bitkilerle beslenen hayvanların yok olması
c) Atmosferde karbondioksit miktarının artması
d) Erozyon ve toprak aşınmalarının artması
16. Erozyonu meydana getiren aşağıdaki durumların hangisinde insan etkisi vardır?
I. Orman alanlarının azalması
II. Otlakların azalması
III. Eğimli yerlerdeki tarım topraklarının sürülmesinin artmasında
a) Yalnız I
b) I – II
c) II – III
d) I – II - III
17. Aşağıdakilerden hangisi bir bölgede bitki örtüsünün yeterince korunmamasının sonucunda meydana gelebilir?
I. Erozyon artışı
II. Yer altı sularında artma
III. Yeryüzü şekillerinde değişme
IV. Hayvan çeşitliliğinde azalma
a) Yalnız I
b) I – II
c) I – III – IV
d) II – III – IV
18. Sürdürülebilir kalkınmanın temel düşüncesi nedir?
a) Doğal çevreyi bozmadan kalkınma
b) Çevre tahribatı ile teknolojik gelişme
c) Nüfusu artırarak kalkınma
d) Teknolojik gelişmeyi durdurarak kalkınma

19. Aşağıdakilerden hangisi hava kirliliği sonucunda insanlarda görülen hastalıklara örnektir?
a) Astım ve bronşit
b) Sıtma ve kolera
c) Romatizma ve kabakulak
d) Kızamık ve grip
20. Aşağıdakilerden hangisinin doğada yok olması oksijen dengesini en fazla etkiler?
a) Bitkiler
b) Hayvanlar
c) Virüsler
d) Ayrıştırıcılar
21. Asit yağmurlarının sebebi nedir?
a) Ormanların azalması
b) Atık gazlar
c) Suların kirlenmesi
d) Barajlar
22. Aşağıdakilerden hangisi kalıcı kirliliğe sebep olmaz?
a) Canlıların artık ve ölüleri
b) Tarım ilaçları
c) Petrol ürünleri
d) Radyoaktif ürünler
23. Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmayı azaltıcı önlemlerden biri değildir?
a) Klima yerine vantilatör kullanılmalı
b) Televizyonlar bekleme konumunda bırakılmamalı
c) Eşyalar, radyatörleri kapatacak şekilde yerleştirilmeli
d) Enerji dostu ampuller kullanılmalı
24. Aşağıdakilerden hangisi atık gazlar sebebiyle oluşan asit yağmurlarının etkilerine örnek olarak gösterilebilir ?
I.Göller ve nehirler gibi sular dünyasına düştüğünde bunların asitlik derecesini artırır.
II.Balıklar sudaki asit yağmurları nedeniyle asitlik değişime uğramış sulara yaşayamazlar.
III.Asit yağmurları taşınmaz kültür varlıklarını yıpratarak veya dağıtarak olumsuz yönde etkiler.
IV.Toprakların yapısını bozmakta,toprak içindeki bitki köklerinin hastalanmasına neden olmaktadır.
- a) I,II ve IV
b) Yalnız I ve II
c) Yalnız III ve IV
d) Hepsi
25. Sera Etkisi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
a) Fosil yakıtların kullanımlarının artması ile oluşmuştur.
b) Karbondioksit sera etkisine sebep olan gazlardandır.
c) Sera etkisi ile dünya yüzeyinin sıcaklık ortalaması düşmektedir.
d) Sera etkisi mevsimlerin değişmesine sebep olmaktadır.
26. Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmayı önleyici önlemlerden biridir ?
a) Klozetlere asılan temizleme maddeleri kullanılmalı.
b) Çamaşır suyu tüketimi artırılmalıdır.
c) Başta PVC olmak üzere , plastik ambalajlar tercih edilmelidir.
d) Cam malzemeler, çöplerle birlikte atılmamalı.

12. Derslerinizde çevre ile ilgili konular sizce hangi yöntemler kullanılarak verilmeli?
- Tartışma, sunum
 - Soru – cevap
 - Yaparak, yaşayarak (Çevre Laboratuvarında)
 - Grup çalışması (Proje hazırlama)
 - Anlatım (konunun uzmanı tarafından)
 - Görsel işitsel teknolojik donanımlarla (bilgisayar, dataşov vb.)
13. Çevreyle ilgili konularda öğretmeninizin yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
- Yeterli
 - Az yeterli
 - Yetersiz
14. Türkiye 'de çevre korumasıyla ilgili resmi kuruluşları biliyor musunuz?
- Evet biliyorum
 - Hayır bilmiyorum

EK.5**İLKÖĞRETİM 2.KADEME ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ**

Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyup, size en uygun çevresel görüşü ve size ait davranışı X ile işaretleyiniz.

| MADDELER | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|---|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 1. Çevre sorunları hakkında yeterinde bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. | | | | | |
| 2. Marketlerden alışveriş yaparken sağlığıma ve çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almam. | | | | | |
| 3. Çevre kirlenmesinden ve doğanın tahrip edilmesinden, daha çok gelişmiş ülkeler sorumludur. | | | | | |
| 4. Elektrikli ev eşyaları alırken, az elektrik harcayanları tercih edilmelidir | | | | | |
| 5. Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarlılıkları beni üzer. | | | | | |
| 6. Piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerimi mecburen herhangi bir yere atarım. | | | | | |
| 7. Yaşadığım mahallede daha çok çiçek ve yeşil alan olması gerektiğini düşünüyorum. | | | | | |
| 8. Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakılmasına karşıyım. | | | | | |
| 9. Okulda ve evimde su ve elektriği tutumlu kullanırım. | | | | | |
| 10. Eğer insanlar bu şekilde üremeye ve tüketmeye devam ederlerse, ciddi bir hammadde kıtlığı ile karşılaşılabilir. | | | | | |
| 11. Ekonomik büyüme ve teknolojik gelişme doğayı tehlikeli bir şekilde tahrip etmiştir. | | | | | |
| 12. Bazı gıda maddeleri, ilaç ve silahları hayvanlar üzerinde deneyen firmalar kapatılmalıdır. | | | | | |
| 13. doğa atalarımızdan miras değil, çocuklarımıza bırakmamız gereken bir emanettir. | | | | | |
| 14. İnsanlar yaşamlarını devam ettirmek için diğer canlılara ihtiyaç duymaz. | | | | | |
| 15. Yağış ve sıcaklık bir bölgenin bitki örtüsünü belirler. | | | | | |

| MADDELER | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|--|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 16. İnsanların doğal kaynakları savurganca kullanmaya hakkı vardır. | | | | | |
| 17. Her mevsimde avcılık yapılmasında herhangi bir sakınca yoktur. | | | | | |
| 18. Dünyanın sadece insanlar için olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 19. Tehlikeli hayvanları yok etmeliyiz. | | | | | |
| 20. Çevre temizliği sadece belediye işçileri ve çöpçülerin görevidir. | | | | | |
| 21. Elimde olsa tüm vahşi hayvanları bir kafeslere kapatıp, büyük bir hayvanat bahçesine koyarım. | | | | | |
| 22. Konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine doğalgaz kullanılmalıdır. | | | | | |
| 23. İnsanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak, sorumsuzca enerji tükettiklerini düşünüyorum. | | | | | |
| 24. Deve, köpek ve horozların dövüştürülmesini çok heyecanlı buluyorum. | | | | | |
| 25. Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olası endişe yaratmamalı. | | | | | |
| 26. Çok yeşil alana sahip olan ülkemizde, erozyon ve orman yangınlarının ciddi sorunlara yol açacağını düşünmüyorum. | | | | | |
| 27. Ülkemizde kurulması düşünülen nükleer santral, çevre açısından beni endişelendirmiyor. | | | | | |
| 28. Bireysel olarak çevre bilincinin gelişmesi, çevrenin korunmasında önemli bir olgu değildir. Bu nedenle çevre kirliliğini beni ilgilendirmiyor. | | | | | |

ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında Türkeli’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Silivri’de, Piri Mehmet Paşa İlkokulu, Gazi İlköğretim Okulu ve Silivri Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi’nde tamamladı.

2002 yılında Trakya Üniversitesi Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı Çevre Mühendisliği Bölümü’ne kayıt yaptırdı. 2006 yılında bölümü üçüncülükle bitirerek “Çevre Mühendisi” unvanını aldı.

Kendi alanında bir proje taahhüt firmasında İşletme Mühendisi olarak ve bir çevre analiz laboratuvarında Laboratuvar Sorumlusu olarak deneyim kazandı. Özel bir eğitim-belgelendirme kuruluşunda eğitimci olarak görevine devam etmektedir.

Evli ve bir çocuk annesidir.