

T.C.

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ÇEVRESEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ VE SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN
DURUMU İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Şule ERDİLMEN

2012-NİĞDE

T.C.

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN
ÇEVRESEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ VE SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN
DURUMU İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Şule ERDİLMEN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Cengiz KAYACILAR

2012-NİĞDE

ONAY SAYFASI

Yrd. Doç. Dr. CENGİZ KAYACILAR danışmanlığında ŞULE ERDİLMEN tarafından hazırlanan “Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Durumu ile Karşılaştırılması” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İLKÖĞRETİM Anabilim Dalı SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

15 / 06 / 2012

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Cengiz KAYACILAR

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÇETİN



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Selen DOĞAN
Enstitü Müdürü

ÖZET

NİĞDE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL VATANDAŞLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN DURUMU İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakültesindeki diğer lisans programlarındaki öğrencilerin çevresel vatandaşlık durumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma betimsel bir desene sahiptir. Toplam beş adet bağımsız değişkenle 39 adet farklı tipte sorulardan oluşan “Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. “Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Ölçeği” World Wildlife Fund kuruluşu tarafından, Malezya ülkesi genelinde gerçekleştirilen bir tarama çalışmasından uyarlanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 17.0 (Statistical Packages for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın ölçeği, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 2019 öğrenciye uygulanmıştır. Dağıtılan anketten geri dönen 874’ü analiz edilmiştir. Bu sayede Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına devam eden öğrenciler ile diğer bölümlere devam eden öğrenciler kıyaslanabilmektedir.

Verilerin analizine göre öğretmen adaylarının, bölümlerine göre genel kültür düzeylerinin, çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarının ve çevre bilgisi kazanma eğilimlerinin farklılaştığı; çevresel yayınları takip sıklığına göre çevreci davranışta bulunma durumlarının, çevresel ilgi durumlarının, çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarının ve çevre bilgisi kazanma eğilimlerinin farklılaştığı; cinsiyetlerine göre çevresel kaygı durumlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Diğer değişkenlere göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bulgulara dayanarak, öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık durumlarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Çevresel Vatandaşlık.

ABSTRACT

STUDY OF THE ENVIRONMENTAL CITIZENSHIP LEVELS OF STUDENTS OF NIĞDE UNIVERSITY EDUCATION FACULTY AND COMPARISON OF IT WITH THE LEVEL OF STUDENTS OF TEACHING OF SOCIAL STUDIES UNDERGRADUATE PROGRAM

The aim of this study is to study the environmental citizenship states of social studies undergraduate program students and the students from other undergraduate programs in the education faculty in terms of several variables.

Study has a descriptive figure. Datas were collected through “Preservice Teachers Environmental Citizenship Scale” which consists of five independent variant and 39 different type of questions. “Preservice Teacher Environmental Citizenship Scale” was adopted from a study that was applied by World Wildlife Fund Organization across Malesia. SPSS 17.0 (Statistical Packages for Social Sciences) package program was used for analyzing the datas. Scale of the research was applied to 2019 students going on their education in Niğde University Education Faculty during 2011-2012 education year. 874 of the given questionnaires were analyzed. So that the students going on Social Studies could be compared with the students from other departments.

According to the analyses of the data preservice teachers’ general knowledge levels, readiness states to give environmental education and their tendency to gain environmental information changes depending on their departments; their tendency to take environmental actions, environmental care states, readiness states to give environmental education and their tendency to gain environmental knowledge change depending on their frequency to follow environmental publications; it was also detected that their environmental care changes depending on their sexes.

There were no significant differences in terms of other vaiables. On the basis of these findings, some suggestions were made in order to provide improvements in teacher training programs and preservice teachers’ environmental citizenship states.

Keywords: Social Studies, Preservice Teachers, Environmental Citizenship

ÖNSÖZ

“Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Durumu ile Karşılaştırılması” isimli bu yüksek lisans tezi, 2010-2012 eğitim öğretim yılları arasında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin akademik-idari personeli ve öğrencilerinin değerli katkılarıyla gerçekleşmiştir. Aynı zamanda Niğde Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SOB-2010/12 proje no ile desteklenmiştir.

Özellikle bu iki yıllık yüksek lisans tez döneminde, akademik bir çalışmayı planlamanın ve uygulamanın zorluğunu, kaçınılması gereken davranışları göstererek bilgi ve görüşleriyle bana rehberlik yapan akademik bir duruş kazanmam için verdiği emekten ötürü Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sayın Cengiz KAYACILAR’a;

Daima ufkumu genişleten, beni çok yönlü düşünmeye iterek akademik çalışmanın temel prensiplerini kazanmamı temin eden, beraber çalışmaktan büyük onur duyduğum Doç. Dr. Sayın Kubilay YAZICI’ya;

Araştırmanın planlanmasından, uygulama ve düzeltisine dek her aşamasında büyük desteğini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Sayın Oğuz ÇETİN’e;

Tez konumun şekillenmesinde tüm sorularımı cevaplamaya özen gösteren Prof. Dr. Sayın Andrew DOBSON’a;

Ayrıca, “Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Anketi”ni kullanma iznini veren ve uluslar arası gönüllü çevre kuruluşu olan WWF-Malezya ekibine;

Verilerin bilgisayara girilmesi sırasında yaşanacak sorunların kolaylıkla giderilmesini sağlanan, optik okuma sistemini ücretsiz olarak temin ederek, çalışmama önem katan OptikOS firmasının değerli çalışanlarına;

Araştırmanın veri işlemleri ve analizinde büyük emeği olan Arş. Gör. Sayın Ceyhun OZAN ve Arş. Gör. Sayın Yılmaz KESKİN’e;

Çoğu İngilizce olan kaynaklarımı kullanmamda rehberlik eden ve çeviri işlemlerimde destek veren Öğr. Gör. Arzu ÇETİN ve İngilizce Öğretmeni Uğur OCAK’a;

Araştırmam boyunca ısrarlı sorularıma sabırla cevap veren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sayın Nihal BALOĞLU UĞURLU ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine;

Bu yüksek lisansın başarılmasında desteklerini esirgemeyen başta Prof. Dr. Sayın Çiğdem ÜNAL olmak üzere Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine;

Bu çalışma süresince yaşadığım gerginliği benimle paylaşarak unutturan arkadaşım Arş. Gör. Sayın Yasemin ERDOĞAN ve her zaman olduğu gibi bu zor sürecim de beni anlayışla karşılayan annem Sayın Gülüşan ERDİLMEN'e en içten dileklerle teşekkürlerimi sunarım.

Şule ERDİLMEN

Haziran/ 2012

Babam Merhum Osman ERDİLMEN anısına...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	

GİRİŞ

Problem Durumu	1
Amaç ve Önem	3
Problem Cümlesi	4
Alt Problemler	4
Sayıtlılar	6
Sınırlılıklar	7
Tanımlar	7

BÖLÜM I

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9

1.1. ÇEVRE SORUNLARININ ORTAYA ÇIKIŞI VE DOĞA TAHRİBATI	9
1.2. DOĞA TAHRİBATININ TOPLUMSAL YAPIYA SON ETKİSİ: DOĞA YOKSUNLUĞU SENDROMU	11
1.3. DOĞAYI HUKUKİ OLARAK KORUMAK: EKOLOJİK ANAYASAYA DOĞRU	13
1.4. EKOLOJİK POLİTİKANIN TEMEL DAYANAĞI: ÇEVRESEL VATANDAŞLIK	16
1.4.1. Hawtorne ve Alabaster'a göre Çevresel Vatandaşlığın Bileşenleri	23
1.4.1.1.Çevresel Bilgi	23
1.4.1.2.Çevresel Bilinç	24
1.4.1.3.Çevresel Kaygı	24
1.4.1.4.Kişilik Değişkenleri	24
1.4.1.5.Çevre Eğitimi	26

1.4.1.6.Çevresel Bilgilenme	26
1.4.1.7.Çevre Okuryazarlığı	26
1.4.1.8.Çevresel Olarak Sorumlu Davranış	26
1.5. ÇEVRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ	29
1.6. ÇEVRESEL VATANDAŞLIK AKTARIMI İÇİN SOSYAL BİLGİLER	34

BÖLÜM II

ALAN YAZIN İNCELEMESİ

2.1. ARAŞTIRMALARIN ANALİZİ	37
2.1.1.Birinci Araştırma Konusu: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Öğretmen Adayları	37
2.1.1.1.Araştırma Odağı “ Tarihsel Süreç İçerisinde Öğretmen Yetiştirme” Olan Araştırmaların Analizi	38
2.1.1.2.Araştırma Odağı “Branş Düzeyinde Öğretmen Yetiştirme” Olan Araştırmaların Analizi	41
2.1.13.Araştırma Odağı “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme” Olan Araştırmaların Analizi	45
2.1.2.İkinci Araştırma Konusu: Çevresel Vatandaşlık	52
2.1.2.1.Araştırma Odağı “Çevresel Vatandaşlık ile ilgili konular” Olan Araştırmaların Analizi	52
2.1.2.1.Araştırma Odağı “Çevresel Vatandaşlık” Olan Araştırmaların Analizi	58

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	61
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	62
3.2.1.Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı	62
3.2.2.Çalışma Grubunun Yaş Dağılımı	63
3.2.3.Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı	63
3.2.4.Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumu	64
3.2.5.Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumu	65
3.2.6.Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	66
3.2.7.Çalışma Grubunun Büyüdüğü Şehre İlişkin Dağılım	67
3.2.8.Çalışma Grubunun Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği	68
3.2.9.Çalışma Grubunun Çevresel Yayınları Takip Sıklığı	70
3.2.10.Çalışma Grubunun Sınıflarına İlişkin Dağılım	71

3.2.11.Çalışma Grubunun Bölümlerine İlişkin Dağılım	72
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	72
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	73
3.3.2. Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Anketi	73
3.3.2.1.Ölçme Aracının Uyarlanması	73
3.3.2.2.Ölçme Aracının Optik Form Olarak Tasarlanması	75
3.3.2.3.Optik Okuma Yazılımının Kullanılması	76
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI	77
3.4.1.Verilerin Toplanması	77
3.4.2.Verilerin Çözümlemesi	78

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	79
4.1. ÇEVRESEL GENEL KÜLTÜR KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	79
4.1.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi	79
4.1.2.Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	90
4.2. ÇEVRECI DAVRANIŞ KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	94
4.2.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi	94
4.2.2.Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	97
4.3. ÇEVRESEL KAYGI KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	102
4.3.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi	102
4.3.2.Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	103
4.4. ÇEVRESEL İLGİ KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	107
4.4.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi	108
4.4.2.Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	109
4.5. ÇEVRESEL FARKINDALIK ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	112
4.5.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi	113
4.6. ÇEVRE EĞİTİMİ YAPMAYA HAZIRBULUNUŞLUK KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	114
4.6.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi	114
4.4.2.Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	116
4.7. ÇEVRE BİLGİSİ KAZANMA EĞİLİMİ KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	120

4.7.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi	120
4.7.2.Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	122
4.8. ÇEVRE KONULARINI ÖĞRETMEN TERCİHLERİ KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	125
4.8.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulgular ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	126
4.9. ÇEVRE KONULARINI ÖĞRETME KONUSUNDA TEŞVİK OLDUKLARI KAYNAKLAR KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR	131
4.9.1.Alt Probleme Ait Betimsel Bulgular ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	131
4.10. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRESEL VATANDAŞLIK İLE İLGİLİ ÇEŞİTLİ KONULARDA GÖRÜŞLERİ	135

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR	149
5.1.1.Genel Kültür Boyutu	149
5.1.2.Çevreci Davranış Boyutu	150
5.1.3.Çevresel Kaygı Boyutu	150
5.1.4. Çevresel İlgi Boyutu	151
5.1.5.Çevresel Farkındalık Kaynakları	152
5.1.6.Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk	153
5.1.7.Çevre Bilgisi Kazanması Eğilimi	154
5.1.8.Çevre Konularını Öğretme Tercihleri	155
5.1.9.Çevre Konularını Öğretme Konusunda Teşvik Oldukları Kaynaklar	156
5.1.10.Çevresel Vatandaşlıkla ilgili Çeşitli Konular	156
5.2. ÖNERİLER	157
KAYNAKÇA	160
EKLER	173
EK 1: Ölçme Aracı Kullanım İzni	173
EK 2: Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Anketi	174

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1: Vatandaşlık Anlayışları	20
Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Cinsiyetine İlişkin Dağılım	62
Tablo 3.2: Çalışma Grubunun Yaş Dağılımı	63
Tablo 3.3: Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı	64
Tablo 3.4: Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumu	64
Tablo 3.5: Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumu	65
Tablo 3.6: Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	66
Tablo 3.7: Çalışma Grubunun Büyüdüğü Şehre İlişkin Dağılım	68
Tablo 3.8: Çalışma Grubunun Büyüdükleri Yerin Çevre Kirlilik Düzeyini Değerlendirmelerine İlişkin Dağılım	69
Tablo 3.9: Çalışma Grubunun Çevresel Yayınları Takip Sıklığına İlişkin Dağılım	71
Tablo 3.10: Çalışma Grubunun Sınıflarına İlişkin Dağılım	71
Tablo 3.11: Çalışma Grubunun Bölümlerine İlişkin Dağılım	72
Tablo 4.1: Katılımcıların ev çöplerini değerlendirme yöntemi tercihlerine ilişkin dağılım	80
Tablo 4.2. Katılımcıların biyolojik çeşitlilik bilgisine ilişkin dağılım	82
Tablo 4.3. Katılımcıların Çevrelerinde Aşırı Kirletilmiş Bir Akarsuyla Karşılaşmaları Durumunda Verecekleri Tepkiye İlişkin Dağılım	83
Tablo 4.4. Katılımcıların Ülkemizde Yaşanan Sel Felaketlerinin Nedenini Bilmelerine İlişkin Dağılım	84
Tablo 4.5: Katılımcıların “Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde kıyı şeridinin kirlenme nedenlerinden değildir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin dağılım	86
Tablo 4.6: Katılımcıların “Canlılardan Hangilerinin Nesli Tehlikededir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım	87
Tablo 4.7: Katılımcıların “Çevresel Etki Değerlendirmesi” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım	88

Tablo 4.8: Katılımcıların “Ülkemiz Aşağıdaki Çevre Anlaşmalarından Hangilerini İmzalamıştır” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım	89
Tablo 4.9: Katılımcıların çevresel genel kültür durumlarının, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	90
Tablo 4.10: Katılımcıların Çevresel Genel Kültür Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	92
Tablo 4.11: Katılımcıların Çevresel Genel Kültür Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	92
Tablo 4.12: Katılımcıların Çevresel Genel Kültür Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	93
Tablo 4.13: Katılımcıların Çevresel Genel Kültür Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	94
Tablo 4.14: Katılımcıların Çevresel Uygulamaları Yapma Sıklıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	95
Tablo 4.15: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	98
Tablo 4.16: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	98
Tablo 4.17: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	99
Tablo 4.18: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	100
Tablo 4.19: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	101
Tablo 4.20: Katılımcıların Çevresel Kaygı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	102
Tablo 4.21: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	104

Tablo 4.22: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	104
Tablo 4.23: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	105
Tablo 4.24: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	106
Tablo 4.25: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	107
Tablo 4.26: Katılımcıların Çevresel İlgi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108
Tablo 4.27: Katılımcıların Çevresel İlgi Durumlarının, Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	109
Tablo 4.28: Katılımcıların Çevresel İlgi Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	110
Tablo 4.29: Katılımcıların Çevresel İlgi Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	110
Tablo 4.30: Katılımcıların çevresel ilgi durumlarının, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	111
Tablo 4.31: Katılımcıların Çevresel İlgi Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	112
Tablo 4.32: Katılımcıların Çevresel Farkındalık Düzeylerinin Ne ya da Kimlerin Arttırdığına İlişkin Dağılım	113
Tablo 4.33: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	115
Tablo 4.34: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Bölümlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	116
Tablo 4.35: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	117
Tablo 4.36: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	118

Tablo 4.37: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	118
Tablo 4.38: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	119
Tablo 4.39: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimlerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	120
Tablo 4.40: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	122
Tablo 4.41: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	123
Tablo 4.42: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	124
Tablo 4.43: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	124
Tablo 4.44: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları	125
Tablo 4.45: Katılımcıların “Öğretmen Olduğunuzda, Çevre Konularını Nasıl Öğretmeyi Tercih Edersiniz ?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım	127
Tablo 4.46 Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Bölümlerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	127
Tablo 4.47: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	128
Tablo 4.48: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	129
Tablo 4.49: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	129
Tablo 4.50: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Çevresel Yayınları Takip Sıklıklarına Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	130

Tablo 4.51: Katılımcıların “Geleceğin Öğretmeni Olarak Sizi, Öğrencilerinize Çevre Konularını Anlatmaya Teşvik Eden Şey Nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım	131
Tablo 4.52: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Bölümlerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	132
Tablo 4.53: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Cinsiyetlerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	133
Tablo 4.54: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	133
Tablo 4.55: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	134
Tablo 4.56: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Çevresel Yayınları Takip Sıklıklarına Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri	135
Tablo 4.57: Katılımcıların, Geleceğin Öğretmeni Olarak Gittikçe Karmaşık Hale Gelen Çevre Sorunlarına İlişkin Düşüncelerinin “Kendisine Yönelik” ve “Öğrencilerine Yönelik” Görüşleri Boyutlarında Değerlendirilmesi (N=36)	144
Tablo 4.58: Katılımcıların Doğayı Korumakla İlgili Fikirlerini Değiştiren, Kişisel Olarak Tecrübe Ettikleri ya da Haberdar Oldukları Olaylara Yönelik Görüşlerinin Boyutlarında Değerlendirilmesi (N=28)	148

ŞEKİLLER LİSTESİ

Görsel 1: Çevre Eğitimi Yaklaşımlarına Etki Eden Uluslararası Çevre Toplantıları ve Ülkemize Yansımaları	31
Görsel 2: Optik Fromun Hazırlanma Aşamaları	76

KISALTMALAR

Akt.	: Aktarma
Ed.	:Editör / yayına hazırlayan
SPSS	: (Statistical Package for Social Sciences): Sosyal Bilimler istatistik Paketi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
t.y.	: Basım tarihi yok
vb.	: Ve benzeri / ve benzerleri
vd.	: Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu
WWF	: (World Wildlife Fund): Dünya Vahşi Yaşamı Koruma Örgütü

GİRİŞ

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

Problem Durumu

Gezeğin kaynakları katledilerek gezeğin olanaklarının üzerine öyle çok çıkılmıştır ki 2050 yılına geldiğimizde, nüfusun hayatta kalabilmesi için iki gezeğin kadar doğal kaynağa ihtiyacımız olacağı öngörülmektedir (Meerah, Halim ve Nadeson, 2010). Geline nokta; insanoğlunun yeryüzünün yaşam kaynaklarından talebini ifade eden Ekolojik Ayak İzi, şu anda gezeğin kendini yenileme kapasitesini yüzde 30 aşmış durumdadır (Halis, 2009).

Çevresel konuların disiplinler arası ve çok boyutlu olması; siyasi, felsefi, ekonomik, kültürel, sosyal ve etik boyutları ile 21. Yüzyılın tartışmalarında odak noktasına oturmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Çevre felsefesi, çevre etiği, çevre eğitimi, çevre psikolojisi, çevre sosyolojisi gibi çalışma alanları türemiştir; küresel çevre sorunları, kapsam ve etkilerindeki artışa göre bu sorunlarla olan siyasi, iktisadi, kültürel, bilimsel ve sanatsal yönelim de artmıştır (Atasoy, 2005).

Bu yönelimlerden biri de çevresel konulara, toplumsal kimlik perspektifinden bakan “Çevresel Vatandaşlık” olgusudur. “Çevresel Vatandaşlık” kavramı, insanlarla doğa arasındaki ilişkiyi yeniden tanımlayarak; çevreyi korumanın her zaman herkese ait bir sorumluluk olduğunu yinelemektedir. Çevresel Vatandaşlık, kişilerin yaptıkları hayat seçimlerinin -yaşam stillerinin- dünyaya olan ekolojik etkilerini azaltmaya dayanmaktadır. Bu sorumluluk devlete, özel sektöre, eğitim kurumlarına ve tüm herkese aittir.

İşte çevresel konuların her boyutunda, toplumun temeli olan insan unsurunun yerini içeren kavram “Çevresel Vatandaşlık”tır. Ülkemizde henüz tanımlanmamış ve

yaygınlaşmamış olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda yapılması zorunlu olan çalışmaların önemi ortaya çıkmaktadır.

Vatandaşlık eğitimi, demokratik bir toplumda yaşamının temelidir. Doğal çevrenin artan kırılganlığı, ulusal ve küresel gerçeklerin vatandaşlar üzerinde yarattığı ciddi sorumluluklara dönüşmüştür. Aslında kendi kendine yeten çevre; kaliteli bir yaşamı sağlar. Giderek yükselen “yaşam standardı” talepleri, ekonomik ve teknolojik ilerleme nihayetinde çevreye saygılı ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da önemseyen vatandaşları gerektirmektedir.

Etkili vatandaşlık bir ülkede eğitim sisteminin genel amacı olmakla birlikte, okul programları içinde bu görev daha çok ‘Sosyal Bilgiler’ dersine (Aslan, 2008: 10) düşmektedir. Sosyal Bilgiler, öğrencilere vatandaşlığın tüm karmaşık süreçlerini keşfetmek için imkân sunar. Sırf bu yönüyle dahi Sosyal Bilgiler “Çevresel Vatandaşlık Aktarımı”nın sağlanacağı kanal olarak dünya çapında yankı bulmaktadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarına, “Çevresel Vatandaş” yetiştirme hususunda büyük önem atfedilmiştir. Peki, ülkemiz öğretmen yetiştirme programları “Çevresel Vatandaşlık Aktarımı”na ışık tutuyor mu? Bugünün öğretmen adayları, geleceğin çevresel vatandaşlarını yetiştirmek için hangi donanımlara sahipler? Eğitim fakültesi öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeyleri ile sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Başka bir ifadeyle, en genel anlamda vatandaşlık aktarımının gerçekleştirileceği dersi vermek üzere yetiştirilen sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının, diğer bölümlere devam eden öğretmen adaylarından farklı olmasının beklenmesi yersiz değildir. Bu bağlamda, öncelikle çevresel vatandaşlığın tüm bileşenleri bakımından öğretmen adaylarının durumlarının tespit edilmesi ve çevresel vatandaşlık aktarımı yapmak için gerekli olan koşullara sahip olup olmadıklarını belirlenmesi tek başına yeterli olmayacaktır. Her bir aşamada, bugünlerde küresel vatandaşlar yetiştirmek gibi önemli misyonlara sahip sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeri ortaya konmalı ve genel tablo içinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık bakımından önde olduğu

alanların desteklenmesi geride olduğu alanların tamamlanması için mevcut durum içerisindeki çevresel vatandaşlık düzeylerinin diğer bölümlere devam eden öğrencilerin durumları ile karşılaştırılmasının taşıdığı anlam ortadadır.

Bu araştırma; Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Durumu ile Karşılaştırılmasını kapsamaktadır.

Amaç ve Önem

Bu çalışmada Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakültesindeki diğer lisans programlarındaki öğrencilerin çevresel vatandaşlık durumlarının betimlenmesini amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının, çevresel vatandaşlık durumlarını tespit etmek ve vatandaşlık aktarımı için en önemli derslerden biri olan sosyal bilgiler dersini gelecekte verecek olan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin durumu ile karşılaştırmak, eğitim kademelerinde çevresel konuların ilerletilmesinde atılacak adımların belirlenmesi için önemlidir. Öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık durumları, onların gelecek nesilleri yetiştirecek düzeyde yeterli olup olmadığı ve ya çevresel vatandaşlık aktarımı için ne derecede kendilerini hazır hissettiklerinin belirlenmesi, yapılacak eğitim reformlarında bu konuda hangi alanda tamamlanması gereken kısımların olduğunu belirleyerek; çevresel vatandaşlarla dolu bir toplumun mimarı olacak öğretmen adaylarının temine rehberlik edebilecektir.

Gelecek nesillerin, çevresel genel kültür düzeylerinin yüksek, çevreci davranışlarda bulunan, çevresi için kaygılanan, çevresel konularla ilgilenen bireyler olabilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının çevresel genel kültür, çevreci davranış, çevresel kaygı ve çevresel ilgi bakımından donanımlı olması gerekmektedir. Fakat, bir öğretmen adayının çevresel vatandaşlığın bileşenleri bakımından yeterli düzeye sahip olması, onun iyi ve etkili bir çevresel vatandaşlık aktarımı sağlayacağı anlamına gelmemektedir. Öğretmenlik mesleğinin yapısına

uygun olarak, öğretmen adayları, çeşitli kaynaklardan çevresel farkındalık düzeylerini arttırabilmelidir ve çevre eğitimi yapmaya hazır bulunuşluk; farklı yollarla çevre bilgisi kazanma eğilimleri; çevre konularını öğretme tercihi ve çevre konularında güdülendikleri kaynaklar bakımından da çevresel vatandaşlık aktarımı için ne durumda olduğu belirlenmelidir. Bu boyutlarıyla öğretmen adaylarının hem çevresel vatandaşlık durumları tespit edilecek hem de çevresel vatandaşlık aktarımı yapabilme durumları hakkında çıkarımlarda bulunabilmesi ve çalışmanın temelinde tüm branşlardaki öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık durumları ile vatandaşlık aktarımı sağlamayı temel ilke edinen sosyal bilgiler dersinin öğretmen adayları arasındaki farkı değerlendirmesi bakımından bu araştırma önemlidir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakültesindeki diğer lisans programlarındaki öğrencilerin çevresel vatandaşlık durumları nasıldır?

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının *çevresel genel kültür* durumları nasıldır ve;
 - 1.1. Bölümlerine,
 - 1.2. Cinsiyetlerine,
 - 1.3. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
 - 1.4. Büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna,
 - 1.5. Çevresel yayınları takip sıklıklarına, göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının *çevreci davranışta bulunma durumları* nasıldır ve;
 - 2.1. Bölümlerine,
 - 2.2. Cinsiyetlerine,
 - 2.3. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
 - 2.4. Büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna,

- 2.5. Çevresel yayınları takip sıklıklarına, göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının *çevresel kaygı* düzeyleri nasıldır ve;
- 3.1. Bölümlerine,
- 3.2. Cinsiyetlerine,
- 3.3. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
- 3.4. Büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna,
- 3.5. Çevresel yayınları takip sıklıklarına, göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının *çevresel ilgi* düzeyleri nasıldır ve;
- 4.1. Bölümlerine,
- 4.2. Cinsiyetlerine,
- 4.3. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
- 4.4. Büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna,
- 4.5. Çevresel yayınları takip sıklıklarına, göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının *çevresel farkındalık düzeylerini ne ya da kimler arttırmaktadır?*
6. Öğretmen adaylarının *çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk* düzeyleri nasıldır ve;
- 6.1. Bölümlerine,
- 6.2. Cinsiyetlerine,
- 6.3. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
- 6.4. Büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna,
- 6.5. Çevresel yayınları takip sıklıklarına, göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının *çevre bilgisi kazanma eğilimleri* düzeyleri nasıldır ve;
- 7.1. Bölümlerine,
- 7.2. Cinsiyetlerine,
- 7.3. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
- 7.4. Büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna,

- 7.5. Çevresel yayınları takip sıklıklarına, göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Öğretmen adaylarının *çevre konularını öğretme tercihleri*;
- 8.1. Bölümlerine,
 - 8.2. Cinsiyetlerine,
 - 8.3. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
 - 8.4. Büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna,
 - 8.5. Çevresel yayınları takip sıklıklarına göre nasıldır?
9. Öğretmen adaylarının *çevre konularını öğretme konusunda teşvik oldukları kaynaklar*;
- 9.1. Bölümlerine,
 - 9.2. Cinsiyetlerine,
 - 9.3. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
 - 9.4. Büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna,
 - 9.5. Çevresel yayınları takip sıklıklarına göre nasıldır?

Sayıtlar

- Veri toplama araçlarına verilen yanıtlar çalışmaya katılan çalışma grubunun gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
- Anket çalışma grubuna uygulanırken, anket uygulama yönergesine aynen uyulmuştur.
- Ölçme aracı olarak kullanılan anket, bütün çalışma grubunun çevresel vatandaşlık düzeylerini ölçebilecek niteliktedir.
- Bu araştırma hazırlanırken, ölçeği cevaplayan çalışma grubunun, ölçme aracında soruları cevaplandırırken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı'nda Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenciliği devam eden 2019 öğretmen adayı ile;
- 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğretmen yetiştiren bölümler (Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Müzik, Resim ve Türkçe Öğretmenliği Programları) ile;
- Elde edilen veriler sadece araştırmanın yapıldığı 2011-2012 eğitim-öğretim yılındaki durumları ile;
- Araştırmaya katılan çalışma grubunun, bölümleri, cinsiyetleri, sosyo – ekonomik düzeyleri, büyüdüleri yerin çevre kirliliği durumu ve çevresel yayınları takip sıklıkları ile;
- Öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeylerinin saptanmasına yönelik ankette yer alan 39 ifade (soru) ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sosyal Bilgiler: İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin kazandırıldığı bir çalışma alanı (Erden, 1996).

Çevresel Vatandaşlık: Demokratik yapı içinde çevresel davaları ilerletmek için ve eko-küreyi iklim değişikliğinin etkilerinden korumak amacıyla harekete geçmek için yapılan politik savunuculuk ve sivil katılım (Lysack, 2009).

Öğretmen Adayı: Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde herhangi bir programa kayıtlı lisans öğrencileri.

- **Çevresel Genel Kültür:** Aktüel ve akademik anlamda çevre bilgisi.
- **Çevreci Davranış:** Günlük hayatta, çevreye daha az zarar verecek şekilde hareket etme.

- **Çevresel Kaygı:** Çevresel problemlerin ciddiyetinin algılanması.
- **Çevresel İlgi:** Çevresel konulardaki girişimleri önemli bulma.
- **Çevresel Farkındalık:** Çevresel konularda bilinç sahibi olma.
- **Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk:** Çevre eğitiminin gereği olan tüm donanımlar bakımından kendini yeterli hissetme.
- **Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi:** Çevre bilgisi edinme konusunda tercih edilen yöntemler.
- **Çevre Konularını Öğretme Tercihi:** Çevre konularını öğretme yöntemleri arasındaki tercihi.
- **Çevre Konularını Öğretme Konusunda Teşvik Olunan Kaynaklar:** Çevre konularını öğretmek için güdülendiği kanallar.

BÖLÜM I

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle çevresel vatandaşlık kavramı ile ilgili çevre sorunlarının ortaya çıkışı ve doğa tahribatı, doğa tahribatının toplumsal yapıya son etkisi: doğa yoksunluğu sendromu; doğayı hukuki olarak koruma: ekolojik anayasaya doğru; ekolojik politikanın temel dayanağı: çevresel vatandaşlık; çevresel vatandaşlık eğitimi ve çevresel vatandaşlık aktarımı için sosyal bilgiler konularına değinilmiştir.

1.1 ÇEVRE SORUNLARININ ORTAYA ÇIKIŞI VE DOĞA TAHRİBATI

Çağdaş çevre akımının en önemli olaylarından biri olarak kabul edilen 1962 yılında Rachel Carson'ın Slient Spring (Sessiz Bahar) isimli kitabı, ulusların dikkatini kimyasal böcek ilaçlarının öldürücü etkisine çekmiştir. Carson, bu “ölüm iksirleri”nin sürekli kullanımının “baharın sesinin kesilmesi”ne dahi yol açabileceğini dile getirerek; halkın kimyasal kirlenme ve çevrenin korunması konusundaki tavrını derinden etkilemiştir (Des Jardins, 2006: 27).

Doğal kaynakların “istiap haddi”nin göz ardı edilmesi, bir başka ifadeyle birikim ve üretim artışının sınırsızlığı ile doğal kaynakların sınırlılığı arasındaki çelişkinin çevre sorunlarını doğurduğunu belirten Duru (2007:156)'ya göre, durmadan büyüme ve yeni pazarlar yaratma mantığıyla bir anlamda talebin olabildiğince yüksek düzeylere çıkmasını arzulayan bir sistem olan kapitalizm doğal bozulma sürecinin sorumlusu ilan edilmiştir.

Sürekli tüketim anlayışı sonucunda, eskiden 150 bin yılda görülen iklim değişikliğinin, sadece 150 yılda yaşanmasının birçok bitki ve hayvan türünün ortadan kalkmasına neden olduğunu belirten Kadioğlu (2007: 160), bu durumun birçok ülkeyi ve milyonlarca insanı ciddi bir şekilde tehdit ettiğine dikkat çekmiştir.

Dolayısıyla çevre sorunlarının, “aniden”, “hiç beklenmedik bir şekilde” ortaya çıktığını söylemek mümkün değildir.

Keleş ve Hamamcı (2002: 21-22) çevre sorunlarının zaman içerisinde birikerek ortaya çıkışını şöyle özetlemiştir;

Çevrenin kirlenmesi ya da bozulması, çevreyi oluşturan öğelerin, bu süreç içinde giderek niteliğinin değişmesi, değerinin yitmesidir. İnsan faaliyetleri sonucunda çevreye verilen zararları doğanın kendini yenileyebilme yeteneği sayesinde fark edilmemiş, hatta zamanla bu kirliliği yok edeceği kanısı yaygınlaşmıştır. Ancak zaman içinde, sanılanın tersine, çevreye bırakılan kirliliğin nicel ve nitel olarak artması, çevrenin kendini yenileyebilme yeteneğinin çok üstüne çıkmış ve çevre hızla bozulmaya başlamıştır. Yaşam ortamını oluşturan çevre öğelerinin kirlenmesi gözle görülür ve tehlikeli bir düzeye erişince ayırımına varılmıştır. Bu tehlikeli düzey ise, genelde, bazı toplumsal yıkım olaylarının sonuçları ile belirlenmiştir. Hava ya da su kirlenmesi sonucunda karşılaşılan kitlesel ölümler, toplumları çevreden kaynaklanan bu sorunlara karşı önlem almaya yöneltmiştir. 1952 yılı Aralık ayında Londra’da kirli hava nedeniyle bir hafta içinde yaklaşık 4000 kişinin yaşamını yitirmesi, çevre sorunlarının niteliğini toplumlara tanıtan ilk örneklerden biri olmuştur. Kirli sudan elde edilen su ürünleriyle beslenenlerin kitlesel ölümleri ise, insanlığın dikkatini çevreye çeken bir yıkım olayıdır.

Artık çoğu insan, Al Gore’nin (2006) ‘Rahatsız Edici Gerçekler’ adlı kaynak raporunda belirttiği gibi alarm veren çevresel istatistiklerin farkına varmaya başlamıştır (Akt. Middlemiss, 2010). Hava, su, toprak kirlenmesiyle başlayıp, bitki örtüsünün ve hayvan topluluklarının yok olmasına kadar uzanan çevre sorunları, en azından sorunlarla karşılaşarlarda belli bir gelecek kaygısı uyandırmıştır ve bu kaygı, toplumların çevre sorunlarına daha ciddi olarak eğilmelerini sağlamıştır (Keleş ve Hamamcı, 2002: 21-23).

Her ne kadar doğa olayları bu sürecin önemli bir parçası olarak görülse de; değişimin temel kaynağı insanların biyosferle olan ilişkisidir (Özdemir Özden, 2011:1). Dolayısıyla çevre sorunlarının çözümü sadece biyolojik veya teknolojik atılımlarla mümkün değildir (Newhose, 1990). Sağlıklı çevresel koşulların sağlanması ile ilgili çalışmaların başarı düzeyi halkın bilgi, beceri, tutum ve katılım düzeyi ile doğru orantılıdır. Bütün dünyada her gelişmişlik düzeyinden birçok ülke,

çevre konularının önemi konusunda fikir birliğine varmışken; bu alanda atılan adımlar sınırlıdır ve ülkeden ülkeye değişmektedir.

1.2 DOĞA TAHRİBATININ TOPLUMSAL YAPIYA SON ETKİSİ: DOĞA YOKSUNLUĞU SENDROMU

Çevresel konular “doğanın insan üzerinde etkili olduğu” ya da “insanın doğayı şekillendirdiği” tartışmalarını bir münazara konusu olarak geride bırakacak kadar hızla ve derinden; sanattan teknolojiye, bilimden siyasete kadar geniş bir yelpazede varlığını hissettirmektedir. Örneğin, sosyoloji biliminin 1970'lere kadar çevre sorunlarını araştırma konusu olarak görmediğini belirten Öztunalı Kayır (2005: 155) insan ve doğa etkileşimi hakkında şunları dile getirmektedir:

“...Oysaki, toplumlar sosyo-kültürel evrimini doğa ile mücadelesiyle gerçekleştirdi, ona hakim olmayı kendine temel amaç edindi, çevrenin öğelerini kendi ihtiyaçları için kullanarak ekosistemleri ve çevreyi değiştirdi, yıprattı, sömürdü. Bu süreç de toplumların doğal gelişiminin bir sonucuydu. Ancak toplayıcılık, avcılık ve bahçecilik yaparken kullandığı bilgi, topluluk türü yaşam biçimlerini örgütleyen ekolojik bilgiydi. Toplumlar, iklimin ne olacağı, yağmurun ne zaman, ne kadar süreyle yağacağı, güneşin gözükmeyeceği ya da toprağın, bitkinin; nasıl, ne zaman, neye ihtiyacı olduğunun bilgisiyle hayatını sürdürdü ve yaşamını örgütledi. Yabani toplulukların ekolojik bilgisi, doğrudan elde edilen, yaş am deneyimlerinden çıkan, nesnel kaynaklara dayalı bilgidir. Ekolojik bilgide gözlem ve yorum eş zamanlıdır ve araçları doğa ve biyolojik yaşamdır. Toplumsal kökenli olan sanayileşme, teknolojik gelişme ve kentleşme süreçleriyle birlikte insan topraktan uzaklaştı. Bu gelişmeler ekolojik bilgiden kopmayı getirdi, dolayısıyla doğadan uzaklaşma, yabancılaşma ve ekolojik yıkım gibi olumsuz toplumsal sonuçlar doğurdu...”

Öyle ki, depresyonlar, boşanmalar, mutsuzluk ve agresiflik gibi 21.yüzyılın kronik hastalıkları diyebileceğimiz bir çok olumsuzluğun, insanın ait olduğu doğal ortamdan koparılmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Bu durumu ilk kez, “*Last Child in the Woods*” isimli kitabında ‘doğa yoksunluğu sendromu’ (naturedeficit-disorder) olarak teşhis eden Louv (2005: 36), insanın doğa ile biyolojik ilişkisinin kültürü doğurduğunu dile getirmektedir.

Louv'un bu çalışmasından hareketle www.cocukvedoga.com sitesi doğa yoksunluğu sendromunu kamuoyuyla şu şekilde paylaşmıştır;

“Çocuklarımızın zamanlarının çoğunu kapalı mekânlarda, elektronik aletlerle geçirmesinin birçok fiziksel ve psikolojik rahatsızlığı (örneğin obezite, hiperaktivite, kaygı bozuklukları, depresyon, uyum sorunları, şiddet eğilimleri) tetikleyen ya da ağırlaştırılan bir etken olduğu artık biliniyor: Doğasızlaşmanın çocuklarımıza bedeli çok ağır. Doğayla temas çocuklarımıza iyi geliyor.

Çocuklarda hızla yayılan “doğa yoksunluğu sendromu” ulusal medyada da 23.04.2012'tarihli TRT ana haber bültenin aşağıdaki metinle yankı bulmuştur.

Çocuklarda "doğa yoksunluğu sendromu" hızla yayılıyor. Uyarı İngiltere'de hazırlanan bir rapordan... Özellikle büyük kentlerin çocukları, doğadan uzak yaşıyor. Kentlerde büyüyen çocukların doğayla temas imkânları iyice azalıyor. İngiltere'de yapılan son bir araştırmaya göre, "doğa yoksunluğu sendromu" olarak tanımlanan bu durum çocukların sağlığı ve eğitimini olumsuz etkiliyor. Araştırma, zamanlarının çoğunu kapalı mekânlarda, ekran başında, elektronik aletlerle geçiren çocuklarda ciddi sorunların ortaya çıktığını gösteriyor. Obezite, hiperaktivite, uyum sorunları, şiddet eğilimleri, fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar bu sorunların başlıcaları. Son yıllarda çocukların 'kısıtlanmış ve kontrol altında' bir dünyada büyüdüğü, bu sebeple yalnızlaştıkları ve çevreyi keşif duygularının köreldiğine dikkat çekiliyor. Çocuklar artık hayvanları, bitkileri, dereleri televizyonda görüyor, yediklerinin nereden geldiği hakkında bir şey bilmiyorlar. Oysa uzmanlar doğayla temasın çocuklara iyi geldiğine, sağlıklarına iyi gelip yaratıcılıklarını geliştirdiğine dikkat çekiyor. Bu amaçla çeşitli destek programları geliştiriliyor.

“Modern Yaşamın Kâbusu” başlığıyla TRT ana haber bülteninde “bazı mikropların kent ortamında yaşamadığını ya da değiştiğini belirten uzmanlar doğa yoksunluğu sendromunun alerjileri artırdığı” bilgisine de haber olarak değinmiştir. Şüphesiz burada kastedilen, psikolojik bir olay gibi duran “doğa yoksunluğu sendromu”nun biyolojik etkisidir ve toplumsal anlamda yarattığı tehlikeyi gözlemleyebileceğimiz basit bir örnek olarak nitelendirilebilir.

Buttel (1986:360-366) tarafından da biyolojinin toplumsal yapıya etkisine dikkat çekilmiştir. Ona göre, insan bir yandan geniş bir ekosferin, canlı yaşam alanının bir ögesidir; diğer yandan çevrenin, özellikle de sosyal çevrenin yaratıcısıdır (Akt. Öztunalı Kayır, 2005).

Dolayısıyla bu ikilemin, insanlığa verdiği mesajı okumakta toplum liderleri gecikmemiştir. Doğanın “göz göre göre elden gitmesi”nin önüne geçmek için verilen öğütler, çağın hukuki yapısına uygun olarak “anayasal sistemde” kendisine vücut bulmuş ve doğanın “hukuki” olarak korunması için düğmeye basılmıştır.

1.3 DOĞAYI HUKUKİ OLARAK KORUMA: EKOLOJİK ANAYASAYA DOĞRU

Anayasa; toplumdaki uzlaşmanın özünü oluşturan; devletin kuruluş felsefesi ile temel organlarını, kişilerin temel hak ve özgürlükleri ile ekonomik ve sosyal hak ve ödevleri belirleyen ana ilkeleri düzenleyen ve hükme bağlayan temel üst normlar bütünüdür. Anayasalar, yüzyıllardır temelde insanın insanla çatışmasını önlemek için yapılmaktadır. Peki insanın doğayla çatışması anayasalara konu olabilir mi? İnsanın yegane hukuk öznesi olduğu bir hukuk sisteminin ötesine geçilip doğanın da bir hak öznesi olarak anayasalarda yer alması sağlanabilir mi? (Baykan, 2012).

Bu ve benzeri sorunlar ileri sürülen bir hak öznesi olarak “çevre”nin tanımlanması ya da yaptırımlar boyutuyla “çevre hukuku” kavramının literatüre girmesine kadar ilerletilmiştir. Laskowski (2010)’ye göre “çevre hukuku çoğunlukla, Avrupa Birliği yasama organlarının düzenlemelerini ulusal hukuka aktarmaktadır” (Akt. Güneş, 2010: 204).

Baykan (2012)’a göre ise, bu tartışmada önemli nokta “doğanın haklarını nasıl kullanacağı”dır. Herhangi bir doğa tahribatı tehdidinde veya sonucunda doğanın haklarını koruyacak olan yine insandır fakat burada emanetçi ve vekil özneler tayin edilebilir.

Doğanın haklarını kimin koruyacağı sorusuna bir cevap olarak Laskowski (2010) Çevre Hukukunun demokratikleşmesi hakkında şunları dile getirmektedir;

Uluslararası düzeydeki çevresel yasamaya ilişkin demokratik açıklar daha belirgin bir niteliğe sahiptir. Zira yasama sürecine katılacak bir “dünya parlamentosu” mevcut değildir. Aynı şekilde ulusal parlamentolarda ve Avrupa Parlamentosu’nda bulunan “çıkar grupları uluslararası düzeyde

mevcut değildir. Uluslararası antlaşmalar, sadece imzacı devletlerin temsilcileri tarafından müzakere edilmektedir. Bu temsilcilerin genel ve adil seçimler sonucunda seçilmeleri durumunda ise, ancak dolaylı bir demokratik meşruiyetten söz etmek mümkün olacaktır. Suudi Arabistan Krallığı veya Çin Halk Cumhuriyeti gibi uluslararası devletler topluluğunun ekonomik açıdan güçlü ancak çevrenin korunması ve insan hakları konusunda ilgisiz üyeleri bakımından, bu tür bir demokratik meşruiyetten söz etmek mümkün görünmemektedir (Aktaran, Güneş, 2010: 204-205).

Küresel karaktere sahip, iklim değişikliği, sınır aşan su ve hava kirliliği, kimyasal kazalar, tehlikeli atıkların taşınımı gibi çevre sorunlarının yarattığı endişe insanlığın dikkatini ozon tabakasının, okyanusların korunması ve hava kirliliği, iklim değişikliği gibi konuları içeren ‘uluslararası çevre anlaşmalarına’ çekmiştir (Baykal H. ve Baykal T., 2008: 4).

Laskowski (2010)’ye göre, çevre hukuku halk iktidarının olumlu bir türü olan güçlü bir demokratik güvenceye ihtiyaç duymaktadır. Demokratikleşme kavramsal açıdan toplumsal katılım, işbirliği ve hür iradi özerklik ile denetlenmesini esas alan yapıların ikame edilmesine yönelik tüm faaliyetlerin kapsamıdır. Modern demokrasi teorileri göz önünde bulundurulduğunda “katılımcı halk iktidarı”; mümkün olduğunca çok kişinin siyasal katkısını olabildiğince çok alanda en üst düzeye ulaştırmayı, kamusal iradeyi ve sivil toplumun oluşmasını amaçlar. Eşit katılım haklarının bağlı olduğu kaynakların ve çevresel kaynakların adaletsiz paylaşımının doğurduğu sorunlar önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedir. Bir “demokratikleşme ihtiyacı” olarak, iklim değişikliği sonucunda ortaya çıkan Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi’ni değerlendiren Laskowski (2010) çevresel konularda artık harekete geçmek gerektiğini vurgulamaktadır.

Hayatımıza ilk kez tasarruflu ampullerle giren “çevre dostu” tabiri, çamaşır-bulaşık makinelerinden, buz dolaplarına, elektrikli bisikletten otomobile, enerji tasarruflu evlerden direkt olarak ekolojik evlere kadar genişleyen yelpazesi içinde “çevre dostu bir anayasa” fikrinin ülkemiz için gecikmiş olduğunu söyleyenler de bulunmaktadır. Dolayısıyla, uluslararası arenada ciddi kamuoyu desteğini alan bir çok irade (örn. Yeşiller Partisi), partiler hatta ülkeler üstü bir konu olan evrendeki

hayatın sürdürülebilirliğinin muhafazası için anayasanın çevreci olması konusunda fikir birliğine varmış bulunmaktalar.

Ülkemizde ise 60. Hükümet tarafından hazırlanma sürecine girilen ‘Yeni Anayasa’nın herkesin anayasası olması için teknolojinin de imkânlarından faydalanarak halkın katılımını talep ettiğini dile getiren Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Başkanı Cemil ÇİÇEK (2011), hazırlanan Web sitesi aracılığıyla farklı grupların anayasa hakkında görüşlerini almayı sürdürmektedir.

Yeni Anayasa’nın doğanın haklarına ve ekolojik ilkelere vurgu yapan sivil ve demokratik bir Anayasa olması için, Ekolojik Anayasa Girişimi çağırıcıları tarafından 15 Mayıs 2011 tarihinde düzenlenen Ekolojik Anayasa Konferansı sonucunda yenianayasa.tbmm.gov.tr adresinden paylaşılan önerilerin web sitesinden erişilebilmektedir. Yeryüzü’nün / Doğa’nın haklarını tanımlayan, tanıyan ve güvence altına alan bir anayasa için çalışan topluluk, dünyamızın iklim değişikliği, çevre kirliliği ve Doğa’nın önlenemeyen tahribi sonucu içinde bulunduğu ağır ekolojik krizin etkisiyle mücadele için; mevcut durum karşısında alınabilecek önlemleri, Doğa’yla uyumlu bir varoluşun nasıl sağlanabileceğini, yeryüzünün sadece bugün değil, gelecek kuşaklar için de; bütünlük ve süreklilik ilkeleriyle var olma hakkının korunması gerektiğini Ekolojik Anayasa Konferansı ile dile getirmektedir. “Doğayı Bir Hak Öznesi Olarak Tanımlamak!” temel prensibini benimseyen topluluğun mutabakat sağladığı görüşler arasından önemli olduğu düşünülen birkaç örneğe aşağıda yer verilmiştir;

- Yeni Anayasa insan merkezli (antroposentrik) değil, ekoloji merkezli, bütünlük bir hak anlayışını tercih eden, Ekolojik bir Anayasa olmalı.
- Türleri açısından ve içinde var oldukları sistemlerdeki rolleri bakımından özgün olan tüm canlı-cansız varlıkların da hakları olduğu yeni Anayasada belirtilmelidir.
- İnsan dâhil, tabiatın parçası olan her varlığın hakları, canlı / cansız öteki varlıkların (ekosistemler, eko-bölgeler, biyo-bölgeler) haklarıyla sınırlıdır; bu varlıkların hakları arasındaki çelişkiler Doğa’nın bütünlüğü, dengesi ve sağlığı temelinde çözümlenmelidir.
- Doğanın, yaşamsal döngülerini ve süreçlerini insan tarafından bozulmadan devam ettirme ve biyolojik kapasitesini yeniden

oluşturma; bütünlüğünü, ilişkide olduğu diğer varlıklarla birlikte sürdürme hakkı vardır.

- Vatandaşlık, doğaya zarar vermemek ve gelecek kuşaklar adına onun emanetçisi olmak anlayışına uygun olarak, ekolojik sorumluluk çerçevesinde tanımlanmalıdır.
- Doğayla etkileşim içinde olan her türlü faaliyet hem bugünkü hem de gelecek kuşaklar düşünülerek ve yaşamın devamlılığı anlayışıyla yürütülmelidir.
- Anayasada insan, çıkarları ve geleceği Doğa'dan ayrı ve bağımsız bir varlıkmiş gibi tanımlanmamalı; anayasa insanı içinde var olduğu bütünün, tabiatın bir parçası olarak görmeli. İnsana saygı, çevreyi metalaştırma hakkını vermez.
- Bütünleşik ekoloji anlayışı gereği, Doğa emanetçiliği ulusal sınırlarla belirlenemez ve yeryüzünün tamamına karşı yükümlülükleri kapsar. Doğa'nın hakları çerçevesinde, çevre sorunlarının ve bozulmasının ulusal sınırlarla sınırlandırılmayacağı, küresel bir anlayışın zorunlu olduğu kabul edilmelidir.
- Anayasada, devletin, özel sektörün, her türlü sosyal kurumun, sivil toplum örgütlerinin, bilim insanlarının, bireylerin Doğa'nın haklarının korunmasıyla ilgili hak ve sorumlulukları net ve açık bir şekilde tanımlanmalıdır (Baykan, 2012).

Bu günlerde ise ekoloji temelli anayasanın insanları, başka bir ifadeyle bu anayasaya aracılığıyla doğayı savunacak, yeni bir tür vatandaşlık anlayışı tartışılmaktadır.

1.4 EKOLOJİK POLİTİKANIN TEMEL DAYANAĞI: ÇEVRESEL VATANDAŞLIK

İnsanlar, bir devlet ve toplum düzeninde yaşamaya başlamadan önce içinde buldukları “doğal yaşama dönemi”nden kendi istekleri ile çıkmışlar; can ve mal güvenliklerinin korunması amacıyla, bir sosyal ve siyasal sözleşme ile toplumu, devleti ve iktidarı kurmuşlardır (Göze, 1995'ten Aktaran: Altınbaş, 2009: 96). Bu bağlamda, devletin temel görevi, vatandaşlarının sadece can ve mal güvenliğini değil, aynı zamanda hak ve özgürlüklerini de korumaktır.

XX. yüzyılın ikinci yarısından sonra bugünküne en yakın halini alan devlet anlayışında; toplumun, devletin ve siyasal iktidarın temeli birey iradesine dayandırılmaktadır (Altınbaş, 2009: 96). Ortaya çıkışından bu yana vatandaşlığın günümüze kadarki gelişimi, vatandaşlık fikrine yeni hak kategorilerinin dahil

edilmesinden ziyade kapsamının genişlemesi; başka bir ifadeyle yeni birey gruplarının vatandaşlığa dahil edilmesi şeklinde olsa da; zaman içinde, örneğin sosyal haklar gibi yeni hak kategorileri de vatandaşlık haklarına dahil edilmiştir (Sarıpek, 2006: 92).

Patrick, vatandaşlığın bireylerle toplum arasında var olan sosyal ve hukuki bir bağ olduğunu ve beraberinde birtakım sorumluluk ve görevleri gerektirdiğini, sorumlu vatandaşın; vergisini ödeme, ülkenin ordusuna katılma, demokratik siyasi toplum ve devlete bağlılık, sözünü kanıtlama gibi görevleri olduğunu belirtse de demokratik bir toplumdaki vatandaşın bunun yanında, sosyal ve politik hayata etkin katılım ve hukuk kurallarının gereğini yerine getirme gibi çeşitli görev ve sorumlulukları da mevcuttur (Güven, 2008: 338).

Bookchin (1987), Heater (1990: 16-37), Riesenber (1992: 90-110) ve Clarke (1994: 7-31)'in düşüncelerine göre modern vatandaşlığın kuruluşunda etkili olan temel tarihsel dönüşümü yorumlayan Özkazanç (2009:251); bunların

“kent devletinin çözülmesinden mülkiyetçiliğe kadar geçen dönemde vatandaşlığın gerilemesi (Helenistik dönem ve Roma, Hıristiyanlık, ortaçağ kentleri) ve mutlakiyetçi dönemde modern vatandaşlığın şekillenmeye başlaması ve burjuva demokratik devrimler çağında vatandaşlığın modern-demokratik biçimini alması” olduğunu belirtmiştir.

Vatandaşlığın geleneksel zemini olan ulus devletin çerçevesinden uzaklaşmasında etkili olan parametreleri; dünya ekonomisinin gelişmesi, hegomonik güç blokları (ulus üstü bir askeri yapılanma olan NATO), uluslararası örgütlerin varlığı ve uluslararası hukukun ortaya çıkması olarak belirten Held (1995), vatandaşlığın yeniden gözden geçirilmesi gereğini ortaya koymuştur (Aktaran, Esendemir, 2008: 28).

Soysal (1996: 16) ise vatandaşlığın ulusal boyutunu değişmesine yol açan etmenleri, Avrupa'da Soğuk Savaş sonrası yaşanan büyük göç dalgasının, işgücü piyasasını ulusal sınırların dışına taşıması; 1945'ten sonra sömürgelerin bağımsızlığına kavuşarak, insanların evrensel haklarını talep etmede daha duyarlı

hale gelmesi; farklılıkları barındıran idari yapıların sosyal hareketliliği sağlayarak yeni aidiyet biçimleri oluşturması (örn. AB vatandaşlığı) ve küresel söylemlerin etkisiyle birey hakları araçlarının geliştirilmesi (Uluslararası İnsan Hakları Beyanname) olduğunu belirtmiştir (Aktaran, Esendemir, 2008: 31).

Hem bireyle devlet arasında hem de bireylerin kendi aralarında karşılıklı hak ve yükümlülüklerle sahip olma durumu olarak genelleyebileceğimiz “vatandaşlık” tanımı zaman içinde gerek toplum yapısındaki gerek siyasi ve ekonomik yapıdaki dönüşümlere bağlı olarak belli değişikliklere uğramıştır. Yaptığı çalışmalarla vatandaşlık hakkının ve düşüncesinin dinamik bir süreç olduğu ve sürekli gelişme gösterdiğini iddia eden Sarıpek (2010:101), vatandaşlığın gelişim sürecinin sosyal vatandaşlıkla son bulmadığı; sosyal haklardaki gerilemeye bağlı olarak aktif vatandaşlık gibi yeni bir vatandaşlık türünün giderek daha geniş coğrafyalara yayılmakta olduğunu da belirtmektedir.

Ulus devletle ilişkili bir olgu olan vatandaşlık modern zamanlara kadar, bir statüye ifade edilerek belirli ulusal/coğrafi sınırlar içerisinde tanımlanmaktayken (Esendemir, 2008: 19-25) şimdilerde “vatandaşlığın” tüm boyutları sorgulanmaya başlamıştır.

Tarihsel olarak önemli dönüşüm uğraklarından geçmiş olan vatandaşlık kurumunun günümüzde bir kez daha sarsıcı bir dönüşüm evresinde olduğu iddia edilebilir (Özkazanç, 2009: 271).

Küresel sermaye, yerel ulusal ve evrensel doğal varlığa (ekonomik enerji kaynakları vb.) ve bunların toplumsal üretim ve yönetiminde söz sahibi olma ısrarı (Olgun, 2006: 151), artan ekonomik, siyasi ve karşılıklı bağımlılık, farklılıkları azaltıp ortak yönleri çoğaltarak, kültürlerarası bir homojenleştirici etkiye sahip “küreselleşme” olgusunu doğurmuştur (Şimşek ve Ilgaz, 2007:196).

Çoğunlukla kapitalizmin bir üst aşaması olarak değerlendirilen küreselleşme olgusu, günümüzde “insan” kavramını ve boyutlarını ve buna koşut olarak da “vatandaşlık” kavramını yeniden biçimlendirmiştir (Erdem, 2009: 2).

Toplumların ihtiyaçlarına göre vatandaşlık anlayışları, süreç içerisindeki dönüşümünü sürdürmektedir. Vatandaşlık anlayışlarının dönüşümü Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Vatandaşlık Anlayışları

Vatandaşlık Anlayışları				
Vatandaşlığın bağlamı	Anlayış A	Anlayış B	Anlayış C	Anlayış D
Egemenlik	<ul style="list-style-type: none">• parlamentodadır.	<ul style="list-style-type: none">• halktır.	<ul style="list-style-type: none">• dünya insanlığındadır.	<ul style="list-style-type: none">• halktır.
Hükümet	<ul style="list-style-type: none">• Soylu bir aileden gelen ve iyi eğitim almış elit insanlar.	<ul style="list-style-type: none">• Halk tarafından seçilmiş temsilcilerden oluşan liberal demokrasi.	<ul style="list-style-type: none">• diğer hükümetler ve küresel sorunları çözmeye çalışan örgütlerle birlikte hareket etmeye istekli ve duyarlı ulusal liberal demokrasi.	<ul style="list-style-type: none">• 4 yılda bir oy vermeye oranla daha doğrudan iktidar yetkisine sahip özgür ve eşit vatandaşlar (kanunlar önünde, fırsat, katılım ve kaynaklara ulaşma konusunda eşitlik vurgulanmaktadır).
Vatandaşlar	<ul style="list-style-type: none">• ulusal devlet ve onun kurumları sadıktırlar.• ülkenin tarihi ve siyasi yapısı hakkında ortak bir belleğe sahiplerdir.• ortak bir dizi gelenek ve milli kültürün parçasıdırlar.• kanunlara uyarlar.• çeşitli siyasi partilerin yaklaşımları doğrultusunda bir politik duruşa sahiptirler.• oy kullanırlar.	<ul style="list-style-type: none">• liberal demokrasinin ilkelerine bağlıdırlar (örn., bireysel haklar, mülkiyet hakları, geniş halk katılımı).• Ulusal ve toplumsal işlere aktif katılırlar.• kamu yararında adanmışlardır.• Kamusal sorunlar hakkında bilgilenecek için rasyonel süreçleri kullanır ve toplumsal reformlara kadar bunların çözümünde yer alırlar.	<ul style="list-style-type: none">• kendi uluslarının vatandaşlarıdır ancak ulusal çıkarların ötesinde "tüm dünyaya aidiyet ve sadakat" duygusuna sahiptirler.• küresel sorunlar hakkında bilgilidir ve yeryüzündeki tüm yaşamı geliştirmek için çevreyi koruyarak bu sorunların çözümünde aktif rol alırlar.• alternatif dünya görüşlerine saygılı ve kültürler arasındaki etkileşimin farkındadırlar.• yaratıcı ve olumlu çoğulculuk, dayanışma ve değişimle başa çıkabilirler.	<ul style="list-style-type: none">• tüm sesleri duyurulduğu ve gücün nispeten eşit olarak dağıtıldığı her kesimden halkın özgür ve adil olarak katılımını savunurlar.• kurumlar ve yapıların bazı kişi veya guruplara ayrıcalık tanımaları durumunda son derece bilinçlidirler ve kararlı olarak karşı çıkarlar.• Ulusal vatandaşlığı çoklu bakış açısıyla değerlendirirler (örn. Kendilerini Kanada ve Aborjin vatandaşı olarak düşünmeleri mümkündür.)• özelinde evi, ailesiyle toplumsal hayata ve siyasi arenada da sosyal yapıya inatibak ederler.

SEARS Alan M. & Adrew S. HUGERS, «Conseptions of Citizenship»,Citizensip Education and Current Educational Reform, Canadian Journal of Education, 21, 2 (1996): 123–142

Tablo 1’de küresel gelişmeler karşısında dönüşen vatandaşlık anlayışlarına yer verilmiştir. Küresel gelişmelere bağlı olduğu kadar küreyi tehdit eden gelişmelere de bağlı olan ve belirli bir bölgenin sorumluluğundan öte kürenin sorumluluğunu bireye yükleyen “küresel vatandaşlık”, klasik vatandaşlık tanımının geliştirilmesi gereğinden hareketle, dünyanın yeni sorunlarına yeni bir alternatif sunmaktadır (Esendemir, 2008: 45).

Doğa, üretim süreçleri boyunca ortaya çıkan sürekli kirlilik ve kazalar sonucu oluşan anlık büyük kirliliklerin yoğun tehdidi altındadır ve bu kirlenmenin ülkelerin sorumlu olduğu düşünülmeyle birlikte; çevresel dengelerin yerine oturtulması için en büyük faturanın da gelişmiş ülkelere kesilmesi gerektiği düşünülmektedir (Baykal H. ve Baykal T., 2008: 4). Hangi gelişmişlik düzeyinde olursa olsun her ülke çevreye karşı sorumluluklarını kabul etmeye zorlanmaktadır.

Son yıllarda “çevre” ve “kalkınma” olguları dünyanın gündemini öylesine doldurmaktadır ki; bu olguyu birbirinden ayrı olarak ele almanın mümkün olmadığını dile getiren Baykal H. ve Baykal T. (2008: 11)’a göre “kavram olarak incelendiğinde, çevre ve kalkınmanın insanlığın devamı için vazgeçilmez yaşamsal unsurları içeren ve daima birbirlerini çağrıştıran kavramlar olduğu görülmektedir.”

“Kalkınma hareketi ile çevre değerleri arasında “koruma, kullanma” dengesini kurmayı hedeflememiz gerekir. Bu da “koruyarak kullanma, geliştirerek koruma” ilkesini ortaya çıkarmaktadır. Hem üretirken, hem de tüketirken kirlüten, kaynak israf eden bir anlayıştan kurtulmak zorunludur. “Ne pahasına olursa olsun kalkınma” düşüncesi ne kadar yanlış ise “hiçbir şey yapılmamasın” düşüncesi de o kadar yanlıştır. Bu yüzden yapılması gereken, içinde bulunduğumuz 21.yüzyılda ve hızla küreselleşen dünyamızda, ulusal ve uluslararası kuruluşların ve devletlerin çevre ve kalkınma ile ilgili çözümler, alternatifler ve yaptırımlar konusunda daha sıkı bir işbirliği yapılmasıdır ”Baykal ve Baykal (2008: 11).

Smith (2005)'e göre şehirlerdeki trafik problemi, hava ve su kirliliği modern toplumların kontrol edilemez hale gelmiş ihtiyaçlarının otomatik sonuçlarıdır. Ona göre;

Doğadan uzaklaşmak ve politik katılımcı olmaktan uzak durmak iki önemli sonuç doğurmuştur: sosyal çevresel yönde ve politik alanda. Sosyal anlamda etkili davranışların siyasi sürecin dışına itilmesiyle başlayan süreç modern toplumların doğayı “yönetilecek bir süreç” olarak kabul ederek, mevcut problemlerin oluşumunda tahmin edilmesi güç “çevresel sonuçları” başlatmasına kadar sürdü. Daha sonra bir takım çevreler, “Çevreyle iç içe olmak” yoluyla küresel olarak birleştirilmiş sosyal ve çevresel sistemleri meydana getirdiler. Öte yandan, bireyler tarafından gerçek değişikliklerin başlatıldığı siyasi alanın olmaması kişisel siyasi sorumluluk ve çevresel yıkım arasındaki bağı zayıflattı. Bu durum yeni bir şey değildir ve devlet bireylerin omzundaki yükü almaya çalıştığında meydana gelen sorumluluk, bu kez de çevresel vatandaşlık başlığı altında özelleştirilecektir. Bireylere, iyi çevresel vatandaşlar olmaları için önce tavsiyede bulunulur, eğer bunda başarılı olunmazsa devlet için inisiyatif almaya mecbur bırakılmıştır (Smith,2005).

Goodenough College (2010) tarafından, Mayıs 2005'te Londra'da gerçekleşen, disiplinler arası “Çevresel Vatandaşlık” semineri sonuç raporu çevresel vatandaşın, yerellik-küresellik, bireysellik toplumsallık tartışmalarının ötesinde olduğunu vurgulamıştır. Bu rapora göre;

Vatandaşlık, politik bir toplumda ait olmayı tasvir eden sorumlulukları ve eylemleri kapsayan birçok hakkı içinde barındıran politik ve dinamik bir kavramdır. Vatandaşlık zamanla bireyler ve enstitüler arasında politik, ekonomik ve sosyal çeşitlilik alanlarıyla ilişkili olarak ortaya çıkarmıştır. Vatandaşlık hali hazırda tartışılan bir kavram olmakla birlikte: çevresel vatandaşlık bu sürece önemli katkılarda bulunmaktadır.

Çevresel vatandaşlık, vatandaşlara “hayatın sürdürülebilirliğine” karşı aktif katılımları hakkında bilgi verir. Çevresel problemlerin doğasını yansıtmak için, sıradan vatandaşlık fikrine meydan okur. Çevresel politikalarda hükümete karşı önemli bir değişimin parçasıdır ve çevresel vatandaşlık, vatandaşlar arasında yeni bir politik bağı tasvir ederek vatandaşlarla hükümetin çevresel konularda ortak noktalarını belirler. Çevresel vatandaşlık, toplumu çevresel ve politik yollarla yaşanamaz hale gelmiş bir dünyadan; daha güzel ve sürdürülebilir bir yaşama götürür. Çevresel vatandaşlık, hükümetin önemini vurgulayarak, sürdürülebilir bir hayat için daha çok kişinin kendi çevresel sorumluluklarının bilincine varması gerektiği konusunu vurgulayan bir üst kimliktir (www.environmentalcitizenship.net, 2010).

Bu durum karşısında Middlemiss (2010), tüm demokrasi yaklaşımlara alternatif olarak “ekolojik demokrasiyi” vurgulamaktadır. Bu bağlamda; çevresel

demokrasiyi savunan bireylerin: “çevre sağlığı canlıların sağlığını nasıl etkiliyorsa, canlı sağlığı da çevreyi aynı şekilde etkiler” sloganından hareket edeceğini savunur. Tüm bu gerçeklerden hareketle” çevresel vatandaşlık” ulusal ve uluslararası bir hedef olarak belirtilmiştir. Çevresel vatandaşlığı kapsayan etkileşim parçaları genellikle tartışılmaz; tartışılan birbirleri arasındaki ilişkidir (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1972’ de Birleşmiş Milletler Konferansı’nda çevresel eğitimin uluslararası olması ve özellikle sıradan insanların kendi çevresindekilerle nasıl kontrol edebilecekleri konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ve bu görüş gelecek 20 yıl içerisinde birçok kez tekrarlanmıştır. Küresel çevre değişikliği ile baş edebilmek için, insanların sorumluluklarını bilmeleri ve gereken çözümleri üretebilmeleri için de eğitime ihtiyaçları vardır. Vatandaşların sürdürülebilir bir yaşam tarzına geçişlerini sağlamak için gerekli eğitimi almaları sağlanmalıdır (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1 Hawthorne ve Alabaster’a göre Çevresel Vatandaşlığın Bileşenleri

Çevre eğitimi, birbirleriyle alakalı fakat ayrı birçok bileşenden oluşan, süregelen yaşam tarzına katkıda bulunan ve çevresinden sorumlu nüfusu yaratma sürecidir. Bu çevresel vatandaşlık bileşenleri bilgi, farkındalık, ilgi, durum, inançlar, eğitim ve hazırbulunuşluk, yetenekler, okuryazarlık ve sorumlu davranışları içerir (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1.1 Çevresel Bilgi

Çevresel bilgi vatandaşlığa katılım yoluyla atılacak ilk ve önemli bir adımdır. Çevresel eğitim sürecinde genellikle medya kaynaklarından bilgi edinimi ilk basamaktır fakat çevresel bilgi şüphe içerir ve genellikle ön yargılardan oluşmaktadır. Çevre hakkında bilgi birçok yerde vardır ve çoğunlukla doğruluğundan emin olunamayan kaynaklarda bulunması kafa karışıklığına neden olmaktadır. Bu nedenle Çevresel bilgi edinimi daha çok, eğitim durumu ve sosyal duruma bağlıdır. Güvenilir bilgiye ulaşmak içinse nerede ve nereye başvurulması gerektiği

bilinmelidir. Bu yüzden çevresel bilgi sadece bir başlangıç değil, eğitim süresi boyunca var olacak bir parçadır (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1.2 Çevresel Bilinç

Farkındalık basit bir aşinalıktan daha fazlasını gerektirir, birçok insan küresel ısınmayı bilir fakat sonuçlarını bilmedikleri için onu bir tehdit olarak algılamazlar. İşte farkındalık bu noktada önemlidir. Bilgili olmak gerekli önlemi almaya itmez ama farkında olmak insanı gerekli tedbirleri almaya iter. UNESCO, çevresel eğitimin çevresel bağımsızlık bilincini teşvik ettiğini ifade etmektedir. Yani, bilinçlilik durumu insanları endişeye iter. Bu endişe sonucunda ise davranış değişikliğine yol açması durumu gerekli değildir. Sonuç olarak yüksek düzeyde bilinçli olmak fazla endişenin sebebidir (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1.3 Çevresel Kaygı

Çevresel kaygının, çevresel davranış gibi diğer değişkenlerle ilişkilerinin genellenmesi mümkün değildir. “Çevresel problemlerin ciddiyetinin algılanması” gibi birçok çevresel kaygının tanımlanabilmesi için çok sayıda strateji geliştirilmiştir. Ancak kaygı, kişinin çevresel zararı algısına göre verdiği duygusal tepki derecesi olarak tanımlanabilir (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1.4 Kişilik Değişkenleri

Devam eden tartışmalara rağmen, çevresel kaygının kişilik yönleriyle ve davranışı en çok etkileyen durumlarla ilgili olduğu konusunda neredeyse mutabakat sağlanmıştır. Kişilik değişkenleri ise aşağıda verildiği gibidir;

Yeni Çevresel Tutum: “Yeni Çevresel Paradigma” ve “Baskın Sosyal Paradigma” inançların ve tutumların iki eşit parça halinde tasvir edilmesidir. Baskın Sosyal Paradigma dünyanın insanların yararına olduğunu benimseyen materyalist görüşünü desteklerken yeni çevresel paradigma insanların doğayla iç içe geçmiş bir parça gibi görür. Baskın Sosyal Paradigmayı benimseyenler, çevre sorunlarının çözümünde “teknolojik gelişmeleri” olarak ön plana çıkarırken, Yeni Çevresel Paradigmayı benimseyenler çevre için kişisel sorumluluk hissini

uyandırma ve davranış değişikliği bazındaki çözümleri üretmeye daha yatkındırlar.

İlgi Odağı: İlgi odağı her konuda kişilerin kendi davranışlarını değiştirme durumlarının algılama yeteneğini gösterir. Eğer kişi olayların ve durumların kendi davranışlarının direk sonucu olduğuna inanırsa ilgi odağına sahiptir. İlgi odağı, çevresel konular üzerinde yoğunlaşan bireylerin, daha fazla çevreci davranışta bulunması beklenir.

Sosyal Sorumluluk Algısı: Sosyal sorumluluk algısı karşısındakinden hiçbir kazancı olmadığı durumlarda bile diğerlerini yardım etme sorumluluğuna sahip olmaktır. Bu bağlamda bireyin çevresel vatandaş olarak algılanabilmesi için, sosyal sorumluluk algısına sahip olmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Kişisel Sorumluluk Anlayışı: Kişisel Sorumluluk Algısı, çevre problemlerinin yaratılışında ve çözümünde kısmen de olsa kendini sorumlu hissetme ve bu nedenle davranışlarıyla bu sorumluluğu belli etme inancıdır ve kişisel sorumluluk derecesi çevresel sorumluluk davranışıyla hayli alakalıdır.

Ekonomik Yönelim: Kişinin çevresel problemlerin getirdiği çevresel fedakârlıklardan önce kendi ekonomik çıkarları doğrultusunda ekonomik yönelim göstermesi, çevre sorunlarına davetiye çıkarmaktır. Çevresel vatandaşlar bu nedenle çevre için uygun ekonomik yönelime ihtiyaç duyarlar, yani uzun süreli çevresel korumayı kısa süreli ekonomik kazanımlardan üstün tutarlar.

Duyarlılık: Kişinin kendi davranışları ve çevre arasında kurduğu ilişki; diğer bir ifadeyle bireyin kendi çevresel etkisi hususunda hissettiği duyarlılıktır. Duyarlılık kişileri çevre için ne yapmaları gerektiği konusunda etkileyen temel faktördür ve bu duyarlılık kişide kendini bilgiden çok davranış boyutunda gösterir.

Dini Eğilimler: Çevresel sorumluluğu, düşük batıl inanç seviyesi veya dini inançla ilişkilendirmektir.

Toplumsal Norm Olarak Çevreye Duyarlı Davranış: Bireyin üzerinde “uyum sağlamak zorunda kaldığı” toplumsal norm olarak çevresel sorumluluk kazandırmayı içerir. Eğer çevreye duyarlı toplumsal norm varsa, insan çevreye karşı daha sorumlu bir şekilde davranmak zorunda bırakılır.

Sosyo-Demografik Değişkenler: Çevreye yönelik tutumlar ile eğitime katılma arasında pozitif bir bağ vardır. Çevresel kaygı ve yaş arasındaki ilişki belirsizdir. Bazı araştırmacılar yüksek yaş grubunun ekonomik dünya görüşünü artırdığını söylerken, bazıları ise küçük yaşta kilerin çevresel bilincinin daha yüksek olduğunu iddia etmektedirler. Öte yandan, cinsiyetle çevreye yönelik tutumlar arasında bir bağ olduğu iddia edilmektedir. Bayanların, baylara oranla daha çok çevre bilincine sahip oldukları bir araştırma sonucudur. Bunun yanı sıra, politik inançlarında çevresel tutumları etkilediği düşünülmektedir (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1.5 Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, farkındalık, bilgi, tutum, beceri, benimseme ve motivasyonun çevresel hareketlerle buluşmasıdır. Fakat çevre eğitimi gerçekleştirmeyi engelleyen en büyük problemlerden biri, çevreye duyarlı hareketlerin gelişiminin şekillenmesinde etkin olan çevresel bilgi eksikliğidir. Bu yüzden de çevresel eğitim süreci ve çevre bilgisinin kazandırılması çok önemlidir (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1.6 Çevresel Bilgilenme

Çevresel bilgilenme çevresel olarak sorumlu davranışla alakalı bulunmuştur. Soyut ya da somut bilgi ve çevreci davranış arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Kazanılmış bilgi; dolayısıyla farkındalık sonucundan davranışlar etkilenir. Çevresel bilgi küresel ve yerel bilgi olarak iki gruba ayrılabilir (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1.7 Çevre Okuryazarlığı

Çevre okuryazarlığı mükemmel bilgi edinimi ve bunu anlamının farkındalığı üzerine kurulmuştur. Çevre okuryazarlığı çevresel ihtiyaçlarla baş edebilmek için gerekli motivasyon, yetenekler ve bilgileri sağlayan temel işlevsel eğitimidir. Ayrıca kişinin kendi farkındalığı çevresel farkındalığı ile alakalıdır (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

1.4.1.8 Çevresel Olarak Sorumlu Davranış

Çevre eğitiminin son hedefidir. Harekete geçmek, çevresel problemlere karşı sadece bilinçli olmakla ya da gösterilen tutumlardan çok daha iyidir. Çevresel konulara ilgili her mecrada gereken karşılığı vermeye hazır bireylerin vasıflarından bir olan “çevresel olarak sorumlu davranış” sorunların çözümünde olumlu yaklaşımı, demokrasiye saygıyı ve sürece katılımı anlamayı gerektirecektir. Hareket yeterliliği ayrıca çevresel yeterlilik olarak da görülmektedir. Bu terim sistemi sadece sistemi

anlamayı ve değerlendirmeyi değil aynı anda “daha iyi yapabilmek” için harekete geçmeyi ifade eder (Hawthorne ve Alabaster, 1999).

Özetleyecek olursak ilk kez 1789 Fransız İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirgesi ile gündeme gelen vatandaşlık kavramı; bildirgeden önce, Fransa’da, soylular ve halkın eşit sayılmadığı ortamı tümüyle değiştirmiştir ve kişilerin, vatandaş statüsüne yükselerek eşit haklara sahip olmalarını sağlamıştır (Altunya (2003)’den Akt. Kepenekçi, 2008:30).

Ülkemizde, “Yalnızca Osmanlı ülkesinde yaşıyor olma” durumunun vatandaş olabilmek için yeterli kabul edildiği “himayeci” tutumunun dini kurallarla birleşmesi sonucunda geleneksel bir hal alan, zamanla yepyeni bir vatandaşlık anlayışına dönüşüm olduğu görülmektedir. T.C. İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü’nün, tarihçesi üzerine yaptığı değerlendirmede (2008) bu durum şöyle belirtmiştir.

Ulusal sınırlar içerisinde yaşayanlar arasında müslim ve gayrimüslim şeklinde ayırım söz konusu edilmiş ise de bu ayırım, kişinin vatandaşlığından çok statüsü ile ilgili bir husus olmuştur. Böylece bir Türk Devleti olan Osmanlı İmparatorluğunda, vatandaş olabilmek için İslam dinine mensup olmanın yeterli koşul olarak görülmesi nedeniyle, bu Türk Devleti topraklarında yaşayan Türkler kendi devletleri içinde Araplarla ve Arnavutlarla eşit sayılmışlar ve imparatorluk nimetlerinden de eşit olarak yararlanmışlardır.

Bu köklü anlayış nedeniyle Devletle kişi arasında oluşturulan “vatandaşlık bağı” yalnızca dinsel kurallara dayalı kalmıştır. İmparatorluğun çöküş döneminde ise bu vatandaşlık bağının güçsüzlüğü kendisini göstermiş ve Devlet yüzlerce yıldır koruduğu, beslediği ve yücelttiği tebaası tarafından yıkılmaya, yok edilmeye çalışılmış, dört bir yandan başlayan ihanetlerin ardı arkası kesilmemiştir. Özellikle İmparatorluğun son 50 yılı içerisindeki çöküntüden pay alma sarhoşluğuna kapılan yabancılara, yerli halkın da “yabancılaşarak” katılması nedeniyle Devlet, işin önemini kavramış ve vatandaşlık konusunu “dinsel kurallardan ve geleneksel anlayış tarzından” uzaklaşarak yeniden düzenlemiştir.

Bu yeni düzenleme 1869 tarihli Osmanlı Tabiiyet Kararnamesi ile gerçekleştirilmiş olup, bu yasa ile dinsel anlayış bir kenara itilerek vatandaş olma şartı “kan bağına ve toprak esasına” dayandırılmıştır.

Bugünkü vatandaşlık uygulamalarının da temel ilkelerini oluşturan “kan bağı ve toprak esası” Devletle birey arasındaki hukuki statüyü kesin ve

vazgeçilmez çizgilere ulaştırmış, vatandaşlık bağının oluşmasını ve gelişmesini her Türkün doğal yapısında bulunan milli duygularının sarsılmaz gücüne emanet etmiştir.

Esendemir (2008:66), Modern Türk vatandaşlığını ile geleneksel Türk vatandaşlığının dönüşümü arasındaki ilişkiyi anlamamızı sağlayan; 19. yüzyılda çoğunluğu II.Mahmut döneminde yapılan reformların Osmanlı-Türk modernleşmesinin başlangıcı olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Ona göre, II.Mahmut döneminde formüle edilen ancak ölümünde sonra yerine geçen oğlu Abdülmecit Devri'nde Mustafa Reşit Paşa tarafından okunan 1839 tarihli Tanzimat Fermanı Osmanlı'da vatandaşlığın ilk emaresi olarak görünebilir. Lewis (1965:15), bu ferman hakkındaki görüşlerini, ilk kez Osmanlı tebaasına yaşama, mülkiyet ve yargılanma gibi sivil hakları tanımış oldu (Aktaran Esendemir,2008:66) şeklinde ifade etmiştir.1876 tarihli ilk Osmanlı Anayasası Kanun-i Esasi'ye göre Osmanlı Devleti uyruğunda bulunan tüm bireylere, hangi din ve mezhepten olursa olsun ayırmaksızın “Osmanlı” denileceği belirlenmiştir (Kepenekçi, 2008:31).

1982 Anayasası (md.66)da bireylerin devletle ilişkisini kurmada vatandaşlık bağını ön plana çıkartılarak, Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk kabul etmiştir. Erdem (2010:18), bu vatandaşlık bağı üzerine şunları söylemektedir:

Vatandaşlık, hem taraflardan birisinin devlet, diğerlerinin ise o devlete vatandaşlık bağı ile bağlanan kişinin oluşturduğu bir ilişki, hem de aynı zamanda, vatandaşlık bağı ile bir devlete bağlanan kişinin sahip olduğu 'hukuki vasıflardan' birisi ya da başka bir deyişle kişinin sahip olduğu bir 'hukuki statüdür' Buna göre vatandaşlık kavramı şeklen belirli bir devlete aidiyeti yani devletle kişi arasındaki hukuki ilişkiyi belirlemekte ve maddi içerik itibariyle de kişinin vasfı olarak ortaya çıkan bir hukuki statüyü ifade etmektedir.

Yakın geçmişte, çoğunlukla “ulus devlete bir aidiyet biçimi” olarak, o devletin coğrafi sınırları içerisinde tanımlanan “vatandaşlık” kavramının küreselleşmeyle birlikte ekonominin küreselleşmesi, uluslar arası örgütlenmeler, göç vs. yoluyla ulus devlet zayıflama sürecine girmesi ve ona bağlı gelişmeler, bu kavramın yeniden tanımlanmasını zorunlu kıldığını belirten (Esendemir, 2008:9)'de

yayınlanan Türkiye’de ve Dünyada Vatandaşlık isimli kitabında bu durumu şöyle ifade etmiştir;

Küreselleşme ile birlikte hep belirli bir sosyal statüyle ifade edilen ve ulus devlete üyelikle özdeşleştirilen geleneksel vatandaşlık kavramını tartışılır hale gelmiştir. Vatandaşlığın sosyal statü boyutuyla nasıl tartışıldığını anlamak için Marshall’ın Class, Citizenship and Social Development (1965) adlı çalışmasına bakmak gerekir... Marshall’ın vatandaşlığın gelişimini sivil, siyasi ve sosyal hakların gelişim trendine göre açıklamasının günümüz dünyasında vatandaşlığın yeniden tanımlanmasına bir örnek teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Kültürel haklar (Turner,1994), kimlik/aidiyet hakları (Işın ve Wood, 1999), insan hakları (Soysal, 1994), çok kültürlü vatandaşlık (Kymlicka, 1998), farka dayalı vatandaşlık (Young,1994), radikal demokratik vatandaşlık (Mouffle, 1992), küresel vatandaşlık (Falk, 1994), ekolojik vatandaşlık (van Steenbergen, 1994b), yeni cumhuriyetçi vatandaşlık (van Gunsteren, 1994) ve anayasal vatandaşlık vs. vatandaşlığın yeniden tamamlanması çabaları olarak değerlendirilebilir.

Tüm bu gelişmeler ışığında, çevre hukukun gereği, ekolojik politikanın temel dayanağı olarak “çevresel vatandaşlık” bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

1.5 ÇEVRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Çevresel bozulmanın nasıl düzeltileceği, 1960’larda siyasi bir mesele olduğundan beri tartışılmaktadır. Bütün ekolojik bozulmanın önemli bir bölümüne sanayileşmiş ve liberal dünya sebep olduğu için, liberal demokrasi problemin parçası olarak görülür. Liberal demokrasinin, siyasi olarak vatandaşları çevresel açıdan daha az zarar görmüş şekilde yaşamaya zorlayamadığı için güçsüz olduğu söylenir (Jagers, 2009). Her çevre sorunu aslında bir gündelik yaşam sorunu olduğu için, bireylerin bu hususlarda eğitilmesinin (Duru, 2007:159) önemi ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin sorumsuz çevresel davranışları, değer yargıları ve yaşam biçimleri, çevre sorunlarının temel nedenidir diyen Ürey ve Şahin (2010: 135)’e göre, “çevre sorunları da tıpkı etik sorunlar gibi her zaman cevabı bilinen ya da cevabını biliyormuş gibi yapmamız gerektiren sorunlardan öteye gidememiştir.” Buna göre, çevre sorunlarına yönelik çözüm yollarını bireyin değer yargılarının ve yaşam biçimlerinin şekillendiği “eğitim süreçlerinde” aramak gerektiğini belirtmişlerdir.

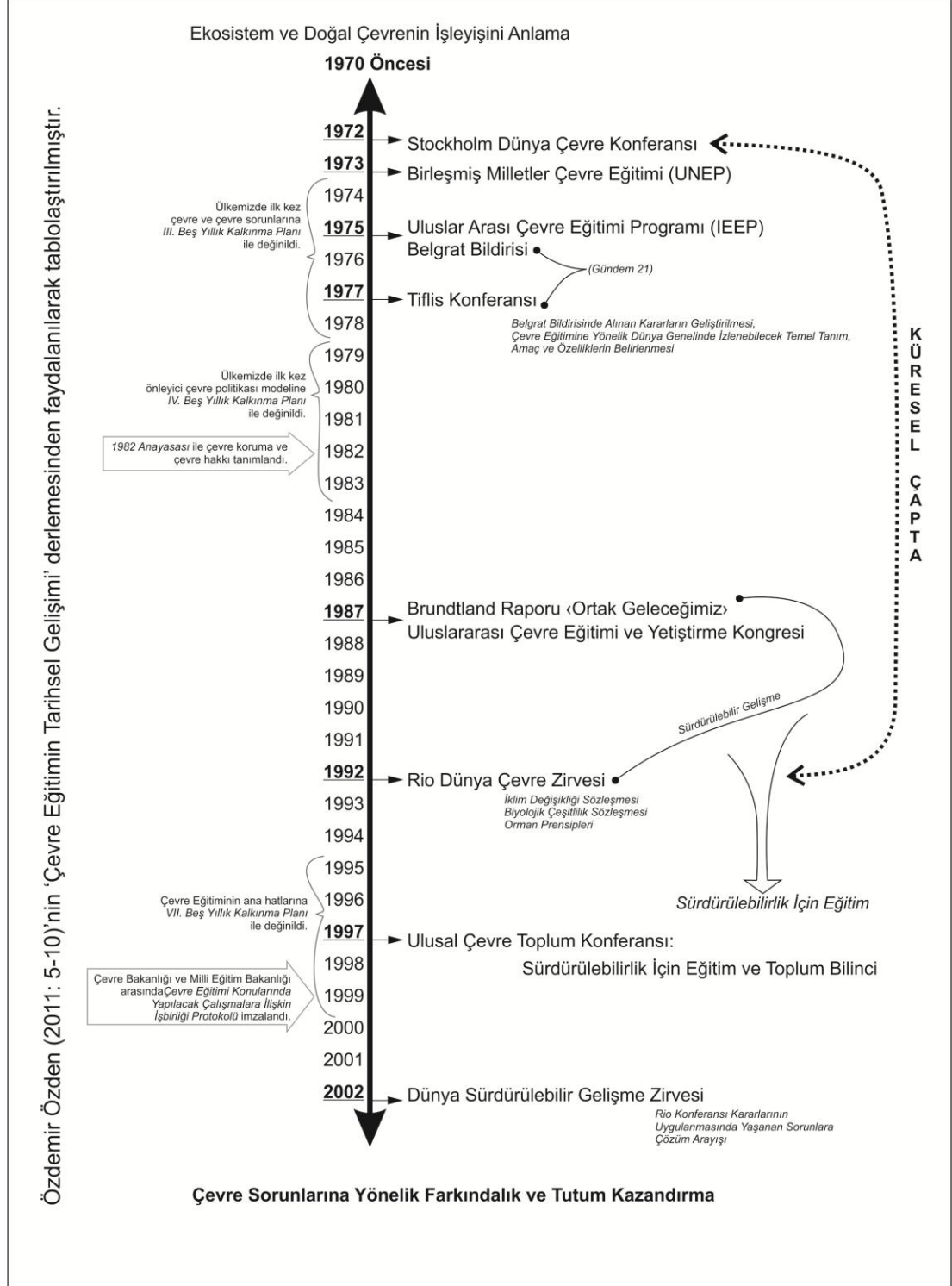
Başka bir ifadeyle, çevre sorunlarının kaynağı insanın tutum ve davranışları olduğuna göre, bunlar özünde bir eğitim sorunudur (Maskan, Efe vd., 2006: 1). Küresel ve yerel “çevre eğitimi” programları bu sorunun çözümü için bir alternatif olarak sunulmaktadır.

Meerah, Halim ve Nadeson (2010), kendi ülkelerinden yola çıkarak bu durumu şöyle özetlemektedir;

Memeli hayvanlardan balıklara, 1970’den 2003’e kadar, kirlilik, ormanların yok edilmesi ve aşırı balıkçılık nedeniyle dünya nüfusu yaklaşık üçte biri kadar azalmıştır. Malezya’nın, çevresel yıkımla sonuçlanan ve sürdürülebilir bir yaşam için eğitimi gerekli kılan karmaşık çevresel problemleri vardır. Diğer taraftan, bu çevresel tehditlerin önerilen bir çözümü vardır. Bu çözüm ilk olarak, 1972’de çevre konulu birleşmiş milletler konferansı sırasında Stockholm’de desteklenmiştir. Dünya resmi eğitim, halkı bilinçlendirme dahil eğitimin önemini fark etmiştir. Ekonomik büyüme ve teknolojik gelişmenin çok faydası olduğuna fakat ciddi sosyal ve çevresel sonuçları olduğuna inanılmış, bu yüzden davranışsal değişiklik, insanların gezegenin bekçisiymiş gibi sorumluluk almasıyla ve aynı zamanda daha yaşanabilir bir yaşam tarzı sağlamalarıyla sonuçlanmıştır. Birçok ülke müfredatının bir parçası olarak çevre eğitimine yer vermiştir.

Gerek ulusal gerekse uluslararası düzlemde hükümetlerin genç nesilleri eğitmek yoluyla çevresel konularda, önlemler aldığı görülmektedir. Bu bağlamda uluslararası çevre toplantılarının çevre eğitimi yaklaşımlarına etkisi Görsel 1’de verilmiştir.

Görsel 1: Çevre Eğitimi Yaklaşımlarına Etki Eden Uluslararası Çevre Toplantıları ve Ülkemize Yansımaları



Görsel 1’de, Uluslararası çevre toplantılarının çevre eğitimi yaklaşımlarına etkisi ve ülkemize yansımaları izlenebilmektedir. Buna göre, 1970 öncesinde daha çok “çevreyi oluşturan unsurları bilen ve tanıyan bireyleri yetiştirmek” için ekosistem ve doğal çevrenin işleyişini anlatmak üzerine kurulu çevre eğitimi yaklaşımı terkedilerek; Stockholm Dünya Çevre Konferansının ardından zaman içinde “çevresel olarak sorumlu davranan birey yetiştirmek” için çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutum kazandırmaya dönüşmüştür.

Stockholm Dünya Çevre Konferansı’nı takip eden yıllarda, Birleşmiş Milletler Çevre Eğitimi (UNEP), Uluslararası Çevre Eğitimi Programı ve aynı yıl literatüre “Günden 21” kararlarını kazandıran Belgrat Bildirisi sunulmuştur. Gündem 21 ile belirlenen çevre eğitimine yönelik dünya genelinde izlenebilecek temel tanım, amaç ve özellikler, Tiflis Konferansında yeniden gözden geçirilmiştir. Uluslararası arenada bu gelişmeler yaşanırken, ülkemizde de bu gelişmelere kayıtsız kalınmamış ve ilk kez “çevre” ve “çevre sorunları” kavramları Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında kendilerine özel bir başlık altında yer bulmuştur.

“Önleyici Çevre Politikası” modeline Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında değinilmesinin ardından, 1982 Anayasasında, “anayasal bir hak” olarak “çevre hakkı”na yer verilmiş olması, atılmış en ciddi hukuki adımlardan biri olarak görülmektedir.

1987 yılında yayımlanan “Ortak Geleceğimiz Raporu” ve aynı yıl gerçekleşen “Uluslararası Çevre Eğitimi ve Yetiştirme Kongresi” çevre eğitimi yaklaşımlarında “sürdürülebilir gelişme” kavramını kazandıran, bir eşik atlama süreci olarak kabul edilebilir. Zira 1992 yılında Rio Dünya Çevre Zirve’si de küresel çapta gerçekleşen ikinci büyük toplantı olmasının yanı sıra; temelde “sürdürülebilir gelişme” kavramına dayanmaktadır ve bu amaçla hazırlanan “iklim değişikliği sözleşmesi”, “biyolojik çeşitlilik sözleşmesi” ve “orman prensipleri” gibi birçok alanda çeşitli düzenlemeler için kriterler geliştirilmiştir.

Küresel çapta “sürdürülebilir gelişme”nin tüm boyutlarıyla gerçekleşebilmesi için gözler “sürdürülebilirlik için eğitim” fikri etrafına çevrilmişken; ülkemizde de Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında “Çevre Eğitimi”nin ana hatlarına yer verilmiştir.

1997 yılında “Ulusal Çevre Toplum Konferansı: Sürdürülebilirlik İçin Eğitim ve Toplum Bilinci” toplantısı tamamlandıktan iki yıl sonra; Çevre Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında “Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü”nün imzalanmış olması, konunun ciddiyeti dikkate alınarak devlet eliyle gerçekleştirilecek çalışmaların yolunun açılmış olması bakımından önemlidir.

Son olarak 2002 yılında gerçekleşen “Dünya Sürdürülebilir Gelişme Zirvesi” ile Rio Konferansında sürdürülebilir gelişmeyle ilgili alınan kararlarının uygulanmasında yaşanan sorunlara çözümler aranmış olması, küresel boyutta çevre eğitimine kararlı oluşun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yukarıda genel hatlarıyla uluslararası çevre toplantılarının çevre eğitimi yaklaşımlarına etkisine yer verilmiştir. Artık çevre eğitimi, insanları çevre hakkında bilgilendirmekten öteye gidip, onları çevre yönetiminde istekleri ve becerileri olan gönüllü katılımcılar haline getirmeyi hedeflemektedir (Peyton 1995’ten aktaran Maskan, Efe vd., 2006:1). Bell (2003)’e göre, çevresel adaleti liberal yasalar ve enstitülerle savunmanın imkânsız oluşu, bireysel sorumluluklar üzerinde yoğunlaşmayı gerekli kılmaktadır.

Görüldüğü üzere çevre konusunda bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirmek, çevre sorunların çözümü için en etkili yol olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirbaş ve Pektaş: 198). Çevre eğitimi, son zamanlarda çevresel vatandaşlığa dönüştürülen, toplumdaki davranışsal değişikliklere katkıda bulunan bir araçtır (Meerah vd., 2010). Dolayısıyla, sürdürülebilir gelişmenin gerçekleşmesi için, formal ve informal süreçlerde Çevresel Vatandaşlar yetiştirmenin gereği ortadadır. Sears ve Hegers (1996) dönüşen vatandaşlık eğitimi yaklaşımları, farklı vatandaşlık anlayışlarına göre nasıl şekillenmektedir. Küresel çapta, söz sahibi olmak isteyen tüm uluslar, çevre

eğitimi yaklaşımları ile vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarını sürdürülebilir gelişme için sentezleyen çevresel vatandaşlık eğitimine dönüştürmektedirler.

Ürey ve Şahin (2010: 135)'e göre,

Eğitim fakültelerinde; çevre eğitimi, öğretmen eğitimi açısından birçok sebepten dolayı sorunlu bir alandır. Çevre eğitiminin önemli kavramları hakkında bir görüş birliği olmaması ve çevre eğitiminin çevre sorunlarına bir tepki olarak ortaya çıkması; çevre sorunlarının ne olduğu, nereden başlanması gerektiği ve abartılmış korkuların neler olduğu konusunda uzlaşmayı güçleştiren etmeler arasında sayılmaktadır.

Bu durumu, Knapp vd. (1995), “sürdürülebilirliğe yönelik bir çevre eğitiminin nasıl başarılabilirine yönelik alternatif bir yol olarak tanımlanan çevresel vatandaşlık, doğal çevrede meydana gelen değişimlerin ulusal sınırları aşan küresel bir bakış açısıyla ele alınmasıdır” şeklinde değerlendirmektedir (Akt. Özdemir Özden: 2011:53).

Bu bağlamda çevresel vatandaşlık, ekolojik alanda sadece kendimiz değil de tüm insanların varlığının bilincinde olmaktır (Bell, 2003).

1.6 ÇEVRESEL VATANDAŞLIK AKTARIMI İÇİN SOSYAL BİLGİLER

19.yüzyıl Amerikan toplum liderleri, kültürleri homojenleştirmek, bir arada yaşama bilincini geliştirmek, kolektif çalışma ve ortak karar alma mekanizmalarını, işletemek, kısacası “yeni Amerikan toplumu yaratmak” için eğitimi araç olarak görmüşlerdir. Bu amaçla 1892’de Ulusal Eğitim Konseyi toplanmış ve bu konsey, tarih ve coğrafya gibi sosyal bilimlerle Anglo-sakson kültür temelli bir milli toplum anlayışını oluşturmak için Amerikan toprağında vatandaşlık bilinci geliştirmek üzere “sosyal bilgiler dersi programı” hazırlanmıştır (Bilgili, 2008: 19).

Zaman içerisinde sosyal bilgiler; sadece Amerika Birleşik Devletlerinde değil, Kanada, Finlandiya, Danimarka, Arjantin, Türkiye, Yeni Zelanda, İrlanda gibi

ülkelerde de, farklı gerekçelerle bir ders olarak farklı sınıf seviyelerinde okutulmaya başlanmıştır (Yazıcı, 2009: 235).

Erden (1996)'e göre sosyal bilgiler, “ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır” (Akt.Kılıçoğlu, 2012: 5).

Sağlamer, (1997: 3) Sosyal Bilgilerin, “insanın sınırsız isteklerini karşılamak için sınırlı kaynakları kullanmasına ilişkin kavram, beceri ve tutumları geliştirecek türde yaşantılar hazırlayarak onun ekonomik yeterlilik kazanmasına yardım eder ve vatandaş olmasının gerektirdiği sorumluluklara çok önem verdiğini” belirtmiştir (Akt. Özmen, 2011).

Ferreti ve Okolo (1996: 451), Sosyal Bilgilerin ilgi alanlarının çocuğun kritik bilgisinin yapılmasını geliştirmek için neredeyse sonsuz fırsatlar sunduğunu belirttikten sonra Sosyal Bilgilerin önemini şu üç maddede açıklamıştır;

Birincisi: Sosyal Bilgiler eğitiminin temel hedefinin bilgili ve eleştirel vatandaşlığa hazırlık olduğu hakkında görüş birliği vardır.

İkincisi; Sosyal Bilgiler Programı çocuklara ayrıntılı, derin, sıkıca birbiriyle ilişkilendirilmiş bilgi sağlar ve bu bilgiler çağdaş toplumdaki sorunların çözümüne temel teşkil ederler. Bu öğrencilerin gerçek uzmanlıklarını geliştirmeleri ihtimalini yükseltebilir.

Üçüncüsü; Sosyal Bilgiler öğrencilerin hayatta karşılaşılabilecekleri her türlü problemi tanıtarak çözümler sunmayı hedefler (Aktaran. Özmen, 2011: 436).

Mentiş Taş (2004)'a göre, küresel gelişmeler ve dünyadaki önemli toplumsal olaylar sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçları arasında yer aldığı için çeşitli alanlar içinde küresel gelişmelerden en fazla etkilenen alan “Sosyal Bilgiler”dir. Çünkü küreselleşmenin etkisiyle hem ulusal düzeyde vatandaş hem de dünya vatandaşı yetiştirme sosyal bilgiler eğitiminin önemli bir boyutu haline gelmiştir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler, çevresel vatandaşlıkla en sıkı ilişkiye sahip ders olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özdemir Özden (2011) de Çevresel Vatandaşlık üzerinde yaptığı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerin Çevresel Vatandaşlık ile en ilişkili buldukları dersin Sosyal Bilgiler olduğunu tespit etmiştir. Bu tespitini, sosyal paradigmalara da tartışarak Özdemir Özden (2011), öğrencilerin çevresel vatandaşlık açısından geliştirilmesi için tüm eğitim kademelerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Lookwood (2010), “çevresel vatandaşlık kimin faydasına” sorusunu şöyle cevaplamaktadır: Çevresel vatandaşlığın temel iması, Çevresel Vatandaşlığın savunucusu herhangi bir çevre örgütü ya da herhangi bir sosyal sınıfa değil, iklim değişikliğinedir. İklim değişikliğinin etkilerini ve iklim değişikliğine uyumun maliyetini az da olsa görerek, bu durumun en ağır kimleri etkileyeceği hakkında çıkarımda bulunabiliriz: “gelecek nesiller ve gelişmekte olan ülkelerde yaşayan insanlar.” Burada Lookwood her ne kadar sorumluluğu tüm insanlığa ortak dağıtsa da, elbette burada eğitim sistemlerinin ve öğretmenlerin yeri farklıdır. Dolayısıyla henüz hizmete başlamamış öğretmenlerin: eğitim fakültesi öğrencilerinin çevresel vatandaşlık bakımından nerede olduğunu görebilmek, ülkemiz ve dünyamız ölçeğinde gelecekte nerede olacağımıza dair öngörülerde bulunmamızı sağlayacaktır. Özellikle vatandaş yetiştirme misyonundan ötürü Sosyal Bilgiler öğretmenliği programının kazandığı önem de her geçen gün artmaktadır.

BÖLÜM II

ALANYAZIN İNCELEMESİ

Bu bölümde, “Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Durumu ile Karşılaştırılması” isimli bu yüksek lisans tezinin alanyazın incelemesi yer almaktadır.

Alanyazın incelemesi, araştırma probleminin netlik kazanması ve tarihsel süreç içerisinde algılanmasına yardımcı olur (Balcı, 2009: 64). Alanında uzman kişilerce bir konu etrafında ne tür araştırma ve yayın yapıldığını ortaya çıkaran akademik bir çalışmadır (Balcı, 2009 ; Ocak, 2010) Guba (1962)’ya göre, alanyazın incelemesi, yapılan bu araştırmanın bu alandaki şimdiki bilgiye etkisini ve onu nasıl geliştireceğini (Akt: Balcı,2009:64) ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Çalışmalarının özetlerinin sunulması veya açıklayıcı listelerin verilmesi, alanyazın incelemesi hakkındaki en yanlış kanılardan biridir. Bilimsel araştırmalarda önemli bir yere sahip olan alanyazın incelemesi, yapılacak çalışma için bulunan fikirlerin sentezi olarak görülmelidir (Ocak, 2010:2).

Ocak (2010:2)’ın açıkça özetlediği üzere, alan yazın incelemesi, “bir araştırma problemini ele alarak, önceden yapılmış çalışmalar ışığında, araştırılmak istenen problemin ne kadar özgün olduğunu ortaya koymak, araştırmaları sentezleyerek ve değerlendirerek araştırılan problem için görüş ortaya koymaktır”.

2.1 ARAŞTIRMALARIN ANALİZİ

Odak noktaları doğrultusunda ulaşılan çalışmalara bu başlık altında yer verilmiştir. Bu çalışma ile ilişkili iki araştırma konusu vardır: “*Sosyal Bilgiler*

Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Öğretmen Adayları” ve “Çevresel Vatandaşlık”.

2.1.1 Birinci Araştırma Konusu: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Öğretmen Adayları

Araştırma Problemi ile birebir ilişkili olduğundan dolayı Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programlarını, tarihsel süreç içerisinde öğretmen yetiştirme programlarını ve diğer branşlarda öğretmen yetiştirme programları ile öğretmen adaylarını ele almış olan çalışmalar ilk olarak incelenecektir.

Öğretmen yetiştirme programlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında, programların tarihsel süreç içerisinde değerlendirmeye ve belli bir açıdan yeterliliğini incelemeye çalışan birçok çalışma bulunmuştur. Çalışmaların genelinde yöntem olarak geçmişten bugüne kadar yürürlüğe konan programlara uygulanan doküman analizi ve programın uygulayıcıları (akademik, idari personel) ve/veya bu programda lisans eğitime devam eden öğrencilere uygulanan ölçeklerin betimsel analizinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların çoğunda ‘öğretmen yetiştirme’ ya da ‘öğretmen adaylarının’ birlikte alındığı görüldüğünden her iki alanda yapılan çalışmalar, bu başlık altında derlenmiştir. Öğretmen Adaylarını inceleyen çalışmalara bakıldığında ise daha çok öğretmen adaylarının belli bir açıdan yeterliliğini, durumunu ya da görüşlerini incelemeye çalışan birçok çalışma bulunmuştur. Araştırmacıların çoğunun uyguladıkları anket aracılığıyla verilerini topladığı gözlenirken; öğretmen adaylarına amacına uygun geliştirilen programın etkisini belirlemeye yönelik deneysel desenli çalışmalar da bulunmuştur.

2.1.1.1 Araştırma Odağı “ Tarihsel Süreç İçerisinde Öğretmen Yetiştirme” Olan Araştırmaların Analizi

Araştırma Problemi ile birebir ilişkili olduğundan dolayı Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programlarına değinilmeden önce “Tarihsel Süreç İçerisinde Öğretmen Yetiştirme” konulu çalışmalar ilk olarak incelenecektir.

Odak noktası ışığında gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde “Öğretmen Yetiştirme” konusunda yapılan çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Sözer (1989), “Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği” isimli doktora tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Kamuran ÇİLENTİ*), Türkiye’deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğretmen olmak üzere yetiştirilen öğrenciler ile başka fakültelerde öğretmenlik sertifikası programına katılan öğrencilerinin “gerekli öğretmenlik davranışlarını kazanma” durumlarını karşılaştırmıştır. Bu doğrultuda Sözer, dört eğitim fakültesinin dördüncü sınıf öğrencileri ile sertifika programı öğrencilerine “öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin davranışlarını” ölçmek üzere anket uygulamıştır. Sözer’in yaptığı çalışma, her iki programa da devam eden öğrencilerin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin davranışlar konusunda benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öztürk (1991), “Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme Politikası Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar” isimli doktora tezinde (*Danışman: Prof. Dr. İnci Enginün*), öğretmen yetiştirme süreçlerini sistematik olarak değerlendirmiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nda öğretmen yetiştirme politikalarını Tanzimat öncesi ve sonrası olarak iki ayrı başlık altında inceleyen Öztürk, bu dönemdeki “Ehliyetnâme İmtihanları” ve diğer öğretmen kaynaklarını niceliksel ve niteliksel açıdan da değerlendirmiştir. Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim öğretmeni yetiştirme politikalarını; TBMM hükümeti dönemi (1920-1923) ve Cumhuriyet Dönemi (1923-1938) olmak üzere siyasi dönem halinde ve devrin önemli olaylarına göre kategorilere ayıran Öztürk, Atatürk Devrinde, öğretmen yetiştirme politikalarının nicel ve nitel analizini yapmıştır. Yaptığı çalışmada, öğretmen yetiştirme kurumlarında verilen dersler, haftalık ders saatleri ve ders içeriklerinin bir kısmına yer veren Öztürk, dönemin öğretmen yetiştiren kurumlarının binalarındaki fiziksel imkanlara, öğretmen adaylarına sunulan “sosyal-sportif” faaliyet alanlarına kadar bir çok özellik bakımından devrin öğretmen yetiştirme durumunu açıkça gözler önüne sermiştir.

Tuzcu (2001), “Türkiye`de Üniversitelerde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Politikası” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRÇİ*), ilköğretimde öğretmen yetiştirme politikalarını tarihsel süreç içerisinde inceleyerek, ilköğretime öğretmen yetiştirme politikasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda ‘literatür tarama’ modeli kullanan Tuzcu, öğretmen yetiştirme programlarını; öğrenci alımı, öğretim kadrosu, dersler, pedagojik formasyon dersleri, ders araç-gereç ve kitapları, yöntem uygulama ve staj çalışmaları, sınıflarda öğrenci kalabalığı, ders dışı çalışmalar başlıkları altında değerlendirmiştir.

Avşar (2007), “Türkiye Milli Eğitim Sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 Yılları Arasında İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK*), tarihsel süreç içerisinde öğretmen yetiştirme ve atama politikalarını incelemiştir. Araştırmasında betimsel model kullanan Avşar, öğretmen yetiştirme politikalarını n nasıl şekillendiğine, Yükseköğretim Kurulu’nun yapısına, öğretmen ihtiyacının niteliksel değil niceliksel açıdan karşılanmaya çalışıldığına dair çıkarımlarda bulunmuştur.

Karahan (2008), “Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Mehmet Fikret GEZGİN*), öğretmen yetiştirmenin önemi ve ülkemiz öğretmen yetiştirme sistemlerini kuramsal bakış içinde ele almış, başka ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerine kısaca değinmiş ve 1848’den günümüze kadarki öğretmen eğitimi sürecinin portresinin ortaya koymaya çalışmıştır.

İkili (2010), “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Öğretmen Yetiştirme Sorunu (Darülmualimin ve Darülmualimatlardan Öğretmen Okullarına)” adlı yüksek lisans tezinde (*Danışman: Doç. Dr. İhsan Şerif KAYMAZ*), Osmanlı’nın eğitim konusundaki girişimlerini, özel olarak, eğitimde darülmualimat ve darülmualiminlere verdiği önemi, Maarif Nizamnamesi ve Maarif Salnamelerine dayandırarak aktarmaya çalışmıştır. Tarihsel süreç içerisinde öğretmen yetiştirme

sorunlarına değinen İkili, Osmanlı eğitim sistemi ve kurumlarının, Cumhuriyet dönemi eğitime ve kurumlarına etkisi ve bu kurumların gelişimi ortaya koymuştur.

2.1.1.2 Araştırma Odağı “Branş Düzeyinde Öğretmen Yetiştirme” Olan Araştırmaların Analizi

Araştırma problemini netleştirmek ve diğer alanlar yapılan çalışmalarla kıyaslamak için araştırma odağı “Branş Düzeyinde Öğretmen Yetiştirme” olan çalışmaları incelemek de oldukça önemli bulunmuştur.

Alanyazında bu konu ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen; içlerinden seçilen araştırma problemine en yakın çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Taşdemir (1995), “İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programı'nın Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Doç. Dr. Nuray SENEMOĞLU*), Türkiye'de uygulamaya konulan dört yıllık öğretim süresine sahip ilkokul öğretmeni yetiştirme programının öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmiştir. Taşdemir, Öğretim elemanları, yeni mezun öğretmenler ve son sınıf öğrencilerine uyguladığı anket aracılığıyla topladığı verileri analiz ederek, programda bulunan derslerin gereklilik düzeyleri ve bu program ile yetişen öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından yeterlilik düzeylerini ortaya koymuştur.

Kepenek (1995), “1923-1993 Döneminde Uygulanan İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde (*Danışman: Doç. Dr. L. Işıl ÜNAL*), Türkiye de 1923-1993 döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirme modelleri konusunda, Eğitim Fakültelerinin Sınıf öğretmenliği Bölümlerinde görevli öğretim elemanları ile Milli Eğitim Bakanlığı Merkez örgütünde, ilköğretimle doğrudan ilgili alanlarda görev yapan uzman ve yöneticilerin görüşlerini karşılaştırmalı olarak ortaya koymuştur. Kepenek, bu araştırmanın verilerini eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği Bölümlerinde görev yapan öğretim

elemanlarının tümü ve Milli Eğitim Bakanlığı Merkez örgütünde ilköğretimle ilgili birimlerde görevli uzman ve yöneticiler üzerinde uyguladığı anket aracılığıyla toplamıştır. Kepenek, yaptığı araştırmanın bulguları neticesinde, ilköğretime öğretmen yetiştirmede uygulanacak model arayışlarının bitmediğini ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin, yeni düzenlemelere gereksinimi olduğunu ortaya koyduğunu dile getirmiştir.

Şahin (1999), “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi”, adlı yüksek lisans tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU*), sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesine yönelik; kurumlarda görevli öğretim elemanları, öğrenciler ve mezunların görüşleri yardımıyla programın etkililiğini saptamaya çalışmıştır. Öğretim elemanları, öğrenciler ve mezunlara uyguladığı anket ile verilerini toplayan Şahin, sınıf öğretmenliği yetiştirme programları çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir.

Yalçın (1999), “Öğretmen Yetiştirmede Uygulama Çalışmalarının Önemi ve Karşılaşılan Güçlükler” adlı yüksek lisans tezinde (*Danışman: Doç. Dr. Kadir ASLAN*), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin giderilmesi için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Yalçın, Ege Üniversitesi fakültelerine devam eden son sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinden anket yoluyla topladığı veriler sonucunda; öğretmen adaylarının uygulama okullarından, gittikleri okulda ve fakültedeki organizasyon yetersizliklerinden ve bizzat kendilerinden kaynaklanan çeşitli sıkıntılarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bunun sonucunda, eğitim fakültelerinin, uygulama okulları ile iletişiminin daha dinamik olması ve öğretmen adaylarının, bu uygulama derslerine hazırlıklı gitmeleri gibi çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Erişen (2001), “Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK*), öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının

belirlenmesi, belirlenen standartların uygunluğu ve önem derecesi ile fakültelerde gerçekleştirilme derecesinin değerlendirilmesi amaçları doğrultusunda teknik eğitime öğretmen yetiştiren teknik eğitim fakülteleri üzerinde çalışmıştır. Erişen, elde ettiği sonuçlar doğrultusunda, standart belirleme ve standartlara uygunluğu değerlendirme çalışmalarına, öğretmen yetiştirme programlarının kalitesinin geliştirilmesine ve yapılacak araştırmalara ilişkin bazı öneriler getirmiştir.

Öztürk (2004), “Eğitim Fakültelerindeki Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dallarının Nitelikli Coğrafya Öğretmeni Yetiştirmedeki Yeterlilikleri Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN*), öğretmen yetiştirme programını, bu programda öğrenim gören öğrencilerin görüşleri üzerinden değerlendirmeye çalışmıştır. Öncelikle coğrafya öğretmeni yetiştirilebilmesi için, coğrafya öğretmenlerinin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür açısından sahip olması gereken yeterlilikleri belirleyen ve bu doğrultuda ‘olması gereken’ coğrafya öğretmeni yetiştirme programının niteliklerini belirleyen Öztürk, bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşlerine başvurmuştur.

Dinçer Akın (2004), “Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Nitelikli Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliğinin İlköğretim Okulu Yöneticileri ve Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde (*Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nilgün USLUER İNAN*), sınıf öğretmenliği öğretim programının nitelikli öğretmen yetiştirmedeki yeterliliğinin ilköğretim yöneticileri ve müfettişleri tarafından nasıl değerlendirildiğini belirlemeyi ve gerekli çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanan Dinçer Akın araştırmasının sonucunda, sınıf öğretmenlerinin nitelikli öğretmen davranışları bakımından eksiklikleri, olumsuz tutum ve davranışları koymuştur.

Erbey (2005), “Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliği (Elazığ-Malatya-Diyarbakır Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Yrd. Doç. Dr. Burhan AKPINAR*), sınıf öğretmenliği öğretim programlarının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği konusunda sınıf öğretmenlerinin

ve okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Anket aracılığıyla verilerini toplayan Erbey elde ettiği bulgular doğrultusunda, sınıf ğretmenliği ğretim programının, iş başındaki sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinin de görüşleri alınarak toplumun beklentilerine göre yeniden yapılandırılması gerektiği şeklinde sonuçlara ulaşmıştır.

Aküzüm (2006), “ğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Duruşuna İlişkin ğretmen/ğretim Elemanı Görüşlerinin Değerlendirilmesi-Diyarbakır-Ergani Anadolu ğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi rnekleri” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Hasan AKGÜNDÜZ*), Ergani ve Diyarbakır Anadolu ğretmen Liseleri ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi rneklerinde Diyarbakır’da güncel ğretmen yetiştirme duruşunu karakterize eden ortaöğretim/lisans programlarının işlerliği/uygunluğunu öğretmenlerin ve ğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere ve ğretim üyelerine anket uygulayan Aküzüm çalışmasında, ilişkisel tarama modeli kullanmıştır.

Baydemir (2009), “Türkiye’de Okul ncesi Eğitime ğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN), Türkiye’de okulöncesi eğitime ğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan dersler ile ilgili tüm içerikleri, çeşitli kategoriler boyutunda incelemiş, okulöncesi öğretmeninin nasıl bir eğitim sürecinden geçirildiğini programın içerik boyutunda değerlendirmeye çalışmıştır. 1998/1999 Eğitim-ğretim yılında uygulamaya konulan eski program ve en son geliştirilerek 2006/2007 Eğitim-ğretim yılında uygulanmaya konulan yeni okulöncesi eğitime ğretmen yetiştirme programlarını örneklemler olarak belirleyen Baydemir araştırmasını, tarama modeline dayalı belgesel tarama yoluyla yapılandırmıştır.

2.1.1.3 Araştırma Odağı “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme” Olan Araştırmaların Analizi

Araştırma odağı “Tarihsel Süreç İçerisinde Öğretmen Yetiştirme” ve “Branş Düzeyinde Öğretmen Yetiştirme” olan çalışmalar incelendikten sonra araştırma odağı “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme” olan çalışmalar incelenmiştir. Bu sayede öğretmen yetiştirme sistemlerinin tarihi, sosyolojik ve felsefi temelleri üzerine yapılmış çalışmaların bilgisi ile diğer branşlarda yapılan çalışmalarda kullanılan yöntem ve örneklem seçimleri dikkate alınabilmektedir.

Araştırmacı tarafından alanyazında bu konu ile ilgili yapılmış tüm çalışmalar incelenmeye çalışılmış; bu çalışmalardan araştırma problemine en yakın çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

2.1.1.3.1 Özel odağı “Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler Öğretim Programları” olan çalışmalar

Keskin (2002), “Türkiye’de II. Meşrutiyetten Günümüze Kadar Uygulanmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK*), II. Meşrutiyetten günümüze kadar yayınlanmış olan ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu Sosyal Bilgiler öğretim programlarını yapı, amaç ve içerik durumlarını esas alarak kronolojik olarak incelemiştir. Araştırmasında tarama modeli içerisinde yer alan tarihsel yöntemi kullanan Keskin, 1908-2002 yılları arasındaki konu ile ilgili yazılı materyalleri veri kaynağı olarak kullanmıştır.

Tuncel (2003), “Eğitim Felsefelerinin Sosyal Bilgiler Programına Etkileri” adlı yüksek lisans tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK*), eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkilerini, mevcut eğitim sisteminin felsefesini ve öğretmenlerin eğitim felsefesini belirlemeyi amaçlamıştır. Uyguladığı anket ile mevcut durum ve ideal durum ayrımı yapan Tuncel, var olan eğitim sistemin ve öğretmenlerin eğitim felsefesini saptamaya çalışmış ve mevcut durum ile ideal durum arasında karşılaştırma yapmıştır. Yaptığı karşılaştırmada; mevcut eğitim

sistemi felsefesinin “eklektik” bir felsefe olduğunu dile getiren Tuncel, Sosyal Bilgiler programında daha çok ilerlemecilik akımının ilkelerine rastlanırken, uygulamada, özellikle daimicilik ve esasicilik eğitim akımlarının ilkeleriyle karşılaştığını dile getirmiştir. İdeal durumda ise; öğretmenlerin her eğitim felsefesinin ilkelerini benimsediklerini gözleyen Tuncel, öğretmenlere uyguladığı ankettten yola çıkarak, ideal olarak benimsedikleri eğitim akımlarının Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk olduğunu tespit etmiştir.

Ambarlı (2010), “Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Durmuş YILMAZ*), Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar yapılan ilköğretim Sosyal Bilgiler programları, programların amaçlarını ve konularını incelemiştir. 1924, 1930, 1936, 1948, 1956, 1962, 1968, 1990 ve 2005 programları Talim Terbiye Kurulundan temin ederek yapılan değişiklikleri, düzenleme ve güncellemelere yer veren Ambarlı, 2005 yılında hazırlanan ve ilköğretim okullarında hala kullanılmakta olan 2005 Sosyal Bilgiler programı amaçları, vizyonu ve bu programın felsefi yaklaşımını değerlendirmiştir.

2.1.1.3.2 Özel odağı “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Programları” olan çalışmalar

Çınar (2004), “İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı İşlevselliğinin Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cengiz KAYACILAR*), Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nun Eğitim Fakültelerini yeniden yapılandırması sürecinde uygulamaya koyduğu Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının işlevselliğini öğretim elemanı ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretim elemanları ve öğretmenlerin görüşlerini anket yoluyla inceleyen Çınar’ın araştırması betimsel niteliktedir. Sosyal Bilgiler Lisans Programının, ankete katılan öğretim elemanları tarafından genel anlamda uygun bulunmadığını, bu programdan mezun olup halen programın ilköğretim okullarında

uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından ise uygun bulunduğunu ifade eden Çınar, öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Lisans Programının içeriğini yetersiz bulurken özellikle öğretim elemanlarının, klasik eğitim anlayışı çerçevesinde kalınıp çağdaş eğitim anlayışıyla yeni düzenlemelerin yapılmadığını, sadece nicelik olarak değişikliklerin yapıldığını niteliğin değiştirilemediğini belirttiklerini aktarmıştır. YÖK'ün Eğitim Fakültelerini yeniden yapılandırma sürecinde ortaya koymuş olduğu hedeflerin henüz kabullenilmeden uygulanılmaya çalışıldığı, bu hedeflerin sadece teorikte kaldığı ve uygulamaya geçirilemediği de tespit eden Çınar, programın yeniden gözden geçirilerek çağımızın bilimsel ve teknolojik yapılanmasına uygun olarak yeniden yapılandırılması gerektiğini savunmuştur.

Ercan (2009), “Türkiye’de İlköğretim II. Kademeye Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (1923-2008)” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Doç. Dr. Sultan BAYSAN*), Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programlarını analiz etmiştir. Sosyal Bilgilerin Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkışı, ülkemizde uyarlanma çalışmalarına değinen Ercan, tarihsel süreç içerisinde İlköğretim II. Kademeye Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “nasıl” yetiştirildiği sorusuna ilişkin cevaplar ortaya koymuştur. Ülkemiz İlkokul programlarında ilk kez 1968 yılında kullanılan; 1985’te Milli Tarih - Milli Coğrafya olarak değiştirilen; 1997-1998 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesiyle beraber bugünkü şeklini alan “Sosyal Bilgiler” ifadesinin gelişim süreçlerini ele alan Ercan, Sosyal Bilgiler dersi için II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerini kronolojik olarak incelemiştir.

2.1.1.3.3 Özel odağı “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Durumu” olan çalışmalar

Akar (2007), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer ve Mesleki Yeterlilikleri (Uşak Örnekleme)” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Doç. Dr. Özer YILMAZ*), ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenliği son sınıf

öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değeri ve mesleki yeterlilikleri üst düzeye çıkarabilmeleri konusunda karşılaşılan problemleri tespit ederek; bu problemlerin ortadan kaldırılması için neler yapılabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine anket uygulayan Akar, bu sayede öğrencilerin konu ile ilgili tutumlarını, problemi çözmek için görüşlerini ve mevcut durumu tespit etmeye çalışmıştır. Akar, araştırmasının sonucunda, öğrencilerin meslek hayatlarına daha duyarlı ve yeterli bilgiye sahip olmasının gereğini ifade etmiştir.

Kaya (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Değerlendirilmesi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cengiz Dönmez*), Üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinin, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının), düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel nitelikli bir araştırma yürüten Kaya, ölçeğindeki düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma, üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi, transferin öğretimi ve öğrencilerin nasıl düşündüğünü fark etme şeklinde gruplandığı sorular aracılığıyla verilerini toplamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı tespit eden Kaya; bu farklılığın akademik başarı ortalaması 2.01-2.50 olan öğretmen adaylarına göre akademik başarı ortalaması 3.51-4.00 olan öğretmen adaylarının lehine olduğunu tespit etmiştir.

Kan (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlarla İlgili Tutumları ve Ders Programlarına Yönelik Önerileri” isimli doktora tezinde (*Danışman: Doç. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT*), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumlarını bazı özelliklerine göre incelemek ve küresel konulara yönelik ders programlarıyla ilgili önerilerini belirleme amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumlarını incelemek için bir tutum ölçeği uygulayan Kan, küresel konulara yönelik ders programlarıyla ilgili önerilerini

almak içinde açık uçlu bir soru sormuştur. Öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumlarının, onların bazı özelliklerine göre kısmen farklılaştığı sonucuna ulaşan Kan; küresel sorunlara yönelik farkındalık oluşturulması üzerine önerilerde bulunmuştur.

Gençtürk (2009), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Yrd. Doç. Dr. Salih ŞAHİN*), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve bunun çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Problem durumuna yönelik var olan durumu kendi şartları içerisinde müdahale olmaksızın tanımlamak amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanan Gençtürk, “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Alan Standartları Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Öz-yeterlik İnançları Ölçeği” uygulayarak verilerini toplamıştır. Elde ettiği bulgulara dayanarak, öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlıklarının yeterli seviyede olmadığı tespit eden Gençtürk, coğrafya okuryazarlığının geliştirilmesine ve ileride yapılacak bilimsel araştırmalara dair öneriler sunmuştur.

Er (2010), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Avrupa Birliği’ne Yönelik Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Doç. Dr. Hamza AKENGİN*), Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının Türkiye Avrupa Birliği ilişkilerinin siyasal, sosyo-kültürel, eğitim, insan hakları ve demokrasi ile ekonomi boyutuna yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çeşitli üniversitelerin Sosyal Öğretmenliği Bölümüne devam eden 1. ve 4. sınıf öğrencilerine uyguladığı anketle verilerini toplayan Er, araştırmasını tarama modeline göre yapılandırmıştır. Er, Türkiye Avrupa Birliği ilişkilerinin siyasal, sosyo-kültürel, eğitim, insan hakları ve demokrasi ile ekonomi boyutuna yönelik sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının görüşlerini yorumlamıştır.

Çınar (2010), “Yapılandırmacı Eğitime Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde (*Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Samet ALTINBİLEK*), üniversitelerin Eğitim

Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, yapılandırmacı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarına uyguladığı anket ile verilerini toplayan Çınar, araştırmasını betimsel olarak yapılandırmıştır.

Zayımoğlu Öztürk (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Şefika KURNAZ*), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına ve Öğretmenlerine likert tipi ölçek uygulayan Zayımoğlu Öztürk, verilerini çözümlerken betimsel ve kestirimsel istatistiki süreçleri kullanmıştır. Öğretmen adaylarının orta düzeyde özyeterliğe, öğretmenlerin ise yüksek özyeterlik düzeyine sahip olduğunu tespit eden Zayımoğlu Öztürk, özyeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı şekilde değiştiğini tespit etmiştir.

Yiğit (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı doktora tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK*), geleceğin vatandaşlarının yetişmesine katkı sağlayacak ve teknoloji çağının vatandaşlarını yetiştirecek olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının teknoloji okuryazarlık düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Teknoloji Eğitimi Programının uyguladığı deney grubunu ile uygulamadığı kontrol grubunu teknoloji okuryazarlığı açısından karşılaştıran Yiğit , Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının teknoloji ile bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin görüşlerini de aldığı araştırmasında karma yöntem kullanmıştır. Yiğit, nitel ve nicel verilerinden elde ettiği sonuçlar olarak; Teknoloji Eğitimi Programı ile Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının teknoloji okuryazarlığı, teknolojik yaşama yönelik becerileri,

teknolojinin doğasına ilişkin bilgileri, tasarlanmış dünyaya ilişkin okuryazarlık düzeyleri, tasarıma dair becerileri, teknoloji ve topluma ilişkin bilgileri gibi alt boyutlarının olumlu yönde etkilendiğini tespit etmiştir.

Coşkun (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri (Gazi Üniversitesi Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde (*Yrd. Doç. Dr. Kürşad GÖKKAYA*), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini belirlemekle birlikte tutum, beklenti ve ilgi düzeylerini; cinsiyet, mezun olunan okul türü, baba mesleği, anne çalışma durumu, baba ve anne eğitim durumu, ailelerinin hangi yerleşim yerinde yaşadığı ve ailelerinin aylık gelirlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Öğretmen adaylarına uyguladığı anket aracıyla verilerini toplayan Coşkun, araştırmasını betimsel desenli olarak yapılandırmıştır. Elde ettiği bulgular ışığında, sonra öğretmen adaylarının ailelerinin yerleşim yerine göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olduğunu, diğer bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir fark olmadığını tespit eden Coşkun, bulgularını daha önceki çalışmalar ile karşılaştırarak çalışmasını sonlandırmıştır.

Akhan (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Bilimine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde (*Yrd. Doç. Dr. Kürşad GÖKKAYA*), toplumsal hayata siyasi yönden katılımcı, hak ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirme sorumluluğunu taşıyan İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının “politika bilimine yönelik eğilimlerini” tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında ilköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerini tespit etmek için “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Konularına Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” uygulayan Akhan, öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimleri yüksek bulunmuş fakat günlük yaşantıları içerisinde politika konularına fazla zaman ayırmadıklarını tespit etmiştir.

2.1.2 İkinci Araştırma Konusu: Çevresel Vatandaşlık

İlgili başlıklar altında detaylarıyla yer verildiği üzere ‘Çevresel Vatandaşlık’ kavramı ülkemiz için oldukça yeni bir kavramdır. Bu durum alanyazın incelemesiyle açıkça gözler önüne serilmiştir. Dolayısıyla doğrudan bu kavram üzerine yapılmış birçok çalışmaya ulaşmayı beklemek yersizdir. Her ne kadar Çevresel Vatandaşlık kavramı dilimize yeni girmekte olan bir kavram olsa da Çevresel Vatandaşlığın bileşenleri: bilgi, beceri, tutum, katılım, vatandaşlık veya doğrudan Çevresel Vatandaşlıkla ilgili konular: çevre okuryazarlığı, çevre eğitimi ve çevre bilinci gibi alanlarda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri sayısı azımsanmayacak sayıdadır.

Zamanı doğru kullanmak ve araştırma odağından fazla uzaklaşmamak için; ülkemizde yapılan çalışmalardan en ilgili olanları araştırmacı tarafından seçilerek analiz edilmiştir. Dolayısıyla, genelde öğretmen adayları özelde ise sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.¹

2.1.2.1 Araştırma Odağı “Çevresel Vatandaşlık ile ilgili konular” Olan Araştırmaların Analizi

Araştırma Problemi ile birebir ilişkili olduğundan dolayı Çevresel Vatandaşlık konuları analiz edilmeden önce; tarihsel süreç içerisinde bu kavramın bileşenlerini bilgi, beceri, tutum, katılım, vatandaşlık veyahut doğrudan Çevresel Vatandaşlıkla ilgili konular: çevre okuryazarlığı, çevre eğitimi ve çevre bilinci inceleyen çalışmalar ilk olarak incelenmiştir.

2.1.2.1.1 Özel Odağı “Çevre, Çevre Bilinci, Çevre Eğitimi, Çevre ile ilişkili Vatandaşlık” Olan Araştırmaların Analizi

¹ Araştırma odağı “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Programları ve Öğretmen Adayları” olan çalışmaların analizinde ulaşılan bir çok makaleye nicel ve nitel yoğunluktan ötürü alanyazın incelemesi başlığı altında yer verilmezken; kavramsal çerçeveyi oluşturma ihtiyacından ötürü araştırma odağı ‘Çevresel Vatandaşlık’ olan yabancı yüksek lisans ve doktora tezleri dışındaki çalışmalara da yer verme gereği doğmuştur.

Dinçer (1988), “Çevre Bilincinin Oluşmasında Çevre Eğitiminin Rolü” adlı yüksek lisans tezinde; Çevre kavramlarını tanıtmış, çevre bilincinin doğuşu ve gelişimi; Çevre eğitimi ve sosyal katılım konularına değinmiştir. Dinçer (1988)’e göre, doğal dengenin insanlık için önemi kitlelere gerçekten aktarılabilirse, doğadan toplu yararlanma, doğayı toplu koruma bilinci yaygınlaştırılabilirse, yüreklerdeki, iyiyi-güzeli koruma duygusu daha da pekiştirilebilirse, çevre sorunlarını yok etmek daha kolaylaşacaktır.

İleri (1998), “Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması” adlı makalesinde; Çevre sorunlarının çözümünde "Derin Çevrecilik" (Deep Environmentalism) veya "Derin Çevre Eğitimi" (Deep Environmental Education) yattığını belirtmektedir. İleri (1988)’ye göre, Çevre sorunlarını sadece teknik bir mesele gören "Sığ Çevrecilik" (Shallow Environmentalism) ile çözmek mümkün görünmemektedir. Günümüzde yaşanan çevre krizine çözüm; insan-tabiat ilişkisini yeniden gözden geçiren, yeniden anlamlandıran ve insanla tabiatı yeniden barıştıran, bilimsel ve teknolojik temellere dayanan, çözüm için herkesin katılımının sağlandığı Derin Çevre Eğitimi (Derin Çevrecilik)"dir.

Sarıkaya (1994), “Çevresel Kamuoyu Oluşumunda Gönüllü Örgütlerin Rolü ve Önemi (Türkiye Çevre Vakfı Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde (*Danışman:Yrd. Doç. Dr. Kemal GÖRMEZ*); Çevresel kamuoyunu, çevreyle ilgilenen veya ilgilenecek olan kişi veya grupların çevreyle ilgili düşünsel ya da eylemsel tepkileri olarak tanımlamıştır. Tabandan tavana örgütlenme anlayışının geçerli olduğu, örgütlenme, düşünceyi açıklama ve yayma özgürlüğünün gerek yasal, gerekse kamuoyu gözünde destek bulduğu sivil toplum geleneğinin; yurttaşlık bilincinin yerleştiği demokratik ortamda, esnek, dinamik bir yapılanmayla gönüllü örgütler çevresel kamuoyu oluşumunda daha etkili olabilecek, radikal çıkışlarla, eylemlerle çevre politikalarını etkilediği gibi sosyal değişim ve dönüşümü sağlayabilecek, değerleri yerleştirebilecek ve gerçek anlamda sosyal güç odağı olabileceğini savunmuştur.

Daştan (1999), “Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi(Türkiye Örneği)” adlı yüksek lisans tezinde; Çevre sorunlarının ortaya çıkış sebepleri ve genel olarak dünyada ve Türkiye’de yaşanan çevre sorunları; Çevre eğitim ilişkileri ve Türkiye’de çevre eğitimi; Çevre koruma bilinci ve duyarlılığının oluşmasında eğitimin yerini ve önemini incelemiştir.

Demirdöven (1999), “Türkiye’de Çevre Eğitiminin Durumu” adlı yüksek lisans tezinde; Türkiye’de çevre eğitimini okul öncesi, ilköğretim ve yüksek öğretim seviyesinde ele alarak bunu aynı seviyeler için sanayileşmiş ülkelerde uygulanan çevre eğitimi ile karşılaştırmıştır.

Dedeler (2004), “Avrupa Birliğinde Çevresel Kamuoyu Bilinci ve Çevre Eğitimi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Hülya Baykal*), Avrupa Birliği 'nde çevre alanında kamuoyu bilinci ve çevre eğitimi konusunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla yurt içi ve yurt dışından temin edilen yayınlara doküman analizi uygulayan Dedeler, birlik üyesi ülkelerde uygulamaların farklı olmasına karşın; çevre eğitimi prensipleri ve organizasyonunun benzer olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Dedeler yaptığı incelemeler sonucunda, Çevre eğitiminin, sürdürülebilir kalkınmanın vazgeçilmez bir unsuru olduğu, her yerde kelimenin tam anlamıyla yurttaşlık bilgisinin bir biçimi olarak algılanması ve eğitim müfredatında ayrı bir ders olarak önemle ele alınması konusunda görüş birliği bulunduğunu açıkça ifade etmiştir. Son olarak toplumsal, ekonomik, siyasal yapılandırmalarla birlikte gerçekleştirilmedikçe, tek başına eğitim yoluyla karmaşık çevre sorunlarının köklü biçimde çözülebileceğini düşünmek aşın bir iyimserliktir” diyen Dedeler’in çalışması oldukça dikkat çekicidir.

Tuna (2006), “Türkiye’de Çevrecilik- Türkiye’de Çevreye İlişkin Toplumsal Eğilimler” adlı kitabında; Çevreciliğin bir göstergesi olarak kabul edilen çevresel değerleri üç boyutta kavramsallaştırmıştır. Bu boyutları, çevresel dünya görüşü, çevresel kaygı ve çevresel taahhüt olarak tanımlamıştır. Türkiye geneli açısından söz konusu bulgulara bakıldığında, çevreciliğin farklı toplumsal ve demografik konumlanışlar açısından farklılıklar göstermediği; başka bir deyişle, genel olarak tüm

farklı toplumsal katmanların ya da grupların aynı düzeyde çevresel duyarlılığa (ya da duyarsızlığa) sahip olduğunu söylemenin mümkün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tuna'ya göre; Türk toplumu çevresel değerler (çevrecilik) açısından değerlendirildiğinde, Türk toplumunun bulunduğu konumda, küresel çevrecilik açısından bakıldığında, toplumun çevresel sorunların çözümü konusunda taahhüt, girişim ve eylemde bulunmaya yeterince hazır olmadığına, bunun yerine daha çok sosyo-ekonomik gelişme ile çevresel kaygılar açısından tercih yapmak ikilemiyle karşı karşıya olduğunu ve mutlaka tercih yapmak gerekirse çevresel kaygıları değil, ekonomik gelişme kaygılarını tercih etmek durumunda olduğunu söylemek mümkündür.

Kurt (2007), “Küreselleşen dünyada vatandaşlık kavramı” adlı tezinde; Bütün bir dünyayı etkisi altına alan ve 20. yüzyılın yarısında belirginleşen ve bu yüzyılın son çeyreğinde artarak ve yaygınlaşarak devam eden “küreselleşme” olgusunun, insani yaşamın her alanını etkisi altına alan ve bu alanların tümünde değişim ve dönüşüm yaratan bir süreci ifade ettiğini belirtmektedir. Kurt'a göre, küreselleşme, “vatandaşlık” kavram ve uygulamasında da köklü bir değişim yaratmaktadır. Bu değişim, vatandaşlık kavramının hem siyasi katılımçılık boyutunda ve hem de hak ve özgürlükler boyutunda yaşanmaktadır.

Marda (2008), “Kamusal Vatandaşlık ve Çevre Bilinci” adlı bildirisinde; Kamusal vatandaşlık –ya da kamu vatandaşlığı– konusu 2400 yıl kadar önce en önemli siyaset felsefeci Aristoteles'e göre, gerçekten insan sayılmak için toplum içinde aktif vatandaş olmak bir ön şarttır ve kamusal vatandaşlık, **aktif vatandaş** olarak topluma hizmet etmek demek olduğu; Bilim dünyası küresel iklim değişikliğinin getireceği felaket olasılıkları konusunda hemfikir olmasına rağmen, kamuoyunda geniş bir farkındalık olduğunu söylemenin zor olduğu ve “Dünya vatandaşları” olarak, **living deliberately**) “düşüne-taşına yaşamak”tan başka şansımız olmadığını vurgulamıştır.

Süer (2010), “Çevre Sivil Toplum Kuruluşlarının İlköğretim Düzeyinde Gerçekleştirdiği Çevre Eğitimlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde

(*Danışman: Doç. Dr. Hamza AKENGİN*), İstanbul’da bulunan Çevre Sivil Toplum Kuruluşlarının (ÇSTK) ilköğretim düzeyinde yaptıkları çevre eğitimi çalışmalarının özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. İstanbul’da bulunan 19 Çevre Sivil Toplum Kuruluşuyla 15.04.2009 ile 28.07.2009 tarihleri arasında, ÇSTK’ların proje koordinatörleri, eğitim ve halka ilişkiler sorumluları ile yaptığı görüşme ile verilerini elde eden Süer, araştırmasında genel tarama modelini kullanmıştır. Elde ettiği bulgulara dayanarak Süer, İstanbul’da bulunan ve ilköğretim düzeyinde çevre eğitimi yapan ÇSTK sayısının az olmasına karşın, ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerine çevre eğitimi konusunda hem destek oldukları hem de çeşitli olanaklar yarattıkları sonucuna ulaşmıştır.

2.1.2.1.2 *Özel odağı “Çevresel Konularda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Durumu ” olan araştırmaların analizi*

Çelik (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceğine İlişkin Görüşleri” isimli doktora tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK*), sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bugünkü Durumu ve Geleceğine İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi” ve görüşme formu uygulayarak verilerini elde eden Çelik, tarama modeli kullanmıştır.

Alagöz (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarında Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Doç. Dr. Servet KARABAĞ*), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ‘Çevre Sorunları Coğrafyası’ dersi kapsamında ‘Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi’ ile geleneksel öğretim yöntemlerinin; öğrencilerinin çevre sorunlarına çözüm önerisi getirmesi konusundaki akademik başarılarına, çevre problemlerini çözme becerilerine ve çevre sorunlarına getirdikleri çözüm önerilerindeki yaratıcılıklarına etkisini araştırmıştır. Araştırmasını öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeli şeklinde tasarlayan Alagöz, veri toplama aracı olarak çevre başarı testi, problem çözme envanteri ve yaratıcılık ölçeği kullanmıştır.

Alagöz, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminin öğrencilerin çevre sorunlarına çözüm önerisi getirme konusundaki akademik başarılarında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla bir artış sağladığı, öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılmasında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak hem problem çözme ve hem de geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin yaratıcılık becerilerinde olumlu yönde bir artış sağlamadığını dile getirmiştir. Çalışmasının sonunda Alagöz, ‘Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi’nin çevre konularını içeren tüm derslerde kullanılmasının gerekli olduğunu savunmuştur.

Karatekin (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY*), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çevre okuryazarlığını oluşturan bileşenler (bilgi-duyuş-davranış-bilişsel beceri) üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarına çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği, çevre davranış ölçeği, çevre bilgi testi ve bilişsel beceri testi olmak üzere 5 bölümden oluşan “Çevre Okuryazarlığı Anketi” uygulayan Karatekin, araştırmasını tarama modeli şeklinde yapılandırmıştır. Elde ettiği bulgulara göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilgilerini ve çevre davranışlarını orta düzeyde; duyuşsal eğilimlerini yüksek düzeyde, bilişsel becerilerini ise düşük düzeyde bulduğunu ifade eden Karatekin, bu dört bileşenden aldıkları toplam puana bakıldığında öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Çevre okuryazarlığını oluşturan bileşenler arasındaki ilişkiye bakıldığında bilgi ile duyuşsal eğilim arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı; bilgi ile davranış arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı; bilgi ile beceri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı; duyuş ile davranış arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı; davranış ile beceri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunan Karatekin, duyuş ile beceri arasında anlamlı bir ilişki bulamadığını dile getirmiştir.

2.1.2.2 Araştırma Odağı “Çevresel Vatandaşlık” Olan Araştırmaların Analizi

Araştırma Problemi ile birebir ilişkili olduğundan dolayı Çevresel Vatandaşlık konuları analiz edilmeden önce;

Özdemir Özden (2011), “İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi” isimli doktora tezinde (*Danışman: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK*), ilköğretim okullarında gerçekleştirilen çevresel vatandaşlık eğitiminin durumunu betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında karma araştırma yaklaşımını benimseyen Özdemir Özden verilerini, “İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Vatandaşlık Düzeyi Aracı (İÇEVA)” yoluyla elde etmiştir. Bu amaçla, araştırmasının nicel ve nitel boyutları için öğretmen ve öğrencilerden farklı şekilde verilerini toplayan Özdemir Özden, çeşitli istatistik yöntemleri kullanarak değerlendirmeler yapmıştır. Özdemir Özden’in çalışması, bu araştırma için en önemli Türkçe kaynak niteliğindedir.

Smith (2005), “Çevresel Vatandaşlık ve Ahlaki Sorumluluk: Arendt, Benjamin ve Siyasi Hareket” isimli makalesinde çevresel vatandaşlık söylevlerindeki farklı olan çevresel hareketi savunmayla alakalı teorik bakış açılarını ele almıştır. Ortaya çıkan bu vatandaşlık söylevleri, ahlaki sorumlulukların önceden belirlenmiş çağdaş yönetim şekillerinin ürünleri olduğunu öne sürmektedir. İyi bir çevresel vatandaş, geçerli olan sosyo-ekonomik sistemin devam etmesini kolaylaştıracak davranış kurallarıyla genellikle siyasi bir şekilde kabul etmek zorunda bırakıldığını ifade etmiştir. Arendt ve Benjamin’in pasif tüketici olmayı reddettiği ve bunun yerine sosyal ve düşünce ayrılığı açık şekilde ifade eden “kendin yap” siyasi kültürünü örneklediğini aktarmıştır. Ona göre, Şimdiye kadar bu çevresel hareket şekilleri halk için alternatif sesler yükseltmenin etkili bir yolu olduğu için bunların modern politikayı oluşturduğu söylenebilir. Arendt’in bakış açısına göre, çevresel hareket çevresel bir vatandaş kavramının merkezi kabul edilir, fakat bu iktidardakiler tarafından desteklenmez.

Middlemiss (2010), “Çevresel Demokrasi: Vatandaşlık Eğitimine Çevresel Bir Yaklaşım” isimli makalesinde, çevre ve toplum kavramı arasındaki ilişkiye

değirmiştir. Özgür demokrasi, katılımcı demokrasi, temsili demokrasi ve çok kültürlü demokrasi prensipleri üzerinden, demokratik vatandaşlığı ele alan Middlemiss; tüm bu demokrasi çeşitlerine alternatif olarak “ekolojik demokrasi” kavramını ileri sürmektedir.

Hawthorne ve Alabaster (1999), “2000 Vatandaş: Çevresel Vatandaşlık Modelinin Gelişimi” isimli makalesinde, ankete dayalı bir halk araştırması yoluyla çevresel vatandaşlık modeli test edip, geliştirilmiştir. Çoklu varyans ve ilişki analizleri gösterilmiştir ki çevre eğitime katılım ve hazırlık duyuşsal bağlamdaki çevreci davranışların en önemli göstergesidir fakat, çevreci davranışları belirleyen etkileşimlerin karmaşıklığı, çevresel vatandaşların eğitim programları tarafından değil de, eğitimle alakalı olabilecek tüm faktörler tarafından oluştuğunu örnelemiştir. Ayrıca, test ettikleri model çevresel problemleri çözümlemede bireyin değerini belirleyen yaşam felsefesinin önemini göstererek, davranışlar üzerinde güçlü bir etki bıraktığını ve kişisel sorumluluk hissinin temelini oluşturduğunu göstermiştir.

Bell (2003), “Çevresel Vatandaşlık ve Politika” isimli bildirisinde, şimdilerde politik söylemler içinde yer alan “çevresel vatandaşlık” kavramını tanımlayarak Dobson’un bu alandaki görüşlerine bir dizi eleştiri yöneltmiştir.

Jagers (2009), “Ekolojik Vatandaşlık Peşinde” isimli makalesinde, çevresel vatandaşlık ve ekolojik vatandaşlık ayırımına gitmiş, uyguladığı anketle “ harekete geçmeye gönüllü çevresel/ ekolojik vatandaşların” tespit edilmesi üzerinde durmuştur. 15-85 yaş arası 1724 İsviçreli ’ye “harekete geçmeye gönüllü olma” anketi uygulayan Jagers, çevresel konularda davranışta bulunmanın daha çok ideolojik temellere dayandığını ve tamamen bireysellik içerdiğini söylemektedir. Elde ettiği bulgulara dayanarak, mevcut durumun “ne küresel sürdürülebilir gelişme için ne de küresel ekolojik adalet için bir çözüm” olmadığını söylemiştir.

Meerah vd. (2010), “Çevresel Vatandaşlık: Öğrencilerin Sahip Olduğu Bilgi, Tutum, Beceri ve Katılım Ne Seviyede?” isimli makalesinde, Malezya ilköğretim ve

orta öğretim öğrencilerine “çevresel vatandaşlık anketi” uygulamışlardır. Nitel ve nicel yolla topladıkları verileri yorumlayan Meerah vd. (2010), çevresel tutulum, kaygı ve çevreye değer verme konuları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Lockwood (2010), “Toplum Faydasına Çevresel Vatandaşlık” isimli makalesinde çevresel vatandaşlığın toplumu daha iyi etmeye yönelik bir kavram olduğuna değinmiştir. Doğal çevrenin sınırötesi gerçeklerinin devletler arasında kurduğu çevresel bağın, çevresel vatandaşlıkla ilişkisini anlatan Lookwood, Marshall’ın 1949 da temellendirdiği “Vatandaşlık ve Sosyal Statü” yaklaşımın bugüne gelinceye kadar kademeler halinde değiştiğini dile getirmiştir. Çarpıcı şekilde; Çevresel Vatandaşlığın gelecek nesillerin ve gelişmekte olan ülkelerin faydasıdır, der. Lookwood son olarak politikanın toplum faydasına olması gerektiği hipotezini savunarak; iklim değişikliği için politika savını ileri sunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Alanyazında ve problem durumunda açıkça belirtildiği üzere, ülkemizde ‘Çevresel Vatandaşlık’ kavramı yeni yeni kullanılmaktadır. Peki, bu kavramın bu kadar yeni olması, ülkemizin ‘çevresel vatandaşlık’ konusunda nerede olduğunu göstermeye yetmekte midir? Şüphesiz, çevresel vatandaşlık kavramının daha yaygınlaşmamış olması da önemli bir veridir. Ancak, mevcut ‘vatandaşlık’ olgusu içerisinde hangi bireylerin ‘çevresel vatandaş’ olup olmadığını bilmeden, bu konuda adımlar atmak ve problemin çözümüne doğru hamleler yapmak farazi olacaktır.

Millî Eğitim sistemimiz içinde ‘vatandaşlık aktarımı’ deyince akla ilk gelen ders olan ‘sosyal bilgiler’, bu dersin öğreticileri ve gelecekte bu dersi verecek olan kişilerin çağın ‘çevresel vatandaş’ ihtiyacını karşılamak için ne durumda oldukları oldukça önemlidir. Bu minvalde, çevresel vatandaşlık aktarımı gerçekleştirecek öğretmen adaylarının ne düzeyde ‘çevresel vatandaş’ olduğunu tespit etmek gerekli görülmüştür. Çevresel Vatandaşlık aktarımı için Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakültesindeki diğer lisans programlarındaki öğrencilerin çevresel vatandaşlık durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada; geçmişte ya da halen varolan durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneyi, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışan çalışmalarda kullanılan ‘tarama modeli’ (Karasar, 2010: 77), araştırma yaklaşımı olarak benimsenmiştir.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubu kapsamındaki öğrenciler, 2011-2012 Güz Dönemi Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde devam eden 2010 öğrenciye anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden 1019 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen anketler içerisinde veri analizine uygun olmayanlar çıkartıldığında geri kalan 874 öğrencinin anket verilerine analiz uygulanmıştır. Herhangi bir örneklem seçme yoluna başvurulmamıştır. Evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evreni aynı zamanda örneklemdir.

Bu başlık altında “Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Ölçeği”ni cevaplayan Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sosyo -demografik özelliklerinin yanı sıra, çevresel yayınları takip sıklıkları ve büyüdükleri yerin çevre kirliliği bakımından dağılımlarına yer verilmiştir.

3.2.1 Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Tablo 3.1’de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 824 kişi cinsiyetle ilgili soruya yanıt vermişlerdir. Cinsiyet sorusunu yanıtlayanların % 34.4’ü bay, % 65.7’si bayan katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunun Cinsiyetine İlişkin Dağılım

Cinsiyet	f	%
Bay	283	34.3
Bayan	541	65.7
Toplam	824	100.0

Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımlarına bakıldığında bayanların çoğunlukta (% 65.7) olduğu görülmektedir.

3.2.2 Çalışma Grubunun Yaş Dağılımı

Tablo 3.2’de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 822 kişi yaşlarıyla ilgili soruya yanıt vermişlerdir. Yaşlarıyla ilgili soruyu yanıtlayanların % 0.2’si on yedi; % 8.9’u on sekiz; % 19.2’si on dokuz; % 31.1’i yirmi; %20.1’i yirmi bir; % 9.7’si yirmi iki, % 6.2’si yirmi üç; %1.8’i yirmi dört;% 2.5’i yirmi beş yaş ve üzeri katılımcılardan oluşmaktadır.

Tablo 3.2: Çalışma Grubunun Yaşına İlişkin Dağılım

Yaş	f	%
17	2	0.2
18	73	8.9
19	158	19.2
20	256	31.1
21	165	20.1
22	80	9.7
23	51	6.2
24	15	1.8
25 ve üstü	22	2.5
Toplam	822	100.0

Çalışma grubunun yaşlarına göre dağılımına bakıldığında, anketi cevaplayanların büyük %31.1’inin 20 yaşında olduğu görülmektedir.

3.2.3 Çalışma Grubunun Kardeş Sayısı

Tablo 3.3.’de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 843 kişi kendileri hariç kardeş sayıları ile ilgili soruya yanıt vermişlerdir. Kendileri hariç kardeş sayıları ile ilgili soruyu yanıtlayanların % 2,0’sinin kardeşi yoktur; % 21,7’sinin bir tane; % 28,6’sının iki; % 20,9’unun üç; % 12,0’sinin dört;% 6,6’sının beş; % 8,1’inin beşten fazla kardeşi vardır.

Tablo 3.3: Katılımcıların Kendileri Hariç Kardeş Sayısına İlişkin Dağılım

Kardeş sayısı	f	%
0	17	2.0
1	183	21.7
2	241	28.6
3	176	20.9
4	101	12.0
5	56	6.6
5+	69	8.1
Toplam	843	100.0

Çalışma grubunun kardeş sayılarına göre dağılımına bakıldığında, anketi cevaplayanların % 28.6'sının kendileri hariç 2 tane kardeşi olduğu görülmektedir.

3.2.4 Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumu

Tablo 3.4'de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 838 kişi annelerinin eğitim durumu ile ilgili soruya yanıt vermişlerdir. Annelerinin eğitim durumu ile ilgili soruyu yanıtlayanların % 14.8'inin annesi okur-yazar değildir; % 11.9'u okur yazar; % 58.1'i ilköğretim okulu mezunu; % 11.1'i lise mezunu; % 4.1'i üniversite mezunudur.

Tablo 3.4: Çalışma Grubunun Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım

Eğitim durumu	f	%
Okur-yazar değil	124	14.8
Okur-yazar	100	11.9
İlköğretim	487	58.1
Lise	93	11.1
Üniversite	34	4.1
Toplam	838	100.0

Çalışma grubunun annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında, anketi cevaplayanların annelerinin büyük çoğunluğunun (% 58.1'inin) ilköğretim mezunu olduğu, annelerinin eğitim durumu üniversite mezunu olarak belirtenlerin oldukça düşük bir yüzdeye (%4.1) sahip olduğu görülmektedir.

3.2.5 Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumu

Tablo 3.5'de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 815 kişi babalarının eğitim durumu ile ilgili soruya yanıt vermişlerdir. Babalarının eğitim durumu ile ilgili soruyu yanıtlayanların % 2.1'inin babası okur-yazar değildir; % 7.5'i okur yazar; % 53.4'ü ilköğretim okulu mezunu; % 24.5'i lise mezunu; % 12.5'i üniversite mezunudur.

Tablo 3.5: Çalışma Grubunun Babalarının Eğitim Durumuna İlişkin Dağılım

Eğitim durumu	f	%
Okur-yazar değil	17	2.1
Okur-yazar	61	7.5
İlköğretim	435	53.4
Lise	200	24.5
Üniversite	102	12.5
Toplam	815	100.0

Çalışma grubunun babalarının eğitim durumlarına göre dağılımına bakıldığında, anketi cevaplayanların babalarının büyük çoğunluğunun (% 53.4) ilköğretim mezunu görülmektedir.

Çalışma grubunun annelerinin eğitim durumları ile babalarının eğitim durumu arasındaki fark göze çarpmaktadır. Okuryazar olmayanların daha çok anneler olduğu görülürken (%14.8); babalarının annelerine göre lise ve üniversite mezunu olma durumlarının neredeyse iki kat daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.2.6 Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Çalışma grubunun sosyo-ekonomik düzeyini belirlemek için Hanehalkı reisinin mesleğine göre sosyal statü kestirilmeye çalışılmıştır.

Bu veriye ulaşmak için;“Ailenizde geçimi sağlayan kişinin (hanehalkı reisinin) mesleği-yaptığı iş, aşağıdaki kategorilerden hangisine daha yakındır ?” sorusu sorulmuştur. Hanehalkı reisinin mesleği-yaptığı işe,

- “bedensel olmayan işler, üst-orta düzey yönetici/idareci, uzmanlık işleri” cevabını verenlerin sosyal statüsü: orta tabaka üstü;
- “bedensel olmayan işler, alt düzey yönetici, idari işler, memur , küçük ticarethane işletmecisi, vasıflı eğitim görmüş kol ve beden işçileri” cevabını verenlerin sosyal statüsü: orta tabaka;
- “az vasıflı veya vasıfsız bedenen çalışan kesimler, işçiler, geliri/belirli işi olmayanlar, topraksız köylüler, uzun süreli işsizler” cevabını verenlerin sosyal statüsü: orta tabaka altı olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 3.6’da yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 739 kişi sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili soruya yanıt vermişlerdir. Sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili soruyu yanıtlayanların % 27.1’inin sosyal statüsü orta tabaka üstüdür; % 46.0’sının orta tabaka; % 26.8’inin orta tabaka altıdır.

Tablo 3.6: Çalışma Grubunun Sosyo-Ekonomik Düzeyine İlişkin Dağılım

Sosyo-ekonomik düzey	f	%
Orta tabaka üstü	199	27.1
Orta tabaka	338	46.0
Orta tabaka altı	197	26.8
Toplam	734	100.0

Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında, anketi cevaplayanlarının %27.1’inin orta tabakada: “bedensel olmayan işler, alt

düzy yönetici, idari işler, memur , küçük ticarethane işletmecisi, vasıflı eğitim görmüş kol ve beden işçileri” (okul müdürü, emniyet amiri, mühendis, öğretmen muhtar, polis, imam, müdür yardımcısı, bakkal, marangoz, butik işletmecisi, vb.) olduğu görülmektedir.

3.2.7 Çalışma Grubunun Büyüdüğü Şehir

Tablo 3:7’de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 793 kişi büyüdüğü şehir ile ilgili soruya yanıt vermişlerdir. Katılımcıların % 18.0’inin büyüdüğü il Adana; % 11.0’inin Niğde; % 10.0’unun Kayseri; % 8.3’ünün Konya; % 6.8’inin Mersin; % 3.9’unun Osmaniye; % 3.5’inin Hatay; % 3.3’ünün Nevşehir; % 2.6’sının Aksaray; % 2.5’inin Kahramanmaraş; % 2.4’ünün Ankara; % 1.8’inin Şanlıurfa ve Yozgat; % 1.4’ünün İzmir ve Karaman; % 1.3’ünün Bursa, Balıkesir, İstanbul ve Samsun; % 16.1’inin diğer illerdir.

Tablo 3.7: Çalışma Grubunun Büyüdükleri Şehre İlişkin Dağılım

Şehir	f	%
Adana	143	18.0
Niğde	87	11.0
Kayseri	79	10.0
Konya	66	8.3
Mersin	54	6.8
Osmaniye	31	3.9
Hatay	28	3.5
Nevşehir	26	3.3
Aksaray	21	2.6
Kahramanmaraş	20	2.5
Ankara	19	2.4
Şanlıurfa	14	1.8
Yozgat	14	1.8
İzmir	11	1.4
Karaman	11	1.4
Bursa	10	1.3
Balıkesir	10	1.3
İstanbul	10	1.3
Samsun	10	1.3
Diğer	129	16.1
Toplam	793	100.0

Çalışma grubunun büyüdüğü şehre göre dağılımına bakıldığında, anketi cevaplayanların büyük çoğunluğunun Niğde İli ya da Niğde İline komşu iller olan Adana, Kayseri, Konya, Mersin ve Osmaniye şehirlerinde büyüdüklarini belirttikleri görülmektedir.

3.2.8 Çalışma Grubunun Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği

Çalışma grubunun büyüdüğü yerin çevre kirliliği düzeyi hakkında izlenimlerinin ne olduğunu belirlemek için “ büyüdüğünüz yeri hava-su-gürültü-görüntü-radyasyon kirliliği (bu kirlenen ve kirleten etmenlerden sadece biri ya da

birkaçını gözlemiş olma durumunuz) bakımından değerlendiriniz” sorusu yöneltmiştir. Bu soruya,

- “böyle bir kirlilik olduğunu söyleyemem” cevabını verenlerin, kirlenen ve kirleten etmenlere rastlamadığını dile getirdikleri için büyüdüğü yerde: kirlilik olmadığını;
- “biraz kirlilik vardı” cevabını verenlerin, nadiren ya da düşük düzeyde kirlenen ve kirleten etmenleri gözlemlediğini dile getirdikleri için büyüdüğü yerde: biraz kirlilik olduğunu;
- “yaşam konforunu rahatsız edecek kadar kirlilik vardı” cevabını verenlerin, sıklıkla ya da orta düzeyde kirlenen ve kirleten etmenleri gözlemlediğini dile getirdikleri için büyüdüğü yerde: orta düzeyde kirlilik olduğunu;
- “kirlilik düzeyi. çevre koruma çalışmalarını gerektirecek kadar yüksekti” cevabını verenlerin, genellikle ya da aşırı düzeyde kirlenen ve kirleten etmenleri gözlemlediğini dile getirdikleri için büyüdüğü yerde: ciddi düzeyde kirlilik olduğunu, ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Tablo 3.8’de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 793 kişi büyüdüğü yeri çevre kirliliği bakımından değerlendirmiştir. Katılımcıların % 24.9’unun büyüdüğü yerde kirlilik gözlemediği; % 48.0’inin biraz kirlilik gözlediği; % 17.9’unun orta düzeyde; % 9.2’sinin yüksek düzeyde kirlilik gözlediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.8: Çalışma Grubunun Büyüdüğü Şehrin Kirlilik Düzeyini Değerlendirmelerine İlişkin Dağılım

Kirlilik düzeyi	f	%
Kirlilik yok.	197	24.9
Biraz kirlilik var.	380	48.0
Orta düzeyde kirlilik var.	142	17.9
Yüksek düzeyde kirlilik var.	73	9.2
Toplam	792	100.0

Çalışma grubunun, nadiren ya da düşük düzeyde kirlenen ve kirleten etmenleri gözlemlediğini dile getirdikleri için büyüdüğü yerde: biraz kirlilik olduğunu söyleyebilir.

3.2.9 Çalışma Grubunun Çevresel Yayınları Takip Sıklığı

Çalışma grubunun çevresel yayınları takip etme durumlarını belirlemek için “çevresel yayınları (kitap, dergi, TV’de belgesel, çevre haberleri) takip sıklığımız” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya;

- “bu tür yayınları takip etmekte ilgilenmiyorum” cevabını veren katılımcıların çevresel yayınları hiç takip etmedikleri;
- “yılda en az bir kez” cevabını veren katılımcıların ise çevresel yayınları yıllık periyotlarla;
- “altı ayda en az bir kez” cevabını veren katılımcıların çevresel yayınları altı aylık periyotlarla;
- “ayda en az bir kez” cevabını veren katılımcıların çevresel yayınları aylık periyotlarla;
- “haftada en az bir kez” cevabını veren katılımcıların çevresel yayınları haftalık periyotlarla, takip ettiği anlaşılmıştır.

Tablo 3.9’da yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 797 kişi çevresel yayınları takip sıklığı ile ilgili soruya yanıt vermiştir. Katılımcıların % 25.0’i çevresel yayınları takip etmemektedir; % 13.3’si yıllık; % 6.0’sı altı aylık; % 29.0’u aylık; % 26.9’u haftalık periyotlarla çevresel yayınları takip etmektedirler.

Tablo 3.9: Çalışma Grubunun Çevresel Yayınları Takip Sıklığına İlişkin Dağılım

Sıklık	f	%
Hiç	199	25.0
Yıllık	105	13.2
6 Aylık	48	6.0
Aylık	231	29.0
Haftalık	214	26.9
Toplam	797	100.0

Çalışma grubunun çevresel yayınları takip sıklığına göre dağılımlarına bakıldığında; aylık ve haftalık periyotlarla bu yayınlarını takip edenlerin oranlarının birbirine hayli yakın olduğu görülmüştür.

3.2.10 Çalışma Grubunun Sınıf Dağılımı

Tablo 3.10'de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 870 kişi sınıf seviyeleri ile ilgili soruya yanıt vermişlerdir. Sınıf seviyeleri ile ilgili soruyu yanıtlayanların % 34.0'ü birinci sınıftır; % 39.1'i ikinci; % 18.2'si üçüncü; % 8.2'si dördüncü sınıf öğrencisidir.

Tablo 3.10: Çalışma Grubunun Sınıflarına İlişkin Dağılım

Sınıf	f	%
1. Sınıf	296	34.0
2. Sınıf	340	39.1
3. Sınıf	158	18.2
4. Sınıf	71	8.2
Toplam	870	100.0

Katılımcıların sınıf seviyelerine göre dağılımına bakıldığında, anketi cevaplayanların büyük çoğunluğunun birinci ya da ikinci sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir.

3.2.11 Çalışma Grubunun Bölümlerine İlişkin Dağılım

Tablo 3.11’de yer alan dağılıma göre, çalışmaya katılan 874 kişi devam ettikleri lisans programı ile ilgili soruya yanıt vermişlerdir. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bulunan lisans programlarından ankete katılım şöyledir;

Devam ettikleri lisans programı ile ilgili soruyu yanıtlayanların % 27.5’i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına devam etmektedir; % 25.1’i Sınıf Öğretmenliği Programı; % 16.2’si Fen Bilgisi Öğretmenliği; % 7.2’si Müzik Öğretmenliği; % 4.8’i Resim Öğretmenliği; % 19.0’u Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencisidir.

Tablo 3.11: Çalışma Grubunun Bölümlerine İlişkin Dağılım

Bölüm	f	%
Sınıf Öğr.	219	25.1
Sosyal Bilgiler Öğr.	240	27.5
Fen Bilgisi Öğr.	144	16.5
Müzik Öğr.	63	7.2
Resim Öğr.	42	4.8
Türkçe Öğr.	166	19.0
Toplam	874	100.0

Çalışma Grubunun öğrenim gördükleri lisans programına göre dağılımına bakıldığında, anketi cevaplayanların % 27.5’inin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programına devam eden öğrenciler olduğu görülmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Bu başlık altında, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Anketi” olmak üzere iki bölümden oluşan veri toplama aracı hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla, 11 sorudan oluşan ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu’nda katılımcıların,

- cinsiyetiniz, yaşınız, kendiniz hariç kardeş sayınız, annenizin eğitim durumu, babalarınızın eğitim durumu ve sosyo-ekonomik durumunuz soruları ile sosyo-demografik özellikleri,
- büyüdüğünüz il, büyüdüğünüz yerin çevre kirliliği durumu, çevresel yayınları takip sıklığınız soruları ile fiziksel çevreleri ile ilgili durumları,
- bölümünüz, kaçınıcı sınıftasınız soruları ile öğrenim durumları, tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma problemi dikkate alınarak katılımcıların bölümleri, cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, büyüdüğü yerin çevre kirliliği durumu ve çevresel yayınları takip sıklıkları araştırmanın bağımsız değişkeni olarak belirlenmiştir.

3.3.2 Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Anketi

Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Anketi, farklı soru tiplerinin bir arada kullanıldığı karma bir ölçme aracıdır. Çoktan seçmeli, birden çok seçenek işaretlemeli ve likert tipi cevaplanabilecek sorulardan oluşturulmuştur.

3.3.2.1 Ölçme Aracının Uyarlanması

Araştırmada öğretmen adaylarının Çevresel Vatandaşlık düzeylerine ilişkin veriler, uluslararası çevre örgütü olan Dünya Vahşi Yaşamı Koruma Fonu’nun Malezya’da (WWF-MALEZYA) ülke genelinde yürüttüğü Çevresel Vatandaşlık Düzey Belirleme araştırmasında kullanılan, “Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Anketi” ile toplanmıştır.

Anketin geliştiricileri, aşamaları şu şekilde dile getirmiştir;

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretim Programı Geliştirme Merkezi, Öğretmen Eğitimi Bölümü ve Eğitim Planlama ve Araştırma Bölümü, Doğal Kaynaklar ve Çevre Bakanlığı, Malezya'daki çeşitli üniversiteler, Küresel Çevre Merkezi ve yerel sivil toplum kuruluşları işbirliğiyle bir dizi atölye çalışmaları, toplantılar ve beyin fırtınası oturumları sonucunda ortaya çıkmıştır. Tüm hedef kitlelere yönelik genel sorular Kişisel Bilgi Formu ve Bölüm A'da, mesleki alanlara göre değişiklik gösteren özel sorular Bölüm B ve Bölüm C'de yer almaktadır (WWF-MALEZA, t.y. 40-41).

Ölçme aracı uyarlaması için öncelikle yapılacak olan ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır (EK:1).

Uzman görüşü çerçevesinde orijinal ölçeğe ait olan kültür ve dil özelliklerinin uyarlanacak olan kültürde de varlığı araştırılmıştır. Kültür ve dil açısından eşitlik sağlanmıştır. Uyarlanan kültürde karşılığı olmayan maddeler çıkartılmak üzere gözden geçirilmiştir.

Daha sonra çeviri aşamasına geçilmiştir. Çeviri aşamasında öncelikle ölçek orijinal dilden hedef dile hem İngilizceye hem de alana hakim olan 2 uzman tarafından çevrilmiştir. Daha sonra yapılan çeviri hem de alana hakim olan farklı 2 uzman tarafından tekrar orijinal dile çevrilerek kontrol yapılmıştır. Çeviri yapan uzmanların bir araya gelerek çevrilen ölçme aracının tartışılması ile iki çeviri arasındaki eşitlik sağlanmıştır. Malezya'nın biyolojik varlığı ve ekolojik sorunları ile ilgili özel sorular, Meteoroloji, Jeoloji, Biyoloji, Coğrafya ve Çevre Eğitimi alanlarında uzman bir ekip tarafından ölkemiz örneğine uygun hale getirilmiştir.

Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçme aracı deneme grubunda uygulanmıştır. Uyarlanan ve düzeltmeler yapılan ölçme aracı, psikometrik özelliklerinin incelenmesine geçilmeden önce pilot gruba uygulanmış ve ölçekle ilgili yapılması gereken başka düzeltmeler olup olmadığına bakılmıştır. Pilot grubun özellikleri ölçeğin esas uygulamasının yapılacağı grubun özelliklerini taşımasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, ölçeğin asıl uygulamasının yapılacağı Niğe Üniversitesi

dışındaki çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerine devam eden 288 öğrenci ile araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Ölçme aracının uzman görüşüne başvurulması ve ön uygulaması atık kâğıt sayısını azaltma ve basım-nakliye süreçlerindeki karbon salınım oranını düşürme gibi çevresel kaygılarla gündeme gelen yeni nesil veri toplama kanalı olan Web üzerinden; *www.cevreselvatandas.com* isimli adreste yayınlanan Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Ölçeği ile sağlanmıştır. Ülkemizdeki tüm eğitim fakültelerinin dekanlıklarına ölçeğin uygulanma izni ve duyurularak, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi boyunca verilerin toplanması devam etmiştir.

3.3.2.2 Ölçme Aracının Optik Form Olarak Tasarlanması

Ölçeğin uygulanması için, ön çalışmalar tamamlandıktan sonra, 2019 adet Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencisine dağıtılması planlanmıştır. Ancak bu miktarda sayıya ulaşmak için kullanılacak yöntemin, ‘Çevresel Vatandaşlığı’ inceleyen bir çalışmada, çevreye zarar verecek kadar çok kâğıt tüketimine sebep olmaması ve veri girişindeki zaman kaybının önlenmesi için araştırmacı tarafından Optik Form geliştirilmiştir.

Optik Form, grafikerler.net (2011) isimli web sitesinden faydalanılarak tasarlanmış, veriler optik form aracıyla seri bir şekilde toplanarak dijital ortama aktarılmıştır. Şekil 2’de COREL DRAW X4 isimli grafik tasarım programında hazırlanan optik formun aşamaları kısaca belirtilmiştir. A4 kâğıdı boyutunda bir çalışma sayfası açılarak sağ ve sol kenarlardan 1 cm, üst ve alt kısımlardan 1 cm boşluk bırakılmak üzere çalışma alanı belirlenmiştir.

Görsel 2: Optik Formun Hazırlanma Aşamaları



Optik Form hazırlanırken, uluslararası geçerliliği olan barkod sisteminden faydalanılmıştır. Barkod sistemi, formun sağ ya da sol tarafında, belirli bir aralık standardına uygun olarak birbirini izleyen siyah çizgi kümeleridir. İnc başına 6 satır gelecek şekilde (her satır 4,233 mm) ızgaralar oluşturulmuştur. Bu ızgaralar şekil 2’de birbirine paralel uzanan gri renkli şeritler olarak belirtilmiştir. Optik Formlarda ‘her satır arası 1/6 İnç her sütun da 1/6 İnç olmalıdır’ kuralına uyulmuştur. Optik formların yüksekliği en az 3 İnç = 7,62 mm ve en çok 12 İnç = 30,48 mm olabilir ve optik formların genişliği 200 mm’nin altına düşemez’ kuralı dikkate alınmıştır.

Her bir satıra ızgara boyunu geçmemek şartı ile optik formlarda soruların cevaplandığı daireler çizilmiş ve sorular ile cevaplar yerleştirilmiştir. Burada optik formun okuyacağı alan dikkate alınmıştır. Optik formun okumadığı alanlarda istenilen görsel düzenlemeler yapılabilmektedir (EK :2).

3.3.2.3 Optik Okuma Yazılımının Kullanılması

Tasarlanan Optik Form, İltelis İleri Teknoloji Elektronik ve İletişim Sistemleri Mühendislik Bilgisayar San. ve Tic. Ltd. Şti tarafından geliştirilerek kullanıma açılan, **OptikOS** (sürüm 5.0) isimli program sayesinde otomatik fotokopi çekme özelliğine sahip çok fonksiyonlu bir yazıcı aracıyla okunmuştur.

Yukarıda detaylarıyla geliştirilme aşamaları belirtilen Optik Form tasarlanırken, programın hassasiyet ayarları dikkate alınmıştır. **OptikOS** programının çalışma prensiplerinin yer aldığı broşürdeki adımlar izlenerek öncelikle form, sisteme tanıtılmış, daha sonra zaman kaybı yaşanmaksızın veriler seri bir şekilde bilgisayara aktarılmıştır.

Optik okuma yazılımı öğrencilerin işaretlemelerini tam karşılığı sayısal değerler olarak bilgisayara işlediği veriler, .txt uzantılı dosya olarak dışa aktarılmıştır'. OpenOffice isimli program aracılığıyla satırlara dizili sayılar halindeki veriler, uygun aralıklarla stunlara bölünerek istatistiki işlemlerde kullanılacak SPSS (Versiyon 17) programı için elverişli hale getirilmiştir.

3.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Bu başlık altında verilerin nasıl toplandığı ve nasıl analiz edilerek yorumlandığına yer verilmiştir.

3.4.1 Verilerin Toplanması

Araştırmanın önemli kısımlarından biri de hazırlanan ölçme aracının uygulanabilmesidir. Elde edilen verilerin mümkün olduğunca gerçekleri yansıtabilmesi için gerekli koşulları sağlamak, bilimsel bir araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması aşamasında öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeylerini belirlemek için toplam 39 maddeden oluşan “öğretmen adayı çevresel vatandaşlık ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri, 2011-2012 Güz döneminde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden 2019 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Öğretmen adaylarına anlaşılamayan maddelere ilişkin gerekli açıklama, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

3.4.2 Verilerin Çözümlemesi

Sadece toplanan verilere bakarak anlam çıkarmak ve yorumlamak mümkün olmadığı için, toplanan verilere bir takım özellikleri bakımından değerlendirilerek sunulmuştur. Öncelikle veri setinin ortalaması ve bu verilerin bu ortalama etrafında nasıl dağıldığı ve ortalamadan ne ölçüde saptığı değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler içerisinde; ortalama, medyan, mod gibi merkezi eğilimleri, standart sapma ve varyans gibi ortalamadan sapma ölçüleri ile çarpıklık ve basıklık gibi normalden sapma ölçütleri yer almaktadır.

Örneklemeden toplanan verilerin analizi için SPSS 17.0 (Statistical Packages for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, araştırma problemi doğrultusunda çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken, “bir şeyin rast gele olma ihtimali % 5'ten az ise anlamlı bir farkın olduğu”, bir başka deyişle anlamlı farkın olup olmadığı belirlenirken, 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kabul edilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevaplar ile oluşturulan alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (Independent Sample t Test), tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve LSD testi ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışmadan elde edilmiş olan bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlar, alt problemlerin veriliş sırasına sadık kalınarak sunulmuştur.

4.1 ÇEVRESEL GENEL KÜLTÜR KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevresel genel kültür düzeyini ölçmek için, soru formunda yer alan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. ve 8. ifadeler yöneltmiştir. Elde edilen verilerin betimsel ve ilişkisel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

4.1.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi

Katılımcıların ev çöplerini değerlendirme yöntemleri arasındaki tercihleri soru formunda yer alan 1. soru ile ölçülmek istenmiştir.

Soru 1: Sizce, aşağıda verilen “ev çöplerini değerlendirme yöntemleri”nden hangisi en iyi seçenektir?

(Lütfen, en uygun olan tekbir seçeneği işaretleyiniz. Cevap vermek istemiyorsanız boş bırakınız.)

A: Çöplerden kurtulmak için ayrı bir ücret ödenmesi.

B: Günlük yaşamda “Yeniden Kullan, Azalt, Yeniden Değerlendir” ilkesinin uygulanması.

C: Çöplerin yakılmaması.

D: Çöp dökmek için daha fazla alan sağlanması.

Katılımcıların soru 1’e verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Katılımcıların Ev Çöplerini Değerlendirme Yöntemi Tercihlerine İlişkin Dağılım

Bölüm	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	219	3	1.4	204	93.2	6	2.7	6	2.7
Sosyal Bilgiler Öğr.	232	5	2.2	213	91.8	8	3.4	6	2.6
Fen Bilgisi Öğr.	142	1	0.7	124	87.3	2	1.4	15	10.6
Müzik Öğr.	60	3	5	43	71.7	7	11.7	7	11.7
Resim Öğr.	42	1	2.4	37	88.1	3	7.1	1	2.4
Türkçe Öğr.	163	5	3.1	153	93.9	1	0.6	4	2.5
Toplam	858	18	2.1	774	90.2	27	3.1	39	4.5

Tablo 4.1 incelendiğinde; katılımcıların % 2.1'i A seçeneğini; % 90.2'si B seçeneğini; % 3.1'i C seçeneğini; % 4.5'i D seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların doğru cevap olan B seçeneğini % 90.2 oranında, belirgin bir ağırlıkla işaretlemesi dikkat çekicidir.

Soruyu cevaplayan 232 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı öğrencisinin % 91.8'ine göre de ev çöplerini değerlendirmenin en iyi yolu, günlük yaşamda “Yeniden Kullan, Azalt, Yeniden Değerlendir” ilkesinin uygulanmasıdır.

Öğretmen adaylarının ev çöplerini değerlendirme yöntemleri bütün bölümlerde benzer özellikler göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları, ev çöplerini değerlendirmek için en uygun yolun günlük yaşamda “Yeniden Kullan, Azalt, Yeniden Değerlendir” ilkesinin uygulanması” (% 90.2) olduğunu, en kabul görmeyen yöntemin ise “çöplerden kurtulmak için ayrı bir ücret ödenmesi” (% 2.1) olduğunu düşünmektedirler.

Çevresel olarak sorumlu davranış göz önünde bulundurulduğunda “ev çöplerini değerlendirme yöntemleri” içerisinde en ‘sürdürülebilir’ olanının; bir işlevi ile ihtiyacımızı karşılamış bir ürünü başka amaçlar için yeniden kullanmak (örn. bir yüzü kullanılmış kâğıdın öteki yüzünü yeniden kullanmak); yaşam konforumuzu olumsuz yönde etkilemeyecek *lüks* yaşama anlayışından uzaklaşarak çöp üretimini azaltmak (örn. alışverişte tek kullanımlık plastik torbalar yerine alışveriş çantası

kullanmak) ve bir işlevi ile ihtiyacımızı karşılamış bir ürünü geri dönüşüm aracılığıyla yeniden değerlendirmek (örn. çürük meyve ve meyve kabuklarından ev sirkesi yapımı) olduğu ilk akla gelen seçenektir. Dolayısıyla çalışmaya katılanların % 90.2'sinin B seçeneğini işaretlemesi, “sürdürülebilirlik ilkesinin” benimsendiğini ortaya koymaktadır.

B seçeneğinde önerilen yöntem aynı zamanda “ekonomik tasarruf” yoluyla ev ekonomisine mali katkı sağlamayı da içermektedir. Dolayısıyla, çevresel olarak sorumlu davranışa yönelmede, katılımcıların “aynı zamanda ekonomik tasarruf” kriterini güçlü bir şekilde dikkate aldıkları söylenebilir.

Katılımcıların biyolojik çeşitlilik kavramının tanımını bilme durumları soru formunda yer alan 2. soru ile ölçülmek istenmiştir.

Soru 2: Biyolojik çeşitlilik şu anlama gelir:

(Lütfen, en uygun olan tekbir seçeneği işaretleyiniz. Sizce doğru olan cevap seçeneklerde yer almıyorsa lütfen boş bırakınız)

A: Belli bir zamanda belli bir yerde bulunan tüm canlılar.

B: Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişki.

C: Tür çeşitliliğinin olmaması.

D: Kirliliğin canlılar üzerindeki etkisi.

Katılımcıların soru 2'ye verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların Biyolojik Çeşitlilik Bilgisine İlişkin Dağılım

Bölüm	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	217	195	89.9	20	9.2	2	0.9	0	0
Sosyal Bilgiler Öğr.	228	202	88.6	19	8.3	5	2.2	2	0.9
Fen Bilgisi Öğr.	140	115	82.1	24	17.1	1	0.7	0	0
Müzik Öğr.	59	45	76.3	12	20.3	0	0	2	3.4
Resim Öğr.	41	24	58.5	14	34.1	2	4.9	1	2.4
Türkçe Öğr.	162	147	90.7	13	8	1	0.6	1	0.6
Toplam	847	728	86	102	12	11	1.3	6	0.7

Tablo 4.2 incelendiğinde; katılımcıların % 86.0'sı A seçeneğini; % 12.0'si B seçeneğini; % 1.3'ü C seçeneğini; % 0.7'si D seçeneğini işaretlemiştir.

Doğru cevabın A seçeneği olduğu düşünüldüğünde katılımcıların % 86.0'sının bu soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Tablo 2 dikkatle incelendiğinde biyolojik çeşitlilik kavramı konusunda % 90.7'lik doğru cevap oranı ile Türkçe Öğretmenliği lisans programı öğrencileri ilk sırada; % 58.5'lik doğru cevap oranı ile Resim Öğretmenliği lisans programı öğrencileri son sıradadır.

Soruyu cevaplayan 228 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı öğrencisinin % 88.6'sı biyolojik çeşitlilik kavramının ne olduğunu bilmektedir. Bu oranın Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programı öğrencileri ile oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Çevreyle ilgili en temel kavramlardan birinin ne anlama geldiği ağırlıklı olarak bilinmektedir. Bu husus, katılımcıların çevresel sorumluluğa yönelmesinde, işlenmeye hazır bir temel altyapıya sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların yerel çevre sorunlarıyla karşılaştıklarında verecekleri tepki durumları soru formunda yer alan 3. soru ile ölçülmek istenmiştir.

Soru 3: Çevrenizde aşırı kirletilmiş bir akarsu olsaydı;

(Lütfen, en uygun olan tekbir seçeneği işaretleyiniz. Cevap vermek istemiyorsanız boş bırakınız.)

A: "Temizleme Kampanyası" başlattım.

B: En yakın çevre kuruluşunu ya da yetkilileri aradım.

C: Durumu kamuoyuna duyurmak için medyayı haberdar ederdim.

D: Harekete geçmek için başkalarını bekledim.

Katılımcıların soru 3'e verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların Çevrelerinde Aşırı Kirletilmiş Bir Akarsuyla Karşılaşmaları Durumunda Verecekleri Tepkiye İlişkin Dağılım

Bölüm	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	215	24	11.2	125	58.1	35	16.3	31	14.4
Sosyal Bilgiler Öğr.	229	51	22.3	114	49.8	29	12.7	35	15.3
Fen Bilgisi Öğr.	137	24	17.5	59	43.1	30	21.9	24	17.5
Müzik Öğr.	60	9	15	30	50	16	26.7	5	8.3
Resim Öğr.	42	9	21.4	26	61.9	5	11.9	2	4.8
Türkçe Öğr.	163	16	9.8	89	54.6	29	17.8	29	17.8
Toplam	846	133	15.7	443	52.4	144	17.0	126	14.9

Tablo 4.3 incelendiğinde; katılımcıların % 15.7’si A seçeneğini; % 52.4’ü B seçeneğini; % 17.0’si C seçeneğini; % 14.9’u D seçeneğini işaretlemiştir.

Katılımcıların % 52.4’ü aşırı derecede kirletilmiş bir akarsu gördüğünde “en yakın çevre kuruluşunu ya da yetkilileri arayacağını” belirtmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı lisans öğrencilerinin % 49.8’i de B seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların % 17.0’si durumu kamuoyuna duyurmak için medyayı haberdar edeceğini belirtmiştir. Oysa iyi derecede bir “Çevresel Vatandaşın”, karşılaştığı çevre kirliliği karşısında hemen harekete geçmesi dolayısıyla A seçeneğini işaretlemesi beklenmektedir. Ancak, A seçeneği, en düşük oranda işaretlenen (% 15.22) ikincisidir. D seçeneğinde yer alan “harekete geçmek için başkalarını beklemek” en az tercih edilen (% 14.9) davranış olarak göze çarpmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı lisans öğrencilerinden; böyle bir kirlilikle karşılaştıklarında harekete geçeceklerini ifade edenlerinin oranı % 22.3’tür; ve A seçeneğini işaretleyenlerin genel oranından görece yüksektir.

Bu soruda, katılımcıların çevresel sorumluluğa yönelmede; “sosyal öncülük etme”, “sivil toplumu örgütleme”, “kendisi gibi olanları direk etkileme” vs. gibi sosyal sorumluluğu içeren inisiyatif alma cesareti de ölçülmektedir. Ancak katılımcıların bu bakımdan önemli oranda “pasif” kalmayı tercih ettikleri ortadadır. Dolayısıyla, çevresel vatandaşlık düzeylerinde “aktivist” olma bakımından bir zayıflık göze çarpmaktadır.

Katılımcıların sel felaketlerinin nedenini bilme durumları soru formunda yer alan 4. soru ile ölçülmek istenmiştir ².

Soru 4: Ülkemizde yaşanan sel felaketlerinin nedeni nedir ?

(Lütfen, en uygun olan tekbir seçeneği işaretleyiniz. Sizce doğru olan cevap seçeneklerde yer almıyorsa lütfen boş bırakınız.)

A: Aşırı yağmurdur.

B: Yağmur sularının boşaltım alanlarının yapılaşmayla kapanmış olmasıdır.

C: Akarsu yataklarının sığlaşmış olmasıdır.

D: Küresel ısınma nedeniyle deniz seviyesinin yükselmiş olmasıdır.

Katılımcıların soru 4'e verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Katılımcıların Ülkemizde Yaşanan Sel Felaketlerinin Nedenini Bilmelerine İlişkin Dağılım

Bölüm	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	209	10	4.8	177	84.7	11	5.3	11	5.3
Sosyal Bilgiler Öğr.	233	17	7.3	184	79	13	5.6	19	8.2
Fen Bilgisi Öğr.	138	7	5.1	83	60.1	16	11.6	32	23.2
Müzik Öğr.	60	4	6.7	49	81.7	3	5	4	6.7
Resim Öğr.	42	3	7.1	25	59.5	7	16.7	7	16.7
Türkçe Öğr.	165	11	6.7	127	77	18	10.9	9	5.5
Toplam	847	52	6.1	645	76.2	68	8.0	82	9.7

Tablo 4.4 incelendiğinde; katılımcıların % 6.1'i A seçeneğini; % 76.2'si B seçeneğini; % 8'i C seçeneğini; % 9.7'si D seçeneğini işaretlemiştir.

Doğru cevabın B seçeneği olduğu düşünüldüğünde katılımcıların % 76.2'sinin bu soruya doğru cevap verdiği görülecektir. Tablo 4.4 dikkatle incelendiğinde ülkemizde yaşanan sel felaketlerinin nedeni konusunda % 59.5'lik doğru cevap oranı ile Resim Öğretmenliği lisans programı öğrencileri son sıradadır.

² WWF-Malezya'nın ülke genelinde yaptığı çalışmada yerel olarak sel felaketlerinin sebebi sorulmaktadır. Dolayısıyla, bu sorunun cevapları ülkemizdeki sel felaketlerinin sebebi olacak şekilde alan uzmanlarının direktifleri doğrultusunda dönüştürülmüştür.

Soruyu cevaplayan 233 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı öğrencisinin % 79.0'u ülkemizde yaşanan sel felaketlerinin nedenin ne olduğunu bilmektedir. Sınıf Öğretmenliği lisans programı öğrencileri % 84.7 oran ile bu soruya doğru cevap verme oranı en yüksek olan bölümdür. Müzik Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinde ise bu oran % 81.7'dir ve en çok doğru cevabın verildiği ikinci bölümdür.

Ülkemiz koşullarına uyarlanmış olan bu soruda; katılımcıların doğal afet gündemini takibe bağlı çevresel genel kültür edinme durumları ölçülmek istenmiştir. Ülkemizde sel baskınları neticesinde sık sık sular altında kalan yerleşmelerin haberleri medya gündemini işgal etmektedir. Doğal afetlere ilişkin manşet haberlerde sel baskınlarının sık sık yer almasının ve bu haberlerde sel yataklarındaki yapılaşmadan bir sorun olarak yakınılmasının, ülkemizde selleri bir afete dönüştüren başlıca sebep konusunda katılımcıların yeterli farkındalığa ulaşmasını sağladığı söylenebilir.

Katılımcıların ülkemizde kıyı şeridi kirlenme nedenini bilme durumları soru formunda yer alan 5. soru ile ölçülmek istenmiştir.

Soru 5: Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde kıyı şeridinin kirlenme nedenlerinden değildir?

(Lütfen, en uygun olan tek bir seçeneği işaretleyiniz. Sizce doğru olan cevap seçeneklerde yer almıyorsa lütfen boş bırakınız.)

A: Etkisiz atık su yönetimi

B: Kumul erozyonuyla mücadele

C: İnşaat kumu çıkarma ve sahil arazisi kazanma faaliyetleri

D: Denizlerimizdeki petrol sızıntısı

Katılımcıların soru 5'e verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5: Katılımcıların “Aşağıdakilerden Hangisi Ülkemizde Kıyı Şeridinin Kirlenme Nedenlerinden Değildir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım

Bölüm	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	202	57	28.2	72	35.6	37	18.3	36	17.8
Sosyal Bilgiler Öğr.	218	53	24.3	81	37.2	37	17	47	21.6
Fen Bilgisi Öğr.	127	48	37.8	32	25.2	25	19.7	22	17.3
Müzik Öğr.	59	19	32.2	17	28.8	11	18.6	12	20.3
Resim Öğr.	40	13	32.5	12	30	11	27.5	4	10
Türkçe Öğr.	150	43	28.7	64	42.7	18	12	25	16.7
Toplam	796	233	29.3	278	34.9	139	17.5	146	18.3

Tablo 4.5 incelendiğinde; katılımcıların % 29.3’ü A seçeneğini; % 34.9’u B seçeneğini; % 17.5’i C seçeneğini; % 18.3’ü D seçeneğini işaretlemiştir.

Doğru cevabın B seçeneği olduğu düşünüldüğünde katılımcıların % 34.9’unun bu soruya doğru cevap verdiği görülecektir. Tablo 4.5 dikkatle incelendiğinde ülkemizde kıyı şeridinin kirlenme nedenleri konusunda % 42.7’lik doğru cevap oranı ile Türkçe Öğretmenliği lisans programı öğrencileri ilk sırada; % 25.2’lik doğru cevap oranı ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans programı öğrencileri son sıradadır.

Soruyu cevaplayan 218 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı öğrencisinin % 37.2’si ülkemizde kıyı şeridinin kirlenme nedenlerinden birinin “kumul erozyonu ile mücadele” olmadığını bilmektedir. Soruyu cevaplayan 796 öğrencinin doğru cevap oranının % 34.9 olduğu düşünüldüğünde Türkçe Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinden sonra ikinci sırada yer aldığı görülmektedir.

Bu soru, çevresel genel kültür düzeyinin “özel bilgi boyutunu” ölçmeye yöneliktir. Doğru cevap üzerinde belirgin bir yığılmanın olmaması, katılımcıların çevresel genel kültür düzeylerinde özel bilgi boyutunun vasat kaldığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların nesli tehlikede olan canlıları bilme durumları soru formunda yer alan 6. soru ile ölçülmek istenmiştir.

Soru 6: Aşağıdaki canlıların hangisi/hangilerinin nesli tehlikededir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. Cevap vermek istemiyorsanız boş bırakınız.)

A: Kelaynak

B: Van Kedisi

C: Orangutan

D: Akdeniz Foku

E: Saksığan

F: Telli Turna

Katılımcıların soru 6'ya verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Katılımcıların “Canlılardan Hangilerinin Nesli Tehlikededir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım

A	B	C	D	E	F
f	f	f	f	f	f
523	286	151	361	89	201

Tablo 4.6'daki frekans dağılıma göre katılımcılar 523 adet A seçeneğini, 286 adet B seçeneğini, 151 adet C seçeneğini, 361 adet D seçeneğini, 89 adet E seçeneğini, 201 adet F seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının neslinin tükenmekte olduğunu en çok düşündüğü (f=523) canlı türü kelaynak olmakla birlikte 89 öğretmen adayı saksığanın neslinin tükenmekte olduğunu düşünmektedir.

Bu soruda, cevap seçeneklerinde örnek olarak verilen nesli tehlikede olan canlılar, yıllardır yaygın bilinçlendirme ve kamuoyu oluşturma faaliyetlerinde konu edilmektedir. Bu husus, çevresel genel kültür edinme sürecine yıllardır önemli katkılar yapmaktadır. Tamamen günlük hayatın içerisinde, gazete-dergi ya da TV aracılığıyla aktüel bilgi olarak sürekli gündeme gelen, ulusal ve küresel çapta nesli tükenmekte olan canlıların sorulduğu bu soru; bireyin formal eğitim süreçlerinden

ziyade informal eğitim süreçleriyle edindiği genel kültür düzeyini ön plana çıkarmaktadır. Katılımcıların nesli tehlikede olan canlılar konusunda çok büyük oranda bilinçli olmasını bu hususa bağlamak mümkündür.

Katılımcıların Çevresel Etki Değerlendirmesi (ÇED) kavramını bilme durumları soru formunda yer alan 7. soru ile ölçülmek istenmiştir.

Soru 7: Çevresel Etki Değerlendirmesi (ÇED):

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. Cevap vermek istemiyorsanız boş bırakınız.)

A: Proje bölgesinin su kalitesini saptar.

B: Projenin çevresel etkilerini belirleyen bir prosedürdür.

C: Proje için toprağın uygunluğunu test eden bir prosedürdür.

D: Projenin çevre üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik yöntemler planlar.

Katılımcıların soru 7'ya verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Katılımcıların “Çevresel Etki Değerlendirmesi” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım

A	B	C	D
f	f	f	f
51	406	95	193

Tablo 4.7'deki frekans dağılımlarına göre katılımcılar 51 Adet A seçeneğini, 406 adet B seçeneğini 95 adet C seçeneğini, 193 adet D seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adayları Çevresel Etki Değerlendirmesinin en çok (f=406) “Projenin çevresel etkilerini belirleyen bir prosedür” olduğunu düşünmekle birlikte 193 kişi “projenin çevre üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik yöntemler” planladığını, 95 kişinin “proje için toprağın uygunluğunu test eden bir prosedür” olduğunu, 51 kişinin ise “proje bölgesinin su kalitesini” saptadığını belirttiği görülmektedir.

Bu soru, çevresel genel kültür düzeyinin çevre koruma çalışmaları hakkında “genel bilgi boyutunu” ölçmeye yöneliktir. Doğru cevap üzerinde belirgin bir

yığılmanın olması, katılımcıların çevresel genel kültür düzeylerinde genel bilgi boyutunun vasat kaldığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Ülkemizin imzaladığı uluslar arası antlaşmalara yönelik genel kültür durumları soru formunda yer alan 8. soru ile ölçülmek istenmiştir.

Soru 8: Ülkemiz aşağıdaki çevre anlaşmalarından hangilerini imzalamıştır:
(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. Cevap vermek istemiyorsanız boş bırakınız.)
A: CITES
B: KYOTO PROTOKOLÜ
C: BASEL
D: RAMSAR
E: AARHUS

Katılımcıların soru 8'ya verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların “Ülkemiz Aşağıdaki Çevre Anlaşmalarından Hangilerini İmzalamıştır” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım

CITES	KYOTO PROTOKOLÜ	BASEL	RAMSAR	AARHUS
f	f	f	f	f
48	540	55	33	20

Tablo XX.'daki frekans dağılımına göre katılımcılar 48 adet A seçeneğini, 540 adet B seçeneğini, 55 adet C seçeneğini, 33 adet D seçeneğini, 20 adet E seçeneğini işaretlemiştir. Bu bulgulara göre öğretmen adayları “Ülkemizin İmzaladığı Anlaşmalar” içerisinde en çok (f=540) KYOTO PROTOKOLÜ hakkında fikir sahibi olmakla birlikte; 55 kişi BASEL, 48 kişi CITES, 33 kişi RAMSAR isimli uluslar arası çevre anlaşmalarını imzaladığımızı bilmektedirler. Ülkemizin henüz imzalamadığı AARHUS anlaşmasının yer aldığı E seçeneği ise düşük (f=20) sayılabilecek bir miktarda işaretlenmiştir.

Bu soru, çevresel genel kültür düzeyinin çevre koruma çalışmaları hakkında “özel bilgi boyutunu” ölçmeye yöneliktir. KYOTO PROTOKOLÜ'nun yüksek oranda işaretlenmesinin altında yatan nedeni yıllardır ülke gündemini işgal etmesine

bağlamak mümkün olmakla birlikte imzaladığımız diğer anlaşmalar üzerinde belirgin bir yığılmanın olmaması, katılımcıların çevresel genel kültür düzeylerinde özel bilgi boyutunun yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

4.1.2 Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

“Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumları”, ilgili sorulardan aldıkları puanların ortalamaları esas alınarak; bölümlerine, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, büyüdüğü yerin çevre kirliliği durumuna, çevresel yayınları takip sıklıklarına göre analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumlarında, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9’de sunulmuştur.

Tablo 4.9: Katılımcıların çevresel genel kültür durumlarının, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sıra	Bölüm	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Scheffe
1	Sınıf Öğr.	219	.64	.17			1-3
2	Sosyal Bilgiler Öğr.	234	.65	.19			1-5
3	Fen Bilgisi Öğr.	144	.55	.21			2-3
4	Müzik Öğr.	60	.55	.24	8.808	.000	2-4
5	Resim Öğr.	42	.52	.23			2-5
6	Türkçe Öğr.	166	.63	.16			3-6
	Toplam	865	.61	.19			5-6

Tablo 4.9’deki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen Adaylarının çevresel genel kültür durumları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre **anlamlı**

bir farklılık göstermiştir ($F=8.808$, $p<.05$). Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

- Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=0.64$) ile fen bilgisi öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=0.55$) ve resim öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=0.52$) arasında, sınıf öğretmeni adaylarının lehine;
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=0.65$) ile fen bilgisi öğretmen adaylarının ($\bar{X}=0.55$), müzik öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=0.55$) ve resim iş öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=0.52$) arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehine;
- Fen bilgisi öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=0.55$) ile Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması arasında Türkçe öğretmeni adaylarının lehine;
- Resim öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=0.48$) ile Türkçe öğretmeni adayları ortalaması ($\bar{X}=0.59$) arasında Türkçe öğretmeni adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu bulgu sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının genel kültür boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçları Tablo 4.10' da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Katılımcıların Çevresel Genel Kültür Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Bay	279	.63	.19	1.178	.239
Bayan	538	.61	.19		

Tablo 4.10'daki t testi sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=1.178$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumları cinsiyetlerine göre benzer özellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumlarında, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.11: Katılımcıların Çevresel Genel Kültür Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{X}	S	F	p
Orta tabaka üstü	199	.60	.20	1.404	.246
Orta tabaka	337	.63	.18		
Orta tabaka altı	196	.62	.18		
Toplam	732	.62	.19		

Tablo 4.11'deki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen Adaylarının genel çevresel kültür durumları, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1.404$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri, çevresel genel kültür durumlarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumlarında, büyüdüğü yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12: Katılımcıların Çevresel Genel Kültür Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Kirlilik Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p
Kirlilik yok.	194	.61	.22		
Biraz kirlilik var.	378	.62	.18		
Orta düzeyde kirlilik var.	141	.62	.18	.224	.880
Yüksek düzeyde kirlilik var.	73	.62	.18		
Toplam	786	.61	.19		

Tablo 4.12’deki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen Adaylarının çevresel genel kültür durumları, büyüdüğü yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=.224$ $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının büyüdüğü yerin çevre kirliliği durumu, çevresel genel kültür durumlarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumlarında, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4.13: Katılımcıların Çevresel Genel Kültür Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Yayın Takip Sıklığı	N	\bar{X}	S	F	p
Hiç	195	.62	.19		
Yıllık	105	.61	.19		
6 Aylık	48	.62	.20	.037	.997
Aylık	231	.61	.19		
Haftalık	211	.61	.20		
Toplam	790	.61	.19		

Tablo 4.13'deki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen Adaylarının çevresel genel kültür durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir ($F=.037$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumları çevresel yayınları takip sıklıklarına göre değişmemektedir.

4.2 ÇEVRECİ DAVRANIŞ KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevreci davranışta bulunma durumlarını ölçmek için, soru formunda yer alan 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. ifadeler yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel ve ilişkisel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

Katılımcılardan anket formunda verilen çevreci uygulamaları yapma sıklıklarını “hiç”, “nadiren”, “sık sık” ve “her zaman” seçeneklerinden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular analiz yapılırken yine aynı sıralamada 1, 2, 3, 4 şeklinde puanlandırılmıştır.

4.2.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının çevresel uygulamaları yapma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo 4.14'de sunulmuştur.

Tablo 4.14: Katılımcıların Çevresel Uygulamaları Yapma Sıklıklarına İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Sınıf	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Müzik	Resim	Türkçe	Toplam	
Çevreyi korumak için, alışveriş sırasında kullanılacak çantayı evden getiririm.	\bar{X}	1.47	1.49	1.47	1.56	1.48	1.38	1.46
	n	215	229	138	59	39	161	841
	SS	.79	.80	.77	.90	.79	.65	.77
Çevreyi korumak için, kullanılan lamba sayısını azaltırım.	\bar{X}	2.68	2.58	2.68	2.51	2.48	2.49	2.59
	n	213	230	139	59	40	162	843
	SS	.85	.90	.90	.92	.99	.90	.89
Çevreyi korumak için, dış fırçalarla musluğu kapatırım.	\bar{X}	3.49	3.38	3.45	3.32	3.46	3.39	3.42
	n	216	228	142	59	41	162	848
	SS	.72	.81	.80	.80	.87	.80	.78
Ozon tabakasını korumak için CFC gazlı deodorant kullanmam.	\bar{X}	2.31	2.22	2.32	2.31	2.34	2.34	2.29
	n	212	227	136	59	41	160	835
	SS	1.06	1.05	1.05	1.10	1.09	1.10	1.07
Çevreyi korumak için, geri dönüşümlü kağıt kullanırım.	\bar{X}	2.17	2.34	2.39	2.37	2.46	2.38	2.32
	n	213	227	134	59	41	164	838
	SS	.92	1.02	.84	.91	1.07	.91	.94
Çevreyi korumak için, gıda atıklarını, ev yapımı gübre olarak kullanırım.	\bar{X}	1.59	1.66	1.65	1.36	1.48	1.68	1.61
	n	209	224	132	59	40	162	826
	SS	.91	.90	.86	.74	.75	.82	.86
Kullanılmıyorken lamba/elektrik cihazları kapalı tutarım.	\bar{X}	3.64	3.56	3.61	3.47	3.61	3.55	3.59
	n	211	227	140	59	41	161	839
	SS	.65	.70	.62	.75	.63	.77	.69
Kimyasal haşare ilaçlarını kullanmam.	\bar{X}	2.31	2.26	2.43	2.41	2.33	2.27	2.31
	n	210	223	134	59	40	161	827
	SS	1.04	1.01	1.04	1.19	1.10	.99	1.04
Boş vakitleri azaltsa da zamanımı çevreyi korumak için amacıyla harcarım.	\bar{X}	1.92	2.01	1.94	1.88	2.08	2.09	1.98
	n	214	224	135	59	39	157	828
	SS	.65	.84	1.04	.91	.96	.71	.77
Çevresel konuları başkalarıyla tartışırım.	\bar{X}	2.30	2.56	2.43	2.50	2.43	2.46	2.44
	n	214	227	140	59	40	165	844
	SS	.76	.86	.78	.98	.98	.76	.82
Çevresel konularla ilgili çalışmalara gönüllü katılırım.	\bar{X}	2.34	2.49	2.39	2.26	2.25	2.37	2.38
	n	212	224	137	59	40	161	831
	SS	.81	.94	.82	.95	1.08	.80	.87

Tablo 4.14’de verilen görüşlerin ortalama değerlerine göre ;

- “Çevreyi korumak için, alışveriş sırasında kullanılacak çantayı evden getiririm.” Uygulamasını ($\bar{X}=1.46$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar, müzik öğretmeni adayları ($\bar{X}=1.56$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=1.38$) olmuştur.
- “Çevreyi korumak için, kullanılan lamba sayısını azaltırım.” Uygulamasını ($\bar{X}=2.59$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar sınıf ve fen bilgisi öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.68$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler resim öğretmeni adayları ($\bar{X}=1.38$) olmuştur.
- “Çevreyi korumak için, dış fırçalarırken musluğu kapatırım.” Uygulamasını ($\bar{X}=3.42$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.49$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler müzik öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.32$) olmuştur.
- “Ozon tabakasını korumak için CFC gazlı deodorant kullanmam.” Uygulamasını ($\bar{X}=2.29$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar, resim ve Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.34$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler sosyal bilgiler öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.22$) olmuştur.
- “Çevreyi korumak için, geri dönüşümlü kağıt kullanırım.” Uygulamasını ($\bar{X}=2.32$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar, resim öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.46$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.17$) olmuştur.
- “Çevreyi korumak için, gıda atıklarını, ev yapımı gübre olarak kullanırım.” Uygulamasını ($\bar{X}=1.61$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar, Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=1.68$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler müzik öğretmeni adayları ($\bar{X}=1.36$) olmuştur.
- “Kullanılmıyorken lamba/elektrik cihazları kapalı tutarım.” Uygulamasını ($\bar{X}=3.59$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar, sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.64$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler müzik öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.47$) olmuştur.
- “Kimyasal haşere ilaçlarını kullanmam.” Uygulamasını ($\bar{X}=2.31$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar, fen bilgisi öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.43$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler sosyal bilgiler öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.26$) olmuştur.
- “Boş vakitleri azaltsa da zamanımı çevreyi korumak için amacıyla harcarım.” Uygulamasını ($\bar{X}=1.98$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar,

Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.09$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=1.92$) olmuştur.

- “Çevresel konuları başkalarıyla tartışırım.” Uygulamasını ($\bar{X}=2.44$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar, sosyal bilgiler öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.56$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.30$) olmuştur.
- “Çevresel konularla ilgili çalışmalara gönüllü katılırım.” Uygulamasını ($\bar{X}=2.38$) en fazla gerçekleştiren katılımcılar, sosyal bilgiler öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.49$) olurken, bu uygulamayı en az gerçekleştirenler resim öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.25$) olmuştur.

Tablo 4.14’deki bulgulara göre öğretmen adaylarının en fazla gerçekleştirdiği çevreci davranış “Kullanılmıyorken lamba/elektrik cihazları kapalı tutmak” ($\bar{X}=3.59$), en az gerçekleştirdikleri çevreci davranış “Çevreyi korumak için, alışveriş sırasında kullanılacak çantayı evden getirmek” tir ($\bar{X}=1.46$).

4.2.2 Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

“Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları” bölümlerine, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, büyüdüleri yerin çevre kirliliği düzeyine ve çevresel yayınları takip sıklıklarına göre analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumlarında, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bölüm	N	\bar{X}	S	F	p
Sınıf Öğr.	216	2.38	.41		
Sosyal Bilgiler Öğr.	232	2.41	.50		
Fen Bilgisi Öğr.	143	2.45	.44		
Müzik Öğr.	59	2.36	.44	.555	.735
Resim Öğr.	41	2.42	.52		
Türkçe Öğr.	165	2.40	.45		
Toplam	856	2.41	.46		

Tablo 4.15'deki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen Adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir ($F=.555$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları, bölümlerine göre değişmemektedir.

Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçları Tablo 4.16 de sunulmuştur.

Tablo 4.16: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Bay	278	2.41	.48		
Bayan	533	2.41	.45	.044	.965

Tablo 4.16'deki t testi sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir ($t=.044$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumlarında, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sosyo-ekonomik düzey	N	\bar{X}	S	F	p
Orta tabaka üstü	196	2.43	.47		
Orta tabaka	333	2.40	.44	.415	.661
Orta tabaka altı	197	2.39	.46		
Toplam	726	2.41	.45		

Tablo 4.17'deki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen Adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=.415$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları, sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmemektedir.

Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumlarında, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Kirlilik Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p
Kirlilik yok.	192	2.44	.48		
Biraz kirlilik var.	378	2.39	.46		
Orta düzeyde kirlilik var.	141	2.40	.43	.839	.473
Yüksek düzeyde kirlilik var.	72	2.46	.45		
Toplam	783	2.41	.46		

Tablo 4.18'deki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=.839$ $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumu, çevreci davranışta bulunma durumlarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumlarında, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19: Katılımcıların Çevreci Davranışta Bulunma Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sıra	Yayın Takip Sıklığı	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Scheffe
1	Hiç	196	2.22	.42			1-2
2	Yıllık	104	2.39	.48			1-3
3	6 Aylık	47	2.55	.57			1-4
4	Aylık	230	2.50	.41	13.298	.000	1-4
5	Haftalık	208	2.47	.46			1-5
	Toplam	785	2.41	.46			

Tablo 4.19'daki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamli bir farklılık göstermiştir** ($F=13.298$, $p<.05$). Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adayların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.22$) ile çevresel yayınları yıllık ($\bar{X}=2.39$), 6 aylık ($\bar{X}=2.55$), aylık ($\bar{X}=2.50$) ve haftalık takip eden öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.47$) arasında çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının aleyhine anlamli farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma düzeylerinin daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, dar aralıklarla çevresel yayınları takip eden öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumlarının daha mümkün olduğu söylenebilir.

4.3 ÇEVRESEL KAYGI KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevresel kaygı durumlarını ölçmek için, soru formunda yer alan 20, 21, 22, 23 ve 24. ifadeler yöneltmiştir. Elde edilen verilerin betimsel ve ilişkisel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

4.3.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının çevresel kaygı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20: Katılımcıların Çevresel Kaygı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler		Sınıf	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Müzik	Resim	Türkçe	Toplam
Yeni araziler, endüstriyel amaçlı kullanım için açılırsa	\bar{X}	2.86	3.05	2.67	2.81	2.79	2.84	2.87
	n	210	224	129	59	39	160	821
	SS	.85	.92	.79	.86	.95	.79	.86
Yaşadığım yerdeki ağaçlar kesilirse	\bar{X}	3.60	3.64	3.72	3.66	3.62	3.49	3.62
	n	211	227	138	59	37	162	834
	SS	.59	.57	.55	.69	.68	.73	.62
Yaşadığım bölgede yeni alt yapı, şehirleşme vb. faaliyetler gerçekleşirse	\bar{X}	2.18	2.21	2.20	2.60	2.43	2.20	2.24
	n	211	225	137	58	37	159	827
	SS	.96	1.04	.99	.95	1.01	.95	.99
Yaşadığım yerin yakınlarıma yeni golf sahaları açılırsa	\bar{X}	2.31	2.28	2.18	2.05	2.50	2.16	2.24
	n	209	224	131	58	36	152	810
	SS	1.12	1.14	1.11	1.10	1.13	1.12	1.13
Sahil bölgelerindeki araziler, eğlence merkezleri için kullanıma açılırsa	\bar{X}	2.87	2.84	2.81	2.39	2.50	2.89	2.80
	n	211	227	134	59	38	160	829
	SS	1.04	1.11	1.04	1.07	1.18	.98	1.06

Tablo 4.20’de verilen görüşlerin ortalama değerlerine göre;

- *Yeni araziler, endüstriyel amaçlı kullanım için açılması* durumunda ($\bar{X}=2.87$); en fazla en fazla endişelenenler sosyal bilgiler öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.05$) olurken, bu durumdan en az endişe duyanlar fen bilgisi öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.67$)’dir.
- *Yaşadıkları yerdeki ağaçlar kesilmesi* durumunda ($\bar{X}=3.61$); en fazla en fazla endişelenenler fen bilgisi öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.72$) olurken, bu durumdan en az endişe duyanlar Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=3.49$)’dir.
- *Yaşadıkları bölgede yeni alt yapı, şehirleşme vb. faaliyetler gerçekleşmesi* durumunda ($\bar{X}=2.24$); en fazla en fazla endişelenenler müzik öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.60$) olurken, bu durumdan en az endişe duyanlar sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.18$)’dir.
- *Yaşadıkları yerin yakınlarına yeni golf sahaları açılması* durumunda ($\bar{X}=2.24$); en fazla endişelenenler resim öğretmeni adayları ($\bar{X}=2,50$) olurken, bu durumdan en az endişe duyanlar müzik öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.05$)’dir.
- *Sahil bölgelerindeki araziler, eğlence merkezleri için kullanıma açılması* durumunda ($\bar{X}=2.80$); en fazla endişelenenler Türkçe öğretmeni adayları ($\bar{X}=2,89$) olurken, bu durumdan en az endişe duyanlar müzik öğretmeni adayları ($\bar{X}=2.39$)’dir.

Tablo 4.20’deki bulgulara göre öğretmen adaylarının en fazla kaygı duydukları olay “*Yaşadıkları yerdeki ağaçlar kesilmesi*”($\bar{X}=3.62$), en az kaygı duydukları olay ise “*Yaşadıkları bölgede yeni alt yapı, şehirleşme vb. faaliyetler gerçekleşmesi*” ve “*Yaşadıkları yerin yakınlarına yeni golf sahaları açılması*” ($\bar{X}=2.24$)’dir.

4.3.2 Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumlarında, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bölüm	N	\bar{X}	S	F	p
Sınıf Öğr.	215	2.76	.60		
Sosyal Bilgiler Öğr.	228	2.81	.64		
Fen Bilgisi Öğr.	142	2.73	.61		
Müzik Öğr.	59	2.70	.58	.548	.740
Resim Öğr.	39	2.72	.63		
Türkçe Öğr.	162	2.73	.60		
Toplam	845	2.76	.61		

Tablo 4.21'deki varyans analizi sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir ($F=.548$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları, bölümlerine göre benzer özellikler göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçları Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Bay	274	2.67	.62		
Bayan	528	2.81	.59	-3.131	.002

Tablo 4.22'deki t testi sonuçlarına göre; erkek öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları ortalamaları ($\bar{X}=2.67$) ile bayan öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları ortalamaları ($\bar{X}=2.81$) arasında bayan öğretmen adaylarının lehine

anlamli farklilik bulunmuştur ($t=-3.131$, $p<.05$). Bulunan bu sonuca göre bayan öğretmen adaylarının çevresel kaygı boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumlarında, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.23: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{X}	S	F	p
Orta tabaka üstü	195	2.79	.59		
Orta tabaka	334	2.77	.59	.057	.945
Orta tabaka altı	190	2.79	.63		
Toplam	719	2.78	.60		

Tablo 4.23’deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($F=.057$, $p>.05$).

Öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumlarında, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.24’de sunulmuştur.

Tablo 4.24: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Kirlilik Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p
Kirlilik yok.	190	2.78	.63		
Biraz kirlilik var.	372	2.75	.58		
Orta düzeyde kirlilik var.	139	2.85	.57	1.264	.285
Yüksek düzeyde kirlilik var.	72	2.85	.61		
Toplam	773	2.79	.60		

Tablo 4.24'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları, büyüdüğü yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1.264$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının büyüdüğü yerin çevre kirliliği durumu, çevresel kaygı durumlarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumlarında, çevresel yayımları takip sıklığı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.25'de sunulmuştur.

Tablo 4.25: Katılımcıların Çevresel Kaygı Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sıra	Yayın Takip Sıklığı	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Scheffe
1	Hiç	193	2.65	.62			
2	Yıllık	100	2.72	.63			1-3
3	6 Aylık	46	2.98	.50	4.683	.001	1-4
4	Aylık	227	2.86	.59			
5	Haftalık	207	2.78	.61			
	Toplam	773	2.78	.61			

Tablo 4.25'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamli bir farklılık göstermiştir** (F=4.683, p<.05). Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adayların görüşlerinin ortalaması (\bar{X} =2.65) ile çevresel yayınları 6 aylık (\bar{X} =2.98) ve haftalık (\bar{X} =2.78) takip eden öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması arasında çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının aleyhine anlamli farklılık bulunmuştur. Bu bulgu çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevresel kaygı düzeylerinin daha olumsuz olduğunu göstermektedir.

4.4 ÇEVRESEL İLĞİ KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevresel ilgi durumlarını ölçmek için, soru formunda yer alan 25, 26, 27 ve 28. ifadeler yöneltmiştir. Elde edilen verilerin betimsel ve ilişkiisel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

4.4.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi düzeyleri tablo 4.25’da verilen ifadelere verdikleri önem düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının çevresel ilgi düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26: Katılımcıların Çevresel İlgi Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler		Sınıf	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Müzik	Resim	Türkçe	Toplam
Ormanlarımızı korumaya yönelik girişimler	\bar{X}	3.75	3.72	3.74	3.69	3.68	3.74	3.73
	n	212	229	139	59	41	163	843
	SS	.55	.62	.52	.59	.57	.52	.56
Atıkların geri dönüşümünü sağlamaya yönelik girişimler	\bar{X}	3.70	3.66	3.72	3.66	3.68	3.69	3.69
	n	211	229	139	59	41	163	842
	SS	.55	.63	.51	.51	.61	.58	.57
Akarsularımızı korumaya yönelik girişimler	\bar{X}	3.72	3.66	3.68	3.64	3.68	3.70	3.69
	n	213	227	138	59	41	163	841
	SS	.59	.67	.54	.55	.52	.53	.59
Su tasarrufuna yönelik girişimler	\bar{X}	3.84	3.76	3.79	3.81	3.73	3.84	3.80
	n	213	228	138	58	40	163	840
	SS	.49	.52	.49	.40	.60	.40	.48

Tablo 4.26’deki verilen görüşlerin ortalama değerlerine göre;

- “Ormanlarımızı korumaya yönelik girişimler” in önemli olduğu konusunda bütün öğretmen adaylarının görüşleri ortalaması ($\bar{X}=3.73$) yüksek değerler göstermekle birlikte; en yüksek ortalama değer ($\bar{X}=3.75$) sınıf öğretmeni adaylarına aittir.
- Atıkların geri dönüşümünü sağlamaya yönelik girişimlerin önemli olduğu konusunda bütün öğretmen adaylarının görüşleri ortalaması ($\bar{X}=3.69$) yüksek değerler göstermekle birlikte; en yüksek ortalama değer ($\bar{X}=3.72$) fen bilgisi öğretmeni adaylarına aittir.
- Akarsularımızı korumaya yönelik girişimlerin önemli olduğu konusunda bütün öğretmen adaylarının görüşleri ortalaması ($\bar{X}=3.69$) yüksek değerler göstermekle birlikte en yüksek ortalama değer ($\bar{X}=3.72$) sınıf öğretmeni adaylarına aittir.

- *Su tasarrufuna yönelik girişimlerin* önemli olduğu konusunda bütün öğretmen adaylarının görüşleri ortalaması ($\bar{X} = 3.80$) yüksek değerler göstermekle birlikte en yüksek ortalama değer ($\bar{X} = 3.84$) sınıf öğretmeni adaylarına aittir.

Tablo 4.26'daki bulgulara göre öğretmen adaylarının en önemli olduğunu düşündükleri konu "*Su tasarrufuna yönelik girişimler*" ($\bar{X} = 3.80$)'dir. Bir başka deyişle, öğretmen adayları en çok "su tasarrufu" konularıyla ilgilenmektedir.

4.4.2 Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumlarında, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4.27: Katılımcıların Çevresel İlgi Durumlarının, Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Bölüm	N	\bar{X}	S	F	p
Sınıf Öğr.	214	3.75	.45		
Sosyal Bilgiler Öğr.	229	3.70	.53		
Fen Bilgisi Öğr.	140	3.73	.44		
Müzik Öğr.	59	3.70	.43	.364	.873
Resim Öğr.	41	3.69	.53		
Türkçe Öğr.	164	3.74	.44		
Toplam	847	3.73	.47		

Tablo 4.27'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F = .364$, $p > .05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, bölümlerine göre benzer özellikler göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28: Katılımcıların Çevresel İlgi Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Bay	277	3.70	.50	-1.583	.114
Bayan	527	3.75	.44		

Tablo 4.28’deki t testi sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları cinsiyete anlamlı fark göstermemektedir ($t=-1.583$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumlarında, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.29’de sunulmuştur.

Tablo 4.29: Katılımcıların Çevresel İlgi Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{X}	S	F	p
Orta tabaka üstü	194	3.70	.44	1.099	.334
Orta tabaka	332	3.76	.42		
Orta tabaka altı	194	3.71	.56		
Toplam	720	3.73	.47		

Tablo 4.29'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F=1.099$, $p>.05$).

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumlarında, büyüdüleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30: Katılımcıların çevresel ilgi durumlarının, büyüdüleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Kirlilik Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p
Kirlilik yok.	192	3.77	.41		
Biraz kirlilik var.	372	3.71	.46		
Orta düzeyde kirlilik var.	137	3.79	.38	1.433	.232
Yüksek düzeyde kirlilik var.	71	3.69	.58		
Toplam	772	3.74	.45		

Tablo 4.30'daki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları, büyüdüleri yerin çevre kirliliği durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($F=1.433$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının büyüdüleri yerin çevre kirliliği durumu, çevresel ilgi durumlarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumlarında, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.31'de sunulmuştur.

Tablo 4.31: Katılımcıların Çevresel İlgil Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sıra	Yayın Takip Sıklığı	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Scheffe
1	Hiç	193	3.65	.50			
2	Yıllık	101	3.67	.51			
3	6 Aylık	47	3.77	.47	4.298	.002	1-5
4	Aylık	228	3.77	.41			
5	Haftalık	208	3.81	.35			
	Toplam	777	3.74	.44			

Tablo 4.31'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamli bir farklılık göstermektedir** ($F=4.683$, $p<.05$). Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adayların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.65$) ile çevresel yayınları haftalık takip eden öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.81$) arasında çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının aleyhine anlamli farklılık bulunmuştur. Bu bulgu çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevresel ilgi düzeylerinin daha olumsuz olduğunu göstermektedir.

4.5 ÇEVRESEL FARKINDALIK KAYNAKLARI KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevresel farkındalık kaynaklarının ne ya da kimler olduğunu tespit etmek için soru formunda yer alan 30. soru yöneltmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

4.5.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulgular Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini ne ya da kimlerin arttırdığını tespit edebilmek amacıyla anket formunda yer verilen ifadede katılımcıların birden çok seçenek işaretleyebilmelerine izin verilmiştir.

Soru 30: Çevresel farkındalık düzeyinizi ne ya da kimler arttırır?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz. Cevap vermek istemiyorsanız boş bırakınız.)

- A: Ebeveynler ve Aile
- B: Öğretmenler
- C: Arkadaşlar
- D: Din
- E: İnternet
- F: Kültür

Elde edilen verilerin frekansları tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32: Katılımcıların Çevresel Farkındalık Düzeylerinin Ne Ya Da Kimlerin Arttırdığına İlişkin Dağılım

Ebeveynler ve aile	Öğretmenler	Arkadaşlar	Din	İnternet	Kültür
f	f	f	f	f	f
462	489	245	198	193	337

Tablo 4.32’deki frekans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini en fazla arttıran etken öğretmenler (f=489) ve ebeveynler ve aileler (f=462)’dir. Öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini arttırmada en az etkili olan etken ise internettir (f=193). Bu bulgulara göre bilgiye ulaşım aracı olarak sıkça başvurulan internet, öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini arttırmada yeterince etkili olmamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini arttırmada öğretmenlerin en fazla etkili olduğu sonucundan hareketle geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarına bireylerin çevresel farkındalık düzeylerini arttırmada büyük sorumluluk düşmektedir.

4.6 ÇEVRE EĞİTİMİ YAPMAYA HAZIRBULUNUŞLUK KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarını ölçmek için, soru formunda yer alan 31, 36 ve 37. ifadeler yöneltmiştir. Elde edilen verilerin betimsel ve ilişkiisel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

Katılımcılardan anket formunda verilen çevre eğitimi yapmaya hazırbulunma durumları ile ilgili ifadelere ilişkin görüşlerini “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular analiz yapılırken yine aynı sıralamada 1, 2, 3, 4 şeklinde puanlandırılmıştır.

4.6.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo 4.33’de sunulmuştur.

Tablo 4.33: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Sınıf	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Müzik	Resim	Türkçe	Toplam
Aldığım lisans eğitimi, öğretmen olduğumda “çevre eğitimi yapabilmeme” yetecektir.	\bar{X}	2.59	2.61	2.56	2.53	2.59	2.55
	n	209	218	138	60	39	817
	SS	.73	.85	.77	.87	.91	.80
Eğitimim sırasında çevre hakkında çok şey öğreniyorum.	\bar{X}	2.70	2.84	2.66	2.49	2.86	2.72
	n	210	218	137	59	37	815
	SS	.77	.86	.81	.90	.86	.82
Geleceğin öğretmenleri olarak, çevresel sorumluluğa sahip olmanın önemli olduğunu düşünüyorum.	\bar{X}	3.67	3.59	3.51	3.48	3.42	3.57
	n	212	218	139	58	38	818
	SS	.64	.76	.79	.78	.76	.73

Tablo 4.33’deki analiz sonuçlarına göre;

- Öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitiminin öğretmen oldukları zaman çevre eğitimi yapabilmelerine yeterli olup olamayacağını öğrenmeye yönelik sorulan ifadeye verilen cevapların ortalaması ($\bar{X}=2.55$) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarında en yüksek ($\bar{X}=2.61$), Türkçe öğretmeni adaylarında ise en düşüktür ($\bar{X}=2.39$). Bu bulgu sosyal bilgiler öğretmenliği programının çevre eğitimi yapmaya yönelik en iyi eğitim veren program olduğu şeklinde yorumlanabilir.
- Öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında çevre hakkında edindikleri bilgilere ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.72$) en yüksek olan program resim öğretmenliği ($\bar{X}=2.86$), en düşük olan ise müzik öğretmenliğidir ($\bar{X}=2.49$).
- Öğretmen adaylarının çevresel sorumluluğa sahip olmanın önemine ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.57$) en yüksek olan program sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=3.67$), en düşük olan ise resim öğretmenliğidir ($\bar{X}=3.42$).

Tablo 4.33’deki öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasına göre; öğretmen adayları çoğunlukla geleceğin öğretmeni olarak, çevresel sorumluluğa sahip olmanın önemli olduğunu düşünmektedirler ($\bar{X}=3.57$).

4.6.2 Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarında, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Bölümlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sıra	Bölüm	N	\bar{X}	S	F	p	Fark LSD
1	Sınıf Öğr.	214	2.99	.50			
2	Sosyal Bilgiler Öğr.	222	3.02	.60			1-4
3	Fen Bilgisi Öğr.	141	2.91	.59			1-6
4	Müzik Öğr.	60	2.82	.58	2.265	.046	2-4
5	Resim Öğr.	40	2.91	.72			2-6
6	Türkçe Öğr.	158	2.87	.53			
	Toplam	835	2.95	.57			

Tablo 4.34'deki varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre **anlamlı bir farklılık göstermiştir** ($F=2.265$, $p<.05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre,

- Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.99$) ile müzik öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=2.82$) ve türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.87$) arasında sınıf öğretmeni adaylarının lehine;

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.02$) ile müzik öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=2.82$) ve türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.87$) arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu bulgu sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçları Tablo 4.35’de sunulmuştur.

Tablo 4.35: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Bay	272	2.92	.63	-1.187	.236
Bayan	520	2.97	.53		

Tablo 4.35’deki t testi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir ($t=-1.187$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları cinsiyete göre değişmemektedir.

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarında, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.36’da sunulmuştur.

Tablo 4.36: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{X}	S	F	p
Orta tabaka üstü	194	2.95	.53		
Orta tabaka	326	2.97	.60		
Orta tabaka altı	191	2.93	.55	.332	.718
Toplam	711	2.95	.57		

Tablo 4.36'daki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=.332$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları, sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmemektedir.

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarında, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.37'de sunulmuştur.

Tablo 4.37: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Kirlilik Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p
Kirlilik yok.	185	2.96	.61		
Biraz kirlilik var.	368	2.95	.57		
Orta düzeyde kirlilik var.	140	2.94	.50	.070	.976
Yüksek düzeyde kirlilik var.	72	2.94	.60		
Toplam	765	2.95	.57		

Tablo 4.37'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları, büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($F=.070$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumu, çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarında, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.38'de sunulmuştur.

Tablo 4.38: Katılımcıların Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sıra	Yayın Takip Sıklığı	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Scheffe
1	Hiç	187	2.82	.58			
2	Yıllık	101	2.96	.51			
3	6 Aylık	46	3.05	.48	4.299	.002	1-5
4	Aylık	226	2.96	.55			
5	Haftalık	206	3.04	.58			
	Toplam	766	2.95	.56			

Tablo 4.38'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamlı bir farklılık göstermiştir** ($F=4.299$, $p<.05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre,

- Çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adayların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.82$) ile çevresel yayınları haftalık takip eden öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.04$) arasında çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarının daha olumsuz olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

4.7 ÇEVRE BİLGİSİ KAZANMA EĞİLİMİ KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevre bilgisi kazanma eğilimlerini ölçmek için, soru formunda yer alan 32, 33, 34 ve 35. ifadeler yöneltmiştir. Elde edilen verilerin betimsel ve ilişkisel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

Katılımcılardan anket formunda verilen çevre bilgisi kazanma eğilimleri ile ilgili ifadelere ilişkin görüşlerini “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular analiz yapılırken yine aynı sıralamada 1, 2, 3, 4 şeklinde puanlandırılmıştır.

4.7.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulguların Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimlerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, öğrenim gördükleri bölümlere göre değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.39: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimlerine İlişkin Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Sınıf	Sosyal Bilgiler	Fen Bilgisi	Müzik	Resim	Türkçe	Toplam
Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için sınıf arkadaşlarımla tartışırım.	\bar{X}	2.70	2.78	2.72	2.66	2.55	2.72
	n	213	221	137	59	38	823
	SS	.67	.75	.67	.66	.86	.69
Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için eğitim gezilerine katılırım.	\bar{X}	2.67	2.92	2.73	2.75	2.64	2.77
	n	210	218	136	59	36	812
	SS	.81	.76	.75	.76	.76	.78
Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için yerel çevre sorunlarıyla ilgili etkinliklere katılırım.	\bar{X}	2.56	2.75	2.59	2.61	2.74	2.62
	n	209	220	135	59	34	807
	SS	.76	.82	.76	.64	.75	.76
Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için bir çevre örgütüne üye olurum.	\bar{X}	2.37	2.57	2.47	2.54	2.50	2.48
	n	206	214	133	59	38	798
	SS	.75	.79	.74	.77	.86	.76

Tablo 4.39'daki analize göre;

- “Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için sınıf arkadaşlarımla tartışırım.” İfadesine ilişkin görüşlerin ortalamasında ($\bar{X}=2.72$) en yüksek değere ($\bar{X}=2.78$) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına ulaşılırken, en düşük değer ($\bar{X}=2.55$) resim öğretmeni adaylarında görülmüştür.
- “Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için eğitim gezilerine katılırım.” İfadesine ilişkin görüşlerin ortalamasında ($\bar{X}=2.77$) en yüksek değere ($\bar{X}=2.92$) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına ulaşılırken, en düşük değer ($\bar{X}=2.64$) resim öğretmeni adaylarında görülmüştür.
- “Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için yerel çevre sorunlarıyla ilgili etkinliklere katılırım.” İfadesine ilişkin görüşlerin ortalamasında ($\bar{X}=2.62$) en yüksek değere ($\bar{X}=2.75$) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına ulaşılırken, en düşük değer ($\bar{X}=2.55$) Türkçe öğretmeni adaylarında görülmüştür.
- “Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için bir çevre örgütüne üye olurum.” İfadesine ilişkin görüşlerin ortalamasında ($\bar{X}=2.48$) en yüksek değere ($\bar{X}=2.57$) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına ulaşılırken, en düşük değer ($\bar{X}=2.37$) resim öğretmeni adaylarında görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma konusunda en çok gerçekleştirdikleri eylem çevre konulu eğitim gezilerine katılmaktır ($\bar{X}=2.77$). Ayrıca bütün faaliyet türlerinde en yüksek ortalama değere sahip olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimlerinin diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.7.2 Alt Probleme Ait Bulguların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimlerinde öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.40 da sunulmuştur.

Tablo 4.40: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sıra	Bölüm	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Scheffe
1	Sınıf Öğr.	213	2.60	.50			
2	Sosyal Bilgiler Öğr.	221	2.78	.57			
3	Fen Bilgisi Öğr.	140	2.64	.54			
4	Müzik Öğr.	59	2.61	.52	2.838	.015	1-2
5	Resim Öğr.	38	2.65	.56			
6	Türkçe Öğr.	158	2.63	.50			
	Toplam	829	2.66	.53			

Tablo 4.40'deki varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre **anlamlı bir farklılık göstermiştir** ($F=2.838$, $p<.05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre,

- Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.60$) ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.78$) arasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bu bulgu sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan t testi sonuçları Tablo 4.41’de sunulmuştur.

Tablo 4.41: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Bay	271	2.63	.62		
Bayan	518	2.68	.49	-1.370	.171

Tablo 4.41’deki t testi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir ($t=-1.370$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları cinsiyete göre benzer özellikler göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarında, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları 4.42’de sunulmuştur.

Tablo 4.42: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sosyal Statü	N	\bar{X}	S	F	p
Orta tabaka üstü	193	2.67	.51		
Orta tabaka	325	2.70	.54	.995	.370
Orta tabaka altı	191	2.63	.55		
Toplam	709	2.67	.53		

Tablo 4.42’deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları, sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=.995, p>.05$).

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarında, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.43’de sunulmuştur.

Tablo 4.43: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Kirlilik Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p
Kirlilik yok.	183	2.65	.54		
Biraz kirlilik var.	367	2.69	.53		
Orta düzeyde kirlilik var.	139	2.63	.51	.609	.609
Yüksek düzeyde kirlilik var.	72	2.61	.66		
Toplam	761	2.66	.54		

Tablo 4.43'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları, büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($F=.070$, $p>.05$). Bulunan bu sonuca göre öğretmen adaylarının büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumu, çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarını etkilememektedir.

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarında, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.44'de sunulmuştur.

Tablo 4.44: Katılımcıların Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi Durumlarının, Çevresel Yayınları Takip Sıklığı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Sıra	Yayın Takip Sıklığı	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Scheffe
1	Hiç	185	2.49	.57			
2	Yıllık	100	2.62	.49			1-3
3	6 Aylık	46	2.77	.50	7.647	.000	1-4
4	Aylık	225	2.73	.49			1-5
5	Haftalık	206	2.75	.56			
	Toplam	762	2.67	.54			

Tablo 4.44'deki varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamlı bir farklılık göstermiştir** ($F=7.647$, $p<.05$). Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre,

- Çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adayların görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.49$) ile çevresel yayınları 6 aylık ($\bar{X}=2.77$), aylık (

$\bar{X}=2.73$) ve haftalık takip eden öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.75$) arasında çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir.

4.8 ÇEVRE KONULARINI ÖĞRETME TERCİHLERİ KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevre konularını öğretme tercihlerini belirlemek amacıyla soru formunda yer alan 38. soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel ve ilişkisel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

4.8.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulgular ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretme tercihlerini belirlemek amacıyla yöneltilen 38. soruda yer verilen ifadelere katılımcıların yalnızca tek bir seçeneği işaretlemelerine izin verilmiştir.

Soru 38: Öğretmen olduğunuzda, çevre konularını nasıl öğretmeyi tercih edersiniz?

(Lütfen, en uygun olan tek bir seçeneği işaretleyiniz. Sizce doğru olan cevap seçeneklerde yer almıyorsa lütfen boş bırakınız.)

A: Çevre Eğitiminin tüm bileşenlerini kullanarak (sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri)

B: Çevre Eğitimi bir derse konu ederek

C: Çevreyi bilimsel bir konu olarak öğreterek

D: Müfredata eklenen etkinlikler yoluyla

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretme tercihlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 4.45’de verilmiştir.

Tablo 4.45: Katılımcıların “Öğretmen Olduğunuzda, Çevre Konularını Nasıl Öğretmeyi Tercih Edersiniz ?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım

N	A		B		C		D	
	f	%	f	%	f	%	f	%
835	470	56.3	67	8	18	2.2	280	33.5

Tablo 4.45 incelendiğinde katılımcıların yarıdan fazlasının (% 56.3) çevre konularını öğretmek için çevre eğitiminin tüm bileşenlerini kullanacaklarını; % 8’inin Çevre Eğitimi bir derse konu edeceklerini; % 2.2’sinin çevreyi bilimsel bir konu olarak öğreteceklerini; % 33.5’inin müfredata eklenen etkinlikler yoluyla çevreyi öğreteceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede kullanacakları yöntemler, öğretmen adaylarının bölümlerine, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, büyüdüğü yerin çevre kirliliği durumuna ve çevresel yayımları takip sıklıklarına göre nasıl olduğunu belirlemek için frekans analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmek için kullanmayı düşündükleri yöntemler bölümlerine göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.46’da sunulmuştur.

Tablo 4.46 Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Bölümlerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Bölüm	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	212	137	64.6	8	3.8	2	0.9	65	30.7
Sosyal Bilgiler Öğr.	221	127	57.5	22	10.0	4	1.8	68	30.8
Fen Bilgisi Öğr.	139	72	51.8	7	5.0	7	5.0	53	38.1
Müzik Öğr.	59	23	39.0	7	11.9	3	5.1	26	44.1
Resim Öğr.	37	17	45.9	8	21.6	0	0	12	32.4
Türkçe Öğr.	159	90	56.6	14	8.8	2	1.3	53	33.3
Toplam	827	466	56.3	66	8.0	18	2.2	277	33.5

Tablo 4.46’daki bulgulara göre; öğretmen adayları çevre konularını öğretmede en uygun yöntemin “Çevre eğitiminin tüm bileşenlerini kullanarak (sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri)” (f=466, % 56.3) olduğunu düşünürken, en geçersiz

yöntemin “Çevreyi bilimsel bir konu olarak öğreterek” (f=18, % 2.2) olduğunu düşünmektedirler. Bölümlere göre bakıldığı zaman ise müzik ve resim öğretmeni adayları haricindeki bölümlerin % 50’den fazlasının genel görüşe uygun düşündüğünü, ancak müzik öğretmeni adaylarının çevre konularını öğretmede en uygun olarak gördükleri yöntemin “Müfredata eklenen etkinlikler yoluyla (geziler, çevre temizliği kampanyaları vb.)” (f=26, % 44.1) olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular güzel sanatlar alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede kullanmayı düşündükleri yöntemin diğer bölümlerden farklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmek için kullanmayı düşündükleri yöntemler cinsiyetlerine göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.47’de sunulmuştur.

Tablo 4.47: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Cinsiyet	N	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Bay	268	148	55.2	26	9.7	8	3	86	32.1
Bayan	518	295	56.9	37	7.1	7	1.4	179	34.6
Toplam	786	443	56.9	63	8	15	1.9	165	33.7

Tablo 4.47’deki bulgulara göre; öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede en uygun gördükleri yöntem cinsiyetlerine göre benzer özellikler göstermekle birlikte; bay ve bayan katılımcıların “Çevre eğitiminin tüm bileşenlerini kullanarak (sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri)” çevre konularını öğretme seçeneğini çoğunlukla (f=443, % 56.9) tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmek için kullanmayı düşündükleri yöntemler sosyo-ekonomik düzeylerine göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.48’de sunulmuştur.

Tablo 4.48: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Sosyo-ekonomik düzey	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Orta tabaka üstü	193	115	59.6	15	7.8	6	3.1	57	29.5
Orta tabaka	326	182	55.8	22	6.7	7	2.1	115	35.3
Orta tabaka altı	187	112	59.9	13	7	2	1.1	60	32.1
Toplam	706	409	57.9	50	7.1	15	2.1	232	32.9

Tablo 4.48'deki bulgulara göre; öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede en uygun gördükleri yöntem sosyo-ekonomik düzeylerine göre benzer özellikler göstermekle birlikte; sosyo-ekonomik düzeyi orta tabaka üstü, orta tabaka ve orta tabaka altı olan katılımcıların “Çevre eğitiminin tüm bileşenlerini kullanarak (sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri)” çevre konularını öğretme seçeneğini çoğunlukla (f=409, % 57.9) tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmek için kullanmayı düşündükleri yöntemler büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyine göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.49'da sunulmuştur.

Tablo 4.49: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Kirlilik Düzeyi	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Kirlilik yok.	187	102	54.5	16	8.6	3	1.6	66	35.3
Biraz kirlilik var.	366	208	56.8	23	6.3	12	3.3	123	33.6
Orta düzeyde kirlilik var.	136	78	57.4	13	9.6	2	1.5	43	31.6
Yüksek düzeyde kirlilik var.	71	39	54.9	5	7	1	1.4	26	36.6
Toplam	760	427	56.2	57	7.5	18	2.4	258	33.9

Tablo 4.49'daki bulgulara göre; öğretmen adayları çevre konularını öğretmede en uygun gördükleri yöntem büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyine

göre benzer özellikler göstermekle birlikte; büyüdüleri yerin çevre kirliliği düzeylerine göre katılımcıların “Çevre eğitiminin tüm bileşenlerini kullanarak (sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri)” çevre konularını öğretme seçeneğini çoğunlukla (f=427, % 56,2) tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmek için kullanmayı düşündükleri yöntemler çevresel yayınları takip sıklıklarına göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.50’de sunulmuştur.

Tablo 4.50: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Kullanacakları Yöntemlerin Çevresel Yayınları Takip Sıklıklarına Göre Frekans Analizi ve Yüzdellik Değerleri

Yayın Sıklığı	Takip	n	A		B		C		D	
			f	%	f	%	f	%	f	%
Hiç		198	99	52.4	17	9	8	4.2	65	34.4
Yıllık		98	50	51	10	10.2	1	1	37	37.8
6 Aylık		44	21	47.7	1	2.3	4	9.1	18	40.9
Aylık		223	134	60.1	16	7.2	3	1.3	70	31.3
Haftalık		204	133	65.2	13	6.4	1	0.5	57	27.9
Toplam		758	437	57.7	57	7.5	17	2.2	247	32.6

Tablo 4.50’deki bulgulara göre; öğretmen adayları çevre konularını öğretmede en uygun gördükleri yöntem çevresel yayınları takip sıklıklarına göre benzer özellikler göstermekle birlikte; çevresel yayınları takip sıklıklarına göre katılımcıların “Çevre eğitiminin tüm bileşenlerini kullanarak (sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri)” çevre konularını öğretme seçeneğini çoğunlukla (f=437, % 57.7) tercih ettikleri görülmektedir.

Çevresel yayınları hiç takip etmeyen katılımcıların % 52.4’ü, çevresel yayınları haftalık takip eden katılımcıların ise % 65.2’sinin çevre konularını öğretmede “çevre eğitiminin tüm bileşenlerini” kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Çevresel yayınları hiç takip etmeyen katılımcılar ile çevresel yayınları haftalık takip eden katılımcıların çevre konularını öğretme tercihlerini A seçeneği olarak belirtme oranlarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, yayın takip sıklığı ile

çevre konularını öğretme arasında çok sıkı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.9 ÇEVRE KONULARINI ÖĞRETME KONUSUNDA TEŞVİK OLDUKLARI KAYNAKLAR KONULU ALT PROBLEME AİT BULGULAR VE YORUMLAR

Katılımcıların çevre konularını öğretme konusunda teşvik oldukları kaynakları belirlemek amacıyla soru formunda ter alan 39. soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel ve ilişkisel analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumları takip eden alt başlıklarda verilmiştir.

4.9.1 Alt Probleme Ait Betimsel Bulgular ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretme konusunda teşvik oldukları kaynakları belirlemek amacıyla soru formunda ter alan 39. soruda verilen ifadelerle katılımcıların yalnızca tek bir seçeneği işaretlemelerine izin verilmiştir.

Soru 39: Geleceğin öğretmeni olarak sizi, öğrencilerinize çevre konularını anlatmaya teşvik eden şey nedir?

(Lütfen, en uygun olan tek bir seçeneği işaretleyiniz. Sizce doğru olan cevap seçeneklerde yer almıyorsa lütfen boş bırakınız.)

A: Çevresel konularda eğitimin önemli olması

B: Okul yönetimin destek vermesi

C: Müfredatın bir parçası olması

D: Milli Eğitim Bakanlığının ek ders ücreti ödemesi

Öğretmen adaylarının gelecekte, çevre eğitimi yapmalarına teşvik olacakları kaynaklara ilişkin frekans ve yüzde değerleri tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51: Katılımcıların “Geleceğin Öğretmeni Olarak Sizi, Öğrencilerinize Çevre Konularını Anlatmaya Teşvik Eden Şey Nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Dağılım

N	A		B		C		D	
	f	%	f	%	f	%	f	%
834	710	85.1	29	3.5	50	6	45	5.4

Tablo 4.51 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 85.1) çevre konularını anlatmaya teşvik olabilecekleri kaynağı “çevresel konularda eğitimin önemli olması” şeklinde belirttikleri; % 3.5’inin okul yönetimin desteğiyle; % 6’sının müfredatın bir parçası olması halinde; % 5.4’ünün Milli Eğitim Bakanlığı’nın ek ders ücreti ödemesi halinde çevre konularını öğretmeye teşvik olabilecekleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretme gereksinimleri, öğretmen adaylarının bölümlerine, cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumuna ve çevresel yayınları takip sıklıklarına göre nasıl olduğunu belirlemek için frekans analizi yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretme gereksinimleri, bölümlerine göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.52’de sunulmuştur.

Tablo 4.52: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Bölümlerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Bölüm	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğr.	212	195	92.0	5	2.4	6	2.8	6	2.8
Sosyal Bilgiler Öğr.	222	192	86.5	9	4.1	12	5.4	9	4.1
Fen Bilgisi Öğr.	140	103	73.6	5	3.6	9	6.4	23	16.4
Müzik Öğr.	59	47	79.7	5	8.5	4	6.8	3	5.1
Resim Öğr.	36	31	86.1	2	5.6	3	8.3	0	0
Türkçe Öğr.	158	136	86.1	3	1.9	15	9.5	4	2.5
Toplam	827	704	85.1	29	3.5	49	5.9	45	5.4

Tablo 4.52’deki analiz sonuçlarına göre; öğretmen adayları genel olarak çevre konularının öğretilmesinin “Çevresel konularda eğitimin önemli olması” (f=704, % 85.1) nedeniyle gerekli olduğunu düşünmektedir. Analiz sonuçlarına bölümlere göre bakıldığında ise fen bilgisi öğretmeni adayları ortak görüşe katılmakla birlikte

katılma oranları (f=103, % 73.6) ortalamasının altındadır (f=704, % 85.1). Ayrıca fen bilgisi öğretmeni adaylarında “*Milli Eğitim Bakanlığı'nın ek ders ücreti ödemesi*” nedeniyle çevre konularının öğretilmesi gerekli olduğunu düşüncesinin oranı (f=23, % 16.4) diğer bölümlerden daha yüksektir (f=45, % 5.4).

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede teşvik oldukları kaynakların cinsiyetlerine göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.53’de sunulmuştur.

Tablo 4.53: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Cinsiyetlerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Cinsiyet	N	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Bay	268	126	84.3	5	1.9	15	5.6	22	8.2
Bayan	515	447	86.8	18	3.5	30	5.8	20	3.9
Toplam	783	673	86	23	2.9	45	5.7	42	5.4

Tablo 4:53’deki bulgulara göre; öğretmen adayları genel olarak çevre konularının öğretilmesinin “*Çevresel konularda eğitimin önemli olması*” (f=673, % 86) nedeniyle gerekli olduğunu düşünmekle birlikte çevre konularını öğretme gereksinimleri cinsiyetlerine göre benzer özellikler göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede teşvik olacakları kaynakların sosyo-ekonomik düzeylerine göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.54’de sunulmuştur.

Tablo 4.54: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Sosyo-ekonomik düzey	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Orta tabaka üstü	191	158	82.7	7	3.7	17	8.9	9	3.7
Orta tabaka	326	281	86.2	11	3.4	15	4.6	19	5.8
Orta tabaka altı	189	163	86.2	7	3.7	12	6.3	3	3.7
Toplam	706	602	85.3	25	3.5	44	6.2	35	5

Tablo 4.54'deki bulgulara göre; öğretmen adayları genel olarak çevre konularının öğretilmesinin “Çevresel konularda eğitimin önemli olması” (f=602, % 85.3) nedeniyle gerekli olduğunu düşünmekle birlikte çevre konularını öğretmede teşvik oldukları kaynaklar sosyo-ekonomik düzeylerine göre benzer özellikler göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede teşvik oldukları kaynaklar, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyine göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.55’de sunulmuştur.

Tablo 4.55: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Büyüdükleri Yerin Çevre Kirliliği Düzeyine Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Kirlilik Düzeyi	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Kirlilik yok.	187	164	87.7	3	1.6	10	5.3	10	5.3
Biraz kirlilik var.	367	316	86.1	14	3.8	21	5.7	16	4.4
Orta düzeyde kirlilik var.	133	110	82.7	4	3	12	9	7	5.3
Yüksek düzeyde kirlilik var.	71	62	87.3	1	1.4	5	7	3	4.2
Toplam	758	652	86	22	2.9	48	6.3	36	4.7

Tablo 4.55’deki bulgulara göre; öğretmen adayları genel olarak çevre konularının öğretilmesinin “Çevresel konularda eğitimin önemli olması” (f=652, % 86) nedeniyle gerekli olduğunu düşünmekle birlikte büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyine göre çevre konularını öğretme gereksinimleri benzer özellikler göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretme gereksinimleri, çevresel yayınları takip sıklıklarına göre değerlendirilip frekans analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 4.56’da sunulmuştur.

Tablo 4.56: Katılımcıların Çevre Konularını Öğretmede Teşvik Oldukları Kaynakların Çevresel Yayınları Takip Sıklıklarına Göre Frekans Analizi ve Yüzdeler Değerleri

Yayın Takip Sıklığı	n	A		B		C		D	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Hiç	185	144	77.8	6	3.2	21	11.4	14	7.6
Yıllık	99	83	83.8	4	4	6	6.1	6	6.1
6 Aylık	46	36	78.3	0	0	6	13	4	8.7
Aylık	224	205	91.5	7	3.1	7	3.1	5	2.2
Haftalık	202	180	89.1	6	3	5	2.5	11	5.4
Toplam	756	648	85.7	23	3	45	6	40	5.3

Tablo 4.56'daki bulgulara göre; öğretmen adayları genel olarak çevre konularının öğretilmesinin “Çevresel konularda eğitimin önemli olması” (f=648, % 85.7) nedeniyle gerekli olduğunu düşünmekle birlikte çevresel yayınları takip sıklıklarına göre çevre konularını öğretmede teşvik oldukları kaynaklar benzer özellikler göstermektedir.

4.10 ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRESEL VATANDAŞLIK İLE İLGİLİ ÇEŞİTLİ KONULARDA GÖRÜŞLERİ

“Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Ölçme Aracı” uygulanırken bazı öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık aktarımı ile ilgili çeşitli konularda görüşleri alınmıştır. Bilimsel etik kuralları dahilinde, görüşme yapılan öğrencilerin isimlerine yer verilmemiş, bunun yerine sıra sayıları kullanılarak görüşler numaralandırılmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Soru 40: Ülkemizdeki çevre sorunları gittikçe daha karmaşık bir hale gelmektedir. Geleceğin öğretmeni olarak bu duruma yönelik sorumluluğunuz ne olduğunu düşünüyorsunuz?

(Lütfen, olabildiğince açık ve anlaşılır şekilde görüşlerinizi ifade ediniz.)

1. *Evet gerek ülkemizde gerekse dünyada çevresel sorunlar gittikçe artmaktadır. Öğretmen adayı olarak ben ne yapabilirim? Bu alanda kendimi eğitmek, daha çok bilinçlendirmek ve teşebbüslerde bulunmak. Bilmekle kalmayıp*

uygulamak. Çevre ile ilgili örgüte üye olmak. Önce kendi çevremi sonra ülkemizi çevresel sorunlara karşı korumak. Öğretmen olduğumda duyarlı öğrenciler yetiştirmek. Çevre bilincini onlara kazandırmak. Çünkü gelecek onların.

2. Sadece teorik olarak verilen bir takım bilgiler, öğrenciler için yeterli kalıcılığı sağlamaz. Bu yüzden olabildiğince öğrencilere uygulamalı olarak çevre bilinci kazandırmanın ve bunu bir yaşam tarzı haline getirmelerini sağlamanın önemli olduğunu düşünüyorum.
3. Öncelikle kendi hayatımda bir şeylere dikkat etmeliyim. Örnek olarak çöpleri çöp kutusuna atmak, tasarruf ampulleri kullanmak, daha az çamaşır suyu kullanmak gibi... Çevresel kuruluşlara üye olmalıyım ya da daha fazla bilgi edinmeliyim. Buna göre de insanlara yardımcı olabilirim öğrencilerime bir şeyler öğretebilirim. Yani duyarlılık duygusunu öğrencilerime kazandırabilirim. Ama öncelikle kendimden başlamalıyım. Çevreye karşı yeterince duyarlı değilim.
4. Öğrencilerin çevre konusunda daha bilgili olmaları, günlük olayları takip ederek çevrelerine karşı daha bilinçli olmaları gerekmekte. Ufak görünen çevre sorunlarının büyüyebileceğini, doğanın dengesinin aslında çok ince bir ayar olduğunu ve besin zincirindeki en ufak bir değişikliğin katlanarak kötü sebeplere yol açabileceğini, önemsiz görünen doğa öğelerinin aslında doğanın dengesinde önemli roller oynadıklarını gelecek nesillere örneklerle aktarmak olduğunu düşünüyorum.
5. Bu konuda hepimize sorumluluk düşüyor. Öğrencisinden öğretmenine, vatandaşından devletin en zirve isimlerine kadar herkes sorumluluk almalıdır ve çevre sorunları hakkında bir bilinçlenme kampanyası başlatılmalıdır. Türlü yayın organlarıyla bu bilinçlendirme faaliyetleri desteklenmelidir.
6. Maalesef ülkemizde öğretmenlerin bu amaç doğrultusunda gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştirecekleri eğitimler halk tarafından önemsenmemektedir. “Öğretmenin işi sadece öğretmektir” kalıbını yıkmaya çalışmamız öncelikli amcamız olmalıdır. Bu yüzden yasak, ayıp, bu iş sadece maceradan ibaret deyip öğrencileri pasifleştirmek yerine, onlara saha içinde aktif görevler vermeli, bunu hayat tarzı olarak öğrencilere benimsetmeliyiz.

7. *Bu tek tek kişilerle değil ulusal bilinçle olur. Eğer ulusal politika yoksa o zaman tek tek kişiler üstüne düşeni yaparsa düzelir...*
8. *Yetiştireceğim insanlara çevre bilincini en iyi şekilde anlatmalı ve bunu davranışa dönüştürmeye yönelik faaliyetler gerçekleştirmeliyim.*
9. *Bilinç olarak her geçen gün daha bir adım atmış olduğumuzu düşünüyorum ve o adımın büyük adımlarından birini ben attırmak isterdim. Eğitimi sadece bilim veya kitaptaki harflerin ezberlenmesi olarak görmüyorum, eğitim toplumu kazanmaktır ve topluma bir fayda vermektir. Bu eğitim sadece okul okumakla değil bilinç kazanmakla oluyor.*
10. *Ben bir sınıfı, okulu, okuldaki görevli kişileri, velileri ve o çevredeki insanlara çevre bilinci kazandırmayı sağlarsam sorumluluğumun bir kısmını yerine getirmiş olurum.*
11. *Çevre ortamımız bizim yaşam alanımız, nasıl değerlendirileceği tamamen bize bağlı, bu konuda eğitimi desteklenmek lazım ama sadece eğitim değil harekete geçmek gerekiyor, bilmek ve öğrenmek ama uygulamak çok önemli diye düşünüyorum.*
12. *Her bireyin çevreye karşı bireysel duyarlılığının ve sorumluluğunun, küreselleşmenin giderek daha da önem kazandığı bir ortamda çevresel tahribatın etkisinin en aza indirilmesi için son derece önemli olduğunu düşünüyorum. Çevre sorunlarına yönelik girişimlerin yerel yönetimler bazında ele alınması, buna yönelik gerekli prosedürlerin çevresel düzeni ön planda tutacak standartlara kavuşturulması gerekmektedir.*
13. *Çevre sorunlarının gittikçe karmaşık bir hale gelmesine yönelik sorumluluğumu üzerimde büyük bir yük olarak hissediyorum. Çünkü çok hassas bir konu, bu bakımdan eğer öğrencilerime çevre bilincini aşılamaı başaramazsam, öğretmen olmamın hiç bir anlamı kalmaz.*
14. *İlk olarak kendi çevremden başlayarak doğa sevgisini aşılama, bu sevgi olmuyorsa dahi doğaya karşı saygılı olmasını sağlamak... Geleceğin bir öğretmeni olarak eğiteceğim çocuklara doğa sevgisini, çevre bilincini bir hikaye gibi anlatmaktan ziyade onlara bir sorumluluk olarak kazandırmak ve*

yapılan politikaları izah etmek ve ilerde çevresini koruması için hakkını arayabilecek, çıkarıcı doğa düşmanları karşısında mücadele edebilecek bireyler kazandırabilmek... Yapılan çalışmalarınızdan dolayı teşekkür ederim. STK'ların daha aktif rol oynaması gerektiği kanaatindeyim.

- 15. Çevre sorunları adı altında birtakım kuruluşlar, yapılması planlanan hes projelerini, nükleer projeleri protesto ediyor. Ülkemizin gelişmesi için bazı fedakarlıklar yapılması lazım. Tabi bu çevreyi tamamen yok sayarak yapılamaz. Benim çevre sorunlarına yönelik sorumluluğum, doğayı geleceğimiz açısından korumak ancak bu koruma benim ülkemizin gelişmesine engel olmamalı.*
- 16. Geleceğin öğretmeni olarak, ilk önce bu konu hakkında yeterli bir bilgi birikimine sahip olmam gerektiğini düşünüyorum. Daha sonra da öğrencilerimi bu konuların önemi hakkında bilgilendirmek, onları çevreye karşı duyarlı bir vatandaş olarak yetiştirmek gerektiğine inanıyorum.*
- 17. Yeni nesilleri çevre sorunlarına daha duyarlı hale getirmek en büyük görevimizdir. Elimizde bulunan imkanlar dahilinde daha bilinçli bireylerin yetişmesini sağlamalı, hatta bunu ailelerin verdiği destekle kuvvetlendirmeliyiz. Öncelikle çocuklarımızın duyarlı vatandaşlar olmasını istiyorsak, bu konuya ne kadar önem verdiğimizizi onlara göstermeli, birlikte hareket etmeliyiz.*
- 18. Teknik eğitim veren bir akademik kurumda, üniversitedeyim. Çevre sorunları için projeler geliştirmek, ekonomik kullanım sağlayan sistemlerin tasarımına yoğunlaşmak bu durum için olumlu katkı sağlayabilir diye düşünüyorum.*
- 19. Sadece geleceğin eğitim bilimcileri olarak değil de bir dünyalı olarak çevre bilincinin tüm nesillere gerekli prosedürler çevresinde hiç kesintisiz anlatılması gerektiğine inanıyorum. Görevini iyi yapan vatanını en çok sevendir gözüyle bakarım.*
- 20. Düşünen-sorgulayan-çözüm üreten gençliğin yetişmesinde katkı sağlamak ve çevre sorunlarının çözümünde yeni fikirler üreten ve bu fikirleri çözüm yollarıyla uygulayan gençlik yetiştirme sorumluluğum olduğunun bilincindeyim.*

21. *Her şeyden önce çevre eğitimi çocukluktan başlar, bu konuda önce aileye sonra öğretmene büyük görevler düşmektedir. Gelecek nesli çevreye karşı sorumlu bir vatandaş olarak yetiştirmeliyiz.*
22. *Çevre sorunları ve her konuda büyük sorumluluğa sahip olduğumun farkındayım. Biraz klasik ama her şeyin başı eğitim diyerek başlayacağım. Öğrencilerin çevrelerine karşı sorumlulukları olduğu gösterilmelidir. Sınıf içi ve sınıf dışı eğitimlerle verilmelidir. Öğrenciler bu sorumluluğu gerçekten içselleştirebilirlerse hayatlarında uygulayabilirler. Bence bu konuda doğru model olmaları için önce ANNE-BABALARA ve ÖĞRETMENLERE eğitim verilmeli.*
23. *Öncelikle, kesinlikle halk bilinçlendirilmelidir. İleriki öğretmenlik yaşamımda her öğrenciyle ailelerine çevre sorunları hakkında bilgilendirme yaparım ve çeşitli doğa eğitim gezileri düzenleyerek öğrencilerin farkındalık düzeyini arttırırım.*
24. *Doğanın bir parçası olan insanlar kendilerini doğanın sahibi gibi görüyorlar. Bu durum çok rahatsız edici. Bu zihniyete sahip öğrenciler yetiştirmememin en büyük sorumluluğu olduğunu düşünüyorum.*
25. *Öğretmenler bir ülkenin her şeyidir bence. Bize bu eğitim verilmedi, böyle bir kültüre sahip olamadık. Bunun bilincinde olsak bile yeterli olur diye düşünüyorum. Bu eğitimi almamış bu kültüre sahip olmamamızın bilincinde olmalıyız. Bunun bilincinde olursak gerekeni yaparız diye düşünüyorum.*
26. *Arkadaşlarım, ailem, öğrencilerim olmak üzere herkesi bu konuda bilinçli olmaya yöneltmek. Çevreye karşı daha duyarlı olmak, doğa olmadan yaşayamayacağımızın fikrini herkese aşılamak, bu konularda gönüllü olmak, çevreyi koruyabilmek ve eski düzene dönebilmek için yapılması gereken her şeyi yapmak.*
27. *Bu konuyla ilgili okulda bir kulüp kurulabilir ve çevre bilincini arttıracak faaliyetler yapılabilir.*

28. *Aslında ne yapılması gerektiğini çok bilmiyorum. Elimden geldiğince bilgilerim doğrultusunda öğrencilerimi çevreci olarak yetiştirmek için elimden geleni yapmaya çalışırdım herhalde.*
29. *Bunun öğretmenlikle bir alakası yok insan olmakla alakalı bir şey bu, herkesin bu konuya oldukça hassas yaklaşması gerektiğini düşünüyorum.*
30. *Bu tür sorunların eninde sonunda bizi etkileyeceğini onlara anlatır ve çeşitli materyallerden yararlanma yoluna giderdim. Günlük hayattan örnekler verirdim. Haber kaynaklarından bilgiler sunarak, bunları tartışmaya açarak dikkatlerini çekerdim. Faaliyet olarak yapacağım pek fazla bir şey olduğunu düşünmüyorum çünkü bu tarz şeyler ülkemizde çok konuşulmasına rağmen somut sonuçlar alınamamaktadır.*
31. *Çevre sorunu herkesi ilgilendiren bir sorun olmasına karşın bu alanda herkes ilgilenememektedir. Hayatı yaşamaya yönelik adımlar attığımız için çevre bizim için sadece bir araç konumundadır. Ben çevreyle ilgili herhangi bir faaliyet gerçekleştirmedim. Daha doğrusu hiç gerek görmedim ve ilgim olmadı, bu yüzden bu konular kendisini bu sorunlara adanmış ve ilgi duyan kimseler tarafında yapılmalı. Bunu söylemek muhakkak yanlış ama kendi düşüncem şu an için budur. Benim bu konuda faaliyet yapabilecek bir ilgim yoktur.*
32. *Bir öğretmen adayı olarak küçük çocuklara verilecek çevre eğitiminin büyük bir çaba gerektirdiğini fakat nihayetinde kalıcı bir etki bırakacağına inanıyorum. Öyle ki çocuk gördükleri, yaşadıkları, duydukları ile büyür ve bunlar ile hayatına devam eder. Bundan dolayı da çevre sorunları noktasında çocuklara ibraz edilecek ikazlar ve öneriler çocuğun gelecekte duyarlı bir birey olmasında son derece önemlidir.*
33. *İlk başta bir öğretmen problemini ve eksikliklerini belirlemeli ve ona yönelik çözüm stratejilerini belirleyerek bilgi almalı ve bu konuda öğrencilerini ve çevresindekileri en iyi şekilde bilgilendirmelidir.*
34. *Öncelikle öğrencilerime yaşadığımız çevreyi ve o çevredeki öğeleri sevmeyi öğretmem gerektiğini düşünüyorum. Çünkü her şey sevgiyle başlar. İnsan sevdiği şeylere değer verir ve onu kaybetmek istemez. Bununla beraber, bencillik duygusunun insanın hem kendisi hem de çevresi açısından oldukça*

tehlikeli bir duygu olduğuna inandığım için bu öğreti doğrultusunda, dünyanın tükenbilir kaynaklarından gelecek nesillerin de istifade etmesi gerektiği kanısıyla çevresel sürdürülebilirliğin de bir anlayış haline gelmesi için çaba sarf etmem gerektiğine inanıyorum. Çünkü dünya bize Rabbimizin bir emaneti. Allah bize tertemiz bir dünya emanet etti ve kullanımımıza sundu. Bu sorumluluk hem rabbimize hem de bizden sonraki nesillere karşı bir sorumluluk...

35. Benim öğrenciliğim boyunca bana çevreyle ilgili bir bilinçlendirme olmadı daha çok lafta kaldı bunlar ne gidip bir ağaç dikmişliğim vardır ne de başka bir şey. Bu konu çok önemli bence insanlara çevre bilincinin kazandırılması ben de bu bilinçte olduğumu söyleyemem. Ama sorumluluğumun büyük olduğunun farkındayım birilerinin bunu üstlenmesi lazım her öğretmen öğrencilerine bu bilinci verirse sorun kalmaz.

36. Sadece öğrencilere değil o bölge halkına çevrenin tanıtılması gerekiyor. Tabii tek başına değil, okuldaki tüm öğretmenler ve sivil toplum örgütlerinin birlikte çalışmasıyla olumlu bir sonuca varılabilir. Kitaptaki teorik bilgilerin yeterli olacağına asla inanmıyorum.

Görüş belirten öğretmen adaylarının, geleceğin öğretmeni olarak, gittikçe karmaşık hale gelen çevre sorunlarına ilişkin düşünceleri tablo 4.57 ile özetlenmiştir.

Tablo 4.57: Katılımcıların, Geleceğin Öğretmeni Olarak Gittikçe Karmaşık Hale Gelen Çevre Sorunlarına İlişkin Düşüncelerinin “Kendisine Yönelik” ve “Öğrencilerine Yönelik” Görüşleri Boyutlarında Değerlendirilmesi (N=36).

Kendisine yönelik görüşleri				Öğrencilerine yönelik görüşleri			
Kategori	f	%	Katılımcı Kodu.	Kategori	f	%	Katılımcı Kodu.
Bilinçlenmeliyim	9	25	1, 3, 5, 6, 16, 19, 20, 26, 28	Bilinç Kazandırmalıyım	17	47.2	1, 2, 4, 8, 9, 10, 13, 16, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 33, 34
Çevre örgütüne üye olmalıyım	2	5.5	1, 3	Duyarlılık kazandırmalıyım	10	27.7	1, 2, 3, 4, 15, 17, 24, 25, 26, 32
Çevre konularında bir şey yapamam	2	5.5	31, 35	Deneyim yaşatmalıyım	6	16.6	4, 6, 8, 11, 27, 30
Tek başıma yeterli değilim, ulusal bilinç gerekli	9	25	5, 7, 12, 13, 14, 15, 23, 29, 36	Sorumluluk Kazandırmalıyım	5	7.2	14, 15, 21, 22, 24

Tablo 4.57 incelendiğinde görüşlerine yer verilen 36 öğretmen adayının;

- % 25’i, çevre konularında öncelikle kendi ilgi birikimini artırması gerektiği,
- % 5.5’i, bir çevre örgütüne üye olması gerektiği;
- % 5.5’i, çevre konularında bir şey yapmak için kendilerinde sorumluluk hissetmediği;
- % 25i, çevre konularında daha geniş çaplı bir bilinçlenme gerektiği konusunda fikir beyan etmiştir.
- % 47’si, öğretmen olduklarında öğrencilerine bilinç kazandırması gerektiği;
- % 27.7’si, öğretmen olduklarında öğrencilerine duyarlılık kazandırmaları gerektiği;
- % 16.6’sı, öğretmen olduğunda öğrencilerine deneyim yaşatması gerektiği;

- % 7.2'si, öğretmen olduklarında öğrencilerine sorumluluk kazandırması gerektiği, konularında sorumluluk hissettiklerini belirtmişlerdir.

Bu değerlendirmeye göre, öğretmen adaylarının en çok, çevresel sorumluluk hissettikleri konunun, bilinç kazanma ve öğrenciye bilinç kazandırma olduğu söylenebilir.

Soru 41: Doğayı korumakla ilgili fikirlerinizi değiştiren, kişisel olarak tecrübe ettiğiniz ya da haberdar olduğunuz bir olayı açıklayınız.

(Lütfen, olabildiğince açık ve anlaşılır şekilde görüşlerinizi ifade ediniz.)

1. *Geçenlerde internette bir haber okumuştum, bir yerde sanırım İskandinav ülkelerinin bir tanesinde çok özel bir tür olan yunuslar katlediliyordu ve suyun rengi kıpkırmızı olmuştu. İnsanlar bunu sırf eğlence olsun diye erkekliklerini kanıtlamak için yapıyorlarmış. Çok kötü bir görüntüydü. Bu hayvanlar ilk kesildiklerinde sadece bir kez bir insan gibi çığlık atıyorlarmış tıpkı yeni doğan bir bebek gibi. Ayrıca Bu Hayvanlar İnsanlara Yakın Olan En İyi Türmüş. Bu da ayrı bir olay tabi.*
2. *Bu konuda birden fazla olaya tanık olmuşumdur. Ama önemli olan bu olaylardan yeterince ders alabildin mi, bunda kararsızım doğrusu...*
3. *Niğde'de yaptığım bir arazi gezisinde kurumuş barajlar, ölmüş balıklar ve kokan sular görmem beni çok etkilemişti.*
4. *Geçen yaz yaşadığım yangından sonraki manzara insanı hayrete düşürecek cinstendi. O ağaçların yeniden yeşermesinin ne kadar geç zamanda olacağını düşününce doğanın korunması esasına daha da önem vermeye başladım...*
5. *İzlediğim bir belgeselde canlıların yaşamalarını sürdürmeleri için ihtiyaçları olan suya ulaşamamaları sonucunda ölmeleri...*

6. *Orta okulda okurken bir öğretmenimiz bize, yere attığımız her çöpün çevreyi ne kadar kirleteceğini göstermek için şöyle bir uygulama yaptı: Hepimizin yere bir parça kağıt atmasını istedi. Biz de sınıfın ne kadar kirlendiğini gördük. Ben de o gün bugündür yere çöp atmıyorum ve atanları uyarıyorum.*
7. *Apartmanımızda herkes balkonlardan bir şeyler aşağı atıyordu. Gittikçe apartmanın çevresi çöplüğe döndü. Kimse uyarıları dikkate almıyordu. Bir gün tüm komşular evlerinde apartman içinde ve bodrumda böceklerin ve farelerin olduğunu söyledi. Apartmanı ilaçlamaya karar verdiler. Apartman ilaçlandı ve apartman yönetimi toplantı yaparak bu olayın sebepleri ve sonuçları ile ilgili konuştu. İnsanlar bu durumun ciddiyetini anladı. Çünkü bu olay onların ve çocuklarının sağlığını kötü bir şekilde etkileyebilirdi. Zaten insanlar ve ben çevreye verdiğimiz zararın sadece onu değil bizi de etkileyeceğini anladık. Artık tertemiz bir apartmanımız ve mahallemiz var.*
8. *Son bir iki yıldır haberdar olduğum ve katıldığım Ergene'yi hayata döndürme projesi çevreye sahip çıkma bilincimi arttırdı.*
9. *Doğayı korumanın önemi bize küçük yaşlardan itibaren ailemiz, okul ve arkadaşlar tarafından öğretilmeye çalışılmıştır. Fakat doğayı koruma bilincinin kişiye tam olarak verilebilmesi için bu konudaki faaliyetlere katılmak gerektiğinin bilincindeyim. Küçük yaşlarda verilen bilgiler aktif olunca anlam kazanıyor. 2010 yılında sınıfça "Ergene Hayata Dönsün" projesine katıldık. Bu sene de 10 Nisan'da 10bin insan sloganıyla adım atacağız. Çözüm için herkes bir adım atmalı!*
10. *Daha önce ne kadar bilinçsiz birisi olarak pikniklere gittiğimde yemiş olduğum yiyeceklerin ambalajını doğaya atarken yapmış olduğum dağcılıktan sonra daha da bilinçlendim. Uzun süre yerin derinliklerinde kalan poşetlerin hiç çürümemiş olması bir kirliliktir. Ayrıca yakmış olduğum poşet parçalarının olduğu yerde uzun süre otların çıkmaması bir şeylerin farkına varmamda bir başlangıçtı. Her geçen gün doğaya salınan radyo aktif madde içeren atıkların verdiği zararları duymak beni atık pil konusunda basit bir adım atmama sebep oldu.*

11. *Lise 2.sınıfta iken okulda küresel ısınmayla ilgili bir konferansa katılmıştım. Orada izlediğim bir video beni çok etkilemişti o günden sonra duyarlılığımın arttığını düşünüyorum.*
12. *İstanbul'da okudum, öğrenci evimin karşısında bir yamaç vardı ve erguvan ağaçları, böğürtlenler vardı. Baharda erguvan çiçekleri, kışın da böğürtlenlerin üzerine yağan karı izlemeyi severdim. Bir gün okuldan geldiğimde ağaçların kesildiğini gördüm, alakalı olabileceğini düşündüğüm bir çok yeri aradım (öğrenciyim ve hattım kontörlü) durumu izah edebilecek bir yetkiliye ulaşmam çok uzun sürdü ve sonunda yetkiliyle görüştüğümde tamı tamına hatırlayamamakla birlikte “hanımefendi burası şehir ağaç görmek istiyorsanız ormana gidip ayıllarla yaşayın”a benzer konuşmalar yaptı. Sonuç olarak ne kadar üzülsem sinirlensem de karşımda konuyla ilgili muhatap bulamadığım gibi hiç bir sonuca da ulaşamadım ve ben öğrenciyken karşımda yetkili olarak bir mevki sahibi olan kişinin düşüncesi üzerine, üzülmeye gerek olmadığını ve bireysel olarak uğraşmanın hiçbir şeye etki etmeyeceğine karar verdim. Ama uğraşan birilerini desteklemek her zaman yapacağım şeydir.*
13. *Lise yıllarında doğayı pek önemsemiyordum. Ancak okulumuzun bahçesinde bir ağacın yanması bu fikrimi değiştirdi. Çünkü biz her ders aralarında o ağacın altında oturur kitap okurduk ya da sohbet ederdik. O ağacın yok olmasıyla bir yaşam alanımız daha yok olduğunu düşündüm ve doğayı korumaya karar verdim.*
14. *Türkülerde dinlediğimiz turna kuşunu bir daha göremeyecek olmam...*
15. *Van Gölü'ne yüzmeye gitmişim suyun çok pislendiğini görünce ne kadar büyük bir sorunla karşı karşıya olduğumuzu anladım.*
16. *Şunu bunu yapmayın diyen öğretmenlerimizin kendileri yapmaları.*
17. *Yaratılanı sev yaratandan ötürü hayat felsefesiyle hareket eden bir insan olarak toplum insanlarına zarar gelmesini önlemek benim borcumdur. Bu bilinç ve sorumlulukla elimden geleni yapmaya özen gösterirdim. Ben köyde büyüdüm. Tarla, bağ, bahçe işleriyle çok uğraştım. Kendimize bahçe yapmak için kestiğimiz o fidanları o akciğerlerimizi yok ettiğimiz ve yaktığımız gün*

aklım başıma geldi. Bir musibet bin nasihatten iyidir misali bizim de başımıza bu musibet gelince akıllanmasını bildik.

18. *Ben Amasya'da yaşıyorum. Amasya'nın ortasından Yeşilirmak geçer. Turhal şeker fabrikası atıkları Suluova'nın hayvansal atıkları Amasya'nın ve Yeşilirmak'ın geçtiği çevre il ve ilçe merkezlerinin kanalizasyon akıntılarını görmek.*
19. *Geçen sene katıldığım doğa kampında öğrendiklerim doğayı koruma konusundaki fikirlerimi geliştirdi.*
20. *Ufak bir çöpü yere atmayıp cebime koymuştum. Etrafındakiler üniversiteli değillerdi. Tepkileri: "Okumuş adam da başka oluyor cebine koydu çöpü. Oğlum ne gerek var atsana yere okumuş olduğunu illa belli edeceksin değil mi? Okuyan adam da reklamı ne kadar çok seviyor bende bunu anlamıyorum." Bu basit olay bile abartılıyor ise bu ülkenin bu konudaki bakışını anlamak zor değil yanılmıyorsam.*
21. *Birçok mesleğin ana eğitimini ben üstleneceğim, yani öğrenci bir iş sahibi olduğunda çevre sorunlarını bilerek olursa, duyarlı olursa yaptığı işleri buluşları bu doğrultuda yapar ve sorun değil çözüm üretir. Bir çok belgesel izledim. Belgeseli yapanlar son derece eğitilmiş, geleceği gören sorunların farkında kişilerdi bu ise benim için çok önemliydi.*
22. *Konya ovasında obrukların oluşmaya başlamasının sıklığı ve ağaçların yetersiz kalmaya başlaması bana daha koruyucu olmam gerektirdiğini gösterdi.*
23. *Normalde doğaya saygı gösteren bir insan değilim. Fakat çevremdeki insanlar bu olaya duyarlı olmam konusunda bana bir takım bilgiler verdiler ve artık doğaya saygılıyım.*
24. *Ergene havzasını ve Ergene nehrini korumak için yapılan bir eylemde görev aldım, orada ki halkın mağduriyetini gördüm ve çevreye verilen zararı ve kirliliği görünce doğayı koruma ve onu yaşatma fikirlerim iki katına çıktı. Ayrıca sınıfça yaptığımız arazi çalışmaları bu güzel çevreyi korumanın bir görev olduğunu daha iyi benimsetmiştir.*

25. *Çanakkale'nin Bayramiç ilçesinde yaşıyorum bundan bir kaç yıl önce ilçemizin de sınırlarında yer alan Kaz Dağları'nda siyanürle altın arama çalışmalarının başlatılacağını haber almıştık. Siyanür hem bizim sağlığımızı hem ilçemizde ve çevre ilçelerde yetiştirilen sebze ve meyvelerimizi tehdit altına alacaktı. Bu durum beni doğayı koruma konusunda daha bilinçli ve daha duyarlı olmaya itti. Bununla ilgili ilçe halkı olarak tepkilerimizi dile getirdik ve sesimizi duyurmaya çalıştık.*
26. *İç Anadolu Bölgesi'nde yaşanmakta olan son yıllardaki iklim değişikliği beni düşündürmedi değil. Eskiden 1 metreye kadar kar yağdığını bilirdim ama şimdi 1 karış bilen zor yağıyor. Havalar anormal. Ne baharı bahar gibi ne yazı yaz gibi. Kışı hiç demiyorum zaten. Bu anormallikler doğanın dengesinin bozulduğunu bana göstermektedir. Bundan dolayı bazı zamanlar doğayı korumanın ne kadar önemli bir husus olduğunu hatırlamaktayım. Saygılar...*
27. *Annemin doğup büyüdüğü taş evin yerine dikilen bir apartmanın 5. katında büyüdüm. Eskiden portakal bahçesi diyordu şu evlerin olduğu yer... Biraz masal geliyordu. Yıllar geçti ve benim oynadığım arsalar da apartman oldu. yıllar sonra büyüdüğüm şehre gittiğimde, tepesinden düştüğüm ağaçlar, dizimi çizen taşlar, çiçek topladığım bahçeler, beton yığınına dönüşmüş... Şimdi ise değişim daha hızlı... Dinozorlar gibi efsaneye dönüşecek istop, körebe, saklambaç... Ağaçlar logolarda kalacak.*
28. *Eskisi gibi lezzetli yiyecekler yemiyorum. Doğanın bize verdiği ürünler artık tat vermiyor. Artık yolda yürürken nefes alamadığımı hissediyorum burnumun, boğazımın acıdığını hissediyorum. Bu da yaşam kalitemi ve yaşamdan aldığım tadı etkiliyor. Haberdar olmama gerek yok zaten tecrübe ediyorum ve bu düzenle yürüyen dünyaya çocuk getirme isteğim de olmuyor.*

Görüş belirten öğretmen adaylarının, geleceğin öğretmeni olarak, doğayı korumakla ilgili fikirlerini değiştiren, kişisel olarak tecrübe ettikleri ya da haberdar oldukları olaylara yönelik görüşleri Tablo 4.58 ile özetlenmiştir.

Tablo 4.58: Katılımcıların Doğayı Korumakla İlgili Fikirlerini Değiştiren, Kişisel Olarak Tecrübe Ettikleri ya da Haberdar Oldukları Olaylara Yönelik Görüşlerinin Boyutlarında Değerlendirilmesi (N=28).

Kategori	f	%	Katılımcı Kodu.
Medyadan haberdar olunan çevre sorunları	4	14.28	1,5,11,21
Gezi-gözlem yoluyla edinilen tecrübeler	5	17.85	2,3,4,16,20
Yetkin kişilerin telkinleri	6	21.42	6,8,9,19,23,24
Bizzat bir çevre sorunundan etkilenmeleri	13	46.42	7,10,12,13, 14,15,17,18,22,25,26,27,28

Tablo 4.58 incelendiğinde görüşlerine yer verilen 28 öğretmen adayının;

- % 14.28'i, medyadan haberdar oldukları çevre sorunlarından etkilendiklerini;
- % 17.85'i, gezi gözlem yoluyla edindikleri tecrübelerden etkilendiklerini;
- % 21.42'si, yetkin kişilerin telkinlerinden etkilendiklerini;
- % 42.6'sı, bizzat çevre sorunlarından etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Bu değerlendirmeye göre, öğretmen adaylarının en çok,bizzat çevre sorunlarına maruz kalmaları halinde doğayı korumakla ilgili fikirlerinin değiştiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakültesinde diğer lisans programlarında okuyan öğrencilerin çevresel vatandaşlık durumlarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar çerçevesinde yapılan önerilere takip eden başlıklar altında yer verilmiştir.

5.1 SONUÇLAR

Bu genel amaç doğrultusunda, geliştirilen alt problemlerle ilgili toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda, her bir alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

5.1.1 Genel Kültür Boyutu

Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumlarında *cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, büyüdüğü yerin çevre kirliliği düzeyi, ve çevresel yayınları takip sıklığı* değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumları öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre **anlamlı bir farklılık göstermiştir** ($F=8.808, p<.05$).

Buna göre,

- Sınıf Öğretmeni adaylarının çevresel genel kültür düzeyleri, Fen Bilgisi ve Resim Öğretmeni adaylarından yüksektir.
- Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının çevresel genel kültür düzeyleri, Müzik ve Resim Öğretmeni adaylarından yüksektir.
- Türkçe Öğretmeni adaylarının çevresel genel kültür düzeyleri, Fen Bilgisi ve Resim Öğretmeni adaylarından yüksektir.

Bu bulgulara göre Çevresel Vatandaşlık aktarımı için Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevresel genel kültür durumları ile Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının çevresel genel kültür durumları, eğitim fakültesindeki diğer bölümlere devam eden öğrencilere göre hayli iyi durumdadır.

5.1.2 Çevreci Davranış Boyutu

Öğretmen adaylarının en fazla gerçekleştirdiği çevreci davranış “Kullanılmıyorken lamba/elektrik cihazları kapalı tutmak” ($\bar{X}=3,59$), en az gerçekleştirdikleri çevreci davranış “Çevreyi korumak için, alışveriş sırasında kullanılacak çantayı evden getirmek”tir ($\bar{X}=1,46$).

Öğretmen Adaylarının çevreci davranışta bulunma durumlarında, öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve büyüdüleri yerin çevre kirliliği düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamlı bir farklılık göstermiştir** ($F=13.298, p<.05$).

Buna göre,

- Çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevreci davranışta bulunma durumları, çevresel yayınları yıllık, 6 aylık, aylık ve haftalık takip eden öğretmen adaylarından düşüktür.

Çevresel yayınları takip etme periyotları daraldıkça çevreci davranışta bulunma durumu da yükselmektedir.

5.1.3 Çevresel Kaygı Boyutu

Öğretmen adaylarının en fazla kaygı duydukları olay “Yaşadıkları yerdeki ağaçların kesilmesi”($\bar{X}=3,62$), en az kaygı duydukları olay ise “Yaşadıkları bölgede

yeni alt yapı, şehirleşme vb. faaliyetler gerçekleşmesi” ve “Yaşadıkları yerin yakınlarına yeni golf sahaları açılması” ($\bar{X}=2,24$)’dır.

Öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumlarında, öğrenim gördükleri bölüm sosyo-ekonomik düzey, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyi, değişkenine göre anlamlı fark yoktur.

Erkek öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları ortalamaları ile bayan öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları ortalamaları arasında bayan öğretmen adaylarının lehine **anlamlı farklılık bulunmuştur** ($t=-3.131$, $p<.05$).

Buna göre,

- Bayan öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumları, bay öğretmen adaylarından daha yüksektir.

Bu bulgulara göre, bayan öğretmen adaylarının çevresel konularda bay öğretmen adaylarına göre daha kaygılı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamlı bir farklılık göstermiştir** ($F=4.683$, $p<.05$).

Buna göre,

- Çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevresel kaygı durumu, 6 aylık ve haftalık takip eden öğretmen adaylarından düşüktür.

Bu bulgu çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevresel kaygı düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir.

5.1.4 Çevresel İlg

Öğretmen adaylarının en önemli olduğunu düşündükleri konu “*Su tasarrufuna yönelik girişimler*” ($\bar{X}=3,80$)’dir. Bir başka değişle, öğretmen adayları en çok “su tasarrufu” konularıyla ilgilenmektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve büyüdüğü yerin çevre kirliliği durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamlı bir farklılık göstermektedir** ($F=4.683$, $p<.05$).

Buna göre,

- Çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumları, çevresel yayınları haftalık takip eden öğretmen adaylarının çevresel ilgi durumlarından düşüktür.

Bu bulguya göre çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevresel ilgi düzeyleri daha yetersizdir.

5.1.5 Çevresel Farkındalık Kaynakları

Öğretmen adayları, çevresel farkındalık düzeylerini en fazla arttıran etkenin “öğretmenler ($f=489$)” ve “ebeveynler ve aileler ($f=462$)” olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini arttırmada en az etkili olan etken ise internettir ($f=193$). Bu bulgulara göre bilgiye ulaşım aracı olarak sıkça başvuru alan internet, öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini arttırmada yeterince etkili olmamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının çevresel farkındalık düzeylerini arttırmada öğretmenlerin en fazla etkili olduğu sonucundan hareketle

geleceğin öğretmeni olacak olan öğretmen adaylarına bireylerin çevresel farkındalık düzeylerini arttırmada büyük sorumluluk düşmektedir.

5.1.6 Çevre Eğitimi Yapmaya Hazırbulunuşluk

Öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasına göre; öğretmen adayları çoğunlukla geleceğin öğretmeni olarak, çevresel sorumluluğa sahip olmanın önemli olduğunu düşünmektedirler ($\bar{X}=3,57$).

Öğretmen Adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre **anlamli bir farklılık göstermiştir** ($F=2,265, p<.05$).

- Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluğu, müzik ve Türkçe öğretmeni adaylarından yüksektir.
- Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının da çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluğu müzik ve Türkçe öğretmeni adaylarından yüksektir.

Bu bulgu sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarında cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve büyüdükleri yerin çevre kirliliği durumu değişkenine, göre anlamli bir fark yoktur.

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamli bir farklılık göstermiştir** ($F=4.299, p<.05$).

Buna göre,

- Çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluğu, çevresel yayınları haftalık takip eden öğretmen adaylarından düşüktür.

Bu bulgu çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarının daha olumsuz olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.7 Çevre Bilgisi Kazanma Eğilimi

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma konusunda en çok gerçekleştirdikleri eylem çevre konulu eğitim gezilerine katılmaktır ($\bar{X}=2,77$). Ayrıca bütün faaliyet türlerinde en yüksek ortalama değere sahip olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimlerinin diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre **anamlı bir farklılık göstermiştir** ($F=2,838$, $p<.05$).

- Sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimleri sosyal bilgiler öğretmeni adaylarından düşüktür.

Bu bulgu sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarının daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve büyüdüleri yerin çevre kirliliği durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumları, çevresel yayınları takip sıklığı değişkenine göre **anlamli bir farklılık göstermiştir** (F=7.647, p<.05).

Buna göre,

- Çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adayların çevre bilgisi kazanma eğilimleri, çevresel yayınları 6 aylık, aylık ve haftalık takip eden öğretmen adaylarından farklıdır.

Bu bulgu çevresel yayınları hiç takip etmeyen öğretmen adaylarının çevre bilgisi kazanma eğilimi durumlarının daha düşük olduğunu göstermektedir.

5.1.8 Çevre Konularını Öğretme Tercihleri

Öğretmen adayları çevre konularını öğretmede en uygun yöntemin “Çevre eğitiminin tüm bileşenlerini kullanarak (sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri)” (f=466, %56.3) olduğunu düşünürken, en geçersiz yöntemin “Çevreyi bilimsel bir konu olarak öğretmek” (f=18, %2.2) olduğunu düşünmektedirler. Bölümlere göre bakıldığında ise müzik ve resim öğretmeni adayları haricindeki bölümlerin % 50’den fazlasının genel görüşe uygun düşündüğünü, ancak müzik öğretmeni adaylarının çevre konularını öğretmede en uygun olarak gördükleri yöntemin “Müfredata eklenen etkinlikler yoluyla (geziler, çevre temizliği kampanyaları vb.)” (f=26, % 44.1) olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular güzel sanatlar alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede kullanmayı düşündükleri yöntemin diğer bölümlerden farklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının çevre konularını öğretmede en uygun gördükleri yöntem cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, büyüdüğü yerin çevre kirliliği düzeyine göre, çevresel yayınları takip sıklıklarına göre benzer özellikler göstermektedir.

5.1.9 Çevre Konularını Öğretme Konusunda Teşvik Oldukları Kaynaklar

Katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 85.1) çevre konularını anlatmaya teşvik olabilecekleri kaynağı “çevresel konularda eğitimin önemli olması” şeklinde belirttikleri; % 3.5’inin okul yönetiminin desteğiyle; % 6’sının müfredatın bir parçası olması halinde ; % 5.4’ünün Milli Eğitim Bakanlığı’nın ek ders ücreti ödemesi halinde çevre konularını öğretmeye teşvik olabilecekleri görülmektedir.

Öğretmen adayları genel olarak çevre konularının öğretilmesinin “*Çevresel konularda eğitimin önemli olması*” (f=704, % 85.1) nedeniyle gerekli olduğunu düşünmektedir.

Analiz sonuçlarına bölümlere göre bakıldığında ise fen bilgisi öğretmeni adayları ortak görüşe katılmakla birlikte katılma oranları ortalamanın altındadır (f=103, %73.6). Ayrıca fen bilgisi öğretmeni adaylarında “*Milli Eğitim Bakanlığı’nın ek ders ücreti ödemesi*” nedeniyle çevre konularının öğretilmesinin gerekli olduğu düşüncesinin oranı diğer bölümlerden daha yüksektir (f=23, %16.4).

Öğretmen adayları genel olarak çevre konularının öğretilmesinin “*Çevresel konularda eğitimin önemli olması*” nedeniyle gerekli olduğunu düşünmekle birlikte çevre konularını öğretme gereksinimleri cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine, büyüdükleri yerin çevre kirliliği düzeyine, çevresel yayınları takip sıklıklarına göre çevre konularını öğretme konusunda teşvik oldukları kaynaklar benzer özellikler göstermektedir.

5.1.10 Çevresel Vatandaşlık İle İlgili Çeşitli Konular

Öğretmen adaylarının, geleceğin öğretmeni olarak, gittikçe karmaşık hale gelen çevre sorunlarına ilişkin düşüncelerinin “kendisine yönelik” ve “öğrencilerine yönelik” görüşleri boyutlarında değerlendirilmiştir.

Ulaşılan kategorilere bakıldığında, % 25'i kendisini bilinçlendirme ve % 47.2'si öğrencilerine bilinç kazandırma konusunda sorumluluk hissettiklerini belirttiği görülmektedir. Uluslararası alanda 1970 öncesi dönemde çevre eğitiminin sadece “çevre bilinci” kazandırma boyutuna vurgu yapılırken güncel gelişmeler ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda çevre eğitimi yaklaşımlarının daha çok “sorumlu vatandaş davranışı” kazandırmaya dönüştüğü görülmektedir. Dolayısıyla, ülkemiz ölçeğinde, öğretmen adaylarının hala bu alanda en çok “bilinç” konusuna vurgu yapması oldukça düşündürücü bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının, geleceğin öğretmeni olarak, doğayı korumakla ilgili fikirlerini değiştiren, kişisel olarak tecrübe ettikleri ya da haberdar oldukları olaylara yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Ulaşılan kategorilere bakıldığında öğretmen adaylarının % 46.42'sinin bizzat bir çevre soruna maruz kalması durumunda doğa korumayla ilgili fikirlerinin değiştiğini belirttikleri görülmektedir. Elbette, “yaşayarak” öğrenmek eşsiz bir deneyimdir ve etkisi hiçbir öğrenme metoduyla kıyaslanamayacak kadar kalıcı olabilmektedir. Ancak, bu sonuç aynı zamanda öğretmen yetiştirme sistemimizin bir an önce gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde de yordanabilir. Zira, doğayı korumaya yönelik fikirlerimizin değişmesi için belli bir çevre sorununa maruz kalmayı göze almak, ilgili başlıklar altında detaylarıyla belirtildiği üzere, dünyamızın alarm veren sınırlı miktardaki doğal kaynaklar için oldukça tehlikeli görünmektedir.

5.2 ÖNERİLER

Çevresel vatandaşlık açısından öğretmen adaylarının durumlarını belirleme çalışmalarının ardından öğretmen yetiştirme programları ve gelecek nesillerin çevresel vatandaşlık açısından nasıl yetiştirtebileceğine dair önemli veriler elde edilebilir. Elde edilen bu veriler, öğretmen yetiştirme programlarının yeniden gözden geçirilmesi hatta hizmette öğretmenlerin, bu bakımdan geliştirilmesi için

kullanılabilir. Böylelikle, eğitim programları ve sistemleri küresel gelişmelerle sıkı ilişkiler içerisinde olan küresel çevresel sorunların çözümüne yönelik küresel bir bakış sağlarken aynı zamanda yerel hareketi de teşvik edebilir.

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının,

- bölümlerine göre *genel kültür düzeylerinin, çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarının ve çevre bilgisi kazanma eğilimlerinin* farklılaştığı;
- çevresel yayınları takip sıklığına göre *çevreci davranışta bulunma durumlarının, çevresel ilgi durumlarının, çevre eğitimi yapmaya hazırbulunuşluk durumlarının ve çevre bilgisi kazanma eğilimlerinin* farklılaştığı;
- cinsiyetlerine göre *çevresel kaygı durumlarının* farklılaştığı tespit edilmiştir.

Daha sonra yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık durumlarına etki eden; bölümler, çevresel yayınları takip sıklığı ve cinsiyet değişkenlerinde tespit edilen anlamlı farkın temel nedeni aranabilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık durumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın evreni bakımından araştırma geliştirilebilir. Bu gelişme sayıca olabileceği gibi, grupların çeşitliliği açısından da olabilir. Araştırmada veri toplanan öğretmen adayları, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Resim, Müzik ve Türkçe öğretmenliği lisans programı öğrencileridir. İlköğretim Bölümü ile Orta Öğretim Bölümü için öğretmen yetiştiren lisans programlarına kayıtlı öğrencilere de anket uygulanarak kademeli olarak durum tespit edilebilir.

Bu çalışmada uygulanan ölçme aracı çeşitli üniversitelerde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerine uygulanarak üniversiteler arası durum karşılaştırılabilir.

Öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeylerini inceleyen araştırmalarda, yalnızca öğretmen adayının kendi genel kültür, çevreci davranış vb. durumları değil, öğretmen adayının çevresel vatandaşlık düzeyi akran görüşleri ve çeşitli gözlemler ile de değerlendirilmelidir.

Öğretmen adaylarına, geleceğin çevresel vatandaşlarını yetiştirecek, bilgi, beceri, tutum ve katılım, lisans eğitimleri boyunca kazandırılmalı; öğretmen oldukları zaman bu aktarımı yapabilecekleri elverişi sınıf iklimleri oluşturulmalıdır.

Bundan sonraki çalışmalarda öğretmen adaylarının çevresel vatandaşlık düzeylerinin geliştirecek faktörler üzerinde durulabilir. Ayrıca, eğitim fakültesi öğrencilerine yapılan bu çalışma, üniversitelerin öğretim üyelerine de yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırma Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Bu konuda daha kesin ve genel sonuçlara ulaşabilmek için araştırma Türkiye genelindeki tüm eğitim fakültelerinde de yapılabilir.

Öğretmen adaylarının gerek kendi çevresel vatandaşlık gelişimini tamamlamaları gerekse, öğrencilerine çevresel vatandaşlık aktarımını nasıl sağlayacakları hususunda rehberlik etmek için, eğitim fakültelerinde “çevresel vatandaşlık” isimli seçmeli bir ders okutulabilir.

KAYNAKÇA

- AKAR, E. (2007), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Verdikleri Değer ve Mesleki Yeterlilikleri (Uşak Örnekleme)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- AKHAN, O. (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Bilimine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi”, (Gazi Üniversitesi Örneği)”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKÜZÜM, C. (2006), “Öğretmen Yetiştirme Geleneğinin Güncel Duruşuna İlişkin Öğretmen/Öğretim Elemanı Görüşlerinin Değerlendirilmesi-Diyarbakır-Ergani Anadolu Öğretmen Liseleri ve Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örnekleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Diyarbakır).
- ALAGÖZ, B. (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarında Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Etkisi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALTINBAŞ, D. (2009), “Avrupa Birliği'nin Başarısız Girişimi Avrupa Yurttaşlığı” Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11 / 3: 93 – 112.
- AMBARLI, A. (2010), “Türkiye'de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ASLAN, M. (2010), “ Vatandaşlık Bilgisi Üzerine Türkiye’de Yapılan Hukuki Düzenlemeler ve 2005-2006 Sosyal Bilgiler Müfredatına Etkileri”,

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

ATASOY, M. (2005), “Çevre için Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma”, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

AVŞAR , N. G.(2007), “Türkiye Milli Eğitim Sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 Yılları Arasında İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

BALCI, A. (2009), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegem Akademi: Ankara.

BAYDEMİR, G. (2009), “Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

BAYKAL, H. ve T., BAYKAL (2008), “Küreselleşen Dünya’da Çevre Sorunları”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9): 2-17.

BAYKAN, B. G. (2012), “İnsanın çevre hakkından Doğa’nın haklarına: Ekolojik Anayasa” , <http://betam.bahcesehir.edu.tr/tr/2012/05/insanin-cevre-hakkindan-doga%e2%80%99nin-haklarina-ekolojik-anayasa>, 30.05.2012.

BELL, D. (2003), “Environmental Citizenship and the Political”, presented to ESRC Seminar Series on ‘Citizenship and the Environment’, Newcastle, 27th October .

- BİLGİLİ, A. S. (2008), "Geçmişten Gümümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler: 1-34 , Sosyal Bilgilerin Temelleri, Pegem Akademi: Ankara.
- CARSON, R. (2004), "Sessiz Bahar", Çeviren: Çağatay Güler, Palme.
- COŞKUN, O. (2011), "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri", (Gazi Üniversitesi Örneği)", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇELİK, H. (2009), "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceğine İlişkin Görüşleri", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÇINAR, G. (2004), "İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı İşlevselliğinin Öğretim Elemanı ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- ÇINAR, İ. (2010), "Yapılandırmacı Eğitime Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- ÇİÇEK, C. (2011), "Yeni Anayasa", (Çevrimiçi) <http://yeniyanayasa.tbmm.gov.tr/default.aspx>, 06 Kasım 2011.
- DAŞTAN, H. (1999), "Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi(Türkiye Örneği)", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- DEDELER, P. (2004), “Avrupa Birliğinde Çevresel Kamuoyu Bilinci ve Çevre Eğitimi” , Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- DEMİRBAŞ, M. ve H. M., PEKTAŞ (2009), “İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunu İle İlişkili Temel Kavramları Gerçekleştirme Düzeyleri”, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, Cilt 3, sayı 2: 185-211.
- DEMİRDÖVEN, Ö. (1999) “Türkiye’de Çevre Eğitiminin Durumu”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Des JARDİNS, J. R. (2006), “Çevre Etiği”, Çeviren: Ruşen Keleş, İmge Kitabevi: Ankara.
- DİNÇER AKIN, E. (2004), “Sınıf Öğretmeliği Öğretim Programının Nitelikli Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliğinin İlköğretim Okulu Yöneticileri ve Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- DİNÇER, M.(1988), “Çevre Bilincinin Oluşmasında Çevre Eğitiminin Rolü”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DURU, B. (2007), “Soruşturma: Çevre Politikaları” Başlıklı Röportajı, Sivil Toplum Dergisi, 5(20):156-159.
- ER, İ. (2010), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Avrupa Birliği’ne Yönelik Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- ERBEY, Y. (2005), “Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Öğretmen Yetiştirmedeki Yeterliliği (Elazığ-Malatya-Diyarbakır Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ .
- ERCAN, B. (2009), Türkiye’de İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri (1923-2008), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- ERDEM, B. B. (2010), Türk Vatandaşlık Hukuku, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- ERDEM, Ç. (2009), “Küreselleşme Karşısında Değişen Vatandaşlık Algısı”, 1.Uluslararası Davraz Kongresi (24-27 Eylül).
- ERİŞEN, Y. (2001), “Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ESENDEMİR, Ş. (2008), “Türkiye’de ve Dünyada Vatandaşlık (Eski Sorular, Yeni Arayışlar)”, Birleşik Yayınları, Ankara.
- GENÇTÜRK, E. (2009), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜNEŞ, A. M. (2010), “Çevre Hukukunun Demokratikleşmesi”, Türkiye Adalet Akademisi Dergisi (TAAD), Temmuz, Yıl: 1, Sayı: 2: 203-236.
- GÜVEN, A. (2008), “Demokratik Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2):337-350.

- HALİS, C. (2009), Yaşayan Gezegen Raporu, ed.:S.,Humphrey, J. Loh, S., Goldfinger vd., WWF: İstanbul.
- HAWTHORNE, M. & T. ALABASTER (1999), “Citizen 2000: Development Model of a Citizenship”, Global Environmental Change 9: 25-45.
- İKİLİ, Y. (2010), “Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Öğretmen Yetiştirme Sorunu (Darülmualimin ve Darülmualimatlardan Öğretmen Okullarına)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İLERİ, R. (1998), “Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması,” Ekoloji Çevre Atlası, c.7-s.28 : 3-9.
- JAGERS, S. C. (2009), “In search of the Ecological Citizen”, Environmental Politics, Vol. 18, No.1, February: 18-36.
- KADIOĞLU, M. (2007), “Soruşturma: Çevre Politikaları” Başlıklı Röportajı, Sivil Toplum Dergisi, 5(20):160-162.
- KAN, Ç. (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlarla İlgili Tutumları ve Ders Programlarına Yönelik Önerileri”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARAHAN, N. (2008), “Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KARASAR, N. (2010) “ Bilimsel Araştırma Yöntemi”, 21. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- KARATEKİN, K. (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- KAYA, B. (2008), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KELEŞ, R. ve C. HAMAMCI (2002) “Çevrebilim”, İmge Kitabevi: İstanbul.
- KEPENEK, Y. (1995), “1923-1993 Döneminde Uygulanan İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kepenekçi, Y.(2008). Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- KESKİN, Y.(2002), “Türkiye’de II. Meşrutiyetten Günümüze Kadar Uygulanmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KILIÇOĞLU, G. (2012), “Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi”, Sosyal Bilgiler Öğretimi: 4-66, Pegem Akademi: Ankara.
- KURT, A. (2007), “Küreselleşen Dünyada Vatandaşlık Kavramı”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- LOOKWOOD, M. (2010), “A Tale of Two Milibands: From Environmental Citizenship to the Politics of the Common Good”, The Political Quarterly, Vol.81, No.4, October- December.
- LOUV, R. (2005), “Last Child in the Woods”, Workman Publishing Company, New York.

- LYSACK, M. (2009), "The Teach-in on Global Warming Solutions and Vygotsky: Fostering Ecological Action and Environmental Citizenship," *McGILL Journal of Education*, 44 ,1 WINTER:119-135.
- MADRA, Ö. (11-12 Nisan 2008), "Kamusal Vatandaşlık ve Çevre Bilinci" E. Fuat Keyman, *Aydınlanma, Türkiye ve Vatandaşlık*, 36, İstanbul: Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.
- MASKAN, K., EFE, F., GÖNEN, ., ve M., BARAN (2006), "Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının Nedenleri, Eğitimi ve Çözümlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 32: 1-11.
- MEERAH, T. S. M., HALİM, L. & T. NADESON (2010), "Environmental Citizenship: What level of knowledge, attitude, skill and participation the students own ?", *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2: 5715-5719.
- MEERAH., T. S. M., L. Halim, & T. Nadeson (2010), "Environmental citizenship: What level of knowledge, attitude, skill and participation the students own?," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2:5715–5719.
- MENTİŞ TAŞ, A. (2004), "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartların Belirlenmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2004, cilt: 37, sayı 1: 28-5.
- MEYDAN, A., DOĞU, S. ve M., DİNÇ (2009), "Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunları Konusundaki Farkındalık ve Duyarlılıkları", *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28:153 -168.
- MIDDLEMISS, L. (2010), "Reframing Individual Responsibility for Sustainable Consumption: Lessons from Environmental Justice and Ecological

Citizenship”, Environmental Values 19 : 147–167. The White Horse Press.

NEWHOUSE, N. (1990) “Implications of attitude and behavior research for environmental conservation”, Journal of Environmental Education 22, 26.

OCAK, M. A. (2010), Alanyazın İncelemesi, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

OLGUN, H. (2006) , “Küreselleşme Kavramı ve İçeriğine Genel Bir Bakış”, Sosyoekonomi Dergisi, 1:141-152.

ÖZDEMİR ÖZDEN, D. (2011), “İlköğretim Okullarında Çevresel Vatandaşlık Eğitimi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÖZKAZANÇ, A. (2009), “Toplumsal Vatandaşlık ve Neo-Liberalizm Sorunu”, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi , 64(1):248-274.

ÖZMEN, C. (2011), “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Vatandaşlık Aktarımı Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 15: 435-455.

ÖZTUNALI KAYIR, G. (2005), “Sosyoloji’den Ekososyoloji’ye Doğru Değişen Kuramsal Temeller”, Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt 5, Sayı 9: 154-176.

ÖZTÜRK, C. (1991), “Atatürk Devrinde Öğretmen Yetiştirme Politikası Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumlar”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZTÜRK, İ. (2004), “Eğitim Fakültelerindeki Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dallarının Nitelikli Coğrafya Öğretmeni Yetiştirmedeki Yeterlilikleri

Konusunda Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

SARIİPEK, D. B. (2006), “Sosyal Vatandaşlık ve Günümüzde Yaşadığı Dönüşüm: Aktif Vatandaşlık (Sosyal Politika Açısından Bir Değerlendirme)”, Çalışma ve Toplum, 2: 67-95.

SARIİPEK, D. B. (2010), “Rousseau’nun Vatandaşlık Fikirlerinin Yirminci Yüzyıl Vatandaşlık Algısıyla Karşılaştırılması “Kafkas Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1(1):93-103.

SARIKAYA, Y. (1994), “Çevresel Kamuoyu Oluşumunda Gönüllü Örgütlerin Rolü ve Önemi (Türkiye Çevre Vakfı Örneği)”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

SARIKAYA, Y.(1994), “Çevresel Kamuoyu Oluşumunda Gönüllü Örgütlerin Rolü ve Önemi (Türkiye Çevre Vakfı Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

SMITH, M. (2005), “Ecological Citizenship and Ethical Responsibility: Arendt, Benjamin and Political Activism”, Environments Journal Volume 33(3) :51-63.

SÖZER, E. (1989), “Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

SÜER, N. B. (2010), “Çevre Sivil Toplum Kuruluşlarının İlköğretim Düzeyinde Gerçekleştirdiği Çevre Eğitimlerinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- ŞAHİN, H. (1999), “Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞİMŞEK, U. ve S., ILGAZ (2007), “Küreselleşme Ve Ulusal Kimlik”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1):189-199.
- T.C. Anayasası (1982).
- T.C. İçişleri Bakanlığı Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü. (2008, Mayıs). Genel Müdürlüğümüzün Tarihçesi, Web:<http://www.nvi.gov.tr/Hakkimizda/Tarih.html>. 11 Eylül 2011’de alınmıştır.
- TALU, N. (2007), “Sürdürülebilir Kalkınma ve Türkiye’nin Çevre Politikaları”, Sivil Toplum Dergisi, (Çevre Konulu Özel Sayı), 5 (20):109-120.
- TAŞDEMİR, M. (1995), “İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Programı'nın Öğretim Elemanı, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TUNA, M. (2006), Türkiye’de Çevrecilik- Türkiye’de Çevreye İlişkin Toplumsal Eğilimler, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TUNCEL, G. (2003), “Eğitim Felsefelerinin Sosyal Bilgiler Programına Etkileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TUZCU, S. (2001), “Türkiye’de Üniversitelerde İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Politikası”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- TÜRKMEN, L. (2008), “Ekolojik Konu ve Sorunlar”, Çevre Eğitimi, Pegem Akademi: Ankara.
- ÜREY, M. ve B., ŞAHİN (2010), “Akademik Personelin Çevre Sorunları ve Çevre Eğitimine Yönelik Duygu, Düşünce ve Davranışlarının Değerlendirilmesi”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:03 No:38 Syf: 134-149.
- YALÇIN, G. (1999), “Öğretmen Yetiştirmede Uygulama Çalışmalarının Önemi Ve Karşılaşılan Güçlükler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YAZICI, Kubilay (2009), “Yeni Zelanda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İle Karşılaştırılması,” Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 22 :423-435.
- YİĞİT, E. Ö. (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YİĞİTTİR, S. (2003), “İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Özel Amaçlarının Gerçekleşebilirlik Düzeyi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK, F. (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

WWF MALEZYA (t.y.), “Environmental Citizenship Study Report”.

www.environmentalcitizenship.net

www.undp.org.tr/Gozlem3.aspx?WebSayfaNo=325, (31.05.2010).



www.wwf.org.tr/page.php?ID=3&mID=52, (31.05.2010).

www.cocukvedoga.com/bilgiler/bilgilendirici-yazilar/57-doga-yoksunlugu-nedir-ne-yapmaliyiz.html. 25.05.2012.

www.grafikerler.net/optik-form-ornegi-acil-yardim-t48524.html (15.05. 2011)

www.trt.net.tr/Trtturk/HaberDetay.aspx?id=8c3fb6a4-a6d0-4ecb-a1b1-88e548a0b7b1.24.04.2012.

EK 1

lilia@ukm.my   28 Mayıs 2010 Cuma 14:27

Dear Erdilmen

Thank you for your email and your interest in the study. You are welcome to use and translate the questionnaire into Turkish. We appreciate if you could acknowledge us in adopting the instrument. Hope you find the instrument useful and perhaps we can compare the outcome between our countries.

Best regards
Lilia

-----Original Message-----
From: sule erdilmen
To: lilia@ukm.my
Subject: About your paper
Sent: May 26, 2010 21:43

Dear Halim,



I saw your paper which named "Environmental Citizenship: What level of knowledge, attitude, skill and participation th students own?" In the Procedia Social and Behavioral Sciences 2(2010) 5715-5719. I want to use by translating into Turkish . So I permission you for use Writing Dispostion Scale in the paper. I pleasure for your assistance.

Your sincerely,

Sule ERDILMEN

Ö»renim Durumu: Ni»de Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Ö»retimi Programı Ö»rencisi
Lisans Mezuniyeti: Sosyal Bilgiler Ö»retmenli»i Programı
©lgi Alanları: Do»a E»itimi, Sosyal Bilgiler, Program Geli»tirme
©rtibat: +90 0 535 207

Sent from my BlackBerry® wireless device via Vodafone-Celcom Mobile.

sule erdilmen   26 Mayıs 2010 Çarşamba 13:43
Gönderilmiş Ö»geler



Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Ölçeği

Sevgili Katılımcı,

Bu uygulama siz öğretmen adaylarının 'Çevresel Vatandaşlık' düzeylerini belirlemeye yönelik bir yüksek lisans tezinin veri toplama aşamasıdır.

Elde edilen veriler, etik ilkelere dahilinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Uygulamada ad soyad vb. kimlik bilgilerinizi kesinlikle paylaşmayınız. Uygulama 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Ölçeği' olmak üzere iki ana bölümden ve 41 sorudan oluşmaktadır. Sorular gayet açık ifade edilmiş olup, tamamını cevaplamak için 15 dakika ayırmanız yeterli olacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Cengiz KAYACILAR
Danışman

Şule ERDİLME
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu anketin Optik Okuma yazılımı ile değerlendirilebilmesi için belirtilen alanlar dışında herhangi bir yere karalama yapmamanız önemlidir. Cevaplama akışı için 'ok işaretlerini' izlemeniz önerilir.



BÖLÜM:A

Yalnızca tek bir seçeneği işaretleyiniz. (1-5)

1: Sizce, aşağıdaki 'ev çöplerini değerlendirme yöntemleri'nden hangisi en iyi seçenektir?

- A) Çöplerden kurtulmak için ayrı bir ücret ödenmesi.
- B) Günlük yaşamda "Yeniden Kullan, Azalt, Yeniden Değerlendir" ilkesinin uygulanması.
- C) Çöplerin yakılması.
- D) Çöp dökmek için daha fazla alan sağlanması.

2: Biyolojik çeşitlilik şu anlama gelir;

- A) Belli bir zamanda belli bir yerde bulunan tüm canlılar.
- B) Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişki.
- C) Tür çeşitliliğinin olmaması.
- D) Kirliliğin canlılar üzerindeki etkisi.

3: Çevrenizde aşırı kirlenmiş bir akarsu olsaydı;

- A) "Temizleme Kampanyası" başlatırdım.
- B) En yakın çevre kuruluşunu ya da yetkilileri arardım.
- C) Durumu kamuoyuna duyurmak için medyayı haberdar ederdim.
- D) Harekete geçmek için başkalarını beklerdim.

4: Ülkemizde yaşanan sel felaketlerinin nedeni ;

- A) Aşırı yağmurdur.
- B) Yağmur sularının boşaltım alanlarının yapılaşmayla kapanmış olmasıdır.
- C) Akarsu yataklarının sığlaşmış olmasıdır.
- D) Küresel ısınma nedeniyle deniz seviyesinin yükselmiş olmasıdır.

5: Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde kıyı şeridinin kirlenme nedenlerinden biri değildir?

- A) Etkisiz atık su yönetimi.
- B) Kumul erozyonuyla mücadele.
- C) İnşaat kumu çıkarma ve sahil arazisi kazanma faaliyetleri.
- D) Denizlerimizdeki petrol sızıntısı.

BÖLÜM:B

Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. (29-30)

30: Çevresel farkındalık düzeyinizi ne ya da kimler artırır?

- A) Ebeveynler ve aile.
- B) Öğretmenler.
- C) Arkadaşlar.
- D) Din.
- E) İnternet.
- F) Kültür.

31: Aldığım lisans eğitimi, öğretmen olduğumda 'çevre eğitimi yapabilmeme' yetecektir.

32: Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için; sınıf arkadaşlarımla tartışırım.

33: Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için, eğitim gezilerine katılırım.

34: Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için 'yerel çevre sorunlarıyla ilgili etkinliklere katılırım.

35: Çevre konusundaki bilgilerimi arttırmak için, bir çevre örgütüne üye olurum.

36: Eğitimim sırasında çevre hakkında çok şey öğreniyorum.

37: Geleceğin öğretmeni olarak, çevresel sorumluluğa sahip olmamın önemli olduğunu düşünüyorum.

Verilen İfadelere ilişkin görüşünüz:

Kesinlikle Katılmıyorum					
Katılmıyorum					
Katılıyorum					
Kesinlikle Katılıyorum					

KİŞİSEL BİLGİLER

A Aşağıdaki tabloya göre hangi sosyo-ekonomik düzeyde olduğunuzu söyleyebilirsiniz?

HANEHALKI REİSİNİN MESLEĞİ	SOSYAL STATÜ
Bedensel olmayan işler, üst düzey yönetici/idareci,uzmanlık işleri:	Orta Tabaka Üstü (1)
Bedensel olmayan işler, orta düzey yönetici/idareci, uzmanlık işleri:	Orta Tabaka (2)
Bedensel olmayan işler, alt düzey yönetici, idari işler, memurlar, küçük tic. vb.:	Orta Tabaka Altı (3)
Vasıflı, eğitim görmüş kol ve beden işçileri:	Vasıflı Çalışan Kesim (4)
Az vasıflı veya vasıfsız bedenen çalışan kesimler,işçiler:	Vasıfsız Çalışan Kesim (5)
Geliri/belirli işi olmayanlar, topraksız köylüler, uzun süreli işsizler :	En Alt Düzey (6)

B Kaçınıcı Sınıfınız (1 2 3 4 4+)

C Bölümünüz

1	Sınıf Öğr.
2	Sosyal Bilg. Öğr.
3	Fen ve Tekn. Öğr.
4	Müzik Öğr.
5	Resim Öğr.
6	Türkçe Öğr.

D Çevresel yayınları takip sıklığınız: (kitap, dergi, Tv'de belgesel, çevre haberleri...vb.)

Hiç	1	2	3	4	5
Yıllık					
6 Aylık					
Aylık					
Haftalık					

6: Yandaki canlılardan hangilerinin nesli tehlikededir?

Kelaynak.

Van Kedisi.

Orangutan.

Akdeniz Foku.

Saksağan.

Telli Turna.

7: Çevresel Etki Değerlendirmesi (ÇED) ;

Proje bölgesinin su kalitesini saptar.

Projenin çevresel etkilerini belirleyen bir prosedürdür.

Proje için toprağın uygunluğunu test eden bir prosedürdür.

Projenin çevre üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik yöntemler planlar.

8: Türkiye,yandaki uluslararası çevre anlaşmalarından hangilerini imzalamıştır?

CITES.

KYOTO PROTOKOLÜ.

BASEL.

RAMSAR.

AARHUS.

9: Çevreyi korumak için, alışveriş sırasında kullanılacak çantayı evden getiririm.

10: Çevreyi korumak için,kullanılan lamba sayısını azaltırım.

11: Çevreyi korumak için, diş fırçalarımın musluğu kapatırım.

12: Ozon tabakasını korumak için CFC gazlı deodorant kullanmam.

13: Çevreyi korumak için, geri dönüşümlü kağıt kullanırım.

14: Çevreyi korumak için, gıda atıklarını, ev yapımı gübre olarak kullanırım.

15: Kullanılmıyorken lamba/elektronik cihazları kapalı tutarım.

16: Kimyasal haşere ilaçlarını kullanmam.

17: Boş vakitleri azaltsa da zamanımı çevreyi korumak amacıyla harcarım.

18: Çevresel konuları başkalarıyla tartışırım.

19: Çevresel konularla ilgili çalışmalara gönüllü katılırım.

20: Yeni araziler, endüstriyel amaçlı kullanım için açılırsa:

21: Yaşadığım yerdeki ağaçlar kesilirse:

22: Yaşadığım bölgede yeni alt yapı, şehirleşme vb. faaliyetler gerçekleşirse:

23: Yaşadığım yerin yakınlarına yeni golf sahaları açılırsa:

24: Sahil bölgelerindeki araziler, eğlence merkezleri için kullanıma açılırsa:

25: Ormanlarımızı korumaya yönelik girişimler.

26: Atıkların geri dönüşümünü sağlamaya yönelik girişimler.

27: Akarsularımızı korumaya yönelik girişimler.

28: Su tasarrufuna yönelik girişimler.

38: Öğretmen olduğunuzda, çevre konularını nasıl öğretmeyi tercih edersiniz?

A) Çevre Eğitiminin tüm bileşenlerini kullanarak (sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri).

B) Çevre Eğitimi bir derse konu ederek.

C) Çevreyi bilimsel bir konu olarak öğreterek.

D) Müfredata eklenen etkinlikler yoluyla (geziler, çevre temizliği kampanyaları vb).

39: Geleceğin öğretmeni olarak sizi, öğrencilerimize çevre konularını anlatmaya teşvik eden şey nedir?

A) Çevresel konularda eğitimin önemli olması.

B) Okul yönetiminin destek vermesi.

C) Müfredatın bir parçası olması.

D) Milli Eğitim Bakanlığı'nın ek ders ücreti ödemesi.

Büyüdüğünüz Şehrin Plakası

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

E Annenizin Eğitim Durumu (1 2 3 4 5)

F Babanızın Eğitim Durumu (1 2 3 4 5)

G Büyüdüğünüz yer -Hava-Su-Toprak-Gürültü-Görüntü-Radyasyon-kirliliği bakımından değerlendiriniz:

1) Böyle Bir Kirlilik olduğunu söyleyemem.

2) Biraz kirlilik vardı.

3) Yaşam konforunu rahatsız edecek kadar kirlilik vardı.

4) Kirlilik düzeyi, çevre koruma çalışmalarını gerektirecek kadar yüksekti.

H Kendiniz Hariç Kardeş Sayınız

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

I Cinsiyetiniz

Bay

Bayan

J Yaşınız

0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

K Yaşadığınız yerdeki ağaçların korunması için:

Hiç Endişelenmem

Az Endişelenirim

Endişelenirim

Çok Endişelenirim

Verilen girişimlerin önem düzeyi:

Hiç Önemli Değil

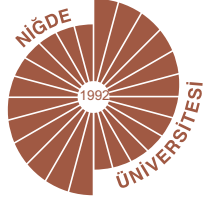
Biraz Önemli

Önemli

Oldukça Önemli

Öğretmen Adayı Çevresel Vatandaşlık Ölçeği

Bu anketin Optik Okuma yazılımı ile değerlendirilebilmesi için belirtilen alanlar dışında herhangi bir yere karalama yapmamanız önemlidir.



Bu Yüksek Lisans Tezi,
Niğde Üniversitesi Bilimsel
Araştırma Projeleri Birimi
Tarafından Desteklenmektedir.

BÖLÜM:C

Lütfen, *olabildiğince açık ve anlaşılır şekilde, görüşlerinizi ifade ediniz.*

40: Ülkemizdeki çevre sorunları gittikçe daha karmaşık bir hale gelmektedir. Geleceğin öğretmeni olarak bu duruma yönelik sorumluluğunuzun ne olduğunu düşünüyorsunuz?

Empty grid area for response to question 40.

41: Doğayı korumakla ilgili fikirlerinizi değiştiren, kişisel olarak tecrübe ettiğiniz ya da haberdar olduğunuz bir olayı açıklayınız.

Empty grid area for response to question 41.

Bu anketin Optik Okuma yazılımı ile değerlendirilebilmesi için belirtilen alanlar dışında herhangi bir yere karalama yapmadığınız için teşekkürler!



Bu çalışma, sizlerin samimi katılımıyla başarı sağlayacaktır...

gelişmeler için: www.cevreselvatandas.com

NİĞDE-2012

Optik Form Tasarım: Şule ERDİLMEZ