



**T.C.**  
**NİĞDE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**ÇEVRENİN KORUNMASINDA ÇEVRE**  
**BİLİNCİNİN ETKİSİ: İLKÖĞRETİM SİSTEMİMİZ**  
**ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Osman GÜNEY**

**NİĞDE-2011**



**T.C**  
**NIĞDE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**ÇEVRENİN KORUNMASINDA ÇEVRE**  
**BİLİNCİNİN ETKİSİ: İLKÖĞRETİM SİSTEMİMİZ**  
**ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**Osman GÜNEY**

**Danışman**

**Doç. Dr. Mehmet ÖZEL**

**NIĞDE-2011**

## ONAY SAYFASI

Doç. Dr. MEHMET ÖZEL danışmanlığında Osman GÜNEY tarafından hazırlanan "Çevrenin Korunmasında Çevre Bilincinin Etkisi: İlköğretim Sistemimiz Üzerine Bir Araştırma" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

17.10.2011

### JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. MEHMET ÖZEL

Üye : Doç. Dr. Selim KILIÇ

Üye : Doç. Dr. Recep ÇİÇEK

### ONAY:

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

Prof. Dr. Selen DOĞAN

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretimde verilen Çevre Eğitimin etkililiğini saptamak üzere, ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerini ölçerek, çevre için eğitim açısından mevcut durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çevre sorunları doğa ile ilgili insanların olumsuz tutum ve davranışlarından, inşa edilememiş değerler ve ahlâk sisteminden kaynaklandıklarından bu sorunlar kümesinin temelinde eğitim sorunu yatmaktadır.

Araştırma grubunu, Niğde kent merkezinde 2010–2011 Eğitim - Öğretim yılında, faaliyet gösteren on farklı ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Anket yöntemiyle gerçekleştirilen çalışma bu ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile yürütülmüştür. Niğde il merkezinde eğitim hizmeti veren 29 ilköğretim okulunda toplam 909 öğretmenin görev yapmakta olduğu Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğünde öğrenilmiştir.. Basit tesadüfi yöntemle belirlenen 10 ilköğretim okulunda ise 319 öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiş olup bunların hepsine ulaşılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Çevre Bilgi Testi ve Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, 2010 – 2011 öğretim yılı Bahar Döneminde gerçekleşmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda İlköğretim sistemimiz içerisinde verilen eğitim sonucunda öğrencilerde yeterli şekilde Çevre Duyarlılığının oluşmadığı belirlenmiş olup bunun sebepleri arasında İlköğretim müfredatı içerisinde bulunan derslerdeki çevre ile ilgili konuların ve bunlara ayrılan sürelerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu aksaklığın giderilmesi için ise İlköğretim müfredatı içerisine “Çevre Dersleri” konulması ve bu derslere yeterli sürenin ayrılması ayrıca öğretmenlerin çevre ile ilgili konularda bilinçlendirilecek hizmet içi eğitim kurslarına alınması konusuna dikkat çekilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim Sistemi, Çevre Duyarlılığı, Çevre Bilinci, Çevre Eğitiminin Yoğunluğu

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the effectiveness of environmental education given in primary schools and their students' attitudes and knowledge of environmental education for the environment. People's negative attitudes and behaviours related to the nature of environmental problems could not be constructed on the basis of a set of values and moral system, these problems are caused by a problem lies in education.

The research group composes teachers who are operating in ten different primary schools, 2010-2011 Academic Year in Niğde City Centre. This study which was developed by questionnaires was carried out with the primary school and branch teachers in primary school. In Niğde province, totally 909 teachers working in 29 primary schools, have been learned from the directorate of national education. In this study, environmental information, test data collection tools and the environmental attitude scale were used.

As a result of this research, at the end of the education given in primary school system adequate environmental awareness hasn't existed because of courses in environmental issues in the primary curriculum and inadequate periods were allocated to them. In order to defeat the interruptions, it is paid attention that environmental lessons must be put in primary school curriculum with enough time and also the teachers will be taught in order to be conscious of environmental issues with in-service training courses.

**Keywords:** Primary Education System, Environmental Awareness, Environmental Awareness, Environmental Education Density

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TABLOLAR LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	vii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ÖNSÖZ .....	x
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### ÇEVRENİN ÇERÇEVESİ: ÇEVRESEL KAVRAMLAR VE TANIMLAR

1.1.Çevre Kavramı ve Kapsamı .....	4
1.2.Çevre Bilinci .....	5
1.3. Çevre Sorunları ve Sebepleri .....	7
1.4.Çevre ve İnsan.....	11

### İKİNCİ BÖLÜM

#### ÇEVRE BİLİNCİ OLUŞTURMA VE ÇEVRE EĞİTİMİ

2.1.ÇEVRE EĞİTİMİ .....	13
2.1.1.Çevre Eğitiminin Tanımı ve Niteliği .....	13
2.1.1.1.Çevre Eğitiminin Amaçları .....	14
2.1.1.2. Çevre Eğitiminin Hedefleri.....	20
2.1.1.3.Çevre Eğitiminin İlkeleri .....	22
2.1.1.4.Çevre Eğitiminin Esasları .....	22

2.1.1.5.Çevre Eğitiminin Özellikleri .....	24
2.1.2.Çevre Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği .....	26
2.1.3.Değişik Ülkelerde Çevre Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar .....	29
2.2.Çevre Eğitimi ve Türkiye.....	38
2.2.1.Türkiye’de Çevre Eğitimi İle İlgili çalışmalar .....	38
2.2.2.Türkiye’de Eğitimin Değişik aşamalarında “Çevre Eğitimi”nin Ele Alınışı ....	48
2.2.3.Türkiye’de İlköğretimin Amaçları ve Çevre Eğitimi.....	50
2.2.4.İlköğretim Müfredat ve Ders Kitaplarında Çevre Eğitimi .....	52
2.2.5.İlköğretim Müfredat ve Ders Kitaplarının Çevre Eğitimi Konusuna Yaklaşımı İle İlgili Bir Değerlendirme.....	75
2.3.İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri ve Çevre Bilincinin Oluşumuna Etkileri .....	77
2.3.1.İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Gelişim Özellikleri .....	79
2.3.2.İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	82
2.3.3.İlköğretim Öğrencilerinin Kişilik Gelişimi Özellikleri.....	91
2.3.4.Çevre Eğitiminde Ergenlik Döneminin Önemi.....	97
2.3.5.İlköğretim Öğrencilerinin Ahlak Gelişimi .....	98

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### İLKÖĞRETİMDE VERİLEN ÇEVRE EĞİTİMİNİN DÜZEYİ İLE ÇEVRE BİLİNCİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TESBİTİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: NİĞDE İL MERKEZİNDE BULUNAN İLKÖĞRETİM OKULLARI ÖRNEĞİ

3.1. Araştırma Konusunun Önemi .....	110
3.2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı .....	110
3.3.Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri .....	111
3.4.Araştırmanın Metodolojisi .....	113
3.4.1. Araştırmanın Örneklemi ve Örneklem Yöntemi.....	113
3.4.2.Veri Toplama Aracı.....	114
3.4.3. Verilerin Analiz Yöntemi.....	116
3.4.4. Verilerin Analizi ve Bulgular .....	116

3.4.4.1. Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler .....	117
3.4.4.2. Tanımlayıcı İstatistikler .....	125
3.4.4.3. Güvenilirlik Analizi .....	127
3.4.4.4. Regresyon Analizi .....	129
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	132
KAYNAKÇA .....	138
EKLER .....	152
EK 1: Niğde Merkez İlköğretim Okulları Öğretmen Sayısı .....	152
EK 2: Tez Araştırma İzni .....	153
EK 3: Anket Formu .....	156
ÖZ GEÇMİŞ .....	160

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa No</u>
<b>Tablo 2.1:</b> Erikson'a Göre Psikososyal Gelişimin Dönemleri .....	94
<b>Tablo 2.2 :</b> Kohlberg'in Ahlâk Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları .....	102
<b>Tablo 3.1:</b> Anket Formundaki Değişkenler ve Ölçekler .....	116
<b>Tablo 3.2:</b> Ankete Katılanların Yaş Durumuna Göre Dağılımı .....	117
<b>Tablo 3.3:</b> Ankete Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	118
<b>Tablo 3.4:</b> Ankete Katılanların Öğretmenlikteki Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı.	120
<b>Tablo 3.5:</b> Ankete Katılanların Branşlarına Göre Dağılımı .....	121
<b>Tablo 3.6:</b> Ankete Katılanların Okuttukları Sınıf Durumlarına Göre Dağılımı .....	122
<b>Tablo 3.7:</b> Ankete Katılanların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	123
<b>Tablo 3.8:</b> Öğrencilerdeki Çevre Bilincini (OCB) Gösteren Tanımlayıcı İstatistik	125
<b>Tablo 3.9:</b> Çevre Eğitimi Yoğunluğunu Gösteren Tanımlayıcı İstatistik .....	126
<b>Tablo 3.10:</b> OCB ve CEY Güvenilirlik Analiz Tablosu .....	128
<b>Tablo 3.11:</b> Regresyon Analizi Sonuçları .....	130

## ŞEKİLLER LİSTESİ

**Sekil**

**Sayfa No**

**Şekil 3.1:** Araştırmanın Kavramsal Modeli ..... 112

## GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik</u>	<u>Sayfa No</u>
<b>Grafik 3.1:</b> Ankete Katılanların Yaş Durumuna Göre Dağılımı.....	118
<b>Grafik 3.2:</b> Ankete Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	119
<b>Grafik3.3:</b> Ankete Katılanların Öğretmenlikteki Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı	120
<b>Grafik 3.4:</b> Ankete Katılanların Branşlarına Göre Dağılımı .....	121
<b>Grafik 3.5:</b> Ankete Katılanların Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı.....	123
<b>Grafik 3.6:</b> Ankete Katılanların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	124

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>DPT:</b>	Devlet Planlama teşkilatı
<b>NAAEE:</b>	Kuzey Amerika Çevre Eğitim Birliği
<b>ÇTÖ:</b>	Çevre tutum Ölçeği
<b>CEY:</b>	Çevre Eğitimi Yoğunluğu
<b>OCD:</b>	Öğrencilerdeki Çevre Duyarlılığı
<b>OCB:</b>	Öğrencilerin Çevre Bilinci
<b>KMO:</b>	Kaiser-Meyer Olkin

## ÖNSÖZ

Çevre sorunları; Sanayi Devrimi sonrasında bölgesel olarak kendisini göstermeye başlamış, bilim ve teknolojinin gelişerek, sanayi kuruluşlarına yansımalarının ve yenilenemeyen doğal kaynakların kullanımının artmasıyla, evrensel boyut kazanmıştır. Çünkü uygulanan gelişmiş teknolojiler, doğa üzerinde, geniş çaplı ve tamiri mümkün olmayan çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir.

Çevre sorunlarının önemsenecek boyutlara ulaşmasıyla uluslararası kuruluşlar çevre sorunlarıyla ilgilenmeye başlamışlardır. Bireylere bilinçli bir çevre eğitimi verilmesiyle çevre sorunlarının üstesinden gelinebileceği düşüncesi yaygınlaşarak 1977 yılında Tiflis kentinde düzenlenen konferansla çevre eğitimi, uluslararası gündemde yerini almıştır. Türkiye’de ise çevre eğitimi ile ilgili tartışmalar son yirmi yıldır gündemdedir. Bu çalışmada Türkiye’de çevre eğitimine verilen önem ilköğretim düzeyinde incelenmiş olup çevre eğitime yeterince ve gerekli önemin verilmediği sonucuna varılmıştır.

Yüksek lisans eğitimi boyunca katkılarından dolayı tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet ÖZEL, tez konuyla ilgili aldığım derslerde bana katkılarından dolayı Doç. Dr. Selim KILIÇ ve çalışmamın anket aşamasında yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Ömür DEMİRER’ e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmalarımın her aşamasında benden desteklerini esirgemeyen eşim Meryem GÜNEY’ e ve kızlarım Nilüfer ve Fitnat GÜNEY’ e de ayrıca teşekkür ederim.

Haziran-2011  
Osman GÜNEY

## GİRİŞ

Geride bıraktığımız yüzyıl, bilim ve teknolojide büyük buluşların ve atılımların yapıldığı, insanlık tarihinde birçok küresel değişimin yaşandığı, kentleşme, sanayileşme, bilgi ve kalkınma yüzyılı olarak tarih kitaplarında yerini almıştır. Fakat bu yüzyılda belki de en dikkat çeken gelişmelerden biri de insan ile doğa arasındaki mücadelenin, ekoloji ile ekonomi arasındaki güç mücadelesine dönüşmesi ve tüm bunların sonucunda insanın kendi türünü yok edecek aşamaya gelmesi ile bu yüzyıla çevre sorunlarının damgasını vurmuş olmasıdır.

Çevre kavramı, doğal ve kültürel çevreyi aynı zamanda içinde barındırmaktadır. Yeni yüzyıla girerken çevre felsefesi, çevre etiği, çevre eğitimi, çevre psikolojisi, çevre sosyolojisi gibi yeni bilim dalları şekillenip gelişirken; ekolojik kültür, ekolojik tarım, ekolojik turizm ve ekolojik toplum konuları medya ve bilim adamları tarafından daha sık tartışılmaya başlanmıştır. İnsanın doğa ile etkileşimi daima doğanın zenginliklerinden yararlanmak dolayısıyla, gelişmek, yaşam kalitesini artırmak ve ileri uygarlıkları oluşturabilmek çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bu etkileşim süreci insanın doğaya hakim olmak istemesi ve bunun sonucunda meydana getirdiği çevre sorunlarına katlanmak zorunda kalmasıyla sonuçlanmıştır. Çevre kirliliği probleminde, insanın rolünün ne kadar büyük olduğu göz önüne alınırsa, bireylerin çevre konusunda bilinçlenme gereği de ortaya çıkar. Bu da en etkili biçimde çevre eğitimiyle sağlanır.

İnsan içinde yaşadığı çevreyi bilinçsizce ya da istemeyerek yok etmektedir. Çevre için eğitimin amacı insanların çevre bilincini artırmak dolayısıyla çevre ile uyumlu yaşamasını sağlamaktır. Çevresinden etkilendiği gibi çevreyi de etkileyen birey, çevre ile uyumlu yaşamasını öğrendiği zaman diğer insanları ve politikayı da olumlu yönde etkileyecek, bundan da toplum olumlu etkilenecektir.

Çevre sorunlarının küreselleşmesi ve gezegendeki yaşamı tehdit eder noktaya gelmesi, insanların doğa ile ilişkilerini ve çevreye karşı tutum ve davranışlarını tekrar sorgulamaya; doğaya karşı bireylerin üstlendikleri görev ve sorumlulukları tekrar

gözden geçirmeye; çevre ahlâkı, ekolojik kültür ve çevre bilincini tekrar tanımlamaya itmiştir.

Uluslar varlıklarını devam ettirmek istiyorlarsa, doğal zenginliklerinin sürdürülebilirliğini garanti etmek zorundadır. Doğal varlıklarının sürdürülebilirliğinin sağlanması ise, doğayla sürekli alış veriş içinde bulunan bireylerin, kurum ve kuruluşların eğitilmesiyle mümkündür. Bu da en güzel şekliyle bireylere çocukluktan itibaren çevre duyarlılığı kazandırmakla mümkündür.

Çevre sorunları artık küresel bir boyut kazanmıştır. Herhangi bir toprak parçasında gerçekleştirilen ve çevreye zarar verici faaliyetlerin etkisi, aynı toprak parçasının diğer bir köşesinde etkisini göstermektedir. Bugün ozon tabakasının delinmesi ve bunun neticesinde, dünya ikliminde görülen değişiklikler bunun en güzel delilidir.

Çevre sorunlarının temelinde insanın çevreye karşı tutumu yatmaktadır. İnsanın doğaya karşı tutumu karşımıza zamanla sorun olarak çıkabilmekte ve bu sorunun çözümü de gene insan odaklı olmaktadır. İnsanların aldıkları eğitim insanları her yönüyle şekillendirdiği gibi çevreye karşı olan tutumunu da şekillendirmektedir. Hem dünyada hem de ülkemizde önlenemeyen çevre sorunları bizi eğitim sistemimizi incelemeye yöneltmiştir. Eğitim sistemimizin temelini oluşturan İlköğretim aşaması araştırmamızın temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de çevre için eğitim konusunun önemi işlenmektedir. Bunun gereği olarak, ilköğretimde okutulan derslere ait programlar incelenmiştir.

Bu çalışma üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çevresel kavramlar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde çevresel bilinç oluşturma ve çevre eğitimi konusu ele alınarak Türkiye’de çevre eğitiminin durumu ve yapılan çalışmalar, ilköğretim sistemimizde çevre eğitimi ve bu sistem içerisine giren çocukların gelişim düzeyleri ve özellikleri incelenmiştir.

Üçüncü bölümde ise; Çevrenin korunmasında çevre eğitiminin etkinliğine ilişkin bir alan araştırması yapılmıştır. Çalışmanın problemi, amacı, önemi, hipotezi, varsayımlar, sınırlıklar, tanımlar, veri toplama ve veri çözümleme teknikleri ile ilgili araştırmalar bu bölümde ele alınmıştır.

Tez çalışmam, genel bir değerlendirme yapılarak bir takım önerilerin getirilmesi ile sona ermiştir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### ÇEVRENİN ÇERÇEVESİ: ÇEVRESEL KAVRAMLAR VE TANIMLAR

#### 1.1.Çevre Kavramı ve Kapsamı

Çevrenin çok çeşitli boyutlara sahip olması çevre kavramının birçok farklı tanımının yapılmasına imkân vermektedir:

Genel bir tanımla çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da belli bir süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır (Keleş ve Hamamcı, 1997: 25).

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

Tüm canlıların yaşam boyu ilişkilerini sürdürdüğü dış ortam olarak tanımlanabilir. Çevre canlı ve cansız ortamlardan oluşur. Çevrenin canlı unsurları; insanlar, bitkiler, hayvanlar ve mikro organizmalardır. Cansız unsurları ise; hava, su, toprak, yer şekilleri, binalar, köprüler gibi doğal ve insanlar tarafından yapılan varlıklardır (Başal, 2003: 366).

Çevre, tüm canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdüğü dış ortamdır ( Ertürk, 1996; Başal, 2005).

Çevre kavramı değişik disiplinler açısından da farklı anlamları kazanmaktadır. Örneğin; ekolojistler çevreyi “evrende bireyle ilişkili canlı ya da cansız her şeyi ifade eden bir kavram olarak kullanmaktadır (Kışlalıoğlu,1985: 56). Ekonomik açıdan “doğa ve insan tarafından şekillendirilen elemanların tümü” olarak tanımlanan çevre (Arat,1982: 68) coğrafi açıdan ise, insanın çevresi içindeki her türlü faaliyetinin incelenmesi, insanla çevresi arasındaki karşılıklı etkileşimin kurallarının ortaya konması (Erol,1982: 34) şeklinde ifade edilmektedir.

Çevre, Aguesse'nin yaptığı bir tanıma göre: “İnsan faaliyetlerini ve canlı varlıkları derhal veya belirli bir süre içinde doğrudan veya dolaylı olarak etkilemeye

elverişli fiziksel, kimyasal ve biyolojik etmenlerle sosyal etkenlerin bütünüdür”(Erer, 1992).

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

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

İnsan, çevre ve toplum birbirleriyle çok sıkı ilişki içinde olan kavramlardır. Sözlük anlamıyla çevre “ bir şeyi kuşatan ya da saran” demektir (Marshall, 2000: 115; Erjem, 2005).

Çevre, canlıların içinde bulunduğu ve tüm hayatsal faaliyetlerini sürdürdüğü ortam ya da koşullardır (DPÖ, 2006).

Çevre, canlı ve cansız çevre olmak üzere iki türdür. Canlı çevre, canlı ile aynı fiziksel alanı paylaşan ve canlıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen diğer tüm canlılardır. Cansız çevre ise canlıların içinde veya üzerinde yaşantılarını sürdürdükleri kaya ve su gibi somut ortamlardır (Yücel, 2006). Çevrenin canlı unsurları; insanlar, bitkiler, hayvanlar ve mikro organizmalardır. Cansız öğeleri ise; hava, su, toprak, yer şekilleri, binalar, köprüler gibi doğal ya da insanlar tarafından yaptırılan varlıklardır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000; Başal, 2005). Bir canlının çevresi ise her türlü biyolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini sürdürdüğü alandır. Kısaca çevre yaşanılan ortamdır (Başal, 2005).

İnsan eyleminin nesnesi olup olmamak açısından çevre farklı anlam ifade etmektedir. Yücel, çevreyi, fiziksel ve toplumsal çevre olarak ikiye ayırmıştır. Canlıların içinde yaşadığı, varlığını, özelliğini ve niteliğini fiziksel olarak algıladığı ortama fiziksel çevre denir. Fiziksel çevre, doğal çevre (dağ, deniz, göl vb.) ve yapay çevre (şehir, kasaba, baraj vb.) olarak ikiye ayrılabilir. Oluşumunda insanın etkisi olmadığı çevreye doğal çevre, insanın kendi amaçları doğrultusunda değiştirmiş olduğu çevreye ise yapay çevre denir (Yücel, 2006).

## **1.2.Çevre Bilinci**

Çevre bilincinin düşünsel, duygusal ve davranışsal boyutları vardır. Diğer bir deyişle çevre bilinci; çevreyle ilgili kararları, ilkeleri, yorumları içeren düşüncelerden,

bu düşüncelerin yaşama aktarılması olan davranışlardan ve bütün bunlarla ilgili olarak çeşitli duygulardan oluşmaktadır (Türküm, 2006).

Çevre bilinci; Çevre sorunlarının gelişimine paralel olarak çevre koruma hareketi ve düşüncesi ile “çevre sorunlarıyla karşılaşan birey ya da toplumun kendini etkileyen sorun karşısında gösterdiği tepki” (Dinçer, 1996: 61).

Çevre bilinci; “Bir insanın çevresiyle ilişkisinin kendi varlığı bakımından öneminin farkına varmasıdır” (TÜBA, 2002; Vaizoğlu ve diğerleri, 2005).

Neyişçi’ ye ( TEMA, 2004 ) göre; çevre dostu olmak, ekosistemin bir bileşeni olarak neslini sürdürebilme anlamında, insan için, bir ekolojik dürtü ve bir ekolojik gerçektir (Öznacar, 2005).

Kışlalıoğlu ve Berkes’e göre; çevrecilik her şeyden önce gelecek kuşaklara yöneliktir. Bir toplumda, kısa vadeli getiriler ve uzun vadeli ekolojik değerlerin çatıştığı durumlarda, gelecek kuşaklara olan sorumluluğun da düşünülmesi gerekmektedir (Kışlalıoğlu ve Berkes, 1985: 340; Yalçın, 1993).

İnsanlar, yaşamlarını sürdürebilmek, çevrelerini geliştirebilmek için sürekli mücadele etmişlerdir (Ünlü, 1995: 75). Bu mücadele süreci içinde çevreyi oluşturan öğelerin giderek niteliği değişmiş, değeri yitirilmiştir. İnsan faaliyetleri sonucunda çevreye verilen zararlar, doğanın kendini yenileyebilme yeteneği sayesinde başlangıçta fark edilmemiş, hatta çevrenin zamanla bu kirliliği yok edeceği kanısı yaygınlaşmıştır (Keleş ve Hamamcı, 1997: 19).

20. yüzyılın sonuna doğru yaşanan şoklar, çevre kirliliğinin sınır tanımaması, diğer yandan iletişim araçlarının çok hızlı gelişmesi sonucu, dünyanın bir ucundaki bir olayın, diğer ucunda çok kısa sürede duyulması, televizyonda izlenmesi, bütün dünyada önemli bir “çevre bilinci”nin oluşmasına neden olmuştur. İnsanlar artık bir yandan, kendi dar çevresinin kirlenmemesi ve bozulmaması için mücadele ederken, diğer yandan dünya ölçeğinde sonuçlar doğuran çevreyi bozucu faaliyetlere karşı çıkmaktadırlar. Çünkü artık insanlar, dünya ölçeğinde, ormansızlaşmadan, çölleşmeden, kirlenmeden, çevrenin bozulmasından, bitki ve hayvan türlerinin kaybından, yağış düzeninin değişmesinden, asit yağmurundan, ozon tabakasının delinmesinden dünyada yaşayan herkesin zarar gördüğünü, en çok zararı da yoksul ülkelerin gördüğünü bilmekte ve yeni bir çevre bilinci ortaya çıkmaktadır. Böyle olunca da, çevre bilincine

sahip olma, temel insan haklarını, eşitlik ve adalet ilkelerini kucaklayan, çağdaş insanın davranışlarının çerçevesini oluşturmaktadır (Ünlü, 1995: 76).

Çevre bilinci çevreyi koruyucu, çevre kirliliğini önleyici çalışmalar için önemli bir koşul olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Buna tüm toplumun katılımı gerekir. Birey ve ailenin tek tek katılımı olmadıkça, yanlış alışkanlıklar değiştirilmedikçe sorunların çözülmesi güçtür. Çevre bilincine sahip kişi günlük yaşantısında üretirken veya tüketirken çevreye en az olumsuz yol ve yöntemi seçen kişidir (Şafak ve Erkal, 1999: 64).

### **1.3. Çevre Sorunları ve Sebepleri**

İnsan yaratıldığı günden itibaren doğayla iç içe yaşamaya başlamış ve bir süre onun verdikleriyle yetinmiştir. Diğer canlılar, mevcut doğa koşullarına uyum sağlamaya çalışırken insan, geliştikçe elindeki teknolojiye de faydalanmak suretiyle doğal çevre koşullarını değiştirerek doğayı kendi denetimi altına almak istemiştir. Bunu yaparken de doğanın canlı ve cansız kaynaklarını kendi çıkarlarına göre bilinçsizce ve cömertçe kullanmış; Dünya'nın ekolojik dengesinin bozulmasına neden olmuştur (Yılmaz, Yıldız, Sipahioğlu, 2008: 14).

Çevre sorunları, çevrenin doğal dengesini bozan, canlılar üzerinde yıkıcı etkilenmeler oluşturan bozulmalardır (Hiçyılmaz ve Türkkuşu, 1987: 112).

Çevre sorunu; doğa ve doğa kaynaklarının aşırı ve yanlış kullanımı ile doğanın temel fiziksel öğeleri olan hava, su ve toprak kirlenmesinin doğal çevre üzerinde meydana getirdiği bozulmadır (Güler ve Çobanoğlu, 1997; Özata, 2005).

Dünya nüfusunun hızla artması, plansız endüstrileşme ve kentleşme, nükleer denemeler, bölgesel savaşlar, tarım ilaçları, yapay gübreler ve deterjanlar gibi maddeler, doğal kaynakların bilinçsiz ve aşırı tüketimi çevre sorunlarının artmasına neden olmuş, sonuç olarak kirlenen hava, su ve toprak, canlılar için zararlı olabilecek boyutlara ulaşmıştır. Çevre problemlerinin oluşmasında değişik nedenler olduğu ve bunların farklı uzmanlarca, farklı şekillerde ortaya konulduğu bilinmekle beraber, konuya genel olarak bakıldığında asıl nedenler: 'İnsanın çevre üzerinde gerçekleştirdiği tahribatın kendisine ne şekilde yansıtacağı konusundaki bilinçsizliği, insanın çevreye ne yapılırsa yapılsın



günlük çıkarlara feda edilmesi, her geçen gün ağırlaşan çevre sorunlarının göstergeleridir (Keleş, 1993: 437–440).

Çevre sorunlarının, kirlenmenin, en büyük kaynağı insandır; İnsanların toplu olarak yaşadığı yerlerdir. Genel olarak kirlenme, tabiatın temizleme gücünün üstün olan yüklerin çevrede meydana getirdiği birikimler olarak tanımlanmakta ve birikimler madde veya gruplarının niteliğine göre kirliliğin etkisi de değişik olmaktadır. Daha değişik bir tarzda söylenirse çevre kirliliğinin oluşmasına temel olan neden; doğanın insan etkileriyle ortaya çıkan atıkları kendiliğinden giderme yeteneğini aşması, buna bağlı olarak bozulmasıdır (Kışlalıoğlu, 1985: 86).

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, birçok teknolojik yararları insanlara sunarken bir yandan da insanlığın ortak malı olan çevreden geri getirilmesi zor hatta mümkün olmayan varlıklar da alıp götürmektedir.

Ekolojik denge birkaç noktadan bozulduğu için birbirine bağlantılı bir biçimde sistemin bütün öğelerine yansımakta ve hayatın her alanında tehlike baş göstermeye başlamaktadır. Bağlantılı krizlerden bazılarını mümkün olduğu kadar kısaca belirtmek gerekirse insanlık ve gezegenimiz için birbirine bağlantılı dört temel faktör ve tehlike olduğunu söyleyebiliriz. Bunlar kitle imhasına yol açacak dünya savaşları, aşırı nüfus, kirlenme ve tabii kaynakların tükenmesidir. Bunlar birbirine bağlantılı olup, çözümleri de oldukça zordur (Görmez, 1991: 45).

İnam (1999)'a göre, çevre sorunlarının temel sebebi, büyük çevreyi oluşturan küçük çevrelerin teker teker yozlaşması ve aralarındaki ilişkilerdeki uyumsuzluktur. “Çevremizi arzu ve inançlarımızla, özerk ve özgürce yaşayamıyoruz, çünkü çevreler arasındaki iletişim kopmuştur. Bu iletişimsiz çevreleri yaşayan insanların birbirleri ile iletişimleri kopmuştur. Dolayısıyla, çevreler arasındaki uyum talan edilmiş, insanların birbirleri ile dayanışmaları, bilinçsiz çıkar hesaplarına dayandığı için zayıflamış, çarpıtılmıştır.”

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

ve sanayileşmiş ülkelerde olmak üzere, madde ve enerji kaynaklarının savurganca tüketilmesini azaltmaktır (Erdem,2000: 1–18).

Geri kalmış ve az gelişmiş ülkelerde hızlı nüfus artışının ekonomik büyümeyi aşması, bu ülkelerde çevre sorunlarını tetikleyen başlıca unsur olarak gösterilmektedir. Fakat bu ülkelerde yaşanan sağlık, eğitim, beslenme, barınma ve işsizlik sorunları da bu ülkeler için bir o kadar önem taşımaktadır. Örneğin, Ertürk, gelişmekte olan ülkelerin karşı karşıya olduğu çevre sorunlarının nedenleri olarak, hızlı nüfus artışını, düzensiz kentleşmeyi, sanayileşmeyi ve doğal çevreyi dikkate almayan teknoloji kullanımını göstermektedir (Ertürk,1996: 82).

Marksistlere göre çevre sorunlarının baş sorumlusu kapitalizmdir. Theodore Roszak'a göre, sorumlu, modern doğa bilimidir. Skolimovski için temel neden, bilimsel dünya görüşümüzün temelleri ve bu dünya görüşünün doğurduğu algılardır. Daha net olarak modern bilime dayalı empirist-pozitivist dünya görüşüdür. Porritt'e göre, felaketin nedeni endüstriyel ilerleme fikridir (Ünder,1996: 19).

Çevre sorunlarının insanlık üzerindeki etkilerinin tam olarak anlaşılması son yirmi yılda meydana geldi. Daha önceleri su ve hava kirlenmesi olarak görülen ve daha çok sanayi bölgelerinde rastlanan çevre sorunlarının, toksin atıklardan, ozon tabakasının incelmeye, tabiattaki biyolojik zenginliğin yok olmasına, yani bazı canlı türlerinin bir daha dönmemesine yok olmasına, iklim değişikliklerine, deniz ve okyanusların kirlenmesine kadar uzandığı görüldü. Ayrıca çevre kirliliğinin sadece insanın maddi ve ruh sağlığını tehdit etmediği; medeniyet ve kültürel varlıkları da tehdit ettiği ortaya çıktı. Dahası bu sorunlar sadece zengin ve gelişmiş ülkeleri değil, gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkeleri de aynı derecede etkilemektedir (Özdemir, 2001: 28).

Bu duruma göre çevre sorunları; çevreyi oluşturan canlı ve cansız unsurlar üzerinde, insanın çeşitli faaliyetlerine bağlı olarak ortaya çıkan ve yaşamı olumsuz yönde etkileyen, bozulmaların ve sorunların tümüdür diye tanımlanabilir (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000: 92–93).

Önceleri durumun farkına varamayan insanlar, kaynakların azalması, ihtiyaçların artması ve çevreye verdiği zararın, çevre sorunları olarak tekrar kendisine dönmesiyle üçlü bir kıskaçın içine girmiştir (Gökdayı, 1997: 69).

Tüm bu çevre sorunları insan varlığını tehdit ettiği gibi dünyamızı da yaşanmaz hale getirmektedir. Bu büyük felakete dur demenin bir yolu ise insanların şimdi ve

gelecekte alışıla gelmiş düşünce ve davranışlardan vazgeçmesi olacaktır. Bu yüzden, hiç zaman kaybetmeden insanlar, söz konusu çevre sorunlarına çözüm bulmak için üzerlerine düşeni yapmak zorundadırlar. Bugün, çevre sorunlarına sadece teknoloji ile veya yasalarla çözülebilecek bir sorun değildir. Bu, ancak davranışların değişmesi ile mümkündür. Davranışların değişmesi ise tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kılar. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşması ise çevre eğitimi ile mümkündür (Erten, 2003: 4).

#### **1.4.Çevre ve İnsan**

İnsanın doğal döngü içindeki yerini tanımlarken su ifadeyi kullanmaktadır: Doğadan ayrı olduğumuza inanmak, yaşamın doğal döngüsü içindeki yerimizin ne olduğunu bilmemek ve bizleri etkileyen, bizim de etkilendiğimiz doğal süreçleri hiç anlamamak demektir (Gore.1993: 156).

“Vicdan körlüğü ve duyarsızlık, çağımızın en büyük ve en tehlikeli duyarsızlığıdır. İnsanın kirlendiğini hissetmesi bence çok olumlu bir şeydir. Çünkü dünyadaki haksızlığın ve zulmün, çarpık gidişin farkına varmak demektir. Eğer bunu çok trajik hale götürmüyorsa, çarpıtmıyorsa ve bu kirliliği sömürmüyorsa, sağlıklı bir kirlilik duyarlılığının dünyayı değiştirmekte çok gerekli olduğunu düşünmekteyim. Dünya kirlenirken, toplumumuz kirlenirken birey olarak bizlerin tek tek ne kadar elimizi, yüzümüzü ve içimizi yıkarsak yıkayalım temiz kalma imkânımız yoktur. Kapı komşum kirli ise o kirlilik bana geçer. Dolayısıyla kirlilik büyük ölçüde bulaşıcıdır ve hiç kimse kafasını kuma gömerek, sterilize edilmiş odaya girerek dünyadaki kirlilikten kurtulamaz. Çünkü hepimiz aynı gemideyiz. Tek başımıza bir günah işlemesek bile, başkalarının işlediği günahı ve yanlışı, ayıbı kaçınılmaz olarak paylaşmak zorundayız” (İnam,1999: 144 – 145).

Peter F. Drucker; “ On dokuzuncu yüzyıla kadar, hiç sona ermeyen zorlu görev, insan soyunun ve beşeri ortamın doğal etkenlere karşı korunmasıydı. Ama bu yüzyılda yeni bir ihtiyaç doğmuştur, doğayı insana karşı korumak” demektedir (İler,1998: 8).

Hiçbir canlı çevresine zarar vermezken, insanın bunu yapması, onun doymak bilmez tüketim hırısından ve kendini yetkinleştirme özgürlüğünden kaynaklanmaktadır. Oysa tutsaklık ile özgürlük arasındaki sınır çok ince ve duyarlıdır. Kendi çıkarından başka bir şey düşünemeyen insan sonunda kendisini de düşünemeyecek bir duruma

düşebilir. Bu bakımdan çevrenin korunması yollarını araştıran çevrebilim'in kurulmasında geç bile kalınmış sayılır ( Bozkurt,1999: 90–91).

Eğer doğal çevrenin insanlık için önemi gerçekten anlatılabilirse ve insanlardaki çevre duyarlılığının harekete geçmesi sağlanabilirse, birçok boyutu bulunan çevre sorunlarının azalması yolunda çok önemli bir adım atılmış olacak ve yetişmekte olan neslin yaşanabilir, dengeli ve sağlıklı bir çevre konusunda daha duyarlı ve sorumlu davranmaları sağlanmış olacaktır. Çevreyi tehdit eden tehlikelerin farkına ne kadar erken varılırsa ve çözüme ulaşırsa, gelecekteki toplumsal yaşantının o oranda güvenli ve sağlıklı olacağı unutulmamalıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### ÇEVRE BİLİNCİ OLUŞTURMA VE ÇEVRE EĞİTİMİ

#### 2.1.ÇEVRE EĞİTİMİ

##### 2.1.1.Çevre Eğitiminin Tanımı ve Niteliği

Çevre eğitimi ya da çevre için eğitim “İnsanın ve tüm canlıların içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımaları, korumaları ve daha sağlıklı yaşayabilmeleri için gösterdiği gayret ve etkinliklerin tümüdür.” şeklinde tanımlanmıştır (Türkiye Çevre Vakfı, 1993).

Çevre eğitimi D.P.T.’nin Çevre Özel İhtisas Komisyonu raporunda “insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesi ve toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve kalıcı davranış değişikliğini kazandırmak” şeklinde tanımlanmaktadır (DPT, 1995, Aktaran, Kabaş,2004: 38).

Çevre eğitimi; insanın biyolojik, fiziksel ve sosyal çevresi ile ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Doğan,1997: 22).

İnsanın ve tüm canlıların içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımaları, korumaları ve daha sağlıklı yaşayabilmeleri için gösterdikleri gayret ve etkinliklerin tümüne Çevre eğitimi ve ya Çevre için eğitim denir (Ural, 1993).

Çevre için eğitim bir bütün olarak, çevreye ve onunla ilgili problemlere karşı duyarlı ve ilgili, bireysel ve toplumsal olarak, günümüz problemlerinin çözümüne ve gelecektekilerin önlenmesine yönelik çalışmaları yapabilecek bilgi, davranış, motivasyon ve becerilere sahip bir dünya toplumu yaratma sürecidir (Ayvaz,1998: 98).

Çevre için eğitim, kişinin kültürü ve biyofiziksel çevresi arasındaki ilişkileri anlamak için gereken beceri ve davranışları geliştirmeye yarayan, fark ettirici değerler ve açıklayıcı kavramlar sürecini içerir (Gökler,1999: 19).

Diğer bir çevre eğitimi tanımı ise; “içinde yaşadığımız çevrenin korunmasının önemini sistemli ve bilimsel yollarla öğreten eğitim” şeklindedir (Külköylüoğlu,2000, Aktaran, Kabaş, 2004: 38).

Doğan (2000), çevre eğitimi, bireylerin ve topluluğun sürdürülebilir kalkınma hakkında bilinç kazandıkları, bilgi, değer, beceri ve deneyimlerle, bireysel olarak mevcut ve gelecekteki çevre sorunlarını çözüme kavuşturmak amacıyla harekete geçme kararlılığını kazandıkları daimi bir süreç olarak değerlendirmektedir.

Bir başka tanıma göre çevre için eğitim; bireyin çevresini saran ve yaşamını besleyen güçler ve öğelerle uyum içerisinde etkileşebileceği ve yaşayacağı belirli bilgi, beceri ve tutumları geliştirme sürecidir (Mensah, 1992, Kabaş, 2004: 38).

“Çevre eğitimi, insan, kültür ve biyofiziksel çevre arasındaki ilişkiyi anlamak ve kabullenmek amacıyla önemli tutumlar ve beceriler geliştirmek için düşünceleri anlaşılır kılma ve değerleri onaylama sürecidir.” şeklinde tanımlayanlarda vardır.

Diğer bir çevre eğitimi tanımı ise; insanların kendileri ile kültürel ve biyolojik çevreleri arasındaki karşılıklı ilişkileri ve etkileşimleri anlamalarına ve bunun korunmasına uygun davranışlar ve hüneler kazanmalarına yardım sürecidir (Kulaksızoğlu, 1988, Kabaş,2004: 38).

1964 yılında W. Stapp tarafından yapılmış olan çevre için eğitim tanımı, onu izleyen bilim adamları ve o tarihten sonraki bilimsel çalışmalar için bir temel oluşturmuştur. Stapp’a göre “çevre için eğitim biyofizik çevre ile ilgili problemler konusunda bilgili, bu problemlerin nasıl çözüleceğinin farkında ve bu problemlerin çözümü için çalışmaya güdülenmiş birey yaratmaya yönelik bir eğitimidir.” (Örnek,1994: 2).

#### **2.1.1.1.Çevre Eğitiminin Amaçları**

Çevre için eğitimin başlıca amaçları; bireyin topluma ilişkin çevre hakkını savunmak ve gerçekleştirmek için çevreyle ilgili kararlara katılma, karar süreçlerini etkileme, sonuçları izleme, değerlendirme, sivil toplum örgütlenmelerini geliştirme alışkanlıklarını kazanması olarak ele alınabilir (Keleş,1997: 416).

Bireyin eylemsel durumsal temel hareketlerini gösteren bazı kavramlar aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

- BİLİNÇ: Bireylerin ve toplumların, tüm çevre ve sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak;
- BİLGİ: Bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkında temel bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlamak;
- TUTUM: Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak;
- BECERİ: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak;
- KATILIM: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her sevi-yeden aktif olarak katılma olanağı sağlamak (Hungerford ve Arkadaşları, 1980, Aktaran, Buhan, 2006: 23), olarak tanımlanabilir.

Başka bir tanıma göre çevre eğitiminin esas amacı, “insanları çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve böylelikle sorumlu birer vatandaş olarak bu sorunların çözümüne katkıda bulunmalarını sağlamaktır” şeklinde açıklanmıştır. Çevre eğitimi, insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesini hedefler. Bu eğitimin esaslarını bilgilendirme, haberdar oluş ve ilgilenme oluşturur (Doğan, 2000: 114).

Eğitimde başarıya ulaşmak; neyi, nerede, ne şekilde öğreteceğimizi bilmekle başlar. Devamlı bir süreç olan çevre eğitiminin amacı, Nazlıoğlu' na göre de, şöyledir:

- Birey ve toplumlara çevrenin karmaşık içyapısının anlatılmasını sağlamak,
- Çevre sorunlarının çözümünde bilinçli ve etkin katkıda bulunmak için bilgi kazandırmak,
- Her yaş, meslek ve eğitim grubundaki kişilere çevre eğitimini sistemli, planlı bir şekilde vermek
- Çevreyle ilgili olayların yakından takip edilmesi,
- Sağlıklı bir çevre yaratılmasında bireysel katkıda bulunulması,
- Bireylerin hak ve sorumluluklarının bilincine varması,
- Çevre sorunlarına sebep olanların uyarılıp, olumlu davranmaya yönlendirilmesi,

- Çevreye duyarlı yeni bir davranış modeli oluşturmaktır (Nazlıoğlu, 1991: 259).

Çevre için eğitimin hem bilişsel hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçları, bireylerin ekolojik kültürünü, çevre okur - yazarlığını artırmak, duyuşsal alandaki amaçları ise çevre ve çevre sorunlarına karşı değer, davranış ve tutumları oluşturmaktır (Doğan,1997: 1).

Çevre eğitiminin temel amacı; robot ve atomistik kültürü almış ben merkezli düşünen ve yaşayan insan yetiştirmek değil; çevre, kültür, sanat anlayışıyla beraber bilgi çağına uygun şekilde bilimsel anlayışla donanmış, kalp ve kafa dengesine ermiş, ülkesinin ve insanlığının geleceğine hizmet edebilecek biz merkezli düşünebilen, yaşatma zevkiyle yaşayabilen ve çözüm üreten insanları topluma kazandırmak olmalıdır (İleri,1998, Aktaran, Atasoy, 2005: 114)

Çevre için eğitimin üç ana amacı vardır:

1. Ekolojik çevre dizgelerini, insanlığın bu dizge içindeki yerini kavramalarına,
- 2.Aynı zamanda, bireylerin, insan toplumlarının gezegenle nasıl uyum içinde yaşayabileceklerine ilişkin görüş geliştirmelerine,
3. Etkin ve sorumlu bir katılım için gerekli becerileri kazanmalarına yardım etmektir (Geray, 2001: 292).

Harvey'e göre, çevre için eğitimin temel amacı "eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin, çevre konularında sorumlu davranışlar sergileyebilmelerini sağlayan ve teşvik eden bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmaktır." (Ergun, 1993, Aktaran, Atasoy, 2005: 119).

Çevre eğitiminin temel gayesi, topluma ve kişilere tabiatın ve suni çevrenin karmaşık yapısını; bu yapıyı meydana getiren biyolojik, fiziki, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerin birbirlerini nasıl etkilediklerini anlatmak; çeşitli maddi ve manevi değerlerin, davranışların ve pratik çözümlerin, çevrenin iyileştirmesine ve çevre problemlerinin çözümüne sorumlu ve etkili bir şekilde katılmalarını araştırmaktır. Diğer taraftan, çevre meselelerin ortaya çıktığı alanlar ile eğitim yöntemleri arasında gerekli bağın kurulması, çevre eğitimin gayeleri arasındadır (İspir, 1991, Aktaran, Atasoy, 2005: 115).

Çevre için eğitiminin öncelikli amacı, çevre ahlâkı ve çevre bilinci üzerine kurulu olan çevre sorumluluğun oluşmasıdır. Çevre için eğitiminin verimli ve kalıcı

olması için ekolojik kültür ve çevre bilincinin mutlaka oluşması gerekir (Popov, 1999, Aktaran, Atasoy, 2005: 115).

Geray ( 1997)'a, göre çevre için eğitiminin ana amacı, “bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması, çevreyle etkileşiminde eleştireci bir bakış, çevreyle ilgili konularda duyarlılık, bilinçlilik, girişkenlik sahibi bir yurttaş, kenttaş olarak yetişmesidir. Bireyin toplumsal çevresine ilişkin olarak çevre hakkını savunmak ve gerçekleştirmek için, çevreye ilişkin kararlara katılma, karar süreçlerini etkileme, sonuçlarını izleme, değerlendirme, denetleme yolunda örgütlü, bilinçli biçimde girişkenliği ele alması; çevreyi korumanın, yıkıma uğratmadan çevreden yararlanmanın gerektirdiği siyasal, yasal, toplumsal, yönetsel her türlü girişimlerde bulunması, sivil toplum örgütlenmelerini geliştirme alışkanlıklarını kazanması çevre için eğitimin başlıca amaçları arasındadır.”

Çevre eğitiminin temel hedefleri şu şekilde sıralanabilir:

- Çevre eğitiminde öncelikle tabiat ve insan sevgisinin kazandırılması gerekir. Çünkü çevreyi koruma ve geliştirmenin temelinde sevgi unsuru yatmaktadır.
- Doğal çevrenin özelliklerini bozmadan koruyan ve geliştiren bunlara aktif olarak katılan, bireylerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
- Çevre eğitimi sadece bilgi aktarımı şeklinde değil uygulamaya da yönelik olmalıdır.
- Eğitim tüm kesimleri kapsayacak şekilde, belli bir plan ve program dâhilinde verilmelidir.
- Bireyleri karar alma süreçlerine katmayı hedefleyen bir eğitim politikası uygulanmalıdır.
- Çevre bilimleri ve diğer disiplinler arasındaki dinamik ilişkilerin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Çevre ile ilgili olaylar karşısında sorumluluğunu bilen fertlerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
- Çevre eğitimi, insanlarda kirletmeme bilincinin yerleştirilmesiyle sorunun kaynağında çözümlenmesini hedef almalıdır.

— İnsanların çeşitli nedenlerle tabiatın uzaklaşmaları, onda tabiata karşı bir hissizlik, sevgisizlik ve vurdumduymazlık meydana getirmiştir. Tabiatla iç içe ve uyum içerisinde yaşama özendirilmelidir.

— Çevre eğitiminin doğuştan başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilinmelidir.

— Çevre eğitimi doğayı bir kitap ya da bir laboratuvar gibi gören ekolojik bir temele dayandırılmalıdır (Çevre Bakanlığı: 2003).

Tiflis Bildirgesine göre, çevre için eğitiminin başlıca amaçları olarak bireylerde bilgi, bilinç, katılım, tutum ve beceri değişimi olarak sıralanmıştır. Yine Tiflis Bildirgesindeki tespitler sonucunda çevre eğitimi gören öğrenciler eğitim süreleri sonunda, 1. ekolojik temeller, 2. kavramsal bilinçlenme, 3. inceleme-değerlendirme ve 4. çevreye dönük girişimcilik becerisi adı altında dört farklı başlık altında seviye hedeflerine ulaşmış olmaları gerekmektedir (Ünal, 1999, Aktaran, Atasoy, 2005: 115).

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

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

Çevre eğitimi yalnız bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla kalmamalı, insan davranışını da etkilemelidir. Bunun için eğitim çalışmalarında işitsel ve görsel materyaller ile uygulamaya ağırlık verilmelidir.

Çevrenin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konularında gösterilen çabaların amacı, insanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamalarının sağlanmasıdır. Bunu sağlayacak olan da insanın kendisidir. Çünkü çevreye zarar veren de, çevreyi koruyan ve geliştiren de insandır.

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

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

Anayasamızın 56. Maddesinde "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yasama hakkına sahiptir.

Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşın ödevidir" denilmektedir. Bu doğrultuda çevrenin korunması ve çevre kirliliğinin önlenmesi konusunda devlete ve vatandaşlara çeşitli görevler düşmektedir.

Ülkemizde bugün ortaya çıkan sorunların ana nedenlerinden birisi bilgi edinme ve bilinçlenmede karşılaşılan eksikliklerdir. Çevre bilincine sahip olmayan bir insan, yaşadığı dünyayı kendisinden sonra başkalarının da kullanacağını idrak edemez. Hâlbuki çevre, bize geçmişten kalan bir miras değil; korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere en güzel şekilde devredilmesi gereken bir emanettir.

Toplumumuzun büyük bir kısmında çevre bilincinin yeterince oluşmaması nedeniyledir ki çevre, ilgilenmeye değmeyen bir konu olarak algılanmaktadır. Çevre eğitiminin ana hedefi ise, yeni bir insan tipini, ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmak, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli bir insan modeli yetiştirmektir”(Çevre Orman Bakanlığı, 2006, Aktaran, Yıldız,2006: 20).

Her ne kadar çevre korumaya yönelik kanuni düzenlemeler yapılıyorsa da kanuni düzenlemeler gayelerine ancak eğitim yoluyla ulaşabilirler. Halkın çoğunluğu tarafından anlaşılamayan ve kabul edilemeyen yasalar birer ölü evrak niteliğinde kalmaya mahkûmdurlar. Kanunların etkinliği çoğunluğun destek vermesiyle mümkündür ve eğitilmemiş bir toplumdan ne bir rıza ne de bir işbirliği bekleyemeyiz. Başarılı bir çevre eğitimi uzun dönemli bir uğrasını gerektirir. Arada bir yapılan ve kısa süren eğitim kampanyalarından verimli bir sonuç almak imkânsızdır. Bu aktiviteler ancak devamlı bir şekilde organize edildikleri zaman başarılı olabilmektedirler. Gayeye ulaşmak için eğitimin çok geniş, yaygın ve devamlı olması gereklidir. Eğitim her sınıfı ve yaşı kapsamalıdır (Dağlı,1980, Aktaran, Tombul, 2006: 24).

Çevre için eğitim, insanın beşikten mezara kadar alması ve uygulaması gereken bir eğitim sürecidir ve bu yaşam boyu süren eğitim esnasında bireylerin kazanmaları gereken tutum ve davranışları şöyle özetleyebiliriz (Öztürk,1998, Aktaran, Atasoy, 2005: 126);

- Ekolojik bilgilenme- bilgilendirme.
- Çevresel bilinçlenme- bilinçlendirme.
- Kalıcı, duyarlı ve olumlu çevresel davranış değişikliği kazanma-kazandırma.
- Doğal, tarihi, kültürel ve estetik değerleri koruma-yaşatma.
- Doğayı tahrip etmeden ve yok etmeden kullanma.
- Tutumluluk kazanma ve kazandırma.
- Kirlenen ve tahrip olan çevreyi geri kazanmada görev alma-görevlendirme.
- Çevresel olaylarda eylemsel katılımı sağlama.
- Çevresel sorunların çözümünde görev alma-görevlendirme.
- Çevreciliği bir yaşam felsefesi olarak benimseme-benimsetme.

Sonuç olarak çevre için eğitiminin temel amacı şöyle özetlenebilir (Doğan,1997: 2);

Eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin çevre konularında sorumlu davranışları sergileyebilmelerine olanak sağlayıcı ve teşvik edici bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmak.

#### **2.1.1.2. Çevre Eğitiminin Hedefleri**

Çevre eğitimde hedef kitle tüm bireyler iken, amaç çevreye duyarlı, çevre koruma konusunda olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesidir (Çelen, 2002, Aktaran, Tömbül, 2006: 24)

Doğal çevreye ilişkin olarak, insanın doğayı yeniden uyum sağlayacak biçimde algılayıp kavraması, doğal dengeyi bozmaksızın yaşamının yolları, doğal çevreyi yıkıma uğratan, yok eden, kirlenen uygulamaların engellenmesi, izin verilmesi kaldırılması, yenilebilir enerji kaynaklarına ağırlık verilmesi, doğa sevgisinin yeniden kazandırılması vb. konular önem kazanmaktadır. Tarihsel, yapay, kültürel çevreyle ilgili olarak, bu çevrenin tanınması, korunması, sürekliliğinin sağlanması, yerel halkın yaşamının bir parçası durumuna getirilmesi gibi konular çevre eğitiminin hedefleridir (Geray,1992, Aktaran, Tömbül, 2006: 24)

Çevre bilincine sahip bir toplum yetiştirmek için verilmesi gereken eğitimin temel hedefleri şunlardır:

A. “İnsan etrafında gelişen çevre ve doğa olaylarına karşı daha hassas bir yaklaşım olanağı yaratacak ve çevredeki olayları duyu organları yolu ile algılayabilecek,

B. Yapay çevre ile doğal çevrenin özelliklerini karşılaştırmalı olarak çözümleyip, aralarındaki etkileşim ağını inceleyebilecek,

C. Çevre araştırmaları yapabilmek için gerekli teknik ve metotları öğrenip uygulayabilecek,

Ç. Çevre bilimleri ile diğer disiplinler arası dinamik ilişkileri ve kaçınılmaz bağlantıları inceleyip kavrayabilecek,

D. Karar verme yeteneği gelişmiş, böylece çevre sorunlarını tanımlayıp çözümlemeyi gerçekleştirecek işlev ve becerileri kazanmış,

E. Çevre ile ilgili olayları izleyip kişinin ister yakınında ister uzağında meydana gelmiş olsun bu olaylarla bütünleşmesinin önemini hissedene,

F. Yakın çevresinde ve kendi yaşam ortamında doğayı koruma felsefesini geliştirip tatbik edebilen,

G. Sosyal yaşamında gerekli olan özellikleri (Özgüven, sorumluluk, yaratıcılık, kendini diğerlerine anlatabilme inandığını uygulayabilme gibi) gelişmiş,

H. Sahip olduğu değer yargılarını neler olduğunu bilen ve diğer kişilerin aynı değer yargılarına sahip olmaması halinde doğan çelişkilerin uzlaşma ile nasıl giderilebileceğini bilen,

I. Doğal çevrenin özelliklerini bozmadan hatta korumak ve geliştirme yapabilecek sosyal faaliyetler yaratabilen veya bunlara katılan fertler eğitilmelidir.” (Devlet Planlama Teşkilatı: 1994)

Çevre eğitiminin esas hedefi toplumun tüm bireylerini sürdürülebilir kalkınmanın ilkelerinden haberdar etme, bilgilendirme ve neticede gönüllü vatandaş yetiştirmedir. Öyle ise toplumu oluşturan işçiler, çiftçiler, öğretmenler, uzmanlar karar alma konumunda olanlar, örgün eğitime kayıtlı gençlerin tümünün gönüllü olarak bu işte görev almaları ile başarıya ulaşmak mümkündür. Çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma birbirinden ayrılamayan kavramlardır. Çevre eğitimi insanlığın var oluşundan itibaren yaşamını sürdürülebilir bir şekilde devam ettirebilmesini sağlamada önemli bir role sahiptir. Çevre eğitimi, çevre bilgisi, pozitif tutumların geliştirilmesi ve çevreye

karşı davranışlarından sorumlu olma konularını yaşam tarzı olarak belirlemede sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlamaktadır (Meyer, 2004, Aktaran, Keleş,2007: 27).

### **2.1.1.3.Çevre Eğitiminin İlkeleri**

Geray, çevre için eğitim etkinliklerinde uyulması gereken ilkeleri şöyle özetlemiştir(Geray,1997, Aktaran, Atasoy,2005: 130):

1. Herkes çevre eğitimi görmek, bu konuda öğretim yapmak hakkına sahiptir.
2. Çevre için eğitim, “yaşam boyu eğitim” çerçevesinde toplumun tüm katmanlarına yöneliktir.
3. Devlet çevre eğitimi için gereken önlemleri almalı, gerekli olanakları sunmalıdır.
4. Eğitimin her düzeyinde çevrebilim, disiplinler arası bir yaklaşım olarak alınmalıdır.
5. Gönüllü örgütlerce yürütülen çevre eğitimi etkinlikleri devletçe desteklenmeli; toplanma ve örgütlenme özgürlüğü konusunda her türlü sınırlamalar kaldırılmalıdır.
6. Bireyler eğitim-öğretim sürecine etkin biçimde katılmalı, sürecin planlanma ve yürütülmesinde sorumluluk almalı, eğitim süreci katılanların deneyimlerine dayandırılmalı, bu deneyimlerden yararlanılmalıdır.
7. Çevre eğitimi, her çevrede verilmeli, daha doğrusu, çevre, hem eğitimin konusu, hem de ortam ve aracı olarak kullanılmalıdır.

### **2.1.1.4.Çevre Eğitiminin Esasları**

Çevre Eğitimi (IEPP,1994, Aktaran, Buhan,2006: 23–24);

- Çevreyi doğal ve yapay; teknolojik ve sosyal (ekonomik, politik, kültürel, tarihi, ahlaki ve estetik) öğelerden oluşmuş bir bütün olarak ele almalıdır;
- Okulöncesi eğitimden başlayıp tüm örgün ve yaygın eğitim aşamalarında, ömür boyu süren bir eğitim olmalıdır;
- Her disiplinden ilgili kısımlar dengeli ve bütünleştirici bir şekilde bir araya getiren disiplinler arası bir yaklaşımı olmalıdır;

- Öğrencilerin değişik coğrafi bölgelerdeki çevre şartları hakkında öngörü sahibi olmaları için temel çevre sorunlarını yerel, ulusal, bölgesel ve uluslararası açılardan ele almalıdır,

- Mevcut ve potansiyel çevre şartları üzerinde dururken tarihsel boyutu da göz önünde tutmalıdır;

- Çevre sorunlarına karşı önlem almak ve çözüm getirmek için yerel, ulusal ve uluslararası işbirliğinin değerini ve gerekliliğini öne çıkarmalıdır;

- Kalkınma ve büyüme için yapılan planlarda çevre boyutunu göz önünde tutmalıdır;

- Öğrencilerin, öğrenme yaşantılarının planlanmasında rol sahibi olmalarını sağlamalı; karar almaları ve aldıkları kararın sonuçlarını kabul etmeleri için fırsat tanınmalıdır;

- Çevre duyarlılığı, bilgisi, problem çözme becerisi ve değer yargılarının biçimlendirilmesi her yaş grubuna hitap edecek şekilde verilmeli; erken yaşlarda öğrencilerin kendi toplumlarına yönelik çevre duyarlılığı üzerinde özellikle durmalıdır;

- Öğrencilerin, çevre sorunlarının gerçek nedenlerini kendilerinin bulmasına yardımcı olmalıdır;

- Çevre sorunlarının karmaşıklığını ve bu yüzden de eleştirel düşüncenin ve problem çözme becerisinin gereğini vurgulamalıdır;

- Uygulamalı etkinlik ve ilk elden deneyimlerin üzerinde özellikle durarak, çevre hakkında çevreden öğrenmek/öğretmek için değişik öğrenme ortamlarından ve eğitim yaklaşımlarından faydalanmalıdır.

Dünya ülkelerinin ekonomik, politik, teknolojik ve sosyo-kültürel sorunları ile çevre eğitimi sorunsalı iç içe olup derin bir etkileşim içerisindedir. UNESCO - UNEP tarafından hazırlanan “1990’larda Çevre Eğitimi Alanında Uluslararası Eylem Stratejileri” raporunda bu görüş desteklenmiş ve aynı zamanda bireylerin ve grupların değer yargıları, tutumları ve davranışları üzerinde çalışılması gerektiği vurgulanmıştır. Örneğin, Ağustos 1987 yılında Birleşmiş Milletler Çevre Programı’nın eşgüdümünde Rusya’nın başkenti Moskova’da, 100’den fazla ülkeden gelen katılımcı ve uzman ile Çevre Eğitimi ve Öğretimi UNESCO – UNEP kongresi düzenlenmiştir. Moskova ve 1988 Nairobi toplantılarında çevre eğitimi ve öğretimi konusunda uluslararası eylem

stratejileri belirlenmiştir. Bu stratejiler arasında öncelikli olanlar aşağıda başlıklar altında verilmiştir (Çelikkıran,1997: 52):

1. Bilgiye erişebilirlik.
2. Araştırma ve deneyler.
3. Çevre eğitimi programları ve öğretim materyali.
4. Personel eğitimi.
5. Teknik ve mesleki eğitim.
6. Kamuoyunun eğitilmesi ve bilgilendirilmesi.
7. Genel üniversite eğitimi.
8. Uzman ve öğretmenlerin eğitimi.
9. Uluslararası ve bölgesel işbirliği.

#### **2.1.1.5.Çevre Eğitiminin Özellikleri**

Çevre eğitiminin doğasını hedef ve prensiplerini oluşturan ortak kararlar 1977 yılında Tiflis’te oluşturulmuştur. Tiflis Raporu Tavsiyeleri’ne göre çevre eğitimi:

- Yaşam boyu bir süreçtir.
- Doğada ve uygulamada bütünseldir ve disiplinler arasıdır.
- Bir konudan ziyade tamamıyla bir eğitim yaklaşımıdır.
- İnsan ve doğal sistemlerin birbirine bağlantısı ve aralarındaki ilişkilerle ilgilenir.
- Çevreye kendi bütünlüğü içerisinde sosyal, politik, ekonomik, teknolojik, ahlaki, estetik ve manevi açılardan bakar.
- Aktif sorumluluğu vurgular.
- Öğrenme deneyimine aktif katılımı teşvik eder.
- Enerji ve doğal kaynakların her ikisinin de şimdi var olduğunu ve sınırlılık ihtimallerinin farkındadır.
- Çevre etiği konusunun oluşmasıyla ilgilenmelidir.
- Çevreye karşı olumlu tutumların geliştirilmesini ve bu tutumların olumlu davranışlara dönüşmesini teşvik eder.
- Öğrenme ve öğretme yöntem tekniklerini, uygulamalı aktiviteleri ve kuramsal olmayan deneyimleri geniş kapsamda kullanır.

İyi bir çevre eğitimi diğer eğitimlere benzer şekilde çocukları ve öğrencileri dışarı çıkarmalı ve duyu organları aracılığıyla algılamalarını kolaylaştırmalı ve deneyimleriyle kavrayışlarını genişletebilmelidir. Bu onların kapasitesini anekdotlardan daha ileriye götürme konusunda gelişmelerini sağlayacaktır. Bunların hiçbiri şans eseri olmaz. İyi bir çevre eğitimi okulların öğretim programlarının bakış açısının üstesinden gelmesi gereken bir konudur.

Çevre eğitiminin önemi, uzun süreli ya da tam olarak farkında olmadığımız sorunların sebepleri ve sonuçları hakkında bizi duyarlı hale getirmesidir. Çevremiz çocuklarımızın geleceğidir ve birçok kişinin daha önceden beri bildiği gibi çocuklarımızı çevre hakkında olumlu düşünmeye teşvik etmemiz gerekmektedir. Çevreye verdiğimiz zararları azaltmak için yapmamız gerekenler, çevremizi geliştirmek için sahip olduğumuz fırsatlar ve ortaya koyabildiğimiz pratik çözüm yollarıdır. Bütün bunlar okulda öğrencilerin ne öğrendikleriyle belirlenebilir.

Çevre eğitimi kapsamında okullarda çevre anlayışının yerleşmesi, çevreyi değerlendirme ve çevre bilincinin oluşması beklenmektedir. Bu kapsamda gerçek deneyimlerle ve ilk elden, çocuklar;

- çevre içinde ve çevreden (kaynak olarak)
- çevre hakkında (bilgi)
- çevresel anlamda (değer ve davranışlar)
- çevre konularında, çalışmayı destekleyen beceriler öğreneceklerdir (Palmer ve

Neal, 1996, Aktaran, Keleş, 2007: 21–23).

Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği (NAAEE), çevre için eğitiminin kademelerini şu şekilde sıralamaktadır (Ayvaz,1998, Aktaran, Atasoy, 2005: 131–132):

1. Çevreye karşı hassasiyet, duyarlılık ve ilgi.
2. Doğal sistemin işleyişi hakkında bilgilendirme.
3. Çevreye olumlu (pozitif) bakışı sağlayan değer yargısı ve önceliklerin oluşturulması.
4. Çevreye aktif katılım ile katkıda bulunabilme becerisinin kazandırılması.
5. Çevre sorunlarını önleme ve çözmede deneyim sahibi olmak.

Ekolojik kavramlar, tanımlar, şekil ve grafikler, çevre konularını kapsayan üniteleri renklendirmeye, anlamlandırmaya ve çevreci birey, bilinçli yurttaş yetişmesine olanak sağlamadığı gibi, çocukların çevreden uzaklaşmalarına, hatta nefret etmelerine

yol açmaktadır. Böylece “çevre konusunda eğitim” almış bireyler, çevrenin bozulması ve ekolojik sorunların çözümünde katkı, öneri ve aktif katılım sağlamada yetersiz kalmakta, çünkü bu eğitim modeli tartışan, sorgulayan, bağımsızca düşünebilen bireyler değil, yönetsel ve siyasal sistemin (kısaca yönetici sınıfın) çıkarları doğrultusunda yanlı ve yönlendirilmiş bilgi ve öğretimi çocuklara empoze ederek, kendi görüş ve istekleri doğrultusunda nesiller yetiştirmektedir. Bu eğitim sisteminde var olan düzen, mevcut sorunları sorgulamadığı, insan-çevre ilişkilerine yeni bir bakış açısı getiremediği için, çevre sorunlarına da çözüm getirmemektedir. Oysa çevre sorunları, insanın çevresini kâr dürtüsüyle alabildiğine sömürmesinden, bireysel çıkarlarını toplumun ortak çıkarlarından daha üstün tutmasından kaynaklanmaktadır. Toplumsal, ekonomik, siyasal düzeltimlerle birlikte gerçekleşmedikçe eğitim yoluyla böylesi karmaşık sorunların köklü biçimde çözümü için aşırı bir iyimserliğe yer yoktur (Geray,1997: 325–326).

Çevre için eğitim, hayatın ilk yılları boyunca başlayan yaşam deneyimleri üzerine kuruludur. Bu tip tecrübeler daha sonraki dönemlerde doğal çevreye yönelik hayat boyu devam edecek olan tutumları, değerleri ve davranış kalıplarını şekillendirmede kritik bir rol oynar (Wilson,1996, Aktaran, Atasoy, 2005: 125)

### **2.1.2.Çevre Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği**

Çevre eğitimi, dünyadaki hızlı çevresel değişimlere duyarlı, günümüze ait çevre problemlerine çözümler üretebilen, öğrenenlere ihtiyaç duydukları becerileri kazandıran ve çevrenin korunması ve geliştirilmesinde eğitimcilerin aktif rol oynadıkları bir eğitim sürecidir. Her geçen gün küresel anlamda artan çevre sorunları, çevre eğitimini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle çevre eğitimi, doğrudan deneyim ve uygulamalı aktiviteleri vurgulamak suretiyle geniş bir öğretim – öğrenim ölçeği kullanmaktadır.

Çevre eğitimi sadece örgün eğitimle sınırlı olmayıp yaygın eğitimle yani tüm yaşam boyu süren ve de genel eğitim faaliyetini de kapsamaktadır. Çevre eğitimi toplumu oluşturan bireylerin meslek, yaş, sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarını dikkate alır. Böylelikle çevre eğitimi bireylerin çevreye ilişkin belli etik değerlere sahip olmalarını sağlayarak, çevrenin üretken potansiyeli ve estetik değerlerinin korunmasını sağlar (Bülbül, 2007: 28).

Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesinde, çevre için eğitimin kapsamı, maddeler halinde şöyle belirtilmiştir:

1. İnsan-Çevre etkileşimi konusunda çevrebilimsel yaklaşımın önemi ve anlamı,
2. Toplumsal, tarihsel, doğal çevrenin yıkımına neden olan etkinlikler ve etmenler,
3. Çevre korumada, demokratik kurum ve süreçleri oluşturmanın gerekliliği, katılımcı demok-ratik değerlerin önemi, yerel yönetimlerin, sivil toplum örgütlerinin rolleri,
4. Bireyin karar süreçlerine katılımını, çevre hakkının yaşama geçirilebilmesini gerçekleştirmek amacıyla, teknik ve siyasal yönden bilgilendirilmesi,
5. Örgütlü etkinliklerin önemi ve anlamı,
6. Çevre sorunlarının yasal çerçevesi ve çevre hakkı,
7. Çevre korumada doğal çevre üzerinde olumsuz etkisi olan uygulamaların (teknolojilerin) kullanılmasının önlenmesi, seçenek, yaklaşım ve uygulamalara yönelinmesi (ekolojik tarım, kent ekolojisi, yenilenebilir enerji politikaları vb.),
8. Öz kaynaklara dayalı ve kendini sürdürebilen bir kalkınma anlayışının toplum açısından önemi, tüketimin gerçek gereksinimlere yöneltilmesi,
9. İnsanın doğayla uyum sağlaması, doğal dengeleri bozmadan yaşamının yollarının araştırılıp bulunması,
10. Kültürel sürekliliğin sağlanmasında tarihsel çevre korumanın önemi, tarihsel çevreyi korumanın seçenekleri. (Geray,1991,Aktaran, Atasoy, 2005: 122)

Çevre için eğitime olan gereksinim insanların yaşamı için gerekli olan en uygun koşulları sağlama isteğinden doğar. Çevrenin iyi veya kötü olması uygarlığın gelişmesinin esas amacı ve insanlığın doğal hakkı olan sağlığı ve yaşamı doğrudan etkiler. İnsanın var olma ve gelişimi için gerekli olan doğal koşulların tahrip olması veya eksik-sağlıksız olduğu durumda tüm sosyal, ekonomik ve politik sorunlar anlamsızlaşır veya ikinci plana itilir. Bu nedenle çevre için eğitim ulusal ve evrensel eğitim sisteminin yapısına dâhil olmakla yetinmemeli, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından birini oluşturmalı ve diğer derslere, diğer bilimlere kılavuzluk etmelidir. Eğer tarih ve edebiyatı kültürel değerlere sahip çıkmak, fen bilimlerini doğal kanunlarını bilmek için öğrenmek gerekiyorsa, çevre için eğitim de insanoğlunun gelecek yaşamının ve gelişiminin sağlanabilmesi için şart olan; doğaya karşı insancıl

davranışın oluşturulması, doğayı değiştirmek için müsaade edilecek ölçütün belirlenmesi, özel sosyal doğacı kanunların ve davranış normatiflerinin belirlenmesi için gereklidir(Mamedov-Ayvaz,1998, Aktaran, Atasoy, 2005: 123)

Çevre eğitimindeki eksiklerin neler olduğu, neden çevre eğitiminde başarılı olamadığımız ve bu sorunların çözülmesi için neler yapmamız gerektiği konuları üzerinde duran Gigliotti (1990), çevre eğitiminin bugünün çevre sorunlarını çözecek bireyler yetiştirmediğini dile getirmiştir. Bireylerin çevre duyarlılıklarının gelişmesine rağmen hâla çevre sorunlarının kökeninde yatan temel sebepler hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Çevre eğitiminin çevreyi geliştirme konusunda bireyler üzerinde kişisel özveri yaratma görevini de üstlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bunun için çevre eğitiminin ilköğretimden yüksek öğretime kadar eğitimin odak noktası haline gelmesi gerektiğini belirtmiştir (Gigliotti,1990,Aktaran, Keleş,2007: 26).

Çevre eğitimi okul içi ve dışı etkinliklerin bir arada yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü çevre sorunlarına dikkat çekmek ve bunlar hakkında çözüm önerileri geliştirebilmek için sınıf ortamındaki teorik öğretim süreci yeterli olmamaktadır. Her bireyin kendi davranışıyla ve özellikle bir tüketici olarak çevrenin korunmasına katkıda bulunabilmesinin yolu, öğrenme deneyimine aktif katılımından ve aktif sorumluluk almaktan oluşmaktadır. Çevre konularında kalıcı öğrenme çevre eğitiminde öğrencilerin aktif rol almasıyla sağlanmalıdır (Bozkurt ve Cansüngü, 2002).

Çevre eğitimi öğrencilerin çevre hakkındaki düşüncelerini açığa çıkarma ve değerlendirme konularında inanç ve kişisel değerlerine farkındalıklarını yükseltir. Öğrencilerin böylece insanlar arasında çelişen değerlerin olduğunu anlamalarına ve bu çelişkilerin eninde sonunda önlenmesi gerektiğine ve çevresel problemlerin çözümünü anlamalarına yardımcı olur. Çevre eğitimi birbirinden ayrılmaz derecede değerlere bağlıdır. Çocukların olgunlaşmasında geliştirdikleri değer sistemi yaşamlarının her alanında onların çevresel konularda seçimlerini ve kararlarını etkiler. Değerler aynı zamanda insanın yaşamına kendi kavramlarını oluşturmaya yardımcı olan bir tutarlılık ekler. Çevre eğitimi öğrencilerin kendilerinin ve çevrelerindeki insanların yaşam kalitesini yükseltmesine yardımcı olur(Brause ve Wood, 1993,Aktaran, Keleş, 2007: 24).

Çevre eğitimi almış bireylerin çevre eğitimi almayan bireylere göre doğal, sosyal, değer ve eylem içeriği başlıkları altında aşağıda belirtilen özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Cunningham vd., 2004, Aktaran, Keleş, 2007: 25);

1. *Doğal içerik*: Çevre eğitimi almış kişiler, çevresel konuların ve bunların doğal şekliyle arasındaki ilişkilerin altını çizen bilimsel kavram ve gerçekleri ve anlar.

2. *Sosyal içerik*: Çevre eğitimi almış kişiler, insan topluluklarının çevreyi nasıl etkilediklerini bu konu ve durumları bir sonuca götürebilecekleri yolları nasıl bulacağını ekonomik, yasal ve politik mekanizmalar kadar bilir.

3. *Değer içeriği*: Kendisinin çevre konularıyla ilgili değerlerini açıklar; doğayı ve sosyal içeriği anladığından kişilerin değerlerini nasıl koruyacağına ya da değiştireceğine karar vermesini sağlar.

4. *Eylem içeriği*: Yaşamı boyunca çevresel kalitenin ve doğal kaynakların düzenlenmesi, geliştirilmesi, yeniden canlandırılması gibi aktivitelerle ilgilenir.

Gelecekte yarının liderleri ve doğal kaynakların kullanıcıları olacak çocuklar çevre eğitiminin en iyi nesnelere ve aynı zamanda gözlemcileridir. Çocukların bu süreçte davranışlarının şekillenmesine yardımcı olan, okullarda ya da diğer eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler ve gönüllüler bilgi ve farkındalığın yükselmesinde ve çevre adına düzenlenen projelerin kolaylaştırılmasında çok büyük etkiye sahiptir (Brause ve Wood, 1993, Aktaran, Keleş, 2007: 27).

### **2.1.3. Değişik Ülkelerde Çevre Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmalar**

Çevre eğitimi üzerine yapılan 128 çalışmayı, inceleyerek, sorumlu çevre davranışı ile ilgili değişkenler; problem bilgisi, eylem stratejisi bilgisi, denetim odağı, tutumlar, sözlü sorumluluk duygusu olarak sıralanmıştır (Hines ve diğerleri (1986—87), Aktaran, Buhan, 2006: 44).

Profesyonel eğitimciler arasında çevre eğitiminin her seviyede tüm okul programına entegre edilmesi gerekliliğinin kabul edildiğini, ancak durumun gerçekleşmediğini belirttiği çalışmada, çevre eğitiminin eşit şekilde programa dahil edilmesinde ki başarısızlığın kısmen kullanılabilir öğretim materyali çeşitleri ile ilişkili olabileceğini vurgulamıştır (Simmons (1989), Aktaran, Buhan, 2006: 44).

Çalışmada 1989 yılına kadar son 20 yıl içinde yapılan araştırmaların analizlerini temel alarak, duyuşsal alanın çevre eğitimi ile nasıl birisi olduğu hakkında bazı temel

düşünceler sunmuş ve bu düşüncelere yönelik, fikirleri karşılaştırmış ve bu temel düşünceleri şu şekilde sıralamıştır(Iozzi, 1989a, Aktaran, Buhan, 2006: 44);

1) Çevre eğitimi, olumlu çevre tutumları ve değerleri öğretilmede özellikle bu amaçları başarmak için tasarlanan programlar ve metotlar kullanıldığında etkilidir.

2) Çevre bilgisi ile pozitif çevre tutum ve değerleri arasındaki ilişki belirsizdir.

3) Olumlu çevre tutum ve değerleri bir kez kazanıldığında, uzun süre devam edecek gibidir.

4) Çevre tutumlarının ve değerlerinin gelişmesi anaokulundan önce başlamalıdır ve öğrenci ilkokul, ortaokul, lise ve lise sonrası ilerledikçe daha fazla gelişmeli ve düzenli olarak güçlendirilmelidir.

5) Çevre tutumu ile yaş, sosyoekonomik düzey, yerleşim yeri ve cinsiyet arasındaki ilişki zıtlık göstermektedir ve yetersizdir.

6) Sınıf dışı eğitim, çevre tutum ve değerleri geliştirmede en etkili yollardan biridir.

7) Çeşitli Öğretim metotları çevre tutum ve değerlerini geliştirmede etkili görünmektedir.

8) Medya çevre tutum ve değerlerini etkilemede güçlü bir kaynaktır.

“Lise öğrencilerinin çevre bilgilerinin ulusal anketi: bilginin seviyesi ve değişkenler” isimli çalışmanın hedefi, Amerika’daki lise öğrencilerinin çevresel bilgilerini değerlendirmektir. Çevre bilgilerinin birçok faktöre bağlı olarak (cinsiyet, eğitim) dağılımı incelenmiştir. 10. ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerin çevre bilgisi yedi soruluk anket çalışmasıyla ölçülmüştür. Analiz sonuçları öğrencilerin düşük seviyede bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çoğunun çevre problemleriyle ilgili temel gerçekleri hatırladıkları fakat bu problemlerle ilgili çözüm yollarını aramada ya da sonuçları anlamada bilgilerini kullanmaya başvurmadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda 10. sınıftan 12. sınıfa kadar çevreyle ilgili bilgilerindeki değişimin oldukça az artış gösterdiği belirlenmiştir. Aile seviyesinde eğitimin (cinsiyet erkeklerin lehinde) ve lise fen kurslarının niteliğinin öğrencilerin çevre bilgilerinin seviyesinde önemli derecede etkili olduğu görülmüştür (Gabro ve Switzky, 1994, Aktaran, Keleş, 2007: 62)

Iozzi şu önerilerde bulunuyor (Buhan, 2006: 37):

1. Çevre eğitimi - anaokulundan (mümkünse daha önce) lise sonrasına kadar-program oluşturmak için duyuşsal alan üzerinde merkez olarak yerleştirmelerini,
2. Öğrencilere kendi çevre değerlerini anlama ve bunları nasıl geliştirecekleri belirlemeleri için değerler — analizi etkinliklerini kullanmalarını.
3. Çevre problemleri ve sorunları büyük ölçüde ahlakidir. Çevre problemlerini çözme ve karar vermelerine ilişkin öğrencilerin ahlaki olgunlaşmalarına yardım edecek etkinlikleri dâhil etmelerini,
4. Mümkün olduğunca sınıf dışı tecrübelerini kapsamalarını, bununla birlikte sınıf çevresini de ihmal etmemelerini,
5. Sosyoekonomik düzey, yaş, oturduğu yer ya da cinsiyetine bakılmaksızın bütün çocukların benzer şekildeki çevre eğitimi öğrenme tecrübelerinden faydalandırılmalarını.
6. Çeşitli Öğretim teknikleri genelde çevre eğitiminin öğretimi ve özellikle duyuşsal alanla ilgili öğretiminde yararlı olup, özellikle direkt olarak çocukları gerçek çevre problemleri ve olaylarını araştırmalarının içine alan araştırma metotlarının kullanılmasını,
7. Televizyon, videokasetleri bilgisayarlar, filmler, sesli kasetler ve dergileri sınıfta sıkça kullanmalarını,
8. Mümkün olan düşük fiyatlı ve/veya parasız materyal ve kaynakları kullanmalarını.
9. Çevre aktivitelerinde ve çevre organizasyonlarında aktif olarak yer alır hale gelmelerini, önermiştir.

“On ikinci sınıf çevre bilgisi modeli” isimli çalışmada Gabro, lise öğrencilerinin çevre bilgilerine katkıda bulunan hipotezleri kapsayan bir model kullanmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Amerikan Gençliğinin Boylamsal Çalışmasına katılan 2900 lise öğrencisidir. Bu model liselerin çevre bilgilerinin sosyo-ekonomik durum ve cinsiyet gibi faktörlere bağlı olduğunu düşünmektedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki çoklu varyans analizi kullanılarak elde edilmiştir. Sosyo-ekonomik durumun, erkek olmanın ve içsel merkezi kontrolün çevre bilgisini pozitif yönde etkilediği bulunmuştur. Fenin seviyesinin ve informal fenin açığa vurumunun da çevre bilgisini pozitif olarak etkilediği görülmüştür (Gabro, 1991, Aktaran, Keleş, 2007: 62).

Çevre eğitimindeki eksiklikler ve başarısızlık üzerinde durmuş, çevre eğitiminde yapılabilecekler hakkında düşüncelerini belirtmiştir.

Çevre eğitiminin bugünün çevre problemlerini çözebilecek ve çözmeye istekli insanlar yetiştirmediğini çevre duyarlılığı olan bir popülasyona sahip olunmasına rağmen, insanların hala problemlerin kökeni hakkında gerekli bilgiden, özellikle yapabilecekleri ve yapmaları gereken eylemlerden haberdar olmadıklarını ifade etmiştir.

Çevre eğitiminin bugünün söylencelerini kırması ve günümüz çevre problemleriyle bireysel bağlantıları göstermeye başlaması gerekliliğini belirtmiştir. Aynı zamanda, eğitimin bireylere çevreyi geliştirmek için ne yapabilecekleri ve ne yapmaları gerektiğini öğrenmelerini, herkesin doğru eylemlerde bulunması için gerekli kişisel özveride istek yaratmasına yardım etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için insanların çevre problemlerinin çözülmesi gereğine inanmaları ve bu problemleri gidermek için harekete geçmediklerinde kendileri ile çevre açısından sonuçların iyice anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu mesajı verebilmek için de çevre eğitiminin ilkokuldan yüksek eğitime kadar bütün eğitim sisteminin odak noktası haline gelmesi gerektiğini vurgulanmıştır (Gigliotti,1990, Aktaran, Buhan, 2006: 45).

“Lacey ve Longman, Gazetelerin ve Halkın Çevresel Düşüncelere Ulaşımı ve Bölgelerden Raporlar” adlı çalışmalarında dört yıl boyunca farklı gazetelerdeki çevre ile ilgili yayınları takip etmişlerdir. Sonuç olarak da çevre ile ilgili yazıların, magazin basınında fikir gazetelerine nazaran daha az sayıda ve kapsamlı olarak ele alınmadığını, bunların birçoğunun da çevre karşıtı olan yayınlardan bile daha olumsuz etki oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgulara göre de medyanın çevre eğitimi üzerinde yeterli bir kaynak oluşturmadığını belirtmişlerdir (Lacey ve Longman (1993–1994), Aktaran, Armağan, 2006: 32).

“Çevresel tutum ve çevresel davranış” isimli çalışmada, çevreye karşı olumlu tutum oluşturularak, çevresel davranışın habercisi olan çevre psikolojisi yapılandırılmıştır. Ajzen’in planlı davranış teorisine dayanan bu çalışmada tutum kavramı ve olabilirlik ölçüm yaklaşımı birleştirilmiştir. Çalışmada faktör analizi şeklinde üç ölçümün çeşitli boyutları doğrulanmıştır:

1. Çevre bilgisi
2. Çevre değerleri ve
3. Çevresel davranış amaçları

Diğer bir ölçümde, genel çevre davranışları kişilerin gerçek davranışlarının arkasındaki etkiler incelenerek değerlendirilmiştir. Çevre bilgisi ve çevresel değerlerin, çevreye yönelik davranışların % 40'ını değiştirdiği görülmüştür. Bu çalışmada sürdürülebilirliğin durumunu uluslararası perspektiften “potansiyel bir model olarak, diğer üçüncü seviyedeki eğitimcilere uyarlamak” ve böylece lisansüstü eğitim seviyesindeki konuların yapısını ve gelişimini tanımlamak amaçlanmıştır. Farklı programlarda lisansüstü öğrenim gören öğrencilere verilen eğitimin içeriğini düzenlemek ve değerlendirmede öğrencilerin görüşleri almak amacıyla tasarlanmıştır (Kaiser vd. (1996), Aktaran, Keleş, 2007: 63).

Hedewig, çalışmasında Almanya’da öğretmen yetiştirmede çevre eğitimin durumunu ortaya koymuştur. Çevre eğitimi dersinin, öğretmen yetiştirmede olmadığı için öğrencilerin bu konu hakkındaki bilgileri Biyoloji, Fizik, Kimya, Coğrafya, Politeknik ve Politika gibi derslerde ve meslek eğitiminde edindiklerini, eğitim bilimleri öğretiminde çevre eğitimi ile ilgili konuların interdisipliner olarak verilebileceğini ve bunun en güzel örneği olarak çeşitli branşlardan öğrencilerin katıldığı projeler olarak belirtmiştir (Hedewig, 1992, Aktaran, Buhan, 2006: 46).

“Bonnett ve Williams, Çevre Eğitimi ve İlköğretim Öğrencilerinin Çevre ve Doğaya Karşı Tutumları” adlı çalışmalarında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin çevre ve doğaya karşı tutumlarını incelemişlerdir. Bulgular, bu yaşlardaki öğrencilerin çevre tutumlarının olumlu olduğunu, konuyla ilgili sınırlılıkların ve ikilemelerinin eğitimle düzeltileceği ve geliştirilebileceğini göstermiştir. Öğrencilerin çevre problemlerinin farkında oldukları, geri dönüşüm konusunda özellikle kâğıtların geri dönüşümü konusunda bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Öğrenciler, geri dönüşümü olan maddeleri bilmelerine rağmen geri dönüşümün çevreye ne tür bir fayda sağladığından da çok fazla haberdar değildirler (Bonnett ve Williams, 1998, Aktaran, Armağan, 2006: 33).

Gayford, çalışmasında yaşları 11 ile 18 arasındaki öğrencilerin çevre eğitimleri konusunda alternatif bir yaklaşım geliştirmiştir. Çalışmanın odağında, çevreye karşı sorumlu yönetim ve davranış modeli olarak müfredat programının dışında okul binaları ve arazisini kullanma yer almıştır. Uzun dönem tutumsal ve davranışsal değişime öncülük edeceği düşünülen benimsenmiş kriterler ve aynı zamanda araştırmacıyı farklı bir role yöneltti ve ona katılımcıları kontrol etmek için büyük bir “mülkiyet” duygusu

vermiş olan kriterler vurgulanmıştır. Bulgular müfredat programını etkilemenin giderek zorlaşması ve öğretmen ve öğrencilerin çevrenin ne kadar önemli olduğunu hissetmesi bağlamında bu yaklaşımın yararlı olduğunu göstermiştir (Gayford,1996, Aktaran, Keleş, 2007: 61).

Staeck, Almanya’da somut çevre eğitimi ve mevcut durumunu incelediği çalışmasında, çevre eğitimi programlarının çok fazla teorik ve içeriğinin nadiren aktarılabilir olduğunu vurgulamıştır. Çevre olgusu denildiğinde öğrencilerin belleklerinde gözlemledikleri olumsuzlukların belirdiğini ortaya koymuştur (Staeck,1992, Aktaran, Buhan, 2006: 46)

“Legault ve Pelletier, Çevre Eğitimi Programının, Öğrencilerin ve Ailelerinin Tutumlarına, Motivasyonlarına ve Davranışlarına Etkisi” adlı çalışmalarında 8 aylık bir çevre eğitimi programından sonra Kanadalı öğrencilerin ekolojiye karşı tutumlarında, motivasyonlarında ve davranışlarında ki değişimi incelemek ve çevre eğitimi programına katılmış öğrencilerin ailelerinin ekolojik olaylara karşı tutumları, motivasyonları ve davranışlarındaki değişiklikleri geliştirmeye yönelik olası etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ekolojik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, çalışmanın çocuklar ve aileleri üzerindeki etkileri ise oldukça zayıf çıkmıştır. Bilindiği kadarıyla bu konuda yapılmış iki çalışma daha mevcuttur. **Sutherland ve Ham (1992)**, öğrencilerden ailelerine geçen çevre ile ilgili bilgilerin hem çok düşük hem de yüzeysel olduğunu gözlemlemiştir. Ancak bu çalışmada örneklem az ve kontrol grubu yoktur. **Leeming ve diğerleri (1997)** ise geniş katılımlı daha düzenli bir çalışma gerçekleştirmişlerdir (n=853 çocuk, n=486 aile). Çalışmada, öğrencilerin bir yıl boyunca katılmış oldukları ekolojik aktiviteler sonucunda ailelerinin değişimleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda aileler, çocukları ile ekolojik konuları daha çok tartışmaya başlamış, çevresel sorunlara daha fazla ilgi göstermiş ve ekolojik davranışlarda sıklık artışı gözlemlenmiştir (Legault ve Pelletier, 2002, Aktaran, Armağan, 2006: 34).

“Çevre tutumunu geliştirme modeli: üniversite öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarını etkileyen faktörler” isimli bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevresel konulara karşı olumlu tutum geliştirmelerini etkileyen faktörler araştırılmıştır. Öğrencilerin önceki bilgilerinin doğrudan ve dolaylı etkileri, kurumsal özellikleri, üniversite deneyimleri ve sonuç değişkenleri üzerine odaklanan faktörler gibi. İşbirlikli

kurumsal araştırma programlarının 1985'te hazırladıkları anket, üniversitenin birinci sınıfında okuyan 18870 öğrenciye veri tabanının alt örneği kullanılarak uygulanmıştır. Analiz sonuçları erkek olmanın ya da serbest düşüncenin pozitif çevre tutumu gelişimini yükselttiğini göstermiştir. Ek olarak fen çalışmalarının, insanların etik ve sosyal aktivitelerinde pozitif tutum geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin akademik ve sosyal bütünlüğünün dolaylı olarak tutum geliştirmede rol oynadığı görülmüştür. Bu analiz sonuçlarına göre; üniversitenin fen programına çevresel konuların katılması, sosyal konuların ve insan değerlerinin tartışıldığı toplumsal forumların gelişimi gibi metotları değerlendirmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Quimbita ve Michael, 1996, Aktaran, Keleş, 2007: 62)

Eagles ve Demare, 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada çevreye karşı ekolojik ve ahlaki tutumların evde çevre hakkında konuşma doğa filmleri izleme ve çevre hakkında okuma ile ilişkili olarak bulunduğunu, ekolojik tutumlarda cinsiyetler arası fark görünmezken, kızların daha yüksek ahlaki tutumlar gösterdiğinin belirtildiğini ifade etmişlerdir. Kendileri ise yaptıkları çalışmada 1 haftalık dinlenme kampında uygulanan programın öğrencilerin ekolojik ve ahlaki tutumlarında önemli bir fark oluşturmadığını belirtmişlerdir. Sonuçlar öğrencilerin kamp programına, aile, medya ve önceki okul temelli çevre eğitimi programlarını kapsayan bazı etkilerden kaynaklanan orta düzeyde tutumlarla girdiklerini ortaya koymuşlardır (Eagles ve Demare, 1999, Aktaran, Buhan, 2006: 44).

Şama'ya göre çevre eğitiminde amaç, ağırlıklı olarak bilgi vermek olmamalı, çevreyle dost insanların yetiştirilmesi için eğitim programlarının tutum ve davranış boyutuna öncelik verilmelidir (Şama, 2003).

“Kilbourne ve arkadaşları, Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarındaki Baskın Sosyal Paradigmanın Kültürlere Göre İncelenmesi” adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Danimarka üniversitelerinden 386 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları ve ileri sürülen görüşler şunlardır: Baskın sosyal paradigmanın ekonomik, politik, teknolojik boyutu ile öğrencilerin çevresel tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Baskın sosyal paradigmaya ilişkin puanlar yüksek ise çevre sorunlarına ilişkin algılarda düşüş görülmektedir. Ülkelerin çevresel tutum puanları değişiklik göstermektedir. Bu

durum, ülkelerin farklı sosyo-kültürel yapıları ile açıklanabilir (Kilbourne ve diğerleri,2001, Aktaran, Armağan, 2006: 34)

Bradley ve arkadaşları, lise öğrencilerinde 10 günlük bir çevre bilimleri dersinden önce ve sonra uyguladıkları testlerle öğrencilerin çevre bilgisi ve tutumlarını değerlendirmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda uygulamadan sonra öğrencilerin hem edindikleri bilgi,hem de tutumlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin bilgi skorlarında % 22lik bir artış görüldüğü ve çevreye karşı tutumların daha olumlu hale geldiği ifade edilmiştir (Bradley ve diğerleri, 1999, Aktaran, Buhan, 2006: 46).

Bireyin kendini ait hissettiği grubun değerlerini benimsemesi çevresel algı, tutum ve davranışlarına yön verebilmektedir. Sosyal kimlik, bireyin çevre sorunlarına ilgisi ve tutumları kadar, ailesine ilişkin tutumları üzerinde de etkili olabilmektedir (Şama,2003).

Gayford, Birleşik Krallıktaki bir grup orta öğretim fen bilgisi öğretmenin mesleki gelişim programının bir parçası olarak çevresel okuryazarlık eğitimini sorgulamayı amaçlamıştır. Eylem araştırması yaklaşımını kullanarak öğretmenler, kendi disiplin konularının bütünlüğünü korumanın ve geliştirmenin ama aynı zamanda da sürdürülebilir kalkınma eğitimine katkıda bulunmanın yollarını araştırmışlardır. Hiyerarşik yapıli bir bilgi ve beceri temelli model, fen eğitiminin öğrencilerin genel çevresel okuryazarlığına nasıl katkıda bulunabileceğini açıklamak üzere önerilmiştir. Öğrenme deneyiminin öğretmenler tarafından nihai değerlendirilmesinde burada kullanılan yaklaşımın, onların kendi ihtiyaçlarına, özellikle pedagojinin analiziyle ilgili olarak, hitap etmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir (Gayford, 2002, Aktaran, Keleş, 2007: 61).

Knapp ve Barrie, “Çevre Bilimi Gezisinin İçeriğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, Hindistan’da yaptıkları çalışmada ekoloji konusunun öğretiminde arazi gezilerinin ne derece etkili olduğunu araştırmışlardır. Ekoloji ve Çevre sorunları okul dışı kabul edilen yaygın eğitimin içinde yer almaktadır. Bu çalışma ile bahsedilen konularda daha yüksek bir öğrenme sağlanması hedeflenmiş ve gezilere katılan 500 öğrencinin % 36’sının gezi sonrası öğrendiklerini hatırlamada daha başarılı oldukları görülmüştür (Knapp ve Barrie, 2001, Aktaran, Armağan, 2006: 34).

Warburton, derin öğrenmenin etkisini ve bazı yollarla çevre eğitimcilerini ve öğrencileri derin öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik eden tartışmaları ve faktörleri

incelemiştir. Derin öğrenme öğrenciler tarafından anlamı ortaya çıkartılan ve derste kullanılan malzemelerden ve deneyimlerden anlamada, anahtar stratejidir. Çevresel, sosyal ve ekonomik konuların birbirine bağlanması ve sıralanışı ve disiplinler arası düşünme ve bütünsel anlayıştan dolayı derin öğrenme sürdürülebilirlik için eğitim içeriğiyle özellikle ilgilidir. Böyle stratejilerin çevre derslerine maksimum düzeyde fayda sağladığının görüldüğünü ve kurumların ötesinde yaratıcı disiplinler arası yaklaşımların sürdürülebilirliğin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Warburton, 2003, Aktaran, Keleş,2007: 63).

Semerjian ve arkadaşları “Çevre Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşım” adlı çalışmalarında çevre mühendisliği ve çevre biliminde disiplinler arası yaklaşımın gerekliliğini ve yararlarını vurgulamışlardır. Beyrut Amerikan Üniversitesinde yapılan çalışmada fakülteler arası çevre bilimleri programı düzenlenmiş, yapılan yeni müfredat programında öğrenci tutumları incelenmiştir. Sonuç olarak çevre mühendisleri ve bilim adamlarının sosyal ve politik konularda kendi alanlarıyla ilgili çevre politikalarının belirlenmesinde yardımcı olmaları gerektiği belirtilmiştir (Semerjian ve diğerleri, 2004, Aktaran, Armağan, 2006: 35).

Owens, “İlköğretimin İlk Yıllarında Çocukların Çevreye İlişkin Yargıları” isimli araştırmasında dört farklı çevreden gelen çocukların çevresel değerlerini, kavram haritası aracıyla birlikte başka araçlar kullanarak araştırmıştır. Çocukların çevresel değerler üzerlerine yorum yaptıkları özelliklerin sayısının çocukların yaşıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Çocuklar tarafından değer verilen çevresel özelliklerin ve tecrübelerin birinci elden deneyimin ve dışarıda yapılan öğretim faaliyetlerinin önemini vurguladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin değerlerin modeli olduğu yerlerde öğrenimin daha çok etkili olduğu gözlenmiştir. Öğrenime en çok katılan öğrencileri çevreleriyle etkileşim içinde olup daha çok motive olan çocukların oluşturduğu gözlenmiştir (Owens, 2005, Aktaran, Keleş, 2007: 60).

Yukarıda incelenen araştırmalar doğrultusunda kısaca bir değerlendirme yapacak olursak;

Çevre tutum ve değerlerinin çocukluğun ilk yıllarında kazandırılması gerektiği ve aile, okul, yakın çevre, fen kursları ve medyanın bu konuda etkili olduğu belirtilmiştir. Çevre eğitiminin ilkokuldan yüksek eğitime kadar bütün eğitim sisteminin odak noktası haline gelmesi, öğrencilerin çevre korumasıyla ilgili proje çalışmalarında

aktif rol alması, çevreye dost insanlar yetiştirmek için eğitim programlarının tutum ve davranış boyutuna öncelik verilmesi, yaygın eğitimin bu süreçte aktif rol alması ve etkin bir model olarak öğretmenlerin çevre konularında duyarlı olmalarının önemi öne çıkan konulardır.

## **2.2.Çevre Eğitimi ve Türkiye**

### **2.2.1.Türkiye’de Çevre Eğitimi İle İlgili çalışmalar**

Bu bölümde çevre eğitimi, Türkiye’de çevre eğitimi, çevre sorunları ve çevre bilinci ile ilgili yapılmış olan bazı araştırmalar tarih sırasına göre özetlenmiştir.

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

Akış, “Kuzey Kıbrıs’ta Çevre Bilinci” adlı çalışmasında çevre bilincinin düzeyini araştırmak amacıyla Kuzey Kıbrıs’ta 409 kişi üzerinde çevreye karşı tutum anketi uygulamıştır. Araştırmaya katılanlar kendilerini çevreye duyarlı olarak tanımlamakta, fakat gündelik hayatta çevreyi korumak için hemen hemen hiç çaba göstermemektedirler. Çalışmanın sonucuna göre, Kuzey Kıbrıs’ta gelişmiş bir çevre bilincinden söz edilemez. Doğanın gelişmekte olan pek çok ülkeye oranla daha el değmemiş oluşu, ülkenin coğrafi ve politik olarak tecrit edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Giderek bozulan çevrenin korunabilmesi, devlete bu yönde baskı yapabilecek düzeyde bir kamu bilincinin ve güçlü bir talebin yaratılmasına bağlıdır. Aslında bu sonuç, çevreci görüşe sahip olanların, pratikte çoğu kez çevreye duyarlı davranmadıklarını sergileyen pek çok araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yapılan kimi araştırmalara göre, çevreye duyarlı olduğunu söyleyen insanların pek çoğu, çevreyi korumak için parasal bir bedel ödemekten veya gündelik hayatlarında bir değişiklik yapmaktan kaçınılmaktadırlar (Akış,1994, Aktaran, Armağan, 2006: 27).

Tekçe'nin (1995) Burdur'da yapmış olduğu çalışmada; halkın kentin çevre sorunlarına karşı duyarlı olmakla beraber soruna ilişkin yeterli bilgisinin olmayışı, çözümü başkalarından beklemesi, çözümünde ne yapacağını bilmemesi gibi nedenlerle duyarsız kalmakta olduğu anlaşılmaktadır. Aynı kişiler tarafından bireylere öğrenim yaşantılarında çevre sorunları ile ilgili bilgilerin verilmesi gerektiği ve bu tür bir program alan bireylerin çevreye karşı daha duyarlı olduğu belirtilmektedir. Çalışmadaki deneklerin %5,6'sı çevre sorunları ile ilgili ders, kurs vb. çalışmaya katılmıştır. Çevre ile ilgili yetişkinlere yönelik bir program olduğunda deneklerin %93'ü katılımı cevabı vermiştir. Denekler, bireylerde çevre duyarlılığının oluşumunda eğitimin gerekli olduğunu ve Burdur'da yaşayan bireyler olarak kendilerinin de böyle bir eğitim etkinliğine ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler.

Çelikkıran (1997) yaptığı araştırmada 1993–1994 yıllarında Milli Eğitim ve Çevre Bakanlığının işbirliği ile yapılan “Çevre Konusunda Formatör Öğretmen Eğitimi Kursu”na katılan öğretmenlerin etkililiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla Marmara Bölgesindeki okullarda görev yapan 30 öğretmeni denek olarak seçmiştir. Bu öğretmenlerin ve aynı bölgede çalışan, aynı sayıda bu kursa katılmamış öğretmenlerin çevreye ilişkin bilgileri ve yargıları karşılıklı incelenmeye çalışılmıştır. Sonuçta formatörlük kursuna katılan öğretmenlerin, bu kursa katılmayan öğretmenlerden çevre bilgisi ve diğer yönlerden anlamlı bir farklılık göstermedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıntıda bakıldığında formatör öğretmenlerin diğer meslektaşlarına göre tüketim sürecinde çevre kaygısı taşıdıkları, çevre konusunda etkinlik gösteren gönüllü bir kuruluşun adını ve çevreyle ilgili yönetmelikleri bildikleri, çevre sorunlarının ortaya çıkışında nüfus artışını etkili buldukları gözlenmiştir.

Şama (1997), “Üniversite Gençliğinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları”nı Gazi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde incelemiştir. Çevre ve çevreye yönelik tutumları etkileyen olguların bulunduğu temel hipotezine dayanarak, bu olguların etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonunda kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları arasında fark olmadığı, fakat öğrencilerin öğrenimlerini sürdürdükleri bölümlere göre tutum puanlarının farklılaştığı görülmüştür. Büyük yerleşim birimlerinde yaşayan öğrencilerin küçük yerleşim birimlerinde yaşayanlara göre çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgelerin

onların çevreye yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde bir ilişki bulunamadığı belirtilmiştir. Baba eğitim düzeyi yüksek olanlar, düşük olanlara, aynı şekilde toplumsal saygınlığı yüksek olan mesleklere sahip olanların diğerlerine göre çevreye yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyinin orta ve ortanın altında Olduğu bilinmekle birlikte, orta ve ortaya yakın bir gelir grubuna giren öğrencilerin düşük gelirlerinden daha olumlu tutumlar gösterdikleri görülmüştür.

Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur (2005) “Türkiye’deki Gençlerin Çevreye Karşı Olan Tutumlarına Okul Tipi ve Cinsiyetlerinin Etkisi” adlı çalışmalarında Likert tipi 45 maddeden oluşan ve öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ölçen bir anket hazırlamışlardır. Anket, çevresel problem farkındalığı, ulusal çevre sorunları, problemlerin çözümleri, bireysel sorumluluk farkındalığı olmak üzere 4 faktörden oluşturularak özel ve devlet okullarındaki 1497 öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçta cinsiyet ve okul türüne bağlı olarak öğrencilerin çevresel tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005, Aktaran, Armağan, 2006: 32).

Ardıçoğlu (1998) çalışmasında Ankara’nın Mamak ilçesinde yaşanan çevre sorunlarının çözümünde toplum örgütlerinin rolünü, yöre halkının merkezi ve yerel yönetimler, gönüllü örgütlerden beklentilerini ortaya koymuştur. 120 bireyin katıldığı araştırmada; yöre halkının yoksul ve eğitim düzeyinin düşük olduğu, yaşadıkları çevre sorunlarının farkında oldukları fakat sorunlara çözüm bulunamayacağı düşüncesini taşıdıkları, çevre sorunlarının çözümünde eğitim ve bilinçlenmeye ağırlık verilmesi gerektiğini düşündükleri ve çevre sorunlarının çözümünde en çok Devlet—Gönüllü Örgütler—Yerel Yönetimler işbirliğini tercih ettikleri, bu konuda merkezi ve yerel yönetimlerin kararlı bir çalışma içinde olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erten (2002) “Kız ve Erkek Öğrencilerin Evde Enerji Tasarrufu Yapma Davranış Amaçlarının Planlanmış Davranış Teorisi Yardımıyla Araştırılması” adlı çalışması için iki temel amaç belirlemiştir. Bunlardan birincisi, dersler aracılığı ile öğrencilerin çevreye yararlı davranışlarının nasıl oluşacağı; ikincisi de Ajzen (1985; 1991)’in Planlanmış Davranış Teorisinin çevre ve biyoloji eğitiminde uygulanabilirliğinin test edilmesidir. Teorinin öngördüğü standart anket 7. ve 8. sınıf ile lise 1. sınıftan 970 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; tutumsal

inançlara ilişkin olarak, ankette sunulan önermelerin davranışa yönelik tutum üzerinde fazla bir etkisi görülmemiştir. Normatif inançlara ilişkin önermelere ait bilgilerin okuldan edinildiği, buna karşılık bilgilerin davranışa dönüşme ihtimalinin zayıf olduğu görülmüştür (Erten, 2002, Aktaran, Armağan,2006: 30).

Ayhan (1999) “İlköğretim İlk Üç Sınıfındaki Öğrencilerin Yakın Çevre Bilincini Etkileyen Faktörler” adlı tezinde Ankara’ daki ilköğretim okullarının ilk üç sınıf düzeylerindeki derslerde çevre korunması ve geliştirilmesi ile ilgili hedef ve davranışların kazandırılmasında, aile, öğretmen ve okul yönetiminin etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçta ise MEB İlköğretim Programının amaç, ilke, hedef ve önerdiği öğrenme etkinlikleri bakımından çevre eğitimi destekleyen niteliklere sahip olduğunu, öğrencilerin çevre sorunlarına duyarlı olduğunu fakat öğrendiklerini her durumda uygulayamadıklarını saptamıştır.

Daştan’ın (1999) yaptığı çalışmada çevre koruma bilinci ve duyarlılığının oluşturulmasında eğitimin yeri ve önemi üzerinde durulmuş, eğitimin halk katılımına etkisine değinilmiştir. Araştırmanın sonucunda çevre duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasında önemli olan faktörün çevre için verilecek olan eğitim olduğu ortaya çıkmıştır. Daştan’a göre verilen çevre eğitimi güçlü bir kamuoyu oluşturmakla birlikte halk katılımını da sağlamalıdır.

Ünal ve Dımışkı (1999) Ortaöğretimde Çevre ve İnsan Dersinin ne ölçüde başarıya ulaştığını belirlemek amacıyla, 6 lisede bu dersi alan ve almayan öğrencilere bir sormaca uygulamıştır. Sormacada 10 tane bilgi, 3 tane beceri hedefine yönelik toplam 13 soru yer almıştır. Dersi alan öğrenciler almayanlara oranla bilgi sorularında daha yüksek başarı göstermelerine rağmen dersten yeterince faydalanamadıkları saptanmıştır. Beceri sorularında ise öğrencilerin ilk ve ortaöğretim bilgilerini bütünleştirip olaylar arasında sebep—sonuç ilişkisi kurmadaki yetersizlikleri göze çarpmaktadır. Ayrıca 23 öğretmene uygulanan sormacanın sonuçlarına göre öğretmenlerin dersin programını uygulanabilir bulmadıkları, bu dersi işlemek için kendilerini yeterli görmedikleri. Bunun sebebini de öğretmenlik eğitimi ve/veya rahatça ulaşabilecek başvuru kaynakları bulamamak olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır (Ünal ve Dımışkı, 1999, Aktaran, Buhan, 2006: 43).

Topaloğlu’nun (1999) yaptığı çalışmada, bireylerin çevre kirliliğine bakışı, sergiledikleri tutumların ortaya çıkarılması ve çevre bilincinde eğitim boyutunun

etkisinin anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılanlar; çevre bilincinin eğitim yoluyla kazandırılabilceğini düşünmekte ve etkili bir eğitimin de halkın geneline yayılabilen, geniş kapsamlı nitelikte olması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Bu yaklaşım içinde eğitim kurumunun sadece okul sistemi olarak ele alınmaması dikkat çeken önemli bir özelliktir. “Yaşam boyu eğitim” felsefesinin etkisi olarak; ankete katılanlar, okullaşma çağını aşmış bireylerin de yaygın eğitim araçlarından yararlanarak çevre bilinci konusunda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmasının gereği vurgulanmaktadır.

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

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

Erkal ve Şafak’ın (2001) Kırıkkale’de yaptığı araştırma; ailelerin çevre korunmasına yönelik bilgi ve davranışlarını incelemek ve daha kapsamlı çalışmalara basamak olması amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil ettiği düşünülen üç farklı semtte yaşayan aileler katılmıştır. Deneklerin çevre dostu ve geri dönüştürülebilir ürün kavramları konusunda bilgilerini ve alışverişlerinde çevre korumaya ilişkin davranışlarını belirlemek hedef alınmış ve öğrenim düzeyi, yaş ve cinsiyetin etkisi araştırılmıştır.

Öznacar (2005) “İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Biyolojik Çeşitlilik, Çevre Kirliliği ve Erozyon Konularının Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi” adlı tezinde ilköğretim 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bu konulardaki öğrenmelerinin başarı ve kalıcılığına yapıcı

öğrenme kuramının etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuş ve bunun nedeni olarak da deney grubu öğrencilerinin etkinliklere aktif olarak katılmış olmalarını göstermiştir (Öznacar, 2005, Aktaran, Armağan, 2006: 32).

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

Altın (2001), “Biyoloji Öğretmeni Adaylarında Çevre Eğitimi” adlı tezinde öğretmen adaylarının çevre ve çevre sorunlarına karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini, cinsiyete göre tutumlarında farklılık olmadığını fakat sosyoekonomik düzey yükseldikçe çevreye yönelik tutumlarında daha olumlu olduğunu tespit etmiştir.

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

Gülen (2002), “Lise 1 Biyoloji Müfredatında Yer Alan “Ekoloji-Dünya Ortamı ve Canlılar” adlı tezinde lise 1 biyoloji müfredatındaki çevre ile ilgili üniteleri değerlendirmiş ve öğrencilere yeterince bilgi verilmediğini saptamıştır. Bunun nedeni olarak da ders programının çok yüklü olması ve çevre derslerinin ders saatlerinin sınırlı olmasından kaynaklandığını savunmuştur.

Morgil ve diğerleri (2002) “Fen Eğitiminde Çevre ve Çevre Koruma Projesi Hazırlamasına Yönelik Çalışma” adlı araştırmalarında, 30 ilköğretim 6. Sınıf ile ilgili yapılabilecek çalışmaların neler olabileceğini araştırmışlardır. Bu çalışmada toprak kirliliği, su kirliliği, hava kirliliği, çevre kirliliği ve enerji tasarrufu konularını içeren bir

test hazırlanarak öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgileri saptanmıştır. Daha sonra öğrenciler gruplara bölünmüş ve her gruba bir konu verilerek bu konuda proje hazırlamaları istenmiştir. Sonuç olarak ise öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı modeli ile çevre eğitimi konusundaki bilgi düzeylerinin arttığı belirtilmiştir(Morgil ve diğerleri,2002, Aktaran, Armağan,2006: 29).

Kavruk'un (2002) yaptığı araştırmada Ankara'nın Yenimahalle ilçesindeki bazı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğrencilere anket uygulaması yapılmıştır. Ankete göre öğrenciler büyük oranda çevre sorunları kavramını ilk kez ailesinden ve televizyondan duymuştur. Öğrencilerin çevre sorunları sözüyle okul çağı öncesinde tanıştığı, aile ile yazılı ve görüntülü-sesli basının çevre sorunları konusunda önemli bir eğitim aracı olabileceği, ailenin bilgilendirilmesinin ve basının konuya ilgisinin çekilmesinin, örgün eğitim kadar faydalı olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Çalışkan (2002) Lefke'de yaptığı araştırmasında çevre için yetişkin eğitimi programlarının gerçekleştirilebilmesinde önemli rolü olan çevre duyarlılığının hangi etmenlerden etkilendiğini saptamaya çalışmıştır. Lefke'de araştırmaya katılanların yarısından çoğu çevre sorunlarının çözümünde herkesin yapabileceği bir şeyler olduğu, bu sorunlarının çözümünün yalnızca kamu kuruluşlarından beklenmemesi gerektiği; hava, su ve toprağın kirlendiği; çevre sorunları ile ilgili araştırma ve eğitim için kaynak ayırmanın bir lüks olmadığı düşüncesindedir.

Yıldız ve diğerleri (2002) "Çevrenin Tanınması ve Öneminin Kavranmasına Yönelik Örnek Bir Sulak Alan Çalışması" adlı çalışmalarında sulak alanlar ve önemi ile habitat kavramlarıyla ilgili bir anket hazırlamışlardır. Bu anketi Bitki ve Hayvan Ekolojisi ile Limnoloji derslerini alan 3.sınıf öğrencileri, Çevre Biyolojisi dersini de alan 4. sınıf öğrencileri ve bu konularda alan bilgisi tam olmayan 2. sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. 3. ve 4. sınıf öğrencileri çoğunlukla kendilerinden beklenen cevaplar verirlerken 2. sınıf öğrencilerinin çoğu, kesinlik taşımayan cevaplar vermişlerdir. 2. sınıf öğrencilerine arazi çalışması yaptırılarak anket yinelenildiğinde cevaplar arasında farklılıklar gözlenmiştir. Sonuç olarak arazi çalışması yapılması öğrencilerin çevre konularını daha iyi algılamalarını sağlamıştır (Yıldız ve diğerleri,2002, Aktaran, Armağan, 2006: 30).

Çabuk ve Karacaoğlu (2003) "Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi" isimli çalışmada üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılığına ilişkin

görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin bazı kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş, devam ettikleri sınıf ve program) çevre duyarlılıklarına ilişkin görüşlerinde fark yaratıp yaratmadığı araştırılmış ve 24 soruluk anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda örgün öğretim kurumlarında hava, su ve toprak kirliliği konusunda yeterli eğitimin verilmediği ve bazı kişisel özelliklere göre öğrencilerin çevre duyarlılıkları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003, Aktaran, Keleş, 2007: 60).

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

Şama (2003) “Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları” adlı çalışmasında öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının, cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeyi, yaşadıkları yer, ailelerinin eğitim düzeyi ve geliri ile ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak da kız ve erkek öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarında kız öğrencilerin çevresel tutumları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Şama çalışmasında ayrıca şu sorulara cevap aramaktadır: Çevre sorunlarını kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek risk olarak mı algılamışlardır? Yoksa bu sonuç, referans kişiler ve grupların isteklerine verdikleri önem (Erten, 2002; İnceoğlu, 2000) derecesine mi bağlıdır? Bu sorulara cevap vermenin ise yalnızca, elde edilen istatistik bulgu sonucu ile yanıltıcı olabileceğini vurgulamış, ancak, Özdemir (1988) in yaptığı bir araştırmada, kadınlarda eğitim düzeyi düşükçe çevresel duyarlılığın azaldığı bulgusuna yer verdiğine de dikkat çekmiştir (Şama, 2003, Aktaran, Armağan, 2006: 31).

Erten (2003) çalışmasında öğrencilerin çöplerin azaltılması konusundaki bilgilerinin, tutumlarının ve davranışlarının belirlenmesi ve aynı zamanda bunlar arasında tutarlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonunda geliştirilmiş olan ders planı ile öğrencilerin çevreye karşı olumsuz tutumlarının olumluya dönüştüğü, çevre bilinçlerinin arttığı ve çevre bilgileri, çevreye yönelik tutumları ve davranışları arasında tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir.

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

Tombul (2006) araştırmasında örgün ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye’de çevre için eğitime verilen önemi, kalkınma planlarında ve Bakanlıklar düzeyinde incelemiştir. Bireylere çevre duyarlılığı ve bilinci oluşturacak şekilde çevre için eğitime yeterince önem verilmediği belirlenmiştir.

Bülbul (2007) çalışmasında ortaöğretim Çevre ve İnsan dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına ve erişim düzeylerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin Çevre ve İnsan dersinde öğrencilerin akademik başarılarını, bilişsel erişimlerini, kalıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği fakat öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002) “Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler” adlı çalışmasında, öğrencilerin çevre konusuyla ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Hazırlanan anket 621 öğrenciye uygulanmıştır. Değerlendirmede, öğrencilerin çevre konusunda sahip oldukları bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, çevreye ait kavramları yeterince öğrenemedikleri, çevre sorunlarını tam olarak tanımadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002, Aktaran, Armağan, 2006: 30).

Yapılan bu çalışmalarda elde edilen bulguları özetleyecek olursak;

- \* Çevre eğitimi kadın-erkek tüm kesimlere yönelik olması gerektiği,
- \* Çevre Duyarlılığında eğitim ve öğretimin etkisinin çok büyük olduğu,
- \* Çevre sorunlarının ortaya çıkışında nüfus artışı etkili olduğu,
- \* Çevreye karşı tutumda eğitim düzeyi, şehir kültürü ve gelir düzeyinin etkili olduğu,
- \* Cinsiyet ve okul türüne bağlı olarak öğrencilerin çevresel tutumlarında anlamlı farklılıklar olduğu,

- \* Merkezi ve yerel yönetimler çevre ile ilgili olarak kararlı bir çalışma içerisinde olmadığı,
  - \* Öğrencilerin çevre sorunlarına karşı duyarlı oldukları fakat öğrendiklerini her durumda uygulamadıkları,
  - \* Verilen çevre eğitiminde kamuoyu oluşturarak halk katılımı sağlanması gerektiği,
  - \* Çevre ile ilgili bazı programların uygulanabilir olmadığı,
  - \* Bireylere yaygın eğitim yoluyla “Yaşam Boyu Çevre Eğitimi” felsefesi verilerek çevre bilinci edinmeleri gerektiği,
  - \* Öğrenciler bizzat hazırladıkları projelerle çevre eğitim faaliyetlerinin içerisinde faal olarak bulunmaları gerektiği,
  - \* Çevre ile ilgili eğitim alan öğrencilerin bilgilerini pratik hayata aktaramadıkları,
  - \* Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe çevreye yönelik tutumlarında olumlu olduğu,
  - \* Öğretmenlerin hazırlanan çevre eğitim programlarını uygulama konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu,
  - \* Öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı modeli ile çevre eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin arttığı,
  - \* Çevre sorunlarının çözümünde herkesin yapabileceği bir şeyler olduğu,
  - \* Çevre sorunları ile ilgili araştırma ve eğitim için kaynak ayırmanın lüks olmadığı,
  - \* Örgün eğitim kurumlarında hava, toprak ve su kirliliği konusunda yeterli eğitim verilmediği,
  - \* Çevreye yönelik bilgilerle çevreye yönelik tutumlar arasında tutarsızlık olduğu,
  - \* Bakanlıklar düzeyinde çevre eğitimine yeterince önem verilmediği,
  - \* Öğrencilerin çevre konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları,
- bu araştırmalar sonucunda belirlenen önemli konulardır.

### 2.2.2. Türkiye’de Eğitimin Değişik aşamalarında “Çevre Eğitimi”nin Ele Alınışı

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

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan bugünkü Milli Eğitim Sistemi, “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olarak iki ana bölümden oluşmaktadır. Bilindiği gibi örgün eğitim, belirli yaş gruplarındaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okullarda planlı ve düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim, kendi içinde *okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim* kurumlarını kapsamaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen ve onu tamamlayan eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.

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

*Okul Öncesinde Çevre Eğitimi;* Türkiye’de okul öncesi çocuklara yönelik ilk çevre kitaplarının 1970’li yılların sonlarında yayımlandığı görülmektedir. Bu konudaki yayınların ilk örnekleri arasında Çevre ve Sen, Çiçek Kopartmak Yasaktır ve Doğayı Koruyalım (televizyon oyunu) sayılabilir. Bu tür kitapların 1980’lerde giderek arttığı,

1990'larda ise bu konuda yayımlanan kitaplarda bir patlama yaşandığı tespit edilmektedir (Ural, 1995: 42–43).

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

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

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

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

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

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

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

### **2.2.3. Türkiye’de İlköğretimin Amaçları ve Çevre Eğitimi**

Bireylerin bilinçli olarak yapmış oldukları tüm davranışlar, öğrenme ürünüdür. Bu bağlamda bozulan insan – doğa ilişkileri ve çevre sorunlarının kaynağı bireylerin yanlış tutum ve davranışlarından kaynaklandığına göre, bunlar özünde birer eğitim sorunudur. Doğumdan ölüme kadar süren eğitim süreci, bireyi yaşam boyu geliştiren, şekillendiren, onun düşünce ve davranışlarını belirleyen en önemli etkenlerin başında gelir. Yaşam boyu süren eğitimin okullardaki kısmını öğretim olarak adlandırabiliriz. Bu bağlamda öğretim, eğitim sürecinin önemli bir parçası, ama tamamı değildir (Gökdağ,1995, Aktaran, Atasoy, 2005: 249).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan bugünkü Milli Eğitim Sistemi, “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Bunların arasında yer alan ilköğretim hem okul, hem öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından örgün eğitimin en geniş alt kanadını oluşturmaktadır.

Altı ile on dört yaşları arasındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan ilköğretim, kız – erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin amaç ve görevleri Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine

uygun olarak düzenlenmiştir. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmeleri için, gerekli temel bilgi, beceri, ahlâk ve davranışların kazanmasını, milli ahlâk anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Kesintisiz eğitim yapan bu okullardan mezun olanlara ilköğretim diploması verilir (Erdoğan, 2001: 1011).

İlköğretimin amaçları ;

- I. Kişisel Bakımından,
- II. İnsanlık İlişkileri Bakımından,
- III. Ekonomik Hayat Bakımından ve
- IV. Toplum Hayatı Bakımından

olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır.

Yukarıdaki dört ana başlık altındaki alt amaçlar incelendiğinde ekolojik kültür, çevre bilinci, çevresel tutum ve davranışlara, temizlik, tutumluluk gibi konulara yönelik bazı amaçların da yer aldığı görülmektedir. İlköğretim görmüş bir yurttaş çevre konuları bakımından aşağıdakilerini gerçekleştirmeye çalışır (Vural, 2003: 8–10);

#### **A) Kişisel Bakımından:**

• Çevresinde bütün canlı, cansız varlıklara değer vermesini, onları sevmesini ve korumasını öğrenmiştir:

a. Doğayı, çevresindeki hayvan ve bitkileri korumayı, onlara bakmayı, çiçek, ağaç ve bitki yetiştirmeyi bilir ve bu alandaki bilgilerini uygular.

b. Canlı ve cansız varlıkların insanlara nasıl yararlı olduklarını kavramıştır. Bu varlıklardan daha iyi yararlanma yollarını bilir, araştırır.

• Doğa güzelliklere ve güzel sanat eserlerine karşı ilgi ve hayranlık duymayı öğrenmiştir:

a. Çevresindeki doğa güzelliklerinin farkına varır.

b. Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini tanır, bunlara karşı hayranlık duyar.

c. Çevresini güzelleştirmeye gayret eder (Vural, 2003: 9 ).

## **B) Ekonomik Hayat Bakımından:**

• İnsan gücünün ve doğal kaynaklarının çevresinin ve yurdun kalkınmasındaki önemini kavramıştır. Yaptığı her işi dikkatli, özenli, düzgün ve temiz yapar, baştan savmacılıktan hoşlanmaz. Kendi eşyasını, okulunu, onun eşya ve araçlarını, milli eserleri dikkatli ve özenli kullanmaya, iyi korumaya çalışır.

a. Yurdun en değerli zenginlik kaynağının insan gücü olduğunu bilir.

b. Çevresinin ve yurdun doğal ve toplumsal her türlü zenginlik kaynaklarının korunması gerektiğine inanır.

c. Tutumlu yaşamak ve planlı çalışmakla bu zenginliklerin korunmasında kendisinin de bir payı olduğuna inanır.

• İyi bir tüketici olmanın memleket ekonomisindeki önemini kavramıştır.

a. Satın alacağı bir malın niteliğini, fiyatını ve gerçek lüzumunu göz önünde tutar.

b. Parasını en iyi şekilde nasıl harcayacağını bilir.

c. Giderini gelirine göre ayarlamaya dikkat eder.

ç. Para biriktirmenin kendisi ve toplum için önemli olduğunu kavrar (Vural, 2003: 9 ).

Sonuç olarak, yukarıdaki maddeler dikkatle irdelendiğinde, ilköğretimde uygulanan eğitim - öğretim ile doğaya sevgi ve saygıyla yaklaşan, çevresindeki canlı ve cansız varlıklara değer veren, bitki ve hayvanları koruyan, çevre sorunlarına duyarlılık gösteren, çevresindeki doğal güzelliklerin farkında olup çevresini iyileştirmeye çaba gösteren, doğal kaynakları tutumlu kullanan, tarihsel - kültürel mirasa sahip çıkan, çevre duyarlılığı ve çevre bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülecektir. *Fakat asıl önemli olan bu amaçların ne kadarı gerçekleştirilmektedir? Türk çocukları ilköğretim okullarından mezun olduklarında yukarıdaki çevre amaçlarının tümüne gerçekten ulaşmış durumda mıdır? Aşağıda, dersler bazında ilköğretim programını irdelerken bu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.*

### **2.2.4.İlköğretim Müfredat ve Ders Kitaplarında Çevre Eğitimi**

İlköğretimin Birinci kademesi Müfredat Programında Çevre Eğitimi İlköğretimin Birinci kademesi Müfredat Programında Çevre eğitim ile ilgili Program aşağıdaki gibidir;

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun** 24.09.2009 tarih ve 159 sayılı Kurul Kararı ile 2010–2011 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 1. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

***Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı;***

1.Genel Hedefler

- A)Doğa olaylarının etkilerini kavrayabilme
- B)Canlı ve cansız varlıkları koruyabilme
- C)Çevreyi koruyabilme

**1. SINIF**

**A TEMASI: OKUL HEYECANIM**

1. KONULAR:

- A. Doğa Olaylarının Zararları
- B. Nedenini Biliyorum
- C. Sorumluyum

**KAZANIMLAR:**

- 1.Görsel, işitsel ve hem görsel hem işitsel iletişim araçlarından faydalanarak doğal afetlerin zararlarını fark eder.
- 2.Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar.
- 3.Sınıfını, okulunu ve çevresini temiz tutmak ve korumak için sorumluluk alır.

**C TEMASI: DÜN, BUGÜN, YARIN**

1. KONULAR:

- A. Yaşamlarındaki Değişiklikler
- B. Doğal Afetler ve Çevre
- C. İnsanlar ve Çevre

**KAZANIMLAR:**

- 1.Mevsim değişikliklerine bağlı olarak canlıların yaşamlarında ki değişiklikleri fark eder.
- 2.Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiğini araştırır.

3.İnsanların çevreyi hangi yollarla değiştirdiğini ve bunun için neler yaptıklarını araştırır ve anlatır.

## **2. SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 14.02.2008** tarih ve 91 sayılı Kurul Kararı ile 2008–2009 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 2. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

### **A TEMASI: OKUL HEYECANIM**

#### **1. KONULAR:**

- A. Sağlığımız ve Biz
- B. Bilinçli Tüketici Olma
- C. Çevremi Güzelleştiriyorum

#### **KAZANIMLAR:**

- 1.Sağlığını koruma sorumluluğunu üstlenir ve okulda sağlığını korumak için yapması gerekenleri açıklar.
- 2.Okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.
- 3.Okulunu ve çevresini korumak için alternatif üretir.

### **B TEMASI: BENİM EŞSİZ YUVAM**

#### **1. KONULAR:**

- A. Bilinçli Tüketici
- B. Doğal Afetlerden Korunabiliriz
- C. Kaynakları Bilinçli Olarak Tüketir

#### **KAZANIMLAR:**

- 1.Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler vererek doğal afetlerin yaşanmasında hem doğanın hem de insanların rolü olduğunu kavrar ve bunlardan korunma yollarını açıklar.

### **C TEMASI: DÜN, BUGÜN, YARIN**

#### **1. KONULAR:**

- A. Hava, Su, Toprak

- B. Doğal Afetleri Önleme
- C. Her Canlının İhtiyaçları Var
- D. Parklar ve Ormanlar
- E. Çevreyi Temiz Tut Sağlıklı Yaşa

#### KAZANIMLAR:

- 1.Canlıların hayatta kalabilmeleri için nelere ihtiyaçları olduğunu araştırır.
- 2.Doğal ve yapay çevre arasındaki benzerlikler ve farklılıkları ifade eder.
- 3.Yaşadığımız çevreyi temiz tutmanın kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar.

### 3. SINIF

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 22.06.2006** tarih ve 6664 sayılı Kurul Kararı ile 2006–2007 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 3. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

#### 1. TEMASI: OKUL HEYECANIM

##### 1. KONULAR:

- A. Tutumlu ve Duyarlı Olalım
- B. Senin Sağlığın Benim Sağlığımdır
- C. Çevremiz ve Biz

#### KAZANIMLAR:

- 1.Kişisel bakımı yaparken kaynakları tutumlu kullanır.
- 2.Kendi sağlığı kadar arkadaşlarının sağlığını da korumaktan sorumlu olduğunu anlar.
- 3.Okul ve çevresini temiz tutmak için proje tasarlar.

#### 2. TEMASI: BENİM EŞSİZ YUVAM

##### 1. KONULAR:

- A. Kendim ve Çiçeklerim
- B. Tasarruf Yapıyoruz
- C. Türkiye'm

D. Vatan Toprağı

E. İnsan Olma Sorumluluğum

F. Daha İyi Bir Dünya İçin

**KAZANIMLAR:**

1. İnsanların nelerden ve nasıl tasarruf edebildiklerini araştırır.
2. Ülkesini tıpkı evi ve okulu gibi bir yuva olarak kabul eder.
3. İnsanların mutluluğunun, bireylerin aile içerisinde ve ülke genelinde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelerine bağlı olduğunu kavrar.
4. Aralarındaki benzerlik ve farklılıklara karşın bütün insanların aynı gezegeni paylaştıklarını fark ederek daha iyi bir dünya için her bireyin üzerine düşen görev olduğunu kavrar.

**3. TEMASI: DÜN, BUGÜN, YARIN**

**1. KONULAR:**

A. İnsanlar, Hayvanlar, Bitkiler

B. Canlılar Değişiyor

C. Bunu Biliyor muydunuz?

D. Fesleğen Kurudu

E. Ekmeğin Serüveni

F. Temiz Çevre Projem

**KAZANIMLAR:**

1. Canlıların birbirlerini nasıl etkilediklerini araştırarak aralarındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar.
2. Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.
3. Birey, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar ve bunu gösteren örnekler verir.
4. Yaşadığı çevreyi daha temiz hale getirmek için bir proje tasarlar.

***Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı;***

**GENEL AMAÇLAR**

- 1- Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrar

2-Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrar

#### **4.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun** 02.12.2008 tarih ve 224 sayılı Kurul Kararı ile 2009–2010 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 4. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

#### ÜNİTE 2: GEÇMİŞİMİ ÖĞRENİYORUM

##### BÖLÜMLER:

\*Geçmişten Bugüne

##### KAZANIMLAR

\*Aile ve çevresinde Milli Kültürü yansıtan öğeleri fark eder.

#### ÜNİTE 3: YAŞADIĞIMIZ YER

##### BÖLÜMLER

\* Çevreye Bakış

\* İnsan ve Doğa

\* Doğal Afetler

##### KAZANIMLAR

\* İnsanların hayatlarını sürdürebilmek için neye ihtiyaç duyduklarını fark eder.

#### ÜNİTE 4: ÜRETİMDEN TÜKETİME

##### BÖLÜMLER:

\* İsteklerimiz, ihtiyaçlarımız

\* Üretimden tüketime

##### KAZANIMLAR

\* İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur.

\* Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir.

#### ÜNİTE 5: İYİ Kİ VAR

## BÖLÜMLER

- \* Teknolojiyi Kullanıyoruz
- \* Teknoloji Hizmetimizde.

## KAZANIMLAR

- \* Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.

## 5.SINIF

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun** 04.02.2008 tarih ve 14 sayılı Kurul Kararı ile 2008–2009 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

### ÜNİTE 2: ADIM ADIM TÜRKİYE

#### KONULAR:

- \* Yaşadığımız Yeri Tanıyoruz
- \* Zengin Kültürümüzden örnekler

#### KAZANIMLAR:

- \* Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verme.
- \* Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır.

### ÜNİTE 3: BÖLGEMİZİ TANIYALIM

#### KONULAR:

- \* Nüfus ve Yerleşim İlişkisi
- \* İnsan Doğayı Biçimlendiriyor.
- \* Yok Olan topraklarımız.

#### KAZANIMLAR:

- \* Yaşadığı bölgede görülen iklimin insan faaliyetlerine etkisi.
- \* Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve onlardan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.
- \* Yaşadığı bölgede doğal afetlerin zararlarını arttıran insan faaliyetlerini fark eder.

## ÜNİTE 6: TOPLUM İÇİN ÇALIŞANLAR

### KONULAR:

- \* TEMA' nın Kuruluş Amaçları

### KAZANIMLAR:

- \* Sivil Toplum Kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.

## ÜNİTE 8: HEPİMİZİN DÜNYASI

### KONULAR:

- \* Dünyamızın tarihi ve Doğal Değerleri

### KAZANIMLAR:

- \* Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.

## 6.SINIF

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 28.06.2006** tarih ve 300 sayılı Kurul Kararı ile 2006–2007 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 6. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

## ÜNİTE: ÜLKEM VE DÜNYA

### KONULAR:

- \* Daha Güzel Bir Dünya İçin El Ele

ÖĞRENME ALANI: Küresel Bağlantılar

### KAZANIMLAR:

- \* Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.

## 7.SINIF

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 20.12.2009** tarih ve 309 sayılı Kurul Kararı ile 2010–2011 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

## ÜNİTE: EKONOMİ VE SOSYAL HAYAT

### KONULAR:

- \* Topraktan Gelen Yaşam
- \* Sanayinin gelişi ve Getirdikleri

### KAZANIMLAR:

- \* Üretimde ve Yönetimde Toprağın Önemini Tarihten Örneklerle Açıklar

## ÜNİTE: ÜLKELER ARASI KÖPRÜLER

### KONULAR:

- \* Çözüm Bekleyen Dünya Sorunları
- \* Ortak Mirasımız İnsanlık

### KAZANIMLAR:

- \* Küresel sorunlarla uluslar arası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir.
- \* Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder.
- \* Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır.

### ***Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı;***

#### **Çevre İle İlgili Genel Amaçlar**

##### Öğrencilerin;

- \* Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak.
- \* Fen ve teknolojilerin doğasını, fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak.
- \* Fen ve teknoloji ile ilgili sosyal, ekonomik, etik, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını, bu konularda bilinçli kararlar vermelerini sağlamak.
- \* Bilme ve anlamaya istekli olma, sorgulama, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevreyle etkileşirken bu değerlere uygun bir şekilde hareket etmelerini sağlamak.

#### **4.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun** 31.05.2006 tarih ve 211 sayılı kararı ile 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 4. sınıflar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”;

#### **ÜNİTELER**

1. Vücudumuz bilmecesini çözelim
2. Maddeyi tanıyalım
3. Kuvvet ve hareket
4. Işık ve ses
  - \* Işık da çevre kirliliğine neden olabilir mi?
  - \* Ses de çevreyi kirletebilir.
5. Gezegenimiz Dünya
  - \* Hava, toprak ve su kirliliği
6. Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım
  - \* Çevremizdeki yaşam alanları
  - \* Yaşam alanlarında koşullar
  - \* Çevre kirliliği
  - \* Çevre koruma
7. Yaşamımızda elektrik
  - \* Pillerle tanışalım

#### **KAZANIMLAR**

- \* Doğal ve Yapay çevrelerin farkına varır.
- \* Yakın çevreden başlayarak çevrede yer alan canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkinin farkına varır.
- \* Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarının ve bunların önemini bilir.
- \* İnsanların ve toplumun çevreyi nasıl etkilediğini bilir.
- \* Yerel, ulusal ve kültürel çevre sorunlarını bilir.
- \* Çevreyi ve yabani hayatı koruma yöntemlerini bilir ve tartışır.
- \* Doğal kaynakların korunması ve geliştirilmesi gerektiğini bilir.

- \* Atıkların çevreye vereceği zararı önlemek için uygun bir şekilde geri dönüştürülmesi veya imha edilmesi gerektiğini, teknolojik sistemlerin oluşturduğu atıkların yönetiminin önemli bir toplumsal sorun olduğunu anlar.
- \* Teknolojinin çevre üzerine etkisini fark eder anlar.
- \* Doğal kaynakları, canlıları ve habitatları korumak için teknolojik ürün ve sistemlerin nasıl korunabileceğini betimler.
- \* Çevre koruma ile ilgili faaliyetlere katılır.
- \* Fen ve teknolojinin uygulamalarının birey, toplum ve çevre üzerine olumlu veya olumsuz etkiler yapabileceğini anlar.
- \* Fen ve teknolojinin uygulamalarının olumsuz etkilerine yine Fen ve Teknolojideki gelişmelerle önlem alınabileceğini, bu etkilerin azaltılabileceğini veya giderilebileceğini anlar.
- \* İnsan ve Toplumun doğal kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanmasında Fen ve teknolojinin olumlu rolü olduğunu anlar.
- \* Doğal kaynakları korumak için teknolojik ürünlerin ve sistemlerin nasıl kullanılabilceğini anlar ve betimler.
- \* Belirli bir bilimsel ve teknolojik gelişmenin bireye, topluma ve çevreye olumlu ve olumsuz öngörülen veya öngörülmeven etkileri olabileceğini örneklerle açıklar.
- \* Yeni tasarlanan teknolojik ürün ve sistemlerin etkilerini önceden belirlemek gerektiğini ve böylece sonradan ortaya çıkabilecek bazı problemlerin önüne geçilebileceğini kavrar.

## **5.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun** 04.05.2006 tarih ve 97 sayılı kararı ile 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 5. sınıflar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” ” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”;

## **ÜNİTELER**

- 1.Vücudumuz Bilmecesini Çözelim
2. Maddenin Değişimi ve Tanınması
- 3.Kuvvet ve Hareket
- 4.Yaşamımızda Elektrik

5. Dünya, Güneş ve Ay

6. Canlılar dünyasını Gezelim, Tanıyalım

\* Yaşadığımız Çevre

\* İnsanın Çevreye Etkisi

7. Işık ve Ses

### **KAZANIMLAR**

\* Doğal ve Yapay çevrelerin farkına varır.

\* Yakın çevreden başlayarak çevrede yer alan canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkinin farkına varır.

\* Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarının ve bunların önemini bilir.

\* İnsanların ve toplumun çevreyi nasıl etkilediğini bilir.

\* Yerel, ulusal ve kültürel çevre sorunlarını bilir.

\* Çevreyi ve yabani hayatı koruma yöntemlerini bilir ve tartışır.

\* Doğal kaynakların korunması ve geliştirilmesi gerektiğini bilir.

\* Atıkların çevreye vereceği zararı önlemek için uygun bir şekilde geri dönüştürülmesi veya imha edilmesi gerektiğini, teknolojik sistemlerin oluşturduğu atıkların yönetiminin önemli bir toplumsal sorun olduğunu anlar.

\* Teknolojinin çevre üzerine etkisini fark eder anlar.

\* Doğal kaynakları, canlıları ve habitatları korumak için teknolojik ürün ve sistemlerin nasıl korunabileceğini betimler.

\* Çevre koruma ile ilgili faaliyetlere katılır.

\* Fen ve teknolojinin uygulamalarının birey, toplum ve çevre üzerine olumlu veya olumsuz etkiler yapabileceğini anlar.

\* Fen ve teknolojinin uygulamalarının olumsuz etkilerine yine Fen ve Teknolojideki gelişmelerle önlem alınabileceğini, bu etkilerin azaltılabileceğini veya giderilebileceğini anlar.

\* İnsan ve Toplumun doğal kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanmasında Fen ve teknolojinin olumlu rolü olduğunu anlar.

\* Doğal kaynakları korumak için teknolojik ürünlerin ve sistemlerin nasıl kullanılabileceğini anlar ve betimler.

\* Belirli bir bilimsel ve teknolojik gelişmenin bireye, topluma ve çevreye olumlu ve olumsuz öngörülen veya öngörülmeyen etkileri olabileceğini örneklerle açıklar.

\* Yeni tasarlanan teknolojik ürün ve sistemlerin etkilerini önceden belirlemek gerektiğini ve böylece sonradan ortaya çıkabilecek bazı problemlerin önüne geçilebileceğini kavrar.

## **6.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 19.04.2007** tarih ve 54 sayılı kararı ile 2007–2008 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 6. sınıflar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” ” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”;

### **KAZANIMLAR**

- \* Modern teknolojik sistemlerle küresel çevre problemleri arasındaki bağlantıları belirler ve çevre problemlerini çözmek için önerilerde bulunur.
- \* Teknolojik ürün ve sistemleri kullanarak doğal kaynaklar, canlılar ve habitatların nasıl korunabileceği ve çeşitli ürün ve sistemlerin kullanımında zararlı atıkların nasıl azaltılabileceğini açıklar.
- \* Atıkların çevreye vereceği zararı önlemek için uygun bir şekilde geri dönüştürülmesi veya imha edilmesi gerektiğini, teknolojik sistemlerin oluşturduğu atıkların yönetiminin önemli bir toplumsal sorun olduğunu anlar.
- \* Yerel, ulusal ve kültürel çevre sorunlarını bilir ve olası çözüm yollarını ve sonuçlarını araştırır.
- \* Çevreyi ve yabani hayatı koruma yöntemlerini bilir ve tartışır.
- \* Çevreyi ve yabani hayatı korumada hem bireylerin hem de toplumun sorumlu olduğunu bilir.
- \* Doğal kaynakların korunması ve geliştirilmesi gerektiğini bilir.
- \* İnsanların ve toplumun çevreyi nasıl etkilediğini bilir.
- \* Çevre koruma ile ilgili faaliyetlerin önemini bilincine varır, bu faaliyetlere katılır.
- \* Fen ve teknolojinin uygulamalarının birey, toplum ve çevre üzerine olumlu veya olumsuz etkiler yapabileceğini anlar.
- \* Bilim ve teknolojinin gelişmesinde önemli bir sürükleyici gücün bireysel, toplumsal ve çevresel ihtiyaçlar olduğunu fark eder.
- \* Geçmişten günümüze geliştirilen teknolojilerin insanların bireysel ve toplumsal yaşam ve çalışma tarzlarını ve çevreyle etkileşimlerini nasıl değiştirdiğini örneklerle açıklar.

\* Belirli bir bilimsel ve teknolojik gelişmenin bireye, topluma ve çevreye olumlu ve olumsuz öngörülen veya öngörülmeven etkileri olabileceğini örneklerle açıklar.

\* Bireyin teknoloji geliştirirken veya sonuçları hakkında kendine, topluma, çevreye ve yasalara karşı sorumluluk hissetmesi gerektiğini anlar.

## **ÜNİTELER**

### **8.ÜNİTE: YERKABUĞU NELERDEN OLUŞUR**

**BÖLÜM:** Toprak Çeşitleri ve Erozyon

**KONULAR:**

\* Önemli Hazinemiz Toprak

\* Topraklarımızın Hırsız Erozyon

**BÖLÜM:** Yeraltı ve Yerüstü Su Kaynakları Nelerdir?

**KONULAR:**

\* Su Hayattır

**BÖLÜM:** Yerkabuğunun Doğal Anıtları

**KONULAR:**

\* Ülkemizdeki Doğal Anıtlar

## **7.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 19.04.2007** tarih ve 94 sayılı kararı ile 2007–2008 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 7. sınıflar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”;

## **KAZANIMLAR**

\* Modern teknolojik sistemlerle küresel çevre problemleri arasındaki bağlantıları belirler ve çevre problemlerini çözmek için önerilerde bulunur.

\* Teknolojik ürün ve sistemleri kullanarak doğal kaynaklar, canlılar ve habitatların nasıl korunabileceği ve çeşitli ürün ve sistemlerin kullanımında zararlı atıkların nasıl azaltılabileceğini açıklar.

- \* Atıkların çevreye vereceği zararı önlemek için uygun bir şekilde geri dönüştürülmesi veya imha edilmesi gerektiğini, teknolojik sistemlerin oluşturduğu atıkların yönetiminin önemli bir toplumsal sorun olduğunu anlar.
- \* Yerel, ulusal ve kültürel çevre sorunlarını bilir ve olası çözüm yollarını ve sonuçlarını araştırır.
- \* Çevreyi ve yabani hayatı koruma yöntemlerini bilir ve tartışır.
- \* Çevreyi ve yabani hayatı korumada hem bireylerin hem de toplumun sorumlu olduğunu bilir.
- \* Doğal kaynakların korunması ve geliştirilmesi gerektiğini bilir.
- \* İnsanların ve toplumun çevreyi nasıl etkilediğini bilir.
- \* Çevre koruma ile ilgili faaliyetlerin önemini bilincine varır, bu faaliyetlere katılır.
- \* Fen ve teknolojinin uygulamalarının birey, toplum ve çevre üzerine olumlu veya olumsuz etkiler yapabileceğini anlar.
- \* Bilim ve teknolojinin gelişmesinde önemli bir sürükleyici gücün bireysel, toplumsal ve çevresel ihtiyaçlar olduğunu fark eder.
- \* Geçmişten günümüze geliştirilen teknolojilerin insanların bireysel ve toplumsal yaşam ve çalışma tarzlarını ve çevreyle etkileşimlerini nasıl değiştirdiğini örneklerle açıklar.
- \* Belirli bir bilimsel ve teknolojik gelişmenin bireye, topluma ve çevreye olumlu ve olumsuz öngörülen veya öngörülmeyen etkileri olabileceğini örneklerle açıklar.
- \* Bireyin teknoloji geliştirirken veya sonuçları hakkında kendine, topluma, çevreye ve yasalara karşı sorumluluk hissetmesi gerektiğini anlar.

## ÜNİTELER

### 6.ÜNİTE: İNSAN VE ÇEVRE

#### KONULAR:

- \* Ekosistemler
- \* Biyolojik Çeşitlilik
- \* Çevre Sorunları ve Etkileri

## 8.SINIF

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 14.02.2008** tarih ve 115 sayılı kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 8. sınıflar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” ” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”;

## **KAZANIMLAR**

- \* Modern teknolojik sistemlerle küresel çevre problemleri arasındaki bağlantıları belirler ve çevre problemlerini çözmek için önerilerde bulunur.
- \* Teknolojik ürün ve sistemleri kullanarak doğal kaynaklar, canlılar ve habitatların nasıl korunabileceği ve çeşitli ürün ve sistemlerin kullanımında zararlı atıkların nasıl azaltılabileceğini açıklar.
- \* Atıkların çevreye vereceği zararı önlemek için uygun bir şekilde geri dönüştürülmesi veya imha edilmesi gerektiğini, teknolojik sistemlerin oluşturduğu atıkların yönetiminin önemli bir toplumsal sorun olduğunu anlar.
- \* Yerel, ulusal ve kültürel çevre sorunlarını bilir ve olası çözüm yollarını ve sonuçlarını araştırır.
- \* Çevreyi ve yabani hayatı koruma yöntemlerini bilir ve tartışır.
- \* Çevreyi ve yabani hayatı korumada hem bireylerin hem de toplumun sorumlu olduğunu bilir.
- \* Doğal kaynakların korunması ve geliştirilmesi gerektiğini bilir.
- \* İnsanların ve toplumun çevreyi nasıl etkilediğini bilir.
- \* Çevre koruma ile ilgili faaliyetlerin önemini bilincine varır, bu faaliyetlere katılır.
- \* Fen ve teknolojinin uygulamalarının birey, toplum ve çevre üzerine olumlu veya olumsuz etkiler yapabileceğini anlar.
- \* Bilim ve teknolojinin gelişmesinde önemli bir sürükleyici gücün bireysel, toplumsal ve çevresel ihtiyaçlar olduğunu fark eder.
- \* Geçmişten günümüze geliştirilen teknolojilerin insanların bireysel ve toplumsal yaşam ve çalışma tarzlarını ve çevreyle etkileşimlerini nasıl değiştirdiğini örneklerle açıklar.
- \* Belirli bir bilimsel ve teknolojik gelişmenin bireye, topluma ve çevreye olumlu ve olumsuz öngörülen veya öngörülmeven etkileri olabileceğini örneklerle açıklar.
- \* Bireyin teknoloji geliştirirken veya sonuçları hakkında kendine, topluma, çevreye ve yasalara karşı sorumluluk hissetmesi gerektiğini anlar.

## **ÜNİTELER**

### **6.ÜNİTE: CANLILAR VE ENERJİ İLİŞKİSİ**

#### **KONULAR:**

- \* Enerji kaynakları ve Geri Dönüşüm

\* Madde Döngüleri

8.ÜNİTE: DOĞAL SÜREÇLER

KONULAR:

\* Yerkabuğunu Etkileyen Levha hareketleri

***Türkçe Dersi Öğretim Programı;***

Öğrencilerin;

\* Milli ve evrensel değerlere önem veren,

\* Yakın çevresindeki ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplamaları ve bunların korunması ile ilgili davranış geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

**1.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 25.12.2008** tarih ve 235 sayılı kararı ile 2009–2010 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 1. sınıflar “İlköğretim **Türkçe Ders Kitabı**” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

1.TEMA: BİREY VE TOPLUM

METİNLER;

\* Sevelim

6.TEMA: ÜRETİM, TÜKETİM VE VERİMLİLİK

METİNLER;

\* Tutumlu ol

7.TEMA: SAĞLIK VE ÇEVRE

METİNLER;

\* Tavşan

\* İlkbahar

\* Çevremiz

8.TEMA: HAYAL GÜCÜ

METİNLER;

\* Gökkuşuğu

## **2.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 18.12.2009** tarih ve 262 sayılı kararı ile 2010–2011 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 2. sınıflar “İlköğretim **Türkçe Ders Kitabı**” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

### **2.TEMA: ATATÜRK**

METİNLER;

\* Atatürk’ün Ağaç Sevgisi

### **6.TEMA: SAĞLIK VE ÇEVRE**

METİNLER;

\* Yağmur

\* Kardelen

\* Ağacım

**KAZANIMLAR:**

1. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.
2. Çevresinde ki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.

## **3.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 18.12.2009** tarih ve 303 sayılı kararı ile 2010–2011 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 3. sınıflar “İlköğretim **Türkçe Ders Kitabı**” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

### **3.TEMA: ÜRETİM, TÜKETİM VE VERİMLİLİK**

METİNLER;

\* Tüketim

### **7.TEMA: SAĞLIK VE ÇEVRE**

METİNLER;

\* Hıdırbey ağacı

\* Dengeli Beslenme

\* Depremzede Köpek

\* Çevremiz

\*Yağmur Sonrası

#### KAZANIMLAR:

1. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.

#### 4.SINIF

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 24.09.2009** tarih ve 160 sayılı kararı ile 2010–2011 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 4. sınıflar “İlköğretim **Türkçe Ders Kitabı**” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

##### 1.TEMA: GÜZEL ÜLKEM TÜRKİYE

###### METİNLER;

- \* Yurt Türküsü
- \* Ayşegül
- \* Bafa Gölü
- \* Bursa
- \* Peri Bacaları

##### 2.TEMA: ATATÜRK

###### METİNLER;

- \* İğde ağacı

##### 3.TEMA: SAĞLIK VE ÇEVRE

###### METİNLER;

- \* Elma Ağacı
- \* Dumanlı Baca
- \* Dedemin Köyü

##### 4.TEMA: DOĞAL AFETLER

###### METİNLER;

- \* Dost Irmak

##### 6.TEMA: BİREY VE TOPLUM

###### METİNLER;

- \* Uçurtma Yarışı

##### 7.TEMA: HAYAL GÜCÜ

###### METİNLER;

- \* Bir Yer Düşünüyorum
- \* Dünyanın Sonu

\* Bilim Kurgu

**KAZANIMLAR:**

1. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.
2. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.

## **5.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 06.06.2006** tarih ve 5915 sayılı kararı ile 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 5. sınıflar “İlköğretim **Türkçe Ders Kitabı**” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

3.TEMA: BİLİM VE YAŞAM

METİNLER;

\* Elma Fabrikası

4.TEMA: SAĞLIK VE ÇEVRE

METİNLER;

\* Cadı Burunlu Fabrika

\* Kırdaki Kabağı Kırık kaplumbağa İle Söyleşi

\* Orman ( Dinleme Metni)

5.TEMA: GÜZEL ÜLKEM TÜRKİYE

METİNLER;

\* Türkiye'nin Turistik değeri

\* Peri Bacaları

\* Kız Kulesi ( Dinleme Metni)

8.TEMA: GÜZEL SANATLAR

METİNLER;

\* Ölümsüzleşen Bahçe

**KAZANIMLAR:**

1. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.
2. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.

## **6.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 13.04.2007** tarih ve 38 sayılı kararı ile 2007–2008 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 6. sınıflar “İlköğretim **Türkçe Ders Kitabı**” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

### 3.TEMA: SEVGİ

#### METİNLER;

- \* Yurdum
- \* Son kuşlar
- \* Hiroşimalar Olmasın
- \* Yurt Türküsü

### 5.TEMA: MİLLİ KÜLTÜR

#### METİNLER;

- \* Çanakkale Türküsü

## 7.SINIF

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 06.12.2007** tarih ve 199 sayılı kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 7. sınıflar “İlköğretim Türkçe Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

### 1.TEMA: OKUMA KÜLTÜRÜ

#### METİNLER;

- \* Said Faik Adasında

### 3.TEMA: DOĞA VE EVREN

#### METİNLER;

- \* Bördübet'ten Sedir Adasına
- \* 7 Tane Erik Ağacı
- \* Doğanın Sesini Duymak
- \* Son Kuşlar
- \* Doğal Yaşamdan Teneke Uygarlığına

### 6.TEME: ZAMAN VE MEKÂN

#### METİNLER;

- \* İstanbul
- \* Bir Kule Varmış
- \* Kuşlar ve Yapılar

\* Deniz Kıyısında bir Kulübe

## **8.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun** 29.08.2008 tarih ve 171 sayılı kararı ile 2009–2010 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 8. sınıflar “İlköğretim Türkçe Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

1.TEMA: KİŞİSEL GELİŞİM

METİNLER;

\* Bu Sabah Hava Berrak

\* En Büyük Görevimiz

3.TEMA: MİLLİ KÜLTÜR

METİNLER;

\* Yurdumuzu Bezeyen Koca Mimar Sinan

4.TEMA: TOPLUM HAYATI

METİNLER;

\* Dönen Tekerlekler

5.TEMA: DUYGULAR

METİNLER;

\* İnsanla Güzel

6.TEMA: DOĞA VE EVREN

METİNLER;

\* Peri Bacaları

\* Şehrin Üstünden Geçen Bulutlar

\* Kızılderili Reisinden Çevre Dersi

\* Soluk Kesen Macera

\* Mavi Nerede

***Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı;***

## **4.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun** 14.02.2008 tarih ve 85 sayılı kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 4. sınıflar “İlköğretim ***Din Kültürü ve***

*Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

ÖĞRENME ALANI: İBADET

ÜNİTE: Temiz Olalım

KONULAR:

- \* Bedenimi Temiz Tutarım
- \* Elbiselerimi Temiz Tutarım
- \* Çevremi Temiz Tutar ve Korurum
- \* Sağlığım İçin Temizlik

KAZANIMLAR:

1. Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.
2. İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.
3. İbadet ile temizlik arasında ilişki kurar.
4. Beden, giyim ve çevre temizliğine özen gösterir.
5. Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.

## **6.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 04.02.2008** tarih ve 23 sayılı kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 6. sınıflar “İlköğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

ÖĞRENME ALANI: KUR’AN VE YORUMU

ÜNİTE: Kur’anı Kerimin Temel Eğitici Nitelikleri

KONULAR:

- \* Kur’an da İnsanın Evrenle İlişkisi

KAZANIMLAR:

1. Kur’ana göre insan-evren ilişkisinin nasıl olması gerektiği, doğayı, çevreyi ve evrendeki düzeni korumaya duyarlı olması gerektiği, dinimizin çevreyi korumaya verdiği önemi kavrar ve açıklar.

## **7.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 01.12.2008** tarih ve 214 sayılı kararı ile 2009–2010 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 7. sınıflar “İlköğretim *Din Kültürü*

*ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

ÖĞRENME ALANI: AHLAK

ÜNİTE: İslam Dinine Göre Kötü Alışkanlıklar

KONULAR:

\* Başkalarına Zarar Vermek: Kul Hakkı

KAZANIMLAR:

1. Başkalarına ve çevreye zarar vermenin kul hakkını ihlal anlamına geleceği bilinci ile kul hakkı konusunda duyarlı olur.

### **8.SINIF**

MEB, **Talim Terbiye Kurulunun 25.12.2008** tarih ve 259 sayılı kararı ile 2009–2010 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 8. sınıflar “İlköğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”

ÖĞRENME ALANI: DİN VE KÜLTÜR

ÜNİTE: Dinler ve Evrensel Öğütler

KONULAR:

\* Temizlik

\* Çevreyi Koruma

KAZANIMLAR:

1. Dinlerin ve İslam’ın evrensel öğütlerine örnekler vererek bunların insanlık için önemini fark eder.

### **2.2.5.İlköğretim Müfredat ve Ders Kitaplarının Çevre Eğitimi Konusuna Yaklaşımı İle İlgili Bir Değerlendirme**

İlköğretim okullarındaki öğrenme ortamı, öğretmen özellikleri, toplumsal etkenler, ilköğretim program ve ders kitaplarının içeriği, çevre için eğitimin kalitesini etkileyen faktörlerin başında gelir. Bütün ders kitaplarının içerikleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda aşağıdaki tespitler ortaya çıkmıştır:

• İlköğretim ders programları irdelendiğinde çevre için eğitim ile ilişkili ünitelerin birbirinden kopuk, yetersiz ve yüzeysel oldukları görülmektedir. Kısaca,

ilköğretim ders kitaplarına aşırı bir bilgilendirmeye yönelim olup, “bilme düzeyi” ön planda “çevre bilinçlenme düzeyi” ise ikinci planda kalmıştır.

- Ders kitaplarında çevre ve doğal kaynakların korunmasının gerekliliği, ürktücü ve çocuğun çevre üzerindeki etkisini olanaksız kılan örneklerle verilmeye çalışılmaktadır. Çocukların çevre duyarlılığı emirlerle, sözel klişelerle, ders kitaplarında göl ve orman manzaraları ile dolu fotoğraflarla çözülemeyeceği ortadadır.

- Küresel ve ulusal ekolojik sorunların ders kitaplarındaki anlatım ve yansıtma biçimi, bu sorunların çocukların bireysel çabaları ile çözülemeyecek kadar karmaşık ve geniş algılanmasına neden olacak izlenimlere yol açmaktadır. Tüm bunlar doğa ve dünyanın geleceği ile ilgili çocuklarda umutsuzluğa, çaresizliğe ve sonuçta boş vermişliğe neden olmaktadır.

- Ülkemiz ilköğretim okullarında yıllardır çevre eğitimi ile ilgili konu ve üniteler öğretilmesine rağmen, bırakın toplumsal ve ulusal çevre sorunlarının çözüme kavuşmasını, mahalledeki, okul bahçesindeki, sınıfın içindeki çevre sorunlarının dahi çözülemediği görülmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden birisi, ailelerin ve öğrencilerin çok büyük önem verdikleri ders geçme ve not başarısının ön planda olup bireysel rekabeti artırarak çocukları bencilleşme ve çıkarıcı olmaya yönlendirmesi; teşekkür ve takdir belgelerinin dayanılmaz cazibesi, ahlâk kurallarının önüne geçmesi; derste öğretilenlerin yaşama geçirilememesi, okul ve yaşam arasındaki kopukluğun derinleşmesi ve tüm bunların sonucunda derslerde alınan bilgilerin ekolojik bilinç ve çevre kültürüne dönüşmemesi.

- İlköğretim ders programlarında yer alan hedef ve kazanımlar daha çok bilgi ve kültürleşmeye yönelik olup, bilinçlenme ve özellikle çevre tutum ve davranışa yönelik hedef ve davranışların yetersizliği dikkat çekmektedir. Ayrıca ilköğretim programı ve dersler yeterince çevreselleştirilememiş, çevreci bir öze kavuşturulamamış. Derslerde işlenen konular ile çevre için eğitim arasında paralellik ve ilişki kurulamamıştır. Kısaca, hem ders programı, hem ünite ve konu içerikleri yeterince çevre ile ilişkilendirilmemiştir, ayrıca bu ilişkilendirmeyi yapacak öğretmenlere temel bir çevre için eğitim hazırlığı verilmemiş olması başka önemli bir sorundur.

- Öğretmenlerin pedagojik ve ekolojik yeterliliği, çevrebilim bilgi kapasitesi, çevre duyarlılığı ve bilinci, işledikleri dersi çevre ile ilişkilendirme kabiliyeti ve çevre

sorunlarına bakış açısı, uygulamayıcısı oldukları derslerin kalitesini ve çevre eğitimi açısından verimliliğini doğrudan etkileyen çok önemli etkenlerdir.

- İlköğretim programlarında çevre eğitimine dönük birçok genel ve özel amaç ve kazanım yer almasına rağmen, bunların büyük bir bölümü gerçekleşmediği gibi, öğrencilerin tutum ve davranışlarına da sağlıklı yansıtılmamıştır. Bu nedenle, ilköğretim programında hedef ile davranışlar, istenilen amaçlar ile ulaşılan gerçekler arasında bir paralellik olmadığı görülmektedir.

- Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi derslerde ortaya konulan bazı amaçlar, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini aşan niteliktedir. Kitaplarda yer alan şiirler, hikâyeler, okuma parçaları, resimler ve fotoğrafların bir bölümü çevre eğitimi açısından uygunluk göstermemektedir. Derslerin çevreselleştirilmesi açısından bunların rolü ve eğitici önemi çok büyük olduğundan dolayı bunların seçiminde daha dikkatli davranılması gerekmektedir.

- Çevre ahlâkı ve çevre hakkı eğitiminin sağlıklı verilmediği ilköğretim okullarında, çevre sorunlarının felsefi ve etik kökenlerine hiç değinilmemektedir, insan – doğa çatışması sadece “tahribat ve kirlenme” boyutunda ele alınmakta ve böylece çevre sorunlarının çok boyutluluğu ve karmaşık kökenliliği gözden kaçmaktadır. Tüm bunların sonucunda çevre sorunları çocuklar tarafından sağlıklı algılanmadığı gibi küresel ekolojik tehdit de istendiği gibi idrak edilememektedir.

Yukarıdaki tespitler, mevcut ders programlarının ve kitap içeriklerinin bir yandan ilköğretim öğrencilerinin yetersiz ekolojik bilgilenmelerine, bir yandan da yetersiz çevre bilinçlenmelerine yol açtıklarına işaret etmektedir.

### **2.3.İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri ve Çevre Bilincinin Oluşumuna Etkileri**

İlköğretim; zorunlu, fakat geçici, yüzeysel ve kolay bir eğitim aşaması değil, tüm eğitim sisteminin temelini oluşturan, en öncelikli, en karmaşık, en gerekli ve en duyarlı eğitim-öğretim halkasıdır. Çocuklar aile ortamından sonra ikinci önemli eğitim ortamı olan okullara bu dönemde tanışır; toplumsal ve doğal çevre ile ilgili ilk araştırmalar, ilk deney ve uygulamalar bu dönemde gerçekleştirilir; doğaya sevgi ve

saygı, ekolojik kültür ve çevre bilinci bu dönemde şekillenir; doğa unsurlarına karşı hoşgörü, anlayış ve özellikle çevre ahlâkı ile çevre davranışları bu dönemde biçimlenir, kısaca çevre için eğitimin en hassas, en can alıcı, en temel dönemi, ilköğretim dönemidir.

Bugün, milli eğitim sistemi içinde hak ettiği yere ve öneme bir türlü kavuşamayan çevre için eğitim, derinleşen küresel ekolojik kriz ve şiddetlenen insan - doğa çatışmalarına bağlı olarak önümüzdeki yıllarda çevre bilimcilerin ve pedagogların adeta can simidi gibi sarıldıkları bir kurtarıcıya dönüşme yolundadır. Bugün ülkemizde örgün eğitimden geçmiş bireylerin büyük bir bölümü sadece ilköğretim öğrenimi aldıkları dikkate alınır, ilköğretim döneminde verilecek teorik ve uygulamalı çevre için eğitimin rol ve önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Kısaca, geleceğin yetişkinleri olan bugünkü çocuklarda çevreyle ilgili kültür, çevre bilinci ve çevre ahlâkı oluşturmada ilköğretim döneminde verilecek olan çevre eğitimi çok büyük önem taşıdığı ortadadır. Ancak verilecek olan çevre için eğitim ilköğretim öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.

Gelişimin bazı evrensel ilkeleri vardır ve her bireyin gelişimi bu ilkelerle gerçekleşir.

Bunları maddeler halinde şöyle özetleyebiliriz ( Bacanlı, 2000: 44);

1. Gelişim kalıtım ve çevrenin etkileşimiyle gerçekleşir.
2. Gelişim bütünlük içinde gerçekleşir.
3. Gelişim organizmanın çeşitli kısımları için farklı oran ve hızlarda gerçekleşir.
4. Gelişim düzenlidir, sürekli ve nöbetleşe devam eder.
5. Gelişim belli bir sıraya göre, belli aşamalar ile gerçekleşir.
6. Gelişim baştan ayağa, içten dışa ve genelden özele doğrudur.
7. Gelişimin kendine özgü yönelimleri vardır.
8. Gelişimde kritik dönemler vardır.
9. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim öğrencilerin fiziksel, bilişsel, kişilik ve ahlâk gelişimleri ve bunların çevre için eğitime etkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Önce gelişim ve gelişim görevleri kavramları tanımlanmış ve açıklanmış, daha sonra ilköğretim öğrencilerin farklı gelişim özellikleri ayrı ayrı alt başlıklar altında ele alınmıştır.

Bütün çocuklarda olduğu gibi ilköğretim çocukların gelişimleri de kabaca dört alanda incelenebilir ( Bacanlı, 2000: 46);

1. Fiziksel gelişim.
2. Zihinsel (bilişsel) gelişim.
3. Psikoseksüel ve psikososyal gelişim.
4. Ahlâk gelişimi.

Gelişim bir bütündür ve yukarıda belirtilmiş olan her bir alanı diğer alanlarla etkileşim içindedir. Belirli alanlardaki değişimler başka alanları etkileyebilir, bu nedenle gelişim alanlarını birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmemek gerekir. Bu açıdan öğretmen, sınıftaki öğrencilerin gelişim özelliklerini (veya sorunlarını) bilmeli, takip etmeli ve sınıf yönetimi veya ders verimliliği açısından bu doğrultuda tedbirler ve kararlar almalıdır. Örneğin, okul dışında, doğal ortamda (orman, yayla, göl kıyısı vb.) yapılan uygulamalı arazi çalışmalarında hangi sınıflara, hangi yaştaki öğrencilere hangi zorlukta deney veya araştırmaların uygun olup olmadığını, bu deney ve araştırmaların çocukların gelişim özelliklerine uygunluğunu öğretmen çok iyi düşünmeli, bilmeli ve bu doğrultuda kararını vermelidir. Çocukların gelişimine uygun olmayan bir doğa çalışması faydadan çok zarar sağlayabilir, hatta çocukların doğadan korkmalarına neden olabilir. Bu nedenle çevre için eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim özellikleri göz ardı edilmemesi gereken bir etkidir.

### **2.3.1.İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Gelişim Özellikleri**

Daha önce de belirtildiği üzere çocuk gelişiminin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönleri vardır. Bedensel gelişim diğer gelişim yönlerinin temelini oluşturur. Çocuğun sağlıklı gelişmesi, okulda, sporda ve sanat faaliyetlerinde başarılı olabilmesi için her şeyden önce bedenen sağlıklı olması gerekir. İlköğretime başlayan bir çocuğun kalem tutup yazabilmesi, fırçayı kullanıp resim çizebilmesi, havuzda yüzebilmesi, bisiklet sürebilmesi, topa basketbol veya futbol oynayabilmesi, bu çocuğun kas, sinir ve iskelet özelliklerinin yeterince olgunlaşmış olmasına, yani bedensel büyüme ve gelişimine bağlıdır.

Havighurst'a göre, okul çocukları üç farklı alanda büyüyüp gelişirler. Önce, karmaşık kavramların, sembolizm ve mantıksal düşünme üzerindeki vurgusu ile bilişsel

olarak yetişkinlerin iletişim çevresine girerler. İkinci aşamada, toplumsal olarak ev ve aile ortamının dışına çıkıp yaşıt ve arkadaş gruplarına girerler. Son olarak üçüncü aşamada, okul çocukları, gelişmiş sinir - kas becerileri ve yetenekleri gerektiren oyunlar oynayarak ve spor – sanat faaliyetlerine katılarak fiziksel olarak gelişirler (Atasoy, 2005: 219).

Çocukların devinsel (psiko - motor) gelişimi onların sahip oldukları bazı yeterliklere bağlıdır. Bu yeterliklere ulaşıldığı zaman, devinsel gelişme büyük ölçüde tamamlanmış olur. Eşgüdüm (koordinasyon), güç, tepki, hız, dikkat, denge ve esneklik, çocukların psiko – motor gelişimini belirleyen başlıca etkenlerdir.

*İlköğretim öğrencilerinin başlıca fiziksel gelişim özellikleri şöyle özetlenebilir*(Aydın, 2003: 61);

- Okul öncesi dönemde başlayan büyüme hızındaki düşme, ilköğretim dönemde 10 –11 yaşlarına kadar sürmektedir. Yaklaşık olarak dokuz yaşına kadar erkek çocuklar kız çocuklarından biraz daha uzun ve ağırdırlar. Fakat 10 yaşından 15 - 16 yaşına kadar, kızların boy ve ağırlıkları, yaşıt olan erkek öğrencilerin boy ve ağırlıklarını geçer. Örneğin 12 yaşında bir erkek çocuk ortalama 142 cm'lik boya ve yaklaşık 38 kg ağırlığa sahiptir. Oysa bir kız çocuk 2 – 2,5 cm daha uzun ve yaklaşık 2,5 – 3 kg daha ağırdır. Ayrıca kız çocukları ergenlik dönemine erkeklerden daha önce girmektedirler. Kızlar muhtemelen 11 yaş civarında buluğa girerken, erkekler 13 yaş civarında girmektedirler.

- İlköğretim çocukları enerji dolu ve çok hareketlidirler. Koşarlar, tırmanırılar, bisiklet sürerler, kızak veya patenle kayarlar, kısaca motor kontrolünü gerektiren becerilerde bulunmaktadır. Bu dönemde bazı çocuklar piyano, gitar, keman vb. müzik aletleri çalmaya başlarlar veya basketbol, voleybol, futbol, yüzme gibi spor dalları ile ilgilenmeye başlarlar. Tüm bu faaliyetler sonucunda büyük kas becerilerinin yanı sıra, küçük kas becerilerini de geliştirirler. Örneğin, okul öncesi döneminde çocuk topu bütün vücuduyla veya her iki eliyle tutarken, ilköğretim döneminde topu bir eliyle tutabilir hale gelir.

- İlköğretimin son yılları, ergenlik döneminin başlangıcı ile örtüşmektedir. Buluş dönemi cinsiyet salgı bezlerinin, aktif hale gelerek cinsiyet hormonu üretimi ile başlar. Bu hormonlar, erkeklerde testesteron, kızlarda östrojen adını alır. Vücudun hemen hemen tüm organları ergenlik değişikliklerinden etkilenir. Ortalama olarak kızlar erkeklerden 1,5 - 2 yaş önce buluşa girerler ve her iki cinsten de ergenlik dönemi yaklaşık 6 yıl sürer. Ergenlerdeki cinsel gelişim yaşlıları ve toplumla bazı uyumsuzluklar ile sonuçlanabilir. Ergenlerde duygusal, sosyal, cinsel ve psikolojik sorunlar ortaya çıkabilir. Öğretmenler ve ebeveynlerin bu sorunları çözmede ergenlere yardımcı olmaları gerekir.

- Ergenlik döneminde hem kız hem de erkek çocuklarda hızlı fiziksel ve fizyolojik değişimler gözlenmektedir. Kollar, ayaklar, bacaklar, kaslar gelişmekte, kısaca hızlı bir bedensel değişim görülmektedir. Beden gelişimi sırasında kızlarda yağ dokusu, erkeklerde kas dokusu fazlalaşır. Bu nedenle hız ve güç bakımından erkekler daha üstün başarılar gösterirler. Bu dönemde, birden bire hızlı büyümenin etkisiyle ergenlerde vücut koordinasyonunda yetersizlikler, devinimsel becerilerde acemilikler gözlenebilir (eşyalara çarpma, düşme, istemeyerek eşyaları kırma vb.). Fakat öğretmenler ve ebeveynler bu konuda ergenleri beceriksizlikle suçlamamalıdır. Tam tersi onların enerjisini spor, sanat, resim, müzik gibi koordinasyon, beceri ve enerji gerektiren etkinliklere yönlendirmeleri gerekir. Ergenlik döneminde oyun ve spor becerilerinin gelişimi çok büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bu becerilerin gelişimi için evde ve okulda gerekli ortam ve alt yapı sağlanmalıdır. İlköğretim öğrencilerin bedensel ve cinsel gelişimlerini tanıma ve yönlendirmede öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu yaştaki çocukların gelişim özelliklerini, bedensel, cinsel ve psikolojik durumlarını bilmeleri, tanımları ve izlemeleri gerekir. Gelişimlerini ve öğrenmelerini kolaylaştıracak eğitim-öğretim ortamları hazırlamaları ve onların gelişim özellikleri göz önüne alarak uygun etkinlikler oluşturmaları gerekir. Öğretmen aynı sınıftaki öğrenciler arasında bedensel ve zihinsel farklılıkların olabileceğini bilmeli ve bunun doğrultusunda kendi önlemlerini hazırlamalıdır. Ders, spor ve sanat etkinliklerinde başarısız olmamaları için bedensel olarak zayıf, güçsüz veya yavaş algılayan çocuklara anlayış, hoşgörü ve yardımlaşma çerçevesinde yaklaşılmalıdır (Atasoy, 2005: 219–220).

### 2.3.2.İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Gelişim Özellikleri

Bilişsel gelişim çocukların veya ergenlerin, arkadaşlarını, ailelerini, yaşlılarını, komşularını, öğretmenlerini, okul ve toplumu, kısaca onları çevreleyen unsurları, doğa, dünya ve evreni görme ve algılama biçimlerini yansıtır. Özellikle ilköğretimin son yılları, çocukların doğa, din, devlet, millet, vatan, özgürlük, cinsellik, kültür, ahlâk gibi temel konularda düşüncelerin, değerlerin, etik normlarının şekillendiği yıllardır. Bilişsel gelişim bireylerin akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri kapsamaktadır (Atasoy, 2005: 221).

Bilincin bu yönleri (yukarıdaki altı basamak) bireyin gelişimine paralel gelişir. Ayrıca, eğitim konularında kişiliğin oluşumu, çevresel zeminde de basamaklar şeklinde gerçekleştirilmelidir. Çevre için eğitime, insanın çevresiyle bir bütün olduğu, insanın etraftaki değişikliklere açık olan, onu kavrayan ve adapte olabilen açık bir sistem olduğu gerçeğini de eklemekte yarar vardır. Çocukların yaş, sosyo-kültürel, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal özelliklerini göz önüne alarak çevreye karşı anlayış, sevgi, duyarlılık ve sorumluluk hislerinin uyandırılması ve tetiklenmesi gerekir. Ancak o zaman çevre için eğitimde hedeflenen başarıya ulaşılabilir.

Çevre için eğitimin konuları insan bilincinin bir bütün olarak gelişmesine özgü bir sıralama taşımaktadır. Amerikalı psikoterapistler Vuldf ve Rektor insan bilincinin bir bütün olarak gelişmesini altı basamakta sıralamışlardır: fiziksel, kişisel, kişiler arası, sosyal, prensipsel ve evrensel (Atasoy,2005: 221–222).

1. **Fiziksel basamak:** Doğum anından itibaren yaklaşık iki yaşına kadar sürer. Bu dönem içinde çevreden bağımsız olarak hareket eden, konuşan, var olan fiziksel vücudun idrak edilmesi gerçekleşir.
2. **Kişisel basamak:** İki-dört yaşları arasındaki periyodu kapsar. Bu dönemde kendi “ben”inin, istek ve hareketlerinin algılanması gerçekleşir. “Ben yaptım.”, “Ben gittim.”, “Ben içtim.”, “Ben tuttum.”.
3. **Kişilerarası basamak:** Dört-yedi yaş arası periyodu kapsar. Bu dönemde diğer kişiler ve onların isteklerinin de var oluşunun idrak edilmesi hayata geçer, kendini başkalarıyla bağdaştırma süreci devam eder, toplumsallaşma ve sosyalleşmenin başlangıç dönemi. Bir çocuk topu görür arkasından koşar, öteki de topu görür ve “ver” der!

4. **Sosyal basamak:** Yediden on iki - on dört yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu dönemde kendini sosyal grubun bir parçası olarak algılama ve bu sosyal grubun davranış kurallarını kabul etme prosesleri gerçekleşir. “Hangi ailede yaşıyorum?”, “Hangi okulda okuyorum?”, “Benim en iyi arkadaşlarım hangileri?”.

5. **Prensipsel basamak:** On iki ile yirmi iki yaş arası periyodu kapsar. Bu dönemde “Ben kimim?” ve “Ben neye inanıyorum?”. Doğruyu söyleyen öğretmen mi?, ailem mi?, arkadaşım mı?

6. **Evrensel basamak:** Yirmi dokuz – otuz üç yaşları arasındaki dönem. Bu zaman içerisinde dünyanın evrenselliği idrak edilir. (Daha sonraki yaşlarda mevki ve davranışların değişimi ile ayrıca dış dünya ile olan ilişkilerinin değişimine yol açan buluş ve kökünden değişimler ortaya çıkabilir).

**Piaget’in bilişsel gelişim kuramının başlıca özellikleri şunlardır** (Bacanlı, 2000: 61-62 );

• Piaget’e göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Piaget bilişsel gelişimi dört faktörden etkilendiğini belirtmiştir:

1. Olgunlaşma,
2. Yaşantı,
3. Uyum
4. Dengeleme.

• Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür. Olgunlaşma bireyin bedensel açıdan fiziki gelişimini ifade eder. Birey olgunlaştıkça zihin gelişimi de ilerler, kişi olgunlaşmamış olduğu zaman zihin gelişimi gecikir. Bilişsel gelişim kişinin geçirdiği yaşantılarla şekillenir. Toplumsal etkenler de kişinin bilişsel gelişimini etkilemektedir. Kültürler bireylerin zihinlerini nasıl kullanacakları üzerinde gerek davranış kalıpları, gerekse dil aracılığıyla belirlemede bulunmaktadır. Ayrıca, kültür bireylere yaşantı zenginliği sağlayarak da zihin gelişimini artırır.

• Piaget’in bir diğer ilkesi de dengelemedir. Bilişsel gelişimde dengeleme, bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevresine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecidir. Çocuğun bilişsel dengesi, yeni karşılaştığı olay, obje, varlık ve durumlarla bozulur. Onlarla etkileşerek yeni yaşantılar kazanır ve yeni durum, obje,

varlık veya olay karşısında uyum sağlar. Böylece, yeni ve üst düzeyde bir dengeye ulaşır. Öğrenme, büyük ölçüde organizmanın denge durumunun bozulmasına ve dengenin, yeniden daha üst düzeyde kurulmasına bağlıdır.

- Bazı kişiler kolayca yeni denge durumuna ulaşırken, bazıları daha geç dengeye kavuşurlar. Yani bazı öğrenciler daha kolay öğrenirken, bazıları daha güç öğrenmektedirler. Doğal ve toplumsal çevre sürekli değiştiğinden, öğrenilen şeyler, yaşantılar ve tecrübeler değiştiğinden denge sürekli bozulacak ve yeniden kurulacak. Kısaca denge dinamik olup, öğrenme ve gelişmenin tetikleyicisidir. Gündelik hayatta kullandığımız “çok okuduğu için dengesini kaybetti” ifadesi, oldukça Piaget’ci bir ifadedir.

- Piaget insanların doğuştan getirdikleri iki temel eğilim olduğu düşüncesindedir: örgütlenme ve uyum sağlama. Örgütlenme, süreçleri sistematik ve tutarlı sistemler haline getirme ve bu amaçla birleştirme, koordinasyon sağlama, fikirler ve eylemleri birleştirme eğilimidir. Uyum sağlama ise, bireyin içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreye uyumu ifade eder. Uyum yaşam boyunca devam eder. Piaget’e göre uyum sağlamanın iki yönü vardır: özümleme ve düzenleme.

- Piaget’in yapmış olduğu bilimsel araştırmalar eğitimin etkililiği ve verimliliğini, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarını yeniden sorgulamaya, çocuk ile çevresi arasındaki ilişkileri farklı bakış açısından değerlendirmeye yol açmıştır. Piaget’e göre eğitim gelişim teorilerine dayalı olmalı ve öğretmen bu gelişim evrelerini göz önüne alarak eğitim -öğretim faaliyetlerini organize etmeli ve sürdürmelidir. Yani Piaget’in vermiş olduğu mesaj çok açıktır: bilişsel gelişim evrelerini göz önüne almayan veli ve öğretmenler, çocukların tanıyamaz, anlayamaz ve onlara yardımcı olamaz. • Ders içi ve ders dışı eğitim faaliyetlerinde kullanılacak yöntemler ve araçlar; uygulanacak etkinlikler, deney ve araştırmalar; okullardaki eğitim programları, istenilen hedef ve davranışlar çocuğun bulunduğu gelişim evresine uygunluk göstermelidir.

- Piaget’e göre düzenlenecek öğrenme - öğretme etkinlikleri çocukları buldukları düzeyden alıp bir üst düzeye çıkarabilmelidir. Çocukların gelişim düzeyine uygun

olmayan bir eğitim onların ihtiyaçlarını karşılamadığı gibi onların etkin olmasını, eğitim öğretimden zevk almasını da engellemektedir.

- Piaget, eğitimin bireyselleştirmesini ve kişisel becerilerin ön plana çıkmasını öngörmüştür. Okulları yaşama hazırlayıcı değil, yaşamın kendisi olması gerektiğini; aktif okul, açık sınıf uygulamalarının eğitim - öğretimin temelini oluşturması gerektiğini savunmuştur. Soru soran, araştıran, tartışan, kendilerini ve çevrelerini keşfetmede özgür öğrencilerin yetiştirilmesini desteklemiştir. Aktif öğrenme yöntemini destekleyen Piaget, öğretmeni ders anlatan, dersi yöneten, eğitim etkinlikleri düzenleyen, kuralları belirleyen olarıktan çok; çocuklara yardım edebilen, onların görüş ve duygularını paylaşabilen bir sırdaş, bir rehber olarak görmektedir.

- Piaget bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar sırasıyla( Atasoy,2005: 221);

1. Duyusal - Motor,
2. İşlem Öncesi,
3. Somut İşlemler
4. Soyut İşlemler evreleridir.

Piaget'e göre tüm çocukların yukarıdaki sırayı izleyerek bu gelişim evrelerinden geçmeleri gerekmektedir. Yani çocuk bir evreyi atlayarak diğerine geçemez. Fakat çocuk yaşlarına göre belli bir evreye daha erken veya daha geç girebilir. Ayrıca her evre için çocuklar tipik bu evreye özgü gelişim özellikleri sergilemektedirler.

#### **Duyusal Motor Dönemi (0 – 2 Yaş)**

- Kendisini nesnelere ve dış dünyadan ayırt eder.
- Refleksli davranışlardan amaçlı davranışlara geçiş.
- Nesne kalıcılığı kavramını edinir.
- Döngüsel tepkiler ortaya koymaya başlar.
- Taklit ve oyunlar yapar.

#### **İşlem Öncesi Dönem (2 – 7 Yaş)**

- Çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ve sözcüklerle ifade etmeye başlar.

- Nesnelere tek bir özelliğe göre sınıflar.
- Düşünceler ve konuşmalar ben merkezlidir.
- Sıralama ve sayı uygunluğunu kavrayamaz.

### **Somut İşlemler Dönemi (7 - 12 Yaş)**

- Nesne ve olaylara ilişkin mantıklı düşünebilir.
- Sayı (6 yaş), kütle (7 yaş) ve ağırlık (9 yaş) konumunu kavramlarını edinir.
- Nesnelere farklı özelliklerine göre sınıflar ve sıralar. Ben merkezlilikten uzaklaşır.
- Somut yollarla problem çözmeye başlar.

### **Soyut İşlemler Dönemi (12 Yaş ve Üstü)**

- Soyut düşünme gelişir.
- Değişkenleri birleştirip ayırabilir.
- Varsayımsal, geleceğe yönelik felsefi, politik ve ideolojik sorunlarla ilgilenir.
- Ahlak, değer ve inanç sistemini şekillendirir.
- Ergenlik benmerkezciliği görülür.

• Evreler değişmez bir şekilde belli bir sıra ile ortaya çıkarlar, böylece sonraki evre önceki evrenin kazanımlarını içerir. Fakat çocuklar aynı evreler içinde bulunsalar dahi, gelişim açısından aralarında bazı bireysel farklılıklar olabilir ve bu bireysel farklılıkları anne - babalar ve öğretmenler anlayış ve hoşgörü ile kabullenmelidir.

İlköğretim öğrencilerini kapsayan somut işlemler ve soyut işlemler dönemleri ele alınacaktır. Aşağıdaki satırlarda somut ve soyut işlemler dönemindeki ilköğretim öğrencilerin başlıca özellikleri özetlenerek açıklanmıştır.

### **Somut İşlemler Dönemi:**

- Somut işlemler dönemi çocukların ilköğretimin ilk beş yılına denk gelen 7 ile 12 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde ben merkezli konuşma ve düşünce önemli ölçüde azalır, çocuk başkalarının da kendine has düşünce, görüş ve davranışları olabileceğini anlamaya başlar. Kısaca bu dönem bir anlamda başkalarıyla “başkaları” olarak ilişkinin kurulabildiği dönemdir.

- Bu dönemde çocuklar bilişsel güçlüklerin üstesinden gelmeye başlar: unsur ve olayları sıralamaya ve sınıflandırmaya, cinsiyet rollerini kavramaya, düş ve gerçekleri birbirinden ayırmaya başlar. Nesnelere uzunluk, ağırlık, renk, yapıldığı madde gibi farklı özellikler bakımından sınıflandırmaya ve karşılaştırmaya başlar. Ormanları, çiçekleri, otları, balıkları, kuşları, memelileri özelliklerine göre sınıflandırmaya ve karşılaştırmaya başlar. Doğanın renkliliğini ve çeşitliliğini bu dönemde algılamaya başlar.
- Bu dönemde çözülemeyen korunum problemleri çözülmeye başlanır, çocuk işlemleri tersine çevirebilme kapasitesine ulaşır. Çocuk,  $3+7 = 10$  olduğu gibi  $7+3 = 10$  olduğunu kavrar. Yani bu dönemde düşünce tersinebilirlik özelliği edinir. Çocuk, buz haline gelen suyun eridikten sonra sıvı, buharlaştıktan sonra ise gaz haline geçebileceğini anlamaya başlar. Fakat soyut olan, elle tutulup gözle görülemeyen işlemleri henüz tam olarak gerçekleştiremez. Depremlerin, rüzgarların, yağışın ve yıldırımların oluşumu hâlâ kavranması zor konulardır.
- Bu dönem çocuklarında soyut düşünme tam olarak gelişmiş olmadığından dolayı, problemleri farklı yollardan çözümlerken zorlanmaktadır. Bu nedenle tümüyle kuramsal olarak verilen bir problem karşısında başarısızlığa uğranabilir. Çocuklar bu dönemde henüz varsayımsal olaylara ilişkin düşünemezler, soyutlamalar yapamazlar.
- Bu dönemin en önemli özelliklerinden biri çocukların korunum kavramını kazanmalarınıdır. Korunum, maddenin geçirebileceği görüntüsel değişimlere rağmen sabitliğine ve değişmezliğine olan inançtır. Bu kavram, madde korunumu, uzunluk korunumu, nitelik değişmezliği korunumu, sayıların korunumu, alan ve hacim korunumu gibi farklı alt başlıkları kapsamaktadır. Bu dönemin diğer iki önemli özelliği ise düşüncede ileri ve geriye doğru düşünebilme ve merkeziyetsizleşmedir.
- Bu dönemdeki çocuklar “demokrasi”, “adalet”, “vatan”, “özgürlük”, “evren” gibi soyut kavramları konuşmaları veya derslerde kullanabilmelerine karşın, içeriklerini kavramada, anlamlandırmada zorluk çekmektedirler. Bu nedenle bu dönemdeki çocuklar dünyanın bütünlüğünü, doğanın işlevini, önemini ve çok boyutluluğunu kavramada güçlük çekmektedirler ( Atasoy,2005: 228).

### **Soyut İşlemler Dönemi:**

- En üst bilişsel gelişim dönemi olan soyut işlemler dönemi, çocukluk yıllarında başlayarak yetişkinlik yıllarına kadar uzanır. İlköğretimin son üç yılına denk gelen 12

ile 15 yaş arasındaki bu dönem ortaöğretim yıllarını da kapsamaktadır. İlköğretim öğrencilerin büyük bir bölümü bu döneme kolay kolay ulaşamazlar. Ancak ilköğretim ikinci kademe yıllarında soyut fikirlere ilişkin akıl yürütebilirler.

- Soyut işlemler döneminde bir soruna değişik yollardan yaklaşma, değişik yollardan çözebilme, genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler zorlanmadan yapılabilir. Varsayımsal akıl yürütme, birleştirmeci (kombinasyonel) düşünme, soyut düşünce yetisini geliştirme, hipotez oluşturma ve hipotezin doğruluğunun kontrol edilmesi bu dönemin en önemli özelliklerin başında gelir. Görelî (kişiyeye, mekâna, zamana göre değişen) kavramlar da bu dönemde edinilir. Örneğin çocuklar, coğrafi yön kavramını bu dönemde sağlıklı kavramaya ve yaşamda, soru çözümede uygulamaya başlarlar.

- Bu dönemin bir başka önemli özelliği de ben merkezci düşünme biçiminin ergenler arasında yaygın olmasıdır. Bu düşünce biçimine bağlı olarak ergen herkesin ona baktığı, onu gözlediğini düşünür (“hayali seyirciler”) ve kendini sürekli olarak sahnede hisseder (“hayali oyuncu”). Bu dönemde ergen aşırı sıkılgan, utangaç veya içine kapalı, hassas, alıngan, duygusal olabilir veya çabuk kızabilir, küsebilir ve aşırı sinirli tepkiler gösterebilir. Örneğin öğrenci kendisini güzel buluyorsa herkesin onun güzelliyle ilgilendiğini veya pek güzel bulmuyorsa, herkesin onun çirkinlikle alay ettiğini düşünebilir. Ergen başkalarının düşünce ve tepkilerine aşırı önem verdiği için beklenmedik davranışlarda da bulunabilir: öğretmeni ile tartışabilir, evden kaçmaya çalışabilir, sevgilisi ile çatışabilir vb.

- Bu dönem bireysel farklılıkların artmaya başladığı bir dönemdir. Ayrıca soyut düşüncenin gelişimi ile ergen, “demokrasi”, “evren”, “doğa”, “etik”, “özgürlük” gibi soyut kavramları düşünmeye ve algılamaya başlar. Bu nedenle Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve diğer derslerde gerçekleştirilen eğitim - öğretim soyut kavramların gelişmesine yardımcı olacak şekilde yapılmalıdır. Araştırma, deney, gözlem ve laboratuvar çalışmalarına büyük önem verilmelidir. Öğrencilerin yaparak, gözleyerek, deneyerek daha iyi öğrendikleri unutulmamalıdır. Bu dönemde okul dışında doğa ile iç içe yapılan araştırma, deney ve uygulamalar yaygınlaşmalıdır. Yani eğitim-öğretim doğadan yararlanarak, mümkün oldukça çevre ile bütünleşmelidir. Kısaca aktif öğrenme ve derslerin çevreselleştirmesine ayrı bir önem gösterilmelidir ( Atasoy, 2005: 229).

### *Çevre Eğitimi Açısından Somut ve Soyut İşlemler Döneminin Önemi:*

Çevre için eğitim ve çocuk-doğa etkileşimi açısından somut ve soyut işlemler dönemleri çok hassas ve sorumluluğu yüksek dönemlerdir. Bu dönemlerde öğretmenler ve ebeveynler çevre faaliyetleri veya doğa ile ilişkileri konularında çocukların ilgi, istek, beceri, düşünce ve duygularını sezmeli ve tanımaları gerekmektedir. Çünkü derslerde, spor veya sanat faaliyetlerinde başarılı olamayan bir öğrenci doğa - çevre çalışmalarında başarılı ve istekli olabilir. İster bireysel, ister grup veya sınıf bazında olsun çocukların ev veya okul bahçesini temizlemeleri, çiçekleri sulamaları, hayvanları beslemeleri veya bunlara benzer olumlu çevresel davranışlar mutlaka desteklenmeli, teşvik edilmeli ve bunlara benzer fırsatların yaratılması için gereken ortam ve koşullar sağlanmalıdır. Doğada yapılan geziler, araştırmalar ve arazi çalışmalarında çocuklara yetenekleri ve güçleri ölçüsünde başarabilecekleri görev ve sorumluluklar verilmelidir. Çocuğun yapmış olduğu küçük hatalar hoşgörü ve anlayış ile karşılanma; başarıları ise alkış ve takdir ile ödüllendirilmelidir. Özetle, okul dışında gerçekleştirilen doğa içi çalışmalarla çocuğun hem yaratıcılığı ve özgüveni geliştirilmeli hem de çevreye karşı sevgi ve saygısı pekiştirilmelidir.

Somut işlemler döneminde çocuklar neler yapabilir, onlara nelerin kavratılması ve öğretilmesi gerekir ve öğretmenler ile ebeveynlerin beklentileri neler olmalıdır sorularını cevaplamaya çalışalım. Bu dönemdeki çocukların her şeyden önce doğa sevgisi, çevre bilinci, çevre duyarlılığı ve ekolojik kültürü geliştirilmelidir. Ailede ve okulda, ebeveynler ve öğretmenler doğanın anlam ve önemini, doğanın işlevini, bütünlüğünü, çeşitliliğini, yaşamsallığını çocuklara somut örneklerle, kitap, film ve gösterilerle, teorik ve uygulamalı çalışmalar ile kavratmaları gerekmektedir. Doğaya sevgi ve saygı kazandırmaya paralel olarak çevre bilimi konuları da verilmelidir, kısaca ekolojik bilinçlenme ile ekolojik bilgilendirme paralel sürdürülmelidir.

Sınıfa getirilen yapraklar, kökler, dallar, kayaçlar, topraklar, meyveler, böcekler, kuşlar, yumurtalar vb. doğal unsurlar ile doğanın canlı ve cansız unsurları görsel olarak tanıtılmalı, çocuklar bu unsurlara dokunmalı, koklamalı, incelemelidirler. Renklerine göre, şekillerine göre, büyüklüklerine göre, kalınlıklarına göre yapraklar veya taşlar sınıflandırılabilir. Kısaca ilköğretim okullarında korunum kavramı çalışmaları doğa öğeleri ile yapılabilir. Doğa gezileri ve doğa içinde yapılan eğitim etkinlikleri ile

çocukların ilgi, merak ve keşfetme istekleri tetiklenmeli, doğaya karşı göstermiş oldukları sevgi ve saygı pekiştirilmelidir.

Bu dönemdeki çocuklara çevre felsefesi, çevre etiği, çevre psikolojisi, insan ekolojisi, çevre hakkı gibi soyut konular hakkında yorum ve bilgilendirmeler yapılmamalı ve öğretmenlerin bu tip konular ile ilgili çalışmalar, araştırmalar ve ödevlerden kaçınmalıdırlar. Çünkü “çevre hakkı”, “dünya vatandaşı”, “derin ekoloji”, “ekobirey”, “ekoekonomi”, “içseldışsal çevre”, “küresel çevre sorunları”, “çevre ahlâkı”, “sürdürülebilir kalkınma” bu yaştaki çocuklara çok fazla bir şey ifade etmeyen, karmaşık ve algılanması güç kavramlardır. Özetle, öğretmenler çevre için eğitim faaliyetlerinde ilköğretim çocuklarının gelişim seviyesine uygunluk gösteren teorik ve uygulama çalışmalarında bulunmalıdırlar.

Çevre için eğitim açısından soyut işlemler döneminde çocuklar doğa ile insan arasındaki karmaşık ve çok boyutlu ilişkileri algılamaya ve kavramaya başlarlar. Bu dönemdeki öğrenciler soyut ve kombinasyonel düşünmeye, laboratuvar deneyleri kendileri organize edip kendileri sonuca ulaşmaya, hipotez geliştirip hipotezi sınamaya, ödev, deney ve araştırmaları yardım almadan yapmaya başlarlar. Çocukların göstermiş oldukları girişimcilik ruhu desteklenmeli, yaptıkları deney ve araştırmalar teşvik edilmeli ve pekiştirilmelidir. Çünkü Erikson’un “Orta Çocukluk Dönemi” ile paralellik gösteren bu dönem çocukların en çok takdir, cesaretlenme, övgü ve alkışa ihtiyaç oldukları dönemdir.

Soyut düşünme döneminde öğrencilerin doğaya yaklaşımı, insan - doğa etkileşimine ve çevre sorunlarına bakış açıları şekillenir, çevre bilinci ve ekolojik bilgileri artar ve yetişkinlik döneminde muhtemelen gösterecekleri çevresel tutum ve davranışların tahmin edilebilir, öngörülebilir aşamaya ulaşır. Bu dönemde öğrencilerin doğa gezilerine katılımı, doğa içinde yapılan deney ve araştırmalar ile çevresel sivil örgütlere gösterdikleri ilgi, çevre ile ilgili okunan kitaplar, izlenen belgesel filmler, hazırlanan deney, araştırma ve projeler onların ileriki yaşlarda nasıl bir ekobirey olacaklarının ipuçlarını işaret etmektedir.

Habitat, niş, ekolojik piramit, biyotop, populasyon, komünite, süksesyon gibi ekolojik terimleri algılamaya ve kavramaya başlayan öğrenciler bu dönemde bitkileri ve hayvanları sınıflandırmaya, özelliklerini karşılaştırmaya başlarlar. Böylece soyut işlemler dönemi ekolojik bilgilenmenin en çok arttığı dönemdir. Canlılar ile cansız

öğeler arasındaki ilişkiler, biyosferin bütünlüğünü, ekoloji ile ilgili temel yasalar, ekosistemlerin özelliği, işlevi ve çeşitliliğini, doğal afetler, yapay çevre, sosyal çevre, çevre kirliliğinin sebep ve sonuçları, besin zinciri, enerji ve madde döngüleri konularını öğrenciler bu dönemde algılamaya başlarlar. Kısaca soyut işlemler dönemi, öğrencilerin doğa içindeki karmaşık ilişkileri yorumlamaya ve sonuçlar çıkarmaya başladıkları bir dönemdir ( Atasoy, 2005: 228–230).

### **2.3.3.İlköğretim Öğrencilerinin Kişilik Gelişimi Özellikleri**

Çocuklar, bilgi ile yüklenmesi gereken bilgisayarlar veya öğretmenler ile ebeveynlerin şekillendirdiği makineler değil; gelişen, değişen, olgunlaşan, bireysel duygu ve düşünceleri olan, belirli tutum, davranış ve karakter sergileyen, yani kalıtım ve çevrenin etkisiyle belli kişiliğe kavuşmuş olan canlı varlıklardır. Çocukların sergiledikleri veya yansıttıkları düşünceler, duygular, görüşler, inançlar, alışkanlıklar, yetenekler, tutumlar, karakter ve değerler, kısaca tüm bireysel özellikleri onların kişiliğini oluşturur. Böylece kişilik, bireyi diğer bireylerden ayıran; onun doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür (Senemoğlu, 2000: 78).

Çocukların belli dönemlerdeki kişilik özellikleri, onun fiziksel, bilişsel, ahlâkî, kısaca diğer gelişim özellikleriyle etkileşim içinde oluşmakta ve şekillenmektedir. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenler, hatta tüm yetişkinler öğrencilerin kişilikleri üzerinde değerlendirmeler, yorum ve yargılarda bulunurken, çocuğun gelişim özelliklerine bütünsel yönden yaklaşımları, yani tüm gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bunların bilinmesi ve uygulanması aile içindeki yetişkin – çocuk ilişkilerini olumlu etkileyeceği gibi öğretmen - öğrenci ilişkilerini de kuşkusuz olumlu yönde etkileyecektir (Senemoğlu, 2000: 78).

Kişilik gelişimi çocuk ve ergenlerin kendilerini ve dünyayı tanımları; toplumsal ve fizikî çevreye olan tutum ve davranışlarının şekillenmesi; doğaya sevgi ve saygının filizlenmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle farklı gelişim dönemlerinde bireylerin çevre ve doğaya karşı gösterdikleri duyuşsal, devinişsel ve bilişsel davranışlar hem eğitim hem de psikoloji açısından tartışılması gereken konuların başında gelmektedir.

Kişilik gelişim kuramları deyince ilk akla gelenlerin başında Sigmund Freud'un "Psikoseksüel Gelişim Kuramı" ve Erik Erikson'un "Psikososyal Gelişim Kuramı" yer almaktadır. Bu çalışmada Freud ve Erikson'un kuramı özetlenerek ele alındıktan sonra, ilköğretim öğrencilerinin psikoseksüel ve psikososyal gelişim özellikleri irdelenmeye çalışılacaktır (Senemoğlu, 2000: 79).

#### *Freud'un Psiko Seksüel Gelişim Kuramı;*

Freud'un geliştirdiği Psikoseksüel Gelişim Kuramının başlıca özellikleri şunlardır:

- Kişilik gelişim kuramları arasında en çok bilinen ve en çok tartışılardan birisi Sigmund Freud'un psikoanalitik temele dayanan kişilik kuramıdır. Freud, kişilik gelişimi bakımından ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini vurgulamaktadır. Ona göre bireylerde ilk beş yılında kişiliğin büyük bir kısmı oluşur ve sonraki yıllarda büyük değişiklikler meydana gelmez. Freud, hayatın ilk altı yılında geçirilen yaşantıların kalıcı izler oluşturduğunu, bu izlerin tamamen yok olmadığını ve yetişkinlik yıllarında da davranışları etkilemeye devam ettiğini öne sürmektedir.

- Freud, kişilik gelişimini birbirini izleyen beş psikoseksüel gelişim döneminde incelemiş ve bunları sırası ile oral, anal, fallik, gizil ve genital olarak adlandırmıştır. Oral dönem doğumdan 1 – 1,5 yaşına kadar, anal dönem 1 – 1,5 yaşından 3 yaşına kadar, fallik dönemi 3 ile 6 yaş arasını, gizil (latans) dönem 6 ile 12 yaş arasını ve genital dönem 12 yaş sonrasını kapsamaktadır.

- Freud'a göre ilk üç dönemde, yani oral, anal ve fallik dönemlerinde, çocuğa gösterilen ilgi ve bakım, çocuğa verilen sevginin niteliği ve miktarı, yetişkinlik yıllarındaki kişiliğin başlıca belirleyicisidir. Bugün de bir çok uzman, mutlu, sağlıklı ve sevgi dolu bir aile ortamında geçirilen çocukluğun, psikolojik açıdan dengeli ve sağlıklı bir kişiliğin gelişmesinde inkâr edilemeyecek bir rol oynadığını kabul etmektedir.

- Freud'un geliştirdiği kurama göre, bireylerin normal gelişimin sağlanması için, gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Eğer temel ihtiyaçlar karşılanmazsa, kişilik gelişiminde bazı sorunlar ortaya çıkabilir ve sağlıklı gelişim engellenebilir (Senemoğlu, 2000: 78–80).

Okul öncesi ve ilköğretim yıllarında gerek ebeveynler, gerekse öğretmenler, çocuğun cinsel merakını anlayış ve hoşgörü ile kabul etmeli, çocuğun doğum, ölüm,

bedensel ve cinsel farklılıklar, hayvanlar ve insanlar arasındaki cinsel ilişkiler ile ilgili sordukları soruları, onların anlayabileceği düzeyde yanıtlamaya çalışmalıdırlar.

*Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı;*

Erikson'un geliştirdiği Psikososyal Gelişim Kuramının başlıca özellikleri şunlardır ( Bacanlı,2000: 89-97; Senemoğlu,2000: 80-90);

- Freud'un öğrencisi olan Erikson, hocasından büyük ölçüde etkilenmiş olsa da Freud'un determinist yaklaşımını eleştirerek psiko - seksüel kuramının kişiler arası ilişkilere yeterince yer vermediğini belirtmiştir. Freud'un bazı yanılığlara düştüğünü ileri süren Erikson, bireylerin davranışlarını belirleyen temel etkenlerin biyolojik kökenli dürtüler olmadığını düşünmektedir. Ona göre kişiliğin oluşumunda biyolojik etmenlerin yanı sıra, toplumsal ve kültürel etmenlerin de belirleyici rolü vardır.

- Erikson'un kuramına göre sosyo - kültürel çevre, yani aile, okul, komşular, yaşlılar, arkadaşlar, öğretmenler çocuğun psiko - sosyal gelişimi için önemli bir rol oynamaktadır. Kişilik gelişiminde sosyal çevreye verdiği önemin yanı sıra, biyolojik temelli doğuştan getirilen bazı özelliklerin de üzerinde duran Erikson, epigenetik bir temel ile kişilik gelişimini açıklamaktadır.

- Erikson, epigenetik kavram ile kişilik gelişimi dönemlerinin temellerinin biyolojik olarak atılmış hiyerarşik bir sıra ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Birey, birbirini izleyen gelişim dönemlerinde ilerledikçe, doğuştan saptanmış ve giderek daha geniş bir çevre ile etkileşimini sağlayan bir potansiyel ile benliğini geliştirir. Yaşamı boyunca birey, gelişim dönemlerinin her birinde farklı bir çatışma ya da karmaşa durumu ile karşılaşmaktadır. Bu karmaşalar bireyin yaşamında dönemeç noktaları olarak kabul edilmektedir. Böylece bireyin yaşadığı her dönem ve her dönemde yüzleştiği ve yaşadığı karmaşalar, benliğin güçlenmesine ve böylece bireyin bir sonraki gelişim dönemine daha rahat girmesine olumlu zemin hazırlamaktadır. Bireyin her dönemde yaşadığı farklı karakterdeki çatışma ve krizlerin sonucunda, bireyin bir takım görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerekir ve tüm bunların sonucunda şekillenen kişiliğin bir takım olumlu özellikler kazanması beklenir.

- Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bireyin yüz yüze kaldığı karmaşaların çözümü ve atlatılmasında uygun toplumsal koşullar, yani ailenin yanı sıra

okul, öğretmen ve eğitim çevresinin de çok büyük rol ve etkisi vardır. Uygun bir sosyo - kültürel çevre, elverişli bir okul ve eğitim - öğretim ortamı çocuk ve ergenlerin gelişimini olumsuz etkileyecek faktörleri önleyebilir, karmaşa durumlarını çözümlenebilir veya hafifletebilir.

• Erikson'a göre bireyin yaşamında başlıca sekiz kritik dönem vardır. Bu sekiz dönemden her birinde bireyin yüzleştiği bir kriz, karmaşa veya çatışma yer almaktadır. Bireyin bu kriz ve çatışmalardan başarı ile çıkması gerekmektedir. Çünkü bir dönemdeki kriz veya çatışma sağlıklı çözümlenememiş ve atlatılmamış ise bundan sonraki döneme bu durum olumsuzluk olarak yansırabilir. Böylece yaşamın ileriki dönemlerinde bu kriz devam eder, etkisini doğrudan veya dolaylı olarak gösterir ve bireye sürekli sorunlar oluşturabilir.

**Tablo 2.1: Erikson'a Göre Psikososyal Gelişimin Dönemleri; (Erden-Akman,2004,s.89)**

<b>Dönem</b>	<b>Karmaşa ve Bunalım</b>
Bebeklik (0 – 1 yaş)	Temel güvene karşı güvensizlik
Küçük Çocukluk (1 – 3 yaş)	Özerkliğe karşı utanç ve kuşku
İlk Çocukluk (3 – 6 yaş)	Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu
Orta Çocukluk (6 – 12 yaş)	Çalışma ve başarı olmaya karşı aşağılık duygusu
Ergenlik Dönemi (12 - 18 yaş)	Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası
Genç Yetişkinlik Dönemi (20 – 40 yaş)	Yakınlığa karşı yalıtılmışlık
Orta Yetişkinlik Dönemi (40 – 65 yaş)	Üretkenliğe karşı durgunluk
İleri Yetişkinlik Dönemi (65 yaş ve üstü)	Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

**Orta Çocukluk Dönemi** (Senemoğlu, 2000: 84; Bacanlı,2000: 93-94; Erden - Akman, 2004: 93-94):

- Okulöncesinden ilköğretime geçiş yapan çocukların ilgileri, becerileri, çevresi hızla değişmektedir. Oyunun yerini dersler, ödevler, araştırmalar; evinin yerini ise okul almaya başlamıştır. Yaştların, arkadaşların ve öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi artarken, anne - babaların ve kardeşlerin etkisi giderek azalmaktadır.
- Bu dönemdeki çocuklar için beğeni toplamak, takdir edilmek, örnek gösterilmek, övgü ve alkış almak çok büyük önem taşımaktadır. Çocuklar sanat, spor veya ders faaliyetlerinde başarılı oldukça ve bu başarı takdir gördükçe, kendilerine olan güvenleri artmaktadır, bunun sonucunda ise çalışma ve başarıma istekleri artmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların bireysel yeteneklerini keşfetmeleri gerekmektedir: hangi çocuğun spor, hangisinin müzik veya resim, hangisinin Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe veya diğer derslere yatkın olduğunu belirlemeleri gerekmektedir. Böylece çocukların, gösterdikleri yetenekler doğrultusunda desteklenerek, cesaretlendirilerek eğitim - öğretimden ve yaşamdan daha büyük doyum, anlam ve zevk almaları sağlanabilir.
- Erikson, çocukların “ben başarılıyım” duygusunu yaşamalarında anne babalara ve öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklemektedir. Çünkü “ben başarılıyım” inancı ile kişilik gelişimi olumlu olarak etkilenmiş çocuk, bir sonraki gelişim dönemine güvenle girer. Eleştirilen, sürekli aşağılanan, desteklenmeyen, beğenilmeyen, anlayış, hoşgörü, övgü ve takdir görmeyen çocuklar, yaptıklarının değersiz ve anlamsız olduğuna inanarak aşağılık, dışlanmışlık, beceriksizlik veya yetersizlik duygusu geliştirebilirler. Sonuç olarak bu dönemdeki kriz veya karmaşa, çocuğun diğer dönemlerine olumsuz bir miras olarak yansıyabilir, bu da bireysel gelişimi negatif etkileyebilir.
- Orta çocukluk döneminde öğrenciler makaslardan, boyalardan, kartonlardan, kalemlerden oluşan “araçlar dünyasına” yoğun ilgi ve merak gösterirler. Çocuklar resimler çizerek, giysiler, evler ve oyuncaklar tasarlayarak, model otomobiller, uçaklar ve gemiler geliştirerek beceri ve yeteneklerini geliştirirler. Bu çizimleri, bu oyuncakları, bu araçları ortaya çıkaran, kısaca kendi dünyasını yaratan çocukların bu becerileri ve faaliyetleri yetişkinlerden övgü ve ödüllere desteklenirse, çocuklarda çalışkanlık, yaratıcılık ve özgüven geliştirilmiş olur.

- Çocuklar bu dönemde anne ve babaları taklit etmeye çalışmaktadırlar, yetişkinlerin gibi görünmeye, davranmaya, onlar gibi alet kullanmaya çalışmaktadırlar. Bu açıdan öğretmenlerin, anne ve babaların sergiledikleri çevresel tutum ve davranışlar, çocuklar için etkileyici bir örnek ve modeldir. Babanın göl kenarında kuşları beslemesi, evde balık ve köpeklerle ilgilenmesi, annenin çiçek ve bahçe çalışmaları ve hafta sonunda tüm ailenin dere kenarında piknikte buluşması, doğadaki unsurları tanıma açısından çocuğa büyük fırsatlar sağlayabilir, çocuğun doğayı sevmesini, benimsemesini ve ona sahip çıkmada yönlendirici bir etki oluşturabilir.

**Ergenlik Dönemi** (Senemoğlu, 2000: 84; Bacanlı;2000: 94-96; Erden Akman,2004: 93-98):

- Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası dönemi 12 – 18 yaşları arasını kapsar ve çocukluktan yetişkinliğe doğru bir geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir. İlköğretimin ikinci dönemi ve ortaöğretim yıllarını kapsayan bu döneme bir çocuk olarak giren birey, biyolojik, fizyolojik, zihinsel, psikososyal ve psikoseksüel değişikliklerle genç bir yetişkin olarak şekillenerek bu dönemden çıkmaktadır.

- Ergenlik dönemi, aileden duygusal bağımsızlığın kazanılması, cinsiyete uygun sosyal rollerin geliştirilmesi, kendine özgü bir değerler sisteminin oluşturulması, toplumsal rollerin belirlenerek bunların gerçekleştirilmesine yönelik kararların oluşturmasını sağlayan yıllardır. Ergenin kendine özgü inançlar ve değerler oluşturabilmede kararsız kalması ise kimlik karmaşasına veya kimlik krizine yol açabilir. Bir başka deyişle, ergenlik döneminde gencin yaşadığı temel karmaşa, kimlik kazanmaya karşı kimlik krizidir.

- Erikson ergenlik dönemini insan yaşamının en önemli dönemi olarak görmüş ve geliştirdiği psikososyal kuramında bu döneme oldukça geniş yer ayırmıştır. Erikson'a göre ergenlik dönemi, kişinin kendisine “Ben kimim?”, “Bana neler oluyor?”, “Başarılı mı yoksa başarısız mı olacağım?”, “Yaşamımı nasıl sürdüremeliyim?”, “Gelecek bana neler sunmaktadır?” sorularının sormaya başladığı ve yanıt aradığı bir dönemdir. Kısaca ergenlik dönemi kimlik arayışların ve kimlik bocalamaların ön planda olduğu bir dönemdir. Bu dönemde ergenlerdeki kimlik bocalamalarını belirleyen etkenler üç grupta toplanabilir:

1. Düşünce sistemindeki değişimler.
2. Cinsel rollerdeki değişimler.
3. Meslek seçimine yönelme.

• Ergenlik dönemi hızlı fiziksel ve bilişsel gelişmelerin yanı sıra değişimin, çatışmaların ve kimlik arayışların yoğun olduğu bir dönemdir. Bu dönemde hem çocuğun kendisini ve dünyayı algılayışı, hem de diğer insanların çocuğu algılayışı eskisi gibi değildir. Ergen, eskiden hep “çocuk” olarak algılanırken, bu dönemde bazen “yetişkin”, bazen “çocuk”, bazen “genç” olarak nitelendirilmektedir. Tüm bu etkenler ergeni, bir kimlik arayışına yönlendirir ve sonuçta genç ergenlik döneminden ya “kimliği kazanmış” olarak, ya da “kimlik karmaşası” ile çıkar. Kendi ilgi ve yetenekleriyle uyumlu bir kimlik duygusu geliştirebilmiş olan bir birey, gelecek yaşamıyla ilgili kararlarını vermeye başlamış, kendine özgü bir değerler sistemi oluşturarak kişisel ve mesleki planlar oluşturabilmiş demektir. Fakat ne yapmak istediğine karar veremeyen, geleceğini sağlıklı planlayamayan, sık sık hobilerini, uğraş, iş ve ilgi alanlarını değiştiren, yaşamda istikrarı bir türlü yakalayamayıp bocalayan, değişken ve çocuk gibi davranan yetişkinler, henüz kimlik kazanma krizini çözümleyememiş kişilerdir. Böylece ergenlik döneminde kimlik kazanamamış birey bu konudaki arayışlarını başka bir döneme ertelemiş olmaktadır.

#### **2.3.4.Çevre Eğitiminde Ergenlik Döneminin Önemi**

Ergenlik dönemi çevre eğitimi açısından en önemli dönemlerden biridir. Ergenlerin doğa ve dünya görüşleri bu dönemde tamamen şekillenir. Ergenlerin etik değerleri, inançları, ekolojik düşünceleri bu dönemde olgunlaşır; çevre eğitimi, çevre felsefesi, çevre politikaları, küresel çevre sorunları, çevre hakkı, çevre etiği gibi bazı “üst düzey” konulardaki görüşleri bu dönemde netleşmeye başlar; siyasi ve çevre sorunlarına eleştirel düşünce veya bu sorunların çözümü için özveri ve katılımı genelde bu dönemde göstermeye başlarlar. Özetle, bu dönemde ergen hem kendisini, hem çevresini hem de insanlar ile doğa arasındaki ilişkileri daha sağlıklı irdelemeye ve algılamaya başlar.

Ergenlik döneminde “çevre hakkı”, “dünya vatandaşı”, “derin ekoloji”, “eko birey”, “eko ekonomi”, “içsel - dışsal çevre”, “küresel çevre sorunları”, “çevre ahlâkı”, “sürdürülebilir kalkınma” gibi soyut kavramlar, karmaşık ve gizemli kavramlar olmaktan çıkarlar, anlaşılır, algılanabilir ve yaşamda kullanılabilir kavramlara dönüşürler. Doğal ve toplumsal çevresini tanımaya çalışan ergenler çevre sorunları ile yakından ilgilenmeye başlarlar. Bazıları çevre vakıf ve derneklere üye olurken, bazıları da okullardaki çevre kollarının öncülüğünü üstlenmektedirler.

Ergenlik bilişsel, devinişsel ve duyuşsal olgunlaşma dönemidir. Ergenlik dönemi, kimlik arayışlarının, sosyal ve psikolojik çatışmaların, stres ve bunalımların yoğun olduğu fırtınalı bir dönemdir.

Ergenin toplumsal ve ekolojik sorumluluğu, çevre etik değerleri ve düşünceleri, doğaya ve dünyaya olan ideolojik ve felsefi bakışı bu dönemde olgunlaşır ve kimlikleşir. Bu dönemde ergenin ve toplumun politik, dinsel ve kültürel değerleri, ahlâki normları ve görüşleri veya aile ve yaşlıların değerleri ve görüşleri çatışabilir, zıtlaşabilir ve tüm bunlar ergeni ikilemlere ve bunalımlara sürükleyebilir. Bu sıkıntılı dönemlerde ergenlerin her zamandan çok ailenin, öğretmenlerin ve arkadaşların desteğine ihtiyaç vardır.

Ergenlik dönemi ekolojik bilgilenmenin ve çevre bilinçlenmenin son aşamaya ulaştığı, çevre konularında aktif katılım ve çözüm arayışları ile çevre duyarlılığının yoğunlaştığı, ben merkezli çocuğun yerini biz merkezli yetişkinin aldığı bir dönemdir. Çevre eğitimi açısından ergenlik dönemi değerlendirildiğinde: çevresel sorunların çözümünde görev almada ve çevresel olaylara eylemsel katılım sağlamada bilinçli ve istekli girişimlerde bulunan çevresel yurttaşların ve dünya vatandaşı eko bireylerinin şekillendiği bir dönem olduğu söylenebilir ( Atasoy, 2005: 238).

### **2.3.5.İlköğretim Öğrencilerinin Ahlak Gelişimi**

Yetişkinler ile çocuklar arasındaki ilişkilerde diyalog ve karşılıklı etkileşim görülmektedir. Çocuklar düşüncelerini ortaya koyarken, eylem ve davranışlarını yansıtırken, anne - babaların, öğretmenlerin, kısaca yetişkinlerin “bu düşünce çok doğrudur, bunu destekliyorum”, “yaptığın eylem çok yanlış ve çirkin, bir daha olmasın”, “bu davranışlar sana yakışmaz, bunlardan vazgeç”, “çok güzel bir jest,

arkadaşların seni alkışlayacak” gibi farklı telkinlerde, farklı uyarı ve yargılarda bulunmaktadırlar. Böylece küçük yaştan itibaren, yetişkinlerin görüş ve istekleri, yetişkinlerin onaylama veya onaylamamaları, kısaca yetişkinlerin yönlendirilmesi ile çocuklarda nelerin olumlu ya da olumsuz; nelerin güzel ya da çirkin; nelerin yasak ya da serbest; nelerin iyi yada kötü; nelerin kabul edilir ya da kabul edilemez; nelerin doğru ya da yanlış davranışlar olduğuna dair inançları, yargıları, tutumları ve değerleri şekillenmektedir. Tüm bunların oluşturduğu karmaşık bütün ise çocukların ahlâk dünyasının temellerini inşa etmektedir.

Sosyal bir varlık olan olan çocuk, ailede, sokakta, okul veya arkadaşlar ortamında toplumca belirlenen norm ve kurallara uymaya çalışır. Bu norm ve kurallara uyum sağlayan, onları içselleştiren çocuklar toplumsallaşmada başarı sağlarken ve bu başarı onları mutlu ederken, bu norm ve kuralları kabul etmeyen çocuklar toplum tarafından adeta dışlanmakta ve mutsuzluğa itilmektedirler. Sonuç olarak, genelde toplumsal ahlâk kuralları belirleyici ve birinci planda, bireysel ahlâk kuralları ise pasifleştirilerek ikinci planda kalmaktadır. Fakat unutulmaması gerekir ki “ahlâk gelişimi toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyma değil, topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturma sürecidir” (Senemoğlu, 2000: 68).

Ahlâk gelişimi ile ilgili en yaygın ve en çok tartışılan kuramlar arasında Piaget, Kohlberg ve Gilligan’ın ahlâk gelişim kuramları yer almaktadır. Çalışmamızda Kohlberg’in geliştirdiği kuram incelenecektir.

#### *Kohlberg’in Ahlak Gelişim Kuramı;*

Kohlberg’in ahlâk gelişim kuramının başlıca özellikleri şunlardır ( Erden– Akman, Yasemin, 2004: 116 – 124; Senemoğlu, 2000: 70 – 76):

- Kohlberg, Piaget’in ahlâk gelişim kuramını inceleyerek, geliştirerek ve yeniden anlamlandırarak kendi ahlâk gelişim kuramını meydana getirmiştir. Piaget’in iki dönemde incelemesine karşılık Kohlberg ahlâk gelişimini üç büyük düzey içinde ele almıştır. Düzeyler içinde yer alan ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemlerin her birinde yeni bir zihinsel örgütlenme, buna bağlı olarak da farklı bir algılama, farklı bir dünya bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca dönemler içinde ilerleme, takvim yaşı ile birlikte bilişsel gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olmaktadır.

- Kohlberg'in bilişsel gelişim yaklaşımı yedi anahtar kavram ve temel kabule dayanmaktadır: yapısalcılık, fenomenalizm, etkileşimcilik, bilişsel basamaklar, benlik, rol alma ve denge.
- Kohlberg, kuramını oluştururken ve araştırmasını sürdürürken, Piaget gibi çocukları oyun esnasında gözleyerek değil, çocuklara ahlâki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yapmıştır. Kohlberg geliştirdiği kuramı İngiltere, Türkiye, Malezya, Tayvan ve Meksika'daki kırsal ve kentsel yerleşmelerdeki bireylerin araştırma bulgularına dayandırmıştır. Kohlberg, değişik yaş grupları ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklara ahlâk ikilemi içeren öyküler verildikten sonra, öyküde anlatılan duruma ilişkin kendi görüş ve kararlarını vermeleri istenmiştir. Verilecek kararın doğru ya da yanlış olması üzerinde durulmamaktadır. Önemli olan, öyküde anlatılan soruna çözüm bulurken kullandığı dayanak noktaları ve ahlâki ikilem ile ilgili yaptığı değerlendirmedir. Böylece, Kohlberg'in kuramı, temelinde ahlâki yargı problemlerinin bulunduğu, hem felsefi ve hem de gündelik ahlâk anlayışını kapsar.
- Kohlberg bireyin içinde bulunduğu ahlâk gelişim düzeyini saptarken, bireyin karşı karşıya kaldığı sorunu çözerken gözlenen akıl yürütme süreci ile ilgilendiği görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin kopya çekmesinden çok, kopya çekmesine ilişkin gösterdiği nedenler, onun hangi ahlâk gelişimi döneminde yer alması gerektiğini göstermektedir.
- Aşağıda Kohlberg'in kullandığı problem durumlarından bir örnek verilmiştir: Avrupa'da bir kadın, hasta ve ölmek üzeredir. Son zamanlarda hayatını kurtarabilecek ilaç, aynı kasabada yaşayan eczacı tarafından keşfedilmiştir. Fakat eczacı ilaç için çok yüksek bir fiyat istemektedir. İlaç maliyetinin on katı yüksek olan bu fiyat 2000 dolardır. Hasta kadının kocası Heinz borç para alabileceği herkese gider ve borç ister. Fakat tüm çabalarına rağmen topladığı para ancak ilaç fiyatının yarısı kadardır. Heinz, eczacıya karısının ölmek üzere olduğunu söyleyerek ya ilacı biraz ucuza satmasını ya da ödemede kolaylık yaparak daha sonra geri kalan parayı ödemesine izin vermesini talep eder. Ancak eczacı Heinz'in bu talebini kabul etmez. Karısını kurtarmak isteyen Heinz çaresiz bir durumdadır. Bir gece eczanenin camını kırarak içeri giren Heinz, gizlice ilacı

çalmıştır. Bu durumda hasta kadının kocası ne yapmalıydı? Sizce de ilacı çalmalı mıydı?

• Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi anlatılan durum karmaşık olup, çözülmesi gereken ikilem oldukça zordur. Yukarıdaki durumla ilgili bireylerin verdikleri cevapları sınıflayan Kohlberg, insanların altı yargı aşaması geçirdiklerini belirtmektedir. Bu altı aşama ise üç düzey içinde yer almaktadır: I. Gelenek öncesi düzey, II. Geleneksel düzey, III. Gelenek sonrası düzey. Bu üç düzey, çocuk ya da yetişkinin “doğru” yada “ahlâki davranış” olarak neyi algıladığına ve bu yargıya nasıl ulaştığına göre sıralanmıştır.

#### *Kohlberg’in Ahlak Gelişim Kuramının Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi;*

Kohlberg’in ahlâk gelişim düzeylerinin “kesinlik derecesi ve evrenselliği tartışılmaya açık” olmasına rağmen, eğitim - öğretim ve çocukların bilişsel - etik gelişimi açısından bunların taşıdığı önem tartışılmazdır. Oser, Schlaefli, Rest ve Thoma’nın yapmış oldukları araştırmalardan elde edilen kanıtlara göre okullarda düzenlenecek öğretim – öğrenme süreçleri ahlâk gelişimini hızlandırabilir ve olumlu etkileyebilir (Senemoğlu, 2000: 73-75).

Yukarıdaki başlık altında Kohlberg’in geliştirdiği ahlâk gelişim kuramı ile bu kuram doğrultusunda yer alan farklı gelişim düzeylerinde bireylerin çevreye gösterdikleri ilgi, değer verme, koruma, önemseme, benimseme gibi ahlâk ilişkileri tartışılmaya çalışılacaktır.

Aşağıdaki tabloda Kohlberg’in ahlâk gelişim düzeyleri ve aşamaları özetlenerek gösterilmiştir (Senemoğlu, 2000: 74).

**Tablo 2.2 : Kohlberg'in Ahlâk Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları**

<b>Ahlâk Gelişim Düzeyleri</b>	<b>Ahlâk Gelişim Aşamaları</b>
<b>I. Gelenek Öncesi Düzey</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kurallar başkaları tarafından belirlenir.</li><li>• Etkinliğin fiziksel sonuçlarına göre kötü ya da iyi belirlenir.</li><li>• Bireyin kendi gereksinimleri ön plandadır.</li></ul>	<b>1. Ceza ve İtaat Eğilimi</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Çocuk otoriteye uyar ve cezadan kaçınır.</li><li>• İyi ya da kötüyü etkinliğin fiziksel sonuçları belirler.</li></ul> <b>2. Araçsal İlişkiler Eğilimi</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Her ne olursa olsun bireyin kendi ihtiyaçları önemlidir.</li><li>• Bu aşamada “sen bana şunu ver, ben da sana bunu vereyim” düşüncesi egemendir. Çocuk ne kadar alırsa o kadar verir.</li></ul>
<b>II. Geleneksel Düzey</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aile, grup ve ulusun beklentileri, yakın ve açık sonuçları düşünülmezsizin önemlidir.</li><li>• Bireyin kendi ihtiyaçları grubundakilerine göre ikinci plandadır.</li><li>• Geleneksel toplumsal değerler benimsenir. Kanunlara uyma ve sosyal düzeni koruma önemlidir.</li></ul>	<b>3. İyi Çocuk Eğilimi</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• İyi davranış, başkalarına yardım etmek ve başkalarını mutlu etmektir.</li><li>• Bu aşamada çocuk grup normlarına ve beklentilere uygun davranır. Grup tarafından onay ve kabul edilme onun için büyük önem taşımaktadır.</li></ul> <b>4. Kanun ve Düzen Eğilimi</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kanunlara ve toplumsal düzene uymak, ayrıca onurunu korumak ve sorumluluk almak önem taşımaktadır.</li><li>• Doğru davranış, bireyin sosyal düzen ve otoriteye uygun olarak görevini yerine getirmesidir.</li></ul>
<b>III. Gelenek Sonrası Düzey</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Bireyin kendine özgü ahlâk ilkelerini seçtiği ve değer sistemini örgütlediği düzeydir.</li><li>• Adalet ve insan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenmiştir.</li></ul>	<b>5. Sosyal Sözleşme Eğilimi</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Değerler, kurallar ve yasaların toplumun iyiliği için değişebileceğine inanılır. Değerlere ve kanunlara eleştirel yaklaşılır.</li></ul> <b>6. Evrensel Ahlâk İlkeleri Eğilimi</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Birey kendine özgü ahlâk ilkeleri örgütler. Bu ilkeler genelde eşitlik, adalet, özgürlük ve insan haklarına dayanır.</li><li>• Tüm insanlar eşittir, ayrıca adalet, özgürlük, eşitlik ve insan hakları, kanunun üstündedir görüşü benimsenir.</li></ul>

### Gelenek Öncesi Düzey:

Kohlberg'in "gelenek öncesi düzeyi" Piaget'in "dışsal kurallara bağlılık" döneminin özelliklerini kapsamaktadır. Bu düzeydeki çocuklar yetişkinlerin doğadaki unsur ve olaylar ile ilgili ortaya koydukları iyi - kötü, yararlı - yararsız, dost - düşman şeklindeki değerlendirmeleri olduğu gibi, sorgulamadan kabul etmektedirler. Çocukların çevre ile etkileşimlerini belirleyen kuralları kendileri değil yetişkinler tayin etmektedir ve böylece başkalarına yararlanmak için başkalarının belirlediği kurallara, uymaya çaba göstermektedirler.

Bu düzeydeki çocuklar otoriteye uyar ve cezalandırmaktan kaçındıklarından dolayı, "Neden göle girmemeliyim?", "Neden köpeği uyurken rahatsız etmemeliyim?", "Neden yemeklerimi odanın ortasına atmamalıyım?", "Neden akvaryumdaki balıkları elle yakalamamalıyım?", "Neden çöplerimi sokağa atmamalıyım?" sorularını sorgulamaz, tartışmaz sadece yetişkinlerin istekleri doğrultusunda, onlardan uyarı veya ceza almamaları için, onların istedikleri şekilde bu sorunlara yanıt bulmaya çalışırlar. Göle girmenin yasak olduğunu bilen çocuk bu yasağı aykırı davranırsa ceza alacağını bildiği için göle tek başına girmemektedir. Uyuyan köpeğin kuyruğunun çekilmemesinin nedeni, köpeği rahatsız etmemek veya ısırılmadan korkmak için değil, yetişkinlere itaat etme isteğinden kaynaklanmaktadır. Çocuk bu dönemde kafesteki minik kuşu öldürmüyorsa ona bir canlı olarak değer verdiğinden dolayı değil, anne - babasını üzmemek veya onlardan ceza almamak içindir. Kısaca bu dönemde çocuklarda bilinçli çevre sevgisi ve doğa unsurlarına karşı saygı henüz gelişmemiştir.

Bu düzeyin araçsal ilişkiler aşamasında "Bana atlı oyuncağını verirsen ben de sana beyaz ayımı veririm" yaklaşımının çocuklarda egemen olduğundan dolayı, doğa unsurlarına yaklaşım da buna benzer olarak "o çiçekleri koparıyorsa ben neden koparmayım" veya "O kirletiyorsa ben neden kirletmeyim" yaklaşımını yansıtmaktadır. Çocukların yapmış oldukları "Senin baban benim babamdan daha çok balık avladı", "Bizim köpeğimiz sizinkinden daha büyük ve daha güçlüdür", "Bizim evin bahçesindeki havuz sizinkinden daha geniş ve güzeldir" gibi kıyaslamalar, karşılaştırmalar veya üstünlük yarışları genelde niteliksel tatmin çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu nedenle de doğadaki canlılara ve diğer unsurlara da çocuklar bu niteliksel pencereden bakmaktadırlar.

Bu düzeydeki çocuklar için koyun yün verdiği için, inek et ve süt verdiği için, tavuk ise yumurta verdiği için sevimli ve değerli hayvanlardır. Sinek, böcek, solucan, kurbağa ise değersiz ve fayda sağlamayan hayvanlardır. Hatta yılan, kurt, tilki, çakal öldürülmesi gereken düşmanlardır. Çocuklarda, yararlı hayvanlara karşı sempati ve korumacılık, yararsız hayvanlara karşı düşmanca tutum sergileme bu düzeyde olgunlaşmaya başlar. Kısaca çocuklarda doğa unsurlarına karşı çıkarıcı, faydacı, pragmatist insan - merkezli düşüncenin kök salması gelenek öncesi düzeyde başlamaktadır. Bu düşüncenin çocuklar tarafından benimsenmesinde yetişkinlerin de çok büyük rolü ve etkisi vardır.

Sinek veya böcek öldüren çocuğa ceza vermeyen öğretmen ve ebeveynler büyük ve değerli bir hayvan öldürüldüğünde veya ona zarar verildiğinde cezalar vermektedirler. Bu da çocukta, küçük yaştan itibaren küçük-büyük canlı, değersiz-değerli canlı ayırımının olgunlaşmasına yol açmaktadır. Bu düzeyde, çocuklar için kendi ihtiyaç, istek ve arzularının karşılanması doğaya aykırı veya doğaya olumsuz sonuçlar sağlasa dahi öncelik taşımaktadır.

Kısaca gelenek öncesi düzeyde çocuğun bireysel çıkarları toplumsal ve küresel çıkarlarından üstün tutulmaktadır.

Gelenek öncesi düzeyde küçük çocukların bilişsel yapıları, kuralları ve ahlâk ilkelerini algılamaya ve anlamaya yeterli değildir. Bu nedenle yetişkinlerin yapmaları gereken şey, kuralları soyut semboller olan sözcüklerle tartışmak yerine, kuralları birlikte uygulayarak, yaşayarak benimsetmektir. Doğa ile ilişkilerinde yetişkinlerin söyledikleri ile yaptıkları örtüşmelidir, çocuklardan istedikleri ile kendi yaptıkları çelişmemelidir. Özellikle öğretmenler, anne ve babalar doğa ile ilişkilerinde çocuklara iyi birer model olmalıdırlar. Sağlık, temizlik, beslenme, spor, dinlenme, çalışma faaliyetlerinde ve özellikle bitki ve hayvanlarla ilişkilerinde yetişkinler çocuklar için iyi bir örnek oluşturmalarıdır. Yetişkinler, “Neden akvaryumdaki balıkları her gün beslemeliyiz?”, “Neden piknikten sonra çöplerimizi toplamalıyız ve doğayı temiz tutmalıyız?”, “Neden hasta ve yaralı hayvanlara yardım etmeliyiz?”, “Neden gereksiz yere çiçekleri ve ağaç dallarını koparmamalıyız?” sorularına yanıt bulmada, çocuklara yardımcı olmalı ve onları mantıklı ve anlaşılabilir açıklamalarla aydınlatmalıdırlar. Kısaca bu düzeyde çevre sorunları, sürdürülebilir kalkınma, derin ekoloji, küresel ekolojik sorunlar gibi konular çocuklar için algılanamayan, soyut kavramlar olduklarından dolayı, yetişkinler

daha çok somut örneklerle ve örnek davranışlarla çocuklarda çevre duyarlılığını geliştirmeli ve doğa sevgisini pekiştirmelidirler (Atasoy, 2005: 245).

Geleneksel Düzey:

Bu düzeyde bulunan çocuk için arkadaş, aile ve ulusun beklentileri her şeyden önemlidir. Bu beklentiler bazen olumsuz etik sonuçlar içermelerine rağmen kabul edilir. Çünkü toplumsal düzeni desteklemek, ulus ve vatana sadakat önemlidir. Çocuk, kendi istek, amaç ve ihtiyaçlarını grup veya ailenin istek ve ihtiyaçları için feda edebilir, onlardan vazgeçebilir veya onları ikinci plana itebilir. İyi davranış başkalarına yardım etmek ve onları mutlu etmek olduğu için, doğaya verilen tahribat veya kirlenmeye rağmen, bitki ve hayvanların yaşamlarına rağmen, çocuk akran gruplarına ve arkadaş çevresine uymaya çaba gösterir. Örneğin arkadaş grubunun büyük bir bölümü ırmak kenarındaki ormanda piknik esnasında ateş yakılmasına karar almıştır. Çocuk ormanda yakılan ateşin yasak ve tehlikeli olduğunu bilmesine rağmen, arkadaş grubu tarafından alay edilmemesi veya dışlanmaması için sessizliği tercih ederek ateş yakılmasına göz yummaktadır. Çocuk kişiler arası uyum eğilimi göstererek bu kararı alırken, yetişkinlerden ceza almamak veya kendi çıkarlarını düşünerek bunu yapmamış, başkalarını mutlu etmek, başkaları ile ilişkilerini korumak için bunu yapmıştır. Aslında başkalarını mutlu ederek kendisini de dolaylı olarak mutlu ettiğini zannetmektedir. Özetle, iyi çocuk veya kişiler arası uyum eğilimi aşamasında başkalarını mutlu etmek, doğayı mutlu etmekten daha önemlidir, çünkü çocuklar için başkalarının mutlu olmasının bir karşılığı varken doğanın mutlu olmasının bir karşılığı yoktur.

Kanun ve düzen eğilimi aşamasında, çocuk otoriteye ve sosyal düzene uygun olarak görevini yerine getirmeye çaba gösterir. Bu aşamada yaşıt ve arkadaş gruplarının yerini hukuksal, politik ve toplumsal norm, yasa ve kurallar almıştır. Bu nedenle bu toplumsal norm, yasa ve kurallara sorgulanmadan itaat edilir. Aslında sadece çocuk ve ergenlerin değil, yetişkinlerin de büyük bir bölümü bu aşamada kalmakta ve gelenek sonrası düzeye bir türlü ulaşamamaktadırlar.

Kanun ve düzen eğilimi aşamasının çocukların çevre bilinci ve çevre duyarlılığı açısından bir örnek ile açıklamaya çalışalım.

Bir il merkezindeki büyük bir okulda, okul müdürün emriyle okul bahçesindeki ağaçların kesilmesi öngörülmektedir. Ağaçların kesilmesinden bazı öğrenciler büyük

üzüntü duymaktadırlar ve bir şeylerin yapılıp bunun nasıl engellenmesini teneffüste tartışmaktadırlar. Okuldaki öğrencilerin büyük bir bölümü öğretmen ve müdüre karşı gelinmemesi gerektiğini, okul yöneticileri böyle düşündüklerine göre, ayrıca belediye ve kaymakamlıktan da izin aldıklarına göre mutlaka bir bildikleri vardır düşüncesiyle, ağaç kesme kararlarından dolayı onları desteklemektedirler. Fakat okuldaki küçük bir grup, kim bu kararı verirse versin, hangi kurum bunu desteklese desteklesin okul bahçesindeki yeşili yok etmek, ağaçları kesmek doğaya karşı işlenmiş bir yüz kızartıcı suç olduğundan dolayı her duyarlı insanın bu suça karşı gelmesini savunmaktadır. Bu küçük çevreci grup okulda ağaç kesiminin durdurmasını talep eden bir imza kampanyası başlatarak, toplanan imzaları il merkezindeki valiye ulaştırmaktadırlar. İki hafta sonra okulda bazıları için büyük bir sevinç, bazıları için ise beklenmedik bir kararla ağaçların kesim işleminin iptal edildiği duyurulmuştur.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi okuldaki öğrencilerinin büyük bir bölümü yöneticilere, öğretmenlere veya okul müdürüne yaranmak için, onlarla sürtüşme veya sorun yaşamamaları için ailesini, geleceğini veya notlarını düşünerek ağaçları ve doğayı feda edebilmektedir. Böylece bu öğrenciler, kanun ve düzen eğilimi aşamasını bir türlü aşamayıp, evrensel ahlâk aşamasına ulaşamamaktadırlar. Okuldaki ikinci küçük grup ise öğretmen ve okul müdürü ile sorunlar yaşayabilme ihtimaline rağmen, kınama veya ceza riskini göze alarak, ağaç kesimini durdurmak amacı ile valiye mektup yazmaktan çekinmeyip, çevre duyarlılığını ve ekolojik kararlılığını ortaya koymuşlardır. Özetle, okuldaki ikinci küçük grubun ağaç kesimi ile yapmış oldukları ekolojik davranış, üstlenmiş oldukları etik sorumluluk, bu öğrencilerin geleneksel düzeyi aşmış, geleneksel sonrası düzeye ulaştıklarını kanıtlamaktadır (Atasoy, 2005: 246).

#### Gelenek Sonrası Düzey:

Gelenek sonrası düzey, başkalarının değer ve yargılarına koşulsuz itaat etmenin sona erdiği, yasa, kurum ve otoriteden bağımsız düşünebilmenin başladığı, bağımsız karar verebilen bireylerin kendi tutum ve davranışlarının kendilerinin özgürce belirlediği bir düzeydir. Bu düzeyin ilk aşamasını oluşturan sosyal sözleşme eğiliminde, halâ toplumsal ahlâk ile bireysel ahlâk arasındaki gel - gitler ve çatışmalar devam etmektedir. Bu aşamada her ne kadar toplumsal değerler, yasa ve kurallar eleştirilse de onlara bağlılık devam etmektedir. Yasa, kural ve kanunlar toplumsal düzeni korumak,

temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görüldüğü için yetişkinler bunları desteklemeye devam etmektedirler. Bu aşamadaki kişiler kapalı mekânlarda sigara içenlerin, av mevsimi dışında hayvanları avlayanların, ormanda kaçak odun kesenlerin yüksek para cezalarına çarptırılmaların, çevre koruma açısından çözüm oluşturacağına inanmaktadırlar.

Sosyal sözleşme aşamasındaki bireyler yasal av mevsiminde avcılık yapılmasının kanuni ve doğal bir hak olarak görmektedirler, av mevsiminin dışında yapılan avcılığı ise hayvan ve kanun düşmanlığı olarak algılamaktadırlar. Oysa evrensel ahlâk aşamasındaki bireyler, ister av sezonunda ister av sezonun dışında olsun, her ikisine de hayvan katliamı gözüyle bakmaktadırlar, her ikisine de doğaya ve canlılara yapılan suç, ahlâksızlık ve ekolojik saygısızlık penceresinden bakmaktadırlar. Kanunlar izin verse dahi hiçbir canlının başka bir canlı tarafından ister spor veya hobi, ister başka bir nedenle öldürülmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Yaşama hakkı sadece insanlara değil, hayvanlara da özgü bir hak olması gerektiğini düşünmektedirler. Kısaca dünyaya insan merkezli değil, çevre merkezli bakmaktadırlar. Aslında bu örnek sosyal sözleşme eğilimindeki bireyler ile evrensel ahlâk ilkeleri eğilimindeki bireyler arasındaki farkı büyük ölçüde açıklamaktadır.

Kohlberg'e göre evrensel ahlâk ilkeleri eğilimi aşaması, bireylerin ulaşabilecekleri son gelişim aşamasıdır. Bu aşamada birey kendi inanç, yargı, norm ve değerlerini, kısaca kendine özgü ahlâk sistemini belirli ilkeler üzerinde oluşturmuştur. Bu ilkeler adalet, özgürlük, insan hakları, eşitlik gibi temel toplumsal - vatandaşlık ilkelerinin yanı sıra derin ekoloji, çevrecilik, sürdürülebilir dünya gibi evrensel çevre ilkelerini de kapsamaktadır. Bu aşamada birey, gelenek - göreneklerden, kural ve yasalardan tamamen bağımsız, kendi özerk etik dünyasını inşa etmekte ve inşa ettiği bu dünyanın düzeninde bireysel vicdan ve ahlâk her şeyin üstündedir, her şeyden daha önemlidir. Yapılan çevresel davranış toplum veya hükümet tarafından desteklense dahi bireye göre yanlış ise, birey bu davranışa karşı gelir ve demokratik tepkisini gösterir.

Evrensel ahlâk aşaması bireysel ahlâkın, toplumsal ahlâktan üstün geldiği, kısaca bireysel çıkarlarının doğa ve dünya çıkarları için feda edildiği bir aşamadır. Bu aşamaya ulaşmış bilinçli çevreci birey, bölgesel ve ulusal sorunlara küresel pencereden bakabilmekte; ülke, millet, dil, din, ırk ayırımı yapmadan farklı coğrafyalardaki ekolojik sorunlara yüksek duyarlılık gösterebilmekte; gerektiğinde gelenek - göreneklere, örf ve

adetlere, kural ve kanunlara karşı çıkararak çevreyi savunabilmekte; doğa ve dünya için bireysel çıkarlarını feda edebilmektedir.

Bu bağlamda, çevre eğitimi öncelikli amaçlarının başında evrensel ahlâk aşamasına ulaşmış, çevre merkezci doğa ve dünya görüşüne sahip; çevre olayları karşısındaki bireysel bakışını, düşünce ve davranışlarını çekinmeden ortaya koyabilen ve savunabilen; tüm dış etkenlere rağmen bireysel ahlâk sistemini kendisi inşa eden, kendisi şekillendiren; bireysel inanç, değer ve görüşlerinden ödün vermeyen çevreci yurttaşların yetiştirilmesi olmalıdır. Bunun gerçekleşmenin yolu ise öncelikle insan merkezli eğitim - öğretiminin çevre merkezli eğitim - öğretime dönüşmesinden geçmektedir.

XXI. yüzyılın ilk çeyreği, yani içinde bulunduğumuz dönemde, çocuklara toplumsal kurallara, siyasal ve yönetsel sisteme, aile ve okul düzenine nasıl daha kolay uyum sağlamaları, bu düzeni nasıl daha kolay kabullenip benimsemelerinin öğretildiği bir eğitim etik anlayışı egemendir. Böylece bugünkü eğitim - etik anlayışı, yetişkinlerin sözünü dinleyen; var olan sistemi ve düzeni kabullenmiş, onu eleştirmeyen; kolay şekillenebilen ve yönlendirilebilen; uslu ve edilgen; itaate odaklı çocukların yetiştirilmesini sağlamaktadır. Bu durumda iki soru akla gelmektedir:

1. Ya sistem bozuk ise, ya düzen çarpık ise çocuklar da “bozuk ve çarpık” yetiştirilmeyecek midirler?
2. Toplumsal ahlâk normları yanlış; toplumun doğa sevgisi, çevre duyarlılığı ve çevre bilinci eksik; toplumun çevre tutum ve davranışları doğaya ve dünyaya faydadan çok zarar sağlıyorsa; ülkedeki egemen ekonomik, idari ve siyasal yönetim mekanizması ekoloji ile uyumlu karar ve politikaları uygulamıyorsa, birey tüm bunları kabullenmeyip benimsememiş ise nasıl davranmalı, ne yapmalıdır?

İşte bu noktada bireyden beklenen şey üstleneceği, göstereceği kişisel ahlâki sorumluluktur. Toplumsal sisteme rağmen, ailede ve okulda öğretilenlere rağmen, kitle iletişim araçlarının ve politikacıların savunduğu düzene rağmen, birey evrensel ahlâk ilkelerini kendi yargılama yeteneği ile oluşturabilecek ahlâki otonomiye (özerkliğe) kendisi ulaşmalıdır. Çünkü ahlâk dışarıdan kavratılamaz. Tüm bunların gerçekleşmesi için ise çocukları bu otonom ahlâka kavuşturacak, yeni bir paradigma, yeni bir eğitim düzeni, yeni bir dünya ve evren anlayışına ihtiyaç vardır. Aksi takdirde, yarının yetişkinleri olacak bugünkü çocuklar, başkaları tarafından biçimlenmiş, dünya görüşleri

ve etik anlayışlarının başkaları tarafından şekillendiği, bireysel ahlâkını bağımsızca inşa edememiş, yaşam ve çevre konusunda yönlendirmeye ve manipölasyona açık bireyler olacaklardır. Tüm bunlar ise çevre için eğitim faaliyetlerin istenilen hedefe ulaşmasını zorlaştırmakta; daha da önemlisi, yetiştirilen çocukların çevre bilinci, ekolojik kültür ve çevre ahlâkında soru işaretlerini arttırmaktadır (Atasoy, 2005: 249).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### İLKÖĞRETİMDE VERİLEN ÇEVRE EĞİTİMİNİN DÜZEYİ İLE ÇEVRE BİLİNCİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TESBİTİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: NİĞDE İL MERKEZİNDE BULUNAN İLKÖĞRETİM OKULLARI ÖRNEĞİ

#### 3.1. Araştırma Konusunun Önemi

İlköğretim okullarında verilen Çevre Eğitimi ülkemizin geleceği açısından son derece önemlidir. Eğitim hizmetleri doğrudan insana yönelik olduğu için yapılacak yanlışların ve hataların sonradan düzeltilmesi de çok zor olmaktadır. Bu nedendir ki, eğitim hizmetlerinin her alanında dikkatli olunması gerekmektedir.

#### 3.2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretimde verilen Çevre Eğitiminin düzeyi ile çevre bilinci arasındaki ilişki ve bunun çevre duyarlılığı üzerine etkisi arasındaki ilişkilerin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma, Niğde il merkezinde eğitim hizmeti veren ilköğretim okullarında 01.02.2011 – 31.04 2011 tarihleri arasında yürütülmüştür.

Eğitim kavramının özünde sürekli yenilenme yatmaktadır. Kalitenin artırılması ve sürekli yenilenmenin sağlanabilmesi için de geri dönüş alınması gerekmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı da buna paralel olarak, ilköğretim sistemimizin çevre bilinci oluşturmadaki etkisinin, seçilen ilköğretim okullarında görevli öğretmenler aracılığıyla ölçülmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Niğde il merkezinde bulunan 29 ilköğretim okulu içerisinde basit tesadüfi yöntemle belirlenen 10 ilköğretim okulu örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmanın en önemli kısıtları zaman, maliyet ve öğretmenlerin özel durumlarıdır. Araştırmada ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ (Atasoy 2005: 380) kullanılmış olup, araştırma 01.02.2011 – 31.04 2011 tarihleri arasında ilgili okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

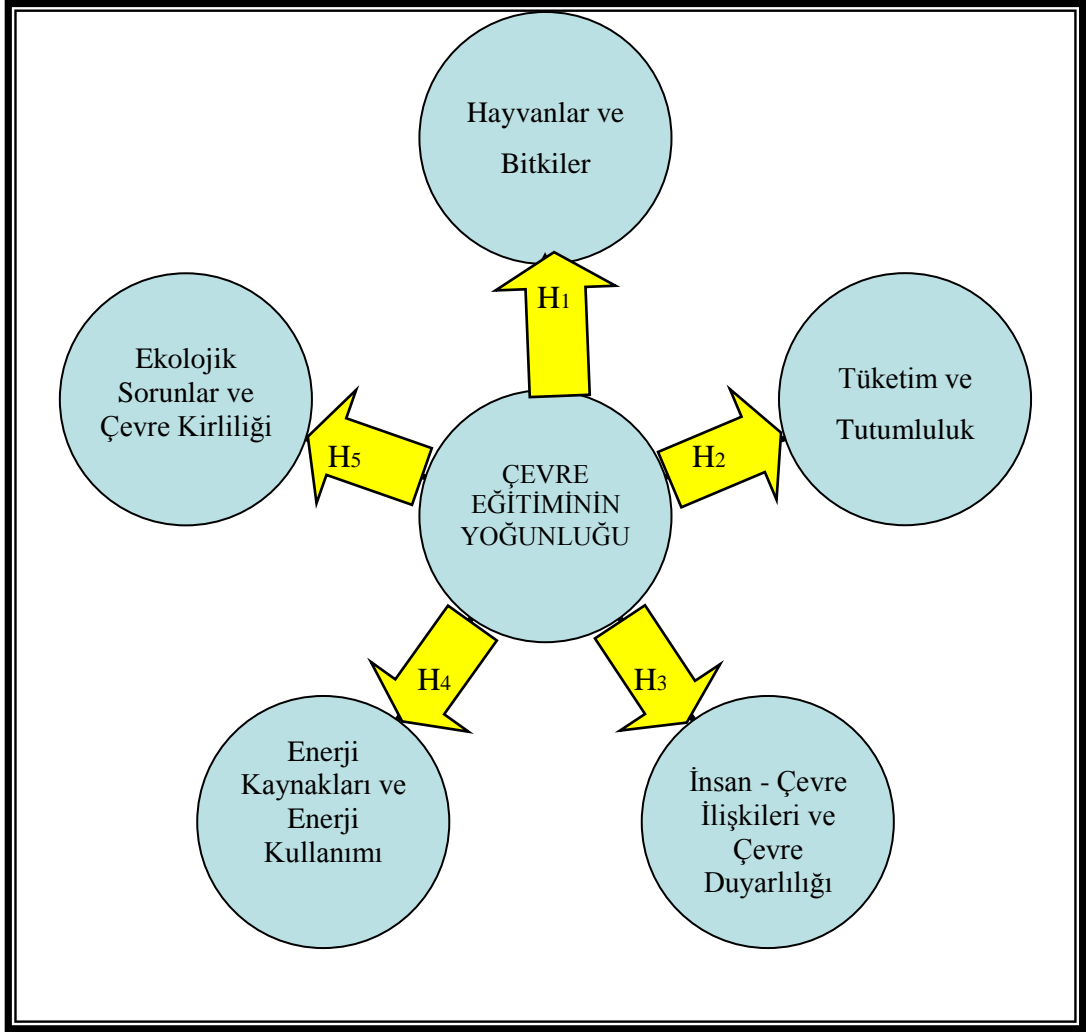
### **3.3.Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri**

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına uygun olarak kavramsal bir model geliştirilmiş ve bu model üzerinde değişkenler arası ilişkiler şekiller yardımıyla sembolize edilerek, kurulan hipotezler verilmiştir. Araştırmanın kavramsal modeli Şekil 3.1’de gösterilmiştir.

Şekil 3.1 incelendiğinde algılanan Çevre Bilincinin beş temel boyutu görülmektedir. Çevre Eğitiminin alt boyutları olan;

- 1) Hayvanlar ve Bitkiler,
- 2) Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği,
- 3) Tüketim ve Tutumluluk,
- 4) İnsan - Çevre ilişkileri ve Çevre Duyarlılığı,
- 5) Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı,

konularını kapsamaktadır. İlişkiler tek yönlü oklar ile gösterilmiştir. Bu tek yönlü oklar aynı zamanda araştırmanın temel hipotezlerini oluşturmaktadır.



**Şekil 3.1: Araştırmanın Kavramsal Modeli**

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, kavramsal modelde de gösterildiği gibi araştırma hipotezleri aşağıdaki gibi geliştirilmiştir.

**Araştırma hipotezleri;**

H<sub>1</sub>= İlköğretim sistemi içerisinde verilen Çevre Eğitiminin, öğrencilerin “Hayvanlar ve Bitkilerin Korunması” konusundaki bilinç düzeyleri üzerinde etkisi vardır.

H<sub>2</sub>= İlköğretim sistemi içerisinde verilen Çevre Eğitiminin, öğrencilerin “Tüketim ve Tutum ” konusundaki bilinç düzeyleri üzerinde etkisi vardır.

H<sub>3</sub>= İlköğretim sistemi içerisinde verilen Çevre Eğitiminin, öğrencilerin “İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı” konusundaki bilinç düzeyleri üzerinde etkisi vardır.

H<sub>4</sub>= İlköğretim sistemi içerisinde verilen Çevre Eğitiminin, öğrencilerin “Enerji Kaynakları ve Enerji kullanımı” konusundaki bilinç düzeyleri üzerinde etkisi vardır.

H<sub>5</sub>= İlköğretim sistemi içerisinde verilen Çevre Eğitiminin “Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği” konusundaki bilinç düzeyleri üzerinde etkisi vardır.

### **3.4.Araştırmanın Metodolojisi**

Bu bölümde araştırmanın uygulaması hakkında bilgi verilmektedir. Bir önceki bölümde araştırmada kullanılan metot üzerinde durulmuş olup, bundan sonraki bölümlerde ise bu metot kullanılarak Niğde il merkezinde eğitim hizmeti veren ilköğretim okullarında verilen Çevre Bilincinin ölçümü ve sonuçlarının değerlendirilmesi üzerinde durulacaktır.

#### **3.4.1. Araştırmanın Örneklemi ve Örneklem Yöntemi**

İlköğretim okullarında verilen “Çevre Bilincini” ölçmeyi amaçlayan araştırmanın ana kümesini Niğde il merkezinde eğitim hizmeti veren 29 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Ancak anketin yapıldığı dönemde araştırmanın en önemli kısıtları olan zaman, maliyet ve öğretmenlerin özel durumları dikkate alındığında öğretmenlerin tamamına ulaşma imkânı olmadığından, ana kümeyi temsil edebilecek, basit tesadüfi yöntemle belirlenen 10 ilköğretim okulu örneklem olarak seçilmiştir.

Bu nedenle, seçilen ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenler anketimize dahil edilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiye göre ana kütle olan Niğde il merkezinde eğitim hizmeti veren 29 ilköğretim okulunda toplam 909 öğretmen görev yapmaktadır. Yapılan araştırma neticesinde örneklem büyüklüğü tespit

edilmeye çalışılmış olup ana kütleyi temsil edebilecek, basit tesadüfî yöntemle belirlenen 10 ilköğretim okulunda ise 319 öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünü oluşturan **anket** uygulamasında İlköğretim okulları basit tesadüfî yöntemle örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ulaşılan öğretmen sayısı dikkate alındığında elde edilen bulgular için bir genelleme yapılmasına imkân vermektedir.

Araştırmaya dâhil edilecek öğretmen sayısının tespitinde analiz yöntemleri de dikkate alınarak, örneklem büyüklüğünün belirlenmesine çalışılmıştır. Örneklemden toplanan veriler için regresyon analizi yapıldığından, ölçekte yer alan metrik değişken sayısının 3, 4, yâda 5 katı kadar örneklem büyüklüğüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, bulguların daha sağlıklı ve güvenilir olmasını sağlamak için örneklem büyüklüğü mümkün olduğu kadar yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan değişken sayısının beş katı oranı dikkate alınmıştır. Bu kurala göre ölçekte yer alan değişken sayısı 25 olup, örneklem büyüklüğü  $25 \times 5 = 125$  olarak belirlenmiştir. Ancak çalışmamızda 309 öğretmene ulaşılmış ve daha fazla anket uygulanmıştır.

### **3.4.2. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri ve bilgi toplamak için anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verisinin sağlıklı olmasını ve araştırma sürecinden kaynaklanan hataları minimize etmek amacıyla anketler yüz yüze görüşme yapılarak, toplanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce ikincil kaynak araştırması yapılmış ve öğretmenlerin bakış açısıyla kriterleri doğru şekilde belirleyebilmek amacıyla okullardaki görevli 10 öğretmen ile anket sorularının anlaşılabilirliği hakkında ön görüşmeler yapılmıştır. Edinilen bilgiler doğrultusunda verilen çevre bilincini ölçmek adına önemli olduğu düşünülen tüm kriterlere dikkat edilerek anket formu yeniden düzenlenmiştir.

Anketin birinci bölümünde; 6 soruda demografik faktörlerle ilgili sorular yer almaktadır. Nominal ölçek kullanılmış olup denekler hakkında daha detaylı bilgiler

alınarak analizlerde sağlıklı bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır.( Yaş, Kıdem, Branş, okuttuğu sınıf ve öğrenim durumu)

Anketin birinci bölümünde; Verilen Çevre Bilincini ölçmek amacıyla, bu ölçüm için en çok kullanılan, Çalışmada ilköğretim öğretmenleri için hazırlanmış *Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ)* kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenleri için hazırlanmış olan ÇTÖ ile öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri sonucu çevresel düşünce, duygu ve davranışların ölçülmesi amaçlanmıştır. ÇTÖ (Atasoy,2005), Emin ATASOY tarafından ilköğretim 6,7, ve 8. sınıflar için hazırlanan ölçekten esinlenerek hazırlanmış fakat bu ölçekten tam olarak hiç bir madde alınmamıştır.

Anketin üçüncü bölümünde; Çevre Eğitiminin Yoğunluk düzeyini ölçen 5 sorudan oluşmuş anket bulunmaktadır. Burada amaç, öğretmenlerin Çevre Eğitiminin Yoğunluk düzeyi ile ilgili düşüncelerini belirlemektir.

Sonuç olarak elde edilen ÇTÖ' nde toplam 30 madde yer almaktadır. Bu maddeleri okuyan öğretmenler kendi düşünce ve görüşlerini yansıtarak, “kesinlikle katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum”, “kararsızım”, “çoğunlukla katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemişlerdir. Ölçek yapılmadan önce öğretmenlere yapacakları işaretlemelerin doğru veya yanlış yanı olmadığını, her öğretmenin kendi düşünce ve görüşünü içtenlikle yansıtmasını gerektiği vurgulanmıştır.

ÇTÖ' deki 30 madde Likert Tipi 5'li skala cevap formatında hazırlanmıştır:

- Kesinlikle katılıyorum 5 puan
- Çoğunlukla katılıyorum 4 puan
- Kararsızım 3 puan
- Çoğunlukla katılmıyorum. 2 puan
- Kesinlikle katılmıyorum 1 puan

Tablo 3.1’de anket formundaki değişkenler ve kullanılan ölçekler yer almaktadır:

**Tablo 3.1: Anket Formundaki Değişkenler ve Ölçekler**

<b>Değişkenler</b>	<b>Kullanılan Ölçek</b>
Öğretmenlerin demografik özellikleri	Nominal ölçek
Öğrencilerin Çevre Duyarlılık düzeyi	25 değişkenden oluşan 5’li Likert ölçek
Çevre Eğitiminin Yoğunluk düzeyi	5 değişkenden oluşan 5’li Likert ölçek

ÇTÖ’deki her bir maddeye verilen en çevre lehinde yanıtta 5 puan verilirken, en az çevreci cevaba ise 1 puan verilmektedir. Böylece, ÇTÖ’den alınabilecek muhtemel puan sonuçları en az 30 ile en fazla 150 arasında değişmektedir. Çevre tutum ölçeğinde yer alan 30 sorunun dağılımına baktığımızda 5 soru hayvanlar ve bitkiler, 5 soru ekolojik sorunlar ve çevre kirliliği, 5 soru tüketim ve tutumluluk, 5 soru insan - çevre ilişkileri ve çevre duyarlılığı, 5 soru da enerji kaynakları ve enerji kullanımı ve 5 soruda Çevre Eğitiminin Yoğunluk düzeyi konularını kapsamaktadır.

### **3.4.3. Verilerin Analiz Yöntemi**

Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde SPSS for Windows 15.0 (Statistical Program for Social Sciences ) paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğini test etmek için güvenilirlik analizi ve araştırma hipotezlerinin test edilmesinde ise regresyon analizinden faydalanılmıştır.

### **3.4.4. Verilerin Analizi ve Bulgular**

Araştırmaya seçilen örneklemden toplanan veriler için sırasıyla, cevaplayıcıların demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan ve anketin ilk bölümünü oluşturan sorulara ilişkin değerlendirmelere yer verilmiş, daha sonra anketin ikinci ve üçüncü bölümünde yer alan Öğrencilerin Çevre Duyarlılığı (OCD) ve Çevre Eğitimi Yoğunluk

Düzeyini (CEY) ölçmeyi amaçlayan ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİNİN değerlendirilmesine geçilmiştir. Son olarak da faktör analizi ile keşfedilen boyutların regresyon analizleri yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır. Tüm bu aşamalar sırasıyla alt başlıklar halinde detaylı olarak anlatılmıştır.

#### 3.4.4.1. Örneklemeye İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılanları tanımak ve demografik özelliklerini belirlemek amacıyla anket formunda yer alan sorulara yer verilmiştir. Araştırmada cevaplayıcıların geniş bir yelpazeden elde edilmesine dikkat edilmiş ve özelliklere ilişkin kategoriler geniş bir aralıkta tutulmuştur. SPSS 15,0 paket programı yardımıyla verilerden elde edilen frekans ve yüzde dağılımları grafik şeklinde verilmiştir. Demografik değişkenler olarak;

- Yaş,
- Cinsiyet,
- Öğretmenlikteki Kıdem,
- Branş,
- Okuttuğu Sınıf
- Öğrenim Durumu

alınmıştır.

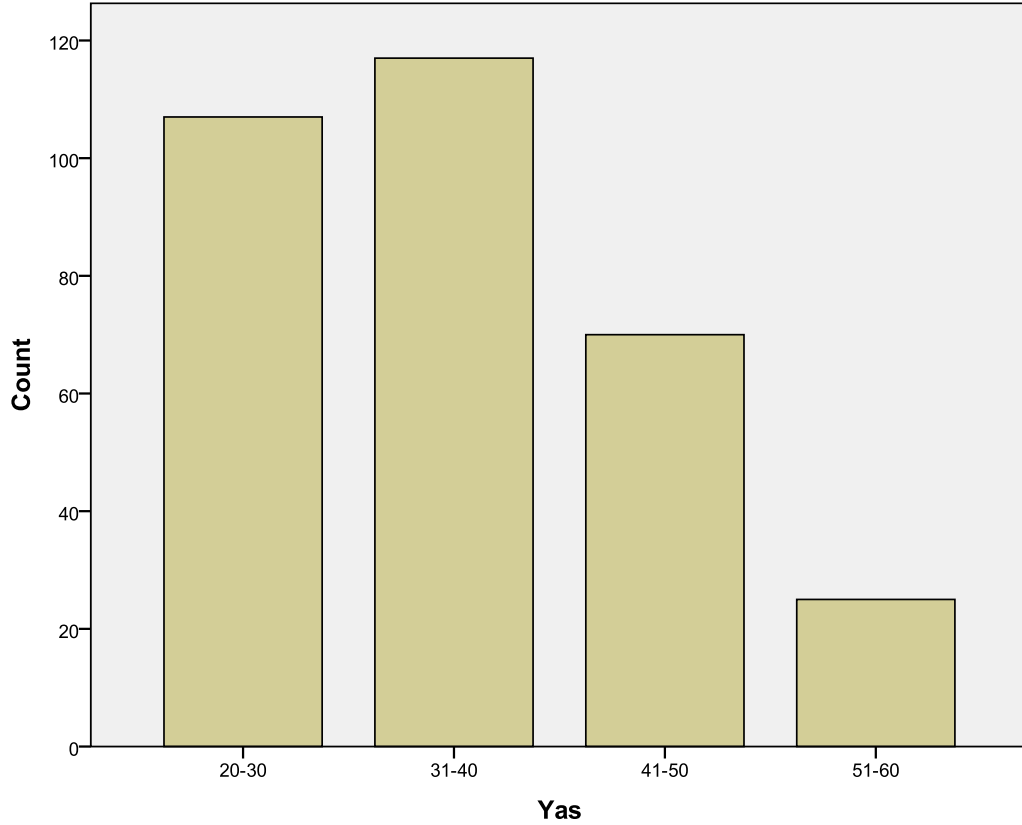
Katılımcıların yaş durumlarını ölçmek amacıyla dört adet kategori seçilmiştir. Ayrıntılı bilgi Tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2: Ankete Katılanların Yaş Durumuna Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>20–30</b>	107	33,5
<b>31–40</b>	117	36,7
<b>41–50</b>	70	21,9
<b>51–60</b>	25	7,8
<b>TOPLAM</b>	<b>319</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.2.'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 319 öğretmenin % 33,5'i 20–30 yaş arası (107 kişi) , % 36,7'si 31–40 yaş arası (117 kişi) % 21,9'u 41–50 yaş arası (70 kişi) ve %7,8' i 51-60 yaş arası (25 kişi) dır.

Grafik 3.1. Katılımcıların yaş aralıklarına göre durumlarını göstermektedir.



**Grafik 3.1: Ankete Katılanların Yaş Durumuna Göre Dağılımı**

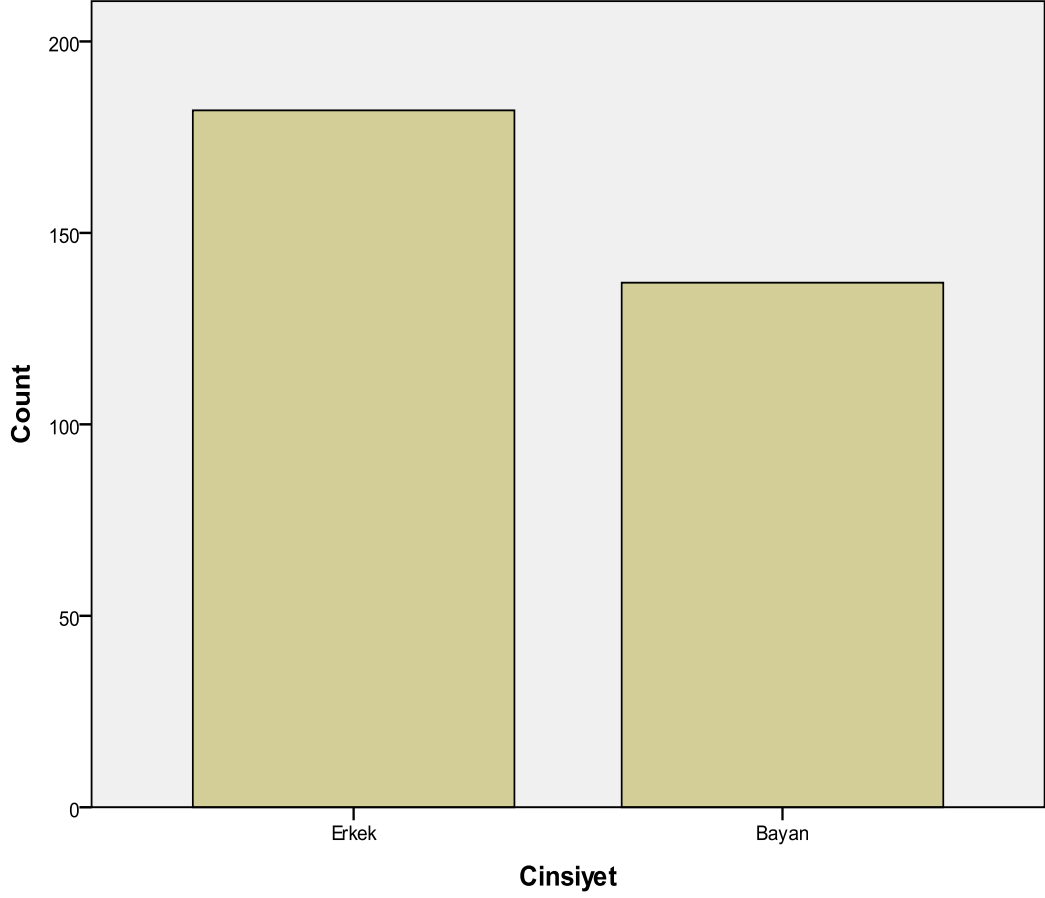
Araştırmaya katılanların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.3.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.3: Ankete Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Erkek</b>	182	57,1
<b>Bayan</b>	137	42,9
<b>TOPLAM</b>	<b>319</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.3’ de görüldüğü gibi; araştırmaya katılan 319 öğretmenin % 57,1’i (182) erkeklerden oluşurken % 42,9’u (137) bayanlardan oluşmaktadır. Buna göre anketin uygulanması aşamasında cinsiyet dağılımında çok büyük fark olmadığı bununda alınan cevapların cinsiyete göre farklılaşmamasını sağlandığı söylenebilir.

Grafik 3.2. Katılımcıların Cinsiyetlerine göre durumlarını göstermektedir.



**Grafik 3.2: Ankete Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

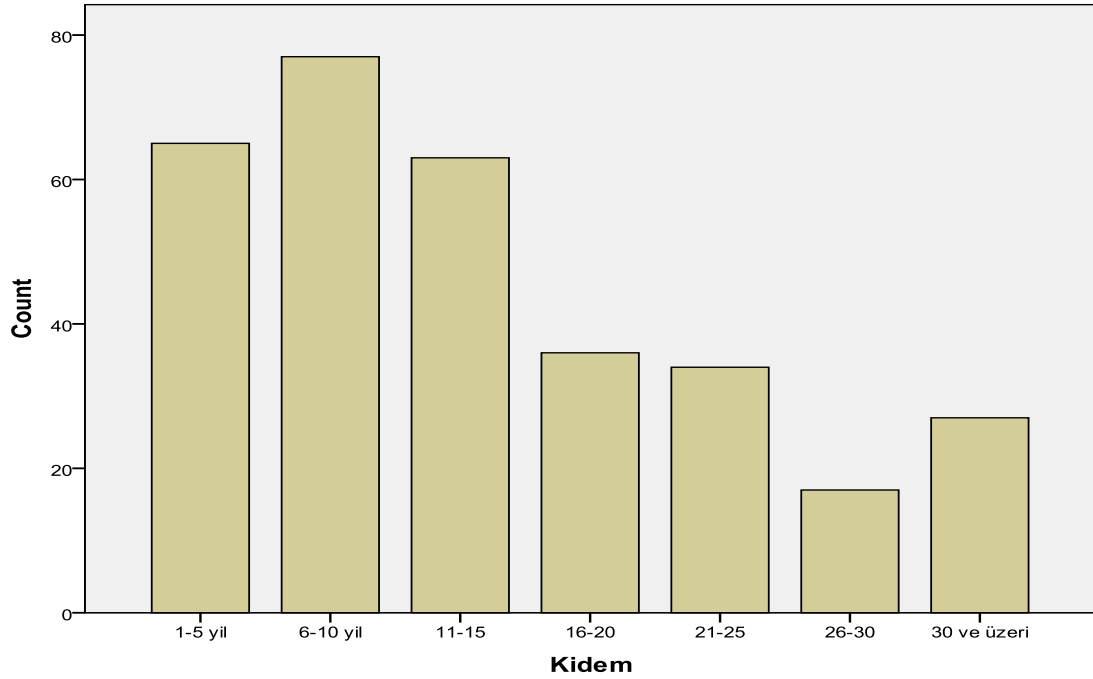
Demografik değişkenlerden bir diğeri olan Öğretmenlikteki Kıdem değişkeni için yüzde ve frekans dağılımlarını gösteren bilgiler Talo 3.4’ de verilmiştir.

**Tablo 3.4: Ankete Katılanların Öğretmenlikteki Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>1-5 Yıl</b>	65	20,4
<b>6-10 Yıl</b>	77	24,1
<b>11-15 Yıl</b>	63	19,7
<b>16-20 Yıl</b>	36	11,3
<b>21-25 Yıl</b>	34	10,7
<b>26-30 Yıl</b>	17	5,3
<b>30 ve Üzeri Yıl</b>	27	8,5
<b>TOPLAM</b>	<b>319</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.4. incelendiğinde katılımcıların % 20,4'ü (65 kişi) 1-5 yıl arası, % 24,1'i (77 kişi) 6-10 yıl arası , % 19,7'si (63 kişi) 11-15 yıl arası, % 11,3'ü ( 36 kişi) 16-20 yıl arası, % 10,7'si (34 kişi) 21-25 yıl arası, % 5,3'ü (17 kişi) 26-30 yıl arası, % 8,5'i (27 kişi) 30 ve üzeri yıl arası olduğu görülmektedir.

Grafik 3.3: Katılımcıların Öğretmenlikte ki Kıdem durumlarını göstermektedir.



**Grafik3.3: Ankete Katılanların Öğretmenlikteki Kıdem Durumlarına Göre Dağılımı**

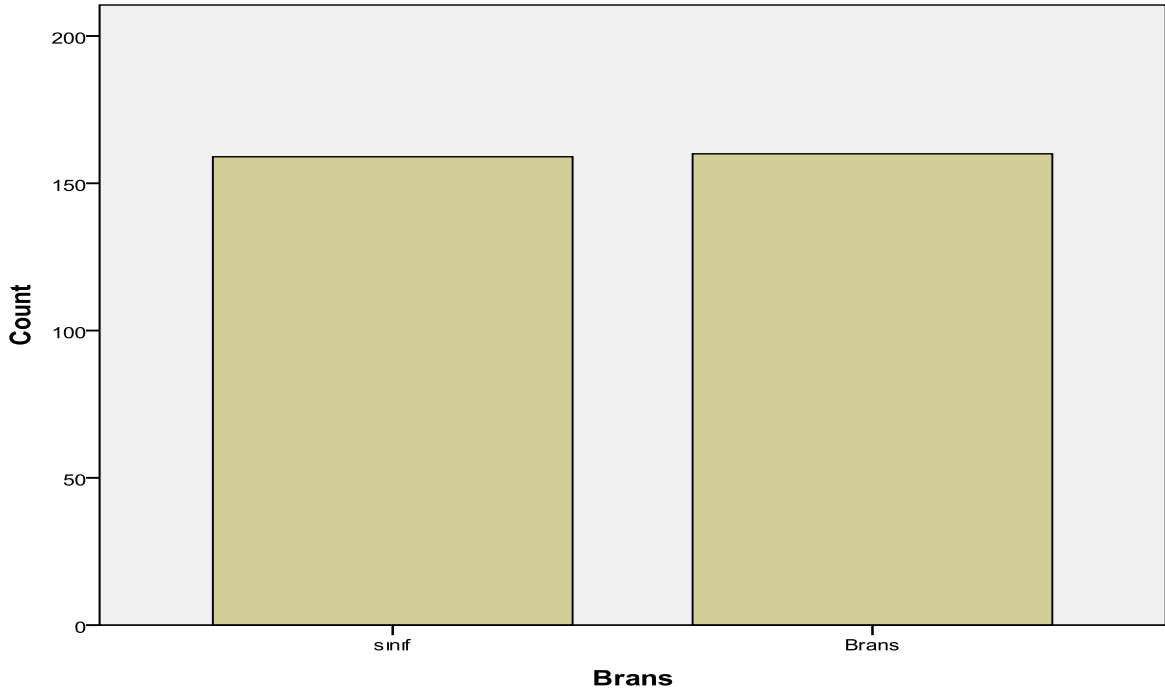
Demografik değişkenlerden bir diğeri ise, katılımcıların Branşlarıdır. Ankete katılanların Branş değişkeni için yüzde dağılımları ve frekanslarını gösteren bilgiler Tablo 3.5.'da verilmiştir.

**Tablo 3.5: Ankete Katılanların Branşlarına Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Sınıf Öğretmeni	158	49,5
Branş Öğretmeni	161	50,5
<b>TOPLAM</b>	<b>319</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.5.'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin Branşlarına göre dağılımları şu şekildedir; 319 öğretmenin % 49'5 i ( 158 kişi ) Sınıf Öğretmeni, %50,5' i ( 161 kişi ) Branş Öğretmenidir. Buna göre anketin uygulanması aşamasında branş dağılımında çok büyük fark olmadığı bununda alınan cevapların branşlara göre farklılaşmamasını sağlandığı söylenebilir.

Grafik 3.4: Katılımcıların Branşlarına göre dağılımlarını göstermektedir.



**Grafik 3.4: Ankete Katılanların Branşlarına Göre Dağılımı**

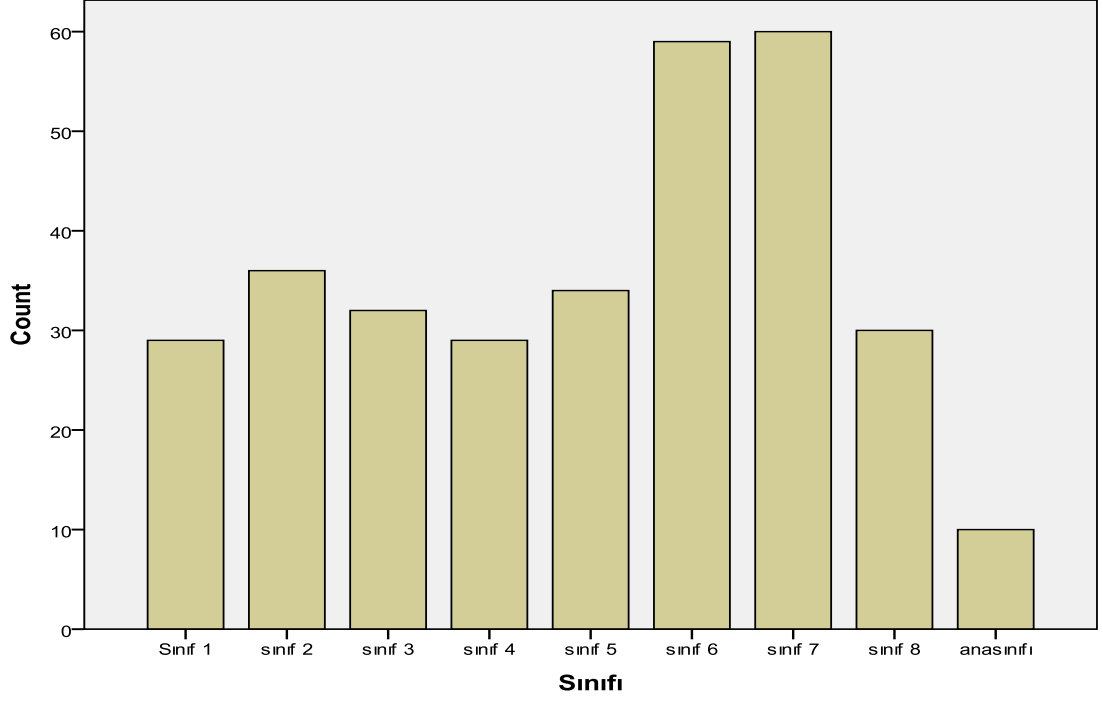
Anketimize katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3.6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6: Ankete Katılanların Okuttukları Sınıf Durumlarına Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>1.Sınıf</b>	29	9,1
<b>2.Sınıf</b>	36	11,3
<b>3.Sınıf</b>	32	10
<b>4.Sınıf</b>	29	9,1
<b>5.Sınıf</b>	34	10,7
<b>6.Sınıf</b>	59	18,5
<b>7.Sınıf</b>	60	18,8
<b>8.Sınıf</b>	30	9,4
<b>Anasınıfı</b>	10	3,1
<b>TOPLAM</b>	<b>319</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 319 öğretmenin %9,1'lik kısmı (29 kişi) 1.Sınıf , %11,3'lük kısmı (36 kişi) 2.Sınıf, %10'luk kısmı (32 kişi) 3.Sınıf, %9,1'lik kısmı (29 kişi) 4.Sınıf, %10,7'lik kısmı (34 kişi) 5.Sınıf, %18,5'lik kısmı (59 kişi) 6.Sınıf, %18,8'lik kısmı (60 kişi) 7.Sınıf, %9,4'lük kısmı (30 kişi) 8.Sınıf, %3,1'lik kısmı (10 kişi) Anasınıfını okuttuğu görülmüştür.

Grafik 3.5: Katılımcıların Okuttukları Sınıflara göre dağılımlarını göstermektedir.



**Grafik 3.5: Ankete Katılanların Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı**

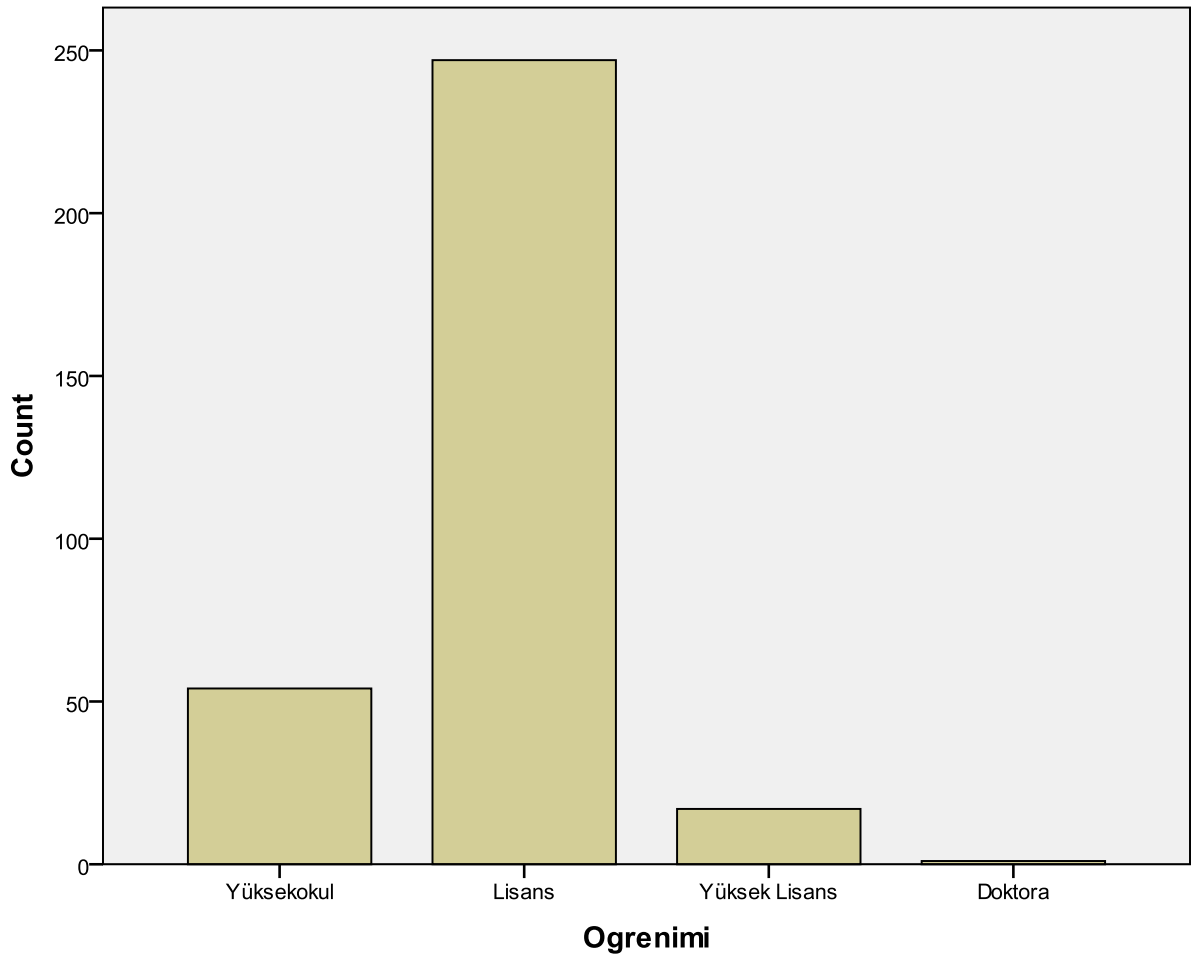
Çalışmamızda yer alan demografik değişkenlerin sonucusu Öğrenim Durumu değişkenidir. Katılımcıların öğrenim durumlarını ölçmek amacıyla dört kategoriden oluşan bir ölçeklendirme yapılmış ve Yüksek Okul, Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora biçiminde isimlendirilmiştir. Tablo 3.7’de dağılıma ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.7: Ankete Katılanların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Yüksek Okul</b>	54	16,9
<b>Lisans</b>	247	77,4
<b>Yüksek Lisans</b>	17	5,3
<b>Doktora</b>	1	0,3
<b>TOPLAM</b>	<b>319</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kişilerin %16,9’luk kısmı (54 kişi) Yüksek Okul , %77,4’lük kısmı (247 kişi) Lisans, %5,3’lük kısmı (17 kişi) Yüksek Lisans, %0,3’lük kısmı (1 kişi) Doktora mezundur. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin geneli Lisans düzeyinde öğrenim görmüştür.

Grafik 3.6: Katılımcıların Öğrenim Durumlarına göre dağılımlarını göstermektedir.



**Grafik 3.6: Ankete Katılanların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

Demografik özelliklere ilişkin değerlendirmeler yapıldıktan sonra araştırma sürecinin bir diğer aşaması olan temel analizler bölümüne geçilmiş ve bu aşamada öncelikli olarak SERVQUAL skorları hesaplanmış, daha sonra keşifsel faktör analizi ve regresyon analizi verilere uygulanmıştır

### 3.4.4.2. Tanımlayıcı İstatistikler

Aşağıdaki Tablo 3.8.' de geçen OCB kısaltması Öğrencilerdeki Çevre Bilinci anlamına gelmektedir.

**Tablo 3.8: Öğrencilerdeki Çevre Bilincini (OCB) Gösteren Tanımlayıcı İstatistik**

	N	Ortalama	Std. Sap	Varyans
OCB1	319	3,3511	1,19311	1,424
OCB2	319	2,5768	1,22586	1,503
OCB3	319	2,5141	1,09557	1,200
OCB4	319	2,5737	1,11030	1,233
OCB5	319	3,0031	1,16148	1,349
OCB6	319	<b>2,4734</b>	1,13204	1,282
OCB7	319	3,2853	1,16425	1,355
OCB8	319	3,5831	1,06628	1,137
OCB9	319	3,4545	1,06855	1,142
OCB10	319	3,3229	1,14340	1,307
OCB11	319	3,4201	1,10703	1,226
OCB12	319	3,2508	1,16815	1,365
OCB13	319	2,8370	1,10676	1,225
OCB14	319	2,7743	1,18395	1,402
OCB15	319	<b>3,9404</b>	,95474	,912
OCB16	319	3,4357	1,13608	1,291
OCB17	319	2,8558	1,10654	1,224
OCB18	319	3,0219	1,18805	1,411
OCB19	319	3,6771	1,10707	1,226
OCB20	319	3,6991	1,10901	1,230
OCB21	319	2,9248	1,13575	1,290
OCB22	319	2,7962	1,23083	1,515
OCB23	319	2,9906	1,15330	1,330
OCB24	319	3,1348	1,20168	1,444
OCB25	319	3,0721	1,21228	1,470

Yukarıdaki Tablo 3.8. Descriptive Statistics tablosunda öğretmenlerin Öğrencilerdeki Çevre Bilincine ilişkin görüşlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu tabloda **OCB 15**'in ( *Öğrencilerim evlerinde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurlar.*) 3,9404 değeri ile en yüksek ortalamaya sahip olduğunu, **OCB 6**'nın ( *Öğrencilerim Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarlılıklarına tepki gösterecek bilinçtedirler.*) ise 2,4734 değeri ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 3.9.' de geçen CEY kısaltması Çevre Eğitiminin Yoğunluğu anlamında kullanılmaktadır.

**Tablo 3.9: Çevre Eğitimi Yoğunluğunu Gösteren Tanımlayıcı İstatistik**

		N	Ortalama	Std. Sap	Varyans
CEY1	1. İlköğretim sisteminde “Çevre Duyarlılığı” konusu üzerinde yeterince duruluyor	319	3,1567	1,23645	1,529
CEY 2	2. İlköğretim sistemimiz içerisinde “Çevre Duyarlılığı” dersi konmalıdır.	319	4,2915	1,04894	1,100
CEY 3	3. İlköğretim sitemimizde her derste “Çevre Bilinci (Duyarlılığı)” verecek yeterince konu yer almaktadır.	319	2,9937	1,24888	1,560
CEY 4	4. İlköğretim sitemimiz içerisindeki derslerde “Çevre Duyarlılığı” oluşturacak konular ve ayrılan süreler yeterlidir.	319	2,4451	1,12265	1,260
CEY 5	5. İlköğretim sitemimizin çocuklara “Çevre Duyarlılığı” bilincini vermede yeterli olduğunu düşünüyorum	319	2,5329	1,18614	1,407

Yukarıdaki Tablo 3.9: Descriptive Statistics tablosunda öğretmenlerin İlköğretim Sistemi içerisindeki Çevre Eğitiminin Yoğunluğuna ilişkin görüşlerine ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Bu tabloda **CEY 2**'nin ( *İlköğretim sistemimiz içerisinde “Çevre Duyarlılığı” dersi konmalıdır.*) 4,2915 değeri ile en

yüksek ortalamaya sahip olduğunu, **CEY 4**'ün ( *İlköğretim sitemimiz içerisindeki derslerde “Çevre Duyarlılığı” oluşturacak konular ve ayrılan süreler yeterlidir.*) ise 2,4451 değeri ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

#### **3.4.4.3. Güvenilirlik Analizi**

Emin ATASOY tarafından ilköğretim 6,7 ve 8. sınıflar için hazırlanan ölçekten (Atasoy,2005) esinlenerek hazırladığımız Çevre Tutum Ölçeği, altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar;

- 1) Hayvanlar ve Bitkiler,
- 2) Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği,
- 3) Tüketim ve Tutumluluk,
- 4) İnsan - Çevre ilişkileri ve Çevre Duyarlılığı,
- 5) Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı,
- 6) Çevre Eğitiminin Yoğunluk Düzeyi,

dir.

Bu boyutların var olduğu varsayımıyla analizler yürütülmüştür. Bunun için *Faktör Analizi* yapılmamıştır.

Aşağıda Tablo 3.10.' de kullanılan OCB kısaltması Öğrencilerin Çevre Bilincini, CEY kısaltması ise Çevre Eğitiminin Yoğunluğunu temsil etmektedir. OCB ve CEY ölçeklerine ait güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlilik analizleri geliştirilmiş bir ölçeğin içsel tutarlılığını ölçmeyi amaçlar. Diğer bir ifade ile güvenilirlik analizi ölçülmek istenen özelliğin doğru ölçülüp ölçülmediği hakkında bilgi veren bir tekniktir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.10'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.10: OCB ve CEY Güvenilirlik Analiz Tablosu**

<b>DEĞİŞKEN</b>	<b>GÜVENİLİRLİK</b>	<b>TOPLAM GÜVENİLİRLİK</b>
Hayvanlar ve Bitkiler	0,805	0,957
Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği	0,845	
Tüketim ve Tutumluluk	0,844	
İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı	0,824	
Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı	0,888	
Çevre Eğitiminin Yoğunluk Düzeyi	0,841	0,841

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Hayvanlar ve Bitkiler bağımlı değişkenine ilişkin alfa değeri 0,805; Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği bağımlı değişkenine ilişkin alfa değeri 0,845; Tüketim ve Tutumluluk bağımlı değişkenine ilişkin alfa değeri 0,844; İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı bağımlı değişkenine ilişkin alfa değeri 0,824 ve Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı bağımlı değişkenine ilişkin alfa değeri 0,888 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan CEY'e (Çevre Eğitiminin Yoğunluk Düzeyi ) ilişkin güvenilirlik katsayısı ise 0,841 bulunmuştur. Cronbach alfa değerinin 0,70'e eşit ya da 0,70'den büyük olması öngörülmektedir. Bu durumda her bir boyut için hesaplanan tüm alfa değerleri 0,70'den büyük olduğundan ölçeğe ait alt boyutların içsel tutarlılığının olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlar ölçülmek istenen özelliğin büyük olasılıkla doğru ölçüldüğünü göstermektedir

#### **3.4.4.4. Regresyon Analizi**

Araştırmanın bu aşamasında araştırma hipotezlerinin test edilebilmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi bir bağımlı değişken ile bir ya da birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkileri test eden istatistiksel bir tekniktir. Regresyon modelinde bir bağımlı ve bir bağımsız değişken var ise basit regresyon analizi, *bir bağımlı ve birden fazla bağımsız değişken var ise çoklu regresyon analizi olarak adlandırılmaktadır.*

Araştırmamız için beş ayrı regresyon modeli kurulmuştur. Kurulan birinci regresyon modeli CEY bağımsız değişkeni ile Hayvanlar ve Bitkiler bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri, ikinci model yine CEY bağımsız değişkeni ile İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri, üçüncü model CEY bağımsız değişkeni ile Tüketim ve Tutumluluk bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri, dördüncü model CEY bağımsız değişkeni ile Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri ve beşinci model ise CEY bağımsız değişkeni ile Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamaktadır.

Her beş modelde de bir bağımlı ve bir bağımsız değişken yer aldığından basit regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen verilere uygulanan regresyon analizi sonuçları Tablo 3.11.'de verilmiştir.

**Tablo 3.11: Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	Beta	T	Sig.	R	R <sup>2</sup>	F	Sig. F	Sonuç
<b>1. Regresyon Modeli</b>								
Sabit	10,719	12,021	0,000				<b>0,000</b>	
CEY -----> Hayvanlar ve Bitkiler	0,357	6,367	0,000	0,337	0,113	40,543	0,000	<b>Kabul</b>
				0,337	0,113	40,543	0,000	
<b>2. Regresyon Modeli</b>								
Sabit	10,437	11,557	<b>0,000</b>				<b>0,000</b>	
CEY -----> İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı	0,393	6,921	<b>0,000</b>	0,362	0,131	47,898	<b>0,000</b>	<b>Kabul</b>
				0,362	0,131	47,898	0,000	
<b>3. Regresyon Modeli</b>								
Sabit	8,509	8,833	0,000					
CEY ----- > Tüketim ve Tutumluluk	0,466	7,691	0,000	0,397	0,157	59,150	0,000	<b>Kabul</b>
				0,397	0,157	59,150	0,000	
<b>4. Regresyon Modeli</b>								
Sabit	7,905	7,532	0,000					
CEY -----> Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı	0,448	6,783	0,000	0,356	0,127	46,015	0,000	<b>Kabul</b>
				0,356	0,127	46,015	0,000	
<b>5 Regresyon Modeli</b>								
Sabit	8,232	8,812	0,000					
CEY -----> Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği	0,423	7,204	0,000	0,375	0,141	51,901	0,000	<b>Kabul</b>
				0,375	0,141	51,901	0,000	

Araştırma amaçlarına uygun olarak geliştirilen hipotezler regresyon modeline dönüştürüldüğünde Tablo 3,11’de yer alan sonuçlara ulaşılmıştır. Tabloda regresyon sonuçları ve hipotezlerin değerlendirmelerine ilişkin sonuçlar verilmiştir. İlk olarak regresyon analizinde kurulan her modelin de istatistiksel olarak geçerlilikleri ve anlamlılıkları test edilmiştir. Modellerin geçerliliklerini ve anlamlılıklarını test eden ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında, F değerlerinin (1. model için 40,543, 2. model için 47,898, 3. model için 59,150, 4. model için 46,015 ve 5. model için 51,901) her model içinde  $\pm 1,96$ ’dan büyük olduğu ve anlamlılık değerleri olan p değerlerinin 0,05’den küçük (her model içinde  $p=0,000$ ) olduğu görülmektedir. Bu durumda kurulan her model de istatistiksel olarak geçerli ve anlamlı modellerdir.

Modellerin geçerliliği analiz edildikten sonra her model için tüm boyutların bağımsız değişkeni CEY ile bağımlı değişkenleri olan Hayvanlar ve Bitkiler, Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği, Tüketim ve Tutumluluk, İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre

Duyarlılığı, Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı, Çevre Eğitiminin Yoğunluk Düzeyi, arasındaki ilişkileri gösteren regresyon katsayıları olan R ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki değişimini açıklayan R<sup>2</sup> değerlerine bakılmıştır. Birinci model için R değeri 0,337 ve R<sup>2</sup> değeri 0,113, ikinci model için R değeri 0,362 ve R<sup>2</sup> değeri 0,131, üçüncü model için R değeri 0,397 ve R<sup>2</sup> değeri 0,157, dördüncü model için R değeri 0,356 ve R<sup>2</sup> değeri 0,127 ve beşinci model için R değeri 0,375 ve R<sup>2</sup> değeri 0,141,olarak hesaplanmıştır. Bu durumda her model için de bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Diğer bir anlatımla, CEY ( Çevre Eğitiminin Yoğunluğu) bağımsız değişkeni ile Hayvanlar ve Bitkiler, Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği, Tüketim ve Tutumluluk, İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı, Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı, Çevre Eğitiminin Yoğunluk Düzeyi bağımlı değişkenleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Diğer taraftan, araştırma hipotezlerinin geçerliliğine ilişkin sonuçlara bakıldığında, her modeldeki bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasındaki ilişki düzeyini gösteren **beta** katsayılarından da anlaşılacağı üzere CEY ( Çevre Eğitiminin Yoğunluğu) bağımsız değişkeni ile Hayvanlar ve Bitkiler, Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği, Tüketim ve Tutumluluk, İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı, Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı, Çevre Eğitiminin Yoğunluk Düzeyi bağımlı değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmekte olup tüm hipotezler kabul edilmiştir.

Çalışmamızın uygulama aşamasını kısaca özetleyecek olursak;

Hareket noktamız eğitimin, çevre bilinci oluşturmadaki etkisinin önemi olarak belirlenmiştir. İlköğretim okullarımızda verilen Çevre Eğitimi ile Çevre Bilinci arasındaki ilişki düzeyinin nasıl olduğunu belirlemek için 5 tane hipotez oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak -daha önce benzeri çalışmalarda kullanılan ölçeklerden uyarlanan- Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Anketimizde; Demografik Bilgiler, Öğrencilerin Çevre Bilinci ve Çevre Eğitiminin Yoğunluğunu ölçmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Uygulama, Niğde il merkezinde eğitim hizmeti veren 29 ilköğretim okulu içerisinde basit tesadüfî yöntemle belirlenen 10 ilköğretim okulunda görev yapan

öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre, il merkezindeki ilköğretim okullarında toplam 909 öğretmen görev yapmakta olup belirlediğimiz 10 ilköğretim okulunda toplam 319 tane öğretmen bulunmaktadır. Çalışmamızda bu 319 öğretmenin tamamına ulaşılmıştır.

Anket uygulamamızdan elde edilen veriler SPSS for Windows 15.0 programıyla analiz edilmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin katılımı eşit yoğunlukta olup mesleki kıdem açısından 6 ila 10 yıl arasında olan öğretmenlerin yoğunluğu diğerlerine göre fazladır. Yapılan analizler sonucunda; Öğrencilerin evlerinde kedi, köpek veya kuş beslemeye istekli oldukları, yöneticilerin çevre sorunlarına karşı duyarsızlıklarına tepki göstermede gerekli bilince sahip olmadıkları, ilköğretim müfredatı içerisinde “ Çevre Duyarlılığı Dersi” konması gerektiği ve şu anda bulunan konuların ve bunlara ayrılan sürelerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Çevre Eğitimi Yoğunluğu ile İlköğretim Sistemimiz içerisinde öğrencilere verilmeye çalışılan Çevre Bilinci arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Yapılan çalışma sonunda toplanan verilerin analiz edilmesiyle elde edilen **istatistikî bilgiler** aşağıda verilmiştir:

1. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirlik boyutuna ilişkin bütün alfa değerleri, 0,70’den büyük (Cronbach Alfa değerinin 0,70’e eşit ya da 0,70’den büyük olması öngörülmektedir.) değerler olarak elde edilmiştir. Bu durumda yapılan çalışmanın ölçeğine ait her bir boyutun içsel tutarlığının olduğu anlaşılmaktadır.
2. Uygulama kısmında beş adet regresyon modeli kurulmuştur. Bunlardan birincisi, Kurulan birinci regresyon modeli CEY bağımsız değişkeni ile Hayvanlar ve Bitkiler bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri, ikinci model yine CEY bağımsız değişkeni ile İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri, üçüncü model CEY bağımsız değişkeni ile Tüketim ve

Tutumluluk bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri, dördüncü model CEY bağımsız değişkeni ile Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri ve beşinci model ise CEY bağımsız değişkeni ile Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği bağımlı değişkeni arasındaki ilişkidir. Modellerin geçerliliklerini ve anlamlılıklarını test eden ANOVA analizi sonuçlarına göre, F değerlerinin (1. model için 40,543, 2. model için 47,898, 3. model için 59,150, 4. model için 46,015 ve 5. model için 51,901) her model içinde  $\pm 1,96$ 'dan büyük olduğu ve anlamlılık değerleri olan p değerlerinin 0,05'den küçük (her model içinde  $p=0,000$ ) olduğu görülmektedir. Bu durumda kurulan her model de istatistiksel olarak geçerli ve anlamlı modellerdir.

3. Regresyon modelleri için bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişkileri gösteren regresyon katsayıları olan R ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki değişimini açıklayan  $R^2$  değerlerine bakılmıştır. Birinci model için R değeri 0,337 ve  $R^2$  değeri 0,113, ikinci model için R değeri 0,362 ve  $R^2$  değeri 0,131, üçüncü model için R değeri 0,397 ve  $R^2$  değeri 0,157, dördüncü model için R değeri 0,356 ve  $R^2$  değeri 0,127 ve beşinci model için R değeri 0,375 ve  $R^2$  değeri 0,141, olarak hesaplanmıştır. Bu durumda her model için de bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür.
4. **Tanımlayıcı İstatistikler incelendiğinde;** Öğrencilerdeki Çevre Bilincine ilişkin görüşlere ait ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında “*Öğrencilerim evlerinde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurlar*” 3,9404 değeri ile en yüksek ortalamaya sahip olduğunu, “*Öğrencilerim Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarlılıklarına tepki gösterecek bilinçtedirler*” ise 2,4734 değeri ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Çevre Eğitiminin Yoğunluğuna ilişkin görüşlerine ait ortalama ve standart sapma değerlerinde ise Bu tablo “*İlköğretim sistemimiz içerisinde “Çevre Duyarlılığı” dersi konmalıdır*” 4,2915 değeri ile en yüksek ortalamaya sahip olduğunu “*İlköğretim sistemimiz içerisindeki derslerde “Çevre Duyarlılığı” oluşturacak konular ve ayrılan süreler yeterlidir*” ise 2,4451 değeri ile en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonunda elde edilen ve yukarıda maddeler halinde belirtilen veriler ışığı altında bu çalışmadan aşağıda belirtilen sonuçlar çıkarılabilir;

1. Çevre Eğitiminin Yoğunluğu ile Öğrencilerdeki Çevre Bilinci arasında yüksek düzeyde bir ilişki söz konusudur.  $R^2$  değerlerine bakıldığında ise bu durumda her model için de bağımlı değişkenler ile bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Diğer bir anlatımla, CEY ( Çevre Eğitiminin Yoğunluğu) bağımsız değişkeni ile Hayvanlar ve Bitkiler, Ekolojik Sorunlar ve Çevre Kirliliği, Tüketim ve Tutumluluk, İnsan - Çevre İlişkileri ve Çevre Duyarlılığı, Enerji Kaynakları ve Enerji Kullanımı, Çevre Eğitiminin Yoğunluk Düzeyi bağımlı değişkenleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki söz konusudur. Bundan da anlaşılan şudur ki ilköğretim sistemi içerisinde verilen çevre eğitimi, öğrencilerde oluşan çevre bilinci ya da çevreye olan duyarlılığı doğrudan ve yüksek düzeyde etkilemektedir.
2. Araştırma örneğine dâhil edilen okullardaki öğretmenlerin genelinde, Tanımlayıcı İstatistikler dikkate alındığında, *İlköğretim sistemimiz içerisinde “Çevre Duyarlılığı” dersi konması gerektiği düşüncesi vardır. Buna bağlı olarak “İlköğretim sistemimiz içerisindeki derslerde “Çevre Duyarlılığı” oluşturacak konular ve ayrılan sürelerin yeterli olmadığı düşüncesi de bu öğretmenlerimizin ortak görüşüdür.* Öğrencileri ezbercilikten ve bilgi hamallığından kurtaran, bilimsel düşünme yeteneğini kazandıran, üretken, araştırmacı, tepkisini gösterebilen, sorgulayan bireylerin yetiştirildiği özgürlükçü ve demokratik eğitim sisteminin temellerini ancak pedagojik yeterliliği yüksek, çevre konuları hakkında bilgili, ekolojik sorunlar hakkında duyarlı ve bilinçli öğretmenler atabilir. Bu bağlamda okulöncesi, ilköğretim kurumlarında çevre eğitimini uygulayacak kadrolar devletin önderliğinde çevre öğretmenliği programlarında yetiştirilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca yüksek öğretim kurumlarında çevre eğitimini yönetecek kadrolar, lisansüstü eğitimle yetiştirmeleri sağlanmalıdır. Örgün eğitimde verilen çevre eğitimi, bu konuda yetiştirilmiş bilinçli ve duyarlı öğretmenlerle gerçekleştirilmelidir. Bu nedenle,

öğretmenler kapsamlı ve çok boyutlu bir çevre için eğitim ön hazırlığı ile yetiştirilmeli ve gerekli hizmet içi eğitimden geçirilmelidirler. Örneğin, ilköğrenim kurumlarındaki öğretmenler, Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile birlikte çevre eğitimi konusunda uzmanlaştırılarak bir ön hazırlık programına katılabilirler ve ayrı bir müfredatı olan “Çevre Dersi” konulabilir. Hazırlanacak olan eğitim programları esnek olmalı, yeni değişikliklere açık olmalı ve hepsinden önemlisi elde edilen sonuçlar periyodik bir şekilde kontrol edilerek başarı oranı tespit edilmelidir.

**Uygulayıcılar** açısından verilebilecek öneriler ise;

1. Çevre için eğitim, yaşam boyu süren kesintisiz bir eğitim süreci olup, her düzeyde örgün ve yaygın eğitimin bir parçasıdır. Bu eğitim sadece çocuk ve öğrencileri değil, toplumun tüm kesimlerine, her meslek, her yaş grubuna, tüm vatandaşlara yönelik “Toplum Eğitimi” ve “Halk Eğitimi” olarak verilmelidir.
2. Çevre eğitimi, ailede başladığına göre, bu eğitim mutlaka anne ve babaları da kapsamalıdır. Çocuğun çevre bilinci, çevre ahlâkı ve doğa duyarlılığının şekillenmeye başladığı yer aile olduğu gibi, ekolojik kültür ve doğa – insan ilişkilerinin kural ve yöntemlerinin de ilk öğretildiği veya örnek aldığı yer yine ailedir. Aile içinde veya aile dışında gerçekleşen olumlu çevresel faaliyetler, anne-babanın olumlu tutum ve davranışları, er ya da geç çocuklara da yansıtacaktır. Bu açıdan, anne ve babaların, çocukların model ve örnek aldıkları öncelikli yetişkinler oldukları gerçeği göz ardı edilmemelidir. Çevre eğitimi konularında mutlaka okul – toplum ve okul – aile iletişimi artırılmalı ve öğretmen-veli etkileşimi ile öğrencinin başarısı ve katılımı sağlanmalıdır. Unutulmaması gerekir ki eğitimin başlangıç noktası ailedir.
3. Çevre eğitimi; her yaş, eğitim ve meslekteki kişilere belli bir program dahilinde verilmelidir. Çevre eğitimi sürekli, katılımlı ve dengeli kalkınma sistemi içerisinde yaşamın her basamağında ve toplumun tüm katmanlarında verilmelidir. Çevre eğitiminin temeli, kişisel sorumluluk eğitimine dayanmalıdır

ve bu eğitimin özünde benimseme ve gönüllü katılım olgusu yer almalıdır. Ayrıca Çevre eğitimi, vatandaşlık eğitimi, demokrasi ve insan hakları eğitimi ile bütünleşmelidir. Çevre eğitimi örgün eğitimde bağımsız bir ders olarak programa sokulmalı ve disiplinler arası etkileşim göz önünde tutularak öğrencilere verilmelidir. Çevre eğitimi ile ilköğretim dersleri arasında doğrudan bir ilişki kurup bu derslerin çevreselleştirmesini sağlamak öğretmenlerin ortak isteği ve görevi olmalıdır. Matematik derslerinde çözülen problemler, Türkçe derslerinde okutulan hikâye ve şiirler, Sosyal Bilgisi derslerinde işlenen savaş ve uygarlıklar, Hayat Bilgisi derslerinde işlenen insan-doğa ilişkileri, Görsel Sanatlar dersinde çizilen doğa resimleri, kısaca eğitim programında var olan tüm ders içerikleri çocukların çevre bilincini ve çevre duyarlılığını pekiştirecek etkinliklerle yoğrulmuş olması gerekmektedir.

4. Çevre için eğitim çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel basamaklarını birlikte etkilemeli ve değiştirmelidir. Soyut kavram ve ezbere dayalı öğrenmeden çok, kavramları anlamaya, analize, ilişkilendirmeye, karşılaştırmaya, sınıflandırmaya, neden - sonuç ilişkisine dayalı uygulamalı öğrenme öncelikli olmalıdır. Çocuk nerede, nasıl, neden soruları ile doğayı daha iyi tanıyabilir, anlamlandırabilir. Bu nedenle, öğretmenler, çocukların soru sormalarını, deney ve araştırmalarını teşvik etmelidirler, daha çok sayıda çevresel merak ve ilgilerini arttırıcı eko faaliyetler düzenlemelidirler.
5. Eğitimin doğuştan itibaren başladığı görüşünden hareketle, öncelikle okulöncesi çevre eğitimine ağırlık verilmeli; çocuklara çevreyi tanıtıcı, doğayı sevdireci mesajlar yanında, çevre sorunlarının yarattığı tehlikeler ve alınması gereken tedbirler de anlaşılır bir şekilde sunulmalıdır.
6. Okullardaki somut çevresel öneriler projelendirilerek, öğrencilerin çevre bilinç ve ilgilerinin arttırılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin yürüttükleri çevre projelerinin ödüllendirilmesi ve her okulda olması gereken ya da var olan “Çevre Kulüpleri” aktif hale getirilmeli ve “ Çevre Duyarlılığı Dersi” mutlaka her sınıf düzeyinde müfredata eklenmeli. Aslında her öğrencinin “Çevre

Koruma Gönüllüsü'' olduğu fikri mutlaka eğitim programlarında işlenmeli ve bu konuda alınması gereken önlemler için onların yetkili olduğu fikri yaygınlaştırılmalıdır.

**Araştırmacılar** açısından verilebilecek öneriler;

Biz çalışmamızda, İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenleri dikkate alarak çalışmamıza dahil ettik. Bizim konumuz paralelinde çalışma yapacak araştırmacılar, çalışmalarına Yerel Yöneticileri de dahil ederlerse bu konu ile ilgili bir alanı da tamamlamış olurlar.

## KAYNAKÇA

ALTIN, Mustafa (2001), “**Biyoloji Öğretmeni Adaylarında Çevre Eğitimi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ARAT Zeynep (1982), İktisat Ve Çevre Bilimleri Sempozyumu Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

ARDIÇOĞLU, S. (1998), “**Çevre Sorunlarına Yaklaşımında Toplum Örgütlerinin Rolü (Mamak Örneği)**”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ARMAĞAN, Fulya Öner (2006), “**İlköğretim 7–8.Sınıf öğrencilerinin Çevre Eğitimi ile ilgili Bilgi düzeyleri(Kırıkkale İl merkezi Örnekleme)**”,Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

AŞILIOĞLU, Görkem (2004), “**Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevre Eğitimi Düzeylerinin Karşılaştırılması**”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ATASOY, Emin (2005), “**Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma**”,Yayınlanmış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa.

AYDIN, Betül (2003), “Gelişimin Doğası”, Ankara: Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşil yaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları.

AYHAN, F. Nilgün (1999), “**İlköğretim İlk Üç Sınıfındaki Öğrencilerin Yakın Çevre Bilincini Etkileyen Etmenler**”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

AYVAZ, Zafer (Redaktör) (1998), Çevre Eğitiminde Temel Kavramlar El Kitabı, İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları.

BACANLI, Hasan (2000), Gelişim ve Öğrenme, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

BAHAR, Mehmet (2000), Üniversite Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Konularındaki Ön Bilgi Düzeyi, Kavram Yanılgıları. V. Uluslararası Ekoloji Ve Çevre Sorunları Sempozyumunda sunulmuş poster, Ankara, TÜBİTAK.

BAŞAL, Handan Asude (2005), Çocuklarda Çevre Bilinci ve Duyarlılığının Geliştirilmesi, I. Ulusal Erciyes Sempozyumu, 23–25 Ekim 2003, Kayseri.

BAŞAL, Handan Asude ( 2003), “Okul Öncesi Eğitimde Uygulamalı Çevre Eğitimi”, İstanbul: Gelişimde Ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Morpa Yayınları.

BOOKCHİN, Murray (1996), “Toplumsal Ekolojinin Felsefesi. Diyalektik Doğalcılık Üzerine Denemeler”, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

BOZKURT, Nejat (1999), “Dünyamız Gelecekte Ne Kadar Yeşil Kalabilecek: Felsefe Açısından Çevre”, İstanbul, Felsefe logos, Yıl: 2, Sayı: 6, Bulut Yayınevi.

BOZKURT, Orçun (2001) “İlköğretim Öğrencilerinin (6., 7. ve 8. Sınıflar) Bazı Çevre Problemleri Hakkında Sahip Oldukları Yanlış Kavramların Tespiti Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BOZKURT, Orçun , Cansüğü, K. Özlem (2002), “İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Eğitiminde Sera Etkisi ile İlgili Kavram Yanılgıları”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

BUHAN, Bilge (2006), “ Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması”, Yayınlanmış Yüksek

Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

BÜLBÜL, Yüksel (2007), “Ortaöğretim Çevre ve İnsan Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Çevreye Yönelik Tutumlara ve Erişmeye Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı, Çanakkale.

CİNGÖR, N. (2000), “**Fen Eğitiminde Öğrencilerin Çevre ve Çevre Koruma Projesi Hazırlamasına Yönelik Bir Çalışma**”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇALIŞKAN, Mahmut (2002) “Yetişkinlerde Çevre Duyarlılığını Etkileyen Etmenler (KKTC Lefkoşa Örneği)” ,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇELİKKIRAN, Ahmet (1997), “Çevre Sorunları ve Eğitim (Çevre Konusunda Formatör Öğretmen Eğitimi Kursu Uygulama Örneği)” ,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇELİKKIRAN, Ahmet (1997), “Çevre Sorunları ve Eğitim”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÇEVRE BAKANLIĞI (ÇB).(2003), **Çevre El Kitabı**, Ankara: Çevre Bakanlığı Yayını.

DAŞTAN, Hacer (1999), “Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi (Türkiye Örneği).”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DİNÇER, Mehmet (1996), Çevre Gönüllü Kuruluşları, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

DOĞAN, Musa (1989), “İnsan, Çevre Ve Çevre Eğitimi” Biyoloji Eğitiminde Çevre Sorunlarına Yaklaşım Sempozyumu (20—21 Aralık 1988) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Biyoloji Bölümü Yayınları.

DOĞAN, Musa (1997) Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu, , Ankara: DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı.

DOĞAN, Musa (1998), *Stockholm Konferansından Günümüze Türkiye’de Çevre Eğitimi, Çevre ve İnsan*, Sayı:40

DOĞAN, Musa (2000). Öğretmen Yetiştirmede Çevre Eğitiminin Önemi. **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri**, 10–12 Mayıs, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

DOĞAN, Musa. (2000). *Türkiye’de Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Eğitimi. IV. Çevre Şurası Tebliğleri*. İzmir: T.C. Çevre Bakanlığı.

DPÖ (Devlet Planlama Örgütü) (2006),**Çevre**, KKTC. <http://www.devplan.org/Macro-eco/2-13.pdf> (2006, Nisan 25)

DPT Müsteşarlığı,(1994),**Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu**,Yayın No: DPT:2360-ÖİK:428.

DUMAN, Ahmet (1999),Yetişkinler Eğitimi, Ankara: Ütopya Yay.

ERDEM, Ümit (Editör) (2000), Çevre Bilimi Sürdürülebilir Dünya, İzmir: Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.

ERDEN, Münire – AKMAN, Yasemin (2004), Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERDOĞAN, İrfan (2001), “Eğitimde Yeni Yönelimler”, “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ERER, Sezer (1992), *Coğrafi Ekolojide Çevre Sorunları Bozulma Aşamaları ve Önlemler*, İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.

ERJEM, Yaşar (2005), “Çevre Sorunları Karşısında Çevre Eğitimi ve Sosyolojik Boyutu ”, Kayseri: I. Ulusal Erciyes Sempozyumu, 23–25 Ekim 2003

ERKAL, Sibel ve ŞAFAK Şükran (2001), “Ailelerin Çevre Korunmasına İlişkin Bilgi ve Davranışlarının İncelenmesi”, Standart, Sayı 471 (s. 61).

EROL, Oğuz (1982), **Coğrafya Açısından Çevre Bilim Sempozyumu**, Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

ERTEN, Sinan (2003), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevreye Karşı Yararlı Davranışların Araştırılması” , Kuşadası: OMEP Dünya Konsey Toplantısı.

ERTÜRK, Hasan (1996), “**Çevre Bilimlerine Giriş**”,Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.

GERAY, Cevat (1997), “Çevre İçin Eğitim”, “İnsan Çevre Toplum”, Ankara: Yayın Hazırlayan: Ruşen Keleş, İmge Kitabevi.

GERAY, Cevat (2001), “*Yerel Yönetimlerin Bütünleyici Çevre Koruma İşlevi*”, **Çorum: Çevre Dergisi**, Sayı:9.

GERAY, Cevat (2002), “Halk Eğitimi”, Ankara: İmaj Yayınevi.

GORE, Al (1993), “**Küresel Denge**”, İstanbul: Sabah Kitapları.

GÖKDAYI, İsmail (1997), “**Çevrenin Geleceği Yaklaşımlar Ve Politikalar**”, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

GÖKLER, İsa – Yılmaz, İrfan, (Redaktörler ve diğerleri) (1999), “Okul Öncesi Çevre Eğitimi”, İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkez Yayınları.

GÖRMEZ, Kemal (1991), “Türkiye’de Çevre Politikaları”, Ankara: Gazi Büro Yay.

GÖRÜMLÜ, T. (2003), “**Liselerde Çevreye Karşı Duyarlılığın Oluşturulmasında Çevre Eğitiminin Önemi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GÜLEN, Selda (2002), “Lise 1 Biyoloji Müfredatında Yer Alan “Ekoloji-Dünya Ortamı ve Canlılar” Ünitesinin Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GÜLER, Çağatay ve ÇOBANOĞLU, Zakir (1997), “**Toprak Kirliliği**”, Dizisi No: 40, Ankara: Çevre Sağlığı Temel Kaynaklar.

HİÇYILMAZ, Ergun ve TÜRKKUŞU, Hakan (1987), 2000 Yılına Doğru Türkiye, Ankara: TÇSV Yayınları.

İLERİ, Recep, (1998), “Çevre Eğitimi Metotlarında Yeni Perspektifler”, Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliği, İzmir: Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.

İNAM, Ahmet (1999), “Dünya Gönülden Gönüle”, Ankara: METU PRESS, ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.

KABAŞ, Didem (2004), “**Kadınların Çevre Sorunlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çevre Eğitimi**”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Çocuk gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

KAVRUK, Semra Berk (2002), “Türkiye’de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KAYIKÇI, Murat (2003), “ Türkiye’de “Çevre İçin Eğitim” ve Katılım”, Mülkiye Dergisi, Sayı:240 (s. 259,263).

KELEŞ, Özgül (2007), “Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Çevre Eğitimi Aracı Olarak Ekolojik Ayak İzinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi”, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

KELEŞ, Ruşen (1993), “Kentleşme Politikası”, Ankara: İmge Kitabevi.

KELEŞ, Ruşen (1997), “Çevre, Yurttaş, Sorumluluk”, “İnsan, Çevre, Toplum”, Ankara: 2. Baskı İmge Kitabevi.

KELEŞ, Ruşen ve HAMAMCI, Can (1997), “**Çevrebilim**”, Ankara: İmge Kitabevi.

KIŞLALIOĞLU, Mine, Berkes, Fikret (1985), “Ekoloji Ve Çevre Bilimleri”, Ankara: TÇSV Yayınları.

MARSHAL, Gordon (2000), “**Sosyoloji Sözlüğü**”, Çev. Derya Kömürcü ve Osman Akınhay, Bilim ve Sanat.

MEB ( 2010), **Talim Terbiye Kurulunun** 02.12.2008 tarih ve 224 sayılı Kurul Kararı ile 2009–2010 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle “İlköğretim Okulu 4. sınıf **Sosyal Bilgiler Ders Kitabı**” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Okyay Yayıncılık.

MEB (2008), **Talim Terbiye Kurulunun 14.02.2008** tarih ve 115 sayılı kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 8. sınıflar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Tuna Matbaacılık.

MEB (2008), **Talim Terbiye Kurulunun 19.04.2007** tarih ve 54 sayılı kararı ile 2007–2008 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 6. sınıflar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Pasifik Yayınları.

MEB (2009), **Talim Terbiye Kurulunun 01.12.2008** tarih ve 214 sayılı kararı ile 2009–2010 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 7. sınıflar “İlköğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, İSTANBUL: İlke Basım Dağıtım.

MEB (2009), **Talim Terbiye Kurulunun 04.02.2008** tarih ve 23 sayılı kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 6. sınıflar “İlköğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Tuna Matbaacılık.

MEB (2009), **Talim Terbiye Kurulunun 14.02.2008** tarih ve 85 sayılı kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 4. sınıflar “İlköğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Doku Yayıncılık.

MEB (2009), **Talim Terbiye Kurulunun 25.12.2008** tarih ve 259 sayılı kararı ile 2009–2010 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 8. sınıflar “İlköğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: İlke Yayıncılık.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun** 04.02.2008 tarih ve 14 sayılı Kurul Kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle “İlköğretim Okulu 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Koza Yayıncılık.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun** 04.05.2006 tarih ve 97 sayılı kararı ile 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle “İlköğretim 4. sınıflar Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Ada Matbaacılık Yayıncılık.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun** 06.06.2006 tarih ve 5915 sayılı kararı ile 2006–2007 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 5. sınıflar “İlköğretim *Türkçe Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, İSTANBUL: Engin Yayınevi.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun** 06.12.2007 tarih ve 199 sayılı kararı ile 2008–2009 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 7. sınıflar “İlköğretim Türkçe Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Koza Yayınları.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun** 13.04.2007 tarih ve 38 sayılı kararı ile 2007–2008 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 5. sınıflar “İlköğretim Türkçe Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabında”, ANKARA: Pasifik Yayınları.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun** 14.02.2008 tarih ve 91 sayılı Kurul Kararı ile 2008 -2009 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 2. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Bilim ve Kültür Yayınları.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun** 18.12.2009 tarih ve 262 sayılı kararı ile 2010–2011 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 2. sınıflar “İlköğretim *Türkçe Ders*

*Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Özne Yayıncılık.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 18.12.2009** tarih ve 303 sayılı kararı ile 2010–2011 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 3. sınıflar “İlköğretim *Türkçe Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Dörtel Yayınları.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 19.04.2007** tarih ve 94 sayılı kararı ile 2007–2008 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 7. sınıflar “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, İSTANBUL: MEB Yayınları.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 20.12.2009** tarih ve 309 sayılı Kurul Kararı ile 2010–2011 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Anıttepe Yayıncılık.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 22.06.2006** tarih ve 6664 sayılı Kurul Kararı ile 2006–2007 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 3. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, İSTANBUL: Batu Yayınları.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 24.09.2009** tarih ve 159 sayılı Kurul Kararı ile 2010–2011 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 1. sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı”, ANKARA: olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı” İmaj İç ve Dış Ticaret A.Ş,

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 24.09.2009** tarih ve 160 sayılı kararı ile 2010–2011 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 4. sınıflar “İlköğretim *Türkçe Ders Kitabı*” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Top Yayıncılık.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 28.06.2006** tarih ve 300 sayılı Kurul Kararı ile 2006–2007 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen “İlköğretim Okulu 6. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı” , ANKARA: Gizem Yayıncılık.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 29.08.2008** tarih ve 171 sayılı kararı ile 2009–2010 Öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle 8. sınıflar “İlköğretim Türkçe Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Koza Yayınları.

MEB (2010), **Talim Terbiye Kurulunun 31.05.2006** tarih ve 211 sayılı kararı ile 2006–2007 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle “İlköğretim 4. sınıflar Fen ve Teknoloji Ders Kitabı” olarak kabul edilen kitaba ait “Öğretmen Kılavuz Kitabı”, ANKARA: Üner Yayıncılık.

NAZLIOĞLU, Meral (1991), *Çevre Eğitiminin Önemi*, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

ÖRNEK, Gönül (1994), “Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara.

ÖZATA, A. B. (2005), “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Çevre Kirliliğinin Önlenmesine İlişkin Bilgi ve Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZDEMİR, İbrahim (2001), *Yalnız Gezegen*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

ÖZNACAR, Mehmet Duran (2005), “İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Biyolojik Çeşitlilik, Çevre Kirliliği ve Erozyon Konularının Yapıcı (Constructivist) Öğrenme Kuramına

Göre Öğretiminin, Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

ÖZOĞLU, Süleyman Çetin (1993), *Yaygın Eğitim Düzeyinde Çevre İçin Eğitim. Çevre Eğitimi*, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yay.

ÖZTÜRK, Erdoğan (2001), “**İlköğretim Okulları İçin Bir Çevre Eğitim Programı**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

SENEMOĞLU, Nuray (2000), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi.  
ŞAFAK, Şükran ve ERKAL Sibel (1999), *Çevre Eğitimi ve Aile. Eğitim ve Bilim*, Cilt:23 Sayı:112 (s. 64,65)

ŞAMA. Ekrem (1997), “Üniversite Gençliğinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Gazi Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TEKÇE, Birgen (1995), “**Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi: Burdur Örneği**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TEMA, (2004). **Erozyon ve Çevresel Geleceğimiz** Eğitim CD’ si.

TOMBUL, Fatih (2006), “Türkiye’de Çevre İçin Eğitime Verilen Önem”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Çevre Anabilim Dalı, Ankara.

TONT, Sargun ( 2001), **Sulak Bir Gezegenden Öyküler**, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

TOPALOĞLU, Damla Demet (1999), “Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TURÇEV (Türkiye Çevre Eğitim Vakfı) (1993), **Çevre Eğitimi-Çevre İçin Eğitim Toplantısı**, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

TÜBA Çevre Çalışma Grubu (2002), **Türkiye İçin Sürdürülebilir Kalkınma Öncelikleri, Türkiye Bilimler Akademisi Raporları**, Ankara: sf. 29–30, Sayı 1, TÜBİTAK Matbaası.

TÜRKÜM, Sibel **Çağdaş Toplumda Çevre Sorunları ve Çevre Bilinci**. <<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1268/unite10.pdf>> , 2011, Şubat 14.

URAL, Serpil (1993), Okul Öncesi Dönemde Çevre İçin Eğitim, Çevre Eğitimi “ Çevre İçin Eğitim Toplantısı”, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

URAL, Serpil (1995), **Çocuk Kitaplarında Çevre**, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yay.

ÜNAL,S. ,Mançuhan E., Sayar A. (2001), **Çevre Bilinci, Bilgisi Ve Eğitimi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

ÜNDER, Hasan (1996), “Çevre Felsefesi. Etik ve Metafizik Görüşler”, Ankara: Doruk Yayınları.

ÜNLÜ, Halil (1995), **Yerel Yönetim ve Çevre**. İstanbul: IULA Çevre Kitapları Serisi.

VAİZOĞLU, S., ALTINTAŞ, H., TEMEL, F., AHRABİ, A. F., AYDOĞAN, D., BOSTANCI, S.,DURAN, D., KOÇKESEN, D., TURAN, N., GÜLER, Ç. (2005), *Bir Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Bilincinin Değerlendirilmesi*, Ankara: TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni.

VURAL, Mehmet (2003), İlköğretim Okulu Programı, Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

YALÇIN, Ceyhan (1993), “Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YAVUZ, Fehmi, Keleş, Ruşen (1983), Çevre Sorunları, Ankara: İmge Yayınevi.

YILDIZ, Kazım, SİPAHİOĞLU, Ş., YILMAZ, M. (2000), Çevre Bilimi ve Eğitimi, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

YILMAZ(YILDIZ), Dilek (2006), “İlköğretimde Çevre Eğitimi İçin Yöntem Geliştirme”, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YÜCEL, Ersin (2006), **Canlılar ve Çevre.**  
<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2281/unite05.pdf>, 2011, Şubat 14.

## EKLER

### EK 1: Niğde Merkez İlköğretim Okulları Öğretmen Sayısı

T.C.  
NİĞDE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.51.00.27-619- 5596  
Konu : Öğretmen Sayısı

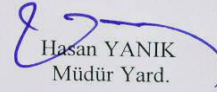
01./04/2011

#### İLGİLİ MAKAMA

Niğde Merkez Belediye sınırları içerisinde bulunan İlköğretim Okullarında **909** öğretmen görev yapmaktadır

Bilgi ilgilinin isteği üzerine verilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

  
Hasan YANIK  
Müdür Yard.

## EK 2: Tez Araştırma İzni

T.C.  
NİĞDE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.51.00.29-605- 5460  
Konu : Araştırma İzni.

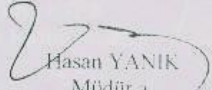
31/03/2011

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Osman GÜNEY'İN " Çevrenin Korunmasında Çevre Duyarlılığı(Çevre Bilincinin Etkisi) İlköğretim Sistemimizin Çevre Bilinci Oluşturmadaki Etkisi" konulu araştırması için ek listede adı geçen İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulamasına ilişkin Valilik Makamının 31.03.2011 tarih ve 5404 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

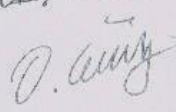
Bilgilerinizi ve kurumunuzda araştırma uygulaması yapacak olan yüksek lisans öğrencisinin kullanacağı çalışma evraklarının (anket vb.) mühürlü/Milli Eğitim Müdürlüğü Mührü) olmasına dikkat edilmesi ve ilgili kişiye yardımcı olunmasını rica ederim.

  
Hasan YANIK  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

06-04-2011  
605-165

EKLER :  
1- Valilik Onayı (1 adet)  
2- Okul Listesi (1 adet)

DAĞITIM:  
Merkez İlköğretim Okulları

Sn H-İSİDİN  
Osman GÜNEY'e tebliğ ederek  
yazını bir örneğini verdim. öğretmen  
ayrıntılarınıza şükranla.  
  
06.04.2011

T.C.  
NİĞDE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.51.00.29-605- 5404  
Konu : Araştırma İzni

31/03/2011

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

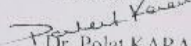
İlgi yönerge doğrultusunda, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Osman GÜNEY'in " Çevrenin Korunmasında Çevre Duyarlılığı(Çevre Bilincinin Etkisi) İlköğretim Sistemimizin Çevre Bilinci Oluşturmadaki Etkisi" konulu araştırması için ek listede adı geçen İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulaması ile ilgili araştırma izni Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 18.03.2011 tarih ve 455 sayılı yazıları ile istenmektedir. Konu, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarımıza arz ederim.

  
Ziya ESER  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

30/03/2011

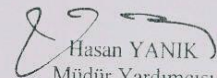
  
Dr. Polat KARA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER.

- 1- Dosya( 1 adet )
- 2- Liste (1 sayfa )

NİĞDE SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ OSMAN GÜNEY'İN " ÇEVRENİN KORUNMASINDA ÇEVRE DUYARLILIĞI(ÇEVRE BİLİNCİNİN ETKİSİ) İLKÖĞRETİM SİSTEMİMİZİN ÇEVRE BİLİNCİ OLUŞTURMADAKİ ETKİSİ" KONULU ARAŞTIRMA İÇİN ANKET UYGULAMASI YAPILACAK OKULLAR LİSTESİDİR.

- 1.Gazi İ.Ö.O. /
- 2.Asım ve Zeynep Ecemiş İ.Ö.O. /
- 3.Nezihe ve Tahsin kitapçı İ.Ö.O. /
- 4.Cumhuriyet İ.Ö.O. /
- 5.İnönü İ.Ö.O. /
- 6.Selçuk İ.Ö.O. /
- 7.Kanuni Sultan Süleyman İ.Ö.O. /
- 8.Dr. Sadık Ahmet İ.Ö.O. /
- 9.Kemal Çetintürk İ.Ö.O. /
- 10.Zahide Sefer İ.Ö.O. /

  
Hasan YANIK  
Müdür Yardımcısı

### **EK 3: Anket Formu**

## **ÇEVRENİN KORUNMASINDA ÇEVRE DUYARLILIĞININ (ÇEVRE BİLİNCİNİN) ETKİSİ: İLKÖĞRETİM SİSTEMİMİZİN ÇEVRE BİLİNCİ OLUŞTURMADAKİ ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Açıklama:

Bu çalışma ile “Çevrenin Korunmasında Çevre Duyarlılığının (Çevre Bilincinin) Etkisi: İlköğretim Sistemimizin Çevre Bilinci Oluşturmadaki Etkisi Üzerine Bir Araştırma ” yapılmak istenmektedir. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlı olarak kullanılacak olup başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde ise sorular yer almaktadır. Lütfen sorularla ilgili size en uygun seçeneği cevaplayınız. İlginiz için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Mehmet ÖZEL  
Uzman Öğrt. Osman GÜNEY

### **BÖLÜM 1**

#### **1:Yaşınız:**

20–30 yıl :

31–40 yıl :

41–50 yıl :

51–60 yıl :

#### **2. Cinsiyet:**

Erkek :

Bayan :

#### **3:Öğretmenlikteki Kıdeminiz:**

1–5 yıl :

6–10 yıl :

11–15 yıl :

16–20 yıl :

21–25 yıl :

26–30 yıl :

30 ve üzeri :

#### **4:Branşınız:**

Sınıf öğretmeni :

Branş Öğretmeni :

**5:Hangi Sınıfı Okutuyorsunuz:( Birden fazla sınıfa giriyorsanız girdiğiniz sınıfları işaretleyebilirsiniz)**

1.Sınıf:  2.Sınıf:  3.Sınıf:  4.Sınıf:  5.Sınıf:   
6.Sınıf:  7.Sınıf:  8.Sınıf:  Anasınıfı:

**5:Öğrenim Durumunuz:**

Yüksekokul :   
Lisans :   
Yüksek Lisans :   
Doktora :

## BÖLÜM 2 ( ANKET FORMU)

MADDELER	Kesinlikle Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. İlköğretim Eğitimi almış öğrenciler evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırlar.					
2. Öğrencilerim okul kantinlerinden alışveriş yaparken sağlığa veya çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almazlar.					
3. Öğrencilerim hormonlu sebze ve meyveler konusunda yeterince bilinçliler.					
4. Öğrencilerim, çevreyi en az kirleten ürünleri alacak bilinçtedirler.					
5. Öğrencilerim tasarruf konusunda ailelerini uyaracak bilince sahiptirler.					
6. Öğrencilerim Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarlılıklarına tepki gösterecek bilinçtedirler.					
7. Öğrencilerim Piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerini ilgili yerlere atacak bilinçtedirler.					
8. Öğrencilerim ağaç ve çiçekleri korur ve severler.					
9. Öğrencilerim Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakmayacak bilince sahiptir.					
10. Öğrencilerim Okulda ve evlerinde su ve elektriği tutumlu kullanacak bilince sahiptirler.					
11. Öğrencilerim sokaklarda aç veya yaralı dolaşan, sahihsiz köpekleri acırlar ve yardım ederler.					
12. Deve, köpek ve horozların dövüştürülmesi ile ayların oynatılmasına öğrencilerim üzülür.					
13. Öğrencilerim bitki ve hayvan türlerini korumak için bir çevre vakfına üye olmaya istek duyarlar.					
14. Öğrencilerim bazı gıda maddeleri, ilaç ve silâhları hayvanlar üzerinde deneyen firmaların kapatılmasını isteyecek bilince sahiptirler.					
15. Öğrencilerim evlerinde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurlar.					
16. Öğrencilerim Bütün ev ve iş yerlerinde, su, elektrik ve enerji tasarrufu yapılması gerektiği düşüncesine sahiptirler.					
17. Öğrencilerim satın aldıkları malların, çevreye zarar verip vermediğine dikkat ederler.					
18. Öğrencilerim konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılması gerektiğine inanırlar.					
19. Öğrencilerim erozyon ve orman yangınlarının, ülkemizde ciddi çevre sorunlarına yol açacağını düşünürler.					
20. Öğrencilerim yanan, kuruyan ve kesilen ormanların yerine yeterli miktarda ağaç dikilmesi gerektiğini savunurlar.					
21. Öğrencilerim, insanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak sorumsuzca enerji tükettiklerini söyleyecek bilince sahiptirler.					
22. Öğrencilerim, önümüzdeki yıllarda ülkemizde kurulması düşünülen ilk nükleer santralin, çevre açısından olumsuz etkileri yönünde endişelenirler.					
23. Öğrencilerim, Türkiye'deki enerji kaynaklarının hesapsızca kullanılmasından dolayı geleceğimiz açısından kaygılanırlar.					
24. Öğrencilerim, ülkemizdeki bazı hayvan türlerinin yok olmasından dolayı endişelenirler.					
25. Öğrencilerim, bazı fabrikaların çevreye zarar veren yakıtlarla ile çalışmalarından dolayı kaygılanırlar.					

### BÖLÜM 3( ANKET FORMU)

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. İlköğretim sisteminde “Çevre Duyarlılığı” konusu üzerinde yeterince duruluyor					
2. İlköğretim sistemimiz içerisinde “Çevre Duyarlılığı” dersi konmalıdır.					
3. İlköğretim sistemimizde her derste “Çevre Bilinci (Duyarlılığı)” verecek yeterince konu yer almaktadır.					
4. İlköğretim sistemimiz içerisindeki derslerde “Çevre Duyarlılığı” oluşturacak konular ve ayrılan süreler yeterlidir.					
5. İlköğretim sistemimizin çocuklara “Çevre Duyarlılığı” bilincini vermede yeterli olduğunu düşünüyorum.					

## ÖZ GEÇMİŞ

Osman GÜNEY 20.09.1972 yılında Niğde ili Ulukışla ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Ulukışla ilçesinin Güney ve Şeyhomerli köylerinde, Orta ve Lise öğrenimini Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan İvriz Öğretmen Lisesinde tamamladı.1989 yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümüne girdi.1993 yılında mezun oldu.1994 yılında M.E.B'nda öğretmen olarak göreve başladı.2000-2004 yılları arasında Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümünü bitirdi.Evli olup halen Niğde ilinde öğretmen olarak görev yapmaktadır.