

**T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÇEVRE KİMLİĞİ YÜKSEK VE DÜŞÜK OLAN FEN BİLİMLERİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ İNANÇLARININ
KIYASLANMASI**

Yasin DİNDAR

Ekim-2014

T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÇEVRE KİMLİĞİ YÜKSEK VE DÜŞÜK OLAN FEN BİLİMLERİ
ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ İNANÇLARININ
KIYASLANMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Yasin DİNDAR

Danışman:
Doç. Dr. Ahmet KILINÇ

Bolu-2014

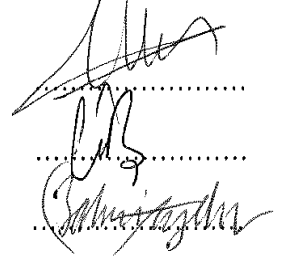
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Yasin DİNDAR' a ait adlı “Çevre Kimliği Yüksek ve Düşük Olan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi İnançlarının Kıyaslanması” adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS YETERLİLİK TEZİ olarak kabul edilmiştir.(17/10/2014)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Ahmet KILINÇ
Üye : Yrd. Doç. Dr. Eralp BAHÇİVAN
Üye : Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN



Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Çevre Kimliği Yüksek ve Düşük Olan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi İnançlarının Kıyaslanması” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Yasin DİNDAR

ÖZET

ÇEVRE KİMLİĞİ YÜKSEK VE DÜŞÜK OLAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ İNANÇLARININ KİYASLANMASI

Yasin DİNDAR

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet KILINÇ

Ekim 2014; Sayfa 73

Bu araştırmanın amacı; çevre kimliği yüksek ve düşük olan iki farklı Fen Bilimleri öğretmeni grubunun çevre eğitimi ile ilgili inançlarını kıyaslamaktır. Bu genel amaç kapsamında “Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre kimliği ile çevre eğitimi inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?” genel sorusu ekstrem gruplar (çevre kimliği düşük ve yüksek) oluşturularak cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ekstrem gruplarla görüşmelerin yapıldığı bir durum çalışması yapılmıştır (Çepni, 2009). Veri toplama aracı olarak Clayton (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Çevre Kimliği Ölçeği” ile “Çevre Eğitimi ile ilgili inançlar” adlı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada çevre kimliği yüksek ve düşük olmak üzere grupların belirlenmesi amacıyla öncelikle Ankara ilinde görev yapan ve uygunluk örnekleme ile seçilen 154 kişilik Fen Bilimleri öğretmenine Çevre Kimliği ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek uygulaması sonucunda çevre kimliği yüksek ve düşük olmak üzere seçilen beşer kişilik iki ekstrem gruba Çevre Eğitimi ile İlgili İnançlar konusunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre çevre kimliği yüksek Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre ile ilgili derin inançları ile bilgi ve pedagoji ile ilgili derin inançları arasında belirli bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte bu çalışma çevre kimliği yüksek bireylerin duygu ve motivasyon içeren çerçevede aslında daha sorgulayıcı ve yapılandırmacı bir eğitime eğilimli olduklarını da göstermektedir. Yapılan çalışmanın çevre eğitimi konusunda etkili Fen Bilimleri öğretmenlerine ulaşmada çevre kimliğinin geliştirilmesinin gerekli olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre kimliği, çevre eğitimi, çevre eğitimi ile ilgili inanç, Fen Bilimleri öğretmenleri.

ABSTRACT**COMPARING ENVIRONMENTAL EDUCATION BELIEFS OF SCIENCE
TEACHERS HAVING LOW AND HIGH ENVIRONMENTAL IDENTITY
SCORES****Yasin DİNDAR****MA THESIS****Institute of Educational Sciences****Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet KILINÇ****October, 2014; Page 73**

The purpose of this study is to compare the beliefs about environmental education of two different science teachers groups –teachers having high level environmental identity and teachers having low level environmental identity–. Within this general purpose, extreme groups (teachers having high and low level environmental identities) were formed and the question –“how does a relationship exist between science teachers’ environmental identities and their beliefs about environmental education?”– was tried to be answered. This research is a case study including interviews held with the extreme groups (Çepni, 2009). The data in this study were collected through Clayton’s (2003) “Environmental Identity Scale” and an interview form called “Beliefs about Environmental Education”. In order to determine the teachers having high and low level environmental identity, 154 science teachers in Ankara province were chosen through convenience sampling method and Environmental Identity Scale were administered to them. According to scale results, two extreme groups (having high and low level environmental identity) consisting of 5 teachers were formed and semi-structured interviews were held with these groups about their beliefs towards environmental education. According to findings of the study with the science teachers having high level environmental identity, there is a significant relationship between the teachers’ deep beliefs about environment and knowledge and

pedagogy. Furthermore, this study shows that the individuals having high level environmental identity tend to take more constructivist and analytical education in terms of feelings and motivation. The study also suggests that the environmental identity of science teachers should be developed in order to have effective teachers about environmental education. In accordance with the study findings, some other suggestions were also made.

Keywords: Environmental identity, environmental education, beliefs about environmental education, science teachers.

TEŞEKKÜR

Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma titizlikle, azim ve gayretle bazen olumsuz durum ve şartlara rağmen ümidin hiç yitirilmediği ve sabırla devam ettirilen ve nihayete ulaşılan bir yardımlaşmanın ürünüdür. Öncelikle, yüksek lisans öğrenimimde tanıdığım ve sonrasında tez danışmanım olan kendisinden gerek yüksek lisans derslerini alırken gerekse sonrasında tezim için beraberce çalıştığımız ve bütün bu süreçler boyunca yanımda olan, akademik katkılarıyla bu çalışmada büyük emeği olan, bunun yanı sıra en zor ve sıkışık zamanlarımda bile her zaman her konuda yardım ve desteğini gördüğüm, çalışkanlığı, azmi ve insanlığı ile örnek aldığım ve çok şey öğrendiğim ve kendisiyle çalışmaktan büyük onur ve gurur duyduğum çok değerli hocam danışmanım Doç. Dr. Ahmet KILINÇ'a sonsuz teşekkür ederek şükranlarımı sunmak isterim.

Ayrıca çok yoğun çalıştığım zamanlarda bile büyük fedakarlıklar göstererek her daim yanımda olan, hatta kimi zaman benimle beraber uykusuz kalarak tez çalışmamı bitirmeme yardımcı olan, moral ve motivasyonumu sağlayan, huzur kaynağım, çocuğumun annesi biricik eşim Fatma DİNDAR'a çok ama çok teşekkür ederim.

Son olarak, bu günlere gelmemde hiç şüphesiz haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim evlatları olmaktan iftihar ettiğim canım anneme ve babama, bana hayatım boyunca maddi-manevi hep destek olan tezimi bitirme sürecinde de sürekli arayıp sorarak yardımcı olmaya çalışan abime ve kız kardeşime, destek ve anlayışları için sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Amacı	5
1.2.Araştırmanın Önemi.....	5
1.3.Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.4. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Çevre	10
2.1.1. Çevre sorunları.....	11
2.2. Çevre Kimliği.....	13
2. 3. Çevre Eğitimi	22
2.3.1. Çevre eğitiminde öğretmen	30
BÖLÜM III.....	33
3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33

3. 2. Araştırmanın Çalışma Grubu	33
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	35
3.5. Verilerin Analizi.....	36
BÖLÜM IV.....	37
4. BULGULAR	37
BÖLÜM V.....	52
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	52
5.1. Sonuçlar	52
5.2. Öneriler	54
KAYNAKÇA.....	56
EKLER	67
EK 1. Veri toplama araçları	68
EK 2. Araştırma izni	732
EK 3. Özgeçmiş	73

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2-1. Çevresel kimlik.....	17
Tablo 2-2. UNCSD tarafından geliştirilen sürdürülebilirlik için çevresel göstergeler....	28
Tablo 3-1. Çevre kimliği ölçeği puan skalası.....	33
Tablo 4-1. Çevre kimliği yüksek-düşük olan fen bilimleri öğretmenlerinin çevre eğitimi inançları.....	37

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1-1. Çevre sorunu ile ilişkili değişik boyutlar.....	2
Şekil 2-1. İnsan ve çevre etkileşimi.....	10
Şekil 2-2. Doğayı korumacı bağlılıkların bir modeli.....	14
Şekil 2-3. Çevresel kimlikte figür ve zemin olarak sosyal ve doğal etkiler.....	18

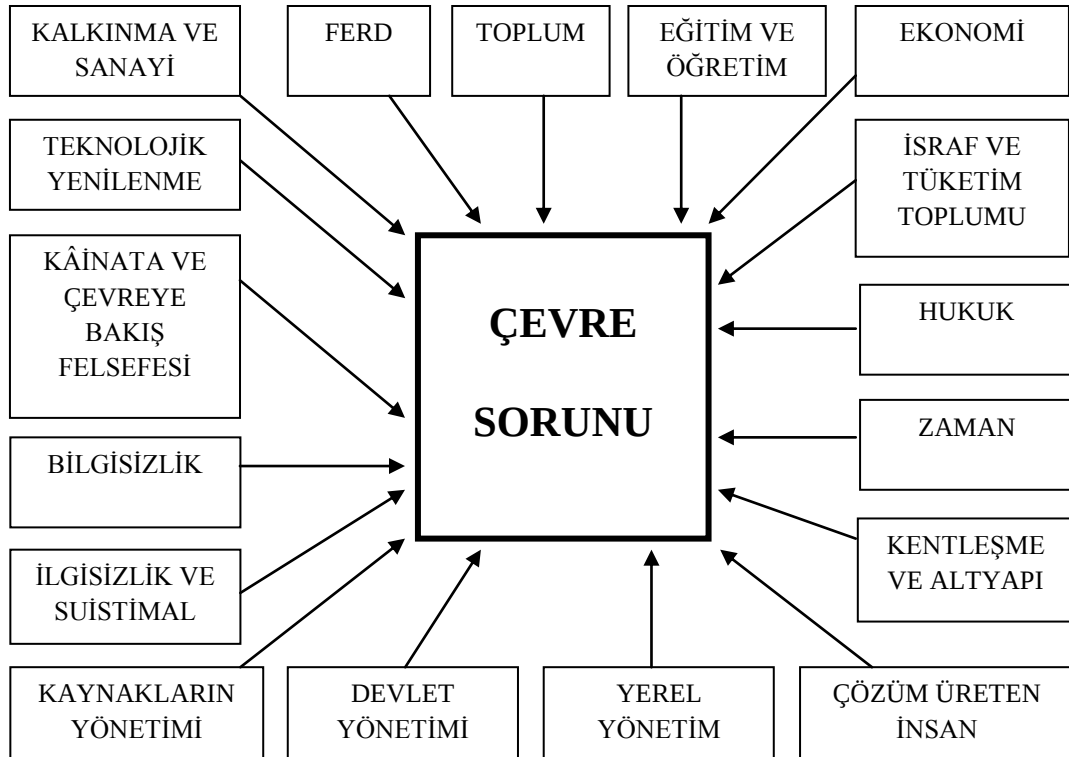
BÖLÜM I

1. Giriş

İnsanoğlunun ve diğer canlıların evi olarak gördüğü dünya yakın bir zamanda çizgi filmlerde, animasyonlarda veya bilim kurgu filmlerine de konu olduğu gibi doğal kaynakların kirletilmesi ve yok edilmesiyle yaşanmaz bir hal alabilir. Belki de bu durumdan kurtulmak için daha çok gayretle daha fazla alternatifler üretilerek bir şeyler yapılmaya çalışılacak. Ama o an geldiğinde kim bilir çok fazla yapılabilecek bir şey kalmamış, çok geç kalınmış olabilir.

Bugün dünyanın en önemli problemlerinden birisi de canlıların hayatlarını tehdit eden çevre sorunlarıdır. Sanayi devrimiyle birlikte endüstri ve sanayideki hızlı ilerlemeler insanların yaşam kalitesini büyük ölçüde artırmıştır. Fakat artan yaşam standartlarıyla beraber dünya nüfusunun da hızla artmasıyla tüketimci ve çevreye de zararları dokunan bir toplum meydana gelmiştir. İnsanlığın artan isteklerini karşılamak için orman, sahil, deniz gibi çevresel öneme sahip değerler bilinçsizce ve hızla yok edilmiştir. Tüm bunların sonucunda insan varlığı tehlikeye düştüğü gibi dünya da yaşanmaz hale getirilmiştir (Günindi, 2010).

Çevre kirliliğinin görünen tarafı olduğu gibi, bir de görünmeyen tarafı vardır. Bu görünmeyen tarafını anlamadan, meseleleri yalnızca basit ve teknolojik olarak görmek ve problemi bayağılaştırmak bunun yanında çözümü de sadece teknolojik olarak algılamak günümüzde çözüm üretmede maalesef yetersiz kalmaktadır. Çünkü çevre sorununun birbirleriyle örüntülü çok fazla değişik boyutları vardır (İleri, 1998). Bu boyutlar aşağıda Şekil 1-1. de gösterilmiştir.



Şekil 1-1. Çevre sorunu ile ilişkili değişik boyutlar (İleri, 1998).

“Hızla değişen dünyanın gündeminde 1970’li yılların başından itibaren giderek artan ve insanlığın en büyük ortak sorunu ve ortak endişesi haline gelmiş olan çevre ve çevrenin bozulması yer almaktadır” (Çevre ve Orman Bakanlığı, Türkiye Çevre Atlası, 2004: 9). Bu açıdan, sorunun çözümlenmesi yalnızca ulusal bazda değil uluslar arası alanlarda da ele alınarak zorunlu hale gelmiştir. Soran, Morgil, Yücel, Atav ve Işık (2000)’ a göre “Pek çok ülkede çevre kirliliğini önleyici yasalar çıkarılmış olsa da, 1970’lerin başına kadar dünya bir çevre krizi ile karşı karşıya olduğunun bilincine varamamıştır”. Bu çerçevede çevrenin korunmasına yönelik kapsamlı hareket eden ilk kuruluş olan Birleşmiş Milletler (BM)’ in düzenlediği 1972 Stockholm Çevre Konferansı adeta bir milat olmuş ve bütün dünyada çevrenin korunmasına yönelik fikirler geliştirilerek yaygınlaşmıştır (Daştan, 1999).

1970 yılında düzenlenen Dünya Çevre Günü’ de literatüre yeni bir kavram olan “çevre eğitimi” kazandırılmıştır. Bu eğitimin gayesi, çevrenin problemlerini bilen, bu problemlerin çözümleri noktasında fikirler üreten ve çözüm bulan ve bunları hem

severek yapan hem de vazifesi bilen gönüllü bireyler yetiştirmektir. Çevre eğitiminin temelini, bilgilendirme, haberdar oluş ve ilgilenme oluşturmaktadır. Günümüzde sadece ulusal değil uluslararası bir problem olan çevre sorunları karşısında çözüm yolları üreten bir "çevre eğitimi" amaçlanmalıdır (Soran vd, 2000).

Doğayla olan kişisel ilişkiler insanların çevreye nasıl davrandıkları konusunda biraz fikir verebilir. Doğal dünyayla olan kopukluk gezegenimizin bozulmasına sebebiyet verebilir (Schultz, Shriver, Tabanico ve Khazian, 2004). Çevre sorunlarının en önemli özelliği yerel değil evrensel olmasıdır. Çevre sorunları dil, din, ırk, renk, çocuk-erişkin, kadın-erkek, memur-işçi, zengin-fakir, köylü-şehirli, doktor, mühendis, sosyal bilgiler, matematik, fen bilimleri, fizik, kimya veya biyoloji öğretmeni gibi bir ayrım içerisinde olmadan toplumun her kesimini etkiler. Bu yüzden çevre eğitiminin verilmesi yalnızca çevre eğitimcilerinin görevi olmadığı gibi çevrenin korunması da sadece çevrecilerin görev ve sorumluluğunda değildir. Çevrenin korunması hepimizin ortak görevidir. Tüm derslerde bahis konusu mevzu ile çevrenin korunması arasında bir bağlantı kurulmalıdır (Erten, 2005).

1970'li yıllardan itibaren Türkiye’ de çevre sorunlarını aynen diğer ülkeler gibi giderek artan bir şekilde hissetmektedir. Ormanların ve yeşil alanların yok edilmesi, atık maddelerin çevreye bırakılması, erozyon, tarımda kullanılan koruma amaçlı ilaçların yan etkileri, tarıma elverişli yerlerin sanayi ve yerleşim alanlarına açılması, denizlerimizde, göllerimizde ve akarsularımızda artan kirlilik, özellikle büyük kentlerimizdeki hava ve gürültü kirliliği ekolojik dengeyi bozarak insanların ve diğer canlıların yaşamlarını tehdit eden unsurlar haline gelmiştir (Soran vd, 2000).

“Çevre ile ilgili hususlarda halkı bilinçlendirme çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir” (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Envanteri Değerlendirme Raporu, 2012: 3). Teknolojinin müthiş bir hızla ilerlemesiyle son dönemlerde bütün dünyada çevreye duyarlılığın ve çevre bilincinin öneminin kavranması daha kısa zamanda gerçekleşmektedir (Yeung, 1998).

Çevre problemleri sadece teknoloji ile veya yasalarla çözülebilecek bir problem de değildir. Fakat bireylerin davranışlarını değiştirmeleriyle mümkündür. Bu davranışların değişmesi ise beraberinde tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini mecburi hale getirir. Netice itibarıyla çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarıyla birlikte bireyde sorumluluk bilincinin oluşması çevre eğitimiyle gerçekleşebilir (Erten, 2005).

Çevre eğitimcileri olan öğretmenlerin çevre duyarlılığı ve çevre bilinci konusunda çok hassas ve bilinçli olmaları toplumun tamamına ulaşmak açısından son derece önemlidir. Amaç eğitim-öğretim sürecinde bireylere kitabi bilgileri yüklemek değildir. İşin en başından okul öncesi dönemden başlayarak çevrelerindeki kirliliğin ve oluşan tehditlerin farkına varmalarını sağlamak, bunların çözümü için uygun bir ortam oluşturularak düşünmelerini ve çözüm üretmelerini sağlamak esas amaç olmalıdır. Bu amacın içerisinde kaliteli, huzurlu bir yaşam için temiz, sağlıklı ve dengeleri korunmuş bir çevrenin gerekli olduğu düşüncesi ve bilincini bireylere kazandırmak da olmalıdır (Soran vd, 2000).

Çevreye duyarlı ve bilinçli öğretmenler çevre konusunda öğrencilere gerekli bilinci ve sorumluluk duygusuyla hareket etmeyi kazandırabilir (Şahin, Cerrah, Saka, Şahin, 2004). Çevre bilincini kazandıracak olan öğretmenlerin bilgileri, tutumları, inançları, ahlaki değerleri, mesleki özyeterlilikleri, sorunlar karşısında risk alabilmeleri gibi birtakım etkenler sınıf ortamında onların öğretim metotlarına ve pratiklerine şüphesiz etki eder (Kılınç, 2010). Bu kapsamda sorumluluk sahibi öğretmenlerin çevre kimliklerini incelemek önem arz etmektedir.

Öte yandan çevre kimliği, bireylerin doğayla karşılıklı ilişkilerinin ve bağılıklarının bir ölçüsü ya da çevreyle ilgili benlik algıları olarak ifade edilebilir (Clayton, 2003). Kimlik ve çevre konusu çok çeşitli alt disiplinlerden araştırma çekmeye başlamıştır. Kimlikler toplumsal rolleri tanımlıyor ve roller sorumluluklar gerektiriyor. Bir çevresel kimlik -kendimizi doğal dünyaya nasıl yönlendirirsek- soyut küresel sorunların birey için nasıl doğrudan ve kişisel olduğunu açıklayabilir. Bir çevresel kimlik aynı zamanda bireylerin kim olduklarıyla ilgili duyularla çelişkili

olgular bütünü de bildirebilir. Ayrıca, bireylerin çevreye olan tutum ve davranışları ile çevre kimlikleri arasında kuvvetli bir bağ olabileceği düşünülmektedir (Clayton ve Opatow, 2003).

Bu çalışmada çevre kimliği düşük ve yüksek olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre eğitimi ile ilgili inançları kıyaslanmıştır. Bu kıyaslamada elde edilecek verilerin çevre eğitimi bağlamında öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarına katkı yapacağı düşünülmüştür.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; çevre kimliği yüksek ve düşük olan iki farklı Fen Bilimleri öğretmeni grubunun çevre eğitimi ile ilgili inançlarını kıyaslamaktır. Bu genel amaç kapsamında “Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre kimliği ile çevre eğitimi inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?” genel sorusu ekstrem gruplar (çevre kimliği düşük ve yüksek) oluşturularak cevaplanmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Dünyadaki endüstrileşmeyle beraber insanların doğayı yağmalaması, doğayı kendi menfaatleri doğrultusunda acımasızca kullanması bugün karşı karşıya geldiğimiz pek çok çevre problemlerinin temelini oluşturmaktadır (Erten, 2003). Dünyamız hızlı bir değişim içindedir. Fakat bu değişim beraberinde birçok olumsuzluğu da getirmektedir. Aşırı nüfus artışı, fosil yakıtlar, evsel atıklar, sanayi atıkları, tarımsal ilaç ve gübre kullanımından doğan kirlenmeler, çarpık kentleşme, diğer yandan her ne pahasına olursa olsun anlayışıyla gerçekleştirilen endüstrileşme nedeniyle yaşadığımız dünya devamlı ve artan bir şekilde kirlenmektedir. Bu çevre kirlilikleri de ekosistemlerde yaşamını sürdüren türlerin yok olmasına neden olmaktadır. Ayrıca tarım topraklarının giderek azalması ve var olanlarında kirlenmesi, denizlerin ve suların kirlenmesi gıda ve beslenme sorunlarını da beraberinde getirmektedir (Meşeli, 2010).

Çevre sorunları bütün dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de ciddi oranlarda artmakta olup canlı-cansız tüm öğeleri etkilemekle beraber biyoçeşitliliğin azalmasına neden olmaktadır. Türkiye’ nin küresel ve bölgesel çevre sorunları OECD çevre raporuna da yansımıştır. Bu rapora göre, deniz kirliliği, deniz ürünleri, sınır aşan su kirliliği, hava kirliliği ve çölleşme bölgesel sorunlar olarak yer alırken stratosferik ozon incelmeleri ve iklim değişikliği Türkiye’nin küresel çevre sorunları olarak belirlenmiştir (OECD, 2008).

Son zamanlarda daha fazla gündeme gelen çevresel sorunlar insanların ve doğal yaşamın kaldıramayacağı boyutlara ulaşmıştır (Kavruk 2002). İşte bu durum insanları çözümler üretmeye zorlamakla birlikte, çevreye duyarlılık konusunda daha hassas olmaya itmektedir. Bu açıdan problemin sosyolojik, psikolojik ve eğitim gibi birçok açıdan ele alınması gerektiğine inanan araştırmacılar insanların çevreye yönelik tutum ve davranışlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Yapılan araştırmalar bilgiyle tutum ve davranışlar arasında çok güçlü bir bağ olmadığını göstermiştir (Kılınç, 2010). Bu noktada insanların doğayı dost olarak görebilmelerinde ve çevre dostu davranışları sergilemelerinde bilginin dışında başka şeylere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu açıdan bilgi, inanç, ahlaki değer, kültür ve davranış gibi birçok faktörü kapsayan “çevre kimliği” kavramı her geçen gün önem kazanmaktadır.

Olumsuz olarak önemli sonuçlar doğurabilecek çevre problemleri konusunda çevreye duyarlı ve daha bilinçli insanlar yetiştirebilmek için küçük yaşlardan itibaren çevre eğitiminin verilmesi dünyamızın ve insanlığın geleceği açısından hiç şüphesiz önem arz etmektedir. Atalarımızın dediği gibi “Ağaç yaş iken eğilir” atasözünden hareketle çevre kimliği de bireylerde ancak küçük yaşlardan itibaren verilecek bir eğitimle oluşturularak amacına ulaştırılmalıdır. Bu bakımdan kişinin çocukluğundan itibaren doğayla daha fazla vakit geçirmesi ve çevre ile olan ilişkisi neticesinde elde ettiği deneyimler ve aldığı eğitimler çevre kimliğinin oluşmasında etkilidir.

Çevresel bir kimlik, daha büyük bir bütünlüğün küçük bir parçası olmanın, iletişim algısının ve kendimizle diğerleri arasındaki benzerliklerin farkına varmayı

sağlayarak başka bir kolektif kimlik ile (ulusal veya etnik kimlik gibi) benzerlik gösterebilir (Clayton, 2003). Bu aşamada çevre eğitimi ile ilgili politikalara bireylerin çevre kimliklerinin belirlenmesi ve bu kimliğin gelişmesinde etkili olan faktörlerin tespit edilmesi yön verebilir. Eğer insanların çevre hakkında ne ile heyecanlandıklarını daha iyi anlayabilirsek o zaman koruyucu politikalar ve davranışı teşvik etmede kullanılan psikolojik mekanizmaları anlayabiliriz (Clayton ve Opatow, 2003).

Bu araştırmada Fen Bilimleri öğretmenleri örneklem olarak seçilmiştir. Çevre sorunlarının çözümünde fikirler üreterek aktif katılım sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenler çok önemli rol oynamaktadırlar. Bu bakımdan öğretmenlerin çevre kimlikleri de önem arz etmektedir. Geleceğimizi emanet edeceğimiz çocuklarımızın çevre sorunlarıyla mücadele etmeleri ve daha tehlikeli durumların ortaya çıkmasını önceden alınabilecek tedbirlerle önleyebilmeleri için yapıcı ve etkili bir çevre eğitimi alma zorunlulukları vardır (Bozkurt, 2001). Dolayısıyla çevre kimliğine sahip bireyleri yetiştirecek ana unsur öğretmenlerdir. Öğretmenler özellikle küçük yaşlarda öğrenciler için bir rol modeldir. Bu bakımdan çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerin ders içi veya dışında çevreye gösterecekleri hassasiyet, derslerde çevreyle ilgili konulara bakış açıları ve dersi işleyiş şekilleri, çevre sorunlarına yaklaşımları, kullandıkları yöntemler ve araçlar, tartışmalar esnasındaki takındıkları tavır ve duruşları, öğrencilerin bilinçli bir şekilde çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar kazanarak, onların çevre dostu davranışlar sergilemelerine etki edecektir. Pajares (1992)' de öğretmenlerin sahip oldukları kimliklerinin ve inanç sistemlerinin yaptıkları eğitimi etkilediğini gözlemlemiştir.

2013 yılı itibariyle ülkemizde güncellenen Fen Bilimleri programında araştırma-sorgulama vizyonunu temel alan daha yapılandırmacı uygulamaları baz alan bir öğretim tasarlanmıştır (MEB, 2013). Bu programda çevre ile ilgili kazanımlara bakıldığında çevre konularındaki kavramları bilme, çevre ile iyi ilişkiler kurma, çevreyi ve doğayı sevme ve korumaya niyetlenme, çevre ile ilgili tartışmalara katılma, çevre problemlerine çözüm önerileri geliştirme, çevre konularında sorgulama ve araştırmalar yapma ve çevre dostu davranışlar sergileme ön plana çıkmaktadır. Öte yandan çevre kimliği yüksek bireylerin kendilerini doğanın bir parçası olarak gördükleri, bu konulara

ilgi duydukları, çevre dostu davranışları sergiledikleri bilinmektedir. Bu bağlamda ülkemizde belirlenen kazanımların kolaylıkla sağlanmasında Fen Bilimleri öğretmenlerinin geliştirmiş oldukları çevre kimliklerinin etkili olacağı varsayılmaktadır.

Bu çalışmada çevre kimliği yüksek ve düşük olan öğretmenlerin çevre eğitimi ile ilgili pedagojik inançlarının kıyaslanması ile var olan çevre eğitimi pratiklerinin altında yatan faktörlerden ikisi (kimlik ve pedagojik inançlar) irdelenmiş ve bu iki faktör arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurularak çevre kimliğine yönelik öğretmen eğitimi düzeyinde önerilerde bulunulmuştur.

1.3.Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan çalışmada öncelikle Fen Bilimleri öğretmenleri Clayton (2003) tarafından geliştirilen ve Clayton ile Kılınç (2013) tarafından Türkçe' ye çevrilen çevre kimliği ölçeğini doldurmuşlardır. Bu öğretmenlerden çevre kimliği yüksek ve düşük olan bireyler seçilmiştir. Bu tip ölçek uygulamaları kişisel rapor (self-report) şeklinde olup bireylerin gerçek profillerini temsil etmiyor olabilir. Ayrıca çalışmada uygunluk örnekleme ile Ankara ilinden seçilen öğretmenlerden çalışma grubu belirlenmiştir. Bu bakımdan çalışmadan elde edilen verilerin tüm Türkiye'yi temsil etmesi beklenmemektedir.

1.4. Tanımlar

- ✓ **Çevre:** Bir canlının yaşam alanı, bir başka ifadeyle bireyle ilişkili canlı-cansız her şeyi kapsayan ortam olarak tanımlanmaktadır (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993: 42).
- ✓ **Çevre eğitimi:** Doğanın dilinin öğrenilmesidir (Ozaner, 2004).
- ✓ **Çevre kimliği:** Doğal çevre ve onun korunmasıyla özdeşleşme anlamına gelmektedir (Kals ve Ittner, 2003).

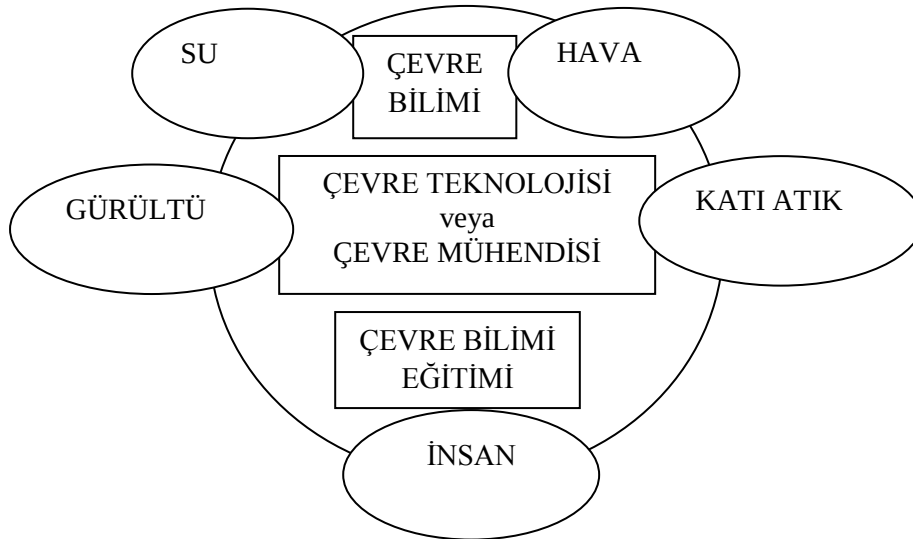
- ✓ **Çevre eğitimi ile ilgili inanç:** Çevre ile ilgili konuların öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili inançlar.
- ✓ **Çevre kimliği yüksek:** Uygulanan çevre kimliği ölçeğinden 160-168 aralığında puan alan Fen Bilimleri öğretmenleri.
- ✓ **Çevre kimliği düşük:** Uygulanan çevre kimliği ölçeğinden 67-105 aralığında puan alan Fen Bilimleri öğretmenleri.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Çevre

Çevre kavramını farklı disiplinler açısından tanımlamak mümkündür. Coğrafya açısından “Çevre, insanın çevresi içindeki her türlü faaliyetlerinin incelenmesi, insanla çevresi arasındaki karşılıklı etkileşmenin her türlü kurallarının ortaya konmasıdır” (Erol, 1982: 33). Ekonomik bakımdan “Çevre, doğa ve insan tarafından şekillendirilen elemanların tümüdür” (Arat, 1982: 57). Ekolojik bakımdan çevre ise “Bir canlının yaşam alanı, bir başka ifadeyle bireyle ilişkili canlı-cansız her şeyi kapsayan ortam olarak tanımlanmaktadır” (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993: 42). En genel ifadesiyle de “Çevre, canlıların içinde yaşadığı yer” olarak tanımlanabilir (OECD, 1987: 18).



Şekil 2-1. İnsan ve çevre etkileşimi (İleri, 1998).

2.1.1. Çevre sorunları

Çevre sorunları, toplumsal bir olaydır. Hem ortaya çıkışı, hem de ciddi boyutlara ulaşmasıyla çevre sorunlarının temelinde insanoğlundaki zihniyet değişimi yatmaktadır. Bu zihniyet değişimi bilim ve teknolojiyle birlikte toplumu da biçimlendirmektedir. Bundan dolayı, problemin anlaşılabilmesi için öncelikle sorunun toplumsal boyutlu olduğu kabul edilmelidir (Mutlu, 2009).

Çevre, doğa tarafından şekillendirilebildiği gibi insanlar tarafından da şekillendirilerek yarı yapay bir çevre oluşturulabilir. Nasıl olursa olsun her iki durumda da insan ile çevre arasındaki etkileşim kaçınılmazdır. Bu etkileşimin çok fazla ve değişik alanlarla da temasının olması çevre biliminin, fizik, kimya, coğrafya, hukuk, tıp, antropoloji vb. bilim dallarından da faydalanmasını mecburi hale getirmiştir. Maalesef yaşam alanımız olan dünyada, heveslerin tatmini için yapılan bilinçsiz uygulamalar, çevresel problemlerin giderek artmasına sebep olmaktadır (Ada, 2003)

İnsanların kendilerine yapay çevre oluşturmak için doğal çevreye verdikleri zararlar her geçen gün çevreyi daha da fazla tehdit eder hale gelmektedir. Dolayısıyla insanlar bir taraftan küresel ısınma gibi tüm dünyayı etkileyen çevre sorunlarıyla bir taraftan da su, hava, toprak kirliliği gibi sadece belli bölgeleri etkileyen bölgesel çevre sorunları ile karşı karşıya bulunmaktadır (Kılınç, 2010).

İnsanoğlu tarafından hiç tükenmeyecekmiş gibi son derece bilinçsizce ve israf edilerek kullanılan kaynaklar, artan nüfus yoğunluğuyla birleşince ortaya olumsuz görüntüler çıkarmaktadır. İklimlerde meydana gelen değişiklik, ozon tabakasının delinmesi, ormanların ve yeşil alanların yok edilmesi ve buna bağlı olarak meydana gelen erozyon, hava kirlenmesi, su kaynaklarının kirletilmesi, artan çöp miktarı, gürültü, ulaşım, çevreye zarar veren kimyasalların bilinçsizce kullanımı, açlık ve kıtlık günümüz dünyasının en somut problemlerinden bazılarıdır (İleri, 1998).

Türkiye’de, nüfus artışına paralel olarak enerji kullanımının da artmasıyla kentsel yaşam alanları üzerine baskı oluşmakta ve bu durum su kullanımının, atık su

oluşumunun, hava kirletici kaynaklarının ve yoğunluğunun artmasını, bunlarda atık çeşitliliği ve atık oluşum miktarlarının artmasını beraberinde getirmiştir. Bütün bunlarda doğal kaynaklar ve arazi kullanımı üzerinde olumsuz etkiler oluşturarak, hava, su ve toprak gibi alıcı ortam olarak nitelendirilen unsurların kalitesini etkilemektedir (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Türkiye Çevre Sorunları ve Öncelikleri Envanteri Değerlendirme Raporu, 2012). Türkiye’de bölgesel çevre sorunları arasında hava, su ve toprak kirlilikleri, toprak erozyonu, asit yağmurları, atık maddeler, şehirleşme ve canlı türlerinin yok olması gibi sorunlar bulunmaktadır. Bunlardan özellikle su ve hava kirliliğiyle beraber atık maddeler ve şehirleşme sorunlarına çok acil tedbirler alınmalıdır (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2010).

Çevre sorunları sadece doğa ve içerisindeki canlı ya da cansız varlıkları olumsuz etkilemekle kalmamaktadır. Günümüzde birçok hastalığın kaynağı olarak gösterilebilen stresin artmasında muhakkak çevre problemlerinin de etkisi bulunmaktadır. Yeşil alanların azalmasıyla, denizlerin, okyanusların, göllerin ve akarsuların kirlenmesiyle insanların zihnen ve ruhen dinlenmesine vesile olan yeşil ve mavinin tonlarında giderek azalmaktadır. Bu ise bireylerde huzursuzluk ve mutsuzluk oluşturmaktadır. Bundan dolayı bireylerin refahını, mutluluğunu arttırmak ve doğadaki cansızların yok olmasını önlemek için çevre sorunlarını çözmek mutlak suretle önemlidir (Clayton ve Brook, 2005).

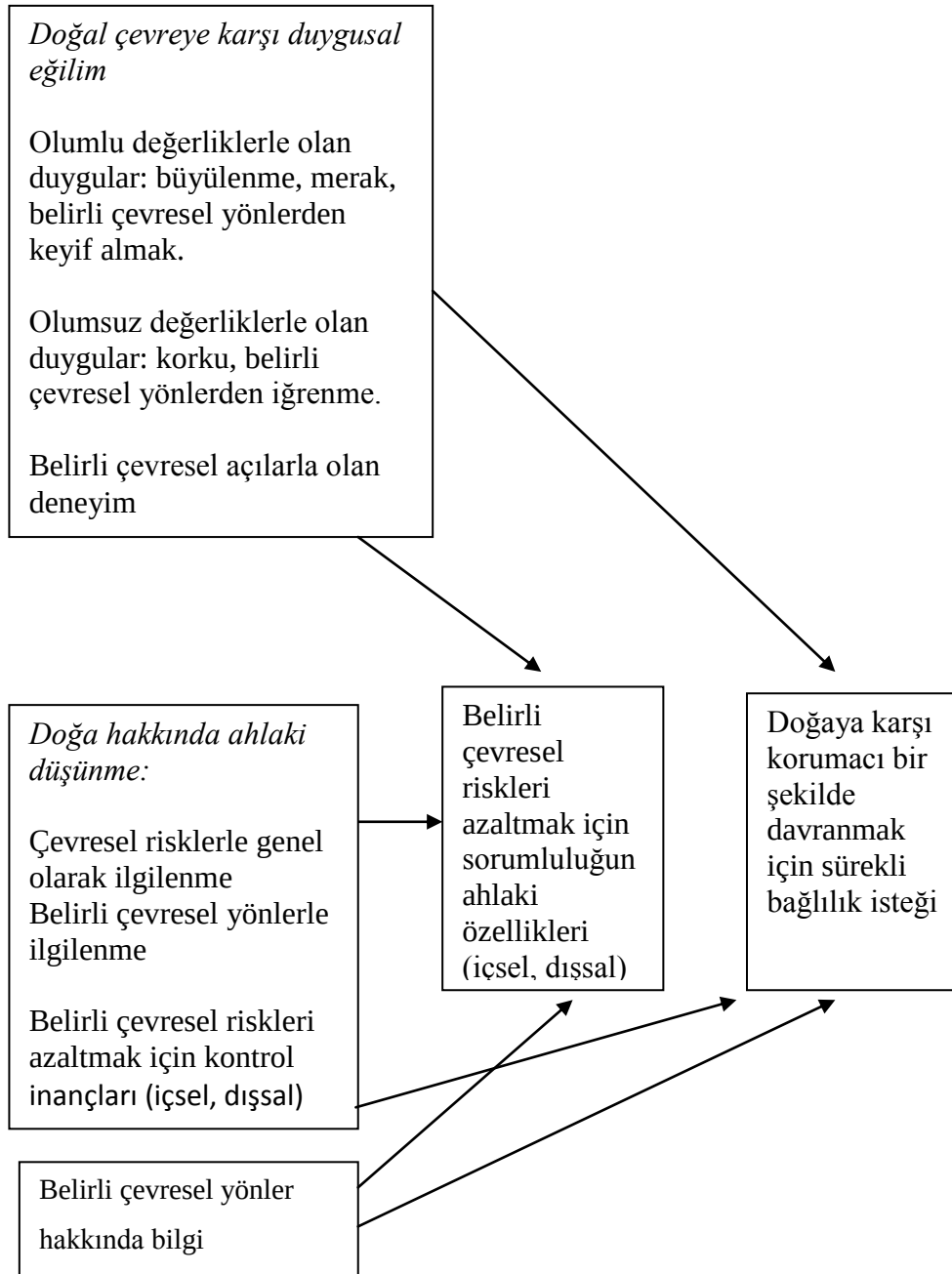
Türkiye, çevre konusunu anayasasında bulunduran ülkeler içerisinde yer almaktadır. Yürürlükteki Çevre Kanunu ve ilgili yönetmelikleriyle birlikte çevreyi ilgilendiren hemen her alandaki faaliyetler yasal olarak kontrol altına alınmış olsa da, uygulamada birden fazla kurum ve kuruluşa verilen iç içe geçmiş sorumluluklar ve yetki kargaşaları nedeniyle birçok problem yaşanmaktadır. Türkiye’deki çevreye yönelik yasal çerçevenin Avrupa Birliği ve dışında kalan gelişmiş ülkelerle uyumlu hale getirilmesi ve buna göre yeniden örgütlenmenin dizayn edilmesi gereklidir. (Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Tematik Paneli, 2003).

2.2. Çevre Kimliği

Alan yazında kimlik ile ilgili farklı tanımlamalara ulaşmak mümkündür. Türk Dil Kurumu (2014) büyük Türkçe sözlükte kimlik; ilk anlamı ile toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik teorilerin çoğuna göre, kimlik, kendimizle ve başka insanlarla olan deneyimlerimizden kaynaklanır (Gebhard, Nevers ve Billman-Mahecha, 2003). Kimliğin sosyal yönü belirgin ve önemli olduğu için, psikologlar toplumsal olmayan (veya en azından beşeri olmayan) faktörlerin, nesnelerin etkisini sıklıkla görmezlikten gelmişlerdir (Clayton, 2003). Sosyal psikolojide kimlik, bireylerin kim, ne ve nasıl birisi olduklarıyla ilgili sorulan sorulara verdikleri cevaplardır (Lappegard Hauge, 2011). Diğer taraftan çevre psikolojisinde ise kimlik; bir insanın tanımı, açıklamaları veya sınıflandırmaları olarak ifade edilmektedir (Clayton, 2003). Dolayısıyla insanlar kimlikleriyle kendilerine has davranış, duruş ve karakter ortaya koyarlar. Kimlikler, toplumdaki belirli rollerimize göre düşüncelerimizi de sınıflandırmamızı sağlar. Kimlikler, genellenmiş ötekinin içeriğini organize eder, ve bireyleri belirli toplumsal pozisyonlarla ilişkilendirmiştir (McCall ve Simmons, 1966).

Doğal çevre sağlam, dayanıklı ve pozitif bir benlik algısını güçlendirebilir. Üç nitelik, herkesin kimliğinin istenilen kısımları gibi görünür; bağımsızlık veya özyönlendime; alakalılık veya iletişim; ve yeterlilik (Ryan & Deci, 2000). Algılanan bağımsızlık doğal bir çevrede geliştirilebilir. Çünkü doğal bir çevrede diğerleri tarafından yapılan ve davranışsal seçimleri kısıtlayan daha az emirler ve istekler vardır (Clayton, 2003).

Doğal çevreyi korumak için sürekli bağlılık isteği hangi değişkenlerle açıklanabilir? Bu bağlılık kriterini tahmin etmek için, üç grup öngörücü değişken göz önünde bulundurulur. Bu öngörücü değişkenlerden, duygusal eğilim ve ahlaki düşünme çevresel kimliğin göstergelerini oluştururlar ki bu da geleneksel bilgi değişkenleriyle karşılaştırılır. Bu durum Şekil 2-2. de gösterilmiştir.



Şekil 2-2. Doğayı korumacı bağlılıkların bir modeli (Kals ve Ittner, 2003).

Çoğu insan için önemli olan bir bütün olarak “gezegen” değil, tercihen daha özel yerler olan bu ev, bu toprak, bu kasaba, bu alan ya da bölgedir. Örneğin, Birleşik Devletler’in güney Appalachian bölgesinde yaşayan insanların kimlikleri ve hayatları, tarihsel ve kültürel olarak etraflarını saran tepeler ve vadilerden oluşmaktadır ve insanlar etraflarını saran bu tarihi ve kültürel yapılarla çok içli dışlı olmaktadır. Bu

doğal çevre içinde bireylerin düşünce, görüş ve davranışlarının yanında kişisel kimlikleri de etkilenmektedir. 1960' larda Tennessee'deki bir dağcı kendi kişisel kimliği için oturduğu yerin hissiyatının kesinlikle çok önemli olduğunu söylemektedir. Oturduğu, yaşadığı ve kendisi için özel olan bu çevre ile ilgili duygularını ise “başkasının değil de, kendinizi kendiniz gibi hissettiğiniz yer” olarak dile getirmektedir. (Coles, 1971). Örneklerde görüldüğü gibi çevrenin kimlik üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

İnsan kimliğini şekillendiren, üzerinde etkisi olan çok fazla faktör vardır ve kimlik diğer etkenlerle beraber fiziksel çevrenin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanlar kim olduklarını açıklarken, yaşadıkları yerler ile ilgili kendilerine ait öz kavramlar kullanırlar. Bu kavramlar bireylerin nereli oldukları, nerede büyüdüğü ve nerede yaşadıkları ve buna benzer bilgilerdir. Bireylerin doğup, büyüdüğü ve yaşadığı yerler başka bir ifadeyle ait oldukları yerler onların çevresel tercihlerini ve kendilerine nasıl baktıklarını da şekillendirmektedir. Kimlikler yalnızca bireylerin nasıl bir çevre aradığını değil bununla birlikte ait oldukları ve yaşadıkları yerleri de etkilerler. Örneğin, insanlar evlerini yerleştirip dizayn ederlerken, odalarda ve eşyaların yerlerinde birtakım değişiklikler yaparlarken farkında olmadan kim olduklarını da yansıtacak şekilde aslında bir kişiselleştirmeleri vardır (Lappegard Hauge, 2011).

Çocukluk dönemlerinden itibaren insanın kendisini anlamlandırması, etrafında bulunan insanların kişiye yaptığı etki ve yansımaların bir sonucu olarak gelişmektedir (Lappegard Hauge, 2011). Kimlik, sosyal değerler ve kültürel deneyimler tarafından şekillenmektedir. Bireyler kimliklerini çeşitli biçimlerde kavramsallaştırmalarına rağmen, insanlar kendilerini genellikle toplumsal veya kurumsal bir etiket kullanımı aracılığıyla örneğin bir çevre gönüllüsü, oduncu veya ajans yetkilisi gibi tanımlamaktadırlar (Hoggs, Terry ve White, 1995).

Yukarıda bahsedildiği gibi bireylerin çevre ve kimlikleri arasındaki karşılıklı olarak ilişkinin incelenmesi alan yazında yeni bir kavram olan çevre kimliğini gündeme getirmiştir. Yakın zamana kadar, çevresel bilim, doğal çevre ile kimlik arasındaki derin bağlantılara yetersiz ilgi göstermiştir. Küresel ısınma artıyor mu? Türlerin yok olduğu

yağmur ormanlarının yok oluşunun olası etkileri nelerdir? Gibi genelde buna benzer sorunlar üzerinde duruldu. Çevresel problemler başta temel sorun, teknolojik gelişmelerin sonuçları olarak meydana gelen çevresel bozulmalarda ikincil problem olarak görüldüğünden dolayı, doğal çevre ile kimlik arasındaki ilişkiler üzerinde çok durulmamıştır (Clayton ve Opatow, 2003).

Çevre kimliği, doğal çevre ve onun korunmasıyla özdeşleşme anlamına gelmektedir (Kals ve Ittner, 2003). Öte yandan çevre kimliği kişilerin doğa ile birbirlerine bağlılıklarının bir ölçüsü veya doğayla bağlantılı benlik algısı olarak tanımlanmaktadır (Clayton, 2003). Bir başka tanımda ise çevre kimliği, doğanın bizim kim olduğumuzun önemli bir parçasını oluşturduğuna olan inançtır (Schultz ve Tabanico, 2007). Çevre kimliği tanımlamalarının hepsinde ortak nokta çevre kimliğinin bireylerin doğayla olan ilişkilerine odaklanmış olmasıdır. Çevre kimliği insan ile doğal çevre arasındaki etkileşim referans alınarak geliştirilmiştir (Clayton ve Opatow, 2003). Dünya ve doğaya dahil olma duygusu ile birbirine bağlantılılığımızın anlayışı, Arne Naess (1973) tarafından “ekolojik kimlik” ya da “ekolojik benlik” olarak adlandırılmaktadır. Ekolojik bir kimlik, bireye toplumsal davranışını onun çevresel etkilerine bağlama yeteneği vermektedir (Zavestoski, 2003). Kimlikler toplumsal rolleri tanımlıyor ve roller sorumluluklar gerektiriyor. Bir çevresel kimlik- kendimizi doğal dünyaya nasıl yönlendirirsek- küresel sorunların bir birey için nasıl doğrudan ve kişisel olduğunu açıklayabilir. Bir çevresel kimlik aynı zamanda bireylerin kim olduklarıyla ilgili duyularla çelişkili olgular bütünü de bildirebilmektedir (Clayton ve Opatow, 2003).

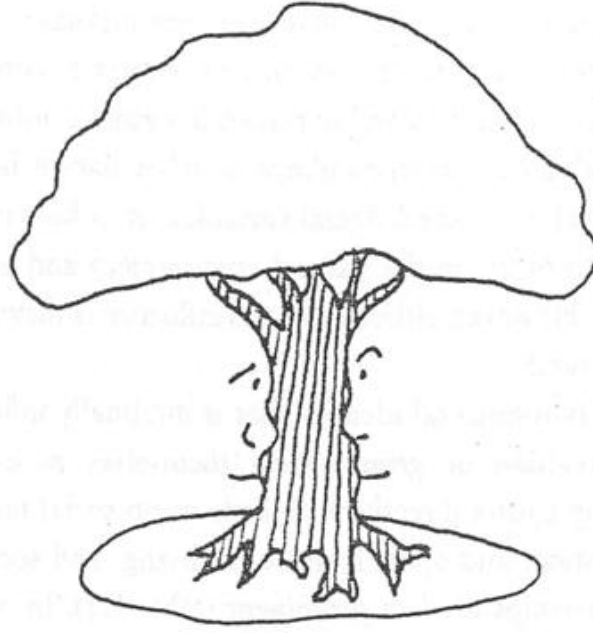
Çevresel kimlikler, istisnasız sosyal bir eleman içerirler. Çünkü sosyal anlama bağlılar ve sonunda sosyal anlama katkı göstereceklerdir. Doğada kendimizi nasıl anladığımız, doğanın ne olduğuna dair kültürel olarak etkilenmiş ortak kavramalarda aşılınmıştır. Örneğin neye saygı gösterilir, hakaret edilir ve değerlendirilir. Sosyal değişkenler, doğal çevre üzerinde ne kadar ve nasıl odaklanabildiğimizi ve gördüğümüzü nasıl yorumlayabildiğimizi etkilemektedir. Ancak, sosyal etki kaçınılmaz olsa da, etkinin derecesi değişiklik göstermektedir. Bu bakımdan çevre kimliği sosyal konuları içermekte ve sosyal gelişmelerden etkilenmektedir. Ayrıca sosyal faktörler

çevresel problemlere ve sorunlara nasıl odaklanılacağını da belirlemektedir (Clayton ve Opatow, 2003). Bireyler doğayı sosyal yaşamdan ayrı olarak başka bir yerde görebilirler. Fakat böyle bir durum söz konusu değildir. Gestalt mantığına göre, doğal çevre bütünün bir parçası ve içerisindeki sosyal ortamlar doğaya anlam kazandırmaktadır (Clayton ve Opatow, 2003).

Sosyal faktörlerden en az etkilenen çevresel kimliğe sahip bireyler ya da gruplar kendilerini, az ya da hiç sosyal araç olmadan, direkt olarak doğayı yaşamak ve anlamak olarak gösterirler. Doğa sosyal yaşantıdan uzak ve ayrı bir parça olarak görülmektedir ve sosyal çatışmalar ile grup üyelikleri daha önemsizdir (Tablo 2-1). Buna karşılık, sosyal faktörlerden çok etkilenmiş bir çevresel kimlikte, bireyler ya da gruplar kendilerini, siyasi gerçekler, eylemcilik ve sosyal çatışmaların önemli olduğu güçlü sosyal faktörler içinde konumlandırılmış olarak görmektedirler. Çevresel kimlikte sosyal ve doğal etkiler figür ve zemin olarak ifade edilebilir. Bazen doğal çevre asıl figürdür (resimde önemin merkezinde olan odak noktası), sosyal içerik ise zemindir (çevresel elementlerin zemin olarak kullanılması). Açıldaki bir sapma, ancak, sosyal grupları figür olarak ve çevreyi sadece zemin olarak dönüştürebilmektedir (Şekil 2-3). Bu iki açı arasında çevresel kimliğin, sosyal ve doğal çevrenin yaklaşık denk etkilerini ortaya koyduğu kavramları vardır ve bunlar birbirine bağımlıdır (Clayton ve Opatow, 2003).

Tablo 2-1. Çevresel kimlik (Clayton ve Opatow, 2003).

<i>Toplumsal Kimliğin Etkisi</i>	
Yüksek	Az
Toplumsal grup kimliği önemlidir	Bireysel deneyim önemlidir
Kendini sosyal dünyaya konumlandırıyor	Doğayla etkileşim içinde kendini konumlandırıyor
Siyasi gerçek etkilidir	Doğa, insan eyleminden uzak olarak görülür
Grup odaklanması	Bireysel odaklanma
Sosyal çatışma önemlidir	Sosyal çatışma daha az önemlidir



Şekil 2-3. Çevresel kimlikte figür ve zemin olarak sosyal ve doğal etkiler (Clayton ve Opatow, 2003).

Figür ve zemin sürekli olarak yayılır ve büyüme, anlama, yaşama ve çatışma tarafından oluşturulan değişim sebebiyle bu ikisi birbirlerini kapsamaktadır. Örneğin, ağaç dikme ya da hayvanat bahçesindeki vahşi hayvanlara maruz kalma gibi çevresel deneyimlerin sonuçları olarak, öncelikli olarak sosyal ve toplumsal deneyimlerinde yer etmiş olan çevresel kimlik, bireyin doğal dünyayı yaşamına katabilmesi için genişleyebilir. Toplumsal kaygıların, ilk olarak doğayla doğrudan bir ilişkiye sahip olana karışması sebebiyle, çevresel kimlik toplumsal sorunları, bağlanmaları ve zıtlıkları da içermeye başlıyor. Sonuç olarak birinin toplumsal yönelimi, kendini çevresel olarak konumlandırmanın birçok yoluna sevk ederken, diğer taraftan çevresel yönelimi de kendini sosyal olarak konumlandırması için birçok yola sevk ediyor. Dolayısıyla çevresel kimlik, toplumsal ve çevresel genişleme ve birbirini yeniden tanımlama ile birlikte merkezi ve çevresel olarak algılananlar arasında hareketli bir etkileşim gerektirmektedir (Clayton ve Opatow, 2003).

Çevresel bir kimlik bizi işe bisikletle gitmeye zorlayabilir, fakat bu eylem bisiklet sürücülerini baş ağrısı olarak gören taksi sürücülerini rahatsız edebilir. Öte

yandan çevresel bir kimlikle birileri küresel ısınmayı azaltmak için neler yapabiliriz diye düşünüp bir şeyler yapmaya çalışırken bazıları için bu çok da önemli olmayabilir. Dolayısıyla çevresel eylemlerimize toplumsal açıdan her zaman anlamlı yanıtlar gelmemektedir. Doğadan da zaten anlamlı bir tepki bekleyemeyiz. Ekolojik kimliklerimiz tarafından yönlendirilen eylemlerin geçerli kılınabilmesi toplumda diğerlerinin vereceği yanıtlara bağlıdır (Zavestoski, 2003). Kimliklerin anlamları toplumsal bir ortamda aktörler tarafından paylaşıldığında, aktörler her bir bireyin nasıl davranacağını umabilirler ve böylece eylemleri toplumsal düzeni sürdüren bir yolla koordine edebilmektedir. Örneğin öğrencilerim ve ben, profesör olarak kimliğimin ve öğrenciler olarak kimliklerinin anlamının anlaşılmasını paylaştık. Eğer sınıfa terli, soluk soluğa ve okula bisikletle geldiğimden pantolonumda gres yağı lekesi ile girersem, öğrencilerim ekolojik kimliğimin farkındaysa, profesör olarak kimliğim üzerine bir öncelik olduğunu anlarılarsa, diğer profesörlerin sahip olduğu diğer davranışsal beklentileri muhafaza ederek benim görünümümü anlayabilirler. Eğer ekolojik kimliğimin farkında değillerse, saygılarını kaybedebilirim veya kendi öz-saygımı tehlikeye atabilirim. Çünkü arkamdan dedikodu edip fısıldaşırlar. Çevre kimliğinin önemi ve onun çevresel olarak sürdürülebilir davranışla sonuçlanma potansiyeli, toplumsal kimliklere olan bağlantılarda yatmaktadır (Zavestoski, 2003).

Çevresel kimlik insanların kendileri ve doğayla ilgili düşüncelerini değiştiren doğal dünya ile dolaysız ve kişisel deneyimler yoluyla ortaya çıkar (Clayton 2003). Birçok insan için, “çevre kimliği” ya da “insan dışı çevre” gibi geniş kavramlar çok geneldir, hayatlarında herhangi bir mana taşıyabilmesi için çok soyuttur (Holmes, 2003). Oysaki çevre kimliği soyut olmanın aksine insanları bir araya getiren sosyal ve bireysel konular arasında köprü kurabilen somut bir kavramdır. Örneğin, bir çiftçiyle masa başında çalışan birisi arasında çevreyi algılama ve doğaya bakış konusunda mutlaka farklılıklar olacaktır. Ancak her ikisinin de doğayla ilişkisi kaçınılmazdır. Bu bakımdan her ne kadar içe dönük bir gelişim süreci gibi görülse de, çevre kimliği sosyal bir öğedir. Çevre kimliği insanın kendisini doğayla nasıl ilişkilendirdiğine bağlı olarak değişim göstermekte ve sosyal faktörlerden, grupla veya bireysel olarak kazanılan deneyimlerden etkilenmektedir. Bu sebeple çevre kimliği sosyal ortam ve çevre arasında gelişen süreç içinde oluşmaktadır (Clayton ve Opatow, 2003).

Doğayla güçlü ilişkiler içerisinde olanlar çevresel bağlamlarda grup kimliklerinin oluşumuna da katkıda bulunabilirler. Örneğin kuş gözcüleri, şehir içi köpek dolaştırıcıları, uzun yürüyüş yapan insanlar ve avcılar arkadaşlık bağları geliştiriyorlar. Aynı zamanda toplu olaylara dahil oluyorlar, toprak korumayı savunuyor ya da avlanma yasaklarını delenlerle yasal çerçeveler içerisinde mücadele ediyorlar veya yasaların yetersizliğini dile getirip doğaya ve canlılara zarar verenlerle ilgili yeni yasaların oluşturulmasını bir araya gelip kamuoyu oluşturarak yaptırmaya çalışıyorlar. Dolayısıyla, doğa merkezli aktiviteler doğa ile bir şekilde etkileşim içinde olmak isteyenler ile başka şekillerde etkileşim içinde olmayı dileyenler arasında çevresel çatışmalarda yoğun anlam edinen güçlü sosyal bağlantılar ortaya çıkarabilmektedir. Örneğin, ormanı korumak için çalışanlar, “biz” olurlar, ormanları kesenler de “onlar” olur (Clayton ve Opatow, 2003).

Kellert ve Wilson (1993) çevre kimliği kavramı ile ilgili birtakım analizler yapmışlardır. Yaptıkları bu analizler neticesinde insanların genetik olarak doğuştan doğayı ve çevreyi korumaya yatkın oldukları düşüncesini ileri sürmüşlerdir. Günümüzde doğanın insanlığa doğrudan veya dolaylı olarak sağladığı birçok yararının olduğu belirtilmektedir (Kellert, 1993). Örneğin doğal çevrenin bilişsel ve motor becerilerin (Fjørtoft, 2001), işbirlikçi öğrenme ve sorumluluk bilincinin gelişmesine (Rydberg, 2007), ayrıca akademik başarı üzerinede (Bartosh, 2003) olumlu etkisinin olduğu bilinmektedir. Öte yandan doğal çevrenin konuşma ve iletişim becerisi gibi sosyal beceriler üzerine yine olumlu etkilerde bulunarak bu becerileri (Pyle, 2002) geliştirdiği, bunun yanında bilişsel yapıyı düzenleyerek yalnızlık hissini, depresyonu, endişe, gerginlik, korku, stres ve şiddet eğilimini (Clayton ve Opatow, 2003; Malone ve Tranter, 2003; Wells ve Evans, 2003) ise azalttığı tespit edilmiştir. Bütün bunların yanında doğal çevre günümüz insanların daha çok ihtiyaç duyduğu bireylerin beden ve ruh sağlığını, refah düzeylerini olumlu etkilemekte, obeziteyi azaltmakta ve entellektüel gelişimini ise desteklemektedir (Strife, 2010).

Çevresel kimliğin yapısının geçerliliği ve faydası, onun düşüncelerimizi ve davranışlarımızı etkilediği bazı kanıtlara bağlıdır. Bu açıdan örneğin tavırlar diğer belirleyicilerden daha iyidir. Çevresel tavırlar, çoğu zaman insanların söylediklerinin

başkaları tarafından dinleneceği inancı yüzünden değil, bireyin temel, ahlaki, kültürel değerlerini ve etik standartlarını ifade ederek kendini tanımlaması için benimsenmektedir. Bundan dolayı çevresel kimlik, benliğin çevresel meselelerle olan ilgisini görmemizi sağlamaktadır. (Thompson ve Gonzales, 1997). Yine çevresel organizasyonlara yapılan bağışlar, algılanmış kişisel faydayı artırmak için değil manevi memnuniyet elde etmek için yapılmaktadır (Ritov ve Kahneman, 1997).

Çevresel kimliklerin güçlü ya da zayıf olması bireylerde farklılıklar göstermektedir. Bazı insanlar çevreyi korumaya özen gösterip, doğanın korunmasına çok önem vermektedirler (Clayton ve Opatow, 2003). Diğer taraftan ise kaynak kullanımını azaltmaya onay verip bundan zevk alan insanlar da vardır. Hatta çevresel davranışları faydalı bulmayan insanlar da vardır (Clayton, 2003). Bu bakımdan bireysel farklılıklar çevre kimliklerinin belirlenmesinde çok önemlidir. Bu sebepten dolayı çevre kimliği anlayışında bireyin doğa ve çevre ile olan etkileşimi incelenmelidir (Clayton ve Opatow, 2003).

Çevresel kimlik üzerinde bilim insanları tarafından çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Elisabeth Kals ve Heidi Ittner, doğa koruyucu davranışları için çocukların güdülerini hakkında bir araştırma yaptılar. Kals ve Ittner (2003)'e göre, çocuklarda çevresel kimlik, doğaya tehditler konusundaki ahlaki kaygıların ve doğaya duygusal bağlanmaların birleşimi tarafından aydınlığa kavuşturulmuştur. Alman ve İngiliz çocuklar üzerindeki araştırmaları, küçük çocukların kısmen duygusal tepkiler ile ahlaki düşüncenin temelinde doğal çevrenin görünümünü geliştirdiğini ve bu görünümün çevresel korumaya karşı olan tutumlarını etkilediğini göstermiştir. Başka bir araştırmada yerel çevresel sorunların algılanması bireyin sosyal statüsüne göre değişiklik göstermektedir. Bu araştırmaya göre, çevresel kimlik bireyler için çevresel sorunların önemine vasıta olmaktadır (Clayton ve Opatow, 2003). Bir diğer araştırmada ise çevre kimliği yüksek çıkan bireylerin çevre kimliği düşük çıkan bireylere göre problemler karşısında daha etkili çözümler bulabildikleri tespit edilmiştir (Clayton ve Opatow, 2003).

Çevresel sorunlar her geçen gün daha da artmakta olup ahlaki düşünce ve inançlarla da bağlandığı için, bizim çevresel sorunlar ve kimlik arasındaki bağlantıları daha iyi anlayabilmeye ihtiyacımız vardır (Clayton ve Opatow, 2003). Çünkü çevresel kimlikler ile gerçekleştirilen çevresel eylemlerin arasında bir ilişki vardır (Kempton ve Holland, 2003).

2.3. Çevre Eğitimi

İlk defa 1961 yılında bir yasa ile çevreyi koruma ele alınarak ‘herkesin fiziksel ve mental sağlığı korunmalıdır’ denildi (Kılınç, 2009). Çevreyi korumak tabii ki verilecek çevre eğitimiyle sağlanabilirdi. Nihayet çevre eğitimi kavramı gerçek anlamda ilk kez 1972’ deki Stockholm Konferansında ele alınmıştır (Erdoğan ve Tuncer, 2009).

Giderek artan çevre sorunlarını önleyebilmenin ve çözüm üretebilmenin en temel prensibi çevre eğitimidir. “Çevre eğitimi, tüm dünyanın gündeminde olan çevre sorunlarının ortaya çıkardığı bireysel ve toplumsal bir ihtiyaç haline gelmiştir” (Çevre Bakanlığı, Türkiye Çevre Atlası, 2004, s. 455). Bundan dolayı son yıllarda çevre sorunlarının çözümü için çevre eğitime gösterilen ilgi de giderek artmıştır (Erdoğan, Kostova ve Marcinkowski, 2009).

Çevre eğitimi, içerisinde yaşadığımız çevrenin bütün yönleriyle farkında olma, çevreye zarar vermeden yaşayabilmeyi öğrenme ve her zaman çevre bilinciyle hareket etme ve çevre sorunlarının oluşmasına sebep olan problemlerin çözümü için yapılması gerekenleri öğrenmedir (Şahin vd, 2004). Bir başka tanımda ise çevre eğitimi; toplumun her kesimindeki insanlarda çevre bilincinin geliştirilerek, çevreye daha duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve bu olumlu, kalıcı davranış değişikliğiyle bireylerin sorunların çözümünde aktif olarak görev alması, bununla birlikte tarihi, kültürel, doğal ve sosyo-etik değerlerin korunması olarak tanımlanmaktadır (Çevre Bakanlığı Türkiye Çevre Atlası, 2004).

Çevre konusunda dünyada eğitim ve araştırmaya büyük önem verilmesine rağmen, ülkemizde bu konu ihmal edilmekte ve yeteri kadar desteklenmemektedir. Türkiye’de çevre sorunlarına yaklaşımda karşılaşılan en büyük sıkıntılardan biri ilgi ile bilginin birbirine karışmasından ileri gelmektedir. Ortak kanı doğaya karşı ilgisi olan bireylerin kendilerini çevre konusundaki bilgileri bakımından otorite görmeleri, henüz çevreyle alakalı konuların özel uzmanlık, bilgi birikimi ve deneyim gerektiren bir alan olduğunun algılanmamış veya algılanamamış olmasıdır (Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Tematik Paneli, 2003).

Çevre eğitimi; insanların çevre konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamak, onları bilinçlendirerek çevreye duyarlı kalıcı davranış değişikliklerinin oluşmasını sağlayarak toplumun bütün kesimlerini içerisine almalıdır. Çevre eğitiminde temel amaç eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin doğa konusunda bilgi, beceri, kültürel ahlaki ve değer yargılarıyla donatılarak doğaya karşı sorumluluk duygusuyla hareket eden bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır (DPT, 1994).

Çevre eğitiminin amacı, bireylerin doğayı ve bu doğadaki yerlerini kavramada, önce insanların sonrasında toplumların birbirleriyle nasıl denge ve uyum içinde bir hayat sürdürebileceklerine ilişkin fikir geliştirmelerine, kişilerin etkili ve sorumluluk duygusuyla hareket etmeleri için gerekli olan donanım ve becerileri kazanmalarına yardım etmektir. Çevre eğitimi sadece hava, su, toprak, orman gibi doğal kaynakları geliştirmek ve korumak değildir. Tüm ekosistemleri de içine alarak zamanla, dünyadaki tüm insanları çevre eğitimi konusunda bilgilendirmekten ziyade onları, çevre yönetiminde aktif rol oynayan katılımcılar haline getirmeyi de amaç edinmiştir (Aydoğdu ve Gezer, 2007). Ayrıca “çevre konusunda bireyin yalnızca bilgi sahibi olmasından öte, çevre yönetiminde becerisi ve isteği olan katılımcı bir kişilik oluşturmakta amaçtır” (Ünal ve Dımışkı, 1999: 143).

Çevre eğitiminin amacı, hedefleri ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılsa da şu anda bütün dünya ülkelerinde uygulanan çeşitli çevre eğitim programları arasında içerik bakımından istenilen düzeyde ve en gelişmiş olanlar Tiflis Bildirgesinin hedef, amaç ve esaslarına göre şekillenmiştir. “Tiflis Bildirgesine göre;

Çevre Eğitiminin Hedefleri:

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

Çevre Eğitiminin Amaçları:

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 çözümlemeleri için beceri kazanmalarını sağlamak;

KATILIM: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkânı sağlamak” (Ünal ve Dımışkı, 1999: 144).

Günümüzde çevre problemlerinin her geçen gün artarak devam etmesi çevre eğitiminin ve bu konudaki uygulamaların ciddi bir önem kazanmasını sağlamıştır. Bu bağlamda çevre eğitime, en temelde bireyden başlayarak sırasıyla tüm grupların ve toplumların çevre koruyucu davranışları edinebilmelerini sağlayacak evrensel ahlaki değerlerin, tutumların ve çevre bilincinin kazandırılması gibi aslında çok önemli bir görev ve misyon yüklenmiştir. Doğadan ayrı yürütülen çevre eğitiminin, öğrencilerin tutum ve davranışlarında istenilen düzeyde etkili olmadığı gözlenmektedir. Bunun nedeninin çevre eğitimi uygulamalarında bireylerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve motivasyonlarının yeterince gözetilmemesinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Bu

durum bizlere çevre eğitiminde, öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşime geçerek içerisindeki canlı ve cansız varlıkları tanımlarına ve bunların gerek birbirleriyle gerekse doğayla olan ilişkilerini kavrayabilmelerine olanak sağlayacak uygulamalı doğa merkezli eğitime yer verilmesi gerektiğini göstermektedir (Özdemir, 2010).

Çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda doğa merkezli uygulamalarla yapılan çevre eğitimi birçok yönden incelenmiştir ve doğada eğitici deneyimler sonucu oluşan kazanımlarla çocukların çevre algıları arasında sağlam bir ilişkinin meydana geldiği tespit edilmiştir. Çevre eğitiminin daha çok doğa deneyimli olarak götürüldüğünde öğrencilerin doğaya dönük ilgilerinin, duyuşsal yakınlıklarının ve doğa dostu davranışlarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir (Kals, Schumacher ve Montada, 1999). Başka bir araştırmada Özdemir (2010), uygulamalı doğa deneyimine dayalı çevre etkinliklerinin öğrencilerin yakın çevreleriyle ilgili algılarını arttırdığını belirtmektedir ve doğa merkezli uygulamalı öğrenime katılan öğrencilerin çevre algılarının çevresel farkındalık ve çevresel risk algısı faktörleri bakımından da anlamlı bir artış gösterdiğini ifade etmiştir. Öte yandan Erten (2003) ise, 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı uygulamalı çevre eğitimi sonucunda, öğrencilerin çevre dostu davranışlar kazanmaları ve çevreyle ilgili bilgilerinin artmasının yanında gelecekleriyle ilgili olumsuz algılarının karamsarlıktan iyimserliğe doğru değiştiğini tespit etmiştir. Tüm bu sonuçlar, genel olarak doğa deneyimli yürütülen çevre eğitimi programlarının öğrencilerin hem çevreye yönelik zihinsel beceri ve donanımlarının gelişmesinde hem de çevreye karşı olumlu tutum ve davranış kazanmalarında anlamlı ölçüde etkili olduğunu göstermektedir (Özdemir, 2010). “Ülkemizde çevre eğitiminin artırılmasına yönelik, özellikle okul öncesi, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde önemli gelişme kaydedilmiştir” (OECD, 2008: 30).

İnsan davranışları üzerinde çevre eğitiminin etkisinin ölçülmesine yönelik çalışmalar, çevre eğitimi almış öğrencilerin çevre eğitimi almamış öğrencilere göre doğaya çok daha fazla duyarlı olduğunu göstermektedir (Ada, 2003; Ünal ve Dımişki, 1999). Çevre eğitimi almamış olanların çevre problemlerine karşı sadece %3’ünün çok duyarlı, %12’sinin duyarlı, %5’inin duyarsız ve %8’inin çok duyarsız olduklarını göstermiştir. Yine aynı araştırma çevre eğitimi görmüş olanların %26’sının ise çok

duyarlı, %70'inin duyarlı ve %2'sinin çok duyarsız davranmakta olduklarını ortaya koymuştur. Bu da çevre konusundaki amaçlı eğitimin kişilerin soruna karşı duyarlılıklarının artmasına neden olduğunu göstermektedir (Özdemir, 1988). Bir diğer araştırmada Hines, Hungerfold ve Tomera'nın (1986-1987) 128 deneysel çalışmadan oluşan ve çevresel davranışın etkenlerine ilişkin meta-analizi, kişiliğin ve tutumların, aynı zamanda bilginin ve yeteneklerin, çevre yanlısı davranışları önceden belirleyebildiğini göstermiştir.

Araştırmalarda çevresel davranışların duygusal boyutları da incelenmiştir. Kals, Schumacher ve Montada (1999) doğa sevgisi ve doğaya ilgi üzerine yapılan araştırmalarında çevresel davranışın duygusal taraflarını incelemişlerdir. Yakınlığın, ilginin, dargınlığın yanında, pozitif geçmiş ve bugünkü doğa deneyimleri doğa koruyucu davranışın öngörüleridir. Başka bir “duygu bazlı” yaklaşım sempatinin, çevreyi önemsemenin bir ölçütü olarak, çevre dostu davranışların önemli bir öngörüsü olduğunu bulmuştur (Allen ve Ferrand, 1999).

Çevre eğitimi formal eğitimde önemli bir yere sahiptir. Fakat ülkelerin eğitim programlarına bakıldığında bu programların temelinde çevre eğitimi programlarının yeteri kadar yer almadığı sadece bazı derslerle sınırlandırıldığı görülmektedir. Ülkemizde de bu durum farklı olmamakla beraber bir süre önce seçmeli derslerin açıldığı görülmektedir (Campbell, Medina-Jerez, Erdoğan ve Zhang, 2010). Türkiye’de çevre eğitimi, ilk ve ortaöğretimde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Coğrafya derslerinde birtakım konu başlıklarıyla verilmektedir. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflara okutulan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında çevre konularına genellikle “Okul heyecanım” ve “Dün, bugün, yarın” başlıklı temalarla kazanımlar içerisinde yer verilmiştir (MEB, 2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında çevre konuları, 4. sınıflarda “Yaşadığımız yer”, 5. sınıflarda “Bölgemizi tanıyalım”, 6. Sınıflarda “Ülkemizin kaynakları” ve 7. sınıflarda “Ülkeler arası köprüler” başlıklı temalar içerisinde bulunmakla birlikte her sınıf düzeyinde birer kez olmak üzere toplamda dört kazanımla verilmektedir (MEB, 2007). 4. ve 5. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında çevre konularına 4. sınıflarda “Gezeganimiz dünya”, 5. sınıflarda “Canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım” temalarında yer verilmektedir (MEB, 2005). 7.

Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında çevre konularına “İnsan ve çevre” temasında yer verilmektedir. 4, 5 ve 7. Sınıflardaki temalarda çevre konuları toplamda 20 kazanımda kendisine yer bulmuştur (MEB, 2006). Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programında ise çevre konularına “Çevre ve toplum” ve “Doğal sistemler” öğrenme alanlarında toplam 30 kazanımda yer verilmektedir (MEB, 2010).

Günümüzde doğal kaynakları gelecek nesiller için koruyup sürdürececek bireyler yetiştirmeyi amaç edinen bir çevre eğitimi anlayışı hakimdir (Palmer ve Neal, 1994). Sürdürülebilir kalkınmanın önemine işaret eden bu anlayışla sürdürülebilir kalkınma, Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu’nun 1987 yılında yayınladığı Bruhtland Raporu’nda ilk defa gündeme gelmiştir (McKeown, 2002; UNESCO, 2010). “Yakın geçmişe kadar çevre ve kalkınma kavramları iki farklı kavram olarak algılanırken hem doğayı korumak hem de bu şekilde kalkınmayı sağlamak amacıyla birbirinden farklı olarak algılanan bu iki kavram birleştirilmiştir” (Kılınç ve Aydın, 2011: 2).

Sürdürülebilir kalkınma “insanlığın şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılama potansiyelini artırmak için kaynakların kullanılmasında, yatırımların niteliğinde ve teknolojik gelişimin yönlendirilmesinde yer alan değişim süreci” olarak tanımlanmıştır (Öz, Bakır ve Yıldırım, 2013: 23). Türkiye’de 2872 sayılı Çevre Kanununa göre ise sürdürülebilir kalkınma “Bugünkü ve gelecek kuşakların, sağlıklı bir çevrede yaşamasını güvence altına alan çevresel, ekonomik ve sosyal hedefler arasında denge kurulması esasına dayalı kalkınma ve gelişme” olarak tanımlanmıştır (2872 sayılı Çevre Kanunu, 1983: 1). Sürdürülebilir kalkınma sayesinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarına cevap verecek kaynaklar tehlikeye atılmadan bugünkü nesillerin ihtiyaçlarına cevap verebilecektir (Ünal ve Dımişkı, 1999). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere temiz sağlıklı bir çevre için ekonomik ve sosyal hedefler kadar doğal kaynakları yerinde ve iyi kullanmak da son derece önemlidir. Sürdürülebilir kalkınmanın amacı; doğal kaynakları iyi kullanmak bir başka ifadeyle bugünün ihtiyaçlarını ve beklentilerini, geleceğin ihtiyaç ve beklentilerinden taviz vermeden karşılamanın yollarını arayıp bulmaktır (OECD, 1987). Dolayısıyla günümüzün eğitimcileri

öğrencilerde sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek için daha fazla gayret etmektedirler (Erdoğan ve Tuncer, 2009).

Tablo 2-2. UNCSD tarafından geliştirilen sürdürülebilirlik için çevresel göstergeler
(Kaynak: UNCSD göstergeleri BM, 2006)

ÇEVRESEL GÖSTERGELER		
TEMA	ALT TEMA	GÖSTERGE
ATMOSFER	İklim değişikliği	Sera gazı emisyonu
	Ozon tabakasının bozulması	Ozona zarar veren maddelerin tüketimi
	Hava kalitesi	Şehirlerde hava kirliliğinin yoğunlaşması
TOPRAK	Tarım	Ekilebilir alanlar
		Gübre kullanımı
		Tarım kimyasallarının kullanımı
	Ormanlar	Ormanlık arazi yüzdesi
	Çölleşme	Ağaç kesme yoğunluğu
	Şehirleşme	Şehir yerleşim alanlarının genişliği
OKYANUS, DENİZLER VE KİYILAR	Kıyı bölgeleri	Kıyılarda alglerin yoğunlaşma oranı
		Kıyı bölgelerinde yaşayan nüfusun oranı
	Balıkçılık	Önemli türlerin yıllık avlanma oranı
SU	Su miktarı	Yeraltı sularının yıllık kullanım oranı
	Su kalitesi	Sudaki organik materyal düzeyi
BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİK	Ekosistem	Önemli ekosistemlerin alanı
		Koruma altına alınan alanların oranı
	Türler	Önemli türlerin varlığı

Türkiye sürdürülebilir kalkınma prensiplerini “politika oluşturma” noktasında önemli ölçüde kalkınma hedeflerine uyumlu hale getirmiştir. Bu bağlamda kamu yönetiminin yeniden yapılandırılması sağlanmıştır. “Sürdürülebilirlik” ilkesinin yapılan yasal, kurumsal ve finansal düzenlemelerin çoğunda bulunduğu görülmektedir. Bu yapılan düzenlemelerin haricinde sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen açık ve etkili kanunlarda çıkarılmıştır. 2872 sayılı Çevre Kanununda 2006 yılına gelindiğinde kapsamlı bir düzenleme yapılmıştır. Yapılan bu değişiklikte, kanunun amacı sürdürülebilir kalkınma temeli ve ilkesi üzerine oturtulmuştur (Yıkılmaz, 2011). Kanunun son hali şu şekildedir; “5491 Sayılı Çevre Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Madde 1 - Bu Kanunun amacı, bütün canlıların ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleri doğrultusunda korunmasını sağlamaktır” (Çevre Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2006: 1). Ancak “yapılan bu düzenlemelere rağmen Türkiye’deki çevre eğitimi uluslararası modellerle karşılaştırıldığında ülkemizde yeterli ve sağlıklı bir çevre eğitimi verilmemektedir” (Ünal ve Dımışkıl, 1999: 153). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi üzerine yapılan bir araştırma bunu desteklemektedir. Araştırmada öğrenci görüşlerine göre örgün eğitim kurumlarında hava, su ve toprak kirliliği konusunda yeterli eğitim verilmemektedir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin önemli bir kısmının ise hava, su, toprak kirlenmesi ve ekolojik denge gibi konularda bilinçlenmeleri için yeterli düzeyde eğitim almadıklarını ifade ettikleri saptanmıştır (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).

Ülkemizde çevre eğitiminin temel sorunları çevre eğitiminin amaçlarıyla ilkeleri arasındaki tutarsızlık, çevre eğitime yönelik mali desteklerin yetersizliği, eksikliği ve çevre eğitimi verecek olan öğretmenlerin çevre eğitimi konusundaki eğitimlerinin yetersiz ve eksik olmasıdır (Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005). Burada en dikkat çeken durum öğretmenlerin çevre eğitimi konusundaki eksiklikleridir. “Ancak duyarlı ve bilinçli öğretmenler çevre konusunda öğrencilere gerekli bilinci ve sorumluluğu kazandırabilir” (Şahin vd, 2004: 115).

2.3.1. Çevre eğitiminde öğretmen

Çevre problemlerine karşı toplumda yaşayan bireylerin üzerlerine düşen görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olup bu konuda eğitilmelerini sağlayacak kişiler öğretmenlerdir. Özellikle okullarda öğrenim gören öğrencilerin eğitimi, "yaşam boyu süren bir eğitim süreci" olan çevre eğitiminin, çok önemli bir parçasını oluşturur (Soran vd, 2000).

Öğretmenler öğrenciler tarafından rol model olarak görülmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin bu özelliklerini topluma faydalı olacak şekilde kullanmaları gerekmektedir. Öğretmen çevre sorunlarına karşı yerinde ve güzel davranışlar sergilediği takdirde öğrenciler için iyi bir model olmuş olacak ve öğrenciler bunu taklit etmeye çalışacaklardır. Bu şekilde öğretmenler genel olarak eğitime, özel olarak da çevre eğitimine büyük bir katkı ve fayda sağlamış olacaklardır (Ercengiz, Keçeci Kurt ve Polat, 2014). Hungerford ve Volk (1990) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çevreye karşı sorumlu, tutarlı ve duyarlı davranışları ile öğrencilere rol model oldukları sonucu tespit edildi. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin çevre konularındaki ilgilerini artırarak onların çevre dostu davranışlar sergilemelerinde ve çevre bilinci oluşmasında etkilidirler (Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005).

ABD’de eğitimle ilgilenen birçok kuruluş çevre eğitimi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin de öncelikli konulardan biri olduğunu vurgulamakta ve eyaletlerin Eğitim Birimleri ekologlarla işbirliği yaparak daha çok sayıda “eğitenin eğitimi”ni gerçekleştirmektedir (Ozaner, 2004). Çünkü verilen çevre eğitiminin kalitesinin öğretmenlerin çevre ile ilgili tutum, davranış ve farkındalıklarına göre değiştiğini ileri sürmüşlerdir (Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005).

Yakın geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarına yönelik de birtakım çalışmalar ve araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının orta düzeyde çevre duyarlılığına sahip olduğu tespit edilmiştir. Çevre duyarlılıklarının beklenilenden düşük çıkması, öğretmenlik programında çevreye yönelik verilen derslerin öğrencilerin ilgi,

ihtiyaç ve beklentilerini karşılamakta yetersiz kalması ile ilişkilendirilebilir (Ercengiz, Keçeci Kurt ve Polat, 2014). Öte yandan Erten (2005) tarafından okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan çalışma dikkat çekmektedir. Bu çalışmada Erten, okul öncesi öğretmen adaylarının çevrenin korunmasına yönelik bilgilerinin ve olumlu tutumlarının, sorumlu çevresel davranışlar üzerindeki etkisini ve bu değişkenler arasındaki tutarsızlıkları ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmen adaylarının çevresel bilgi ve tutumlarının davranışları üzerinde fazla etkili olmadığı; bilgi, tutum ve davranış arasında da bazı tutarsızlıklar görüldüğü tespit edilmiştir. Çalışma sonucu ise belki yakın zamanda meslek hayatına adım atarak gelecek nesillerimizi yetiştirecek, onlara yön verecek olan öğretmen adaylarının ülkemizdeki durumunu görmek ve bu konuda gerekli olan değişikliklerin yapılması açısından önemlidir.

Öğretmenler eğitim-öğretimin ve eğitim reformlarının bizzat merkezinde bulunmaları yönüyle onların pedagojik yaklaşımları öğrencilerin ortaya koyacağı ürünler üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Bu bakımdan öğrenciler üzerinde bu denli etkili olacak öğretmenlerin pedagojilerini anlamaya çalışmakta son derece önemlidir. Durum genel olarak değerlendirildiğinde de öğretmenlerin kimliklerinin ve inançlarının yaptıkları öğretimi etkilediği gözlenmiştir (Pajares, 1992).

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin anlatacakları konuyla ilgili düşünceleri ve psikolojilerinin pedagojik anlamdaki psikolojilerini de etkilediğiyle alakalı pek çok çalışma mevcuttur. Mesela öğretmenlerin fen konuları ile ilgili sahip oldukları alan bilgilerinin o konuyu anlatırken çok gerekli olan pedagojik alan bilgilerini de etkilediği ve dolayısıyla yaptıkları öğretiminde doğrudan etkilendiği gözlenmiştir (van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Yine benzer bir başka çalışmada ise öğretmenlerin bilimin doğası ile ilgili sahip oldukları düşüncelerinin yaptıkları fen eğitimini etkilediği ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır (Brickhouse, 1990). Çok ilginç başka bir araştırma ise öğretmenlerin böceklerle ilgili tutumlarının ve davranışlarının bu canlıları öğretim esnasında kullanmaya yönelik eğilimlerini etkilediğini göstermektedir (Wagler, 2010). Ayrıca öğretmenlerin evrim ile ilgili düşüncelerinin evrim konularını derslerine dahil etme noktasındaki istekleri ve tutumları üzerine etkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır (İrez, 2009).

Sonuç olarak gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli görevlerinin olacağı kabul edilen öğretmenlerin alan bilgileri, pedagojik yönleri ve psikolojileri ile evre eğitiminde önemli bir sorumluluk ve rol üstlenecekleri söylenebilir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ekstrem gruplarla görüşmelerin yapıldığı bir durum çalışması yapılmıştır (Çepni, 2009). Nitel özellikte olan bu çalışmada öncelikle çevre kimliği yüksek ve düşük olan öğretmenler bir ölçek yardımıyla belirlenmiş ve oluşturulan ekstrem gruplarla çevre eğitimi ile ilgili inançlar konusundan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada çevre kimliği yüksek ve düşük olmak üzere grupların belirlenmesi amacıyla öncelikle Ankara ilinde görev yapan ve uygunluk örnekleme ile seçilen 154 (64 bayan [%41], 90 erkek[%59], ortalama hizmet süresi = 15.1 yıl [SS= 9.07]) kişilik Fen Bilimleri öğretmenine Çevre Kimliği ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek uygulaması sonucunda çevre kimliği yüksek ve düşük olmak üzere seçilen beşer kişilik iki ekstrem gruba (Puan skalası Tablo 3-1. de gösterilmiştir) Çevre Eğitimi ile İlgili İnançlar konusunda yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu toplam 10 kişilik Fen Bilimleri öğretmeni grubu oluşturmuştur.

Tablo 3-1. Çevre kimliği ölçeği puan skalası.

160-168 puan aralığı	Çevre kimliği yüksek olan Fen Bilimleri Öğretmenleri
67-105 puan aralığı	Çevre kimliği düşük olan Fen Bilimleri Öğretmenleri

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Çevre Kimliği Ölçeği” ve “Çevre Eğitimi ile ilgili inançlar” adlı görüşme formu kullanılmıştır.

a. Çevre Kimliği Ölçeği:

Araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre kimliklerini belirlemek amacıyla bireylerin doğal çevre ile ilişkilerinin derecesini belirlemek üzere Clayton (2003) tarafından geliştirilmiş ve Clayton ve Kılınç (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan *Çevre Kimliği Ölçeği* (Environmental Identity Scale) kullanılmıştır. Ölçeğin Clayton tarafından geliştirilen orijinal formu 5’li Likert tipinde 24 maddeden oluşmaktadır. Maddelere verilebilecek cevaplar 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) aralığında değişmektedir. Bu maddeler çevreye yönelik tutum ve değerler, çevre dostu davranışlar ve çevre ile ilgili çelişkili bir durumda verilebilecek kişisel kararlar ile ilgilidir. Clayton (2003) tarafından yapılan üç çalışmada ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı 0.90 veya üstünde olarak belirlenmiştir.

Bu ölçeğin Türkçe uyarlaması muhtemel cevap aralığını genişletmek için 1 (Hiç doğru değil) ve 7 (Tamamen doğru) arasında değişen 7’li likert tipine dönüştürülmüştür. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik çalışması Clayton ve Kılınç (2013) tarafından Ahi Evran Üniversitesi’nde öğrenim gören 808 katılımcı ile gerçekleştirilen bir çalışma ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.88 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ana uygulamadan önce bir pilot uygulamaya gerek duyulmamış 24 maddeden oluşan bu ölçek katılımcılara doğrudan uygulanmıştır. 154 kişiye uygulanan bu ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Çevre Kimliği Ölçeği EK 1’de verilmiştir.

b. Çevre Eğitimi ile ilgili İnançlar Görüşme Formu

Çevre kimliği düşük ve yüksek olmak üzere toplam 10 kişilik Fen Bilimleri öğretmeni grubuna Çevre Eğitimi ile ilgili inançlar adlı görüşme formu kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunda toplam 11 adet soru

bulunmaktadır. Sorulardan ilk dokuzu açık uçlu sorular iken son iki soruda öğretmenlerin var olan bir listeden seçimler yapması talep edilmiştir. Soruların hazırlanmasında öğretmen inançları (Pajares, 1992) ve çevre eğitimi (Kılınç, 2013) literatüründen istifade edilmiş ve soruların tezin amacı ile olan uyumu üç farklı fen eğitimi uzmanının görüşü alınarak sınanmıştır. Çevre Eğitimi ile ilgili İnançlar Görüşme Formu EK 2’de verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Çevre Kimliği ölçeğinin uygulanmasında uygunluk örneklemesi prosedürleri geçerli olmuştur. Araştırmacının Ankara Keçiören ilçesinde Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapıyor olmasından dolayı özellikle Keçiören ve Yenimahalle bölgesindeki toplam 45 okulda görev yapan Fen Bilimleri öğretmenleri ile ölçek uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalar öğretmenler odasında ve öğretmenlerin boş derslerinin olduğu zaman aralıklarında yapılmıştır. Ölçek uygulamaları kişi başı ortalama 15 dakika sürmüştür.

Çevre Kimliği ile ilgili inançlar konusundaki yarı-yapılandırılmış görüşmeler çevre kimliği düşük ve yüksek bireylerin belirlenmesinden sonra yapılmıştır. Bu grupların belirlenmesinde 24 maddelik Çevre Kimliği ölçeğinden alından toplam puanlar belirlenmiş ve bu toplam puanlara göre öğretmenler en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Daha sonra bu listede en yüksek puanı alan ilk 10 öğretmen ile en düşük puanı alan son 10 öğretmen belirlenmiştir. Bu 10 kişilik bireyler beşi (en yüksek veya en düşük) asil, beşi yedek olmak üzere düşünülmüştür. Araştırmacı öncelikle asil bireyler ile temasa geçmiş, asil bireylerde her iki grupta da (düşük ve yüksek) birer birey görüşme talebini farklı nedenlerden dolayı reddetmiş, dolayısıyla birer yedek birey ile görüşmeler tamamlanmıştır. Sonuçta yüksek grupta beş, düşük grupta ise yine beş Fen Bilimleri öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde öğretmenler çalışmanın içeriği ve amaçları hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllülük prensiplerinin geçerli olduğu ifade edilmiştir. Görüşmeler öğretmenler odasında veya ders yapılmayan bir sınıfta olmak

üzere sessiz bir ortamda yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı ile kayıt tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Çevre Kimliği ile ilgili ölçekler toplandıktan sonra veriler numerik olarak Excel'e daha sonrasında ise SPSS 20 programına aktarılmıştır. Çevre Kimliği ölçeği ile ilgili olarak örneklemin seçildiği grup hakkında frekans, yüzde ve ortalama gibi bazı betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki ses kayıtları ise araştırmacı tarafından dinlenerek Excel'e aktarılmış ve görüşme transkriptleri elde edilmiştir. Daha sonra bu transkriptler araştırmacı tarafından Cresswell (2008)'in önerdiği içerik analizi prosedürlerine göre analiz edilmiştir. Bu analizde öncelikle tüm transkriptler okunmuş ve veri hakkında bir farkındalık oluşturulmuştur. Daha sonra ise tekrar veriye dönmüş, önce küçük temalar daha sonra ise bunların birleştirilmesi ile büyük temalar oluşturulmuştur. Veriye üçüncü kez dönüldüğünde ise büyük temaları temsil eden alıntı ifadeler seçilmiştir. Bu analizin güvenilirliği noktasında deneyimli bir fen eğitimi uzmanı öğretmenlerden birinin transkriptlerini araştırmacıdan bağımsız olarak ve aynı prosedürlere uygun olarak analiz etmiştir. Bireyler arasındaki uyum (Inter-rater reliability) un % 90'ın üzerinde olması araştırmacının bu bireyde ve diğer bireylerde yapmış olduğu analizlerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM IV

4. Bulgular

Çalışmanın genel bulguları Tablo 4-1. de verilmiştir. Ayrıca bu bulgular aşağıda görüşme formundaki sorular baz alınarak detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Tablo 4-1. Çevre Kimliği Yüksek ve Düşük Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi ile İlgili İnançları

SORU	YÜKSEK	DÜŞÜK
Bilgi nedir?	* Çevre ve doğa ile olan iletişim * Gözlem ve inceleme	*Günlük hayatı kolaylaştıran deneyimler
Bilgi nasıl öğrenilir?	* Gözlem, deney, inceleme * İletişim teknolojileri * Yapararak yaşayarak * Dinlemek	* Okuma, medya, basın, internet
Bilgi nasıl öğretilir?	* İnceleme, araştırma, gözlem * Merak uyandırma * Yaşamla ilişkiler * Dinleme ve Ödev	* Çoklu ortamlar-çoklu zekâ
Fen eğitiminin amaçları nelerdir?	* Fen okur-yazarlığı * Günlük hayatı kolaylaştırma * Çevre bilinci * Doğayı anlama	* Günlük hayatla ilişkiler kurma
Çevre eğitimi deyince aklınıza neler geliyor?	* Diğer canlılara saygı * Biyolojik denge * Çevreye duyarlılık	* Çevreye duyarlı * Çevre bilinci-eğitim
Çevre eğitiminin amaçları nelerdir?	* Doğanın parçası olmak * Doğal dengeyi korumak * Çevreyi ve doğayı tanımak	* Çevreyi temiz tutmak * Kirliliği önlemek * Çevre bilinci
Çevre konuları ile ilgili olarak yakın bir zamanda yaptığınız örnek bir dersi başından sonuna kadar bize	* Soru cevap * Beyin fırtınası * Okul dışı öğrenme ortamları	* Soru cevap * Video ve slayt * Okul dışı öğrenme ortamları

anlatılabilir misiniz?	* Oyun ve teknoloji	
Çevre ile ilgili konularda genel olarak hangi öğretim metotlarını kullanıyorsunuz?	* Yapılandırmacı * Proje tabanlı * Problem çözme * Soru cevap * Bilgisayar destekli öğretim	* Sunuş, video, slayt
Sizce bir öğretmenin çevre ve doğa ile ilgili inançları(düşünceleri) ile öğretimi arasında bir ilişki var mıdır?	* Evet	* Evet
Çevre eğitiminin muhtemel amaçları neler olmalıdır?	* Bilimsel araştırma becerileri kazanma * Çevre dostu davranışları kazanma * Eleştirel düşünme * Doğa ile yakın ilişkiler kurma * Farkındalık	* Kültürel ve dini faktörleri öğrenme * Farkındalık * Ahlaki açıdan bakabilme
Sizce okullarda verilen çevre eğitimi nasıl olursa daha etkili olur?	* Bireylere doğanın bir parçası olduklarını hatırlatırsa * Bireylerin zihinlerinde karışıklıklar yaratıp alternatif fikirleri de düşünmeye zorlarsa * Bireylerin çevre ile ilgili sosyal problemler hakkında tartışmalarını sağlarsa * Probleme dayalı olup sorgulama ve araştırmaya sevk ederse	* Bireylerin kendi kendilerine yaparak yaşayarak öğrenmelerine izin verirse * Günlük yaşamda kullanılabilir ise * Davranış odaklı olup öğrencilerin çevre dostu davranışları bizzat denemelerini teşvik ederse * Bireylerin tüm duyularını kullanabileceği okul dışı ortamlarda gözlemler yapılmasına izin verirse

1. Bilgi kavramını kendi cümlelerinizle tanımlayabilir misiniz?

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerin bilgiyi insanın ihtiyaçlarını, merak ettiklerini bulabildiği cevaplar bütünü, insanların öğrenmek istediklerini araştırma yaparak birikim elde etmesi ve kanunlar-kurallar bütünüdür diye tanımladıkları gözleniyor. Ayrıca gözlem, inceleme, çevre ve doğa ile insanın iletişimi kavramlarıyla tanımlayanlar da gözlenmektedir. Örneğin: Semra şu şekilde ifade etmiştir:

Bilgi, kişinin gözlem, inceleme yaparak çevresinde elde ettiği bir takım vukuları kendi hayatına geçirebilmektir (Semra).

Öte yandan Mecit ise aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Bilgi, hayatı anlamaya başladığımız andan itibaren çevreyle, doğayla, tabiatla, yeryüzü gökyüzü olaylarıyla yani her konuda sahip olduğumuz fikir ve düşüncelerdir. Kanunlar, kurallar ve özellikler hepsi bilgidir (Mecit).

Çevre kimliği düşük olan öğretmenlerin ise bilgiyi öğrenilmiş, öğrenilebilecek, günlük hayatımızda işlerimizi kolaylaştıran, deneyim ve veriler topluluğu olarak tanımladıkları gözleniyor. Örneğin Rıdvan şu şekilde ifade etmektedir:

Bilgi, günlük hayatımızda işimize yarayacak olan şeyleri bize öğretir. Yani bilgiler günlük hayatımızda işimizi kolaylaştıran veya gelecek nesillere bir şey bırakmamız için, bazı keşifler, buluşlar yapmamız için bizi yönlendiren şeylerdir (Rıdvan).

2. Bilgi nasıl öğrenilir?

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenler kişi bebeklikten, çocukluktan itibaren dinleyerek, gözlemleyerek, duyarak, deney yaparak, araştırarak ondan sonra da bunları beyinde tahlil ederek öğrenebileceği gibi bilgi sahibi olan her kişiden de öğrenilebilir şeklinde ifade etmektedirler. Bunlara ilaveten özellikle gençlerin iletişim tekniklerini çok iyi kullandıkları için bilgisayar ve interneti kullanarak da bilgiyi öğrenebildiklerine dikkat çekmektedirler. Örneğin Semra bu soruyu cevaplarken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Kişi bebeklikten, çocukluktan itibaren gözlem yapıyor, inceleme yapıyor. Ondan sonra bunları beyinde tahlil ediyor. Tahlil ettikten sonra kendine mal ettiği bir takım şeyleri öğrenmiş oluyor (Semra).

Diğer yandan genellikle çevre kimliği düşük olanların seçtiği yaparak ve yaşayarak öğrendiklerinde bilgiyi daha iyi öğreneceklerini söyleyenlerde gözlenmiştir. Örneğin Emel bunu şu şekilde ifade etmiştir:

Yaparak, yaşayarak öğrendiklerinde bilgiyi daha iyi öğreneceklerini düşünüyorum. Bilgiye kendi ulaşarak, merak ederek yaparsa bilgi daha kalıcı olacaktır (Emel).

Dolayısıyla çevre kimliği yüksek olan öğretmenler yoğun olarak araştırma, inceleme, gözlem yapma ve yaparak yaşayarak öğrenme vurgusu yapmışlardır. Ayrıca iki öğretmen öğrenmede dinlemenin önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden biri ise teknolojinin etkisinden bahsediyor. Ancak doğru bilgilerin okulda öğrenilebileceğini söylemiştir.

Çevre kimliği düşük olan öğretmenler ise aynı soruya yaşayarak, okuyarak, basından, medyadan, internetten gibi öğretmenlik mesleğinin dışında her insanın verebileceği sıradan cevapları verdiler. Burada birkaç kez yaparak yaşayarak vurgusu yapılırken aslında dış ortamdan bilgiye maruz kalma vardır. Örneğin Sait şu ifadeleri kullanmıştır:

Okuyarak, izleyerek belki bir yerde izleyerek çeşitli yolları vardır (Sait).

Soner ise bilginin nasıl öğrenileceğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Bilgi yaşayarak öğretmen aracılığıyla, kitaplar aracılığıyla, şu anda internet aracılığıyla olsun görsel basın, görsel yayın yardımıyla öğrenebilir (Soner).

Bu gruptaki öğretmenler özellikle kitaplar, internet ve diğer teknolojik kanallardan bilgiye maruz kalındıkça öğrenileceğini düşünmektedir.

3. Bilgi nasıl öğretilir?

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenler bilginin direk kitaptan öğretilmeyeceğini kişinin çevresinde inceleme yapması, araştırması, gözlem yapması gerektiğini düşünüyorlar. Bilgiyi öğretirken insanlarda merak uyandırması, o bilginin insanların yaşamıyla ilişkilendirilmesi, yaşamlarıyla paralellikler olması gerektiğini de ifade ediyorlar. Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerde araştırma, inceleme, gözlem ve yaşamla ilişkilerin özellikle vurgulandığı gözleniyor. Örneğin Semra aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Bilgi direk kitaptan öğretilmez. Kişi çevresinde inceleme yapacak, araştırarak, gözlem yapacak. Ancak bu şekilde bilgi öğretilir... (Semra).

Öte yandan çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerden ikisinin dinleme ve ödev verme gibi bazı geleneksel öğrenme-öğretim inançlarına sahip oldukları gözlenmektedir. Mesala Mecit bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Önce tabii ki öğrencilere bir sonraki derste işlenecek konu ödev olarak verilir. Ben öyle yapıyorum çalışın, özet çıkarın diyorum... (Mecit).

Çevre kimliği düşük olan öğretmenlere bakıldığında ise bazılarının yaparak yaşayarak öğrenmeyi vurguladıkları bazılarının ise çoklu ortamlar yaratmanın önemli olduğunu düşündükleri gözlenmiştir. Örneğin Hilal şu ifadeleri kullanmıştır:

Beş duyuya hitap eden öğretim metotlarıyla öğrenilebilir, öğretilir. Bunun haricinde görsel, duyuşsal zekâ dediğimiz çeşitli zekâ türleri var onlara da hitap edecek şekilde öğretilir (Hilal).

4. Fen eğitiminin amaçları neler olmalıdır?

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerde fen eğitiminin amaçları arasında günlük hayatı kolaylaştırmak, bireyleri fen okur-yazarı olarak yetiştirmek ve çevre

bilinci kazandırmak özellikle vurgulanıyor. Bireylerin fen okur-yazarı olarak yetiştirilmesinin önemini Emel aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Birey fen okur-yazarı olduğu zaman çevreye daha farklı bir gözle bakacaktır (Emel).

Diğer taraftan Emel ve Gülerman bire bir hayatın içerisinde örneklerle çocukların hayatlarında öğrendiklerini kullanabilmelerini sağlamak ve olaylara fen açısından bakabilmelerini öğretmenin de fen eğitiminin amaçları içerisinde olması gerektiğine dikkat çekiyorlar. Örneğin Gülerman bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Genellikle kişinin yaşamı içerisinde bire bir kullanacağı konular daha öncelikli olarak ele alınmalı, bunlar kavrayabileceği konular olmalıdır. Örneğin canlılarla ilgili ünitelerimizde vücudun fonksiyonlarını, organları anlatırken yaşamlarında bu organlarını nasıl kullanacaklarını, sağlıklı ebeveynler olabilme yolunda bunları öğrenmeleri gerektiğini anlatıyoruz (Gülerman).

Çevre kimliği düşük olan öğretmenlerde ise fen eğitiminin amaçlarında fen bilgilerinin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, kişinin böylece hem kendisini hem de çevresini tanıyabileceği ayrıca öğrendiklerini hayatlarına uygulayabilmelerinin öneminin vurgulandığı gözleniyor. Rıdvan bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Fen eğitiminin amacı bana göre; Günlük hayatımızda yaşadığımız şeyleri fen ile açıklayabilmeli insan. Eğer bunu başarırız fen bilgisindeki bu bilgiler kalıcı olacaktır, ben buna inanıyorum ve deneysel yönle bunu öğrenmeliyiz. Mesela ben 5. Sınıflara derse giriyorum. Bu çocuklar genelde göstererek anlıyor. Direkt bilgiyi teorik olarak verdiğiniz zaman bu çocuklara çok etki etmediğini görüyoruz. Sadece sınavlarında belli bir puan almalarına yarıyor belki. Ama eğer bunu hayatlarında uygulayabiliyorlarsa yani hayatında uygulayabileceği bilgileri öğreniyorsa işte o zaman yararlıdır, fenin amacı da bu olmalıdır bence (Rıdvan).

5. Çevre eğitimi deyince aklınıza neler geliyor?

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerin çevrenin nötr olması gerektiği, diğer canlılara ve onların yaşam alanlarına saygı gösterilmesi ve biyolojik dengenin korunması konularını vurguladıkları gözlenmiştir. Örneğin Emel aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

İnsanların çevre konusunda bilinçlendirilmesi, çevrenin nötr olması gerektiği, diğer canlılara saygı göstermek, çevrenin temizliği, biyolojik dengenin korunması bunları öğretmek, bu bilinci edinmek geliyor (Emel).

Biyolojik denge ya da dengenin korunmasıyla ilgili Semra ise şunları söylemiştir:

Einstein söylemişti zannedersem “Bir arıyı doğadan kaybetmeniz dört yıl sonra insanların ölümü gerçekleşir”. Elimizdeki canlıları yok etsek bunlar bizim içinde zararlı. Dengeyi oluşturmak lazım. Yani ne her şeyi çok temiz yapabiliriz ne de kirletebiliriz. Orta yolu bulmak gerekiyor (Semra).

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerden bazılarının canlı ve cansız varlıklara olan duyarlılıkların artırılmasının önemli olduğunu düşündükleri gözlenmiştir. Örneğin Savaş şu ifadeleri kullanmıştır:

Aslında etkileşim içerisinde oldukları canlı, cansız bütün varlıklara olan duyarlılıklarının artırılması çevre eğitimi (Savaş).

Çevre kimliği düşük olan öğretmenlere bakıldığında ise çevreye duyarlı, çevreye zarar vermeden ve onu nasıl koruyabileceğini bilen, ona sahip çıkan, çevreye duyarlı ve çevre bilinci verilen bireylerin yetiştirildiği bir eğitimin üzerinde durulduğu gözleniyor. Örneğin Hilal çevre eğitimi deyince aklına gelenleri şu şekilde ifade etmiştir:

Yaşadığı ortama, çevreye duyarlı yaşamak, çevreye nasıl zarar vermemesi konusunda bilgilendirmek geliyor (Hilal).

Bu duruma Soner ise şöyle bir örnek veriyor:

Mesela çevremizde bir piknik yapılıyor o ortamda kişiler ne yapacağını biliyorsa yani duyarlıysa onlara bir eğitim verilmiştir demektir. Eğer kişiler orayı kirletip pis bırakıyorlarsa o eğitimi almamışlar demektir ki bunun için eğitim verilmelidir. Bu eğitimde ya yaşayarak olacak ya da halk eğitim merkezlerinde birbirimize aktararak olabilir (Soner).

6. Sizce çevre eğitiminin amaçları neler olmalıdır?

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerin öncelikle bireyin kendisini doğanın bir parçası olarak görmesi gerektiğini ve ayrıca doğadaki dengeyi korumak için yapılacak her şeyin çevre eğitiminin amacı olduğunu vurguladıkları gözleniyor. Örneğin Emel bu durumu “öncelikle birey kendisinin doğanın bir parçası olduğunu bilmeli ve ona göre davranmalı” şeklinde ifade ediyor ve ekliyor:

Kişi çevredeki diğer canlılardan herhangi birinin eksik olduğu zaman meydana gelebilecek olumsuzlukları, bundan kendisinin ve diğer varlıkların olumsuz etkilenebileceğini bilmeli. Hayvanları, bitkileri, cansız varlıkları nasıl koruması gerektiğini, çevrede nasıl bir davranış şekli göstermesi gerektiğini öğrenebilmeli (Emel).

Bireyin kendisini doğanın bir parçası olarak hissetmesini Savaş ise aidiyet duygusuyla açıklıyor. Şöyle ki:

Bir insanda yaşadığı ortama karşı bir aidiyet duygusu gelişirse, kendisini o ortama ait hissederse o ortamı sahiplenmesi daha da artacaktır. En basitinden bir işyerinde çalışan olmakla sahibi olmak arasında çok fark vardır. Eğer bir insan iş yerinin sahibi olursa oraya karşı tutumu daha da iyi olur. Oraya sahip

çıkartır, onun kar etmesi açısından daha çok uğraşır. Çevre de aynı bu şekilde insan o çevreye ait hissettiği zaman kendisini o çevreyi koruma noktasında çok daha hassasiyet gösterecektir. İnsanların kendilerini çevrenin, doğanın bir parçası olarak hissetmeleri gerekiyor. Mesela bir insan ormana gittiğinde piknik yaparken veya o ormanı kendisinin bir parçası zannederse direk içinde yaşamasa bile ormana daha az zarar verecektir, daha dikkatli olacaktır. Ama kendisini oraya ait hissetmezse, bir aidiyet duygusu olmazsa oraya attığı bir şişe ilerde bir yangın çıkartacaktır bunu hiç düşünmeyecektir (Savaş).

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerin bazılarının ise kişinin çevreyi korumak için neler yapması gerektiğini bilmesinin önemini belirttikleri gözlenmiştir. Örneğin Gülerman düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Bir kere kişi yaşadığı çevreyi tanımalı. Çevreyi korumak için neler yapması gerektiğini bilmeli, çevrenin olmadığı zaman nasıl zarara uğradığını bilebilmeli ki onun için bir şeyler yapmaya çalışmalı...(Gülerman).

Çevre kimliği düşük olan öğretmenlere bakıldığında ise çevre eğitiminin amaçları içerisinde çevreyi temiz tutabilmenin yol ve yöntemlerini bulmayı, çevreyi sağlıksız koşullardan arındırmayı, daha güzel ve ferah bir ortam oluşturmayı ve tabi ki de çevreye duyarlı ve bu konuda bilinçli bireyler yetiştirmeyi vurguladıkları gözleniyor. Örneğin Sait bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Çevre eğitiminin birkaç tane amacını söyleyebiliriz. Örnek verecek olursak birincisi çevreyi temiz tutmanın yol ve yöntemlerini göstermek. Örneğin bir öğrenci kendiliğinden dışarıda bir çöp veya poşet gördüğünde kimsenin bir şey demesine gerek kalmadan çöprü atabilecek düzeyde olması. Bir başkası da çevreyi korumaya yönelik olabilir. Orman yangınları neden çıkıyor. Bu yangınları önlemek için neler yapabiliriz mesela pikniğe gittiğinde büyüklerini uyarması, ateşi söndürmesi, camı kırmaması gibi (Sait).

Öte yandan Soner ise şunları söylemiştir:

Daha güzel, daha ferah bir ortam oluşturma. Tabi bu sadece dışarıda değil de evin içinde, okulların içinde, binaların içinde her tarafı temiz tutma olabilir, sağlıksız koşullardan arındırma olabilir. Bu amaçları sağlamak için çevre eğitimi yapılmalı...(Soner).

Çevre kimliği düşük olan öğretmenlerden Zeynep ise farkındalığa dikkat çekiyor ve şöyle diyor:

Bireye çevre ile ilgili farkındalık kazandırmak (Zeynep).

7. Çevre konuları ile ilgili olarak yakın bir zamanda yaptığınız örnek bir dersi başından sonuna kadar bize anlatabilir misiniz?

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfta soru-cevap şeklinde bir tartışma ortamında beyin fırtınası da oluşturmak suretiyle, bazen imkanlarına göre öğrencileri bizzat görmelerini istedikleri bir çevre ortamına götürerek (örneğin su arıtma tesisine ve hayvanat bahçesine götürülenler var), oyunları kullanarak ve teknolojiye de faydalanarak dersi işledikleri gözlenmektedir. Yani öğrenci merkezli, öğrencilerin keşfetmelerine, bilişsel becerilerini geliştirmelerine, işbirlikçi öğrenmelerine imkan sağlayacak şekilde ve doğa uygulamalı olarak dersi işledikleri gözleniyor. Örneğin konuyu oyun oynayarak anlatan Emel bir dersin işlenişini şu şekilde ifade etmiştir:

5. sınıflarda insan ve çevre konusu işlerken öğrencilerle kararlaştırdık. Yakın veya uzak çevrelerinde yaşayan hayvanların resimlerini getirdiler sınıfa. Tabii ki bu arada özelliklerinden de bir miktar bilgi kazandılar. Sonra o getirdikleri resimleri sınıf tahtasına yapıştırdık. Ondan sonra beraberce bir oyun oynayarak derse başladık. Oyun şu şekildeydi. Bir öğrenci aklından bir hayvan seçiyordu diğer arkadaşlarına söylemiyordu bunu. Sonra diğer arkadaşları kendi aramızda belirlediğimiz soruları sırasıyla arkadaşlarına yönlendiriyorlardı. Beslenme şekli, üreme şekli nasıl, yaşadığı çevre havada, karada, suda yaşar gibi. Bunun gibi vücut özellikleri örneğin tüylerle veya pullarla kaplıdır gibi. Sorularla diğer hayvanları eleddiler ve arkadaşlarının

akıllarında tuttuğu hayvanı bulmaya çalıştılar. Sınıfta bunu birçok öğrenciyle tekrarladık. Öğrenciler açısından güzel bir etkinlik oldu. Hayvanları hem gruplayabildiler hem de eğlendiler. Sonrasında da buradan yola çıkarak hayvanları gruplara ayırdık. Memeli hayvanlar, balıklar, kurbağalar şeklinde. Sonra seçtikleri hayvan grubuyla ilgili resimlerini, özelliklerini içeren poster hazırladılar. Onları sınıfımızda sergiledik. Bu şekilde dersimizi tamamladık (Emel).

Bununla beraber çocuklara bir ödev konusu vererek öğrencilerin onunla ilgili hazırlık yaparak derse gelmelerini isteyen ve dersi öğrencilerin anlatmasına imkan vererek işleyen Semra ise bir dersin işlenişini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Çocuklardan bir sonraki derse gelirken istedikleri bir ekosistemi ele almalarını bu ekosistemin ilk önce temiz halini sonrada kirli halini getirmelerini istemiş. Bunu yaparlarken de isterlerse maketini yapabileceklerini, isterlerse çevrelerindeki yerleri araştırarak fotoğraflarını çekebileceklerini söylemiş. Sonuçta da o çevrenin kirlenmemesi için ne yapılabilir, ne gibi kıstaslar uygulayabilir veya temiz olduğunda bize yararı nedir? Kirli olduğunda bundan ne gibi zararlar görebilirim? Kendi cümleleriyle ifade etmelerini istemiş. Daha sonrada bunları sunum haline getirip sınıfta sunmalarını talep etmiş. Bir öğrencinin Haliç' in eski hali ile yeni halinin fotoğraflarını karşılaştırarak yaptığı sunum çok hoşlarına gitmiş (Semra).

Çevre kimliği düşük olan öğretmenlerin ise derse sorularla başlayarak öğrencilerin ön bilgilerini ölçmeye çalıştıkları görülüyor. Arkasından ise genel olarak video ve slaytlarla değişik çevre ortamlarını gösterdikleri ve düz anlatımla dersi bu şekilde işledikleri gözleniyor. Örneğin Hilal bir dersini şu şekilde ifade etmiştir:

Derste konuya giriş yaparken asit yağmurları nedir? Nasıl oluşur? Gibi sorularla dikkatlerini çekmeye çalıştım. Asitlerin zararlı olduklarını biliyorlar fakat yağmuru temiz, zararsız olarak düşünecekleri için bu şekilde bir merak uyandırarak konuya giriş yaptım. Asit yağmurları konusu çok ilginç gelmişti

onlara. Neyin asit yağmurlarına sebep olduğunu anlatmıştık. Ben bunu görsel olarak video ve slaytlarla destekledim. Bu şekilde anlatmış oldum (Hilal).

Öte yandan çevre kimliği düşük olan öğretmenlerden ikisinin doğa uygulamalı ders işledikleri gözlenmektedir. Örneğin Rıdvan bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Eğer çocuklar bu işin içinde kendilerini hissetmezlerse sadece teorik bilgide kalırlarsa ilerde bu çocuklar asla bilinçlenmeyecektir bunu yaşamaları lazım, gerekirse gidip bu tarz yerlerde çevre düzenlemesi yapmaları lazım. Biz mesela okulumuzun bahçesine ağaç dikme çalışması yaptık. İşte çevrenin temizliği, kirliliği konularını okulumuzun bahçesini de içine alacak şekilde etkinliklerle destekliyoruz (Rıdvan).

8. Çevre ile ilgili konularda genel olarak hangi öğretim metotlarını kullanıyorsunuz? Bu metotları nasıl kullanıyorsunuz?

Çevre kimliği yüksek öğretmenlerin genel olarak yapılandırmacı yaklaşım, proje tabanlı öğretim, soru-cevap yöntemi, problem çözme yöntemi, bilgisayarlı öğretim teknolojileri, araştırma, keşfetme, işbirlikçi çalışma, deney ve gözlem yaptırma, afiş hazırlatma ve sunum yaptırmanın yanında azda olsa düz anlatımı da kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin Semra bunu şu şekilde ifade etmiştir:

İlk önce çocuğun araştırmasını istiyorum. Ondan sonra bunları sunum haline getiriyorlar, görsel olarak, afiş olarak. Ondan sonra kendi kendilerine yorum yapıyorlar. Sonra da soru cevap kısmına geçiyorlar ve kendi aralarında tartışıyorlar. Mesela bazıları parfümün kullanılmaması gerektiğini söylüyorlar. Bunun yerine ne kullanılabiliyor tartışıyorlar. Bu şekilde yaptığınız zaman kalıcılık daha da fazla oluyor (Semra).

Çevre kimliği düşük olan öğretmenlerin ise sunuş stratejisiyle birlikte genel olarak video, slayt, akıllı tahta gibi görsel kaynakları fazla kullanmayı tercih ettikleri gözleniyor. Bunlara ilave olarak yaparak yaşayarak öğretmeye dayalı öğretim metodunu

benimseyenlerinde olduğu gözlenmektedir. Örneğin Rıdvan bunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Genel olarak görsel çok fazla kaynak kullanıyorum. Çünkü her çevreyi çocuklara gidip anlatamayız. Dünya üzerinde mesela diyelim farklı ülkelerde bunun çok bariz örnekleri var. Bu örnekleri ancak videolarla, resimlerle çocukların önüne seriyoruz. Ama kendi ülkemizde olan yerlere çocukları götürmek gerekiyor. Biz mesela bulunduğumuz şehirdeki bazı yerlere çocuklarla gittik (Rıdvan).

9. Sizce bir öğretmenin çevre ve doğa ile ilgili inançları(düşünceleri) yaptığı öğretimi etkiliyor mu? Kendinizi ve tanıdığınız diğer öğretmenleri düşünerek cevap verebilir misiniz?

Her iki grubunda bir öğretmenin çevre ve doğa ile ilgili inançlarının(düşüncelerinin) yaptığı öğretimi mutlaka etkilediğini düşündükleri gözlenmiştir. Çevre kimliği yüksek olanlardan Gülerman bunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Tabii ki etkiliyor. Çünkü fen dersi bütün canlıları ve onların içerisinde yaşadığı çevreyi içine alıyor. Dolayısıyla da bu çevre ve doğa ile ilgili düşünceleri olumlu olmadığı zaman, bir başka deyişle çevreyi ve doğayı sevmiyorsa, bu hayvan sevgisi olur, bitki sevgisi olur böyle bir duygusu yoksa insanı da sevmez böyle kişiler. Böyle olduğu zaman da dersleri kavratamaz, sevgiyle veremez o dersleri, o derslerin yaşamın bir parçası olduğunu yansıtamaz, sorun oluşur...(Gülerman).

Çevre kimliği düşük olanlardan Sait ise bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Tabii ki insanlar inandığı, düşündüğü şeylere daha çok sahip çıkarlar. Çevreyle ilgili bir eğitimi inancı olmayan birisi öğrencilerine bunu aktaramayacaktır. Kendisi benimseyecek ki bir başkası da benimsesin...(Sait).

10. Çevre eğitiminin muhtemel amaçlarından on iki tanesi aşağıda verilmiştir. Bunlardan sizin için en önemli olan üç tanesini işaretler misiniz?

Çevre kimliği yüksek olan öğretmenlerin bilimsel araştırma becerileri kazanma, çevre dostu davranışları kazanma, eleştirel düşünme ve sorgulama becerisi kazanma, doğa ile yakın ilişkiler kurma ve farkındalık seçeneklerini en önemliler arasında seçtikleri gözlenmiştir.

Çevre kimliği düşük olanlar ise en önemli gördüklerini sıralamaya koyarlarken genel olarak kültürel ve dini faktörleri öğrenme, farkındalık ve ahlaki açıdan bakabilmeyi söylemişlerdir.

11. Sizce okullarda verilen çevre eğitimi nasıl olursa daha etkili olur? Aşağıdakilerden sizin için en önemli olan üç tanesini işaretler misiniz?

Çevre kimliği yüksek olanlar en önemli gördüklerini sıralamaya koyarlarken çoğunluğu ilk madde olarak bireylere onların doğanın bir parçası olduklarını hatırlatırsa maddesini seçtiler. Daha sonra ise genel olarak bireylerin zihinlerinde karışıklıklar yaratıp alternatif fikirleri de düşünmeye zorlarsa, keşfetmeyi temel alıp yeni öğrenmeler için fırsat yaratırsa, bireylerin çevre ile ilgili sosyal problemler hakkında tartışmalarını sağlarsa maddelerini seçtiler. Bunlara ilave olarak az da olsa probleme dayalı olup sorgulama ve araştırmaya sevk ederse, bireylerin kendi kendilerine yaparak yaşayarak öğrenmelerine izin verirse maddelerini de seçenler olmuştur.

Çevre kimliği düşük olanlara gelince en önemli gördüklerini sıralamaya koyarlarken hepsi ilk üç madde içerisinde "Bireylerin kendi kendilerine yaparak yaşayarak öğrenmelerine izin verirse" maddesini seçti. Bunu seçmelerine sebep olarak da yaparak yaşayarak öğrenmenin en kalıcı öğrenme çeşidi olduğuna inanıyorlar ve bu öğrenme şeklinde bireyin yaptıklarını daha az unutacağını düşünüyorlar. Bu maddenin haricinde kalan diğer iki madde için ise genel olarak günlük yaşamda kullanılabilir ise, bireylerin tüm duyularını kullanabileceği okul dışı ortamlarda gözlemler yapılmasına

izin verirse bir de davranış odaklı olup öğrencilerin çevre dostu davranışları bizzat denemelerini teşvik ederse maddelerini seçtiler.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada çevre kimliği yüksek ve düşük olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre eğitimi ile ilgili inançları kıyaslanmıştır. Bu amaçla öncelikle Ankara ilinden seçilen 154 kişilik bir Fen Bilimleri öğretmeni grubunda Çevre Kimliği ölçeği uygulanmış ve çevre kimliği en yüksek ve en düşük olan bireyler belirlenmiştir. Bu bireylerden beşer kişilik gruplarda çevre eğitimi ile ilgili inançlar konusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

İlk olarak bakıldığında çevre kimliği yüksek olan bireylerin doğrudan çevre eğitimi ile ilgili olmayan ama bilginin yapısı, öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili daha genel pedagojik sorularda çevre kimliği düşük olanlardan farklı olarak çevre ile ilgili ifadeler kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin bazıları bilgiyi çevre ve doğa ile olan iletişim olarak tanımlamış, bilginin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde doğada gözlemler, araştırmalar ve incelemeler yapılmasını vurgulamıştır. Daha az genel olmak üzere veya diğer bir deyişle kendi branşları ile ilgili olarak fen eğitiminin amaçları sorulduğunda ise yine çevre kimliği yüksek bireylerin çevre kimliği düşük bireylerden farklı olarak çevre bilinci yaratma ve doğayı anlama gibi amaçları vurguladıkları gözlenmiştir. Bu durum varsaydığımız şekilde çevre kimliği yüksek bireylerin bu kimliklerini pedagojik/öğretmen kimlikleri ile ilişkilendirdiklerini ve bilgi nedir gibi çok genel bir soruda bile çevre ile ilgili inançlarını ifade ettiklerini göstermektedir. Bu durum Abelson (1979) tarafından ifade edilen inançların sınırsız doğası ile de açıklanabilir. Abelson inançların sınırlarının olmadığını ve birbirlerine nüfus edebildiklerini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle çevre kimliği yüksek Fen Bilimleri

öğretmenlerinin çevre ile ilgili derin inançları ile bilgi ve pedagoji ile ilgili derin inançları arasında belirli bir iletişim olduğu gözlenmiştir.

Benzer bir iletişim veya ilişki çevre eğitimi ile ilgili sorular sorulduğunda daha net bir şekilde izlenmiştir. Çevre kimliği yüksek olan öğretmenler beklendiği gibi diğer canlılara saygılı olma ve biyolojik denge gibi unsurları çevre eğitimini duyduklarında ifade ederken çevre kimliği düşük olan bireylerde çevre bilinci gibi çok genel ifadelerin olduğu gözlenmiştir. Öte yandan çevre eğitiminin amaçlarında kimliği yüksek öğretmenler doğanın parçası olmak ve doğal dengeyi korumak gibi ifadeler seçerken kimliği düşük bireylerin kirliliğin önlenmesi üzerinde durmuştur. Benzer şekilde çevre eğitimi amaçlarının listelendiği bir listede kimliği yüksek bireyler doğa ile yakın ilişkiler kurmayı öne sürerken kimliği düşük bireylerde farkındalık ve ahlaki açıdan bakma ön plana çıkmıştır. Yine benzer şekilde çevre eğitimi nasıl olursa daha etkili olur sorusundaki listede öğrencilerin doğanın bir parçası olduklarını anladıklarında ifadesi kimliği yüksek bireyler tarafından seçilirken kimliği düşük bireylerin çevre davranışları ve günlük yaşamda kullanma gibi seçenekler üzerinde durdukları gözlenmiştir. Bütün bu kıyaslamalar çevre kimliği yüksek Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu kimliklerini pedagojik inançlarına yansıttıklarını ve bir tür model rolü oynayarak (Pajares, 1992) kendi kimliklerine benzer bireyler yetiştirmek istediklerini ve bunu daha duygu ve motivasyon içeren bir çerçevede şekillendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Diğer ilginç bir sonuç ise çevre kimliği yüksek bireylerin bu duygu ve motivasyon içeren çerçevede aslında daha sorgulayıcı ve yapılandırmacı bir eğitime eğilimli olduklarını göstermektedir. Örneğin örnek ders uygulamaları ve kullandıkları öğretim metotlarına bakıldığında beyin fırtınası, soru-cevap, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve okul dışı ortamların kullanımı gibi zengin bir skalanın olduğu gözlenmektedir. Çevre kimliği düşük olan bireylerde ise daha öğretmen merkezli olan video-slayt kullanımı ve sunumlar vurgulanmıştır. Ayrıca kimliği yüksek bireyler çevre eğitiminin amaçları ile ilgili listede eleştirel düşünme ve bilimsel araştırma becerilerini kullanmayı seçerken etkili çevre eğitiminin öğrencilerin zihinlerinde karışıklıklar yaratması ve öğrencileri tartışmalara sevk etmesini hedeflemesinin gerektiğini vurgulamıştır. Bütün bu seçimler ve ifadeler çevre kimliği

yüksek Fen Bilimleri öğretmenlerinin Ülkemizde uygulamada olan Fen Bilimleri dersindeki çevre hakkındaki kazanımların (MEB, 2013) kazandırılması ve programın vizyonuna uygun öğretim pratiklerinin geliştirilmesinde kimliği düşük olan bireylere göre daha etkili bir inançsal alt yapıya sahip olduklarını göstermektedir.

Öte yandan dünya genelinde sürdürülebilirliğin önem kazandığı, çevre sorunlarının hızla arttığı ve bu sorunların önlenmesinde çevre eğitiminin adeta önemli bir trend haline geldiği düşünüldüğünde (Clayton ve Opatow, 2003) yapılan çalışmanın çevre eğitimi konusunda etkili Fen Bilimleri öğretmenlerine ulaşmada bazı bulgular içerdiği, yani öğretmenlerde çevre kimliğinin geliştirilmesinin gerekli olduğu gözlenmiştir.

5.2. Öneriler

Daha güçlü bir çevre kimliğinin daha talep edilen çevre eğitimi inançlarına neden olduğu yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu durum önerisel anlamda var olan veya eğitim halindeki Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre kimliklerinin geliştirilmesinin/güçlendirilmesinin uygun olacağı şeklinde yorumlanabilir. Ancak kimlik gibi bir psikometrik parametrenin uzun yıllar içeren ve farklı gelişimsel dönemlerin etkisi altında farklı yönlerde geliştiği düşünüldüğünde Fen Bilimleri öğretmenlerinde çevre kimliğinin geliştirilmesi noktasında sadece öğretmen eğitimi ve hizmet içi dönemin yeterli olmayacağı düşünülebilir. Ancak her iki eğitim döneminde planlı olduğu ve çevre ile ilgili ders ve kursları içerdiği düşünüldüğünde çevre kimliğini güçlendirici etkinliklerin bu pedagojik ortamlara eklenmesinin öğretmen adayı ve öğretmenlerde daha etkili çevre eğitimi inançlarının şekillenmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada çevre kimliğini geliştirdiği gösterilen okul dışı öğrenme ortamları (hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, vb) nın (Myers ve Russell 2003) bu ders ve kurslara eklenmesi uygun olabilir. Ayrıca öğretmen adayları veya öğretmenler bu pedagojik ortamlarda birey olarak kendileri ve doğa arasındaki ilişkileri sorguladıkları ve kimlikleri ile ilgili yapılarını ortaya çıkardıkları tartışma ortamlarına alınabilir. Bu şekilde kimliği düşük ve yüksek bireylerin yan yana gelmesi ve kimliği düşük bireylerin

bazı bilişsel karmaşalar yaşayarak inanç değişimlerine yönlennmeleri sağlanabilir. Ayrıca bu kurs ve derslerde çevre kimliği ve çevre pedagojisi arasındaki sıkı ilişki açıklanabilir ve bireyler ile bu durum üzerine muhakemeler ve tartışmalar yapılabilir. Öte yandan çevre kimliği yüksek ve düşük olan öğretmenlerin ders işleyişleri de gözlemlenerek dersin işlenişinde hangi yöntem ve metotları kullandıkları, pedagojik ve çevre eğitimi inançlarını derslerine ne kadar yansıttıkları daha net bir şekilde görülebilir.

KAYNAKÇA

- Abelson, R. P. (1979). Differences between believe and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Ada, S. (2003). Halk eğitim merkezlerindeki kurslara katılan bayan kursiyerlerin çevre ve insan sağlığı ile ilgili uygulamalarının saptanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 1-12.
- Allen, J. B. ve Ferrand, J. L. (1999). Environmental locus of control, sympathy, and proenvironmental behavior: A test of geller's actively caring hypothesis. *Environment and Behavior*, 31, 338-353.
- Arat, Z. (1982). *İktisat ve çevre*. Çevre Bilim Sempozyumu. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Aydoğdu, M. ve Gezer, K. (2007). *Çevre bilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berkes, F. ve Kışlalıoğlu, M. (1993). *Ekoloji ve çevre bilimleri*. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayınları.
- Bartosh, O. (2003). *Environmental education: Improving student achievement*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, A.B.D: Evergreen State College,
- Birleşmiş Milletler. (2006). BM sürdürülebilir kalkınma komisyonu göstergeleri. (<http://www.un.org/esa/sustdev/natlinfo/indicators/factsheet.pdf>, 10.08.2014 tarihinde erişildi).
- Bozkurt, O. (2001). *İlköğretim öğrencilerinin(6., 7. ve 8. sınıflar) bazı çevre problemleri hakkında sahip oldukları yanlış kavramların tespiti üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of teacher education*, 41(3), 53-62.
- Campbell, T., Medina-Jerez, W., Erdoğan, İ. and Zhang, D. (2010). Exploring science teachers' attitudes and knowledge about environmental education in three international teaching communities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(1),3-29.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. S. Clayton ve S. Opatow (eds.), *Identity and the natural environment* (ss. 45-65) İçinde Cambridge, MA: MIT Press.
- Clayton, S. and Brook, A. (2005). Can psychology help save the world? A model for conservation psychology. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 5(1), 87-102.
- Clayton, S. ve Kılınç, A. (2013). Proenvironmental concern and behavior in Turkey: The role of national and environmental identity. *Journal of Environmental Psychology*, 4(3), 311-330
- Clayton, S. and Opatow, S. (2003). *Identity and the natural environment*. London: The MIT Press.
- Coles, R. (1971). *Migrants, sharecroppers, mountaineers*. Boston: Little, Brown.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education International.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2, 189-198.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.

Çevre Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2006). (<http://www.cevko.org.tr/cevko/getdoc/207eac56-4910-4130-bf21-2b2c3c63a984/2---CEVRE-KANUNUNDA-DEGISIKLIK-YAPILMASINA-DAIR-KA.aspx>, 17.09.2014 tarihinde erişildi).

Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma Tematik Paneli. (2003). Çevre ve sürdürülebilir kalkınma tematik paneli vizyon ve öngörü raporu. (http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/csk/CSK_son_sorum.pdf, 04.06.2014 tarihinde erişildi).

Çevre ve Orman Bakanlığı. (1983). 2872 sayılı çevre kanunu. (<http://www2.cevreorman.gov.tr/yasa/k/2872.doc>, 05.09. 2013 tarihinde erişildi).

Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004). Türkiye çevre atlası. (http://www2.cedgm.gov.tr/dosya/cevreatlasi/atlasin_metni.pdf, 15.09. 2013 tarihinde erişildi).

Çevre ve Orman Bakanlığı. (2010). Türkiye çevre sorunları ve öncelikleri envanteri değerlendirme raporu (2007-2008). Ankara. (http://www2.cedgm.gov.tr/onceliklicevresorunlari/cevre_sorun_2007_2008.pdf, 05.09. 2013 tarihinde erişildi).

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2012). Türkiye çevre sorunları ve öncelikleri envanteri değerlendirme raporu (2012). Ankara. ([http://www.izmiriplanliyorum.org/static/upload/file/turkiye_cevre_sorunlari_ve_oncelikleri_envanteri_degerlendirme_raporu_\(2012\).pdf](http://www.izmiriplanliyorum.org/static/upload/file/turkiye_cevre_sorunlari_ve_oncelikleri_envanteri_degerlendirme_raporu_(2012).pdf), 22.08. 2014 tarihinde erişildi).

- Daştan, H. (1999). *Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi (Türkiye Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1994). Çevre eğitimi, insan gücü ve katılım planlaması. VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu. Ankara.
- Ercengiz, M., Keçeci Kurt, S. ve Polat, S. (2014). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılığının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 59, 119-132.
- Erdoğan, M. ve Tuncer, G. (2009). An evaluation of a course: Education and awareness for sustainability. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(2), 133-146.
- Erdoğan, M., Kostova, Z. ve Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in elementary science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 15-26.
- Erol, O. (1982). *Coğrafya açısından çevre*. Çevre Bilim Sempozyumu. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Erten, S. (2003). 5. Sınıf öğrencilerinde “çöplerin azaltılması” bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 94–103.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91–100.

- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Educational Journal*, 29, 111–117.
- Gebhard, U. Nevers, P. ve Billman-Mahecha, E. (2003). Moralizing trees: anthropomorphism and identity in children's relationships to nature. S. Clayton ve S. Opatow (eds.), *Identity and the natural environment* (ss. 91-111) İçinde, Cambridge, MA: MIT Press.
- Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *Tübav Bilim Dergisi*, 3(3), 292-297.
- Hines, J.M., Hungerford, H.R. and Tomera, A.N. (1986-87). Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behavior: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1–8.
- Holmes, S.J. (2003). Some lives and some theories. S. Clayton ve S. Opatow (eds.), *Identity and the natural environment* (ss. 25-41) İçinde, Cambridge, MA: MIT Press.
- Hungerford, H.R. and Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.
- İleri, R. (1998). Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması. *Çev-Kor Dergisi*, 28, 3-9.
- İrez, S. (2009). Bilimin doğası ve evrim eğitimi. *Bilim ve Ütopya*, 176, 36-41.
- Kals, E., Schumacher, D. ve Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as amotivational basis to protect nature. *Environment & Behavior*. 31(2), 178–202.

- Kals, E. ve Ittner, H. (2003). Children's environmental identity: Indicators and behavioral impacts. S. Clayton ve S. Opatow (eds.), *Identity and the natural environment* (ss. 135-157) İçinde, Cambridge, MA: MIT Press.
- Kavruk, S. B. (2002). *Türkiye' de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kellert, S. (1993). The biological basis for human values of nature. S. Kellert and E. O. Wilson (eds.), *The biophilia hypothesis* (ss. 42-69) İçinde, Washington D.C.: Island Press.
- Kellert, S. and Wilson, E.O. (1993). *The biophilia hypothesis*. Washington D.C.: Island Press.
- Kempton, W., & Holland, D. C. (2003). Identity and sustained environmental practice. S. Clayton ve S. Opatow (eds.), *Identity and the natural environment* (ss. 317-341) İçinde, Cambridge, MA: MIT Press.
- Kılınç, A. (2009). *Türkiye' de çevre eğitimi: Neredeyiz? Neler yapmalıyız?* Çevre Eğitimi Paneli. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kılınç, A. (2010). Can project-based learning close the gap? Turkish student teachers and proenvironmental behaviours. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 5(4), 495-509.
- Kılınç, A. ve Aydın, A. (2011). Turkish student science teachers' conceptions of sustainable development: A phenomenography. *International Journal of Science Education*, 1, 1-22.
- Lappegard Hauge, A. (2011). Identity and place. Conference paper. (<http://repository.tudelft.nl/assets/uuid:642b57ca-6d9e-42df-b974->

[5c784cb2d16e/Conference_paper_Lappegard_Hauge.pdf](#), 01.07.2014 tarihinde erişildi).

Malone, K. ve Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds. *Children Youth and Environments*, 13(2), 87-137.

McCall, G. J. ve Simmons J. L. (1966). *Identities and interactions*. New York: Free Press.

Mckeown, R. (2002). Education for sustainable development toolkit. (<http://www.esdtoolkit.org/>, 05.11.2013 tarihinde erişildi).

MEB. (2005). İlköğretim 4-5. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve kılavuzları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2006). İlköğretim 6-8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programları ve kılavuzları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2007). İlköğretim 4-5. sınıflar ve 6-7. sınıflar sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve kılavuzları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2010). Ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Meşeli, A. (2010). İznik gölü havzasında çevre sorunları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 134-148.

- Mutlu, A. (2009). Türkiye’ de çevre sorunları literatürünün baskın niteliği ve sosyal bilimler yaklaşımının gerekliliği. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, 1(1), 71-82.
- Myers, G. ve Russel, A. (2003). Human identity in relation to wild black bears: A natural-social ecology of subjective creatures. S. Clayton ve S. Opatow (eds.), *Identity and the natural environment* (ss. 135-157) İçinde, Cambridge, MA: MIT Press.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep ecology movements. *Inquiry*, 16, 95-100.
- Ozaner, F. S. (2004). “Türkiye’de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı?” V.Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi 5-8 Ekim 2004 Taksim International Abant Palace, Abant İzzet Baysal Üniversitesi & Biyologlar Derneği, Abant- Bolu. Bildiri Kitabı (Doğa ve Çevre), 67-98, Biyologlar Derneği, İzmir.
- OECD (1987). *Ortak geleceğimiz*. Ankara: Oxford University Press.
- OECD (2008). Çevresel performans incelemeleri Türkiye. (<http://www.oecd.org/dataoecd/54/17/42198785.pdf> 01.07.2014, tarihinde erişildi).
- Öz, S., Bakır, S. ve Yıldırım, M. Z. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının milli parklarda çevre eğitimine yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Özdemir, Ş. (1988). *Türkiye’de toplumsal değişme ve çevre sorunlarına duyarlılık*. Ankara: Palme Yayınları.

- Özdemir, O. 2010. Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27: 125-138.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palmer, J. and Neal, P. (2003). *The handbook of environmental education*. London: Routledge.
- Pyle, R. (2002). Eden in a vacant lot: Special places, species and kids in the neighborhood of life. P. H. Kahn ve S. R. Kellert (eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (ss. 305-329) İçinde, Cambridge, MA: MIT Press.
- Ritov, I. ve Kahneman, D. (1997). How people value the environment. In M. H. Bazerman, D. M. Messick, A. E. Tenbrunsel ve K. A. Wade-Benzoni (eds.), *Environment, ethics and behavior* (ss. 33-51) İçinde, San Francisco: New Lexington Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Rydberg, V. (2007). *Hands on, feet wet: The story of river crossing environmental charter school*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction Charter School Program.
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J. ve Khazian A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 31-42.

- Soran, H., Morgil, İ., Yücel, S., Atav, E., ve Işık, S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 128–139.
- Strife, S., (2010). Reflecting on environmental education: Where is our place in the green movement?. *The Journal of Environmental Education*, 41(3), 179–191.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A., Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3, 113-128.
- Thompson, L. L. ve Gonzales, R. (1997). Environmental disputes: Competition for scarce resources and clashing of values. In M. H. Bazerman, D. M. Messick, A. E. Tenbrunsel ve K. A. Wade-Benzoni (eds.), *Environment, ethics and behavior* (ss. 75-104) İçinde, San Francisco: New Lexington Press.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11(2), 215–233.
- Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C. ve Ertepinar, H. (2005). Gençlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 187-193.
- Türk Dil Kurumu. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, 18.06.2014 tarihinde erişildi).
- UNESCO (2010). Education for Sustainable Development. <http://www.unesco.org/en/esd/>, 10.04.2013 tarihinde erişildi).
- Ünal, S., & Dımlışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.

- van Driel, J.H., Beijaard, D. and Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 1, 137–158.
- Wagler, R. (2010). The association between preservice elementary teacher animal attitude and likelihood of animal incorporation in future science curriculum. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 5 (3), 353-375.
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- Yeung, S.P.M. (1998). Environmental consciousness among students in senior secondary schools. The Hong Kong. *Environmental Education Research*, 4 (3), 251- 268.
- Yılmaz, R. F. (2011). *Sürdürülebilir Kalkınmanın Ölçülmesi ve Türkiye İçin Yöntem Geliştirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- Zavestoski, S. (2003). Constructing and maintaining ecological identities: The strategies of deep ecologists. S. Clayton ve S. Opatow (eds.), *Identity and the natural environment* (ss. 297-315) İçinde, Cambridge, MA: MIT Press.

EKLER

Ek 1. Veri toplama aracı

Ek 2. Araştırma izni

Ek 3. Özgeçmiş

Ek 1. Veri toplama araçları

ÇEVRE KİMLİĞİ ÖLÇEĞİ

<u>Aşağıdaki maddelerden her birinin sizi temsil etme derecesini yandaki ölçekte yer alan numaralardan birini kullanarak gösteriniz</u>		Hiç doğru Tamamen değil			Ne doğru ne de yanlış doğru			
1.	Doğal ortamlarda (ağaçlıklar, dağlar, göller, akarsular, deniz) çok zaman geçirdim.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Çevre dostu davranışları yapmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Kendimin doğadan ayrı değil tersine doğanın bir parçası olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5	6	7
4.	Yeterli zamanım ve param olsaydı, kesinlikle bunun bir kısmını çevre korumaya yönelik çalışmalara ayırırdım.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Stresli veya üzgün olduğumda, doğada zaman geçirerek (doğayla konuşarak) daha iyi hissedebilirim	1	2	3	4	5	6	7
6.	Vahşi doğaya yakın yaşamak benim için önemlidir, sürekli şehirde yaşamayı istemem.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Çevreci gruplarda bulunan kişilerle birçok benzer özelliğimin olduğunu söyleyebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Bugünkü sosyal problemlerin bazılarının insanların doğa ile denge halinde yaşadığı daha kırsal bir yaşama dönülerek düzeleceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Diğer canlı türleriyle birçok benzer özelliğimin olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Bahçeleri severim.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Ekosistemin bir parçası olmak ‘kim olduğumun’ önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Gelişimime önemli bir etkisi olan büyüdüğüm coğrafik bölgeye (köy, kasaba, şehir) karşı	1	2	3	4	5	6	7

	duygusal bağlarımın olduğunu hissediyorum.							
13	Yeryüzüne karşı sorumlu davranmak – sürdürülebilir bir yaşam şeklini benimsemek-ahlaki yapımın temel parçasıdır.	1	2	3	4	5	6	7
14	Doğal dünyanın öğrenilmesi her çocuğun yetiştirilmesinin önemli bir parçası olmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7
<i>Aşağıdaki maddelerden her birinin <u>sizi temsil etme derecesini</u> yandaki ölçekte yer alan numaralardan birini kullanarak gösteriniz</i>		Hiç doğru Tamamen değil doğru			Ne doğru ne de yanlış			
15	Genel olarak doğal dünyanın bir parçası olmak kendimi tanımlama şeklimin önemli bir parçasıdır.	1	2	3	4	5	6	7
16	Güzel bir manzaraya sahip küçük bir oda veya evi, binalardan oluşan bir manzaraya sahip daha büyük bir odaya veya eve tercih ederim	1	2	3	4	5	6	7
17	Doğada gezmeyi ve kamp yapmayı gerçekten çok severim.	1	2	3	4	5	6	7
18	Bazen doğanın bazı parçalarının (bazı ağaçlar, rüzgârlar veya dağlar) kendilerine özgü kişilikleri varmış gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19	Farklı zamanlarda doğada hoş vakit geçirmiş olmasaydım hayatımın önemli bir parçası eksik kalırdı.	1	2	3	4	5	6	7
20	Birkaç gün doğada kendi kendime hayatta kalabileceğim gerçeğiyle gurur duyuyorum	1	2	3	4	5	6	7
21	Günbatımı veya dağların dizilişi gibi doğanın işlerindeki güzelliği hiçbir sanatsal işte görmedim	1	2	3	4	5	6	7
22	Kişisel ilgilerim çevreciler tarafından savunulan pozisyon ile genel olarak benzer gibi	1	2	3	4	5	6	7
23	Doğayla olan deneyimlerimden ruhsal bir doyum sağladığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
24	Odamda deniz kabukları, taşlar veya kuş tüyleri gibi doğadan bazı hatıralar saklıyorum	1	2	3	4	5	6	7

ÇEVRE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ İNANÇLAR GÖRÜŞME FORMU

1. 'Bilgi' kavramını kendi cümlelerinizle tanımlayabilir misiniz?
 2. Sizce bilgi nasıl öğrenilir?
 3. Sizce bilgi nasıl öğretilir?
 4. Sizce fen eğitiminin amaçları neler olmalıdır?
 5. Çevre eğitimi deyince aklınıza neler geliyor?
 6. Sizce çevre eğitiminin amaçları neler olmalıdır?
 7. Çevre konuları ile ilgili olarak yakın bir zamanda yaptığınız örnek bir dersi başından sonuna kadar bize anlatabilir misiniz?
 8. Çevre ile ilgili konularda genel olarak hangi öğretim metotlarını kullanıyorsunuz? Bu metotları nasıl kullanıyorsunuz?
 9. Sizce bir öğretmenin çevre ve doğa ile ilgili inançları yaptığı öğretimi etkiliyor mu? Kendinizi ve tanıdığınız diğer öğretmenleri düşünerek cevap verebilir misiniz?
10. *Çevre eğitiminin muhtemel amaçlarından on iki tanesi* aşağıda verilmiştir. Bunlardan sizin için en önemli olan üç tanesini işaretler misiniz? Bu amaçların neden daha önemli diğerlerinin ise neden daha az önemli olduklarını tek tek açıkla mısınız?
- ☐ Bilgileri öğrenme
 - ☐ Çevre dostu davranışları kazanma
 - ☐ Değerleri kazanma ve paylaşma
 - ☐ Farkındalık
 - ☐ Ahlaki açıdan bakabilme
 - ☐ Doğa sevgisi kazanma
 - ☐ Eleştirel düşünme
 - ☐ Sorgulama becerisi kazanma
 - ☐ Kültürel ve dini faktörleri öğrenme
 - ☐ Bilimsel araştırma becerileri kazanma
 - ☐ Çevre ve doğa hakkında olumlu tutumlar edinme

O Doğa ile yakın ilişkiler kurma

11. Sizce okullarda verilen **çevre eğitimi nasıl olursa daha etkili olur?** Aşağıdakilerden sizin için en önemli olan üç tanesini işaretler misiniz? Ayrıca işaretlediklerinizin neden daha önemli diğerlerinin ise neden daha az önemli olduğunu açıklar mısınız?

- O Günlük yaşamda *hatırlanabilir* ise
- O Günlük yaşamda *kullanılabilir* ise
- O Bireylerin kendi kendilerine *yaparak yaşayarak* öğrenmelerine izin verirse
- O Bireylerin *ön bilgilerinin üzerine kurulursa*
- O Bireylerin zihinlerinde karışıklıklar yaratıp *alternatif fikirleri de düşünmeye zorlarsa*
- O *Probleme dayalı olup* sorgulama ve araştırmaya sevk ederse
- O *Teori odaklı olup* derin bilgileri içerirse
- O *Keşfetmeyi temel alıp* yeni öğrenmeler için fırsat yaratırsa
- O Bireylerin çevre ile ilgili sosyal problemler hakkında *tartışmalarını sağlarsa*
- O Bireylerin tüm duyularını kullanabileceği *okul dışı ortamlarda gözlemler* yapılmasına izin verirse
- O Davranış odaklı olup öğrencilerin *çevre dostu davranışları* bizzat denemelerini teşvik ederse
- O Bireylere onların *doğanın bir parçası olduklarını hatırlatırsa*

Ek 2. Araştırma izni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/686269 **22/04/2013**
Konu: Araştırma izni

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 11/04/2013 tarih ve 305 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Yasin DİNDAR' ın "**Fen ve teknoloji öğretmenlerinin çevre kimlikleri ve çevre eğitimi öz yeterliliklerinin tespit edilmesi**" konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket ve görüşme yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama örnekleri (3 sayfa) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

DAĞITIM:
Keçiören-Yenimahalle
EK:
1-Okul listesi (1 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fcd8-9f35-3e28-a34a-26b8 kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Ek 3. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ****Kişisel Bilgiler**

Adı, Soyadı: Yasin DİNDAR

Doğum Tarihi: 27.11.1981

Doğum Yeri: Kayseri

Eğitim Bilgileri

Lise : Mimarşinan Anadolu Öğretmen Lisesi/Kayseri

Lisans : Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Çalışma Hayatı

2003-2010 Kırşehir Öğretmen

2010- Ankara Aşık Veysel Ortaokulu Öğretmen

HOBİLER

Kitap okuma, futbol, kayak, masa tenisi, voleybol, yüzme, seyahat