

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIFI EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZ
YETERLİLİKLERİ İLE SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVREYE YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

NECATİ BOLAT

AMASYA
Haziran – 2023

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZ
YETERLİLİKLERİ İLE SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVREYE YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

Hazırlayan
Necati BOLAT

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM

AMASYA – 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Necati BOLAT tarafından hazırlanan “SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİLİKLERİ İLE SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 31/05/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM

Üye : Prof. Dr. Asım ÇOBAN

Üye : Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../2023

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhine doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

31/05/2023

Necati BOLAT

İmza

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİLİKLERİ İLE SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

Necati BOLAT

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Mayıs/2023

Danışman: Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM

Bu çalışmanın amacı, Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarını sosyo-demografik durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmanın yöntemi olarak betimsel araştırma modellerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul eğitim kurumlarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemi ise 421 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” ve “Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, ANOVA, Mann Whitney U ile Kruskal Wallis testleri ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde, sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ise çok yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öz-yeterlilik, sürdürülebilir çevre, çevre eğitimi, sınıf öğretmenleri

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ENVIRONMENTAL EDUCATION SELF-EFFICACY AND THEIR ATTITUDES TO THE SUSTAINABLE ENVIRONMENT (AMASYA PROVINCE)

Necati BOLAT

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Elementary Education, M.A., May/2023

Supervisor: Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM

The aim of this study is to determine the relationship between environmental education self-efficacy and attitudes towards sustainable environment of primary school teachers and to search whether their environmental education self-efficacy and attitudes towards sustainable environment differ according to their socio-demographic status. As the method of the research, the relational survey model, one of the descriptive research models, was used. The universe of the research is all primary school teachers working in primary schools affiliated to Amasya Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. Its sample consists of 421 primary school teachers. The data were collected using the "Environmental Education-Self-Efficacy Scale" and the "Sustainable Environmental Attitude Scale". Data were analyzed using frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, independent t test, ANOVA, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests, and Pearson correlation coefficient. As a result of the research, it was seen that there is a positive, low-level, significant relationship between the environmental education self-efficacy of primary school teachers and their attitudes towards sustainable environment. In addition, it was concluded that the environmental education self-efficacy levels of primary school teachers were at a moderate level, and their attitudes towards the sustainable environment were at a high level.

Keywords: self-efficacy, sustainable environment, environmental education, primary school teachers

ÖNSÖZ

Son dönemlerde yaşanan çevre sorunları tüm canlıları özellikle de insanları olumsuz yönde etkilemektedir. Çevre sorunlarını azaltmak veya ortadan kaldırmanın en önemli ve etkili yolu ise eğitimidir. Çevre eğitimiyle çevre bilinci ve sorumluluğuna sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. İlköğretim çağında kazanılan davranışların kalıcı izli olmasından dolayı özellikle sınıf öğretmenlerin çocuklara çevre duyarlılığı kazandırması oldukça önemlidir. Bundan dolayı sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde bilgili ve donanımlı olması, öğrencilerin çevre konusunda daha hassas ve bilgili yetiştirilmesi ile çevre sorunlarına çözüm üretilmesi noktasında oldukça önemlidir. Bu sebepten bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleriyle sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları incelenmiştir.

Tez çalışmam boyunca kıymetli görüş ve önerileriyle beni yönlendiren, bana rehberlik yapan, değerli vaktini ve bilgisini benden esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM'a çok teşekkür ederim.

Araştırma ve tez yazım sürecinde her türlü görüş ve desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarım Eyup ÇOBAN ve Dr. Gökhan SONTAY'a çok teşekkür ederim.

Maddi ve manevi hiçbir yardımı esirgemedi benimsen oldukları, kendileri için ayırmam gereken vakti yüksek lisans çalışmam için kullanmama rağmen desteklerini esirgemedikleri için biricik kızım Asya BOLAT'a, sevgili eşim Burcu BOLAT'a ve tüm aileme sonsuz teşekkür ederim.

Necati BOLAT

31/05/2023

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
SİMGELER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Problem Cümlesi	3
1.4. Alt Problemler	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Araştırmanın Varsayımları	4
1.7. Tanımlar	4

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Çevre.....	5
2.2. Çevre Eğitimi.....	5
2.2.1. Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	6
2.2.2. Çevre Eğitiminin Hedef ve Amaçları	7
2.2.3. Türkiye’de Çevre Eğitimi	9
2.2.4. Örgün Eğitim	10
2.2.5. Yaygın Eğitim.....	10
2.2.6. Hizmetiçi Eğitim.....	11
2.3. Öz Yeterlilik Kavramı	11
2.3.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik İnancı	13

2.4. Sürdürülebilir Kalkınma.....	14
2.5. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	17
2.6. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	21

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırma Modeli.....	24
3.2. Evren ve Örneklem.....	24
3.3. Veri Toplama Aracı.....	27
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	28
3.3.2. Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	28
3.3.3. Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	28
3.4. Verilerin Toplanması.....	29
3.5. Verilerin Analizi.....	29

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	31
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	31
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	32
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	32
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	42
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	43

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	52
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	52
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	52
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	53
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	56
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	57

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	61
6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	61
6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	61
6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	61
6.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	62
6.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	63

6.6. Öneriler.....	64
KAYNAKÇA.....	65
EKLER.....	75
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	76
Ek 2. Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği	77
Ek 3. Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	78
Ek 4. Etik Kurulu İzin Onayı.....	80
Ek 5. Araştırma İzin Onayı.....	81
Ek 6. Ölçek Kullanım İzin Onayı	82
Ek 7. Ölçek Kullanım İzin Onayı	83
ÖZ GEÇMİŞ	Hata! Yer
işareti tanımlanmamış.	

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları	24
Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Dağılımları.....	25
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yıllarına İlişkin Dağılımları	25
Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Çevre Dersi Alma Durumuna İlişkin Dağılımları.....	26
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Dağılımları.....	26
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine İlişkin Dağılımları.....	26
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna İlişkin Dağılımları.....	27
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Bilgi Edinme Kaynaklarına İlişkin Dağılımları	27
Tablo 9. Normallik Dağılım Testi (Kolmogorov Smirnov Testi).....	29
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilikleri ile Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Sonuçları.....	31
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	32
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t- Testi Sonuçları	33
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları	34
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Hizmet Yıllarına Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları.....	35
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Çevre Dersi Alma Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t- Testi Sonuçları	37
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Hizmet İçi Alma Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t- Testi Sonuçları	38
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları	39

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerin Çevre İle İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	40
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerin Çevre Konusunda Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları	41
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	43
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Mann - Whitney U Test Sonuçları.....	43
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Test Sonuçları.....	44
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Yılına Göre Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	45
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerin Lisans Eğitiminde Çevre Dersi Alma Değişkenine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Mann- Whitney U Test Sonuçları	46
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Mann- Whitney U Test Sonuçları	47
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Test Sonuçları	48
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Değişkenine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Mann- Whitney U Test Sonuçları	49
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Bilgi Edinme Kaynağına Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	50

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öz-yeterlilik inancı ve Sonuç Beklentisinin Şematik Gösterimi	11
Şekil 2. Öz Yeterlilik, Katılım ve Öğrenme için Genel Çerçeve	13
Şekil 3. Sürdürülebilir Kalkınma Bileşenin Üç Bileşeni	15
Şekil 4. Sürdürülebilir Kalkınma Bileşenin Üç Bileşeni – Güncel Model	15



SİMGELER DİZİNİ

Simgeler	Açıklama
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama
S	Standart Sapma
N	Veri Sayısı
p	Anlamlılık Düzeyi
f	Frekans
t	t değeri (t testi için)
%	Yüzde
r	Korelasyon Katsayısı
U	Mann-Whitney U Testi
χ^2	Kruskal Wallis Testi
df	Serbestlik Derecesi

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
BM	Birleşmiş Milletler
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNEP	Birleşmiş Milletler Çevre Programı
IEEP	Uluslararası Çevre Eğitim Programı
UNCSD	Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu
IUCN	Uluslararası Doğa ve Doğa Kaynakları Koruma Birliği
WCED	Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu
ÇOB	Çevre ve Orman Bakanlığı
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
UÇEP	Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı
ÇE	Çevre Eğitimi
ÇEÖY	Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik
SCY	Sürdürülebilir Çevre Tutum
AYA	Akademik Yetkinlik Algısı
SA	Sorumluluk Algısı
ÖYA	Öğrenci Yetkinlik Algısı
YA	Yönlendirebilme Algısı
ÇÖ	Çevre Önemi
ÇKK	Çevre Kaynaklarının Kullanımı
TA	Tüketim Alışkanlıkları

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Dünyamızın doğal dengesini bozucu her türlü faaliyet bir çevre sorunu olarak nitelendirilebilir. Bu çevre sorunlarının en başında hava, su ve toprak kirliliği gelmektedir. Çevreyi oluşturan hava, su ve toprak gibi bileşenlerin birbirleri ile olan ilişkileri düşünüldüğünde herhangi birisinde meydana gelebilecek bir bozulma diğerleri üzerinde de etki yaratacaktır. Bu açıdan çevrenin korunması konusuna bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılmalı ve her bir bileşenin sürdürülebilir biçimde kullanımına dikkat edilmelidir.

Son zamanlarda dünyanın birçok yerinde sel baskınları, kuraklık, aşırı yaz sıcaklıkları ve şiddetli fırtınalar gibi doğa olayları görülmektedir. Bu görülen doğa olayları insanlar tarafından sürpriz olarak görülse de bilim insanlarının çok uzun zamanlardan beri dile getirdiği ve insanlar tarafından dikkate alınmayan acı gerçekler olarak ifade edilmektedir. Eğer çevre sorunlarına duyarsız kalınmaya devam edilecek olursa daha birçok doğal felaketlerle karşı karşıya kalınabilecektir (Erten, 2004).

Çevre sorunları canlıları özellikle de insanların yaşamlarını tehdit etmesi ile içinde bulunduğumuz gezegeni yaşanmaz duruma getirmektedir. Bu durumdan kurtulmak sadece teknolojik gelişmelerle değil, insan davranışlarının değişmesi ile mümkün olacaktır. Bireydeki bu davranış değişikliği ise ancak çevre eğitiminin bireylere kazandırılması ile mümkün olabilir. Çevre eğitimi, çevre bilinci ve çevre dostu davranış gösteren insanların yetiştirildiği bir araçtır. Dünyamızda oluşan çevre sorunları çevre eğitimi ile bilinçlenen bireyler sayesinde azaltılabilir ve ortadan kaldırılabilir (Erten, 2012).

Çevre eğitimi çocuğun ilk önce evinden başlar; bu süreç okul öncesi, ilköğretim, lise ve üniversitede eğitimi boyunca devam eder. Bundan dolayı çevre eğitimi tüm dünya ülkelerinde okulların en önemli görevi olmuştur (Sontay, 2013; Stapp, 1978). Çevre konusunda çocukların duyarlılık kazanması ve olumlu tutumlarının geliştirilmesinde ailedeki eğitimden sonra okul öncesi eğitimi gelmektedir. Okul öncesi eğitiminden sonra doğal çevreye yönelik bilişsel duyarlılığın geliştiği en önemli eğitim kademesi ise temel eğitim dediğimiz ilköğretim çağıdır (Arslan, 1997). Bu dönemde kazanılan davranışlar kalıcı izli olmaktadır. Bu dönemde çocuğun en yakınında ve rol modeli olan sınıf öğretmenlerinin çevre konusunda yeterli donanıma sahip olması ve öğrencilerini bu konuda duyarlı bir biçimde yetiştirmesi insan kaynaklı çevre sorunlarının azaltılmasında kritik öneme sahiptir (Gök ve Afyon, 2015).

Toplumun temel ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olan kurumlardan birisi de sivil toplum kuruluşlarıdır. Özellikle eēitim, saēlık ve evre gibi alanlarda faaliyet gösteren bu kuruluşlar gönüllü bireylerin katılımı ile etkili çalışmalar yürütmektedir. Ülkemizde evre konusunda faaliyet gösteren birçok sivil toplum kuruluşu yer alır. Bu kuruluşlar eēitim kurumları ile iş birliēi içerisinde birçok faaliyeti planlamakta ve yürütmektedir. ērencilerine evre konusunda duyarlılık kazandırmak isteyen sınıf ēretmenlerinin iş birliēi yapabileceēi önemli kanallardan birisi de bu sivil toplum kuruluşlarıdır (Sezik, 2022). Bu açıdan ēretmenlerimizin evre ile ilgili faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarını takip etmesi önem arz etmektedir.

Çocukluk aēı ile genç yaşta çevreye karşı oluşan sevgi oldukça önemlidir. Kk yaşlarda çocuklara evre bilinci kazandırmak ve doēayı sevdirmek için oyunlar oynatılabilir (Erten, 2004; Vatansever Bayraktar ve Fırat, 2020). Özellikle bu yaş grubundaki çocukların dikkat sürelerinin kısa olması, akranları ile oyun oynamaktan zevk almaları oyunlarla çocuklara evre bilinci kazandıracak bir yöntem olarak tercih edilebilir.

Kaynakların sınırsız olmadığı dünyamızda dünya nüfusunun ihtiyaçları karşılanırken bu kaynaklara gelecek nesillerin de ihtiyaç duyacaēı gereēi göz ardı edilmemelidir. Sürdürülebilir kalkınma olarak ifade edilen bu yaklaşım sayesinde doēal kaynakların tasarruflu kullanımı ve evre sorunlarının kontrol alınmasıyla mümkün olacaktır. Küresel lkte çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmanın saēlanması açısından birçok ülkenin katılımı ve uluslararası örgütlerin girişimleriyle somut adımlar atılmaktadır. Ülkemizde de alınan bu kararları uygulama noktasında gereken çalışmalar yapılmaktadır. Belirlenen hedefler ve yapılan çalışmalar konusunda sınıf ēretmenlerinin farkındalıklarının artırılması bu hedeflere daha kısa sürede ulaşılmasını ve kalıcı olmasını saēlayacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmanın amacı sınıf ēretmenlerinin evre eēitimi öz yeterlikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek, ayrıca sınıf ēretmenlerinin evre eēitimi öz yeterlikleri ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının çeşitli sosyo-demografik özellikleri bakımından anlamlı farklılık gösterip gstermediēini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bulunduğumuz yüzyılda özellikle fosil yakıtların kullanımına bağlı olarak artan küresel ısınma problemi, çevre için büyük risk teşkil eden plastik atık oluşturan maddelerin kullanımındaki artış gibi insan faktörü etkisi ile oluşan çevre sorunları gezegenimizi tehdit etmektedir. Oluşan bu sorunların odağında insanların bilinçsiz davranışlarının olduğu düşünüldüğünde bireylerin çevre konusunda eğitilmelerinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. “Ağaç yaş iken eğilir.” felsefesi doğrultusunda bireylerin küçük yaşlardan başlayarak çevre konusunda eğitilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı çocukların doğal çevreye duyarlı bir bireyler olarak yetiştirilmeleri açısından ilköğretim kademesinde kazandırılacak davranışların kritik bir önemi vardır. Bu yaş grubundaki çocukların eğitimini üstlenen sınıf öğretmenlerinin çevre konusundaki bilgi birikimlerinin ve sürdürülebilir çevreye yönelik duyarlılık düzeylerinin tespit edilmesi ve bu bağlamda yapılabileceklerin belirlenmesi açısından çalışmanın önemli olduğu görülmüştür.

1.3. Problem Cümlesi

Amasya ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişki hangi düzeydedir, sosyo-demografik özellikleri bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Alt Problemler

- 1- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri hangi düzeydedir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları hangi düzeydedir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı Amasya il merkezi ile ilçelerindeki örneklem olarak seçilen sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır.

- Araştırma sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle sınırlıdır.
- Araştırma sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesiyle sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmada kullanılan ölçekteki tüm maddelere katılımcıların içten ve tarafsız şekilde cevap verdiği ön görülmüştür.
- Verilerin toplanması ile analizinde uygulanan yöntemlerin yaptığımız araştırmaya elverişli olduğu varsayılır.

1.7. Tanımlar

Çevre: İnsanları belirli bir zaman içerisinde dolaylı veya dolaylı olmayan yolla etkileyen, insanın maddi ve manevi gelişmesi ile hayat şartlarını belirleyen toplumsal, biyolojik ve coğrafi faktörlerin tamamı biçiminde tanımlanır (Cansaran ve Yıldırım, 2021).

Çevre Eğitimi: Çevre eğitimi dünyamızdaki hızlı çevresel değişmelere duyarlı, günümüz çevre sorunlarına çözüm üretebilen, öğrenen bireylere ihtiyacı olan yetenekleri kazanmasını sağlayan, çevrenin korunması ve gelişmesinde eğitimcilerin görev aldığı eğitim faaliyetidir (Keleş, 2007).

Sürdürülebilir Kalkınma: Gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılayabilme kabiliyetinden taviz vermeden, günün gereksinimlerini karşılamaktır (Brundtland, 1987).

Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutum: Çevredeki canlı ile cansız unsurları ve bunların arasında yer alan istikrarın önemine ilişkin gösterilen olumlu veya olumsuz reaksiyon eğilimidir (Yıldız, 2011).

Öz-Yeterlilik: Öz-yeterlilik kavramı bireylerin yapmaları gereken etkinlikleri uygulayabilme, organize edebilme yeteneği ve bunları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmelerine yönelik düşüncesidir (Bandura, 1986).

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çevre

Çevre kavramına her toplumun farklı anlam yüklemesinden dolayı çevrenin herkes tarafından kabul görmüş genel bir tanımı yoktur (Yılmaz, Timur ve Timur, 2013). Bundan dolayı çevre ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Cansaran ve Yıldırım (2021), İnsanları belirli bir zaman içerisinde dolaylı veya dolaylı olmayan yolla etkileyen, insanın maddi ve manevi gelişmesi ile hayat şartlarını belirleyen toplumsal, biyolojik ve coğrafi faktörlerin tamamı biçiminde tanımlanır. Diğer bir tanımda çevre bir canlı organizmayı ve bir canlı topluluğunu yaşamı boyunca her türlü abiyotik (kültürel, fiziksel, sosyal, tarihsel, iklimsel) ve biyotik faktörlerin tümünü ifade edilmektedir (Yücel ve Morgil, 1998). Başka bir tanımda ise çevre, canlı ile cansız popülasyonun beraber ve etkileşim içinde bulunduğu yer olduğu belirtilmiştir. Bu etkileşimde en önemli rolü insan oynamaktadır (Yeşilyurt, Gül ve Demir, 2013). Kısacası çevre dünya üzerindeki bütün canlıların hayatları boyunca birbirleriyle etkileşim içerisinde olan canlı ve cansız varlıklardan oluşan dış ortam olarak ifade edilebilir (Ünalın, 2018).

2.2.Çevre Eğitimi

Çevreyi değiştirme yeteneği olan insanlar, bu isteklerini yüzyıllardır canlı ile cansız varlıkları, hatta kendilerini dahi hiç düşünmeden gerçekleştirme çabası içerisinde olmuşlardır (Yücel vd., 2006). İnsanların bilinçsizce yapmış oldukları birtakım olumsuz davranışlar neticesinde bulundukları çevrede değişimler ortaya çıkmaktadır. Bu değişimler sadece bulunduğu yeri değil dünyanın başka yerlerini de olumsuz etkilemektedir. İnsanların gerek bilgi eksikliği gerekse olumsuz davranışlarından kaynaklı yapmış oldukları değişiklikler çevre üzerinde sorunlara, ileri boyutta ise tahribatlara yol açmaktadır. Bu tahribatların giderilmesinde önemli görevi olan insanlara çevre duygusu ve sorumluluğu kazandırılması gerekmektedir. Bunun için en önemli yol eğitimden geçmektedir (Çabuk, 2021). Çevre eğitimi (ÇE) üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Özellikle son zamanlarda artan çevre olayları bunun en önemli göstergesidir (Aydın, 2008). ÇE kavramı ilk defa 1948 senesinde “Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği” (IUCN) tarafından Paris’te yapılan toplantıda gündeme gelmiştir. Paris toplantısında ilk önce ziraat ve benzeri mesleklere çevre eğitimin verilmesi gerektiğini daha sonra ise yine UNESCO tarafından 1968 yılında Paris’te yapılan “Biyosfer

Konferansında” eğitim sürecinin her kademesinde de çevre eğitime yer verilmesi ve bunun için gerekli adımların bir an önce atılması gerektiği çağırısı yapılmıştır (Özdemir, 2022). Çevre eğitimi en temel manası çevre konusundaki bilgi düzeyini artırmakla, insanlarda çevreye ilişkin davranış değişikliği meydana getirmektir (Pooley ve O’Conner, 2000). Diğer bir ifadede çevre eğitiminin genel amacı çevre sorunlarının farkında olan yurttaşlar yetiştirmektir. Çevre eğitimiyle çevre sorunları ve onunla ilişkin problemlere bilgi, tutum, motivasyon ve bağlılıkla bireysel ve toplu olarak çözüm üretip, yeni sorunların oluşmasını engellemektir (Stapp,1978). Çevre eğitiminin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olacak şekilde 3 boyutu vardır. Çevre eğitiminde bilişsel boyut doğanın yapısı, işleyişi, insan-doğa ilişkisi, insanın doğa üzerindeki etkileri ve gelecekte oluşacak sonuçları bilme, tanıma vb. yeterlilikleri ifade etmektedir. Duyuşsal boyutu çevre eğitiminin en önemli ve en kritik özelliğini oluşturmaktadır. Bilmenin ve tanımanın ötesinde çevre ve doğaya karşı empati kurma, duygusal bağ kurma gibi duyuşsal özellikler çevre eğitiminin özünü oluşturmaktadır. Son olarak ise çevre eğitimin çevre sorunlarıyla baş edebilme yeterliliğine sahip davranışsal bir süreç olduğunu belirtmektedir (Özdemir, 2022). Çevre eğitimi insanlara formal ve informal şekilde verilebilmektedir. Belirli bir plana bağlı olmadan televizyon yayınları, gazete, dergi, internet, aile, arkadaş grupları vb. şekilde gerçekleşen çevre eğitimi informal eğitimi, belirli plan ve program çerçevesinde gerçekleşen eğitim ise formal eğitimi ifade etmektedir (Yılmaz, 2016).

Bunun için erken yaşlarda çocuklarımıza çevre eğitimiyle çevreye yönelik olumlu tutum kazandırarak oluşan ve oluşabilecek çevre sorunlarına karşı önemli ölçüde çözüm üretmiş oluruz. Çevre eğitimi için en önemli görev aileden sonra örgün eğitimde öğretmenlere düşmektedir.

2.2.1. Çevre Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Birleşmiş Milletler (BM) uluslararası seviyede çevrenin korunmasına çok yönlü yaklaşan ilk kuruluş olmuştur. BM, “İnsan Çevresi” isimli ilk toplantısını 5-16 Haziran 1972 tarihinde Stockholm’da yapmıştır. Konferansın başladığı 5 Haziran “Dünya Çevre Günü” ilan edilmiştir. 5 Haziran’da dünya ülkelerinin tamamında çevre bilinci oluşturmak için çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Bu konferanstan sonra açıklanan bildiride, gittikçe artan çevre sorunları ulusal ve uluslararası düzeyde ilerlediğinden dolayı ülkeler arası iş birliği ve uluslararası kuruluşlarla birlikte hareket edilmesi, bu konferansla tüm insanlığın ve gelecek kuşakların daha iyi bir dünyada yaşamaları için bütün ülkelerin ve insanların çevre sorunlarına karşı ortak çaba ve gayret içerisinde olması gerektiği vurgulanmıştır. 1975 senesinde

Stockholm bildirisini esas alan Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) 'na ek Uluslararası Çevre Eğitimi Programı (IIEP) da başlatılmıştır. Gürcistan'ın başkenti Tiflis'te 1977 senesinde düzenlenen konferansta çevre eğitime yönelik ülke hükümetleri, çevre eğitimi konusunda milletlerarası iş birliğinin gerekliliği bunun için UNESCO ile UNEP'in girişimleriyle bütün dünya toplumlarını içine alacak biçimde genişletilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Doğan, 1997). Tiflis bildirisi ve bildiride yapılan öneriler, eğitim faaliyetlerinde çevre eğitime de yer verilmesi noktasında önemli bir yere sahiptir. Bu dokümanlarda çevre eğitiminin ulusal ve uluslararası seviyedeki nitelikleri, amaçları ile öğretim esasları genel hatlarıyla belirtilmiştir. 1987 senesinde UNESCO ile UNEP beraberliğinde Moskova'da yapılan Uluslararası Çevre Eğitimi ve Yetiştirme Kongresi'nde özellikle önemli görülen mevzuların başında 1990 yıllarında uygulanacak olan ÇE programının Tiflis Bildirisinde yer alan maddeler çerçevesinde uluslararası ortak bir stratejinin belirlenmesi gelmektedir (UNESCO, 1992; Akt. Engin, 2010).

1992 senesinde Brezilya'nın Rio şehrinde yapılan konferansta Stockholm bildirisindeki ilkeler benimsenmiş, dünya ülkeleri ve uluslararası kuruluşların insanların yaşadığı çevreyi koruma, geliştirme ve çevre sorunlarını gidermeye yönelik eylemlerde uluslararası iş birliği içinde hareket etmesine vurgu yapılmıştır. Rio konferansının sonunda hazırlanan belge 21. yüzyıl gündemini oluşturacağı için "Gündem 21" diye isimlendirilmiştir. Bu belgenin geleceğe uzanan eylem planı özelliğinde olduğu belirtilmiştir (Gökçe, 1993)

2.2.2. Çevre Eğitiminin Hedef ve Amaçları

Çevre Eğitimi konusunda asıl amaç çevre problemlerinden doğrudan veya dolaylı olarak sorumlu olan insanlar ile toplumları bu durum hakkında bilinçlendirmek, olumlu tutum ve davranışlara yöneltmek çevre sorunlarına karşı aktif katılımlarını sağlamaktır (Çolakoğlu, 2010). Şimşekli (2004) ise çevre eğitimin temel amaç ve hedefi içinde bulunduğumuz doğanın ve doğal kaynakların korunması şeklinde ifade etmektedir. Ayrıca çevre eğitimi sadece bilgi vermek değil bu bilginin davranışa dönüşmesi ve olumlu tutum geliştirerek çevre sorunlarının çözümünde insanların aktif olarak katılmasını amaçlamaktadır.

Tüm dünya ülkelerinde uygulanan birçok çevre eğitim programları içerisinde en nitelikli olanlar Tiflis Bildirisinin amaç, hedef ile esaslarına göre hazırlanan programlardır. Tiflis Bildirisinde yer alan çevre eğitiminin hedefleri, amaçları ve esaslarını şu şekilde sıralayabiliriz:

Çevre Eğitiminin Hedefleri:

- İnsanlara çevreye sahip çıkma ve çevre problemlerine çözüm bulma konusunda

yardımcı olmak için, sorumluluk, bilgi, tutum, değer yargıları ile yetenek kazanmalarına yardımcı olmak.

- İnsanlar ile toplumun tümünde çevreyle ilgili yeni davranış şekilleri yaratmak.
- Kırsal ile kentsel bölgelerdeki politik, sosyal, ekolojik ve ekonomik olaylar arasında bağlılık şuuru ve hassasiyeti kazandırmak.

Çevre Eğitiminin Amaçları:

BİLİNÇ: Birey ve toplumun çevre ile çevre problemlerine yönelik şuur ve duyarlılıklarını geliştirmek.

BİLGİ: Birey ve toplumun çevre ile çevre problemlerine ilişkin bilgi ve deneyimlerini geliştirmek.

TUTUM: Birey ve toplumun çevreyi korumak ve geliştirmek için istekli olmalarını sağlamak.

BECERİ: Birey ve toplumun çevre problemleri tanıma ve çözme yeteneğini geliştirmeye yardımcı olmak.

KATILIM: Birey ve toplumun çevre problemlerinin çözümü noktasında etkin katılmalarına yardımcı olmak.

Çevre Eğitiminin Esasları:

- Çevre eğitimi, okul öncesinden başlayan ve eğitimin tüm kademeleri ile yaşam boyunca devam eden eğitim faaliyeti olmalıdır.
- Çevre eğitimi, öğrencilerin tüm coğrafi bölgedeki çevre koşullarına ilişkin gerekli bilgiye sahip olmaları için çevre problemlerini bölgesel, ulusal ve uluslararası açıdan değerlendirilmelidir.
- Çevre eğitimi, mevcut ve olabilecek çevre koşulları düşünülürken kültürel ve tarihsel durumları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çevre eğitimi, çevre problemlerine yönelik gerekli önemleri alma ve çözümler üretme açısından bölgesel, ulusal ve uluslararası iş birliğinin önemi ele alınmalıdır.
- Çevre eğitimi öğrencilerin öğrenme yaşantılarını planlarken gerekli roller üstlenerek karar almalarını ve aldıkları kararların neticelerini kabullenmelere imkân vermelidir.
- Çevre eğitiminde çevre duyarlılığı, çevre bilgisi ve problem çözme becerisi verilirken öğrencilerin yaş gruplarına göre verilmeli, küçük yaş grubundaki öğrencilere öncelikle yaşadığı çevre hakkında çevre duyarlılığı kazandırılmalıdır.
- Çevre eğitimi öğrencilerin çevre sorunlarının asıl nedeninin ne olduğunu kendisinin bulmasına yardım etmelidir.

- Çevre eğitimi öğrencilere uygulamalı eğitim fırsatı sunmalı ve çevre hakkında değişik öğrenme ve öğretmen ortamları sağlamalıdır (Ünal ve Dımışkı, 1999).

2.2.3. Türkiye’de Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi ülkemizde başka yabancı ülkelerden sonra gündeme gelmiş ve önemi yeni yeni anlaşılmaya başlanmıştır. Devlet kurumları ile toplum kuruluşları çevre eğitiminin önemi konusunda tartışmalar yapmış ve resmi raporlarla çevre eğitimine dair önerilerde bulunmuşlardır (Can, 2012). Çevre kavramı 1982 anayasasında yer almış, bu yasada tüm bireylerin sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşam haklarının olduğu belirtilmektedir. Çevrenin geliştirilmesi, korunması ve kirlenmesini önlemek tüm vatandaşların ve devletin sorumluluğundadır. Bu ifadelerle çevrenin korunması anayasal güvence altına alınmıştır. Çevrenin korunması ile çevre kirliliğinin önüne geçilmesinin sadece eğitimle sağlanabileceği de belirtilmiştir (Ürgül-Fırtına, 2018) Anayasadaki bu maddeden sonra 1983 senesinde Çevre Kanunu çıkartılmış, çevre kanununda çevrenin korunması ile çevre kirliliğinin önlenmesi konusunda birçok yasal düzenlemeler yer almıştır. Burada çevre konusunda sadece görev ve sorumluluk devlete değil vatandaşlara da verilmiştir. 1991 yılında ise Çevre Bakanlığı kurulmuştur. Çevre sorunlarına çözüm üretmek amacıyla Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ile Çevre Bakanlığı beraber Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı (UÇEP) hazırlamıştır. Burada amaç toplumsal duyarlılığı artırarak temiz bir çevreye ulaşma çabasıdır. Ancak yapılan bu olumlu çalışmalar çevre konusunda istenen sonuçları elde etmeye yetmemiştir. Hızla artan kentleşme, doğal kaynakların ve tarım arazilerinin bilinçsiz kullanımı, artan atık miktarları çevre sorunlarının artmasına sebep olmuştur (ÇOB, 2004). 1994 yılında yedinci beş yıllık kalkınma planında çevre bilinci konusunda insanları yetiştirmek için eğitimin temel hedefleri şu şekilde sıralanmıştır;

- İnsanların etrafındaki çevre ile doğa olayları konusunda gerekli duyarlılığı gösterebilen ve çevresinde yaşanan olayları duyu organlarıyla algılayabilen,
- Doğal ve yapay çevrenin özelliklerini karşılaştırıp arasındaki ilişkiyi çözümleyebilen,
- Çevre konusunda gerekli olan araştırmaları yapabilmek için yöntem ve teknikleri uygulayabilen,
- Çevre bilimi ile diğer disiplinler arasında yer alan ilişkileri inceleyebilen,
- Karar verme becerilerinin gelişmesi ile çevre sorunlarını tanımlama ve çözümleme konusunda gerekli becerileri kazanabilen,

- Yakınında veya uzağındaki çevre olaylarını izleyip, olaylarla bütünleşebilen,
- Sosyal yaşamı için gerekli olan öz güven, yaratıcılık, sorumluluk, kendini ifade edebilme özelliklerini geliştirebilen,
- Sahip olduğu değerleri bilen ve farklı değerlere sahip kişilerle çelişkiler konusunda uzlaşabilen,
- Çevrenin doğal yapısını bozmadan sosyal faaliyetler yaratabilen ve onlara katılabilen bireyler eğitilmelidir (DPT, 1994).

Çevre eğitimini örgün, yaygın ve hizmet içi eğitim olarak üç başlıkta toplayabiliriz.

2.2.4. Örgün Eğitim

Belirli yaş grubu ile benzer seviyedeki öğrencilerin belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanmış programlarla okulda düzenli olarak yapılan eğitime Örgün eğitim denir (Kızıroğlu, 2001). Örgün eğitimin tüm kademelerindeki okullarda doğal kaynaklar ve onların kullanımı, insan ile çevre ilişkisi konularındaki amaç sadece öğrenciye çevre bilinci konusunda bilgi yüklemekten çok, çevre konusunda duyarlı ve olumlu tutum sergileyen bireyler yetiştirmektir. Örgün eğitimde yer alan hedef kitleler şunlardır:

- Okul Öncesi Öğretim
- İlköğretim
- Ortaöğretim
- Yüksek Öğretim (ÇOB, 2004)

2.2.5. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitimde amaç insanın temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için doğal kaynakları özensiz ve yersiz kullanmasının sonucunda ortaya çıkan doğal kaynakların tükenmesini ve kirlenmesini engellemek için insanlarda oluşması gereken olumlu davranış değişikliği sağlamaktır. Yayın eğitim örgün eğitime dahil olmamış veya herhangi bir derecesinden ayrılmış bireylere sahip olmaları gereken bilgi, maharet ile davranışlar kazandırmak amacıyla yapılan yaşam boyu eğitim ve öğretim faaliyetleridir. Yaygın eğitimde yer alan hedef kitleler şunlardır:

- Kentsel Kamuoyu
- Kırsal Kamuoyu
- Çalışan Kitle (Özel ve Kamu) (ÇOB,2004).

2.2.6. Hizmetiçi Eğitim

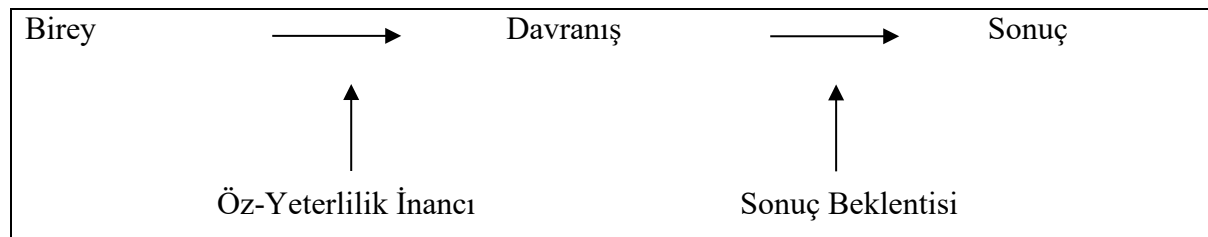
Hizmetiçi eğitim çalışmalarında insanlarla iletişim içinde olan bireylerin en üstten kademeden en alt kademeye kadar çevre konusunda gerekli olan eğitimlerine önem verilmelidir. Hizmet içi eğitimde yer ala hedef kitleler şunlardır:

- Kamu Personel Eğitimi
- Eğitici Eğitimi
- Politika ve Yönetici Eğitimi (ÇOB, 2004).

2.3. Öz Yeterlilik Kavramı

Eğitimciler, öğrencilerin akademik yetenekleri hakkındaki inançlarında başarıya motivasyonlarının önemli bir rol oynadığını uzun süredir kabul etmektedir. Ancak önceleri akademik performansa ilişkin öz kavramları bilimsel olarak ölçmenin zor olduğu anlaşılmıştır. 1970’li yılların sonlarında yapılan araştırmalarda bireyin belirli bir görevi başarmada öz yeterlilik inancının önemine odaklanılmıştır (Zimmerman, 2000). Bundan dolayı öz-yeterlilik kavramı ile ilgili birçok tanımlamalar ve çalışmalar yapılmıştır. Öz-yeterlilik algısı yeni veya zor görevleri yerine getirmek ve istenen sonuçlara ulaşmak için kişinin bir işi yapabileceğine dair olumlu öz inancını yansıtır. Öz-yeterlilik belirli bir konu üzerinde çalışmayı ve farklı durumlarda bile isteneni başarıya becerilerine sahip olmayı ifade etmektedir (Bandura, 1977). Öz-yeterlilik bireyin zorlandığı veya ilk kez karşılaştığı durumlarda görevlerini başarılı bir şekilde yapabileceği ve hedeflerine kolaylıkla ulaşabileceğine ait yeteneklerinin farkına varma inancı olarak ifade edilmektedir. Yüksek seviyede öz-yeterliliğe sahip bireyler zorlu görevleri yerine getirmeyi seçer, kendilerine daha üst düzeyde hedefler koyar ve onlara sadık kalırlar. Öz-yeterliliği düşük olanlar ise vazifelerini yapmak için daha çok gayret ve süre harcarlar. Yüksek öz-yeterliliğe sahip bireyler olumsuz ve istenmedik bir durum olduğu zaman daha hızlı yeni kararlar alır ve uygularlar (Bandura, 1977; Luszczynska vd., 2005). Öz-yeterlilik inancı ile sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1. Öz-yeterlilik inancı ve Sonuç Beklentisinin Şematik Gösterimi (Bandura, 1977)



Şekil 1’de görülen öz- yeterlilik inancı ile sonuç beklentisi birbirinden farklıdır. Sonuç beklentisi bireyin yapmış olduğu davranışın ne gibi sonuçlar doğurabileceğine ilişkin tahminde bulunabilmesidir. Öz-yeterlilik inancında, bireyin istediği sonucu elde edebilmek için yapması gereken davranışı başarı ile gösterip göstermediğine ilişkin inancıdır (Denizoğlu, 2008).

Öz-yeterlilik inancı bireylerin nasıl düşündüğünü, nasıl davrandığını, nasıl hissettiğini ve kendilerini nasıl güdülediğini etkiler. Öz-yeterlilik inançları tüm bu etkileri dört ana süreç aracılığıyla üretir. Bunlar; bilişsel, motivasyon, duygusal ve seçim süreçleridir (Bandura, 1993).

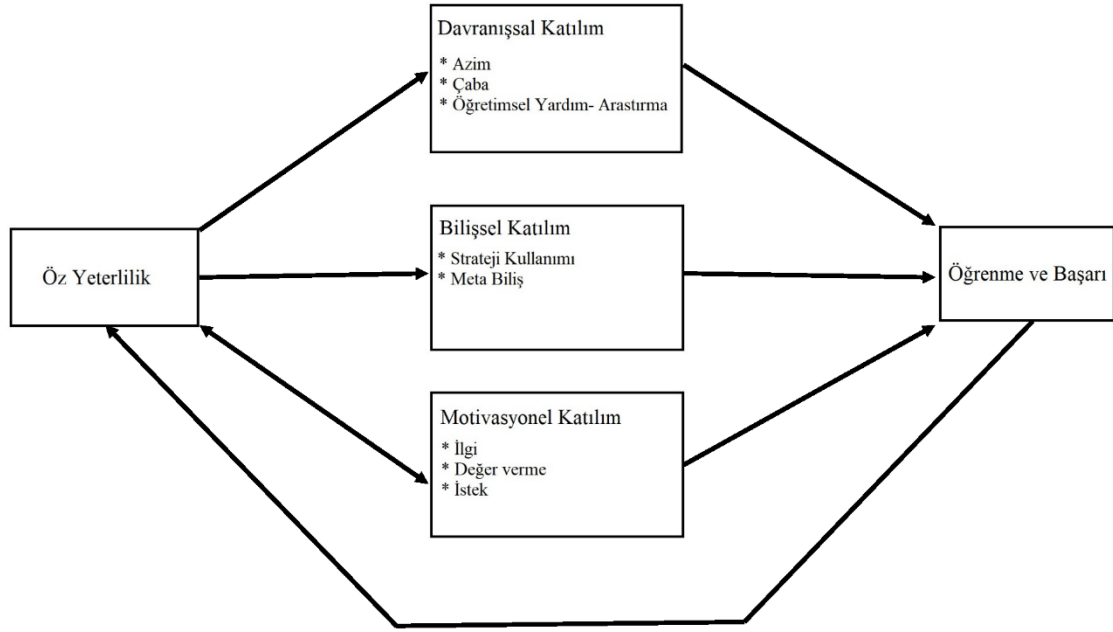
Bilişsel Süreçleri: Bireylerin öz yeterlilik inançlarının bilişsel süreçler üzerinde birtakım etkileri bulunmaktadır. Belli bir amaca göre belirlenen insan davranışları bilişsel hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlar. Bireyin öz yeterlilik algıları ne kadar çok güçlü olursa, kendilerine belirledikleri hedefler yüksek olur ve hedefleri gerçekleştirmek için kararlı bir yapıya sahip olurlar (Bandura, 1991). Eylemlerin çoğu başlangıçta düşüncede şekillenir. İnsanların yeterliliklerine olan inançları yüksek olduğunda düşüncelerindeki davranışları başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler. Kişisel başarıların gerçekleşmesinde sadece bilgi ve beceriler değil onları iyi kullanabilmek için öz-yeterlilik inancı da gerekir. Bundan dolayı aynı bilgi ve beceriye sahip kişilerin öz yeterliliklerindeki farklılık davranışlarındaki performansı etkilemektedir (Bandura, 1993).

Motivasyon Süreçleri: Bireyin öz yeterlilik inançlarında motivasyonun kritik bir rolü vardır (Bandura, 1991). İnsanların birçoğu motivasyonu bilişsel olarak üretirler. Bireyler kendi kendini motive eder ve motivasyonlarını kullanarak geleceğe dair neler yapabileceğine ilişkin inançlar geliştirirler. Kendileri için hedefler koyar ve bu hedefleri gerçekleştirmek için planlar yaparlar. Bu planları öngörüler ve inançları sayesinde gerçekleştirirler (Bandura, 1993).

Duygusal Süreçleri: Bireylerin öz yeterlilik inançları olumsuz ve zor zamanlardaki stresleri motivasyon durumlarını etkilemektedir. Bu durum öz yeterlilik inancının duygusal yönünü ifade etmektedir. Stres durumlarını kontrol edebilen bireyler kendilerini olumsuz ifade edici düşünceler oluşturmazlar. Ancak stresle başa çıkamayan insanlar yüksek kaygı durumlarında gerçekleştirmek istediklerini yapma konusunda problem yaşarlar. Bunun için bireyler öz yeterliliklerinin gelişmesiyle stres ve kaygı durumunun üstesinden gelecektir (Bandura, 1993).

Seçim Süreçleri: İnsanların öz yeterlilik inançları seçtiği çevre ve bu çevreye yönelik geliştirilen etkinlikler üzerinde belirleyici bir etkisi vardır. Bu durum kişinin yaşamının belirli bölümünü etkilemektedir. Bu nedenle insanlar kendi yetenekleri ve kapasitesine uygun tercihleri yaparlar (Aydınay, 2019). Linnenbrink ve Pintrich (2003) öz-yeterlilik, katılım, öğrenme ve başarı arasında yer alan ilişkiyi özetleyen genel çerçeve Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Öz Yeterlilik, Katılım ve Öğrenme için Genel Çerçeve (Linnenbrink ve Pintrich, 2003)



Şekil 2 incelendiğinde bireyin öz yeterlilik inancı öğrenme sürecine davranışsal, bilişsel ve motivasyonel boyutları ile katıldığı, bu öğrenme sürecine üç boyutta katılan bireylerin başarı elde ettiğini ifade etmiştir (Üstün ve Tekin, 2009).

2.3.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik İnancı

Öğretmenlerin, mesleki yeterlilikleri taşımaları ve bu yeterliliklerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri, öğretmenlerin yeterli düzeyde eğitilmiş olmalarıyla sınırlı olmayıp bununla beraber kendilerine vazife edindikleri sorumluluklarını yerine getirebileceklerine yönelik inançlarıyla ilgilidir (Yılmaz vd.,2004; Akt. Can, 2019). Bu yeterlilik inancından biri ve kritik öneme sahip olanı öz-yeterlilik inancıdır (Can, 2019).

Öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca etkili öğretmenlik hizmeti vermede öz - yeterlilikleri veya kendilerini bilgi, beceri, deneyim ve sorumluluklar açısından algılama ve yargılama becerileri önemli bir rol oynamaktadır. Bu aynı zamanda karşılaştıkları eğitimsel zorluklar ve problemlerle başa çıkmalarına da yardımcı olur. Bu açıdan bakıldığında güçlü bir öz güvene ve öz yeterliliğe sahip öğretmen, öğrencilerin eğitim, sosyal ve diğer ihtiyaçlarına cevap vermek için daha donanımlı olacak ve samimi bir sınıf ortamı yaratmak için gayret gösterecektir (Turan, 2022). Öğretmen Öz yeterliliği ile yapılan bir araştırmada da yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerine daha etkili öğretim yaptığı ve öz yeterliliği yüksek

olan öğretmenlere daha çok saygı gösterildiği sonuçları gözlenmiştir (Millier, Ramirez ve Murdock,2017). Bu durumda öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin yüksek olması, öğrencilere yönelik eğitim, sosyal ve diğer etkinliklerin daha etkili ve kalıcı olmasını sağladığını söyleyebiliriz.

2.4. Sürdürülebilir Kalkınma

Son zamanlarda çevre ile iklim değişikliği konusunda gün geçtikçe artan kaygılar, fakirlik problemleri ile birlikte toplumlar arasında artan eşitsizlik ile toplumsal eşitsizlikle gelen gerilimler sürdürülebilir kalkınmayı gündeme getirmiştir. Ulusal ile uluslararası kuruluşlar, politika yapıcılar, akademisyenler dünya genelinde çevresel ve sosyal sürdürülebilirlik konularına yönelik ilgileri oldukça artırmıştır (Giovannoni ve Fabietti, 2014).

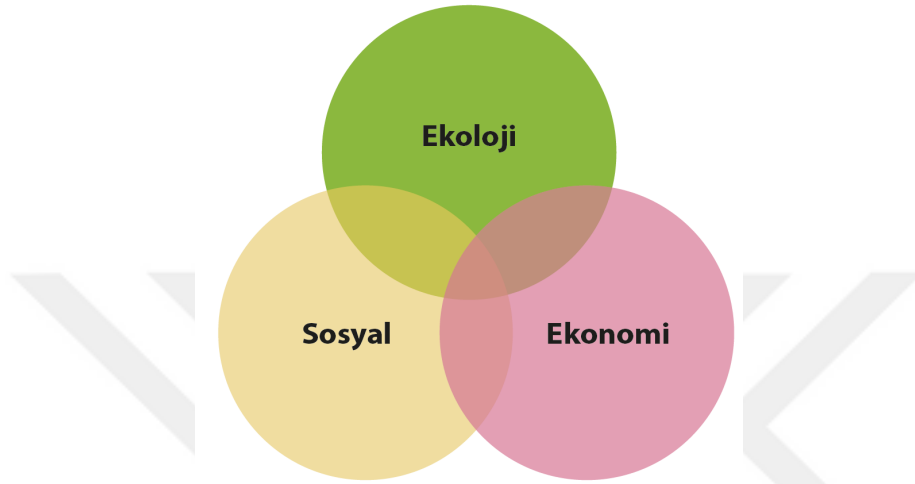
Sürdürülebilirlik kelimesi dilimizde, İngilizce “sustainability” kelimesinin karşılığı şeklinde kullanılan, ancak Türk Dil Kurumu’nun yayımladığı Türkçe sözlüğünde karşılığı olmayan bir kavramdır. Fakat belirttiği anlam incelendiğinde, devamlı olma, daim olma, sürekliliği ifade etmektedir. İngilizce’de de “daimî olma kapasitesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Bir şeyin devamlı olması bir iradeden özgür olarak gerçekleşirken, sürdürülebilir olma durumu, tüm şartlar uygun olsa da bir iradenin kullanım tercihine bağlıdır. Uluslararası düzeyde sürdürülebilirlik kavramı tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Doğadaki atıklar, hava kirliliği, doğal kaynakların kullanımı, ekonomik, çevre gibi kalkınmanın insan iradesine bağlı olduğu kavramlarla birlikte kullanılmaktadır (Akgül, 2010)

1987 senesinde Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) tarafından sunulan raporda “Ortak Geleceğimiz” sorunu ele alınmıştır (Harris, 2000). Bu raporda sürdürülebilirlik kavramı “gelecek nesillerin ihtiyaçların karşılanmasına sınırlayıcı bir durum oluşturmada günümüz insanların gereksinimlerinin de karşılanacak şekilde doğal kaynakların kullanılması” olarak ifade edilmiştir (Brundtland, 1987). Doğal kaynakların daha verimli kullanılması, atıkların geri dönüşümleri sayesinde hem kaynakların kullanımı hem de çevre kirliliği önüne geçilmesi sağlanmış olacaktır. Sürdürülebilir kalkınma için doğal kaynakların tükenmesinin önlenmesi, ekonomik sistem ile ekoloji arasında dengenin korunması, günümüz ihtiyaçlarının karşılanırken gelecek nesillerin ihtiyaçlarının korunması sürdürülebilir kalkınmanın önemli prensiplerindendir (Bal, 2006; Akt. Akgün, 2021).

Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonu (UNCSD) 1993 senesinde kurulmuştur. Bu tarihten sonra BM Kalkınma Programı tarafından “İnsani Gelişim Endeksi” Sürdürülebilir Kalkınmanın toplumsal boyutunu değerlendirmek için kullanılmaya

başlamıştır (Hotinli, 2013). Sadece ekonomik alandaki bir başarı sürdürülebilir kalkınma manasına gelmemektedir. Sürdürülebilir kalkınmayı ifade edebilmek için “ekonomik”, “sosyal” ve “ekolojik” bileşenlerin üçünün birden gerçekleşmesi gerekmektedir (Ergün ve Çobanoğlu, 2012). Sürdürülebilir Kalkınma ve içeriği bu gelişmeler kapsamında şekil 3’teki gibi açıklanmaktadır.

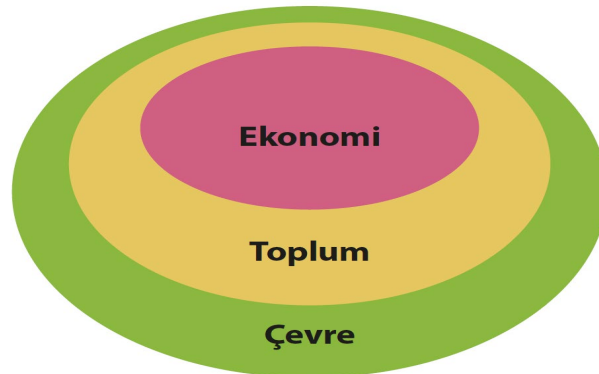
Şekil 3. Sürdürülebilir Kalkınma Bileşenin Üç Bileşeni (Hotinli, 2013)



Şekil 3 ‘de sürdürülebilir kalkınma ekolojik, ekonomik ve sosyal bileşenlerin dengesinin dikkate alındığı ve bu bileşenlerin birbirinden ayrı düşünülmeden gerçekleşebilir. Ancak günümüzde sürdürülebilir kalkınmada çevre, ekonomiyle aynı seviyede değildir, hammadde ile kaynaklar bakımından ekonomiyi besleyen ve onu içine alan bir yapıya sahip olmaktadır.

Şekil 4’te toplumsal ve ekonomik sistemler gibi insanların oluşturmuş olduğu yapıların çevrenin alt kümesi olduğu ve birbirleri ile etkileşimlerinin sürdürülebilir kalkınma bakımından önemli olduğu görülmektedir (Willard, 2010; Akt. Hotinli, 2013).

Şekil 4. Sürdürülebilir Kalkınma Bileşenin Üç Bileşeni – Güncel Model (Hotinli, 2013)



Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen sürdürülebilir kalkınma hedeflerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1- Her türlü yoksulluğu, sona erdirmek.
- 2- Açlık sorununu bitirmek, gıda konusunda güvenliği sağlayıp, beslenmeyi iyileştirmek ve sürdürülebilir tarım konusunda destek vermek.
- 3- Sağlıklı bir ömür sağlamak, herkes için yaşamları boyunca refahı desteklemek.
- 4- Tüm bireyler için hayatları boyunca kaliteli ve kapsayıcı eğitim sağlamak ve desteklemek.
- 5- Toplumda cinsiyet eşitsizliğini sağlamak ve bütün kadınları ile kız çocuklarını desteklemek.
- 6- Herkes için su kaynaklarına ve temiz içme suyuna erişim sağlamak.
- 7- Herkes için makul fiyatlı, güvenilir ve sürdürülebilir enerji konusunda gerekli erişimi imkânı sunmak.
- 8- Tüm insanlara kapsayıcı ve sürdürülebilir ekonomik büyüme, istihdam ve insanlara yakışır ve severek yapabilecekleri insana yakışır iş imkanları sunmak.
- 9- Güçlü bir temel oluşturma, sürdürülebilir sanayileşmeyi ve yeniliklere imkân sağlama.
- 10- Ulusal ve uluslararası ülkeler arasında eşitsizliği azaltmak.
- 11- Tüm kentleri sürdürülebilir, dayanıklı ve güvenli kılmak.
- 12- Üretim ve tüketimde sürdürülebilir modeller sağlamak.
- 13- İklim değişikliği ve etkileri konusunda gerekli mücadeleyi vermek için acilen harekete geçmek.
- 14- Okyanuslar, denizler ve deniz kaynakları için gerekli korumayı sağlamak ve sürdürülebilir bir biçimde kullanmak.
- 15- Ormanların sürdürülebilirliğini sağlamak, çölleşmeyle konusunda gerekli gayreti göstermek, toprak şekillerinin parçalanmasını durdurup, bu durumu tersine döndürmek, biyolojik türlerin kayıplarını engellemek.
- 16- Toplumlara adil, barışçıl ve kapsayıcı olma konusunda teşvik etmek.
- 17- Sürdürülebilir kalkınma için küresel birlikteliği canlandırmak (Url-1).

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi, çevreyi korumak veya çevre eğitimi biçiminde düşünülmemelidir. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi geniş bir mana belirtmekte ve bu mananın odak noktasında ise çevre eğitimi bulunmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma eğitiminin çevre

eğitiminin gerisinde olmasına da müsaade edilmemelidir. Çünkü yetişkinler ile çocukların bu ayrımı yapmaları, yeterli düşünce ve davranışlar kazanmalarını kolaylaştıracaktır (Kaya ve Tomal, 2011). Sürdürülebilir çevre eğitimi ilköğretim programları ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatlarında yer almıştır. Buradaki gaye insanların kendisi ile yaşadığı çevreye gereken önemi vermesi, yer yüzünde yer alan doğal kaynakların uygun şekilde kullanılması ve kaynakları koruyabilmesidir. Sürdürülebilir çevre eğitimi üzerinde yaşadığımız evrenin korunması ve devamı açısından oldukça önemlidir. Bu sebepten dolayı eğitimin en önemli faktörü öğretmenlerimizin sürdürülebilir çevre bilincini öğrencilere kazandırması geleceğimiz için oldukça önemlidir (Soysal-Toprak, 2016).

2.5.Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Aydın (2008), 320 sınıf öğretmen adayı ile 80 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmada sınıf öğretmenlerin ve sınıf öğretmen adaylarının değer yönelimleri ile çevre eğitimi öz yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki varlığına ulaşılmıştır.

Aksu (2009), 122 sınıf öğretmeni ile 19 fen ve teknoloji öğretmenin katılımıyla yaptığı çalışmada katılımcıların çevre ile çevre problemlerine yönelik yüksek düzeyde tutuma sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Yıldız (2011), Fen ve Teknoloji öğretmen ve öğretmen adayları ile ilköğretimden mezun olmuş öğrencilerin kavramsal anlamları yeterli seviyede bulunmadığı fakat sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenler ile Öğrenciler arasındaki sürdürülebilir çevreye yönelik tutum öğretmenlerin lehine, öğretmenler ile öğretmen adayları arasında da öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bilim (2012), Sürdürülebilir çevre konusunda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin çevre okur yazarlık düzeyleri konulu araştırmasında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki 249 öğrenciye çevre okur yazarlık ölçeği uygulanmış, sürdürülebilir çevre açısından çevre okur yazarlıkları orta düzeyde bulunmuştur.

Derman (2013), başarı yönünden farklı düzeyindeki okullarda öğrenim gören 9. ve 12. sınıftan 785 öğrenci ile yaptığı çalışmada, sürdürülebilir çevre bilinci düzeyleri yeterli düzeyde bulunmamış ve sürdürülebilir çevre bilinci 9. Sınıftaki öğrenciler ile kız öğrencilerin sayısal bölümündeki meslekleri eden öğrenciler yönünde anlamlı farklılık görülmüştür.

Çelikbaş (2015), tarafından yapılan çalışma sürdürülebilirlik konusunu esas alan çevre eğitiminin ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarına ve

sürdürülebilir çevre tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 7. Sınıfta eğitim gören 14 kız ile 8 erkek toplam 22 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma modelinde olarak ön test ve son testten oluşan zayıf deneysel model kullanılmıştır. Sürdürülebilirliği temel alan çevre eğitiminden önce cinsiyet değişkeni bakımından kız ve erkek öğrencilerin çevre problemlerine yönelik farkındalıkları, sürdürülebilir çevre tutumları, çevresel davranışları, çevre tutumlarının, su ile ekolojik ayak izlerinin aynı olduğu görülmüş, verilen eğitimden sonra ise kız öğrencilerin çevre problemlerine yönelik farkındalıklarının anlamlı düzeyde yükseldiği, erkek öğrencilerin ise çevre tutumlarının anlamlı düzeyde yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Tungaç-Sarışan (2015), Mersin’de ilinde görev yapmakta olan 102 Fen Bilgisi öğretmeniyle yaptığı çalışmada katılımcıların çevre tutumu ve çevre öz yeterlilik algıları yüksek düzeyde, ancak çevre bilgisinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Soysal Toprak (2016) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet, yaşadığı yer, öğrenim gördüğü bölüm ve çevre eğitimi alma durumuna ilişkin değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmazken, çevreyi korumaya yönelik toplum kuruluşlarına üye olma durumu değişkenine göre üye olan öğretmen adayların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Karakoçan (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime ilişkin farkındalıkları konusunda araştırma yapmıştır. Bu araştırma Afyonkarahisar ilinde görev yapan 184 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerin çevre eğitimi öz yeterlilikleri cinsiyet, yerleşim yeri, çalıştığı kurum, öğrenim durumuna göre değişkenlere ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak mesleki kıdem yıllarına göre ise anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Çevre eğitimi öz yeterliliklerinin Mesleki kıdem yıllarıyla doğru orantılı şekilde arttığı görülmüştür.

Erdem (2017), Adıyaman’da öğrenim gören 225 8. Sınıf öğrencilerinin çoklu zekâları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarını arasındaki ilişki incelenmiş, bu inceleme neticesinde 8. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sürdürülebilir çevre tutumlarının yüksek olduğu, cinsiyete ilişkin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu, okul türü, anne ile babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna varılmıştır.

Konakçı (2019), tarafından yapılan çalışmada Fen Bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre bilgisi ile ÇE öz yeterlilikleri çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma Iğdır’da görevli 110 Fen Bilimleri öğretmeni ile Bayburt Üniversitesindeki 110 Fen Bilimleri öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ÇE öz yeterliliklerinin orta, öğretmenlerin ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Yıldız (2019) 136 sosyal bilgiler öğretmeniyle yaptığı araştırmada katılımcıların sürdürülebilir çevre tutumları ile çevre bilgisinin yüksek düzeyde olduğu görülmüş, cinsiyet ile mesleki kıdem yılı bakımından ise anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerin çevre bilgisi ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Çetkin (2019), öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin öz yeterlilik inançları konusunda yaptığı araştırmada Afyonkarahisar Üniversitesinden öğrenim gören sosyal bilgiler, okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarından oluşan 193 öğretmen adayıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları çevre eğitimi öz yeterlilik ölçeğinden 50,50 ortalama puan almıştır. Bayan öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk ile akademik yetkinlik alt boyutlarında ÇEÖY algıları erkek öğretmenler adaylarına göre yüksek olduğu, genel ölçekte ve ölçeğin diğer alt boyutlarında ise cinsiyetlerine ilişkin anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre çevre eğitimi öz yeterliliklerinin yüksek olduğu bulgusu gözlenmiştir.

Çimen (2019), araştırmayı Gazi Üniversitesindeki 342 Fen Bilgisi ile 324 Sınıf öğretmeninden oluşan toplam 666 öğretmen adayı ile yapmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların sürdürülebilir çevre tutumlarının yüksek düzeyde, Fen Bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Çavuşoğlu (2019) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim gören 322 öğrenci üzerinde yaptığı bu araştırmada çevre eğitimi öz yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasından pozitif yönde, zayıf düzeyde ve doğrusal yönde bir ilişkiyi ortaya koymuştur.

Özçelik (2019), tarafından yapılan araştırmanın örneklemi, 379 lise öğrencisi ve 456 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel risk algıları ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ortalama puanın üzerinde olduğunu, çevresel risk algısı ve sürdürülebilir çevreye yönelik davranışları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur.

Apaydın Timur (2020) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmek için Sakarya’da görev yapan 82 Sosyal Bilgiler öğretmeninden veriler toplanmıştır. Araştırma neticesinde katılımcıların çevre eğitimi öz yeterliliklerinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bunun yanında cinsiyet, yaş, kıdem mezun olduğu bölüm değişkenlerinde anlamlı farklılık oluşmamıştır.

Belen (2020), ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerinin sürdürülebilir çevre hakkında bilgi, davranış ve tutumlarının belirlenmesine yönelik yaptığı araştırma Antalya

ilinde öğrenim gören 11. ve 12. Sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Araştırma neticesinde kız öğrencilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik davranış ile başarılarının erkeklere göre olumlu ve anlamlı seviyede olduğu ancak cinsiyete ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Demir (2020), On Dokuz Mayıs Üniversitesindeki 108 Fen Bilimi ve 104 Sınıf Öğretmen adayı olmak üzere toplam 212 öğretmen adayıyla yapmış olduğu bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre risk algıları ile çevre tutumları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları aldıkları çevre eğitimi ile çevre risk algıları ve çevre tutumlarının olumlu yönde değiştiği, fen bilimleri öğretmenlerinin daha fazla çevre ile ilgili ders aldığı için sınıf öğretmenlerine göre çevre tutumları ve çevre algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uyanık (2021) araştırmayı 18 üniversiteden 4278 katılımcı ile yapmıştır. Sürdürülebilir çevre tutumu öğretmen adaylarının yüksek düzeyde olduğu sonucu görülmüştür. Değişkenler açısından incelendiğinde ise katılımcıların cinsiyetleri, öğrenim gördükleri üniversiteler, bölümler, sınıf düzeyleri ve çevre dersi almalarına göre anlamlı farklılık görülürken, yaşadığı yer bakımından anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Tekiroğlu (2021), tarafından yapılan çalışmaya İstanbul'da görev yapmakta olan 207 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılımcı olarak katılmıştır. Araştırma sonuçlarında katılımcıların çevre etigi farkındalıkları ile sürdürülebilir çevreye ilişkin tutumlarının yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye ilişkin tutumlarının, cinsiyet, görev süresi, öğrenim durumları, hizmet içi eğitim, çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşuna üye durumu gibi değişkenlere ilişkin anlamlı farklılığın olduğu ortaya görülmüştür.

Altın (2022), okul öncesi öğretmen adaylarının ÇE öz yeterlilikleri ile çevre etigi farkındalıklarının ekolojik vatandaşlıklarına etkisini belirlemek için On Sekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören 254 okul öncesi öğretmen aday üzerinde çalışma yapmıştır. Bu çalışma neticesinde öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterliliklerinin yüksek düzeyde, çevre etik farkındalıklarının çok yüksek düzeyde, ekolojik vatandaşlıklarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Uluşan (2022), 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ÇE öz yeterlilikleri ile çevre tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmaya 297 4. Sınıf öğrencisi katılımcı olarak çalışmaya destek vermiştir. Araştırma sonucunda 4. Sınıf öğrencilerinin çevre tutumu ve çevre eğitimi öz yeterlilik ölçeğindeki ifadelerle yüksek düzeyde bir katılım göstermiştir. Ayrıca çevre tutumu ve ÇE öz yeterlilik arasında anlamlı ve düşük ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Söğüt (2022), sınıf öğretmen adaylarının ÇE öz yeterlilikleri ile sorumlu çevresel davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yaptığı çalışma 231 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırma verilerine göre katılımcıların ÇE öz yeterlilikleri ile sorumlu çevresel davranışlarının orta seviyede olduğu bulgusuna varılmıştır.

2.6. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Cheong (2005), sürdürülebilir çevre konusunda öğretmen adaylarının yetiştirme için yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının sadece çevre sorunlarının farkında olan ve bunu bilen değil çevre için toplum içerisinde çevre konusunda projeler üretmek ve bunların uygulanmasında toplumu yönlendirmek ve bu projelere aktif katılım sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Stir (2006), Avusturalya Queensland'deki Griffith üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırma yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçları ve zorlukları karşılamak için öğretmen eğitiminin kapsamlı şekilde gözden geçirilmesi, sürdürülebilir kalkınma eğitimin doğası ve kapsamı hakkında değerlendirme yapmak amacıyla yapılmıştır. Sürdürülebilir kalkınma eğitimi konusunda ortak fikirler olmasına karşın uygulanan programlar ve politikalar tartışılmaya devam ettiği vurgulanmıştır. Üniversitesi öğrencilerinin çevresel tutumlarına yönelik yapılan ankette çevre sorunları ve sürdürülebilirlik kavramaların öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtildi. Ayrıca öğrencilerin çevresel konulara ilişkin bilgilerin düşük olduğu, ülkenin sürdürülebilir kalkınma eğitiminin ise yüzeysel olduğu belirtilmiştir.

Gardner (2009) katılımcıların çevre eğitiminde öz yeterlilik duygularına ilişkin bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öncelikle öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeyini belirlemek için ölçek uygulanmış ve çevre öz yeterlilikleri yüksek olan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların çevre eğitiminde yeterli bilgilerinin olmadığını ancak etkili öğretimle öğrencilerin çevre eğitimi anlayışını artıracaklarına inandıklarını keşfetmiştir. Ayrıca öz yeterliliği yüksek katılımcılar çocukların doğa ile ilgili deneyimlerinin çevre eğitimi konusunda önemli olduğunu bu yüzden öğretim programlarında çocukların doğa ile deneyim yaşayacağı programlar oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Ajiboye ve Adekojo Olatundun (2010), yaptığı çalışmada okul dışında yapılan çevre konulu alıştırmaların Nijerya'da öğrenim gören ilkökul öğrencilerin çevre bilgisi üzerine etkisi konulu çalışması yarı deneysel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda

öğrencilerin çevre ile iç içe olduğu etkinliklerde çevre konusunda daha çok bilgi sahibi olduğu bunun için öğrencilere okul dışı faaliyetlerle çevre bilgisi kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Trauth-Nare (2015), yoğun alan temelli hayat bilgisi dersinin öğretmen adaylarının çevre bilimleri öğretimi öz yeterliliklerine etkisi araştırmıştır. Katılımcılara dönem başında ve sonunda Çevre Eğitim Öğretim İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Niteliksel ve niceliksel veri analizlerinde öğretmen adaylarında önemli bir artış olduğu görülmüştür. Yoğun alan temelli etkinliklerde ekolojik kavram ve teoriler öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini etkilediği görülmüştür.

Njoku (2016), bu çalışma Nijerya Rivers eyaletinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma ile iklim değişikliği konusunda hangi düzeyde bilgi sahibi olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 1600 ortaokul öğrenci ile yapılmıştır. Ortaokul seviyesindeki öğrencilerin iklim değişikliği hakkında çok az bilgi sahibi olduğu, sürdürülebilir kalkınma konusunda ise hiç bilgi sahibi olmaması bin yıllık kalkınma hedeflerine ulaşma konusunda tehlikeli olacağı sonucuna varılmıştır.

Yuan Wu vd. (2017) orta ve güney Tayvan'daki kolej ve üniversitede göre yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Çalışma 250 kişiden olumlu dönüş sağlanan 224 geçerli anketten veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim ile mesleki bilgi ve yeterlilik arasında, öğretmen inancı ile mesleki bilgi ve yeterlilik arasında, öğretim etkinliği ile mesleki bilgi ve yeterlilik arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda çevre konusunda gerekli tutum ve değeri sağlamak için müfredat eğitimi yoluyla çevre eğitimi öğretmenler tarafından verilmesi önerilmektedir.

Alvarez-Garcia vd. (2018) İspanya'da ilköğretim öğretmen adaylarının çevresel yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla iki üniversitede öğrenim gören ilköğretim öğretmen adaylarının çevresel yeterliliklerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Üniversitelerden biri çevre odaklı programa sahip diğeri ise çevre ile ilgili programı olmayan bir üniversitedir. Burada üniversiteler arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının çevre konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ancak çevreye karşı duyarlı oldukları belirlenmiştir. Çevre eğitiminde önemli faktörlerden biri de öğretmen adaylarının çevre konusunda eğitilmesi gerekliliği sonucuna varılmıştır.

Heuer (2018) New York'taki devlet okullarında çevre eğitimi ile sürdürülebilirlik konusunda yaptığı çalışmada iklim değişikliği ve çevre sorunlarına ilişkin sosyo ekonomik düzeyleri düşük devlet okullarında çevre eğitime yönelik kaynakların sınırlı olduğu belirtmiştir. Bu bölgelerdeki öğrencilere verilecek kurslar öğrencilerin çevresel sorunlarına

karşı ilgilerinin artacağını belirtmiştir. Ekonomik düzeyleri düşük öğrencilere uygulanan iki kurstan sonra öğrencilerde çevre sorunlarına ilişkin olumlu katılımların ve eleştirel düşüncelerini geliştirici etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ilovan vd. (2019) Romanya’da görev yapan okul öncesi, ilkokul öğretmenleri ve coğrafya öğretmenlerinden oluşan 335 kişiden anket verileri toplanmıştır. Öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimi konusunda gerekli bilgiye sahip oldukları, coğrafya öğretmenleri ise diğer öğretmenlere göre daha bilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenler sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimi konusunda bilgili olmalarına rağmen daha az çevre ile ilgili faaliyetlere dahil oldukları görülmüştür. Çevre konusunda öğrencilere çeşitli etkinliklerle çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için çevre sorunları hakkında bilinçlendirilmesi önerilmektedir.

Martinez – Borreguero vd. (2020) tarafından yapılan bu araştırma çevresel tutum farkındalığı ve sürdürülebilir çevre ile öğretmen öz yeterlilikleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 160 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevresel farkındalık ile israf ve atık konusunda olumlu bir tutum gösterdiği görülmüştür. Eğitimin sürdürülebilir çevre konusunda önemli bir yere sahip olduğu için sürdürülebilir çevre eğitiminin farklı eğitim kademelerinde müfredatlara yerleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sukma, Ramadhan ve Indriyani (2020) ilkokullarda çevre eğitiminin entegrasyonu konulu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin sınıf içi öğrenme süreçlerine çevre eğitiminin entegre edilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Kullanılan ölçek ve yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme sürecine çevre eğitiminin dahil edilmesinde öğrenciler, özellikle de ilkokul öğrencileri için önemli olduğu konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Ancak çevre eğitiminin dahil edilmesi noktasında zamanın kısıtlı olmasının engel olduğunu belirtmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre ilkokul düzeyi için fen öğreniminin öğrenme sürecinde çevre eğitimi ile bütünleştirilmesi en muhtemel öğrenme olduğu belirtilmiştir.

Villegas (2022) öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda uygulanması gereken programlar ile ilgili yaptığı çalışmasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Bu çalışma sonunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda müfredat ve programlarda aradıkları özellikler, kullanımı ve erişimi kolay, çevreyi öğretmek için onlara güven veren, merak duygusunu geliştiren ve öğrencilerin yakın çevresiyle ilgili içeriklerin yer aldığı programların olması gerektiğini belirtmişlerdir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ile veri analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Amasya ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için betimsel araştırma modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi iki veya daha fazla değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını, arasında bir ilişki var ise ilişkinin yönü ile düzeyini belirlemeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2022- 2023 Eğitim Öğretim yılı Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan ilkokul eğitim kurumlarındaki tüm sınıf öğretmenleridir. Örneklemi ise 421 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmadaki örneklem kriterimiz Amasya ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri olduğundan dolayı örneklem yöntemi olarak amaçsal (amaçlı) örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örneklem yöntemi belli kriterleri karşılayan ya da belirli özelliklere sahip bir veya daha çok özel durumlarda yapılacak çalışmalarda kullanılır (Büyüköztürk vd., 2020). Örneklem grubuna ait sosyo-demografik bazı veriler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	234	55,6
Erkek	187	44,4
Toplam	421	100

Tablo 1’deki veriler sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımlarını göstermektedir. Bu bilgilere göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 234’ü (%55,6) kadın, 187’si ise (%44,4) ise erkektir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden en çok kadın sınıf öğretmenleri katılım sağlamıştır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Dağılımları

Öğrenim Durumu	N	%
Ön Lisans	37	8,8
Lisans	341	81,0
Yüksek Lisans	43	10,2
Toplam	421	100

Tablo 2’deki veriler sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımını göstermektedir. Bu bilgilere göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 37’si (%8,8) ön lisans, 341’i (%81,0) lisans ve 43’ü (%10,2) ise yüksek lisans öğreniminden mezun olmuştur. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden öğrenim durumlarına göre en yüksek lisans düzeyinde, en az ise ön lisans düzeyinde katılım sağlanmıştır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yıllarına İlişkin Dağılımları

Mesleki Kıdem Yılı	N	%
0-5 Yıl	12	2,9
6-10 Yıl	38	9,0
11-15 Yıl	71	16,8
16-20 Yıl	103	24,5
21-25 Yıl	75	17,8
26 veya Üzeri Yıl	122	29,0
Toplam	421	100

Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına göre dağılımları verilmiştir. Bu bilgilere göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 12 ‘si (%2,9) 0 ile 5 Yıl arası, 38’i (%9,0) 6 ile 10 Yıl arası, 71’i (%16,8) 11 ile 15 Yıl arası, 103 ‘ü (%24,5) 16 ile 20 Yıl arası, 75’i (%17,8) 21 ile 25 Yıl arası ve 122’si (%29,0) ise 26 yıl veya üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdem yıllarına göre en yüksek 26 veya üzeri yıl, en az ise 0 ile 5 yıl arası çalışan öğretmenler katılım sağlamıştır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Çevre Dersi Alma Durumuna İlişkin Dağılımları

Çevre Dersi Alma Durumu	N	%
Evet	229	54,4
Hayır	192	45,6
Toplam	421	100

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde çevre dersi alma durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Bu bilgilere göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 229 ‘u (%54,4) evet, 192’si (%45,6) ise hayır cevabını vermiştir. Bu duruma göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %54,4’ü üniversite eğitimlerinde çevre dersi almıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Dağılımları

Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	%
Evet	253	60,1
Hayır	168	39,9
Toplam	421	100

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin çevre ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına ilişkin dağılımları verilmiştir. Bu bilgilere göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 253 ‘ü (%60,1) evet, 168’i (%39,9) ise hayır cevabını vermiştir. Bu duruma göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %60,1’i meslek hayatlarında çevre ile ilgili hizmet içi eğitimlerine katılmıştır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine İlişkin Dağılımları

Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	N	%
İl Merkezi	228	54,2
İlçe Merkezi	141	33,5
Köy ve Kasaba	52	12,3
Toplam	421	100

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin görevli olduğu yerleşim yerine ilişkin dağılımları verilmiştir. Bu bilgilerde çalışmaya katılanların 228 ‘i (%54,2) il merkezi, 141’i (%33,5) ilçe merkezi, 52’si (%12,3) ise köy veya kasabada görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan sınıf

öğretmenlerinden görev yaptığı yerleşim yerine göre en fazla il merkezinde, en az ise köy veya kasabada görev yapan öğretmenler katılım sağlamıştır.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna İlişkin Dağılımları

Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Durumu	N	%
Evet	59	14
Hayır	362	86
Toplam	421	100

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumlarına ilişkin dağılımları verilmiştir. Bu bilgilere göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 59 ‘u (%14) evet, 362’si (%86) ise hayır cevabını vermiştir. Bu duruma göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %86’sı çevre konusunda faaliyet gösteren hiçbir sivil toplum kuruluşlarına üye olmamıştır.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Bilgi Edinme Kaynaklarına İlişkin Dağılımları

Bilgi Edinme Kaynakları	N	%
Ders Kitapları	34	8,1
Gazete- Dergi	51	12,1
Televizyon	119	28,3
İnternet	217	51,5
Toplam	421	100

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin çevre ile ilgili bilgi edinme kaynaklarına ilişkin dağılımları verilmiştir. Bu bilgilere göre çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 34 ‘ü (%8,1) ders kitapları, 51 ‘i (%12,1) gazete-dergi, 119’u (%28,3) televizyon, 217 ‘si (%51,5) ise internet üzerinden çevre ile ilgili bilgi edindiğini söylemiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden çevre ile ilgili bilgi edinme kaynaklarına göre en fazla internet üzerinden, en az ise ders kitaplarından bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri için “Kişisel Bilgi Formu”, 15 maddeden oluşan “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik (ÇEÖY) Ölçeği” ile 27 maddeden oluşan “Sürdürülebilir Çevre Tutum (SÇT) Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda sınıf öğretmenlerin sosyo demografik özelliklerinden cinsiyetleri, öğrenim durumları, mesleki kıdem yılları, lisans eğitiminde çevre dersi alıp almadıkları, çevre ile ilgili hizmet içi eğitime katılıp katılmadıkları, görev yaptıkları yerleşim yerleri, çevreyle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmadıkları ve çevre konusunda hangi kaynaktan bilgi edindiklerine dair sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumunu ölçmek için Yıldız (2011) tarafından geliştirilmiş 5’li likert (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Fikrim Yok, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde hazırlanan 27 maddenin yer aldığı “SÇT Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin “Çevre Önemi (ÇÖ)”, “Çevre Kaynaklarının Kullanımı (ÇKK)” ve Tüketim Alışkanlıkları (TA)” olmak üzere 3 alt faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizi Yıldız (2011) tarafından yapılmış, Cronbach Alfa katsayısı alt faktörlerden ÇÖ için 0,86, TA için 0,71, ÇKK için 0,82 ile SÇT ölçeğinin geneli için ise 0,89 olarak hesaplanmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı, alt faktörlerden ÇÖ için 0,86, TA için 0,77, ÇKK için 0,73, SÇT ölçeğinin geneli için ise 0,91 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY düzeylerini ölçmek için Özdemir, vd., (2009) tarafından geliştirilmiş 5’li likert (Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum) şeklinde hazırlanan 15 maddeden oluşan “ÇEÖY Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek “Yönlendirebilme Algısı (YA)”, “Sorumluluk Algısı (SA)”, “Akademik Yetkinlik Algısı (AYA)” ve “Öğrenci Yetkinlik Algısı (ÖYA)” olmak üzere 4 alt boyutta ele alınmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri Özdemir, vd. (2009) tarafından yapılmış, Cronbach alfa katsayısı alt boyutlardan YA için 0,68, SA için 0,86, AYA için 0,79, ÖYA için 0,74, ile “ÇEÖY ölçeği” için ise 0,76 olarak hesaplanmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı, alt boyutlardan AYA için 0,84, SA için 0,82, ÖYA için 0,77, YA için 0,73, ÇEÖY ölçeğinin geneli için ise 0,74 olarak hesaplanmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplanmasında öncelikle veri toplama ölçeği olarak kullanılacak olan “ÇEÖY Ölçeği” (Ek-6) ile “SÇT Ölçeği” (Ek-7) için gerekli izinler alınmıştır. Okullarda yapılacak çalışma için ayse.meb.gov.tr üzerinden araştırma uygulama izin ön başvurusu yapılmış ve gerekli evraklarla birlikte Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmiş ve ölçeğin uygulanması için gerekli olan izinler alınmıştır. (Ek-5) Alınan izinlerden sonra Amasya Merkez ve diğer ilçelerinde bulunan ilkokullara gidilerek araştırmaya katılmak isteyen gönüllü sınıf öğretmenleriyle görüşerek veriler toplanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler IBM SPSS Statistic 27 (Statistical Package for the Social Sciences) programıyla analiz yapılmıştır. Verilerin analiz sürecinde ölçekten elde edilen puanların normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Normallik testlerinde en çok kullanılan Kolmogorov Smirnov ile Shapiro Wilk testleridir. Yapılan testlerde anlamlılık değeri (p) 0,05’ten büyük olduğunda normal dağılım olduğuna karar verilmektedir. Bu iki testten Kolmogorov-Smirnov örneklem sayısının 50’den büyük olduğunda, Shapiro Wilk testi ise örneklem sayısının 50’den küçük olduğunda kullanılır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko 2011). Yapmış olduğumuz çalışmanın örneklemin 50’den yüksek olduğunda Kolmogorov-Smirnov testinin yapılması uygun görülmüştür. Bu sonuçlara göre ÇEÖY Ölçeği puanlarının p değerinin 0,05’ten büyük olduğundan normal dağıldığı, SÇT Ölçeği puanlarının ise p değerinin 0,05’ten düşük olduğundan normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Verilerin normal dağıldığında parametrik testler, normal dağılmadığında ise parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Veri toplama araçlarının normallik dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Normallik Dağılım Testi (Kolmogorov Smirnov Testi)

	Kolmogorov Smirnov Testi		
	Statistic	df	p
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	,039	421	,138
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	,099	421	,000

Parametrik test koşulları sağlandığında kullanılan bağımsız t testi bağımsız 2 gruptan elde edilen bağımlı değişkene ait puan ortalamaları arasından anlamlı bir ilişkinin olup olmama durumunu araştırmak için kullanılır. Parametrik test koşullarının sağlanmadığı durumda ise bağımsız t testinin alternatifi non-parametrik Mann Whitney U testi kullanılabilir. Birbirinden bağımsız 2’den fazla gruptan elde edilmiş verilerin bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmama durumunu araştırmak için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılır. Parametrik test koşullarının sağlanmadığı durumda ise tek yönlü varyans analizinin ANOVA’nın alternatifi olan non parametrik Kruskal Wallis H testi kullanılır (Taşpınar, 2017).

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri puan ortalamalarını 2 gruptaki değişkenlerle karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t- testi, 2’den daha fazla grupta değişkenlerle karşılaştırmak için ise ANOVA parametrik testleri kullanılmıştır.

Sürdürülebilir çevreye yönelik tutum puan ortalamalarını 2 gruptaki değişkenlerle karşılaştırmak için Mann Whitney U (U), 2’den daha fazla grupta değişkenlerle karşılaştırmak için ise Kruskal Wallis H (χ^2) parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerini ÇE öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarını arasındaki ilişkiyi bulmak için ise Pearson korelasyon (r) testine bakılmıştır.

Tek yönlü varyans analiz (ANOVA) testinde ikiden fazla grubun ikili karşılaştırmalarında kullanılan Post Hoc testlerine karar vermeden önce varyansların homojenliğine bakılır. Levene test sonucuna göre varyansların eşit olduğunda ($p>0,05$) “Equal Variances Assumed” bölümünde yer alan Post Hoc teknikleri kullanılır (Kilmen, 2020). Genellikler varyansların homojen olduğunda Tukey testi kullanılır (Güçlü, 2020).

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinden ÇEÖY ile SÇT ölçekleri aracılığıyla elde edilen verilerin analiz edilmesiyle araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular tablo şekline getirilip yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümünde “Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ait verilere yer verilmiştir. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü, miktarını ve anlamlılık düzeyini ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayısının (r) +1,00 olması pozitif yönde mükemmel bir ilişkinin olduğu, -1,00 olması negatif yönde mükemmel ilişkinin olduğunu, 0,00 olmasının ise ilişkinin olmamasını göstermektedir. Korelasyon katsayısının mutlak değerlerinin, 0,70-1,00 arasında yüksek; 0,70 – 0,30 arasında orta; 0,30-0,00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilikleri ile Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Sonuçları

Ölçek		Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	r	1	0,248
	p		0,000*
	N	421	421
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	r	0,248	1
	p	0,000*	
	N	421	421

* $p < 0,05$

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin ÇE öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmüştür.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde “Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY düzeyleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ölçekte yer alan ifadelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin elde edilen puan ortalamaları ölçeğin geneli ve alt boyutları ile beraber değerlendirilmiştir. Ortalama değer aralığı 1 kesinlikle katılmıyorum ile 5 kesinlikle katılıyorum şeklindeki 5’li likert ölçeğine sahip anketlerde şu ortalama değer aralıkları kullanılmaktadır;

1,00 – 1,79 arasında çok düşük,

1,80 – 2,59 arasında düşük

2,60 – 3,39 arasında orta

3,40 – 4,19 arasında yüksek

4,20 – 5,00 arasında çok yüksek (Ajiwibawani, Harti ve Subroto 2017).

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	Min.	Max	$\bar{X}$	S
Akademik Yetkinlik Algısı	421	1,83	5,00	3,33	0,62
Sorumluluk Algısı	421	1,00	5,00	2,79	0,86
Öğrenci Yetkinlik Algısı	421	1,67	5,00	3,89	0,58
Yönlendirebilme Algısı	421	1,00	5,00	3,43	0,94
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	421	2,33	4,53	3,35	0,43

Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin ÇE öz-yeterlilikleri ve alt boyutları ile ilgili betimsel sonuçlara yer verilmiştir. ÇEÖY alt boyutlarının ortalama puanları incelendiğinde SA ($\bar{X}$ =2,79) ve AYA ($\bar{X}$ =3,33) orta düzeyde, YA ($\bar{X}$ =3,43) ve ÖYA ($\bar{X}$ =3,89) ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ortalamaları ise ($\bar{X}$ = 3,35) orta düzeydedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin ÇE öz yeterliliklerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki hizmet yılı, lisans programında çevre dersi alma durumu, çevre ile ilgili hizmet içi alma durumu, görev yaptığı yerleşim yeri, çevre ile ilgili sivil toplum

kuruluşuna üye olma durumu ve çevre konusunda bilgi edinme kaynaklarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından bağımsız t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t- Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Akademik Yetkinlik Algısı	Kadın	234	3,25	0,63	419	-2,892	0,004*
	Erkek	187	3,42	0,61			
Sorumluluk Algısı	Kadın	234	2,71	0,86	419	-1,992	0,047*
	Erkek	187	2,88	0,86			
Öğrenci Yetkinlik Algısı	Kadın	234	3,89	0,63	419	0,014	0,988
	Erkek	187	3,89	0,53			
Yönlendirebilme Algısı	Kadın	234	3,38	0,93	419	-1,171	0,242
	Erkek	187	3,49	0,95			
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	Kadın	234	3,30	0,44	419	-2,980	0,003*
	Erkek	187	3,42	0,41			

*p<0,05

Tablo 12’deki verilere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY alt boyutlarından ÖYA [$t_{(419)} = 0,014$, $p > 0.05$] ile YA [$t_{(419)} = -1,171$, $p > 0.05$] cinsiyet değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, AYA [$t_{(419)} = -2,892$, $p < 0.05$] ile SA [$t_{(419)} = -1,992$, $p < 0.05$] alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık hangi grup lehine olduğunu anlamak için AYA ($\bar{X}_{\text{Erkek}} = 3,42$, $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 3,25$) ile SA ortalamalarına ($\bar{X}_{\text{Erkek}} = 2,88$, $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 2,71$) bakıldığında erkek öğretmenlerin ortalamasının kadın öğretmenlere göre yüksek olduğundan dolayı cinsiyet değişkeni bakımından erkekler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeğinden aldıkları puanlarda [$t_{(419)} = -2,980$, $p < 0.05$] cinsiyet değişkeni bakımından gruplar arasında da anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık erkek sınıf öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Erkek}} = 3,42$, $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 3,30$) kadın sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için cinsiyet değişkeni bakımından erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının öğrenim durumları bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p
Akademik Yetkinlik Algısı	Ön Lisans	37	3,69	0,61	10,453	0,000*
	Lisans	341	3,26	0,61		
	Yüksek Lisans	43	3,52	0,59		
Sorumluluk Algısı	Ön Lisans	37	2,82	0,95	0,080	0,923
	Lisans	341	2,78	0,86		
	Yüksek Lisans	43	2,82	0,87		
Öğrenci Yetkinlik Algısı	Ön Lisans	37	4,09	0,53	3,852	0,022*
	Lisans	341	3,85	0,59		
	Yüksek Lisans	43	4,03	0,56		
Yönlendirebilme Algısı	Ön Lisans	37	3,47	1,25	0,172	0,842
	Lisans	341	3,42	0,91		
	Yüksek Lisans	43	3,50	0,88		
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	Ön Lisans	37	3,55	0,33	7,105	0,000*
	Lisans	341	3,32	0,43		
	Yüksek Lisans	43	3,48	0,41		

*p<0,05

Tablo 13'de sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY alt boyutlarından AYA [$F_{(2,418)} = 10,453$, $p < 0,05$] ve ÖYA [$F_{(2,418)} = 3,852$, $p < 0,05$] alt boyutlarında öğrenim durumuna ilişkin anlamlı farklılık görülmüştür. Buradaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey testi verileri incelenmiştir. Tukey testi sonucuna göre, AYA ön lisans ile lisans öğrenime sahip öğretmenler ve lisans ile yüksek lisans öğrenime sahip öğretmenler arasından anlamlı farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Bu farklılık ön lisans ($\bar{X}_{\text{ön lisans}} = 3,69$, $\bar{X}_{\text{lisans}} = 3,26$, $\bar{X}_{\text{yüksek lisans}} = 3,52$) mezunu sınıf öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. ÖYA alt boyutunda ise ön lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenleri ile lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. ($p < 0,05$) Bu farklılık ön lisans ($\bar{X}_{\text{ön lisans}}$

= 4,09, $\bar{X}_{\text{lisans}} = 3,85$) mezunu sınıf öğretmenlerin lehine olduğu puan ortalamalarından anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilik alt boyutlarından SA [$F_{(2,418)} = 0,080$, $p > 0.05$] ve YA [$F_{(2,418)} = 0,172$, $p > 0.05$] alt boyutlarında ise öğrenim durumu değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerin ÇEÖY ölçeği ortalama puanlarında [$F_{(2,418)} = 7,105$, $p < 0.05$] öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “ÇEÖY Ölçeği” için Tukey testine bakılmıştır. Tukey testi sonucuna göre, “ÇEÖY Ölçeği” ön lisans ile yüksek lisans öğrenim durumuna sahip öğretmenler ve lisans ile yüksek lisans öğrenimine sahip öğretmenler arasında arasından anlamlı farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. ($p > 0,05$) Ancak ön lisans ve lisans öğrenim durumuna sahip sınıf öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Bu farklılık ön lisans ($\bar{X}_{\text{ön lisans}} = 3,55$, $\bar{X}_{\text{lisans}} = 3,32$) mezunu sınıf öğretmenlerin lehinedir.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının mesleki hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Hizmet Yıllarına Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Meslek Yılı	N	$\bar{X}$	S	F	p
Akademik Yetkinlik Algısı	0-5 Yıl	12	3,06	0,45	5,091	0,000*
	6-10 Yıl	38	3,00	0,65		
	11-15 Yıl	71	3,40	0,55		
	16-20 Yıl	103	3,24	0,60		
	21-25 Yıl	75	3,31	0,66		
	26 veya Üzeri	122	3,50	0,61		
Sorumluluk Algısı	0-5 Yıl	12	3,47	0,79	3,616	0,003*
	6-10 Yıl	38	2,75	0,75		
	11-15 Yıl	71	3,00	0,76		
	16-20 Yıl	103	2,85	0,92		
	21-25 Yıl	75	2,67	0,86		
	26 veya Üzeri	122	2,63	0,87		

Tablo 14'ün devamı

Öğrenci Yetkinlik Algısı	0-5 Yıl	12	4,05	0,46	3,948	0,002*
	6-10 Yıl	38	3,72	0,51		
	11-15 Yıl	71	3,99	0,54		
	16-20 Yıl	103	3,87	0,58		
	21-25 Yıl	75	3,70	0,65		
	26 veya Üzeri	122	4,01	0,56		
Yönlendirebilme Algısı	0-5 Yıl	12	3,44	0,90	2,126	0,061
	6-10 Yıl	38	3,19	0,68		
	11-15 Yıl	71	3,42	0,93		
	16-20 Yıl	103	3,27	0,97		
	21-25 Yıl	75	3,51	0,86		
	26 veya Üzeri	122	3,61	1,01		
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	0-5 Yıl	12	3,42	0,26	4,571	0,000*
	6-10 Yıl	38	3,13	0,46		
	11-15 Yıl	71	3,44	0,39		
	16-20 Yıl	103	3,29	0,42		
	21-25 Yıl	75	3,30	0,45		
	26 veya Üzeri	122	3,45	0,42		

*p<0,05

Tablo 14'de sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY alt boyutlarından YA [$F_{(5,415)} = 2,126$, $p > 0.05$] mesleki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir. Diğer alt boyutlardan AYA [$F_{(5,415)} = 5,091$, $p < 0.05$], SA [$F_{(4,415)} = 3,616$, $p < 0.05$], ve ÖYA [$F_{(5,415)} = 3,948$, $p < 0.05$] ise mesleki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar homojen eşit dağıldığından dolayı ikili karşılaştırma testlerinden Tukey testine bakılmıştır. Tukey testi sonucuna göre, AYA 6-10 yıl ile 11-15 Yıl, 6-10 yıl ile 26 veya üzeri yıl ve 16-20 yıl ile 26 veya üzeri yıl grupları arasında mesleki hizmet yılına göre anlamlı farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Bu farklılık 26 veya üzeri yıl ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 3,00$, $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 3,40$, $\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 3,24$, $\bar{X}_{26 \text{ veya üzeri yıl}} = 3,50$) mesleki hizmet yılına sahip olan sınıf öğretmenlerin lehine olduğu ortalama puanlarda görülmüştür. SA 0-5 yıl ile 21-25 yıl, 0-5 yıl ile 26 veya üzeri yıl ve 11-15 yıl ile 26 veya üzeri yıl grupları arasında mesleki hizmet yılına göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. ($p < 0,05$) Bu farklılık 0-5 yıl ($\bar{X}_{0-5 \text{ yıl}} = 3,47$, $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 3,00$, $\bar{X}_{21-25 \text{ yıl}} = 2,67$, $\bar{X}_{26 \text{ veya üzeri yıl}} = 2,63$) mesleki hizmet yılı olan sınıf öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. ÖYA

11-15 yıl ile 21-25 Yıl, 21-25 yıl ile 26 veya üzeri yıl grupları arasında mesleki hizmet yılına göre anlamlı farklılık görülmüştür. ($p<0,05$) Bu farklılık 26 veya üzeri yıl ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 3,99$, $\bar{X}_{21-25 \text{ yıl}} = 3,70$, $\bar{X}_{26 \text{ veya üzeri yıl}} = 4,01$) mesleki hizmet yılı olan sınıf öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerin ÇEÖY ölçeği puanları [$F_{(5,415)} = 4,571$, $p<0.05$] mesleki hizmet yılı değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için “ÇEÖY Ölçeği” için Tukey testine bakılmıştır. Tukey testi sonucuna göre, “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği” 6-10 yıl ile 11-15 Yıl, 6-10 yıl ile 26 veya üzeri yıl grupları arasında mesleki hizmet yılına göre anlamlı farklılık görülmüştür. ($p<0,05$) Bu farklılık 26 veya üzeri yıl ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 3,13$, $\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 3,44$, $\bar{X}_{26 \text{ veya üzeri yıl}} = 3,45$) mesleki hizmet yılı olan sınıf öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının lisans eğitiminde çevre dersi alma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerin Lisans Eğitiminde Çevre Dersi Alma Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t- Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Çevre Dersi Alma	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Akademik Yetkinlik Algısı	Evet	229	3,39	0,58	419	2,182	0,030*
	Hayır	192	3,25	0,66			
Sorumluluk Algısı	Evet	229	2,87	0,88	419	2,195	0,029*
	Hayır	192	2,68	0,84			
Öğrenci Yetkinlik Algısı	Evet	229	3,95	0,56	419	2,378	0,018*
	Hayır	192	3,82	0,60			
Yönlendirebilme Algısı	Evet	229	3,44	0,95	419	0,198	0,843
	Hayır	192	3,42	0,93			
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	Evet	229	3,41	0,41	419	2,877	0,004*
	Hayır	192	3,29	0,44			

* $p<0,05$

Tablo 15’deki verilere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY alt boyutlarından YA [$t_{(419)} = 0,198$, $p>0.05$] lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, AYA [$t_{(419)} = 2,182$, $p<0.05$], SA [$t_{(419)} = 2,195$, $p<0.05$] ve ÖYA

[$t_{(419)} = 2,378$, $p < 0.05$] alt boyutlarında ise lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılığın hangi grubun lehine olduğunu bulmak için AYA ortalaması ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,39$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,25$), SA ortalaması ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 2,87$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 2,68$) ve ÖYA ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,95$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,82$) bakıldığında lisans eğitiminde çevre dersi alan sınıf öğretmenlerinin ortalamasının çevre dersi almayan sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkeni bakımından çevre dersi alan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeğinden aldıkları puanlarda [$t_{(419)} = 2,877$, $p < 0.05$] lisans eğitiminde çevre dersi alma durumu değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık çevre dersi alan sınıf öğretmenlerinin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,41$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,29$) çevre dersi almayan sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkeni bakımından çevre dersi alan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının çevre konulu hizmet içi eğitim almalarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Hizmet İçi Alma Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t- Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Akademik Yetkinlik Algısı	Evet	253	3,37	0,62	419	1,799	0,073
	Hayır	168	3,26	0,62			
Sorumluluk Algısı	Evet	253	2,69	0,87	419	-2,685	0,008*
	Hayır	168	2,92	0,84			
Öğrenci Yetkinlik Algısı	Evet	253	3,94	0,58	419	1,928	0,055
	Hayır	168	3,82	0,58			
Yönlendirebilme Algısı	Evet	253	3,50	0,93	419	1,806	0,072
	Hayır	168	3,33	0,95			
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	Evet	253	3,37	0,43	419	1,276	0,203
	Hayır	168	3,32	0,42			

* $p < 0,05$

Tablo 16’da sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY alt boyutlarından AYA [$t_{(419)} = 1,799$, $p > 0.05$], ÖYA [$t_{(419)} = 1,928$, $p > 0.05$] ve YA [$t_{(419)} = 1,806$, $p > 0.05$] çevre konulu hizmet içi eğitim alma

değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, SA [$t_{(419)} = -2,685$, $p < 0.05$] alt boyutunda ise çevre konulu hizmet içi eğitim alma değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak için SA ortalamalarına ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 2,69$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 2,92$) bakıldığında çevre konulu hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin ortalamasının hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için çevre ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkeni bakımından hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeğinden aldıkları puanlarda [$t_{(419)} = 1,276$, $p > 0.05$] çevre konulu hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının görev yaptığı yerleşim yerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 17’te verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	S	F	p
Akademik Yetkinlik Algısı	İl Merkezi	228	3,41	0,61	6,313	0,002*
	İlçe Merkezi	141	3,29	0,64		
	Köy ve Kasaba	52	3,08	0,58		
Sorumluluk Algısı	İl Merkezi	228	2,76	0,87	0,329	0,720
	İlçe Merkezi	141	2,81	0,89		
	Köy ve Kasaba	52	2,85	0,74		
Öğrenci Yetkinlik Algısı	İl Merkezi	228	3,93	0,59	1,202	0,302
	İlçe Merkezi	141	3,87	0,61		
	Köy ve Kasaba	52	3,80	0,49		
Yönlendirebilme Algısı	İl Merkezi	228	3,45	0,96	0,093	0,911
	İlçe Merkezi	141	3,41	0,92		
	Köy ve Kasaba	52	3,42	0,89		
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	İl Merkezi	228	3,39	0,42	2,541	0,080
	İlçe Merkezi	141	3,33	0,45		
	Köy ve Kasaba	52	3,25	0,42		

* $p < 0,05$

Tablo 17’de incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği SA [$F_{(2,418)} = 0,329$, $p > 0,05$], ÖYA [$F_{(2,418)} = 1,202$, $p > 0,05$] ve YA [$F_{(2,418)} = 0,093$, $p > 0,05$] alt boyutlarında görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. AYA [$F_{(2,418)} = 6,313$, $p < 0,05$] alt boyutunda ise görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Buradaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için AYA alt boyutu için ikili karşılaştırma testinden Tukey testine bakılmıştır. Tukey testi sonucuna göre, AYA il merkezi ve ilçe merkezin görev yapan sınıf öğretmenleri ile ilçe merkezi ve köy veya kasabada görev yapan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. ($p > 0,05$) Ancak il merkezi ve köy veya kasabada görev yapan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. ($p < 0,05$) Bu farklılık il merkezinde ($\bar{X}_{il\ merkezi} = 3,41$, $\bar{X}_{köy\ veya\ kasaba} = 3,08$) görev yapan sınıf öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerin ÇEÖY ölçeği puanlarında [$F_{(2,418)} = 2,541$, $p > 0,05$] görev yaptığı yerleşim yeri bakımından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olmalarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız t testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Durumu	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Akademik Yetkinlik Algısı	Evet	59	3,65	0,67	419	4,321	0,000*
	Hayır	362	3,27	0,60			
Sorumluluk Algısı	Evet	59	2,80	0,91	419	0,115	0,908
	Hayır	362	2,78	0,86			
Öğrenci Yetkinlik Algısı	Evet	59	4,10	0,55	419	2,903	0,004*
	Hayır	362	3,86	0,58			
Yönlendirebilme Algısı	Evet	59	3,50	1,05	419	0,577	0,565
	Hayır	362	3,42	0,92			
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	Evet	59	3,54	0,45	419	3,569	0,000*
	Hayır	362	3,32	0,42			

* $p < 0,05$

Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği SA [$t_{(419)} = 0,115$, $p > 0.05$] ve YA [$t_{(419)} = 0,577$, $p > 0.05$] alt boyutları çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı, AYA [$t_{(419)} = 4,321$, $p < 0.05$] ve ÖYA [$t_{(419)} = 2,903$, $p < 0.05$] alt boyutlarında ise çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu bulmak için AYA ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,65$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,27$) ile ÖYA ortalamalarına ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 4,10$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,86$) bakıldığında çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olan sınıf öğretmenlerin ortalamasının üye olmayan sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bakımından üye olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeğinden aldıkları puanlarda [$t_{(419)} = 3,569$, $p < 0.05$] çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık üye olan sınıf öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Evet}} = 3,54$, $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 3,32$) üye olmayan sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bakımından üye olanların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının çevre konusunda bilgi edinme kaynaklarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin ANOVA test sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerin Çevre Konusunda Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Bilgi Edinme Kaynağı	N	$\bar{X}$	S	F	p
Akademik Yetkinlik Algısı	Ders Kitabı	34	3,33	0,52	0,020	0,996
	Gazete-Dergi	51	3,34	0,55		
	Televizyon-Radyo	119	3,33	0,64		
	İnternet	217	3,32	0,65		
Sorumluluk Algısı	Ders Kitabı	34	2,52	0,79	2,670	0,057
	Gazete-Dergi	51	2,60	0,78		
	Televizyon-Radyo	119	2,77	0,88		
	İnternet	217	2,88	0,87		

Tablo 19'un devamı

Öğrenci Yetkinlik Algısı	Ders Kitabı	34	3,89	0,83	0,522	0,667
	Gazete-Dergi	51	3,82	0,50		
	Televizyon-Radyo	119	3,87	0,54		
	İnternet	217	3,92	0,58		
Yönlendirebilme Algısı	Ders Kitabı	34	3,52	0,76	1,345	0,259
	Gazete-Dergi	51	3,66	0,84		
	Televizyon-Radyo	119	3,36	0,95		
	İnternet	217	3,40	0,98		
Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği	Ders Kitabı	34	3,32	0,44	0,262	0,853
	Gazete-Dergi	51	3,35	0,37		
	Televizyon-Radyo	119	3,33	0,43		
	İnternet	217	3,37	0,44		

*p<0,05

Tablo 19'da sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY ölçeği AYA [$F_{(3,417)} = 0,020$, $p > 0,05$], SA [$F_{(3,417)} = 2,670$, $p > 0,05$], ÖYA [$F_{(3,417)} = 0,522$, $p > 0,05$] ve YA [$F_{(3,417)} = 1,345$, $p > 0,05$] alt boyutlarından çevre konusunda bilgi edinme kaynakları değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerin ÇEÖY ölçeği puanları [$F_{(3,417)} = 0,262$, $p > 0,05$] çevre konusunda bilgi edinme kaynakları değişkeni bakımından da anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ölçekte yer alan ifadeler vermiş oldukları cevaplara ilişkin elde edilen puan ortalamaları ölçeğin geneli ve alt boyutları ile beraber değerlendirilmiştir. Ortalama değer aralığı 1 kesinlikle katılmıyorum ile 5 kesinlikle katılıyorum şeklinde değişen 5’li likert ölçeğine sahip anketlerde şu ortalama değer aralıkları kullanılmaktadır;

1,00 – 1,79 arasında çok düşük

1,80 – 2,59 arasında düşük

2,60 – 3,39 arasında orta

3,40 – 4,19 arasında yüksek

4,20 – 5,00 arasında çok yüksek (Ajiwibawani, Harti ve Subroto, 2017).

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	N	Min.	Max	$\bar{X}$	S
Çevre Önemi	421	2,53	5,00	4,39	0,47
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	421	2,57	5,00	4,25	0,59
Tüketim Alışkanlıkları	421	2,60	5,00	4,55	0,53
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	421	2,85	5,00	4,38	0,47

Tablo 20 da sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutları ile ilgili betimsel sonuçlar verilmiştir. SÇT ölçeği alt boyutlarının ortalama puanları incelendiğinde ÇÖ ($\bar{X}=4,39$), ÇKK ($\bar{X}=4,25$) ile TA ($\bar{X}=4,55$) çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ortalamaları da ($\bar{X}=4,38$) çok yüksek düzeyde olduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki hizmet yılı, lisans programında çevre dersi alma durumu, çevre ile ilgili hizmet içi alma durumu, görev yaptığı yerleşim yeri, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu ve çevre konusunda bilgi edinme kaynaklarına ilişkin bulguları yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının cinsiyet değişkeni bakımından Mann-Whitney U test sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Mann - Whitney U Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	df	U	p
Çevre Önemi	Kadın	234	225,50	52767,50	18485,50	0,006*
	Erkek	187	192,85	36063,50		
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	Kadın	234	233,68	54681,50	16571,50	0,000*
	Erkek	187	182,62	34149,50		

Tablo 21'in devamı

Tüketim Alışkanlıkları	Kadın	234	224,62	52561,50	18691,50	0,007*
	Erkek	187	193,95	36269,50		
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	Kadın	234	229,47	53696,50	17556,50	0,000*
	Erkek	187	187,89	35134,50		

*p<0,05

Tablo 21'de sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği alt boyutlarından ÇÖ [U= 18485,50, p<0.05], ÇKK [U= 16571,50, p<0.05] ve TA [U= 18691,50, p<0.05] cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın hangi grubun lehine olduğunu belirlemek için ÇÖ (Sıra $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 192,85$, Sıra $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 225,5$), ÇKK (Sıra $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 182,62$, Sıra $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 233,68$) ve TA (Sıra $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 193,95$, Sıra $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 224,62$) sıra ortalamalarına bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerin sıra ortalamasının erkek sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği puan ortalamalarına göre [U= 17556,50, p<0.05] cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık kadın sınıf öğretmenlerin ortalamasının (Sıra $\bar{X}_{\text{Erkek}} = 187,89$, Sıra $\bar{X}_{\text{Kadın}} = 229,47$) erkek sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için cinsiyet değişkenine göre kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının öğrenim durumu değişkeni bakımından Kruskal-Wallis H test sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	df	χ^2	p
Çevre Önemi	Ön Lisans	37	225,91	2	0,900	0,638
	Lisans	341	208,38			
	Yüksek Lisans	43	218,95			
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	Ön Lisans	37	192,18	2	1,672	0,434
	Lisans	341	210,99			
	Yüksek Lisans	43	227,24			

Tablo 22'nin devamı

	Ön Lisans	37	213,05			
Tüketim Alışkanlıkları	Lisans	341	207,83	2	2,001	0,368
	Yüksek Lisans	43	234,36			
	Ön Lisans	37	215,22			
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	Lisans	341	208,77	2	0,735	0,693
	Yüksek Lisans	43	225,07			

*p<0,05

Tablo 22'de sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği alt boyutlarından ÇÖ [$\chi^2(2)= 0,900$, $p>0.05$], ÇKK [$\chi^2(2)= 1,672$, $p>0.05$] ve TA [$\chi^2(2)= 2,001$, $p>0.05$] öğrenim durumu değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeğinden aldıkları puanlarda [$\chi^2(2)= 0,735$, $p>0.05$] öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının mesleki hizmet yılı değişkeni bakımından Kruskal-Wallis H test sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Yılına Göre Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Mesleki Hizmet Yılı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Çevre Önemi	0-5 Yıl	12	202,50	5	5,137	0,399
	6-10 Yıl	38	213,89			
	11-15 Yıl	71	235,99			
	16-20 Yıl	103	194,50			
	21-25 Yıl	75	214,83			
	26 veya Üzeri	122	207,97			
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	0-5 Yıl	12	222,88	5	4,377	0,496
	6-10 Yıl	38	207,12			
	11-15 Yıl	71	221,67			
	16-20 Yıl	103	207,29			
	21-25 Yıl	75	229,76			
	26 veya Üzeri	122	196,43			

Tablo 23'ün devamı

Tüketim Alışkanlıkları	0-5 Yıl	12	214,00	5	10,486	0,063
	6-10 Yıl	38	222,47			
	11-15 Yıl	71	228,54			
	16-20 Yıl	103	207,55			
	21-25 Yıl	75	233,41			
	26 veya Üzeri	122	186,06			
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	0-5 Yıl	12	210,38	5	4,370	0,498
	6-10 Yıl	38	212,55			
	11-15 Yıl	71	230,79			
	16-20 Yıl	103	200,11			
	21-25 Yıl	75	223,36			
	26 veya Üzeri	122	200,66			

*p<0,05

Tablo 23'de sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği alt boyutlarından ÇÖ [$\chi^2(5)= 5,137$, $p>0.05$], ÇKK [$\chi^2(5)= 4,377$, $p>0.05$] ve TA [$\chi^2(5) = 10,486$, $p>0.05$] mesleki hizmet yılı değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeğinden aldıkları puanlarda [$\chi^2(5)= 4,370$, $p>0.05$] mesleki hizmet yılı değişkeni bakımından da anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkeni bakımından Mann-Whitney U test sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerin Lisans Eğitiminde Çevre Dersi Alma Değişkenine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumların Puan Ortalamalarına İlişkin Mann- Whitney U Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Çevre Eğitimi Alma	N	Sıra Ort.	df	U	p
Çevre Önemi	Evet	229	213,60	48914,50	21388,50	0,631
	Hayır	192	207,90	39916,50		
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	Evet	229	203,11	46513,00	20178,00	0,144
	Hayır	192	220,41	42318,00		

Tablo 24'ün devamı

Tüketim Alışkanlıkları	Evet	229	204,38	46802,50	20467,50	0,202
	Hayır	192	218,90	42028,50		
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	Evet	229	208,36	47715,50	21380,50	0,627
	Hayır	192	214,14	41115,50		

*p<0,05

Tablo 24'de sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği alt boyutlarından ÇÖ [U= 21388,50, p>.05], ÇKK [U= 20178,00, p>0.05] ve TA [U= 20467,50, p>0.05] lisans eğitiminde çevre dersi almalarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeğinden aldıkları puanlarda da [U= 21380,50, p>0.05] lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkenine göre de anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının çevre konulu hizmet içi alma değişkeni bakımından Mann-Whitney U test sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Hizmet İçi Eğitim	N	Sıra Ort.	df	U	p
Çevre Önemi	Evet	253	216,50	54774,50	19860,50	0,254
	Hayır	168	202,72	34056,50		
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	Evet	253	204,86	51828,50	19697,50	0,201
	Hayır	168	220,25	37002,50		
Tüketim Alışkanlıkları	Evet	253	206,14	52154,50	20023,50	0,293
	Hayır	168	218,31	36676,50		
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	Evet	253	211,05	53395,50	21239,50	0,992
	Hayır	168	210,93	35435,50		

*p<0,05

Tablo 25'deki verilerde sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği alt boyutlarından ÇÖ [U= 19860,50, p>.05], ÇKK [U= 19697,50, p>0.05] ve TA [U= 20023,50, p>0.05] çevre ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf

öğretmenlerinin SÇT ölçeğinden aldıkları puanlarda da [$U= 21239,50$, $p>0.05$] çevre konulu hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni bakımından Kruskal-Wallis H test sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yerine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Çevre Önemi	İl Merkezi	228	212,55	2	0,591	0,744
	İlçe Merkezi	141	205,38			
	Köy- Kasaba	52	219,44			
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	İl Merkezi	228	209,98	2	1,067	0,587
	İlçe Merkezi	141	206,84			
	Köy- Kasaba	52	226,77			
Tüketim Alışkanlıkları	İl Merkezi	228	207,90	2	1,610	0,447
	İlçe Merkezi	141	208,96			
	Köy- Kasaba	52	230,11			
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	İl Merkezi	228	210,71	2	0,613	0,736
	İlçe Merkezi	141	207,18			
	Köy- Kasaba	52	222,60			

* $p<0,05$

Tablo 26’da sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği alt boyutlarından ÇÖ [$\chi^2(2)= 0,591$, $p>0.05$], ÇKK [$\chi^2(2)= 1,067$, $p>0.05$] ve TA [$\chi^2(2)= 1,610$, $p>0.05$] görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeğinden aldıkları puanlarda da [$\chi^2(2)= 0,613$, $p>0.05$] görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bakımından Mann-Whitney U test sonuçları Tablo 27’te verilmiştir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Değişkenine Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Sivil Toplum Kuruluşuna Üye	N	Sıra Ort.	sd	U	p
Çevre Önemi	Evet	59	257,24	15177,00	7951,00	0,002*
	Hayır	362	203,46	73654,00		
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	Evet	59	259,18	15291,50	7836,50	0,000*
	Hayır	362	203,15	73539,50		
Tüketim Alışkanlıkları	Evet	59	238,29	14059,00	9069,00	0,052
	Hayır	362	206,55	74772,00		
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	Evet	59	259,50	15310,50	7817,50	0,000*
	Hayır	362	203,10	73520,50		

*p<0,05

Tablo 27’de sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği alt boyutlarından ÇÖ [U=7951,00, p<.05] ve ÇKK [U=7836,50, p<0.05] çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olmalarına ilişkin anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak için ÇÖ (Sıra $\bar{X}_{\text{Evet}} = 257,24$, Sıra $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 203,46$) ve ÇKK (Sıra $\bar{X}_{\text{Evet}} = 259,18$, Sıra $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 203,15$) sıra ortalamalarına bakıldığında çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olan sınıf öğretmenlerinin olmayan sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bakımından üye olan sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. TA [U= 9069,00, p>0.05] alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeğinden aldıkları puanlarda [U= 7817,50, p<0.05] çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık üye olan sınıf öğretmenlerin ortalamasının (Sıra $\bar{X}_{\text{Evet}} = 259,50$, Sıra $\bar{X}_{\text{Hayır}} = 203,10$) üye olmayan sınıf öğretmenlere göre yüksek olduğu için çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bakımından üye olan sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı değişkeni bakımından Kruskal-Wallis H test sonuçları Tablo 28’te verilmiştir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Bilgi Edinme Kaynağına Göre Sürdürülebilir Çevre Tutumlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Bilgi Edinme Kaynağı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Çevre Önemi	Ders Kitabı	34	208,79	3	1,761	0,623
	Gazete-Dergi	51	210,49			
	Televizyon-Radyo	119	199,47			
	İnternet	217	217,79			
Çevre Kaynaklarının Kullanımı	Ders Kitabı	34	184,37	3	4,334	0,228
	Gazete-Dergi	51	189,42			
	Televizyon-Radyo	119	212,57			
	İnternet	217	219,38			
Tüketim Alışkanlıkları	Ders Kitabı	34	196,96	3	2,039	0,546
	Gazete-Dergi	51	209,74			
	Televizyon-Radyo	119	202,22			
	İnternet	217	218,31			
Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği	Ders Kitabı	34	195,28	3	2,137	0,544
	Gazete-Dergi	51	203,64			
	Televizyon-Radyo	119	203,83			
	İnternet	217	219,12			

*p<0,05

Tablo 28’de sınıf öğretmenlerinin SÇT ölçeği alt boyutlarından ÇÖ [$\chi^2(3)= 1,761$, $p>0.05$], ÇKK [$\chi^2(3)= 4,334$, $p>0.05$] ve TA [$\chi^2(3)= 2,039$, $p>0.05$] çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Sınıf

öğretmenlerinin SCT ölçeğinden aldıkları puanlarda da [$\chi^2(3)= 2,137$, $p>0.05$] çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı gözlenmiştir.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişki ve farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve konu ile ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmadan sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buradan sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilik düzeyleri arttıkça sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının da arttığını söyleyebiliriz. Bu bulguya ilişkin literatür incelendiğinde, Çavuşoğlu (2019), öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı düşük ilişki olduğu, Uluşan (2022) ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi öz yeterlilikleri ve çevre tutumu arasında pozitif yönde anlamlı düşük ilişkinin olduğu, Yıldız (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilgisi ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı düşük ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir. Tekiroğlu (2021) sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu, Karademir (2016) öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevre eğitimi öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu, Söğüt (2022), sınıf öğretmen adaylarının çevresel davranışları ile çevre eğitimi öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde, orta seviyede anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardaki bulgular ise çalışmamızdan farklılık göstermektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen veriler sınıf öğretmenlerin ÇEÖY düzeylerinin ölçeğin geneli ve alt boyutlarından SA ile AYA orta düzeyde olduğu ancak ölçeğin YA ile ÖYA alt boyutları ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu sonuca ilişkin benzer araştırmalar incelendiğinde Dreas (2021) sınıf öğretmenlerinin, Söğüt (2022) ile Zayimoğlu Öztürk vd., (2015) sınıf öğretmen adaylarının, Kahyaoğlu (2011) ile Çetkin (2019) öğretmen adaylarının, Çingil Barış (2020) ile

Gürbüz, Konakçı ve Tönam (2019) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ÇEÖY düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Literatürdeki bu bulgular çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Erkol ve Erbasan (2018), Karakoçan (2016), Karakoçan-Dev ve Kurtdede-Fidan (2021) sınıf öğretmenlerinin, Altın (2022) Okul Öncesi öğretmenlerinin, Gürbüz, Konakçı ve Tönam (2019) ile Tungaç-Sarışan (2015) Fen Bilgisi öğretmenlerinin, Çavuşoğlu (2019) öğretmen adaylarının, Apaydın-Timur (2020) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ÇEÖY düzeylerini yüksek olduğu araştırmalara da rastlanmıştır.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY düzeylerine ilişkin algılarında ölçeğin geneli ve AYA ve SA alt boyutlarında cinsiyetlerine ilişkin anlamlı farklılık görülmüştür. Gruplar arası anlamlı farklılığın erkek sınıf öğretmenlerin lehine olduğu araştırmanın bulgularından anlaşılmaktadır. Bu bulguya ilişkin literatür taramasında Çavuşoğlu (2019) öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterliliklerinin erkek öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu yaptığımız çalışmayla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmadan farklı olarak sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının ilgili araştırmalarda cinsiyetlerine göre anlamlı farklılığın bulunmadığı ancak erkek sınıf öğretmenlerin ortalama puanların yüksek olduğu (Karakoçan Dev ve Kurtdede Fidan, 2020; Okumuş ve Öztürk, 2019; Zayimoğlu Öztürk vd., 2015) çalışmalar ile kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının yüksek olduğu (Erkol ve Erbasan, 2018) çalışmalara da rastlanmıştır. Demirkıran (2015) ise Fen Bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterliliğinin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışmamızdaki erkekler lehine olan bulguyu desteklememektedir. Bunların dışında diğer branş öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır (Altın, 2022; Apaydın Timur, 2020; Aydın, 2008; Çetkin, 2019; Çingil Barış, 2020; Kahyaoğlu, 2011; Karademir, 2016; Konakçı, 2019; Tungaç-Sarışan, 2015; Söğüt, 2022; Uzel vd., 2019).

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY düzeylerine ilişkin algılarında hem ölçeğin genel hem de AYA ile ÖYA alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre ön lisans mezunu sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulguya ilişkin yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin ÇE öz yeterliliklerinin öğrenim durumuna ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Erkol ve Erbasan, 2018; Karakoçan, 2016). Bu bulgu yapmış olduğumuz çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Çalışmamızdaki bulguya ilişkin ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyesinin lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf

öğretmenlerine göre daha düşük olmasının onların akademik yetkinlikleri, girişimcilik ve öz güven becerilerini olumlu yönde güdülediği söylenebilir. Nitekim Franco, Haase ve Lautenschläger (2010), Solmaz vd. (2014) çalışmalarında bu görüşü desteklemektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarına göre çevre eğitimi öz-yeterliliklerinin ölçeğin genelinde ve AYA, SA ve ÖYA alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. SA alt boyutunda 0-5 yıl, AYA ve ÖYA alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ise 26 yıl veya üzeri mesleki hizmet yılı olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulguya ilişkin literatürdeki çalışmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet yılına ilişkin gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılık 26 yıl veya üzeri hizmet yılına sahip yani kıdemli sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmüştür (Erkol ve Erbasan, 2018; Karakoçan, 2016; Karakoçan Dev ve Kurtdede Fidan, 2020). Literatürdeki bulgular araştırmada elde ettiğimiz bulgularla benzerlik göstermektedir. Aydın (2008) tarafından yapılan araştırma da ise çevre eğitimi öz-yeterlilik ölçeğinin SA alt boyutunda anlamlı farklılığın görüldüğü, bu farkın ise 1-10 yıl arası mesleki hizmet yılına sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların dışında farklı branş öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmalar da öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna rastlanmıştır (Apaydın Timur, 2020; Karaismailoğlu, 2018; Konakçı, 2019; Tungaç-Sarışan, 2015). Bu bulgulara ilişkin sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimi arttıkça çevre eğitimi öz-yeterliliklerinin de arttığını söyleyebiliriz. Dreas (2021) tarafından yapılan araştırmada bu yorumumuzu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY düzeylerine ilişkin algılarında hem ölçeğin geneli hem de AYA, SA ve ÖYA alt boyutlarında lisans eğitiminde çevre dersi alma durumuna göre çevre eğitimi alan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Aydın (2008) tarafından yapılan araştırmada da çevre eğitimi öz-yeterlilik ölçeği AYA ile YA alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterliliklerinin lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkenine göre dersi alanların lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Farklı branş öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda da lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olduğu ve bu farklılığın ise çevre dersi alan öğretmen ve öğretmen adayların lehine olduğu görülmüştür (Demirkıran, 2015; Karademir, 2016; Uzel vd., 2019). Bu sonuçlarda bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Bu bulgulardan farklı olarak çevre eğitimi öz-yeterliliklerinin lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkeni bakımından anlamlı farklılığın bulunmadığı çalışmalarda vardır (Söğüt, 2022; Zayimoğlu Öztürk vd., 2015). Bu bulguya ilişkin çevre ile

ilgili dersleri almanın öğretmenlerin çevre eğitimi öz yeterliliklerini yükselttiğini söyleyebiliriz.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY düzeylerine ilişkin algılarında sadece SA alt boyutunda çevre konulu hizmet içi eğitim almalarına ilişkin anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılık hizmet içi eğitim almayanların lehine olduğu anlaşılmıştır. Literatür incelendiğinde Tekiroğlu (2021) Sosyal bilgiler öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının çevre ile alakalı hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç yaptığımız araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY düzeylerine ilişkin algılarında sadece AYA alt boyutunda çevre ile ilgili görev yaptığı yerleşim yerine göre gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılık il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerin lehine olduğu anlaşılmıştır. ÇEÖY ölçeği ve diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılığın olmadığı ancak ortalama puanların il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerin yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde Erkol ve Erbasan (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliliklerinin görev yaptıkları yerleşim yeri bakımından anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılık il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç yaptığımız çalışmanın bulgularını kısmen destekler niteliktedir. İl merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliliklerinin yüksek olması, çevre ile ilgili çevresel etkinliklerin il merkezinde yapma imkanlarının daha çok olması bu da sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterliliklerinin artmasına sebep olabilir. Aydın (2008) tarafından yapılan çalışmada SA alt boyutu bakımından anlamlı farklılığın görüldüğü, bu farklılık köylerde görev yapan sınıf öğretmenlerin lehine, Söğüt (2022) ise sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterliliklerini yaşadığı yere göre değerlendirmiş ve köylerde yaşayan sınıf öğretmen adayların lehine anlamlı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada sınıf öğretmenlerin çevre eğitim öz-yeterliliklerinin görev yaptığı yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür (Karakoçan Dev ve Kurtkede Fidan, 2020; Karakoçan, 2016). Sınıf öğretmen adayları (Zayimoğlu Öztürk vd., 2015) ve diğer branş öğretmen adaylarının (Altın, 2022; Can, 2012; Çetkin, 2019) çevre eğitimi öz-yeterliliklerinin yaşadığı yere anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ÇEÖY düzeylerine ilişkin algılarında hem ölçeğin geneli hem de AYA ile ÖYA alt boyutlarında çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşuna üye olmalarına göre üye olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. İlgili literatürler incelendiğinde çevre eğitimi öz-yeterliliklerinin çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumları açısından anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılığın çevre ile

alakalı sivil toplum kuruluşuna üye olan öğretmen adayların lehine olduğu anlaşılmıştır (Altın, 2022; Demirkıran, 2015; Söğüt, 2022). Bu sonuç yaptığımız çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşuna üye olanların lehine anlamlı çıkmasının sebebi, öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşunun çevre konusundaki yaptığı proje ve etkinliklere doğrudan katılım sağladıkları için ÇEÖY düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Literatürdeki bazı çalışmalarda ise çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişken bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır (Erkol ve Erbasan, 2018; Uzel vd., 2019). Bu sonuçlarda yaptığımız çalışmanın bulguları ile çelişmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre ile ilgili bilgi edinme kaynaklarına göre ÇEÖY algıları hem ölçeğinin geneli hem de tüm alt boyutlarında ile çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak ortalama puanlara bakıldığında sınıf öğretmenleri çevre ile ilgili bilgi edinmeyi daha çok internet kaynakları üzerinden yapmakta olduğunu görüyoruz. Bu da günümüzde teknolojinin gelişmesiyle öğretmenlerin bilgi edinme tercihleri ve bilgiye kolay ulaşabilmesini sağladığı için internet kaynağını kullanan öğretmenlerin çevre yeterliliği daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Literatürdeki çalışmalara baktığımızda Çavuşoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının ÇE öz yeterliliklerinin çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı bakımından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu çalışmamızdaki bulguyu desteklemektedir.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ölçeğinin geneli ile tüm alt boyutlarında çok yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde Tekiroğlu (2021) ile Tekiroğlu ve Hayır-Kanat (2021) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Alpak Tunç (2015) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, Aydın (2021) Fen Bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulgulara ulaşmışlardır. Diğer araştırmalarda Ahi ve Özsoy (2015) ile Kılıç (2020) ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarının, Tungaç-Sarışan (2015) Fen bilgisi öğretmenlerinin çevresel tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Literatürde yer alan bu bulgular yapmış olduğumuz çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Çavuşoğlu (2019) yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışma yaptığımız çalışmadan

farklılaşmaktadır. Bu elde ettiğimiz sonuç sınıf öğretmenlerinin çevreye karşı olumlu tutum sergilediğini göstermektedir.

5.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına ilişkin hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlarında kadın sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya ilişkin literatürde Ahi ve Özsoy (2015) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinin, Gül vd. (2018) Sınıf öğretmenlerinin, Erol (2005) Sınıf öğretmen adaylarının, Tungaç-Sarışan (2015) Fen Bilgisi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu araştırmalara benzer çalışmalarda Alpak-Tunç (2015) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, Çimen ve Benzer (2019) Fen Bilgisi ile Sınıf öğretmen adaylarının, Uyanık (2021) Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, Tekiroğlu (2021) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından kadın öğretmen ve öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Malhotra ve Chabra (2014) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada da çevresel sorumluluk davranışlarında kadınların lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Bu bulgular yapmış olduğumuz çalışmayı destekler niteliktedir. Bu durum kadın sınıf öğretmenlerinin çevreye verdikleri önem, çevre kaynaklarının kullanımı ve tüketim alışkanlıklarının erkek sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek olmasından dolayı kadın sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının da yüksek olduğu söylenebilir (Çifci ve Şakacı, 2015; Yılmaz ve Arslan, 2011). Bu araştırmaların yanı sıra bazı araştırmalarda Aksu (2009) Fen ve Teknoloji ile Sınıf öğretmenlerinin, Aydın (2021) Fen Bilimleri öğretmenlerinin, Caner (2019) ve Çavuşoğlu (2019) öğretmen adaylarının, Genç ve Genç (2013) Sınıf öğretmen adaylarının, Kılıç (2020) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinin, Sosyal-Toprak (2016) ilköğretim öğretmen adaylarının, Yıldız (2019) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum ise çalışmamızın aksine bulgularında var olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkeni bakımından hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Literatürde bu durumu destekler bazı bulgularla karşılaşmak mümkündür. Tekiroğlu (2021)

tarafından yapılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ölçeğin geneli ile tüm alt boyutlarında mesleki görev yılına ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalara bakıldığında Aksu (2009) Fen ve Teknoloji ile Sınıf öğretmenlerinin, Kılıç (2020) İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarının, Tungaç-Sarışan (2015) Fen Bilgisi öğretmenlerinin çevresel tutumlarının, Yıldız (2019) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının mesleki görev yılına ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum yaptığımız araştırma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaların yanı sıra bazı araştırmalarda Ahi ve Özsoy (2015), ilkokulda görev yapan öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumları 16-20 yıl, Tekiroğlu (2021) ile Tekiroğlu ve Hayır-Kanat (2021) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının 21 yıl ve üzeri lehine mesleki hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Literatürdeki bu araştırmalar ise yaptığımız araştırma ile farklı bulgulara sahip olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlarında lisans eğitiminde çevre dersi almalarına göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu durumu destekleyen birtakım bulgularla karşılaşmak mümkündür. Alpak-Tunç (2015) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, Caner (2019), Çavuşoğlu (2019) öğretmen adaylarının, Soysal-Toprak (2016) ilköğretim öğretmen adaylarının, Tekiroğlu (2021) ile Tekiroğlu ve Hayır-Kanat (2021) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının, Erol (2005) Sınıf öğretmen adaylarının çevre problemlerine yönelik tutumlarının lisans eğitiminde çevre dersi alma değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum yapmış olduğumuz çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Uyanık (2021) ise Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının lisans eğitiminde çevre dersi eğitimi almalarına ilişkin eğitim alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna erişmiştir. Bu bulgu yapmış olduğumuz araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında çevre konulu hizmet içi almaları açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde Çavuşoğlu (2019) öğretmen adaylarının, Tekiroğlu (2021) ile Tekiroğlu ve Hayır-Kanat (2021) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının çevre konulu hizmet içi eğitim

alma değişkeni bakımından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu sonuç yaptığımız araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının görev yaptığı yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulguya göre literatürdeki çalışmalarda görev yaptığı yerleşim yeri olarak değil yaşadığı yer değişkeni olan çalışmalara rastlanmıştır. Çimen (2019) ile Çimen ve Benzer (2019) Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmen adaylarının, Uyanık (2021) Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, Alpak-Tunç (2015) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soysal-Toprak (2016) İlköğretim öğretmen adaylarının, Çavuşoğlu (2019) ise öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının yaşadığı yer değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar yapmış olduğumuz çalışmayla benzerlik göstermektedir. Literatürdeki bu çalışmaların aksine Demirtaş (2016) tarafından yapılan çalışmada ise 8. Sınıf öğrencilerinin yaşadığı yere ilişkin anlamlı farklılıkların olduğu ve bu farklılık merkezde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu yaptığımız çalışmadan farklılaşmaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olmaları bakımından “Tüketim Alışkanlığı” alt boyutunda anlamlı farklılık görülmezken, ölçeğin geneli ve diğer tüm alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılık çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşuna üye olan sınıf öğretmenlerinin lehinedir. İlgili literatürler incelendiğinde Alpak-Tunç (2015) Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, Soysal-Toprak İlköğretim öğretmen adaylarının, Tekiroğlu (2021) ile Tekiroğlu ve Hayır-Kanat (2021) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu, bu farklılığın üye olan öğretmen ve öğretmen adaylarının lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç yaptığımız çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Aksu (2009) tarafından yapılan çalışmada ise Fen ve Teknoloji ile Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç yaptığımız çalışmanın bulguları ile çelişmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ölçeğin geneli ile alt boyutların tamamında çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde Alpak-Tunç (2015) yaptığı araştırmada da Fen Bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının

evre ile ilgili bilgi edinme kaynağı değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna varılmıştır. Bu bulgu yapmış olduğumuz çalışmayla benzerlik göstermektedir. avuşoğlu (2019) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışma da ise sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının bilgi edinme kaynağı açısından anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmış, bu farklılık ise ders kitabından bilgi edinen öğretmen adayların lehine olduğu görölmüşür. Bu bulgu çalışmamızdan farklılaşmaktadır.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına ilişkin elde edilen sonuç ve önerilere yer almaktadır.

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik puanları arttıkça onların sürdürülebilir çevreye yönelik tutum puanları da benzer şekilde arttığı sonucuna varılmıştır.

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler sınıf öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlilik düzeylerinin ölçeğin geneli ve alt boyutlarından “Sorumluluk Algısı” ile “Akademik Yetkinlik Algısı” orta düzeyde olduğu, ölçeğin “Yönlendirebilme Algısı” ile “Öğrenci Yetkinlik Algısı” alt boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik puanlarının orta düzeyde olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarında hem ölçeğin genelinde hem de “Akademik Yetkinlik Algısı” ve “Sorumluluk Algısı” alt boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde puanları yüksek olan grubun erkek sınıf öğretmenleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarında hem ölçeğin genel hem de “Akademik Yetkinlik Algısı” ile “Öğrenci Yetkinlik Algısı” alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre ön lisans mezunu sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyelerinin lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olmasının

onların akademik yetkinlikleri, girişimcilik ve öz güven becerilerini olumlu yönde güdülediğini ortaya çıkarmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarına göre çevre eğitimi öz-yeterlilik hem ölçeğin geneli hem de Akademik Yetkinlik Algısı, Sorumluluk Algısı ve Öğrenci Yetkinlik Algısı alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik puan ortalamalarının 26 yıl veya üzeri mesleki hizmet yılına sahip sınıf öğretmenleri lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca mesleki hizmet yılı arttıkça sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik puan ortalamalarında artış meydana geldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarında hem ölçeğin geneli hem de Akademik Yetkinlik Algısı, Sorumluluk Algısı ve Öğrenci Yetkinlik Algısı alt boyutlarında lisans eğitiminde çevre dersi alma durumuna göre çevre eğitimi alan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, çevre eğitimi dersi alan sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik puan ortalamalarının da yükseldiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarında hem ölçeğin geneli hem de “Akademik Yetkinlik Algısı” ile “Öğrenci Yetkinlik Algısı” alt boyutlarında çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşuna üye olmalarına göre üye olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olan sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik puan ortalamalarının da yükseldiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler sınıf öğretmenlerinin çevre ile ilgili bilgi edinme kaynaklarına göre çevre eğitimi öz-yeterlilik algıları hem ölçeğinin geneli hem de tüm alt boyutlarında ile çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

6.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutum puan ortalamalarının yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

6.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına ilişkin hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlarında kadın sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kadın sınıf öğretmenlerinin çevreye verdikleri önem, çevre kaynaklarının kullanımı ve tüketim alışkanlıklarının erkek sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek olmasından dolayı kadın sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının puan ortalamalarının anlamlı farklılık oluşturacak şekilde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının öğrenim durumu değişkeni bakımından ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlarında mesleki görev yılına ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlarında lisans eğitiminde çevre dersi almalarına göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının hem ölçeğin geneli hem de tüm alt boyutlarında çevre ile ilgili yılı hizmet içi alma değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının görev yaptığı yerleşim yeri ilişkin anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yapılan araştırmadaki veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşuna üye olmaları bakımından, ölçeğin geneli ile Çevre Önemi ve Çevre Kaynaklarının Kullanımı alt boyutlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşuna üye olan sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ölçeğin geneli ile tüm alt boyutlarında çevre ile ilgili bilgi edinme kaynağı değişkenine ilişkin anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

6.6.Öneriler

İlkokul öğretim programları başta olmak üzere tüm eğitim kademesinde sürdürülebilir çevreye yönelik uygulamalı etkinlikler olacak şekilde yeniden düzenlenebilir. Özellikle her okula bir uygulama bahçesi projesi başlatılabilir. Bu programlar sayesinde çevre konusunda duyarlı ve olumlu tutuma sahip bireyler yetişebilir. Ayrıca tüm eğitim kademelerinde öğretmenler için okul dışı eğitim amaçlı çevre gezileri düzenlenebilir.

Öğretmenlere belirli aralıklarla çevre eğitimi konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için teorik bilgilerin yanında uygulamaya yönelik çevre konulu hizmet içi eğitimler verilebilir. Bunun dışında öğretmenlere çevre ile alakalı ödüllü proje yarışmaları düzenlenebilir.

Araştırmada elde edilen verilerde de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin çevre ile alakalı sivil toplum kuruluşlarına üye olma oranı oldukça düşüktür. Bu konuda çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarının başta öğretmenler olmak üzere halkın tüm kesimini yapmış oldukları faaliyetler konusunda bilgilendirmeleri ve günümüz çevre sorunları hakkında duyarlılık kazanmalarını sağlayarak bu kuruluşlara üye olmalarını sağlanabilirler.

Bu araştırma Amasya ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerine yapılmıştır. Ülke genelinde ya da değişik illerde de yapılarak sınıf öğretmenlerine ilişkin daha çok bulguya ulaşılabilir, yapılan araştırmayla benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlilik ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına ilişkin nitel bir araştırmayla da veriler elde edebiliriz.

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak yapılacak olan araştırmalarda sosyo demografik değişkenlere ek olarak sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları üniversiteler eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Ahi, B. ve Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: Cinsiyet ve Mesleki Kıdem Faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 31-56.
- Ajiboye, J. O., ve Adekojo Olatundun, S. (2010). Impact of some environmental education outdoor activities on Nigerian primary school pupils environmental knowledge. *Applied Environmental Education and Communication*, 9(3), 149-158.
- Ajiwibawani, P.M., Harti ve Subroto, T.W. (2017). The effect of achievement motivation, adversity quotient, and entrepreneurship experience on students entrepreneurship attitude. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(9), 441-450.
- Alpak-Tunç, G. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumların incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir kalkınma: uygulamalı antropolojinin eylem alanı. *Antropoloji Dergisi*, (24), 133-164.
- Akgün, S. (2021). *8. sınıf öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları ve sürdürülebilirlik kavramına yönelik algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aksu, Y. (2009). *Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi (Burdur İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Altın, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin çevre eğitime ilişkin öz-yeterlilik ve çevre etiği farkındalık algılarının ekolojik vatandaşlık düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Alvarez-García, O., Sureda-Negre, J. ve Comas-Forgas, R. (2018). Assessing environmental competencies of primary education pre-service teachers in Spain: A comparative study between two universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(1), 15-31.
- Apaydın-Timur, S. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Arslan, M. (1997). Çevre bilincindeki değişimler ve çevre eğitimi. *Eğitim ve Yaşam*. Güz. 23-26.

- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerin çevre eğitime yönelik öz-yeterlilik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aydın, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin sürdürülebilir çevre tutumları ile öğrencilerin çevre konularına ilişkin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydınay, M. (2019). *Yıkıcı liderliğin çalışanların öz-yeterlilik algısı ve üretim karşıtı davranış geliştirme eğilimleri üzerine etkisi* [Doktora tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall*, 22-23.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, (s. 69-164), University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1993) Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Belen, B. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin sürdürülebilir çevre hakkındaki bilgi, tutum ve davranışların belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okur yazarlık düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Brundtland. (1987). Report of the world commission on environment and development: Our common future. *United Nations*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, H. (2012). *İlköğretim bölümü 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, dünya görüşü ve çevre eğitime yönelik öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Can, S. (2019) *Sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Caner, Ö. (2019). *Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında sürdürülebilir çevre eğitime yönelik tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Cansaran, A., ve Yıldırım, C. (2021). Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. O. Bozkurt (Ed.) *Çevre eğitimi* (6. Baskı, s. 2-15) içinde. Pegem Akademi.
- Cheong, I. P. (2005). Education pre-servise teacher for a sustainable environment. *Asia- Pasific Journal of Teacher Education*, 33(1), 97-100.
- Çabuk, B. (2021). Çevre eğitimi. D. Kahriman-Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* (2. Baskı, s. 1-37) içinde. Anı Yayıncılık.
- Çavuşoğlu, Ü. (2019). *Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Çelikbaş, A. (2016). *Sürdürülebilirliği temel alan çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevresel davranışlarına sürdürülebilir çevre tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Çetkin, E. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre eğitime yönelik öz yeterlilik inançlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Çevre ve Orman Bakanlığı, (2004). *Türkiye çevre atlası*. Ankara.
- Çingil-Barış, Ç. (2020). Fen bilgili öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 113-126
- Çifci, S. ve Şakacı, B. K. (2015). Çevre bilinçli tüketicilerin firmaları ödüllendirme ve cezalandırma isteklilikleri: kadın ve erkek tüketiciler arasındaki farklılıklar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 287-296
- Çimen, H. (2019). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çimen, H. ve Benzer, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan & İnsan*, 6(21), 525-542.
- Çolakoğlu, E. (2010). Haklar söyleminde çevre eğitiminin yeri ve Türkiye’de çevre eğitiminin anayasal dayanakları. *TBB Dergisi*, (88), 151-171.
- Demir, A.S. (2020). *Fen bilimleri ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çevre risk algılarıyla çevre tutumlarının belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Demirkıran, R. (2015). *İlköğretim fen ve sınıf öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitime ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.

- Demirtaş, F. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin ekolojik ayak izleriyle sürdürülebilir çevre tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Derman, İ. (2013). *Farklı başarı düzeylerindeki okullarda 9 ve 12. sınıf öğrencilerinin ekosisteme ilişkin öğrenme düzeyleri ve sürdürülebilir çevre bilinci ile ilişkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, M. (1997). Ulusal çevre eylem planı: eğitim ve katılım. *Türkiye Çevre Vakfı*.
- DPT. (1994). Yedinci beş yıllık çevre özel ihtisas komisyon raporu.
- Dreas, K. (2021). *A needs assessment of environmental education in regional*. [Master thesis]. Southern Illinois University.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Beta Yayınları.
- Engin, H. (2010) *Cöğrafya eğitiminde sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilirlik eğitimi ve çevre eğitimi konularının kazandırılması* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erdem, Z. (2017). *Sekizince sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile sürdürülebilir çevre tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Ergün, T. ve Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre etiği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 97-123.
- Erkol, M. ve Erbasan, Ö. (2018). Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 810-825.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan 1 Dergisi Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, 65(66), 1-13.
- Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 89-100.
- Franco, M., Haase H. ve Lautenschläger, A. (2010), Students' entrepreneurial intentions: an inter-regional comparison, *Education ve Training*, 52(4), 260-275.
- Gardner, C. C (2009). *Self-efficacy in environmental education: experiences of elementary education preservice teachers* [PhD Thesis]. University of South Carolina.

- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 9-19.
- Giovannoni E. ve Fabietti, G. (2014). *What is sustainability? A review of the concept and its applications*. C. Busco, et al. (eds.). Integrated Reporting Springer International Publishing.
- Gök, E. ve Afyon, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması. *Journal of Turkish Science Education*, 12(4), 77-93.
- Gökçe, B. (1993). Toplum bilimi ve çevre. *Sosyoloji Derneği*.
- Güçlü, İ. (2020). *Sosyal bilimlerde nicel veri analizi örneklerle SPSS uygulamaları ve yorumlaması*. Gazi Kitapevi.
- Gül, S., Çobanoğlu, İ. H., Aydoğmuş, M. ve Türk, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi: Samsun ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 139-157.
- Gürbüz, F., Konakçı, A. A. ve Töman, U. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çevre bilgi ve çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1228-1243.
- Harris, J. M. (2000). Basic principles of sustainable development. *Global Development and Environment Institute Working Paper*. Tufts University, USA.
- Heuer, B. (2018). *Bridging the socioeconomic divide in environmental education and sustainability studies in new york city public high schools* [Master Thesis]. Harvard University.
- Hotinli, G. (2012). Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma için eğitim: mevcut durum raporu. *Bölgesel Çevre Merkezi (REC)*. Ankara.
- Ilovan, O. R., Dulama, M. E., Botan, C. N., Havadi-Nagy, K. X., Horvath, C., Nitoaia, A., Nicula, A.S. ve Rus, G. M. (2019). Environmental education and education for sustainable development in Romania. Teachers perceptions and recommendations. *Romanian Review of Geographical Education*, 8(2), 21-37.
- Kahyaoglu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67–82.
- Karademir, E. (2016). Eğitim fakültelerinin yapılandırılması sürecinde öğretmen adaylarının çevre bilinci ve öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 7(13), 3-18.
- Karaismailoğlu, E.S. (2018). *Öğretmenlerin çevre bilinci düzeyinin belirlenmesi- Ankara Etimesgut örneği* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Karakoçan, E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik farkındalıkları* [Yüksek lisans tezi]. Afyon Karatepe Üniversitesi.
- Karakoçan-Dev, E. ve Kurtdede-Fidan, N. (2020). Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik farkındalıkları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 422-444.
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, M. (2020). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarının sosyodemografik özellikler açısından değerlendirilmesi: Düzce ili örneği* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Anı Yayıncılık.
- Konakçı, A. A. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre bilgi ve çevre eğitimi öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Linnenbrink, E.A. ve Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning in the classroom, *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Luszczynska, A., Gutie'rrrez-Don'a, B. ve Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal Of Psychology*, 40 (2), 80–89.
- Malhotra, T. ve Chabra, S. (2014). A study of responsible behaviour among b.ed. distance learners with reference to their locality, gender, stream and socio-economic status. *International Women Online Journal of Distance Education*, 3(2), 1-10.
- Martínez - Borreguero, G., Maestre-Jiménez, J., Mateos-Núñez, M. ve Naranjo-Correa, F. L. (2020). Analysis of environmental awareness, emotions and level of selfefficacy of teachers in training within the framework of waste for the achievement of sustainable development. *Sustainability*, 12(6), 1-23.
- Miller, A. D., Ramirez, E. M., ve Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269.

- Njoku, C. (2016). Awareness of climate change and sustainable development issues among junior secondary school (JSS) students in Port Harcourt Metropolis of Rivers State, Nigeria. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(2), 29-40.
- Okumuş, S. ve Öztürk, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 9-18.
- Özçelik, R. (2019). *Lise ve üniversite öğrencilerinin çevresel risk algıları ile sürdürülebilir çevreye yönelik davranışların incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Özdemir, A., Aydın, N. ve Akar-Vural, R. (2009). Çevre eğitimi öz-yeterlik algısı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8.
- Özdemir, O. (2022). *Sürdürülebilir okuryazarlık ve çevre eğitimi. (4. Baskı)*.Pegem Akademi.
- Pooley, J.A. ve O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: emotions and beliefs are what is needed. *Environment And Behavior*, 32(5), 711-723.
- Sezik, M. (2022). Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının ekoloji ve biyoçeşitliliğin korunmasındaki rolleri. *Research Studies Anatolia Journal*, 5(4), 588-610.
- Solmaz, S.A., Aksoy, Ö., Şengül, S. ve Sarıışık, M., (2014) Üniversite öğrencilerinin girişimci kişilik özelliklerinin belirlenmesi: turizm lisans ve ön lisans öğrencileri üzerine bir alan araştırması, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 41-55.
- Sontay, G. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Soysal-Toprak, K. (2016). *İlköğretim öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre eğitimine yönelik tutumları* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Söğüt, Ş. (2022). *Sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlilik algıları ile sorumlu çevresel davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Stapp, W. B. (1978). An instructional model for environmental education. *Prospects*, 8(4), 495-507.
- Stir, J. (2006). Restructuring teacher education for sustainability: student involvement through a "strengths model". *Journal of Cleaner Production*, 14, 830-836.
- Sukma, E., Ramadhan, S. ve Indriyani, V. (2020). Integration of environmental education in elementary schools. *Journal of Physics: Conference Series*.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.

- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Tekiroğlu, A. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre etiği farkındalık ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Tekiroğlu, A. ve Hayır-Kanat, M. (2021). Çevre etiği farkındalığı ve sürdürülebilir çevre tutumu arasındaki ilişki. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 630–645.
- Trauth-Nare, A. (2015). Influence of an intensive, field-based life science course on preservice teachers' self-efficacy for environmental science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 26(5), 497-519.
- Tungaç-Sarısan, A. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (okul deneyimlerine bağlı) çevre eğitime yönelik öz yeterlilik algıları, çevre bilgileri ve çevresel tutumlarının incelenmesi (Mersin ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Turan, B. (2022). Academic optimism and psychological well-being as predictors of turkish EFL teachers' sense of self-efficacy [Yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Uluşan, E. (2022). *4. Sınıf düzeyinde çevre eğitimi öz yeterliliği ve çevre tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Url-1. Erişim Adresi: <https://librarianresources.taylorandfrancis.com/product-info/digital-products/online-resources/sustainable-development-goals>
online/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_term=search&utm_campaign=B031121_re3_4lb_6dp_d658_sdgoppccampaign-brafton&gclid=CjwKCAjwzuqgBhAcEiwAdj5dRtfbVd6ItAw4xE20jpTYP6a17rZ9YerPk19-Dt6GxRjwrs3-gEAb5BoCE_UQAvD_BwE Erişim Tarihi:22.03.2023
- Uyanık, S. (2021). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre ile ilgili tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Uzel, N., Adıgüzel, M., Yılmaz, M. ve Gül, A. (2019). Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlilik algılarına farklı değişkenlerin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 93-107.
- Ünal, S. ve Dımişki, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.
- Ünalan, A. (2018). *Öğretmenlerin çevreye yönelik davranış düzeylerinin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

- Ürgül-Fırtına, D. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, değer, eğilim ve davranışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Fırat, T. (2020). İlkokul öğrencilerinin çevre farkındalıkları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(55), 1722-1737.
- Villages, P. M. (2022). Understanding the needs of educators in environmental education programming [Master Thesis]. University Of North Texas.
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş., ve Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-54.
- Yıldız, Ş. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramsal anlamaları ve tutumları*. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldız, O. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre bilgisi ve sürdürülebilir çevre tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Yılmaz, V. ve Arslan, T. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre koruma vaatleri ve çevre dostu tüketim davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 1-10.
- Yılmaz, Ş., Timur, S. ve Timur, B. (2013). Secondary school students' key concepts and drawings about the concept of environment, *The Anthropologist*, 16(1-2), 45-55.
- Yılmaz, İ. (2016). *Türkiye'de ilköğretim programlarında çevre eğitimi ve ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin Tiflis Konferansı çevre eğitimi amaçlarına ulaşma düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yuan, K. S., Wu, T. J., Chen, H. B. ve Li, Y. B. (2017). A study on the teachers' professional knowledge and competence in environmental education. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3163-3175.
- Yücel, A. S. ve Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

- Yücel, M., Uslu, C., Altunkasa, F., Güçray, S. ve Say., N.P. (2006). Adana’da çevre duyarlılığı düzeyinin ve geliştirme olanaklarının araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-228.
- Zayimoğlu-Öztürk, F., Öztürk, T. ve Şahin, A. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 293–311.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.





EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Ek – 1

Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenlerim yüksek lisans tez çalışmam için sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz - yeterlilikleri ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyeceğim. Yapacağım bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi sizlerin ölçekteki tüm maddelere samimi ve eksiksiz cevaplamanıza bağlıdır. Bundan dolayı sizlerden ricam ölçekteki tüm maddeleri titizlikle okuyup, içtenlikle cevaplandırmanız. Bu araştırmaya katılımınız gönüllük esasına dayalıdır. Vereceğiniz cevaplar tarafımdan gizli tutulacaktır. Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı hepinize şimdiden teşekkür ederim.

Necati BOLAT

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyet:

() Kadın () Erkek

2. Öğrenim Durumunuz:

() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

3. Mesleki Hizmet Yılıınız:

() 0- 5 Yıl () 6-10 Yıl () 11 – 15 Yıl () 16- 20 Yıl () 21- 25 Yıl () 26 ve Üzeri

4. Lisans programında çevre ile ilgili dersler aldınız mı ?

() Evet () Hayır

5. Çevre ile ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı ?

() Evet () Hayır

6. Görev yaptığınız yerleşim yeriniz:

() İl Merkezi () İlçe Merkezi () Köy ve Kasaba

7. Çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum örgütü, kurum ve kuruluşa üye misiniz?

() Evet () Hayır

8. Çevreyle ilgili bilgilerinizi genellikle hangi kaynaklardan elde ediyorsunuz?

() Ders Kitapları () Gazete – Dergi () Televizyon – Radyo () İnternet

Ek 2. Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği

Ek – 2

ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

S.N.	Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. 1 - Hiç Katılmıyorum 2 - Katılmıyorum 3 - Biraz Katılıyorum 4 - Katılıyorum 5 - Tamamen Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Çevre ile ilgili kavramsal bilgilerimin pek çok arkadaşımın iyi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2	Vereceğim çevre eğitiminden sonra, öğrencilerim çevreye zarar veren arkadaşlarını uyacaktır.	1	2	3	4	5
3	Çevre ile ilgili her türlü deneyi yapmak benim için basittir	1	2	3	4	5
4	Çevre ile ilgili kavramları etkili bir biçimde öğretebilecek kadar iyi biliyorum.	1	2	3	4	5
5	Çevre ile ilgili soruları bilimsel boyutta cevaplayabileceğim inancındayım.	1	2	3	4	5
6	Öğrencileri çevre konularına nasıl yönlendireceğimi bilmiyorum	1	2	3	4	5
7	Çevre ile ilgili birçok deneyin yöntem bölümünü bilirim	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin çevre konularındaki başarılarından sınıf öğretmeni sorumludur.	1	2	3	4	5
9	Anlamadığım bir çevre konusunu öğrenmek için kimlerden yardım alabileceğimi bilmiyorum.	1	2	3	4	5
10	Çevre konularında geçen bilimsel terimleri iyi bildiğime inanıyorum	1	2	3	4	5
11	Vereceğim çevre eğitiminden sonra, öğrencilerim çevreye duyarlı olumlu davranışlar geliştirir.	1	2	3	4	5
12	Çevre konularına karşı öğrencinin ilgisinin nasıl çekileceğini bilmiyorum	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin Türkiye’deki çevre problemlerini öğrenmesinden sınıf öğretmeni sorumludur.	1	2	3	4	5
14	Öğrencilerin çevre konuları ile ilgili deneyleri yapabilmesinden sınıf öğretmenleri sorumludur.	1	2	3	4	5
15	Vereceğim çevre eğitiminden sonra öğrencilerim dünyadaki çevre olaylarını bilinçli bir şekilde takip edebilir	1	2	3	4	5

Ek 3. Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği

Ek - 3

SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ

S.N.	Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz. 1-Kesinlikle Katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Fikrim Yok 4- Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Havayı en az düzeyde kirleten araçlar icat etme düşüncesi beni heyecanlandırır.	1	2	3	4	5
2	Doğaya bırakılan zararlı gazların doğanın taşıma kapasitesini aşabileceği düşüncesi beni korkutur.	1	2	3	4	5
3	Atmosferde artan kirliliğin, küresel iklim değişikliğinin nedeni olduğunu bilmek beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
4	Gelecekte yaşanacak olan su yetersizliğinin nedenlerinden birisinin insan nüfusundaki artış olması beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
5	Suyun gelecek nesillere devamlılığını sağlamak için kirliliğe neden olan tarım ilaçlarının, sanayi ürünlerinin ve evde temizleyicilerin az kullanılmasını tercih ederim.	1	2	3	4	5
6	Ürünlerde biriken kimyasalın besin zincirinin diğer halkalarında yaratacağı olumsuz etki canımı sıkar.	1	2	3	4	5
7	Dünyanın diğer bölgelerinde yaşanan toprak kaybı beni ilgilendirmez.	1	2	3	4	5
8	Geleceği düşünerek yenilenebilir enerji kaynaklarına yatırım yapmak gereksizdir	1	2	3	4	5
9	Enerji kaynaklarının sürdürülebilirliğini sağlamak için bu kaynakları dikkatli kullanma düşüncesi gereksizdir.	1	2	3	4	5
10	Fosil enerji kaynaklarının bir gün tükenebileceğini düşünerek, bu kaynakları dikkatli kullanmak gereksizdir.	1	2	3	4	5
11	Hızla tükettiğimiz kaynakları doğanın yenileyemeyeceği düşüncesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
12	Sürdürülebilir çevre için yapılan geri dönüşüm reklamlarını görünce sevinirim.	1	2	3	4	5
13	Aldığım ürünlerin ambalajları üzerinde geri dönüşüm ambleminin olmasına dikkat etmem.	1	2	3	4	5
14	Okullarda geri dönüşüm ile ilgili eğitim verilmesini gerekli buluyorum.	1	2	3	4	5
15	Depozito işleminin uygulandığı şişelerin ürünlerini kullanmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5

16	Poşet kullanmak yerine bez torba, file, kese kağıtlarını kullanmayı tercih etmem.	1	2	3	4	5
17	Aldığım ürünlerin tek kullanımlık değil de çok kullanımlık olmasına dikkat etmem.	1	2	3	4	5
18	Çevrede geri dönüşüm kutularını yeteri kadar görmemek üzücü bir durum.	1	2	3	4	5
19	Hızla artan tüketimin çevrenin sürdürülebilirliği önünde önemli bir engel olması beni korkutur.	1	2	3	4	5
20	Doğanın bize verebileceğinden fazlasını tükettiğimiz zaman geleceğin bu durumdan etkileneceğini düşünmek gereksizdir.	1	2	3	4	5
21	Sürdürülebilirlik için tüketim alışkanlıklarını konu alan seminerlere katılmaktan mutlu olurum.	1	2	3	4	5
22	İnsan nüfusu artınca kaynakların tükeneceği düşüncesi gereksizdir.	1	2	3	4	5
23	İnsan nüfusundaki artışın, doğal dengenin sürdürülebilirliğine engel olması beni ilgilendirmez.	1	2	3	4	5
24	Sürdürülebilirlik ile ilgili öğrendiklerimi aileme ve yakın çevreme anlatmak zaman kaybıdır.	1	2	3	4	5
25	Çocuklarımıza iyi bir çevre bırakabilmek için sürdürülebilirliğin yaşam felsefesi olması hoşuma gider.	1	2	3	4	5
26	İnsanların geri dönüşüm uygulamaları ile ham madde ihtiyacını karşılayıp doğa üzerindeki baskılarını azaltmalarına sevinirim.	1	2	3	4	5
27	Uygulanan geri dönüşüm kampanyaları ile doğal kaynakların sonsuz olmadığını insanlara anlatılmasını önemli buluyorum.	1	2	3	4	5

Ek 4. Etik Kurulu İzin Onayı

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-2

Araştırmanın Başlığı : Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilikleri İle Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Amasya İli Örneği)	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	11.11.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	16.11.2022
Karar tarihi	16.11.2022

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad, soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Doç. Dr. Fatih CAN

(Üye- raportör)
Doç. Dr. Melike BAŞ

(Üye)
Doç. Dr. Kürşat EFE

(Üye)
Doç. Dr. Davut AĞBAL

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5. Araştırma İzin Onayı



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47613789-44-67164397
Konu : Tez Çalışması Kapsamında
Araştırma/Anket İzni

29.12.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23.12.2022 tarih ve E-47526769-302.08.01-107974 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2)S sayılı Genelgesi.

İlgi yazı (a) ile, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı 228001066 numaralı öğrencisi Necati BOLAT, Prof. Dr. Cengiz YILDIRIM'ın danışmanlığında hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Öz Yeterlilikleri İle Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Amasya İli Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerine, belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; söz konusu talebin, ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma Uygulama İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve görünürlük esasına göre araştırma yapılması, araştırma ile ilgili sonuç raporların çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (otuz) gün içinde izin alınan kuruma ulaştırılması, uygulama sırasında da mülkiyet ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Ohurlarınıza arz ederim.

Alpaslan KANAR

Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

29.12.2022

Mahmut KESKİNER

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

E-Tablolarla gönderilen elektronik imza ile imzalanmaktadır.

Adres : Hürriyet Mah. İstasyon Cad. No: 72 Merkez/AMASYA

Bölge Değerlendirme Adresi: <http://www.turkiye.gov.tr/meb-bey>

Bölge İsim: Almat DDURMUŞ

Telefon No : (0358) 212 29 99/2041

E-Posta: amg05@meb.gov.tr

Ünvan : Müdür

Kapı Adresi : meb0501 kapı

İnternet Adresi: Faks : (0358) 218 50 31

Bu elektronik belge, elektronik imza ile imzalanmıştır. Bu belge, elektronik imza ile imzalandıktan sonra 5328-1E8C-3675-bf47-5E64 kodu ile doğrulanabilir.

Ek 6. Ölçek Kullanım İzin Onayı

Ek 7. Ölçek Kullanım İzin Onayı