



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA
BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÇEVRE
EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM
VE GÖRÜŞLERİ

Başak KOÇAK

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK
LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2020

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE
EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Başak KOÇAK

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayhan AKIŞ

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışırmda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağılı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

29 / 07 / 2020

Başak KOÇAK

TEŐEKKÖR

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre konusunda ne derece duyarlı olduklarını ve çevre eğitimi konusunda düşüncelerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süreci boyunca değerli görüş ve önerileriyle yol gösteren ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Ayhan AKIŞ 'a, süreç içerisinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA' ya, ayrıca beni çalışmaya teşvik eden ve desteğini her zaman üzerimde hissettiğim değerli hocam ve ağabeyim Doç. Dr. Osman ÇEPNİ' ye teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde manevi destekleriyle beni yalnız bırakmayan arkadaşlarıma ve eğitim hayatımın her aşamasında bana destek olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Başak KOÇAK

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

KOÇAK, Başak

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Ayhan AKIŞ

Temmuz 2020, 71 sayfa

Ağırlık olarak vatandaşlık eğitimini içeren sosyal bilgiler sayesinde çevreye karşı duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilebilir. Çevreye karşı olumlu tutum ve davranış geliştirilmesi ise verilen eğitimler sayesinde gerçekleşebilir. Geleceğin öğretmenleri olacak ve etkin yurttaş yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çevre hakkında sahip olduğu tutumlar ve görüşler çevre eğitimi yetkinliği açısından basamak oluşturmaktadır. Araştırma nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerden birisi olan yakınsayan paralel desen yöntemi ile oluşturulmuştur. Nicel veriler için araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılı Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 225 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel veriler için araştırmanın çalışma grubunu ise, Akdeniz Üniversitesi 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören, her sınıf düzeyinden bir kadın ve bir erkek olmak üzere gönüllülük esasına göre seçilen toplam 8 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel bölümünde verilerin elde edilmesinde çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği; nitel bölümde ise öğretmen adaylarının çevre eğitimi hakkında görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi SPSS 22.00 paket programı ile nitel verilerin analizi ise içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu; öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerinin kadın öğretmen adaylarının ve çevreye ilgi duyan öğretmen adaylarının lehine bir fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal bilgiler, çevre, çevre eğitimi, çevre bilinci, duyuşsal eğilim, tutum*

ABSTRACT

SOCIAL STUDIES PRESERVICE TEACHERS OPINIONS AND ATTITUDES TOWARDS ENVIRONMENTAL EDUCATION

KOÇAK, Başak

Master's, Department of Social Studies Education

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Ayhan AKIŞ

July 2020, 71 page

Thanks to social studies, which mainly includes citizenship education, individuals who are sensitive and responsible for the environment can be educated. Developing a positive attitude and behavior towards the environment can be achieved through the training provided. The attitudes and opinions of teacher candidates, who will be the teachers of the future and who will train effective citizens, about the environment constitute a step in terms of environmental education competence. The research was created using the convergent parallel design method, which is one of the mixed methods in which quantitative and qualitative data collection methods are used together. For the quantitative data, the sample of the study consists of 225 teacher candidates studying in the Social Studies Education Department of the 2019-2020 academic year. For the qualitative data, the working group of the research consists of a total of 8 teacher candidates selected on a voluntary basis, one male and one female from each grade level, studying at the Department of Social Studies Education in the 2019-2020 academic year at Akdeniz University. In the quantitative part of the research, the scale of affective tendencies towards the environment in obtaining the data; In the qualitative part, a semi-structured interview form was used in order to reveal the opinions of teacher candidates about environmental education. The analysis of the quantitative data was done with the SPSS 22.00 package program, and the analysis of the qualitative data was made using content analysis. In the study, it was found that social studies teacher candidates' affective tendencies towards environment are at a good level; It has been determined that the affective tendencies of pre-service teachers show a difference in favor of female teacher candidates and those who are interested in the environment.

Keywords: *Social studies, environment, environmental education, environmental awareness, affective tendency, attitude*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	4
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	2
1.2.1. Nicel Bölüme İlişkin Alt Problemler.....	3
1.2.2. Nitel Bölüme İlişkin Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çevre.....	6
2.2. Çevre Sorunları.....	6
2.2.1. Çevre Kirliliği.....	7
2.2.1.1. Hava Kirliliği.....	7
2.2.1.2. Su Kirliliği	8
2.2.1.3. Toprak Kirliliği.....	10
2.2.1.4. Gürültü Kirliliği.....	11

2.2.1.5. Radyoaktif Kirlenme	12
2.2.2. Ozon Tabakasının İncelmesi	13
2.2.3. Küresel Isınma.....	14
2.2.4. Biyolojik Çeşitlilik Kaybı.....	14
2.3. Çevre Kuruluşları	15
2.3.1. Dünyadaki Bazı Çevre Kuruluşları.....	16
2.3.1.1. Doğal Hayatı Koruma Vakfı (WWF)	16
2.3.1.2. Uluslararası Doğa Koruma Birliği (IUCN)	16
2.3.1.3. Yeşil Barış Örgütü (Greenpeace)	16
2.3.2. Türkiye’deki Bazı Çevre Kuruluşları	16
2.3.2.1. Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA)	17
2.3.2.2. Çevre Koruma ve Ambalaj Atıklarının Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO).....	17
2.3.2.3. Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV)	17
2.3.2.4. Doğa ve Çevre Vakfı (DOÇEV).....	17
2.3.2.5. WWF-Türkiye Doğal Hayatı Koruma Vakfı.....	17
2.3.2.6. Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL).....	18
2.4. Çevre Eğitimi.....	18
2.4.1. Dünya’da Çevre Eğitimi ve Tarihi Gelişimi	20
2.4.2. Türkiye’de Çevre Eğitimi ve Tarihi Gelişimi	22
2.4.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitimi	24
2.5. İlgili Araştırmalar	25

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	27
3.2. Çalışma Grubu.....	28
3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem	28

3.2.2. Nitel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubu.....	31
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.4. Veri Toplama.....	33
3.5. Verilerin Analizi.....	33

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular	35
4.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular	35
4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	36
4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları	36
4.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Sınıf Değişkenine İlişkin Bulguları.....	37
4.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları.....	38
4.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Gelir Değişkenine İlişkin Bulguları	39
4.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Herhangi Bir Çevre Kuruluşuna Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulguları.....	40
4.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Çevreye Ve Çevresel Aktivitelere Karşı İlgi Duyma Değişkenine İlişkin Bulguları	41
4.1.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Çevre Kanunu Hakkında Bilgi Değişkenine İlişkin Bulguları.....	42
4.2. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular.....	42
4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitiminin Tanımına İlişkin Görüşleri.	43

4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler ve Çevre Eğitimi Arasındaki İlişkiye Ait Görüşleri	44
4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitiminin Topluma Etkisine Ait Görüşleri	45
4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kendilerini ve Var Olan Bilgilerini Çevre Eğitimi Verme Konusunda Değerlendirmesine Ait Görüşleri	47

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	49
5.2. Öneriler.....	51
KAYNAKÇA	53
EKLER	62
ÖZGEÇMİŞ.....	70
İNİTİHAL RAPORU	71

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Nicel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.....	28
Tablo 3.2. Nicel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılımı	28
Tablo 3.3. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Göre.....	29
Tablo 3.4. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumuna	29
Tablo 3.5. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	30
Tablo 3.6. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Aylık Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı.....	30
Tablo 3.7. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Çevre ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Dağılımı.....	30
Tablo 3.8. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Çevreye ve Çevresel Aktivitelere Karşı İlgisine Göre Dağılımı	31
Tablo 3.9. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Çevre Kanunu Hakkında Bilgisine Göre Dağılımı	31
Tablo 3.10. Nitel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	32
Tablo 4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	35
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkeni Normallik Testi Sonuçları	36
Tablo 4.3 Cinsiyet Değişkeni Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	36
Tablo 4.4. Yaş Değişkeni Normallik Testi Sonuçları.....	36
Tablo 4.5. Yaş Değişkeni ANOVA Testi Sonucu	37
Tablo 4.6. Sınıf Değişkeni Normallik Testi Sonuçları	37
Tablo 4.7. Sınıf Değişkeni ANOVA Testi Sonuçları	38
Tablo 4.8. Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkeni Normallik Testi Sonuçları	38
Tablo 4.9. Anne Eğitim Değişkeni Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	38
Tablo 4.10. Baba Eğitim Değişkeni Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4.11. Gelir değişkeni Normallik Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4.12. Gelir Değişkeni ANOVA Testi Sonuçları.....	40
Tablo 4.13. Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkeni Normallik Testi Sonuçları	40
Tablo 4.14. Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkeni Bağımsız Örneklem T-testi Sonucu	40
Tablo 4.15. İlgili Değişkeni Normallik Testi Sonuçları	41
Tablo 4.16. İlgili Değişkeni Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları	41
Tablo 4.17. Bilgi Değişkeni Normallik Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.18. Bilgi Değişkeni Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.19. Nitel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	42
Tablo 4.20. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitiminin Tanımına İlişkin Görüşleri	43
Tablo 4.21. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler ve Çevre Eğitimi Arasındaki İlişkiye Ait Görüşleri	44
Tablo 4.22. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitiminin Topluma Etkisine Ait Görüşleri	46
Tablo 4.23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kendilerini ve Var Olan Bilgilerini Çevre Eğitimi Verme Konusunda Değerlendirmesine Ait Görüşleri	47

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Çevre Eğitimi Yaklaşımları.....	19
Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni	27



KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analiz
dB	: Desibel
Ed.	: Editör
f	: Frekans
KT	: Kareler Toplamı
KO	: Kareler Ortalaması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi Sayısı
NCSS	: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
SPSS	: The Statistical Package for the Social Sciences
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara yer verilmektedir.

Çevre, bireyin ve diğer canlıların yaşamı süresince sürekli etkileşim halinde olduğu ortamı oluşturmaktadır. Bireyin bu ortamda gerçekleştirdiği her türlü olumsuz faaliyet doğrudan ya da dolaylı olarak kedisini etkilemekte olumsuz sonuçlara neden olarak yaşamını kısıtlamaktadır. Eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1972, s.12) olduğuna göre bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak bireylere çevre bilinci ve duyarlılığı kazandırmakla mümkün olacaktır. Bu bilinci ve duyarlılığı bireylere kazandıracak olan ilerleyen yıllarda öğretmen olacak öğretmen adaylarıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının çevre eğitimi konusunda tutum ve görüşlerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmen adaylarının çevre konusunda eksiklikleri giderilecektir.

1.1. Problem Durumu

Çevre; insanlarla diğer canlıların karşılıklı olarak ilişkilerini sürdürdükleri bir ortamdır. Birey, doğduğu andan itibaren, içinde bulunduğu, biyolojik, kültürel ve fiziksel faktörler bütünü olan çevre ile karşılıklı olarak etkileşim içerisinde. (Yücel ve Morgil, 1988). Çevreyi, gündelik yaşamımızda gerçekleştirdiğimiz her türlü faaliyet, doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Ayrıca insanın çevreyi etkileme şekli olumlu yönde olacağı gibi olumsuz yönde de olabilir. Çevre bozulması ve bundan dolayı çevre sorunlarının meydana gelmesi insanın çevreyi olumsuz yönde etkilemesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. “İnsan kaynaklı olan çevre sorunlarının bir kısmı gerekli önlemler alınmadığı takdirde büyük afetlere dönüşebilmektedir” (Akış ve Kaya, 2018, s.59).

Çevre sorunları, çeşitli insan faaliyetleri sonucu, çevre unsurlarının zarar görmesiyle ortaya çıkmıştır (Keleş ve Hamamcı, 1997). Çevre sorunları, dünyadaki tüm canlıları tehdit ettiği için küresel bir özellik göstermektedir. Küresel ısınma, ozon tabakasının incelməsi,

hayvan ve bitki türlerinin yok olması, erozyon ve çölleşme vb. gibi sorunlar tüm ülkeleri doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendirmektedir. İnsanın çevreyi olumsuz etkilemesinin örneği olarak çevreye verdiği zarar sadece bir çevre sorunu olarak görülmemelidir. Bu zarar çevre sorunu yaratmasının yanında doğduğu andan itibaren çevreyle etkileşim halinde yaşayan insanın yaşam hakkını da elinden almaktadır (Akyüz, 2015). Sağlıklı bir çevrede yaşama hakkına sahip olan insan, teknoloji sayesinde ömrünü uzatabilmiş fakat çevre kirliliğine bağlı olarak ortaya çıkan birçok sağlık probleminin etkisi devam etmektedir (Sülün ve Sülün, 2007). Ortaya çıkan bu küresel boyuttaki problemlerle başa çıkabilmek ancak bilinçli ve sorumluluğunu bilen bireylerle gerçekleştirilebilir.

Günümüzde çevre sorunlarının zararları artarak etkisini devam ettirmekte dolayısıyla insan ve çevre arasındaki ilişki giderek sorunlu bir hal almaktadır. Ortaya çıkan bu sorun bireyin çevreye olan davranışlarının değiştirilmesiyle önlenabilir. Çevreye karşı duyarlı ve sorumluluğunu bilen bireyler ancak etkili bir eğitim verilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Çevre eğitimi; bireyin çevreye olan sorumluluklarının farkına varmasına ve çevreye karşı değer, tutum ve davranış geliştirmesine neden olur. Bu eğitimi verecek ve geleceğin öğretmenleri olacak adayların, birçok öğrencinin çevre konusunda bilinçlenmesini ve duyarlılık kazanmasını sağlayacağı için, öğretmen adaylarının yükseköğretim düzeyinde çevre konusunda iyi bir eğitim alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Balkan Kıyıcı, 2009a). Yükseköğretim düzeyinde aldığı çevre eğitimi sayesinde kendini geliştiren ve zihninde çevre bilinci oluşan öğretmen adayları bu bilinci öğrencilerine de doğru biçimde aktarabileceklerdir. Bu nedenle çevre konusunda bilinçli, sorumluluğunu bilen ve duyarlı bireyler yetiştirmek için öncelikli olarak öğretmen adaylarının çevre eğitimi konusundaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Sosyal bilgiler, görev ve sorumluluklarının farkında olan, çevresi ve çevresindeki olaylara karşı bilinç ve duyarlılık sahibi “iyi bir yurttaş” yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Sözer, 1998). Öğrencilere çevreye karşı, görev ve sorumluluklarını öğretecek, bilinç kazandıracak ve “iyi bir yurttaş” yaratacak olanlar sosyal bilgiler öğretmenleridir. Bu nedenle; bu araştırma ile geleceğin bilinçli ve duyarlı bireylerini yetiştirecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik görüşlerini ve tutumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda verilen sorulara cevap aranacaktır.

1.2.1. Nicel Bölüme İlişkin Alt Problemler

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik duyuşsal eğilimleri ne düzeydedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik duyuşsal eğilimleri düzeyinde;
 - a. Sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. Anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - e. Ailenin gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - f. Herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - g. Çevreye ve çevresel aktivitelere karşı ilgi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - h. Çevre kanunu hakkında bilgi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.2. Nitel Bölüme İlişkin Alt Problemler

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitiminin tanımına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler ve çevre eğitimi arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde çevre eğitiminin topluma etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, çevre eğitimi verme konusunda kendilerini ve var olan bilgilerini nasıl değerlendirmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Doğduğu andan itibaren birey, çevresine karşı tutum ve davranışlar geliştirmektedir. Bireyin geliştirmiş olduğu bu tutum ve davranışlar istendik olduğu gibi istenmedik de olabilir. “Sosyal bilgiler dersinin amacı; yetiştirilecek bireylere günlük hayatta karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabileceği bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırılarak, yaşadığı toplumla uyumlu şekilde etkin bir birey olmasını sağlamaktır. Çevre eğitimi ile birey çevreye karşı sorumluluklarının farkına varacak ve çevreye karşı olumlu değer, tutum ve davranış geliştirecektir. Çevre bilincinin davranışa dönüştürülmesi verilen eğitimler sayesinde gerçekleşir. Bu eğitimleri verecek olan öğretmenler bu süreçte önem arz etmektedir. Öğretmenlerin çevre bilincini aktarabilmesi için çevre eğitimi hakkında yetkinliğe sahip olması gerekmektedir. Bu yetkinlik öncelikli olarak çevre eğitime karşı olumlu tutumlara sahip olmakla mümkün olabilmektedir. Öğretmenlere çevre bilinci kazandırılması ve çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirilmesi üniversite eğitim sürecinde sağlanabilir (Kızıroğlu, 2001). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevreye karşı ne kadar duyarlı oldukları, çevre eğitimi konusunda ne kadar ilgili oldukları önem arz etmektedir. Bu öğretmen adayları ilerleyen yıllarda vereceği eğitimler sayesinde bireylere çevre bilinci kazandıracak kişilerdir. Çünkü çevreye karşı duyarlılığı gelişmiş bireyler, kendi gibi çevre bilincine sahip ve sorumluluğunu bilen bireyler yetiştirir. Bu nedenle öncelikli olarak öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik sahip oldukları tutum ve görüşlerinin bilinmesi gerekmektedir.

Bu çalışmayla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik sahip oldukları tutum ve görüşler farklı boyutlarıyla incelenecektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın konusuna ve amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun gerekli büyüklükte olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçekteki sorulara dürüst cevap verdikleri ve verdikleri cevapların doğru olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik konuları hayatlarının değişik kademelerinde gördükleri ve ön bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 225 öğretmen adayı ile sınırlıdır.
2. Verilerin toplanması öğretmen adaylarına uygulanan tutum ölçeği ve görüşme formu ile sınırlıdır.
3. Bu çalışma sosyal bilgiler eğitimi kapsamında “çevre eğitimi” konusu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çevre: “Çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır” (Keleş ve Hamamcı, 1997, s.21).

Çevre Eğitimi: “İnsanlara doğal, teknik ve sosyal bir çevredeki her türlü davranış ve eylemlerin sonuçlarını analiz edip, değerlendirebilecek bilgiler vermesini ve yöntemler kazandırılmasını sağlayacak öğretim ve eğitimidir” (İslam, 2000, s.52).

Sosyal Bilgiler: “İyi bir vatandaş olarak evrensel ve milli değerlere sahip, programın belirlemiş olduğu becerileri gerçek hayata uygulayabilen; farklı bilim dallarından elde ettiği bilgilerle gelecekteki yaşamına dair sağlıklı bir yol çizebilen bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilmiş; kendini yenileyebilen dinamik ve kompleks bir çalışma alanıdır” (Çatak vd., 2016, s.3).

Tutum: “Bireyin belirli bir nesneye yönelik hissiyatını ve eylemlerini sistematik olarak meydana getiren eğilimidir” (Özgüven, 2000, s.353).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çevre

Çevre; ekoloji alanında belli bir yaşam alanında etkili olan fiziksel, kimyasal ve biyotik faktörler bütünlüğü; zooloji alanında hayvanları çevreleyen, duygularını ve tepkilerini etkileyen dış dünya; sosyoloji alanında ise insanın gelişimini ve niteliğini etkileyen, kaynağı insanın etrafı olan etkiler olarak tanımlanmaktadır (Çepel, 1990). “Çevre, bir organizmanın veya organizmalar toplumunun yaşamı üzerinde etkili olan tüm faktörlerin bütünüdür” (İslam, 2000, s.50). Çalgüner (2003, s.90) çevreyi, “insan merkezli biçime yönelik bir kavram olarak, insan yapısı (cansız) tüm nesneleri içine alan evrenin bir kümesi” olarak ifade etmektedir. Çevre kavramını tam olarak açıklayamayan çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Çevreyi, insanların birbirleri ve diğer varlıklarla etkileşimi olarak basite indirgemek yeterli bir tanımlama olmamaktadır. Çevre kavramını açıklayan ana bileşenleri zamanla birlikte değişim ve gelişim gösterebilmektedir. Literatüre bakıldığında zaman çeşitli bilim dalları, çevre kavramını değişik anlamlarda kullanmaktadır. Bunun temel nedeni bilim dallarının çevre kavramını, yoğunlaştıkları alanlara göre açıklamalarıdır. Çevre kavramının esas tanımı bu farklı bilim dallarındaki tanımların bir arada ele alınmasıyla ortaya çıkmaktadır.

Çevre, nitelik açısından toplumsal ve fiziksel olarak iki kategoride incelenebilir. Fiziksel çevreyi insanın yaşadığı, varlığını, niteliğini ve özelliğini fiziksel olarak algıladığı ortam, toplumsal çevreyi ise insanlar arasında ekonomik, siyasal ve toplumsal sistemler icabı meydana gelen ilişkiler olarak tanımlamak mümkündür (Özsevgeç, 2009). Fiziksel çevre, niteliği bakımından doğal ve yapay çevre olmak üzere ikiye ayrılarak incelenebilir. Doğal çevre, insan etkisi olmaksızın doğada kendiliğinden gelişen varlıklar; yapay çevre ise insanın doğduğu andan itibaren günümüze kadar, kendi eliyle doğal çevreden yararlanarak oluşturduğu çeşitli varlıklardır (Uşak, 2007).

2.2. Çevre Sorunları

İnsanın çevre üzerindeki zararlı etkileri çevre sorunlarını meydana getirmektedir. Sanayileşme, hızlı nüfus artışı gibi unsurlarla birlikte çevre sorunları da hızla artmaktadır.

Canlı ve cansız birçok unsuru bünyesinde barındıran çevrede ortaya çıkacak bir sorun sadece görsel estetik olarak değil tüm ekosistemin işleyişini etkilemektedir (Çalgüner, 2003). Sanayileşme ve kentleşmenin fazla olduğu alanlarda çevre tahribatının artması, hem insan hem de diğer canlıları olumsuz etkilemektedir (Arı, 2019). Ayrıca tarım ilaçları, kimyasal ve nükleer denemeler gibi unsurlar çevre kirliliği yaratmaktadır. Ortaya çıkan bu çevre kirliliği, canlı türlerinin yok olmasına neden olarak ekolojik dengeyi bozmakta ve bu durum çevre sorunlarının asıl nedenini oluşturmaktadır (Çokadar, Türkoğlu ve Gezer, 2007).

2.2.1. Çevre Kirliliği

Çevre sorunlarının başında bakıldığı zaman çevre kirliliği gelmektedir. “Doğanın temel fiziksel unsurları olan hava, toprak ve su üzerinde zararlı etkilerin oluşması ile ortaya çıkan ve canlıların hayati faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen çevre sorunlarının tamamı çevre kirliliğini meydana getirmektedir” (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2017, s.17). “Kirlenme, hava, su ve toprağın fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerinde meydana gelen ve arzu edilmeyen değişimdir” (Çepel, 1990, s.268). Kışlalıoğlu’na (1990, s.150) göre; “kirlilik, ekolojik döngülerin bozulmasıyla ortaya çıkan bir olaydır”. Kirlenme üç şekilde ortaya çıkmaktadır. Bunlar; fiziksel kirlenme, kimyasal kirlenme ve biyolojik kirlenmedir. Alıcı ortama gözle görülebilir unsurların karışması fiziksel kirlenme; kimyasal kirleticilerin bulaşması kimyasal kirlenme; mikroorganizmaların karışması ise biyolojik kirlenmeyi meydana getirmektedir (Özdemir, 2016).

2.2.1.1. Hava Kirliliği

Atmosfer; yeryüzünü saran ve yeryüzünde yaşamın oluşmasına olanak sağlayan gaz tabakasıdır. “Dünyanın atmosferini oluşturan hava renksiz, kokusuz ve akışkan bir gaz karışımıdır ve bu gaz karışımı, oksijen, azot, karbondioksit gibi değişik gazlar, su buharı ve partiküllerden oluşmaktadır” (Kaya ve Akış, 2015, s.561).

Atmosferde bulunan gazlar üç grupta incelenebilir. Bunlar; “havada devamlı bulunan ve miktarı değişmeyen gazlar (azot, oksijen, asal gazlar), havada devamlı bulunan ve miktarı değişen gazlar (karbondioksit, su buharı, ozon) ve havada devamlı bulunmayan gazlardır” (Güçlü, 2014, s.83). Atmosfer yapısı gereği kirleticileri belli oranda zararsız hale getirme özelliğine sahiptir. Atmosfere giren kirleticilerin (duman, aerosol, zehirli gazlar vb.) miktarı, taşıma kapasitesini aştığında hava kirliliği oluşmaktadır (Güçlü, 2014). Hava kirliliği; ozon, kükürt dioksit, nitrojen oksit gibi kirletici unsurların fazlalaşıp belli bir miktarın üzerine

ıkarak canlı varlıkların sağlığına ve çevreye zarar vermesiyle meydana gelmektedir (Garipağaoğlu, 2003).

Hava kirliliği atmosferdeki doğal dengeyi bozarak insan sağlığını ve çevreyi olumsuz etkilemektedir. “Petrol ve kömür bağta olmak üzere fosil enerji kaynaklarının yanması ile atmosfere verilen ve karbon, kükürt ve azot gazlarının su buharı ile reaksiyona girmesi sonucu oluğan sülfüroz asit ve sülfürük asit yağmur olarak yeryüzüne inmesi suretiyle asit yağmurlarını meydana getirmektedir” (Güçlü, 2014, s. 87). Asit yağmurları, toprağa ve bitki köklerine zarar vermekte, ayrıca tarihi yapıların zarar görmesine neden olmaktadır.

Hava kirliliği sera etkisi ve küresel ısınma olgularının da nedenlerinden biridir. Atmosferdeki karbondioksit oranının artması, insan yağamını ve faaliyetlerini önemli ölçüde değiğtirecek iklim değiğikliklerine yol açacak, kutuplardaki buzulların erimesiyle su seviyesi artacaktır (Keleğ ve Hamamcı, 1997). Hava kirliliği insan faaliyetlerinin yanı sıra insan sağlığını da olumsuz etkilemektedir. İnsan sağlığı açısından “hava kirliliğinin ilk etkilerine zehirlenme, kansere neden olma, doğum bozuklukları, gözlerin tahriğ olması, solunum sistemi rahatsızlıkları bronėit ve virüs enfeksiyonlarına hassasiyetin artması, kalp hastalıklarına zemin hazırlaması, kronik astımın őiddetlenmesi” (Akman, Ketenoğlu, Evren, Kurt ve Düzenli, 2000, s. 133) rnek verilebilir.

Hava kirliliğinin önlenmesi için (Mutlu, 2007);

- “Toplum tağıma teğvikler artırılmalıdır.
- Havayı kirleten dğk kalorili kömür tüketimi engellenmelidir.
- Bacalar, soba boruları, düzenli olarak temizlenmeli, kalorifer ve doğalgaz kazanlarının bakımları yapılmalıdır.
- Yeni yapılarda merkezi ısıtma sistemi kullanımı yaygınlağtırılmalıdır.
- Hava kirliliği azaltmaya yönelik imar planlarındaki tedbirler uygulanmalıdır.
- şehirlerde yeğil alanları artırmak amacıyla ağaçlandırma alığmaları yapılmalıdır.”

2.2.1.2. Su Kirliliği

Su; sadece insan için değil pek çok canlı için önemli bir kaynaktır. Yeryüzünün büyük bir kısmı deniz ve okyanuslarla kaplı olduğu için canlılar açısından en büyük çevreyi sulu ortamlar meydana getirmektedir (Din ve Aslan, 2007).

“Su kirliliği; su kalitesinin mevcut fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerinin herhangi bir kullanım şeklini engelleyebilecek derecede bozulmasıdır” (Cansaran ve Yıldırım, 2014, s.127). Su kirliliği, kirleticinin türüne göre farklı biçimler almaktadır. Örneğin fiziksel kirleticiler suyun renk, bulanıklık, sıcaklık, tat ve ıssısının değişmesine; biyolojik kirleticiler, bulaştığı suları kullanan insanlarda tifo, virütik sarılık, kolera, dizanteri gibi bazı hastalıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Miser, 2010).

Sanayileşme, nüfusun artması ve tarımda makineleşme ve çevre bilincinin yerleşmemesi çevre kirliliğini dolaylı olarak su kirliliğini artırmıştır (Akın ve Akın, 2007). Güler ve Çobanoğlu (1994a) göre su kirlenmesi, insan kaynaklı olarak evsel, endüstriyel, tarımsal ve ıssal kirlenmesi olarak aşağıdaki dört şekilde meydana gelmektedir;

1. Evsel kirlenme: Bilinçsizce sulara salınan çöpler ve lağımlar sudaki organik maddelerin bakteriler tarafından parçalanırken mevcut oksijeni bitirmesine dolayısıyla suda yaşayan canlıların ölümüne neden olmaktadır. Ayrıca deterjanlar içerdiği fosfat ve nitrat nedeniyle sudaki alg üremesini artırmakta ve biyolojik dengeyi bozmaktadır.
2. Endüstriyel kirlenme: Sanayi tesislerinden atılmadan sulara bırakılan atıklar, sulara karışan petrol ve yağlar sudaki canlı yaşamını tehdit etmektedir.
3. Tarımsal kirlenme: Tarımda kullanılan kimyasal zehirler ve gübreler topraktan yer altı sularına sızıp akarsulara karışarak sudaki canlılara zarar vermektedir.
4. ıssal kirlenme: Elektrik santrallerinden ve nükleer santrallerde soğutma amacıyla kullanılan sular aşırı sıcaklıklara ulaşabilmektedir. Bu sıcak suların bir anda doğal su kaynaklarına verilmesi sudaki ıssıyı arttırarak canlı ölümüne sebep olmaktadır.

Su kirlenmesi, sadece insan faaliyetleri sonucu değil, diğer canlı faaliyetleri ve doğal yollarla oluşabilmektedir. Biyolojik kirlilik denilen bu durum, “sulara hastalık yapan (patojenik) bakteri, mantar, alg vb. karışmasıyla ortaya çıkar.” (Keleş ve Hamamcı, 1997, s.97). Sucul ortamlarda, aşırı alg üremesi sonucu su, mavi-yeşil bir renge bürünür ve çevreye keskin bir koku yayar. Aşırı miktarda alg üremesi sonucunda ortaya çıkan toksit maddeler sucul ortamdaki canlıları olumsuz etkilemekte ve ölümüne neden olmaktadır (Batu, 2017).

Su kirliliğinin önlenmesi için (Atabek Yiğit, 2009);

- “Çöplerin içme sularına karışmayacak biçimde yok edilmesi sağlanmalıdır.
- Tarımda kimyasal gübre ve ilaçların kontrollü kullanılması sağlanmalıdır.

- Sanayi atıklarının sulara doğrudan karışması engellenerek temiz su kaynakları koruma altına alınmalıdır.
- Su kirliliğın çevrede yaratacağı olumsuz durumlar için toplumun bilinçlendirilmesi amacıyla eğitime önem verilmelidir.”

2.2.1.3. Toprak Kirliliğı

“Toprak; kayaların ve organik maddelerin çeşitli derecedeki ayrışma ürünlerinden meydana gelen, içinde geniş bir canlılar topluluğı barındıran, bitkilere durak yeri ve besin kaynağı olan katı yer kabuğunun, uzun zaman içerisinde belirli özellikler kazanan en üst kısmını saran doğal, dinamik bir yapıdır” (Özey, 2005, s.119).

Toprak yüzyıllar boyu insan faaliyetleri nedeniyle zarar görmeye dolayısıyla kirlenmeye maruz kalmıştır. İnsan etkileri sonucu toprağın kimyasal, fiziksel, jeolojik ve biyolojik yapısının değişmesiyle ortaya çıkan toprak kirliliğı, toprakta uygulanan yanlış tarım yöntemleri, aşırı kimyasal gübre ve ilaç kullanımı, toksit atıkların toprağı bırakılması sonucu meydana gelmektedir (Türküm, 1998).

Bakıldığı zaman doğadaki olaylar birbirini tetikler niteliktedir ve ortaya çıkan herhangi bir sorun başka bir soruna neden olabilmektedir. Örneğın, hava kirliliğı sonucu oluşan asit yağmurları, toprağın yapısını olumsuz olarak etkilemektedir. Toprağı işleyen asit yağmurları toprakta ağır metallerin madde miktarını arttırarak bitkilere zehir etkisi yaratmaktadır (Kant ve Kızıloğlu, 2003). Asit yağmurlarının kaynağını ise genellikle fosil yakıt kullanılan sanayi bölgelerinden çıkan kükürt dioksit ve otomobillerden çıkan azot oksit oluşturmaktadır (Kışlalıoğlu, 1990).

Bitkiler, doğada böcek, kemirgen vb. gibi birçok canlının saldırısına maruz kalırlar dolayısıyla çiftçiler, bu canlıları uzaklaştırmak için tarımsal ilaç kullanırlar. Pestisitler, bitkileri böcek, mantar, kemirici vb. gibi zararlı canlılardan korumak için kullanılan maddelerdir (Akman vd., 2000). Tarım arazilerinde zararlılara karşı kullanılan “tarım ilaçlarının birçoğı arsenik, kurşun ve cıva gibi zehirli elementler içerir” (Çokadar vd., 2007, s.88). Dolayısıyla toprakta bozulmadan ve uzun süre kalabilen zirai mücadele ilaçlarının aşırı ve yanlış şekilde kullanılması, toprakta zehirli madde birikimine ve doğal ortamın kirlenmesine neden olabilmektedir.

Gübreli ziraat toprak kirliliğine neden olan faktörlerden biridir. Yanlış ve aşırı gübre kullanımı toprağın yapısını bozarak kirlletmekte ve toprağın veriminin düşmesine neden

olmaktadır (Güler ve Çobanoğlu, 1997). “Genel olarak evsel ve endüstriyel atıkları içeren katı atıklar da toprağı kirletmektedir. Katı atıklar içinde bulunan zararlı kimyasal maddeler parçalanmadan uzun süre kalabilen naylon, pet şişe vb. gibi ambalaj maddeleri toprağı kirletmekte, hatta kullanılamaz duruma getirmektedir” (Keleş ve Hamamcı, 1997, s.101-102).

Toprak kirliliğinin önlenmesi için (Güler ve Çobanoğlu, 1997);

- “Endüstri kaynaklı atıklar toprağı gömülmemelidir.
- Zirai ilaçlar ve diğer kimyasal maddeler uzman gözetiminde toprağı zarar vermeyecek şekilde kullanılmalıdır.
- Tarım alanları koruma altına alınmalı, kentsel ve sanayi kullanımına açılmamalıdır.
- Yeni tarım teknikleri toprağı zarar vermeyecek biçimde bilinçli olarak uygulanmalıdır.”

2.2.1.4. Gürültü Kirliliğı

Ses; hem insan hem de diğer canlı varlıklar için doğal bir durumdur. İslam (2009, s.176) sesi; fiziksel olarak gaz, sıvı ya da katı bir ortamdaki titreşimlerin havaya iletilmesinden doğan “titreşimsel enerji” olarak açıklamıştır. Gürültü, bu ses dalgalarının enerjisinin değişmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Sesin şiddeti, desibel (dB) cinsinden değerlendirilir. İnsan kulağının duyabileceğı en düşük ses seviyesi ise 0 dB olarak kabul edilir. Uluslararası Standart Örgütü’nün (ISO) belirlediğıne göre 58 dB insan kulağı için normal kabul edilen bir gürültü düzeyidir (Keleş ve Hamamcı, 1997). Akman vd.’e (2000, s.255) göre, “İnsan kulağı zarar görmeden ve işitme kaybına uğramadan 60 dB’e kadar olan sesleri alabilir. 80 dB’in üzerindeki herhangi bir ses potansiyel olarak tehlikedir ve kulakta harabiyet yapar”. Ayrıca gürültü, insanları huzursuz etmekte, çeşitli uyku problemleri yaratmakta, iletişimi, düşünmeyi ve odaklanmayı engellemekte, davranış bozuklukları yaratarak bireyler üzerinde ani sinir ve heyecanlanmaya neden olmaktadır (Güler ve Çobanoğlu, 1994b).

Gürültü kirliliğı genel olarak insani faaliyetlerden kaynaklanmaktadır. Kirlilik seviyesi standartların üzerine çıkan büyük şehirlerde gürültü kirliliğini, daha çok yoğun trafik akışı, inşaatlar ve sanayi tesislerinden çıkan sesler oluşturmaktadır (Akman vd., 2000). Dolayısıyla gürültü kirliliğı için, modern insan sorunu olarak tanımlaması yapılabilir. Ses kirliliğine sebep olan önemli etmenler arasında Özey (2005, s.159); “sanayileşme, plansız şehirleşme, hızlı

nüfus artışı, ekonomik yetersizlikler ve insanlara gürültü ve gürültünün yaratacağı sonuçları konusunda yeterli ve etkili eğitimin verilmemiş olması” göstermiştir.

Barış’a (2019) göre gürültü kirliliğinin önlenmesi için:

- “Gürültü yapan araçlar trafiğe çıkarılmamalı ve gereksiz korna çalınması engellenmelidir.
- Binalarda ses geçirmeyen yalıtım malzemeleri kullanılmalıdır.
- Havaalanları, sanayi bölgeleri gibi gürültü alanların yerleşim bölgelerinden uzağa şehir dışına yapılması sağlanmalıdır.
- Gürültü kirliliği konusunda toplumu bilinçlendirmek amacıyla eğitimler verilmeli, çevre eğitimi dersleri konulmalıdır.”

2.2.1.5. Radyoaktif Kirlenme

Çepel (1990, s.209) ’e göre; “genel anlamda radyasyon, uzayda veya diğer bir ortamda yayılan dalgalar tarafından enerji verilmesidir”. Tüm canlı organizmalar günlük yaşantısında radyasyona maruz kalmaktadır. Fakat radyasyon denilen bu çeşitli ışımaların belli bir dozu vardır. Bu dozun üzerine çıkması durumu ise tüm canlılar için tehlikeli sonuçlar doğurur. “Kısa sürede tüm vücuda alınan aşırı seviyedeki radyasyon dozları iç organlara ve dokulara yüksek oranda zarar verir ve hayati sistemler fonksiyonunu kaybeder. Birkaç gün veya hafta içinde ölüm gerçekleşir” (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, para.1). Dolayısıyla bu durum radyasyon kaynaklarının kontrollü bir şekilde kullanılmasını gerektirir.

Bilimin gelişmesi ile birlikte günümüzde radyasyon yapay yolla üretilebilir hale gelmiştir. Radyasyon, medikal alanda röntgen ve tomografi gibi tanı ve tedavi amaçlı uygulamalarda, atom bombası gibi savaş araçları ve nükleer enerji santrallerinde kullanılmaktadır (Miser, 2010). Radyasyonun bu denli yoğun kullanımı çevre kirliliğini de beraberinde getirmiştir. Çevre kirlenmesinin küresel boyut kazanmasında, insanoğlunun yapmış olduğu nükleer silah denemeleri (ABD- Nevada çölü, İsrail- Necef çölü, Rusya-Kazakistan çölleri, Fransa-Pasifik okyanusu gibi), nükleer enerji santrali atıkları ve enerji santrallerinde gerçekleşen kazalar etkili olmuştur (Güçlü, 2014). II. Dünya Savaşında Nagazaki ve Hiroşima’ya atılan atom bombalarının etkileri günümüzde hala devam etmektedir.

Nükleer enerji santrallerinden çok yüksek miktarlarda enerji elde edilmektedir. Ancak santrallerde meydana gelen ışınların dış ortama sızması ve santral atıklarının doğaya karışması radyoaktif açıdan kirlenmeye neden olmaktadır (Özdemir, 2016). Ayrıca bu santrallerde meydana gelebilecek nükleer kazalar (1979 yılında Three Mile Island’da ve 1986 yılında Çernobil’de meydana gelen kaza gibi) dünyamız için acı sonuçlara neden olabilmektedir. Maruz kalınan radyasyon, insanda; akyuvarları yok ederek bağışıklık sistemini çökertmekte; kemik iliğinde, pankreasta, lenf bezlerinde bozulmalara yol açmakta ve kısırlığa neden olmakta, doğada ise; ağaçları ve bitkileri kurutmaktadır (Miser, 2010).

Barış’a (2019) göre; radyoaktif kirliliğin önlenmesi için:

- “Nükleer santrallerde çalışan insanlara koruyucu giysiler verilerek güvenlik önlemleri alınmalıdır.
- Radyoaktif sızıntılar düzenli olarak kontrol edilmelidir
- Radyasyon kaynağının yanında fazla bulunulmamalı kısa sürede kaynaktan uzaklaşılmalıdır.
- Röntgen, tomografi gibi cihazlarla gerçekleştirilen teşhis ve tedaviye gerekli olmadıkça başvurulmamalıdır.
- Radyoaktif kirlilik konusunda toplumu bilinçlendirmek amacıyla eğitimler verilmeli, çevre eğitimi dersleri konulmalıdır.”

2.2.2. Ozon Tabakasının İncelmesi

Atmosfer tabakaları içinde bulunan ve özellikle stratosferde yoğunlaşmış olan Ozon gazı (O₃), üç oksijen atomunun birleşiminden meydana gelmektedir (Özdemir, 2016). Ozon tabakası, güneşten gelen ultraviyole (morötesi) ışınları süzüp dünya üzerindeki tüm canlıları bu ışınların zararlı etkilerine karşı korumaktadır (Kışlalıoğlu ve Berkes, 1990). Ozon tabakası incelmesi olayı ise ozon gazının güneş ışınlarından gelen zararlı ultraviyole (morötesi) ışınlarını süzemeyecek duruma gelmesidir (Arı, 2019). Atmosferde bulunan bazı gazların parçalanarak ayrışması ozon tabakasının incelmesine neden olmaktadır. Ozon tabakasının incelmesine neden olan gazlardan bazıları deodorant, saç spreyi, buzdolabı, derin dondurucu ve klimalarda kullanılan CFC (Kloroflorokarbon) ve HCFC (Hidrokloroflorokarbon) gibi gazlarıdır (Arı, 2019). Yavaş yavaş ve ayrışmadan yükselen bu gazlar ozon tabakasının bulunduğu yerde güneş ışınlarının etkisiyle parçalanarak klor açığa çıkararak, geri dönüşümsüz bir şekilde ozonun incelmesine neden olmaktadır (Kışlalıoğlu ve Berkes, 1990).

Ozon tabakasının incelmesiyle ozon tarafından tutulan ultraviyole ışınlarının normalden fazlası yeryüzüne ulaşır. Yeryüzüne ulaşan fazla seviyedeki Ultraviyole ışınları insan ve diğer canlılar için tehlikeli sonuçlar doğurmaktadır. Ultraviyole ışınları gözlere, cilde ve bağışıklık sistemine hasar vermekte, cilt kanserine, gözlerde katarak oluşmasına ve bağışıklık sistemini etkileyerek bulaşıcı hastalıklara neden olabilmektedir (Cordero, 2001; Lerner ve Lerner, 2003).

2.2.3. Küresel Isınma

Güneşten dünya yüzeyine düşen morötesi ışınların bir kısmı atmosfer tarafından uzaya geri yansıtılırken bir kısmı da yeryüzünde tutulmaktadır. Karbondioksit, ozon, metan, su buharı, azot peroksit, kloroflorokarbon gibi sera gazlarından oluşan ve atmosferi saran sera tabakası güneş ışınlarının yeryüzüne geliş miktarını düzenleyerek yeryüzünün sıcaklık dengesini sağlamaktadır (Özdemir, 2016).

Atmosferde, aşırı fosil yakıt kullanımı sonucu karbondioksit oranı artmaktadır. İnsan kaynaklı gerçekleşen bu durum doğal sera etkisini olumsuz etkilemekte, sera tabakasının kalınlaşmasına neden olmaktadır. Küresel ısınma, atmosfere salınan sera gazlarının yeryüzündeki ve denizlerdeki sıcaklık ortalamalarında meydana gelen değişimin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2012). Dünya üzerindeki bu sıcaklık artışı, buzulların erimesine neden olacak ve bunun sonucu olarak da deniz suyu seviyesi yükselmeye başlayacaktır (Ketenoglu ve Kurt, 2012). Fakat küresel ısınmanın olumsuz etkileri bununla sınırlı değildir. Küresel ısınma sonucu olarak aşırı sıcaklık, kuraklık, fırtına ve kasırga gibi meteorolojik afetlerin artması, yeryüzünde susuzluğun ve kıtlığın ortaya çıkması ve ekosistemin zarar görerek birçok canlı türünün yok olması beklenmektedir (Doğan, 2005).

2.2.4. Biyolojik Çeşitlilik Kaybı

Rio de Jenerio’da 1992 yılında yapılan Dünya Zirvesi’nde imzalanan diğer sözleşmelerin yanı sıra “Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi” adında bir sözleşme imzalanmıştır. “Sözleşme’nin biyolojik çeşitliliğin korunması, biyolojik çeşitlilikte yer alan öğelerin sürdürülebilir kullanımı, genetik kaynaklara ve teknolojiye erişimin sağlanması ve genetik kaynakların kullanımından doğan yararların paylaşımı gibi dört ana amacı olduğu görülmektedir” (Karagöz, 1998, s.4).

Biyolojik çeşitlilik, “belirli bir yerdeki tüm bitki, hayvan ve mikroorganizma türleri” (Keleş ve Hamamcı, 1997, s.58) olarak tanımlanmaktadır. Biyolojik çeşitlilik, genetik

çeşitlilik, tür çeşitliliği ve ekosistem çeşitliliği olarak üç kategoride incelenmektedir. Genetik çeşitlilik, belli bir ortamda yaşayan aynı türün bireylerinin değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmesi için sahip olduğu kalıtsal çeşitlilik, tür çeşitliliği belirli bir alanda yaşayan canlıların farklı türler bakımından zenginliği, ekosistem çeşitliliği ise bir bölgede bulunan birbirinden farklı ekosistemlerin zenginliği olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2016). Genetik çeşitlilik, tür çeşitliliği ekosistem çeşitliliğinin birbiriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Herhangi birinde gerçekleşecek bir olay zincirleme olarak diğerlerini de etkileyecektir. “Genetik çeşitlilik türün devamlılığının, türlerde diğer ekolojik süreçlerin devamlılığının garantisi olduğuna göre, genetik çeşitlilikte olası tahribat veya kayıp doğrudan türü etkileyecek, türdeki kayıplar ise, ekosistem çeşitliliğini ve ekosistemlerin fonksiyonel çeşitliliğini etkileyerek doğal dengenin bozulmasına yol açabilecektir” (Demir, 2009, s.60).

Biyolojik çeşitlilik kaybı insan eliyle ya da doğal yollardan doğrudan veya dolaylı meydana gelebilmektedir. Bu kayıpların yaşanmasında insanların yıkıcı faaliyetleri ön plana çıkmaktadır. Canlıların doğal yaşam alanının tahrip ve yok edilmesi, doğal bir türün varlığının sömürülmesi, istilacı türlerin saldırısı, iklim değişikliği ve kirlilik biyolojik çeşitlilik kaybına neden olmaktadır (WWF, 2012). Biyolojik çeşitliliğin korunmasında ve sürdürülebilmesinde insanlara düşen sorumluluklar vardır. Bunlar; biyolojik çeşitliliğin azalmasına neden olan etmenleri ortadan kaldırmak ve biyolojik zenginliği korumaktır (Ünal, 2019).

IUCN (Dünya Doğayı Koruma Birliği) her yıl nesli tehlikede olan türlerin listesini yayınlamaktadır. 2020 yılı güncel listesinde 116 bin 177 türün değerlendirmesi sonucu 31 bin tür yok olma tehlikesi altında olduğu görülmektedir (IUCN, 2020).

Biyolojik çeşitliliğin korunmasında dışında (exsitu) koruma ve yerinde (in situ) koruma yöntemi izlenmektedir. Yerinde (in situ) koruma belirli bir türün yaşamlarını sürdürdükleri doğal ortamında korunmasını; dışında (exsitu) koruma ise türün yaşadığı ortamdaki tehlikelerden uzak güvenli bir bölgede türünü devam ettirebilmesi amacıyla korunmasını ifade etmektedir (Şıklar, 2001). İn situ koruma alanlarına tabiat parkları, milli parklar, yaban hayatı üreme alanları; exsitu koruma alanlarına ise botanik bahçeleri, arberetumlar ve zooloji parkları örnek gösterilebilir.

2.3. Çevre Kuruluşları

Çevre eğitiminin amacı, toplumu çevre hakkında bilgilendirmek, bilinçlendirmek, davranış değişikliği oluşturmak ve bireyin aktif katılımını sağlamaktır (İnanç ve Kurgun,

2000). Bireyi çevre hakkında bilinçlendirme, bilgilendirme, olumlu ve kalıcı davranış değişikliği kazandırmada sivil toplum örgütleri ve kitle iletişim araçları büyük öneme sahiptir.

2.3.1. Dünyadaki Bazı Çevre Kuruluşları

Dünyada çevrenin korunabilmesi ve birçok ekolojik unsurun gelecek nesillere aktarılabilmesi amacıyla çok sayıda çevre kuruluşu oluşturulmuştur. Bunlar ortaya çıkarken bunların bir kısmı protesto amaçlı olduğu gibi bazısı da baştan sona planlanarak kurulmuştur. Dünyadaki çevre kuruluşlarından bazısı aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.3.1.1. Doğal Hayatı Koruma Vakfı (WWF)

1961'de Londra'da kurulan Dünya Doğayı Koruma Vakfının amacı doğanın zarar görmesini engellemek ve insanın doğa ile uyumlu bir biçimde yaşamasını sağlamaktır (Ören ve Tatar, 2007). Vakıf, okullarda eğitim verilmesi gerekliliği, sürdürülebilirlik, temiz enerji, geri dönüşüm, canlıların ve habitatların korunması gibi konularda çalışmalar yapmaktadır (Ünal, 2019). Türkiye'de, WWF-Türkiye olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler.

2.3.1.2. Uluslararası Doğa Koruma Birliği (IUCN)

Günümüzde merkezi İsviçre'de bulunan IUCN, UNESCO'nun girişimiyle 1948 senesinde Fransa'da kurulmuştur. Uluslararası Doğa Koruma Birliği'nin amacı doğal kaynakların ekolojik olarak sürdürülebilir ve adil kullanımını sağlamak, doğanın çeşitliliğini ve bütünlüğünü korumak için dünyadaki tüm toplumları desteklemek, etkilemek ve teşvik etmektir (IUCN).

2.3.1.3. Yeşil Barış Örgütü (Greenpeace)

Amerika Birleşik Devletleri'nin Alaska'da yapacağı nükleer denemeyi durdurmak amacıyla 1971 tarihinde yola çıkan bir grup gazeteci, ekolojist ve hippie tarafından kurulmuştur (Greenpeace). Greenpeace'in şiddete karşı olarak barışçıl eylemler çerçevesinde amacı; çevreyi tehdit eden düzenlere karşı dünyadaki doğal çeşitliliği ve doğal hayatı koruma altına almaktır (Ören ve Tatar, 2007).

2.3.2. Türkiye'deki Bazı Çevre Kuruluşları

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de çevrenin korunabilmesi ve birçok ekolojik unsurun gelecek nesillere aktarılabilmesi amacıyla protesto amaçlı ya da planlı olarak kurulan

çok sayıda çevre kuruluşu mevcuttur. Bu çevre kuruluşlarının dikkat çekmek istediği konular, uzmanlık alanları ve amaçları farklıdır. Türkiye’deki çevre kuruluşlarından bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.3.2.1. Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA)

Hayrettin Karaca ve A. Nihat Gökyiğit aracılığıyla TEMA Vakfı 1992 yılında kurulmuştur. TEMA vakfının kuruluş amacı, Türkiye’deki erozyon ve çölleşmenin tehlikesini anlatmak ve devlet politikası haline gelmesini sağlamaktır. (TEMA) Çevre sorunlarına karşı duyarlı, bilinçli ve etkin bireyler olmayı amaçlayan düşünceyi, yaygınlaştırmaya çalışan TEMA vakfı, bu konuda toplumun birçok kesimine hitap eden eğitim programı çalışmaları yapmaktadır (Ünal, 2019).

2.3.2.2. Çevre Koruma ve Ambalaj Atıklarını Değerlendirme Vakfı (ÇEVKO)

Ambalaj atıklarının geri kazanımı için sanayi, yerel yönetim ve tüketicilerin katkılarıyla sürdürülebilir bir geri kazanım sisteminin oluşturulması amacıyla 1 Kasım 1991’de kurulmuştur. Ayrıca toplumu, geri kazanım konusunda bilgilendirme, bilinçlendirmeye yönelik eğitim çalışmaları ve çeşitli etkinlikler düzenlemektedir (ÇEVKO).

2.3.2.3. Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV)

Vakıf, Turizm Bakanlığı öncülüğünde 1993’de kurulmuştur. Kuruluş amacı sağlıklı yüzme suyu, donanımlı plaj ve iyi bir çevre yönetimini içeren Mavi Bayrak Programı’nın Türkiye’de de uygulanabilmesidir (TÜRÇEV). Vakıf, Mavi Bayrak Programı’na ek olarak, Eko Okullar, Çevrenin Genç Sözcüleri, Okullarda Orman ve Yeşil Anahtar programlarını da yürütmektedir.

2.3.2.4. Doğa ve Çevre Vakfı (DOÇEV)

İsmet Abaloğlu tarafından Denizli’de 1996 yılında kurulan vakıf, atıkların geri dönüşümünü sağlama, ekolojik dengeyi koruma, eğitim yoluyla çevre bilinci kazandırma ve ağaçlandırma çalışmaları gibi faaliyetler sürdürmektedir (Ünal, 2019).

2.3.2.5. WWF-Türkiye Doğal Hayatı Koruma Vakfı

1996 yılında Doğal Hayatı Koruma Derneği tarafından kurulan Doğal Hayatı Koruma Vakfı, daha sonraki yıllarda WWF-Türkiye unvanını alacak ve WWF’nin Türkiye’deki

temsilcisi haline gelecektir. WWF Türkiye'nin amacı, Türkiye'deki biyoçeşitliliğin ve yenilenebilir kaynakların korunarak sürdürülebilir bir gelecek oluşturulması, aşırı tüketim ve kirliliğin önüne geçilmesidir (WWF).

2.3.2.6. Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL)

ÇEKÜL vakfı, 1990 yılında Türkiye'deki doğal, tarihsel ve kültürel mirası korumak amacıyla kurulmuştur. Doğal, tarihsel ve kültürel mirası korumak için “doğa”, “kültür”, “eğitim”, “tanıtım” ve “örgütlenme” başlıkları kapsamında girişimlerini sürdürmekte, “kent-havza-bölge-ülke” ölçeğinde “Doğa ve Kültürle Varız” sloganıyla projeler geliştirmektedir (Balkan Kıyıcı, 2009b).

2.4. Çevre Eğitimi

“Çevre eğitimi; çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir” (Erten, 2004, s.3).

İnsanoğlu yüzyıllardır doğayla sorunsuz bir şekilde uyum içinde yaşamıştır. Fakat teknolojik gelişmeler ile birlikte insanoğlunun doğaya hakim olma isteği, yaşadığı çevreye zarar vermesine neden olmuş, insan ve doğal çevre arasında ortaya çıkan bu çatışma beraberinde çevre sorunlarını meydana getirmiştir. Ortaya çıkan çevre sorunlarının insan hayatı üzerindeki olumsuz etkileri fark edilmesiyle çevreyi koruma amaçlı bir takım arayışlara girişilmiştir. Bu arayış çevre eğitimi ortaya çıkarmıştır. Çevre sorunlarının kaynağını insanın tutum ve davranışları oluşturduğuna göre çevre sorunlarının çözümü de eğitim yoluyla sağlanabilir (Bozkurt, 2007).

Çevre eğitimi, kavram olarak kaynağını İngilizce bir terim olan; “environmental education”dan almaktadır. Özdemir (2016, s.2) çevre eğitimi; “insanoğlunun doğaya hâkim olma çabası sonucunda yol açtığı çevre bozulmasının, yine kendisi tarafından giderilebileceğinin anlaşılmasıyla ortaya çıkan yeni bir eğitim alanı” şeklinde açıklamıştır. Çıbık (2019) ise çevre eğitimi; “toplumun genelinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye karşı duyarlı, kalıcı ve olumlu davranışların kazandırılması, tarihi ve kültürel değerlerle birlikte doğal ve sosyo-estetik değerlerin korunması ve son olarak sorunların çözümünde aktif katılım ile görev alma” (s.281-282) olarak tanımlamaktadır.

Çevre eğitiminin temel amacı; bireylerde çevrenin korunması için duyarlılık geliştirmek ve insanın yaşamını sürdürebilmesi için çevre bilinci oluşturmaktır (Başal, 2007). Çevre eğitiminin amacı ve yöntemleri benimsenecek olan yaklaşımlara göre değişiklik göstermektedir (Özdemir, 2007). Çevre İçinde veya Çevreden Eğitim, Çevre İçin Eğitim ve Çevre Hakkında Eğitim olarak belirlenen bu üç yaklaşımın tipinin, çevre eğitimi adına gerçekleştirilecek olan tüm plan ve programlarda aralarındaki ilişkiye dikkat edilerek uygulanması gerekmektedir (Karataş, 2013). Adı geçen çevre eğitimi yaklaşımlarının her biri çevre sorunlarını kendi bakış açısından görmekte, dolayısıyla çevre sorunlarına kendi bakışıyla çözüm üretmektedir. Karataş (2013), çevre eğitiminin bileşenlerini Şekil 2.1’de görüldüğü üzere, çevre içinde veya çevreden eğitim, çevre hakkında eğitim ve çevre için eğitim olarak aktarmıştır;



Şekil 2.1. Çevre Eğitimi Yaklaşımları

“Çevre İçinde veya Çevreden Eğitim” yaklaşımı çevre bozulmasının nedenini insanın doğadan uzaklaşmasına bağlamakta ve bu sorun için bireyin çevreyi içselleştirmesini ve derinlemesine kavramasını sağlayacak olan doğa deneyimine fırsat veren serbest çevre uygulamalarını çözüm olarak görmektedir (Özdemir, 2010). “Çevre Hakkında Eğitim” yaklaşımı ise çevre sorunlarının kaynağını insanların doğa konusunda bilgi sahibi olmaması olarak görmekte ve bu nedenle topluma, doğanın yapısı ve işleyişi üzerine bilgilendirme yapılması gerektiğini savunmaktadır (Özdemir, 2016). “Çevre İçin Eğitim” yaklaşımı, bireyin, doğayla uyum içinde yaşayan, çevreye karşı bilinçli, duyarlı ve girişken ve yaşadığı dünyaya

sahip çıkan bir “dünya vatandaşı” olarak yetişmesini amaçlamaktadır (Atasoy ve Ertürk, 2008).

2.4.1. Dünya’da Çevre Eğitimi ve Tarihi Gelişimi

Hızlı nüfus artışı, toprak, su ve hava kirliliği gibi çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir. Canlı türlerinin bu sorunlar yüzünden azalma hatta tükenme durumuna gelmesi 20. yüzyılın sonlarına doğru insanlığın gündemine oturmuş ve bu tarihten itibaren insanlık çevre ve çevre sorunlarıyla ilgilenmeye başlamıştır.

Dünyada çevre eğitimi hareketleri kendini ilk olarak doğa araştırmaları ve korumacılık olarak göstermiş ve ilk kez 1970 yılında planlanmaya başlanmıştır (TÜRÇEV). Roma Kulübü, 1972 yılında “Büyümenin Sınırları” isimli bir rapor yayınlamış; dünyaya ilan edilen bu raporda, sürekli büyüme ve kalkınma anlayışının, çevre bozulmasındaki artışın asıl nedeni olduğu ve yaşamın devam edebilmesi için iktisadi faaliyetlerin doğanın taşıma kapasitesiyle sınırlandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Özdemir, 2016). Çevre eğitimi kavramını, ilk kez 1948 yılında gerçekleştirilen Paris’teki toplantısında dile getiren Uluslararası Doğayı Koruma Birliği (IUCN), 1965 yılında; okullarda, yüksek eğitimde ve toprakla ilgili meslekleri yapacak insanların yetiştirilmesinde çevre eğitiminden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir (Miser, 2010).

“1970 yılların başlarında, yerel ve ulusal boyutta başlayan çevre eğitimi hareketleri Birleşmiş Milletler tarafından 5 Haziran 1972’de İsveç’in başkenti olan Stockholm’de düzenlenen İnsan ve Çevre Konferansı ile küresel bir boyut kazanmıştır” (Bozkurt, 2007, s.211). Konferans sonucu kabul edilen bildirgede; doğal kaynakların planlı kullanımı, kirliliğe karşı birlikte hareket edilmesi gerekliliği, ekonomik kalkınma, çevreye verilen zararı engellemek için yapılması gereken planlı kentleşme, bireylere çevreyi koruma konusunda bilinç ve sorumluluk kazandırılması ve uluslararası düzeyde çevre hususunda bilimsel araştırmaların teşvik edilmesi gibi konulardan bahsedilmiştir (Türkiye Barolar Birliği, 2014). “İnsan ve Çevre Konferansı’nın hemen ardından, Birleşmiş Milletler sistemi içinde sadece çevre ile uğraşacak “Birleşmiş Milletler Çevre Programı- UNEP” kurulmuş, o konferansın ilk günü olan 5 Haziran, “Dünya Çevre Günü” olarak kabul edilmiştir” (Ural, 1991, s.67). 1972 yılından günümüze kadar her yıl 5 Haziran Çevre Günü’nde çevre sorunlarına dikkat çekmek ve insanlarda çevre konusunda bilinç oluşturmak için çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Ayrıca “1975 yılında Stockholm deklarasyonu esas alınarak, Birleşmiş Milletler Çevre Programı

(UNEP)'na ilave olarak Uluslararası Çevre Eğitimi Programı (IIEP) başlatılmıştır” (Balkan Kıyıcı, 2009a, s.175).

Tiflis'te 1977 yılında Hükümetler arası Çevre Eğitimi Konferansı düzenlenmiştir. Bu konferansın ardından yayımlanan Tiflis Çevre Eğitimi Bildirgesi'nde “ulusal ve uluslararası düzeyde çevre eğitiminin geniş çerçevesiyle birlikte niteliği, amaçları ve pedagojik esasları belirlenmiştir” (Ünal ve Dıdışkı, 1998, s.300)., Tiflis Konferansı'nın ardından yapılan çalışmalardan sonra çevre eğitiminin hedefleri belirlenmiştir (Ünal ve Dıdışkı, 1999, s.144).

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

Ünal ve Dıdışkı'nın (1999) aktardığına göre; bu hedeflere ulaşmak için beş amaç belirlenmiştir. Bunlar;

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

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

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

BECERİ: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlemeleri için beceri kazanmalarını sağlamak;

KATILIM: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkânı sağlamak.

“Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından 1987 yılında hazırlanan “Ortak Geleceğimiz (Brundland Raporu)” raporunda “yaygın kalkınma anlayışının çevresel ve sosyo-ekonomik etkileri nedeniyle sürdürülebilir olmadığı tespitinden hareketle, çevre bozulmasıyla baş edebilmek için çevre eğitimine önemli rol düştüğü ifade edilmektedir” (Özdemir, 2016, s.4).

1992 yılında Brezilya'nın başkenti Rio de Janeiro'da düzenlenen UNCED (Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı) çevre eğitimi açısından önemli bir yeri vardır. Bu konferans sonunda alınan kararlar 21. Yüzyılı temsilen “21 Gündem” ile ifade edilmiş, çevre ile kalkınma arasında ilişki kurma düşüncesiyle “Sürdürülebilir Kalkınma” anlayışı ön plana çıkmıştır (Yapıcı, 2003). Daha sonraki yıllarda, BM Nüfus ve Kalkınma Konferansı (1994), Rio+5 (1997), Stockholm Sözleşmesi (2001), Kyoto Protokolü (2005) gibi farklı ülkelerde benzer konular çerçevesinde konferanslar gerçekleştirilmiştir (Çıbık, 2019).

2.4.2. Türkiye’de Çevre Eğitimi ve Tarihi Gelişimi

Çevre eğitimi konusunda ilk önemli girişim, Çevre Müsteşarlığı’nın 1990 yılında UNESCO-UNEP’in katkılarıyla düzenlemiş olduğu “Türkiye Çevre Eğitimi Semineri”dir. Bu seminer sonrası alınan “Çevre Eğitimi ve Öğretimi İçin Strateji ve Uygulama Planları Kararları” doğrultusunda doğal kaynakların korunmasına yönelik halkın eğitim yoluyla bilinçlendirilmesi ve çevre eğitiminin hayat boyu devam etmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Sancar, 2005).

1991 yılına kadar milli eğitimde, çevre eğitiminde bahsedilmemiş ve ders kitaplarında çevre konularına yer verilmemiştir. Bu bağlamda doksanlı yıllarda gerçekleşen en önemli gelişme, 1991 tarihinde Çevre Bakanlığı’nın kurulması, ikinci önemli gelişme ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın okullarda çevre duyarlılığını artıracak konulara yer verilmesini kararlaştırmasıdır (Bozkurt, 2007). Bu karar kapsamında Talim Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim programına çevre dersleri eklenmiştir.

14 Ekim 1999 yılına gelindiğinde Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında ‘Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü’ imzalanmıştır. Bu protokol çerçevesinde aşağıdaki hususlar tavsiye edilmiştir (T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004):

- “1. Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla uygulamalı çevre eğitimine ağırlık verilmesi,
2. Ortaöğretim kurumlarında öğretmen ve öğrencilerde çevre bilincinin geliştirilmesi için çevre eğitime yer verilmesi,
3. Ortaöğretim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca uygun görülen programlarda çevre dersinin haftada bir saat olmak üzere zorunlu ders olarak ders programlarında yer alması,

4. Mesleki Teknik Eğitim Programlarında olduğu gibi Çıraklık Eğitim Programlarında da çevre konularına yer verilmesi,

5. Ülke genelinde tüm öğretmen ve öğrencilerin çevre konusunda bilgilendirilmelerinin sağlanması amacıyla çevre eğitime yönelik hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi konularında çalışmalar başlatılmıştır” (s.456).

2004 yılında önemli değişiklikler yapılan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan yeni programda çevre konuları birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar genel olarak Hayat Bilgisi Dersi kapsamında, dördüncü sınıftan ilköğretimin sonuna kadar ise Fen ve Teknoloji Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi içinde bulunmuştur (Bıkmaz ve Akben, 2007).

“Çevre eğitimi, ev, yerel topluluklar ve okul ortamı olmak üzere üç ortamda verilmeli, evde kazandırılmaya başlanan çevre bilinci okul öncesinden başlanarak okul ortamında geliştirilmelidir” (Demirkaya, 2006, s. 208). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi, okul içi, bahçeler, parklar, piknik alanları ve hayvanat bahçesi gibi birçok alanda gerçekleştirilebilir. Okul öncesi eğitimde çevreyi korumaya yönelik kazandırılacak davranışlar; okulda faaliyet sonrası malzemelerin toplanmasına yardım etmesi, evde odasını düzenli tutması, oyuncaklarını toplaması ve evi kirletmemesidir (Bozkurt, 2007).

İlköğretim ve ortaöğretim programlarına bakıldığı zaman “çevre eğitimi adı altında seçmeli ya da zorunlu bir ders bulunmadığı; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Biyoloji, Sağlık Bilgisi ve Kimya derslerinde farklı ünitelerde çevreye yönelik birtakım ilişkilendirmeler yapıldığı, çevre ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olan kazanımlar olduğu” (Demir ve Yalçın, 2014, s.8) görülmektedir.

Üniversite programlarında bireylere çevre hakkında tutum ve davranış kazandırmaya yönelik çevre hukuku, çevre felsefesi, çevre biyolojisi, ekoloji ve Türkiye'nin çevre sorunları gibi konu başlıkları adı altında dersler bulunmaktadır (Özbuğutu, Karahan ve Tan, 2014). Çevre içerikli bu dersler çevre mühendisliği, gıda mühendisliği, peyzaj mimarlığı gibi bölümlerin yanı sıra eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi bölümlerde de okutulmakta; 2018 yılında Yüksek Öğretim Kurumu Dairesi Başkanlığı (YÖK) tarafından düzenlenen Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı çerçevesinde Eğitim Fakülteleri lisans programında “Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim” isimli seçmeli bir ders oluşturulduğu görülmektedir (Çıbık, 2019).

2.4.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitimi

Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Ekonomi, Hukuk, Siyaset Bilimi, Psikoloji gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisini içeren bir alandır. Doğanay (2008, s.79) aktardığına göre; Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından “Sosyal Bilgiler, “vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar” şeklinde ifade edilmiştir.

“Vatandaşlık eğitimi ağırlıklı olan Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsallaşması açısından önemli olmasının yanı sıra çevre ahlakı, çevre kültürü ve çevre bilinci açısından da önem arz etmektedir” (Atasoy, 2006, s.296). Sosyal bilgiler dersi kapsamında çevre ile ilgili konulara bakıldığında belli bir oranda bahsedilmekte ve genellikle çevre konuları fen ve teknoloji dersi kapsamında düşünülmektedir. Sosyal bilgilerin amaçları kapsamında çevre eğitimine en fazla yer verilmesi gereken ders olarak göze çarpmaktadır. Fakat çevre eğitimi sosyal bilgiler dersi kapsamında ayrı bir ders olarak okutulmamakta, dersin çevre içerikli kazanımları içerisinde verilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının özel amaçlarında çevre eğitiminin yeri ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının 18 maddelik özel amacı incelendiğinde ve bazı amaçların doğrudan veya dolaylı olarak çevre eğitimine vurgu yaptığı görülmektedir. Çevre eğitimine vurgu yapan bu amaçlar aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2018, s.8):

1. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri (5. Özel Amaç).
2. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları (6. Özel Amaç).
3. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri (17. Özel Amaç)

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda belirlenen amaçlar incelendiğinde, çevreyi barındırdığı unsurlarla birlikte tanıma, yaşanılan çevrenin farkında olma ve özellikle duyarlılık konularına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni; “çevre eğitiminin bilişsel alandan çok duyuşsal alana hitap eden bir anlayışa sahip olmasıdır” (Öztürk ve Öztürk, 2016, s.1537).

2.5. İlgili Araştırmalar

Ünal ve Dımışkı (1999), “Unesco-Unep Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Orta Öğretim Çevre Eğitimi” isimli çalışmalarında, 1972 Stockholm Konferansı ve 1997 Selanik Konferansı arasındaki gelişmeleri incelemişlerdir. Çalışmalarında Türkiye’de üniversite ve üniversite öncesinde, çevre eğitimi alanında yeni gelişmeye başlayan çalışmalara uluslararası bir bakış kazandırmayı amaçlamışlardır.

Karatekin (2011), “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli doktora tezinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitim sırasında çevre konusunda bilgi, tutum, davranış ve bilişsel becerilerinin birlikte kazandırıldığı bir çevre eğitiminin verilmesi gerekliliğini savunmuştur. Ayrıca üniversitelerin sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içine girmeleri ve çevre eğitiminin aileyi de kapsayacak bir biçimde olması gerektiği belirtmiştir.

Karataş (2013), “Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Çevre Eğitiminin Rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği” isimli doktora tezinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevre bilinçlerinin geliştirilmesinde etkili olan faktörleri araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin iyi olduğunu, çevreyle ilgili ders alan öğretmen adaylarının çevre bilinci bakımından aldığı puanın, almayan öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Akyol (2014), “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutum ve Çevre Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma” isimli yüksek lisans tezinde İlköğretim Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını ve çevre bilgi puanlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının cinsiyete, öğrenim

gördükleri programa, çevre eğitimi dersi alıp almamalarına, mezun oldukları lise türüne ve bulundukları sınıf düzeylerine göre; çevre bilgi puanlarının ise cinsiyete, çevre eğitimi dersi alıp almamalarına ve bulundukları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Demirkıran (2015), “İlköğretim Fen ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunları ve Çevre Eğitime İlişkin Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitimi hakkında görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çevre sorunları ve çevre eğitimi açısından Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarına göre daha duyarlı olduğunu saptamıştır.

Erdoğan (2016), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Konusundaki Görüşleri ve Yeterlilikleri” isimli yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre konusundaki ilgi, tutum ve bilgi yeterliliklerini ve bunun üzerine çeşitli değişkenlerin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çevre eğitimi konusundaki açıklarının giderilmesi için seminer döneminde hizmet içi eğitim olarak çevre eğitimi çalışmaları yapılması, sivil toplum kuruluşlarının da katılımlarının sağlanması gerektiğini savunmuştur.

Şahinpınar (2018), “Okulöncesi Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Konusundaki Görüşleri ve Yeterlilikleri” isimli yüksek lisans tezinde okulöncesi öğretmenlerinin çevre konusundaki ilgi, tutum ve bilgi yeterliliklerini ve bunun üzerine çeşitli değişkenlerin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlere alanında uzman kişiler tarafından seminerler verilmesi, öğretmenlerin sivil toplum kuruluşlarına aktif olarak rol alması gerektiği savunmuştur.

Çetkin (2019) ise; “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Eğitime Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre eğitime ilişkin öz-yeterlik inanç düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, Sınıf öğretmen adaylarının toplam öz-yeterlik algısının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarının sorumluluk algısı alt boyutu puanlarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın örneklemi, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. “Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birleştirilmesi sonucu oluşmaktadır” (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004, s.16). Karma yöntem ile nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi, araştırmacılara nicel ve nitel araştırma tekniğinin kullanımından kaynaklanan teknik sorunların ve eksikliklerin üstesinden gelmede kolaylık sağlamaktadır (Onwuegbuzie ve Leech, 2005). Creswell’e (2017, s.218) göre; karma yöntem “nitel ve nicel araştırmaları birleştirme gücüyle beraber her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmesi sebebiyle tercih edilir. Eğer araştırmacının nitel ve nicel verilere ulaşma olanağı var ise en ideal yaklaşımdır”. Araştırmada, araştırma probleminin tam olarak anlaşılmasını sağlamak için karma yöntem modellerinden biri olan yakınsayan paralel desen yaklaşımı kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen yaklaşımında, araştırmacı tarafından nitel ve nicel veriler birlikte toplanır, ayrı ayrı analiz edilip, bulguların birbiri ile tutarlı olup olmadığını belirlemek amacıyla birlikte yorumlanır (Creswell, 2017). Bu araştırmanın modeli, Şekil 3.1’de sunulmaktadır.



Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığı için örneklem seçimi iki aşamada yapılmıştır.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

Araştırmanın nicel boyutunda örneklemine, “seçkisiz örnekleme” yöntemlerinden “basit seçkisiz örnekleme modeli” esas alınarak seçilen 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 225 öğretmen adayı oluşturmaktadır. “Her bir örnekleme birimine eşit şekilde seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme adı verilir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.85). Araştırmada bu örneklemin seçilmesinin nedeni, araştırmacının aynı anabilim dalında lisansüstü çalışmalarına devam ediyor olmasıdır. Örneklemi oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Nicel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	115	51,1
Erkek	110	48,9
Toplam	225	100

Araştırmaya katılan 225 sosyal bilgiler öğretmen adayının 155'inin (% 51,1) kadınlardan 110'unun (% 48,9) erkeklerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 3.1).

Tablo 3.2. Nicel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	N	%
17-19	48	21,3
20-22	146	64,9
23-25	21	9,3
25+	10	4,4
Toplam	225	100

Katılımcıların yaş bilgilerine ilişkin analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının 48'i (%21,3), 17-19 yaş, 146'sı (%64,9) 20-22 yaş, 21'i (%9,3) 23-25 yaş ve 10'u (%4,4) 25+ yaş düzeyine sahip olduğu görülmektedir (Tablo 3.2).

Tablo 3.3. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	N	%
1.sınıf	47	20,9
2.sınıf	60	26,7
3.sınıf	63	28,0
4.sınıf	55	24,4
Toplam	225	100

Katılımcıların sınıf düzeyi bilgilerine ilişkin analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının 47'si (% 20,9) 1. sınıf; 60'ı (% 26,7) 2. sınıf, 63'ü (% 28,0) 3. sınıf ve 55'i (% 24,4) 4. sınıf düzeyinden oluştuğu görülmektedir (Tablo 3.3).

Tablo 3.4. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	N	%
Okur-yazar Olmayan	28	12,4
İlkokul	103	45,8
Ortaokul	39	17,3
Lise	45	20,0
Üniversite	9	4,0
Lisansüstü	1	0,4
Toplam	225	100

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 28'inin (% 12,4) anne eğitim durumu okur-yazar olmayan, 103'ünün (% 45,8) ilkokul, 39'unun (% 17,3) ortaokul, 45'inin (% 20,0) lise, 9'unun (% 4,0) üniversite, 1'inin (% 0,4) lisansüstü olduğu görülmektedir (Tablo 3.4).

Tablo 3.5. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	N	%
Okuryazar Olmayan	6	2,7
İlkokul	77	34,2
Ortaokul	56	24,9
Lise	61	27,1
Üniversite	23	10,2
Lisansüstü	2	0,9
Toplam	225	100

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 6'sının (% 2,7) baba eğitim durumu okuryazar olmayan, 77'sinin (% 34,2) ilkokul, 56'sının (% 24,9) ortaokul, 61'inin (% 27,1) lise, 23'ünün (% 10,2) üniversite, 2'sinin (% 0,9) lisansüstü olduğu görülmektedir (Tablo 3.5).

Tablo 3.6. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Aylık Aile Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Gelir	N	%
1000 TL altı	23	10,2
1000 TL - 3000 TL	118	52,4
3001 TL- 5000 TL	59	26,2
5001 TL üstü	25	11,1
Toplam	225	100

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 23'ünün (% 10,2) aylık aile geliri 1000 TL altı, 118'inin (% 52,4) 1000 TL-3000 TL arası, 59'unun (% 26,2) 3001 TL-5000 TL arası, 25'inin (% 11,1) 5001 TL üstü olduğu görülmektedir (Tablo 3.6).

Tablo 3.7. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Çevre ile İlgili Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumuna Göre Dağılımı

STK	N	%
Evet	33	14,7
Hayır	192	85,3
Toplam	225	100

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 33'ünün (% 14,7) çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olduğu, 192'sinin (% 85,3) üye olmadığı görülmektedir (Tablo 3.7).

Tablo 3.8. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Çevreye ve Çevresel Aktivitelere Karşı İlgisine Göre Dağılımı

İlgi	N	%
Evet	185	82,2
Hayır	40	17,8
Toplam	225	100

Tablo 3.8. incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 185'inin (% 82,2) çevreye ve çevresel aktivitelere karşı ilgi duyduğu, 40'ının (% 17,8) ilgi duymadığı görülmektedir.

Tablo 3.9. Nicel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubunun Çevre Kanunu Hakkında Bilgisine Göre Dağılımı

Bilgi	N	%
Evet	96	42,7
Hayır	129	57,3
Toplam	225	100

Tablo 3.9 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 96'sının (% 42,7) çevre kanunu hakkında bilgisinin olduğu, 129'unun (% 57,3) olmadığı görülmektedir.

3.2.2. Nitel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunun örnekleme, amaçlı rastgele örneklem modelinden tipik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Büyüköztürk vd. (2014, s.91) göre; “tipik örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplamasını gerektirir”. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, Akdeniz Üniversitesi 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı'nda Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve her sınıf düzeyinden bir kadın ve bir erkek olmak üzere, gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen

toplam 8 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar etik kurallar gereği K1, K2, ... , K8 biçiminde kodlanmıştır (Tablo 3.10).

Tablo 3.10. Nitel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Görüşmeye Katılan Öğretmen Adayları	Cinsiyet	Sınıf
K1	Kadın	1
K2	Erkek	1
K3	Kadın	2
K4	Erkek	2
K5	Kadın	3
K6	Erkek	3
K7	Kadın	4
K8	Erkek	4

Tablo 3.10 incelendiğinde; görüşmeye katılan öğretmen adaylarının 4'ünün kadın, 4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının 2'si 1. sınıf, 2'si 2. sınıf, 2'si 3. sınıf ve 2'si de 4. sınıfta eğitim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ölçeğin Birinci Bölümü'nde öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, yaşlarını, sınıf düzeylerini, gelirlerini, anne okur-yazarlık durumlarını, baba okur-yazarlık durumlarını, sivil toplum örgütlerine katılım durumlarını, çevreye olan ilgilerine ve çevre kanunu hakkında bilgilerini görmeye yarayan kişisel bilgi formu (Ek 1) bulunmaktadır. İkinci Bölümü'nde ise "çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği" bulunmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda, Karatekin (2011) tarafından; "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli doktora tezinde geliştirilen ölçeklerden biri olan "Çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği" (Ek 2), gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" (Ek 3) ile nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümüne ait geçerlik güvenirlik çalışmasında alanyazında yer alan bazı çalışmaların (Kılınç, Çepni, Kılcan ve Palaz, 2017; Kılınç, Kılcan ve Çepni, 2018) izlediği yol takip edilmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerliğin, dış geçerliğin, iç güvenirliğin ve dış güvenirliğin sağlanması için bazı yöntemler kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Mevcut çalışmada iç geçerliliğin sağlanması için uzun süreli görüşmeler yapılarak veriler detaylı olarak toplanmaya çalışılmıştır. Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra katılımcılara iletilmiş, katılımcıların eklemek ya da çıkarmak istedikleri yerleri belirtmeleri istenmiştir. İç güvenilirliğin sağlanması için araştırmacı grubunda yer almayan ve ilgili alanda çalışmaları olan bir sosyal bilgiler eğitimi uzmanından, araştırmanın bütünlük ve tutarlılık açısından incelenmesi istenmiştir. Alan uzmanının incelemesi sonucunda araştırmanın bir bütün olarak tutarlı olduğu saptanmıştır. Son olarak dış güvenilirliğin sağlanması için iç güvenilirlik (tutarlılık) incelemesi yapan uzmanla ham veriler üzerinden üretilmiş olan kodlar paylaşılmış ve araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak için kodlar arasındaki uyum teyit edilmiştir.

3.4. Veri Toplama

Araştırma kapsamında Akdeniz Üniversitesi'nden, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden veri toplayabilmek için gerekli izinler alınmıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde araştırmacı tarafından Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine ulaşılmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, ölçeği ve görüşme formunu samimi cevaplandırmaları istenmiştir. Toplamda 240 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanan ölçeğin sonunda toplanan verilerden yanlış ve eksik doldurulanlar elenmiş, geriye kalan 225 veri değerlendirmeye alınmıştır.

Nitel veriler, 8 sosyal bilgiler öğretmen adayının gönüllü katılımına dayalı görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri kaybını önlemek adına katılımcı öğretmen adaylarından izin alındıktan sonra ses kayıt cihazına görüşmeler kaydedilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma ile ilgili katılımcılara uygulanan formlar verilerin işlenmesi için tek tek incelenmiş, katılımcıların formları doğru bir şekilde doldurup doldurmadığı denetlenmiştir. Uygun olduğuna karar verilen formlar 1'den 225'e kadar numaralandırılmıştır. Ölçeğin ilk bölümünde yer alan kişisel bilgi formundaki katılımcılara ait bilgiler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan “Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği” maddelerinin bilgisayara girilmesinde, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine 1, “Katılıyorum” seçeneğine 2, “Kararsızım” seçeneğine 3, “Katılmıyorum”

seçeneğine 4, “Hiç Katılmıyorum” seçeneğine 5 puan verilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarılan verilere SPSS 22.00 paket programı ile istatistiksel işlemler uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının, çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeğinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üyeliği, çevreye ve çevresel aktivitelere karşı ilgisi ve çevre kanunu hakkında bilgisi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla her bir değişkene ait gruplar için skewness-kurtosis değerleri q-q plot ve boxplot grafiklerine ve karar için Shapiro-Wilk testine bakılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin sonucunda normal dağılım gösteren çok değişkenli gruplarda ANOVA, iki değişkenli gruplarda t testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen anne ve baba eğitim gruplarında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Verilerin analizi ve değerlendirilmesi basamağında tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (yüzde, ortalama ve standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmada yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada nitel verilerin analizi aşamasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi kullanılmasının amacı; içerik analizinin bireylerin, ilgilerinin belirlenmesi ve tanımlanmasında kullanışlı olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014). Ses kaydına alınan görüşmeler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Analiz aşamasında veriler, araştırmacı tarafından kodlanmış, özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Güvenilirliği sağlamak amacıyla iki ayrı araştırmacı tarafından kodlar değerlendirilmiş, Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılarak hesaplanmıştır. Kodların karşılaştırılması sonucunda araştırmacılar tarafından uyum yüzdesi 73 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008), tarafından yapılan güvenilirlik hesaplamasında uyum yüzdesinin 70 ve üzeri olması, araştırmanın güvenilirlik yüzdesini sağlamış olduğunu gösterir. Araştırmanın etiğine uygun olarak öğretmen adaylarının isimleri yerine her katılımcı için “K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7 ve K8” şeklinde kod isimler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel veri araçları kullanılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların doldurmuş olduğu anketten elde edilen veriler; sınıf, yaş, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, ailenin aylık geliri, herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma durumu, çevre ve çevresel aktivitelere ilgi duyma durumu, çevre kanunu hakkında bilgi sahibi olma durumu, değişkenlerine göre uygun istatistiksel yöntemler yardımıyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular, araştırmanın alt problemlerinin veriliş sırasına göre tablolar ve bu tabloların yorumları olarak sunulmuştur.

4.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Puan Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Minimum	Maksimum	Ortalama
Duyuşsal Eğilim	225	73	129	104,84

Tablo 4.1’de; 225 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilim ortalama puanları verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 129, en düşük puan 73 olduğuna göre 104,84 puan ortalamasının iyi sayılabilecek bir seviyede olduğu söylenebilir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitimi duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Kadın	0,986	47	0,836
Erkek	0,962	60	0,058

Cinsiyet değişkenine ait gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi yapıldığında her bir grubun normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p value>0,05). Bunun sonucunda Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkeni Bağımsız Örneklem T -testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Kadın	115	108,3	10,7	4,673	223	0,0001
Erkek	110	101,2	11,9			

Tablo 4.3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanları, öğretmen adaylarının cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(223) = 4,673$, $p < 0,05$). Başka bir ifadeyle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark gösterdiği anlaşılmaktadır.

4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4.4. Yaş Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
17-19	0,968	48	0,215
20-22	0,984	146	0,090
23-25	0,935	21	0,170
25 +	0,969	10	0,886

Yaş değişkenine ait gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi yapıldığında her bir grubun normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p value>0,05). Bunun sonucunda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Yaş Değişkeni ANOVA Testi Sonucu

ANOVA					
Puan					
	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	821,642	3	273,881	1,963	0,120
Gruplar içi	30834,598	221	139,523		
Toplam	31656,240	224			

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanlarının yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda p value=0,120>0,05 olduğundan, H_0 red edilemez dolayısıyla gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle yaşı duyuşsal eğilim ölçeği puanı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Sınıf Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4.6. Sınıf Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
1. sınıf	0,986	47	0,836
2. sınıf	0,962	60	0,058
3. sınıf	0,967	63	0,091
4. sınıf	0,965	55	0,105

Sınıf değişkenine ait gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi yapıldığında her bir grubun normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p value>0,05). Bunun sonucunda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf Değişkeni ANOVA Testi Sonuçları

ANOVA					
Puan					
	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	334,487	3	111,496	0,787	0,502
Gruplar içi	31321,753	221	141,727		
Toplam	31656,240	224			

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanlarının sınıf grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda $p \text{ value} = 0,502 > 0,05$ olduğundan, H_0 red edilemez dolayısıyla gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle sınıf düzeyinin duyuşsal eğilim ölçeği puanı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimine Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4.8. Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Anne eğitim	0,717	236	,000
Baba eğitim	0,774	236	,000

Anne ve Baba eğitim durumu değişkenine ait gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi yapıldığında grupların normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p \text{ value} < 0,05$). Bunun sonucunda gruplar arası fark olup olmadığına Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Anne eğitim değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.9’da, baba eğitim durumuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.10’de verilmiştir.

Tablo 4.9. Anne Eğitim Değişkeni Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Test istatistiği	Puan
Ki-kare	2,809
Sd	2
p	0,246

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda annenin eğitim düzeyi grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (p value= 0,246> 0,05), (Tablo 4.9). Başka bir ifadeyle anne eğitim düzeyinin duyuşsal eğilim ölçeği puanı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Tablo 4.10. Baba Eğitim Değişkeni Kruskal Wallis-H Sonuçları

Test istatistiği	Puan
Ki-kare	0,937
sd	2
p	0,626

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda babanın eğitim düzeyi gruplarının arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. (p value= 0,626> 0,05) Başka bir ifadeyle baba eğitim düzeyinin duyuşsal eğilim ölçeği puanı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.1.6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Gelir Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4.11 Gelir Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
1000 TL altı	0,935	23	0,141
1000 TL - 3000 TL	0,982	118	0,110
3001 TL - 5000 TL	0,988	59	0,814
5001 TL üstü	0,935	25	0,113

Gelir değişkenine ait gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi yapıldığında her bir grubun normal dağılım gösterdiği görülmektedir(p value>0,05). Bunun sonucunda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Gelir Değişkeni ANOVA Testi Sonuçları

ANOVA					
Puan	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	791,950	3	263,983	1,890	0,132
Gruplar içi	30864,290	221	139,657		
Toplam	31656,240	224			

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanlarının gelir düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda $p \text{ value}=0,132>0,05$ olduğundan, H_0 red edilemez dolayısıyla gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Tablo 4.12). Başka bir ifadeyle gelir düzeyinin duyuşsal eğilim ölçeği puanı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.1.7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Herhangi Bir Çevre Kuruluşuna Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4.13 Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Evet	0,962	33	0,303
Hayır	0,986	192	0,054

Sivil toplum kuruluşlarına üye olma değişkenine ait gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi yapıldığında her bir grubun normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p \text{ value}>0,05$). Bunun sonucunda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14 Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma Değişkeni Bağımsız Örneklem T-testi Sonucu

STK	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Evet	33	106,6	11,4	0,971	223	0,332
Hayır	192	104,5	11,9			

Tablo 4.14 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanları, öğretmen adaylarının herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(223) = 0,971$, $p>0,05$). Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sivil toplum kuruluşlarına üye olma durumunun duyuşsal eğilim ölçeği puanı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.1.8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Çevreye Ve Çevresel Aktivitelere Karşı İlgi Duyma Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4.15. İlgi Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Evet	0,983	184	0,028	,058	184	,200*
Hayır	0,981	40	0,744	,086	40	,200*

İlgi değişkenine ait gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi yapıldığından her bir grubun normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p \text{ value} > ,05$). İlginin 1. Grubu için Shapiro-Wilk sonuçları normallığe uygun çıkmasa da, kolmogorovsmirnov normallik testi $p \text{ value} = 0,200$ olduğundan, veri sayısının fazla olması, basıklık ve çarpıklık değerleri, Q-Q plot ve boxplot grafikleri incelendiğinde, normallik varsayımının kabul edilebileceği görülmektedir. Bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. İlgi Değişkeni Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

İlgi	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Evet	185	106,5	10,9	4,977	223	0,001
Hayır	40	96,7	12,7			

Tablo 4.16 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanları, öğretmen adaylarının çevreye ve çevresel aktivitelere ilgi duyma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(223) = 4,977$, $p<0,05$). Başka bir ifadeyle bu bulgu çevreye ve çevresel aktivitelere ilgi duyan ve duymayanlar arasında ilgi duyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

4.1.9. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitime Yönelik Duyuşsal Eğilimlerinin Çevre Kanunu Hakkında Bilgi Değişkenine İlişkin Bulguları

Tablo 4.17. Bilgi Değişkeni Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Evet	0,973	96	0,046
Hayır	0,984	129	0,145

Bilgi değişkenine ait gruplar için Shapiro-Wilk normallik testi yapıldığında her bir grubun normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p value > 0,05). Bunun sonucunda gruplar arası fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Bilgi Değişkeni Bağımsız Örneklem T-testi Sonuçları

Bilgi	N	$\bar{x}$	SS	t	sd	p
Evet	96	105,9	11,6	1,207	223	0,229
Hayır	129	104	12			

Tablo 4.18 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim ölçeği puanları, öğretmen adaylarının çevre kanunu hakkında bilgi durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(223)=1,207$, $p>0,05$). Başka bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre kanunu hakkında bilgi durumunun duyuşsal eğilim ölçeği puanı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

4.2. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi kapsamında, çevre ve çevre eğitime yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Tablo 4.19. Nitel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	N	
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	4
	Toplam	8

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına ait bilgiler incelendiğinde, öğretmen adaylarının 4 kadın ve 4 erkek katılımcıdan oluştuğu görülmektedir (Tablo 4.19).

4.2.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitiminin Tanımına İlişkin Görüşleri

İlk olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarından çevre eğitimi hakkında tanım yapmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin tanımlarının yer aldığı bulgular Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitiminin Tanımına İlişkin Görüşleri

Kod	f	Katılımcı
Çevre bilincini sağlamak	4	K1, K3, K6, K8
Yaşanabilir çevre yaratmak	2	K2, K7
Doğayı koruyan birey yetiştirmek	3	K4, K5, K6

Tablo 4.20 incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik çeşitli tanımları bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun çevre eğitimini, çevre bilinci sağlamak olarak tanımladıkları görülmektedir. Aynı zamanda diğer öğretmen adaylarının çevre eğitimini, yaşanabilir çevre yaratmak ve doğayı koruyan birey yetiştirmek olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

Çevre eğitimini çevre bilinci sağlamak olarak tanımlayan öğretmen adaylarının ifadeleri:

K1: “Çevre eğitimi bence çocuklarda çevre bilincini geliştirmek ve çevre bilincini onlarda daimi olarak sağlamaktır.”

K3: “Çevre eğitimini, çevreyi bilinçli olarak kullanmak, doğa olaylarını bilmek, doğa olaylarını önlemenin yollarını öğrenmek olarak tanımlayabilirim.”

K6: “Çevre eğitimi denilince ilk aklıma gelen şey insanları çevre ile ilgili bilinçlendirmek, çevreyi korumak çevreyi kirletmemek ve bu konu hakkında çocuklara bilgi vermek.”

K8: “Çevre eğitimi, bireye sorumluluk ve bilinç kazandıran bir eğitimidir. Her ülkenin önemsemesi gerektiği bir alandır. Türkiye standartlarına baktığımızda bu eğitime önem verildiği görülüyor ama aktarmada çok büyük problemler yaşanıyor. En başında sıkıntımız bunu eğitime dökmememiz.”

Çevre eğitimini yaşanabilir çevre yaratmak olarak tanımlayan öğretmen adaylarının ifadeleri:

K2: “Çevre bireyin yaşamının gerçekleştiği yerdir. Bireyi bir habitat olarak değerlendirebiliriz. Çevre eğitimi bu yaşamın gerçekleştirilmesi için verilen eğitimidir.”

K7: “Çevre eğitimi, bireyin bulunduğu ortamı daha temiz daha yaşanılabilir bir halde tutabilmesidir.”

Çevre eğitimini doğayı koruyan birey yetiştirmek olarak tanımlayan öğretmen adaylarının ifadeleri:

K4: “Çevre eğitimini çevreye zarar vermeyen insan olarak tanımlayabilirim. Yani çevrenin kirlenmesinden korkan ve bunun da eğitimini alan insan derim.”

K5: “Çevre eğitimi, okullarda çocuklara çevreyi ve doğayı koruması için verilen eğitimidir.”

4.2.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler ve Çevre Eğitimi Arasındaki İlişkiye Ait Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına sosyal bilgiler ve çevre eğitimi arasındaki nasıl bir ilişki olduğu hakkında tanım yapmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler ve çevre eğitimi arasındaki ilişkiye ait görüşlerinin yer aldığı bulgular Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler ve Çevre Eğitimi Arasındaki İlişkiye Ait Görüşleri

Kod	f	Katılımcı
Çevre-Coğrafya ilişkisi	4	K1, K3, K5, K6
Günlük Yaşamın İçinde Olma	4	K2, K3, K4, K7
Olumlu Davranış Kazandırma	3	K2, K4, K8
Çevre-Tarih ilişkisi	2	K1, K6
Bilinç Oluşturma	2	K6, K8

Öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler ve çevre eğitimi arasındaki ilişkiye ait görüşleri incelendiğinde çoğunluğu, çevrenin coğrafya ile ilişki içerisinde olduğu, çevre eğitimi konularının coğrafya konuları kapsamında verildiği aynı zamanda çevre eğitiminin sosyal bilgiler gibi günlük yaşamın içinde olduğu görüşleri öne çıkmaktadır. Diğer öğretmen adayları ise sosyal bilgiler vasıtasıyla bireylere, çevreye karşı olumlu davranış kazandırılacağını, çevreye karşı bilinç oluşturulacağını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda

geçmişimizde yaşanan çevre sorunlarından ders çıkararak çevremizi koruyabileceğimizi dolayısıyla çevre eğitiminin sosyal bilgiler kapsamında verilen tarih ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu görüşlerini aşağıdaki ifadelerle açıklamışlardır:

K1: “Sosyal bilgiler tarihimizi ve coğrafyamızı dolayısıyla çevreyi içeren bir şey. Geçmişteki sorunlarımızı ele alacak olursak, mesela Çernobil faciası, geçmişimizi, tarihimizi, coğrafyamızı iyi bilirsek şu anda geçmişte yaptığımız hataları yapmamamız gerektiğini göz önüne alabiliriz. Bu yüzden sosyal bilgiler dersini iyi öğrendiğimiz zaman çevremizi korumayı öğrenmiş oluruz...” “çevre-tarih ilişkisi” “çevre-coğrafya ilişkisi”.

K2: “Bizim temel yaşama sebebimiz çevredir. Çevreye karşı koymak, çevre ile hemhal olup birlikte yaşamak, çevre düzenini sağlamak... Sosyal bilgiler vasıtasıyla öğrencilere ve bireylere çevreye nasıl davranılması gerektiğini ya da nasıl davranılmaması gerektiğini öğretmek...” (K2) “olumlu davranış kazandırma”, “günlük yaşamın içinde olma”.

K5: “Çevre eğitimi ilk olarak hayat bilgisi devamında ise sosyal bilgiler ve fen bilgisi dersinde veriliyor. Sosyal bilgiler dersi kapsamında ise genellikle coğrafya konuları içerisinde veriliyor. Dolayısıyla coğrafya ile sıkı bir ilişki içerisinde.” “çevre-coğrafya ilişkisi”.

K8: “Sosyal bilgiler ve çevre eğitimi arasında yüzde yüz bir ilişki var. Ünitelerimize baktığımız zaman ünitelerin her bir aşamasında aslında çevre bilinci yer alıyor. Bu birazcık gizlenmiş bir çerçevede kalıyor. Ama bunu gizlenmiş çerçeveden çıkarmak öğretmenin eline düşüyor. Çevre bilincinin ne demek olduğunu, zararlarını, yararlarını aktarmamız gerekiyor...” (K8) “bilinç oluşturma”.

4.2.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitiminin Topluma Etkisine Ait Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından sosyal bilgiler dersinde çevre eğitiminin topluma etkisine dair tanım yapmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin yer aldığı bulgular Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitiminin Topluma Etkisine Ait Görüşleri

Kod	f	Katılımcı
Çevre Bilinci Kazandırmak	4	K1, K3, K4, K5
Yaşanabilir Çevreyi Mümkün Kılmak	1	K2
Bilinçli Vatandaş Yetiştirmek	1	K6
Duyarlılık Kazandırmak	1	K7
Topluma Etkisi Yok	1	K8

Tablo 4.22 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun sosyal bilgiler dersinde çevre eğitiminin topluma çevre bilinci kazandırmada etkili olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Diğer öğretmen adayları ise çevre eğitiminin topluma etkisini, yaşanabilir bir çevreyi mümkün kılmak, bilinçli vatandaş yetiştirmek, duyarlılık kazandırmak olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından birinin ise sosyal bilgiler dersinde çevre eğitiminin topluma etkisinin olmadığı ifadesi göze çarpmaktadır. Öğretmen adayları görüşlerini aşağıdaki ifadelerle açıklamışlardır:

K1: “Sosyal bilgiler dersini iyi alırsak, yani tarihimizi, coğrafyamızı iyi öğrendikten sonra toplumun bilinçlenip, etkili bir şekilde çevremizi koruyabileceğimize inanıyorum.” “çevre bilinci kazandırmak”.

K2: “Öğretmen adayları olarak topluma iyi bir şekilde etki etmemiz gerekiyor. Çevrede sadece biz yaşamıyoruz bizim dışımızda gerçekleşen hayatlarda var, ona göre davranmamız gerektiğini düşünüyorum. İyi bir şekilde bireye ya da öğrencilere çevre tanımını ya da çevre ile ilgili sorunsalları aktarıp daha güzel bir çevrede yaşamayı mümkün kılmamız gerekiyor.” “yaşanabilir çevreyi mümkün kılmak”.

K4: “Toplumdan ziyade bu aslında biraz insanın kendisi ile alakalı bir durum. Her ne kadar yerlere çöp atmayalım diye derslerde işlesek de bu biraz insanların bilinçli olmasıyla alakalı bir durum. Çevre eğitimi ile topluma bu bilinç kazandırılabilir. Aslında çevreye verdiğimiz zararı birebir görerek bunun farkına ve bilincine varabiliriz.” “çevre bilinci kazandırmak”.

K6: “Çevre eğitimi vererek ilk olarak bilinçli vatandaş yetiştirmiş olacağız. Çevre ile ilgili çok fazla sorun var en basitinden çevre kirliliği sorunu var. Ne kadar iyi bir eğitim verilirse o kadar çevreye verilen zararın önüne geçilebileceğini düşünüyorum.” “bilinçli vatandaş yetiştirmek”.

K7: “Çevre eğitimi toplumu kesinlikle olumlu etkiliyor ama bu karşıdaki dinleyici kitleye göre değişir. Dinleyici kitlenin sosyal bilgilerle çevre arasındaki eğitim düzeyi yüksek aynı zamanda duyarlılığı yüksek olması gerekir.” “duyarlılık kazandırmak”.

K8: “Çevre eğitiminin şu anda topluma bir etkisi yok. Çünkü biz gerçekten bilinçsiz bir toplumuz. Sosyal Bilgilere çok anlamsız bir ders gözüyle bakılıyor. Gittiğim okullarda bunu görüyorum, bu konuda gerçekten hiç faydalı projeler gerçekleştirmiyorlar, bizim de yapmamıza izin vermiyorlar. Biz bilinçli öğretmen adayları olarak bunu yapmak istiyoruz ama çocukları sınava hazırlamak durumunda bırakıyoruz.” “topluma etkisi yok”.

4.2.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kendilerini ve Var Olan Bilgilerini Çevre Eğitimi Verme Konusunda Değerlendirmesine Ait Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından kendilerini ve kendilerinde var olan bilgilerini çevre eğitimi verme konusunda değerlendirmeleri bu kapsamda kendilerini yeterli görüp görmediklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin yer aldığı bulgular Tablo 4.23’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kendilerini ve Var Olan Bilgilerini Çevre Eğitimi Verme Konusunda Değerlendirmesine Ait Görüşleri

Kod	f	Katılımcı
Yeterli görüyorum	3	K2, K7, K8
Yeterli görmüyorum	5	K1, K3, K4, K5, K6

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini çevre eğitimi verme konusunda değerlendirmelerine ait ifadeleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun kendilerini çevre konusunda geliştirmediklerini, yeterli eğitimi almadıklarını dolayısıyla kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer öğretmen adayları ise çevre konusunda bilgili ve bilinçli olduklarını bundan dolayı kendilerini çevre eğitimi verme konusunda yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Kendilerini çevre eğitimi verme konusunda yeterli görmeyen öğretmen adaylarının ifadeleri:

K1: “Şu an çok fazla yeterli görmüyorum. Ders verilmesi gerektiğinde de iyi ders verebileceğimi düşünüyorum fakat bunun için yeterli eğitimim olduğunu düşünmüyorum.”

K3: “Çevre eğitimi vermek konusunda şu an kendimi yetersiz buluyorum. Çevre konusunda bilgim var ama aktaracak kadar yeterli değil.”

K6: “Elimden geldiği kadarıyla çevreyi korumaya ve çevre hakkında bilgilenmeye çalışıyorum. Ama ne kadar yeterli oluyorsa dersiniz çok fazla yeterli değil. Çünkü okulda bununla ilgili bir çalışma yok, teşvik edici şeyler yok. O yüzden çevre eğitimi konusunda yeterli olduğumu düşünmüyorum.”

Kendilerini çevre eğitimi verme konusunda yeterli gören öğretmen adaylarının ifadeleri:

K2: “Çevre ile ilgili verebileceğimiz genel konular aynı. Mesela çevreye nasıl davranırsan o da sana aynı şekilde karşılığını verir. Bu doğanın kanunudur. Kendimi çevre eğitimi verme konusunda yeterli görüyorum.”

K7: “Yeterlilik açısından kendimdeki bilgi birikimi ile çocuklara farklı şeyler aşılayabileceğimi düşünüyorum ama ben ne kadar çocuklar üzerinde etkili olurum bunu bir varsayım olarak değerlendirmek gerekiyor.”

K8: “Kendimi çevre eğitimi verme konusunda yeterli görüyorum. Dışarıda ne kadar çevre bilincine sahip olmayan bir insan olursam olayım okulun içerine girdiğim anda çevreye karşı önyargılarımı veya her türlü düşüncemi çıkararak girmem lazım. Benim çocuklara karşı örnek bir insan olmam gerekiyor. Bu eğitimi verebilmek için örnek olacak davranışlarda bulunulması gerekir. Çünkü bir insan neyi savunuyorsa onu gerçekleştirebilmelidir.”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik tutum ve görüşleri incelenmiş, farklı değişkenlerin tutum üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına duyuşsal eğilimler ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Duyuşsal eğilimler ölçeği Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 225 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanarak SPSS 22.00 paket programı ile analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 öğretmen adayına uygulanarak çevre eğitimi hakkında düşünceleri tespit edilmiştir. Araştırma nicel yöntem ve nitel yöntemin eş zamanlı uygulanmasıyla oluşan yakınsayan paralel desen modeli ile oluşturulmuş nicel ve nitel analiz bulgularından elde edilen sonuçlar birlikte yorumlanmıştır. Bu bölümde ilk olarak elde edilen bulgulara bağlı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ardından araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırma konusu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri incelenmiştir. Nicel verilerinden elde edilen çevreye yönelik duyuşsal eğilim puan ortalamalarının sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun çevre konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimlerinin olmadığını ve kendilerini geliştiremediklerinden dolayı çevre eğitimi verme konusunda kendini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının çevreye karşı duyarlı oldukları fakat bu zamana kadar çevre konusunda ayrı bir eğitim almadıkları için kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna varılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre çevre konularında daha duyarlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçla Demirkıran'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmadan elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin çevreye ve çevresel aktivitelere karşı ilgi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, çevreye ve çevresel aktivitelere ilgi duyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sonuç olarak çevreye ilgi duyan öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçla Karatekin (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmadan elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun çevre eğitiminin topluma etkisine yönelik düşüncelerinde “çevre bilinci kazandırmak” olarak tanımlamaları göze çarpmaktadır. Çevre eğitiminin topluma etkisini diğer öğretmen adaylarının ise, “yaşanabilir bir çevreyi mümkün kılmak”, “bilinçli vatandaş yetiştirmek”, “duyarlılık kazandırmak” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin, çevre bilincine sahip olma düzeyinden etkilendiği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma değişkeni ve çevre kanunu hakkında bilgi değişkenine göre duyuşsal eğilimlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma durumu ve çevre kanunu hakkında bilgi sahibi olma durumuna göre duyuşsal eğilim puanı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin, herhangi bir çevre kuruluşuna üye olmasından ve çevre kanunu hakkında bilgisinin olmasından etkilenmediği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yaş değişkeni, sınıf düzeyi değişkeni, ailenin gelir düzeyi, anne eğitim ve baba eğitim değişkenine göre duyuşsal eğilim puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenlere uygun olarak yapılan ANOVA ve Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre yaş, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, anne eğitim ve baba eğitim durumuna göre duyuşsal eğilim puanı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerini yaşları, sınıf düzeyleri ve ailelerinin gelir düzeyleri etkilememektedir. Bu sonuçla, Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın, öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının sosyal bilgiler ve çevre eğitimi arasındaki ilişkiye ait kodlarının “Çevre-Coğrafya İlişkisi”, “Günlük Yaşamın İçinde Olma”, “Olumlu Davranış Kazandırma”, “Çevre-Tarih ilişkisi”, “Bilinç

Oluşturma” olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu çevrenin coğrafya ile ilişki içerisinde olduğu, çevre eğitimi konularının coğrafya konuları kapsamında kazandırıldığı aynı zamanda çevre eğitiminin sosyal bilgiler gibi günlük yaşamın içinde yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının duyuşsal eğilimlerinin çevrenin günlük yaşamları içerisinde var olma düzeyinden ve coğrafya ile olan ilişkisinden etkilendiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çevre eğitiminin tanımına ilişkin kodları “çevre bilincini sağlamak”, “yaşanabilir çevre yaratmak” ve “doğayı koruyan birey yetiştirmek” şeklindedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun “çevre bilinci sağlamak” kodu altında, çevre eğitimi bireye sorumluluk ve bilinç kazandıran bir eğitim olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Tanımlamalardan hareketle yapılan çevre eğitimi tanımlamalarının duyuşsal eğilimden çok davranış boyutu ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Türkiye’de çevre eğitiminin amacı, bireylerin çevresine karşı olumlu davranış göstermesine neden olacak bilgi, beceri ve değer yargılarına sahip vatandaşlar olarak yetiştirilmesine yardımcı olmak olarak açıklanmıştır (Balkan Kıyıcı, 2009a). Sosyal bilgiler, bireylere çevre bilinci ve çevre duyarlılığı kazandırmada doğrudan etkili olabilecek bir derstir. Dolayısıyla çevre konularının öğretiminde sosyal bilgiler dersi önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin, bireylere çevreye karşı duyarlılık ve bilinç kazandırabilmesi için öncelikli olarak kendilerinin bu duyarlılık ve bilince sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle bu bilinç ve duyarlılık gelişimine ilk olarak öğretmen adaylarından başlanmalıdır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler getirilebilir:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, çevreye ve çevre eğitime yönelik ilgilerinin ve tutumlarının yüksek olduğu fakat öğrencilere çevre eğitimi verebilme konusunda kaygılarının olduğu söylenebilir. Bu sebeple üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarında çevre konularına ağırlık verilmeli; ayrıca bir çevre eğitimi dersi konulmalıdır. Bu şekilde, öğretmen adaylarında çevreye yönelik bilgi ve bilinç sağlanacak ve çevre eğitimi konusunda kendilerini geliştirmiş olacaklardır.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye ve çevresel aktivitelere karşı ilgilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sebeple çevreye ilgi duyan öğretmen adaylarının merak

düzeylerini pekiştirmek; ilgi duymayan öğretmen adaylarının dikkatini çekmek ve merak düzeyini artırmak için eğitim fakültelerinde teorik bilgi yerine uygulamalı çevre eğitime ve alan çalışmalarına yer verilebilir.

- Öğretmen adaylarının tutumlarını olumlu yöne çekebilmek için aktif bir şekilde rol alacakları sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında bulunan “Topluma Hizmet Uygulamaları” ve “Sosyal Proje Geliştirme” derslerinde çevre eğitime yönelik ağaçlandırma çalışmaları, atık pil toplama etkinlikleri ve geri dönüşüm çalışmaları gibi yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan uygulamalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Akın, M. ve Akın, G. (2007). Suyun önemi, Türkiye’de su potansiyeli, su havzaları ve su kirliliği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 105-118.
- Akış, A. ve Kaya, B. (2018). Coğrafya 4. sınıf öğrencilerinin “kuraklık” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının belirlenmesi. *e-Marmara Coğrafya Dergisi*, 38, 58-68.
- Akman Y., Ketenoglu, O., Evren, H., Kurt, L. ve Düzenli, S. (2000). *Çevre kirliliği (çevre biyolojisi)*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Akyol, B. (2014). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevresel tutum ve çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Akyüz, E. (2015). Çevre sorunları ve insan hakları ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (15), 427-436.
- Arı, G. A. (2019). Çevre Sorunları. G. Hastürk (Ed.). *Çevre eğitimi* (s. 115-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atabek Y. E. (2009). Çevre sorunları. V. Sevinç (Ed.). *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi* (s. 125-156). Ankara: Maya Akademi.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk ve doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 105-122.
- Balkan Kıyıcı, F. (2009a). Çevre eğitimi. V. Sevinç (Ed.). *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi*. (s. 173-183). Ankara: Maya Akademi.
- Balkan Kıyıcı, F. (2009b). Çevre ile ilgili kuruluşlar. V. Sevinç (Ed.). *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi* (s. 185-204). Ankara: Maya Akademi.
- Barış, Ç. Ç. (2019). Çevre kirlilikleri ve çözümleri. G. Hastürk (Ed.). *Çevre eğitimi* (141-185). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başal, H. A. (2007). *Çocuklar için uygulamalı çevre eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Batu, A. (2017). *Mogan gölü, Beytepegöleti ve Delice nehri (Kızılırmak) mavi-yeşil algleri üzerine incelemeler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıkmaz, F. H. ve Akben, N. S. (2007). *İlköğretimde çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Bozkurt, O. (2007). Çevre eğitimi. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.) *Çevre bilimi* (s. 209-223). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2014). Su ve toprak kaynakları. O. Bozkurt (Ed.). *Çevre eğitimi*. (s. 125-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cordero, E. C. (2001). Misconceptions in Australian Students' Understanding of Ozone Depletion. *Melbourne Studies in Education*, 41, 85-97.
- Çalgüner, T. (2003). *Çevre mi? Ekoloji mi?*. Ankara: Nobel Yayın.
- Çatak, M., Şimşek, S., Alkan, V., Erdem, A. R., Özden, D., Şahin; A. ... Uzunkol, E. (2016). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepel, N. (1990). *Ekoloji terimleri sözlüğü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Yayınevi.
- Çetkin, E. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre eğitime yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (566030).
- Çıbık, S. A. (2019). Öğretim programlarında çevre eğitimi. G. Hastürk (Ed.). *Çevre eğitimi* (s. 277-341). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokadar, H., Türkoğlu, A. ve Gezer, K. (2007). Çevre sorunları. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.). *Çevre bilimi* (s. 85-96). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, A. (2009). Ekonomik açıdan biyolojik çeşitliliğin önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8 (15), 55-68.

- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7 (2), 07-18.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye’deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitime yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 207-222.
- Demirkıran, R. (2015). *İlköğretim fen ve sınıf öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dinç, M. ve Aslan, O. (2007). Canlılar ve çevre. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.). *Çevre bilimi* (s. 11-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S. (2005). Türkiye’nin küresel iklim değişikliğinde rolü ve önleyici küresel çabaya katılım girişimleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6 (2), 77-73.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.
- Erdoğan, K. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki görüşleri ve yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65 (66), 1-13.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Garipağaoğlu, N. (2003). Türkiye’de hava kirliliği sorununun coğrafi bölgelere göre dağılımı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8, 55-77.
- Güçlü, Y. (2014). Ekolojik etki. O. Bozkurt (Ed.). *Çevre eğitimi*. (s. 65-124). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1994a). *Su kirliliği*. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayınları, Çevre Sağlığı Temel kaynak Dizisi No: 12, Ankara.
- Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1994b). *Gürültü*. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayınları, Çevre Sağlığı Temel kaynak Dizisi No: 19, Ankara.
- Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1997). *Toprak kirliliği*. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayınları, Çevre Sağlığı Temel kaynak Dizisi No: 40, Ankara.

- İnanç, N. ve Kurgun, E. (2000). Çevre eğitimi ve halkın bilinçlendirilmesi. Kızıroğlu, İ. (Ed.), *V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu* içinde (s.51-57). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- İslam, B. (2000). *Ekoloji terimleri sözlüğü*. İstanbul: Birleşik Yayıncılık.
- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Kant, C. ve Kızıloğlu, T. (2003). Asit yağmurlarının canlılar üzerine etkileri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 217-221.
- Karagöz, A. (1998). Biyolojik çeşitlilik sözleşmesi. *Tarla Bitkileri Merkez Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 1-9.
- Karataş, A. (2011). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde üniversitesi eğitim fakültesi örneği* (doktora tezi). YÖK tez merkezinden edinilmiştir (348214).
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. ve Akış, A. (2015). Coğrafya öğrencilerinin “hava” kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi, *Journal of Turkish Studies*, (10) 7, 557-567. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8166>.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1997). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Ketenoglu, O. ve Kurt, L. (2012) Küresel ısınma - iklim değişikliği ve Türkiye'nin biyolojik çeşitliliği üzerine etkileri. *ASO Yayın organı: Büyüteç*, 47-52.
- Kılınç, A. Ç., Çepni, O., Kılcan B. ve Palaz, T. (2017). Öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de yeni kurulan üniversitelerin sorunları: Nitel bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (2), 282-293.
- Kılınç A. Ç., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 6 (1), 113-132.
- Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (1990). *Çevre ve ekoloji*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kızıroğlu, İ. (2000). Türk eğitim sisteminde çevre eğitimi ve karşılaşılan sorunlar. İ. Kızıroğlu (Ed.). *V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu* içinde (s. 165-190). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Lerner, B. W. ve Lerner K. L. (2003). Ozone layer depletion. *World of Earth Science*, 2, 420-421.
- MEB. (2018) *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miser, R.(2010). *Çevre eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği (EBF-MD) Yayını.
- Mutlu, M. (2007). Doğal hayatı koruma. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.). *Çevre bilimi* (s. 125-144). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Onwuegbuzie, A. J. and Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (5), 375-387.
- Ören, Ş. F. ve Tatar, N. (2007). Ulusal ve uluslararası kuruluşlar ve faaliyetleri. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.). *Çevre bilimi* (s. 167-182). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbuğutu, E., Karahan, S. ve Tan, Ç. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler- literatür taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 393-408.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: “Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim”. *Eğitim ve Bilim*, 32 (145), 23-39.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 125-138.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özey, R. (2005). *Çevre sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Özsevgeç, L. C. (2009). Çevre ile ilgili kuruluşlar. V. Sevinç (Ed.). *Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi*. (s. 185-204). Ankara: Maya Akademi.
- Öztürk, T. ve Öztürk, F.Z. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1533-1550.
- Sancar, K. N. (2005). *Çevre için halk eğitiminde Japonya ve Türkiye örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sülün, Y. ve Sülün, S. (2007). İnsan ve çevre. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.). *Çevre Bilimi* (s. 97-124). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Y.(2012). Çevre. Uzunöz vd. (Ed.) *Doğa eğitimi ders dışı öğretim Faaliyetlerine örnek* (s. 345-368). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinpınar, D. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki görüşleri ve yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Şıklar, S. (2001). Orman Ağaçlarında Genetik Çeşitlilik, Gen Koruma ve Ülkemizdeki Uygulamalar. *Orman Ağaçları ve Tohumları Islah Araştırma Müdürlüğü Dergisi*, (2) 95-104.
- Türkiye Barolar Birliği. (2014). *Uluslararası çevre koruma sözleşmeleri*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayınları.
- Türküm A. S. (1998). *Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. Çağdaş yaşam çağdaş insan* (s. 181-186). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Ural, E. (1991). Çevre alanında uluslararası gelişmeler. *Sürdürülebilir Kalkınma El Kitabı* içinde (s.67-75). Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- Uşak, M. (2007). Çevre nedir?. M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.). *Çevre bilimi* (s. 1-9). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, B. B. (2019). Biyolojik çeşitlilik ve doğal hayatı koruma. G. Hastürk (Ed.). *Çevre eğitimi* (s. 225-275). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1998). Unesco uluslararası çevre eğitim programına (IIEP) göre ortaöğretim çevre eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 299-308.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). Unesco - Unep himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (17), 142 - 154.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 223-230.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel, A. S. ve Morgil, F. İ. (1998). Yükseköğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

İnternet Kaynakları

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (tarihi yok)

<https://www.afad.gov.tr/kbrn/radyasyon-maruziyetinin-bazi-gorulebilir-etkileri-nelerdir>

adresinden 18.12.2019 tarihinde erişilmiştir.

Çevre Koruma ve Ambalaj Atıklarını Değerlendirme Vakfı (tarih yok)

https://www.cevko.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=108&lang=tr adresinden 12.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (tarihi yok). Doğa ve kültürle varız.

<https://www.cekulvakfi.org.tr/> adresinden 11.06.2020 tarihinde erişilmiştir

Dünya Doğayı Koruma Vakfı (tarihi yok). Ne yapıyoruz.

https://www.wwf.org.tr/ne_yapiyoruz/ adresinden 12.06.2020 tarihinde erişilmiştir

Greenpeace(tarihi yok). Tarihçe.<https://www.greenpeace.org/turkey/hakkimizda/tarihce/>

adresinden 14.06.2020 tarihinde erişilmiştir

IUCN Red List of Threatened Species (tarihi yok). <https://www.iucnredlist.org/> adresinden 15.06.2020 tarihinde erişilmiştir

Meteoroloji Genel Müdürlüğü(tarihi yok). Ozon ve UV.

<https://www.mgm.gov.tr/genel/ozonveuv.aspx?s=5> adresinden 10.06.2020 tarihinde erişilmiştir

T.C. Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004) Türkiye çevre atlası (xviii. çevre eğitimi, s.452-457).

<https://webdosya.csb.gov.tr/db/ced/icerikler/turk-yecevre-atlas--20180514084340.pdf>

adresinden 16.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2017). Çevre nedir?

<https://webdosya.csb.gov.tr/db/bolu/icerikler/cevre-20180222082618> adresinden 10.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

The International Union for Conservation of Nature (tarihi yok). About.

<https://www.iucn.org/about> adresinden 14.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (tarihi yok)

http://www.turcev.org.tr/turcevCMS_V2/files/files/8_BarbarosGonencgil_UluslararasıSurecle_rCercevesindeCevreEgitimi.pdf adresinden 14.01.2020 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (tarihi yok). Genel bilgiler ve tarihçe.

http://www.turcev.org.tr/V2/icerikDetay.aspx?icerik_id=11 adresinden 10.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (tarihi yok).

Tarihçe. http://www.tema.org.tr/web_14966-2_1/neuralnetwork.aspx?type=130 adresinden 10.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

WWF (2012) Yaşayan gezegen raporu.

<https://d2hawiim0tjbd8.cloudfront.net/downloads/yasayangezen2012ozet.pdf?1413> adresinden 13.06.2020 tarihinde erişilmiştir.



EKLER

- EK 1 Kişisel Bilgi Formu
- EK 2 Duyuşsal Eğilimler Ölçeği
- EK 3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
- EK 4 Araştırma İzni
- EK 5 Ölçek Kullanım İzni



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Yönerge: Sevgili öğretmen adayları, bu araştırma, sizlerin çevre ve çevre eğitimi ile ilgili sahip olduğunuz bilgi, beceri ve tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket, Kişisel Bilgi Formu ve Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Ölçeği, olarak 2 bölümden oluşmaktadır. Her bölümün başında anketle ilgili açıklamalar yer almaktadır. Bu araştırmanın sonuçları yüksek lisans tezi kapsamında yürütülen çalışmada kullanılacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırma sonucunu doğrudan etkileyeceği için son derece önemlidir. Soruları cevaplarken kutucuya (X) işareti koyunuz. **Lütfen her soruyu cevaplamaya ve her soru için yalnız bir seçenek işaretlemeye özen gösteriniz.**

Başak Koçak

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde yer alan 8 soru sizin bazı kişisel bilgilerinizi belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.				
1. Sınıfınız:	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()
2. Yaşınız:	17-19 ()	20-22 ()	23-25 ()	25+ ()
3. Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()		
4. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu		Anne		Baba
Okuryazar olmayan		()		()
İlkokul		()		()
Ortaokul		()		()
Lise		()		()
Üniversite		()		()
Yüksek Lisans/ Doktora		()		()
5. Ailenizin Aylık Geliri				
1000 TL altı	()			
1000 TL - 3000 TL	()			
3001 TL- 5000 TL	()			
5001 TL üstü	()			
6. Çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna (TEMA, Doğal Hayatı Koruma Derneği, Doğa Derneği vb.) üye misiniz?				
Evet ()		Hayır ()		
7. Çevreye ve çevresel aktivitelere karşı ilgi duyar mısınız?				
Evet ()		Hayır ()		
8. Çevre kanunu hakkında bilginiz var mı?				
Evet ()		Hayır ()		

Ek 2. Duyuşsal Eğilimler Ölçeği

ÇEVREYE YÖNELİK DUYUŞSAL EĞİLİMLER ÖLÇEĞİ

Bu bölümde bulunan ifadeler sizin çevreye karşı tutumunuzla ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Sizlerden istenen maddeleri dikkatlice okumanız ve kendinize en uygun olan seçeneği "X" işareti koyarak işaretlemenizdir. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Çevre ile ilgili televizyon programlarını izlemeyi severim.					
2. Çevre sorunlarının çözülmesi için yapabileceğim fazla bir şey olmadığını düşünüyorum.					
3. Çevre hakkında bir şey okumak ilgimi çekmez.					
4. Kuş ve böcek gibi hayvanların seslerini dinlemekten hoşlanırım.					
5. Çevre sorunları ile ilgili kaygıların çoğunun abartıldığını düşünüyorum.					
6. Çevre sorunlarını ve konularını bilmenin benim için önemli olduğunu düşünüyorum.					
7. Ormanların yok edilmesi konusunda ilgileniyorum.					
8. Ozon tabakasına verilen zararın herkesin ilgilenmesi gereken bir konu olduğunu düşünüyorum.					
9. Satın alacağım şeyler daha pahalıya mal olsa bile çevreyi korumak için endüstri ve tarımın daha çok kontrol edilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
10. Dünyadaki çöllerin büyüklüğünün artması ile ilgilenmiyorum.					
11. Çevreyi korumak için yeterince yasanın olduğunu düşünüyorum.					
12. Çevre sorunlarının çözümüne faaliyetlerimle katkı yapabileceğime inanıyorum.					
13. Özgürlüğümü sınırlandıran her tür çevresel düzenlemeye karşı çıkarım.					
14. Vahşi yaşam alanları için daha çok yer ayrılmalıdır.					
15. Fosil yakıtların araştırılmasının, üretiminin ve kullanımının artırılabilmesi için çevresel sınırlamalar kaldırılmalıdır.					
16. Yaptığım şeylerin çevrenin niteliği üzerinde çok etkili olmadığını düşünüyorum.					
17. Vergilerin daha yüksek olmasına neden olsa da hükümet yenilenebilir enerjiyle ilgili araştırma ve geliştirmelere maddi destek sağlamalıdır.					
18. Türkiye'de ne kadar çok atık üretildiği ile ilgileniyorum.					
19. Bireysel özgürlüklerin kısıtlanmasına neden olsa da gelecekteki yaşamın niteliğini koruyan yasalar geçirilmeli ve yürürlüğe konulmalıdır.					
20. Dünyadaki türlerin yok olma hızıyla ilgilenmiyorum.					
21. Hava ya da su kirliliğinin sebep olduğu çevresel sağlık sorunlarıyla ilgileniyorum.					
22. Çevre sorunlarının çözülmesine yardım etmek istiyorum.					
23. Çevre ile ilgili bir şeyler yapmak konusunda arkadaşlarımdan düşüncelerini değiştirmenin çok zor olduğunu düşünüyorum (örneğin; geri dönüşüm).					
24. Çevremdeki çiçek, ağaç, bulut gibi doğal varlıkların genellikle farkına varmam.					
25. Çevre sorunlarının çözümüne yardımcı olmanın sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.					
26. Eğer bir kişinin otomobili hava kirliliği için belirli standartları aşarsa onun o otomobili sürmesine izin verilmemelidir.					
27. Bireysel çabaların çevresel sorunların çözümüne katkıda bulunabileceğini düşünüyorum.					

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tarih:

Saat (başlama ve bitiş):

GİRİŞ

Merhaba, ben Başak Koçak. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Bu görüşme formu yüksek lisans tez çalışması için düzenlenmiştir. Bu görüşmede amacım, sosyal bilgiler öğretmen adayı olarak çevre eğitimi hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmektir.

1. Bu araştırmada gizlilik esastır. Görüşmeye katılacak kişilerin bilgileri etik ilkeler açısından saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarını yazarken isminiz kesinlikle rapora yazılmayacak, araştırmacı dışında kimse bilgilerinizi görmeyecektir.
2. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce veya sormak istediğiniz bir soru var mı?
3. Görüşmeyi izniniz olursa kaydetmek istiyorum. Bu kayıt söylediklerinizin unutulmaması, düşüncelerinizi eksiksiz olarak yansıtmak amacıyla yapılmaktadır. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?
4. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

Katılımcının Kişisel Bilgileri:

Kadın ()

Erkek ()

GÖRÜŞME SORULARI

1. Çevre eğitimi nasıl tanımlarsınız?
2. Sosyal bilgiler öğretmeni adayı olarak, sosyal bilgiler ve çevre eğitimi arasındaki ilişkiyi nasıl yorumluyorsunuz?
3. Sosyal bilgiler öğretmeni adayı olarak, sosyal bilgiler dersinde çevre eğitimi topluma etkisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Sosyal bilgiler öğretmeni adayı olarak, kendinizi ve var olan bilgilerinizi çevre eğitimi verme konusunda değerlendirir misiniz?

Ek 4. Araştırma İzinleri



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 36380087-302.08.01-E.27237
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı/Başak
KOÇAK

25/02/2020

Sayın Doç. Dr. Ayhan AKIŞ

İlgi : 19/02/2020 tarihli ve 53417720-100-24146 sayılı yazı,

İlgi yazınız gereği,Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Ayhan AKIŞ danışmanlığındaki 20175419017 numaralı öğrencisi Başak KOÇAK' ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimine Yönelik Tutum ve Görüşleri" isimli tez çalışması kapsamında Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerine uygulama yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Müdür

Dağıtım:
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim
Dalı Başkanlığına
Sayın Doç. Dr. Ayhan AKIŞ

Adres: Akdeniz Üniversitesi Enstitüler Binası A Blok 3. Kat ANTALYA
Telefon:0 242 227 00 85 Faks:0 242 226 19 30
e-Posta:ebe@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Tülay KART
Unvanı: Memur



T.C.
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Fakülte Uzmanlar Grubu



Sayı : 82495438-302.14.06-E.26526
Konu : Uygulama İzni

24/02/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüzün 20175419017 numaralı öğrencisi Başak KOÇAK' ın hazırlamış olduğu ölçeği Fakültemizde eğitim gören Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerine uygulama talebinin uygunluğuna ilişkin Bilim Kurulu Kararımız ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzadır

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Dekan

Ek: 1 sayfa



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
BİLİM KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
94	4	20/02/2020

KARAR 4: Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Ayhan AKIŞ danışmanlığındaki 20175419017 numaralı öğrencisi Başak KOÇAK' ın "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimine Yönelik Tutum ve Görüşleri" isimli tı:z konusu kapsamında Fakültemizde eğitim gören Sosyal Bilgiler Eğitimi öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasının uygunluğuna,

Mevcudun oy birliğiyle kabulüne karar verilmiştir.

Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
Başkan

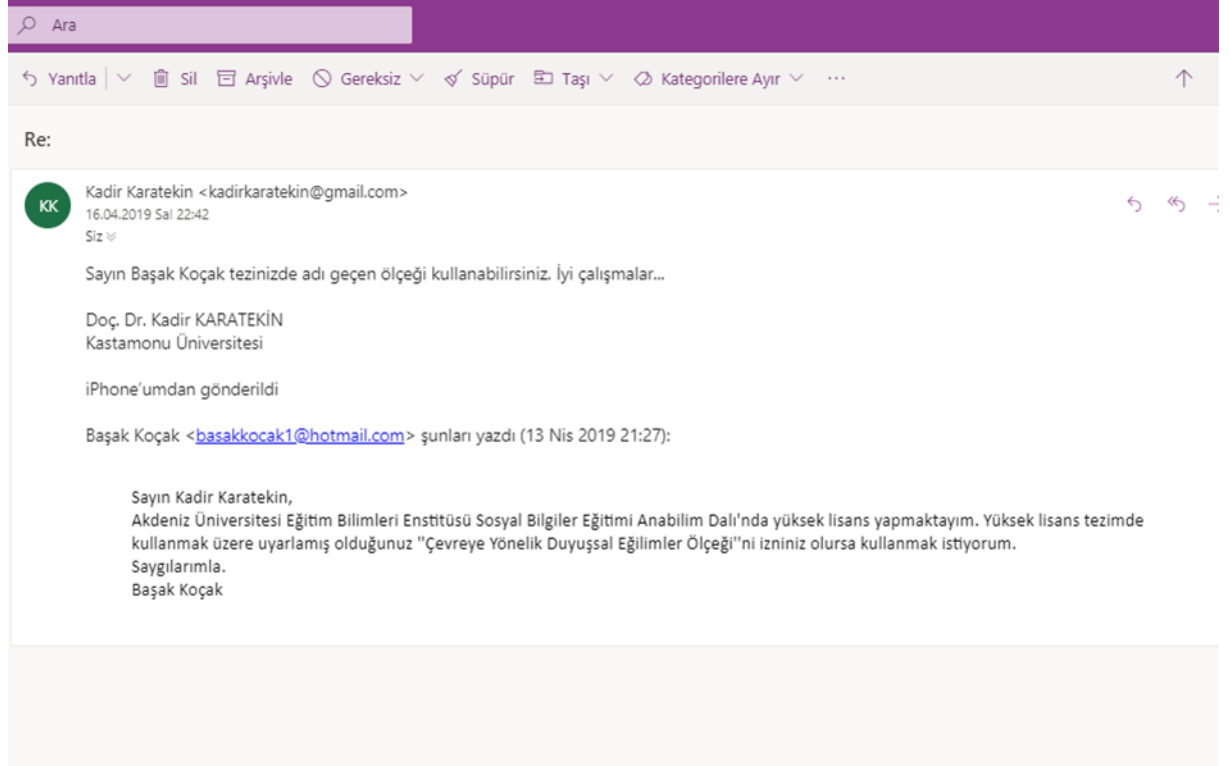
Doç. Dr. S. Gökem ÇAKIR
ÜYE

Doç. Dr. Sümey SEZER
ÜYE

Doç. Dr. Mustafa DOĞRU
ÜYE

Dr. Öğr. Ü. Mevlüt GÜLMEZ
ÜYE

Ek 5. Ölçek Kullanım İzni



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Başak KOÇAK

Doğum Yeri ve Tarihi: Antalya/ 23.04.1995

Eğitim Bilgileri

Lisans: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

KOÇAK, B. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnovasyon Kavramına Yönelik Algıları. Journal of Innovative Research in Social Studies, 1 (2) , 80-87.

AKIŞ, A., KOÇAK, B. (2019) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Öğrenme Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (USBİK). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, 31 Mayıs- 2 Şubat.

İletişim

E-posta Adresi: basakkocak1@hotmail.com

İNTİHAL RAPORU

Başak KOÇAK

ORIGINALITY REPORT

20%

SIMILARITY INDEX

14%

INTERNET SOURCES

6%

PUBLICATIONS

18%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	Submitted to TechKnowledge Turkey Student Paper	1%
2	Submitted to Dumlupinar University Student Paper	1%
3	Submitted to Omer Halisdemir University Student Paper	1%
4	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Student Paper	1%
5	studylibtr.com Internet Source	1%
6	toad.halileksi.net Internet Source	1%
7	Submitted to TED Ankara College Student Paper	1%
8	acikerisim.aku.edu.tr Internet Source	1%
9	acikerisim.deu.edu.tr	

Doç. Dr. Ayhan Aköz
[Signature]