

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÇEVRE ETİĞİ ALGILARI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

Özdemir DİKİCİGİL

İzmir

2018

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÇEVRE ETİĞİ ALGILARI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

Ozdemir DIKICIGIL

Danışman
Doç. Dr. Ali Ekber GÜLER SOY

İzmir

2018

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22.06.2018

Özdemir DİKİCİGİL



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY

Üye : Prof. Dr. Nevzat Gümüş

Üye : Prof. Dr. Nezih Metin ÖZMUTAF

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

22.10.2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

ÖNSÖZ

Günümüzde çevre sorunları ulaştığı boyut açısından insanlığın bugününü ve geleceğini tehdit eder hale gelmiştir. Oysa sağlıklı bir çevrede yaşamak bizlerin ve gelecek kuşakların en doğal hakkıdır. Bu hakka sahip çıkmak hepimizin görevidir. Bunun yolu ise doğru bir çevre etiği anlayışıyla hareket etmekten geçer.

Alanyazında sosyal bilgiler eğitimi alanında sınırsız çalışma bulunsa da ülkemizde doğrudan sosyal bilgiler-çevre etiği ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın ilgili alanyazındaki eksikliği gidererek, bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yüksek Lisans tez çalışmam boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren tez danışmanım Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın her aşamasında bana destek olan değerli hocam Prof. Dr. Nevzat GÜMÜŞ'e teşekkür ederim.

Araştırmamın çeşitli aşamalarında önerilerinden yararlandığım Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ'a, çalışma süresince bana destek olan Doç. Dr. Doğan DUMAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Hasan TÜRKER'e ve Dr. Öğr. Üyesi Aslı AVCI AKÇALI'ya teşekkür ederim.

Araştırmam süresince gece gündüz demeden destekleriyle yanımda olan çalışma arkadaşım Arş. Gör. Görkem AVCI'ya, lisans eğitimimden bu yana bana destek olan sevgili dostum Arş. Gör. Erdi ERDOĞAN'a, çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Erkan ÖZCAN'a, Arş. Gör. Mustafa AKDEMİR'e, Arş. Gör. Canan AKYOL'a, Arş. Gör. Ayşegül KARAPINAR'a ve Arş. Gör. Sevgi UYGUR'a teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca beni hiçbir zaman yalnız bırakmayıp her türlü zorluğu aşmamda bana yardımcı olan aileme minnetlerimi sunarım.

Özdemir DİKİCİGİL

İzmir, 2018

ÖZET

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çerçevede veri toplama araçları Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine uygulanmış, dolayısıyla evrenin tamamına ulaşılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Özer'in (2015) geliştirdiği "Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek uygulaması sonucunda veriler toplanmış, problem ve alt problemlere ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Bulgular SPSS programıyla çözümlenerek çevre etiği farkındalık düzeyi ile yaş, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri gibi kişisel özellikler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgularda tespit edilen anlamlı farklılıklar sonucunda, Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı 2017-2018 akademik yılında öğrenim gören kız öğrencilerin çevre etiği farkındalıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaşın ilerlemesiyle çevre etiği farkındalığının azaldığı görülmüştür. Bunun yanında, sınıf düzeyinin çevre etiği bilinciyle ters orantılı olduğu sonucuna varılmış, yaşanan yerin ise çevre etiği farkındalığına yönelik anlamlı bir etki yaratmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmanın sonuç bölümünde çevre etiğine yönelik çalışmaların farklı değişkenlerle farklı örneklemeler üzerinde uygulanması ve çevre etiği farkındalık düzeyinin iyileştirilmesine dönük önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, çevre, çevre etiği, çevre sorunları, öğretmen adayları.

ABSTRACT

An Investigation of Social Studies Pre-service Teachers’ Perception of Environmental Ethics

Aim of this study is to determine environmental ethic perception of prospective social studies teachers.

Within this aim, this research is a descriptive study and conducted with survey method. Research universe consists of prospective social studies teachers studying in Dokuz Eylul University. Data collection tools were applied to Dokuz Eylul University prospective social studies teachers, thus whole research universe was covered. “Personal Information Form and “Environmental Ethic Awareness Scale” developed by Özer (2015) were used as data collection tools.

After application of data collection tools, data were gathered, findings about research problem and sub problems were presented. Findings were analyzed in computer via SPSS program according to environmental awareness level with age, gender, grade level and settlement area before university. As a result of the significant differences found in the findings, it was revealed that female students were more conscious about environmental ethics than male students. It is also seen that the awareness of environmental ethics has decreased with the progress of age. Likewise, it was concluded that the class level was inversely proportional to the awareness of the environment, and it was understood that the place of living did not have a meaningful impact on the awareness of the environment.

At the end of study, implications were presented about applications should be conducted towards environmental ethics with different samples and variables. Also, environmental ethics awareness levels should be improved.

Key Words: Social studies, environment, environmental ethics, environmental issues, pre-service teachers.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	ii
DEĞERLENDİRME KURULU	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi	7
2.2. Çevre Kavramı	10
2.2.1. Doğal Çevre	11
2.2.2. Yapay (Beşeri) Çevre	12
2.3. Çevre ve İnsan	12
2.4. Çevre Sorunları ve Nedenleri	13
2.5. Çevre Eğitimi	16
2.5.1. Çevre Eğitiminin Önemi	17
2.5.2. Türkiye’de Çevre Eğitimi	18
2.6. Etik Kavramı	20
2.7. Çevre Etiği	22
2.7.1. Çevre Etiğinin Amacı	24
2.8. Çevre Etiği Yaklaşımları	26
2.8.1. İnsan Merkezli Çevre Etiği	27
2.8.2. Acı Merkezli Çevre Etiği	28

2.8.3. Canlı Merkezli Çevre Etiği.....	28
2.8.4. Çevre Merkezli Etik (Bütüncül Çevre Etiği).....	29
2.9. İlgili Yayınlar.....	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	34
YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Araştırmanın Evreni.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.3.2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği.....	36
3.4. Verilerin Analizi	36
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	38
BULGULAR ve YORUM	38
4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	38
4.2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğine İlişkin Bulgular	39
4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	41
4.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	41
4.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	43
4.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	48
5.1. Sonuçlar	48
5.1.1. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğine İlişkin Sonuçlar.....	48
5.1.2. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Çevre Etiği Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar	49
5.2. Öneriler	57
KAYNAKÇA	59
EKLER	68

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1:	Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	38
Tablo 2:	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Frekans, Yüzde Değerleri.....	40
Tablo 3:	Çevre Etiği Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Değerlendirmelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4:	Çevre Etiği Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Değerlendirmelerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	43
Tablo 5:	Çevre Etiği Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Değerlendirmelerinin Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	45
Tablo 6:	Çevre Etiği Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Değerlendirmelerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	47

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Giriş kısmı “problem durumu”, “araştırmanın amacı ve önemi”, “problem cümlesi ve alt problemler”, “sayıtlılar” ve “sınırlılıklar” başlıklarından oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde çevre sorunları giderek etki alanını genişletmektedir. Doğal çevrenin bir parçası olan insan ise bu sorunlardan doğrudan ve dolaylı olarak etkilenmektedir. Bugün insanlık, küresel ısınma, ozon tabakasının incilmesi, biyoçeşitliliğin azalması, erozyon, çölleşme gibi çok ciddi çevresel problemlerle karşı karşıyadır.

Karşılaşılan bu sorunlar büyük oranda son iki yüz yılda, yani sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar her geçen gün dünyamız için kapanması daha zor yaralara dönüşmektedir. İnsanlığın kendi refahı için gerçekleştirdiği etkinlikler çevrenin doğal işleyişini bozmuş, dolayısıyla ona büyük zararlar vermiştir. Günümüzde bu zararlar küresel ölçekte hızla artmakta ve doğal çevreyi tahrip etmektedir. İnsan ırkı daha konforlu bir yaşam uğruna çevreye verdiği zararlar yüzünden farkında olmadan kendi varlığını da tehlikeye sokmaktadır.

Asırlar boyu süren doğal işleyiş üzerinde insan etkilerinin hızlı bir biçimde artmasıyla doğa, artık işlevini yerine getiremeyecek şekilde bozulmaya başlamıştır. Doğanın depolayamadığı atıkların hacmi doğal ortam içinde önemli boyutlara ulaşmıştır ve giderek de çoğalmaktadır. Dolayısıyla insanoğlunun doğaya zarar vermesi ve onu çıkarları uğruna bilinçsizce kullanması çağımızda karşılaşılan pek çok çevre sorununun kaynağı durumundadır. Bu olumsuz etkinin sebep ve

sonuçlarının farkına varmak, çevrenin korunmasına yönelik etkinliklerimizde oldukça önemli bir rol üstlenecektir. Bu bakımdan çevre sorunlarını doğuran insan etkinliklerinin yasalarla önlenmesinin yanında bireysel davranışların da değişmesi için çaba sarf etmek gerekir. Davranışların değişmesiye tutum ve değer yargılarının iyileşmesini gerektirir. Özetle; çevreye karşı olumlu tutum ve değerlerin oluşturulması, dolayısıyla da çevre sorunlarının önlenmesi etkili bir çevre eğitimi sayesinde mümkündür (Kaya, Akıllı ve Sezek, 2009).

“Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997). Bu değişim, bireyin yeni bir davranış kalıpları geliştirmesi şeklinde olabileceği gibi, önceden benimsediği istenmeyen davranışlarına son vermesi biçiminde de olabilir. İnsanlara istenen davranış biçimlerinin kazandırılması ancak eğitimle sağlanabilir.

Günümüzde eğitim, sadece bilgi verme özelliğiyle değil, aynı zamanda davranış oluşturma ve bireye sosyal olarak yön verme özelliği ile tanımlanır. Öğretimde başarının kıstası, öğrencinin bilgisini günlük yaşamında, siyasi etkinliklerinde ve sosyal ilişkilerinde etkili olarak kullanabilmesidir. Öğrenci, sorunların çözümünde bu bilgisini kullanabilmelidir (Solomon’dan aktaran Karatekin, 2011).

Çevre Eğitimi: bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişikliğinin kazandırılması; doğal, tarihi, kültürel, sosyal ve estetik değerlerin korunması; etkin katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma olarak tanımlanmıştır (Çevre Bakanlığı, 1991).

Çevre sorunlarının en belirgin özelliği bölgesel değil küresel ölçekte olmasıdır. Çünkü çevre sorunları insanlar arasında din, dil, ırk, yaşlı-genç, kadın-erkek, zengin-fakir, akademisyen-çiftçi, köylü-şehirli gibi ayrımı olmaksızın tüm insanlığı etkiler. Bu sebeple çevrenin korunması yalnızca çevrecilerin görevi olmadığı gibi, çevre bilincinin kazandırılması da salt eğitimcilerin görevi değildir.

Çevrenin korunması insan olarak her birimizin görevidir. Bu nedenle örgün ya da yaygın eğitim olsun, bütün eğitim süreçlerinde mutlaka çevrenin korunmasına ilişkin aktarımlar yapılmalıdır (Erten, 2006).

Günümüzde doğayı ve canlı yaşamını olumsuz yönde etkileyen çevre sorunları oldukça çeşitlenmiştir. Oysa çevre sorunlarına neden olan etkenler bilim insanlarınca ortaya konmakta ve toplumların gözü önüne serilmektedir. Dolayısıyla sorunların önlenmesi konusunda yapılması gereken, çözüm için toplumsal katılımın sağlanmasıdır. Toplumsal katılımın sağlanması ve çevre bilincine sahip nesillerin yetişmesinde temel görev ise eğitime düşmektedir. Gelecek nesillere sağlıklı bir doğa ve bozulmamış yaşam alanları devretmek için çevre bilinci taşıyan bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu aşamada okullar devreye girmekte ve çevre duyarlılığı yüksek bireyler yetiştirme görevini üstlenmektedir (Erdoğan, 2016).

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olmak amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün, gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından yola çıkarak oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005).

Çevre sorunları, eğitim ve Sosyal Bilgilerin tanımlarından yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersi ve çevre eğitiminin doğrudan ilişkili olduğu rahatlıkla görülebilir. Sosyal Bilgiler dersi insanın çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek açılarından ele alır. Bu çevre kavramı, insanın sosyal ve fiziki çevresini içinde barındırır. Söz konusu etkileşimin bir boyutu da çevresel etkileşim yani insanın çevresini etkilemesi ve bunun sonucunda ondan etkilenmesidir.

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarından birisi de sorumluluk sahibi, bilinçli bireyler yetiştirmektir. Sorumluluk sahibi bir birey aynı zamanda çevresine karşı sorumluluğu ve duyarlılığı olan, doğal dengenin devamlılığını sağlamaya çalışan bireydir. Bu bireylerin yetiştirilmesinde ise öğretmenlerin etkisi belirgindir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Genel anlamda çevre etiği, insan-doğal çevre ilişkisinin sistematik bir değerlendirmesidir. Çevre etiği, ahlaki kurallar yoluyla insan davranışlarını doğayla barışık hale getirme yeteneğine sahiptir (Ertan, 2004). Freiman'a (2005) göre çevre etiği kuramı yaşamın büyük bölümünde karşılaşılan çevre sorunlarının çözümü için uğraşır. Daha mutlu bir yaşam, doğanın değerli olduğunu anlamaktan geçer ve bu bakımdan çevre etiği oldukça önemli bir kavramdır (Mahmutoğlu, 2009).

Öğretim programı kazanımlarında çevre sorunlarına yer verilmemesi veya gerektiği ölçüde ele alınmaması, bunun yanında öğretmenlerin gerekli özeni göstermemesi, gerek ilk-orta-lise düzeyinde, gerekse lisans düzeyinde çevre sorunları farkındalığının düşük olmasına neden olmuştur. Öğretim programında ve öğretmen adaylarında eksiklik olarak kabul edilen çevre etiği eğitimi bu sorunlarının çözümü için kaynak olarak görülmektedir. Ancak çevre etiği farkındalığı kazanan öğrenciler, çevre bilincine sahip bir kuşak olarak karşımıza çıkabilir. Bu yüzden o öğrencilerin eğitim fakültelerinden çevre farkındalığını kazanmış olarak mezun olmaları zaruridir (Özer, 2015).

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği algılarını ölçmek ve sosyal bilgiler alanyazınına çevre etiği konusunda katkı sunmaktır. Ayrıca çalışmanın sonuç kısmında öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık düzeyinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmada, “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği algıları nasıldır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

- a. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanlarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanları arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ölçeğinden aldığı ortalama puanlar arasında yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmen adaylarının ölçekteki maddeleri gerçeğe uygun biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma evreninde yer alan tüm öğretmen adaylarının çalışma sırasında devamsızlık yapmadığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Her araştırma belli sınırlılıkları içermektedir. Bu araştırmanın sınırlılıkları;

1. Araştırma 2017–2018 öğretim yılı çerçevesinde Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakóltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri, kişisel bilgi formu ve çevre etiği farkındalık ölçeğinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, sosyal bilgilere kısaca söz edildikten sonra, konunun kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla, öncelikle “çevre etiği” ile ilişkili kavram ve terimler açıklanmıştır. Sonrasında “çevre ve insan”, “çevre sorunları ve sebepleri”, “çevre eğitimi” gibi konulara değinilmiştir. Daha sonra ise amacı ve önemi çerçevesinde “çevre etiği”nin ne olduğu ve ne yönde geliştiği ortaya konmuş, çevre etiği alanındaki belli başlı yaklaşımlardan söz edilmiştir.

2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgiler kavramından söz etmeden önce sosyal bilgilerin ortaya çıkmasında belirleyici olan sosyal bilimlerin ne olduğuna değinmek gerekir. “Sosyal bilimler” ile “sosyal bilgiler” kavramlarının çoğunlukla anlamdaş olarak kullanıldıkları gözükmemektedir. Ancak eğitim-öğretim sürecinde, bu iki kavram farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretiminde içerik, büyük oranda sosyal bilimler disiplinlerinden alınmaktadır. Bu bakımdan, kavram olarak anlamdaş olmasalar bile, sosyal bilimler ile sosyal bilgiler arasında çok yakın ilişki vardır (Sözer, 1998).

20. yüzyılın başlarında, toplumsal yaşamın karmaşılaşmaya başlaması, toplumsal hareket ve çatışmaların yükselmesi gibi etmenler eğitimin de sosyal yaşamda karşılığı olacak şekilde yeninden tasarlanmasını gerektirmiştir (Erden, 1996). Bu nedenle eğitim programına “ulusal ve ahlaki” değerler temelinde, coğrafya, tarih gibi dersler eklenmiş, zaman içinde ortak alan ve sosyal unsurların etkileşimini içeren içeriklere programlarda yer verilmiştir (Paykoç, 1991). Bu sürecin “sosyal bilgiler” adındaki konu alanının doğuş gerekçesi olduğu söylenebilir. Sosyal

bilgilerin, doğuşundan itibaren eğitimin yukarıda sözü edilen toplumsal yönünü karşılama işlevini yerine getirdiğini görmekteyiz.

Sosyal bilgiler eğitimi, yurttaş olma yeterliliğini, gelişimden haberli olmayı ve sorgulayan demokratik yurttaşlık anlayışını geliştirir. Ayrıca, sosyal bilgiler önemli sosyal sorunlar hakkında yurttaşlık becerilerini geliştirmede karar alma ve problem çözme için sosyal bilimlerin ve kavramların bütünleştirilmesidir (Joshi ve Marri, 2006).

Sosyal bilgiler eğitiminin temel amacı, sosyal anlayış ve sorumlu vatandaşlık bilgisi geliştirmeleri için öğrencilere rehber olmaktır (Parker, 2001). Öğrencilerin düşünen ve önemseyen bireyler olmaları ve stratejik yollarda davranışlar ortaya koymaları ve bu şekilde pek çok vatandaşlık becerisi-değeri geliştirmeleri yaşamsal öneme sahiptir. Eğitimin esas amacı, gerçek problemler ve mücadelelerle başarılı ve yaratıcı bir şekilde uğraşmak için öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktır (Sewell vd., 2002).

Sosyal bilgiler ders programında yer alan ders konularının temel kaynakları, coğrafya, tarih, toplumbilim, siyaset bilimi, iktisat ve antropoloji disiplinleridir. Sosyal bilgiler ders programı, çoğu zaman tarih ve coğrafya önderliğinde, bu alanları bir araya getirir ve öğrencileri demokratik yurttaşlar olmaya sevk eder. Öğrencilere bu disiplinleri öğretmenin yolu, onlara kendileri hakkındaki bilgileri öğrenmeleri kadar, eyleme geçmeleri konusunda da yardımcı olmaktır (Parker, 2001).

Sosyal Bilgiler Ulusal Ders Programı'na (NCSS - National Curriculum for Social Studies) göre sosyal bilgiler, gerektiğinde beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimleri gibi sosyal bilimler disiplinlerini de kullanmaktadır. Bu disiplinlerden elde edilen ders araç-gereçleri, haritalar, gazeteler ve birincil belgeler gibi geleneksel olarak sosyal bilgilerle ilgili ek birçok kaynak ve farklı eğitim yöntemleri yoluyla yapılan sunumlar sosyal bilgilerin kayıtsız kalamayacağı kadar ve bütün öğeleriyle güvenilir bir eğitim ortamı yaratmalıdır (Bryant ve Bryant, 2000).

Sosyal bilgiler, öğrencilere günlük yaşamda problem çözmei öğretmeyi esas alan disiplinler arası bir öğretim alanıdır. Çünkü toplumsal yaşam, gelişen teknolojiye de bağılı olarak sürekli değişmektedir. Bu değişimden doğal olarak okullar da nasibini almakta ve yeni gelişmelere altyapı hazırlamak durumundadır. Değişen yaşam standartları beraberinde farklı sorunlar getirmekte ve öğrenciler de bu sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin, internet ortamındaki şiddet içeren oyunlar ve öğrencilerin bunlara ulaşmasının kolaylığı, okullardaki bağımlılık yaratan maddelerin kullanımı, boşanmış ana-babaların çocuklarının yaşadığı zorluklar, çocuk istismarı ve taciz olayları, şiddet gibi... Gelecekte meslek sahibi olacak öğrencileri hazırlamak için gelişen ve değişen yaşam şartlarına uygun olarak şekillenen iş dünyasının nitelikli çalışan konusundaki yeterliklerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Etkisi daha az olsa da öğrencilerin yaşamlarını farklı şekillerde etkileyen değişimler söz konusudur. Teknoloji, bilgi ve iletişimdeki devrimsel buluşların karmaşık ve canlı bir yapısı vardır. Devletlerin izledikleri ekonomi ve siyaset anlayışları da sürekli olarak değişmektedir.

Dünya böyle bir değişim içerisinde bulunan, bu durumdan kaynaklanan ve birinin diğerinden önde olmadığı koşullarla yüzleşmek zorunda kalmakta ve sosyal bilgilerin, problemlerle ilgilenebilmek için gereksindiği destek günden güne artmaktadır. Öğretmenler, bir problem yaklaşımı anlayışına gereksinim duymaktadır. Çünkü ortaya çıkan yeni problemleri çözmek için alışlagelmiş çözümler yetersiz kalmaktadır. Daha karmaşık bir hal alan insan ilişkileri daha karmaşık ve zorlu problemler yaratmaktadır. Okullara ve öğrencilere yansıyan bu sorunlar da özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha yaratıcı olmasını gerektirmektedir. Bu durum okulları ve ders programlarını günlük hayatla daha fazla bağlantılı olma konusunda zorlamakta ve eğitim öğretim yaklaşımında bazı yenilikler yapmayı zorunlu kılmaktadır (Turner, 1999).

Sosyal Bilgiler dersi insanın çevresiyle etkileşimini geçmiş, bugün ve gelecek açısından ele alır. Bu çevre kavramı, insanın sosyal ve fiziki çevresini içinde barındırır. Bu etkileşimin bir boyutu da çevresel etkileşim yani insanın çevresini etkilemesi ve bunun sonucunda ondan etkilenmesidir.

Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarından biri de sorumluluklarını bilen, bilinçli ve duyarlı nesiller yaratmaktır. Çünkü sorumluluklarının farkında olup davranışlarını o yönde şekillendiren bir birey aynı zamanda çevresine karşı sorumlu ve duyarlı, doğal dengenin sürekliliğini gözeten bireydir. Bu bireylerin yetiştirilmesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolü son derece önemlidir.

2.2. Çevre Kavramı

Alanyazında çevre kavramı için pek çok tanım mevcuttur. Çevre sözcüğünün dünya genelinde günlük dilde yaygın olarak kullanılması 1970'lerin ikinci yarısında başlamıştır. Çevre kavramı, ilk anda sade ve anlaşılır gibi gözükse de aslında sofistike bir yapıyı ifade eder. Bu tarihten sonra çevre sorunlarının yoğun biçimde çeşitlenmesiyle birlikte çevre kavramının tanımları da çeşitli disiplinlere göre farklılaşmıştır. Bu tanımlar genel anlamda biyoloji ağırlıklı olmakla birlikte; siyaset, sosyoloji, eğitimbilim alanlarında yoğunlaşmıştır (Erol, 2005).

“Çevre, belirli bir zamanda dolaylı ya da dolaysız olarak kişiyi etkileyen, insanın maddi-manevi gelişimini ve yaşam koşullarını belirleyen biyolojik, coğrafi ve toplumsal etkenlerin bütünüdür” (Cansaran ve Yıldırım, 2008).

“Çevre canlıların hayatları boyunca her türlü ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamı ifade etmektedir” (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2004).

“Çevre insanın sosyal, biyolojik ve kimyasal açılardan bütün faaliyetlerini devam ettirdiği bir ortamdır” (Daştan, 1999).

“Genel anlamda çevre, “tüm canlıları hayatları boyunca etkileyen her türlü sosyoekonomik, kültürel, tarihi ve fiziki faktörlerin tümü olarak tanımlanır” (Türkiye Çevre Vakfı, 1993).

Aktepe ve Girgin'e göre (2009) çevre kavramı gündelik hayatımızda sıklıkla kullanılan bir kavram olmasına karşın çevrenin herkes tarafından kabul görmüş bir tanımlaması yoktur. Ancak genel manada çevre; "canlı varlıklar ile bunların etkileşim halinde bulundukları unsurların bütünüdür" şeklinde tanımlanabilir (Aktepe ve Girgin, 2009).

Yukarıda çeşitli tanımları bulunan çevreyi niteliğine göre iki kategoride incelemek mümkündür: fiziksel çevre ve toplumsal çevre. "İnsanın içinde yaşadığı, varlığını, özelliğini ve niteliğini fiziksel olarak algıladığı ortam" olan fiziksel çevre, oluşum süreçleri bakımından; doğal ve yapay çevre olarak ikiye ayrılabilir. İnsanın, oluşmasına katkı yapmadığı, orada hazır bulunduğu ve kendisinin de elemanlarından biri olduğu doğal çevre, canlı ve cansız öğelerden oluşur. "İnsanın bilgi ve kültür birikimine dayanarak, doğal çevresinde bulmuş olduğu yeraltı ve yerüstü kaynaklarını kullanarak yarattığı çevre" ise yapay çevredir. Fiziksel çevreyi tamamlayan toplumsal çevre; "bir fiziksel çevre içinde bulunan insanların toplumsal, siyasal ve ekonomik yapı gereği yarattıkları ilişkilerin tamamı"dır. Çevresel etki ve olgular arasındaki ilişkilerin daha kolay belirlenebilmesi, açıklanabilmesi ve çözümlenebilmesi için böyle bir ayrım yapılmaktaysa da gerçekte fiziksel çevre ve toplumsal çevre etkileşim halindedir ve ikisini birbirinden ayırmak mümkün değildir (Keleş ve Hamamcı, 1998).

2.2.1. Doğal Çevre

Doğal çevre; insanın oluşumuna katkı sağlamadığı, içine doğduğu ortamdır. Yaşam alanımızı belirleyen biyolojik, fiziksel ve kimyasal ortamların oluşturduğu sınır doğal çevre olarak adlandırılabilir. Dış unsurlar etki etmediğinde kendi dengesini kuran ve özünü sakıyan doğal çevre ademoğlunun yerleşme ve kalkınma etkinlikleri karşısında gittikçe bozulmaya maruz kalmaktadır. Özellikle kentleşme ve endüstrileşme, doğal çevrenin tahribine yol açmaktadır. 20. asrın ilk yarısında büyük savaşlar ve kapitalizmin götürülerinin yaygınlaşmasından dolayı oluşan etmenler, ciddi çevresel sorunların başlamasına sebep olmuş, fosil yakıt kullanımının aşırı

derecede artması doğal yıkımları hızlandırmıştır. Sonuçta doğal denge bozulmaya başlamış ve doğanın kendini yenileme gücü azalmıştır (Keser, 2008).

2.2.2. Yapay (Beşeri) Çevre

İnsanlığın varoluşundan günümüze kadar ilerleyen süreçte insan etkisi ile oluşan çevreye “kültürel” ya da “yapay çevre” denmektedir. Yapay çevre; şehirleri, binaları, konutları, parkları, bahçeleri, müziği, sanatı, özetle insanın ulaştığı tüm ortamları ve olguları içine almaktadır. Yapay çevre, insanların yaşamları boyunca ayrı düşünölemeyecekleri toplumsal çevreyi de içine almaktadır (Keser, 2008).

2.3. Çevre ve İnsan

İnsanlığın yaşama, beslenme ve barınma imkanı bulduğu çevresi olmadan yaşamını ve neslini sürdüremeyeceği düşünöldüğünde, insanın çevreyle olan karşılıklı etkileşiminin insanlık tarihiyle birlikte başladığı söylenebilir (Akın, 2007).

Miller’e (1975) göre, tarihin eski devirlerine gidildiğinde insanlığın yaklaşık 2 milyon yıldır var olduğu ve günümüz yaşantısına benzeyen yerleşik yaşam sürdüren insanların ise yaklaşık 7 bin yıllık bir geçmişi olduğu bilinmektedir. İnsanlık tarihinin büyük bir bölümünde, insanın çevre üzerindeki etkisi çok az olmuştur. Bunun sebebi, nüfusun azlığı ve kullanılan enerjinin büyük oranda kas gücüne dayanmasıdır. 1 milyon yıldan beri süregelen biyolojik kültürel miras son 10 bin yılda büyük bir değişikliğe uğramış ve insanlık son yüzyıldan biraz fazla bir sürede günümüzdeki çevre bunalımını ortaya çıkarmıştır (Türkman, 2000).

İnsanoğlu, yaşadığı çevreyi doğal ve beşeri özellikleriyle kavradığı, tanıdığı ölçüde ondan sağlıklı bir şekilde yararlanabilir. Doğal ortam-insan etkinlikleri çerçevesinde nüfus miktarı ve ihtiyaçlarının artmasının yanında özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ölkelerin kalkınma çabaları, doğal kaynaklar ve ekosistem üzerindeki baskıyı giderek arttırmaktadır (Gümüş, Gülersoy ve Avcı, 2017). İnsanlar,

sosyal yaşam ilişkilerinde doğal kaynakları kullanarak, buluşlar geliştirerek, iktisadi etkinliklerde bulunurlar. Toplumlar bu etkinlikleri geliştirerek kendileri için yapay bir çevre yaratmaktadırlar. Sosyal yapı, yapay çevre içindeki yaşam standartlarını iyileştirme çabası verirken doğa ile kesintisiz olarak etkileşimdedir. Bunun neticesinde insanlar, çıkarları doğrultusunda doğada onarılması güç olan zararlara yol açmaktadırlar. Toplumlar doğal kaynakları bilinçsiz bir şekilde kullanmakta ve çevreyi kirletmektedir. Bu yüzden, gelecek kuşaklara sağlıklı bir çevrenin miras bırakılması güçleşmektedir. Doğal çevrenin kirletilmesinin nedeninin insan kaynaklı olduğu ancak 1960'larda anlaşılabilmektedir. Dolayısıyla bireysel ve toplumsal eğitimin yanında, sosyal olmanın getirdiği zorunluluklarla birlikte özellikle çevre eğitimi, insanlara sorumluluklarını fark ettirmek ve ortaya çıkardıkları çevre problemlerinin çözümüne katılımlarını sağlamak için en etkili çözüm yolu olarak görülmektedir (Kızılaslan ve Kızılaslan, 2005).

2.4. Çevre Sorunları ve Nedenleri

Çevre sorunları, insanların içinde yaşamını sürdürdüğü çevresini, daha çok yararlanmak uğruna bilinçsizce kullanmasından ve kişisel çıkarlarını halkların ortak menfaat ve değerlerinin üstünde tutmasından ileri gelmektedir (Geray, 1995).

Gelişmiş uygarlıklar, doğal kaynakların kullanılması üzerine kurulmuştur. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle de, daha çok doğal kaynağın kullanılmasının önü açılmıştır. Doğaya hükmeden insanlık daha uzun ve sağlıklı bir şekilde yaşayıp daha fazla üremeye başlamış, gezegenimiz üzerinde daha büyük bir güç haline gelmiştir. Toprağı, ormanları, havayı, suyu ve enerji kaynaklarını, gelecek kuşakların da bunlardan yararlanacağını düşünmeden bonkörce kullanmıştır. Bunun sonucunda karalar, denizler ve atmosfer bundan etkilenmiş; istenmeyen bir küresel değişim meydana gelmiştir (Budak, 2008).

Kaos Çağı olarak betimlenen 21. yy'da, insan topluluklarının doğaya yabancılaşması, toplumsal kriz sonrasında toplumdan doğal ortama taşan ekolojik

krize neden olmuştur. Atmosferden, hidrosfere ve biyosfere geniş bir yelpazeye yayılan ekolojik kriz, adeta sorunlar yumağına dönüşmüştür (Çelik ve Gülersoy, 2016).

İnsanoğlu tarafından uygulanan tarımsal etkinlikler, çeşitli şekillerde çevresel kirliliklere neden olmaktadır. Toprak işleme ile başlayan fiziksel yapı bozulması nedeniyle tarımsal süreçler toprak üzerinde olumsuz etkiler göstermektedir. Daha çok ürün elde etmek ve üretimi hızlandırmak için kimyasal gübrelerin ve tarımsal mücadele ilaçlarının kullanımı nedeniyle ortaya çıkan kirlilik, aşırı sulama, erozyon ve anız yakımı nedeniyle meydana gelen organik madde ziyanı tarımsal etkinliklerin toprağa ve toprakla yakın ilişki içerisindeki canlılara zarar vermesine sebep olmaktadır (Kızılaslan ve Kızılaslan, 2005).

Havaküre, refah bir yaşam için uygulanan üretim ve tüketim süreçleri sonucunda meydana gelen atıklarla kirlenerek, yerküredeki canlı yaşamını gittikçe daha fazla tehdit eder hale gelmiştir. Dünyamızdaki canlı yaşamının sürmesi için elzem öneme sahip olan hava, bütün yaşamı etkileyecek şekilde sanayi atıklarıyla kirlenmektedir. Hava kirliliğine sebep olan ögeler ya olduğu gibi fabrika bacalarından veya motorlu taşıtlardan havaya karışıyor ya da havadaki diğer gazlarla bir araya gelerek, havanın kirlenmesine neden oluyor. Bunun yanında, baca gazları havadaki nem ve oksijenle birleşerek kimyasal tepkimeler sonucunda asit yağmurlarına dönüşür. Endüstriyel atıkların ve kanalizasyon sularının akarsu, deniz ve göllere karışması, su kalitesini ciddi oranda düşürmektedir. Sudaki kalite, renk ve koku değişiminin de sulardaki canlı yaşamını etkilediği bilinmektedir. Bunun sonucunda, sularda yaşayan canlıların niceliği ve niteliği günden güne azalmaktadır. Önceleri doğal kaynak ve nehir suları, birkaç kilometrede bir kendi kendini temizleme özelliğiyle kirlilik sorununu doğal yöntemlerle aşmaktaydı. Ne yazık ki artık akarsular, kaynağından denize ulaştığı koylara varıncaya kadar kirlenmekte ve doğal yollardan temizlenmeleri zorlaşmaktadır. İnsanoğlu dört bin yıl kadar önce tarım etkinliklerine başladığında yeryüzünde yaklaşık 6 milyar hektar orman arazisi vardı. Çağımızda ise 1,5 milyarı insan eli değmemiş orman olmak üzere geriye kalan

yalnızca dört milyar hektardır. Ormanların tahribatı her geçen gün artmakta, niteliğiye hızla bozulmaktadır (Özdemir, 2001).

Çevre sorunları karmaşık ve birbiriyle ilişkili bir süreç ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple gelişen dünyada, çevre sorunlarının tanımlarının genel bir çerçeve içinde yapılması, konunun daha iyi kavranması ve çabaların uygulamalı olarak ülke çapında kirlenme sorunlarına yöneltilmesi için gereklidir. Böyle bir yaklaşım, kirlenme problemlerinin geniş bir çevre içeriği içinde ele alınmasına olanak verecek ve geçmişte meydana gelmiş sorunların tek tek ele alınmasıyla yapılan hataların iyi anlaşılmasını da sağlayacaktır (Uluğ, 1997).

Çevre sorunları, günümüzde önemli bir problem haline gelmiştir. Dünya genelinde yaşanan olaylar hiç de iç açıcı değildir. Yerküremiz üzerinde yaşanmakta olan olumsuzluklara şöyle bir bakıldığında durumun ürkütücü olduğu görülür. Her geçen yıl 100 bitki ve hayvan türünün nesli tükenmektedir. Açlık ve yetersiz sağlık koşulları yüzünden yılda 14 milyon çocuk hayatını kaybetmektedir. Dünya nüfusunun yarısından fazlası, sağlıklı içme suyunun bulunmadığı yaklaşık 40 ülkede yaşamını sürdürmektedir. Tropikal ormanlar yok olmakta, çölleşmeye hızla artmaktadır. Dünyanın biyolojik çeşitliliği tehlike altına girip doğal denge üzerinde onarılması güç zararlar ortaya çıkmaktadır. İklim değişikliğine neden olan etkenler karaları sular altında bırakacak düzeye ulaşmıştır. Yaşanan bu felaketler artan nüfusun beslenme kaynaklarını tehdit etmekte, kıtlık ve yoksullukla boğuşan insan ve ülkelerin sayısı günden güne ciddi bir artış göstermektedir (Özey 2005; Evanoff 2005; Yang 2006).

Ortaya çıkan çevre sorunları daha rahat ve daha fazla kazanılan bir hayat uğruna görmezden gelinen iç karartıcı gerçekle insanlığın yüzleşmesidir. Oysaki yaşanan çevre sorunlarının kaynağında sanayileşme ile birlikte insanların doğayı sömürmesi ve onu kendi çıkarları doğrultusunda kullanma hırsı yatmaktadır. İnsan kendi refahı uğruna çevreye karşı kayıtsız kalmayı sürdürürse bu felaketleri daha yoğun biçimde yaşayacak, gelecekte yaşamını tehdit edecek çok daha fazla çevre sorunuyla karşı karşıya kalacaktır (Erten, 2004).

2.5. Çevre Eğitimi

“Çevre eğitimi; çevre için bilinç ve sorumluluk geliştirmek amacıyla, çevrenin bugün ve gelecekte de iyileştirilmesi için yaşam boyu devam eden bir süreç olmalıdır” (Fegebank, 1990).

Çevre eğitiminin öncelikli amacı toplumun bütün kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek ve çevre konusunda olumlu yaklaşım ve davranışlar kazandırmaktır. Çevre bilinci taşıyan bireyler sağlıklı bir çevrede yaşamayı, insanın temel haklarından biri olarak tanır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 56. maddede “Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşın ödevidir” ibaresi yer alır. Dolayısıyla doğal çevrenin korunmasında ve çevre kirliliğinin önünün alınmasında siyasal erklere ve yurttaşlara çeşitli görevler düşer.

Temel çevre eğitimi çocuğun evinde ve yakın çevresinde başlar. Küçük çocuklar, çevrelerinde olup bitenleri önce anneleri ile kurdukları bağ aracılığıyla öğrenirler. Örneğin; anneler, çocuklarının su ve enerji tüketiminde tasarruf sağlayabilecekleri kimi davranış örnekleri oluşturabilirler. Bu yüzden çevre eğitiminin sağlanması konusunda ana-babalar önemli bir yere sahiptirler. Söz konusu sebeple, çevre eğitimi alanında eğitilmesi gereken ilk hedef kitle, anneler ve geleceğin anneleri olan kadınlardır. Mahatma Gandi kadının eğitilmesinin önemini "Eğer bir erkeği eğiterseniz, bir bireyi eğitmiş olursunuz; eğer bir kadını eğiterseniz böylelikle bütün aileyi eğitmiş olursunuz" sözüyle vurgular (Yalçın, 2009).

Evde ve çocuğun yakın çevresinde başlayan çevre eğitimi, çocuklara çok küçük yaşlardan başlanarak verilmelidir. Yeni kuşaklar örgün eğitimin ilk basamağından, hatta okul öncesi eğitimden başlamak üzere ne ölçüde çevreyle dost olarak eğitilirse çevrenin yapısı da o kadar garanti altına alınmış olacaktır. Ev, yakın çevre ve okul, çevre bilincinin geliştiği üç ana alandır. Bu alanlarda gösterilecek çabalar, öncelikle çevre sorunlarının farkına varılmasını, sonrasında ise çevre bilincine dayalı çözümlerin geliştirilmesini sağlayacaktır (Yalçın, 2009).

21. yüzyılda çevre sorunları göz ardı edilemez boyutlara ulaşmıştır. Öyle ki; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 409 kişi ile yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılanların % 26'sı günümüzde dünyanın temel sorunları arasında 2. sırada çevre sorunlarını görmektedir. Bu sorunların çözümü için grubun % 42'si devletin bu konuda sorumluluk üstlenmesi gerektiğini, % 29'u kişilerin ödevlerinin önemli olduğunu düşünmekte, % 18'lik bir grup ise çevreyle ilgili çalışan kuruluşların önemine inanmaktadır (Akış, 2000).

Dinçer'e (2009) göre çevreyle ilgili kitaplar okumanın, çevreyle ilgili konuları oyunlaştırmanın, sınıf etkinliklerini okul dışına çıkarmanın, oyun sahalarını iyi tasarlamamanın, çevreyi iyi organize etmenin çevreye karşı duyarlı olma hususunda önem taşıdığı bilinmektedir. Bunun yanında kitle iletişim araçları çevre konularına ne derecede önem verirse çevre sorunları ve çözüm önerileri gündelik yaşamda o ölçüde konuşulacaktır.

Çevre eğitiminin esas amacı ise, yeni bir insan tipini, ahlak anlayışını ve tüketim bilincini topluma kazandırmak, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek kuşaklara karşı sorumluluk hisseden, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve bilinçli bir insan modeli yetiştirmektir (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2006).

2.5.1. Çevre Eğitiminin Önemi

Arcury (1990) çevre kirliliği, çevresel ırkçılık, tür kaybı ve habitatların yitimi gibi çevre sorunlarının çözümünde çevre eğitiminin önemli rolü olduğunu ifade etmektedir. Spindler (1997) çevre eğitimi öğrencinin bilgi ve değerlerinin dönüşümünde önemli bir araç olarak görmektedir. Milton'a (1995) göre çevre eğitimi, çevre konularına ilişkin farkındalığın artmasını ve çevre sorunlarının çözümünden yana davranışların kazanılmasını sağlar.

Çevre eğitimi, çevreye ilişkin bilgileri aktarırken aynı zamanda kişilerin çevreye ilişkin olumlu tutumlarının artmasını ve bunların davranışlarla kendisini göstermesini sağlar. “Çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap eder” (Erten, 2004).

Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği (NAAEE) çevre eğitiminin aşamalarını aşağıdaki gibi belirtmektedir:

- 1) Çevreye karşı ilgi ve duyarlılık,
- 2) Doğanın işleyişine ilişkin bilgi verme,
- 3) Çevreye karşı olumlu bakış açısı sağlayan değer ve tutumlar geliştirme,
- 4) Çevreye etkin katılım becerisinin kazandırılması,
- 5) Çevre sorunlarının önlenmesi ve çözümünde tecrübe sahibi olmaktır (Ayvaz, 1998).

Çevre eğitiminin öncelikli amacı yoğunlukla bilgi vermekten ziyade, çevresiyle iyi geçinebilen bireylerin yetiştirilmesi için eğitim süreçlerinde tutum ve davranışların iyileştirilmesine imkan tanınmasıdır (Aksoy, 2003). Çevre eğitiminin ilk ve ortaokul müfredatları içinde yer alması çevre eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir. Bilindiği gibi çocukluk döneminde bireyler çevreyi, doğayı öğrenmek için heyecanlı ve gönüllü olmaktadır (Iozzi, 1989).

2.5.2. Türkiye’de Çevre Eğitimi

Özellikle 1970’ten sonra ülkemizde çevre sorunları ciddi boyutlara varmıştır. Bu dönemde çevre sorunlarına yönelik çeşitli çözüm önerileri sunulmaya çalışılırken çevre eğitimi de bir anda gündemde kendisine yer bulmuştur (Erol ve Gezer, 2006). Ülkemizde çevre eğitiminin temel amacı Devlet Planlama Teşkilatı’nın 1994 yılında

hazırlamış olduğu “evre özel ihtisas raporu”nda; “Eğitim ve ğretim sürecinden geçen kişilerin evre konularında sorumlu davranışlar sergileyebilmelerine olanak sağlayıcı ve teşvik edici bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmak” şeklinde ifade edilmiştir.

Türkiye’de evre kavramı 1982 Anayasası’yla kanunlarda yer almaya başlamıştır. 1982 Anayasası’nın 56. maddesi “Herkes, sağlıklı, dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, evre sağlığını korumak ve evre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların görevidir” ilkesini içermekte; çevrenin korunması, ağdaş bir anlayışla, anayasal dayanağa bağlanmaktadır (Doğan, 1998: 14).

evre eğitimi ve ğretiminde 1990’lar için “Uluslararası Eylem Stratejisi” belirlenmiş olup Türkiye’de de buna uygun çalışmalar yapılmıştır. Dünyada 1990-2000 yılları arası “evre Eğitimi için Dünya On Yılı” olarak belirlenmiş ve 21. asrın ilk on yılında “evre Eğitimi ve ğretimi Eylem Planı”nın hazırlanması için 1997’de uluslararası bir toplantı düzenlenmesi planlanmıştır (Dinçer, 1991).

Türkiye’de evre eğitimine 1991’den itibaren örgün eğitimde yer verilmiştir. Bu yıllarda müfredatta evre eğitiminden söz edilmiş fakat yeni program ya da planlar hazırlanmamıştır. Ayrıca okullarda bu dersleri evre eğitimi alanında uzman olanlar değil, çeşitli branşlardan öğretmenler vermektedir. Bir diğer engelse çevreyle doğrudan ilgili derslerin, seçmeli olmasıdır (Görümlü, 2003).

Günümüzde evre eğitimi, çeşitli bilim dalları içinde verilmektedir. Oysa bütün derslerde dersin konuları ile çevrenin korunması arasında mutlaka ilgi kurulmalıdır. Müzik ya da tarih olsun bütün derslerde evre bilinci geliştirmek adına eğitim gerçekleştirilebilir. Bu yolla evre eğitimi “disiplinlerarası” veya “disiplinler üstü” bir eğitim programı olarak ele alınmalıdır (Erten, 2005).

Örgün eğitimde amaç evre konusunda duyarlı ve çevreye karşı olumlu tutum-davranışlar kazanmış, öğrendiklerini uygulayan bireyler yetiştirmektir (evre

Bakanlığı, 2000). Günümüzde çevre eğitimi okul öncesi eğitimden yükseköğretim düzeyine kadar örgün eğitimde yer almaktadır.

Ülkemizde çevre eğitimi örgün eğitimin yanında yaygın eğitim olarak da verilmektedir. Örgün eğitime hiç katılmamış ya da okulunu tamamlamamış bireylere bilgi, beceri, davranış kazandırmak için örgün eğitim dışında yaygın eğitim de verilmektedir. Yaygın eğitimde çevre eğitiminin amacı, doğal kaynakların sürdürülebilir biçimde kullanılması, çevre kirliliğinin önlenmesi, çevre bilinci oluşturulması için gerekli davranış değişikliğini bireylere kazandırmaktır (Çevre Bakanlığı, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren “halk eğitim merkezleri” ve “kız sanat okulları” vb. yaygın eğitim kurumlarında toplumun çok çeşitli kesimlerine eğitim verilmektedir. Ayrıca TEMA, Türkiye Çevre Vakfı gibi kuruluşlar da toplumda çevre bilinci oluşturmak için pek çok etkinlik düzenlemektedir.

2.6. Etik Kavramı

Etik ve ahlak kavramları gündelik yaşamda sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Oysa bu iki kavram anlam olarak yakın olmakla birlikte birbirlerinden başka kavramlardır. Ahlak sözcüğü, bir topluluğun akılcı çözümlemelerden geçmemiş bilinçli davranış kalıplarını ifade ederken; etik, akıl çözümlemelerini gerektirir. Etiğin ahlaktan farklı olarak Kant'ın "ahlaki öğüdü" gibi yalnızca inançla değil, fıkırsel süreçlerle de doğrulanması gerekir. Bu durumda ahlak, doğru ve yanlışın akılcı etik kriterleri arasında bir yerdedir (Bookchin, 1994).

Etik sözcüğü Yunanca “karakter” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türemiştir. Etik; insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan kuralları, değerleri, normları ve doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açılardan araştıran felsefi bir disiplindir (Dikici, 2013).

Felsefenin ana konularından biri olan etik “iyi” ve “doğru” peşinde koşmayı kendisine amaç edinmiş bir etkinliktir (Arda, 2002). Etik, en genel anlamıyla “iyinin, iyi olanın özünü araştıran; “insan için iyi bir yaşam ne tür bir yaşamdır?”, “nasıl bir yaşam yaşamaya değerdir?”, “doğru bir yaşam sürmek için hangi seçimlerin yapılması gereklidir?” gibi birbirini tamamlayan sorular eşliğinde “nasıl yaşamalı?” sorusunu cevaplandırmaya uğraşan felsefenin geleneksel bir dalı olarak tanımlanmaktadır (Ulaş, Güçlü ve Uzun, 2002).

Felsefi bir çalışma alanı olan etik yaklaşık olarak M.Ö. beşinci asırda ortaya çıkmıştır; onu ortaya çıkaran en önemli şey ise Sokrates ve Platon gibi düşünürlerin insanın varlığının amacı ve erdemli bir yaşamın özellikleri üzerinde düşünmeye başlamalarıdır. Etiğin, ahlaklılığın özünü ve ahlakın ilke ve temellerini araştırdığı, ahlaklılığın nasıl olduğunu tartıştığı söylenebilir. Etik, akıllı insanların nasıl bir yaşam sürmesi ya da hangi hedeflerin peşine düşmesi gerektiğini ele alır. Ayrıca, insan olmamızdan kaynaklı bazı ödevlerimiz olup olmadığını sorgular. Görünen o ki geleneksel anlamıyla etik, olması gerekeni buyuran, kurallar koyan (normatif) bir disiplindir (Cevizci, 2012).

Etik, evreni nasıl anladığımızı ve dolayısıyla neyi nasıl değerlendireceğimizi, yaşam hakkında bilimin ne söylediğini yorumlamamızı sağlar. Karşımıza çıkan çevre sorunlarının çözümünde ilerleme sağlamak istediğimizde tek gerçekçi yol bilim ile etiğin bir arada olması gerektiğini kabul etmektir. Bir atasözü bu düşünceyi oldukça güzel ifade eder; “Etiği olmayan bilim kördür; bilimsiz etik ise boştur” (Des Jardins, 2006).

Solomon’a göre etik, iki temel konuyla ilgilenir: “iyi insan olmanın gerektirdikleri” ve “bireyin davranışlarını belirleyen/sınırlayan kuralların neler olması gerektiği”. Dolayısıyla etik, doğru-yanlış davranışlar ve ödevler ile toplumsal sorumluluk kavramlarını sorgular (Akkoyunlu, 1998).

Solomon; ahlakın, bireyin tutum ve davranışlarını kapsadığını; oysa etiğin, bu konudaki bilimsel çalışmalarla ilintili olduğunu vurgular. Antropolog ve

sosyologların ortaya koyduğu görüşe göre etik, toplum yaşamında ilişkilerimizi belirleyen kurallardır. Toplumsal, siyasi ve iktisadi örgütlenmemiz toplumun etik yapısını ortaya koyar. Zaman, mekan ve sosyokültürel yapıya göre değişim gösteren toplumsal örgütlenme şekilleri etik anlayışın evrensellik ve sürekliliğe ulaşmasını önlemektedir (Akkoyunlu, 1998).

2.7. Çevre Etiği

Çevreyle ilgili sorunlar ve diğer konular uzun yıllardır konuşulurken, çevre etiği kavramı ancak 1980'lere kadar bir disiplin olarak görülmemiştir. Yirminci yüzyılda küresel iklim değişikliği, ozonosferdeki incelme, kimyevi artıkların hava, su ve toprağa karışması ve hastalıkların artması gibi tehlikeler toplumları olumsuz etkilemiştir. Bu süreçler aynı zamanda diğer canlı türleri üzerindeki tehlikeyi de önemli ölçüde artırmıştır (Çevre Bakanlığı, 2000).

Sağlıklı bir yeryüzü adına doğal dengenin ve çevrenin korunması ve iyileştirilmesinin gereğine inanan çevreci filozoflar; doğal çevrenin tehlike altında bulunduğu ve böyle bir durumun olumsuz sonuçlar doğuracağını farkına varmışlardır. Çevre olmadan canlı yaşamından söz etmenin olanaklı olmayacağını bilincinde olan düşünürler doğal dengeyi bozan, süreçlerin biricik sorumlusunun insanoğlu olduğunu görmüş ve çözüm adına etiğin uygulamalı bir alanı olan “çevre etiği” kavramını geliştirmişlerdir.

Des Jardins (2013) “çevre etiğini insan ve insanın doğal çevresi arasındaki ahlaksal ilişkilerin sistemli ilişkisidir” şeklinde tanımlar. Çevre etiği, doğa-insan ilişkisinin ne ölçüde olması gerektiğini sorgulamanın yanında doğru davranış biçiminin ne olduğunu da tartışmaktadır. Bir başka ifadeyle çevre etiği, “insanların sahip olduğu ahlaksal değerlerin doğa karşısında ne anlama geldiğini ortaya koymaya çalışır” (Kılıç, 2008).

Çevre etiği yeryüzünde bulunan canlı-cansız bütün varlıkların yaşam haklarının gözetilmesi olarak tanımlanabilir. Buna göre canlı ya da cansız olsun bütün varlıkların ekosistemin işleyişine kendince bir katkısı, evrende belirli değeri ve işlevi vardır.

Bütün etik anlayışlar evrene ve yaşama saygı arayışındadır. Çevre etiğinin diğer etik anlayışlardan farkı ise insanının dışındaki bütün varlıkları düşünmeyi de amaç edinmesidir. Çevre etiği bu yönüyle bir adım öne çıkar. Çevre etiği biyolojik boyutta daha nesnel olmak zorundadır (Rolston, 1991).

Çevre etiği etik kuralların, insanın tutum ve davranışlarının doğal çevreye karşı olumlu yönde değişmesini vurgular. Çevre etiği bu norm ve kuralların neler olduğu, kimlere karşı olduğu, bireylerin sorumluluklarının neler olduğu ve bunların nasıl dağıldığını açıklar (Des Jardins, 2013).

Yang (2006), çevre etiğine ilişkin kimi ayırt edici özelliklerden söz eder. Bunlardan ilki, “çevre etiği esnektir ve geniş bir yelpazeye yayılır”. Geleneksel etik özünde bireyler arasındaki ilişkileri konu alır. Oysaki çevre etiği salt insanlar arası ilişkileri değil; hayvanları ve bitkileri de kısacası doğanın içine giren her varlığı konu alır. İkincisi, “çevre etiği disiplinler arasıdır”. Çevre etiğinde, çevre ekonomisi, çevre politikası, çevre bilimi gibi alanlarla eşleşen konular bulunur. Üçüncüsü, “çevre etiği çoğuldur”. Ortaya çıktığı zamandan bu yana çevre etiği farklı düşünce ve görüşleri aynı potada eriten bir alandır. Bu alanların yaklaşımları farklı olsa da hedefleri aynıdır: çevreyi korumak. Dördüncüsü, “çevre etiği küreseldir”. Günümüzde ekolojik kriz sorunu küresel boyuta ulaşmıştır. Küresel çevre krizi ile başa çıkabilmek için insanoğlu öncelikle ulusal, sonrasında ise bölgesel ve küresel seviyede birlikte çalışacak değerlere erişmek durumundadır. Beşincisi, “çevre etiği yenilikçidir”. Çevre etiği milenyum sonrası materyalizmini, hedonizmi ve tüketim anlayışını eleştirir. Çevre etiği yerkürenin sınırlılıklarına duyarlılık göstererek yaşamsal refahı artırmayı araştırır.

Çevre etiğinin çalışma alanını ya da içerdiği konuları somut olarak ortaya koymak gerekirse şu örnek üzerinden hareket edilebilir: El değmemiş bir akarsu vadisinde bir hidroelektrik santrali kurulacağını düşünün. Santrali kuran şirket araziye ve doğayı tahrip edecek, canlıların yaşam alanlarını ve dolayısıyla doğal dengeyi yok edecektir. Bu hidroelektrik santrali ömrünü tamamladıktan sonra, şirketin çevreyi yeniden düzenleme gibi bir görevi var mıdır? Çevre düzenlemesi yapılsa bile, insan eliyle yeniden düzenlenen çevrenin, santralden önceki bozulmamış çevre ile karşılaştırıldığında değeri nedir?

Doğal çevreye zarar vermenin, doğal kaynakları bilinçsizce kullanmanın yanlış olduğu söylenir. Eğer bu davranışlar yanlışsa, “sürdürülebilir tüketim insan yaşamının refahı için mi yoksa salt doğaya saygı göstermek ve onu korumak gerektiğinden mi kaynaklanır?”. Bu ve buna benzer sorular çevre etiği tarafından tartışılan sorular arasındadır. Ayrıca, çevre etiği bu soruları eler alır ve “Nasıl bir çevrede yaşamalıyız?”, “Niçin çevreye duyarlı olmalıyız?” türünde daha derin yaşamsal sorulara da yanıt arar (Yang, 2006).

2.7.1. Çevre Etiğinin Amacı

Çevre etiğinin amacı; doğayı koruyarak insanlığın mutlu olmasını sağlamaktır. Bu açıdan genel etikle çevre etiği aynı hedefte birleşmektedir. Çevre etiği, kişilerin bireysel yaşamında ve toplumsal hayatta mutlu olmalarını sağlamak adına, doğayı korumaya yönelik normlar ve ilkeler koymayı amaçlar (Kılıç, 2008).

Çevre etiğinin korumayı amaçladığı üç ana alandan söz edilebilir. Bunlar; çevrenin korunması, hayvanların korunması ve bir bütün halinde ekosistemin korunmasıdır. Çevrenin korunması, doğada insandan kaynaklanan bütün kirlenme ve bozulmalara karşı gerekli önlemleri almayı; hayvanların korunması, hayvanların acı çekmesine ve zarar görmesine engel olacak önlemler almayı; doğanın korunmasıysa, insanın doğadan faydalanmasında gerekli olan bilgilerin aktarılmasıyla doğal yaşam alanlarının korunmasını amaçlar (Kılıç, 2008).

Çevre etiğinin bir diğer amacı da hem doğayı hem de insanı korumak için teknolojinin beraberinde getirdiği tehlikelere karşı insanlığı uyarmak ve onun kötü amaçlar için kullanılma olasılığı bulunduğunu dile getirmektir (Kılıç, 2008). Bu bağlamda sorun, bilim ve teknolojinin özünde değildir. Sorun, onun olası yan etkilerini dikkate almayan ve insana sınırsız özgürlük alanı tanıyan insan merkezli anlayıştan doğmaktadır. İnsan merkezli yaklaşımın doğaya egemen olma arzusu sonucunda bilim ve teknolojiyi -atom bombası, nükleer ve kimyasal silahlar gibi- kötü amaçlar için de kullanma olasılığı söz konusudur (Mahmutoğlu, 2010).

Çoğunlukla teknolojinin çevre sorunlarına doğrudan etkisi olduğu söylenir. Bilakis doğru ve etkili kullanımında teknoloji çevre etiğine hizmet edebilir. Örneğin endüstride yüksek seviyede kirliliğe yol açan süreçler yerine temiz enerji yolları kullanılabilir. Bu sayede ozon tabakasının incilmesi gibi önemli çevre sorunlarına hızla çözüm bulunulabilir (Delors, 1989).

Pieper'e (1999) göre çevre etiğinin başka bir gayesi de bireylere ödevlerini hatırlatmaktır. Doğanın insanlık hizmetine koşulması isteğinin sınırlandırılması zorunda olduğunu hatırlatmak ve başka hiçbir hedef olmadan doğaya bir dokunulmazlık alanı oluşturmaktır. Sınırsızca sömürünün kesinlikle ahlaka uygun olmadığı ve bu sömürünün etik açıdan tutsak edilmesinin gerekliliği aşıkardır (Mahmutoğlu, 2010).

Kılıç'a (2008) göre, etiğin ve doğrudan çevre etiğinin amacı, doğanın korunmasından başka bir de insanlığın mutluluğunu sağlamaktır. Bu şekilde mutluluğa ulaşmak temel amaç olarak ortaya çıkmaktadır. Geniş bir açıdan bakıldığında; çevre düzeninin olmadığı, ekosistemin yıkıma uğradığı bir ortamda tam bir mutluluktan söz etmek mümkün değildir (Mahmutoğlu, 2010).

Evanoff (2005), çevre etiğinin üç ana amaç gütmesi gerektiğini belirtir. Buna göre çevre etiği;

1. İnsanoğlunun yaşam refahının en üst düzeye çıkarılması için hem insanın kendisinin zorunlu ihtiyaçlarını hem de psikolojik, kültürel ve sosyal gelişimine katkı sağlama duyarlılığı ve farkındalığına sahip olmalıdır,

2. Hem insanı hem de insan dışındaki yaşamın sürmesi için gerekli olan çevre bütünlüğünü desteklemeyi amaçlamalıdır,
3. Kùltürler arasında ve kùltür içinde sosyal eşitliğı sağlamalıdır (Evanoff, 2005).

2.8. Çevre Etiğı Yaklaşımları

Günümüz çevre sorunlarının statüsü etik açıdan eksiktir. Her etik yaklaşım doğrudan ya da dolaylı yönden çevreye eğilen niteliktedir. Günümüzde çevre etiğı tartışmalarında yer alan en önemli tartışma “etiğın insan merkezli mi, canlı merkezli mi, çevre merkezli mi yoksa bütün gezegenleri de içine alan bir içeriğı sahip olması gerektiğı”dir (Akkoyunlu, 1998).

Çevre etiğı konusundaki söylemler geçmişte üç kolda toplanmıştır: insan merkezli etik, canlı merkezli etik ve çevre merkezli etik. Bu fikirler insanın günlük çıkarlarını ve geleceğı yönelik beklenti ve davranışlarını öncelemekte, bireyin başkalarıyla, toplumla, devletle, doğayla, ekosistemle, canlı cansız varlıklarla ilişkilerini ele almaktadır. Bu değerlendirme temel bir yaklaşım olarak kabul görmüştür (Mahmutoğlu, 2010).

Bugüne kadar pek çok çevre etiğı yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşımların ortak yönü; insan-doğa ilişkisinin ahlaki boyutunu ve insanın doğa karşısındaki sorumluluklarının farkında olması gerektiğinin vurgulanmasıdır (İlhan, 2013). İlk gelişen çevre etiğı anlayışı olan insan merkezli çevre etiğı yaklaşımının akabinde canlı merkezli ile çevre merkezli çevre etiğı yaklaşımları doğmuştur. Sonrasında da pek çok yaklaşım aynı amaçla fakat farklı uygulamalarla ortaya çıkmıştır.

2.8.1. İnsan Merkezli Çevre Etiği

İnsanın, doğanın sahibi konumunda bulunduğunu savunan bu etik anlayışa göre; doğada sadece insan değerlidir. Yalnızca insana değer verilmesinin sebebi ise insanın akıllı bir varlık olması ve onun ahlaki birtakım özelliklerinin bulunmasıdır. Bu etik anlayışın başlıca tartışma konuları; insanın doğaya müdahalesinin haklı olup olmadığı, insanın doğayla olan ilişkisinde ne ölçüde ılımlı olabileceği, doğa karşısında doğru ya da yanlış bir eşitlikten söz edilip edilemeyeceği, doğaya müdahalenin insana ne ölçüde yarar veya zarar vereceği soruları çerçevesinde gelişmiştir (İlhan, 2013).

İnsan merkezli (antroposentrik) çevre etiğine göre, bitkiler, hayvanlar ve hatta diğer tüm cansız varlıklar insana hizmet ettikleri sürece var olma hakkına sahiptirler. Bu nedenle merkeze insan alınmakta, doğanın değeriyse onun insana sağladığı yarar oranında olmaktadır (Kılıç, 2008). Bu nedenle insan, yaşamını sürdürmek ve karşısına çıkan çeşitli sorunlarla başa çıkabilmek için doğal kaynakları yoğun olarak kullanma hakkına sahiptir.

İnsan merkezli etik yaklaşımda ancak insanlığa maddi açıdan yararı varsa doğayı korumak gerekmektedir. Öte yandan bu tür çevre etiği, “eğer doğaya müdahale etmenin insanoğluna yararı olacaksa, bu kez doğaya müdahale edilmelidir” anlayışını da içinde barındırır. İnsan merkezli anlayışta insanın arzuları doyumsuzdur ve sonucu ne olursa olsun insanın mutluluğu esastır.

İnsanoğlunun doğayı sorumsuz ve sınırsız biçimde tüketmesi sonucunda yeryüzünün gittikçe daha çok yaşanmaz bir hale gelmesi ve batı toplumunun içinde bulunduğu sosyal, siyasal ve iktisadi gelişmeler insan merkezli etik yaklaşımın sorgulanmasına yol açmıştır. Dolayısıyla insanlık, meydana gelen çevre sorunları karşısında doğayla daha uyumlu yaklaşımlar üretmek durumunda kalmıştır.

2.8.2. Acı Merkezli Çevre Etiği

Acı merkezli çevre etiği yaklaşımı, insan merkezlikten canlı merkezliliğe geçişi sağlayan bir etik yaklaşım olarak düşünülebilir. Acı merkezli yaklaşıma göre, acı hissi olan bütün varlıklar, bir yeteneği ya da özelliği olmasına gerek kalmadan çeşitli haklara sahip olmalıdır. Bu etik türü özellikle hayvanların insana benzer yaşam sürdürdüğünü ve insana benzer ölçülerde acı çektiğini savunur. Dolayısıyla insanların hayvanlar üzerinde birtakım mesuliyetleri vardır. Bu sorumluluklar temelde iki tanedir: Bunlardan ilki, hayvanların yaşam alanlarını sınırlamamak; ikincisi ise, hayvanların acı hissedecek şekilde kullanılmasından kaçınmak. Acı merkezli yaklaşımda sahipsiz ve dışlanmış hayvanlara insanlarca yapılan haksızlık ve istismarların sonlandırılmasının gerekli olduğu savunulur (Yang, 2006).

Acı merkezli görüş karşıtlarına göre, canlılar içinde acıyı en çok hisseden düşünme yeteneği olmasından dolayı insandır. Onlara göre, bütün canlıları eşit görmek bu nedenle haksızlıktır. Bu etik yaklaşımda, acıyı hissetme düzeyi önemlidir. İnsan, acı çekmeden önce önlem alma yeteneğine sahip olmasına karşın acıyı en üst düzeyde duyan varlıktır (Kılıç, 2008).

Acı merkezli yaklaşıma karşı belli başlı eleştiriler şunlardır: İnsanların bile acı duyarlılığını ölçmek ciddi bir sorunken hayvanların ne kadar acı çektiğini ve hangi türün ya da bireyin acıyı diğerinden daha fazla hissettiğini bilmek olası değildir (Kılıç, 2008).

2.8.3. Canlı Merkezli Çevre Etiği

Yunancada yaşam anlamındaki “bios” sözcüğünden türetilmiş olan “biosentrik” yani canlı merkezli etik yaklaşımda canlı varlıkların değeri, dolayısıyla da hakları olduğu görüşü savunulur (Keleş ve Ertan, 2002). Doğal çevrenin rehabilite edilmesi ve korunması için bu anlayışı merkeze alan bir çevre siyasetinin oluşturulması önemlidir (Güneş ve Coşkun, 2004).

Canlı merkezli çevre etiği; insan merkezli çevre etiğinin, doğada salt insanın değeri bulunduğu şeklindeki görüşüne karşı çıkarak, bütün canlıların kendine göre bir değeri ve yaşam hakları olduğu düşüncesini merkeze alır. Canlı merkezli çevre etiği, bitkiler de dahil olmak üzere, acıyı hisseden ya da hissetmeyen bütün canlıların, -bilinçsiz bile olsa- kendi varlıklarını koruma amacı olduğunu kabul eder. Bu anlayışa göre, doğada yaşayan bütün canlılar, herhangi bir işlevi olmaksızın bir değere sahiptir (Keleş ve Ertan, 2002)

Açıktır ki, doğal yaşamın tehlike altında olmasının nedeni insanoğludur. İnsan-doğa ilişkisini, insanın doğaya karşı nasıl tutum ve davranışlar sergileyeceğini, onun doğayı nasıl algılayacağını, içinde yaşanılan toplumda geçerli ekonomik anlayışın ve siyasal sistemin özünü oluşturan etik yaklaşım belirler (Mahmutoğlu, 2010).

Canlı merkezli etik düşüncesinin özünde yer alan “yaşama saygı” ilkesi, bir böceğin ya da karıncanın yaşamına atıf yapar. Her türden canlının yaşamı evren için önem arz eder. Öte yandan bu yaklaşım, zararlı olan canlılarla ilgili olarak çözüm önerir. Buna göre; yapılması zorunlu olan eylemler sorumluluk ve bilinç taşımalı, yaşama saygı kuralı gereği alınan kararlarda özenli olunmalıdır. Umursamazlık ve vicdansızlık yaşama saygı ilkesine uygun düşmez (Des Jardins, 2006).

İnsan merkezcilikten farklı olarak canlı merkezli çevre etiği, doğada sadece insanın önem ve değere sahip olduğu görüşünü eleştirerek etiğin ilgi odağını hayvanlara, bitkilere ve canlı topluluğunun bütününe yöneltir. Dolayısıyla canlı merkezcilik; canlı varlıkların değeri, önemi, hatta haklarını koruyup kollayan bir çerçeveye sahiptir.

2.8.4. Çevre Merkezli Etik (Bütüncül Çevre Etiği)

Bütüncül çevre etiği (ekosentrik) anlayışı canlı-cansız dünyadaki bütün varlıkların salt var olmalarından dolayı değer taşıdıkları görüşünü savunur. İnsan merkezli etikte, insan ekosistemin merkezinde yer alırken, bütüncül çevre etiğinde

insan ekosistemin yalnızca bir parçası olarak görülür. Bir bütün olarak kabul edilen doğa, insanın amaçlarına hizmet edip etmediğine bakılmaksızın değerlidir (Kılıç, 2008).

Çevre merkezli etiğe “bütüncül” nitelemesinin yapılmasının nedeni, bireysel olmaktan çok, bütüncül bir yapıya sahip olmasıdır. Bu anlayış canlı-cansız bütün varlıkları tek tek değil bir bütün olarak ele alır. Çevre merkezli etik yandaşları, “canlı merkezli yaklaşımların ağaçları seyretmekle yetinip, ormanı göremediğini” vurgularken aslında bütüncül yaklaşımın da özünü ortaya koyarlar (Des Jardins, 2006).

Ekosistem bütün canlı ve cansız varlıklardan oluşur. Çevre merkezli anlayış, ekosistemi oluşturan canlı-cansız bütün varlıkları kapsayan bir bakışa sahiptir. Evrendeki her bir varlık yaşamın bir parçasıdır ve kendilerine göre işlevlere sahiptir. Çevre merkezli yaklaşım, her yaşam formunun eşit haklara sahip olduğunu vurgular. Bu noktada insanoğlunun herhangi bir ayrıcalığından ya da önceliğinden bahsedilemez (Akkoyunlu, 1998).

Çevre sorunlarının temel nedeni insan-doğa ilişkisi olsa da insanın insanla olan ilişkisi arka plana atılmamalıdır. Bugünkü çevre sorunlarının çözümü adına insanın diğer insanlara ve doğaya karşı tutum ve davranışlarına yön veren etik anlayışların değişmesi ile işe başlanmalıdır. Günümüzdeki egemen etik anlayış maalesef ki yoğun biçimde insan merkezli yaklaşımdır. Bu düşünce sistemi insanla doğa arasındaki sorunlarda yalnızca insanların çıkarını gözeten anlayışa ortam sağlamaktadır. Aynı zamanda insanların kendi aralarındaki sorunları barışçıl olarak çözmesi de doğayla olan problemlerini çözmesi kadar önemlidir. Çünkü sosyal sorunlar çevresel sorunları beraberinde getirir. Bu nedenle insanlar arası sorunlar çözüme kavuşmadan doğa ile olan sorunların çözümünü beklemek oldukça sık bir düşünce olacaktır. Bu bakımdan her iki sorunu birlikte ele almak gerekmektedir. Yoksulluk ve baskı altında bulunan insanlardan iyi derecede bir çevre duyarlılığı beklemek ne kadar yanlışsa, ekosistemin yoğun biçimde yıkıma uğradığı bir ortamda insan refahını beklemek de o ölçüde hatalıdır (Mahmutoğlu, 2010).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında getirdiği koşullarda hızlı bir ilerleme gösteren küreselleşme süreci hem ülkeler hem de ticari şirketler arasında sert bir rekabet ve yarışmanın yaşanmasına neden olmuştur. Bu ortam çevre kirliliğinin yoğunlaşmasında önemli bir etken olmuştur. Gerek yerel gerekse çokuluslu şirketler, karlarını arttırma kaygısıyla doğal çevrenin dirliğini geri plana atmış ve çevredeki değerlerin yıpratılmasına sebep olmuştur. Özetle egemen kapitalist anlayış ve ona paralel olarak küreselleşmenin yan etkileri çevrenin kirlenmesi ve bozulması süreçlerini gözle görülür biçimde artırmıştır. Öyle ki günümüzün çevre sorunları geleceğimizi tehdit eder hale varmıştır (Kılıç, 2008). Bu koşullarda yukarıda sözü geçen çevre etiği yaklaşımlarına ek olarak geçtiğimiz elli yıl içinde çeşitli çevresel etik anlayışlarından bahsedilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan bazıları şunlardır: ekofeminizm, derin ekoloji, yeryüzü etiği, toplumsal ekoloji, gelecekçi yaklaşım, ekolojik etik...

2.9. İlgili Yayınlar

Çevre etiğiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, doğrudan sosyal bilgiler eğitimi-çevre etiği ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar genellikle sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi örgün eğitim dersleri ile “çevre sorunları” ya da “çevre eğitimi” gibi konular arasındaki bağlantı etrafında odaklanmıştır. Diğer yandan alanyazında, fen bilgisi alanında, öğretmen ya da öğretmen adayları ile yapılmış çevre etiği ile ilişkili çalışmalar mevcuttur. Ayrıca etiğin -ve dolayısıyla çevre etiğinin- felsefenin bir alt dalı olması bakımından çevre etiği araştırmalarının özellikle felsefe çalışma alanında yoğunlaştığı görülmektedir.

Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002), Türkiye’de lise ve üniversite öğrencilerinin çevre konusundaki bilgi seviyelerini ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin çevre konusundaki bilgi düzeylerini yetersiz bulmuşlardır. Çalışmada öğrencilerin çevreyle ilgili sorunların neler olduklarını tam anlamıyla ifade edemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tombul (2006) "Türkiye'de Çevre İçin Eğitime Verilen Önem" başlıklı tezinde çevre için eğitimin önemini irdelemiştir. Araştırmacı, eğitim programlarını inceleyerek Türkiye'de çevre eğitimi konusunun kağıt üzerinde kaldığını savunmuştur. Çevre eğitiminin örgün eğitimin yanında yaygın eğitimde de verilmesi gerektiğini vurgulamış, bu konuda sivil toplum kuruluşlarının etkin olarak görev almaları gerektiğini belirtmiştir.

Kahyaoğlu, Daban ve Yangın (2008), ilköğretim öğretmenlik lisans programı öğrencilerinin (sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümleri) çevre tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre (toplam 290 öğrenci) tutum ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında, öğretmen adaylarının tutumları çevre dersi alıp almama durumları bakımından da incelenmiş; çevre dersi alan öğretmen adaylarının tutumlarının diğerlerine göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Karatekin (2011), "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı doktora tezinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık seviyelerini saptamak istemiştir. Araştırma Türkiye'deki altı üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinin tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören 1587 öğretmen adayı ile tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre etiği konusunda donanımlı olmaları gerektiğini vurgulamış, dolayısıyla üniversitelerde çevre etiği konusunda çok yönlü bir eğitimin gerektiğinin altını çizmiştir.

Karaca (2008), çalışmasında çevre sorunları çalışmalarında, en yetersiz ve ilgisiz kalmış konu olan çevresel etiği incelemiştir. Araştırmada ilk olarak çevre sorunları özetlenmiş ve çevre etiğine ilişkin kuramsal bir çerçeve çizilmiştir. Sonrasında, gelecek nesillere temiz bir çevre bırakabilmenin ve çevre ahlakıyla yetişmiş insanların yaşadığı bir yeryüzünün var olabilmesinin, doğal kaynakları

önemseyen bir eğitim ve çevre etiği anlayışının benimsenmesiyle mümkün olacağı sonucuna varılmıştır.

Başka bir çalışmada Özdemir (2012), üniversite öğrencilerinin etik tutumlarından yola çıkarak çevreci anlayışlarını belirlemek istemiştir. Araştırma 2007-2008 yıllarında Muğla Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenimini sürdüren son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin insan dışındaki varlıkların değerini önemseyen “ılımlı çevrecilik” eğiliminde olduğu anlaşılmıştır. Bundan başka, katılımcıların çevreye yönelik bakışlarında ağırlıklı olarak gevşek insan merkezci, mistik olmayan tanrı merkezci, çevre merkezci ve bireyci çevre etiği gibi anlayışların etkili olduğu görülmüştür.

Wongchantra ve Nuangchalem (2011) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin çevre ve çevre etiği konularında sahip oldukları bilgileri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Üniversite 4. sınıf çevre teknolojileri bölümünden 60 öğrencinin katıldığı araştırmada deney grubunun bilgi seviyesinin kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney grubundaki kız öğrencilerin bilgi seviyelerinin erkek öğrencilerden daha fazla olması, cinsiyetin çevre ve çevre etiği bilinç düzeylerini etkileyen bir değişken olduğu gerçeğini vurgulamıştır.

Kılınç (2010) çalışmasında, bilinen çevre eğitim dersleri yerine “projeye dayalı öğrenme ortamlarının çevre dostu tutum ve davranışlar kazandırma üzerindeki etkisini” incelemiştir. Araştırma kapsamında Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim gören 33 fen bilgisi öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda projeye dayalı öğrenme ortamlarının öğrencilerin çevreyi koruma davranışlarında olumlu değişimler sağladığı anlaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modelleri, çok sayıda ögeden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir kanı oluşturmak amacıyla evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği algılarının belirlenmesi ve çevre etiği farkındalığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından, bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmada bağımsız değişken olarak kişisel bilgiler; bağımlı değişken olarak ise çevre etiği farkındalık puanları dikkate alınmıştır.

Araştırmada aşağıdaki gibi bir sıra izlenmiştir;

1. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine Özer (2015) tarafından geliştirilen “Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır,
2. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, normal dağılıma uygunluğuna bakılıp, uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak yorumlanmıştır,

3. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalıklarını artırmak adına çeşitli öneriler de bulunulmuştur.

3.2. Araştırmanın Evreni

Bilimsel araştırmalarda evren, soruları yanıtlamak için gereksinim duyulan verilerin toplandığı canlı ya da cansız varlıklardan oluşan büyük gruptur. Bir başka tanımla evren, araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulguların yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans öğrencileri (öğretmen adayları) oluşturmaktadır. Örneklem olarak evrenin tamamı alınmıştır. Veri toplama araçları söz konusu programda 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanmış, sağlıksız veriler elendikten sonra toplamda 240 öğretmen adayına ait veri analiz edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla cinsiyet, yaş, sınıf ve yaşanılan yer sorularından oluşan “Kişisel Bilgi Formu” ve Özer (2015) tarafından geliştirilen “Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda yer alan sorular katılımcıların temel bilgilerini elde edecek şekilde hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda; cinsiyeti, yaşı, sınıfı, ikamet edilen yeri (yerleşim yeri) tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği

Özer (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı 0,95'tir. Bu çalışmada ise ölçek üzerinde yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa güvenirlik kat sayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir. Yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Uyum indeksleri mükemmel uyumlar göstermiştir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden sonra geçerli ve güvenilir 23 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Dört faktörden oluşan ölçeğin faktör isimleri şöyledir: “Çevre Etiğinin Tanımı”, “Çevre Etiğinin Amacı”, “Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri”, “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler”. Ölçekteki maddeler 5’li Likert tipi şeklinde yapılandırılmış ve katılımcıların her maddeye ilişkin görüşlerini 1 (Hiç katılmıyorum) ile 5 (Tamamen katılıyorum) aralığındaki 5 farklı dereceden biriyle ifade etmesi sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Sosyal bilimlerde çeşitli veri toplama araçları ya da teknikler kullanılarak toplanan verilerin analizinde pek çok istatistiksel paket program kullanılmaktadır. Sosyal bilim araştırmacıları tarafından yaygın olarak kullanılan program, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programıdır (Büyüköztürk, 2012). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen verilerin değerlendirmesinde ve analizinde SPSS (23.0) istatistik paket programı kullanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen veriler istatistik paket programıyla çözümlenerek tablolar haline getirilmiştir. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerine ait tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans (f) ve yüzde (%) analizi kullanılmıştır.

Veri setlerinin normallik ve varyansların homojenliği koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların verdikleri cevaplara ilişkin “Çevre Etiğinin Tanımı”, “Çevre Etiğinin Amacı”, “Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri”, “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” alt boyutlarında yer alan maddelerin analizleri, çözümlemeler doğrultusunda verilerin normal dağılım testi

sonuçları ve basıklık, çarpıklık katsayıları ile standart sapma değerleri incelenmiştir. Değerlerin normal dağılım varsayımını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Örnek hacimleri yeterli olmasına karşın gruplar içinde normal dağılım özelliği göstermeyenler için non-parametrik tekniklerin kullanılması gerektiğinden katılımcıların çevre etiğine ilişkin değerlendirmeleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, yerleşim yeri değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve bu amaçla cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenine Mann-Whitney U, yaş ve sınıf düzeyi değişkenine ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde genel bir değerlendirme, katılımcıların kişisel özelliklerine, alt problemlere ilişkin bulgular ve uygulama sonrasında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında öncelikle, katılımcıların kişisel bilgi formundaki sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, sınıf ve yerleşim yeri) irdeleyen sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlere ilişkin bilgiler Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	119	49,6
	Erkek	121	50,4
Yaş	18-20	84	35,0
	21-23	128	53,3
	24+	28	11,7
Sınıf	1	60	25,0
	2	60	25,0
	3	60	25,0
	4	60	25,0
Yerleşim yeri	Kent	188	78,3
	Kır	52	21,7

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre araştırmaya katılan toplam 240 öğretmen adayının 119'u kız, 121'i ise erkektir. Cinsiyet değişkeni boyutunda % 49,6 kız ve % 50,4 erkek oranları çalışmada sağlıklı bir değerlendirme şansı vermiştir. Yaş değişkenine bakıldığında, 18-24 yaş aralığındaki öğretmen aday sayısı 84; 21-23 yaş aralığındaki öğretmen aday sayısı 128; 24 ve üzeri yaş öğretmen aday sayısı ise 28'dir. Araştırma kapsamında 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanan ölçek formlarından eksik ve hatalı olanları çıkarıldıktan sonra geriye her sınıf düzeyinden 60'ar ölçek formu kalmıştır. Yine bu değişkendeki eşit oranlar da çalışmanın güvenilirliğine katkı sağlamıştır. Katılımcıların % 78,3'ü (188 kişi) üniversiteye gelmeden önce kentte, % 21,7'si (52 kişi) ise kırsal bölgede yaşadığını belirtmiştir.

4.2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Aşağıda Tablo 2'de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığına yönelik en fazla katıldıkları üç madde aşağıdaki gibidir:

1. “Mutlu bir hayat için çevreyi korumalıyız” (n=186),
2. “Dünyamızı gelecek kuşaklarla paylaşmak zorundayız” (n=184),
3. “Doğal dengenin bozulması tüm canlıları etkiler” (n=180).

Tablo 2'den anlaşılabacağı gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığına yönelik en az katıldıkları dört madde aşağıdaki gibidir:

1. “İnsan teknolojisiz bir hayatta kalsa; hem diğer canlıların hem de cansız varlıkların değerini daha iyi anlayacaktır” (n=85),
2. “Doğal kaynakları koruyarak kalkınmak mümkündür” (n=121),
3. “Tüm insanlar ahlaki duyarlılığa sahip olurlarsa çevre sorunları ortadan kalkar” (n=130),
4. “Her türlü doğal kaynak adalet ve hukuk çerçevesinde tüketilmelidir” (n=130).

Tablo 2’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığına yönelik en fazla kararsız kaldıkları üç madde aşağıdaki gibidir:

1. “İnsan teknolojisiz bir hayatta kalsa; hem diğer canlıların hem de cansız varlıkların değerini daha iyi anlayacaktır” (n=55),
2. “Tüm insanlar ahlaki duyarlılığa sahip olurlarsa çevre sorunları ortadan kalkar” (n=28),
3. “Doğal kaynakları koruyarak kalkınmak mümkündür” (n=25).

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Frekans, Yüzde Değerleri.

MADELER	BOYUTLAR	ÖNERMELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Çevre Etiğinin Tanımı	Dünyamızı gelecek kuşaklarla paylaşmak zorundayız.	4	1,7	2	,8	3	1,3	47	19,6	184	76,7
2		Çevrede yer alan her şey değerlidir, ahlaki olarak dikkate alınmayı hak eder.	2	,8	2	,8	3	1,3	60	25	173	72,1
3		İnsan refahının sağlanması için çevreyi korumak şarttır.	1	,4	1	,4	4	1,7	51	21,3	183	76,3
4		Mutlu bir hayat için çevreyi korumalıyız.	2	,8	1	,4	5	2,1	46	19,2	186	77,5
5		İnsanlar sadece birbirleriyle değil; doğal çevresiyle de sürekli ilişki içindedir.	2	,8	2	,8	5	2,1	66	27,5	165	68,8
6		Bugünkü kuşaklara fayda sağlıyor olsa bile, gelecek kuşakların refahını olumsuz etkileyecek bir davranış hoş görülemez.	2	,8	7	2,9	13	5,4	68	28,3	150	62,5
7		Çevremizde bulunan canlı cansız varlıklara saygının yolu eğitimden geçmektedir.	6	2,5	10	4,2	22	9,2	61	25,4	141	58,8
8	Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler	İnsan teknolojisiz bir hayatta kalsa; hem diğer canlıların hem de cansız varlıkların değerini daha iyi anlayacaktır.	8	3,3	21	8,8	55	22,9	71	29,6	85	35,4
9		İnsan refahının sağlanması için insanların çevreye karşı olumsuz davranışlarının sınırlanması gereklidir.	1	,4	2	,8	12	5,0	83	34,6	142	59,2
10		Belirli hukuk kuralları koyulmadığından çevre sorunları giderek artmaktadır.	4	1,7	10	4,2	14	5,8	65	27,1	147	61,3
11		Her türlü doğal kaynak adalet ve hukuk çerçevesinde tüketilmelidir.	5	2,1	8	3,3	24	10,0	73	30,4	130	54,2
12		Çevreyi korumak ahlaki bir kuraldır; bu yüzden bu kurala	1	,4	5	2,1	13	5,4	61	25,4	160	66,7

		uyulmalıdır.										
13		Günümüzde oluşturulan çevre sorunları gelecek kuşaklar için tehdit oluşturmaktadır.	1	,4	2	,8	9	3,8	54	22,5	174	72,5
14		Her yapılan düzenlemede insanlar dışında canlı ve cansız varlıklar da dikkate alınmalıdır.	1	,4	1	,4	13	5,4	52	21,7	173	72,1
15		Hükümetlerin çevreye yönelik yasaklamaları veya tedbirleri olmalıdır.	2	,8	1	,4	10	4,2	63	26,3	164	68,3
16	Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri	Ekoloji sorunlarının ortadan kaldırılması için eğitimin yapılandırılması gerekmektedir.	1	,4	4	1,7	16	6,7	73	30,4	146	59,9
17		Tüm insanlar ahlaki duyarlılığa sahip olurlarsa çevre sorunları ortadan kalkar.	2	,8	9	3,8	28	11,7	71	29,6	130	54,2
18		Doğal kaynakları koruyarak kalkınmak mümkündür.	2	,8	7	2,9	25	10,4	85	35,4	121	50,4
19		İnsanların refah ve mutluluğunu ön planda tutan doğa anlayışı sürdürülürse; doğa geri dönülemez bir yıkıma gidecektir.	2	,8	8	3,3	24	10,0	71	29,6	135	56,2
20		Gelecek kuşaklar için sınırsız sömürüden vazgeçmeliyiz.	2	,8	1	,4	18	7,5	47	19,6	172	71,7
21	Çevre Etiğinin	Doğal dengenin bozulması tüm canlıları etkiler.	1	,4	2	,8	7	2,9	50	20,9	180	75,0
22		İnsan çevrede bulunan canlı varlıklara karşı sorumludur.	1	,4	2	,8	11	4,6	53	22,1	173	72,1
23		İnsanın doğaya karşı ahlaki sorumluluğu vardır.	1	,4	2	,8	8	3,3	54	22,5	175	72,9

4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, “Çevre Etiği Ölçeği”nin uygulanması sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları dahilinde alt problemlere göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular yorumlanmıştır.

Alt Problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3: Çevre Etiği Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Değerlendirmelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevre Etiğinin Tanımı	Kadın	119	126,39	15086,00	6151,500	,183
	Erkek	121	114,70	13834,00		
	Toplam	240				
Çevre Etiğinin Amacı	Kadın	119	124,46	15041,00	6728,000	,309
	Erkek	121	116,60	13879,00		
	Toplam	240				
Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri	Kadın	119	129,54	14811,00	6123,500	,043
	Erkek	121	111,61	14109,00		
	Toplam	240				
Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler	Kadın	119	126,77	15415,50	6453,000	,163
	Erkek	121	114,33	13504,50		
	Toplam	240				
Genel Ortalama	Kadın	119	129,31	15387,50	6498,000	,051
	Erkek	121	111,84	13532,50		
	Toplam	240				

*p<0.05;

Tablo 3’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin çevre etiği ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ölçme aracının “Genel Ortalama”sında, “Çevre Etiğinin Tanımı”, “Çevre Etiğinin Amacı” ve “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” alt boyutlarında cinsiyet bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Cinsiyet açısından sadece “Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri” alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($U=6123,500$, $z=2,026$, $p<0.05$). Anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğu incelendiğinde, kız öğrencilerin sıra ortalamalarının (129,54, $n=119$), erkek öğrencilerin sıra ortalamalarına (111,61, $n=121$) göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, kız öğrencilerin çevre etiğinin ortaya çıkış nedenlerini kavramaya yönelik daha yüksek bir başarı gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular yorumlanmıştır.

Alt Problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanlarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4: Çevre Etiği Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Değerlendirmelerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyut	Yaş Grupları	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Çevre Etiğinin Tanımı	18-20	84	131,61	3,709	2	,157
	21-23	128	115,84			
	24+	28	108,50			
	Toplam	240				
Çevre Etiğinin Amacı	18-20	84	134,74	8,070	2	,018*
	21-23	128	110,89			
	24+	28	121,70			
	Toplam	240				
Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri	18-20	84	126,34	1,018	2	,601
	21-23	128	118,08			
	24+	28	114,04			
	Toplam	240				
Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler	18-20	84	141,98	12,563	2	,002*
	21-23	128	109,56			
	24+	28	106,07			
	Toplam	240				
Genel Ortalama	18-20	84	136,80	7,270	2	,026*
	21-23	128	112,63			
	24+	28	107,59			
	Toplam	240				

* p<0.05;

Tablo 4’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin çevre etiği düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yaş gruplarına göre çevre etiği düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan “Çevre Etiğinin Amacı” alt boyutu ($p=0.018$), “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” ($p=0.002$), alt boyutu ve “Genel ortalama” ($p=0.026$) bazında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Diğer yandan “Çevre Etiğinin Tanımı” ve “Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Anlamlı farklılığın hangi grubunun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi işe koşulmuştur. Genel ortalama açısından 18-20 yaş grubu (sıra ortalaması=119,23) ve 21-23 yaş grubu (sıra ortalaması=98,15) arasında 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.014$), 18-20 yaş grubu (sıra ortalaması=60,08) ve 24+ yaş grubu (sıra ortalaması=45,77) arasında 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.043$) anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Bu bulgular, yaş düzeyinin artmasının çevre etiğine yönelik tutumu azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Kruskal Wallis testi sonucunda ortaya çıkan diğer bir anlamlılık “Çevre Etiğinin Amacı” alt boyutuna yöneliktir. Gruplar arası farkın yönünü belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre sadece 18-20 (sıra ortalaması=119,32) yaş grubu ve 21-23 (sıra ortalaması=98,09) yaş grubu arasında 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.004$) anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Analiz sonucunda anlamlı bir farklılık rastlanan diğer bir ölçek boyutu “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” olarak ortaya çıkmıştır. Gruplar arası farkın yönünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucuna göre, 18-20 (sıra ortalaması=123,49) yaş ve 21-23 yaş grubu (sıra ortalaması=95,35) arasında 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.001$), 18-20 yaş grubu (sıra ortalaması=60,98) ve 24+ (sıra ortalaması=43,05) yaş grubu arasında ise 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.011$) anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

4.3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular yorumlanmıştır.

Alt Problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanları arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5: Çevre Etiği Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Değerlendirmelerinin Sınıf Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Çevre Etiğinin Tanımı	1	60	133,18	3,437	3	,329
	2	60	121,19			
	3	60	116,51			
	4	60	111,12			
Çevre Etiğinin Amacı	1	60	136,66	8,990	3	,029*
	2	60	121,68			
	3	60	119,69			
	4	60	103,98			
Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri	1	60	120,08	,548	3	,908
	2	60	122,67			
	3	60	123,90			
	4	60	115,35			
Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler	1	60	124,78	14,337	3	,002*
	2	60	145,76			
	3	60	110,54			
	4	60	100,92			
Genel Ortalama	1	60	127,32	6,711	3	,082
	2	60	133,90			
	3	60	117,71			
	4	60	103,08			

* p<0.05;

Tablo 5’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin çevre etiği farkındalık düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sınıf düzeyine göre çevre etiği ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan “Çevre Etiğinin Amacı” alt boyutu ($p=,029$), “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” alt boyutu ($p=,002$) bazında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).

“Çevre Etiğinin Amacı” alt boyutundaki anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğu ve hangi sınıf düzeyinin lehine olduğu incelendiğinde, sadece 1. sınıf ve 4. sınıf arasında 1. sınıf lehine ($p=,003$), anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin birinci sınıf düzeylerinde çevre etiğinin amacını dördüncü sınıf düzeyinden daha iyi anlamlandırıdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” alt boyutundaki anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğu ve hangi sınıf düzeyinin lehine olduğu incelendiğinde, 1. sınıf ve 4. sınıf arasında 1. sınıf lehine ($p=,038$), 2. sınıf ve 4. sınıf arasında 2. sınıf lehine ($p=,001$), 2. sınıf ve 3. sınıf arasında ise 2. sınıf lehine ($p=,004$) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde çevre etiğine yönelik alınacak önlemleri üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinden daha iyi anladıkları ve uygulamaya yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgular yorumlanmıştır.

Alt Problem: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ölçeğinden aldığı ortalama puanlar arasında yerleşim yerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 6: Çevre Etiği Ölçeği Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Değerlendirmelerinin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Boyut	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevre Etiğinin Tanımı	Kent	188	121,06	22758,50	4783,500	,810
	Kır	52	118,49	6161,50		
	Toplam	240				
Çevre Etiğinin Amacı	Kent	188	121,16	22778,00	4764,000	,745
	Kır	52	118,12	6142,00		
	Toplam	240				
Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri	Kent	188	123,37	23193,50	4348,500	,218
	Kır	52	110,13	5726,50		
	Toplam	240				
Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler	Kent	188	121,45	22833,00	4709,000	,685
	Kır	52	117,06	6087,00		
	Toplam	240				
Genel Ortalama	Kent	188	122,79	23084,00	4458,000	,331
	Kır	52	112,23	5836,00		
	Toplam	240				

* p<0.05;

Tablo 6’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin çevre düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yerleşim yerine göre çevre etiği farkındalık düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p<0.05).

Tablo 6’daki bulgulara göre analizi yapılan ölçek alt boyutlarının hiçbirinin katılımcıların yerleşim yerlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilebilir. İstatistiksel verilere göre anlamlı farklılık göstermeye en yakın alt boyut “Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri” olmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği algılarının belirlenmesi amacını taşıyan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği” yardımıyla veriler toplanmış, toplanan veriler “Bulgular ve Yorum” bölümünde incelenmiştir. Bu bölümde araştırma sürecinde ulaşılan sonuçlar ortaya konarak çevre etiği bilincinin geliştirilmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca öneriler başlığı altında eğitimde çevre etiği alanında çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeyleri Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı ölçeğinde incelenmiştir. Yapılan analiz ve yorumlar ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.1. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin madde bazındaki puanlara ait frekansları ve yüzde değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

Buna göre öğretmen adaylarının yanıtları bize, mutlu bir hayat için çevrenin korunması ve gelecek kuşaklara sağlıklı bir doğal çevrenin miras bırakılması

gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcıların doğal dengenin korunmasının sadece insan için değil, aynı zamanda diğer bütün canlılar için de kaçınılmaz olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Öte yandan, kalkınmak için doğal kaynakların öyle ya da böyle yıpratılmak zorunda olduğunu gösteren yanıtlar, ahlaki duyarlılığın çevreyi korumak için tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

5.1.2. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine Göre Çevre Etiği Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın amacına ulaşması adına belirlenen alt problemlere aranan yanıtlar doğrultusunda her bir alt problem için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla ilgili veriler üzerinde Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bulgulara göre, ölçme aracının “Genel Ortalama”sında, “Çevre Etiğinin Tanımı”, “Çevre Etiğinin Amacı” ve “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” alt boyutlarında “cinsiyet” bağımsız değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Cinsiyet açısından yalnızca “Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri” alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=6123,500$, $z=2,026$, $p<0.05$). Anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğu incelendiğinde, kız öğrencilerin sıra ortalamaları (129,54, $n=119$), erkek öğrencilerin sıra ortalamalarına (111,61, $n=121$) göre daha yüksek olduğu ulaşılmıştır. Bu bulgu, kız öğrencilerin çevre etiğinin ortaya çıkış nedenlerini kavramaya yönelik daha yüksek bir başarı gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Benzer şekilde Özer (2015) de, fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık düzeylerini ölçtüğü çalışmasında, kız öğrencilerin çevre etiği farkındalığının erkeklere oranla yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bağımsız t testi sonucunda kız öğrenciler lehine tespit edilen çevre etiği farkındalığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yine Erol (2005) kız öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Polat (2012) uyguladığı tutum ölçeğinden elde ettiği verilerle yaptığı istatistiksel analiz sonucunda, tutum puanları arasındaki cinsiyete göre anlamlı düzeye yakın fark tespit etmiştir. Araştırmaya katılan kız öğretmen adaylarının tutum puanları ortalamaları, erkek öğretmen adaylarının tutum puanları ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Topaloğlu (2014) kız öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yine Malkoç (2011) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla kullandığı “tutum ölçeği”nden elde edilen veriler üzerinde t testi analizi yapmıştır. Sonuçta adayların çevre sorunlarına yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Öte yandan araştırmacı “bilişsel farkındalık ölçeği”nden alınan puanlar açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu farkı ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla çevre farkındalığına sahip olduklarının bir göstergesi olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Diğer yandan İbiş (2009) biyoloji öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitime yönelik sosyal ve akademik duyarlılıklarının, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

5.1.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanları arasında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı” anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla veriler üzerinde Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bulgulara göre yaş gruplarında çevre etiği düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan “Çevre

Etüğinin Amacı” alt boyutu ($p=0.018$), “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” ($p=0.002$), alt boyutu ve “Genel ortalama” ($p=0.026$) bazında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Diğer açıdan, “Çevre Etiğinin Tanımı” ve “Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Anlamlı farklılığın hangi grubunun lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Genel ortalama açısından 18-20 yaş grubu (sıra ortalaması=119,23) ve 21-23 yaş grubu (sıra ortalaması=98,15) arasında 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.014$), 18-20 yaş grubu (sıra ortalaması=60,08) ve 24+ yaş grubu (sıra ortalaması=45,77) arasında 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.043$) anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Bu bulgular, yaş düzeyinin artmasının çevre etiğine yönelik tutumu azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Kruskal Wallis testi sonucunda ortaya çıkan diğer bir anlamlılık “Çevre Etiğinin Amacı” alt boyutuna yöneliktir. Gruplar arası farkın yönünü belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre sadece 18-20 (sıra ortalaması=119,32) yaş grubu ve 21-23 (sıra ortalaması=98,09) yaş grubu arasında 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.004$) anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Analiz sonucunda anlamlı bir farklılık rastlanan diğer bir ölçek boyutu “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” olarak ortaya çıkmıştır. Gruplar arası farkın yönünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucuna göre, 18-20 (sıra ortalaması=123,49) yaş ve 21-23 yaş grubu (sıra ortalaması=95,35) arasında 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.001$), 18-20 yaş grubu (sıra ortalaması=60,98) ve 24+ (sıra ortalaması=43,05) yaş grubu arasında ise 18-20 yaş grubu lehine ($p=0.011$) anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

Erol (2005) yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşlarına göre oluşturdukları alt gruplar ile çevre ve çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlamıştır. Buna göre 22 ve üzeri yaşlardaki öğrencilerin toplam puan ortalamalarının 21 ve altı yaşlardaki öğrencilerin toplam puan ortalamalarına göre

yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Topaloğlu (2014) araştırmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

5.1.2.3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemünde, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık ortalama puanları arasında sınıf düzeyi değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı” incelenmiştir. Bu sebeple araştırmaya katılan öğrencilerin çevre etiği farkındalık düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sınıf düzeyi açısından katılımcılar arasında “Çevre Etiğinin Amacı” ve “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

“Çevre Etiğinin Amacı” alt boyutundaki anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında ve hangi sınıf düzeyinin lehine olduğu incelendiğinde, sadece 1. sınıf ve 4. sınıf arasında 1. sınıf lehine ($p=,003$), anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin birinci sınıf düzeylerinde çevre etiğinin amacını dördüncü sınıf düzeyinden daha iyi anlamlandırıdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan “Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler” alt boyutundaki anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında ve hangi sınıf düzeyinin lehine olduğu incelendiğinde, 1. sınıf ve 4. sınıf arasında 1. sınıf lehine ($p=,038$); 2. sınıf ve 4. sınıf arasında 2. sınıf lehine ($p=,001$); 2. sınıf ve 3. sınıf arasında ise 2. sınıf lehine ($p=,004$) anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde çevre etiğine yönelik alınacak önlemleri üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinden daha iyi anladıkları ve uygulamaya yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Özer (2015) yalnızca 3. ve 4. sınıfları dahil ettiği çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıflarına göre çevre etiği farkındalığını ölçmüştür. Araştırma

sonucunda üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre çevre etiği farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı sonucun üçüncü sınıf öğrencilerinin lehine olmasının sebebini, üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim programına göre, altıncı dönemde çevre eğitimi dersini alıyor olmasına bağlamıştır. Bu bakımdan çevre etiği farkındalığının sınıf düzeyiyle ters orantılı değiştiği söylenebilir. Öte yandan Bülbül (2013) ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının çevre etiği algılarını incelediği nitel çerçeveli tez çalışmasında, elde ettiği bulgular sonucunda her iki sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin paralellik gösterdiği belirtmiştir. Yine Deniz ve Genç (2007) araştırmalarında, sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören birinci ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İbiş (2009) biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik sosyal duyarlılıkları, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte iken, akademik duyarlılıkları, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2.4. Yaşanan Yer Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık düzeyi ortalama puanları arasında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yerleşim yerine göre çevre etiği bilinç düzeyi ve alt boyutlarının sıra ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 6’deki bulgulara göre analizi yapılan ölçek alt boyutlarının hiçbirinin katılımcıların yerleşim yerlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ifade edilebilir. İstatistiksel verilere göre anlamlı farklılık göstermeye en yakın alt boyut “Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri” olmuştur.

Bu çalışmayı destekler nitelikte bir sonuca da Malkoç (2011) ulaşmıştır. Araştırmada 3. sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla t testi analizi yapılmıştır. Sonuca göre adayların çevre sorunlarına yönelik tutumları ile en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yine Erol (2005) çalışmasında öğrencilerin yaşamlarını sürdürdükleri yerleşim birimine göre oluşturdukları alt gruplar ile çevre ve çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Büyük ve küçük kentlerde yaşayan öğrencilerin ortalamaları birbirine çok yakındır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgelerin onların çevre ve çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Polat (2012) araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyinde en yüksek puan ortalamasının üniversiteye kentsel alanlardan gelen öğretmen adaylarına ait olduğunu belirlemiştir. Kırsal alanlardan gelen öğretmen adaylarının bunu takip ettiği görülmektedir. Ancak yapılan istatistiksel analiz, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yeri ile tutum puanları arasındaki bu farkın anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir. Yalçın (2009) araştırması sonucunda elde ettiği verileri incelendiğinde; öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinç düzeyleri ile ikamet yerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu araştırma neticesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel bilgi formu ve çevre etigi ölçeğine verdiği yanıtlardan yola çıkılarak genel anlamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adayları;

- Doğal dengenin bozulmasının yeryüzündeki bütün canlıları etkileyeceğinin bilincindedir,
- İnsanın doğaya ve canlılara karşı ahlaki birtakım sorumlulukları olduğunu düşünmektedir,

- İnsanın refahı sağlanırken aynı zamanda dünyamızı gelecek kuşaklarla paylaşmak zorunda olduğumuzun farkındadır,
- Yapılan yasal düzenlemeler ve gelişen ahlaki sorumluluklar çerçevesinde insan dışındaki canlı ve cansız varlıkların da dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır,
- Günümüzdeki çevre sorunlarının gelecek kuşaklar için tehdit oluşturduğunun bilincindedir ve gelecek kuşaklar için sınırsız sömürüye son verilmesi gerektiğini düşünmektedir,
- Hukuk çerçevesinde olsa bile tüm doğal kaynakların tüketilmesine sıcak bakmamaktadır,
- Buna karşın, tüm insanların ahlaki kurallara uymasının çevre sorunlarının çözümünde yeterli olmadığını savunmaktadır,
- Doğal kaynakları koruyarak kalkınmanın olası olmadığını düşünmektedir,
- İnsanoğlu teknolojiden mahrum kalsa bile kendisi dışındaki varlıkların değerini daha iyi kavrayamaz görüşünü savunmaktadır,
- Çevre sorunlarının ortadan kalkması için eğitimin tek başına yeterli olmadığını düşünmektedir.

Ayrıca bu çalışmada yanıt aranan problem ve alt problemlere de bakılarak, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde 2018-2019 eğitim yılında öğrenim gören Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) çevre etiği algılarına ilişkin aşağıdaki sonuçlara da ulaşılmıştır:

- Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre çevre etiği konusunda görece daha bilinçlidir denilebilir,
- Genel anlamda sınıf düzeyi yükseldikçe çevre etiği algısına ilişkin değerlerin düştüğü görülmüştür. Başka bir deyişle sınıf düzeyi ile çevre etiği farkındalığının ters orantılı olduğu söylenebilir,
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı III. yarıyılıda alınan “Çevre Sorunları” dersinin ikinci sınıfların çevre etiği farkındalık düzeylerinin nispeten iyi çıkmasında etkili olduğu söylenebilir,
- Görüldüğü üzere dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algıları nispeten düşük çıkmıştır. “Çevre Sorunları” dersini almalarının üzerinden iki yıl geçmiş olması ve eğitim programında çevre etiği-eğitimiyle bire bir ilişkili başka bir dersin bulunmamasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Son sınıf öğrencilerinin mezun olma ve Kamu Personeli Seçme Sınavı kaygıları da bu sonuca neden olan etkenler olarak sayılabilir,
- Öğretmen adaylarının yaşları her ne kadar birbirine yakın olsa da, daha genç olanların daha yaşlı olanlara göre çevre etiği farkındalığının daha yüksek olduğu söylenebilir,
- Üniversiteye gelmeden önce yaşanan yer sorusuna ilişkin yanıtlar çözümlendiğinde ise bu değişkenin çevre etiği farkındalığına gözle görülür bir etki yapmadığı anlaşılmıştır. Bir başka ifade ile üniversiteye kırdan gelen öğrenciler ile kentten gelenler arasında çevre etiği bilinci açısından –bu bağlamda- bir farklılık yoktur,
- Öğretmen adayları arasında genellikle çevre ve canlı merkezli çevre etiği anlayışları hakimdir. Öte yandan her ne kadar çağdışı kalmış olsa da insan merkezli çevre etiği yaklaşımından da izler görülmektedir.

Bütün bu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının (2017-2018 akademik yılı Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin) çevre etiğine yönelik bilinç düzeylerinin genel anlamda iyi olduğu söylenebilir. Ancak Mustafa Kemal Atatürk'ün de işaret ettiği gibi yeni nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerimizin, çevreyle uyumlu bir yaşam ve mutlu yarınlar için çevre etiği konusunda daha yüksek bilince sahip olmaları beklenmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeyleri Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı ölçeğinde incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Öğretmenlik lisans ve lisansüstü programlarında “çevre eğitimi” ve “çevre sorunları” dersleri zorunlu tutulabilir,
- ✓ Çevreye yönelik etik bakış açısının kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu sebeple öncelikle öğretmenlere çevresel etik anlayış kazandıracak hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir,
- ✓ Çevre eğitiminin kapsamı genişletilerek okulöncesi eğitimden başlatılabilir,
- ✓ Örgün eğitimde ders program ve içerikleri çevre etiği konusunda iyileştirilebilir,

- ✓ Özellikle okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde doğal çevreyi tanıtan, öğretici ve eğlenceli etkinlikler tasarlanabilir,
- ✓ Yaşam boyu öğrenmenin esasları düşünüldüğünde; çevre eğitimi yaygın eğitim vasıtasıyla her yaştan ve kesimden fertlere belirli programlar çerçevesinde verilebilir,
- ✓ Çevre etiği algısını ölçen çalışmalar farklı üniversitelerde de yapılarak sonuçlar genellenebilir,
- ✓ Öğretmen adaylarından farklı olarak öğretmenler üzerinde de çevre etiği bilincini ortaya koymaya yönelik araştırmalar yapılabilir,
- ✓ Benzer araştırmalar ortaokul ve lise gibi örgün eğitimin çeşitli kademelerindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilebilir,
- ✓ Benzer çalışmalarda kişisel bilgi formlarında farklı sorulara yer verilerek öğretmen adaylarının çevre etiği algıları başka değişkenler açısından incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2007). Küresel çevre sorunları. *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi* 31(1), 43-54.
- Akkoyunlu Ertan K. (1998). Çevre etiği, *Amme İdaresi Dergisi*, 1, 31.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (14), 83-98.
- Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). *İlköğretimde eko-okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması*.
- Ayvaz, Z. (1998). *Çevre eğitiminde temel kavramlar el kitabı*. İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları.
- Bookchin, M. (1994). *The philosophy of social ecology*. Montreal: Black Rose Books.
- Bryant, C. and Bryant, R. (2000). Social studies in the block schedule: A model for effective lesson design. *The Social Studies*, Jan / Feb, 9-16.
- Budak, B. (2008). *İlköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bülbül, S. (2013). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cansaran, A. ve Yıldırım C., (2008). *Çevre eğitimi ders kitabı*, (Ed: Orçun Bozkurt), Ankara: Pegem Akademi

Cevizci, A. (2012). *Felsefe*. Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Çelik, M.A. ve Gülersoy, A.E. (2016). *Kaos Ortamında (Çağında) Mekân-İnsan Etkileşimine Bütüncül Bir Bakış: Ekolojik Toplum Paradigması*. FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi), Sayı: 22, s. 163-183.

Çevre Bakanlığı. (1991). *Çevre şurası*. Ankara.

Çevre Bakanlığı. (2000). *4. Çevre şurası sonuç raporu (6-8 Kasım 2000)*. İzmir.

Çevre ve Orman Bakanlığı. (2006). *Türkiye çevre atlası*, Ankara.

Daniel, B.J. and Solomon, R., P. (2008). *Tomorrow's teachers: the challenges of democratic engagement*. Darren E. Lund, Paul R. Carr (Eds.). *Doingdemocracy: Striving for political literacy and social justice*. NewYork: Peter Lang Publishing.

Daştan, H. (1999). *Çevre koruma bilinci ve duyarlılığının oluşmasında eğitimin yeri ve önemi (Türkiye Örneği)*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Delors, J. (1989). *Translation of the opening adress*, Sixth Economic Summit Conference on Bioethics, Val Duschesse, Brussels, 19-29.

Deniş, H. ve Genç, H. (2007). *Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki*

başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 20-26.

Des Jardins, J.R. (2006). *Çevre etiği*. Çeviren: Ruşen Keleş, 1, Ankara: İmge Kitabevi.

Des Jardins, J.R. (2013). *Environmental ethics: An introduction to environmental philosophy*. USA: Wadsworth Publishing Company.

Dikici, B., (2013). *Bilim ve etik mühendislik etiği ve meslek etiği*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Makine Mühendisliği Bölümü, Van.

Dinçer, M. (1991). *Çevre eğitiminin önemi*. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı.

Doğan, M. (1998). *Türkiye ulusal çevre stratejisi ve eylem planı eğitim ve katılım grubu raporu*. Ankara: DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı.

Erden, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınları.

Erdoğan K. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki görüşleri ve yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1, (1), 65 – 77.

- Ertan, B. (2004). 2000’li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(3).
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65, 25-37.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Evanoff, R. (2005). Reconciling self, society, and nature in environmental ethics. *Capitalism Nature Socialism*, 16 (3), 107-114
- Fegebank, B., (1990), Environmental education a task for home economists. *Muğla Üniversitesi*.
- Geray, C. (1995). Çevre koruma bilinci ve duyarlılığı için halk eğitim. *Yeni Türkiye Özel Sayısı*, 5, 665.
- Görümlü, T. (2003). *Liselerde çevreye karşı duyarlılığın oluşmasında çevre eğitiminin önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş N., Gülersoy A.E. ve Avcı G. (2017). Arazi kullanım bilincinin üniversite öğrencileri açısından değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 56, (5), 351-367.
- Güneş, Y.C. ve A. Aydın. (2004). *Çevre hukuku*. İstanbul: Kazancı Yayınevi.

- Iozzi, L.A. (1989). What research says to the educator. Part one: Envirim. mental education and the affective domain. *The Journal of Environmental Education*. 20, (3), 3-9.
- İbiş, S. (2009). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının Küresel ve Ulusal Çevre Sorunları Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, D. (2013). *Türkiye’de benimsenen çevre etiği yaklaşımları: gönüllü çevre kuruluşları örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Johnston, R. J. (1989). *Environmental problems: nature, economy and state*. London: Belhaven.
- Joshi, P., Marri, A. R. (2006). An economics methods course? *The Social Studies*, September/October, 197-203.
- Kahyaoğlu, M., Daban G. ve Yangın S. (2008). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları. *Dumlupınar Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 42-52.
- Karaca, C. (2008). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 12, 1, s.19-33.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 43-54.
- Keleş, R. ve Birol, E. (2002). *Çevre hukukuna giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1998). *Çevre bilimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keser, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Kılıç, S. (2008). *Çevre etiği*. Ankara: Orion Yayınları.
- Kılınç, A. (2010). Can project-based learning close the gap? turkish student teachers and proenvironmental behaviours. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(4), 495-509.
- Kızılaslan, H. ve Kızılaslan, N. (2005). *Çevre konularında kırsal halkın bilinç düzeyi ve davranışları (Tokat ili Artova ilçesi örneği)*. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 67-89.
- Mahmutoğlu, A., (2009). *Kırsal alanda çevre sorunlarına etik yaklaşım: Çevre etiği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mahmutoğlu, A. (2010). Türkiye’de kırsal çevre etiği konusunda mülki idare amirlerinin görüşleri. *Türk İdare Dergisi*, 468, 103-130.
- Malkoç, H. (2011). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının ve Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Milton, B., Cleveland, E. and Bennett-Gates, D. (1995). Changing perceptions of nature, self, and others: a report on a park/school program. *Journal of Environmental Education*, 26, (3), 32-42.
- Özdemir, İ. (2001). *Temel çevre sorunları*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Özdemir, O. (2012). The environmentalism of university students: their ethical attitudes toward the environment. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 373- 385.
- Özer, N. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Nevşehir.
- Özey, R. (2005). *Çevre sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özgen, N. (Ed.). (2016). *Beşeri coğrafyada araştırma yöntemleri ve teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Parker, W.C. (2001). *Social studies in elementary education*. USA: Merrill Prentice Hall.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Pieper, A. (1999). *Etik*. Ankara: Ayrıntı Yayınları.

- Polat, S. (2012). *Öğretmen Adaylarının (Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe) Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Rolston, H. (1991). *Environmental ethics: values in and duties to the natural world* (Edts. F. Herbert Bormann and Stephen R. Kellert), *Ecology, economics, ethics: the broken circle*. New Haven: Yale University Press.
- Sewell, A. M., Fuller, S., Murphy, R. C. and Funnell, B. H. (2002). Creative problem solving: A means to authentic and purposeful social studies, *The Social Studies*, July/August, 176-179.
- Sözer, E. (Ed.). (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1064.
- Spindler, G. and Spindler, L. (Ed.). (1997). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. CA: Corwin Press.
- Tombul, F. (2006). *Türkiye’de çevre için eğitime verilen önem*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topalioğlu, M. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Kendi Yaşam Kalitelerine Yansımalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turner, Thomas N. (1999). *Essentials of elementary social studies*. USA: Allyn & Bacon.
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını. (1993). *Çevre eğitimi*. Ankara.
- Türkman, A. (2000). *Yaşanabilir bir çevre için*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

- Ulaş, S. E., Güçlü, A. B. ve Uzun E. (2002). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Uluğ, E. (1997). *Çevre kirlenmesinin boyutları, insan, çevre, toplum*. (Der: Ruşen Keleş), İstanbul: İmge Yayınevi.
- Wongchantra, P., Nuangchalerm, P. (2011). Effects of environmental ethics infusion instruction on knowledge and ethics of undergraduate students. *Research Journal of Environmental Sciences*, 5 (1), 77-81.
- Yalçın, L. (2009). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerine okudukları bölümün, cinsiyetin ve sosyo-kültürel faktörlerin ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yang, T., 2006. Towards an egalitarian global environmental ethics, *Environmental Ethics and International Policy*, UNESCO, 23-45
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 156–162.

EKLER

Ek 1: Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği

ÇEVRE ETİĞİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğretmen Adayları

Bu araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği algılarını saptamaktır. Ölçekte yer alan maddelerden sizin için uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Bu ölçme aracındaki veriler bilimsel amaçlar için kullanılacak olup size sunulan hiçbir maddeyi **boş bırakmamanız** oldukça önemlidir.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Özdemir Dikicigil

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi

Kişisel Bilgi Formu

- 1) **Cinsiyetiniz** : K () E ()
- 2) **Yaşınız** : 18-20 () 21-23 () 24+ ()
- 3) **Sınıfınız** : 1 () 2 () 3 () 4 ()
- 4) **Üniversiteye gelmeden önce yaşadığınız yerleşim yeri:** Kent () Kır ()

Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1-Dünyamızı gelecek kuşaklarla paylaşmak zorundayız.					
2-Çevrede yer alan her şey değerlidir, ahlaki olarak dikkate alınmayı hak eder.					

3-İnsan refahının sağlanması için çevreyi korumak şarttır.					
4-Mutlu bir hayat için çevreyi korumalıyız.					
5-İnsanlar sadece birbirleriyle değil; doğal çevresiyle de sürekli ilişki içindedir.					
6-Bugünkü kuşaklara fayda sağlıyor olsa bile, gelecek kuşakların refahını olumsuz etkileyecek bir davranış hoş görülemez.					
7-Çevremizde bulunan canlı cansız varlıklara saygının yolu eğitimden geçmektedir.					
8-İnsan teknolojisiz bir hayatta kalsa; hem diğer canlıların hem de cansız varlıkların değerini daha iyi anlayacaktır.					
9-İnsan refahının sağlanması için insanların çevreye karşı olumsuz davranışlarının sınırlandırılması gereklidir.					
10-Belirli hukuk kuralları koyulmadığından çevre sorunları giderek artmaktadır.					
11-Her türlü doğal kaynak adalet ve hukuk çerçevesinde tüketilmelidir.					
12-Çevreyi korumak ahlaki bir kuraldır; bu yüzden bu kurala uyulmalıdır.					
13-Günümüzde oluşturulan çevre sorunları gelecek kuşaklar için tehdit oluşturmaktadır.					
14-Her yapılan düzenlemede insanlar dışında canlı ve cansız varlıklar da dikkate alınmalıdır.					
15-Hükümetlerin çevreye yönelik yasaklamaları veya tedbirleri olmalıdır.					
16-Ekoloji sorunlarının ortadan kaldırılması için eğitimin yapılandırılması gerekmektedir.					
17-Tüm insanlar ahlaki duyarlılığa sahip olurlarsa çevre sorunları ortadan kalkar.					
18-Doğal kaynakları koruyarak kalkınmak mümkündür.					
19-İnsanların refah ve mutluluğunu ön planda tutan doğa anlayışı sürdürülürse; doğa geri dönülemez bir yıkıma gidecektir.					
20-Gelecek kuşaklar için sınırsız sömürden vazgeçmeliyiz.					
21-Doğal dengenin bozulması tüm canlıları etkiler.					
22-İnsan çevrede bulunan canlı varlıklara karşı sorumludur.					
23-İnsanın doğaya karşı ahlaki sorumluluğu vardır.					

Ek 2: Etik Kurul İzni



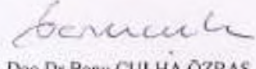
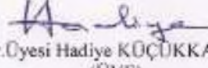
**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI**



TOPLANTI TARİHİ : 22/03/2018
TOPLANTI SAYISI : 03

KARAR-15-:
 İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2014950032 numaralı öğrencisi Özdemir DİKİCİGİL'in tezi kapsamında gerçekleştireceği asıl uygulamalara ilişkin tez danışmanı Doç.Dr.Ali Ekber GÜLERSOY'un 15/03/2018 tarihli dilekçesi ve ekleri görüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,
 Doç.Dr.Ali Ekber GÜLERSOY'un danışmanlığında, İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2014950032 numaralı öğrencisi Özdemir DİKİCİGİL'in "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği asıl uygulamaların etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

 Doç.Dr.Bahar BARAN (BAŞKAN)	
 Doç.Dr.Berna CANTÜRK GÜNHAN (ÜYE)	 Doç.Dr.Banu ÇULHA ÖZBAŞ (ÜYE)
 Dr.Öğr.Üyesi Sermin BİLEN (ÜYE)	 Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ (ÜYE)

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
 Telefon: +90(232)440 09 08 – 440 09 11 Faks: +90 (232) 420 60 45
 e-posta: egitimbil.kurul@deu.edu.tr İnternet Adresi: http://ebe.deu.edu.tr/



Ek 3: Ölçek Uygulama İzni


DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ


Sayı : 85316909/302/08.01
 Konu: Özdemir DİKİCİLER-Anket Uygulama

18042018 001794

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

İlgi : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 06/04/2018 tarih ve 67493393-302.08.01-762 sayılı yazısı.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özdemir DİKİCİLER'in 'Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma'konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği hakkındaki ilgi yazı örneği ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve konu ile ilgili görüşünüzün Dekanlığımıza bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.


 Doç.Dr.Cenk KEŞAN
 Dekan Yardımcısı

EK:13

Uğur Mumcu Caddesi 155 Sokak No:5 35150 Buca / İZMİR Tel: 0-232 - 4204882-4204883-4204884-4204885-4204886-4204887 - 4204598 - 4207602 - 4403808 - 4409509 - 4409011 - 4409612 - 4409613 - 4409815 - 4201472 Fax: 0-232-4204895 - 0-232-4479810 web: www.deu.mn.tr e-mail: egitim@deu.ac.tr



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 31/05./2018

Tez Başlığı:

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 70 sayfalık kısmına ilişkin, 31/05/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 27'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Özdemir DİKİCİGİL
Öğrenci No : 2014950032
Anabilim Dalı : İlköğretim Anabilim Dalı
Programı : Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Özdemir DİKİCİGİL

DANIŞMAN

Doç.Dr. Ali Ekber GÜLERSOY

31.05.2018

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.