



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRESEL
VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adem YAĞCI

Danışman: Doç. Dr. Ufuk SÖZCÜ

TOKAT-2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç Dr. Ufuk SÖZCÜ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

22 /12/2025

Adem YAĞCI

JÜRİ KABUL VE ONAY

Adem YAĞCI tarafından hazırlanan “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 22/12/2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi’nde Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Danışman): Doç. Dr. Ufuk SÖZCÜ

.....

Üye (Başkan): Doç. Dr. Abdullah TÜRKER

.....

Üye: Prof. Dr. Fatih YAZICI

.....

ONAY

....../....../20..

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasını hazırlarken akademik ve teknik anlamda destek veren herkese içtenlikle teşekkür ederim. Bu süreçte katkı sağlayan herkesin emeği benim için çok kıymetlidir.

Tezimin planlanmasından bitirilmesine kadar her aşamasında bana desteğini hiç esirgemeyen, rehberlik eden, yol gösteren, bilgi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan, kendisine danıştığımda, bilgisine ve fikirlerine başvurduğumda her zaman tüm özverisiyle bana desteğini ulaştıran kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Ufuk SÖZCÜ'ye tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Bana verdiği destek, benimle kurduğu iletişim şekli ve yaptığı rehberlik bilime ve araştırmaya olan bakışımı inşa etmeme büyük katkı sağlamıştır.

Ayrıca değerli vakitlerini bana ayırarak tezimin planlama aşamasında tez konumla ilgili yaptığım seminer çalışmama katılarak fikirleri ve eleştirileriyle tezimin olgunlaşmasına katkı veren Prof. Dr. Fatih YAZICI, Doç. Dr. Ayşe ÇAĞLAR ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN hocalarıma yaptığı eleştiriler ve verdiği fikirler için teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresince derslerini aldığım ve gelişimime katkı sunan kıymetli hocalarıma teşekkür ederim. Tezimin sunumuna katılarak eleştiri ve düşünceleriyle tezimin gelişimine katkı sunan kıymetli jüri üyelerine teşekkür ederim.

ÖZET

ÇEVRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yağcı, Adem

Yüksek Lisans, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ufuk SÖZCÜ

Aralık, 2025, xiv + 131 sayfa

Araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeline göre tasarlanmış ve veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen, Bolu, Sivas, Tekirdağ, Tokat, Trabzon ve Van illerinde bulunan ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma 14'ü kadın, 32'si erkek olmak üzere toplam 46 katılımcı üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler alındıktan sonra çevrimiçi olarak ve gönüllülük esasına bağlı kalınarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen, birbirine benzeyen ve birbiriyle ilişkili olan veriler belirli kavramlar, tema ve kategoriler etrafında bir araya getirilerek içerik analizi ile betimlenmiştir. Belirlenen tema ve kategorilerin, geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla alan uzmanına gönderilmiş alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenerek araştırmanın bulguları ortaya çıkarılmıştır. Tema ve kategorileri açıklamak amacıyla katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları çevresel vatandaşlık eğitimi modeli çıktılarına göre sonuç bölümünde tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına

göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık kavramını çevreye yönelik bilinç, duyarlılık ve eyleme geçebilme olarak tanımladıkları görülmektedir. Bununla birlikte çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili görüşün ise daha sınırlı olduğu söylenebilir. Bu durumun oluşmasında çevresel vatandaşlık eğitiminin henüz yeni bir yaklaşım olması, doğrudan müfredat içeriğinin olmaması ve araştırmaların sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca araştırmaların sınırlı olması nedeniyle çevresel vatandaşlık eğitiminin pedagojik alana uyarlanması zaman almasıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi'nin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yetersiz olduğu sonucuna varılabilir. Daha fazla ve doğrudan öğrenme çıktısına yer verilmesi ayrıca çevreyle ilgili öğrenme çıktılarının da güncellenmesi gerektiği söylenebilir. ÇVE'de farklı strateji, yöntem, teknik ve farklı kaynakların kullanımının çevre eğitiminin etkililiğini artıracak ancak buna ek olarak çevrenin bir öğrenme alanı haline getirilmesinin de bireylerde çevre dostu bir yaşam biçiminin oluşumuna zemin hazırlayabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bunun başarılması da eğitimin çevreden kopuk değil çevreyle etkileşim içinde, sınıfın dışına taşınarak çevrenin bir öğrenme alanı haline getirilerek çevre dostu bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çevresel Vatandaşlık, Çevresel Vatandaşlık Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Çevre Eğitimi, Vatandaşlık

ABSTRACT

AN EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERSPECTIVES ON ENVIRONMENTAL CITIZENSHIP EDUCATION

Yağcı, Adem

Master's Degree, Social Studies Education Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ufuk SÖZCÜ

December, 2025, xiv + 131 pages

The purpose of this study is to examine the views of social studies teachers working in middle schools affiliated with the Ministry of National Education regarding environmental citizenship education. This study was designed according to the case study model of qualitative research designs, and the interview technique was used to collect data. The population of the study consists of social studies teachers working in middle schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2025-2026 academic year. The sample of the research consists of social studies teachers working in middle schools in the provinces of Bolu, Sivas, Tekirdağ, Tokat, Trabzon, and Van, determined by convenience sampling. The research was conducted on a total of 46 participants, 14 of whom were female and 32 were male. A semi-structured interview form consisting of 11 questions prepared by the researcher was used as the data collection tool. After obtaining the necessary legal permissions from the Ministry of National Education, the interview form was administered online on a voluntary basis. The data obtained in the study, which were similar and interrelated, were grouped around specific concepts, themes, and categories and described through content analysis. The identified themes and categories were revised in line with the opinions of the field expert to ensure their validity and reliability, and the findings of the study were revealed. In order to explain the themes and categories, direct quotations from the participants' responses were used to enhance the reliability of the research. The research findings were discussed in the conclusion section according to the outputs of the environmental citizenship education model. According to

the results of the research, it was observed that social studies teachers defined the concept of environmental citizenship as awareness, sensitivity, and the ability to take action towards the environment. However, it can be said that the views on environmental citizenship education are more limited. This situation can be attributed to environmental citizenship education being a new approach, the lack of direct curriculum content, and the limited number of studies. Furthermore, due to the limited number of studies, it can be concluded that adapting environmental citizenship education to the pedagogical field takes time. It can be concluded that Environmental Citizenship Education is insufficient in the Social Studies Teaching Program and that this situation leads to negligence. It can be said that more and direct learning outcomes should be included and that learning outcomes related to the environment should also be updated. It can be concluded that the use of different strategies, methods, techniques, and resources in Environmental Citizenship Education will increase the effectiveness of environmental education. In addition, making the environment a learning space can also lay the groundwork for the formation of an environmentally friendly lifestyle in individuals. Achieving this can be possible by ensuring that education is not disconnected from the environment but interacts with it, by moving beyond the classroom and making the environment a learning space, and by raising environmentally friendly individuals.

Keywords: Environmental Citizenship, Environmental Citizenship Education, Social Studies Teacher, Environmental Education, Citizenship

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET (TÜRKÇE)	iv
ABSTRACT(İNGİLİZCE)	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem	5
Amaç	6
Önem	7
Sınırlılıklar.....	8
Varsayımlar	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Çevre	11
Çevre Sorunları ve Nedenleri	12
Hızlı Nüfus Artışı	15

Kentleşme.....	15
Sanayileşme.....	17
Turizm.....	20
Bir Çözüm Arayışı Olarak Uluslararası Gelişmeler ve Çevre Eğitimi.....	23
Çevresel Vatandaşlık ve Doğuşu.....	29
Çevresel Vatandaşlığın Nitelikleri	31
Çevresel Vatandaşlık Eğitimi (ÇVE)	37
Çevresel Vatandaşlık Eğitimi (ÇVE) Modeli	40
Mevcut Çevre Sorunlarının Çözümü	42
Çevresel Sorunların Önlenmesi.....	42
Değişim Elçileri.....	43
Sürdürülebilirliğin Sağlanması.....	43
Doğa ile Sağlıklı İlişkiler Kurulması	43
Çevresel Haklar ve Görevler	44
Çevre Sorunlarının Yapısal Nedenleri.....	44
Sivil Katılım	45
Kuşak İçi ve Kuşaklararası Adalet	45
Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Pedagojik Yaklaşımı.....	47
Araştırma Sorgulama	47
Eylem Planlama.....	48
Sivil Katılım	48
İletişim Ağları ve Paylaşım.....	49
Çevresel ve Sosyal Değişimi Sürdürme.....	49
Değerlendirme ve Yansımalar.....	49

Türkiye’de Çevre Eğitimi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın (SBDÖP) Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modelinin Çıktılarına Göre Değerlendirilmesi.....	50
BÖLÜM III.....	61
YÖNTEM	61
Araştırma Modeli.....	61
Çalışma Grubu	61
Veri Toplama Araçları	62
Veri Toplama Süreci	63
Verilerin Analizi	63
BÖLÜM IV.....	65
BULGULAR.....	65
BÖLÜM V	96
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
Tartışma ve Sonuç	96
Öneriler	107
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	124
Ek 1. Etik Kurul Kararı	124
Ek 2. Görüşme Formu	126
Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgesi	129

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 2024 Maarif Modeli 4. Sınıf SBDÖP'ün Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli çıktılarına göre değerlendirilmesi.....	53
Tablo 2. 2024 Maarif Modeli 5. Sınıf SBDÖP'ün Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli çıktılarına göre değerlendirilmesi.....	55
Tablo 3. 2024 Maarif Modeli 6. Sınıf SBDÖP'ün Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli çıktılarına göre değerlendirilmesi.....	57
Tablo 4. 2024 Maarif Modeli 7. Sınıf SBDÖP'ün Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli çıktılarına göre değerlendirilmesi.....	58
Tablo 5. 2024 Maarif Modeli 4,5,6 ve 7. Sınıf SBDÖP'ün öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli çıktılarına göre değerlendirilmesi.....	59
Tablo 6. Katılımcıların demografik özellikleri.....	62
Tablo 7. Katılımcıların çevresel vatandaşlık kavramına ilişkin görüşleri.....	65
Tablo 8. Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik düşünceleri.....	69
Tablo 9. Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler müfredatındaki yerine ilişkin görüşleri.....	72
Tablo 10. Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimi açısından SBDÖP öğrenme çıktılarını değerlendirmesiyle ilgili görüşleri.....	74
Tablo 11. Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminde kullandıkları öğretim yöntemleri ve yararlandıkları kaynaklara yönelik görüşleri.	76
Tablo 12. Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminde uyguladıkları proje ve uygulamalara yönelik görüşleri.....	79
Tablo 13. Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğine ilişkin düşünceleri.	82

Tablo 14. Katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğindeki rolüne ilişkin düşünceleri.....	85
Tablo 15. Katılımcıların aileleri ve toplumu çevresel vatandaşlık eğitimine dahil etmeye yönelik uygulamaları ve düşünceleri.....	87
Tablo 16. Katılımcıların çevresel sorunların önlenmesinde öğrencileri motive etmesi ve karşılaştıkları zorluklara yönelik düşünceleri.....	89
Tablo 17. Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimi alan öğrencilerin özelliklerine yönelik düşünceleri.....	92



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli	40
Şekil 2. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Pedagojik Yaklaşımı	47



KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

BM: Birleşmiş Milletler

ÇVE: Çevresel Vatandaşlık Eğitimi

ENEC: Avrupa Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Ağı

IEEP: Uluslararası Çevre Eğitimi Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

SDNR: Sürdürülebilir Geliştirme Araştırma Ağı

TDK: Türk Dil Kurumu

TEMA: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı

UNEP: Birleşmiş Milletler Çevre Programı

UNFPA: Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu

%: Yüzde

f: Frekans

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çevre; en genel ifadeyle tüm canlı türlerinin ortak yaşam alanı ve türlerin birbiriyle etkileşim içinde olduğu, onu etkilediği ve ondan etkilendiği alan olarak ifade edilebilir. Çevre kavramının özellikle kapsamına yönelik olarak farklı toplumlarda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu yönüyle çevre kavramı evrensel bir özellik taşımaktadır. Bu tartışmaların ana eksenini çevrenin kapsamı üzerine odaklanır (Hatipoğlu ve Ak, 2020). Çevre kavramı bize ilk olarak doğayı ve insanın olmadığı dünyayı düşündürse de aslında çevre sadece doğayla ilişkilendirilen bir dünya olarak sınırlandırılmaz (Kayan ve Akça, 2020). Çevre kavramı doğal yönünün yanında; yapay çevre, kent çevresi ve toplumsal çevre gibi çevrenin yapay yönünü yani insanın oluşturduğu yönünü de ihtiva eder. Bu yönüyle değerlendirildiğinde çevrenin hem doğal ve hem de doğal olmayan anlamıyla geniş, kapsamlı ve disiplinlerarası alan olduğu görülmektedir (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2012). Bu genel çerçeveden hareketle çevre: “insanla birlikte tüm canlı varlıklar, cansız varlıklar ve canlı varlıkların eylemlerini etkileyen ya da etkileyebilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal nitelikteki tüm etkenlerdir” (Eroğlu, 2017).

İçinden geçtiğimiz 21. yüzyıl hızlı nüfus artışı, sanayileşme, aşırı tüketim, fosil yakıtların aşırı kullanımı, aşırı kimyasal ve plastik üretimi ve kullanımı, doğal kaynakların (hava, su, toprak gibi) kirletilmesi, çevrenin kirletilmesi, insanoğlunun tabiatla geri döndürülemez ve onarılamaz etkiler bıraktığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Gezegenimizde çevre kirliliğiyle ilk defa nüfusun çok fazla ve hızla arttığı, nüfusun kalabalık olduğu şehir ve sanayi bölgelerinde karşılaşılmıştır. Çevre üzerinde meydana gelen bu kirlenmeler büyük bir hızla gezegenimizi sarmıştır. Bu durum dünyamızın kirlenmesine ve bozulmasına neden olurken büyük ölçekli çevre sorunlarının meydana gelmesine, gezegenimizin ve onun üzerinde varlıklarını sürdüren bütün canlıların hayatlarının olumsuz etkilenmesine sebep olmuştur (Özey, 2014). Dünyanın kaynaklarının aşırı ve bilinçsiz tüketiminin dünyanın dengesini her geçen gün değiştirdiği ve onarılması mümkün olmayan sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Bütün bu olanlar günümüzde çevre sorunları olarak adlandırılmaktadır. Bu çevre sorunlarını ana hatlarıyla şöyle sıralayabiliriz. Çevrenin kirletilmesi, iklim değişikliği ve

küresel ısınma, bitki örtüsünün tahribi ve toprağın kirletilmesi, aşırı nüfus artışı, su kaynaklarının ve tarım topraklarının plastik atık, kimyasallar ve çeşitli ilaçların kullanımıyla kirletilmesi, biyo-çeşitlilik ve canlı türlerinin azalması gibi sorunlardır (Demirer ve Şaşmaz, 2020).

İnsanoğlu çevreye çok ciddi zararlar vermeye devam ederken doğal dengenin bozulması, küresel ısınmanın etkileri, ozon tabakasının delinmesi, hava, su, toprak kirliliğinin artması nedeniyle oluşan çevresel problemleri çözmeye yönelik yollar aramaktadır (Aydın ve Kaya, 2022; Gülay ve Önder, 2011). Bu kapsamda uluslararası düzeyde çevre sorunlarına dikkat çekme, çevrenin korunması ve çevre eğitime yönelik ilk kapsamlı uluslararası konferans 1972 yılında İsveç'in başkenti Stockholm'de "Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı" adı altında yapılmıştır (Dere ve Çinikaya, 2023). Stockholm Bildirgesinde *"insanlık, şimdiki ve gelecek nesiller için çevreyi korumak ve iyileştirmek yükümlülüğündedir."* kararıyla insanların dikkatleri çevreye yönelik tutum ve davranışlarına çekilmiş oldu. Birleşmiş Milletler (BM) bünyesinde yapılan bu konferansın açılış tarihi olan 5 Haziran, Dünya Çevre Günü olarak kutlanmaktadır. Bu konferansta BM bünyesinde Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) kuruldu. 1975'te Stockholm Deklarasyonu esas alınarak Uluslararası Çevre Eğitimi Programı (IIEP) başlatıldı (Ünal ve Dımsıkı, 1998). 1977'de Tiflis'te düzenlenen çevre konferansında Tiflis Deklarasyonu yayınlandı ve değişim odaklı bir eğitim perspektifi geliştirildi. 1992'de Brezilya'nın Rio De Janeiro kentinde BM Kalkınma Konferansı düzenlendi. Tüm bu uluslararası gelişmeler insanlığın dikkatini çevre sorunlarıyla mücadelede eğitime yöneltmiştir (Uzun, 2023). Endüstrileşmenin hızla devam etmesi, doğal kaynakların hızla azalması ve yok olma tehlikesi, nüfusun artmaya devam etmesi gelecek için çevreyle ilgili büyük bir endişe meydana getirmektedir. Tüm bu problemler yalnızca devletlerin değil tüm insanoğlunun ortak problemidir. En büyük ve sürdürülebilir çözüm yolu eğitimidir ve toplumların çevre konusunda eğitilmesidir (Akbaş, 2007).

Çevre eğitiminin amacı; bir ülkenin tüm vatandaşlarını veya bir toplumun tüm bireylerini çevre hakkında bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve böylece kalıcı davranış değişikliği oluşturarak çevre problemlerinin çözümünde tüm bireylerin aktif rol almasını sağlamaktır (Erdem, Meriç ve Meriç, 2019). Çevre konusunda katılımcı, problemler karşısında tepki koyacak bireysel ve toplumsal çıkarların ayrı

düşünülemeyeceğini benimseyen eğitim yaklaşımı işe koşulmalıdır. Çevre eğitiminin amacı; çevre sorunlarını engelleyen, bozulan çevreyi onaran, kişisel sorumluluk kazandıran çevre bilincini geliştiren daha yaşanabilir bir çevrede yaşamak için tüm önyargıları sorgulayan ve eyleme geçen birey ve toplumun yetiştirilmesidir (Özey, 2014). Çevre eğitimi farkında olma, tutum ve eyleme dayanır. Farkında olma insanın yaşadığı çevreyi fark etmesi, çevresinde var olan güzellikleri görebilmesi ve bunları koruma ve geliştirmeye yönelik bilinç sahibi olması durumunu ifade eder (Tokcan ve Topkaya, 2021). Tutum ise çevresel konulara yönelik samimi ilgiyi ifade eder. Eylemsellik, çevresel sorunların çözümüne yönelik etkinliklere katılımı ifade eder. Eylem odaklı çevre eğitimi öğrencilerde çevreye yönelik sorumluluk alma ve çevre sorunlarının çözümüne yönelik aktif katılım duygusunu geliştirir (Özardıç, Güven, Erail, Çiçek ve Erail, 2024). Bu eğitim yaklaşımıyla bireylerin bu nitelikleri yaşam biçimine dönüştüren, çevreyle sağlıklı ilişkiler kuran, kendisinden sonraki nesillerinde haklarını koruyan çevresel vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanır (Özey, 2014).

Çevre eğitiminin temelde çevresiyle sağlıklı ilişkiler kuran aktif çevre vatandaşları yetiştirme gayesi aslında sosyal bilgiler eğitiminin de temel ve öncelikli hedefidir. Çünkü sosyal bilgiler eğitimi temelde her bakımdan iyi vatandaş yetiştirme amaçındadır (Kan, 2010). Özellikle Avrupa ülkelerinde her seviye ve eğitim kademesinde vatandaşlık eğitimi, eğitim müfredatlarının temel parçası haline getirilerek arzu edilen vatandaş özelliklerinin tüm bireylere kazandırılması hedeflenmektedir. Ek olarak birçok Avrupa ülkesi vatandaşlık eğitimi zorunlu hale getirmek için ders saatlerini de artırmaktadır. Özellikle son yıllarda ülkelerin ve eğitim sistemlerinin vatandaşlardan beklentilerinde önemli değişiklikler meydana gelmektedir (Eurydice, 2017). Teknolojik gelişmeler, güç hareketleri, savaşlar ve dünyada meydana gelen çevresel olaylar artık sadece bulunduğu mekânı ve ülkeyi etkilemiyor dünyanın farklı bölgelerini ve insanlarını da derinden etkiliyor. Özellikle dünyamızda son 50 yılda meydana gelen çevresel değişimler ve problemler bütün insanlığı, canlı türlerini ve gezegenimizin geleceğini ve gelecek nesillerin hayatlarını da etkilemektedir. Tüm bu problemlerle mücadelede artık geleneksel vatandaşlık ve eğitimi veya çevre eğitimi yeterli olmamaktadır. Bu durum vatandaşlık tanımında ve eğitiminde de önemli bir değişim ve dönüşümü zorunlu kılmaktadır (Dağ, 2012). Yeni vatandaşın sadece bir ulusa anayasal olarak bağlı olmaktan öte artık dünyamızın yaşadığı tüm problemlere duyarlı, bu problemlerin çözümü için aktif katılım gösteren ve mücadele eden iş birliği ve eylemde

bulunan özellikleri de içselleştirmesi ve hayatına yansıtması gerekmektedir. Bu ihtiyaç sosyal bilgiler ve çevresel vatandaşlık eğitimi hayatımızın merkezine taşımaktadır.

Sosyal bilgiler eğitiminin nitelikli, sorumluluk sahibi ve sorumlu yurttaş yetiştirme misyonu (MEB, 2024) fertlerin çevreye hassas, çevre sorunlarına çözüm getiren çevresel karakterini öne çıkarmaktadır (Karatekin, 2011). Çevresel vatandaşlık olarak isimlendireceğimiz bu yaşam biçimi yeni bir kavramdır (Bayram, 2024; Wolf, 2007 akt. Bülbül ve Yılmaz, 2019). Bir politik yaşam biçimi olarak şimdinin ve geleceğin tüm bireylerinin ve canlı türlerinin çıkarını önceleyen bir çevre yönetimi yaklaşımı olarak ifade edilebilir (Baldwin ve Meltzer, 2012; Garvey, Barry ve Blake, 1999; Wolf, 2007 akt. Bülbül ve Yılmaz, 2019) Çevresel vatandaşlık çevresel hak ve sorumlulukların kullanılmasıyla birlikte çevre problemlerinin nedenlerinin belirlenmesi, sürdürülebilir bir çevrenin inşası, katılım ve sivil toplum için ihtiyaç duyulan yeterliliklerin geliştirilmesini de ifade eder (ENEC, 2019). Bu yeterlilikleri sağlayarak bireyleri çevresel vatandaşlar olarak yetiştirmek de iyi bir çevresel vatandaşlık eğitimiyle mümkündür (Hadjichambis, Paraskeva Hadjichambi, 2019).

Çevresel vatandaşlık eğitimi, bir çevre vatandaşında bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve niteliklerle birlikte ihtiyaç duyulan bilgilerin üretilmesini sağlayan eğitim türü olarak ifade edilebilir. Çevresel vatandaşlık eğitimi vatandaşların çevresel hak ve görevlerini kullanmalarıyla birlikte çevrenin bozulması ve çevreyle ilgili sorunların temelinde yatan sebepleri tespit etme, çözüme yönelik aktif katılım konusunda istekli olma ve becerileri geliştirme için önemlidir (ENEC, 2019). Çevresel vatandaşlık eğitimi, çevresel problemlerle aktif mücadelede bilinçli, çevresini de bilinçlendiren, çevre eğitimi alan ve çevresini de doğa konusunda bilgilendiren, çevreyi koruyan, çevresiyle barışık bireylerin yetiştirilme sürecidir. Çevreye ait problemlerin çözülmesi, yeni çevre problemlerinin meydana gelmesinin engellenmesi hususunda aktif rol alan bunu bir sorumluluk olarak benimseyen bireylerin yetiştirilme sürecidir (Parra vd, 2020).

Problem

Dünya nüfusu, 20. yüzyılın ortalarından bugün üç kat daha fazladır. Dünya nüfusunun önümüzdeki 30 yıl içinde yaklaşık 2 milyar kişi artarak mevcut 8 milyardan

2050’de 9,7 milyara çıkması ve 2080’lerin ortasında yaklaşık 10,4 milyara ulaşması beklenmektedir (United Nations, 2024). Her geçen yıl dünya nüfusunun gittikçe artması, buna paralel olarak ortaya çıkan insan ihtiyaçları ve çeşitliliğinde yaşanan artışa bağlı olarak aşırı tüketim baskısı daha fazla çevre sorununun meydana gelmesine ve insanoğlunun çevreye daha fazla müdahale etmesine neden olmaktadır. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin üzerindeki sanayileşme, kalkınma baskısı ve sürekli artan nüfusları çevre üzerinde daha fazla tahribata neden olmaktadır. Bu tahribat doğal kaynakların ve çeşitliliğinin hızla yok olmasına neden olurken denizler, okyanuslar, ormanlar, nehirler, göller, toprak ve hava insanoğlunun ve gezegenimizin varlığı için hayati olan tüm kaynaklar üzerinde onarılması mümkün olmayan büyük zararlar oluşturmaktadır (Baykal ve Baykal, 2014; Yoleri, 2012). İnsanoğlunun doğa üzerinde meydana getirdiği büyük zararlar yine insanoğlunun gayretleriyle azaltılabilir. Bu da ancak eğitim yoluyla mümkündür. Bireylere verilecek eğitimlerle insanlarda ve kurumlarda çevreye karşı farkındalık, tutum ve değerler oluşturarak çevre üzerinde meydana gelen tahribatla başa çıkma yolları aranmalıdır (Nazhoğlu, 1991).

Okullarda çevre eğitimi farklı derslerin müfredatında çeşitli yönleriyle ele alınmaktadır. Ancak öğrenme çıktılarının büyük bir kısmı ezbere dayalı ve pasif içerikler niteliğindedir. Bu durum gelişmiş ülkelerde de farklı değildir (Szerszynski, 2006). Çevre eğitiminin amacı güncellenerek yeni ve farklı bir kavram etrafında organize edilmeye çalışılmıştır. Bu yeni yaklaşım sürdürülebilirlik, estetik, çevre ahlakı, sorumlu çevresel davranışlar, ekolojik felsefe gibi kavram bilgisiyle birlikte tutum, değer, davranış ve bilgiler içermekte ve “çevresel vatandaşlık” olarak ifade edilmektedir. Çevresel vatandaşlık kavramı ilk olarak Kanada Çevre Bakanlığı tarafından 1990 yılında ortaya atılmıştır (Arslan ve Bulut, 2021; Szerszynski, 2006). Çevresel vatandaşlık hem kamusal hayatta hem de özel yaşamda çevre dostu bir yaşam tarzını ifade eder. Tüm bireylerin doğayla ilişkilerini sürdürülebilirlik çerçevesinde yönetmesiyle ilgilidir (Dobson, 2010). Vatandaşların bilinçlendirilmesi ve vatandaş katılımının sağlanması için imkanlar, çevresel sürdürülebilirliği daha da kuvvetlendirecektir. Bu yönde geliştirilen ve uygulanan çevre eğitimi nihai olarak bir çevresel kimlik vücuda getirmekte ve “çevresel vatandaşlık”a evrilmektedir (Bozdoğan, 2010; Dobson, 2007; Gunningham, Kagan ve Thompton, 2004; Stern, 2000).

Şimdiye kadar çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili yürütülen çalışmalar literatüre önemli katkılar sunmakla birlikte yetersiz sayı ve niteliktedir. Yapılan bilgi, proje, tutum, duyarlılık, görüş ve deneyimsel konu başlıklı çalışmalar incelendiğinde çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik öğrenci görüşleri, öğretmen aday görüşleri ve diğer deneyimsel çalışmalar hem uygulama hem de teorik düzeyde çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili çalışmaların yetersiz olduğunu ortaya koymuştur (Akbaş, 2007; Arslan ve Bulut, 2021; Aydın ve Kaya, 2022; Bayram, 2024; Bozdoğan, 2010; Çermik ve Akçay, 2020; Çermik, 2022; Demirer ve Şaşmaz, 2020; Dobson, 2007; Dobson, 2010; ENEC Consortium, 2019; Gülay ve Önder, 2011; İmamoğlu, 2023; Kovac, Megyesi, Barthes, Oral ve Laliç, 2021; Nazlıoğlu, 1991; Özey, 2014; Parra, Hansman ve Hadjichambis, 2020; Szerszynski, 2006; Yüksel ve Yılmaz, 2019). Sorunun çözümü için daha sistemli ve programlı bir şekilde ilköğretim programlarında çevresel vatandaşlık eğitiminin farklı boyutlarıyla ele alınmasına ihtiyaç vardır. Yapılacak bu çalışma ise mevcut çalışmalardan yararlanarak çevresel vatandaşlık eğitimi ve bu eğitimi veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerinin, davranış ve eylemlerinin ne olduğunu anlamaya çalışarak alana katkı sağlamaya çalışacaktır.

Bu araştırmada çevresel problemlerin giderek arttığı, tüm dünyayı ve insanlığı olumsuz etkilediği gerçeğinden hareketle çevreye karşı duyarlılığı artırmada sosyal bilgiler eğitiminin öneminden hareketle, “*sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerini incelemek*” amaçlanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı: “*sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerini incelemek*” tir. Araştırmanın problem cümlesi ise “sosyal bilgiler öğretmenleri çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik olarak ne düşünmektedir” sorusundan oluşmaktadır. Bu problemin anlaşılmasına yönelik olarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “Çevresel vatandaşlık” kavramına yönelik görüşleri nelerdir?

- 2- Sosyal bilgiler öğretmenleri çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik ne düşünmektedir?
- 3- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler dersi müfredatındaki durumu hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktılarını çevresel vatandaşlık eğitimi açısından yeterli bulmakta mıdır?
- 5- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitiminde kullandıkları strateji, yöntem, teknik ve yararlandıkları kaynaklara ilişkin görüş ve uygulamaları nedir?
- 6- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin çevresel farkındalığını artırmak için uyguladığı proje ve uygulamalara yönelik görüşleri nelerdir?
- 7- Sosyal bilgiler öğretmenleri çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğine yönelikne düşünmektedir?
- 8- Sosyal bilgiler öğretmenleri çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğindeki rollerine ilişkin ne düşünmektedir?
- 9- Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılığını artırmak için aileleri ve toplumu çevresel vatandaşlık eğitimine nasıl dahil etmektedir?
- 10- Sosyal bilgiler öğretmenleri çevresel sorunların önlenmesi konusunda öğrencilerini nasıl motive etmektedir ve hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
- 11- Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre çevresel vatandaşlık eğitimi alan bir öğrenci hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Önem

Dünyamız son iki yüz yıldır büyük bir çevresel sınamayla yüzleşmektedir. Bilim ve teknolojinin oluşturduğu imkanların bir sonucu olarak dünyamız büyük bir sanayileşme ve kalkınma içerisine girmiştir. Sanayileşme ve bunun sonucunda meydana gelen kentleşme toplumların doğa ve doğal kaynaklar üzerinde daha fazla baskı oluşturmaya neden olmuştur. Ülkeler arasındaki bu alanda meydana gelen rekabet, dünya nüfusunun artışı ve buna paralel olarak artan insan talepleri insanoğlunun çevre üzerindeki etkisini ve tahribatını onarılmaz bir şekilde artırmıştır. Bu tahribatın sonucu olarak dünyanın kıt kaynakları insanların sınırsız talepleri karşısında yetersiz hale

gelirken insanlığın yaşaması için ihtiyaç duyduğu hava, su, toprak, ormanlar, deniz ve okyanuslar, yeşil alanlar, şehirler her geçen gün daha yaşanamaz hale gelmektedir. Şehirlere doğru göç dalgasının yarattığı toplumsal sorunların da birer çevre sorununa dönmesi insanoğlunu çevre konusunda önlemler almaya, çevreyle daha sağlıklı ilişkiler kurmaya kaçınılmaz olarak zorlamaktadır. Dünyamızın kaynaklarının sınırlılığından hareketle günümüzün sadece yaşayan insanları değil gelecek nesillerin de dünyanın sahip olduğu kaynakların ortağı olduğu düşünüldüğünde çevre konusunun hayatiyeti daha iyi anlaşılmaktadır. Çevresel problemlerle mücadelede kuşkusuz en etkili yöntem ancak çevre konusunda tüm bireylerin bilinçlendirilmesi ve çevreyle sağlıklı ilişkiler kurma konusunda eğitilmesiyle mümkündür (Dobson, 2007; ENEC, 2018). Bu konuda hiç kuşkusuz okullar, ders programları ve öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir (Szerszynski, 2006). Çevresel problemlerle mücadelede özellikle insanın çevreyle ilişkilerini anlamada ve bu alanda bireylere yetkinlik kazandırmada önemli bir yeri olan “sosyal bilgiler dersi” ve “sosyal bilgiler öğretmenleri”dir. Çevre eğitiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir rolü vardır. Sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerde bir çevresel kimlik oluşturarak bir çevre vatandaşı yetiştirmeyi hedefler. Bu çalışma da literatürdeki yapılmış olan diğer çalışmalardan farklı olarak sosyal bilgiler öğretiminde çevresel vatandaşlık eğitiminin yeri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri ortaya konulmaya çalışılacaktır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri alınarak Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli’nin çıktılarına göre incelenecek, kapsamlı bir değerlendirme ve sonuç elde edilmeye çalışılacaktır.

Sınırlılıklar

- 1- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili görüşleri hazırlanan görüşme formundaki soruların içeriği ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırmada sadece 2025-2026 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan ve ulaşılabilen sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Varsayımlar

Çalışmaya gönüllü olarak katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

Tanımlar

Çevre: Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır (Çevre Kanunu, 1983).

Vatandaşlık: Vatandaşlık, birçok ait (veya mensup) olma türünden biri olup, günümüzde genellikle ulus – devlete bağlı/ mensup/ ait olma durumudur (Bal, 2015).

Çevresel vatandaşlık: Özel ve kamusal alanda değişim aracı olarak hareket eden ve topluma katılan, yerel, ulusal ve küresel ölçekte, bireysel ve toplu eylemlerle, güncel çevre sorunlarının çözülmesi, yeni çevre sorunlarının oluşmasının önlenmesi, sürdürülebilirliğin sağlanması ve doğa ile sağlıklı bir ilişki geliştirilmesi yönündeki hareketler sorumlu çevresel vatandaşın davranışlarıdır. Ayrıca çevresel hakların ve görevlerin kullanılmasının yanı sıra, çevresel bozulma ve çevresel sorunların altında yatan yapısal nedenlerin belirlenmesi, sürdürülebilir bir çevrenin geliştirilmesi, kritik, aktif katılım ve sivil toplum için gerekli isteklilik ve yeterliliklerin de geliştirilmesi konularını da içerir (ENEC, 2018).

Sürdürülebilirlik: En genel haliyle, üretim ve çeşitliliğin devamlılığı sağlanırken insanlığın yaşamının daimî kılınabilmesi ve kendi ihtiyaçlarımızı, gelecek nesillerin ihtiyaçlarından ödün vermeden karşılayabilmemizdir (TEMA, 2025).

Ekolojik Vatandaşlık: Dünyanın parçası olarak bireyleri, toplulukları ve kuruluşları çevresel hak ve sorumlulukları dikkate almayı teşvik eden bir yurttaşlık türüdür. Bir bireyin tüketim tercihlerini ekoloji uyarınca bilinçli bir şekilde değiştirdiği durumdur (Dobson, 2007).

Çevresel Adalet: Doğal varlıkların, ekolojik faydanın, çevresel tahribatın, zarar ve risklerin, toplumun farklı kesimleri arasında nasıl paylaşıldığı ile bu paylaşımın politik sürecini ve katılımcılarının incelenmesidir (TEMA, 2025).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çevre

Çevre kavramının tanımına yönelik hemen hemen tüm toplumlarda birçok tartışma mevcuttur. Bu yönüyle çevre kavramı evrensel bir niteliğe sahiptir (Hatipoğlu ve Ak, 2020). Geçmişten günümüze çevreye yönelik ilginin sürekli artması ve çevre kavramının kapsamının genişliğinden dolayı farklı disiplinler tarafından incelenmektedir. Bu ilgi artışının temel nedeni son yıllarda dünyamızda meydana gelen “çevre sorunları”nın giderek artmasına dayandırılabilir. Geçmişten günümüze var olan çevre sorunlarında endüstri devrimiyle birlikte büyük bir artış meydana gelse de, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kendisine literatürde yer edinebilmiştir (Gümüşçü ve Yılmaz, 2021). TDK’ya (2024) göre çevre; bir şeyin yakını, dolayı; etraf, periferidir. 2872 sayılı Çevre Kanunu’na göre çevre: “Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamı” olarak tanımlanmaktadır (Çevre Kanunu, 1983). Dünyamızda hayat sahibi en küçük organizmadan en büyük canlıya kadar hepsinin varlığını sürdürdüğü bir çevre vardır. Gezegenimizde varlığını sürdüren tüm canlılar bir mekânı paylaşmakta ve yaşaması için ihtiyaç duyduğu her şeyi çevresinden sağlamaktadır. Tüm canlı türleri varlıklarını devam ettirebilmeleri için çevresiyle ilişki kurmak ve onunla alışveriş yapmak (enerji ve madde alışverişi gibi) mecburiyetindedir. Çevre insanın varlığını sürdürdüğü ortamdır. İnsanoğlu ve diğer canlılar tüm ihtiyaçlarını doğal çevresinden temin eder. Canlılar bir anlamda onların yaşadıkları doğal çevrenin verdiği imkân ölçüsünde varlıklarını sürdürebilirler. Dar anlamıyla canlının kabiliyetlerini sergileyebileceği yer olarak düşünülebilirken geniş anlamıyla insanın etkilendiği ve etkilediği yer olarak ifade edilebilir (Özey, 2014).

Bir ülkeden bölgeye bir kıtadan dünyaya kadar olan yeryüzü geniş çevreyi oluşturmaktadır. Canlıların varlıklarını sürdürdüğü bu çevre doğal çevre, yapay çevre ve toplumsal çevre diye sınıflandırılabilir. Doğal çevre, oluşumunda insanoğlunun müdahalede bulunamadığı kendiliğinden var olan fiziki çevreyi ifade eder. İnsanlığın yeryüzünde var olmasıyla birlikte çevreye müdahalesi başlamış insan ürünü olan yapay

bir çevre ortaya çıkmıştır. Yapay çevre ise doğal çevre üzerinde insanoğlunun yaşamını sürdürme ve ihtiyaçlarını gidermek için yaptığı müdahaleler sonucu oluşan mekanlar olarak ifade edilebilir. İlk olarak avcı toplayıcı bir hayat süren insanoğlu doğayla uyum içinde yaşamını sürdürmüştür. Avcı toplayıcılıktan tarıma ve yerleşik yaşama geçişle birlikte insan tarım yapmaya ve doğayı dönüştürmeye başlamıştır. Endüstri devrimiyle birlikte insanoğlunun kalkınma faaliyetleri, doğayı dönüştürmenin ötesinde insanlığın geleceğini düşünmeden doğanın ve kaynaklarının hoyratça tüketilmesine, bozulmasına neden olmuştur. İnsanoğlunun oluşturduğu bu yapay çevre, doğal çevrenin zararına olmuş, insan doğayı dönüştürürken bozmuş ve çevre sorunlarıyla karşılaşmıştır (Hergüner ve Kalkan, 2018; Keleş ve Hamamcı, 1993). Toplumsal çevre ise doğal çevrede yaşayan insanların ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal olarak kurduğu ilişkilerin bütünüdür (Kayan ve Akça, 2020). Özellikle bilim ve teknolojinin sağladığı imkanlarla birlikte insanoğlu doğayı istediği gibi kontrol etme, üzerinde tasarrufta bulunma ve doğal çevre üzerinde egemenlik kurmaya başlamıştır. Barınma, beslenme, ulaşım, enerji ihtiyacını karşılama, kentleşme, baraj yapımı, sanayileşme insanın yarattığı yapay çevrenin en önemli unsurlarıdır (Miser, 2019). İnsanoğlunun çevre üzerindeki etkinlikleri ve doğa üzerinde oluşturduğu kontrolsüz güç, kaynakların bilinçsizce tüketimi, doğal dengenin bozulması, fosil yakıtların aşırı tüketimi, yaygın plastik kullanımları hava, su ve toprağın kirletilmesi gibi çevre üzerinde yaptığı tahribatlar çevre sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Çevre Sorunları ve Nedenleri

Dünya nüfusunun hızla çoğalması ve buna paralel olarak insan ihtiyaçlarındaki artış, refah içerisinde yaşama arzusu sanayileşmeyi, doğal kaynakların ve fosil yakıtların aşırı tüketimini beraberinde getirmiştir (Karabıçak ve Armağan, 2004). Özellikle sanayileşmeyle ortaya çıkan büyük kentler ve plansız kentleşme, fosil yakıtların aşırı kullanımına bağlı hava, su, toprak kirliliği, tarım arazilerinin bilinçsizce gübrelenmesi ve kimyasal ilaçların kullanımı, orman varlığının tahrip edilmesi, artan miktarda kimyasal ürünlerin tüketimi, atıklarının bilinçsizce denizlere, okyanuslara ve çevreye bırakılması, savaşlar, nükleer denemeler, fosil yakıtlarla çalışan ulaşım araçları, küresel ısınma ve iklim değişikliği çevresel bozulmalara neden olmuş ve çevre sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Bunun sonucunda tüm canlıların yaşam alanı ve yaşam nedeni olan hava, su, toprak kirlenerek canlı yaşamını ve gezegenimizin geleceğini

olumsuz yönde etkileyerek ciddi boyutlara ulaşmıştır. Bu çevre sorunları dünyamızın ve insanlığın geleceğini tehdit etmektedir. Dünyamıza zarar veren ve çevreyi tahrip eden bu olumsuz etkiler “çevre sorunları” olarak adlandırılmaktadır (Özey, 2014). Çevre sorunlarının temelinde insan doğa ilişkilerinin sağlıklı bir zemine kayması, insanın doğaya egemen olma düşüncesi yatmaktadır.

XIX. yüzyıla kadar insan doğa ilişkileri bir uyum temeline dayanıyordu. Aydınlanma düşüncesinin yarattığı bilimsel ve teknik ilerlemeler sonucunda ortaya çıkan sanayi devrimi insanoğlunun doğayla olan ilişkilerinde de temel bir kırılmaya neden oldu. İnsanoğlunun doğaya olan yaklaşımı incelendiğinde Aydınlanma öncesi ve sonrasında insanın doğayla kurduğu bağın temelinde farklı düşüncelerin yer aldığı görülmektedir. Özellikle Aydınlanma öncesi İlk Çağ, Orta Çağ ve daha öncesi dönemlerde insan doğa ilişkisi daha çok bir uyum içerisinde seyreliyordu. Bu dönemlerde doğanın kutsal olduğuna inanıldığı için insanın doğayla ilişkisi saygı ve uyuma dayanıyordu. Bilim yönünden Aydınlanma öncesi değerlendirildiğinde bilimin hedefi doğa olaylarını anlama ve açıklamaya dayanıyordu ve doğa üzerinde bir egemenlik arzusu yoktu. Aydınlanmanın getirdiği ilerleme fikri tabiatı insanın refahı için bir araç olarak düşünüyordu. Bu hedefi gerçekleştirmesi için de akıl, bilim ve teknoloji insanlığın tabiatıtan yararlanabileceği iki önemli araçtır (Cevizci, 2016; Sulak, 2018; Türk, 2023). Aydınlanmanın önemli düşünürlerinde Bacon bilimin temel gayesinin insan refahının artırılması olduğunu ifade ediyordu. Bu anlayış insanı tabiat üzerine bir hakimiyet kurmaya sevk etti. İşte bu hakimiyet sanayi devrimiyle sağlanmaya başlayacaktır. Bu yönüyle Bacon endüstriye bilimin imkanlarını uygulayan endüstriyel bilim düşünürü olarak değerlendirilmiştir (Montuschi, 2010; Akt. Türk, 2024).

Aydınlanmanın getirdiği bilimsel ve düşünsel temel doğanın insan için yaratıldığı anlayışına dayanıyordu. Bilimin araçlarını kullanarak doğaya tam bir hakimiyet kurma arzusu taşıyordu. Bu düşünce yaklaşımı çevre sorunlarına neden olan ve doğal dengeyi bozan insanoğlunun doğayı kendi çıkarları için kullandığı sınırsız tüketim odaklı bir yaşam biçimini orta çıkardı. Refahın öncelikli olduğu düşünme tarzı, doğanın öncelikli olduğu düşünme tarzının yerini aldı. Bunun sonucunda doğal dengenin bozulması, çevre sorunlarının meydana gelmesinin altında yatan sebep, insanoğlunun çevreye bakışı ve düşünce tarzıdır. Ancak “doğa insana tüketilsin diye

değil yararlanılsın diye verilmiştir”. İnsanoğlu doğayla uyum içinde hayatını sürdürmek yerine, onu “sömürme” yolunu tercih etmiştir (Mars, 1864; akt. Ardoğan, 2012). Özellikle Adam Smith’in şekillendirdiği iktisadi yaklaşıma göre çevre, insanoğlunun ihtiyaçlarını karşıladığı için mal ve hizmet olarak görülmüştür. Bu yaklaşımdan dolayı hava, su, toprak, güneş ve tabiatın tüm unsurları birer mal olarak düşünülmüştür. Mal ve hizmet üretimi refahın göstergesi olarak düşünülmüş insanların ürettikçe ve tükettikçe mutlu olacağına inanılmıştır. Bu yaklaşımların etkisiyle Batı düşüncesi insan-doğa ilişkisini iktisadi açıdan ele almıştır. İnsan, tabiatı ihtiyacını karşılamak için ayrıca da daha fazla zengin olmak ve refah içinde yaşamak için “sömürmeye” başlamıştır (Ardoğan, 2012; Bilge, Dura ve Füsunoğlu, 1991; Kaplan, 2015). İnsanoğlunun elindeki bilimsel ve teknik araçlar onu doğaya egemen olma ve onu istediği gibi kontrol etme anlayışına sevk etti. Bu durum insanla doğa arasındaki ilişkideki dengeyi doğanın aleyhine ciddi anlamda bozmuştur (Türk, 2024).

Doğa aslında insan etkisine maruz kalmadan kendisini doğal yollarla temizleme ve yenileme özelliğine sahiptir. Ancak doğanın aşırı tahribatı ve kirletilmesi doğanın kendisini temizleyebilme kapasitesinin üzerine çıkarak bunu engellemektedir. Araştırmalar dünyanın şu anda maruz kaldığı çevre kirliliğinin %50’sinin, son 35 yılda ortaya çıktığını göstermektedir. İnsanın elindeki sınırsız üretim mekanizmalarının oluşturduğu doğa üzerindeki etki doğanın kendini yenileyebilme kapasitesini güçleştirdi ve bazı alanlarda tamamen durdurdu (Meadows, Meadows, Randers ve Behrens, 1972; Akt. Mızık ve Yiğit, 2020). Mevsim döngüsündeki değişimler, iklim değişikliği ve toprağın aşırı ilaçlama ve gübrelemeye bağlı olarak verimsizleşmesi (TEMA, 2014) buzulların erimesi, orman ve bitki örtüsünün kendini yenileyememesi, deniz ve okyanus sularının kimyasal ve kentsel atıklarla zehirlenmesi sonucu birçok deniz canlısı türü yok olmaktadır. Kirlenen havanın insan sağlığında oluşturduğu riskler astım ve cilt kanseri gibi şehirleşmeyle birlikte ortaya çıkan gecekondulaşma, betonlaşma, gürültü, atık, plastik ve metal kirliliği doğa ve insan yaşamına risk oluşturmanın ötesinde artık geri döndürülemeyecek seviyelere ulaşan tehditler olarak karşımıza çıkmaktadır (Baykal ve Baykal, 2014). Yine çevre sorunlarının diğer önemli nedenleri olarak fert başı su, kâğıt ve enerji kullanımı, bitki ve orman örtüsünün tahribi, kentlerde ısıtma amaçlı kömür kullanımı, yangın ve erozyonlar, meraların aşırı ve bilinçsiz otlatılması, motorlu taşıtların ve diğer araçların çevreyi kirletmesi, tıbbi atıklar, teknolojik ve tıbbi cihazların yaydığı radyasyon gibi çoğu faktör de çevre sorunlarına neden olmaktadır (Özey, 2014).

Bu sorunların temelinde yatan başlıca unsurlarsa hızlı nüfus artışı, kentleşme, sanayileşme, turizm, küresel iklim değişikliği ve küresel ısınmadır.

Hızlı Nüfus Artışı

Dünya nüfusundaki artış 2024 Kasım ayı itibariyle 8 milyar 200 milyona ulaşmıştır. Birleşmiş Milletler Dünya Nüfus Fonu (UNFPA) 2024 yılı nüfus beklenti raporuna göre 2100 yılına kadar 10 milyarı aşacağı öngörülmektedir (www.turkiye.unfpa.org). Yapılan birçok araştırmaya göre BM'nin faaliyetlerinin odağında yer alan günümüzdeki birçok çevre sorununun nedeni olarak iklim değişikliği, küresel ısınma, yoksulluk, göç, düzensiz kentleşme, aşırı tüketim ve çevre kirliliği vb. temelinde hızlı nüfus artışı yatmaktadır. Nüfus artış hızının yüksekliği günümüzdeki birçok çevre sorununun ortaya çıkmasını ve çeşitlenmesini tetiklemektedir (Sevinç ve Aktuğ, 2023). Bu açıdan bakıldığında hızlı nüfus artışının birçok çevresel ve toplumsal problemin gerisindeki itici güç olduğu görülmektedir. Özellikle nüfus artışının yarattığı üretim talebi ve beraberinde getirdiği tüketim artışı dünyanın kaynaklarının daha fazla sömürülmesine neden olmaktadır. Gezegenimiz 8 milyarlık dünya nüfusunun beslenme, barınma ve diğer ihtiyaçlarını karşılama mecburiyetindedir. Nüfusun bu hızlı artışı karşısında insanoğlunun bütün tüketim talebinin artması, yaşam biçimi ve isteklerinin değişimiyle birlikte dünyamızın sahip olduğu kaynaklar yetersiz kalmakta, çevrenin doğal dengesinin bozulması da büyük bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozkurt, 2016). Eylül 1994'te Kahire'de gerçekleşen Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı'nda (ICPD) nüfus artışı, sosyal eşitsizlik, kaynakların tüketimi ve çevrenin tahrip edilmesi arasında çok sıkı bir ilişki olduğu vurgulandı. Kontrolsüz nüfus artışının doğurduğu çevresel problemlerin azaltılmasına yönelik olarak nüfus planlamasına dikkat çekildi ve hızlı nüfus artışının kontrol edilmesine yönelik çalışmaların önemine vurgu yapıldı (Lester, Flavin ve French, 1997).

Kentleşme

Hızlı nüfus artışına paralel olarak kentleşme oranlarında hem hızlı hem de düzensiz bir artış meydana gelmektedir. Kentlerin sayısı hızla artarken mevcut kentlerin barındırdığı nüfus sayılarında da büyük artışlar yaşanmaktadır. Kentleşme özellikle sanayi devriminden sonra geçtiğimiz iki yüzyılın temel olgularından birisidir. Kent sayı

ve nüfusunda yaşanan hızlı artış teknoloji ve üretim biçiminde yaşanan köklü değişimler önemli ölçüde nüfusun toprağa dayalı üretimden kopmasına ve kırsal alanları terk etmesine neden oldu. Gelecek on yıllarda da kentleşme önemli çevresel ve toplumsal değişimlere neden olacaktır (Es ve Ateş, 2010). 1950 yılından itibaren dünya çapında kent nüfusu 5 kat arttı. 1950 yılında kent nüfusu 0,7 milyar iken 2014 yılı itibariyle 3,9 milyara yükselmiştir. 2050 yılına kadar bu artışın %60'a kadar artması kentsel yerleşim alanlarındaki insan sayısının 6,3 milyara ulaşması beklenmektedir. 2009 yılından itibaren ise dünyanın toplam mevcut nüfusunun yarıdan fazlası kentsel alanlarda yaşamaya başlamış ve nüfusun kentleşme eğilimi de artmaya devam etmektedir. Son 65 yılda "mega kentlerin" sayısı – 10 milyon ve üzeri nüfusa sahip olan kentler- 14 kattan fazla artış göstermiştir. 1950'lerde megakent sayısı 2 iken 2015 yılında bu sayı 29'a ulaştı bu sayının 2030'larda 41'e yükselmesi tahmin edilmektedir. Neredeyse kentlerde yaşayan insanların yarısı 500 bin ve daha az nüfuslu kentlerde yaşıyor. 500 binden fazla nüfusa sahip kentlerin 1950 yılında sayısı 304 iken neredeyse altı kat aratarak 1.729'a ulaştı (Gardner, 2016). Kentler toplam enerji tüketiminin %60-80'ini doğal kaynakların tüketiminin ise %60'ından fazlasını tüketerek dünya çapındaki toplam tüketimde en büyük paya sahiptir. Bundan kaynaklı olarak kentler gezegenimizdeki toplam karbon salınımının %75'inden sorumludur. Kentler ekonominin lokomotif olması rağmen yoksulluğunda en fazla yaşandığı alanlar durumundadır. 2012 yılında 863 milyon kentli nüfus geçeköndü koşullarında yaşıyor. Dünya üzerinde kentlerde yaşayan 1,5 milyar insan en üst sınırın üzerinde bir hava kirliliğinde yaşıyor. 2012 yılında dünya üzerinde yaklaşık 7 milyon insan hava kirliliğinden dolayı hayatını kaybetti. Bu oran küre ölçeğinde sekiz ölümden biri anlamına geliyor ki, bu durum hava kirliliğinin en önemli nedenlerinden biri olarak en büyük çevresel sağlık riskini oluşturuyor. Buna tarım alanlarının yerleşime açılması, orman alanların kesimi ve evsel atıklar gibi birçok problemi ekleyebiliriz (Gardner, 2016).

Dünya üzerindeki kentlerin kontrolsüz büyümesi birçok bozulmayı beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar birer sosyal probleme dönüşmenin yanında aynı zamanda birer çevre problemidir. Her türlü su ihtiyacı, kullanılan suların çevreye zarar vermeden arıtılması ya da tahliyesi, havanın aşırı kirletilmesi, tüm atık türlerinin, çöplerin çevreye zarar vermeden geri dönüşümünün yapılması veya taşınıp yok edilmesi, gürültü ve trafik sorunları gibi birçok sorun düzensiz ve hızlı kentleşmenin doğurduğu sorunlardır. Özellikle kara yüzeylerinin ve verimli tarım alanlarının kentleşmeye açılması biyosfer

üzerindeki canlı yaşamı üzerindeki geri döndürülemez insan etkilerinden biridir. Bu durum biyoçeşitliliği yok eder ve canlı habitatını ortadan kaldırır (Seto, Güneralp ve Lucy, 2012). Bu etkiler kentlerin çok ötelere uzanarak birer küresel çevre sorununa dönüşür. Tarım alanlarının yerleşime açılması, yeni toprakların tarım alanlarına dönüştürülmesine neden olmaktadır. Kentler bulunduğu çevrenin çok uzaklarına kadar yağış rejimlerini değiştirebilir. Kentlerin yayılımı küresel iklimi de etkiler ve atmosfere salınan karbon emisyonlarını artırır (Aslan ve Türkmenler, 2020; Seto, Güneralp ve Lucy, 2012). Kentlerde geçirimsiz alanın genişlemesi, yol, konut, otopark, sanayi alanları ve tesisleşmeden dolayı yağış dönemlerinde suyun hızla birikerek geçirimsiz yüzeyde akmasına ve büyük çaplı sel afetlerine de neden olmaktadır (Aslan ve Türkmenler, 2020). Dünya üzerinde deprem-tsunamiden sonra en çok can kaybı sellerde yaşanmaktadır ve küresel iklim değişikliğinin etkileriyle seller gittikçe artmaktadır (Sözcü, 2024). En son 29 Ekim 2024 tarihinde İspanya'da Valencia şehrinde gerçekleşen sel felaketinde 205 kişi hayatını kaybederken şehir yaşamında önemli aksamalara neden oldu (www.aa.com.tr). Kentleşme, plansız, düzensiz ve hızlı bir şekilde devam ederse tabiatın olumsuz yönde etkilenmesi artarak devam edecek ve canlı yaşamına bir tehdit olarak geri dönecektir (Bozkurt, 2016).

Sanayileşme

Günümüzde var olan çevre problemlerinin en önemli nedenlerinden biri de kuşkusuz sanayileşmedir. Dünya üzerinde çevre kirliliğinin en yoğun ve en fazla yaşandığı yerleri incelediğimizde, sanayileşmenin en yoğun olduğu bölgeler karşımıza çıkmaktadır (Ünal ve Erol, 2021; Zortuk ve Bozkurt, 2014). Dünyamızın yaşadığı çevre sorunlarının meydana gelmesi endüstrileşmeyle olmuştur. İnsanoğlu endüstrileşmeyle birlikte kendisini doğanın hâkimi olmaya adanmış, tabiat üzerinde insan lehine bir hakimiyet kurmaya başlamıştır. Schumacher, “Çağdaş insan kendini doğanın bir parçası olarak değil, yazgısı onu egemenliğine almak ve yenmek olan bir güç olarak hissetmektedir. Hatta doğayla savaştan bile söz etmektedir; oysa savaşı kazanacak olursa kendisini de yenik düşen tarafta bulacağını unutmaktadır.” (Schumacher, 2010, s.9-10). Bugün dünyamızın geldiği noktaya baktığımızda Schumacher'in dediğinin büyük oranda gerçekleştiğini görmekteyiz. Bu tablo insanoğlunun, aslında doğaya hâkim olmak amacıyla giriştiği eylemlerin, gezegenimiz üzerinde ortaya çıkardığı çevre sorunlarının hakimiyeti altına girmesiyle sonuçlanmıştır. Dünyamızda günümüzde

yaşanan birçok çevre sorunu artık insanların, toplumların, canlıların ve tüm gezegenimizin üzerinde derin tesirler bırakmaya başlamıştır. Artık günümüz dünya toplumları bu derin tesirlerin azaltılması ve dünya üzerindeki bu çevre sorunlarının oluşturduğu baskılardan kurtulmak için küresel ölçekte çözüm arayışlarına girmiştir. Günümüzün gelişmiş toplumlarının sahip olduğu refahı koruma endişesiyle, gelişmekte olan ve daha az gelişmiş ülkelerin ise kalkınmalarını gerçekleştirerek gelişmiş ülkelerin sahip olduğu yaşam standardına ve refahına kavuşma arzusu, dünyanın mevcut kaynakları üzerinde büyük bir tükenme tehdidi oluşturmaktadır.

Fosil kaynakların aşırı tüketimi ise kendisinin tükenmesinin yanında doğa, insan ve yaşam habitatı üzerinde büyük bozulmalara ve kirlenmelere neden olmaktadır. Bir zamanların sınırsız, bedava ve tükeneyeceği düşünülmeyen kaynakları artık sınırlı bir sermaye olarak karşımızda durmaktadır (Görmez, 2020). Bu durumda özellikle sanayi devriminden sonra ortaya çıkan büyüme ve kalkınmanın, refahın ve mutluluğun ön koşulu olduğu anlayışı etkili olmaktadır. Bugün insanoğlunun yaşam kalitesi tamamen ekonomik göstergelerle ve fiziki süreçlerle (üretim, tüketim) geliştirilebileceği düşünülmektedir. Toplumların yaşam standartları ve refahı ekonomik hedeflerin (fert başına düşen gelir ve milli gelir gibi) gerçekleşmesine bağlı olduğuna inanılmaktadır. Bu inanç ve düşünce tüm ülkeleri daha çok büyüme ve kalkınma politikalarına yönlendirmektedir. Tüm odak kalkınma ve büyümeye yöneldiği için bunların doğal kaynaklar ve dünyamız üzerinde oluşturacağı baskı ve riskler göz ardı edilmektedir (Bozkurt, 2021; Deniz, 2009). Sanayileşmeye bağlı çevre sorunlarının ortaya çıkmasında mal ve hizmet üretim biçimi etkili olmaktadır. Aslında üretim insan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir süreç olması gerekirken; günümüz ekonomilerinde insan ihtiyaçları “moda” kavramlarıyla zorla değiştirilebilmekte, çeşitlendirilebilmekte ve bunun sonucunda sınırsız bir tüketim anlayışına dayalı tüketim toplumu oluşturulmaktadır. Bireyin ve toplumun ihtiyaçları üretici ve sanayiciler tarafından belirlenmekte ve tüm amaç daha fazla kâr elde etmeye yönelmektedir. Endüstri için kâr elde etme kaygısı çevre kaygısının önüne geçmektedir. Kısacası ekonomik düşüncenin temel karakteri “büyüme” haline gelmektedir sonucu ise kaynakların hızlı bir biçimde tükenmesidir (Bozkurt, 2021; Erdemsoy, 2023; Görmez, 2020).

Büyüme ve kalkınmanın sonucunda büyük bir teknolojik gelişim meydana gelse de özellikle üretilen nükleer ve konvansiyonel silahlar yüksek tahrip güçleri ile çevre

üzerinde önemli bir tehdittir. Tüm teknolojik gelişmelere rağmen günümüzün petrokimya endüstrisinin de çevre sorunlarını artırıcı etkileri giderek artmaya devam etmektedir. Tüm bu etkiler değerlendirildiğinde şu sonuçlar bugün insanlığın önünde durmaktadır. Tarihi gelişimi boyunca endüstrileşme verimli tarım arazilerinin azalmasına ve yok olmasına neden olmuştur. Günümüzde küresel ölçekte üretilen toplam endüstriyel atıkların miktarı “kentsel katı atık” miktarının 18 katıdır ve sera gazı emisyonlarının en az %5’inden sorumludur (Bozkurt ve Emekçi, 2021). Fabrika atıkları, büyük miktarda toprak kirliliğine ve büyük bir su kirliliğine neden olmuş deniz ve okyanuslardaki canlı yaşam alanlarını büyük oranda azaltmış ve yok etmeye başlamıştır (Görmez, 2020). İklim değişikliği, Ozon tabakasındaki incelme, asit yağmurları (Ünal ve Erol, 2021) endüstri kaynaklı hava kirliliği kentler ve dünyamız için büyük bir sorun haline gelmiştir. Endüstrileşmenin doğurduğu pek çok çevre problemi bugünün dünyasını ve geleceğin nesillerini ve dünyasını tehdit etmekte kalmıyor aynı zamanda doğal dengenin de bozularak ortadan kalkmasına neden oluyor (Görmez, 2020; Ünal ve Erol, 2021).

Dünyamız eğer bu hızda ekonomik büyümeye devam ederse büyük risklerle yüzleşmeye devam edecek ve bazı kayıpların dönüşü olmayacaktır. 1960’lı yıllardan itibaren bu tehditlerin durumu ve geleceğine yönelik önemli çalışmalar yapılmış ve raporlar hazırlanmıştır. İtalyan sanayici Aurelio Pecei ve İsveçli bilim insanı Alexander King “insanlığın uzun vadeli geleceği için derin bir endişe paylaştıklarını keşfettiler ve buna “insanlığın çıkmazı” adını verdikleri mottosuyla Roma Kulübü’nü kurdular. Kulüp 1972’de “Büyümenin Sınırları” (the Limits to Growth) adlı büyük yankı uyandıran ve dünyamız için büyük bir tehdiye dikkat çektiği raporunu yayınladı. Rapor temelde sürekli maddi büyümenin sonsuz ekonomik kalkınmanın sorgulanmayan anlayışına karşı çıkıyordu (The Club of Roma, 2022). Kısacası büyümenin ve tüketim toplumu olmanın altın çağlarını yaşadığı ve yüceltildiği bir dönemde bunun böyle devam edemeyeceğini söylüyordu. Sürekli büyüme imkânlarının tükendiğine, gezegenimizin çöküşünün önlenmesi için hemen harekete geçilmesi zorunluluğuna dikkat çekiyordu. Yapılan modellemede dünya aynı hızda büyümeye devam ederse nüfus, gıda üretimi, endüstriyel üretim, yenilenemeyen kaynaklar ve kirlilik gibi alanlarda önümüzdeki elli yıl içinde dünyamız sınırların ötesine geçecek ve büyük bir çöküşe doğru yol alacaktır (The Club of Roma, 2022). Bu modellemenin öne sürdüğü şey şuydu: “sürekli büyüme, sonlu bir dünyaya uymayan sonsuz niceliklere yol açar.” Nüfusun tetikleyeceği tarımsal

ve endüstriyel üretimin hızla yükselmesi yönetilemeyecek ve bir çöküşle sonuçlanacaktır. Dünyanın mevcut kaynakları sınırlıdır ve üretimin yarattığı kirlenme dünyanın emme kapasitesinin üzerine çıktığı için çöküşe neden olacaktır (Ağaoğlu, 2023; Bozkurt, 2021; Meadows, Meadows, Randers ve Behrens, 1972) . Birçok mevcut kaynak tükenecektir. Eğer bu devam eden büyüme trendi olduğu gibi devam ederse gelecek yüzyıl içinde gezegendeki büyümenin sınırlarına ulaşılacaktır ve çöküş başlayacaktır. Teknolojik gelişme mevcut kaynakları nihayetsiz artıramayacağından nüfus artışında ve endüstriyel gelişimde düşüş yaşanacaktır. Bu ağır tehdit, nüfusun artış hızını, sınırsız büyüme trendini ve kirlilik oranlarını düşürerek küresel ölçekte bir dengeye oluşturarak önlenabilir (Haliç Çevre Laboratuvarı, 2022). Kısacası mevcut doğal kaynakların tüketimine, üretimine ve kirlletmeye yönelik tutumlar değiştirilmelidir.

Turizm

Hızlı nüfus artışı, düzensiz kentleşme ve sanayileşmeden sonra çevre sorunlarına neden olan bir diğer sektör turizm sektörüdür. Turizm: “Dinlenme, eğlenme, görme, tanıma vb. amaçlarla yapılan gezi” veya “bir ülkeye, bir bölgeye turist çekmek için alınan, ekonomik, kültürel, teknik önlemlerin ve çalışmaların tümü” (TDK, 2024). Turizm etkinliklerinin merkezinde yer alan insanoğlu, sosyal ve doğal çevreden ayrı düşünülemeyecektir (Solmaz, 2019). İnsanların kentlerle olan güçlü ilişkilerine rağmen endüstrileşme, kentlerin büyümesindeki hız ve kontrolsüzlük, çevrenin bozulmasında ve tahrip olmasında etkili olmuş, şehirlerin insan yaşamındaki uygunluğunu düşürmeye başlamıştır. Bu durum insanların doğal çevrelere, doğal güzelliğe sahip alanlara gitme isteğini artırmıştır (Kaya, Aslan ve Yılmaz, 2011; Özdemir, 2006; Solmaz, 2019). Gelirlerdeki artış, iletişim, ulaşım ve teknolojik gelişmelerin yarattığı verimliliğe bağlı olarak dünya üzerinde turizme yönelik ilgi her geçen gün daha da artmaktadır. Çalışma hayatının getirdiği baskı ve stres insanların dinlenmek için daha fazla zamana ihtiyaç duymasına neden oldu. Yaşam standartları ve ekonomik koşullardaki iyileşmeler turizm faaliyetlerine katılımı dünya üzerinde artırdı. Bu durum turizmin ülkelerin kalkınmasındaki etkisini ve önemini her geçen gün daha da artırmaktadır (Ayaş, 2007; Aydın ve Doğan, 2020; Boz ve Yıldırım, 2018; Kılıç ve Buzlukçu, 2021; Mutlu ve Keleş, 2024; Özçoban, 2020). Turizmin özellikle son yıllarda ülkelerin kalkınmasında ve gelirlerinin artırılmasındaki etkisi, dünya çapında ülkeler arasında büyük bir rekabete

sahne olmaya başladı. Doğal, tarihi, kültürel ve sosyal alanlar sadece daha fazla turist çekmek amacıyla korunmasız bir şekilde insanlara açıldı. Bunun sonucunda oluşan aşırı ziyaretçi artışı başta doğal çevre olmak üzere yerel kültürler, sosyal yaşam ve tarihi miras üzerinde yoğun bozulmalar meydana getirmeye başladı. Yoğun turist ziyareti nedeniyle oluşan, turizm bölgelerindeki hayat standardının düşmesi veya turizm hayatında meydana gelen bozulma *aşırı turizm* olarak ifade edilmektedir (Goodwin, 2017; Mutlu ve Keleş, 2024).

Turizmin ülkelere ve şirketlere sağladığı yüksek kârlar onu ülkeler ve şirketler için vazgeçilemez bir kaynak konumuna yükseltirken beraberinde getirdiği olumsuzluklar tartışılmaya başlanmıştır. Bundan dolayı turizm bölgelerinde yaşanan aşırı yoğunluk, kirlenme, çöp sorunu, çevrenin bozulması ve yapılaşma hem bölge sakinleri üzerinde hem doğa ve diğer canlılar üzerinde kalıcı ve olumsuz etkilerin yaşanmasına sebep olmuştur (Mutlu ve Keleş, 2024; Milano, Cheer ve Novelli, 2019; Yıldız, 2011). Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Örgütü'nün (UNWTO) 1980 yılında dünya genelinde gerçekleşen turizm faaliyetlerine yönelik yayınladığı rapora göre 285 milyon kişi turizm amaçlı seyahat etmiş ve 92 milyar ABD doları değerinde kâr elde edilmiştir (UNWTO, 2004). UNWTO' nun yayınladığı 2023 yılı dünya turizm raporu verilerine göre ise dünya üzerinde 1,3 milyar insan turizm amaçlı seyahat gerçekleştirdi, dünya üzerindeki toplam turizm geliri 1,4 trilyon ABD dolarına ulaştı ve bu gelir 2019 Covid-19 Pandemisi öncesi 1,5 trilyon dolar olarak gerçekleşmişti (UNWTO, 2023). Bu durum dünya üzerinde turizm faaliyetlerinin 43 yıl içerisinde ne kadar yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Yoğunlaşan bu turizm faaliyetleri de büyük oranda çevre üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır.

Ekonomik açıdan turizm yararına meydana gelen gelişmelerle birlikte sektörde büyük dönüşümler de yaşanmaktadır. Bazı turizm bölgelerinin cazibesi artarken bazılarında ise düşüşler meydana gelmektedir. Turizm sektöründeki bu hızlı, yoğun değişimler çevre üzerinde önemli ve geri döndürülemez etkiler ve bozulmalar bırakmaya başladı. Mevcut turizm kaynaklarının aşırı kullanımı ve tüketimi doğal çevrenin bozulmasına neden oldu. Aşırı turizm faaliyetlerinden kaynaklı olarak, atıklar ve kirlilik, tatlı su kaynaklarındaki aşırı tüketim, ormanlık ve yeşil alanların yok edilmesi, plajların ve sahillerin ve kıyı bölgelerinin tahrip edilmesi turizm faaliyetlerindeki artış ve gelişmenin çevreye maliyetini oluşturmaktadır (Ayaş, 2007;

Çalışkan, 2017; Mutlu ve Keleş, 2024). Turizmin çevre üzerinde oluşturduğu etkiler dikkate alınmaksızın yapılan planlamalar çevre üzerinde çok boyutlu bozulmalara neden olmaktadır. Bu bozulmaların doğa üzerinde yarattığı olumsuz etkiler sadece ilgili destinasyon veya bölgedeki insanları değil o bölgelere seyahat eden insanlarca da hissedilmektedir. Gürültü kirliliği, ekolojik bozulmalar, arkeolojik ve tarihi yerlerin tahribiyle sonuçlanmaktadır (Dal ve Baysan, 2007; Demir, 2002; Kaya vd., 2011). Ülkeler ve turizm şirketleri sektörden daha fazla kâr elde etme endişesiyle turizm sektörünün ana kaynağı olan doğal ve kültürel varlıklar üzerinde büyük bir tehdit oluşturmaktadır. Aslında her ne kadar turizmden gelen ekonomik getiri kısa vadede büyük bir gelir kapısı ve ekonomik kazanç olarak görülse de uzun vadede kaynakların bozulması sonucu bir düşüşün olacağı da açıktır (Solmaz, 2019). Bu yönüyle değerlendirildiğinde turizm politikaları salt ekonomik kâr amacıyla yapılmak yerine, çevresel ve turistik alanların yıpranma, bozulma ve değişimi de değerlendirilmelidir (Ayaş, 2007). Aşırı turizm kaynaklı bu bozulmalar özellikle de Karadeniz Bölgemizde Ayder yaylası ve Uzungöl'ün yanı sıra ülkemizin birçok turistik bölgesinde yaşanmaktadır. Ayder yaylası ve Uzungöl'de betonlaşmanın arttığı, çarpık yapılaşmanın çoğaldığı, yaylacılık kültürünün turizmle beraber yok olduğu yerini turizm tesislerine bıraktığı görülmektedir. Ayrıca yapılaşma ve betonlaşmanın bu alanların doğal güzelliğini bozduğu, bazı bitki ve hayvan türlerinin de neslinin tükenmeye başladığı yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Atasoy, Reis ve Sancar, 2009; Goodwin, 2017; Mutlu ve Keleş, 2024; WWF, 2021; Yılmaz, Kaya, 2021). Kıyı bölgelerimizde de benzer durumlar yaşanmaktadır. Nüfus yoğunluğunu artması, atıkların ve kirliliğin çoğalması, ormanların kesilmesi, yeşil alanların ve tarım arazilerinin yerleşime açılmasından dolayı kıyı bölgelerindeki deniz suları diğer canlıların yaşayabileceği alanlar olmaktan çıkmaya başlamıştır. Bu sorunlar yeni turizm anlayışlarını ortaya çıkarmaya başlamıştır (Bozkurt, 2021; Görmez, 2020; Ökten, 1988; Ünal ve Erol, 2021).

Çevre sorunlarının nedenleri arasında nüfus artışı, kentleşme, sanayileşme ve turizm gibi faktörlerin dışında da faktörler sayılabilir. Tüm bu faktörler gezegenimiz üzerinde derin tesirler bırakırken birçok doğal kaynağımız bozulmakta denizlerimiz, sularımız kirlenmekte, havamız bozulmakta ve topraklarımız canlıların yaşam alanı olmaktan çıkmaya başlamaktadır. Bu bozulmaların bir sonucu olarak dünya üzerinde birçok canlı türü ve yaşam habitatı yok olmaktadır. Bu konuyla ilgili hazırlanan birçok

uluslararası rapor dünyamızın geldiği alarm verici durumu açıkça ortaya koymaktadır. Dünya Doğayı Koruma Vakfı (WWF)'nın hazırlamış olduğu “Yaşayan Gezegen Raporu 2022 “Doğa Pozitif” Bir Toplum İnşa Etmek” raporu durumun boyutunu çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır.

Doğanın kaybı, etik veya ekolojik bir mesele olarak algılanmaktan çıktı; ekonomimiz, sosyal istikrarımız, bireysel refahımız ve sağlığımız için hayati önemi dikkate alınarak daha geniş anlamda yorumlanıyor ve bir adalet meselesi olarak görülüyor. Çevresel kayıplardan en çok dünyanın en savunmasız toplulukları etkileniyor; çocuklarımıza ve gelecek nesillere korkunç bir miras bırakıyoruz. İklim için olduğu gibi doğa için de küresel bir plana ihtiyacımız var (WWF, 2022, s. 6).

“Yaşayan Gezegen Raporu 2022”de de belirtildiği gibi geldiğimiz noktada artık dünyamızın kaynakları ve gezegenimizin biyoçeşitliliği sınırsız değil bir kısmı ise birkaç on yıl içinde tamamen tükenecektir.

Tüm bu çevresel problemler ve neden olduğu kaygılar dünya üzerinde dikkatleri uluslararası bir mücadeleye sevk etti. Özellikle 1960’lı yıllardan itibaren dünyada çevrecilik hızla yaygınlaşmaya başladı. Çevresel kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, vakıflar ulusal ve uluslararası alanlarda faaliyet göstermeye başladı. Bununla birlikte BM çatısı altında uluslararası organizasyonlar ve toplantılar düzenlenmeye başlandı. Çevresel sorunlarla mücadelede birlikte hareket etmenin ve eğitimin en sürdürülebilir çözüm yolu olduğu anlayışı hızla kabul gördü.

Bir Çözüm Arayışı Olarak Uluslararası Gelişmeler ve Çevre Eğitimi

Küresel düzeyde çevre sorunlarının etkilerinin derinden hissedilmeye başlanmasıyla, sorunların sınırları aşan özelliği kendini iyice hissettirdi. Kendini derinden hissettiren bu problemlerin çözümü noktasında hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar yapılması zorunluluğu tüm dünyanın gündemine oturdu. Dünyanın tümünü ilgilendiren birer problem haline gelen çevre sorunlarının çözümüne yönelik, dünya ülkeleri ortak hareket etmek zorunda olduklarını anladılar (Najam ve Cleveland, 2003; Uzel, 2006). Çevre sorunlarının önlenmesine yönelik olarak meydana gelen arayışlar ve teşebbüsler, 1960’lı yıllardan sonra küresel ölçekte çevre politikalarının oluşturulmasında belirleyici bir rol oynadı (Çınar, 2001). Özellikle Roma Kulübü’nün

“insanlığı tehdit eden sorunlar” projesi kapsamında hazırlamış olduğu “Büyümenin Sınırları” isimli raporu dünya üzerinde büyük bir yankı uyandırmasının yanında insan faaliyetlerinin çevre üzerinde yarattığı alarm verici tehdidin boyutlarını da ortaya koydu (Görmez, 2020; Sipahi, 2010). Bu raporunda etkisiyle uluslararası düzeyde atılan ilk büyük adım, 5- 16 Haziran 1972 tarihleri arasında Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevresi (Stockholm) Konferansı İsveç’in başkenti Stockholm’de toplandı. Bu konferansa Türkiye’nin de dahil olduğu 113 devlet ve hükümet temsilcisi yanında birçok uluslararası kuruluş, 400 sivil toplum kuruluşu ve 1500 gazeteci katılmıştır. Bu özellikleriyle Stockholm Konferansı küresel ölçekte çevreyi konu edinen ilk büyük organizasyondur (Ertürk, 2009; Keleş vd, 2009; Özmehmet, 2008). Konferansın sonunda yayınlanan 26 maddelik bildirinin ilk maddesinde *“kaliteli bir çevrede onurlu ve yeterli yaşam şartları sağlanmış olarak yaşamak insanların temel bir hakkıdır.”* diyerek sağlıklı bir çevrede yaşamının temel bir insan hakkı olduğu kabul edilen konferansta 5 Haziran “Dünya Çevre Günü” olarak kabul edildi. Yine aynı bildirdede *“insanlık, şimdiki ve gelecek nesiller için çevreyi korumak ve iyileştirmek mecburiyetindedir”* maddesiyle ilk kez insanoğlunun dikkati çevresine yönelik tutum ve eylemlerine çekilmiştir. Aynı bildirinin 19. maddesinde *“Çevrenin korunması ve iyileştirilmesi için kişilerin, kurumların ve toplulukların aydınlatılması ve davranışlarının bu amaca uygun hale getirilmesi gerekir. Bunun için hem yetişkinler hem de çocuklar için ve kötü şartlarda yaşayanlara öncelik verilerek çevre eğitimi yapılması şarttır”* diyerek “çevre eğitimi” kavramı ilk kez böylesi büyük bir uluslararası toplantıda vurgulanmıştır (Türk ve Erciş, 2024; Hukuk Ansiklopedisi, 2018). Konferans ve bildirge yaptırım gücünden yoksun olsa da dünyada kendisinden sonraki tüm çevresel konferansların, yayınlanan bildirgelerin ve sözleşmelerin hazırlanmasına katkı sunmuştur (Ünal ve Dımişki, 1999). Stockholm konferansının bir sonucu olarak çevre ve çevre eğitiminin küresel ölçekte geliştirilmesine yönelik olarak, önemli uluslararası kurumsallaşma adımları atıldı. 1975 yılında BM bünyesinde Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) kuruldu. Yine Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) öncülüğünde Uluslararası Çevre Eğitimi Programı (IEEP) başlatıldı (Çabuk, 2019; Gökçe ve Dilek, 2021).

Stockholm Konferansı’nın tavsiyelerinden hareketle UNESCO “Çevre eğitimi için kaynakların değerlendirilmesi: Üye devletlerin gereksinimleri ve öncelikleri” konulu bir anket çalışması yapıldı. Bu anket çalışmasının hedefi yerel ve küresel ölçekte

çevre eğitimiyle ilgilenen kurumlara, yetkililere, kuruluşlara, politika yapıcılara ve uzmanlara bilgi sağlamaktır. UNESCO'nun bu çalışmasından elde edilen sonuçlar kısaca üç maddeyle özetlenebilir:

- 1- Dünyadaki programlar her bakımdan uluslararası eğitim için yetersizdir.
- 2- Çevre eğitimi programları disiplinlerarası açıdan eksik ve hiçbirisi işlevsel değildir.
- 3- Çevre eğitimiyle ilgili programlar somut problemlerin çözümüne yönelik değil ve gerçek yaşamda karşılığı yoktur (Knapp, Volk ve Hungerford, 1995 akt. Ünal ve Dımışkı, 1998).

Çevre eğitimiyle ilgili bu eksikliklerin telafisi için ve bu çevresel gelişmelerin bir sonucu olarak dünyadaki ilk Uluslararası Çevre Eğitimi Konferansı UNESCO ve UNEP girişiminde ve öncülüğünde 14-26 Ekim 1977 tarihlerinde Gürcistan'ın (SSCB) Tiflis kentinde toplandı. Çevre eğitiminin dünya ve çevresinin korunması, iyileştirilmesi ve insanlığın gelişimindeki hayati rolü oybirliğiyle mutabakata varılarak kabul edildi. Tiflis Bildirgesi çevre eğitimiyle ilgili kapsamlı bir çerçeve sunar. Çevre eğitiminin niteliklerinden, hedeflerine ve rollerine kadar kapsamlı bir program inşa eder. Bildirge yerelden ulusala, bölgeselden uluslararası seviyelere kadar her düzeyde resmi okul sistemi içindeki her yaştan bireylere yönelik çevre eğitiminin içeriklerini, ilkelerini ve rehberliğini sunar (Orhan, Kaya ve Mazlum, 2017). Tiflis Konferansı'ndan çıkan kararlar kendisinden sonra hazırlanacak yerel, ulusal ve uluslararası tüm çevre eğitimi programlarına temel olmuş, dünya üzerindeki tüm devletleri bağlayıcı özelliklere sahip olmuştur (Çamur ve Vaizoğlu, 2007; Gökçe ve Dilek, 2021; Karataş, 2018). Tiflis Bildirgesi'nin çevre eğitime yönelik belirlediği hedefleri şu üç başlık altında sunabiliriz:

- 1- Kentsel ve kırsal alanlar arasında farkındalık oluşturmak (politik, ekolojik, ekonomik) bağlantıları geliştirmek.
- 2- Her bireye çevre bilinci konusunda bilgi, değer, tutum, bağlılık ve beceri kazanma imkânı sunma.
- 3- Toplumu oluşturan tüm paydaşların ve bireylerin çevreye yönelik yeni bir davranış biçimi ve yaklaşım tarzı oluşturmalarını sağlamak (Tiflis Bildirgesi, 1977).

Bildirge çevre eğitiminin hedeflerini farkındalık, bilgi, tutumlar, beceriler ve katılım olmak üzere beş temel kavram altında kategorize eder. Tiflis Bildirgesi çevre eğitiminin temel amacını şöyle ifade eder: “bireylere ve toplumlara, biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel yönlerin etkileşimi sonucu oluşan doğal ve yapılı çevrenin karmaşık yapısını anlamalarını sağlamak ve çevre sorunlarını öngörme ve çözüme ile çevre kalitesini yönetmede sorumlu ve etkili bir şekilde katılımlarını sağlayacak bilgi, değer, tutum ve pratik becerileri kazandırmaktır.” diyerek çevre eğitimi için kapsamlı bir çerçeve inşa eder (Global Development Research Center, 2025). Tiflis Bildirgesi çevre eğitimi geliştirme çabalarına rehberlik edecek belirli kriterleri tüm bireylere, kurumlara, devletlere, çevreyle ilgili politika yapıcılara sunarken tüm eylemlerinin temeline çevre sorumluluğu bilincini yerleştirmesi gerekliliğini de zorunlu kılar. Yerel ve küresel düzeyde tüm faaliyetlerin planlanması ve icra edilmesinde çevrenin dikkate alınması ve her yaştan bireyler için çevre eğitiminin önemine dikkat çekilmiştir (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2023). Okul öncesinden üniversiteye kadar her birey için çevre eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Bu yönüyle birçok devletin çevre ve çevre eğitimi politikasını etkilemiştir. Türkiye’de bu bildirgeden etkilenerek çevre politikalarıyla ilgili değişimler yapmış ve çevre eğitimine öğretim programlarında yer vermeye başlamıştır (Alım, 2006).

Çevreye yönelik hassasiyetlerin arttığı bu dönemlerde çevreyle ilgili çok önemli bir gelişme daha yaşandı. BM Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) 1987 yılında çevreyle ilgili çok önemli bir rapor olan “Ortak Geleceğimiz” (Brundtland Raporu) yayınlandı. Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu Başkanı (WCED) olan ve Norveç başbakanı olan Gro Harlem Brundtland tarafından hazırlanan rapor çevreyle ilgili günümüze kadar tüm dünyayı etkileyen çok önemli bir yaklaşımı ortaya koydu. Bu yaklaşım ilk kez resmi olarak “Ortak Geleceğimiz” (Brundtland) raporunda ifade edilen “Sürdürülebilir Kalkınma” yaklaşımıydı. Sürdürülebilir kalkınma kavramının birçok tanımını yapmak mümkün olmakla birlikte Brundtland Raporu sürdürülebilir kalkınmayı şöyle tanımlanmaktadır: “sürdürülebilir kalkınma, bugünkü ihtiyaçları karşılayabilmek için, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme imkanlarından ödün verilmeyen bir kalkınma”dır (Hamamcı, 1997; Karabıçak ve Özdemir, 2015; Türk ve Erciş, 2024). Böylece kalkınma anlayışında çevre dostu bir anlayışa geçişin önemli bir adımı atılmıştır. Raporun temel odak noktası ise kalkınma için çevrenin feda edilmemesiydi. Rapor bütün dünya ülkelerine yeni bir kalkınma modeli de önerdi

(Hamamcı, 1997). Bu model: 1- Sürdürülebilir uzun vadeli ekonomik kalkınma. 2- Çevre ve kalkınma dengesini temel alan ekonomi anlayışı. 3- Tabiattan tüketmeden faydalanmayı merkeze alan sürdürülebilir bir ekonomik gelişimin esas alınması gerekliliği vurgulanmıştır (Türk ve Erciş, 2024).

Uygulamada başarısızlığa uğrayan 1972 tarihli Stockholm Konferansı'nı hayata geçirmek, 1979 Tiflis Bildirgesi, 1987 Brundtland Raporu'nun uygulamadaki eksikliklerini telafi etmek ve küresel ölçekte çevre eylem planı hazırlamak amacıyla Brezilya'nın Rio De Janeiro kentinde BM öncülüğünde 3-14 Haziran 1992 yılında Rio Konferansı düzenlendi. 118 devlet ve hükümet başkanın katıldığı toplantıya 178 ülkeden iş dünyası temsilcisi, sivil toplum kuruluşu temsilcisi ve medya temsilcisi olmak üzere 30.000 delege katılmıştır. Bu yönüyle o güne kadar görülmüş en geniş katılımlı toplantı olması nedeniyle "Dünya Zirvesi" olarak ifade edilmiştir (Keleş vd., 2012; Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009). Ortak geleceğimiz raporunda ortaya atılan sürdürülebilir kalkınma modeli aslında Rio Konferansı'yla uygulamaya konulmaya küresel ölçekte başlanmıştır (Kaplan, 1999). Konferans kuşaklararası ve çevresel adalet anlayışlarını esas alan, adaletli bir çevre ortaklığı oluşturma gayesiyle, tabiatın ve kalkınma modellerinin bütünlüğünü muhafaza eden ve tamamının yararını esas alan uluslararası anlaşmalar oluşturmaya hedefler (Rio Bildirisi, 1992). Konferanstan sonra katılımcı ülkelerin ortak mutabakatıyla Rio Bildirgesi yayınlandı. Yirmi yedi temel ilkedden oluşan Rio Bildirgesi 3. ilkesinde bu durumu şöyle garanti eder: "Kalkınma hakkı şimdiki ve gelecek nesillerin çevresel ve kalkınma gereksinimlerini adil olarak karşılayacak şekilde yerine getirilmelidir." diyerek çevrenin kalkınmaya feda edilemeyeceğinin altı çizilerek adil bir kalkınma anlayışına vurgu yapılmıştır. Rio Konferansında; Rio Bildirisi, Orman İlkeleri, BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi, Çölleşme ve Mücadele Sözleşmesi ve BM Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi gibi önemli belgeler kabul edildi ve yayınlandı (T.C Dışişleri Bakanlığı, 2022). Bunlara ek olarak çevre, toplum ve ekonomiyle ilgili devletlerin ve diğer kurum ve kuruluşların yerine getirmeleri gereken faaliyetleri belirleyen "Gündem 21" isimli bir eylem planı kabul edilmiştir. Gündem 21 küresel ölçekte bir ortaklığa vurgu yapar, kalkınma ve çevre iş birliğinde en üst düzeyde bir siyasi sorumluluğu ifade eder. Belgenin ve Sürdürülebilir kalkınmanın başarılı olması için başta devletler olmak üzere halkın ve diğer kuruluşlarında siyasi sürece aktif katılımını şart koşar (Algan ve Dündar, 2005; Keleş vd., 2012; Türk ve Gök, 2010). Rio Konferansı'nın çevre politikaları açısından en

büyük önemi, dünya çapında uygulanan çevre politikalarının sürdürülebilir kalkınma politikalarına dönüşerek yeni bir aşamaya evrilmesidir (Najam, 2005). Bu gelişmeden 10 yıl sonra 2002 yılında Güney Afrika'nın Johannesburg kentinde yeni bir çevre zirvesi toplandı. Zirve çevresel tahribatı engellemek için atılacak adımları ve Rio konferansında kabul edilen “Gündem 21” eylem planının uygulama durumunu değerlendirmek amacıyla toplanmıştır. 2012 yılında Brezilya'nın Rio de Janeiro kentinde Rio+20 BM Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı toplandı. Konferansın ardından “İstedığımız Gelecek” adlı sonuç bildirisi yayınlandı. Önceki konferans kararlarının uygulanmasının taahhüdü yenilendi ve tüm kesimlerin sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi için etkin rol alması gerektiği vurgulandı (Rio+20 Konferansı, 2012). Sürdürülebilir kalkınmayı başarmada çocukların eğitilmesinin önemli bir alan olduğu ifade edilirken “öğrencilerin eğitimleri sırasında çevre ve sürdürülebilir kalkınma konusunda da yetiştirilmesini” öngörmüştür (Miser, 2019). Aralık 2015'te Fransa'nın başkenti Paris'te toplanan BM İklim Değişikliği Konferansı'nda (COP21) Paris Anlaşması 195 ülke tarafından kabul edilerek 2016'da uygulamaya konmuştur. Temel hedef olarak “küresel ortalama sıcaklık artışını sanayi öncesi seviyelerin 2 °C'nin altında tutma” ve “sıcaklık artışını sanayi öncesi seviyelerin 1,5 °C üstüyle sınırlamak” için çaba göstermek belirlenmiştir (Karakaya, 2016). BM İklim Değişikliği Konferansı Ekim 2021 tarihinde İskoçya'nın Glasgow şehrinde toplanarak Paris anlaşmasında karara bağlanan iklim değişikliğine yönelik taahhütlerin artırılmasını karara bağladı. Böylece ülkeler ilk kez sera gazı emisyonlarını azaltmayı taahhüt etmiştir ve iklim değişikliğiyle mücadelede bir araya gelmişlerdir (Ekinci, 2025). Bu yönüyle Paris ve Glasgow'da düzenlenen konferanslar iklim değişikliğiyle mücadelede önemli bir dönüm noktası olmuştur.

Çevre sorunlarıyla mücadele etmede yerel, ulusal ve küresel çapta yapılan tüm faaliyetlerin başarıya ulaşabilmesi ve çevreyle uyum içinde yaşayan bir dünyanın inşası için en temel koşul eğitimidir. Küresel çapta çevre sorunlarıyla mücadelede eğer bir başarı kazanılacaksa bunun çevre eğitimiyle mümkün olduğu açıktır. Dünyamızın karşılaştığı ağır sorunların canlı yaşamı üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerin iyice hissedilmesiyle birlikte çevre eğitimi kavramı 1970'li yıllardan itibaren hayatımıza girmeye başladı ve birçok kez farklı şekillerde tanımlandı. Çevre eğitimi: “Bir bütün halinde çevreye onunla ilgili problemlere karşı duyarlı ve ilgili, bireysel olarak ve toplu halde günümüz problemlerinin çözümüne ve gelecektekilerin önlenmesine yönelik

çalışmaları yapabilecek bilgi, davranış, motivasyon ve becerilere sahip bir dünya toplumu geliştirme sürecidir” (Aydın ve Çepni, 2012; Palaz ve Çepni, 2021). Üzerinde yaşadığımız çevreyi sürdürülebilir bir şekilde kullanmanın yolu çevre bilinciyle yetiştirilmiş bireylerden oluşan bir toplum inşa etmekle mümkündür. Küresel ölçekte çevre eğitimi çalışmalarının amacı, çevrenin korunması, iyileştirilmesi ve çıkması muhtemel çevre problemlerinin önüne geçmektir. Çevre eğitimi bu amacını gerçekleştirmek için bireylere ve topluma çevreyle ilgili farkındalık, bilgi, tutumlar, beceriler ve çevresel eylemlere katılım gibi özellikleri kazandırmayı hedefler (Braus ve Wood, 1993 akt. Palaz ve Çepni, 2021).

Ancak geleneksel yöntemlerle uygulanan çevre eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların yetersizliği, amacına ulaşamaması, dünyamızın karşılaştığı çevresel problemlerin artması ve çeşitlenmesi karşısında çevre eğitime yönelik alternatifler aranmaya başlandı. Bireylere sadece çevresel bilgi vermenin ötesinde çevresel bir kimlik kazandırmanın gerekliliği ortaya çıktı. Bu gereklilik zaman içinde çevre eğitiminin “Çevresel Vatandaşlık”a evrilmesiyle sonuçlandı. Dünya genelinde yeni çevre eğitimi yaklaşımı artık çevresel vatandaşlık kavramı etrafında şekillenmeye başlandı (Bülbül ve Yılmaz, 2019; Gülay ve Önder, 2011; Özey, 2014).

Çevresel Vatandaşlık ve Doğuşu

Vatandaşlık kavramı köken olarak Antik Yunan Uygarlığı’na ait bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Antik Yunan Uygarlığı’nın siyasete kazandırdığı önemli bir kavram olan “vatandaşlık” düşüncesi ve uygulaması, geçmişten günümüze gelişerek dünya çapında büyük bir kabul görmüştür. Vatandaşlık kavramı etimolojik olarak Yunan şehir devletlerine dayanır. Şehir devletleri “cite” veya “city” aidiyeti ifade eden “citizen” veya citoyen” sözcüğünden meydana gelmiştir (Boineau, 1998; Okudan Dernek ve Tırış, 2020; Özdemir, 2023; Polat, 2010). Yunan şehir devletlerinde yurttaşların şehrin yönetimine katılması, özellikle kamusal kararlara katılma ve sorumluluk üstlenmesi vatandaşlığın en temel göstergesi olarak kabul edilmiştir. Vatandaşlık kavramı özellikle Platon ve Aristo’dan sonra üzerinde sürekli düşünülen, tartışılan bir kavram olarak sürekli değişim ve gelişim yaşamıştır. Bir mensubiyet biçimi olan vatandaşlık, günümüzün modern toplumlarında ve devletlerinde ise ulus devlete ait olma ve mensup olma bağlılığını ifade eder (Bal, 2015; Gömleksiz ve Kılıç,

2013). Bu yönüyle özellikle modern anlamda vatandaşlık düşüncesi 1789 Fransız İhtilali'yle şekillenirken bireyin bir devletle arasındaki siyasi ve hukuki bağ olarak nitelenmektedir. Fransız Devrimi'yle birlikte kabul edilen “Vatandaş Hakları Bildirgesi” vatandaşlığın hak ve özgürlüklerinin sınırlarını çizen ve tarif eden anayasal anlamda ilk yazılı metindir. Fransız Devrimi'ne kadar vatandaşlık, eşitlik anlayışı ve siyasal katılım temeline dayanan bir gelişim seyri izlerken, Fransız devriminden sonra bu unsurlara bir devlete aidiyet duygusuyla bağlanma da eklenerek modern anlamda vatandaşlık anlayışı kendini bulmuştur (Barbalet, 1988; Erol, 1997; İren, 2016; Korkut, 2014; Özdemir, 2023; Töre, 2017).

21. yüzyılla birlikte dünyada yaşanan küreselleşme, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin dünyayı küçültmesi, fertlerin, ülkelerin dünya çapında ilişkisinin artması, kitlesel nüfus hareketleri ve çevresel duyarlılıklarda meydana gelen değişimler, birey-devlet arasındaki ilişkilerin doğasında ve sınırlarında güçlü bir geçişkenlik doğurdu (Okudan Dernek ve Tırış, 2020). Bu durum ulus devlet eksenli vatandaşlık anlayışı ve tanımında küresel ölçekte bir değişimi zorunlu hale getirdi. Küresel ölçekte yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, vatandaşların bir devlete bağlılığından başka aidiyetlere ve duyarlılıklara ihtiyacı beraberinde getirdi (Üstel, 1999). Artık birey sadece kendi toplumundaki olaylara ve durumlara karşı sorumlu değildir. Dünyanın herhangi bir bölgesinde yaşanan problemler diğer bölgeleri de etkilemektedir. Bunun sonucu olarak insanlar dünyada var olan problemlere yönelik sorumlu davranmak zorundadır. Bu küreselleşme anlayışı vatandaşlık değerlerini köklü olarak dönüştürürken, hak ve sorumlulukları ulus devlerin sınırlarının ötesine taşıyıp küresel ölçekli bir vatandaşlık perspektifinin doğmasına zemin hazırlamıştır.

Bununla ilgili en önemli örneğin çevre konusunda meydana geldiği görülmektedir (Bal, 2015; Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014; Dağ, 2012). Dünyayı etkisi altına alan çevresel problemler, yeryüzünün paylaşıldığı siyasal devlet sınırlarına karşı duyarsızdır. 1980'lerden itibaren vatandaşlık kavramına ilginin yoğunlaşmasıyla, artan çevresel hareketler de vatandaşlık kavramını önemli bir siyasal zemin olarak değerlendirmeye başladı (Giray, 2017). Curry'e (2000) göre ise: “Herhangi bir insan topluluğunun ortak iyiliği sadece nihai olarak değil, birçok yönden hemen ekosistemik bütünlüğe bağlı olduğu sürece, bu bütünlük kesinlikle tanımında gurur verici bir yere sahip olmalıdır. Bu bütünlük ancak aktif 'vatandaşlık' uygulamaları ve görevleri ile

korunabilir; bu uygulamaların daha büyük hedefi ise sadece insan kamusal alanının değil, doğal yaşamın da sağlığıdır” diyerek çevresel vatandaşlığa işaret etmektedir. Vatandaşların yaşamlarını sürdürdüğü çevre konusunda hassas ve problemlere katılabilmesini hedefleyen çevreci vatandaşlık, bu anlayıştan doğar. Çevresel vatandaşlık anlayışı yaklaşımı, vatandaşları yalnızca devletlere değil, gezegenimizde varlığını sürdüren diğer tüm canlı türlerine karşı da sorumlu tutarak ahlaki düşüncemizde bir değişimi zorunlu kılar (Curtin, 2008).

Önemli bir çevreci vatandaşlık yaklaşımı savunucularından olan Dobson, geleneksel vatandaşlık anlayışlarının, çevreci bir vatandaşlığı tam olarak kapsamamasının mümkün olmadığını vurgular. Bu sebepten dolayı yeni bir vatandaşlık anlayışına duyulan ihtiyacı ifade eder (Dobson, 2003). Yerel ölçekli çevresel problemlerin dünya çapında etkilerinin olması ve ulus-devlet etrafında bir çözümünün olmaması bu gereksinimin temel nedenlerinden biridir. Dean’a (2001) göre ise çevre politikaları ve yurttaşlıkla ilgili çevrecilik düşüncesi vatandaşlık anlayışımızı üç yönden etkilemiştir. Birincisi, ekolojik sorunlarla ilgili küresel ölçekte bilinç düzeyi yükselmiştir. İkincisi, çevresel endişeler vatandaşlar olarak sahip olduğumuz haklarla ilgili düşüncemize nüfuz etmiştir. Üçüncüsü, çevresel kaygılar vatandaşlığa atfedilen yükümlülüklerle alakalı olarak girift bir tartışmayı artırmıştır. Saize, çevresel vatandaşlığın “inşa halinde” olduğunu ifade eder. “Çevreci politikalardan bir yurttaşlık çerçevesi çıkarılabilir mi?”. Bu soruya cevap arar ve ona göre çevreci politikalardan bir yurttaşlık modeli ortaya çıkarılabilir. Ona göre çevreci yaklaşımların vatandaşlık tartışmalarına en büyük katkısı, artık görmezden gelemeyeceğimiz çevre problemlerini “çağdaş yurttaşlığın fotoğraf karesinin içine sokmasıdır” (Giray, 2017; Saiz, 2005). Dünyamızın ve kaynaklarının sürdürülebilirliği ile ilgili büyük çevresel endişeler, vatandaşlık kavramını genişletmiş ve derinleştirmiştir. Bu kavramlardan çevre ve çevre eğitime en yakın olanı “çevresel vatandaşlık”tır (Dean, 2001).

Çevresel Vatandaşlığın Nitelikleri

Literatürde kendisine çevreyle ilgili yer bulan vatandaşlık türleri; çevresel vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, yeşil vatandaşlık, sürdürülebilir vatandaşlık kavramları ile farklı şekillerde ifade edilmektedir. Ancak bunlar arasında en fazla kullanılan vatandaşlık türü ise çevresel vatandaşlıktır (Bell, 2005). Çevreyle ilgili ifade

edilen bu vatandaşlık türleri her ne kadar farklı kavramlarla kavramsallaştırılmış olsalar da özü itibariyle birbiriyle güçlü bir şekilde ilişkilidir ve aynı amaca odaklanmaktadır (Hadjichambis ve Reis, 2018). Ekolojik vatandaşlık ve çevresel vatandaşlık fazlaca kullanılsa da çevresel vatandaşlık daha çok çevreye karşı gönüllü bir sorumluluğu savunurken, ekolojik vatandaşlık ise ekolojik ayak izi kavramıyla zorunlu bir yükümlülük üzerinden olayı ele alır hatta ekolojik anayasa konusu ileri sürer (Okudan Dernek ve Tırış, 2020). Sürdürülebilir vatandaşlık ise; mevcut ve gelecek nesillerin ve insan dışındaki diğer canlıların haklarını gözeterek çevreye, gelecek nesillere karşı sorumluluklarının bilincinde olma durumu diye ifade edilebilir. Bir başka deyişle gelecek nesillere nasıl bir dünya bırakacağımızla ilgilenir (Barry, 1999). Bizim çalışmamızda ise çevresel vatandaşlık kavramı tercih edilmiş ve kavramsal çerçevede “Çevresel Vatandaşlık” kullanılmıştır. Büyük bir öneme sahip olmasına rağmen çevresel vatandaşlık son yıllara kadar üzerinde fazla durulmamış, yeterince araştırılmamış ve yeterli ilgiyi görmemiştir (Dobson, 2007). “Çevresel vatandaşlık” kavramı ilk kez Kanada Çevre Bakanlığı tarafından Rio Konferansı için hazırlık ve planlama süreci içerisinde 1990 yılında ortaya atılmış ve tanımlanmaya çalışılmıştır (MacGregor ve Szerszynski, 2003). Özellikle 1992 yılında düzenlenen BM Çevre ve Kalkınma Konferansı’ndan sonra yayınlanan Rio Deklarasyonu’nda çevresel sürdürülebilirlik ve kalkınmayla birlikte çevresel vatandaşlığın da çerçevesi çizilmiştir. Kanada Çevre Bakanlığı’nın perspektifinden çevresel vatandaşlık tüm fertleri, toplumları, kurum ve kuruluşları çevreyle ilgili sorumluluklarımız konusunda düşünme ve aksiyon almaya davet eder. Çevresel vatandaşlığı, “Dünya’ya ve Kanada’ya özen göstermek” olarak niteler (MacGregor ve Szerszynski, 2003; Özdemir, 2023). Ancak çevresel problemlerin dünyada etkisini artırması ve hem insanoğlunun hem de diğer türlerin yaşamı üzerinde bıraktığı etkilerin boyutları özellikle Avrupa’da çevresel vatandaşlığa yönelik ilgiyi artırdı ve önemli çalışmaların temeli atılmaya başlandı. Çevresel vatandaşlıkla ilgili en kapsamlı ve en detaylı çerçeve Avrupa Çevresel Vatandaşlık Ağı (ENEC) tarafından çizilmiştir. Bu çerçeve sonraki birçok çalışmaya dünya çapında kaynaklık etmiştir. 39 ülkeden 134 akademisyen ve araştırmacı, 88 üniversite ve 4 farklı çalışma grubu Avrupa Çevresel Vatandaşlık Ağı’nda çalışma yürütmektedir. ENEC’in çalışmalarıyla çevresel vatandaşlığın en somut tanımlamalarından biri yapılarak kavramsallaştırıldı. ENEC’e göre çevresel vatandaşlık şu şekilde tanımlanmıştır:

Çevresel Vatandaşlık: Özel ve kamusal alanda değişim aracı olarak hareket eden ve topluma katılan, yerel, ulusal ve küresel ölçekte, bireysel ve toplu eylemlerle, güncel çevre sorunlarının çözülmesi, yeni çevre sorunlarının oluşmasının önlenmesi, sürdürülebilirliğin sağlanması ve doğa ile sağlıklı bir ilişki geliştirilmesi yönündeki hareketler sorumlu çevresel vatandaşın davranışlarıdır. “Çevresel Vatandaşlık”, çevresel hakların ve görevlerin kullanılmasının yanı sıra, çevresel bozulma ve çevresel sorunların altında yatan yapısal nedenlerin belirlenmesi, sürdürülebilir bir çevrenin geliştirilmesi, kritik, aktif katılım ve sivil toplum için gerekli isteklilik ve yeterliliklerin de geliştirilmesi konularını da içerir. Bu yapısal nedenleri ele almaya, demokratik yollarla bireysel ve kolektif hareket etmeye ve nesiller arası adaleti dikkate alan bir katılımı gösterir” (ENEC, 2018, s.7).

Tanımı incelediğimize hem özel hem de kamusal alanda bireylere çevreyle ilgili bir dizi sorumlulukların yüklendiği dikkati çekmektedir. Hem ulusal hem de küresel ölçekte bireylerden çevresel problemlerin çözümüne katkı sunulması istenirken, doğacak muhtemel çevresel sorunlarının önlenmesi sorumluluğu da yüklenir. Ayrıca bireylerin çevreyle kurduğu ilişkilerde çevre dostu ve sağlıklı bir ilişki geliştirmesi beklenir. Bu amaçları gerçekleştirirken bireylerin aktif katılım, gönüllülük ve yeterliliklerini geliştirmesinin yanı sıra demokratik yolları kullanması ve gelecek nesillerin haklarını da gözetmesi istenmektedir.

Çevresel vatandaşlık hem yerel hem de küresel ölçekte uygulanan tüm çevre politikalarının amacına ulaşması ve başarılmasında hayati bir öneme sahiptir. Kalkınmanın sürdürülebilir ve çevre dostu bir şekilde sağlanması, ekonominin döngüsünün devamı, karbon salınımının düşürüldüğü bir ekonomik model ve biyo-ekonomi etkin vatandaş katılımını zorunlu kılar. Tüm bireylerden çevreye yönelik tutum ve eylemleri benimsemeleri, yeşil tercihler yapmaları, çevresel eylemlere katılmaları, çevreyle ilgili hak ve sorumluluklarını bilmeleri ve hayata geçirmeleri beklenmektedir (ENEC, 2018; Hadjichambis ve Reis, 2018).

Çevresel vatandaşlık; esas olarak çevreyle ilgili sorumluluklara odaklanır, bir yasa veya sözleşmeden ziyade herhangi bir beklenti içinde olmadan bu sorumlulukları kabul eden bir düşünceyi benimser. Demokratik toplumlarda insanların gezegenimizin kaynaklarını korumak için harekete geçme zorunluluğunu ifade eder. Bu yönüyle değerlendirildiğinde bir yasaya veya sözleşmeye bağlı olma zorunluluğunda olmaması ve bir haktan ziyade bireylere sorumluluk temelli bir vatandaşlık anlayışı önermesi onu

geleneksel anlamda kullanılan geleneksel cumhuriyetçi ve liberal vatandaşlık yaklaşımından ayırır (Carter ve Hugby, 2005; Connelly, 2006; Hailwood, 2005; Sucuoğlu, 2017; Wall, 2007; Wolf, 2007).

Yaptığı çalışmalarla çevresel vatandaşlık kavramının tanınmasında ve gelişiminde önemli bir etkisi olan Andrew Dobson “Vatandaşlık ve Çevre” isimli kitabında çevresel vatandaşlığın dört temel niteliğini belirler. Bu niteliklerden birincisi herhangi bir yasaya veya sözleşmeye dayanmayan sorumlulukları ihtiva eder. Tüm vatandaşlar çevre üzerindeki etkilerini sürdürülebilir bir şekilde yürütme yükümlülüğünü gezegenimizin bugün ve gelecekteki tüm sakinlerine karşı borçludur. Ancak bir karşılık beklentisi yoktur. Bu yaklaşıma göre çevresel vatandaşların iyi çevresel davranış hedefini, değerlerini yaşam biçimine dönüştürür. Bir başka deyişle zorunlu bir bağımlılıktan ziyade bir yaşam biçimini ihtiva eder (Carter ve Hugby, 2005; Connelly, 2006; Dobson, 2003; Wolf, 2007).

İkinci niteliği ise çevresel vatandaşlığın bir ülkeye ve milliyete aidiyet zorunluluğunun olmaması yani evrensel bir özelliğe sahip olmasıdır. Geleneksel vatandaşlık yaklaşımlarında vatandaşlık, bir ulus-devlete bağlılığı ifade eder ve ulus-devletin içine kendisini konumlandırır. Oysa günümüzün çevre sorunları artık ulusal sınırların ötesine taşmış küresel ölçekte tüm gezegen ve sakinleri üzerinde etkiler bırakmaktadır (Hadjichambis ve Reis, 2018). Bununla mücadele de tüm dünya çapında bilinç, tutum, eylem ve sorumlulukla mümkün olacaktır. Artık çevresel vatandaştan beklenti hem ülke içinde hem de küresel düzeyde çalışma zorunluluğu hissetmesi ve çalışmasıdır (Carter ve Hugby, 2005; Dobson, 2003; Wolf, 2007). Bu yönüyle çevresel vatandaşlık, bölgesiz vatandaşlık şeklidir ve çağdaş çevre yaklaşımlarının kültürel ve siyasi sınırlarında kendisine yer bulur ve oradan yeşerir (Horton, 2006). Ulusal ve küresel ölçekte bir aidiyet üzerine odaklanmaktadır. Çevresel vatandaşlık bu açıdan uluslararası bir nitelik ihtiva eder (Carter ve Hugby, 2005; Dobson, 2007).

Üçüncü niteliği ise çevresel vatandaşlık hem kamusal alanı hem de özel alanı ihtiva etmektedir. Geleneksel vatandaşlık yaklaşımları, fertlerin kamusal yaşamdaki eylemlerine odaklanır (Carter ve Hugby, 2005; Dobson, 2007; Wolf 2007; ENEC, 2018). Oysa insanoğlunun özel yaşamındaki davranışlarının kamusal etkileri vardır. İnsanların kurum ve kuruluşların yanlış eylemleri çevre üzerinde olumsuz etkiye sahip

olabilir. Bu etki kaynaklı olarak çevresel vatandaşlık, bireylerin özel yaşamını da kapsar. İnsanoğlunun özel eylemleri kamusal yaşamı etkilediği için çevresel vatandaşlık kamusal alanın olduğu gibi özel alanında vatandaşlıktır (Dobson, 2007). Bir başka deyişle her çevre vatandaşı, özel eylemlerinin kamusal bir sonucu olduğu bilincinde olmalı ve eylemlerini bu şuurla yapmalıdır. Bu çevresel yaklaşıma göre bizim kendi özel alanımızda yaptığımız eylemler evimizde gerçekleşeler de çevre üzerinde etki bıraktığı için kamusal alan olarak değerlendirilmektedir. Her ne kadar özel alanla ilgili uygulamalar olsa da sonuçları itibarıyla kamusal ve çevresel etkiler bırakır (Dobson, 2007).

Dördüncü niteliği ise çevresel vatandaşlık, vatandaşlara hayata geçirmelerini istediği bazı temel değerleri ve erdemleri yükler. Hayata geçirmeleri için onları teşvik eder (Carter ve Hugby, 2005). Tüm erdemleri ise adalet temeli üzerine bina eder (Connolly, 2006; Dobson, 2003; Hadjichambis ve Reis, 2018; Hayward, 2006; Wolf, 2007). Dünya'nın ekolojik alanının adaletli bir şekilde bölüşümünün temin edilmesi, adaletin etkili bir biçimde işletilmesi için ihtiyaç duyulan çaba (Carter ve Hugby, 2005; Hayward, 2006) şefkat ve kendini savunmasız hissedenler için sorumluluk üstlenmeyi ihtiva eder (Hayward, 2006). Connolly'ye (2006) göre ise çevresel vatandaşlığın erdemleri adaletle ek olarak hayırseverlik, bilgelik, cesaret, inanç, umut, ölçülü olmayı, sevgi, sabır, hakkını arama, kanaatkarlık, şefkat, iş birliği ve sorumluluktur.

Çevresel vatandaşlık değerleri aynı zamanda çevresel vatandaşların sahip olmaları gereken özellikleri de ortaya çıkarır. Sürdürülebilir Gelişme Araştırma Ağı (SDNR), bu sorumluluklardan hareketle bir çevre vatandaşının sahip olması gereken altı çevresel vatandaş özelliğini şu şekilde sıralar;

- 1- Çevresel sürdürülebilirliğin yalnızca kişisel menfaatlerle oluşturulamayacak ortak bir gaye olduğunu kabul eder.
- 2- Çevresel vatandaş çevrenin sürdürülebilirliğini ve devamlılığını hedefler ve bozulmasını engellemeye çalışır.
- 3- Bilim ve teknolojinin sağladığı bilgilere ek olarak ahlaki ve etik bilginin de kıymetli olduğunu düşünür.
- 4- Sahip olduğu çevresel hakların kendisine çevresel sorumluluklar yüklediğinin bilincinde olur.

- 5- Çevresel vatandaşlık yükümlülüklerinin gezegenimizde bugünün var olan ve gelecekte var olacak tüm sakinlerine ve türlerine karşı olması gerektiğini benimser.
- 6- Özel yaşamındaki eylemlerinin kamusal hayatta sonuçlarının olduğu bilincinde olur.

Çevresel vatandaşlık temelde temiz çevre hakkı ve birçok çevresel yükümlülüğü kapsayan vatandaşlık yaklaşımıdır (MacGregor ve Szerszynski, 2003). Çevresel vatandaşlık esas olarak haklardan ziyade sorumluluklar üzerine bina edilir. Vatandaşları gezegenimizi ve kaynaklarını muhafaza etme hususunda sorumlu tutar. Çevreye saygı duyan, koruyan, bu amaçla eyleme geçen kişi ve kurumları teşvik eder ve destekler. Çevresel vatandaşlık, temiz bir çevrede ve temiz kaynaklarla yaşamının bir ayrıcalık değil her birey için bir hak olduğunu savunur nesiller arası ve kuşaklar arası adaleti savunur (Sucuoğlu, 2017; Özdemir, 2023; Wall, 2007). Bunu sağlayacak temel güç ise çevresel vatandaşlığın bir eğitim formu içerisinde dönüştürülerek tüm bireyleri birer çevre vatandaşı olarak yetiştirmektir. Çevresel sorunların neden olduğu çevresel kriz, çevre vatandaşlarını geliştirecek bir eğitim anlayışını zaruri kılmaktadır. Bu anlayışla yapılacak eğitim, geleceğin çevre dostu bireylerini yani çevresel vatandaşlarını yetiştirmede hayati bir görev üstlenecektir. Avrupa Çevresel Vatandaşlık Ağı (ENEC) bu hedefi gerçekleştirme için Avrupa ülkelerinde ve bu ağa katılan diğer ülkelerde çevresel vatandaşlığın sağlıklı bir şekilde anlaşılmasını ve değerlendirilmesini geliştirmeyi hedefler. Çevresel vatandaşlığın tüm bireylere sağlıklı bir şekilde kazandırılması için hem örgün hem de yaygın eğitimden maksimum düzeyde yararlanmaya yönelmiştir. Bu eylemden bazı kazanımlar beklenmektedir; birincisi dijital bir ağ oluşturulması. İkincisi çevresel vatandaşlığı hedefleyen bilimsel tedbirleri ve kanıtları temel alan mücadele içeriklerinden meydana gelen bir veri tabanı inşa etmek. Üçüncüsü ise çevresel vatandaşlık ve eğitime yönelik bir kitap yayınlamak.

Bu çalışmalarla çevresel vatandaşlık ve eğitimiyle ilgili kapsamlı bir kavramsallaştırma teorik bir arka plan oluşturulmak hedeflenmektedir. Çevresel vatandaşlığın değerlendirilmesi amacıyla yeni araştırma yaklaşımları ve ölçme araçları geliştirmeyi amaçlar. Çevresel konularla alakalı tutum, davranış ve değerler oluşturan iyi örnekler sunan kaliteli eğitim pratikleri hedefler (ENEC, 2019). Avrupa Çevresel

Vatandaşlık Ağı bu hedefleri yakalamak için altı temel hedef belirlemiştir. Bu hedefler şu şekildedir:

- 1- Kamusal ve özel yaşamda ortak bir düşünce oluşturmak için çevresel vatandaşlık kapsamlı bir biçimde kavramsallaştırılacak ve sınırları netleştirilecektir
- 2- Çevresel vatandaşlığa ait halihazırdaki tanımlar çevre eğitimi, çevresel tutum ve çevre okuryazarlığı gibi öteki kavramlarla birlikte yeniden değerlendirilecektir.
- 3- Çevresel vatandaşlıkla ilgili yeni araştırma yaklaşımları, ölçme araçları ve yöntemi geliştirilecek.
- 4- Eğitimin farklı boyutları çevresel vatandaşlık eğitimine hizmet edebilecek şekilde yeniden ele alınacaktır.
- 5- Çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili bilimsel esaslara dayanan bir veri ağı oluşturulacaktır.
- 6- Tüm katılımcı ülkelere çevresel vatandaşlığı geliştirmek amacıyla eğitim pratikleri sunulacaktır.

Çevresel Vatandaşlık Eğitimi (ÇVE)

Her bir vatandaşın sahip olduğu rollerini hayata geçirebilmesi ancak iyi bir vatandaşlık eğitimiyle mümkündür (Bıçak ve Ereş, 2018; Ersoy, 2007). Vatandaşlık eğitimi yoluyla fertlerin hayattaki sorumluluk ve rollerine hazır olmalarında eğitimin önemli bir rolü vardır (Kerr, 1999). Vatandaşlık eğitimi, bireyleri toplumsal hayata hazırlar (Elkatmış, 2013). Vatandaşlık Eğitimi, toplumsal hayatı geliştirerek siyasal ve demokratik toplum yaşamı hakkında öğrencilerin ve genç nesillerin iyi yetiştirilmesini amaçlar (Faiz ve Dönmez, 2016). Bu sebeple vatandaşlık eğitimi; Öğrenci, Okul, öğretmen, yönetici ve diğer paydaşların katılımıyla gerçekleşebilir (Uğurlu, 2011). Çevresel vatandaşlık eğitimi de bireylerin çevresel haklarının yanında, çevreyle kurduğu ilişkideki sorumluluklarının ve çevresel süreçlere aktif ve etkin katılımının bireylere kazandırılmasıyla ilgilidir. Tıpkı vatandaşlığın eğitim yoluyla bireylere kazandırılması gibi çevresel vatandaşlık eğitimi de bireylere okullar ve eğitim sistemleri aracılığıyla kazandırılabilir (Szerszynski, 2006).

“Bireysel sağığı (örneğin hava ve su kirliliğı), sosyal sağığı (örneğin çevresel bir adaletsizliğı çözmek için kolektif hareket) ve politik sağığı (örneğin, kaynakların tükenmesi karşısında çatışmaları önleme) etkileyen alanlarda bu koşulların ne anlama geldiğini anlamak için Çevresel Vatandaşlık Eğitimi esastır” (Parra vd., 2020).

Çevresel Vatandaşlık eğitimi (ÇVE); “Çevre sorunlarıyla aktif mücadele içinde olan, bilinçli, çevresini de bilinçlendiren, çevre eğitimi alan ve çevresindeki bireyleri doğa konusunda bilgilendiren, çevreyi koruyan ve çevreye duyarlı, çevre sorunlarının çözülmesi, yeni çevre sorunlarının oluşumunun önlenmesi konusunda sorumluluk alan aynı zaman bunu bir taahhüt olarak sahiplenilen bireylerin yetiştirilmesi sürecidir” (ENEC, 2018). Çevresel vatandaşlık eğitimi; çevresel vatandaşın ihtiyaç duyduğu tutum, değer, beceri ve yetkinliklerle beraber bilgisini geliştiren eğitim yaklaşımı olarak ifade edilebilir. Vatandaşların çevreyle ilgili hak ve sorumluluklarını hayata geçirmelerine ek olarak çevreyle ilgili bozulma ve sorunların yapısal sebeplerini tespit etmek, çevresel problemlerin çözümüne aktif katılım için gönüllülük ve yetkinlikleri geliştirme yolculuğudur.

Bireyler nasıl çevresel vatandaş olurlar? Burada karşımıza çıkan ve bizi vatandaşlığa taşıyacak yol eğitim sistemlerinden geçmektedir. Bunun nedeni pek çok ülkenin müfredatında vatandaşlık dersinin mevcudiyetidir. Çevresel vatandaşlık eğitimi düşüncesi birbirinden farklı olduğu kabul edilen vatandaşlık eğitimi ve çevre eğitimi bir araya getirdi. Bu farklılıklara rağmen çevre ve vatandaşlık eğitimiyle ilgili olarak eğitim müfredatlarında birçok ortak nokta vardır. Çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili olarak temel soru, bunun nasıl öğretilmesiyle ilgilidir. Çevresel vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders ya da disiplin olarak okutulmasından, diğer derslerle birlikte disiplinlerarası yaklaşımlarla öğretilebileceğine veya okul ve çevresinin çevre eğitimi için bir araç olarak görülmesine (Dobson, 2003) kadar farklı yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili bir diğer önemli soru ise ne öğretilmesiyle ilgilidir. Bunun cevabı ise çevre hakkında, çevre içinde ve çevre için eğitim arasındaki ayrımı yapabilmekten geçer. Çevre hakkında eğitim çevrede işleyen ekolojik sistemi anlamaya odaklanırken, çevre içinde eğitim ise bu eğitimin sınıfta, okulda ya da bir doğal ortamda yapılmasına odaklanır. Çevre için eğitim ise çevreyi anlayan, yaşanabilir bir çevrenin öneminin farkında olan, yanlış eylemlerin çevre üzerinde oluşturduğu eylemlerini fark eden, bununla birlikte çevreye karşı sorumluluk

duygusu taşıyan bir toplum yetiştirme gerekliliğinden kaynaklanır. Yani bilgi temelli eğitimin ötesine geçerek sürdürülebilir bir çevre için çevresel vatandaşlık eğitimi yaklaşımı benimsenir (Dobson, 2003; Okullar Konseyi Çevre Projesi, 1974; Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim, 1999).

Bir çevresel vatandaşın, çevrenin sosyal yapıyla alakalı alanlarının tamamını etkilediğinin bilincinde olması son derece önemlidir. Güçlü ve dirençli insan sistemleri güçlü ekosistemlere dayalı olarak oluşturulabilir. Tüm ekonomik ve sosyal uğraşlar bir ekolojik sistem içerisinde varlığını sürdürebilirler. İnsanoğlunun refahı ekosistemlerin sağlıklı işlemesine ve sürdürülebilir olmasına bağlıdır (Parra vd., 2020). Eğitim geleceğin çevresel vatandaşlarının yetiştirilmesinde hayati bir role sahiptir. İnsanlar çevresel vatandaşlar olarak dünyaya gelmezler fakat eğitim yoluyla yetiştirilebilirler (ENEC, 2019). Küresel ölçekli çevre sorunları ve çevre krizleri, çevre vatandaşlarının güçlendirildiği bir eğitim ihtiyacını ortaya çıkarır. Eğitim sistemleri ve okullar bireylerin katılımcı ve sorumluluk üstlenen çevreci vatandaşlar olarak yetiştirilmelerine imkân sağlayabilir. Avrupa Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Ağı'nın hareket noktası eğitim ve okulların çevre sorumluluğu için kilit bir rol üstlenmeleri gerekliliğidir. Bunları gerçekleştirebilmek ancak öğrencilerin gerekli bilgi, tutum, beceri ve değerlerle donatılmasıyla mümkün olabilir. Çevresel vatandaşlık eğitiminin temel gayesi bireylere bu nitelikleri kazandırmaktır (Parra, Hansman ve Peskava-Hadjichambis, 2020).

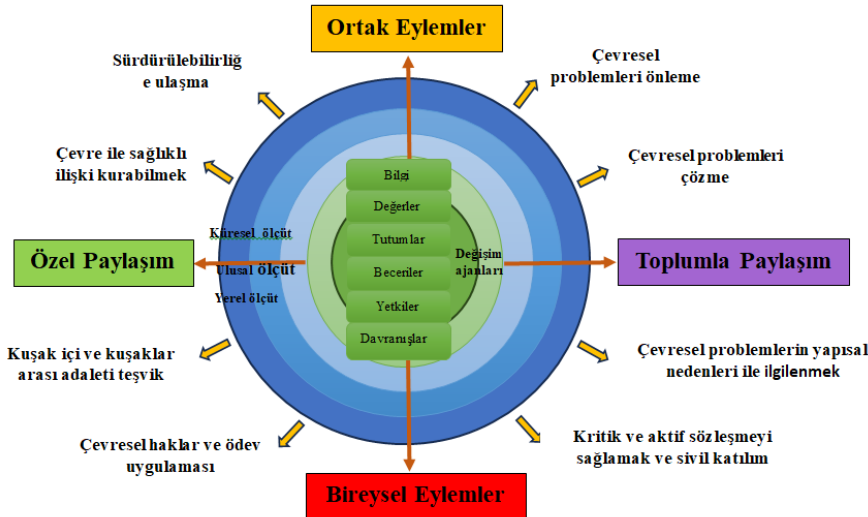
Çevresel vatandaşlık eğitimi, Tiflis Bildirgesi'nde ifade edilen dört temel konuyu modern bir yaklaşımla ele alır. Değişim merkezli bir eğitim düşüncesi altında geliştirilen düşünceyi genişletir. Bu düşünce çevreyi bilme ve tanıma, eleştirel beceriler, tutum, değerler aktif katılımı içerir ve dört temel çevresel vatandaşlık eğitimi yeterliliği önerir. Bu öneriler şunlardır:

- 1- Eleştirel analiz yapabilme, sosyal, ekonomik ve çevresel yönler arasında yerelden küresel düzeylere kadar karşılıklı ilişkiler kurabilme becerisi.
- 2- Kaynakların sürdürülebilir kullanımında ve doğal ve sosyal çevre üzerindeki olumsuz etkilerin önlenmesinde yetkinlik.
- 3- Çevre vatandaşlığı değerleriyle ilgili kişisel, yerel, ulusal ve küresel ölçeklerde etik ilkelerin uygulanmasında yetkinlik.

- 4- Çevresel ve sosyal değişim yoluyla çevre korumasını geliştiren toplum süreçlerine aktif katılım yetkinliği.

Bu yeterliliklerin sağlanabilmesi amacıyla eğitim müfredatlarının çevresel vatandaşlık için eğitime daha fazla önem verilecek biçimde değiştirilmesi, geliştirilmesi ve öğretmenlik eğitimlerinin iyileştirilmesi için gayret edilmelidir. İlk ve ortaöğretimde görev alan öğretmenleri daha iyi yetiştirmek amacıyla lisans ve üstü eğitim seviyelerinde çevresel vatandaşlıkla ilgili olarak iyi eğitim yetkinlikleri oluşturmak önemli değişimlerin başlatılması için çaba göstermek son derece önemlidir (Barry, 2005; Bülbül ve Yılmaz, 2019; Goldman, Yavetz ve Pe'er, 2006; Hadjichambis vd, 2019; Szerszynski, 2006; Vasiliades vd., 2021). Ayrıca çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili yeni bir bakış açısına ve pedagojik eğitim yaklaşımına da ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı dikkate alan Avrupa Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Ağı (ENEC) yeni bir çevresel vatandaşlık eğitimi modeli önerdi. Bu doğrultuda, Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi (2020), ENEC çerçevesinde yaptıkları son çalışmalarında, bütünlük bir eğitim yaklaşımıyla ENEC'in tanımından hareketle pedagojik bir Çevresel Vatandaşlık Eğitimi (ÇVE) Modeli tasarlayıp önerdiler.

Çevresel Vatandaşlık Eğitimi (ÇVE) Modeli



Şekil 1. Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli

(Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020: 240)

Bu model üzerinden bilim insanları çevresel vatandaşlık eğitiminin yapısını şu şekilde açıkladılar: Birincisi vatandaşın kendi kişisel gelişimini biçimlendiren yetkinlikler, ikincisi çevre vatandaşının üstelenebileceği potansiyel eylemler ve üçüncüsü çevresel ve sosyal değişime katkıda bulunabilecek çevresel sonuçlar. ÇVE Modeli'nin yetkinlikleri Şekil 1'deki yeşil döngüde belirtilmiştir. Yeşil döngüde yer alan yetkinlikler bireylerin kişisel çevresel vatandaşlığının yapısını oluşturur. Bu yetkinlikler, vatandaşların sorumlu bir biçimde davranma, yaşamda etkin olarak var olma becerisini tanımlar. Böylece onları bir “değişim elçisi” haline getirir. ÇVE Modeli'nde vatandaşların potansiyel eylemleri bireysel ya da kolektif kürelerde (özel ya da kamusal) ve ölçeklerde (yerel, ulusal ve küresel) yer alır. “Bireysel” alandaki eylemler kişisel eylemleri içerirken “kolektif” boyutta yer alan eylemler, topluluk eylemlerini içerir (ENEC, 2018; Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

ÇVE Modeli'nin nihai amacı bireylerin bir değişim elçisi olarak çevreyle uyumlu eylemlerde bulunmasını sağlamak, sosyo-ekolojik problemlerin aciliyetini anlama ve çözüm için aktif olarak gayret göstermenin gerekliliğini kavramalarına yardımcı olmaktır. Hadjichambis ve Reis'e (2020) göre çevreci vatandaşlar daha adil ve sürdürülebilir bir çevre hedefleyen bireysel ve toplumsal eylemlerle değişimin sağlayıcıları olurlar. Hem özel hem de kamusal alanda hak ve görevlerini yerine getirirler. Çevresel vatandaşlık bireylerin çevre dostu bir yaşam oluşturmalarını sağlayacağı için sürdürülebilir bir hayatın ön şartı olarak kabul edilir. Çevre vatandaşının nitelikleri, gösterilen bilgi, değer, beceri ve yönelimler açısından ifade edilebilir. Bunlar çevre problemlerini incelerken başarılı ve bilgili bir biçimde eylemde bulunabilmek için gerekli nitelikleri ve davranışları meydana getirir. Bu özellikler çevre vatandaşının gelişiminin temel unsurudur ve sürdürülebilirlik için hayatidir (Ariza vd., 2021). Sürdürülebilir bir dünyanın inşası için ihtiyaç duyulan değişimlerde etkin bir şekilde yer almak için gerekli yeterliliklerle birlikte eylem sorumluluğu üstlenmeye motive etmek için sürdürülebilirlik merkezli bilgi, tutum, davranış ve değerleri sağlar (Parra vd., 2020). ENEC'in (2018) tanımına göre Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modelinin bir hiyerarşi kaygısı olmaksızın hedeflenen dokuz temel çıktısı vardır. Bu çıktılar aşağıdaki gibidir:

Mevcut Çevre Sorunlarının Çözümü: 21. yüzyıl küresel ölçekte bir çevre sorunları ve krizleri çağı olarak nitelendirilebilir. Bu çağda birçok sosyal ve çevresel problemler, toplumların bunların üstesinden gelme ya da bu sorunları ihtiyaç duyulan bir şekilde çözme becerisini test etmektedir. Küresel çevre sorunları hızla çözüme ihtiyaç duyar, karmaşıktır ve birbirine bağımlı olarak nitelenir (ENEC, 2018). Bu yüzden insanlığın tabiatla kurduğu ilişkilerini anlama, yönetme ve ilişkilendirmede çağdaş ve yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde çevresel vatandaşlık eğitiminin en hayati çıktılarından biri, mevcut çevre sorunlarının çözümündeki rolü ve katkısıdır. Çevresel vatandaşların çevresel sorunlarını çözmede gönüllü olması ve sorumluluk üstlenmesi kritik bir önem arz eder. Bu sebepten dolayı öğrenci ve öğretmenleri çevre sorunlarının çözümüne dahil etmek son derece önemlidir (Desjean-Perrotta, Moseley ve Cantu 2008; Effeney ve Davis, 2013; Short, 2010). Ancak hayati önemine rağmen henüz çevre sorunlarının çözümünde vatandaşların ve devlet kurumlarının rolüne odaklanan proje sayısı son derece azdır (Green, Medina-Jerez ve Bryant, 2016). Çevre sorunlarının çözümünde öğrencilerin sosyal becerilerini, karar alma becerilerini, eleştirel düşünebilme becerilerini, bilimsel düşünme becerilerini ve yaratıcı düşünme becerileri gibi yetkinliklerini ve yeterliliklerini kazanmalarına ihtiyaç vardır (Berkovitz, Ford ve Brewer, 2005; Mintzes, Wandersee ve Novak, 1998; Schauble 1996; Schusler, Krasny, Peters ve Decker, 2009). Öğrenci ve öğretmenler ne kadar mevcut çevre sorunlarıyla ilgili olursa ihtiyaç duyulan beceri ve nitelikler o oranda gelişebilir (Andreas, Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

Çevresel Sorunların Önlenmesi: Gezegenimizdeki çevre sorunlarının çözümü kadar yeni çevre sorunlarının önlenmesinin önemine Tiflis Bildirgesi'nde (UNESCO, 1977) dikkat çekilmiştir. Günlük yaşamımız çevre üzerinde etkilere sahiptir. Her gün, karar ve eylemlerimizin önemli bir kısmı çevreyi etkilerken yeni çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu açıdan çevresel vatandaşlar ortaya çıkabilecek, yeni çevre sorunlarına karşı duyarlı olur ve önlenmesine katkı verirler (ENEC, 2018). Çevresel vatandaşlar, çevre sorunlarının oluşmasını engellemeye yönelik isteklidirler. Bunu sağlamak için çevre tehditini tespit etme ve tehditlerin tanımlanması, alternatiflerin düşünülmesi, uygun tepki ve davranışlar için karar almak hayatidir (Sandin, 1997). Bu amaçla ÇVE Modeli yeni çevre sorunlarını önleme becerisine ve isteğine sahip çevre vatandaşları yetiştirme sorumluluğunu üstlenmektedir (Andreas, Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

Değişim Elçileri: Vatandaşlık katılımıyla günümüzde kastedilen şey seçimlerde oy kullanmaktan çok daha ileri bir düşünceyi ve yaşam biçimini ifade eder. Sosyal hayatta değişime öncülük etme nihai amacı ile kamu katılımı ve siyasi etkide bulunabilmek için başka alternatifler de vardır. Bu alternatifler, öğrencilerin kendi yerel çevrelerinde ve daha ötesinde gelişmiş sürdürülebilirlik için katalizör olma potansiyeline sahip olduklarına dair kanıtlar sunmaktadır (Von Broun, 2017). Değişim elçileri, öğrencilerin karar alma süreçlerinde aktif olarak yer alması ve bazı eylemleri gerçekleştirebildiği anlamına gelir (Stuhmcke, 2012). Değişim elçileri, öğrencilerin sadece akranlarına yönelik değil, bununla beraber toplumun tüm yaş ve seviyelerindeki bireylerine yönelik eğitici rol üstlenmeleri olarak düşünülür. Çevresel vatandaşlar, hayatın çeşitli alanlarında davranış değişikliklerini kuvvetlendirme ve buna insanları cesaretlendirme sorumluluğuna sahiptir (Davis, 2009).

Sürdürülebilirliğin sağlanması: Sürdürülebilir bir hayatı temin etmek, çevresel vatandaşlık eğitiminin temel sorumluluğu ve nihai görevidir. Sürdürülebilirliği oluşturan temel ilkeler, sosyal adalet ve eşitlik, çevrenin korunması ve restorasyonu, nesiller arası adalet, kaynakların korunması, çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirliğin üç boyutunda yer alan adaletli ve barışçıl toplumlar gibi kavramları içerir (UNESCO, 2005). Çevresel vatandaşlık eğitimi açısından sürdürülebilir bir hayatı temin etmek, tüm vatandaşların sürdürülebilir bir yaşama ilerlemede aktif olarak yer almasını da kapsar. Çevresel vatandaşlar, çevresel sürdürülebilirliğin herkes için ortak iyilik olduğuna inanırlar. Sürdürülebilirlik ilkelerine ve uygulamalarına göre yaşamlarını tanzim ederler. Bu vatandaşlar toplumsal hayatta uygun değerler ve dünya görüşüne sahip olurlar. Hâkim güç odakları oluşturmanın yanı sıra mevcut duruma karşı çıkarak sürdürülemezliği irdeleme yeteneğine sahip olurlar (Barry, 2005; Dobson, 2007; Maniates, 2001; Schild, 2006). Sürdürülebilirlik dengeli bir şekilde değişimi sürdürme sürecini ifade eder ve gelecek nesillerin hayatlarını sürdürmelerini tehlikeye atmadan mevcut nesillerin ihtiyaçlarını karşılayan gelişmeyi merkeze alır (ENEC, 2018).

Doğa ile sağlıklı ilişkiler kurma: Araştırmacıların pek çoğu doğayla sağlıklı ilişkiler geliştirmenin ne anlam ifade ettiğine dair teori ve modeller geliştirdiler. Bu teoriler her ne kadar öğrencilerin doğayla sağlıklı ilişkiler kurmasını teşvik etse de buna yönelik farklı tartışmalarda mevcuttur (Verhulst, 2004). İnsanoğlunun tabiatla ve doğal çevreyle kurduğu etkileşimler, onların doğayla aralarında var olan bir bağlılığın sonucudur. Bu

bağıllık insanların doğayı kimliklerinin bir bileşeni olarak görme derecesini ifade eder (Schultz, 2002). Tabiatı ve onun olumlu-olumsuz tüm unsurlarının iyice anlaşılmasını içerir (Nisbet vd., 2008). Tabiatla kurulan karşılıklı bağıllığın temel nitelikleri kişilik özelliklerine benzerdir. Bu bağıllık zamana ve şartlara göre sabitlik içerir (Nisbet vd., 2008). Schultz'a (2002) göre bu karşılıklı bağıllığın üç temel bileşeni vardır. Bu bileşenler: a) doğayı kapsamlı bir şekilde ve bütünleşik olarak anlamayı içeren bilişsel bileşen, b) bireylerin tabiata duyduğu saygıyı oluşturan duyuşsal bileşen, c) bireylerin tabiatı ve doğal çevreyi koruma kararlılığını ifade eden davranışsal bileşenlerdir. Verhulst ve Colton'a (2004) göre tabiatla sağlıklı ilişkiler kurmak çevre okuryazarlığı ve çevresel vatandaşlık gelişimini zorunlu ve gerekli kılmaktadır. Öğrenme alanlarının ağaçlandırılması, doğa gezileri buna yönelik etkinlikler olarak kabul edilebilir. Kısacası teorik ve kavram bilgisinin ötesine geçerek doğa-insan etkileşimi için ihtiyaç duyulanları tanımlar. Böylece doğayla bağıni koparmış insan neslini, eylemlerinin doğa üzerindeki etkileri konusunda bilinçlendirirken doğaya değer veren, saygı duyan ve onu koruyan çevre vatandaşına dönüştürmeyi amaçlar (Andreas vd., 2020).

Çevresel haklar ve görevler: Çevresel haklar ve görevlerle ilgili bilgi ve uygulamalar çevresel vatandaşlık eğitimi için hayati öneme sahiptir (Cao, 2015). Haklar çevre üzerinde bireylerin sahip olduğu tasarrufa atıf yaparken görevler ise vatandaşların ortak yararı için çevreyi koruma sorumluluğuna vurgu yapar (Dagger, 2016; Hayward, 2000). Bu nedenle vatandaşlara üç temel görev yükler: a) vatandaşların kimliği ve katılım hakkına mâni olan şeylere karşı koyma, b) çevreyi etkileyen her türlü eylemin bilincinde olma, c) bireyin yerine toplumun çıkarını gözeterek böylece ortak iyiyi öncelemek (Schild, 2016). Çevresel vatandaşların çevresel hak ve görevlerini hayata geçirmeleri, ÇVE Modelinin önemli bir parçasıdır (ENEC, 2018).

Çevre sorunlarının yapısal nedenleri: Günümüzde var olan birçok çevre sorununun temelinde yapısal nedenler etkilidir. Bu nedenler basit bir incelemeyle anlaşılamazlar. Bu yapısal nedenler; uygulanan ekonomik sistemler, çevre mevzuatındaki eksiklikler ve yanlış uygulamalar, aktif yapıların eksikliği, yolsuzluklar ve müdahale eksikliği olabilir (ENEC, 2019). Gezegenimizde var olan tüm bu çevre sorunları, ekonomik-sosyal, teknolojik ve kurumsal eylemlerin bir sonucu olarak insanlığın hayatına girmektedir. Tüm çevresel değişim ve bozulmalar, insan faaliyetleri enerji ve ulaşım gibi etkenler tarafından yönlendirilebilmektedir. Çevresel tahribat ve yıkımın temelinde yatan

nedenlerle ve çözümleriyle ilgili olarak sivil katılım çok önemlidir. Çevre vatandaşı için var olan sorunun çözülmesi, çevrenin onarılması tek başına yeterli değildir. Çevre sorunlarının kaynaklandığı yapısal nedenleri tespit ederek ele alınması için demokratik bir şekilde mücadele edilebilmesi gereklidir (Barry, 2005). Bu durumun önemine binaen ÇVE Modeli öğrencilerin çevresel ve toplumsal sorunların yapısal ve sistemsel sebeplerini sağlıklı bir şekilde anlamalarına destek olmanın öneminin altını çizer. Vatandaşlar politik süreçlere katılarak yapısal değişiklikleri teşvik ederler ve çevre sorunlarının temelindeki sebeplerin ortadan kaldırılmasına yönelik inisiyatif almış olurlar (Archterberg, 2002; Barry, 1999).

Sivil katılım: Dünyamızın şu anda karşı karşıya olduğu çevresel problemler, tüm vatandaşların sivil katılımıyla birlikte eleştirel ve aktif katılımını zaruri kılmaktadır. Çevresel vatandaşlar karar alma süreçlerine aktif olarak katılmalıdırlar (ENEC, 2019). Hem özel hem de kamusal yaşamda bireysel ve toplu olarak eylemde bulunmalı, yerel ölçekten küresel ölçeğe çevresel eylemlerin her aşamasında ve yerinde etkin olmalıdır. Bu anlayıştan dolayı çevresel vatandaşlık eğitiminin temeli öğrencilerin aktif katılımına dayanır. Çevresel vatandaşlık eğitimi, toplu eylemlere ve karar alma süreçlerine, eleştirel ve aktif katılım için ihtiyaç duyulan nitelikleri öğrencilere sağlamalıdır. Bu vatandaşlık katılımı, bireyleri demokratik süreçlerde yer almaya hazırlar. Sivil katılım, bir toplumda tüm seviye ve kademelerde okullarda dahil olmak üzere uygulanabilir. Bu süreç üç aşamayı kapsar ve karar alma, etkileme ve topluluk katılımını ihtiva eder (Schulz vd., 2016). Çevresel vatandaşlık eğitimi uygulaması, çevresel sorunları artıran uygulama ve politikaları eleştirel olarak irdeleme ve ele alma yeteneğini vurgular (Andreas vd., 2020; Freire, 1987).

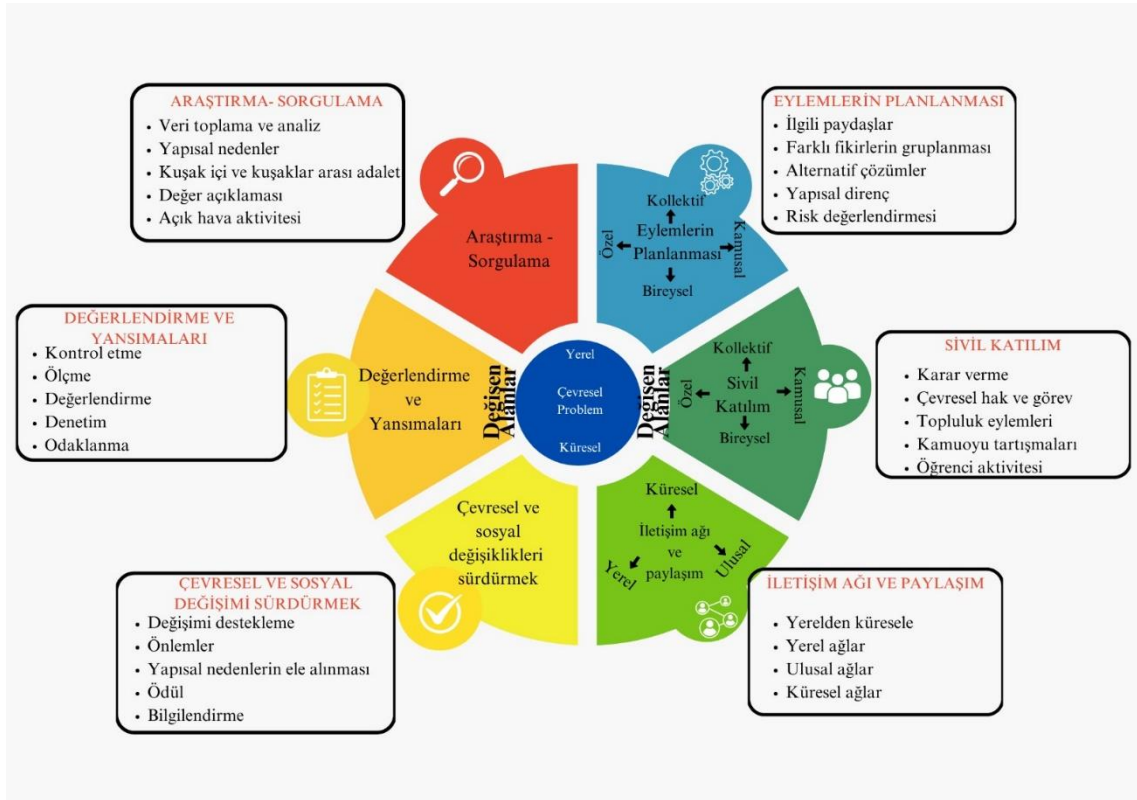
Kuşak içi ve kuşaklar arası adalet: Kuşak içi adalet, yeryüzünde aynı anda var olan bir neslin, kaynakların bölüşümünü ve çevresel sorunların sorumluluğunu üstlenmesini ve kendi içindeki adalet anlayışını ifade eder. Bugün dünyamıza baktığımızda aynı kuşağın üyeleri arasında adil olmayan bir hayatın var olduğu dikkatimiz çekmektedir. Dünyanın farklı coğrafyalarında çeşitli etkenler tarafından kısıtlanmış haklar, eşit olmayan şekilde kaynakların bölüşümü, ayrımcılık ve farklı coğrafyalar arasındaki yaşam standartları arasındaki uçurum kuşak içi adalet ne derece ihtiyaç duyulduğunun en önemli göstergesidir. Bu yönüyle kuşak içi adalet sosyal adaleti yeryüzünün tüm coğrafyalarındaki insanlar için arar. Kuşaklar arası adalet ise farklı nesiller için çevresel

haklar ve görevlerle ilgili adalet düşüncesini ifade eder. Sürdürülebilir bir düşünceyi yani gelecek kuşakların haklarına saygı duyarak kendi gereksinimlerini karşılamayı ifade eder (ENEC, 2019). Bu açılardan bakıldığında çevresel vatandaşlığın bir adalet meselesi olduğunu anlamak son derece hayati bir konudur (Dobson, 2007). Bu durum bize hem nesil içi hem de nesiller arası adaletin eşit derecede önemli olduğunu ifade eder. Kuşak içi adalet mevcut bir kuşağın yaşadığı adalet ve adaletsizlik durumlarına odaklanırken kuşaklar arası adalet ise gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da hesaba katarak nesiller arası adaleti detaylandırır. Bu anlayış sürdürülebilir bir gelişimde temel çıkış noktasını teşkil eder. Bir başka deyişle “gelecek nesillere nasıl bir dünya bırakmak istiyoruz?” soruna cevap arar. Bu yönüyle çevresel hak ve görevler çevresel vatandaşlıkta bir kuşaktan diğerine doğru geçer. ÇVE Modeli hem bir ülke sınırları içinde adaleti ararken hem de dünyanın farklı coğrafyalarında ve küresel ölçekte sosyal adaletin izini sürer. Adaleti ve adaletsizliği küresel düzeyde ele alır ve nitelendirir (Andreas vd., 2020; Hayward, 2012).

Bu çıktıları hayatının merkezine yerleştiren bir çevre vatandaşı, yakın çevresinin dışındaki tabiatla sağlıklı ilişkileri, sürdürülebilir bir hayatı, sosyal adaleti desteklemeli ve insanı farklı yönleriyle bir bütün olarak düşünmelidir. Böylece dünyamızın gelecek nesillerinin de hayatını, refahını ve daha yaşanılabilir bir çevrede yaşama hakkını önemsemelidir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için çevre vatandaşı, sürdürülebilirlik sorunlarına ve bunun yapısal nedenlerine yönelik eleştirel bir düşünceyle yaklaşmalıdır. Çevreye yönelik hak ve görevlerden hareketle çevresel sorunların çözümüne aktif olarak katkı sunmalıdır. Bu yaklaşım vatandaşların eyleme geçme becerilerini geliştirerek, insanların eylemlerini sürdürülebilir bir yöne doğru kanalize etmeyi hedefler (Ariza vd., 2021; Vasiliades, 2021).

Hadjichambis, Paraskeva-Hadjichambi, (2020) ayrıca ÇVE Modelinin başarılı bir biçimde hayata geçirilmesi için altı aşamalı ardışık olmayan ve Şekil 2’de açıklanan bir pedagojik yaklaşımı da önermiştir.

Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Pedagojik Yaklaşımı



Şekil 2. Çevresel vatandaşlık Eğitimi Pedagojik Yaklaşımı

(Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020: 251)

Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli İçin Pedagojik Yaklaşım altı aşamayı takip eder. Bu aşamalar araştırma- sorgulama, eylemlerin planlanması, sivil katılım, iletişim ağı ve paylaşım, çevresel ve sosyal değişimi sürdürme, değerlendirme ve yansımalar gibi bir sırayı izler (ENEC, 2019; Hadjichambis, Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

Araştırma-Sorgulama: Sorgulama aşaması kendi içerisinde beş adımdan oluşur. Veri toplama ve analizi, yapısal nedenler, nesiller içi ve nesiller arası adaletsizlik, değer açıklaması ve açık hava etkinliklerinden meydana gelir. Öğrenciler bu aşamada araştırılan çevre sorununa yönelik ihtiyaç duyulan verileri toplama ve analizinin yapılmasını sağlar. Bunlar bilimsel kanıta sahip olma açısından önemlidir. Örnekler arasında ekosistemin önemi, biyo-çeşitlilik, çevre sorunlarıyla ilgili sosyal ve ekonomik veriler yer alır. Ayrıca çevre sorunlarının yapısal nedenlerine yönelik olarak çevreyi korumaya yönelik çıkarılan yasaların ve prosedürlerin işlevsizliği hakkında öğrenciler

bilgilendirilebilir. Öğrencilerde gelecekte insanların bazı çevresel hizmetlerden mahrum kalacağı (nesiller arası adalet) duygusu uyandırılabilir. Öğrencilerde incelenen çevre sorunlarının temelinde yatan değerlere yönelik sorulara dikkat çekilir. Öğrenciler tabiatın koruyucuları olarak katılımlarını artıran açık hava mekân temelli etkinliklere dahil edilebilir (ENEC, 2019; Hadjichambis, Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

Eylem Planlama: Bu aşamada öğrencilerden hem özel hem de kamusal alanda kolektif eylemler tasarımları beklenir. Çevre sorunlarıyla ilgili paydaşların belirlenmesi, paydaşların çevre sorunlarına yönelik farklı düşünce ve fikirlerinin ortaya konması ve gruplandırılması sağlanır. Öğrenciler çevresel problemlerin olası alternatif çözümlerini araştırırlar. Çözümlerin olumlu ve olumsuz yönlerinin incelenerek çözümler sürdürülebilirlik çerçevesinde gerçekleştirilir (Latour, 2005). Ayrıca karşılaşacakları yapısal dirençleri araştırabilirler. Bu dirençler, sistemden, yasalardan ve mevcut ekonomik büyüme üzerine kurgulanmış kalkınmanın neden olduğu dirençlerdir. Son olarak öğrenciler planladıkları eylemlerden kaynaklanacak riskleri ele alır ve değerlendirirler (Paraskeva-Hadjichambi, Korfiatis, Hadjichambis ve Arianoutsou, 2012).

Sivil Katılım: Karar alma sivil katılımın en önemli unsurudur (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito ve Agrusti, 2016). Öğrencilerin alternatif çözümlerden en uygun olanını kullanarak karar almaları beklenir. Ayrıca herhangi bir çevre sorununa yönelik görüşlerini ve tekliflerini sunmak için paydaşlarla iletişime geçebilir. Çevresel hak ve görev uygulamaları kapsamında çevresel verilere erişim talep edebilir ve kamu katılımı hakkını uygulayabilir. Topluluk eylemi kapsamında çevreyle ilgili kampanyalara katılabilir; dergi, gazete ve televizyon gibi platformlarda görüşlerini ifade edebilir ya da savunabilir. Kamusal tartışmalar düzenleyebilir. Kamusal tartışmaların öğrencilerin vatandaşlık uygulamalarında faydalı olduğu ispatlanmıştır (Gregory ve Holloway, 2005; Hadjichambis vd. 2018; Ovens vd., 2017). Öğrencilerin; aile, akran, topluluk ve genel halk kitleleri için bilgilendirme etkinlikleri organize etmeleri ve bunlara katılmaları öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve sosyo-politik açıdan güçlenmelerini destekler ve farklı yurttaşlık katılım şekillerini hayata geçirme fırsatı verebilir (Baptista, Reis, ve Andrade, 2018; Marques ve Reis 2017; Schusler ve Kransy 2015)

İletişim Ağları ve Paylaşım: Öğrenciler, yerel ağlarda bulunan paydaşları (öğrenci, bilim insanı, aktivist, gönüllüler ve politikacılar) örgütleyebilir ve organize edebilir. Öğrenciler yerel ölçekte toplumun tüm kesimlerini ve üyelerini etkileyebilir ve onları ilgili çevre sorunlarının önemini anlamaya yönlendirebilir. Öğrenciler aynı zamanda bazı çevre sorunlarıyla ilgili tartışmaları ulusal düzeye taşıyabilirler. Böylece ulusal düzeydeki paydaşlarla ulusal ağlar oluşturabilirler. Ulusal ölçekli, çevre ile ilgili faaliyet yürüten sivil toplum kuruluşları ile iletişim kurabilirler. Son aşamada öğrenciler çevre sorunlarıyla ilgili küresel ölçekte bilgilendirme çalışmaları yapabilirler. Küresel eylem olarak dünyanın farklı ülkelerinde öğrenciler, bilim insanları, aktivistler, gönüllüler, sivil toplum kuruluşları ve politikacılarla küresel ölçekli çevre ağları oluşturabilirler. Uluslararası çevre kuruluşları ve sivil toplum kuruluşlarıyla bağlantılar kurabilir ve organizasyon yapabilirler. Özellikle sosyal ağlar ve sosyal medya, bilgi teknolojileri bu faaliyetlerin yapılmasında etkili olabilir. Sosyal medya uluslararası çevre hareketlerini örgütlemeye ve tanıtmada etkili bir araç olarak kullanılabilir (Aday vd., 2010; Gerbaudo, 2018; Lievrouw 2011).

Çevresel ve sosyal değişimi sürdürmek: Sürdürülebilir bir çevresel ve sosyal değişim için tamamlayıcı çalışmaların yapıldığı aşamadır. Bu aşama konuyu sürekli gündemde tutmak gibi öğrencilerin önceden yaptıkları eylemlerin güçlendirildiği ve geliştirildiği aşamadır. Ayrıca değişimi daha etkili hale getirmek için yeni eylemler belirlenebilir. Yapısal nedenler ele alınarak ek eylemlerle entegrasyonu sağlanabilir. Örneğin çevre bakanlığına bir mektup ileterek çevresel düzenlemelerle ilgili var olan bir boşluğu paylaşabilirler. İnsanların ödüllendirilmesi aşamasında ise öğrencilerin çevresel eylemlerine ve çalışmalarına katkı sunan bireylere ve kurumlara teşekkür iletilir. Son olarak kamuoyu başarılı eylemle ilgili olarak basın, medya araçları ve sosyal ağlar aracılığıyla bilgilendirilebilir ve başarılı eylemler yayılabilir (ENEC, 2019; Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

Değerlendirme ve yansımalar: Değerlendirme aşaması Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Pedagojik Yaklaşımı'nın son aşamasıdır. Öğrenciler gerçekleştirdikleri eylemlerin başarılarını kontrol ederler. Öğrenciler elde edilen başarıları ölçebilirler. Öğrencilerin eylem öncesi ve sonrası bilgi ve tutumlarındaki değişimler, toplumun ve paydaşlarının değerleri, eylem öncesi ve sonrası beceriler ve yeterliliklerin ne düzeyde kazanıldığı ölçülebilir. Öğrenciler, Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Pedagojik Yaklaşımı'nın

etkililiğini ve verimliliğini analiz edebilir ve değerlendirebilir. Ayrıca uygulanan prosedürün örtük boyutlarını farklı açılardan kritik edebilirler. Öğrenciler uygulanan yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerine ve öğrenilen derslere odaklanabilirler (ENEC, 2019; Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020).

Türkiye’de Çevre Eğitimi ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın (SBDÖP) Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modelinin Çıktılarına Göre Değerlendirilmesi.

Türkiye’de hukuki çerçevede çevre ile ilgili ilk adım 1982 Anayasası’nın 56. maddesinde çevre hakkı kapsamında yer almıştır. *“Madde 56- Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir (Anayasa, 1982).”* diyerek hem devlete ve hem de vatandaşlara çevre hakkının yanında bir dizi çevreyi koruma ve geliştirmeye ilgili sorumluluklarda yüklenmiştir. Ardından çevre konusunu düzenleyen 2872 sayılı Çevre Kanunu 9 Ağustos 1983 yılında çıkarılarak uygulamaya konulmuştur. Çevre Kanunun amacı: *“bütün canlıların, ortak varlığı olan çevrenin, sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma ilkeleri doğrultusunda korunmasını sağlamaktır (Çevre Kanunu, 1983).”* Ayrıca ülkemizde çevre sorunları ilk kez 1973-1977 yılları arasında uygulanan Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda ele alınmış ve tanımlanmıştır. Planda *“çevrenin korunması ve geliştirilmesi konusunda toplumun aydınlatılması için halk eğitimi bir araç olarak kullanılacaktır (DPT, 1973).”* maddesi ile ilk kez ülkemizde çevre sorunlarının önlenmesi için eğitimin önemine dikkat çekilmiştir. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma planı çevreye yönelik yaptığı detaylı vurgulardan dolayı ülkemizin ilk ulusal çevre politikası metni olarak kabul edilir (Özey, 2014). Türkiye’de çevre eğitimi konusunda ilk önemli teşebbüs Çevre Müsteşarlığı’nın UNESCO ve UNEP’in desteğiyle 1990 yılında organize ettiği çevre eğitimi semineridir. Bu seminerin nihayetinde *“Çevre Eğitimi ve Öğretimi İçin Strateji ve Uygulama Planları Kararları”* alınmıştır. Bu kararlar çerçevesinde eğitim aracılığıyla, vatandaşlara mevcut kaynakların korunması bilinci kazandırma ve çevre eğitiminin hayat boyu sürdürülmesinin önemine dikkat çekilmiştir (Miser, 2019). Bu çerçevede Talim Terbiye Kurulu’nun (TTK) 07.09.1992 tarih ve 274 sayılı kararı ile ilköğretim 5. sınıfa kadar okutulmak üzere programa *“Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma Dersi”* eklenerek çevre eğitiminin örgün eğitime dahil edilme süreci başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve

Çevre Bakanlığı arasında 1999 yılında yapılan bir protokol ile çevre eğitimi konularına örgün eğitim kurumlarında sistematik olarak yer verilmesine karar verildi (Bıkmaz ve Akben, 2007). Ayrıca 2000 yılında İzmir’de toplanan 4. Çevre Şurası’nda; öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarında çevre dersinin zorunlu bir ders olarak okutulması önerilmiştir (Miser, 2019).

Çevrenin çok yönlü özelliği nedeniyle, çevre eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğiyle ilgili bir dizi tartışmalarda mevcuttur (Jensen ve schnack,1997 akt. Gökçe ve Dilek, 2021). Bu tartışmaların bir sonucu olarak günümüzde çevre eğitimiyle ilgili disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenerek farklı dersler içinde sürekli ele alınması hedeflenmiştir (Çetin, 2018; Palmer ve Neal, 1994). Bu açıdan disiplinlerarası bir yapısı olan sosyal bilgiler dersi çevre eğitiminin disiplinlerarası bir mantıkla verilebilmesi için önemli bir alan ve imkân oluşturmaktadır (Gökçe ve Dilek, 2021). Sosyal bilgiler dersi, bireylerin edindikleri bilgi ve becerileri sosyal hayata transfer edebileceği derslerden birisidir. Bu özelliğiyle içerisinde farklı disiplinlere yer vermekte ve sorunların çözümünde farklı disiplinlerden yararlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrenciler farklı becerileri kullanabilmeyi ve bilgiyi günlük hayata ve farklı durumlara uyarlayabilme becerisini geliştirir. Sosyal bilgiler dersinin katkısıyla öğrenciler, karşılaştıkları problemlere çözüm üretirken farklı disiplinlerin bilgi ve düşünme yeteneklerini işe koşarak yaratıcı ve orijinal çözüm üretme kapasitesine erişirler. Doğası gereği karmaşık bir yapısı olan çevresel problemlerin çözülebilmesi için farklı disiplinlerden faydalanma ve farklı bakış açıları üretme zorunluluğu bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, bünyesi ve hedefleri bakımından içerdiği hak ve görevler temelinde vatandaş yetiştirme açısından çevre ve çevre vatandaşlığı eğitiminde büyük öneme sahiptir (Özmen, 2015). Çevre eğitimi de öğrencilerin farkındalık, bilgi sahibi olma, anlama ve değer vermeyi yaşam biçimine dönüştüren vatandaş yetiştirmeyi amaçlar (Uzunoğlu, 1999). Sosyal bilgiler öğretiminin de temel gayesi iyi vatandaş yetiştirmek olduğu için sosyal bilgiler öğretiminden çevresel vatandaş yetiştirmede faydalanılabilir (Kan, 2010). Bu açıdan sosyal bilgiler dersinin sorumlu ve iyi vatandaş yetiştirme misyonu insanların çevreye karşı hassas çevresel problemlere çözüm getiren çevresel kimliğini öne çıkarmaktadır (Karatekin, 2011). Bu kimlik çevresel vatandaşlık olarak nitelenir (Wolf, 2007). Temel amacı iyi vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersi çevreye duyarlı “çevresel vatandaşlar” da yetiştirmelidir. Çünkü sosyal bilgiler dersinin doğası bununla uyumludur. Vatandaş yetiştirme amacı olan sosyal bilgiler

dersinin amacıyla çevresel vatandaşlık eğitiminin amacı birbiriyle uyumludur. Çünkü sosyal bilgiler dersi de doğası gereği çevresel vatandaşlık eğitiminin de gereği olan çevreye karşı duyarlı, onu koruyan geliştiren çevreyle ilgili eylemlere aktif olarak katılan karar alma süreçlerine dahil olan etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Bülbül ve Yılmaz, 2019; Kan, 2009).

Bu kapsamda 2024 yılında hazırlanarak kademeli olarak uygulamaya konulan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (TYMM-SBDÖP) kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar bir bütün olarak ele alınarak öğrencilerin çok yönlü gelişiminin etkili bir şekilde desteklenmesi amaçlanmıştır. İçerikte bireyin hem kendi hayatı hem de yaşadığı çevre ve toplum ile ilişkisini geçmişten günümüze değişim ve süreklilik bağlamında ele alan bir yapı oluşturulmuştur. Bu yapı da çevre ve çevre eğitime, ayrıca sürdürülebilirlik ve vatandaşlık okuryazarlığına da yer verilmiştir (MEB, 2024). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen temel hedefler ve ilkeler esas alınarak hazırlanan SBDÖP özel hedeflerinde buna yönelik temel hedefler de belirlenmiştir. Bu hedefler şu şekilde sıralanmıştır:

4. Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları (MEB, 2024) maddesiyle öğrencilere yaşadıkları çevreyi tanıma ve bu çevrede sahip olmaları gereken rolleri öğrenmeleri hedeflenmiştir.

5. Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşerî çevre etkileşimini sorgulamaları (MEB, 2024) maddesiyle sürdürülebilirlik okuryazarlığı öğretim programlarında ilk kez yerini almıştır. Doğal kaynakların ve çevrenin korunması sürdürülebilir bir çevre ve yaşama kavuşmak için öğrencilerin insan-çevre ilişkisini sorgulamaları hedeflenmiştir.

7. Ülkemizin bölgesel ve küresel sorunların çözümünde üstlendiği rolün önemini yorumlamaları amaçlanmıştır (MEB, 2024). Görüldüğü gibi Türkiye’nin hem çevresinde hem de küresel ölçekte çevre sorunlarının çözümüne yönelik aldığı sorumluluklara dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda ülkemizin küre ölçeğinde çevre sorunlarının çözümüne yönelik aktif katılımı ve uluslararası organizasyonlarda aldığı

rollerin öğrenciler tarafından benimsenmesi hedeflenmiştir. SBDÖP özel amaçlarında çevre ve çevre vatandaşlığı eğitimine yönelik bu vurgular yapılırken programın içeriğinde yer alan hedeflenen “öğrenme çıktıları” çevresel vatandaşlık eğitimi modelinin temel çıktılarına göre değerlendirilecektir.

Tablo 1. 2024 Maarif Modeli 4. Sınıf SBDÖP’ün Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli Çıktılarına Göre Değerlendirilmesi.

4. Sınıf SBDÖP Öğrenme Çıktıları	ÇVEM Çıktıları
SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme	Yapısal nedenler
a) Haritanın başlığının ne anlama geldiğini ifade eder.	Yapısal nedenler
b) Harita üzerindeki renkleri, kenar bilgilerini ve harita kenar bilgilerindeki sembolleri tespit eder.	Yapısal nedenler
c) Yakın çevresini ve ülkesini tarif etmek için konum bilgisini, ara ve ana yönleri kullanır.	Sivil katılım
SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan etkileşimini çözümleyebilme	Yapısal nedenler
a) Yakın çevresindeki doğal çevre unsurlarını belirler.	Yapısal nedenler
b) Yakın çevresindeki doğal çevre unsurları ile insanlar arasındaki ilişkileri belirler.	Yapısal nedenler
SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme	Yapısal nedenler
a) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafik üzerindeki simgelerin karşılık geldiği ifadeleri tanıır.	Yapısal nedenler
b) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafiği çözümler.	Yapısal nedenler
c) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafikteki zaman içinde değişen tüketim oranlarını karşılaştırır.	Yapısal nedenler
ç) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafikte kaynaklar ve tüketim arasındaki ilişkiye yönelik çıkarımda bulunur.	Yapısal nedenler

Tablo 1. incelendiğinde 4. Sınıf SBDÖP’te “evimiz dünya” ve “yaşayan ekonomi” öğrenme alanlarında çevre ve çevre eğitimiyle ilgili dolaylı ve doğrudan öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmektedir. 4.sınıf SBDÖP “evimiz dünya” öğrenme alanında üç öğrenme çıktısı mevcut olup bu öğrenme çıktılarından SB.4.2.1 öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri olan SB.4.2.1.a.b.c. dolaylı olarak çevreyle ilgiliyken, SB.4.2.2. öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri SB.4.2.2.a.b. doğrudan insanın çevreyle etkileşimi ve bunun çevre üzerindeki etkisini öğrencilere kazandırmayla ilgilidir. “Hayatımızdaki ekonomi” öğrenme alanında toplam üç öğrenme çıktısı mevcut olup bunlardan sadece SB.4.5.1 öğrenme çıktısı ve SB.4.5.1.a.b.c.ç süreç bileşenleri dolaylı olarak çevreyle ilgilidir. Bu programdaki öğrenme çıktıları ÇVE Modeli öğrenme çıktıları açısından değerlendirildiğinde 4. Sınıf “evimiz dünya” öğrenme alanında

SB.4.2.1. a. b., SB.4.2.2. a. b. ve “yaşayan ekonomi” SB.4.5.1 a. b. c. ç. öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerinin daha çok doğal çevreyle ilgili değişimler ve gelişmelerin yapısal olarak nedenlerinin ve sonuçlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasına yönelik olduğu görülmektedir. ÇVE Modelinde yapısal nedenler çevrenin tanınması, çevre sorunlarının nedenlerinin ne olduğunun ve ne tür sonuçlara neden olabileceğinin anlaşılmasına odaklanır. İnsan kaynaklı, doğa kaynaklı ya da mevzuattan kaynaklanan sebepler veya tercih edilen ekonomik büyümenin yol açtığı nedenler çevresel problemlerin yapısal nedenleri olabilir. Bunların iyi anlaşılması çevresel sorunların çözümüne katkı sunabilir (Archterberg, 2002; Barry, 2005; ENEC, 2019). Ayrıca “evimiz dünya” alanında SB.4.2.1. c. öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni ÇVE Modelinin “sivil katılım” öğrenme çıktısıyla uyumludur. Dünyamızın şu anda karşı karşıya olduğu çevresel problemler, tüm vatandaşların sivil katılımıyla birlikte eleştirel ve aktif katılımı zaruri kılmaktadır. Çevresel vatandaşlar karar alma, uygulama ve eyleme geçme süreçlerine aktif olarak katılmalıdırlar (ENEC, 2019). Bu yaklaşımdan dolayı çevresel vatandaşlık eğitiminin temeli öğrencilerin aktif katılımına dayanır. 4. Sınıf SBDÖP öğrenme çıktıları genel olarak ÇVE Modeli çıktıları açısından değerlendirildiğinde SBDÖP’te mevcut 17 öğrenme çıktısından 1’i doğrudan, 2’si dolaylı olarak çevre ve çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir. 3 öğrenme çıktısı ve 7 süreç bileşeni “yapısal nedenler”, 1 süreç bileşeninin ise “sivil katılım” çıktılarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 2024 Maarif Modeli 5. Sınıf SBDÖP’ün Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli Çıktılarına Göre Değerlendirilmesi.

5. Sınıf SBDÖP Öğrenme Çıktıları	ÇVEM Çıktıları
SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme	Yapısal nedenler
a) Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrenin değişimine neden olan unsurları inceler.	Yapısal nedenler
b) Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrenin değişiminden etkilenen unsurları inceler.	Yapısal nedenler
c) Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimin etkilerini sorgular.	Yapısal nedenler
ç) Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimin neden ve sonuçlarını elde ettiği bilgilere dayanarak ifade eder.	Yapısal nedenler
SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme .	Sürdürülebilirliği sağlama
a) Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini farklı kaynaklar üzerinden inceler.	Sürdürülebilirliği sağlama
b) Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yazılı, görsel veya dijital ürünlere dönüştürür.	Değişim elçileri
c) Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini nesnel bir şekilde ifade eder.	Sürdürülebilirliği sağlama

Tablo 2. incelendiğinde 5. Sınıf SBDÖP’ün “evimiz dünya” ve “yaşayan ekonomi” öğrenme alanlarında çevre ve çevre eğitimiyle ilgili doğrudan ve dolaylı öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmektedir. 5.sınıf SBDÖP “evimiz dünya” öğrenme alanında dört öğrenme çıktısı mevcut olup bu öğrenme çıktılarından SB.5.2.2. öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri olan SB.5.2.2.a.b.c.ç. doğrudan çevreyle ilgiliyken insanın çevreyle etkileşimi ve bunun çevre üzerindeki oluşturduğu değişimi öğrencilere kazandırmayla ilgilidir. “Hayatımızdaki ekonomi” öğrenme alanında toplam üç öğrenme çıktısı mevcut olup bunlardan sadece SB.5.5.1 öğrenme çıktısı ve SB.4.5.1.a.b.c. süreç bileşenleri doğrudan çevreyle ilgilidir. Bu programdaki öğrenme çıktıları ÇVE Modeli öğrenme çıktıları açısından değerlendirildiğinde 5. Sınıf evimiz dünya öğrenme alanında SB.5.2.2. a. b. c. ç. öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri daha çok doğal çevreyle ilgili değişimler ve gelişmelerin yapısal olarak nedenlerinin ve sonuçlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasına yönelik olduğu görülmektedir. ÇVE Modelinde yapısal nedenler çevre sorunlarının nedenlerinin ne olduğunun ve ne tür sonuçlara neden olabileceğinin anlaşılmasına odaklanır. İnsan kaynaklı, doğa kaynaklı ya da mevzuattan kaynaklanan sebepler veya tercih edilen ekonomik büyümenin yol açtığı nedenler çevresel problemlerin yapısal nedenleri olabilir. Bunların iyi anlaşılması

çevresel sorunların çözümüne katkı sunabilir (Archterberg, 2002; Barry, 2005; ENEC, 2019). Ayrıca yaşayan ekonomi öğrenme alanında SB.5.5.1. a. c. öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri ÇVE Modeli çıktıları açısından değerlendirildiğinde “sürdürülebilirliği sağlamaya” yönelik öğrenme çıktıları olduğu görülmektedir. İlgili öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde kaynakların bilinçli ve verimli kullanılmasına vurgu yapılmakta, ihtiyaç ve kaynak dengesinin dikkate alınması gerektiği üzerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Kaynakların tasarruflu bir şekilde kullanılması israf edilmemesi ihtiyaçların planlı bir şekilde karşılanması ve aşırıya kaçılmamasına (Dobson, 2007; ENEC, 2019; UNESCO, 2005) yönelik 5. Sınıf SBDÖP öğrenme çıktılarındaki vurgu ÇVE Modelindeki sürdürülebilirliği sağlama çıktısıyla uyumluluk göstermektedir. Yine aynı öğrenme alanında SB.5.5.1. b. Öğrenme çıktısı ve süreç bileşeni değerlendirildiğinde ÇVE Modeli çıktılarından “değişim elçileri” yetiştirmeye uyumlu olduğu görülmektedir. Çevresel Vatandaşlık eğitimi bireyleri, çevresel konularla ilgili bilgilendirme, bilinçlendirme ve hareket geçirmeye yönelik kararlılıkla yetiştirir. Çevresel vatandaşlar çevrenin korunması ve problemlerin çözümü noktasında değişime aracılık ederler (Andreas vd., 2020; Davis, 2009; Von Broun, 2017).

5. Sınıf SBDÖP genel olarak ÇVE Modeli çıktıları açısından değerlendirildiğinde SBDÖP’te mevcut 19 öğrenme çıktısından 2’si doğrudan çevre ve çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir. 1 öğrenme çıktısı ve 4 süreç bileşeni “yapısal nedenler”, 1 öğrenme çıktısı ve 2 süreç bileşeninin ise “sürdürülebilirliği sağlama” çıktılarıyla ilgili olduğu görülürken 1 süreç bileşeninin de “değişim elçileri” çıktılarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 2024 Maarif Modeli 6. Sınıf SBDÖP’ün Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli Çıktılarına Göre Değerlendirilmesi.

6. Sınıf SBDÖP Öğrenme Çıktıları	ÇVE Modeli Çıktıları
SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme.	Yapısal nedenler
a) Ülkemizin göreceli ve mutlak konum özellikleri ile kıtaların ve okyanusların göreceli konum özelliklerini belirler.	Yapısal nedenler
b) Ülkemizin göreceli ve mutlak konum özellikleri ile kıtaların ve okyanusların göreceli konum özelliklerini görselleştirir.	
c) Ülkemizin göreceli ve mutlak konum özellikleri ile kıtaların ve okyanusların göreceli konum özelliklerini özetler.	
SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme	Yapısal nedenler
a) Ülkemizdeki doğal ve beşerî çevre özelliklerini belirler.	Yapısal nedenler
b) Ülkemizdeki doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi belirler.	Yapısal nedenler

Tablo 3. incelendiğinde 6. Sınıf SBDÖP’da “evimiz dünya” ve “yaşayan ekonomi” öğrenme alanlarında çevre ve çevre eğitimiyle ilgili doğrudan ve dolaylı öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmektedir. 6.sınıf SBDÖP “evimiz dünya” öğrenme alanında üç öğrenme çıktısı mevcut olup bu öğrenme çıktılarından SB.6.2.1 öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri olan SB.6.2.1.a.b.c. dolaylı olarak çevreyle ilgiliyken, SB.6.2.2. öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri SB.6.2.2.a.b. doğrudan insanın çevreyle etkileşimi ve bunun çevre üzerindeki etkisini öğrencilere kazandırmayla ilgilidir. “Hayatımızdaki ekonomi” öğrenme alanında toplam üç öğrenme çıktısı mevcut olup bunlardan sadece SB.6.5.1 öğrenme çıktısı ve SB.6.5.1.a.b. süreç bileşenleri dolaylı olarak çevreyle ilgilidir. Bu programdaki öğrenme çıktıları ÇVE Modeli öğrenme çıktıları açısından değerlendirildiğinde 6. Sınıf evimiz dünya öğrenme alanında SB.6.2.1. a. b. c. ve SB. 6.2.2. a. b. öğrenme çıktılarından daha çok doğal çevreyle ilgili sistemler, değişimler ve gelişmelerin yapısal olarak nedenlerinin ve sonuçlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Özellikle SB.6.2.1.a.b.c. yapısal nedenleri kavramak için ülkemizin konum özelliklerinin bilinmesi dolaylı olarak yapısal nedenleri anlamaya tanımaya ve anlamaya katkı sunar. ÇVE Modelinde yapısal nedenler çevre sistemlerinin yapısı, çevre sorunlarının nedenlerinin ne olduğunun ve ne tür sonuçlara neden olabileceğinin anlaşılmasına odaklanır. İnsan kaynaklı, doğa kaynaklı ya da mevzuattan kaynaklanan sebepler veya tercih edilen ekonomik büyümenin yol açtığı nedenler çevresel problemlerin yapısal nedenleri olabilir. Bunların iyi anlaşılması çevresel sorunların çözümüne katkı sunabilecek çevre vatandaşlarının yetişmesine imkân sunabilir

(Archterberg, 2002; Barry, 2005; ENEC, 2019). 6. Sınıf SBDÖP öğrenme çıktıları, ÇVE Modeli çıktıları açısından değerlendirildiğinde SBDÖP’te mevcut 18 öğrenme çıktısından 1’i doğrudan ve 2’si dolaylı olarak çevre ve çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir. 3 öğrenme çıktısı ve 7 süreç bileşeni “yapısal nedenler” çıktılarıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2024 Maarif Modeli 7. Sınıf SBDÖP’nın Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli Çıktılarına Göre Değerlendirilmesi.

7. Sınıf SBDÖP Öğrenme Çıktıları	ÇVEM Çıktıları
SB.7.2.1. Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme	
a) Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi inceler.	Yapısal nedenler
b) Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişime ilişkin örnekler verir.	
c) Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi nesnel bir şekilde ifade eder.	
SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme	
a) Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolüne ilişkin çözümleme yapar.	Çevresel hak ve görevler
b) Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolüne ilişkin sınıflandırma yapar.	Çevresel hak ve görevler
c) Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü yorumlar.	

Tablo 4. incelendiğinde 7. Sınıf SBDÖP “evimiz dünya” öğrenme alanında çevre ve çevre eğitimiyle ilgili öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmektedir. 7.sınıf SBDÖP “evimiz dünya” öğrenme alanında iki öğrenme çıktısı mevcut olup bu öğrenme çıktılarından SB.7.2.1 ve SB.7.2.2 öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri olan SB.7.2.1.a.b.c., SB.7.2.2. a.b.c. doğrudan çevre ve çevreyle ilgili küresel meseleler ve ülkemizin bu meselelerle ilgili üstlendiği rollerle ilişkilidir. Bu programdaki öğrenme çıktıları ÇVE Modeli öğrenme çıktıları açısından değerlendirildiğinde 7. Sınıf evimiz dünya öğrenme alanında SB.7.2.1. a. b. c., SB.7.2.2.a.b.c öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri daha çok küreselleşme olgusunun çevre ve toplum üzerinde meydana getirdiği bozulmalar, değişimler ve gelişmelerin yapısal olarak nedenlerinin ve sonuçlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasına yönelik olduğu görülmektedir. ÇVE Modelinde “yapısal nedenler” çevre sorunlarının nedenlerinin ne olduğunun ve ne tür sonuçlara neden olabileceğinin anlaşılmasına odaklanır. İnsan kaynaklı, doğa kaynaklı ya da mevzuattan kaynaklanan sebepler veya tercih edilen ekonomik büyümenin yol

açtığı nedenler çevresel problemlerin yapısal nedenleri olabilir. Bunların iyi anlaşılması çevresel sorunların çözümüne katkı sunabilir (Barry, 2005; Archterberg,2002). Yine evimiz dünya öğrenme alanında SB.7.2.2. a. b. Öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde ÇVE Modeli çıktılarından “çevresel haklar ve görevler” ile uyumlu olduğu görülmektedir. Çevresel vatandaşlık eğitimi bireylere, çevresel konularla ilgili hak ve sorumluluklarını öğretmeye odaklanır. Bireyler sahip olduğu çevresel haklarını kullanırken çevreye karşı sorumlu davranmalı ve çevreyi korumaya özen göstermelidir. Bu öğrenme çıktıları ise ülkemizin küresel sorunlar olan iklim değişikli ve çevre sorunlarının çözümünde küresel ölçekte aldığı inisiyatifi öğrencilerin dikkatine sunar. Böylece hem toplumların hem de bireylerin çevresel hak ve görevlerinin bilincinde olmasını sağlayarak çevresel vatandaşların yetiştirilmesine hizmet eder (ENEC, 2019; Schild, 2016). 7. Sınıf SBDÖP öğrenme çıktıları, ÇVE Modeli çıktıları açısından değerlendirildiğinde SBDÖP’te mevcut 17 öğrenme çıktısından 2’si doğrudan çevre ve çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir. 1 öğrenme çıktısı ve 3 süreç bileşeni “yapısal nedenler” çıktılarıyla ilgiliyken 1 öğrenme çıktısı ve 3 süreç bileşeninin “çevresel hak ve görevler” ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 5. 2024 Maarif Modeli 4,5,6 ve 7. Sınıf SBDÖP’ün öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Modeli Çıktılarına Göre Değerlendirilmesi.

ÇVE Modeli Çıktısı	İlgili SBDÖP Çıktısı	Süreç Bileşeni Sayısı
Yapısal nedenler	9 öğrenme çıktısı	21 süreç bileşeni
Sürdürülebilirliği sağlama	1 öğrenme çıktısı	3 süreç bileşeni
Çevresel haklar ve görevler	1 öğrenme çıktısı	3 süreç bileşeni
Değişim elçileri	-	1 süreç bileşeni
Sivil katılım	-	1 süreç bileşeni
Çevresel problemlerin önlenmesi	-	-
Doğayla sağlıklı ilişkiler kurma	-	-
Kuşak içi adaleti sağlama	-	-
Kuşak içi adaleti sağlama	-	-
Kuşaklar arası adaleti sağlama	-	-
	11	29

Tablo 5. İncelendiğinde 4. 5. 6. 7. Sınıf SBDÖP toplam 71 öğrenme çıktısından oluşmaktadır. ÇVE Modeli çıktıları açısından değerlendirildiğinde SBDÖP öğrenme çıktılarının ve süreç bileşenlerinin en çok (9 öğrenme çıktısı ve 21 süreç bileşeni) doğrudan ve dolaylı olarak çevre sistemleri, ekonomik faaliyetlerin çevreye etkisi, insan- çevre etkileşimi, ülkemizin küresel çevre sorunlarının çözümündeki rolü ve çevre sorunlarının nedenlerinin anlaşılmasıyla ilgili “yapısal nedenler” çıktısıyla ilgili olduğu

görülmektedir. Ayrıca 1 öğrenme çıktısı ve 3 süreç bileşenininse çevresel sürdürülebilirlik oluşturmayla ilgili “sürdürülebilirliği sağlama” çıktısıyla ilgili olduğu görülmektedir. Yine 1 öğrenme çıktısı ve 3 süreç bileşenin “çevresel hak ve görevler” kazandırmayla ilgili ÇVE Modeli çıktısıyla uyumlu olduğu görülmektedir. 1 süreç bileşeninin “değişim elçileri” çıktısı ile ilgili, 1 süreç bileşenin ise “sivil katılım” çıktısıyla ilgili olduğu görülmektedir. Çevresel problemlerin çözülmesi ve yenilerinin önlenmesi, doğayla sağlıklı ilişkiler, kuşak içi ve kuşaklar arası adaletin sağlanmasına yönelik ise herhangi bir öğrenme çıktısının olmadığı görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, kullanılan araştırma modeli, araştırma örnekleme ve çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları ve bunların uygulama aşamaları ile elde edilen verilerin analiz edilmesi ve değerlendirme süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerini inceleyen bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeline göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma sosyal olayları ve durumları içinde bulunduğu çevre bağlamında araştırmaya, anlamaya ve elde ettiği verileri betimsel bir bakış açısıyla ortaya koymaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmaları, bir durum olarak tanımlanan şeyin (birey, olay, konu, olgu gibi) derinlemesine incelendiği çalışmalardır (Mcmillan ve Schumacher, 2010). Çalışılan durumu farklı açılardan ele alarak bir durumun değişik yönleriyle birlikte anlaşılmasına imkân sunar (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bolu, Sivas, Tekirdağ, Trabzon, Tokat, Van illerinde görev yapan 46 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde ise kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca erişebildiği kişileri örneklem olarak aldığı örnekleme biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu örnekleme yönteminin seçiminde kolay erişilebilirlik ve gönüllülük esastan dolayı öğretmenlerin görüşmek istememesi gibi durumlar belirleyici olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Demografik Özellikleri.

		f	%
Cinsiyet	Kadın	14	30,43
	Erkek	32	69,43
Eğitim durumu	Lisans	33	71,74
	Yüksek lisans	13	28,26
Öğretmenlik hizmeti	1-10 yıl	11	23,91
	11-20 yıl	23	50,00
	21-30 yıl	10	21,74
	30+ yıl	2	4,35
Çevreyle ilgili vakıf dernek üyeliği	Var	9	19,57
	Yok	37	80,43
Çevreyle ilgili eğitim alma durumu	Evet	27	58,70
	Hayır	19	41,30
Çevresel vatandaşlık eğitimi alma isteği	Evet	32	68,09
	Hayır	15	31,91

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan bu araştırmaya Tablo 6’da görüldüğü gibi 14 kadın %30,43 ve 32 erkek %69,43 olmak üzere 46 katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcıların 33’ü %71,74’ü lisans mezunu ve 13’ü %28,26’sı ise yüksek lisans mezunu olduklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan 11 kişi 1-10 yıl, 23 kişi 11-20 yıl, 10 kişi 21-30 yıl ve 2 kişi 31+ yıl hizmet süresine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 46 katılımcının 9’unun çevreyle ilgili herhangi bir derneğe veya vakfa üye olduğu 37’sinin ise bir üyeliğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan 46 katılımcının 27’si çevreyle ilgili eğitim aldığını belirtirken 19’u ise herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir. Çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim almak ister misiniz sorusuna 32 katılımcı evet, 15 katılımcı ise hayır diye cevap vermiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle yürütülmüştür. Bu teknik esneklik özelliği ve belirli oranda standart niteliğe sahip olmasından dolayı eğitim araştırmalarına uygundur. Geniş bir çalışma grubu üzerinde çalışılırken tercih edilir. Benzer niteliklere sahip örneklerden standartlaştırılmış veriler sağlamak amaçlandığında kullanımı daha uygundur (Dömbekci ve Erişen, 2022; Türnüklü, 2000). Bu araştırmanın hedefine ulaşabilmesi için çevresel vatandaşlık eğitime yönelik katılımcılara sormak amacıyla 18 adet soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular sosyal bilgiler eğitimi alanında 4 uzmana gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda soru sayısı 11’e düşürülmüş ve

düzeltilmeler yapılmıştır. Ayrıca sorular bir dil uzmanına incelenmiş ve dil açısından uygun görülmüştür. Son olarak 5 sosyal bilgiler öğretmenine bir ön uygulama yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri alındıktan sonra uygulamaya karar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nden 17.03.2025 tarih ve E-91742949-044-551077 sayılı tez ve etik kurul onayı alınmıştır. Hazırlanan ölçme aracının MEB okullarında uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan MEB.TT.2025.027808.01 başvuru numaralı ve 25.08.2025 tarihli Araştırma Uygulama İzni alınmıştır. Bu araştırmanın veri toplama süreci yaklaşık olarak 8 haftada tamamlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı Bolu, Sivas, Tekirdağ, Trabzon, Tokat, Van ilinde çalışan 37 katılımcıya 'Google forms' uygulaması aracılığıyla görüşme formu ulaştırılmış ve gönüllülük esasına göre doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmaya katılan 9 katılımcıya ise Microsoft Word dosyası şeklinde ulaştırılmıştır. Toplamda 46 katılımcı görüşme formunu doldurarak dönüş yapmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen cevaplar her soru için tasnif edilerek Microsoft Word programı üzerinde bir dosyada toplanmıştır. Katılımcıların cevapları tablolaştırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel olarak, birbirine benzeyen ve ilişkili olan veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilir. Bir araya getirilen bu veriler okuyucunun anlayacağı bir formda düzenlenir ve yorumlanır. Tüm veriler alt problemler esas alınarak düzenlenir ve yorumlanır. Bu işlemde alt problemle bağlantısı olmayan veriler atılır. Literatürden alıntılar yaparak diğer araştırmalarla karşılaştırmak verileri analiz etmeyi ve yorumlamayı zenginleştirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramları kullanılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994'ten akt. Baltacı, 2017). İnanırıcılık için uzun süreli etkileşim, derinlikli veri toplama, uzman kontrolü ve katılımcı teyidi gibi yöntemler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik sağlamak için derinlikli veri toplama, alan uzmanı kontrolü ve ayrıntılı betimleme yaklaşımları kullanılmıştır. Nitekim bu kapsamda katılımcıların verdikleri cevaplardan alınan veriler analiz edilerek kodlanmış ve araştırmanın gayesine uygun olarak çeşitli

temalar ve kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan tema, kategori ve kodlamalar bir alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanının görüşleri doğrultusunda tema, kategori ve kodlarda düzeltmeler yapılarak kodlamalar birlikte tamamlanmıştır. Böylece çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin niteliğine göre bulguların büyük bir kısmı tema ve kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Bunun yanında verilerin bir kısmı da doğrudan tema altında düzenlenmiştir. Belirlenen tema ve kategorileri açıklamak amacıyla katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmaya katılan her öğretmene gizli tutulması amacıyla bir kod (K1, K2, K3 gibi.) isim verilmiş, raporlama yaparken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yaparken katılımcıların gizli tutulması sağlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerinin araştırılması ve incelenmesi amacıyla hazırlanan ve 11 sorudan oluşan görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların cevapları kategorize edilerek temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Katılımcıların cevaplarından oluşan bazı temalar kategorilere ayrılarak verilirken bazıları doğrudan bir tema altında verilmiştir.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek için “çevresel vatandaşlık kavramı sizin için ne ifade ediyor?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Kavramına İlişkin Görüşleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Eğitim ve Bilinçlendirme	Duyarlı vatandaş	K1, K9, K11, K12, K13, K15, K19, K26 K29, K30, K31, K35, K41, K43, K44	15
	Çevre eğitimi	K3, K4, K6, K7, K14, K17, K28, K29, K33	9
Bireysel Sorumluluk ve çevreci Davranış	Çevreyi koruma	K6, K14, K18, K20, K22, K23, K24, K33 K38, K39, K43, K44, K45	13
	Aktif katılım	K2, K18, K30, K34, K38, K41	6
	Biyçeşitliliği koruma	K23, K24, K35, K46	4
	Çevreyi tanıma	K22, K25, K45	3
	Çevresel kimlik	K5, K8, K32	3
Sürdürülebilir Yaşam	Geri dönüşüm	K39, K40, K41, K44, K46	5
	İsrafı Önleme	K24, K41, K44	3
Çevresel haklar ve adalet	Nesiller arası adalet	K22, K41, K42, K44, 46	5
	Canlıları koruma	K14, K18, K22, K23, K24, K30	6
	Temiz çevre hakkı	K18, K42	2
	Çevre adaleti	K35	1
Fikrim yok		K21, K37	2

Katılımcıların cevapları Tablo 7’de “eğitim ve bilinçlendirme”, “bireysel sorumluluk ve çevreci davranış”, “sürdürülebilir yaşam”, “çevresel haklar ve adalet” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun (f=24) çevresel vatandaşlık kavramına yönelik düşüncelerinin “eğitim ve bilinçlendirme” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cevaplar iki kategoride toplanmıştır. Katılımcılardan 15’i çevresel vatandaşlık kavramını çevreye karşı duyarlılık gösterme durumu olarak vurgulamış ve cevapları “duyarlı vatandaş” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K1 “*Çevreye duyarlı vatandaş*” olarak ifade ederken K7 “*Çevremize karşı duyarlı, ilgili, sorumlu vb beceriler sergileyebilme*” şeklinde açıklamıştır. K9 “*Çevreye önem veren vatandaşlar olarak düşünülebilir*” derken K35 “*çevreye karşı duyarlı çevreyi geliştirmeye çalışan vatandaşdır*” şeklinde ifade ederek çevre için önemine vurgu yapmıştır. 9 katılımcı çevresel vatandaşlık kavramını çevreye yönelik eğitilmiş, bilinçli ve farkındalık sahibi olma durumu diye vurgulamış ve verdikleri cevaplar “çevre eğitilmiş” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bunu K3 “*Ortak çevresel bilince sahip eğitilmiş, farkındalık sahibi birey*” şeklinde ifade etmiştir. K14 “*İnsanların yakın çevreleri ve dünya genelinde çevrenin ve doğal ortamın korunması bilinci*” diye açıklarken K28 “*Çevreye dikkat eden çevre bilinci olan vatandaş*” şeklinde ifade ederek çevre için önemine dikkat çekmiştir

Katılımcıların çevresel vatandaşlık kavramına yönelik görüşleri “bireysel sorumluluk ve çevreci davranış” teması içinde beş kategori altında bir araya getirilmiştir. 13 katılımcının görüşü “çevreyi koruma” becerisine sahip olma kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K6 “*İnsanların çevrelerini korumaları, kirletmemeleri geliyor aklıma*” şeklinde ifade etmiştir. K18 “*Çevresini koruyan, çevreyi kirletenlere karşı mücadele eden bireyleri aklıma getiriyor*” açıklamasını yapmıştır. K39 “*Benim görüşüme göre çevre konusuna hassas davranan çevrenin korunması...ile ilgili çalışmalar yapan vatandaş demektir*” derken K45 “*doğal çevreyi korumak, insanların doğal işleyişe müdahale etmemesi, doğal çevrenin geliştirilmesi için çalışmalar yapmak*” diye ifade ederek çevreyi koruma becerisi üzerine odaklanmışlardır. Katılımcıların cevaplarının bir kısmı da “Aktif katılım” teması altında toplanmıştır. Katılımcılardan K2 “*Bu kavramla benim zihnimde canlanan etkin bir şekilde çevresel konulara katılım sağlayan vatandaşdır*” şeklinde ifade ederken K18 “*Çevresini koruyan, diğer insanlara örnek olan, çevreyi kirletenlere karşı mücadele eden bireylere denir*” şeklinde açıklamıştır. K34 “*Çevre sorunlarla ilgilenen*

nedenlerini araştıran ve aktif katılım sağlayan kişidir” derken K41 ise “Çevreye karşı duyarlı doğayı daha yaşanabilir hale getirmek doğanın kaynaklarını bilinçli bir şekilde kullanan çevre sorunlarıyla aktif katılım sağlayan” demiştir.

4 katılımcı ise “biyoçeşitliliği koruma” kategorisi üzerine vurgu yapmıştır. Bu durumu K24 *“Her insanın yaşadığı coğrafyayı, doğayı, korumak ve kaynakları da su toprak gibi. Bu yaşam alanında hayvan ve biyoçeşitliliği de koruması gereken vatandaş demek”* diye ifade ederken K46 ise *“insanlar ve doğada yaşayan bütün canlılar için yaşanılabilir alanların ve kaynakların korunması, bu bilinçle biyolojik çeşitliliği artırmaya yönelik anlamları ifade ediyor”* açıklamasını yapmıştır.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık kavramıyla ilgili cevaplarının bir kısmı da “bireysel sorumluluk ve çevreci davranış” teması altında “çevreyi tanıma” kategorisi içerisinde toplanmıştır. Katılımcılardan K 22 *“Çevreye tanımayı...ifade eder”* şeklinde ifade ederken K45 ise *“doğal çevreyi korumak, insanların doğal işleyişe müdahale etmemesi, doğal çevrenin geliştirilmesi için çalışmalar yapmak”* açıklamasını yapmıştır. Diğer bir katılımcı olan K16 da *“Dünyanın sahibinin insan olmadığı sadece dünyada yaşayan bir varlık olarak düşünülmesi gerektiği anlayışını ben de ifade ediyor”* demiştir.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık kavramıyla ilgili cevaplarının bir kısmı da “bireysel sorumluluk ve çevreci davranış” teması altında “çevresel kimlik” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durum katılımcılardan K5 tarafından *“Her birey bulunduğu ortamın vatandaşıdır”* şeklinde ifade edilirken K32 tarafından *“Çevreyi içerisine alan bir üst kimlik”* olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık kavramıyla ilgili cevaplarının bir kısmı “sürdürülebilir yaşam” teması altında geri dönüşüm kategorisi içerisinde toplanmıştır. Katılımcılardan K39 bu durumu *“Benim görüşüme göre çevre konusuna hassas davranan çevrenin korunması ve geri dönüşümü ile ilgili çalışmalar yapan vatandaş demektir”* şeklinde ifade ederken K40 ise *“sürdürülebilir hayat sürdürülebilir çevre konusunda bireylerin etkinliği ve alabileceği sorumluluklar”* diye açıklamıştır. Bazı katılımcıların görüşleri ise “israfi önleme” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K41 *“Çevreye karşı duyarlı, doğayı daha yaşanabilir hale getirmek için*

doğanın kaynaklarını bilinçli bir şekilde kullanan...” Şeklinde ifade ederek sürdürülebilirlik, bilinçli tüketim ve israftan kaçınmaya vurgu yapmıştır.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık kavramına yönelik görüşlerinin bir kısmı “çevresel haklar ve adalet” teması altında gelecek nesillerin haklarını koruma ve daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak için “nesillerarası adalet” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Katılımcılardan K22 “*Çevreye tanımayı, onu korumayı ve gelecek nesillere aktarmayı ifade eder*” şeklinde ifade ederken K42 ise “*Gelecek kuşaklara daha iyi bir dünya bırakmak için oldukça gereklidir*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca K44 “*çevreyi koruma, doğal kaynakları verimli kullanma, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma ve geri dönüşüme önem verme gibi konularda duyarlı davranan vatandaşdır*” diyerek çevresel vatandaşlık kavramının gelecek nesillerin haklarını teminat altına alma yönüne vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “canlıları koruma” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durum K24 tarafından “*...bu yaşam alanında hayvan ve biyoçeşitliliği de koruması gereken vatandaş demek.*” şeklinde dile getirirken K30 ise bu durumu “*Çevreye hayvan ve bitkilere duyarlı insan*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “temiz çevre hakkı” kategorisi altında toplanmıştır. Buna yönelik olarak K18 “*Çevresini koruyan, diğer insanlara örnek olan, çevreyi kirletenlere karşı mücadele eden bireylere denir.*” şeklinde düşüncesini ifade ederken K42 ise “*Çevreye duyarlı bir vatandaş olma, çevreyi koruma, doğayı kirletmeme gibi eylemleri ifade ediyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimine ilişkin düşüncelerini belirlemek için “çevresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili genel düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Düşünceleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Eğitimin Gerekliliği ve Önemi	Zorunluluk	K2, K12, K15, K17, K20, K23, K24 K28, K36, K39, K40, K43, K44, K45	14
	Çevresel bilinç	K2, K3, K5, K6, K16, K19, K38, K39, K40, K43, K19	11
	Çevreye duyarlılık Geliştirme	K1, K2, K8, K22, K28, K29, K29, K30, K42, K33	10
	Faydalı bulma	K25, K27, K29, K35	4
Eğitimin Verileceği Kişi ve Kademeler	Anaokulu	K16, K18, K32, K34, K42, K44	6
	Tüm kademeler	K16, K44	2
	Ailede	K8	1
	Yetişkinlere	K26	1
Eğitimin Niteliği	Teorik	K2, K18	2
	Yetersiz	K11, K14	2
	Sistemli verilmeli	K42	1
	Yeterli	K33	1
	Fikrim yok	K21, K37	2
Eğitimin Uygulama Yöntemi	Evrensel olmalı	K9, K16, K17, K20, K40	5
	Hayatın parçası olmalı	K2, K34, K40	3
	İş birliği içinde olmalı	K16, K31, K44	3
	Teknoloji kullanılmalı	K40, K45	2
Vatandaşlık ve Toplumsal Sorumluluk	Doğaya saygı	K17, K30, K41, K43, K46	5
	Sürdürülebilir yaşam	K40	1

Katılımcıların cevapları Tablo 8’de “eğitimin gerekliği ve önemi”, “eğitimin verileceği kişi ve kademeler”, “eğitimin niteliği”, “eğitim uygulama yöntemi” “vatandaşlık ve toplumsal sorumluluk” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının (f=39) çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili düşüncelerinin “eğitimin gerekliği ve önemi” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cevaplar iki kategori toplanmıştır. Katılımcıların 14’ü çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerini “zorunluluk” şeklinde vurgulamış ve verdikleri cevaplar “zorunluluk” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K12 “Ülkemizde herkesin alması gereken eğitim” şeklinde ifade etmiştir. K23 ise “Yaşanabilir bir...şehir için herkesin bu eğitimleri alması gerekmektedir” diyerek açıklamıştır. K44 “Okul öncesi eğitimden başlayarak üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde çevresel vatandaşlık eğitimi verilebilir. Ayrıca tüm meslek grupları için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir” diyerek gerekliğine ve önemine dikkat çekmiştir.

11 katılımcı çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik düşüncelerini çevresel bilinç sahibi olma durumu olarak vurgulamış ve cevapları “çevresel bilinç” kategorisi

altında toplanmıştır. Bu durumu K38 “Çevrenin öneminin kavrayabilmek için, farkındalığı artırmak için vatandaşlık eğitiminin önemli olduğunu düşünüyorum” şeklinde açıklarken K40 “Bu sürecin bir parçası olduğumun farkındayım. Hem hayat hem de demokratik ortam için önemli buluyorum” şeklinde açıklamıştır. K43 ise “Vatandaşlarımızın bilinçlenmesi ve duyarlılığının artırılması için böyle bir eğitimi gerekli olduğunu düşünüyorum. Halkımızın bu konuda yeterli bilinçte olmadığını ve doğayı yeterince korumadığını düşünüyorum” diyerek çevreye yönelik bilinçli ve farkındalık sahibi olmanın önemine dikkat çekmiştir. Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “çevreye duyarlılık geliştirme” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K1 “Çevreye duyarlı vatandaşlar yetiştirme eğitimi” olarak açıklarken K22 ise “Son zamanlarda seçmeli derslerle çevreye duyarlılığın artırılmaya çalışılmasının olumlu yönde etki edeceğini düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Dört katılımcının görüşü ise “faydalı bulma” kategorisi altında toplanmıştır. K25 “Olumlu buluyorum” derken K27 “olumlu sonuçları olur” şeklinde ifade etmiştir. K29 ise “Bilinç düzeyinin yükselmesi ve duyarlılığın artması konusunda faydalı olacağını düşünüyorum” açıklamasını yapmıştır.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili cevaplarının bir kısmı “eğitimin verileceği kişi ve kademeler” teması altında bir araya getirilmiştir. Altı katılımcının görüşü “anaokulunda başlamalı” kategorisi içerisinde toplanmıştır. Bu durumu K16 “Anaokulundan başlayarak tüm kademelerde en alt zorunlu dersler kadar önemsenmeli” diye ifade ederken K44 “Okul öncesi eğitimden başlayarak...çevresel vatandaşlık eğitimi verilebilir” şeklinde görüşünü söylemiştir. 2 katılımcının görüşü ise “tüm kademelere verilmeli” kategorisi altında verilmiştir. K44 “tüm eğitim kademelerinde çevresel vatandaşlık eğitimi verilebilir” diyerek görüşünü açıklamıştır. Bir katılımcının düşüncesi ise “yetişkinlere verilmeli” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K16 “Önce büyükler eğitilmeli büyüklerin küçüklere örnek olması sağlanmalı” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “eğitimin niteliği” teması altında kategorilere ayrılmıştır. İki katılımcının görüşü “teorik” kategorisi altında toplanmıştır. K18 “Teoride kaldığı sürece bir anlam ifade etmez” şeklinde durumu ifade etmiştir. İki katılımcının görüşü ise “yetersiz” düzeyde kategorisi altında verilmiştir. K11 “Yetersiz düzeyde” diyerek mevcut durumu ifade etmiştir. Bir katılımcının görüşü ise “yeterince

veriliyor” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K33 tarafından *“Mevcut sosyal bilgiler müfredatında bu konuyla ilgili fazlasıyla içerik var. Öğrencilerimize konu ile ilgili eğitimi dersimiz içerisinde yeterince verdiğimizizi düşünüyorum”* şeklinde ifade edilmiştir. İki katılımcının görüşü ise “fikrim yok” kategorisi altında verilmiştir.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili görüşlerinin bir kısmı ise “eğitimin uygulama yöntemi” teması altında kategorilere ayrılmıştır. Bunlardan birincisi “evrensel olmalı” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K16 *“Yerel yönetimler tarafından da desteklenerek evrensel bir eğitim politikası haline getirilmelidir”* şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer düşünce grubu da “hayatın parçası olmalı” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K2 tarafından *“Teorik bir eğitimle bu başarıya ulaşır mı bilemiyorum. Çünkü uygulamalı ya da bireylerin hayatının bir parçası olmayan eğitim çoğunlukla hayata geçirilemiyor”* diye ifade edilmiştir. Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “iş birliği içinde olmalı” kategorisi altında verilmiştir. Katılımcı K44 *“Sivil toplum kuruluşları ve çevresel vatandaşlık eğitimi almış bireyler tarafından halk arasında duyarlılık oluşturulmaya çalışılabilir”* diyerek kurumlar arası iş birliğine dikkat çekmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri ise “teknoloji kullanılmalı” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K45 *“... verilecek eğitimler yeni nesile uygun olarak yapay zekâ ile oluşturulmuş videolar, filmler şeklinde olup, insanların daha çok ilgisini çekecek şekilde yapılmalıdır. Çocukların ve yetişkinlerin sık kullandığı internet sitelerine çevre ile ilgili zorunlu reklam ve bilgilendirme yapılmalıdır”* şeklinde ifade ederek teknolojinin rolüne dikkat çekmiştir.

Katılımcıların bir kısmının çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili görüşleri de “vatandaşlık ve toplumsal sorumluluk” teması altında kategorize edilmiştir. Bir kısım katılımcının görüşü “doğaya saygı” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K41 tarafından *“Çevresel vatandaşlık eğitiminin yaygınlaşması insanların doğaya karşı saygılı bir şekilde yaşamasını doğanın dengesini korumasını sağlayacaktır”* şeklinde ifade edilmiştir. Bir katılımcının görüşü ise “sürdürülebilir yaşam” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K40 tarafından *“Bu sürecin bir parçası olduğumun farkındayım sürdürülebilirlik kavramını hem hayat hem çevre hem de demokratik ortam için geçerli buluyorum. Bunların yeni nesile aktarılması ve benimsetilmesi benim için çok önemlidir”* diyerek sürdürülebilir yaşamın önemine vurgu yapılmıştır.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler dersi müfredatındaki durumu hakkındaki düşüncelerini belirlemek için “Çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler dersi müfredatındaki durumu hakkında düşünceleriniz nedir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Müfredatındaki Yerine İlişkin Görüşleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Mevcut Durum	Yetersiz	K1, K6, K8, K12, K13, K17, K18, K20, K22, K25, K27, K28, K29, K30, K33, K34, K36, K39, K45	19
	Konu içeriğine dahil durumda	K2, K3, K4, K9, K24, K25, K31, K32, K38, K39	10
	Teorik ve soyut olma	K14, K16, K19, K44	4
	Öğrenme çıktılarında yer almama	K24, K28	2
	Yeterli	K43, K46	2
	Fikrim yok	K37	1
Geliştirmeye Yönelik Düşünceler	Daha fazla yer verilmeli	K7, K11, K15, K17, K21, K23, K26	7
	Güncel ve sistemli olmalı	K40, K42, K43	3
	Öğretmenler değinmeli	K5, K7	2
	Öğrenci katılımına yönelik olmalı	K43	1
	Öğrenme alanı olmalı	K46	1

Katılımcıların cevaplar Tablo 9’da “mevcut durum” ve “geliştirmeye yönelik düşünceler” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının (f=39) çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler müfredatındaki yerine ilişkin görüşlerinin “mevcut durum” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cevaplar altı kategoride toplanmıştır. 20 katılımcının çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler müfredatındaki yerine ilişkin görüşleri yetersizlik üzerinde toplanmış ve verdikleri cevaplar “yetersiz” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K17 “*Yetersiz artırılmalı*”, K20 “*Yetersiz görüyorum*”, K28 “*Zayıf buluyorum*” ve K45 ise “*Çevresel vatandaşlık ile ilgili konularda yeterli değildir*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların 8’inin görüşleri ise “konu içeriğine dahil durumda” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K3 “*Sosyal bilgiler müfredatında bu konuya çoğunlukla yer verildiğini düşünüyorum. Tasarruf, koruma ve sürdürülebilirlik konularında sosyal bilgiler müfredatının zengin olduğunu düşünüyorum*” şeklinde açıklarken K4 “*Bu yıl 5. ve 8. sınıf kademelerini okutmaktayım. 5. Sınıf müfredatında doğal kaynakların bilinçli bir*

şekilde kullanılmasına yönelik konu başlığı ve etkinlikler mevcut” diyerek ifade etmiştir. K39 ise “*Ders kitaplarında çevresel sorunlar ve vatandaş olarak üzerimize düşen görevler ile ilgili konu anlatımları ve etkinlikler var*” görüşünü dile getirmiştir. Katılımcılardan dördünün görüşleri ise “teorik ve soyut” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K14 “*5 6 7. Sınıflarda teorik olarak yer alıyor ama davranışa dönüştüğünü zannetmiyorum*” diye açıklarken K44 ise “*Müfredatta çevresel vatandaşlık eğitime yer verilmesi olumlu ancak içerik soyut ve yüzeysel kalabiliyor. Teorik bilgiden öteye geçilmesi daha olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir*” diye ifade etmiştir. 2 katılımcının görüşleri ise “öğrenme çıktılarında yer almama” kategorisi altında birleştirilmiştir. K38 bu durumu “*Çevresel vatandaşlıkla ilgili doğrudan bir öğrenme çıktısı yok. Ancak sosyal bilgiler dersindeki birçok konu çevresel vatandaşlığı geliştirmeye yöneliktir*” diye açıklamıştır. İki katılımcının görüşü “yeterli” kategorisi altında toplanmıştır. Diğer bir katılımcının görüşü ise “fikrim yok” kategorisi altında verilmiştir.

Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “geliştirmeye yönelik düşünceler” teması altında bir araya getirilmiştir. 7 katılımcının görüşü “daha fazla yer verilmeli” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K15 “*Müfredat programındaki yeri artırılmalı*” diye açıklarken K23 “*Çevresel vatandaşlık eğitimi için en uygun dersin sosyal bilgiler olduğunu düşünüyorum. Müfredatta biraz daha yer ayrılabilir*” şeklinde ifade etmiştir. Üç öğretmenin görüşü ise “güncel ve sistemli olmalı” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durum K40 tarafından “*Daha güncel ve daha kalıcı hale gelmesini bir şekilde dönüşmesini dilerim*” diye ifade edilirken K42 ise “*Konu olarak yeterli düzeyde bulunmaktadır. Fakat daha derli toplu bir şekilde verilmelidir*” diye açıklanmıştır. 2 katılımcının görüşü ise “öğretmenler değinmeli” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K5 “*Öğretmen ekstra konuya değinebilir. İlgili konuda konu başlığı ve görseller tema bütünlüğüne katkı sağlayarak eksik kısım tamamlanabilir sanki...*” şeklinde açıklamıştır. Bir katılımcının görüşü ise “öğrenci katılımına yönelik olmalı” kategorisi altında verilmiştir. K43 bu durumu “*Yapılacak çalışmaların öğrencilerin katkılarıyla yapılması ve onlarda farkındalık oluşturmaları gerektiğine inanıyorum*” şeklinde açıklamıştır. Bir katılımcının görüşü de “öğrenme alanı olmalı” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K46 “*...süre sıkıntısından ve sadece konu içinde geçmesinden dolayı yeteri kadar önem görmediğini düşünüyorum. Yaşam*

alanımıza daha çok yer verilerek başlı başına bir öğrenme alanı olarak yer alması daha doğru olur” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimi açısından öğrenme çıktılarına yönelik düşüncelerini belirlemek için “Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktıları dikkate alındığında çevresel vatandaşlık eğitimi açısından yeterli midir? Nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Açısından SBDÖP Öğrenme Çıktılarını Değerlendirmesiyle İlgili Görüşleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Öğrenme Çıktılarının Durumu	Yetersiz	K1, K2, K7, K11, K12, K14, K15, K16, K17 K18, K20, K23, K28, K29, K30, K32, K33 K34, K35, K38, K41, K44, K45, K46	24
	Yeterli	K3, K4, K6, K9, K13, K22, K31, K43	8
	Uygulamada yetersiz	K3, K13	2
	Fikrim yok	K36, K37	2
Öneriler	Öğrenme çıktısı artırılmalı	K5, K15, K16, K18, K21, K25, K27, K30,42	9
	Uygulamalı –etkileşime dayalı verilmeli	K15, K16, K39, K44, K43	5
	Geliştirilmeli	K19, K31, K26, K40, K43, K46	6
	Bölgesel durumlara uygun olmalı	K15, K39	2

Katılımcıların cevapları Tablo 10’ da “öğrenme çıktıların durumu” ve “öneriler” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının (f=36) çevresel vatandaşlık eğitimi açısından SBDÖP öğrenme çıktıların yeterliliğiyle ilgili görüşlerinin “öğrenme çıktıların durumu” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cevaplar iki kategoride toplanmıştır. 24 katılımcının çevresel vatandaşlık eğitimi açısından SBDÖP öğrenme çıktıların yeterliliğiyle ilgili görüşleri “yetersiz” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durum K15 tarafından “Yeterli değil yıllık ve günlük planlarda daha fazla yer alması gerekir bunun yanında etkileşimli eğitim ve bölge şartlarına uygun uygulamalı çalışmalarla desteklenmelidir” şeklinde ifade edilirken K32 ise “Yeterli değildir. 5 ve 6 sınıf kademelerinde tarih ağırlıklı bir öğretim programının yerine çevresel vatandaşlık eğitimi konuları ağırlaştırılabilir” açıklamasını yapmıştır. K38 “Çevresel vatandaşlık birçok öğrenme çıktısının içerisinde vardır. Fakat doğrudan kazanım olmadığı için

öğretmenin çevresel vatandaşlık bilinci ile doğru orantılı olarak derslerdeki süresi değişmektedir. Bu nedenle yeterli olduğunu düşünmüyorum” derken K46 da “Yeterli olmadığını düşünüyorum. Özellikle 4, 5 ve 6. Sınıflarda birer öğrenme alanı olarak yer almasının daha doğru olacağını düşünüyorum” şeklinde öğrenme çıktılarının yetersiz ve eksik olduğuna yönelik düşüncesini dile getirmiştir. 8 katılımcının öğrenme çıktılarına yönelik görüşleri ise “yeterli” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K22 “Evet. Evimiz dünya ve hayatımızdaki ekonomi öğrenme alanları içerisinde yeterli düzeyde vurgulanmaktadır” şeklinde açıklarken K31 “İstendik davranış oluşturma bakımından ortaokul öğrencilerinin yaş seviyelerine uygun ve yeterli bilgilere yer verilmektedir” diye düşüncesini ifade etmiştir. 2 katılımcının görüşü “uygulamada yetersiz” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K13 “Teorik olarak yeterli fakat uygulamada yetersiz” diye açıklamıştır. İki katılımcının görüşleri ise “fikrim yok” kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcılar öğrenme çıktılarının yeterlilik durumuna yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “öneriler” kategorisi altında toplanmıştır. 9 katılımcının düşünceleri “öğrenme çıktıları artırılmalı” kategorisi altında toplanmıştır. K42 “Öğrenme çıktılarının sayısının artırılması gerekmektedir. Çevre sorunlarının artması bunu bir gereklilik olarak ortaya çıkarmaktadır” şeklinde durumu ifade etmiştir. 5 katılımcının görüşleri ise “Uygulamalı- etkileşime dayalı verilmeli” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durum K39 tarafından “Daha uygulanabilir etkinlikler yapılabilir. Özellikle yerel yönetimlerin bu süreci yönlendirmesi gerekir” şeklinde ifade edilirken K44 ise “Uygulamalı etkinliklere müfredat içerisinde yer verilerek, yaparak yaşayarak öğrenme mümkün hale gelebilir” açıklamasını yapmıştır. 6 katılımcının görüşleri ise “geliştirilmeli” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K40 “Geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum” şeklinde açıklarken K43 ise “Küçük eklemelerle daha iyi olacağını düşünüyorum” diye ifade etmiştir. İki katılımcının görüşleri “bölgesel durumlara uygun olmalı” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K15 “...bunun yanında etkileşimli eğitim ve bölge şartlarına uygun uygulamalı çalışmalarla desteklenmelidir” şeklinde açıklarken K39 ise “Özellikle yerel yönetimlerin bu süreci yönlendirmesi gerekir” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminde kullandıkları öğretim strateji, yöntem, teknik ve yararlandıkları kaynaklar hakkındaki düşüncelerini belirlemek için

“Çevresel vatandaşlık eğitimi bağlamında derslerinizde hangi kaynakları (gazete, dergi, kurum ve kuruluşlar) öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmaktasınız?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Yararlandıkları Kaynaklara Yönelik Görüşleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Strateji	Yapılandırmacı yaklaşım	K4	1
	Buluş yoluyla öğrenme	K8	1
Yöntem	Örnek olay	K10, K22, K26, K27, K33, K36, K41, K44, K46	9
	Anlatım-sunum	K2, K8, K41, K44	4
	Rol-model	K3, K38	2
	Tartışma	K2, K33	2
	Soru-cevap	K12, K41	2
	Gösteri	K2, K12	2
Teknik	Beyin fırtınası	K12, K41	2
	Görüşme	K20, K31	2
	Hepsini kullanıyorum	K13, K36	2
	Gözlem	K4	1
	Drama	K26	1
Kaynaklar	İnternet haberleri	K5, K7, K9, K14, K21, K24, K27, K32, K33, K40, K43, K44, K45, K46	14
	Akıllı tahta	K6, K12, K16, K23, K28, K30, K39, K40, K45 9	9
	Gazete	K1, K7, K16, K20, K25, K31, K34, K46	8
	Kurum ve kuruluşlar	K7, K9, K16, K31, K32, K34, K35	7
	Video izletme	K6, K28, K30, K39, K43, K44, K45	7
	TEMA Vakfı	K8, K17, K19, K29, K35, K42	6
	Sivil toplum kuruluşları	K1, K9, K15, K20, K41	5
	Dergi	K1, K16, K25, K32	4
	Ders kitabı	K3, K14, K22, K43	4
	Belgeseller	K14, K20, K39, K45	4
	Görseller	K17, K24, K45	3
	Basın-yayın	K5, K2	2
	Sosyal medya	K36	1
Faaliyetler	Temizlik etkinlikleri	K3, K8, K35, K38	4
	Geri dönüşüm	K3, K38	2
	Ağaçlandırma	K35, K38	2
	TEMA etkinliği	K19, K29	2

Katılımcıların cevapları Tablo 11’ de “strateji”, “yöntem”, “teknik”, “kaynaklar” ve “faaliyetler” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminde kullandıkları öğretim strateji, yöntem teknik ve yararlandıkları kaynaklara yönelik görüşleri kapsamında iki katılımcının görüşü “strateji” teması altında sunulmuştur. Cevaplar iki kategoride toplanmıştır. Katılımcıların birisinin çevresel vatandaşlık eğitiminde kullandığı strateji “yapılandırmacı yaklaşım” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K4 tarafından “Yapılandırmacı, öğrencinin etkin olduğu

deney ve gözleme yer veriyorum” şeklinde ifade edilmiştir. Bir katılımcının kullandığı stratejide “buluş yoluyla öğrenme” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K8 *“Öğrencilerin çevresel vatandaşlıktan en önemli öğreneceği şeylerden biri çevreye ait ve çevrenin bir parçası olduğunu anlaması ve keşfetmesi lazım bu nedenle mutlaka çevrenin içerisinde bulunmalı yaşamın içine karışmalı ki onu korumak için bir şeyler yapabilsin*” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “yöntem” teması altında toplanmıştır. Yöntem teması altında dokuz katılımcının görüşü “örnek olay” kategorisi içerisinde verilmiştir. Bu durumu K33 *“örnek olayları olumlu olumsuz yönleriyle derlerimizde işliyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. K46 ise *“Genel ağ haberlerinden örnek olay incelemesi yaptırıyorum*” şeklinde açıklamıştır. 4 katılımcının görüşleri ise “anlatım-sunum” kategorisi içerisinde verilmiştir. K41 *“Düz anlatım yöntemi kullanıyorum*” derken K44 ise *“anlatım yöntemi kullanıyorum” demiştir*. 2 katılımcının görüşleri ise “rol model olma” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K3 *“...derse girdiğimde ise çöpün etrafında veya sınıfın görünür yerlerinde kâğıt vb atık varsa öğrencileri yer yer uyararak, yer yer geri dönüşümün öneminden bahsederek farkındalık oluşturmalarını sağlamaya çalışmak maksadıyla atığı alır çöpe atar veya bir öğrenciye atığı vererek okul geri dönüşüm kutusuna atmasını sağlarım*” şeklinde ifade etmiştir. K38 ise *“Bunun yanında bence daha önemli olan rol model olmaya özen gösteriyorum*” diye açıklamıştır. İki katılımcının görüşleri ise “tartışma” kategorisi altında sunulmuştur. K2 *“Genellikle tartışma yöntemi kullanıyorum*” diyerek durumu ifade etmiştir. İki katılımcının görüşleri ise “Soru- cevap” kategorisi altında verilmiştir. K41 *“Soru- cevap yöntemi kullanıyorum*” diye düşüncesini ifade etmiştir. İki katılımcının görüşleri ise “gösteri” kategorisi altında verilmiştir. K2 bu durumu *“Yaşadıkları çevreye yönelik değişimi daha net göstermek adına eski ve yeni fotoğraflar üzerinden dersi işliyorum*” diyerek düşüncesinin ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “teknikler” teması altında kategorize edilmiştir. 2 katılımcının görüşü “beyin fırtınası” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K41 tarafından *“...örnek olay tekniğini kullanıyorum*” şeklinde dile getirilmiştir. İki katılımcının düşünceleri ise görüşme kategorisi altında bir araya getirilmiştir. K20 *“Röportaj yaptırıyorum*” şeklinde durumu ifade etmiştir. Bir katılımcı “gözlem” bir katılımcı ise “drama” tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların önemli bir kısmının kullanılan kaynaklara yönelik düşünceleri “kaynaklar” teması altında toplanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Ondört katılımcının görüşü “internet haberi” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. K7 “*İnternet haberlerini kullanıyorum*” derken K46 ise “*internet sitelerinden faydalaniyorum*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. 9 katılımcının görüşleri ise “akıllı tahta” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. K12 “*Akıllık tahtadan yararlanıyorum*” derken K46 “*Akıllı tahtalar aracılığıyla kısa filmler belgeseller ve görseller kullanılmaktadır. Haber siteleri aracılığıyla ilgili haberlere ulaşılmaktadır*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Sekiz katılımcının görüşü ise “gazete” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. K1 “*Gazeteden yararlanıyorum*” derken K25 “*Gazeteden*” cevabını vermiştir. 7 katılımcının görüşleri ise “kurum ve kuruluşlar” kategorisi altında bir araya getirmiştir. K7 “*Kuruluşların çalışmalarından yararlanıyorum*” derken K9 “*ilgili kuruluşların üyeleriyle röportaj çalışmaları*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. 7 katılımcının görüşleri ise “video izletme” kategorisi altında verilmiştir. K6 “*Video izletiyorum*” derken K43 “*Video*” cevabını vermiştir. 6 katılımcının görüşleri ise “TEMA Vakfı” kategorisi altında birleştirilmiştir. K8 “*Doğal kaynakların korunmasında çevre konularında özellikle tema ile iş birliği yaparım geçen yıl tema ile birlikte Bolu Gölköy barajının etrafını temizledik öğrencilerimizle beraber ilk önce bir sunum yaptık neden gerekli olduğunu neden önemli olduğunu anlattık daha sonra etkinliğimizi gerçekleştirdik*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. K35 ise “*TEMA gibi vakıfları örnek veriyorum ve bu gibi vakıf dernekleri araştırmalarını istiyorum*” demiştir. 5 katılımcının görüşleri ise “sivil toplum kuruluşları” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K42 “*çevre konusunda çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarının tanıtımı ve yaptıkları çalışmalar*” şeklinde ifade etmiştir. Dört katılımcının görüşü ise “dergi” kategorisi altında toplanmıştır. K1 ve K25 “*dergi*” cevaplarını vermişlerdir. Dört katılımcının cevabı ise “ders kitabı” kategorisi altında toplanmıştır. K3 “*Ders kitaplarını kullanıyorum*” cevabını verirken K22 “*ders kitapları*” cevabını vermiştir. Dört katılımcının cevabı ise “belgeseller” kategorisi altında verilmiştir. K39 “*Akıllı tahtalardan konu ile ilgili belgesel içerikleri filmler ve videolar izliyoruz*” derken K45 “*Kısa filmler, belgeseller... kullanmaktayım*” cevabını vermiştir. Üç katılımcının görüşleri ise “Görseller” kategorisi altında verilmiştir. K24 “*Özellikle de görsel kaynakları kullanıyorum*” diyerek durumu açıklamıştır. İki katılımcının görüşü “basın yayın” ve bir katılımcının görüşü ise “sosyal medya” kategorisi altında verilmiştir.

Katılımcıların bir kısmını görüşleri ise “faaliyetler” teması altında kategorilere ayrılmıştır. Dört katılımcının görüşü “temizlik etkinlikleri” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K35 “...çevre temizliği gibi etkinler yapıyoruz” şeklinde açıklamıştır. İki katılımcının görüşü ise “geri dönüşüm” kategorisi altında birleştirilmiştir. K3 “...derse girdiğimde ise çöpün etrafında veya sınıfın görünür yerlerinde kâğıt vb atık varsa öğrencileri yer yer uyararak, yer yer geri dönüşümün öneminden bahsederek farkındalık oluşturmalarını sağlamaya çalışıyorum” demiştir. İki katılımcının görüşü ise “Ağaçlandırma” kategorisi altında verilmiştir. K35 “...ayrıca ağaç dikme gibi etkinlikler yapıyorum” demiştir. İki katılımcının görüşü ise “TEMA etkinliği” kategorisi altında verilmiştir. K29 “Daha önce görev yaptığım bir okulda sınıfça TEMA gönüllüsü olduk TEMA’ nın web sitesinden tanıtımını yapıyorum ve faaliyetleri ile ilgili videolar vs. izletiyorum” şeklinde durumu ifade etmiştir.

Katılımcıların öğrencilerin çevresel farkındalığını artırmaya yönelik uygulamalarını ve etkinliklerini belirlemek için “Öğrencilerin çevresel farkındalığını artırmak için uyguladığınız özel projeler veya etkinlikler var mı? Varsa, bunları kısaca anlatır mısınız?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Eğitiminde Uyguladıkları Proje ve Uygulamalara Yönelik Görüşleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Geri	Teknolojik ürünleri toplama	K6, K4, K40, K42, K44	5
Dönüşüm	Atık pil toplama	K2, K6, K40, K44	4
Projeleri	Atık kâğıt toplama	K6, K40, K42, K44	4
Sınıf	Örnek olayları kullanma	K6, K18, K21, K38, K39	5
İçerik	Farklı sınıflara sunum	K2, K8, K12	3
Etkinlikler	yaptırma		
	Poster hazırlatma	K2, K18	2
	E-Twining projesi	K2	1
	Temiz sınıf uygulaması	K23	1
	Kulüp çalışması	K29	1
Yeşillendirme	Ağaçlandırma	K7, K8, K12, K15, K38, K46	6
Projeleri			
Çevresel	Çevre temizliği	K7, K12, K21, K22, K25	5
Duyarlılığı	Kafes kulübe yapma	K25, K38	2
Geliştirme	Doğal ve milli parklara gezi	K22	1
Diğer	Tema gönüllüsü yapma	K15, K31	2
Kurumlarla	STK’lar ile faaliyet yapma	K14	1
İş birliği	Köylüleri bilgilendirme	K18	1
Proje yok		K1, K3, K5, K6, K10, K11, K13, K17 K19, K24, K26, K28, K30, K41, K43	15

Katılımcıların cevapları Tablo 12’de “geri dönüşüm projeleri”, “sınıf içi etkinlikler”, “yeşillendirme projeleri”, “çevresel duyarlılığı geliştirme”, “diğer kurumlarla iş birliği” ve “projem yok” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının çevresel vatandaşlık eğitiminde uyguladıkları proje ve uygulamalara yönelik görüşleri “geri dönüşüm projeleri” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cevaplar üç kategoride toplanmıştır. Katılımcıların 5’inin görüşleri “teknolojik ürünleri toplama” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K6 “*Okulumuzda projeler var. Eski teknolojik ürünleri en çok toplayan sınıflar şeklinde yarışmalar düzenlemesi var*” şeklinde açıklarken K40 “*geri dönüşümle ilgili tasarladığım proje taslaklarım var*” cevabını vermiştir. Dört katılımcının görüşü ise “atık pil toplama” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K6 “*Atık pil toplama projesi yapıyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer dört kişinin görüşleri ise “atık kâğıt toplama” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K44 “*Yaklaşık 5-6 yıldır plastik, cam, kâğıt vb atıkları ayırıştırıp geri dönüşüm kafeslerine atıyorum. Öğrencilerime bunu her fırsatta anlatıp onlardan da benzer davranış sergilemelerini beklediğimi anlatıyorum. Fazla olmamakla birlikte olumlu dönüşler alıyorum*” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “sınıf içi etkinlikler” teması altında toplanarak kategorilere ayrılmıştır. Beş katılımcının görüşü “örnek olayları kullanma” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K38 “*Tarım ve Orman Bakanlığı’nın fidan dikme faaliyetleri ile ilgili bilgilendirme yapma, çevre bilinciyle ilgili derste videolar gösterme, örnek olay incelemeleri yapma gibi vb...*” şeklinde ifade ederken K9 ise “*konu ile ilgili görseller ve gazete haberleri değerlendiriyoruz bu alanda çok etkili bir proje yapmadık*” cevabını vermiştir. Üç katılımcının görüşü ise “farklı sınıflara sunum yaptırma” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durum K2 tarafından “*Afetler de çevresel değişimlere sebep olduğu için bu anlamda afetlerle ilgili afiş ya da poster hazırlayarak farklı sınıflara sunumlar yaptırıyorum.*” şeklinde ifade edilmiştir. İki öğrencinin görüşü ise “poster hazırlatma” kategorisi altında sunulmuştur. K18 “*Dereler özgür aksın temalı bilgilendirici broşür hazırlayıp öğrencilerle köye dağıtmak ve köy halkını bilgilendirmek*” cevabını vermiştir. Bir katılımcı “E twinning projesi” yaptığını belirtmiş K2 “*...Bununla ilgili daha önce e twinning projesi yapmıştım*” demiştir. Bir katılımcının görüşü “temiz sınıf uygulaması” diğer bir katılımcının ise “kulüp çalışması” kategorisi içerisinde verilmiştir.

Katılımcıların görüşlerinin bir kısmı da “yeşillendirme projeleri” teması içerisinde “ağaçlandırma” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K8 “*çevresel farkındalıkla alakalı bu sene proje ödevi tasarladım öğrencilere projenin öncesinde çevresel duyarlılığını arttıran bir sunum yaptım öğrencilere bir ağacın dikimini yapmalarını sulamalarını ve Nisan ayına kadar gözlemleyip fotoğraflamalarını istedim daha sonra bunları WhatsApp üzerinden bana göndermelerini istedim dönem ödevi puanlamalarını yapabilmek için böylelikle proje için kağıt israfını en aza indirdim ve doğadan aldıklarımızın hepsini veremeyiz ama küçük bir damlasını geri verdik öğrencilerimizle beraber diyebilirim*” şeklinde ifade etmiştir. K45’te “*Okul olarak çevreyi ağaçlandırma fidan dikme etkinliği yapılıyor*” açıklamasını yapmıştır.

Bir kısım katılımcının görüşleri de “çevresel duyarlılığı geliştirme” teması altında verilmiştir. Katılımcıların bir kısmının görüşü “çevre temizliği” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K25 “*doğa ve çevre temizliği yapıyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. İki katılımcının görüşü ise “kafes kulübe yapma” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K38 “*öğrencilerle birlikte fidan dikme, sokak hayvanları için su ve yem kutuları oluşturma, sokak hayvanları için kulübeler yapma*” şeklinde ifade etmiştir. Bir kişinin görüşü de “doğa ve milli parklara gezi” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K38 “*Doğal çevre ve milli park gezileri düzenleyerek çevreyi, çevrenin korunmasını ve çevre temizliğini dikkat çekmeye çalışıyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı katılımcıların görüşleri de “diğer kurumlarla iş birliği” teması altında bir araya getirilmiş ve kategorilere ayrılmıştır. İki katılımcının görüşü “TEMA gönüllüsü yapma” kategorisi altında verilmiştir. K31 “*Sınıfımı TEMA vakfına üye yapmıştım bununla ilgili toprak çalışması ve eğitim semineri düzenlenmişti*” açıklamasında bulunmuştur. Bir katılımcının görüşü ise “STK’ lar ile faaliyet yapma” kategorisi altında verilmiştir.

15 katılımcının görüşü de “projem yok” teması altında toplanmıştır. Böylece katılımcıların Öğrencilerin çevresel farkındalığını artırmak için uyguladığınız özel projeler veya etkinlikler var mı? Varsa, bunları kısaca anlatır mısınız? Sorusuna verdikleri cevaplar kategorize edilmiştir.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğine ilişkin düşüncelerini belirlemek için “Çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğine yönelik fikirleriniz nelerdir? (Ne gibi değişimler bekliyorsunuz ya da olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Eğitiminin Geleceğine İlişkin Düşünceleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Çevresel Hassasiyetin Artırılması	Duyarlı nesil yetişecek	K1, K9, K23, K25, K27, K32, K36, K41, K43	9
	Bilinçli nesiller yetişecek	K6, K15, K16, K31, K38, K39, K45	7
	Çevresel farkındalığı artıracak	K29, K31, K4	3
	Çevreye saygı artıracak	K2, K23	2
Çevre Eğitiminin Gelişimi	Uygulamaya dönük olmalı	K2, K4, K5, K7, K12, K14, K18, K23, K29, K43	10
	Her bireye verilmeli	K13, K18, K20, K23, K42, K43, K44	7
	Seçmeli ders olmalı	K17, K30, K42, K46	4
	Eğitimle çözüleceğine inanmıyorum	K24, K33	2
	Fikrim yok	K4, K34	2
Doğanın Korunması	Kaynakları korur	K19, K38, K41	3
	Yaşanılabilir dünya inşa eder	K8, K20, K38	3
	Biyoçeşitliliğin korunmasını sağlar	K38, K41	2
	Sürdürülebilir hayat sağlar	K32	1
Çevre Sorunlarının Çözümü ve Önlenmesi	Çevre sorunlarını azaltır	K6, K8, K9, K10, K11, K19, K34, K35, K42	9
	Küresel ısınmayı yavaşlatabilir	K16	1
Topluma Yönelik	Cezai yaptırımlar olmalı	K3, K18, K24, K33, K44	5
	Çıkarlar çevrenin korunmasını engeller	K26	1
	Toplum duyarsız	K3, K42	2

Katılımcıların cevapları Tablo 13’te “çevresel hassasiyetin artırılması”, “çevre eğitiminin gelişimi”, “doğanın korunması”, “çevre sorunlarının çözümü ve önlenmesi” ve “topluma yönelik” temalar altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğine ilişkin düşüncelerinin “çevresel hassasiyetin artırılması” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cevaplar dört kategoride toplanmıştır. Dokuz katılımcının görüşü “duyarlı nesil yetişecek” kategori altında toplanmıştır. Bu durumu K1 “Çevresine karşı daha duyarlı vatandaşlar yetişir” şeklinde açıklarken K27 ise “olumlu seyredecek daha duyarlı bir nesil

yetiŖecek” Ŗeklinde ifade etmiŖtir. K41 de “Çevresel vatandaşlık eğitiminin artması durumunda insanlarda oluŖacak farkındalığın artışıyla birlikte çevreyi hakkettiği Ŗekilde kullanmamızın gerçekteŖebileceęini düşünüyorum. Böylece doğal kaynakları daha bilinçli bir Ŗekilde kullanılabilecek biyolojik çeŖitlilięi koruyabilecek çevreye karŖı daha da duyarlı hale gelebileceğimizi düşünüyorum” Ŗeklinde ifade etmiŖtir. Yedi katılımcının görüşü ise “bilinçli nesiller yetiŖecek” kategorisi altında verilmiŖtir. Bu durum K39 tarafından “Çevre konusunda daha bilinçli eğitimciler ve onların yetiŖtireceęi öğrenciler en büyük hayalim” Ŗeklinde açıklanmıŖtır. Üç katılımcının görüşü de “çevresel farkındalığı artıracak” kategorisi altında verilmiŖtir. Bu durumu K29 “Eğitimlerin daha çok insana ulaşması ve bu eğitimlerle ilgili farkındalığın artırılmasını bekliyorum” diye açıklamıŖtır. İki katılımcının görüşü ise “çevreye saygı artacak” kategorisi altında verilmiŖtir. Bu durum K2 tarafından “Müfredatta teorik olarak yeterince yer aldığını düşünüyorum ama çevresini tanımaya yönelik hayatın içinden yaparak yaŖayarak kendi hayatına uygulayarak çevresel vatandaşlık faaliyetlerinin yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum” Ŗeklinde ifade edilmiŖtir.

Katılımcıların bir kısmının görüşleri ise “çevre eğitiminin geliŖimi” teması altında kategorilere ayrılmıŖtır. On katılımcının görüşü “uygulamaya dönük olmalı” kategorisi altın toplanmıŖtır. Bu durumu K12 “Daha çok uygulamalı eğitimler verilmeli” Ŗeklinde ifade ederken K23 ise “Çevreye duyarlık ve yaŖadıęı çevreye saygı gösterme anaokul düzeyinden baŖlayarak öğrencilerin kavraması için etkinlikler düzenlenmeli bu etkinliklere velilerde katılmalıdır” Ŗeklinde ifade etmiŖtir. Yedi katılımcının görüşü ise “her bireye verilmeli” kategorisi altında bir araya getirilmiŖtir. Bu durumu K13 “Çevresel vatandaşlık Eğitimi herkesi kapsayacak Ŗekilde verilmeli” diye açıklamıŖtır. Dört katılımcının görüşleri ise “seçmeli ders olmalı” kategorisi altında toplanmıŖtır. Bu durum K17 tarafından “Seçmeli ders olabilir” Ŗeklinde ifade edilmiŖtir. İki katılımcının görüşü ise “eğitimle çözüleceğine inanmıyorum” Ŗeklinde kategori haline getirilmiŖtir. Bu durumu K24 “Bu toplumun sert cezalar haricinde eğitimle düzeleceğine inanmıyorum” Ŗeklinde açıklamıŖtır. İki katılımcının görüşü ise “fikrim yok” kategorisi altında bir araya getirilmiŖtir.

Bir kısım katılımcının düşünceleri de “doğanın korunması” teması altında bir araya getirilmiŖtir. Üç katılımcının görüşü “kaynakları koruma” kategorisi altında verilmiŖtir. Bu durumu K38 “Doğal kaynaklar tükendikçe, doğal güzellikler

bozuldukça toprağın önemi arttıkça çevresel vatandaşlık eğitiminin öneminin artacağını düşünüyorum...kaynaklar korunur, yaşanabilir ortamlar artar” şeklinde ifade etmiştir. Üç katılımcının görüşü de “yaşanabilir dünya inşa eder” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K20 “*Daha yaşanabilir dünya için ivedilikle tüm insanlara ulaşmak gerekmektedir, bu konuda ferdi ve devlet bazında tedbirler alınmalı*” şeklinde ifade etmiştir. İki katılımcının görüşü ise “biyoçeşitliliğin korunmasını sağlar” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K41 “*Böylece doğal kaynakları daha bilinçli bir şekilde kullanılabilecek biyolojik çeşitliliği koruyabilecek çevreye karşı daha da duyarlı hale gelebileceğimizi düşünüyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Bir katılımcının görüşü ise “sürdürülebilir hayat sağlar” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K32 tarafından “*Çevreye duyarlılık ve sürdürülebilirlik kavramların daha önem arz ettiği bir yaşam bekliyorum*” şeklinde ifade edilmiştir.

Katılımcıların bir kısmını görüşleri ise “çevre sorunlarının çözümü ve önlenmesi” teması altında verilmiştir. Dokuz katılımcının görüşü “çevre sorunlarını azaltır” kategorisi altında bir araya getirilirken bir katılımcının görüşü ise “küresel ısınmayı yavaşlatabilir” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K10 “*Küresel dünya sorunlarındaki artış arttığı için önemli hale gelecektir*” şeklinde ifade etmiştir. K16 ise “*Yaşadığınız ve sürekli olumsuz yönde devinim gösteren küresel ısınmanın etkilerini yavaşlatabilmek için çevre bilincinin daha fazla oluşturulması gerekiyor bununla ilgili daha fazla yazılımsal ve görsel çalışmaların yapılması şart*” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı katılımcıların görüşleri ise “topluma yönelik teması” altında bir araya getirilmiştir. Beş katılımcının görüşü “cezaî yaptırımlar olmalı” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durum K3 tarafından “*Eğitimden önce, eğitim dışına çıkmış bazı kişilerin çevresel vatandaşlık konusundaki vahşi duyarsızlığa yönelik cezaî düzenlemeler kapsamında... Kamuya ait çevreye zarar veren, İnsanlığa hiçbir katkısı olmayacakmış gibi gözüken vahşi tiplerin davranışlarının duyarlı insanlar tarafından görülüp, derin hayıflanmalarını görmektense, vahşi tiplerin zarar verdiği eşyanın / kirlettiği çevrenin bedelini ödemesi en hafif yaptırım olmakla birlikte ciddi caydırıcı cezaların uygulanması, duyarlı insanların duyarsız insanların tahribatından kaynaklı oluşan sağlık problemlerinin de önüne geçecektir*” şeklinde ifade edilmiştir.

Katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğindeki rolüne ilişkin düşüncelerini belirlemek için “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğindeki rolleri neler olabilir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 14’ te gösterilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevresel Vatandaşlık Eğitiminin Geleceğindeki Rolüne İlişkin Düşünceleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
ÇVE’yi Geliştirme ve Liderlik Etmek	Hayati rolü olma	K2, K8, K9, K10, K11, K19, K21, K22, K27, K32 K34, K36, K38, K39, K42, K46	16
	Rol model olma	K1, K8, K20, K40, K41, K42, K43, K46	8
	Öğrencileri bilinçlendirme	K4, K6, K8, K15, K31, K33, K44	7
	Çevresel duyarlılığı geliştirme	K8, K23, K29, K43	4
Etkinlik Düzenleme	Aktiviteler düzenleme	K2, K5, K6, K16, K17, K18, K25, K27,39	9
	Çevresel vatandaş yetiştirme	K8, K13, K16, K13, K19, K32, K38	7
	Kurumlarla iş birliği geliştirme	K6, K8, K29	3
	Sınav odaklı olduğu için rolü yok	K26, K28	2

Katılımcıların cevaplar Tablo 14’te “ÇVE geliştirme ve liderlik etmek” ve “etkinlikler düzenleme” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğindeki rolüne ilişkin görüşlerinin ÇVE geliştirme ve liderlik etmek teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cevaplar dört kategoride toplanmıştır. 16 katılımcının verdiği cevaplar “hayati rolü olma” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durum K2 tarafından “*Hem sosyal bilgiler dersi hem de sosyal bilgiler öğretmenleri bu anlamda kilit rol oynuyor bence. Çünkü hayatın içinde bir ders olması bu misyonu üstlenmesini sağlıyor*” şeklinde ifade edilmiştir. K8 ise “*Bir öğretmenin rol sahibi olabilmesi için bu işe kesinlikle inanması gerektiğini düşünüyorum kendi hayatına uygulayabilmeli ki çevreyle bağlantı kuran çevreyi hisseden bunun için neler yapabileceğiz diye kafa yoran insanlara sahip olmalıyız ki daha sonra öğrencilere öğretebilmek daha kolay olsun değişimin en temel*

noktasındaki kilit öğretmenlerdir onlara yapacağımız her yatırım çevresel vatandaşlık eğitiminin de gelişmesini sağlayacaktır diye düşünüyorum” açıklamasını yapmıştır. Sekiz katılımcının görüşü ise “rol model olma” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K1 tarafından “Bilgilendirme, aktivitelere katılma, Çevre konulu kurumlara ziyaret veya bu kurumların okullara gelip öğrencileri bilgilendirmesi” şeklinde ifade edilmiştir. Yedi katılımcının görüşü ise “öğrencileri bilinçlendirme” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K6 “Bilgilendirme, aktivitelere katılma, Çevre konulu kurumlara ziyaret veya bu kurumların okullara gelip öğrencileri bilgilendirmesi” şeklinde ifade etmiştir. Dört katılımcının görüşleri ise “çevresel duyarlılığı geliştirme” kategorisi altında verilmiştir.

Katılımcılarının bir kısmının görüşleri ise “etkinlikler düzenleme” teması altında toplanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Dokuz katılımcının görüşü “aktiviteler düzenleme” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K29 “Derslerde daha çok bu konu üzerinde durulması ve çeşitli projelerde ve kuruluşlarla iş birliği yapılması doğrultusunda faydalı olabileceklerini düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Yedi katılımcının görüşleri ise “çevresel vatandaş yetiştirme” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durum K38 tarafından “çevresel vatandaşlık bilincinin gelişmesinde eğitimin önemi büyüktür” şeklinde ifade edilmiştir. Üç katılımcının görüşü ise “kurumlarla iş birliği geliştirme” kategorisi altında toplanmıştır. K6 bu durumu “Bilgilendirme, aktivitelere katılma, Çevre konulu kurumlara ziyaret veya bu kurumların okullara gelip öğrencileri bilgilendirmesi” şeklinde açıklamıştır. İki katılımcının görüşü ise “sınav odaklı olduğu için pek rolü yok” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durum K26 tarafından “Pek rolünün olacağını zannetmiyorum. Sınavlarda çıkacak konulara odaklanılıyor” şeklinde açıklanmıştır.

Katılımcıların aileleri ve toplumu çevresel vatandaşlık eğitimine dahil etmeye yönelik uygulamalarını ve düşüncesinin tespit etmek için “Öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılığını artırmak için aileleri ve toplumu çevresel vatandaşlık eğitimine nasıl dahil ediyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Aileleri ve Toplumu Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Dahil Etmeye Yönelik Uygulamaları ve Düşünceleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Bilgilendirmeye Dönük Etkinlikler	Veli grubundan bilgilendirme yapma	K3, K17, K21, K31, K38, K40	6
	Veli toplantıları aracılığıyla bilgilendirme yapma	K16, K38, K3	3
	Etkinlikleri evde anlatmalarını isteme	K9, K41	2
	Seminer yapma	K11	1
Uygulamaya Dönük Etkinlikler	Velileri etkinliklere dahil ederek	K2, K4, K7, K8, K10, K13, K20, K27, K32, K34, K39, K42, K45	13
	Ödevleri aile etkinliği şeklinde verme	K2, K7, K13, K44, K45	5
	Sosyal sorumluluk çalışması yaparak	K32, K33, K38	3
	Geri dönüşüm uygulamaları yaparak	K44	1
	Ağaçlandırma etkinlikleri yaparak	K8	1
Velilere yönelik bir şey yapmıyorum		K6, K12, K14, K25, K35, K36, K37, K4	8

Katılımcıların cevapları Tablo 15’te görüldüğü gibi “bilgilendirmeye dönük etkinlikler”, “uygulamaya dönük etkinlikler”, “velilere yönelik bir şey yapmıyorum” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının aileleri ve toplumu çevresel vatandaşlık eğitimine dahil etmeye yönelik uygulamaları ve düşünceleri “bilgilendirmeye dönük etkinlikler” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Cevaplar dört kategoride toplanmıştır. Altı katılımcının görüşü “veli grubundan bilgilendirme” yapma kategorisi altında toplanmıştır. Bu durum K3 tarafından “Çevreye duyarlılık konusunda gerekli bilgiler verildiği halde öğrencilerden yansıyan olumsuz dönütler karşısında velilerin destek ve katılımı için sınıf WhatsApp grubunda velilere yönelik bilgilendirme yapıyorum” derken K38 “Veli toplantılarıyla, yapılan bireysel görüşmelerle, sosyal sorumluluk projelerinde beraber hareket ederek, projelerle ilgili bilgilendirerek, iletişim araçlarıyla haber vererek bu eğitimin ve gelişimin parçaları olmalarını sağlıyorum” açıklamasını yapmıştır. Üç katılımcının görüşü ise “veli toplantıları aracılığıyla bilgilendirme yapma” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K39 “Aileler ile yapılan veli toplantılarında bilgiler veriyoruz” şeklinde ifade etmiştir. İki katılımcının görüşü de “etkinlikleri evde

anlatmalarını isteme” kategorisi altında toplanmıştır. Bu durumu K9 *“Okulda anlattığımız konuları işlenen kazanımları aileleriyle paylaşmalarını istiyorum”* şeklinde açıklamıştır. K41 ise *“Ayrıca bu konuda aileleriyle fikirlerini paylaşmaları sorumluluğu verilerek ailelerin de farkındalığı sağlanmaktadır”* şeklinde ifade etmiştir. Bir katılımcı da “seminer yapma” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmının görüşleri ise “uygulamaya dönük etkinlikler” teması altında kategorize edilmiştir. Cevaplar beş kategori altında toplanmıştır. Onüç katılımcının görüşü “velileri etkinliklere dahil ederek” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durum K2 tarafından *“Genellikle öğrencilere çevreyle ilgili bir görev verdiğim zaman bunu aile etkinliği olarak veriyorum. Aile ile yaşadığında çocukta bu bilinç daha sağlıklı oluyor”* şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca K45 *“Öğrencilere aileleri ile yapmaları gereken ödevlendirmeler etkinlik tavsiyeleri veriyoruz”* şeklinde ifade etmiştir. Beş katılımcının görüşleri ise “ödevleri aile etkinliği şeklinde vererek” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K44 tarafından *“Ülkemizin başka ülkelerden atık malzeme ithal ettiğini hatırlatıyorum. Evlerinde atık malzemelerini biriktirmelerini ve aileleriyle bu konuda iş birliği yapmalarını öneriyorum”* şeklinde ifade edilmiştir. Üç katılımcının görüşü ise “sosyal sorumluluk çalışması yaparak” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K33 *“Okulumuzda bu konu ile ilgili çalışan sosyal kulüpler aracılığı ile toplum hizmeti çalışmaları ile dahil etmeye çalışıyoruz”* şeklinde ifade etmiştir. Bir katılımcının görüşü “geri dönüşüm uygulamaları yaparak” kategorisi altında verilmiştir. K44 bu durumu *“Derste çöpe kâğıt, plastik şişe vb. atmak için izin isteyen öğrencilere bunların çöp olmadığını sık sık hatırlatıyorum. Sınıfta atık kâğıtları biriktirmek için alan oluşturmaya özen gösteriyorum”* şeklinde açıklamıştır. Bir katılımcının görüşü de “ağaçlandırma etkinlikleri yaparak” kategorisi altında verilmiş ve bu durum K8 tarafından *“Yukarıda anlattığım proje ödevi ile içine aileleri de kattım çünkü aileler çocuklarına fidanlar aldılar onlar için uygun olanlar belirlediler kazma kürekleri ayarladılar çocuklarının videolarını çektiler ve böylelikle onları da bir duyarlılığın içerisine dahil ettiğimi düşünüyorum”* şeklinde açıklanmıştır.

Sekiz katılımcının görüşü de “velilere yönelik bir şey yapmıyorum” teması altında bir araya getirilmiştir.

Katılımcıların çevre sorunlarının önlenmesi konusunda öğrencilerini nasıl motive ettikleri ve karşılaştıkları zorluklara yönelik düşüncelerini tespit etmek için “Çevresel sorunların önlenmesi konusunda öğrencilerinizi nasıl motive ediyorsunuz? Bu süreçte karşılaştığınız zorluklar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 16’ da gösterilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Çevresel Sorunların Önlenmesinde Öğrencileri Motive Etmesi ve Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Düşünceleri.

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Motivasyona Yönelik Uygulamalar	Bilgilendirme	K2, K5, K6, K7, K8, K20, K21, K30, K31, K38 K39, K40, K43, K44, K45	15
	Örnek olaylar	K2, K3, K10, K11, K20, K25, K26, K27, K35 K39, K41, K42	12
	Görsel, işitsel ve uygulama etkinlikleri üzerinden	K1, K2, K6, K7, K9, K11, K15, K16, K17, K23, K41	11
	Çevre sorunları ve sonuçları üzerinden	K1, K8, K12, K23, K28, K29, K30, K32, K39	9
	İnsanlık için önemi üzerinden	K2, K4, K17, K23, K24, K31, K41, K45	8
	Temiz çevre, sağlıklı yaşam	K26, K34, K38, K41, K45	5
	Geri dönüşüm ve sınıf dışı etkinlikleriyle	K4, K8, K34	3
	Empati yoluyla	K31, K43, K44	1
Karşılaşılan Zorluklar	Duyarsızlık ve bilinçsizlik	K17, K28, K29, K42, K43, K44, K5	7
	Aile kaynaklı zorluklar	K2, K14, K15, K41, K43, K46	6
	Toplum kaynaklı zorluklar	K5, K13, K14, K41, K43, K46	6
	Motive edemiyorum	K33, K36, K41	3
	Kültür kaynaklı zorluklar	K36, K43	2
	Okul ve müfredat kaynaklı zorluklar	K3, K14	2

Katılımcıların cevapları Tablo 16’da görüldüğü üzere “motivasyona yönelik uygulamalar” ve “karşılaşılan zorluklar” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının çevresel sorunların önlenmesinde öğrencileri motive etme, karşılaştıkları zorluklara yönelik çözüm uygulamaları ve düşüncelerinin “motivasyona yönelik uygulamalar” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Cevaplar sekiz kategoride toplanmıştır. Onbeş katılımcının görüşü “bilgilendirme” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K2 “*Sınıfta telkin yoluyla yapıyorum. Hikayeler ve örnek olaylar üzerinden hareketle Çevrenin ve korunmasının önemine vurgu yapıyorum*” şeklinde ifade ederken K38 de “*çevresel sorun dediğimiz sorunların aslında bizim sorunlarımız olduğunu anlatarak sorunları içselleştirmelerini ve sağlıklı, mutlu bir çevrede yaşamının hepimizin hakkı olduğunu öğreterek motive ediyorum*” açıklamasını yapmıştır. K44 ise “*Kendi duyarlılıklarımdan ve dünyanın böyle giderse gelecekte yaşanılması zor bir hal alacağından bahsediyorum. Çevreye duyarlı olacaklarına, geri dönüşüme önem vereceklerine suyu ve diğer kaynaklarımızı tasarruflu ve temiz kullanacaklarına dair onlara olan inancımdan bahsediyorum*” şeklinde ifade etmiştir. 12 katılımcının görüşü ise “örnek olaylarla” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K3 “*Durum konudan konuya (sorundan soruna) değişebiliyor. İlgili konunun öneminden hareketle ilgili kaynaktan bilgiler aktarıldıktan sonra örnek olay yöntemiyle doğaçlama bir şekilde konuya değinilir, öğrencilerden benzer örnekler istenir*” şeklinde ifade etmiştir. K41 ise “*İnsan yaşamını sağlayan asıl evimizin çevre olduğunu ve onu hor kullanmamamız gerektiğini çevrenin dengesini koruyarak daha mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürebileceğimizi benimsetmeye çalışıyorum. Bunu gerçekleştirirken örnek olaylardan faydalaniyorum*” açıklamasını yapmıştır. 11 katılımcının görüşü ise “görsel, işitsel ve uygulama etkinlikleri ile” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K1 “*Yaşanacak tehlikeleri anlatıldığı animasyon, slayt, video gösterimleri ile yaşanabilecek tehlikeleri göstererek*” şeklinde ifade etmiştir.

Dokuz katılımcının görüşü ise Çevre sorunları ve sonuçları üzerinden kategorisi altın bir araya getirilmiştir. Bu durumu K8 “*Bunun için daha çok duvarsız eğitimi destekliyorum keşke onları çevrenin içerisinde eğitim verebilsek duvarların ve kalorifer peteklerin arkasına saklanmış bir dünyada çevreyi hissetmeleri mümkün değil dışarı çıkartmalı sorun ya da çözümle birebir karşılaştırmalıyız*” şeklinde ifade etmiştir. K23 ise “*Yaşanan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik örnekler veriyoruz görsellerle bunları somutlaştırmaya çalışıyoruz doğal çevrenin tüm insanlığın ortak mirası olduğunu vurguluyoruz*” demiştir. Sekiz katılımcının görüşü de “insanlık için önemi üzerinden” kategorisi altında sunulmuştur. Bu durum K45 tarafından “*Dünya hepimizin ve biz onun içinde yaşıyoruz., yaşanan çevre felaketlerinden hepimiz etkileniyoruz. Gelecek nesillerimizin sağlıklı bir çevrede*

yaşamasını temiz sular içmesini sebze ve meyvelere ulaşabilmesini istiyorsak, en önemlisi rahatça nefes almak istiyorsak çevremizi korumamız gerektiğinden bahsediyorum. Ancak çocukların birçoğu sadece kendi yaşayacağı yılları önemsiyor. Şimdiki nesiller bu konuda duyarsız ve bencil” açıklamasını yapmıştır.

Beş katılımcının görüşü ise “temiz çevre, sağlıklı yaşam üzerinden” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K26 “...*Gelecekte nasıl bir dünyada yaşamak isterdiniz veya çocuklarınızın nasıl bir dünyada yaşamalarını istersiniz sorusu ile verilen cevaplar üzerinden motive etmeye çalışıyoruz*” şeklinde ifade etmiştir. Üç katılımcının görüşü de “geri dönüşüm ve sınıf dışı etkinlikleriyle” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K34 “*Okulumuzda bununla ilgili çalışmalar yapılıyor en temiz sınıfın her hafta seçilip plaket verilmesi ödül töreninde okul karşısında tebrik edilmesi gibi ya da eko okullar kapsamında en çok geri dönüşüm için kitap toplamada turnuvalar yapılması gibi*” şeklinde ifade edilmiştir. Üç katılımcının görüşü ise Empati yoluyla kategorisi altın verilmiştir. Bu durumu K43 “*Gerek aileden gelen alışkanlıklar gerekse arkadaş ortamında edinilen davranışlar neticesiyle öğrencilerde çevreye karşı kalıplaşmış kötü alışkanlıklar mevcuttur. Kalıplaşmış davranışları değiştirmek bazen oldukça güç olmaktadır. Genellikle empati kurmalarını sağlayarak bir nebze onları bu davranışlarından alıkoymaya çalışıyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların önemli bir kısmının görüşleri ise “karşılaşılan zorluklar” teması altında kategorilere ayrılmıştır. Yedi katılımcının görüşü “duyarsızlık ve bilinçsizlik” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K28 “*Sonuçlarını anlatıyoruz ama bilinç yok. Takmıyorlar bir şey olmaz mantığı var*” şeklinde ifade etmiştir. Altı katılımcının görüşü ise “aile kaynaklı zorluklar” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durum K14 tarafından “*Öğrenciler aile ve yakın çevresinde duyarsız, olumsuz yaklaşımlar görüyor. Bu durum davranış kazandırmayı zorlaştırıyor. Aileler çocuklarının bahçe temizliğine katılmasını bile onaylamıyor. Bakanlık bu tarz durumları baskıcılık olarak yorumlayabiliyor. Bu durum ilgilileri pasifleştiriyor*” şeklinde ifade edilmiştir. Altı katılımcının görüşü ise “toplum kaynaklı zorluklar” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K46 “*Bu süreçte karşılaştığımız sorunlardan en büyüğü yine çevresel faktörler, öğrencilerin toplumdan ve çevreden olumsuz örnekler alıyor olması*” şeklinde ifade etmiştir. Üç katılımcının görüşü ise “motive edemiyorum” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K33 “*Çok fazla motive*

edemiyoruz. Daha önce söylediğim gibi caydırıcı ve inandırıcı ve uygulanabilir yasalar olmadığı için eğitimler kâğıt üstünde kalıyor” şeklinde ifade etmiştir. İki katılımcının görüşü “kültür kaynaklı zorluklar” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K36 “Fazla motive olamıyorlar çünkü çevreye duyarlılık bir kültürel unsurdur. Öğrenilen sadece teoride kalıyor” şeklinde ifade ediyor. İki katılımcının görüşü ise “okul ve müfredat kaynaklı zorluklar” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K3 “Bazen ilgili konu için ders süresinin yetersiz kalması” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimi alan öğrencilerin özelliklerine ilişkin düşüncelerini belirlemek için “Size göre çevresel vatandaşlık eğitimi alan bir öğrenci hangi özelliklere sahip olmalıdır?” sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Özelliklerine Yönelik Düşünceleri.

Tema	Kategori	Katılımcı	f
Çevresel Duyarlılık	Çevreye duyarlılık	K1, K3, K9, K11, K12, K14, K15, K17, K18, K20, K25, K26, K28, K29, K30, K33, K34, K35, K39, K40, K41, K43, K44, K45, K46	25
Sorunları	Çevreyi koruma	K18, K22, K26, K28, K31, K33, K38, K42, K44	10
Çözme,		K46	
Önleme	Temiz çevre uygulaması	K2, K6, K7, K12, K21, K19, K26, K45	8
	Çevre sorunlarını çözme	K2, K8, K9, K14	4
Liderlik ve aktif Katılım	Çevresini bilinçlendirme	K2, K3, K5, K7, K34, K40, K41, K44	8
	Sivil katılım	K1, K3, K8, K34, K39, K40, K41, K42, K46	9
Çevresel Hak ve Görevleri Bilen	Sorumluluk sahibi	K3, K4, K8, K9, K15, K20, K32, K41, K43, K44	12
	Çevresel kuralları bilme	K45, K46	1
Çevreyle Sağlıklı İlişkiler Kurma	Canlılara saygı	K16, K20, K22, K23, K30, K46	6
	Çevre dostu	K10, K27, K28, K29, K38, K46	6
Sürdürülebilir Hayatı Benimseme	Tasarruf etme	K23, K38, K41	3
	Sürdürülebilirlik bilinci	K2, K5	2
Çevresel Adaleti Sağlama	Kuşaklar arası adalet	K28, K33, K42, K43	4
	Kuşak içi adalet	K8, K26, K28	3
Çevreyi Yapısal Olarak Tanıma	Ekolojik dengeyi bilme	K28, K41, K45	2
	Çevrenin parçası olma	K9, K36	2

Katılımcıların cevapları Tablo 17’de “çevresel duyarlılık”, “sorunları çözme, önleme”, “liderlik ve aktif katılım”, “çevresel hak ve görevleri bilen”, “çevreyle sağlıklı ilişkiler kurma”, “sürdürülebilir hayatı benimseme” ve “çevresel adaleti sağlama” ve “çevreyi yapısal olarak tanıma” temaları altında kategorize edilmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmının (f=25) çevresel vatandaşlık eğitimi alan öğrencilerin özelliklerine yönelik düşünceleri “çevreye duyarlılık” teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumu K3 “*Çevresel konularda duyarlı, bilinçli, sorumluluk sahibi, çevreye aidiyeti istendik düzeyde örnek birey*” şeklinde ifade ederken K26 ise “*Çevreye duyarlı, yere çöp atmayan, havayı kirletmemeye özen gösteren, doğanın veya dünyanın malımız olmadığını sadece emanet olduğunu idrak eden bireyler*” diye açıklamıştır. Ayrıca K40 bu durumu “*Özellikle demokrasi ve insan hakları konusunda yeterli donanımına sahip olmalı. Etkin vatandaş olabilmeli. Duyarlı ve bilinçli bir insan olabilmeli hem insan ve hem de çevreye karşı*” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların bir kısmının görüşü ise “sorunları çözme ve önleme” teması altında bir araya getirilmiştir ve üç kategoriye ayrılmıştır. On katılımcının görüşü “çevreyi koruma” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K28 tarafından “*Çevresine duyarlı, ekolojikdengeyi bozmayan, kirletmeyen, doğayı koruyan, doğanın insan sağlığına olan faydasını bilen, bilinçsiz tüketmeyen, boş araziye ev yeri olarak görmeyen...*” Şeklinde ifade edilmiştir. K31 de “*Yolda bir çöp bulduğunda kaldırıp çöpe atma aslında temizlemekten öte kirletmemeye özen gösterme*” açıklamasını yapmıştır. Sekiz katılımcının görüşleri ise “temiz çevre uygulaması” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K7 “*Çevresini temiz tutar. Aykırı davranışları uyarır*” diye açıklarken K12 ise “*Çevreye duyarlı olmalı. Çöpünü çöp kutusuna atmalı*” şeklinde ifade etmiştir. Dört katılımcının görüşü ise “çevre sorunlarını çözme” kategorisi altında toplanmıştır. K8 “*...dünyanın herhangi bir yerinde başkalarının başına gelen çevresel olayları içselleştireceğini ve bunun için ne yapabilirim diye düşünebilecek insanlar olduğunu hayal ediyorum*” şeklinde açıklamıştır. K9 ise “*Havaya suya toprağım tüm canlıların yaşam alanlarına karşı duyarlı kendini sorunun bir parçası olup olduğunu görüp çözümü de bir parçası olmak için elinden geleni yapan öğrenciler olarak niteleyebilirim*” açıklamasında bulunmuştur.

Katılımcıların bazılarının görüşü ise “liderlik ve aktif katılım” teması altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri dört kategori altında bir araya getirilmiştir. Sekiz

katılımcının görüşü “çevresini bilinçlendirme” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K44 “...bilinçli, sorumluluk sahibi, doğal çevreyi korumaya istekli, tüm bunları çevresindeki insanlara da anlatabilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır” şeklinde açıklamıştır. Dokuz katılımcının görüşü ise “sivil katılım” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K34 “Aktif katılımcı biri olabilir” şeklinde ifade ederken K3 ise “etkin ve duyarlı vatandaşlar” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca K42 “Öğrencilerin bu eğitimin bir gereği olarak öğrendiklerini günlük hayata yansıtmaları gerekmektedir” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcıların bir kısmının görüşü ise “çevresel hak ve görevleri bilen” teması altında bir araya getirilmiştir. On iki katılımcının görüşü “Sorumluluk sahibi” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K4 Sorumluluk sahibi şeklinde açıklarken K41 de “Çevreye karşı duyarlı kaynakların kullanımında bilinçli ve tasarruf edebilen doğanın dengesine karşı saygılı çevreyi koruma konusunda aktif ve bunları içsel bir motivasyonla gerçekleştiren bir bireydir” şeklinde ifade etmiştir. Bir katılımcının görüşü ise “çevresel kuralları bilme” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K35 tarafından “Çevre ile ilgili kurallara uyan çevreye duyarlı ve bunu geliştirecek özelliklere sahip olmalıdır” şeklinde ifade edilmiştir.

Bazı katılımcıların düşünceleri ise “çevreyle sağlıklı ilişkiler kurma” teması altında bir araya getirilmiştir. Altı katılımcının görüşü “canlılara saygılı” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bu durumu K16 “Öncelikle bir birey olarak dünya üzerinde yaşayan tüm canlılara saygı gösteren ve yaptığı tüm aktivitelerde toplumsal yaklaşım bakış açısıyla hareket eden özelliklere sahip olmalıdır” şeklinde açıklamıştır. K20 ise “...İnsan ve doğa sevgisine sahip” diye ifade etmiştir. Altı katılımcının görüşü ise “çevre dostu” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K10 tarafından “Çevre dostu” şeklinde ifade edilirken K46 ise “Çevreye, doğaya ve ekosisteme karşı duyarlı çevre ile uyum içinde yaşayan bu alanda etrafına örnek olabilen üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilen biri olmalıdır” açıklamasını yapmıştır.

Katılımcıların bir kısmının görüşü ise “sürdürülebilir hayatı benimseme” teması altında verilmiştir. Üç katılımcının görüşü “tasarruf etme” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K23 “Doğaya ve yaşadığı çevreye zarar vermez Kaynakları

bilinçli bir şekilde kullanır Geri dönüşüm bilincine sahip olur” diye açıklarken K41 ise “Çevreye karşı duyarlı kaynakların kullanımında bilinçli ve tasarruf edebilen doğanın dengesine karşı saygılı çevreyi koruma konusunda aktif ve bunları içsel bir motivasyonla gerçekleştiren bir bireydir” şeklinde ifade etmiştir. İki katılımcının görüşü ise “sürdürülebilirlik bilinci” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K2 “Çevrenin sürdürülebilirliği konusunda bilinç sahibi olmalı” şeklinde ifade etmiştir.

Bir kısım katılımcının görüşü de “çevresel adaleti sağlama” teması altında bir araya getirilmiştir. Verilen cevaplar iki kategoriye ayrılmıştır. Dört katılımcının görüşü “kuşaklar arası adalet” kategorisi altında verilmiştir. Bu durum K33 tarafından “...çevreyi koruyan, sadece kendini değil toplumu ve gelecek nesilleri de düşünen bireyler olmalıdır” şeklinde açıklanırken K42 ise “Çevresini koruyan ve gelecek kuşaklara daha bir dünya bırakmak için çalışan bireyler olması” açıklamasını yapmıştır. Ayrıca K43 “Duyarlı, sadece kendi geleceğini değil kendinden sonraki nesilleri de düşünerek hareket eden, doğayı korumayı kendine vazife bilen bir birey olmalıdır” açıklamasını yapmıştır. Üç katılımcının görüşü ise “kuşak içi adalet” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K8 “Öncelikle dünyaya farklı bir gözle bakacağını düşünüyorum bizim diye bakacağını düşünüyorum var olan bütün sahip olduğu her şeye emanet olarak bakacağını...düşünüyorum” şeklinde açıklarken K26 ise “doğanın veya dünyanın malımız olmadığını sadece emanet olduğunu idrak eden bireyler” diye ifade etmiştir. K28 de “çevrenin kendisinin değil bütün insanlığın olduğunu bilen, gelecek nesillere ulaştırmak için çaba harcayan kişi” açıklamasını yapmıştır.

Katılımcıların bazısının düşünceleri de “çevreyi yapısal olarak tanıma” teması altında toplanmıştır. Üç katılımcının görüşü “ekolojik dengeyi bilme” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K41 “...doğanın dengesine karşı saygılı çevreyi koruma konusunda aktif ve bunları içsel bir motivasyonla gerçekleştiren bir bireydir” şeklinde ifade ederken K45 “doğal çevrenin düzenini bilmeli ve devamı konusunda neler yapılması gerektiğini bilmeli, Bitkilerin ve hayvanların doğal yaşam ortamını korumalı” şeklinde açıklamıştır. İki katılımcının görüşü ise “çevrenin parçası olma” kategorisi altında verilmiştir. Bu durumu K36 “Kendisini çevrenin bir parçası çevreyi de kendisini kapsayan bir alan olarak görmelidir” şeklinde ifade etmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın temel problemi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri ortaya konmaya çalışılacaktır. Çevresel vatandaşlık eğitiminde karşılaşılan zorluklar ve bir çevreci vatandaşın sahip olması gereken özellikler bulgulara dayalı olarak literatürde yapılan çalışmalar ile karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

Araştırmanın birinci alt probleminde araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu çevresel vatandaşlık kavramının kendilerine çevreye yönelik eğitim, bilinç ve duyarlılık ifade ettiğini belirtmiştir. Katılımcıların bazıları ise çevresel vatandaşlığı bireysel sorumluluk ve çevreci davranış olarak nitelemiştir. Diğer bazı katılımcılar ise sürdürülebilir yaşam, çevresel haklar ve adalet olarak çevresel vatandaşlık kavramını açıklamışlardır. Öğretmenlerin çevresel vatandaşlık kavramını farklı boyutlarıyla değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı cevaplarından çıkarılan sonuç değerlendirildiğinde araştırmada yer alan öğretmenlerin çevresel vatandaşlık kavramına yönelik önemli oranda literatürle uyumlu değerlendirmelere sahip olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili daha geleneksel bir yaklaşıma sahip oldukları değerlendirilebilir. Öğretmenler çevresel vatandaşlığı; çevreyi tanıma, çevreye karşı duyarlı ve bilinçli olma, çevreyi koruma, çevreye yönelik sorumluluklarının farkında olma, sürdürülebilir bir yaşam ve çevresel adaleti gerçekleştirmek için etkin bir şekilde rol üstlenme ve sivil katılım olarak tanımlamıştır. Bu durum katılımcıların belirli bir çevresel kimliğe sahip olmasıyla açıklanabilir. Nitekim bu sonuç Öztarakçı (2019) ve Tanık'ın (2012) yaptığı araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Benzer bazı araştırmalarda çevresel vatandaş; çevresel sorunlarla etkin bir şekilde mücadele eden, bilinç sahibi, çevresini bilinçlendirme konusunda istekli, çevreyle ilgili eğitim alan ve etrafındaki insanları çevre konusunda bilgilendiren, bununla beraber çevreyi koruyan çevreye duyarlı bir kişi olarak tanımlanmıştır (Bülbül ve Yılmaz, 2019; Özdemir Özden, 2011; Kılınç, 2014). Bu tanımda da görüldüğü gibi araştırma sonuçlarımız bu araştırmaların

sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca ENEC'in (2018) çevresel vatandaşlık tanımında yer alan, doğal sistemleri tanıma, sürdürülebilirlik, nesil içi ve nesiller arası adalet, sivil katılım, çevresel problemleri çözme ve önleme gibi kavramların öğretmenlerin görüşlerinde yer aldığı belirlenirken yine aynı tanımda yer alan çevreyle sağlıklı ilişkiler kurma, değişim elçisi olmaya yönelik herhangi bir vurgu görülmemiştir. Bu durum çevresel vatandaşlık eğitime yönelik öğretmenlerin eğitim almamaları veya aldıkları eğitimin yetersizliğinden kaynaklanabilmesi ile değerlendirilebilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programında çevresel vatandaşlığa yönelik doğrudan bir içeriğin olmaması da bu durumda etkili olabilir. Ayrıca çevresel vatandaşlık anlayışının gelişimini sürdüren bir kavram olması nedeniyle bu farklılıkların olabileceği değerlendirilmektedir. Georgiou, Hadjichambis ve Hadjichambi'nin (2021) yaptıkları araştırmada çevresel vatandaşlık kavramının literatürde henüz iyi tanımlanamadığı buna bağlı olarak öğretmenlerin çevresel vatandaşlık kavramının çoklu boyutunun daha az farkında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumdan hareketle sistemli bir çevresel vatandaşlık eğitimi müfredatının eğitim sitemlerinde henüz oluşturulmamasının da etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan çevresel vatandaşlık eğitime yönelik katılımcı görüşlerinin önemli bir kısmının eğitimin gerekliliği ve önemi üzerinde yoğunlaştığı görülürken diğer bir grubun ise eğitimin verileceği kişi ve kademeler, eğitimin niteliği, eğitimin uygulama yöntemi, vatandaşlık ve toplumsal sorumluluk üzerinden çevresel vatandaşlık eğitimi değerlendirdikleri görülmektedir. Her bireyin çevresel vatandaşlık eğitimi alması gerektiği konusundaki yaygın görüş bu eğitimin anaokulundan itibaren verilmesi gerektiği üzerine odaklanmıştır. Ayrıca evrensel, uygulamalı ve hayatın bir parçası olarak kurumlarla iş birliği içinde teknolojik imkanlardan da yararlanarak çevresel vatandaşlık eğitimi verilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle eğitimin uygulama yöntemi ve sürdürülebilir yaşam dışındaki temaların daha çok geleneksel çevre eğitimine yönelik olduğu değerlendirilebilir. Bu alana yönelik olarak katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden içeriği ve hedefleri saptanmış sistemli ve düzenli bir çevresel vatandaşlık eğitiminin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Buna ek olarak evrensel değerlerle uyumlu bir çevresel vatandaşlık eğitiminin olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Yine katılımcı görüşlerinden hareketle çevre eğitiminin bir teorik bilgi yığını olmaktan ziyade uygulamaya, etkinliklere dönük ve günlük yaşamın

içinden olacak şekilde diğer ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde verilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinden teknolojik gelişmelerin imkanlarının da çevresel vatandaşlık eğitiminde işe koşulması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Çevresel vatandaşlık kavramına yönelik kapsamlı görüş ve farklı boyutlarının değerlendirilmesi, çevresel vatandaşlık eğitiminin değerlendirilmesinde daha sade hale gelmektedir. Bu durum değerlendirildiğinde çevresel vatandaşlık eğitiminin yeni gelişmekte olan bir alan olması, bu alanla ilgili yeterince deneysel çalışmanın yapılmaması ve pedagojik alana henüz yeterince uyarlanamamış olması sonucuna ulaşılabilir. Nitekim Sarid ve Goldman (2021) yaptığı çalışmada metodolojik bir bakış açısı ve ampirik çalışmaların yetersizliği sonucuna ulaşmış ve bu alanın henüz emekleme aşamasında olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer bir sonuca Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi (2020) de ulaşmış ve bu boşluğu doldurmak için ENEC'in çevresel vatandaşlık eğitimi modelinden hareketle kavramsal çerçevemizde tanıttığımız altı aşamalı bir “Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Pedagojik Yaklaşımı Modeli” geliştirerek tüm öğretmenlere önermiştir. Yalmancı ve Önel'in (2018) yaptığı çalışmada ise çevreye yönelik bilinç oluşturma, bireyleri bilgilendirme, çevreye duyarlılık oluşturma ve korunmasını sağlamaya yönelik düşünce uygulama ve etkinlikler çevresel vatandaşlık eğitiminin aktif katılım ilkesine yöneliktir. Bu özelliklerin kazandırılmasına yönelik süreç çevresel vatandaşlık eğitimi sürecinin önemli bir parçasıdır ve bu durum araştırmamızdaki katılımcı görüşleriyle de uyumludur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler müfredatındaki yerine yönelik görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının mevcut duruma yönelik görüş belirttiği ve mevcut sosyal bilgiler müfredatını çevresel vatandaşlık eğitimi açısından yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılabilir. Katılımcıların birkaçının görüşlerinden ise çevresel vatandaşlık eğitime yönelik içeriklerin az da olsa sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan konuların içerisinde yer aldığı sonucuna varılabilir. Katılımcıların bir kısmının görüş ve önerilerinden ise çevresel vatandaşlık eğitiminin müfredattaki yerinin artırılması, müfredatın güncellenmesi ve katılım odaklı olarak geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde sosyal bilgiler müfredatının çevresel vatandaşlık eğitimi açısından genel anlamda teorik ve yeteriz olduğu, geliştirilerek zenginleştirilmesi gerektiği değerlendirilebilir. Szerszynski (2006)

yaptığı araştırmada benzer bir sonucu bulmuş, dünyadaki gelişmiş ülkelerde de müfredatın çevresel vatandaşlık eğitimi açısından pasif ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktadan hareketle çevre eğitiminin amacı güncellenerek yeni bir kavram etrafında organize edilmek istenmiş sürdürülebilirlik, sorumlu çevresel davranış, çevre etiği ve estetik gibi kavramların haricinde değer, tutum ve davranış bilgilerini içeren “çevresel vatandaşlık” kavramı üzerinde karar kılınmıştır. Nitekim ENEC’in (2019) benzer bir amaçla eğitimin, geleceğin çevre vatandaşlarını yetiştirmedeki hayati rolünü tespit ederek hiç kimsenin çevre vatandaşı olarak doğmadığını ancak eğitim yoluyla böyle olabileceğini kabul etmiştir. İklim değişikliğinden hava kirliliğine biyolojik çeşitlilik kaybından çevrenin bozulmasına yaşanan tüm çevresel krizlerin ancak güçlendirilmiş bir çevresel vatandaşlık eğitimi yoluyla sağlanabileceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle eğitim sistemlerinin ve okulların çevresel vatandaşlık eğitimi açısından yetkilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir ve buna yönelik bir model geliştirmiştir. Eğitimin bireylerin bilinçlenmesi ve vatandaş katılımı için imkanlar oluşturması çevresel sürdürülebilirliği güçlendirir. Bu durumun toplumda davranışsal değişikliklere zemin oluşturarak temel bir araç olduğu görülmüştür. Bu çevre uygulamaları sonuçta çevresel vatandaşlık eğitimi ortaya çıkarmıştır (Dobson, 2007; Gunningham vd., 2004; Stern, 2000). Bu araştırmalar değerlendirildiğinde çalışmamızda öğretmenler tarafından tespit edilen müfredattaki yetersizliklerle benzer olduğu sonucuna varılabilir. Ve yine bu araştırmalarda çevresel vatandaşlık eğitimi müfredatlarda geliştirmeye yönelik çalışmaların bizim araştırmamızdaki öğretmenlerin önerileriyle benzer amaca hizmet ettiği değerlendirilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan SBDÖP öğrenme çıktılarının çevresel vatandaşlık eğitimi açısından değerlendirilmesine yönelik katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenme çıktılarını yetersiz gördüğü bazı katılımcıların ise yeterli bulduğu görülmektedir. Bazı katılımcıların ise öğrenme çıktılarının sayısının artırılması, doğrudan öğrenme çıktısı olması, uygulamaya yönelik ve geliştirilmesi yönünde görüşe sahip olduğu sonucuna varılabilir. Katılımcıların SBDÖP öğrenme çıktılarını çevresel vatandaşlık eğitimi açısından büyük çoğunlukta yetersiz olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin öğrenme çıktılarının doğrudan programda yer alması, etkin katılımı yönelik olması ve geliştirilmesi yönünde öneri şeklinde görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Kovach vd. (2021) çalışmalarında Fransa, Macaristan, Türkiye ve Sırbistan’da çevresel vatandaşlık eğitimi üzerine yaptığı

çalışmada da Türkiye’de çevresel vatandaşlık eğitime yönelik sistematik müfredat eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu durumun konunun ihmal edilmesine ortam hazırladığı tespit edilmiştir. Bu durumun sınıf dışında vatandaşlık eğitimi yaklaşımıyla da ilgili olduğu düşünülebilir. Eurydice Raporu (2017) da vatandaşlık eğitimi için müfredat dışı faaliyetler hakkında tavsiyelerde bulunmaktadır. Nitekim bu raporda çevresel farkındalık, müfredat dışında yer alan etkinlikler listesi içerisinde en çok üzerinde durulan konu olmuştur. Ancak çevre vatandaşlığı eğitimi müfredatı öğrencilere birer çevre vatandaşı olarak hareket etme imkânı vermesi açısından önemlidir. Çünkü yerel ve küresel düzeyde artarak dünyamızı etkisi altına alan çevresel sorunların çözümü her geçen gün daha karmaşık hale gelmektedir. Artık bireyler ve kurumların bu problemleri çözmesi tek başına yeterli değil ve doğacak yeni sorunların da önlenmesi gerekmektedir. Bu da ancak çevresel kimliğe sahip bireylerin yetişmesiyle mümkün olabilir (Hadjichambis ve Paraskeva-Hadjichambi, 2020). Benzer bir çalışmada da çevre eğitiminin eğitim müfredatı içerisinde yer almasının öğrencilere sistemli bir farkındalık kazandırdığı, karşılaştığı çevre sorunlarının çözümüne yönelik öneri ortaya koyma becerisi geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Gökçe ve Dilek, 2021). Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde çevre ve çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler müfredatı içerisinde yer almasının çevreye yönelik sistemli ve düzenli farkındalık ve çevreyle sağlıklı ilişkiler kurma konusunda önemli bir imkân sağlayacağı sonucuna varılabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğretmenlerin çevresel vatandaşlık eğitiminde kullandıkları strateji, yöntem, teknik ve yararlandıkları kaynaklara yönelik görüşleri değerlendirildiğinde katılımcıların önemli bir kısmının özellikle yöntem konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. En fazla örnek olay ve sırasıyla anlatım, model olma, tartışma, soru cevap ve gösteri gibi yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretim tekniklerine ilişkin görüşlerin ise beyin fırtınası, görüşme, gözlem ve dramaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Yararlanılan kaynaklara yönelik olarak katılımcıların önemli bir kısmının internet haberleri, gazete, kurum ve kuruluşlar, videolar, TEMA Vakfı, dergi, ders kitabı, belgeseller ve sosyal medya gibi kaynakları yoğun olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu genel olarak değerlendirdiğimizde, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin önemli ölçüde öğrencilerin etkin olduğu yöntem ve teknikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşabiliriz. Benzer şekilde öğretmenlerin yararlandıkları kaynaklar değerlendirildiğinde farklı kaynaklardan yoğun bir şekilde

yararlandıkları sonucuna varılabilirken ayrıca sınıf dışı kaynaklardan da yararlandıkları ifade edilebilir. Özdemir'in (2011) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin çevre eğitiminde benzer kaynakları kullandıkları görülmüştür. Özdemir'in (2007) yaptığı çalışmada ise çevre eğitiminde kabul edilen ilkeler genel olarak değerlendirildiğinde bütünlük, kapsayıcılık, esneklik, yaşayarak öğrenme, süreklilik, sorgulayıcılık ve yapılandırmacılık gibi etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda da öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik ve yararlandıkları kaynaklara yönelik tercihlerinin bu ilkelerin hayata geçirilmesine katkı sunacağı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmalar çevre eğitiminde elde edilen bilginin bazen hayata geçirilemediği ve davranışlara yansımadağını ortaya koymaktadır. Bu sebeple bireyin duygu dünyasını zenginleştirecek strateji, yöntem ve tekniğin gerekli olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte doğal çevrenin de bir öğrenme alanı olarak kullanılması ve öğrencilerin aktif olarak bu sürecin içinde yer alması çevresel vatandaşlık eğitiminin etkililiğini artıracak ve bireylerin çevreyle sağlıklı ilişkiler kurmasını kolaylaştıracaktır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminde yaptıkları proje ve uygulamalara yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının özel olarak herhangi bir proje uygulamadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin diğer önemli bir kısmının ise çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili çeşitli proje ve uygulamalar yaptıkları söylenebilir. Bu proje ve uygulamaların geri dönüşüm, sınıf içi etkinlikler, yeşillendirme, temizlik ve doğa gezileri, diğer kurumlarla iş birliği gibi proje ve uygulamalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Herhangi bir uygulama veya proje yapmayan öğretmenlerin daha çok sınıf içi etkinlikler yoluyla ya da geleneksel öğretim metotlarıyla eğitimlerini gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılabilir. Buna yönelik son yıllarda yapılan çalışmalarda daha geleneksel yöntemlerin kullanıldığı çevre eğitimi yaklaşımlarının dünyamızın yaşadığı çevresel sorunların çözümünde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Szerszynski, 2006). Bu durum aynı zamanda çevresel vatandaşlar yetiştirme hedefine ulaşmayı da zorlaştırabilir. Geri dönüşüme yönelik uygulamaların ise öğrencilerde çevresel vatandaşlık eğitimi modeli öğrenme çıktılarından sürdürülebilirlik bilincinin gelişimine katkı sunacağı söylenebilir. Bu da çevresel vatandaşlık eğitiminin nihai görevi ve temel sorumluluğuyla örtüşmektedir (UNESCO, 2005). Barry (2005) ve Dobson'a (2007) göre ise çevresel sürdürülebilirlik herkesin ortak iyiliğini temin etmeyi amaç edinir. Yeşillendirme projeleri ve çevresel duyarlılığı geliştirmeye yönelik

uygulamalar ise yine çevresel vatandaşlık eğitimi modelinin doğayla sağlıklı ilişkiler kurma çıktısını sağlamaya yönelik olduğu değerlendirilebilir ve öğrencilerde doğa dostu çevre bilincinin gelişimine katkı sunabilir. Schultz'a (2002) göre ise çevreyle kurulan bu yakın ilişki öğrencilerde çevresel kimlik oluşumuna da hizmet edebilir. Diğer kurumlarla yapılan iş birliği ise öğrencilerde çevreye yönelik değişime öncülük etme, karar alma süreçlerine katılabilme ve eyleme geçebilme özelliklerinin gelişimine imkân sunabilir. ENEC (2018) ve Stuhmcke'ye (2012) göre ise bu durum diğer bireyleri harekete geçirme konusunda cesaretlendirme ve teşvik etmeye yönelik becerilerinin gelişimine de katkı sağlayabilir. Genel olarak değerlendirdiğimizde katılımcıların bir kısmının hem sınıf içi uygulamalar hem de sınıf dışı uygulamalara yönelik etkinlikler ve projeler yaptıkları görülmektedir. Yapılacak projeler, sınıf dışı uygulamalar ve doğayla yakın temas ve etkileşimler öğrencilerin iyi birer çevreci vatandaş olarak yetişmesine katkı sunabilir. Bu durum çevresel vatandaşlık eğitiminin amaçlarına ulaşmayı daha da kolaylaştırabilir.

Araştırmanın yedinci alt problemi olan katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğine ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenler çevresel vatandaşlık eğitiminin çevresel hassasiyeti artıracığına odaklanmıştır. Katılımcıların diğer bir kısmı da çevre eğitimini geliştireceğine vurgu yapmıştır. Bazı katılımcılar ise doğanın korunmasına hizmet edeceği görüşünde bulunmuştur. Kimi katılımcılar ise çevre sorunlarının çözümü ve önlenmesine hizmet edeceğine vurgu yaparken bazıları ise topluma yönelik uygulamaların olması gerektiğine odaklanmıştır. Bu duruma yönelik olarak katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşlerinden çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğine ilişkin olumlu görüşe sahip olduğu, bireyleri çevre konusunda bilinçlendireceği ve çevre eğitiminin gelişimine imkân sunacağı ayrıca çevrenin korunması, sorunların çözümü ve önlenmesinde etkili olacağı sonucuna ulaşılabilir. Katılımcıların görüşlerinden hareketle çevresel vatandaşlık eğitiminin bir ihtiyaç ve gereklilik olduğu sonucu çıkarılabilir. Çünkü çevre dostu, gelecek nesillerin haklarını gözetken, sürdürülebilir bir çevreyi arzu eden ve hayata geçiren bireyler yetiştirme imkânı sağlamaktadır. Farklı ülkelerde çevresel vatandaşlık eğitimine yönelik yapılan çalışmalarda da çevresel düşünce, siyasi ve iktisadi farklılıklara rağmen çevresel vatandaşlık eğitiminin bir gereklilik olduğu ve ona ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kovach vd., 2021). Nitekim bu gereklilikten dolayı ENEC'in gelecek yıllarda çevresel vatandaşlık eğitiminin kurulması ve yaygınlaşması için öncü bir görev

üstlenmesi beklenirken ayrıca çevresel vatandaşlığı eğitime entegre etmek amacıyla bütünleşik bir eğitim yaklaşımını da tanıtmaktadır(Hadjichambis ve Reis, 2018). Bu çalışmalar ve bizim çalışmamızdan çıkan sonuç çevresel vatandaşlık eğitiminin gelecekte daha önemli hale geleceğini göstermektedir. Bu durumu çevresel vatandaşlık kavramlarına yönelik son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarındaki artış da doğrulamaktadır (Demirer ve Şaşmaz, 2020). Ayrıca Adamou vd. (2021) araştırmalarında çevresel vatandaşlık eğitiminin bireylerin kişisel ve sorumlu çevresel eylemlerini güçlendirdiğini bulmuşlardır. Bizim çalışmamız ve burada değindiğimiz diğer çalışmaların sonuçları göstermektedir ki çevresel vatandaşlık eğitimi gezegenimizin yaşadığı problemlerin çözümü için daha önemli ve hayati hale gelebilir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitimin geleceğindeki rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÇVE'yi geliştirme ve liderlik etme rolüne vurgu yaptığı görülürken katılımcıların bir kısmının ise etkinlik temelli rollere vurgu yaptığı tespit edilmiştir. Özellikle hayati rol ve sorumluluk üstlendiğine vurgu yapan katılımcılar, rol model olma ve çevresel duyarlılığı geliştirmedeki rolleri üzerinde durmuşlardır. Etkinlik temelli roller düzenlemeye ilişkin görevleri ise aktiviteler düzenleme, özgün projeler hazırlama ve kurumlar arası iş birliği geliştirme üzerinden değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaş yetiştirmedeki rolüne ilişkin görüşlerinin çeşitlendiği değerlendirilebilir. Yapılan çalışmalarda etkili vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin rollerini rehberlik etme, rol model olma ve özverili olma şeklinde ifade etmişlerdir (Avcı, Faiz ve Turan, 2020; Şen, 2019). Bu durum bizim çalışmamızın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Fakat çevresel vatandaşlık eğitimi modeli çıktıları açısından değerlendirildiğinde öğretmenler tarafından sürdürülebilirlik, nesil içi ve nesiller arası adalet, çevresel hak ve görevler, çevresel sorunların çözümü ve önlenmesi, doğayla sağlıklı ilişkiler kurma gibi temel hedeflerin vurgulanmadığı tespit edilmiştir. Kalıcı, sürdürülebilir bir çevre için ve sağlıklı bir yaşam için ayrıca çevre politikalarının başarıya ulaşması için bu temel hedeflerin gerçekleştirilmesi önemlidir (ENEC, 2018). Bu yönüyle değerlendirildiğinde çevresel vatandaşlık, gelecek nesillerin haklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak geniş bir toplum yelpazesinin ve çevrenin refahı için ihtiyaçlarımızın ötesine bakabilmektir. Sadece toplum için değil çevreye yönelik sorumlu ve pozitif davranış anlamına gelir. Bu yönüyle çevresel adaleti teşvik etmede

önemli imkân sunar. Bireylerin tüketici olmaktan öte sürdürülebilirliği sağlamada hayati roller oynayan insanlar olarak hareket etmelerini sağlamayı amaç edinir (Hobson, 2002). Bu önemli hususları değerlendirdiğimizde bunları çevresel vatandaşlık eğitimi yoluyla kazandırabileceğimiz önemli derslerden birinin sosyal bilgiler dersi ve öğretmenleri olduğunu sonucuna ulaşabiliriz.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan katılımcıların aileleri ve toplumu çevresel vatandaşlık eğitimine dahil etmek için yaptıkları uygulama ve sahip olduğu düşüncelere yönelik görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmının bilgilendirmeye, bir kısmının ise uygulama yönelik etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bir grup katılımcının ise velilere yönelik herhangi bir şey yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin önemli bir kısmının velilere yönelik hem teorik hem de uygulamada bir dizi etkinlikler gerçekleştirerek onları çevresel vatandaşlık eğitimine dahil ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuca göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin daha etkili hale gelebilmesi için ailenin desteğine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Nitekim yapılan başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Çelik, 2009). Ailelere yönelik herhangi bir şey yapmayanların ise daha çok öğrencilere yönelik çalışmalar yaptığı ve eğitimin aile ve toplum boyutunu ikinci plana aldığı değerlendirilebilir. McKay (1996) ve Wilkins'in (2003) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenler ailenin ve toplumun eğitime katılımının önemini bilmektedir ancak iş yükü ve zaman azlığı nedeniyle uygulamada zorlanmaktadırlar. Aileler çevre bilincine sahip bireyler yetiştirerek çevre üzerinde güçlü bir olumlu etki oluşturabilecekleri gibi tersi bir durum da söz konusu olabilir (Erkal, Şafak ve Yertutan, 2011). Yani çevre üzerinde büyük olumsuzlukların tetiklenmesine zemin hazırlayabilirler. Bu durum çevresel vatandaşlık eğitiminin başarıya ulaşmasında ailenin ne kadar önemli ve hayati bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Genç'in (2019) yaptığı çalışmada da vatandaşlık bilincinin kazanılmasında ailenin en etkili unsurlardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka çalışmalarda da yetişkinlerin çocuklara rol model olmasının çocuklarda vatandaşlık bilincinin gelişmesinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (Avcı Faiz ve Turan, 2020). Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar çevresel vatandaşlık eğitimine ailelerin daha fazla katılımının daha etkili sonuçlar ortaya koyabileceğini gösterebilir.

Araştırmanın onuncu alt problemi olan katılımcıların çevre sorunlarının önlenmesinde öğrencileri motive etme yollarına yönelik görüşleri incelendiğinde en önemli motive yöntemlerinin bilgilendirme, anlatım, örnek olaylar ve durumlar, görsel, işitsel ve uygulamaya dönük etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevre sorunlarının sonuçları ve çözümleri, çevrenin tüm insanlığın ortak yaşam alanı olduğu bilinci kazandırmada motive yöntemleri arasında yer almıştır. Katılımcıların karşılaştıkları zorluklara ilişkin ise duyarsızlık, bilinçsizlik, aile, toplum, kültür, okul ve müfredat kaynaklı zorluklar olduğu sonucuna ulaşılrken bazı katılımcılar da yeterince motive edemiyorum görüşünü ifade etmiştir. Buradan hareketle katılımcıların çevre sorunlarının önlenmesi hususunda öğrencileri teorik bilgilendirmeden uygulamalı etkinliklere kadar bir dizi farklı yöntemlerle motive etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğrencilerin farklı duyularına hitap eden bu uygulamalar öğrencilerde çevre sorunlarına karşı bilinç ve farkındalığı artırabilir, çevre sorunlarının önlenmesinde ve çözülmesinde rol üstlenmelerini sağlayabilir. Uyanık'ın (2016) yaptığı araştırmada zenginleştirilmiş farklı uygulamaların öğrencilerin çevre eğitimi sürecine aktif katılımını sağlayabileceğini ve aynı zamanda çevreyle etkileşim kurmalarına zemin hazırlayabileceğini tespit etmiştir. Bu durum çevreye yönelik ilgiyi artırırken öğrenmede verimliliği sağlayabilir. Karşılaşılan zorluklarla ilgili ise benzer bir araştırmada çevre eğitimiyle alakalı kapsayıcı bir çevre eğitimi programının olmaması ve disiplinlerarası yaklaşımla verilmeye çalışılmasının neden olduğu sonucuna varılmıştır (Özsevgeç ve Artun, 2014). Oysa Gülay ve Ekici'nin (2010) araştırmalarında çevre eğitimiyle ilgili programların disiplinlerarası bir yaklaşımla oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çevre eğitiminde disiplinlerarası çalışmaların daha etkili olduğunu kanıtlayan deneysel çalışmalarda mevcuttur. Nitekim disiplinlerarası yaklaşıma dayalı olarak öğrencilerle yapılan çevre eğitiminin geleneksel yaklaşıma kıyasla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Hamalosmanoğlu ve Güven, 2014). Görüldüğü gibi çevreyle etkileşim halinde ve farklı duyulara hitabeden zenginleştirilmiş eğitim yaklaşımlarının çevre eğitimindeki verimliliği artırdığı sonucu bizim araştırmamızın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Ayrıca bir program dahilinde düzenli bir şekilde verilecek çevresel vatandaşlık eğitiminin çevresel sorunların önlenmesi konusunda öğrencilerde daha etkili bilinç oluşturacağı aile, toplum ve kültür kaynaklı zorlukları da zamanla azaltacağı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın onbirinci alt problemi olan ve katılımcıların çevresel vatandaşlık eğitimi alan öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşlerine yönelik düşüncelerinin büyük çoğunluğunun çevreye duyarlılık teması üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların bir kısmının ise sorunları çözme ve önleme, değişime öncülük etme, aktif katılım, çevresel hak ve görevlerini bilme, sürdürülebilir bir hayatı benimseme, kuşak içi ve kuşaklar arası adaleti önemseme ve çevreyi tanıma temaları üzerine odaklandığı görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların yoğun bir şekilde, çevresel vatandaşlık eğitimi alan öğrencilerin özelliklerini çevreye duyarlılık olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Katılımcıların önemli bir kısmının ise sorunları çözme ve önleyebilme, değişime öncülük etme ve aktif katılım, çevresel hak ve görevleri bilmeyi bir çevresel vatandaş özelliği olarak gördükleri sonucuna varılabilir. Bir kısım katılımcının da çevreyle sağlıklı ilişkiler kurma, sürdürülebilir hayatı benimseme, kuşak içi ve kuşaklar arası adaleti sağlama, çevreyi tanımayı çevre vatandaşı özelliği olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Çevreye duyarlılığın çok yoğun olarak bir çevre vatandaşı özelliği olarak kabul edilmesi daha çok geleneksel çevre eğitiminin bireylere kazandırmaya çalıştığı bir özellik olarak değerlendirilebilir. Ancak katılımcıların önemli bir kısmının kabul ettiği özelliklerinde aynı zamanda ENEC'in (2018) kabul ettiği ÇVE Modelinin temel çıktılarıyla örtüştüğü sonucuna varılabilir. Buna göre katılımcıların çevre eğitimine sahip bireyleri, geleneksel bir yaklaşımla değerlendirmenin yanında daha çağdaş bir yaklaşım olan ÇVE Modeli yaklaşımı açısından da değerlendirebildikleri ifade edilebilir. Nitekim katılımcıların nitelemelerinin önemli bir kısmının ENEC' in çevresel vatandaşlık tanımında da yer aldığı görülmektedir (ENEC, 2018). Bu sonuçlarla benzer araştırmalarda da karşılaşılmalıdır (Bülbül ve Yılmaz, 2019; Özden, 2011; Kılıç, 2014). Nitekim Kızılay (2015) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada iyi bir vatandaşın çevre boyutunda sahip olması gereken özellikler çevresel duyarlılık, çevreyi koruyan, çevreye zarar vermeyen, zarar verenleri uyaran olarak tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tanımdaki özellikler dikkate alındığında araştırmamızdaki sonuçlarla da örtüştüğü görülmektedir.

Çevresel vatandaşlığın genel olarak çevreye yönelik bilinç ve duyarlılık olarak görülmesinin yanında bazı eksikliklerle birlikte ENEC'in çevresel vatandaşlık tanımıyla uyumlu bir şekilde ifade edildiği sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili görüşün daha sınırlı olması henüz yeni bir yaklaşım olması, doğrudan müfredat içeriğinin olmaması ve araştırmaların sınırlı olması nedeniyle

pedagojik alana uyarlanması zaman almasıyla ilgili olduğu söylenebilir. ÇVE'nin SBDÖP'te yetersiz olduğu, bu durumun ihmallere neden olduğu, daha fazla ve doğrudan öğrenme çıktısına yer verilmesi ayrıca çevreyle ilgili öğrenme çıktılarının da güncellenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. ÇVE'de farklı strateji, yöntem, teknik ve farklı kaynakların kullanımının çevre eğitiminin etkililiğini artıracak ancak buna ek olarak çevrenin bir öğrenme alanı haline getirilmesinin de bireylerde çevre dostu bir yaşam biçiminin oluşumuna zemin hazırlayabileceği ifade edilebilir. Çevreyle ilgili proje ve etkinliklerin uygulanması, bunlara aile ve toplumunda dahil edilmesi, diğer kurum ve kuruluşlarla etkileşim halinde olunması, çevresel kararlara aktif katılım konusunda toplumsal bir bilinç oluşması çevresel vatandaşlık anlayışının pekişmesini sağlayabilir. Çevresel vatandaşlık eğitiminin gezegenimizin geleceği için bir tercih değil zorunluluk olduğu ve bunun hayata geçirilmesinde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin hayati ve kritik bir role sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çevre sorunlarının çözülmesi ve önlenmesi hususunda motive edilmesinin daha yaşanılabilir bir çevre ve dünya için hayati olduğu ifade edilebilir. Bunun başarılması da eğitimin çevreden kopuk değil çevreyle etkileşim içinde, sınıfın dışına taşınarak çevrenin bir öğrenme alanı haline getirilerek çevre dostu bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik

Ortaokul sosyal bilgiler müfredatında çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili doğrudan öğrenme çıktılarına yer verilebilir.

Çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili MEB EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden zenginleştirilmiş ve güncel içerikler öğrencilerin kullanımına açılabilir.

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına çevresel vatandaşlık eğitime yönelik doğrudan dersler verilebilir.

Öğretmenlere çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Öğretmenlere yönelik

“Çevresel Vatandaşlık Eğitimi Pedagojik Yaklaşımı Modeli” çevreyle ilgili konuların işlenişinde uygulanabilir.

Çevreyle ilgili derslerin ve konuların çevreyle etkileşim halinde mümkünse doğal ortamlarda işlenmesi sağlanarak öğrencilerin doğa dostu birer birey olarak yetiştirilmesi sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik

Çevresel vatandaşlık eğitimiyle ilgili öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerle daha kapsamlı araştırmalar, farklı yöntemlerle (nicel, nitel ve karma) yapılabilir.

Çevresel vatandaşlık eğitimi modeliyle ilgili hem literatür hem de uygulamaya dönük araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Achterberg, W. (2002). Can liberal democracy survive the environmental crisis? Sustainability, liberal neutrality and overlapping consensus. In *The politics of nature* (pp. 97–118). Routledge.
- Aday, S., Farrell, H., Lynch, M., Sides, J., Kelly, J. ve Zuckerman, E. (2010). Bloglar ve mermiler: Çekişmeli siyasette yeni medya. Washington, DC: Barış Enstitüsü.
- Adamou, A., Georgiou, Y., Paraskeva-Hadjichambi, D. Ve Hadjichambis, A. (2021). Çevresel vatandaş bilimi girişimleri çevresel vatandaşlık eğitimine doğru bir sıçrama tahtası olarak: Ampirik araştırmaların sistematik literatür incelemesi. *Sürdürülebilirlik journal*, 13(24), 13692.
- Ağaoğlu, N. (2023). Sürdürülebilir kalkınma bağlamında büyümeme ve yeşil büyüme. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 6(2), 83-105.
- Akbaş, O. (2007). Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, M. Zengin (Ed.). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu 26-28 Kasım 2004 içinde (s. 673-695). İstanbul: Dem Yayınları.
- Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Algan, N. ve DüNDAR, A. K. (2005). *Türkiye'nin çevre konusunda verdiği sözler*, Ankara: Tübitak Matbaası.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Education Journal*, 14 (2), 599-616.
- Anayasa. (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> adresinden 23.02.2025 tarihinde alınmıştır.
- Anadolu Ajansı. (2024). <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/ispanyadaki-sel-felaketinde-hayatini-kaybedenlerin-sayisi-205e-cikti/3381564> 14.12.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Ardoğan, R. (2012). Tüketim, nüfus ve çevre sorunları: orantısız denklem, Consumption, Population And Environment Problems: Disproportionate Equation. *Journal of History Culture and Art Research*, 1(4), 81-106.
- Ariza, MR, Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Van Petegem, P., Parra, G. ve Gericke, N. (2021). Eğitimde çevresel vatandaşlığı teşvik etmek: müdahalelerin etkisini ölçmek için sürdürülebilirlik bilinci anketinin potansiyeli. *Sürdürülebilirlik*, 13 (20),114220. <https://doi.org/10.3390/su132011420>.
- Aslan, S. Bulut, B. (2021). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(1), 85-108.
- Aslan, M. Türkmenler, H.(2020). Kentleşme Sürecinin Çevreye etkileri. Ö. Sezer, A. Kayan. (ed.) *Çevre Tartışmaları ve Çağdaş Gelişmeler içinde* (s.2-16). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Atasoy, M., Reis, S. ve Sancar, C. (2009). Sürdürülebilir turizm gelişmesi ve yayla turizmi: Ayder Yaylası. TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, Ankara.
- Avcı, E. K., Faiz, M. ve Turan, S. (2020). Etkili vatandaşlık eğitiminde değerler eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşünceleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 263-296.

- Ayaş, N. (2007). Çevresel sürdürülebilir turizm gelişmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 59-69.
- Aydın, B. ve Doğan, M. (2020). Yeni koronavirüs (Covid-19) pandemisinin turistik tüketici davranışları ve Türkiye turizmi üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Pazarlama Teorisi ve Uygulamaları Dergisi*, 6(1), 93-115.
- Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Karabük İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 189-207.
- Aydın, N. ve Göze Kaya, D. (2022). Çevre sorunları ve çözüm arayışları, *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 14 (2): 197-215., <https://doi.org/10.55978/sobiadsbd.1151340>.
- Bal, H. (2015). Siyaset Teorisinde Vatandaşlık Modelleri: Herman R. Van Gunsteren'in Sınıflandırması. *Electronic Turkish Studies*, 10(14).
- Baptista, M., Reis, P. ve Andrade, V. (2018). Hadi arıları kurtaralım! İlkokulda bir çevre aktivizmi girişimi. *Sürdürülebilirlik Vizyonları*, 9, 41-48.
- Barry, J. (2005). Resistance is fertile: From environmental to sustainability citizenship. In A. Dobson ve D. Bell (Ed.). *Environmental citizenship* (pp. 238-261). Cambridge, MA: MIT Press.
- Barry, B. (1999), *Rethinking Green Politics*, Londra, Yeni Delhi: Sage.(2002), *Kırılğanlık ve erdem: Demokrasi, bağımlılık ve ecological etewardship*, B. Minter ve Peppermari B. Taylor (eds.), *Democracy and the Claims of Nature*, Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman ve Littlefield.
- Baldwin, A. ve Meltzer, J. (2012). Environmental citizenship and climate security. *Environment and Citizenship in Latin America*, 23-38.
- Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2023). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan çevre kazanımlarının incelenmesi: Brezilya Ve Türkiye Karşılaştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 593-605.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barbalet, J. M. (1988). *Citizenship*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bayır, Ö. G., Göz, N. L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.
- Baykal, H. ve Baykal, T. (2014). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Bayram, Ö. F. (2024). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay öğretiminin ekolojik vatandaşlık düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü eğitim Enstitüsü.
- Bell, D. R. (2005). Liberal environmental citizenship. *Environmental Politics*, 14 (2), 179-194 <https://doi.org/10.1080/09644010500054863>
- Berkowitz, A.R., Ford, M.E. ve Brewer, C.A. (2005). A framework for integrating ecological lit-eracy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. *Environmental Education and Advocacy: Changing Perspectives of Ecology and Education*, 277, 66.
- Berkowitz, A.R., Ford, M.E. ve Brewer, C.A. (2005). A framework for integrating ecological lit-eracy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education. *Environmental Education and Advocacy: Changing Perspectives of Ecology and Education*, 277, 66.
- Bıçak, İ. ve Ereş, F. (2018). Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık eğitimi sürecine yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 257-279.

- Bıkmaz, H.F. ve Akben, S.N. (2007). *İlköğretimde çevre eğitimi*. Türkiye Çevre Vakfı Yayınları: Ankara.
- Bilge, R., Dura, C. ve Füsunoğlu, M. (1991). Çevre sorunları ve ekonomi, Ankara: *Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayınları*. S:69.
- Bouineau, J. (1998). Fransa’da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık. (Y. Küey Çev.). T. Ilgaz (Ed.). Dersimiz: Yurttaşlık, (s.109-143). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bozlağan, R. (2010). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Journal of Social Policy Conferences*(50), 1011-1028
- Bozkurt, Y. (2021). *Çevre sorunları ve politikaları*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Bozkurt, Y. (2016). *Çevre sorunları ve politikaları*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Bozkurt, Y.ve Emekçi, S. (2021). Sanayi atık kirliliği ve çözüm önerileri. F. Ünal, A. Kayan (ed). *Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri içinden* (s.163-203). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Boz, M. ve Saçılık Yıldırım, M. (2018). Kırsal turizm gelişiminde turist tipolojisinin seyahat alışkanlıkları açısından belirlenmesi: Çeşitli turist grupları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi (IJSES)*, 8(1), 60-74
- Braus, J. ve Wood, D. (1993). Environmental Education in the schools creating a program that Works! washington, dc: peace corps information collection and Exchange.
- Bülbül, Y. ve Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Cao, B. (2015). *Environment and citizenship*. London: Routledge.
- Çabuk, B. (2019). Çevre eğitimi. Kehrman, Pamuk, D. (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik içinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, C. (2017). Sürdürülebilir turizmin çevre ikilemi: toplum ve tüketim. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1123-1136.
- Çamur, D. ve Vaizoğlu, S. (2007). Çevreye ilişkin önemli toplantı ve belgeler. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. (4), 297-306.
- Çelik, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Carter, N. ve Hubby, M. (2005). Ecological citizenship and ethical investment. *Environmental Politics*, 14(2), 255-272.
- Cevizci, A. (2016). *17. Yüzyıl Felsefesi*, Say Yayınları: İstanbul.
- Çermik, E. ve Akçay, B. (2020). Çevresel vatandaşlık bilgi testinin geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeylerinin belirlenmesi, *Turkish Studies*, 15, 2 <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42112>
- Çetin, O. (2018). Çevre eğitimi yaklaşımları. Server, R. ve Yalçınkaya, E. (Ed.) *Çevre Eğitimi içinde* s:164-194. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevre Kanunu. (1983). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2872.pdf> adresinden 23.02.2025 tarihinde alınmıştır.
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2).
- Çermik, E.(2022). *Ortaokul öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerinin geliştirilmesinde araştırma sorgulama yönteminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Çınar, T. (2001). "Çevre merkezcilik ve Derin Ekoloji Akımı", Cevat Geray'a Armağan, Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yay. 25
- Connelly, J. (2006). The virtues of environmental citizenship. In, A. Dobson ve D.Bell (Eds.), *Environmental citizenship* (pp.49-73). Cambridge, MA: The MITPress.
- Curry, P. (2000), Toplumsal Birliği Yeniden Tanımlamak: Towards an Ecological Republicanism, *Biodiversity and Conservation*, 9, 1059-71.
- Curtin, D. (2008). Ecological citizenship. In E. F. Isin, B. S. Turner (Ed.), *Handbook of citizenship studies* (pp. 293-304). London: Sage Publications.
- Dagger, R. (2006). Freedom and rights. In A. Dobson, & R. Eckersley (Eds.), *Political theory and the ecological challenge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dağ, N. (2012). Vatandaşlığın niteliksel dönüşümü ve vatandaşlık eğitimi üzerine bir betimleme çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 105-118.
- Dal, N. ve Baysan, S. (2007). Kuşadası'nda kıyı kullanımı ve turizmin mekânsal etkileri konusunda yerel halkın tutumları. *Ege Coğrafya Dergisi*, Cilt: 16, ss. 69-85
- Davis, J. (2009). Revealing the research "hole" of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227-241.
- Dean, H. (2001), 'Green Citizenship', *Social Policy and Administration*, 35/ 5, 490-50 5.
- Demir, C. (2002). Turizm ve rekreasyon faaliyetlerinin olumsuz çevresel etkileri: Türkiye'deki Milli Parklara Yönelik Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2, ss.: 93-117.
- Demirer, T., ve Şaşmaz Ören, F. (2020). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel vatandaşlık ve ekolojik ayak izi kavramlarına ilişkin düşünceleri: kelime ilişkilendirme örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 603-642. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.710003>
- Deniz, M. (2009). Sanayileşme perspektifinde kentleşme ve çevre ilişkisi. *Coğrafya Dergisi*, (19), 95-105.
- Dere, İ. ve Çınkaya, C. (2023). Tiflis bildirgesi ve BM 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1343-1366. Doi: 10.48146/odusobiad.1218188
- Desjean-Perrotta, B., Moseley, C. ve Cantu, L.E. (2008). Preservice teachers' perceptions of the environment: Does ethnicity or dominant residential experience matter? *The Journal of Environmental Education*, 39, 21-32.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1973). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Yeni-Strateji-ve-Kalkinma-Plani_Ucuncu-Bes-Yil_1973_1977.pdf 23.02.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: towards sustainable development. *Sustainable Development*, 15, 276-285.doi: 10.1002/sd.344
- Dobson, A. (2010). Environmental Citizenship and Pro-environmental behavior: *The Sustainable Research Network*.
- Dömbekci, H. A., ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Effeney, G. ve Davis, J. (2013). Education for sustainability: A case study of pre-service primary teachers' knowledge and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 32-46

- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74
- ENEC Consortium (2019). Education for environmental citizenship in focus. Lemesos, Cyprus: European Network for Environmental Citizenship – ENEC Cost Action. <https://enec-cost.eu/turkish/> 22.01.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- ENEC Consortium (2018). Defining environmental citizenship. lemesos, Cyprus: European Network for Environmental Citizenship –ENEC Cost.
- ENEC Consortium(2019). Education for environmental citizenship focus (*in English*). Lemesos, Cyprus: European Network for Environmental Citizenship–ENEC Cost Action.
- Ekinci, E. (2025). Taraflar konferansı (cop) kararlarında yerel yönetimlerin rolü: iklim eyleminde katkılar ve politika eğilimleri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 60(1), 496-508.
- Erdemsoy, E. (2023). Jean Baudrillard - Tüketim Toplumu. *Uşak Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-6.
- Erdem, M., Meriç, E. ve Meriç, A. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevresel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat (J-STEAM) Eğitim Dergisi*, 2(1), 21-38.
- Erkal, S., Şafak, Ş. ve Yertutan, C. (2011). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Bilincinin Oluşturulmasında Ailenin Rolü. *Sosyoekonomi*, 14(14). <https://doi.org/10.17233/se.58341>
- Eroğlu, M. (2017). Çevre koruma ders notu. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi, Orman Mühendisliği Bölümü*, Trabzon.
- Erol, N. (1997). Yurttaşlık ve demokrasi: Çoğulcu bir yurttaşlık kavramına doğru. N. Bilgin (Ed.). *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik* içinden (s.s 119-130). Bağlam Yayınları.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Ertürk, H. (2009). *Çevre Bilimleri*, Bursa, Ekin Yayınları.
- Es, M. ve Ateş, H. (2010). Kent yönetimi, kentleşme ve göç: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (48).
- Eurydice, (2017). Avrupa’da okulda vatandaşlık eğitimi raporu. European commissyonu. 2017. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> 06.11.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Faiz, M. ve Dönmez, C. (2016). Öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3629-3642.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido (pedagogy of the oppressed)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gardner, G. (2016). Bir Bakışta Dünyanın Kentleri. L. Manstny (Ed.). *Dünyanın durumu 2016: Bir kent sürdürülebilir olabilir mi?* (s:24-25). İstanbul: Tema Vakfı Yayınları.
- Garvey, M. T., Barry, H. J. ve Blake, M. (1999). Supernumerary teeth-an overview of classification, diagnosis and management. *Journal-Canadian Dental Association*, 65(11), 612-616.
- Genç, K. (2018). Türkiye ve İran’daki Vatandaşlık Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi

- Georgiou, A. Hadjichambis, A. ve Hadjichambi, D. (2021). Teachers' perceptions on environmental citizenship: a systematic review of the literature. *Sustainability journal*, **13**(5), 2622. <https://doi.org/10.3390/su13052622>
- Gerbaudo, P. (2018). *Tweetler ve sokaklar: Sosyal medya ve çağdaş aktivizm*. Londra: Pluto Press.
- Goodwin, H. (2017). The challenge of overtourism. responsible tourism partnership working paper 4. Erişim adresi 21 Aralık 2024 <https://haroldgoodwin.info/pubs/RTP'WP4Overtourism01'2017.pdf>, 06.01.2021 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Goldman, D. Yavetz, B. ve Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: environmental behavior of new students. *Journal of Environmental Education* 38, no. 1: 3–22.
- Gökçe, N.ve Dilek, M. (2021). UNEP ve Tiflis Bildirgesi'nin amaç ve hedeflerine göre sosyal bilgiler dersi öğretim programının incelenmesi. *International Journal of Social, Political and Economic Research*, **8**(1), 111-135.
- Gömleksiz M. N. ve Kılınç, H (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, **8**(12).
- Giray, G. (2017). Çağdaş yurttaşlığı kavramak: temel yaklaşımlar, yeni boyutlar ve yeni bir yurttaşlık çerçevesi. *Journal of Economy Culture and Society*, (56), 155-182.
- Görmez, K. (2020). *Çevre sorunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, **7**(1), s.74-84.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gümüşçü, O. ve Yılmaz, S. (2021). *Çevre tarihi*. Yeditepe Yayınevi. İstanbul.
- Gürbüz, S. ve Şahin F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Gunningham, N., Kagan, R. A. ve Thornton, D. (2004). Social license and environmental protection: why businesses go beyond compliance. *Law ve social inquiry*, **29**(2), 307-341.
- Global Development Research Center.(2025). <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html/> 04.01.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Gregory, M. ve Holloway, M. (2005). Sosyal hizmet öğrencileri için sosyal politikada pedagojik bir araç olarak tartışma. *Sosyal Hizmet Eğitimi*, **24**(6), 617–637.
- Green, C., Medina-Jerez, W. ve Bryant, C. (2016). Cultivating environmental citizenship in teacher education. *Teaching Education*, **27**(2), 117–135.
- Hadjichambis, A.C. ve Paraskeva-Hadjichambi, D. (2020). Çevresel vatandaşlık için eğitim: pedagojik yaklaşım. içinde: Hadjichambis, A.C., et al. *21. Yüzyıl Eğitimi için Çevresel Vatandaşlığı Kavramsallaştırmak. Fen Eğitiminde Çevresel Söylemler*, cilt 4. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1_15
- Hadjichambis, AC. Ve Paraskeva-Hadjichambi, D. (2020). Çevresel vatandaşlık eğitimi: pedagojik yaklaşım. *21. yüzyıl eğitimi için çevresel vatandaşlığı kavramsallaştırmada; bilim eğitiminde çevresel söylemler*, Hadjichambis, AC, Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Knippels, M.-C., Editörler; Springer: Cham, İsviçre, 2020; 4. Cilt, s. 237–261
- Hadjichambis, A. C., Georgiou, Y., Hadjichambi, D. P., Kyza, E. A., Agesilaou, A. ve Mappouras, D. (2019). Promoting RRI and active citizenship in an inquiry-based

- controversial socio-scientific issue: The case of cholesterol regulation with statins. *Journal of Biological Education*.
- Hadjichambis, A. Ch. ve Paraskeva - Hadjichambi, D. (2019). Education for Environmental Citizenship: the pedagogical approach. In: A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Parakseva-Hadjichambi et al. (Eds) *Conceptualizing environmental citizenship for 21 st century education* (pp.260-290). Cham, Switzerland: Springer.
- Hadjichambis, A. ve Reis, P. (2018). European network for environmental citizenship (ENEC). *Impact*, 2018(8), 52–54 DOI:10.21820/23987073.2018.8.52
- Hadjichambis, A. C., Georgiou, Y., Paraskeva Hadjichambi, D., Kyza, E. A., Agesilaou, A. ve Mappouras, D. (2018). Sorgulamaya dayalı tartışmalı bir sosyo-bilimsel konuda RRI ve aktif vatandaşlığı teşvik etmek: Statinlerle kolesterol regülasyonu örneği. *Biyolojik Eğitim Dergisi*, 1–13.
- Haliç Çevre Laboratuvarı. (2022). <https://haliccevre.com/buyumenin-sinirlari/> 15.12.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Hamalosmanoğlu, M. ve Güven, E. (2014). Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Çevre Eğitiminin Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumlarına ve Davranışlarına Etkisi, *Journal of Turkish Science Education*, 11(4), s.47- 62.
- Hatipoğlu, İ. H. ve Ak, B. E. (2020). Çevre – eğitim ilişkisi. Ö. Sezer, A. Kayan (ed.) *Çevre tartışmaları ve çağdaş gelişmeler içinde* (s.152-178). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Hailwood, S. (2005). Environmental citizenship as reasonable citizenship. *Environmental Politics* 14(2), 195-210.
- Hayward, B. (2012). *Children, citizenship and environment: Nurturing a democratic imagination in a changing world*. London: Routledge.
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental Politics*, 15(3), 435-446.
- Hergüner, B. ve Kalkan, E. (2018). *Türkiye’de çevre politikaları*. Ankara: Nobel Akademik.
- Hobson, K. (2002) Competing discourses of sustainable consumption: Does the ‘rationalisation of lifestyles’ make sense? *Environmental Politics*, 11(2), 101-120.
- Horton, D. (2006). Demonstrating environmental citizenship: The dominant social paradigm and local environmentalism. In, A. Dobson ve D. Bell (Eds.), *Environmental Citizenship* (pp.127-150). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hukuk Ansiklopedisi. (2018). <https://www.hukukbook.com/stockholm-bildirgesi-milletler-insan-ve-cevrekonferansi-bildirgesi/> 04.01.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- İmamoğlu, B. (2023). *6. sınıf öğrencilerinin çevresel vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İren, A. A. (2016). *Uluslararası ilişkilerde koruma sorumluluğu kavramına teorik bir yaklaşım: İngiliz okulu perspektifi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Jensen, B., Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178.
- Kahraman, N. (2007). Turizm ve çevre ilişkisi. M. Bulu, İ. H. Eraslan, (Ed.). *Sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmede turizm sektörü: sektörel stratejiler ve uygulamalar içinden* (s. 4-12). URAK (Uluslararası Rekabet Araştırmaları Kurumu Derneği) Yayınları, Yayın No: 2007/1.

- Kan, Ç. (2010). A.B.D. ve Türkiye’de sosyal bilgilerin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 25-30.
- Kaplan, A. (2015). Çevre Sorunları ve Ekonomi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 46(1).
- Kaplan, A. (1999). *Küresel Çevre Sorunları ve Politikaları*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Karabıçak, Y. D. D. M. ve Armağan, Y. D. D. R. (2004). Çevre sorunlarının ortaya çıkış süreci, çevre yönetiminin temelleri ve ekonomik etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Karakaya, E. (2016). Paris iklim anlaşması: içeriği ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-12.
- Karabıçak, M. ve Özdemir, M. B. (2015). Sürdürülebilir kalkınmanın kavramsal temelleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(13), 44-49.
- Karataş, A. (2018). Çevre eğitiminin tarihsel kökenleri. Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (Ed.) *Çevre eğitimi* içinde (s.21-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatekin, K. (2011). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi (1. bs.). R. Turan, A. M. Sümbül, H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* (s. 269-285), Ankara: Pegem Akademi, Ekim.
- Kaya, L. G., Aslan, F. ve Yılmaz, B. (2011). Muğla-Dalyan turizminin özel çevre koruma bölgesi üzerine etkileri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(3).
- Kayan, A. ve Akça, H. (2020). Türkiye’de kent yönetiminde çevre etiğinin yeri ve önemi. Ö. Sezer, A. Kayan(ed.) *Çevre tartışmaları ve çağdaş gelişmeler* içinde (s.2-16). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koç, Y. (2021). Çevresel farkındalık. H. Tokcan, Y. Topkaya (ed.). *Çevre eğitimi* (s.82-91) Ankara: Pegem Akademi.
- Keleş, R., Hamamcı, C., Çoban, A. (2009). Çevre Politikası, Genişletilmiş 6. Baskı, İmge, Ankara
- Keleş, R. Hamamcı, C. ve Çoban, A.(2012). *Çevre Politikası*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Keleş, R., Hamamcı, C. (1993). *Çevre Bilimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: The advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, 25(1 and 2) 25-35.
- Kılıç, S. N. ve Buzlukçu, C. (2021). Yaşam tarzı göçü bağlamında kentten kırsala kaçış: Yeni köylü turizm girişimcileri üzerine nitel bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46-1), 1387-1400
- Kılınç, E. (2014). Does good citizen consider environment? The correlation between characteristic of good citizen and environmental attitudes amongst pre-service social studies teachers. *Journal of Environmental Protection And Ecology*, 15 (3A), 1434-1441.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi bir vatandaş. *Türk Araştırmaları*. 10(11), 987-1006.
- Korkut, L. (2014). Siyasi kimlik olarak vatandaşlık: Türkiye’de ve dünya devletlerinde anayasal vatandaşlık tanımları. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 5-42.
- Kovach I, Megyesi BG, Barthes A, Oral HV. ve Smederevac-Lalic M. (2021). Çevresel vatandaşlık için eğitimde bilgi kullanımı- Avrupa'daki dört vaka çalışmasının

- sonuçları (Fransa, Macaristan, Sırbistan, Türkiye). *Sürdürülebilirlik* . 2021; 13(19):11118. <https://doi.org/10.3390/su131911118>
- Knapp, D.H., Volk, T.L. and Hungerford, R.H. (1995). "Global Change", Environmental Education Modüle/ UNESCO-UNEP-IEEP: 1995.
- Latour, B. (2005). *Toplumsal olanı yeniden birleştirmek: Aktör-ağ-teorisine giriş*. Oxford: Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Lester, B., Flavin, C. ve French, H. (1997). *Dünyanın durumu, sürdürülebilir bir toplum için WorldWatch Enstitüsü Raporu*. (Gülseren. H, Çeviri Ed). İstanbul: TEMA Vakfı Yayınları.
- Lievrouw, L. A. (2011). *Alternatif ve aktivist yeni medya*. Cambridge: Yönetim.
- MacGregor, S. ve Szerszynski, B. (2003) Environmental citizenship and the administration of life. Paper presented at 'Citizenship and the Environment' Workshop, Newcastle University, 4–6 September.
- Maniates, M. (2001). Individualization: Plant a tree, buy a bike, save the world. *Global Environmental Politics*, 1, 31–52.
- Marsh, G.P. (1864). *Man ve Nature; or Physical geography as modified by human action*. New York: Scribners.
- Marques, A. R. ve Reis, P. (2017). 8. sınıfta çevre kirliliği ile ilgili Vodcast'lerin üretilmesi ve yayılması yoluyla kolektif aktivizme dayalı. *Sisifos-Eğitim Dergisi*, 5(2), 116–137.
- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J. ve Behrens W.W. (1972). *The Limits to growth*, New York, 102, 27.
- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens W.W., (1972). *Ekonomik Büyümenin Sınırları*, çev: K. Tosun. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları no:112
- MEB. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi> 23.02.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Mızık, E. T. ve Yiğit Avdan, Z. (2020). Sürdürülebilirliğin temel taşı: ekolojik ayak izi.
- Mintzes, J.J., Wandersee, J.H. ve Novak, J.D. (1998). *Teaching science for understanding: A human constructivist view*. San Diego, CA: Academic Press
- Milano, C., Novelli, M., & Cheer, J. M. (2019). Overtourism and tourismphobia: A journey through four decades of tourism development, planning and local concerns. *Tourism Planning & Development*, 16(4), 353-357.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miser, R. (2019). *Çevre Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Montuschi, E. (2010), Order: God's, Man's and Nature's, The Governance of Nature Conference Discussion Paper, *Center For Philosophy of Natural and Social Science*, 27-28.
- Murphy, S. A., Nisbet, E. K. ve Zelenski, J. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals connection with nature to environmental concern and behaviour. *Environment and Behaviour*, 41, 715–740.
- Murphy, S. A., Nisbet, E. K. ve Zelenski, J. M. (2010). Happiness is in our nature: Exploring nature relatedness as a contributor to subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12, 303–322. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9197-7>.
- Mutlu, E., Keleş, Y. (2024). Doğu Karadeniz'deki doğal turistik alanlarda aşırı turizm sorunu: Ayder ve Uzungöl Örnekleri (Overtourism problem in natural tourist areas in the Eastern Black Sea: Ayder and Uzungöl examples). *Journal of Tourism & Gastronomy Studies*, 12(2), 1059-1088.

- McKay, R. (1996). Whole social studies: Finding the surest way to effective citizenship. *Canadian Social Studies*, 30, 108-207.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson.
- Nazlıoğlu, M. D. (1991). *Sürdürülebilir kalkınma açısından kadın ve çevre, sürdürülebilir kalkınma el kitabı*. Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara.
- Najam, A. ve Cleveland, J. (2003). Küresel çevre zirvelerinde enerji ve sürdürülebilir kalkınma: gelişen bir gündem. *Çevre, Kalkınma ve Sürdürülebilirlik* 5 , 117–138 (2003). <https://doi.org/10.1023/A:1025388420042>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. ve Murphy, S. A. (2008). The Nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740. <https://doi.org/10.1177/00139165083187>
- Okudan Dernek, K. ve Tırış, G. (2020). Yurttaşlığı yeniden düşünmek: ekolojik yurttaşlık üzerine bir değerlendirme. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 745-772. DOI: 10.30784/epfad.739676
- Okullar Konseyi Çevre Projesi (1974). *Çevre için Eğitim*, Londra: Longman Group
- Orhan, G., Kaya, Y. ve Mazlum, C. (2017). Uluslararası çevre rejimleri: Oluşturulmaları işleyişleri ve özellikleri. Orhan, G., Kaya, Y., Mazlum, C. (Ed.). *Uluslararası çevre rejimleri içinde* (s.3-31). Bursa: Dora Basım ve Yayın.
- Owens, D.C., Sadler, T.D. ve Zeidler, D.L. (2017). Fen bilimleri sınıfında tartışılmalı konular. *Phi Deltası Kappan*, 99(4), 45–49.
- Ökten, N. (1988). *Kirliliği Devam Eden Denizlerimiz*. İstanbul. Sayı:11
- Özardıç, N., Güven, N., Erail, S., Çiçek, B. ve Erail, D. (2024). Eğitim politikalarında çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik. *International QMX Journal*, 3(2), 702-709. ISSN: 3023-6037.
- Özçoban, E. (2020). Koronavirüs'ün (Covid-19) turizm sektörü üzerindeki etkileri ve Türkiye'nin kırsal turizm potansiyeli üzerine bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 853-866
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, F. (2023). *Çevre temelli stem eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin çevresel vatandaşlık düzeylerine, çevreye yönelik tutumlarına ve çevresel vatandaşlık bilgi düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (2007). İzmir'de turizm sektörünün geliştirilmesinde turistik ürün çeşitlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, ss.: 298-316
- Özdemir Özden, D. (2011). İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özgün, C. (2018). Çevreciliğin etik, ahlaki ve ideolojik boyutu. B. Hergüner, E. Kalkan (ed.). *Türkiye'de çevre politikaları sürdürülebilir kalkınma için eksik halkayı tamamlamak içinde* (s.3-24). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özey, R. (2014). *Çevre sorunları*. Aktif Yayınları. İstanbul
- Özmehmet, D. E. (2008). Dünya'da ve Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları. *Journal of Yaşar University*, 3/12, 1853- 1876.
- Özmen, C. (2015). Dünya ve ülkemizde sosyal bilgiler. Dönmez, C ve Yazıcı, K. (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* s:3-19. Ankara: Pegem Akademi.

- Özsevgeç, T. ve Artun, H. (2014). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin İnsan ve Çevre Ünitesi'ne Yönelik Görüşleri. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 27(1), 67-84. <https://doi.org/10.19171/uuefd.93591>
- Öztaarakçı, D. (2019). Öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları ve çevre kimlikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Palaz, T. ve Çepni, O. (2021). Çevre eğitiminde okul dışı yaklaşımlar. H. Tokcan, Y. Topkaya (ed.). *Çevre Eğitimi* içinde (s. 323-351). Ankara: Pegem Akademi.
- Palmer, J. ve Neal, P. (1994). *The Handbook of environmental education*. New York: Roudledge.
- Parra, G., Hansmann, R., Hadjichambis, AC, Goldman, D., Paraskeva-Hadjichambi, D., Sund, P., ... Conti, D. (2020). Çevresel vatandaşlık eğitimi ve sürdürülebilirlik eğitimi. *21. yüzyıl eğitimi için çevresel vatandaşlığın kavramsallaştırılması*, 149-160.
- Paraskeva-Hadjichambi, D., Korfiatis, K., Hadjichambis, A. ve Arianoutsou, M. (2012). Tehdit altındaki bitki türlerinin korunması için koruma mantığı ve önerilen eylemler: Kıbrıs'ın kırsal ve kentsel çocuklarından oluşan bir örneklemden iç görüler. *Toplum ve Doğal Kaynaklar: Uluslararası Bir Dergi*, 25(9), 868–882.
- Paraskeva-Hadjichambi, D., Hadjichambis, A. C. ve Korfiatis, K. (2015). Öğrencilerin değerlerinin sosyo-bilimsel bir konudaki kararlarla nasıl iç içe geçtiği. *Uluslararası Çevre ve Bilim Eğitimi Dergisi*, 10(3), 493–513.
- Polat, E. G. (2010). *Anayasal Vatandaşlık* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rio Konferansı (1992). Birleşmiş milletler sürdürülebilir kalkınma konferansı, İstedğimiz Gelecek. http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/06/Future_We_Want.pdf, 12.01.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Rio+20 Konferansı (2012). Birleşmiş milletler sürdürülebilir kalkınma konferansı, İstedğimiz Gelecek. http://www.surdurulebilirkalkinma.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/06/Future_We_Want.pdf, 06.01.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Saiz, A. V. (2005). Globalisation, cosmopolitanism and ecological citizenship. *Environmental Politics*, 14(2), 163-178.
- Sandin, P. (1999). Dimensions of the precautionary principle. *Human and Ecological Risk Assessment: An International Journal*, 5(5), 889–907.
- Sarid, A. ve Goldman, D. (2021). Çevresel vatandaşlık ve sürdürülebilirlik için değişim temsilcilerinin birleştiren değer temelli bir çerçeve-Çevresel vatandaşlık eğitimi için etkileri. *Sustainability journal*, 13 (8)4338
- Seto, K. C. Güneralp, B. ve Lucy, R. H. (2012). Global forecasts of urban expansion to 2030 and direct impacts on biodiversity and carbon pools. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*.
- Sulak, H. (2018). İnsan-doğa ilişkisinin dönüşümü: Tarihsel bir perspektif. *Kent Akademisi*, 11(1), 117-124.
- Sevil, Ü. ve Dımişki, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Sevil, Ü. ve Dımişki, E. (1998). UNESCO Uluslararası Çevre Eğitim Programı'na (İEEP) göre ortaöğretim çevre eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1998, sayı: 10. S:299-308

- Sevinç, M. Y. ve Aktuğ, S. S. (2023). Nüfus artışının yol açtığı sorunlara küresel bakış (Doctoral dissertation, Uluslararası Sosyal Bilimler Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (USDAD)).
- Sipahi, E. B. (2010). Küresel çevre sorunlarına kolektif çözüm arayışları ve yönetim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (24), 331-344.
- Solmaz, S. A. (2019). Sürdürülebilir turizm ve Türkiye'de çevre politikaları. *Journal of International Social Research*, 12(66).
- Sözcü, U. (2024). *Doğal afetler ve doğal afet okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, H. (2017). *Yapılandırmacılık temelli öğretimin çevresel vatandaşlık düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Lefkoşa.
- Schauble, L. (1996). The development of scientic reasoning in knowledge-ric contexts. *Developmental Psychology*, 32, 102–119
- Schild, R. (2016). Environmental citizenship: What can political theory contribute to environmental education practice? *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 19–34.
- Schulz W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. ve Agrusti, G. (2016). *IEA uluslararası yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimi çalışması 2016 değerlendirme çerçevesi*. Amsterdam: IEA <http://research.acer.edu.au/civics/24>.
- Schusler, T.M., Krasny, M.E., Peters, S.J., ve Decker, D.J. (2009). Developing citizens and communities through youth environmental action. *Environmental Education Research*, 15(1), 111–127
- Schusler, T. M. ve Krasny, M. E. (2015). Gençlik çevre eyleminde bilim ve demokrasi- İyi düşünmeyi öğrenmek. M. P. Mueller, D. J. Tippins, ve EcoJustice (Ed.), *Vatandaş bilimi ve gençlik aktivizmi fen eğitimi için gerilimleri konumlandırdı* (s. 363-384).
- Short, P.C. (2010a). Responsible environmental action: Its role and status in environmental education and environmental quality. *The Journal of Environmental Education*, 41(1), 7–21
- Stuhmcke, S. (2012). *Children as change agents for sustainability: An action research case study in a Kindergarten*. Ph.D. thesis, Queensland University of Technology.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. In P. W. Schmuck ve W. P. Schultz (Eds.), *Psychology of sustainable development* (pp. 62–78). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Schumacher, E. F., Deniztekin, O. Ç. (2010). *Küçük güzeldir: Önceliği insana veren bir ekonomi anlayışı*. Varlık yayınları.
- Stern, P. C. (2000). New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of social issues*, 56(3), 407-424.
- Szerszynski, B. (2006). Local landscapes and global belonging: toward a situated citizenship of the environment. *Environmental citizenship*, 75-100.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(1), 1-28. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m
- Tanık, N. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TEMA. (2014). İklim değişikliği: Tarıma ilişkin sonuçlar raporu.
- TEMA (2025). <https://iklimtema.org/?/kitaplar/page/iklim-sozlugu> 13. 03. 2025 tarihinde adresinden alınmıştır.

- Tiflis Deklarasyonu (1977). <https://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi-Declaration.pdf> .17.02.2025 tarihinde adresinden erişildi.
- Tokcan, H., Topkaya, Y. (2021). *Çevre Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları
- Töre, N. (2017). Değişen dünyada vatandaşlık. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 5(10). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mdergi/issue/33505/372442>
- Türk Dil Kurumu. (2024). Genel Türkçe sözlük. Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/> 03.11. 2024 tarihinde sayfasından alınmıştır.
- Türk, B. ve Erciş, A. (2024). Türkiye'de çevre politikası ve uluslararası çevre sözleşmeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(54), 351-362.
- Türk, M., Gök, A. (2010). Yeşil pazarlama anlayışı açısından üretici işletmelerin sosyal sorumluluğu, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/32, 199-220.
- Türk, S. M. (2023). Çevre sorunlarının düşünsel kökenleri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 145-168.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı.(2022). <https://www.mfa.gov.tr/surdurulebilir-kalkinma.tr.mfa/> 06.01.2025 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Türkiye UNFPA. (2024). <https://turkiye.unfpa.org/tr> 11.12.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.
- The Clup Of Roma.(2022). <https://www.clubofrome.org/history/> 15.12.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Uğurlu, C. T. (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 153-16
- United Nations.(2024). <https://www.un.org/en/global-issues/population> 06.11.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.
- Uzel, E. (2006). *Küresel çevresel yönetim (iyi yönetim)* (Master's thesis, Ankara Üniversitesi (Turkey)
- Uzun, A.(2023). Küresel çevre sorunlarıyla mücadelede uluslararası örgütler ve ağlar. M. Yaman, Ö. Önder. H, Şengün(ed.). *Çevre Yönetimi ve Politikaları* içinde (s.288-310). Bursa Ekin Yayın Dağıtım.
- Uzunoğlu, S. (1996). Çevre eğitiminin amaçları, uğraşı alanları ve sorunları. *Ekoloji Dergisi*. Ekim- Kasım- Aralık, 21, 7-12.
- Uyanık, G. (2016). Birleştirme merkezli öğretimin çevre sorunlarına yönelik tutum akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Türk Eğitim Dergisi*, 5(2), 60-71. <https://doi.org/10.19128/turje.51558>
- Ünal, S., Dımişki, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17).
- Ünal, F. Erol, V. (2021). Türkiye’de çevre sorunu olarak hava kirliliği ve çözüm önerileri. F. Ünal. V. Erol (ed.). *Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 43-72). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Üstel, F. (1999). Yurttaşlık ve demokrasi. Ankara: Dost Yayınları.
- UNESCO. (1977). The Tbilisi Declaration. In *Intergovernmental Conference on Environmental Education* 14–26.
- UNESCO, (2005). Decade of Education for Sustainable Development: 2005–2014. *Draft International Implementation Scheme*.
- UNWTO (2004). World Tourism Barometer. Vol. 2, no : 1.
- UNWTO (2023). World Tourism Barometer. Vol. 21, no: 23.

- Vasiliades, MA, Hadjichambis, AC, Paraskeva-Hadjichambi, D., Adamou, A. ve Georgiou, Y. (2021). Çevresel ve doğa tabanlı vatandaş bilimi girişimlerinin katılım yönlerine ilişkin sistematik bir literatür incelemesi. *Sürdürülebilirlik*, 13 (13), 7457.
- Verhulst, D. (2004). *Evolving perspectives: Integrating environmental history and heritage appreciation in Dinosaur Provincial Park*. Unpublished master's thesis, Acadia University, Wolfville, NS.
- Verhulst, D., Colton, J. (2004). Educating the educators: Musings on promoting ecological literacy. *Pathways*, 16(3), 8–10.
- Von Braun, J. (2017). Children as agents of change for sustainable development. In *Children and sustainable development* (pp. 17–30). Cham: Springer.
- Wall, D. (2007). *Earth Tones: How Environmental Journalism And Environmental Ethics Influence Environmental Citizenship*. Unpublished master's thesis, University of North Texas, ABD.
- Wilkins, C. (2003). Teachers and young citizens: Teacher talk about their role as social educators. *Westminster Studies in Education*, 26(1), 63-75.
- Wolf, J. (2007). The ecological citizen and climate change. The workshop 'Democracy on the day after tomorrow' at the ECPR Joint Sessions, Helsinki. *Tyndall Centre for Climate Change Research School of Environmental Sciences*, University of East Anglia, Norwich, UK. <http://www.essex.ac.uk/ecpr/events/jointsessions/paperarchive/helsinki/ws10/wolf.pdf>
- WWF, (2021). Yeşil yol Karadeniz'i yoldan çıkaracak. [https://www.wwf.org.tr/?4320/yesilyol Karadeniz'i yoldan çıkaracak](https://www.wwf.org.tr/?4320/yesilyol%20Karadeniz'i%20yoldan%20cikaracak) 21.12.2024 tarihinde adresinden alınmıştır.
- WWF. (2022). Yaşayan Gezegen Raporu 2022 – Doğa ile uyumlu bir toplum inşa etmek Almond, R.E.A., Grooten, M., Juffe Bignoli, D. ve Petersen, T. (Eds). WWF, Gland, İsviçre
- Yalancı, S. G., ve Onel, A. (2018). Ecological or economic? Determining the reasons of certain environmentally friendly behaviors which are economically beneficial, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4)
- Yılmaz, C. ve Kaya, M. (2021). Turizm algısı ve sosyo ekonomik (yapıdaki) değişimlerin Karadeniz yaylaları üzerindeki mekansal etkileri (Türkiye). 2. *İstanbul Uluslararası Coğrafya Kongresi*, 17-18 Haziran 2021.
- Yoleri, S. (2012). Children and the environment: creating environmental awareness among preschool children. *Buca Faculty of Education Journal*, (34).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2009). *Çevre bilimi ve eğitimi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yılmaz, D. (2002). *Üniversiteler için vatandaşlık bilgisi*. Konya: Çizgi Yayınları.
- Yıldız, (2011). Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğrencilerin Sürdürülebilir Çevre İle İlgili Kavramsal Anlamaları ve Tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Yüksel, Y., Yıldız, B. (2019). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(1), 88-110.

Zortuk, M. ve Bozkurt, Y. (2014). Kentlerin çevre kirliliği ve gelişmişlik düzeylerine göre sınıflandırılması: Amprik Bir Yaklaşım. *Journal of Management and Economics Research*, 12(22), 72-81.



EKLER

Ek 1.Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.03.2025-551077



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı :E-91742949-044-551077
Konu : Etik Kurulu Kararı (Adem YAĞCI)

17.03.2025

Sayın Doç. Dr. Ufuk SÖZCÜ
Öğretim Üyesi

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Adem YAĞCI'ya ait, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 05.03.2025 tarihinde ve 04. oturumunda alınan kararı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Ercan ÇAÇAN
Enstitü Müdürü

Ek:Etik Kurulu Kararı (1 sayfa)

Bu belge, görsel olarak elektronik ortamda imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSG1CF31ZPZ Psk Kodu: 65990

<https://mihurkiye.gov.tr/godf6k=5655d6e27B51CF31ZPZakeS=551077>

Belge Takip Adresi

Adres: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Taşçılılar Kampüsü Mühendislik ve Doğa Bilimleri

Büyükün Açık BATMAZ

E-posta: 0135612521198 Faks: 0135612521148

Unvanı: Şef

e-Posta: genoc@gop.edu.tr Web: www.gop.edu.tr

Tel.No: 3148

Kırp Adresi: gaziosmanpas2.universitesi.gns391.kep.tr

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.03.2025-551077

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.03.2025-E.550336



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA
ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

Doküman No	TOGÜ.FRM.185
İlk Yayın Tarihi	02.08.2024
Revizyon Tarihi	20.01.2025
Revizyon No	01
Sayfa No	1/1

Birim Adı	Genel Sekreterlik
Kurul Komisyon Adı	TOGÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi	Oturum No	Karar No
05.03.2025	04	01-72

KARAR 04.10- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 06.01.2025 tarih ve 517904 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Çevresel Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Doç. Dr. Uluk SÖZCÜ Adem YAĞCI (Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Tuğba KILIÇER
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Elif BOYRAZ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Ümran ÇEVİK GÜNER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

* Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin diğer yollarla elde ettiği verilerin gizliliği ve güvenliği sağlanmaktadır.

Bu dokümanın baskı ve elektronik ortamda tutulduğu kabul edilmiştir. Baskı ve web ortamından en son versiyonuna ulaşılmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Dokümanın baskı ve elektronik ortamda tutulduğu kabul edilmiştir. Baskı ve web ortamından en son versiyonuna ulaşılmıştır.



Ek 2. Görüşme Formu

ÇEVRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu araştırmada ortaokul sosyal bilgiler dersinde çevresel vatandaşlık eğitime yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi ve incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler “çevresel vatandaşlık eğitime yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacak olup başka bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya vereceğiniz katkı için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Kadın..... Erkek.....

Öğretmenlikte hizmet süreniz: 1-10 yıl () 11-20 yıl () 20-30 yıl ()

Eğitim durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Çevreyle ilgili bir dernek, vakıf üyeliğiniz var mı? Evet () Hayır ()

Çevreyle ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()

Çevresel vatandaşlıkla ilgili herhangi bir eğitim almak ister misiniz?

Evet () Hayır ()

Çevreye duyarlılık düzeyiniz hakkında düşünceleriniz nedir?

.....

.....

.....

- 1- “Çevresel vatandaşlık” kavramı sizin için ne ifade ediyor?
- 2- Çevresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili genel düşünceleriniz nelerdir?
- 3- Çevresel vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler dersi müfredatındaki mevcut durumu hakkında düşünceleriniz nedir?
- 4- Sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktıları dikkate alındığında çevresel vatandaşlık eğitimi açısından yeterli midir? Nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 5- Çevresel vatandaşlık eğitimi bağlamında derslerinizde hangi kaynakları (gazete, dergi, kurum ve kuruluşlar) öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmaktasınız?
- 6- Öğrencilerin çevresel farkındalığını artırmak için uyguladığınız özel projeler veya etkinlikler var mı? Varsa, bunları kısaca anlatır mısınız?
- 7- Çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğine yönelik fikirleriniz nelerdir? (Ne gibi değişimler bekliyorsunuz ya da olması gerektiğini düşünüyorsunuz?)

- 8- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevresel vatandaşlık eğitiminin geleceğindeki rolleri neler olabilir?
- 9- Öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılığını artırmak için aileleri ve toplumu çevresel vatandaşlık eğitimine nasıl dahil ediyorsunuz?
- 10- Çevresel sorunların önlenmesi konusunda öğrencilerinizi nasıl motive ediyorsunuz? Bu süreçte karşılaştığınız zorluklar nelerdir?
- 11- Size göre çevresel vatandaşlık eğitimi alan bir öğrenci hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.027808.01

T.C. Kimlik No: 42*****92

Adı Soyadı: ADEM YAĞCI

Araştırmanın Adı: Çevresel Vatandaşlık Eğitime Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÇEVRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.08.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.08.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BOLU	Ortaokul	Gazipaşa Ortaokulu	
BOLU	Ortaokul	İzzet Baysal Ortaokulu	
BOLU	Ortaokul	Atatürk Ortaokulu	
SİVAS	Ortaokul	Mehmet Akif İnan Ortaokulu	
SİVAS	Ortaokul	Cumhuriyet Üniversitesi Ortaokulu	
SİVAS	Ortaokul	Yavuz Selim Ortaokulu	
SİVAS	Ortaokul	Şehit Sezai Seven Ortaokulu	
SİVAS	Ortaokul	Cumhuriyet Ortaokulu	
SİVAS	Ortaokul	Atatürk Ortaokulu	

Doğrulama Kodu: 83913160fac73db33dc61b140be6169c449c7bec4cbeff147379719cc97bc7b

Doğrulama Adresi: arastirmalazimleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/B 06374 Yenimahalle/Ankara T.C.RKİYE

Telefon No: 0312) 413 43 00 **Belgegeçer No:** 10312) 413 45 12

e-posta: trk.egiti-arastirmalar@arastirmalazimleri.meb.gov.tr **İnternet adresi:** 06.meb.gov.tr



Sayfa 1/2



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
TEKİRDAĞ	Ortaokul	Furtunî ve İsak Pinhas Ortaokulu	
TEKİRDAĞ	Ortaokul	Gönüllü Hizmet Vakfı Ayşe / Abdullah Öğücü Ortaokulu	
TEKİRDAĞ	Ortaokul	Mustafa Kemal Ortaokulu	
TEKİRDAĞ	Ortaokul	Havuzlar Ortaokulu	
TOKAT	Ortaokul	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu	
TOKAT	Ortaokul	Gaziosmanpaşa Ortaokulu	
TOKAT	Ortaokul	Habîl Rifat Paşa Ortaokulu	
TOKAT	Ortaokul	Gaziosmanpaşa Ortaokulu	
TOKAT	Ortaokul	Kemal Kıvrıncıoğlu Ortaokulu	
TOKAT	Ortaokul	Hacı Fatma Uslu Ortaokulu	
TRABZON	Ortaokul	Nevlüt Selami Yardım Ortaokulu	
TRABZON	Ortaokul	Sağütlu Ortaokulu	
TRABZON	Ortaokul	Cumhuriyet Ortaokulu	
TRABZON	Ortaokul	Darıca Ortaokulu	
VAN	Ortaokul	Vali Abdulkadir San Ortaokulu	
VAN	Ortaokul	Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu	
VAN	Ortaokul	Şeker Fabrikası Ortaokulu	

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzn" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Belgeleme Kodu: 83913160fac73db33ed61c340ae6369c449c7bd04c6eff14f7279719cc97bc76
Belgeleme Adresi: araştırmazincileri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat (Msh): 1290, Sokak No: 8/3 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 41 00, Belgeçiler No: (0312) 413 45 12
e-posta: tkb.egitim.araştirmalsi.araştirmalehleri@meb.gov.tr, internet adresi: tkb.meb.gov.tr

