



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK
FARKINDALIKLARI**

Esra KARAKOÇAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

Aralık, 2016

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE
YÖNELİK FARKINDALIKLARI

Hazırlayan
Esra KARAKOÇAN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

AFYONKARAHİSAR 2016

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitime Yönelik Farkındalıkları**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2016

Esra KARAKOÇAN



TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU

: Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE

İmza

N. Fidan

B. Aydoğdu

V. Aktepe

İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Esra KARAKOÇAN'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitime Yönelik Farkındalıkları**" başlıklı tezi, 09.12.2016 günü saat 09:30'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ahmet YARAMIŞ
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK FARKINDALIKLARI

Esra KARAKOÇAN

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Aralık, 2016

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik farkındalıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma yöntem kullanılmış olup, nicel veriler Özlü (2012) tarafından geliştirilen “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” ve Ören, Kıyıcı, Erdoğan ve Sevinç (2010) tarafından geliştirilen “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” kullanılmış, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler için araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 184 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel veriler için araştırmanın çalışma grubunu ise, Afyonkarahisar ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan, ölçek uygulanan öğretmenler arasından gönüllü olan 19 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen nicel veriler SPSS-20 paket programıyla, nitel veriler ise içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi, öğretim stratejileri ve çevre eğitimi öz-yeterlik toplam puanlarında cinsiyet, çalışılan kurum, öğrenim durumu ve çalışılan yerleşim birimi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça çevre eğitimi öz-yeterlik puanlarının arttığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri düzeylerinin de yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ve kıdemlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fakat sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumlara ve yerleşim birimine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Nitel verilerden elde edilen sonuçlarda ise, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimini literatürde yer alan çevre eğitimin bileşenleri olan bilgi, bilinçlilik, tutum ve aktif katılım boyutlarında tanımladıkları ama daha çok bilgi ve bilinç düzeyine vurgu yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ilköğretim döneminde çocuklara çevre eğitimi vermenin önemli olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde önemli görevleri olduğunu bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde en çok soru cevap tekniğinden yararlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik en fazla yararlandığı kaynağın fotoğraflar, gazeteler, kitap dergi ve broşürler olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çevre eğitiminde öğretmenden, eğitim sisteminden ve okuldan, programlardan kaynaklanan çeşitli engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre eğitimi, çevre eğitimi öz-yeterlik, sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

AWARENESS ON ENVIRONMENTAL EDUCATION OF CLASSROOM TEACHERS

Esra KARAKOÇAN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION**

December, 2016

Advisor: Asst. Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN

The aim of this study is to determine the awareness of classroom teachers about environmental education. For this purpose a hybrid method has been used in the research, quantitative datas were gathered according to "Environmental Education Self-Efficacy Scale" developed by Özlü (2012) and "Environmental Qualification Teacher Qualification Scale" developed by Ören, Kızılcı, Erdoğan ve Sevinç (2010), qualitative datas were gathered by using semi-structured interview technique. The sample of the research consists of 184 classroom teachers working in the official primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the districts of Afyonkarahisar province in the fall semester of 2015-2016 academic year. The study group of thesis consists 19 volunteer teachers working in the official primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Afyonkarahisar districts. Quantitative datas were analyzed using SPSS-20 packet program and qualitative datas were analyzed using content analysis technique. As a result of the research, classroom teachers has adequate self-efficacy of environmental education.

It was determined that there was no significant difference in the total scores of classroom teachers field information, teaching strategies and environmental education in terms of gender, institution studied, education status and the working accommodation unit. But there is significant difference between environmental education self-efficacy scores according to seniority of classroom teachers. When the seniority of teachers increases, environmental education self-efficacy scores increases too. Also it has been found that classroom teachers has high level of teacher qualifications with environmental awareness. There is no significant difference between teacher qualification scale scores with environmental consciousness according to the education status and seniority of classroom teachers. However, there was a significant difference in teacher qualification scale with environmental awareness scores according to classroom teachers institutions and settlement unit.

In the results of qualitative datas, it was found that classroom teachers describe environmental education as information, consciousness, attitude and active participation, which are components of environmental education in the literature, but they emphasize more knowledge and consciousness level. Classroom teachers reported that it is important to give environmental education to children in primary school age and classroom teachers has important roles in environmental education. It has been determined that classroom teachers benefit most from the question and answer technique in environmental education. In addition, it was determined that classroom teachers benefit most from photographs, newspapers, books magazines and brochures in environmental education. It was determined that participants meet various obstacles which are arisen by teachers, education, system, school and the programs about the environmental education.

Key Words: Environment, environmental education, environmental education self-efficacy, classroom teacher.

ÖNSÖZ

Yüksek lisansa başladığım günden bugüne her aşamada desteği, ilgisi ve samimiyetiyle yanımda olan, çalışmamla ilgili karşılaştığım tüm sorunlarda büyük bir özveri ve sabırla bana yardımcı olan, çok sevdiğim ve saygı duyduğum kıymetli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN’a,

Jürimize katılıp değerli katkı ve yorumlarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE’ye,

Değerli bilgi ve görüşlerinden faydalandığım Sayın Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU’ya,

Araştırmanın gerçekleştirildiği Afyonkarahisar ili merkez, köy ve ilçelerdeki okullarda her türlü imkânı samimiyetle sağlayan okul idarecilerine ve çalışmaya katılan öğretmen arkadaşlara,

Yanımda olan ve bir gün biteceğine inanan kardeşlerime ve arkadaşlarıma,

Bu süreçte beni hep ve daima destekleyen, varlıkları için her gün şükrettiğim, üzerimdeki emeğin en büyük sahipleri annem Ayşe KARAKOÇAN ve babam Nevzat KARAKOÇAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

Esra KARAKOÇAN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.ÇEVRE.....	6
1.1. ÇEVRE NEDİR?.....	6
1.2. TEMEL ÇEVRE SORUNLARI.....	7
1.2.1. Hava Kirliliği.....	8
1.2.2. Su Kirliliği.....	9
1.2.3. Toprak Kirliliği.....	10
1.2.4. Gürültü Kirliliği.....	10
2. ÇEVRE EĞİTİMİ.....	12
2.1. ÇEVRE EĞİTİMİNİN AMAÇLARI.....	13
2.2. ÇEVRE EĞİTİMİNİN HEDEFLERİ.....	15
2.3. ÇEVRE EĞİTİMİNİN ESASLARI.....	15
2.4. ÜLKEMİZDE ÇEVRE EĞİTİMİ.....	16
2.4.1. Örgün Eğitimde Çevre Eğitimi.....	17

2.5. ÖĞRETMENLERİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK FARKINDALIKLARI.....	21
3. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANCI.....	22

İKİNCİ BÖLÜM

BENZER ÇALIŞMALAR

1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
------------------------------------	-----------

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	28
2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	29
2.1. NİCEL VERİLER İÇİN OLUŞTURULAN ÖRNEKLEM.....	29
2.2. NİTEL VERİ İÇİN OLUŞTURULAN ÇALIŞMA GRUBU.....	30
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	32
4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	33
5. VERİLERİN ANALİZİ.....	34

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	36
1.1. ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	36
1.2. ÇEVRE BİLİNCİNE SAHİP ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	41
2. ARAŞTIRMANIN NİTEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	47

2.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNİN TANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	47
2.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNİN YARARLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	48
2.3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YER VERDİĞİ DERSLERE VE KONULARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	50
2.4. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNİN VERİLMESİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YERİ VE ÖNEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	52
2.5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNDE YARARLANDIKLARI KAYNAKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	53
2.6. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNDE YARARLANDIĞI YÖNTEM-TEKNİK İLİŞKİN GÖRÜŞLER.....	56
2.7. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK YAPILAN ETKİNLİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	57
2.8. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNİ ZORLAŞTIRAN ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	58
2.9. ÇEVRE EĞİTİMİNİ ZORLAŞTIRAN ETMENLERİN ÇÖZÜMÜNE VE BEKLENTİLERE İLİŞKİN BULGULAR.....	60
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
KAYNAKÇA.....	72
EKLER.....	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Çevre ve Çevre Eğitimi İle İlgili Kazanımlar.....	19
Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Çevre ve Çevre Eğitimi İle İlgili Kazanımlar.....	20
Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Çevre ve Çevre Eğitimi İle İlgili Kazanımlar.....	20
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri (N:184).....	30
Tablo 5. Nitel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgileri.....	31
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalamaları.....	36
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	37
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	37
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	37
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	38
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlara Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	39
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlara Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	39
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	39
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	40
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yerleşim Birimlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	40

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yerleşim Birimlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	41
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Aritmetik Ortalamaları.....	41
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	42
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	42
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	43
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	43
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlara Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	44
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlara Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	44
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	45
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	45
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yerleşim Birimlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları.....	46
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yerleşim Birimlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması.....	46
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminin Tanımına İlişkin Görüşleri.....	47
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminin Yararlarına İlişkin Görüşleri.....	49

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimiyle İlişkilendirilebilecek Konulara İlişkin Görüşleri.....	50
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimindeki Yeri ve Önemine İlişkin Görüşler.....	52
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminde Yararlandıkları Kaynaklara İlişkin Görüşleri.....	53
Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminde Yararlandığı Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler.....	56
Tablo 34. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitime Yönelik Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler.....	57
Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimini Zorlaştıran Etmenlere İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimini Zorlaştıran Etmenlerin Çözümüne Ve Beklentilere İlişkin Görüşleri.....	60

GİRİŞ

Çocuklar için çevre, içinde bulunduğu ortamdır. Hayatının ilk yıllarında çocuğun çevresiyle ilgili olarak öğrenecekleri çevreyi tanımak ve çevreyi korumak olarak ikiye ayrılır. Çevresini tanıırken çocuğa verilmesi gereken doğru mesaj içinde yaşadığı ortamın kendisine ait olduğu, kendisinin bu ortamın bir parçası olduğudur. Böylece çocukta çevreyi benimseme, çevreye ait olma duygusu gelişecektir. Bundan sonraki aşama ise benimsemeye sorumluluk duygusunun eklenmesidir. Çocuk küçük yaşlarda çevresine karşı bir sorumluluk duyarsa, çevreyi koruyucu davranışlara yönelir (İleri, 1998). Bu davranışlar ise çocuğun ilerleyen yıllarda çevreye duyarlı bir birey olarak hayatına devam etmesini sağlar.

İnsanoğlu, refah seviyesini yükseltmek için, gelişen teknolojiyi de kullanarak yaşadığı çevre ile sürekli mücadele etmekte ve çevreyi değiştirmektedir. İnsanlığın geleceğini her geçen saniye daha güçlü tehdit eden çevre sorunları da, bu mücadelenin ve değişikliklerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Meydana gelen bu değişiklikler olumsuz ve bozucu özellikte ise, bunlar çevre sorunları olarak değerlendirilmektedir (Alım, 2006; Erten, 2004). Günümüzde çölleşen ormanlar, yok olan türler, kirlilik ve değişen iklim koşulları gibi küresel çevre sorunlarının, insanın doğayla girmiş olduğu yanlış ilişkiler neticesinde ortaya çıktığı söylenebilir (Karataş ve Aslan, 2012).

Gelecek kuşaklar için tüm canlılara yaşanacak bir çevre bırakmak insana düşen en önemli görevlerden biridir. Karşılaşılan çevre sorunlarına köklü çözümler getirecek, insanlığın yararına hizmetler üretecek ve bunlardan yararlanacak insan gücünün çevre bilinci ile yetiştirilmesi, bu sorunların ve ihtiyaçların çözümünde önemli ilerlemeler sağlayacaktır (Uzun ve Sağlam, 2005). İnsanlar söz konusu problemlerin çözümü için üzerilerine düşen görevleri gerçekleştirmek zorundadır. Bireylerin davranışlarının değişmesiyle mümkün olabilecek bu durumda bireylerin davranışlarının değişmesi ise tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kılar (Erten, 2004). Günümüzde çevre sorunlarına karşı insanlardaki bilinçlenme, çevreye karşı tutum ve değer yargılarının değişmesi ise çevre eğitimiyle mümkündür. (Erten, 2004; Karataş ve Aslan, 2012).

Çevre eğitimi, çevre sorunlarına çözüm arayışlarının yoğunlaştığı 1970’li yıllarda genel eğitim sistemi içerisinde özel bir eğitim alanı olarak gündeme gelmiştir. İnsanoğlunun doğa ile girdiği etkileşim neticesinde neden olduğu çevre bozulmasının, yine insan tarafından giderilebileceği gerçeğinin anlaşılmasıyla, çevre eğitimi bu amaç doğrultusunda insanda gerekli biliş, duyuş ve davranış değişikliği yaratmanın başlıca yolu olarak görülmüştür (Özdemir, 2007).

Çevre eğitimi kavramı bütün çevre üzerine yoğunlaşan geniş bir eğitim şemsiyesi olarak kullanılmış ve tutumlar, değerler, beceriler, bilgi, motivasyon ve çevre problemlerini çözme çabaları olarak ele alınmıştır (Aksoy, 2003). Çevre eğitiminin temeli doğayı ve doğal kaynakları korumaya yöneliktir. Çevre eğitimi bilgi vermenin yanında insan davranışını da etkilemelidir. Olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde bireylerin aktif katılımını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir (Şimşekli, 2004). Çevre eğitimi, insanlar ve yaşanılan çevre arasındaki ilişkileri anlamak için bir yol ve özel bir beceri gibidir. Çevre eğitiminin ana amacı, her bireye içinde yaşadığı çevreye ait sorumluluk duygusu ve kişisel bir tutum kazandırmaktır (Sabo, 2010).

Tüm canlılar yaşamlarını sürdürebilmeleri için temiz hava, su ve besine ihtiyaç duymaktadır. Bu kaynaklar, çevrenin korunarak sürdürülebilirliğinin sağlanması ile var olmaya devam edecektir. Bunun için insanların çevre değerlerinin önemi konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilinçlendirmenin çocuklara yapılması güvenilir yarınlar için önemli bir adım olacaktır. Çocukların sosyal ilişkileri ve kişiliklerinin geliştiği bir dönem olan ilköğretim bu bağlamda büyük önem taşımaktadır (Karataş ve Aslan, 2012). Çevre eğitimine ne kadar erken yaşta başlanılırsa o kadar iyidir. Çünkü okul öncesi ve okul çağında oluşan ilgi ve tutumlar gelecekte istendik davranışların temelini oluşturur. Bu yaşlarda çocuklara doğayı sevdireci oyunlar oynatılır ve doğada yaşantılar kazandırılırsa çocuklar, olumlu duygular edinir ve çevre dostu olarak davranmayı öğrenirler (Erten, 2004).

Çevre kirliliğinin önlenmesi ve çevrenin korunması için çıkış noktası; insan faaliyetlerinin ve davranış biçimlerinin çevre duyarlılığı yönünde odaklanması olmalıdır. Çevreyi korumak için; sevmek, sevmek için tanımak, tanımak için düşünmek ve araştırmak, sorumluluğu paylaşmak ve çözüm için katılımcı olmak

gerekmektedir. Çevre eğitimcisinin temel amacı bu süreci harekete geçirmek olmalıdır (İleri, 1998). Ayrıca, çevre eğitiminin amacı öncelikle çevreye ve çevre sorunlarına duyarlı ve bunların çözümünde görev almaya istekli bireyler yetiştirmektir. Aynı zamanda bu görevde gerekli tüm bilgi ve beceriler ile bireylerin donatılması da diğer bir önemli amaçtır (Altın ve Oruç, 2008). Bu amaçlar doğrultusunda okullarda çevre eğitimcisi olarak rolü bulunan öğretmenlerin amacın gerçekleşmesine yönelik etkinlikler hazırlaması gerekir.

Var olduğumuz hayatta çevreye büyük bir etkisi olan insan, bu etkinin kendisine başka ve daha doğal olmayan yollarla geri döneceği bilincini kazandığı vakit tüketmekten vazgeçip, sürdürülebilir kaynakların önemini göz önünde bulunduracaktır. Bunun yolu ise çevre eğitiminden geçmektedir. Çevre eğitimi ise bunu, bireye farkındalık kazandırıp, bu farkındalığı hayatına yansıtarak ve devamlılığını sağlayarak gerçekleştirecektir.

Bireylere yol gösterecek olan öğretmenlerin bu farkındalığı sağlamadaki rolü ise tartışılmazdır. Öğretmenlerin sahip olduğu özyeterlik, nitelik ve bu eğitimi gerçekleştirdikleri etkinlikler ise çevre eğitimi noktasında ne düzeyde olduklarının belirleyicileridir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlikleri ile çevre bilincine sahip öğretmen niteliklerini belirlemek, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

2. PROBLEM CÜMLESİ

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik farkındalıkları nasıldır? Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinde;
 - a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Çalıştıkları kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?

- d. Öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - e. Çalıştığı yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine sahip öğretmen nitelikleri ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine sahip öğretmen niteliklerinde;
- a. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Çalıştıkları kurum değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - d. Öğrenim durumları değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
 - e. Yerleşim birimi değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Birey, doğduğu andan itibaren önce ailesiyle daha sonra dış dünyayla etkileşim halindedir. Bu etkileşim neticesinde değer, davranış ve tutumlar geliştirir. Kimi zaman bu kazanımlar istendik iken kimi zaman ise istenmedik olabilir. Doğayla iç içe olan insanoğlu yaşantısı boyunca edindiği bilgi, beceri ve davranışları dışarıya yansıtmaktadır. Yeni öğretim programları tam da öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, yansıtabilecekleri temeller üzerine yapılandırılmıştır. Bu kapsamda eleştiren, sorgulayan, yaratıcı düşünen, karar veren, sorun çözen bireylerin yanında doğayı seven, koruyan, benimseyen bireylerin kazandırılması gerekliliğiyle hareket etmektedir. Geleneksel eğitimin dışında bireyin doğaya karşı sorumluluklarının farkına varmasını ve duyarlı hale gelmesini sağlayacak olan çevre eğitimi, kişinin kendi farkındalığını ortaya çıkartarak ve kendisini tanımasına olanak sağlayarak çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmesine öncülük eder. Bu ise eğitim kurumlarında okul idarecilerinin destekleriyle öğretmenin yetenek ve tutumuna bağlı olarak geliştirilecek bir durumdur. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi farkındalıkları farklı boyutlarıyla incelenecektir. Kuşkusuz bu araştırma, kendisinden sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacaktır.

4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nicel boyutu, Afyonkarahisar merkez, ilçe ve köylerinde görev yapmakta olan 184 sınıf öğretmeninin görüşü ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın nitel boyutu, Afyonkarahisar merkez, ilçe ve köylerinde görev yapmakta olan 19 sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen verilerle sınırlıdır.

5. SAYILTILAR

1. Öğretmenler kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Örneklem grubunun araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Araştırmada kullanılan anketlerde öğretmenlerin görüşleri hakkında fikir sahibi olmak ve öz yeterliklerini ölçmek için yeterli düzeyde ve sayıda soru kullanılmıştır.

6. TANIMLAR

Çevre: Bir organizma veya organizmalar topluluğunun yaşamı üzerinde etkili olan tüm faktörlerin bütünüdür (Çepel, 1995).

Çevre eğitimi: “İnsanlara doğal, teknik ve sosyal bir çevredeki her türlü davranış ve eylemlerinin sonuçlarını analiz edip, değerlendirebilecek bilgiler verilmesini ve yöntemler kazandırılmasını sağlayacak öğretim ve eğitimidir” (Çepel,1995: 43).

Sınıf öğretmeni: İlkokullarda (1-4. sınıf) görev yapan öğretmendir.

Farkındalık: Sosyal gruplara ve bireylere karşı bilinç ve duyarlılık kazandırma şeklinde tanımlanmaktadır (Brause,1995, akt. Keleş, 2007).

BÖLÜM I

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. ÇEVRE

1.1. ÇEVRE NEDİR?

Çevre belirli bir zamanda dolaylı ya da dolaysız kişiyi etkileyen, bireyin maddi, manevi gelişimini ve yaşam koşullarını belirleyen biyolojik, coğrafi ve toplumsal etkenlerin toplamıdır (Cansaran ve Yıldırım, 2014a). Çevre; bir şeyin yakını, dolayı, bir kimse ile ilişkisi bulunanlar, muhit, aynı konu ile bulunan kimselerin tümü, bireyin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam, hayatın gelişmesine etki eden doğal, toplumsal ve kültürel dış faktörlerin bütünüdür (Özey, 2005). Çevre; insanın sosyal, biyolojik ve kimyasal bütün faaliyetlerini devam ettirdiği bir ortamdır. Çevre incelenirken doğal ve yapay çevre olarak ele alınmaktadır. Doğal çevre, insanın oluşumunda katkıda bulunmadığı, müdahale etmediği insan elinden çıkmayan doğal varlıklardır. Yapay çevre ise, insanlığın başlangıcından itibaren günümüze kadar insan tarafından doğal çevreden faydalanılarak oluşturulan tüm varlıklardır (Uşak, 2007). Canlı ve cansız varlıkların bir arada ve birbirleri ile ilişkili olarak bütün olarak var oldukları ortamdır (Özbuğutu, Karahan ve Tan, 2014).

Çevre kavramı bir bütün olarak insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde şu an ya da uzun bir süre içerisinde dolaylı ya da dolaysız etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır dolayısıyla canlı ve cansız varlıkların karşılıklı etkileşimlerinin bütünüdür (Keleş ve Hamamcı, 2002). Organizmayla aynı fiziksel ortamı paylaşan ve organizmayı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen tüm türler, canlı çevreyi oluşturur. Cansız çevre ise genel olarak kara, su gibi canlının içinde ya da üzerinde yaşadığı somut ortamdır (Kışlalıoğlu ve Berkes, 1994).

1.2. TEMEL ÇEVRE SORUNLARI

Çevre kirliliği, canlıların sağlığını olumsuz yönde etkileyen, cansız varlıklar üzerinde maddi zararlar meydana getiren ve onların özelliklerini bozan yabancı maddelerin, hava, su ve toprağa yoğun bir şekilde karışması olayına denir (Çepel, 2003). Çevre kirliliği; doğanın kendini temizleme gücünün üstünde olan yüklerin çevrede sebep olduğu birikimdir (Özey, 2005).

Günümüzde hızla artan dünya nüfusu, hızlı sanayileşme ve sağlıksız kentleşme, nükleer denemeler, tarım ilaçları, yapay gübreler, deterjanlar gibi kimyasal maddeler giderek çevreyi kirletmeye başlamış, bunun sonucunda kirlenen hava, su ve toprak, canlılar için zararlı olabilecek bir hal almıştır. Çevre sorunu olarak değerlendirilen bu kirlilik, bazı canlı türlerinin yaşam alanlarını daraltarak çoğalmasını engellemekte bu da ekolojik dengenin bozulmasına sebep olmaktadır (Çokadar, Türkoğlu ve Gezer, 2007).

Bugün şikâyetçi olduğumuz su ve hava kirlenmesinin temelinde plansız ve kontrolsüz kentleşme ve köy nüfusunun büyük şehirlere göç etmesi yatmaktadır (Muslu, 2000). Geçmiş dönemlerde insan nüfusunun yoğun olmaması, kaynakların fazla kullanılmaması gibi sebepler çevre sorunlarını gün yüzüne çıkarmamış olabilir. Özellikle avcı-toplayıcı dönemlerde dünyanın insanlık açısından ekolojik taşıma kapasitesi mevcut popülasyona göre çok fazla durumdaydı. Dolayısıyla çevresel kaynaklar insanlık için hiçbir problem oluşturmamıştır. Ayrıca çevreye bıraktığı atıklarda çevrenin kendi döngüsü içerisinde çevreye zararsız hale getirilerek çevreye bir zararı olmamıştır. Öyleyse insan yaşadığı çevreyle ne zaman sorun oluşturmaya başlamıştır (Türkmen, 2014). Çevre sorunları, çeşitli insan faaliyetleri nedeni ile, çevresel değerlerin zarar görmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Hava, su ve toprağın zamanla özelliğinin bozularak yaşanırılığını yitirmesi, yaşam ortamları değiştiği ya da insan ihtiyaçları uğruna aşırı tüketildiği için bitki ve hayvan topluluklarının yok olmaya yüz tutması, insanın ortak kültür mirasının bir parçası olan tarihi çevreyi oluşturan öğelerin günlük çıkarlara feda edilmesi, çevresel değerlerin yitirilmesinin göstergesi olmakta, bu sebeple çevre sorunlarının ağırlığı toplumlarda gün yüzüne çıkmaktadır (Keleş ve Hamamcı, 2002).

İnsanoğlu, refah seviyesini yükseltmek için, gelişen teknolojiyi de kullanarak yaşadığı çevreyi değiştirmektedir. İnsanlığın geleceğini geçen her an daha güçlü tehdit eden çevre sorunları da, bu değişikliklerin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çevrede meydana gelen değişiklikler olumsuz ve bozucu nitelikte ise, bunlar çevre sorunları olarak değerlendirilmektedir (Alım, 2006).

Çevre kirliliği, canlı varlıkları etkileyen çeşitli etmenlerin var olan çevre uyumunu bozması olarak tanımlanmaktadır. Çevre kirliliğine sebep olan etmenlerin kaynakları endüstriyel, kentsel ve tarımsal faaliyetlerden oluşmaktadır. İnsanlar, doğal ve yapay olarak sınıflandırılan bir çevrede yaşamaktadırlar. Doğal çevre, canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri, oluşumuna katkıda bulunmadığı fiziki ve biyolojik ortamdır. Yapay çevre ise, insanlar tarafından doğal kaynaklar kullanılarak oluşturulan çevredir. Çevrede, canlıların fiziki ve biyolojik unsurlarla olan ilişkileri onların sağlıklı gelişmesine olanak veriyorsa doğal denge korunmakta, aksi durumda ise bu denge bozulmaktadır (Çınar, Merdun, Azbar ve Sofuoğlu, 2011). Çevre sorunlarının esas sebebi ise bu ekolojik dengenin bozulmasıdır (Çokadar vd., 2007). Kaynakların bencilce tüketilmesi ve teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesi günümüzde kanıksanmış bir gerçek olan çevre sorunlarını da beraberinde getirmiştir. Bu problemler dört başlık altında toplanabilir:

1. Hava Kirliliği
2. Su Kirliliği
3. Toprak Kirliliği
4. Gürültü Kirliliğidir.

1.2.1. Hava Kirliliği

Hava kirliliği, doğal olaylar ya da insanların faaliyetleri sonucu atmosfere karışan kirleticilerin etkisiyle havanın doğal birleşimlerinin değişerek ekosistemi olumsuz yönde etkilemesidir. Hava kirliliğinin sebebi volkanizma, orman yangınları, toz fırtınaları gibi doğal olaylar olabileceği gibi fabrika, otomobil egzoz gazları gibi insan kaynaklı faaliyetler de olabilir. Hava kirliliğinin ana kaynağı yanma olayına dayanmakta; kalitesiz yakıt kullanımı, motorlu taşıtların sayısının artmasından dolayı egzoz gazlarının artışı hava kirliliğinin artmasına yol açmaktadır (Çokadar vd.,

2007). Havanın doğal birleşiminin bozulmasıyla oluşan bu kirlilik, ülkemizde özellikle büyük kentlerde ve sanayi tesisleri ile enerji üretim tesislerinin bulunduğu yerlerde belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000). Hava kirliliğinin derecesi, kirletici kaynakların fazlalığı, bu kaynaklardan çıkacak zararlı maddelerin çeşidi, miktarı ve etki süresine göre değişiklik gösterir (Çepel, 2003).

Kentsel hava kirliliği kaynakları;

- Konut ısıtma sistemi amacıyla kullanılan kömür ve fuel-oil,
- Motorlu taşıtlardan çıkan egzoz gazı,
- Sanayi tesislerinin bacalarından çıkan yakıt artıkları,
- Çöplerin yakılmasıyla ortaya çıkan artıklar (Güney, 2004; Yıldız vd., 2000).

Endüstriyel hava kirliliği kaynakları;

- Enerji,
- Demir-çelik,
- Şeker,
- Petro kimya,
- Gübre,
- Çimento,
- Metal endüstrisi (Keleş ve Hamamcı, 2002; Yıldız vd., 2000).

1.2.2. Su Kirliliği

Su kirliliği, su kalitesinin mevcut fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerinin herhangi bir kullanım şeklini etkileyebilecek şekilde bozulmasıdır (Cansaran ve Yıldırım, 2014b). Su kirliliğinin sebebi toprak aşınımı, hayvan atıkları gibi doğal kaynaklı olabileceği gibi tarımsal ilaçlar, sanayi faaliyetleri gibi antropojen yani insan kaynaklı kirlilik de olabilir (Keleş ve Hamamcı, 2002).

Su kirliliği kaynakları;

- Evsel nitelikli atıklar,
- Ticari kaynaklar,

- Endüstriyel kaynaklar,
- Tarımsal faaliyetler (Çınar vd., 2011).

1.2.3. Toprak Kirliliği

Toprak kirliliği, doğal ve yapay yollarla toprağın fiziksel, kimyasal ve biyolojik özelliklerinin bozulması olarak tanımlanır. Birçok canlının yaşam alanı olan toprak, sanayi ve evsel atıklarla kirlenmektedir. Suyu ve havayı kirleten her şey toprağı da kirletmektedir ancak toprak bu unsurlar göre kirliliğe en dirençlidir (Çokadar vd., 2007). Çepel (2003)'e göre ise toprak kirliliği, toprağın üstünde ve içine bırakılan veya başka yerlerden gelen atık maddelerin toprağın özelliğini bozması durumudur.

Toprak kirliliğinin tespitinde ve değerlendirilmesinde birçok faktörün göz önünde tutulması gerekmektedir. Çünkü toprakta fiziksel, kimyasal, fizikokimyasal, biyokimyasal ve biyolojik olayların karmaşıklığı içerisinde doğal bir denge vardır. Tüm bunlar sınırlı kaynaklar olması nedeniyle toprakların insanların geleceğı açısından büyük önem taşıdığını, bu kirliliğın özellikle üretici sağlığı başta olmak üzere insan ve çevre sağlığı açısından son derece önemli bir çevre sorunu olduğunu göstermektedir (Cansaran ve Yıldırım, 2014b).

Toprak kirliliği kaynakları;

- Gereğinden fazla gübre ve ilaç kullanımı,
- Bilinçsiz sulama,
- Yanlış yerleşme ve sanayi ve turistik işletme yeri seçimi,
- Asit yağmurları,
- Karayolu, demiryolu, enerji boru hatları, barajlar, tuğla ve kiremit ocaklarıdır (Çepel, 2003; Yıldız vd., 2000).

1.2.4. Gürültü Kirliliği

Sanayinin hızlı gelişmesi, teknolojik ürünlerin yaşamımıza girmesi sonucunda ortaya çıkan aşırı nüfus artışı ve yaşam düzeyinin yükselmesi gibi sosyal değişimler, gürültü kirliliğinin, önemli çevre kirlilikleri arasına girmesine neden

olmuştur (Çepel, 2003). Nüfus artışına, sanayinin yanında getirdiği kentleşmeye ve yaşam düzeyinin yükselmesine bağlı olarak ortaya çıkan gürültü sorunu, günümüzde tüm insanlığı ilgilendiren bir noktadadır. Gürültü, insanların işitme ve algılamasını olumsuz yönde etkileyerek fizyolojik ve psikolojik dengesini bozmakta, bireyin iş veriminin düşmesine ve sağlığının bozulmasına sebep olmaktadır (Yıldız vd., 2000). Gürültü, büyükşehir ve sanayi merkezi sorunudur. Fakat küçük kentlerde, kasabalarda bile teknolojik gelişmeler, kültürel değişimler ve şehirleşmenin bir sonucu olarak doğan gürültü çeşitleri de söz konusudur (Güney, 2004).

Gürültünün insan sağlığı üzerinde olumsuz etkileri geçici ve kalıcı işitme bozuklukları gibi fiziksel, kas gerilemesi, hipertansiyon, dolaşım bozukluğu, uykusuzluk gibi fizyolojik; sinir bozukluğu, korku, rahatsızlık, yorgunluk gibi psikolojik etkiler şeklinde olabilir. Bunu önlemek için toplu taşıma araçları yaygınlaştırılmalı, gürültüyü önleyici donanımlar kullanılmalıdır (Çokadar vd., 2007).

Çevre kirliliği kaynakları;

- Ulaşım,
- Alt yapı çalışmaları,
- Sanayi,
- Müzik-eğlence,
- Spor tesisleridir (Yıldız vd., 2000).

Var olan çevre sorunları insan varlığını tehdit ettiği gibi içinde bulunduğumuz dünyayı yaşanmaz hale getirmektedir. Bu felakete dur demenin bir yolu ise insanların şimdi ve gelecekte kanıksanmış düşünce ve davranışlardan vazgeçmesi olacaktır. Bundan dolayı, insanlar zaman kaybetmeden, söz konusu çevre sorunlarına çözüm bulmak için üzerlerine düşeni yapmak zorundadırlar. Bugün, çevre sorunları sadece teknoloji ile veya yasalarla çözülebilecek bir sorun değildir. Bu, ancak bireysel davranışların değişmesi ile mümkündür. Davranışların değişmesi ise tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesini zorunlu kılar. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşması ise çevre eğitimi ile mümkündür (Erten, 2004).

2. ÇEVRE EĞİTİMİ

Doğal ve yapay çevrenin bozulması halinde insanların büyük zorluklarla karşılaşacağını bilmesi ve her türlü eğitim olanağından faydalanılarak insanlara, çevre bilincinin verilmesi gerekir. Çevre bilincine erişilmesindeki en önemli koşul ise, bireyin sosyal davranışlarının temelden değişmesidir. Bu da etkili ve kapsamlı bir şekilde verilecek olan çevre eğitimiyle mümkündür (Yıldız vd., 2000). Çevre eğitimi doğal yaşamı anlama, ona kulak verme, onu hissetme, onu korumanın yollarını öğrenme olarak tanımlanabilir (Özbuğutu vd., 2014). “Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir” (Erten, 2004:3). Çevre eğitiminde, bireylere yeni davranışlar kazandırmada birçok faktör devrededir. Bu faktörlere eğitim programı, konuların eğitim ve öğretim seviyelerine göre paylaşımı, çalışma ortamları, eğiticilerin niteliği ve diğer faktörler örnek verilebilir (Uzun ve Sağlam, 2005).

Çevre eğitimi, insanın çevresiyle uyum içerisinde yaşayacağı bilgi, beceri ve davranışları kazanması, su tüketiminden çöp üretimine, enerji tüketiminden doğal kaynak kullanımına kadar her konuda sorumluluk sahibi insanlar yetiştirmek, sorunların çözümünde etkin katılım sağlanmasıdır. Çevre eğitimi başlıca üç ortamda verilmelidir. Bunlar; ev, yerel topluluklar ve okul ortamlarından oluşmaktadır. Evde aile ortamında kazandırılan çevre anlayışı, okulöncesi ve diğer kurumlarda verilen örgün eğitim yoluyla geliştirilir (Demirkaya, 2006). Temeli doğayı ve doğal kaynakları koruma eğitime dayanan çevre eğitimi; toprak, su, orman gibi doğal kaynakları geliştirme ve korumaya ek olarak biyosfer, biyomlar ve ekosistemleri kapsayacak şekilde tüm çevreyi korumak ve iyileştirmek üzere odaklanmıştır. İnsanların çevre bilinci oluşturup davranış olarak sergilemesi ve günlük davranışlarının çevre üzerinde yaratacağı etkiler konusunda bilgi sahibi olması için çevre eğitiminin gerekliliği tartışılmaz bir gerçektir. Dünyamızın yaşanabilir bir halde tutulması ve gelecek nesillere bırakılması ancak çevre eğitimi ile mümkündür (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001).

1960’lı yıllarda çevreye bir bütün olarak bakılması ve sahip çıkılması sorunların derinlerine inilerek çözümlerinin araştırılması yapılmıştır. 1972

Stockholm Konferansı'ndan sonra çevre bilinci konusunda kazanılan ilgi, hemen her ülkeyi etkisi altına almış ve yasal çerçeveler kazanarak 1980'lere erişilmiştir. 1977 yılında düzenlenen Tiflis'te Hükümetlerarası Çevre Eğitim Konferansı düzenlenmiştir ve bu konferansın nihai raporunda “Çevre eğitimi, uluslar arası sorumluluk ve dayanışma ruhunun yaratılması amacıyla, çağdaş dünyanın iktisadi ve ekolojik olarak karşılıklı bağımlılık bilincini yaratmaya katkıda bulunmalıdır” ifadesi kullanılmıştır. Uluslar arası ortamda çevrenin ilgi çekmesi, çok sayıda kuruluşun çevre ile uğraşması, fonların ve kredilerin kullanılmasında çevre faktörünün öne çıkmasına zemin hazırlamıştır (Türkiye Çevre Sorunları Vakfı [TÇSV], 1991).

2.1. ÇEVRE EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

İnsanoğlu yaratıldığı günden buyana sürekli doğa ile iç içe olmuş ve doğal yaşam şartları ile birlikte varlığını sürdürmeye çalışmıştır. Bu şartlar kimi zaman insan yaşantısı için kolaylıklar sağlamış, kimi zaman ise aşılması güç durumlar meydana getirmiştir. İnsanoğlu bu zor durumlarda yaşamını sürdürebilmek amacıyla hayatı boyunca çevreyi, doğayı kendi hayatına uydurma çabası içinde olmuştur. Daha doğrusu hayat şartlarını kolaylaştırmak için çevrede değişiklikler yapmaya çalışmıştır (Özbuğutu vd., 2014).

Çevre eğitiminin amacı, insanların ekolojik çevrelerini ve bu çevre içindeki yerini kavramalarına, bununla birlikte bireylerin yaşadıkları dünyada nasıl uyum içinde yaşayabileceklerine ilişkin görüş geliştirmelerine, etkin ve sorumlu bir katılım için gerekli becerileri kazanmalarına yardım etmektir (Bozkurt, 2007). Çevre eğitiminin temel amacı bireyleri ve toplumları, doğrudan ya da dolaylı olarak sorumlu ve görevli oldukları çevre sorunları hakkında bilinçlendirmek, bilgilendirmek, olumlu ve kalıcı tutum ve davranışlara yöneltmek ve böylece etkin katılımlarını sağlamaktır (Çolakoğlu, 2010).

Çevre ile ilgili etkin katılım sağlayacak, olumsuzluklara karşı yanında olacak, bireysel çıkarların toplumsal çıkarlardan ayrı düşünülemeyeceği gerçeğini kavratacak bir eğitim yöntemi uygulanması çevre eğitiminin konusudur. Çevrenin korunması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi noktasında gösterilen çabaların amacı, insanların daha sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşamalarının sağlanmasıdır. Bunu sağlayacak olan ise o çevreyi koruma ve geliştirmenin yanında ona zarar veren insanın kendisidir.

Günümüzde çevre bilinci, sağlıklı bir çevrede yaşamayı, temel insan haklarından biri olarak kabul etmektedir. Bu da kaliteli bir eğitimle mümkündür (Kaya, Çobanoğlu ve Artvinli, 2010).

Çevre eğitiminin genel amacı; tüm canlıların sağlıklı, problemsiz bir yaşam sürdürmesini sağlamaktır. Yetişmekte olan, geleceği emanet edeceğimiz gençlere, sağlıklı bir çevre ve mutlu bir gelecek hazırlamaktır (Türkiye Çevre Vakfı [TÇV], 1993). Çevre eğitiminin temel amacı, algılama düzeyde insanlarla doğa arasında karşılıklı saygıya dayalı, çevreye zarar vermeyen davranışları üretecek şekilde sağlıklı bir iletişim kurabilmedir. Diğer bir ifade ile sadece çevre hakkında bilgilenmek değil, çevreyi koruyup, geliştirecek tutum ve davranışların kazanılmasını da sağlamaktır (Uzunoğlu, 1996). Ayrıca, çevre eğitiminin amacı, birey ve toplumlara çevrenin karmaşık yapısının anlatılmasını sağlayarak çevre problemlerinin çözümünde bilinçli ve aktif katkıda bulunmak için bilgi kazandırmak; her yaş, meslek ve eğitim grubundaki kişilere çevre eğitimi sistemli, planlı bir şekilde vermek, çevre ile ilgili olayların yakından takip etmek, sağlıklı bir çevrenin yaratılmasında bireysel katkıda bulunulması, bireylerin hak ve sorumluluklarının bilincine varması, çevre problemlerine neden olanların uyarılıp, olumlu davranmaya yönlendirmek ve çevreye duyarlı bir davranış modeli oluşturmaktır (TÇSV, 1991).

Tiflis Bildirgesi'ne göre çevre eğitiminin genel amaçları şu şekildedir:

- Bilinç: Bireylerin ve toplumların, tüm çevre sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak.
- Bilgi: Bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkındaki bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak.
- Tutum: Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak.
- Beceri: Bireylerin ve toplumların çevre sorunlarını tanımlamaları ve çözümlemeleri için beceri kazanmalarını sağlamak.
- Katılım: Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılmalarına olanak sağlamaktır (Bozkurt, 2007; Ünal ve Dımişkı,1999).

Çevre eğitimi, çeşitli bilgi seviyesindeki insanın çevreyi anlamasını, onun içinde kendini ve üstlenmiş olduğu görevin ne olduğunu kavramasını sağlamaya, çevreyi etkileyen tüm faktörlerden elinden geldiğince haberdar ve bu noktada çevre karşısında bilinçli olmasına yönelik bir eğitimidir. Bu eğitime sahip olan insan, içerisinde bulunduğu çevreyi, o çevrenin devamlılığını sağlayan dengeyi koruyacaktır. Bu dengenin korunması ile insanoğlunun içerisinde bulunduğu çevre bozulmadan kendinden sonraki hayata yani geleceğe bırakılabilecektir (Özbuğutu vd., 2014).

2.2. ÇEVRE EĞİTİMİNİN HEDEFLERİ

Tiflis Bildirgesi'ne göre çevre eğitiminin hedefleri şu şekildedir:

- Kentsel ve kırsal kesimde ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik olaylar arasındaki bilinç ve duyarlılığı geliştirmek.
- Çevreyi koruma ve iyileştirmek için bireylere gerekli bilgi ve değer yargıları kazandırmak.
- Bireylerde ve tüm topluma yönelik çevre adına yeni davranış biçimi yaratmaktır (Bozkurt,2007; Ünal ve Dımışkı,1999).

2.3. ÇEVRE EĞİTİMİNİN ESASLARI

Tiflis Bildirgesi'ne göre çevre eğitiminin esasları şu şekildedir:

- Çevreyi doğal ve yapay; teknolojik ve sosyal (ekonomik, politik, kültürel, tarihi, ahlaki ve estetik) öğelerden oluşmuş bir bütün olarak ele almak gerekir;
- Okul öncesi eğitimden başlayıp tüm örgün ve yaygın eğitim aşamalarında, hayat boyu süren bir eğitim olmalıdır;
- Her disiplinden ilgili kısımları, dengeli ve bütünleştirici bir şekilde bir araya getiren disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülmelidir;
- Öğrencilerin değişik coğrafi bölgelerdeki çevre şartları hakkında öngörü sahibi olmaları için temel çevre sorunlarını yerel, ulusal, bölgesel ve uluslar arası açılardan ele almalıdır,
- Mevcut ve potansiyel çevre şartlarının üzerinde dururken tarihsel ve kültürel boyutu da göz önünde tutmalıdır;

- Çevre sorunlarına karşı önlem almak ve çözüm getirmek için yerel, ulusal ve uluslararası işbirliğinin değerini ve gerekliliğini öne çıkarmalıdır;
- Kalkınma ve büyüme için yapılan planlarda çevre boyutunu göz önünde tutmalıdır,
- Öğrencilerin, öğrenme yaşantılarının planlanmasında rol sahibi olmalarını sağlamalı, karar almaları ve aldıkları kararın sonuçlarını kabul etmeleri için imkân tanınmalıdır,
- Çevre duyarlılığı, bilgisi, problem çözme becerisi ve değer yargılarının biçimlendirilmesi her yaş grubuna hitap edecek şekilde verilmeli, erken yaşlarda öğrencilerin kendi toplumlarına yönelik çevre duyarlılığı üzerinde özellikle durmalıdır,
- Öğrencilerin çevre sorunlarının gerçek nedenlerini kendilerinin bulmasına yardımcı olmalıdır;
- Çevre sorunlarının gerçek sebeplerini kendilerinin bulmasına yardımcı olmalıdır,
- Çevre sorunlarının karmaşıklığını ve bu yüzden de eleştirel düşüncenin ve problem çözme becerisinin gereğini vurgulamalıdır;
- Uygulamalı etkinlik ve ilk elden deneyimlerin üzerinde özellikle durarak, çevre hakkında çevreden öğrenmek- öğretmek için değişik öğrenme ortamlarından ve eğitim yaklaşımlarından faydalanmalıdır (Bozkurt,2007; Ünal ve Dımışkı,1999).

2.4.ÜLKEMİZDE ÇEVRE EĞİTİMİ

Türkiye’de çevre hareketinin başlangıç yılları olan 1970’li yıllar, çevre bilincinin yerleşmesi ve yaygınlaşmasında önemli adımların atıldığı dönemi temsil etmektedir. Bu dönemde ilk kez, etkin olmasa da çevresel değerler adına tepkiler ortaya konmaya başlanmıştır. Bu yıllarda, batıda çevre adına yürütülen çevre hareketlerinin sayısının ve gerçekleştirilen etkinliklerin artmasının Türkiye’ye etkileri gecikmemiştir (Dilek, 2014).

I. ve II. Beş Yıllık Kalkınma Planları’nda çevre konusuna değinilmese de 1973-1977 yılları arasında gerçekleştirilen III. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda çevre sorunları ilk defa ayrı bir bölüm olarak ele alınmıştır. Kalkınmaya ayrılmış kaynakları olumsuz yönde etkilemeden, çevre sorunlarının çözüme kavuşturulması için, ulusal kuruluşlarla işbirliği sağlanması, sanayi tesislerinin kurulma yerlerinin planlanarak seçilmesi, kentsel yerleşim yerlerinin gözetilmesi ve korunması esas alınmıştır. IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda su, deniz, toprak, kirlenmesi ve erozyonu, gürültü ve dinlenme yerleri konularına yer verilmiştir. V. Beş Yıllık

Kalkınma Planı'nda "Çevre Sorunları" başlığı altında, çevre sorunlarıyla karşı karşıya bulunulduğu dile getirilmiştir. VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda sağlıklı bir hayat sağlanması, insan sağlığını ve doğal dengeyi koruyarak, sürekli bir ekonomik kalkınmaya olanak verecek şekilde doğal kaynakların yönetiminin sağlanması ve gelecek nesillere, insana yakışır bir doğa, fiziki ve sosyal çevre bırakılması temel ilke olarak benimsenmiştir. VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda çevre yönetimine ve karar alma süreçlerine toplumun katılımının sağlanması ve her kesiminin çevre eğitimi konusunda eğitilmesi gerektiği belirtilmiştir. Doksanlı yılların en önemli gelişmesi ise 9.8.1991 tarihinde 443 sayılı Çevre Bakanlığı Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmündeki Kararname ile Çevre Bakanlığı'nın kurulmasıdır (Bozkurt, 2007).

Eğitim kurumlarında ve bunun dışında kitle iletişim organlarıyla çevre eğitimi ile ilgili her türlü yayın ve çalışmanın gerçekleşmesi, çevrede oluşturulan bozucu etkiler ile çevre sorununun doğmasına sebep olarak gelecek kuşakların yaşama şansını azaltmasına engel olacaktır. Çevre eğitimi okullarda öğrencilerden istenen doğal, sosyal ve yapay çevreyle olan ilişkileri kapsamakla birlikte sorunların çözümü için gerekli yeteneğin öğrenciye kazandırılmasına yardımcı olur (Kızıroğlu, 2001).

2.4.1. Örgün Eğitimde Çevre Eğitimi

Örgün eğitim, belirli yaş gruplarındaki ve aynı düzeydeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitime denir (Kızıroğlu, 2001). Bireyin yetiştirilmesinde öncelikli görev ve sorumluluk anne babaya düşerken, eğitim öğretim hayatının başlaması ile birlikte bu durum her öğrenim kademesinin sorumluluğu altına girer. Çevre eğitimi için de bu durum söz konusudur. Ancak ailede bu eğitim verilmemişse okulun bu konudaki önemi daha da artmaktadır. Söz konusu eğitim sistemi ve onun temel öğeleri olan öğretmen ve öğrencilerin bu amaçla iyi bir şekilde bilinçlendirilmeleri sağlanmalıdır. Bu şart yerine getirilebilirse bireylerin davranışlarında olumlu gelişmeler olur ve çevreyi koruma gerçekleşir (Ünal, 2011). Bundan dolayı bireye okul öncesi dönemden başlayarak her kademedede çevreye karşı sorumluluk bilinci geliştirilmeli ve doğa sevgisi kazandırılmalıdır. 1991 yılına kadar Türk Milli Eğitiminde, ilk ve ortaöğretimde çevre eğitiminden ve ders kitaplarında çevre konusundan

bahsedilmemiştir. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ve bu kanunda 1983 yılında yapılan değişiklikle, çevre eğitimi ve sağlıklı çevrede yaşamının gerekliliği belirtilmemiştir. Fakat 1982 anayasasında çevre hakkının kabulü ve çevre konusundaki uluslar arası anlaşmalar 1980'li yılların sonlarına doğru ülkemizde çevre eğitimi gündeme getirmiştir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da konuya dikkat gösterilmiş; Milli Eğitim Şuralarında çevre sorunları ve çevre eğitimi konularına değinilmiştir (Bozkurt, 2007).

Çevre bilgisinin en doğru ve etkin bir şekilde verilebileceği yer örgün eğitimidir (Ünal vd., 2001: 7). Örgün eğitimde bulunan her düzeydeki okulların öğretim programlarında yer verilen sosyal ve doğal bilimler, insan ve çevre ilişkileri, doğal kaynaklar ve kullanımı ile ilgili konularla varılmak istenen amaç; çevre bilinci kazanmış ve bu konuda bilgiyle yüklenmekten daha çok, çevreye duyarlı ve olumlu davranışlar edinmiş bireyler yetiştirmektir (Demirkaya, 2006). Bireylerin çevre eğitimi konusunda temel bilgilere sahip olmaları ve bilinçlendirilmeleri zorunluluk haline gelmiştir. Çevre eğitiminde hedef kitle, çocuklar ve gençler olursa belirlenen hedeflere ulaşılabilecektir (TÇV, 1993).

2.4.1.1. İlkokulda Çevre Eğitimi

İlkokul basamağını tamamlayan bireylerin kişisel, insanlık ilişkileri; ekonomik hayat bakımından ve toplum hayatı bakımından neleri öğrenmiş olduğunu belirten metne bakıldığında, çevre ile ilgili kavramların vurgulandığı bazı önemli maddeler vardır (Kızıroğlu, 2001: 81).

İlkokul programında, çevre ile ilgili dersler konulmadan önce aşağıdaki şu hususlar dikkati çekmektedir:

- Kendisinin ve çevresinin sağlığını korur, iyileştirmeye çalışır.
- Vücudunu ve giyeceklerini temiz tutmayı öğrenir. Temiz olmayan yerlerde yaşamaktan rahatsızlık duyar. Sağlıklı büyüme ve yaşamının temelini temizlik olduğuna inanır.
- Çevresindeki tüm varlıklara değer vermesini, onları korumasını ve sevmesini öğrenir.
- Doğayı, çevresindeki hayvan ve bitkileri korumayı, onlara bakmayı, çiçek, ağaç ve bitki yetiştirmeyi bilir ve araştırır.

- Çevresini güzelleştirmeye ve korumaya çaba sarf eder.

Tam olarak “çevre için eğitim” amacıyla değil de öğretimin amaçlarında çevre konusunun yer aldığı görülmektedir. Çevre ile ilgili dersler konulmadan, öğretim amaçları doğrultusunda çocuklara bu yaşlarda verilen çevre eğitimiyle çevre bilincinin temelleri atılacaktır (Bozkurt, 2007). Birey ve toplumda, çevreyi tanıma ve koruma bilincinin geliştirilmesine katkıda bulunmak için her kademedен ve özellikle ilköğrenim çağındaki çocuklardan bilinçli ve gönüllü çevreciler yetiştirmek; çevre olaylarını daha iyi anlamalarını, sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmanın, sağlıklı bir çevreyle olan ilişkisini kavramalarını sağlamak ilköğretimde çevre eğitimi amacına ulaştıracaktır. Bu amaç gerçekleştirilirken ansiklopedik bilgilerle kafaları doldurmaktansa, çevre kirliliğinin farkına varılmasını sağlayarak, çözüm için düşünmeye, üretmeye yönlendirmek ve yaşam için temiz, dengeli ve sağlıklı bir çevrenin gerekli olduğu fikrini, bilincini vermektir (TÇV, 1993). Aşağıda ilkokulda okutulan derslerin öğretim programlarında yer alan çevre eğitimi ile ilgili kazanımlara ait tablolara yer verilmiştir. Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan çevre ve çevre eğitimine ilişkin üniteler ve kazanımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Çevre ve Çevre Eğitimi İle İlgili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Tema	Çevreye Yönelik Kazanımlar
1.Sınıf	Okul Heyecanım	Sınıfını, okulunu ve çevresini temiz tutmak ve korumak için sorumluluk alır.
	Dün, Bugün, Yarın	Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiğini araştırır. İnsanların çevreyi hangi yollarla değiştirdiğini ve bunun için neler yaptıklarını araştırır ve anlatır.
2.Sınıf	Okul Heyecanım	Okulu ve çevresini korumak için alternatifler üretir.
	Benim Eşsiz Yuvam	Yaşadığı yerleşim biriminin ve vatanının kendisi için özel bir yer olduğunu fark ederek ülkesini de bir “yuva” olarak görür.
	Dün, Bugün, Yarın	Doğal ve yapay çevre arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade eder. Yaşadığı çevreyi temiz tutmasının kendisinin ve başkalarının sağlığı ve gelişimiyle ilişkili olduğunu kavrar.
3.Sınıf	Okul Heyecanım	Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar.
	Benim Eşsiz Yuvam	Canlıları sınıflandırarak, evinde bitki yetiştirmeye veya hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alır.
	Dün, Bugün, Yarın	Birey, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar ve bunu gösteren örnekler verir. Yaşadığı çevreyi daha temiz bir hâle getirmek için bir proje tasarlar.

(MEB, 2009 İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundan yararlanılmıştır.)

Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan çevre ve çevre eğitimine ilişkin üniteler ve kazanımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Çevre ve Çevre Eğitimi İle İlgili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Ünite	Çevreye Yönelik Kazanımlar
4. Sınıf	Yaşadığımız Yer	Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
	İyi Ki Var	Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
	Hep Birlikte	Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.
		Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel-sosyal etkinlikler önerir.

(MEB, 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5 Sınıflar Öğretim Programından yararlanılmıştır.)

Fen Bilimleri öğretim programında yer alan çevre ve çevre eğitimine ilişkin üniteler ve kazanımlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Çevre ve Çevre Eğitimi İle İlgili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Ünite Adı	Çevreye Yönelik Kazanımlar
3. Sınıf	Canlılar Dünyasına Yolculuk	Yaşadığı çevreyi tanıır ve bu ortamların temizliğinde aktif görev alır. Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar. Doğal çevrenin canlılar için önemini kavrar ve doğal çevreyi korumak için tedbirler alır.
	Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar	Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır.
4. Sınıf	Maddeyi Tanıyalım	Havanın varlığını nasıl fark edebileceğini açıklar Doğal kaynakların neden dikkatli tüketilmesi gerektiğini, bu konuda insanların bilgilendirilmesinin önemini açıklar. Karışımları ayırmayı, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.
		Işık kirliliğinin; doğal hayata, gök cisimlerinin gözlenmesine olumsuz etkilerini listeler Işık kirliliği konusunda yaptığı araştırmanı sonuçlarını; sözlü, yazılı ve/veya görsel malzeme kullanarak uygun şekillerde sunar. Işık kirliliğini azaltmak için alınabilecek önlemleri ifade eder Işık kirliliği problemi için çözüme yönelik düşünceler üretir
		Düzensiz ve şiddeti yüksek seslerin, ses kirliliğine(gürültüye) neden olacağını fark eder. Çevresini gözlemleyerek ses kirliliğinin yoğun olduğu mekânları tespit eder Gözlemlerinden elde ettiği verileri derleyip işleyerek mekânlardaki ses kirliliği yoğunluğunu gösteren bir model oluşturur ve sunar Ses kirliliğinin insan ve çevre sağlığına olan olumsuz etkilerini açıklar Yaşadığı çevredeki ses kirliliğini azaltmak için alınabilecek önlemler araştırır Ses kirliliğini azaltmaya yardımcı olan belirli kişisel eylemleri ve ürünleri tanımlar
	Geçmişten Günümüze Aydınlanma ve Ses Teknolojileri	İnsan ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin önemini kavrar. Çevre kirliliğinin nasıl önlenebileceğini tartışır. Çevre kirliliğini önlemek için yakın çevresini temiz tutar. Çevreyi korumak ve güzelleştirmek için bir proje tasarlar.
	Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz	

(MEB, 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programından yararlanılmıştır.)

Yukarıdaki Tablo1, Tablo2 ve Tablo 3 incelendiğinde, Öğretim programlarında hemen hemen bütün programlarda çevre ve çevre eğitime yönelik kazanımlar olduğu görülmektedir. Fakat özellikle fen bilimleri öğretim programında çevre eğitime yönelik kazanımların daha çok sayıda olduğu görülmektedir.

2.5. ÖĞRETMENLERİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK FARKINDALIKLARI

Çevre sorunlarının temelinde çevreye karşı sorumsuz davranış, olumsuz tutum ve yetersiz bilginin yattığı bilinmektedir. Bu sebeple çevre eğitiminin en büyük amacı çevreye karşı olumlu tutum, sorumlu davranış ve yeterli bilgiye sahip çevre okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bunun için bireylerin sahip olduğu bilgiyi gerçek yaşam ile ilişkilendirebilmesi; uygun ortamların oluşturulması ve uygulamalı eğitimin gerçekleştirilmesi gereklidir (Balkan Kırıyıcı, Atabek Yiğit ve Darçın, 2014).

Günümüzde çevre sorunları dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizi de etkileyen önemli bir sorundur. Çevre sorunları ile baş edebilmek hatta sorunları en aza indirilebilmek için bireylere çevre bilinci kazandırmak gerekir. Çevre bilinci kazandırmanın en etkili ve verimli yolu ise eğitimidir. İlkokulda bütün dersler çevre bilinci kazandırmada önemli bir yere sahiptir. Fakat programlarda ne kadar yer verilse de sınıf öğretmenlerinin bu bilinci kazandıracak nitelikte olması çok önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerden öğrencilerine iyi model olmaları ve onları çevre sorunlarının farkında, sorunların çözümü için çaba gösteren, sorumluluk sahibi, duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Bunun için öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi dönemde çevre eğitimi konusunda iyi yetiştirilmesi gerekmektedir (Gökçe, 2009).

Eğitim öğretim kademelerinin tamamında görev alacak olan öğretmenleri yetiştiren yükseköğretim kurumlarında verilen çevre eğitimi, bireylerin çevreye yönelik farkındalık, bilgi, tutum yani bilinç kazanmalarında çok etkilidir (Güven ve Aydoğdu, 2012). Özellikle hizmet öncesi dönemde çevre eğitimi verilirken öğretmen adaylarının çevre okur- yazarlığı kavramını kazanması ve çevre sorunlarına çözüm getirmeleri beklenmektedir (Artun, Uzunöz ve Akbaş, 2013). Zira sorunların çözümünde bireyin çevreye karşı duyarlılığının ve aldığı çevre eğitiminin yeterliliğinin etkisi göz ardı edilemez (Çubuk ve Karacaoğlu, 2003).

Verimli bir çevre eğitimi için, gerek rol model olarak gerekse doğru ve geçerli öğretim yöntemlerini kullanarak önemli katkılar sağlayan öğretmenlerin bu noktada öncelikle kendi farkındalık düzeylerini arttırmaları gerekmektedir (Güler, 2009). Ancak çevresel farkındalık literatürü incelendiğinde, bireysel düzeyde çevre sorunları ile ilgili tam olarak bilgi sahibi olunmadığı, hem toplumsal hem de bireysel olarak yeterince tedbir alınmadığı ve yeterli ölçüde bilinçlendirme çalışmalarının yapılamadığı sonuçları gözlemlenmektedir (Özbebek Tunç, Akdemir Ömür ve Düren, 2012).

3. ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANCI

Her alanda bilgi ve beceriye sahip olup, bunu hayatına geçirebilen ve karşısındaki kitleye aktarabilen öğretmen nitelikli öğretmendir (Akgün, 2013). Öğretmenlerin araştıran, problem çözebilen, sorgulayan, bilgiye ulaşabilen, kendine güveni olan birey yetiştirebilmesi, öz yeterliklerinin farkında olmalarıyla ilişkilidir (Eker, 2014). Kendi öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğrenciye istendik nitelikleri kazandırma potansiyeline ilişkin yargısına öğretmen öz-yeterlik inancı denilmektedir (Özerkan, 2007). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin güdülenmesini etkilediğinden öğrencinin tutumlarının olumlu olmasını ve akademik başarısının da önemli ölçüde artmasına neden olmaktadır bununla birlikte güçlü bir öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin iyi bir planlama yapma ve daha iyi öğretmek için çabaladıkları bilinmektedir (Eker, 2014). Öğretmenlerin eğitim yaşamları, yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip olma ve başarıya yükleme yapma bakımından oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmen adaylarının eğitim yaşamları boyunca bu niteliklere ne kadar sahip oldukları ve eğitim sürecinin belirtilen niteliklere katkı sağlayıp sağlamamadaki etkisi incelenebilir (Gökdağ Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan, 2015).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, meslek hayatları boyunca velilerden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden aldığı geri bildirimlerle şekillenir. Böylece öğretmenlerin öz-yeterlilik duygusu, öğrenme-öğrenme süreçlerinde, sınıf ve okul çevresindeki tecrübeleri sonucu düşük veya yüksek bir şekilde oluşur. Öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler öğrencilerini güdülemede daha başarılı iken zayıf olanlar öğrencilerini yeterince güdüleyemez. Mesleğin gereği olan bilgi, beceri ve

tutum göz önüne alındığında öz-yeterlik kavramının, öğretmenlik mesleğine yönelik üzerinde durulması gereken mühim bir değişken olduğu görülmektedir. Bu sebeple her bir öğretmen ve öğretmen adayının sahip olduğu yeterlikleri eğitsel süreçlerde ortaya koyabilmesi için kuvvetli bir öğretmen öz-yeterlik inancına sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı genel olarak, öğretmenin öğrencisini akademik ve sosyal olarak geliştirip, beklenen düzeye ulaştırabileceğine olan inancı olarak tanımlanabilir (Özata, 2007).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği yeterlikleri taşıması ve bunları etkin bir şekilde kullanmaları onların iyi eğitim almalarına ve sahip oldukları görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançlarına bağlıdır. Bu inançlardan belki de en önemli ve etkilisi öz-yeterlik inancıdır. Bu sebeple öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkin bir çevre eğitimi için çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları önemlidir. Çevre eğitimi hedeflerine ulaşmasını sağlayan en önemli faktörlerden biri olan çevre eğitimi özyeterlik inançları, bireylerin karşılaşılabileceği olay veya olaylar karşısında nasıl bir davranış sergileyeceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısıdır (Kahyaoğlu, 2011). Çevre eğitimi ile bireylerin bilinçlenmesi, çevre sorunlarının en temel çözümüdür. Buradan hareketle bireylerin eğitim ve öğretiminde öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde çevre sorunlarının çözülmesi noktasında öğretmenlere ciddi sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukların üstesinden gelebilmeleri, görevlerini başarıyla ve özverili bir şekilde yerine getirebilmeleri açısından öz-yeterlik inançlarının güçlü olması büyük önem taşımaktadır (Özlü, Özer Keskin ve Gül, 2013). Öğretmenler çevre eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarını yükseltmeyi bir beceri haline getirebilirlerse, bu konuda gösterecekleri performans da artacaktır. Bundan dolayı, okullarda bu konunun önemle üzerinde durulmalı, çevre eğitimi verecek öğretmenlerin öz-yeterliliğini yükseltici yöntemler izlenmeli ve bu konuda gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin etkin biçimde çevre eğitimi verebilmeleri, sorunlar karşısında bıkmadan gayret gösterebilmeleri için yüksek özyeterlik inancına sahip olmaları oldukça önemlidir. Şüphesiz, öğretmen öz-yeterlik inancının oluşmasında etkili olan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna gibi kaynakların sağlanması durumunda öz-yeterlik inançları da yüksek olacaktır (Aydın, 2008; Özdemir, Aydın ve Akar Vural, 2009).

İKİNCİ BÖLÜM

BENZER ÇALIŞMALAR

1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kurt Gökçeli, Bilmez ve Tarkoçin (2015), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin çevreyi koruma konusunda ne kadar bilinçli olduklarını ve çevre sorunlarına yönelik davranış düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, çevreyi korunma konusundaki bilgilerinin ve çevreye karşı olumlu davranış ve alışkanlıklarının, çevrenin korumasına yönelik davranışlar üzerine etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Betimsel nitelikte olup tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmaya Bingöl İl ve İlçe Merkezinde bulunan anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 118 okul öncesi öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin farkındalık düzeylerinin ölçeğe bulunan maddelere göre değişiklik gösterdiği ve farkındalıklarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2014), İlkokul öğretim programlarında verilen çevre eğitimi hakkında öğretmen görüşleri başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğretim programlarındaki çevre eğitiminin yeterliliğini ve uygulamada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 24 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ilkokul öğretim programının bilgi bakımından yeterli olduğu, ancak uygulama konusunda yetersiz kaldığı, çevre ile ilgili kazanımların ise öğrencileri aktif olmaktan çok pasif olmaya yönelttiği belirlenmiştir.

Dindar (2014) tarafından yapılan “Çevre Kimliği Yüksek ve Düşük Olan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi İnançlarının Kıyaslanması” adlı çalışmasının amacı; çevre kimliği yüksek ve düşük olan iki farklı Fen Bilimleri öğretmeni grubunun çevre eğitimi ile ilgili inançlarını karşılaştırmaktır. Çalışma

sonucuna göre çevre kimliği yüksek Fen Bilimleri öğretmenlerinin çevre ile ilgili derin inançları ile bilgi ve pedagoji ile ilgili derin inançları arasında belirli bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında bu çalışma çevre kimliği yüksek kişilerin duygu ve motivasyon içeren kapsamda daha sorgulayıcı ve yapılandırmacı bir eğitime eğilimli olduklarını da göstermektedir.

Yolcu (2014), “Cumhuriyetten (1923) Günümüze (2013) İlköğretim Birinci Kademe Hayat Bilgisi Ve Fen Ve Teknoloji Öğretim Programlarının “Çevre Eğitimi” Açısından İncelenmesi” adlı araştırmanın sonucunda özellikle son 25 yıllık süreçte geliştirilen öğretim programlarının çevre eğitimi bakımından zengin bir içeriğe sahip olduğu ve bu içeriğin Çevre şuraları, Kalkınma Planları, Ulusal ve Uluslararası sözleşmeler ile birlikte paralellik gösterdiği.

Güven (2012), tarafından yapılan “Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarına ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada çevreye yönelik konular 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programından seçilmiş sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının gruplar arasında 1. grup (disiplinler arası yaklaşım) lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin çevreye yönelik davranış puanları da gruplar arasında 1. grup lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuçlar, disiplinler arası yaklaşımın öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ve davranışları üzerine geleneksel yaklaşıma kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir.

Kimaryo (2011), sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, Tanzanya’da bulunan dört ilkokulda çalışan 31 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapmış ayrıca öğretmenleri derslerinde gözlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin çevre eğitime yönelik algılarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Fakat sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından çevre eğitimi çevre hakkında bilgi edinimi olarak algılanmaktadır. Oradaki eğitim sisteminde çevre eğitimi sosyal bilgiler, fen bilimleri ve coğrafya gibi derslerin içerisinde verilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler derslerde çevre eğitime değinmenin yeterli ve etkili olmadığını ayrı bir ders olarak programlarda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çevre eğitiminde öğrenci katılımının olduğu

etkinlikler kullandıklarını belirtmişler fakat gözlemlerde öğretmenlerin genellikle sınıf içi soru cevap ve grup tartışmaları şeklinde yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde öğrenme ve öğretme kaynaklarının eksik olması, zamanın kısıtlı olması ve sınıfların sayısının kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çevre eğitiminde temel düzeyde bilgi ve becerilere sahip olduğu fakat yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde yeterli uygulamaya dayalı eğitim almamaları bunun nedeni olarak vurgulanmıştır.

Yüksel (2009) “Klasik Okullar İle Eko-Okullar ve Yeşil Bayraklı Eko-Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması” adlı araştırmasında bazı ilköğretim okullarında uygulanan Eko-okul projesine dahil olan ilköğretim öğrencileriyle olmayanları, çevre bilgisi ve çevre bilincinin oluşması açısından kıyaslamıştır. Bununla birlikte “Yeşil Bayrak” ödülünü almış eko-okullarla, normal eko-okullar ve klasik okullar arasında bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışmıştır. Bunun sonucunda okullar arasında çevre bilgisi bakımından istatistiksel olarak bir fark bulunamamıştır. Fakat klasik okulların teorik bilgilerde daha başarılı olduğu görülmüştür. Normal eko-okullar da yeşil bayraklı okullara oranla çevre bilgisi bakımından daha başarılı olduğu sonuca ulaşmışlardır. Okul türlerinde genel olarak çevre bilincinin oluştuğunu; eko-okullarda çevreye yönelik etkinlikler daha sık yapıldığı, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre çevre kulüplerinin klasik okullarda diğer okul türlerine göre daha pasif olduğu sonucuna varmışlardır. Eko-okul ve yeşil bayraklı eko-okulların bu bağlamda faaliyetlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Güler (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı 12 günlük ekoloji temelli çevre eğitimine katılan 24 öğretmenin doğaya ve çevre eğitimine karşı görüşlerinde ne gibi değişiklikler olduğunu belirlemiştir. Öğretmenler, eğitim sonucunda çevre eğitimine yönelik çok yönlü bilgiler edindiklerini bildirmişler, bunun yanı sıra gerek kendi yeterlilik düzeylerinin arttığı, gerekse çevrenin korunması ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde değiştiği anlaşılmıştır. Öğretmenler, bu eğitim ile ilgili edindikleri bilgileri ve tecrübeleri öğrenciler ve yakın çevrelerindekiyle paylaşma ve çevre bilinci kazandırmada sorumluluk alma konularında kendi alanlarında yapabilecekleri pek çok etkinliğin olduğuna karar vermişlerdir.

Aydın (2008) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Sınıf Düzeyi, Kıdem ve Değer Yönelimlerinin Etkisi” adlı araştırmasında sınıf öğretmenliği lisans öğrencileri ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz-yeterlik inançları zamana ve hayatlarına rehber olan değer yönelimlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ise Çevre Bilimi dersini alan öğrencilerin “Akademik Yetkinlik Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları bu dersi henüz almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Öz yeterlik alt boyutlarından hiçbiri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Köyde çalışan öğretmenlerin “Sorumluluk Algısı” ortalama puanları, il merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Çevre Bilimi dersini alan, almayan öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre araştırılmış ve teste göre 1-10 ile 11-20 yıl arasında çalışan öğretmenlerin arasında birinci grup lehine farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin ve sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin sahip olduğu değer yönelimleri ile çevre eğitime yönelik öz yeterli ölçeğinden aldıkları puanların ilişkili olduğu görülmüştür.

Buhan (2006)’nın “Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması” adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinci tutum, bilgi ve davranış alt boyutları ve eğitim programlarında çevre eğitime ne kadar yer verdikleri araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ise öğretmenlerin çevre bilinci ile ilgili bilgi, tutum ve çevreyi korumaya yönelik davranışlarının olmadığı görülmüştür.

Şimşekli (2004) “Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı” adlı çalışmasında, 2002-2003 öğretim yılında Bursa il merkezindeki 25 ilköğretim okulunda, çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çevre eğitimi gerçekleştirmiştir. Çalışmada etkinliklere katılan öğrencilerin çevre konularına olan dikkatleri çekilmiş, konu hakkında düşünmeleri ve fikir üretmeleri sağlanmış ancak okulların çevre eğitimi duyarlılığının istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

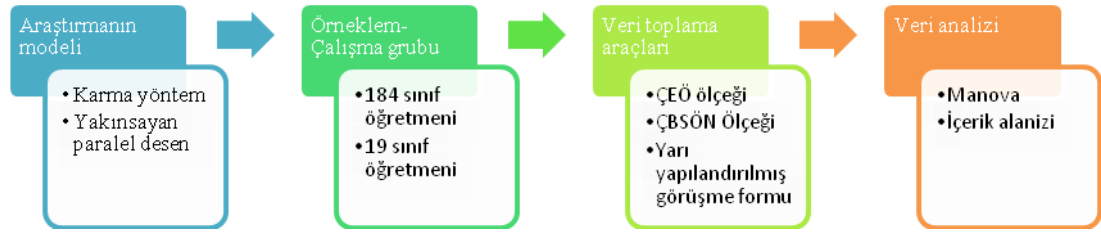
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri ve elde edilen verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, karma yöntem metodolojisi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması bir araştırmada nicel ve nitel verilerin veya tekniklerinin birleştirildiği veya karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler birbirinin tamamlayıcısı olduğu ve bir tek araştırma çalışmasında birlikte kullanılabileceği fikrine dayanır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Karma yöntemde araştırmacı; araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri titiz bir şekilde toplar ve analiz eder; aynı anda iki veri türünü bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek kaydıyla harmanlar; araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Creswell ve Plano Clark'a (2014) göre yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe karma desen gibi dört temel karma yöntem deseni bulunmaktadır. Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, araştırmacının, nicel ve nitel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşur (Creswell ve Plano Clark, 2014: 79).



Şekil 1. Araştırma süreci

Araştırmanın nicel boyutunda tarama modelinde genellikle tercih edilen anket tekniği kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2011). Araştırmanın nitel boyutunda ise, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgubilim araştırma deseni amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada olgubilim deseni, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik görüşlerini belirlemede derinlemesine değerlendirme olanağı sağlayan bir yöntem olarak kabul edilmiş ve araştırmanın nitel boyutu bu desene gerçekleştirilmiştir.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından, örneklem seçimi iki aşamada yapılmıştır.

2.1. NİCEL VERİLER İÇİN OLUŞTURULAN ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemi 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Afyonkarahisar ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarında görev yapan 184 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri (N:184)

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	101	54.9
	Erkek	83	45.1
	Toplam	184	100,0
Kıdem	0-5 yıl	36	19.6
	6-10 yıl	53	28.8
	11-15 yıl	38	20.7
	16- 20 yıl	23	12.5
	21 yıl ve üzeri	34	18.5
	Toplam	184	100,0
Okuttuğu sınıf düzeyi	1.sınıf	35	19.0
	2.sınıf	43	23.4
	3.sınıf	50	27.2
	4.sınıf	56	30.4
	Toplam	184	100,0
Öğrenim düzeyi	Önlisans	10	5.4
	Lisans	165	89.7
	Lisansüstü	9	4.9
	Toplam	184	100,0
Çalıştığı Kurum	Özel okul	11	6.0
	Devlet Okulu	173	94.0
	Toplam	184	100.0
Çalıştığı Yerleşim Birimi	Şehir	88	47.8
	Kasaba	70	38.0
	Köy	26	14.1
	Toplam	184	100.0

2.2.NİTEL VERİ İÇİN OLUŞTURULAN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu ise, Afyonkarahisar ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan, ölçek uygulanan öğretmenler arasından gönüllü olan 19 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırma için seçilen durumlar, daha fazla bilgi sağlayacağı ve aydınlatıcı olduğu için seçilir. Bunlar çalışılan fenomen hakkında önemli açıcılayıcı bilgileri ortaya çıkarabilirler (Christensen vd., 2015). Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir çalışmada amaç; genelleme yapmak için çeşitlilik sağlamak değildir. Çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri, öğretmenlerin çalıştığı okulların

bulunduğu sosyoekonomik özellikleri, çalıştıkları yerleşim birimleri dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırmanın katılımcıları Afyonkarahisar ili merkez ve merkez köy okullarında, bu ile bağlı ilçe merkezlerinde ve ilçelerde bulunan köylerdeki ilkokullarda görev yapan toplam 19 öğretmendir. Çalışma grubunu oluşturan 19 katılımcıya ait bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Nitel Veri için Oluşturulan Çalışma Grubuna ait Demografik Bilgileri

Değişken		N
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	6
Kıdem	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	4
	16- 20 yıl	3
	21 yıl ve üzeri	4
Okuttuğu sınıf düzeyi	1.sınıf	6
	2.sınıf	4
	3.sınıf	4
	4.sınıf	5
Öğrenim düzeyi	Önlisans	4
	Lisans	12
	Lisansüstü	3
Çalıştığı Kurum	Özel okul	6
	Devlet Okulu	13
Çalıştığı Yerleşim Birimi	Şehir	10
	Kasaba	4
	Köy	5
Okulun sosyo ekonomik düzeyi	Üst	7
	Orta	7
	Alt	5
	Toplam	19

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinden oluşan katılımcılara ait bilgiler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin 13'ünün kadın, 6'sının kadın olduğu, meslekteki hizmet yıllarının 8'inin 6-10 yıl, 4'ünün 11-15 yıl, 3'ünün 16-20 yıl ve 4'ünün 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin 10'u il ve ilçe merkezinde, 4'ü kasaba, 5'i ise il ve ilçe merkezlerine bağlı köy okullarında görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 5'i alt sosyo-ekonomik düzeyde; 7'si orta sosyo-ekonomik düzeyde; 7'si de üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullarda görev yapmaktadır.

4.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın nicel boyutunda Özlü (2012) tarafından geliştirilen “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” (Ek 1)ve Ören vd. (2010) tarafından geliştirilen “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” (Ek 2) kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü, öğretmenlere ait kişisel ve mesleki bilgilere ayrılmıştır. Kişisel bilgi formunda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, okuttuğu sınıf düzeylerine ve çalıştığı yerleşim biriminin tespit edilmesine yarayan ifadeler bulunmaktadır. İkinci bölümünde “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” yer almaktadır. Nitel boyutta ise araştırmacı tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” (Ek 3) ile nitel veriler toplanmıştır.

Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği; Öz-yeterlik ölçeği “Alan Bilgisi” ve “Öğretim Stratejileri” olarak iki alt boyuttan ve toplam olumlu 24 maddeden oluşmaktadır. Alan Bilgisi boyutu, 10 maddeden, Öğretim Stratejileri boyutu ise 14 maddeden oluşmaktadır. Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği’nde, katılıyorum, katılmıyorum şeklindeki likert tipi ölçeklendirme yerine 0-100’lük (10 birimlik değişimle) ölçeklendirme kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur (Özlü, 2012).

“Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği”; Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri ölçeği “Sosyal Aktivite ve İşbirliği”, “Uygulama ve Model Olma”, “Günlük Yaşamla İlişkilendirme” ile “Tutum ve Bilinçlendirme” olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ölçeğe yer alan ifadeler katılım düzeyleri “Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1)” şeklinde beşli likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını gösteren olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği için yapılan tüm analiz sonuçları “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği”nin oldukça güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu; Araştırmada nitel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşmeler genellikle araştırmacılar bir konuyu derinlemesine incelemek ve verilen cevapları iyice anlamak istediği zaman sıklıkla kullanılan veri toplama tekniğidir (Harrell ve Bradley, 2009). Alan yazın taraması sonucu hazırlanan 12 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iç ve dış geçerliğini sağlamak için bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarındaki beş uzmana verilmiş ve incelemesi sağlanmıştır. Kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için görüşlerine başvurulmuş uzmanlardan, 2’si Sosyal Bilgiler eğitimi uzmanı, 2’si eğitim programları ve öğretimi uzmanı ve 1’i Fen Eğitimi uzmanıdır. Uzmanlardan alınan görüşler ve eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltme yapıldıktan sonra 9 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu geliştirilmiştir. Daha sonra üç sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve görüşmeler yazıya döküldükten sonra gerçekleştirilen değerlendirmede soruların katılımcılar tarafından net anlaşıldığı belirlenmiştir.

5. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın uygulanabilmesi için öncelikle, Milli Eğitim Müdürlüğü’nden örnekleme dâhil edilen okullarda verilerin toplanabilmesine dair gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan ölçekler “2015–2016 öğretim yılı güz döneminde uygulanmıştır. Ölçek araştırmaya gönüllü olarak katılan 250 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Geri dönen 210 ölçeğin incelenmesi sonucunda 26’sının analize uygun olmadığı görülmüş ve bu ölçekler analize dâhil edilmemiştir. Uygulama sonucunda toplanan verilerden eksik ve yanlış doldurmalar elendikten sonra, verilerin analizinde sınıf öğretmenlerinden 184 veri değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada nitel veriler ise, 19 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin araştırmaya gönüllü olarak katılım onayı alındıktan sonra görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilerek nitel veriler toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin tarihleri ve süreleri ekte (Ek 5) verilmiştir.

6. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada elde edilen nicel veriler, SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. SPSS paket programdan yararlanılarak sınıf öğretmenlere ait kişisel bilgilerin betimlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Ölçeklerde yer alan ifadelerle öğretmenlerin katılım sıklıklarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama (X), standart sapmalar (ss) hesaplanmıştır. Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeğinde ortalamalar yorumlanırken aralık değerleri (Kesinlikle katılmıyorum: 1.00-1.79; katılmıyorum: 1.80-2.59; kararsızım: 2.60-3.39; katılıyorum: 3.40-4.19; kesinlikle katılıyorum: 4.20-5.00) dikkate alınmıştır. Çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinde ise her bir soruya verilecek puanlar 0 ile 100 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen ortalamalar yorumlanırken öğretmenlerin 100 üzerinden aldığı ortalama dikkate alınmıştır. Ayrıca verilerin analizinde gerekli istatistiksel yöntemin belirlenmesi için gruba ilişkin verilerin normal dağılıma uygunluğunun sınanması amacıyla Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup; $p < .05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p > .05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir. Shapiro-Wilk testleri sonrasında elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen nicel verilerin analizinde ölçeklerin boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup; $p < .05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ise, içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, araştırmada ulaşılan veriler derin bir çözümlemeye tabi tutularak kavram ve temalara ulaşılır. İçerik analizi süreci verilerin kodlanması, kodları belirli kategoriler altında toplayan temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarından meydana gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Video kamera cihazı ile kaydedilen görüşmeler araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Yazıya dökülen tüm görüşme verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Birbiriyle ilişkili olan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış ve araştırmacılar tarafından verilerin

hangi, alt temalar altında toplanacağına ve sunulacağına karar verilmiştir. Daha sonra birbiriyle ilişkilendirilen bu alt temalar birleştirilerek daha geniş boyutlarda sunulan ana temalara oturtulmuştur. İki araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar arasındaki tutarlılık $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodların karşılaştırılması sonucu kodlayıcılar arası uyum 0.89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada elde edilen bulguların desteklenmesi amacıyla doğrudan alıntılarda öğretmenlerin isimlerinin yerine kod isimler (SÖ1, SÖ2...) kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt probleminin verilişindeki sıraya uyularak tablolar ve buna ilişkin yorumlar sunularak verilmiştir. Veri toplama aracı olarak Özlü (2012) tarafından geliştirilen “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” (Ek 1)ve Ören vd. (2010) tarafından geliştirilen “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” (Ek 2) kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü, öğretmenlere ait kişisel ve mesleki bilgilere ayrılmıştır. Kişisel bilgi formunda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi, okuttuğu sınıf düzeylerine ve çalıştığı yerleşim biriminin tespit edilmesine yarayan ifadeler bulunmaktadır. İkinci bölümünde “Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” yer almaktadır.

1.1.ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Ölçeğine[ÇEÖÖ] Ait Aritmetik Ortalamaları

Ölçek ve Ölçek Alt Faktörleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Alan bilgisi	184	50	132	84.86	10.4
Öğretim stratejileri	184	50	100	83.33	9.88
ÇEÖÖ	184	50	100	83.96	9.7

Tabloda 6’ da sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi alt boyutundan aldıkları aritmetik ortalamanın $\bar{X} = 84.86$ olduğu, öğretim stratejileri alt boyutundan aldıkları ortalamanın $\bar{X} = 83.33$ olduğu görülmektedir. Çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinden

aldıkları toplam aritmetik ortalama ise $\bar{X} = 83.96$ tür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları

Ölçek		Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2
ÇEÖÖ	Cinsiyet	Wilks' Lamda	.987	1.206	2.000	181.000	.302	.013

Tablo 7’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği (ÇEÖÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [Wilks Lambda($\wedge$)= .987, F(2,181)=1.206, p=.302, η^2 =.013, ÇEÖÖ].

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Effect size	Anlamlı fark
ÇEÖÖ	Alan Bilgisi	Kadın	101	83.88	12.01	1.977	.161	.011	Fark yok
		Erkek	83	86.05	8.03				
	Öğretim Stratejileri	Kadın	101	82.30	10.08	2.411	.122	.013	Fark yok
		Erkek	83	84.57	8.4				

Tablo 8 incelendiğinde, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin alan bilgisi ve öğretim stratejileri alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları

Ölçek		Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	P	H ²
ÇEÖÖ	Kıdem	Wilks' Lambda	.865	3.333	8.000	356.000	.001*	.070

*p<0.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği (ÇEÖÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [Wilks Lambda($\wedge$)=.865, F(8, 356)=3.333, p=.001*, n²=.070, ÇEÖÖ].

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması

Ölçek	Faktör	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Effect size	Anlamlı fark
ÇEÖÖ	Alan Bilgisi	0-5 yıl	36	78.96	12.4	4.83	.001*	.097	(6-10) yıl-(0-5) yıl
		6-10 yıl	53	85.70	10.5				(11-15) yıl-(0-5) yıl
		11-15 yıl	38	84.62	9.59				(16-20) yıl-(0-5) yıl
		16-20 yıl	23	86.36	8.50				(21yıl ve üzeri)-(0-5) yıl
		21yıl ve üzeri	34	89.06	7.30				
		Toplam	184	84.86	10.4				
	Öğretim Strat.	0-5 yıl	36	78.17	11.7	5.17	.001*	.104	(6-10) yıl-(0-5) yıl
		6-10 yıl	53	82.70	8.94				(11-15) yıl-(0-5) yıl
		11-15 yıl	38	83.62	9.62				(16-20) yıl-(0-5) yıl
		16-20 yıl	23	85.24	9.17				(21yıl ve üzeri)-(0-5) yıl
		21yıl ve üzeri	34	88.14	7.34				
		Toplam	184	83.33	9.88				

*p<0.05

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin alan bilgisi ve öğretim stratejileri alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılık her iki alt boyutta da 6-10 yıl ile 0-5 yıl çalışanlar arasında 6-10 yıl çalışanlar lehine, 11-15 yıl ile 0-5 yıl çalışanlar arasında 11-15 yıl çalışanlar lehine, 16-20 yıl ile 0-5 yıl çalışanlar arasında 16-20 yıl çalışanlar lehine, 21yıl ve üzeri ile 0-5 yıl çalışanlar arasında 21yıl ve üzeri çalışanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlara Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları

Ölçek		Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2
ÇEÖÖ	Kurum	Wilks' Lambda	.997	.227	2.0000	181.000	.797	.003

Tablo 11’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği (ÇEÖÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [Wilks Lambda($\wedge$)=.997, F(2, 181)=.227, p=.797, η^2 =.003, ÇEÖÖ].

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumlara göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlara Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Effect size	Anlamlı fark
ÇEÖÖ	Alan Bilgisi	Özel Okul	11	83.46	11.69	.210	.648	.001	Fark yok
		Devlet Okulu	173	84.95	10.38				
		Toplam	184	84.86	10.44				
	Öğretim Stratejileri	Özel Okul	11	82.88	13.23	.023	.879	.000	Fark yok
		Devlet Okulu	173	83.35	9.68				
		Toplam	184	83.33	9.88				

Tablo 12 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin alan bilgisi ve öğretim stratejileri alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 13’te sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2	
ÇEÖÖ	Öğr. Dur.	Wilks' Lambda	.989	.505	4.000	360.000	.732	.006

Tablo 13'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği (ÇEÖÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [Wilks Lambda ($\wedge$)=.989, $F(4,360)$ =.505, p =.732, η^2 =.006, ÇEÖÖ].

Tablo 14'de sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Effect size	Anlamlı fark
ÇEÖÖ	Alan Bilgisi	Ön Lisans	10	85.30	8.84	.192	.825	.002	Fark yok
		Lisans	165	84.72	10.69				
		Yüksek Lisans	9	86.90	7.56				
		Toplam	184	84.86	10.44				
	Öğretim Stratejileri	Ön Lisans	10	84.21	9.34	.689	.503	.008	Fark yok
		Lisans	165	83.08	10.09				
		Yüksek Lisans	9	86.93	5.59				
		Toplam	184	83.33	9.88				

Tablo 14 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin alan bilgisi ve öğretim stratejileri alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 15'de sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yerleşim Birimlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları

Ölçek		Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2
ÇEÖÖ	Yer.Bir.	Wilks' Lambda	.961	1.789	4.000	360.000	.130	.019

Tablo 15'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim birimlerine göre Çevre Eğitimi Özyeterlik Ölçeği (ÇEÖÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [Wilks Lambda($\wedge$)=.961, $F(4,360)$ =1.789, p =.130, η^2 =.019, ÇEÖÖ].

Tablo 16’da sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 16. *Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yerleşim Birimlerine Göre Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması*

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Effect size	Anlamlı fark
ÇEÖÖ	Alan Bilgisi	Şehir	88	85.82	10.71	2.121	.123	.023	Fark yok
		Kasaba	70	85.06	10.32				
		Köy	26	81.07	9.26				
		Toplam	184	84.86	10.44				
	Öğretim Stratejileri	Şehir	88	84.66	10.93	2.038	.133	.022	Fark yok
		Kasaba	70	82.71	8.63				
		Köy	26	80.48	8.78				
		Toplam	184	83.33	9.88				

Tablo 16 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim birimlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin alan bilgisi ve öğretim stratejileri alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

1.2. ÇEVRE BİLİNCİNE SAHİP ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 17’de sınıf öğretmenlerinin çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 17. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeğine [ÇBSÖNÖ] Ait Aritmetik Ortalama*

Ölçek ve Ölçek Alt Faktörleri	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
Sosyal Aktivite ve İşbirliği	184	1.11	5.44	4.10	.63
Uygulama ve Model Olma	184	1.11	5.00	4.36	.63
Günlük Yaşamla İlişkilendirme	184	1.40	5.00	3.92	.67
Tutum ve Bilinçlendirme	184	1.40	5.00	4.48	.66
ÇBSÖNÖ	184	1.19	5.07	4.22	.60

Tablo 17 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği ait boyutu ($\bar{X}=4.10$) ve günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutu ($\bar{X}=3.92$) aritmetik ortalama puanlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Uygulama ve Model Olma alt boyutu ($\bar{X}=4.36$), Tutum ve Bilinçlendirme alt boyutu ($\bar{X}=4.48$) ve ölçeğin

genelinden elde edilen toplam ortalama puanlarının ($\bar{X}=4.22$) ise kesinlikle katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18. *Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2
ÇBSÖNÖ Cinsiyet	Wilks’ Lambda	.962	1.769	4.000	179.00	.137	.038

Tablo 18’ de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği (ÇBSÖNÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [Wilks Lambda($\wedge$)=.962, F(4,179)=1.769, p=.137, η^2 =.038, ÇBSÖNÖ].

Tablo 19’da sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 19. *Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması*

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Effect size	Anlamlı fark
ÇBSÖNÖ	Sosyal Aktivite ve İşbirliği	Kadın	101	4.15	.50	1.40	.237	.008	Fark yok
		Erkek	83	4.04	.76				
	Uygulama ve Model Olma	Kadın	101	4.45	.37	4.40	.037*	.024	Kadın-Erkek
		Erkek	83	4.25	.84				
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	Kadın	101	3.97	.58	1.29	.256	.007	Fark yok
		Erkek	83	3.86	.76				
	Tutum ve Bilinçlendirme	Kadın	101	4.68	.34	5.80	.017*	.031	Kadın-Erkek
		Erkek	83	4.45	.89				

*p<0.05

Tablo 19 incelendiğinde, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin uygulama ve model olma ve tutum ve bilinçlendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında kadın sınıf öğretmeni lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 20’de sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. *Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek		Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2
ÇBSÖNÖ	Kıdem	Wilks' Lambda	.883	1.398	16.000	538.32	.137	0.31

Tablo 20’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği (ÇBSÖNÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [Wilks Lambda($\wedge$)=.883, F(16,538)=1.398, p=.137, η^2 =.031, ÇBSÖNÖ]. Tablo 21’de sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 21. *Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması*

Ölçek	Faktör	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Effect size	Anlamlı fark
ÇBSÖNÖ	Sosyal Aktivite ve İşbirliği	0-5 yıl	36	4.08	.513	.258	.905	.006	Fark yok
		6-10 yıl	53	4.03	.704				
		11-15 yıl	38	4.12	.564				
		16-20 yıl	23	4.15	.587				
		21yıl ve üzeri	34	4.15	.763				
		Toplam	184	4.10	.636				
	Uygulama ve Model Olma	0-5 yıl	36	4.46	.344	.472	.756	.010	Fark yok
		6-10 yıl	53	4.28	.760				
		11-15 yıl	38	4.34	.515				
		16-20 yıl	23	4.41	.587				
		21yıl ve üzeri	34	4.36	.813				
		Toplam	184	4.36	.636				
	Günlük Yaşamla İlişkilendir.	0-5 yıl	36	3.97	.557	.842	.500	.018	Fark yok
		6-10 yıl	53	3.81	.776				
		11-15 yıl	38	3.88	.648				
		16-20 yıl	23	4.10	.528				
		21yıl ve üzeri	34	3.96	.729				
		Toplam	184	3.92	.673				
	Tutum ve Bilinçlendir.	0-5 yıl	36	4.63	.345	.234	.919	.005	Fark yok
		6-10 yıl	53	4.60	.742				
		11-15 yıl	38	4.50	.585				
		16-20 yıl	23	4.60	.638				
		21yıl ve üzeri	34	4.55	.874				
		Toplam	184	4.58	.661				

Tablo 21 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği, uygulama ve

model olma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve tutum ve bilinçlendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 22’de sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumlara göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlara Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları

Ölçek		Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2
ÇBSÖNÖ	Kurum	Wilks' Lambda	.915	4.177	4.0000	170.000	.003*	.085

*p<0.05

Tablo 22’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumlara göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği (ÇBSÖNÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır [Wilks Lambda($\wedge$)=.915, F(4, 170)=4.177, p=.003, η^2 =.085, ÇBSÖNÖ].

Tablo 23’de sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumlara göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlara Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Effect size	Anlamlı fark
ÇBSÖNÖ	Sosyal Aktivite ve İşbirliği	Özel Okul	11	4.62	.625	8.27	.004*	.044	Ö.okul- D.okulu
		Devlet Okulu	173	4.06	.623				
		Toplam	184	4.10	.636				
	Uygulama ve Model Olma	Özel Okul	11	4.76	.356	4.78	.030*	.026	Ö.okul- D.okulu
		Devlet Okulu	173	4.33	.642				
		Toplam	184	4.36	.636				
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	Özel Okul	11	4.36	.799	5.06	.026*	.027	Ö.okul- D.okulu
		Devlet Okulu	173	3.89	.657				
		Toplam	184	3.92	.673				
	Tutum ve Bilinçlendir.	Özel Okul	11	4.77	.325	.962	.328	.005	Fark yok
		Devlet Okulu	173	4.57	.676				
		Toplam	184	4.58	.661				

*p<0.05

Tablo 23 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği, uygulama ve model olma ve günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar sosyal aktivite ve işbirliği, uygulama ve model olma ve günlük yaşamla

ilişkilendirme alt boyutlarının her birinde de özel okul ile devlet okulu arasında özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 24'te sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 24. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek	Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2
ÇBSÖNÖ Öğr. Dur	Wilks' Lambda	.983	.376	8.000	356.000	.933	.008

Tablo 24'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği (ÇBSÖNÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [Wilks Lambda($\wedge$)=.983, F(8, 356)=.376, p=.933, η^2 =.008, ÇBSÖNÖ].

Tablo 25'de sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 25. *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması*

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Effect size	Anlamlı fark
ÇBSÖNÖ	Sosyal Aktivite ve İşbirliği	Ön Lisans	10	4.12	.386	.399	.672	.004	Fark yok
		Lisans	165	4.09	.655				
		Yüksek Lisans	9	4.28	.487				
		Toplam	184	4.10	.636				
	Uygulama ve Model Olma	Ön Lisans	10	4.43	.413	.906	.406	.010	Fark yok
		Lisans	165	4.34	.659				
		Yüksek Lisans	9	4.62	.283				
		Toplam	184	4.36	.636				
	Günlük Yaşama İlişkilendirme	Ön Lisans	10	3.98	.502	.604	.548	.007	Fark yok
		Lisans	165	3.90	.680				
		Yüksek Lisans	9	4.15	.733				
		Toplam	184	3.92	.673				
	Tutum ve Bilinçlendir.	Ön Lisans	10	4.57	.409	.675	.510	.007	Fark yok
		Lisans	165	4.56	.687				
		Yüksek Lisans	9	4.83	.279				
		Toplam	184	4.58	.661				

Tablo 25 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği,

uygulama ve model olma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve tutum ve bilinçlendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 26’da sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanları arasındaki farklılıklara yönelik MANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 26. *Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yerleşim Birimlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanları Arasındaki Farklılıklara Yönelik MANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek		Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	p	η^2
ÇBSÖN	Yer. Birimi	Wilks' Lambda	.932	1.587	8.000	356.000	.127	.034

Tablo 26’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim birimine göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği (ÇBSÖNÖ) puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [Wilks Lambda($\wedge$)=.932, F(8, 356)=1.587, p=.127, η^2 =.034, ÇBSÖNÖ]. Tablo 27’de sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri puanlarının MANOVA ile karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 27. *Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yerleşim Birimlerine Göre Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Puanlarının MANOVA İle Karşılaştırılması*

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Effect size	Anlamlı fark
ÇBSÖNÖ	Sosyal Aktivite ve İşbirliği	Şehir	88	4.23	.597	4.449	.013*	.047	Şehir- Kasaba Şehir- Köy
		Kasaba	70	4.00	.653				
		Köy	26	3.88	.633				
		Toplam	184	4.10	.636				
	Uygulama ve Model Olma	Şehir	88	4.45	.573	1.843	.161	.020	Fark yok
		Kasaba	70	4.31	.714				
		Köy	26	4.20	.593				
		Toplam	184	4.36	.636				
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	Şehir	88	4.05	.593	4.357	.014*	.046	Şehir-Köy
		Kasaba	70	3.85	.693				
		Köy	26	3.65	.784				
		Toplam	184	3.92	.673				
	Tutum ve Bilinçlendirme	Şehir	88	4.65	.598	1.063	.348	.012	Fark yok
		Kasaba	70	4.52	.729				
		Köy	26	4.49	.672				
		Toplam	184	4.58	.661				

*p<0.05

Tablo 27 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği ve

günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar sosyal aktivite ve işbirliği alt boyutunun şehir ile kasaba arasında şehir lehine, şehir ile köy arasında köy lehine, günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutunda ise şehir ile köy arasında şehir lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

2. ARAŞTIRMANIN NİTEL VERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

2.1.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNİN TANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sınıf Öğretmenleri çevre eğitimi kavramının tanımına yönelik çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşler Tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminin Tanımına İlişkin Görüşleri*

	Frekans
Çevreye karşı farkındalık oluşturma	10
Çevreyi temiz tutan birey yetiştirme	8
Doğayı koruyan birey yetiştirme	7
Doğal varlıklara sahip çıkan birey yetiştirme	5
Çevreye sorunlarına karşı duyarlı birey yetiştirme	3
Çevrenin korunmasında aktif bireyler yetiştirme	2

Tablo 28’ de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik çeşitli tanım ve ifadeleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun çevre eğitimini çevreye karşı farkındalık oluşturma olarak tanımladıkları görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin çevre eğitimini çevreyi koruma, çevreyi kirletmeme, doğal varlıkları koruma olarak öğrencilere verilen eğitim olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmenler çevre eğitimini çevreye ve çevre sorunlarına karşı bilgili olmak olarak bilgi düzeyinde tanımlarken, bazı öğretmenlerin ise çevre eğitimini bireylerin çevreye ve çevre sorunlarına karşı duyarlı davranan çeşitli davranış, tutum ve alışkanlıkların çocuklara kazandırılması olarak tanımladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimin kavramına ilişkin tanımları incelendiğinde literatürde yer alan çevre eğitimin bileşenleri olan bilgi, bilinçlilik, tutum ve aktif katılım boyutlarında tanımladıkları ama daha çok bilgi ve bilinç düzeyine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Çevre eğitimini çevreye karşı farkındalık ve hassasiyet kazandırma olarak tanımlayan katılımcı öğretmenlerden SÖ13 görüşlerini “Çevre eğitimi çok küçük yaşlardan itibaren aile içerisinde başlayan ve okul hayatında, insanın ileriki yaşamında da devam eden bir süreci kapsar bence. Çevre eğitimi; çevreye, çevrenin korunmasına ve güzelleştirilmesine yönelik bir bilinç oluşturma, farkındalık ve hassasiyet oluşturma eğitimidir denilebilir” sözleriyle dile getirmiştir.

Çevre eğitimini çevreyi koruma, çevreyi temiz tutma ve doğayı koruma konusunda eğitim vermek olarak tanımlayan SÖ 25 “Çevre eğitimi bence çocukların okulunu, bahçesini, mahallesi, kısacası bireyin çevresini temiz tutması ve korumasına yönelik verilen bir eğitimidir diye düşünüyorum. Ayrıca çocuklara doğanın bize ait olduğunu ve gelecek nesillere de kalması için korunması gerektiği konusunda da eğitim vermektir diye ifade edebilirim” sözleriyle dile getirmiştir.

Çevre eğitimini doğal varlıkların korunmasına yönelik yapılan eğitim olarak tanımlayan SÖ 11 görüşlerini “Bence çevre eğitimi sadece çevreyi temiz tutma konusunda çocukları bilgilendirmenin yanında doğamızın, doğal varlıklarımızın bizim için geleceğimiz için önemli vurgusunu da yapmamız çevre eğitimi kapsamındadır diye düşünüyorum. Doğal varlıklarımızı korumamız ve yaşatmamız önemlidir diye genelde de çocuklara bunu sürekli vurguluyorum..” ifadeleriyle belirtmiştir.

Katılımcılardan çok azı çevre eğitimini bireylerin çevre sorunlarına karşı duyarlı olabilen ve bu sorunları çözmede aktif birey olabilen birey yetiştirme olarak tanımladıkları görülmektedir. Çevre eğitimini çevre sorunlarına karşı duyarlı olma ve aktif olma olarak ifade eden katılımcılardan SÖ 12 “ Çevre eğitimi bireylerin çevre sorunlarına karşı duyarlı olması, o sorunları çözmek için elinden geleni yapması, çözümler üretmesi ve ürettiği çözümleri çevre sorunlarını çözmede kullanması yani aktif olması yönünde verilen eğitimidir bence” sözleriyle vurgulamıştır.

2.2.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNİN YARARLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

İlkokulda çocuklara çevre eğitimi vermenin yararlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminin Yararlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri	Frekans
Çevreyi koruyan bireyler yetişir.	15
Çevre sorunlarının farkında olan bireyler yetişir	10
Yaşadığı çevreyi güzelleştiren bireyler yetişir.	8
Doğal kaynakların bilinçli şekilde kullanılmasını sağlar	5
Empati kurmayı öğrenir.	2

Tablo 29’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri ilkökul döneminde çocuklara çevre eğitimi vermenin önemli olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çevre eğitimi vermenin yararlarına ilişkin olarak; çevreyi koruyan, çevre sorunlarının farkında olan ve yaşadığı çevreyi güzelleştiren birey yetişmesini sağlar şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca bunların yanında, doğal kaynakların bilinçli kullanılmasına ve empati becerilerini kazanmalarına katkı sağlar şeklinde çevre eğitiminin yararlarından bahsetmişlerdir.

Çevre eğitiminin tanımında da vurgulandığı gibi öğretmenler çevre eğitimi verilen bireylerin çevrenin korunmasında ve çevre sorunlarının farkında olmasında önemli etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Çevreyi koruma konusunda SÖ3 “ *çevre eğitimi sayesinde öğrenciler çevreyi koruma bilincini öğrenir ve çevreyi korur, zarar vermez*” sözleriyle belirtmiştir. Katılımcılardan SÖ8 ise bireylerin çevre sorunlarının farkında olmasını “*Derslerimizde çevreye yönelik bilgiler verirken aynı zamanda çevre eğitimi de veriyoruz, bu eğitim sayesinde çocuklar çevrelerinde ne tür sorunlar olduğunu ve üzerlerine ne gibi görevler düştüğünü düşünüyorlar ve uygulamaya çalışıyorlar*” ifadeleriyle belirtmiştir.

Çevre eğitimi sayesinde çevrenin güzelleştirildiğini, doğal kaynakların bilinçli bir şekilde kullanıldığını katılımcılardan SÖ 12 “*Çevre eğitimine vurgu yapmamız sayesinde çocuklar çevrelerine daha önem veriyorlar. İlk başta bahçemizdeki ağaçların çiçeklerin bakımını üstlenmek istiyorlar. Evlerinde, mahallelerinde bu uygulamalara yer vermek istiyorlar. Ağaçların, suların doğanın dikkatli bir şekilde kullanılmasını istiyorlar ve çevrelerini de bu konuda uyarıyorlar*” sözleriyle belirtmiştir.

Çevre eğitimi ile çocukların empati becerisi kazandığını SÖ7 “*Kaynakların bilinçsizce kullanılmasının doğaya ve doğadaki canlılara zarar verdiğini bu nedenle bilinçli kullanılmasını öğreniyor çocuk. Ve çevresini bu konuda uyarıyor, örneğin*

atık piller, plastikler doğaya atıldığında doğanın bozulmasını ve canlıların zarar görmesini istemiyor ve üzülüyor. Böylece elinden geleni yapmaya çalışıyor” sözleriyle belirtmiştir.

2.3.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YER VERDİĞİ DERSLERE VE KONULARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmenlerden alınan görüşler analiz edildiğinde öğretmenlerin çevre eğitimine yer verdikleri derslere ve konulara yönelik farklı görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu görüşler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimiyle İlişkilendirilebilecek Konulara İlişkin Görüşleri

Dersler ve konular	Frekans
Hayat Bilgisi	15
Okula Başlıyorum	
Benim Eşsiz Yuvam	
Sınıf Kuralları	
Duyarlı olmalıyız	
Sağlıklı büyüyelim	
Canlıların yuvası	
Fen Bilimleri	15
Maddeyi tanıyalım	
Canlılar Dünyasını Gezelim	
Yaşadığımız dünya	
Atıklar	
Ses, hava, toprak ve su Kirliliği	
Geri dönüşüm	
Küresel ısınma	
Su döngüsü	
Sosyal Bilgiler	12
Doğal Afetler	
Yaşadığımız yer	
İklim değişikliği	
Doğal-Yapay Çevre	
Kültürel- Doğal Miras	
Türkiye’imiz	
Enerji kaynaklarımız	
Dünyamız ve Çevre	
Diğer dersler	8
Türkçe	
Görsel sanatlar	
Müzik	
Oyun ve Fiziksel Etkinlikler	

Tablo 30’ da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri ilkökul programlarında yer alan temel derslerden biri olan hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinde çevre eğitimine daha çok yer verdiklerini belirtmişlerdir. Hayat bilgisi dersinde çevre eğitimine Okula başlıyorum, Benim Eşsiz Yuvam, Sınıf Kuralları, Duyarlı olmalıyız, Sağlıklı büyüyelim ve Canlıların yuvası konularında çevre eğitime yer verdiklerini

belirtmişlerdir. Fen bilimleri dersinde Maddeyi Tanıyalım, Canlılar Dünyasını Gezelim, Yaşadığımız Dünya, Atıklar, Ses, Hava, Toprak ve Su Kirliliği, Geri dönüşüm, Küresel ısınma ve Su döngüsü konularında çevre eğitime yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinden sonra çevre eğitime en fazla yer verilen dersler arasında Sosyal Bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinde ise, Doğal Afetler, Yaşadığımız yer, İklim değişikliği, Doğal-Yapay Çevre, Kültürel- Doğal Miras, Türkiye'miz Enerji kaynaklarımız ve Dünyamız ve Çevre konularında çevre eğitime değinmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenler aslında çevre eğitime ilkokuldaki bütün derslerde hemen hemen yer verildiğini belirtmişlerdir.

Hayat Bilgisi dersinde ve hemen hemen bütün derslerde çevre eğitime yer verdiklerini SÖ 11 *“İlkokula baktığımızda hayat bilgisi dersinde daha çok yer veriyoruz. İleriki sınıflarda işte sosyal bilgiler ve fen dersi olmak üzere ama bana göre yani bütün derslerde konularla ilişkilendirilip verilebilir. Yani bu duyarlılık olsun, işte nasıl davranması gerektiği olsun, nerede ne yapılması gerektiği hani bütün derslerle ilişkilendirilebilir açıkçası”* sözleriyle SÖ 17 *“Aslında bana göre bütün derslerde çevre eğitimi yapılabilir. Çevre eğitimi aslında her derste verilebilir yani matematik dersinde de verilebilir, görsel sanatlar dersinde de verilebilir, Ama tabi biz hayat bilgisinde hayatın kendisi olarak o gözle baktığımız için çevre eğitimi ağırlıkta hayat bilgisi derslerinde bence veriliyor.”* sözleriyle belirtmişlerdir.

Hayat bilgisi dersinin yanında Fen bilimleri ve Sosyal bilgiler derslerinde çevre eğitime yer verdiklerini SÖ9 *“bence en çok fen bilgisi dersinde değiniyoruz. Zaten fen-teknoloji-toplum-çevre bazında bunlarla ilişkileri var. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler eğitiminde çevre eğitime bence yer verilebiliniyor... Hayat bilgisinde mesela toplumsal çevreyle barışık olma. Bu çevreyi koruma ve bu çevreyi geliştiren bireyler yetiştirmeyi hedefliyor. Çevreyle karşılıklı iletişim halinde olma. Bunun aynısı fen bilgisinde sosyal bilgisi, sosyal bilgilerde de var. Sosyalin burada fenden farkı bana kalırsa bu çevreye duyarlı bir vatandaş olarak yetiştirme bireyleri. çevre sorumluluklarını alma ve çevre sorunlarını fark etme. Bu bağlamda düşünürsek de bence canlılar dünyası işte gezegenimiz dünya maddeleri tanıyalım ünitesinde mesela çevremizdeki maddelerden bahsediliyor. Konuları aydınlatmak için yine*

çevreden örnek veriyoruz. Bu konularla ilişkili olabilir diye düşünüyorum.” sözleriyle vurgulamıştı

2.4.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNİN VERİLMESİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YERİ VE ÖNEMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde sınıf öğretmenlerinin önemli rolleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu rollere ilişkin görüşler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimindeki Yeri ve Önemine İlişkin Görüşler*

Çevre eğitiminde sınıf öğretmenlerinin önemi	Frekans
Model olma	16
Çevreye ve çevre problemlerine karşı farkındalık oluşturma	9
Doğal çevrenin korunmasına yönelik bilinç oluşturma	7
Çevreye ve çevre sorunlarına karşı duyarlı birey yetiştirme	5
Çevreye karşı duyarlı olmada lider olma	3
Çevre eğitimi ile ilgili etkinlikler organize etme	2
Öğrenciler ile birlikte etkinlikler/projeler yürütme	1

Tablo 31’de de görüldüğü gibi katılımcılar çocuklara çevre eğitimi vermede sınıf öğretmenlerinin önemli görevleri olduğunu bildirmişlerdir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin bu konuda model olma, çevreye ve çevre problemlerine karşı farkındalık oluşturma, doğal çevrenin korunmasına yönelik bilinç oluşturma, çevreye ve çevre sorunlarına karşı duyarlı birey yetiştirme gibi rolleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bunların yanında çevreye karşı duyarlı olmada lider olma, çevre eğitimi ile ilgili etkinlikler organize etme ve öğrenciler ile birlikte etkinlikler/projeler yürütme gibi rolleri olduğunu vurgulamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde önemli rolü olduğunu, model alındığını SÖ 4 “*Sınıf öğretmenlerinin ben çevre eğitimindeki rolünün herkesten daha ağır olduğunu düşünüyorum. Bu konuda öğretmen model olmalı, çevreye nasıl davranılması gerekiyorsa ona göre davranmalıdır ki çocuklarda da bu gözlenmiş olsun.*” sözleriyle belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin doğal çevrenin korunmasında bilinç oluşturmaya yönelik rolü olduğunu SÖ4 “*..Sınıf öğretmenleri her konuda olduğu gibi çevre ve çevre eğitiminde çok önemli bir role sahiptir... Ağaçların varlığının korunması, bu sayının ağaç sayısının giderek artırılması dünyamızın kendi çocuklarımızın*

faydasına olacağı anlatıldığı takdirde çocuklar ileriki yaşamında bence bunları daha böyle sahiplenici olacaktır çevreyi.” şeklinde belirtmiştir.

2.5.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNDE YARARLANDIKLARI KAYNAKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde çeşitli kaynaklardan yararlanmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde yararlandıkları kaynaklara ilişkin görüşleri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminde Yararlandıkları Kaynaklara İlişkin Görüşleri*

	Frekans
Fotoğraflardan yararlanma	10
Fotoğrafların çıktısını alıp dikkat çekmesi için panoya asma	8
İnternet aracılığıyla faydalanma	2
Gazetelerden yararlanma	7
Çevre ile ilgili haberlerin sınıfa getirilmesi ve tartışılması	2
Çevre sorunlarına ilişkin gazetedeki fotoğraflardan yararlanılması	2
Çevre ile ilgili haberlerin panoya asılması	2
Online gazetelerden yararlanılması	1
Kitap, dergi ve broşürlerden yararlanma	7
Çocuk dergilerinden faydalanma	3
TEMA, ÇEVKO’nun broşürlerini sınıfa getirme	1
Geri dönüşümle ilgili belediyenin dağıttığı broşürlerden faydalanma	1
Değerler serisi kitaplarından faydalanma	1
Online dergi ve kitaplardan yararlanma	1
Belgesel ve filmlerden yararlanma	5
Konuyla ilgili kısa süreli film izletme	3
Animasyon filmlerden yararlanma	2
Karikatürlerden yararlanma	4
Karikatürleri panoya yerleştirip faydalanma	2
Projeksiyondan yansıtıp öğrencinin dikkatini çekme	1
Öğrencilerin karikatür çizimi	1
Sivil toplum kuruluşlarından yararlanma	3
Tanımlarını, yapmış oldukları çalışmaları tanıtmaya (TEMA)	2
Sivil toplum kuruluşunun projelerinden yararlanma	1

Tablo 32’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde fotoğraflar, gazeteler, kitap dergi ve broşürler, belgesel ve filmler, karikatürler ve sivil toplum kuruluşları gibi kaynaklardan yararlandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik en fazla yararlandığı kaynağın fotoğraflar, gazeteler, kitap dergi ve broşürler olduğu görülmektedir. Fakat çok sınıf

öğretmenin çok azı belgesel ve filmler, karikatürler ve sivil toplum kuruluşundan yararlandığını ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenler çevre eğitiminde fotoğraflardan dikkat çekmek amacıyla panoya asma, internetten yararlanma ve görsellerden yararlanma şeklinde yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde gazetelerden çevre ile ilgili haberlerin sınıfa getirilmesi ve tartışılması, çevre sorunlarına ilişkin gazetede resimlerden yararlanılması, çevre ile ilgili haberlerin panoya asılması ve online gazetelerden yararlanılması şeklinde yararlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde çoğunlukla kitap dergi ve broşürlerden yararlanmaktadırlar. Özellikle öğretmenler çocuk dergilerinden yararlandıklarını, çeşitli sivil toplum kuruluşlarına ait ve belediyelerin dağıttığı broşürleri sınıfa getirdiklerini, değerler eğitime yönelik olarak hazırlanan kitaplardan yararlandıklarını, afişlerden ve online dergi ile kitaplardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin çevre eğitiminde belgesel ve filmlerden yararlanmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde ders saatlerinin az olması ve konuların yoğun olmasından dolayı belgesel ve filmlerden çoğunlukla yararlanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çok fazla olmamakla birlikte çevre eğitime yönelik kısa süreli film ve animasyon filmlerden yararlanan öğretmenler de bulunmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin çevre eğitiminde karikatürlerden çok fazla yararlanmadıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin karikatürlerden yararlanmama gerekçeleri ise; karikatür kullanmanın akla gelmemesi, ders için ayrılan zamanın yetersiz olması ve karikatürlere kolay ulaşılamaması olarak ifade ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çok az öğretmenin ise çevre eğitiminde karikatürlerden derslerde panoya asma, slayt aracılığıyla öğrencilere gösterme şeklinde yararlandıkları görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde sivil toplum kuruluşlarından çoğunlukla yararlanmamaktadırlar. Bu konuda katılımcıların bazıları sivil toplum kuruluşlarından nasıl yararlanacaklarını bilmediklerinden bazıları ise sivil toplum kuruluşlarına ziyarette maddi zorluklar ve

prosedürlerin uzun sürmesinden dolayı yararlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan çok azı tarafından sivil toplum kuruluşlarından özellikle TEMA'nın yapmış olduğu çalışmaları sınıfta tanıtma ve projelerinden yararlanma şeklinde yararlandıkları belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden SÖ1 gazetelerden, animasyon filmlerden ve internet araştırmalarından yararlandığını *“gazetelerden ilgili kupürleri kesip gelip sınıfta gösteriyoruz. doğaya, yeşile, çevreye yönelik Animasyon filmleri izletiyoruz. Ayrıca çevre eğitime yönelik internet ortamında yapılan çalışmaları çocuklara izleterek bunlardan faydalanmış oluyoruz”* sözleriyle belirtmiştir.

Çevre eğitime yönelik filminden yararlandığını SÖ3 *“Çok sevdiğim bir tane film var izlediğim. “Wall-e”. Ben 1. sınıf çocuklarını bunu izlettim ve ağızları açık izlediler .. Dünyanın bir çöplüğe dönüşmesi ile ilgili bir film. Bunların çocuklar üzerinde oldukça etkili oluyor... küresel ısınmayla ilgili videolar.. Çevreye önem veriyoruz. Verdiğimiz her seferinde bütün derslerde anlatmaya çalışıyoruz.”*sözleriyle anlatmıştır. Çevre eğitime yönelik çocuk dergilerinden, animasyon filmlerden yararlandığını SÖ8 *“...En çok kullandığım, dergiler, örneğin bilim çocuk.. Işık kirliliği ile ilgili konular vardı dergide. Diğer pek çok national geografic kids gibi dergiler bu konuda etkili. .. Afetlerle ilgili olan videolar işte animasyon filmleri, örneğin işte deprem dedenin filmleri falan vardı onlar da çok etkili. Atıkların toplatılmasında geri dönüşümde hangisinin nereye atılacağı ile ilgili çocuklara yönelik animasyon filmleri kullanıyorum.”* şeklinde belirtmiştir.

Sivil toplum kuruluşundan sivil toplum kuruluşunu ve yapmış oldukları çalışmaları tanıtma şeklinde yararlandığını SÖ6 *“... TEMA vakfına çok önem veriyorum. Hayrettin Karaca'nın kurmuş olduğu bu vakfı...ülkemiz çöl olmasın sloganıyla çıkıyoruz yola çocuklara yeşili koru ormanı sev sloganıyla Ben şahsen üyesiyim zaten.. “çocuklar TEMA vakfının görevleri neler?” internetten buluyoruz, anlatıyoruz. Kendi kendimize bir yaprak çiziyoruz. Yaprığın üzerine adımızı yazıyoruz mesela.” Ben de TEMA vakfının gönüllü üyesiyim” diyor..O zaman diyorum bu sınıfın en temiz en duyarlısı en çevrecisi kim işte onun yakasına adını yazıyoruz. TEMA'nın üyesi diye..”*sözleriyle ifade etmiştir. Sivil toplum kuruluşunun projelerinden yararlanmaya yönelik görüşlerini SÖ 19 *“ TEMA ve ÇEKÜL gibi sivil*

toplum kuruluşlarının sitelerini takip ediyorum. TEMA'nın projeleri oluyor zaman zaman çocuklara yönelik yarışmalar oluyor, şiir yarışmaları resim yarışmaları. Bunlara yönelik etkinliklere çocukların katılmasını sağlıyorum.” sözleriyle açıklamıştır.

2.6.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNDE YARARLANDIĞI YÖNTEM-TEKNİK İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde yararlandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitiminde Yararlandığı Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler*

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri	Frekans
Soru cevap tekniğinden yararlanma	15
Beyin fırtınası tekniğinden yararlanma	9
Örnek olay yönteminden yararlanma	6
Gezi gözlem tekniğinden yararlanma	2

Tablo 33'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde en çok soru cevap tekniğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar beyin fırtınası tekniğinden, örnek olay ve gezi gözlem yöntemlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri tarafından çevre eğitiminde en çok kullanılan soru cevap yöntemine ilişkin SÖ 9 “...Çevre kirliliği, deniz kirliliği, nedir? Çevremizi bu kirliliklerden uzak tutmamız için üzerimize ne gibi görevler düşüyor, Doğamızı nasıl koruruz, atık piller, atıklar, atık yağlar..Bizlere, ailelerimize ne gibi görevler düşüyor? diye sorular soruyorum. Çocuklar bu konuda oldukça meraklı, istekliler, çözüm üretmeye çalışıyorlar...” sözleriyle belirtmiştir.

Örnek olay yönteminden ve beyin fırtınası tekniğinden yararlanarak çevre sorunlarına öğrencilerin çözüm üretmelerini sağladığını SÖ19 “..örnek olay yönteminden yararlanıyorum. Gazetelerden ya da bulduğum örnek olayları okuyup bu soruna nasıl çözüm bulabiliriz şeklinde beyin fırtınası yaptırıyorum. Ayrıca çevre gezileri de olabiliyor.” sözleriyle belirtmiştir.

2.7.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK YAPILAN ETKİNLİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. *Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler*

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri	Frekans
Sınıf içi etkinlikler	15
Geri dönüşümde değerlendirilecek maddeleri toplama	4
Hijyenik sınıf seçme	2
Dünya Su gününü kutlama	2
Afiş hazırlama	2
Broşür hazırlama	2
Film izleme	1
Çiçek yetiştirme	1
Etkinlik köşeleri oluşturma	1
Sınıf dışı etkinlikler	24
Çevre temizliği yapma	6
Ağaçların bakımını yapma ve koruma	4
Ağaç dikme	4
Çevre ile ilgili belirli gün ve haftalarda kutlama programı yapma	2
Velilere çevre eğitimi ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapma	2
Hazırlanan afişleri iş yeri ziyaretlerinde bulunup anlatma	2
Okul ve çevresine çevre eğitimi ilgili atasözü, dikkat çekici slogan asma	2
Semt pazarlarındaki atıkları toplama	1
Toplanan atıkları geri dönüşüme götürme	1

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde çevre eğitimine yönelik sınıf içi ve dışı farklı etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Sınıf içinde yapılan etkinlikler; geri dönüşümde değerlendirilecek maddeleri toplama, hijyenik sınıf seçme, dünya su gününü kutlama toprak gününü kutlama afiş hazırlama broşür hazırlama film izleme ve çiçek yetiştirme şeklinde sıralanabilir. Öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Sınıf dışı etkinlikler; çevre temizliği yapma, ağaçların bakımını yapma ve koruma, ağaç dikme, çevre ile ilgili belirli gün ve haftalarda kutlama programı yapma, velilere çevre eğitimi ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapma, hazırlanan afişleri iş yeri ziyaretlerinde bulunup anlatma, okul ve çevresine çevre eğitimi ilgili atasözü, dikkat çekici slogan asma, semt pazarlarındaki atıkları toplama ve toplanan atıkları geri dönüşüme götürme şeklinde belirtilmiştir.

Geri dönüşümde değerlendirilecek maddeleri toplama ile ilgili SÖ 13 görüşlerini “Atık kâğıt toplama projemiz var. Çocuklar atık kâğıtlarını getiriyorlar. Her sınıfta bulunan kutularda topluyoruz. Atık pil projemiz var. ...mavi kapak projesi

zaten oda genel bir proje. Ağaç dikme etkinliği okul genelinde yaptığımız etkinlikler” ifade etmiştir. Atık yağların toplanmasıyla ilgili SÖ 17 görüşlerini “....evlerine de atık yağ olsun, atık işte kağıtlar olsun bunları biriktirmelerini belediyenin temin ettiği ya da mavi poşetlerde atıkların atılmasını istedim.. Atık yağlarını biriktirtiyorlar şu anda, atık yağ kumbaramız var. O ne zaman açılırsa oradan atık yağ döküyorlar..Aileleri de bu konuda bilgilendiriyorlar” şeklinde açıklamıştır.

Filmlerden yararlandığını SÖ 13 “suyun tükenebileceği konusunda, doğa, doğanın kirletilmesi çevrenin kirletilmesiyle ilgili, doğal afetlerle ilgili mesela bunları görsel olarak çocuklara gösteriyorum, izletiyorum”

Çevre eğitimi amacıyla belirli gün ve haftalarda, afişlerden, törenlerden, panolardan, yarışmalardan yararlandığını SÖ 7 “Çevreyi Koruma Haftası, 4 Ekim Hayvanları Koruma Haftası veya duyarlılık gösterebileceğimiz herhangi bir konuda o gün kısa da olsa bir tören yapılması farkındalık oluşması adına köşeler oluşturma, resim yarışması yapma, bunları sınıfımızda yapıyoruz... Köşemize de asıyoruz...” görüşleriyle belirtmiştir.

SÖ 9 sınıf dışı etkinliklere yönelik okul ve sınıf temizliğine, alan gezilerine, afiş hazırlayarak halkı bilinçlendirmek amacıyla pankartlarla yürüyüş yaptıklarına ilişkin görüşlerini *Sınıf temizliği, bahçe temizliği, köy ve mahalle temizliği, bahar aylarındaki ağaç dikim etkinlikleri,..Alan gezileri, ormanlık alanlara götürdük, çevre eğitimi amacıyla ağaçların yakılmaması, ateşin söndürülmesi gerektiği, doğal çevrenin korunması gerektiği çevrenin sadece aslında bunlar da değil sosyal ve kültürel varlıklarında çok önemli olduğunu aktarmak kolay oldu. Pankart hazırlama, belediyeler, peyzaj çalışmaları bunlar da çevre düzenlemeye giriyor.Yolumuz olmadığı için, pankartlar hazırlayıp köydeki belediye binasının önünde 15 kişilik bir öğrenci grubuyla bir yürüyüş yaptık... köy yolunun düzeltilmesi için ve okul bahçemizin ağaçlandırılmasını istemiştik...”* şeklinde ifade etmiştir.

2.8.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNİ ZORLAŞTIRAN ETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimini zorlaştıran etmenlere yönelik görüşleri Tablo 35’ de sunulmuştur.

Tablo 35. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimini Zorlaştıran Etmenlere İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri	Frekans
Öğretmenden kaynaklanan	
Bilgi eksikliği	5
Öğretmenin okul dışında zaman ayıramaması	2
Eğitim sisteminden ve okuldan kaynaklanan	
Zaman yetersizliği	12
Sınıf mevcudunun fazla olması	6
Prosedürlerin uzun zaman alması	6
Çalışılan yerleşim biriminin köy olması	3
Ulaşım	3
Maddi imkânsızlıklar	3
Programlardan kaynaklanan	
Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların azlığı	6
Konuların yoğunluğu	4
Kazanımlara ayrılan sürenin azlığı	4
Aileden kaynaklanan	
Öğretmenle işbirliği içinde olmama	3

Tablo 35’de da görüldüğü gibi katılımcılar çevre eğitiminde çeşitli nedenlerden dolayı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Çevre eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere bilgi vermenin dışında uygulamaya yönelik etkinliklere ilişkin bilgi eksikliğinin olması, ayrıca öğretmenin sınıf dışı ve alan gezilerine zaman ayırmaması gibi öğretmenden kaynaklanan nedenler; zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, alan gezileri ve okul dışı mekânlarda yararlanmada prosedürlerin çok zaman alması, okulun imkânlarının kısıtlı olması, ulaşım olanaklarının olmaması gibi eğitim sisteminden ve okuldan kaynaklanan nedenler öğretmenler tarafından ifade edilen zorluklardır. Ayrıca katılımcılar; programlarda çevre eğitimi ile ilgili kazanımların az olması, konuların yoğun olması ve kazanımlara ayrılan sürenin az olması gibi programdan kaynaklanan sorunlar ve ailelerin çevre eğitiminde öğretmenlerle işbirliği kurmaması gibi aileden kaynaklanan nedenleri de vurgulamışlardır.

Okul dışı etkinliklere öğretmenin ayrı bir zaman ayıramamasını, maddi imkanların yeterli olmamasını ve velilerin isteksizliğini SÖ 9 “*bunun ekstra bir zaman gerektirmesi hani program içerisinde değil de bu ekstra bir zaman istediği için herkesin okul dışında bir yaşamı olduğu için mutlaka her haftada, ya da her gün iki üç saat bir efor sarf etmek gerekiyor. Yani program, zaman ve veli isteksizliği, maddi imkânsızlıkları sayabiliriz.*” görüşleriyle belirtmiştir.

Çevre eğitiminde, ulaşım, maddi kaynaklar, prosedür gibi okuldan ve eğitim sisteminden kaynaklanan nedenlerden dolayı alan gezilerine yer veremediğini SÖ 16

“Çocukları gezilere götürebilme imkanları çok zor. Taşıt ayarlanmak, velilerden izin almak, taşıtın ücretini ayarlamak.. bunlar bizim için zor.. Bir de prosedür çok zor. Mesela Afyonda vardır bir sürü sivil toplum kuruluşu vardır bu konuda ama benim çocukları oraya götürebilmem için önüme konan engelleri aşmak benim için çok zor..” şeklinde belirtmiştir. İlkokul programlarının yoğun olduğunu, kazanımlar için verilen sürenin yetersiz olduğunu bu nedenle çevre eğitime yeteri kadar önem veremediklerini SÖ9 “Müfredattan kaynaklanan sıkıntılarımız oluyor. Hani programlar yoğun diyebilirim Kazanımlar için verilen zaman kısıtlı... Alan gezileri için daha fazla zamana ihtiyaç duyabiliyoruz” görüşleriyle açıklamıştır. Ailelerin öğretmenle iletişim eksikliği olduğunu bu nedenle çevre eğitiminde sınıf dışı etkinlikte yaşadığı zorluğu SÖ 19 “Çevre eğitiminde okul dışı etkinlikler gerçekleştiriyoruz.. Aileler biraz ilgiyle alakalı bir şey bu. Çoğunlukla çocukların babaları dışarılarda çalışıyor ve anneleriyle birlikte yaşıyor .Onlarla iletişime geçemediğimiz zaman bize destek olmadıkları zaman etkinliklerimiz sınıftan öteye gidemiyor..” şeklinde ifade etmiştir.

2.9.ÇEVRE EĞİTİMİNİ ZORLAŞTIRAN ETMENLERİN ÇÖZÜMÜNE VE BEKLENTİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimini zorlaştıran etmenlerin çözümüne ilişkin görüşleri Tablo 36’ta verilmiştir.

Tablo 36. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimini Zorlaştıran Etmenlerin Çözümüne Ve Beklentilere İlişkin Görüşleri

Çözüm önerileri	Frekans
Çevre eğitime yönelik kazanımların artırılması	10
Çevre eğitimi kazanımlarına verilen sürenin artırılması	8
Gezilerden ve sınıf dışı eğitim etkinliklerinden yararlanmada kolaylıklar sağlanması (Ulaşım, prosedür, ekonomi vb.)	8
Çevre ile ilgili ayrı bir ders konulması	5
Programlarda çevre eğitime yönelik uygulama örneklerine yer verme	4
Resmî ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliğinin artırılması	2
Ailelere çevre eğitimi konusunda bilgi verme	2
Çevre eğitime yönelik belgesel, çizgi film ve karikatürlerin artırılması ve öğretmenlerin bunları kullanmaya yönlendirilmesi	1
	1

Tablo 36’ta görüldüğü gibi katılımcılar çevre eğitimini zorlaştıran etmenlere yönelik çözüm önerilerinde, çevre eğitimi kazanımlarının ve kazanımlar için ayrılan sürenin artırılması, okul dışı mekânlardan yararlanmada öğretmenlere çeşitli

kolaylıkların sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca çevre eğitime yönelik ayrı bir derse yer verilmesi, programlarda çevre eğitime yönelik uygulama örneklerine yer verilmesi, kurum ve kuruluşlarla işbirliğinin artırılması, ailelerinde bilgilendirilmesi ve çevre eğitime yönelik kaynakların artırılması ve öğretmenlerin bu kaynakları kullanmaya yönlendirilmesi şeklinde öneriler de bulunmuşlardır.

Çevre eğitiminde öğrenci merkezli uygulamaya dönük etkinlikler yapılmasını, kazanımlar için ayrılan sürenin artırılmasını, ailelerin bilinçlendirilmesini ve bakanlık tarafından desteklenen çevre ile ilgili projelerin yapılmasını SÖ 15 *“Temelden başlayarak iyi bir çevre eğitimi verilmeli öğrencilere küçük yaştan başlayarak ve sadece bilgi olarak değil bunun davranışa dönüşmesi yönünde etkinlikler yapılmalı.. Programların çevre eğitime biraz daha fazla önem vermesi daha kapsamlı olması gerekir. Yetersiz kaldığı için biz de çocuklara daha fazla eğitim verme şansımız daha azalıyor. Ailenin çevre bilinci olsa çocuklar daha fazla çevre bilinci olabilir. Ailelere eğitim verilebilir, uzman kişiler çağırılabilir. Çevreyle ilgili projeler yapılabilir bakandan biraz daha fazla destek olması gerekebilir bu gibi şeyler.”* sözleriyle açıklamıştır.

Gezilerden ve sınıf dışı eğitim etkinliklerinden yararlanmada ulaşım imkânlarında kolaylıklar sağlanması ile SÖ 9 görüşlerini *“Ulaşım bakımından. İstediğimiz her zaman bir araç gerece ulaşabilmemiz lazım.. Belediyelerin, çevreyle ilgili kurum kuruluşların bu tür imkânlarının da olması bize sağlanması bizim işimizi daha da kolaylaştırır diye düşünüyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Çevre eğitiminde programlarda bilgi düzeyinden ziyade çocuklara öğrenci merkezli uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmesi gerektiğini, sivil toplum kuruluşlarından yararlanılması gerektiğini SÖ 19 *“...uygulamaya yönelik etkinliklere programda da yer verilmesi gerekiyor. Ders içinde de uygulamaya yönelik etkinliklere yer verilebilir. sivil toplum kuruluşlarından TEMA'dan, ÇEKÜL'den iletişim kurulup uzman kişiler getirilip bahçede geziler ya da bilgiler verilebilirler...”* görüşleriyle belirtmiştir.

İlkokulda çevre eğitimi adı altında ders olması yönünde, sivil toplum kuruluşlarının öğretmenlerle iletişim içinde olması yönünde görüşlerini SÖ 17 *“..İlkokul 1 den itibaren çevre, çevreyi koruma adı altında sadece o konuya yönelik*

dersler konulabilir. Çocukları bilinçlendirme anlamında da, sivil toplum kuruluşları örneğin okullarla da bizlerle yakın ilişki kurabilir bu konuda bizleri yönlendirebilir en azından eğitim verebilirler çocuklara gelip.. Yani bence sivil toplum kuruluşları bu konuda destek olabilirler okullara.” şeklinde belirtmiştir.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTUNA İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz-yeterlikleri ile çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri düzeyleri incelenmiş, farklı değişkenlerin öz-yeterlik ve nitelikler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerine çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği ve çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca ölçek uygulanan öğretmenler içerisinde seçilen 19 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin ($\bar{X}=83.96$) yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yüksek olması, ilköğretim programlarında hemen hemen bütün derslerde çevre eğitime yönelik kazanımların olması ve öğretmenlerin çevre eğitime sık sık yer vermesine bağlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin yüksek olması etkili ve verimli çevre eğitimi gerçekleştirmek için önemli görülmektedir. Sarışan Tungaç (2015) fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı çevre eğitime yönelik öz-yeterlik algıları, çevre bilgileri ve çevresel tutumlarını incelediği araştırmasında, fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı çevre eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmalarda bulunmaktadır. Zayimoğlu Öztürk, Öztürk ve Şahin (2015), çevre eğitimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin yüksek olması meslekte çalışıyor olmalarına bağlı olabilir. Elde edilen sonuçlar birbiriyle uyumludur.

Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi, öğretim stratejileri ve çevre eğitimi öz-yeterlik toplam puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sarışan Tungaç (2015), cinsiyet değişkeninin katılımcı öğretmenlerin doğa deneyimine bağlı çevre eğitimi öz-yeterlik algıları üzerinde etkili

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırma ile elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Zayimoğlu Öztürk vd. (2015) araştırmalarında katılımcıların çevre eğitimi öz-yeterlik algı puan ortalamalarının cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Kahyaoğlu'nun (2011) yaptığı araştırmada da çevre eğitimi öz-yeterlik algısında cinsiyetler arası anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinde farklı olmaması artık günümüzde öğretmenlerin her türlü imkân ve olanaklara kolay ulaşabiliyor olmasına, kadın ve erkek öğretmenlerin kendilerini her konuda geliştirebiliyor olmasına bağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeğinin alan bilgisi ve öğretim stratejileri alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri arttıkça çevre eğitimi öz-yeterliklerinin de arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin meslekte geçirilen zaman dilimin onların öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi, öğretim stratejileri ve çevre eğitimi öz-yeterlik toplam puanlarında sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurum, öğrenim durumu ve çalıştığı yerleşim birimi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun, öğrenim durumunun ve çalıştıkları yerleşim birimlerinin onların çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Kurt Gökçeli, Bilmez ve Tarkoçin (2015), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik davranışları öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri düzeylerinin ($\bar{X}=4.22$) yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği alt boyutu ($\bar{X}=4.10$) ve günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutu ($\bar{X}=3.92$) aritmetik ortalama puanlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Uygulama ve Model Olma alt boyutu ($\bar{X}=4.36$), Tutum ve Bilinçlendirme alt boyutu ($\bar{X}=4.48$) ve ölçeğin genelinden elde edilen toplam ortalama puanlarının ($\bar{X}=4.22$) ise kesinlikle katılıyorum düzeyinde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin uygulama ve model olma, tutum ve bilinçlendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum kadın sınıf öğretmenlerinin, yetiştirilmesinde kadın ve erkek rollerinin farklılık göstermesi, özdüzenlemeli öğrenme süreçlerindeki farklılaşma, kadınların çevreye karşı daha hassas olmaları ve yaşanabilecek olumsuzluklara karşı daha duygusal bakabilmeleriyle ilgili olabilir. Gürşimşek (2002), çalışmasında kadın öğretmen adaylarının daha fazla strateji kullandıkları, öğrenme sürecinin planlanması, düzenlenmesi ve öğrenmeye yönelik gayret ve öğrenme yeterliliğinin değerlendirilmesi ve yeniden örgütlenilmesi gibi üst düzey yeterlilikler bakımından öne çıktıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği, uygulama ve model olma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve tutum ve bilinçlendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Sınıf öğretmenlerinin kıdemleri öğretmenlerin çevre bilincine sahip öğretmen niteliklerini etkilememektedir. Kurt Gökçeli vd.'de (2015), yaptıkları araştırmalarında çevre sorunlarına yönelik davranışları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği, uygulama ve model olma, günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar sosyal aktivite ve işbirliği, uygulama ve model olma ve günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutlarının her birinde özel okul ile devlet okulu arasında özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin her türlü imkâna kolaylıkla ulaşılıyor olması bu sonuçlarda etkili olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri

ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği, uygulama ve model olma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve tutum ve bilinçlendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim birimine göre çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeğinin sosyal aktivite ve işbirliği ve günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutları ile toplam ölçekten aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar sosyal aktivite ve işbirliği alt boyutunun şehir ile kasaba arasında şehir lehine, günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutunda ise şehir ile köy arasında şehir lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kurt Gökçeli vd.'de (2015), öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik davranış puanları ikamet yerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İl merkezinde yaşayan öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik davranış puanlarının ilçede yaşayan öğretmenlerin çevreye yönelik davranış puanlarından daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN SONUÇLAR VE YORUMLAR

Öğretmenler çevre eğitimi çevreye ve çevre sorunlarına karşı bilgili olmak olarak bilgi düzeyinde tanımlarken, bazı öğretmenlerin ise çevre eğitimi bireylerin çevreye ve çevre sorunlarına karşı duyarlı davranan çeşitli davranış, tutum ve alışkanlıkların çocuklara kazandırılması olarak tanımladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimin kavramına ilişkin tanımları incelendiğinde literatürde yer alan çevre eğitimin bileşenleri olan bilgi, bilinçlilik, tutum ve aktif katılım boyutlarında tanımladıkları ama daha çok bilgi ve bilinç düzeyine vurgu yaptıkları görülmektedir. Kimaryo'nun (2011) sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi algısı başlıklı çalışmasında sınıf öğretmenleri çevre eğitimi çoğunlukla çevre hakkında ve çevrenin korunması hakkında bilgi kazanma eğitimi olarak tanımlamışlardır.

Sınıf öğretmenleri ilkököl döneminde çocuklara çevre eğitimi vermenin önemli olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşmıştır. Sınıf öğretmenleri ilkökulda çevre eğitimi vermenin çevreyi koruyan, çevre sorunlarının farkında olan, yaşadığı çevreyi güzelleştiren, doğal kaynakları bilinçli kullanan ve empati becerisi gelişen bireyler olmalarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri çevre eğitimi verilen bireylerin çevrenin korunmasında ve çevre sorunlarının farkında

olmasında önemli etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Kimaryo'nun (2011) araştırmasında da sınıf öğretmenleri, çevre eğitiminin kesinlikle ilkokulda verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca çevre eğitiminde bilginin yayılması ve sorumlu vatandaş yetiştirmede ilkokulun önemi olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Aydın ve Ersoy (2013), fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında da sınıf öğretmenleri çevre bilinci için çevre konusunda bilgili bireylere gereksinim olduğunu ve bunun da erken yaşlarda başlayacak bir eğitimle gerçekleştirilebileceğini düşünmektedir.

Sınıf öğretmenleri ilkokul programlarında yer alan temel derslerden biri olan hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinde çevre eğitime daha çok yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinden sonra çevre eğitime en fazla yer verilen dersler arasında Sosyal Bilgiler dersi gelmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler aslında çevre eğitime ilkokuldaki bütün derslerde hemen hemen yer verildiğini belirtmişlerdir. Tanrıverdi (2009), ilköğretim programlarında yer alan öğrenci kazanımlarının sürdürülebilir çevre eğitiminin gerekleriyle hangi oranda örtüştüğünü belirlemeye çalıştığı araştırmasında, çevre eğitime ilişkin öğrenci kazanımları zorunlu üç derste, yani Hayat bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerinde farklı ünitelerde yer alan kazanımlarla iç içe geçmiş olarak sunulduğunu belirtmiştir. Bu derslerde çevre eğitimi ayrı bir ünite olarak yer almamaktadır. Çevre ile ilgili kavramlar çoğunlukla Fen ve Teknoloji dersinin bir parçası olarak ele alınmış, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde de belli bir oranda söz edilmiştir.

Katılımcılar çocuklara çevre eğitimi vermede sınıf öğretmenlerinin önemli görevleri olduğunu bildirmişlerdir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin bu konuda model olma, çevreye ve çevre problemlerine karşı farkındalık oluşturma, doğal çevrenin korunmasına yönelik bilinç oluşturma, çevreye ve çevre sorunlarına karşı duyarlı birey yetiştirme gibi rolleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bunların yanında çevreye karşı duyarlı olmada lider olma, çevre eğitimi ile ilgili etkinlikler organize etme ve öğrenciler ile birlikte etkinlikler/projeler yürütme gibi rolleri olduğunu vurgulamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik en fazla yararlandığı kaynağın fotoğraflar, gazeteler, kitap dergi ve broşürler olduğu belirlenmiştir. Fakat sınıf öğretmenin çok azı belgesel ve filmler, karikatürler ve sivil toplum kuruluşundan yararlandığını ifade etmiştir. Gökçe (2009), çevre eğitiminde gazetelerden yararlanma adlı çalışmasında öğretmen adayları gazetelerden çevre ile ilgi resim, karikatür, makale, haber getirerek derste grup çalışmaları şeklinde materyal oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonunda, öğretmen adayları çevre eğitiminde gazetelerden yararlanmanın önemli olduğunu, çevre sorunlarına karşı duyarlılığın artabileceğini, sorumluluk duygusunun ve olum tutumun gelişebileceğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde en çok soru cevap tekniğinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar beyin fırtınası tekniğinden ve örnek olay yönteminden yararlanmaktadır. Katılımcılar tarafından en az yararlanılan, çevre eğitiminde çok önemli yeri olan gezi gözlem yöntemidir. Kimaryo'nun (2011) araştırmasında da sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde öğrenci katılımının olduğu etkinlikler kullandıklarını belirtmişler fakat gözlemlerde öğretmenlerin genellikle sınıf içi soru cevap ve grup tartışmaları şeklinde yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Aydın ve Ersoy'un (2013) araştırmalarında da sınıf öğretmenleri çevre bilinci geliştirmek için gezi-gözlem yöntemini oldukça önemli görmektedir. Ancak, öğretmenler izin alma sürecinin uzunluğunun; olanakların yetersizliğinin; süre yetersizliğinin ve sınıfların mevcutlarının fazlalığının gezi-gözlem yapmaya engel oluşturduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde çok önemli bir yeri olan gezi gözlem yönteminden yararlanmadıkları daha çok sınıf içi deneyimlerle çevre eğitimi vermeye çalıştıkları söylenebilir. Öğretim programlarında sürekli yenilikler yapılmasına rağmen çevre bilincinin, çevre bilgisinin ve çevreye karşı tutumların artmamasının sebepleri arasında mevcut yöntemlerle derslerin işlenmesi denilebilir (Ramadoss ve Poya-moli, 2011; Manolas ve Filho, 2011; Coca, 2013; akt. Artun ve Özsevgeç, 2015). Çevre eğitimi, öğretmenin konu ile ilgili kavramları direkt olarak öğrenciye aktarıp ders işlediği bir süreç olmak yerine öğrencilerin düşünmesi, tartışması ve alternatif çözümler ürettiği bir süreç olmalıdır. Çevre eğitiminde öğretmenler; uygulamaya dönük olarak etkinlik temelli yaparak-yaşayarak ve öğrenci merkezli anlayışla çevre

bilinci olan birey kazandırabilir (Artun ve Özsevgeç, 2015). Çevrenin veya doğanın temelinde insan olduğundan dolayı da bu dersin merkezinde de öğrenci olmalıdır. Öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması sonucunda öğrencilerin çevreye karşı olan ilgilerinin arttığı çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Özbuğutu vd., 2014).

Çevre eğitime yönelik sınıf içi ve dışı farklı etkinlikler yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf içinde yapılan etkinlikler; geri dönüşümde değerlendirilecek maddeleri toplama, hijyenik sınıf seçme, dünya su gününü kutlama toprak gününü kutlama, afiş hazırlama, broşür hazırlama, film izleme ve çiçek yetiştirme şeklinde sıralanabilir. Sınıf dışı etkinliklerde en fazla yapılan çevre temizliği yapma, ağaçların bakımını yapma ve koruma, ağaç dikme, çevre ile ilgili belirli gün ve haftalarda kutlama programı yapmadır. Öğretmenlerin birkaçı da velilere çevre eğitimi ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapma, hazırlanan afişleri iş yeri ziyaretlerinde bulunup anlatma, okul ve çevresine çevre eğitimi ilgili atasözü, dikkat çekici slogan asma, semt pazarlarındaki atıkları toplama ve toplanan atıkları geri dönüşüme götürme şeklinde uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Çavuş, Umdü Topsakal ve Öztuna Kaplan (2013), informal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, öğretmenlerin çevre bilinci kazandırmaya yönelik olarak en çok sıklıkla tercih ettikleri etkinlik türünün pano hazırlama ve gezi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler kitap okuma, deney, video gösterimi, eğitsel oyunlar, sunum, proje, bilimsel yayın takibi, drama, münazara, poster hazırlama, panel ve beyin fırtınası etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik etkinliklerin daha çok okul genelinde yapılan etkinliklerle sınırlı olduğu, öğretmenlerin bireysel özgün etkinlikler geliştirmediği söylenebilir. Oysa yapılan deneysel çalışmalar göstermektedir ki öğrencilerin aktif olduğu yaklaşımlar çevre eğitiminde bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanılmasında oldukça etkilidir. Alexsandar ve Poyyamoli (2014) sürdürülebilir gelişme için çevre eğitiminde önerilen, aktif çevre eğitiminin temel bileşenleri olan hizmet ederek öğrenme, alan gezileri, öğrenci merkezli eğitim, grup projeleri, problem çözme yaklaşımı gibi öğrenme öğretme stratejilerinden yararlanarak deneysel bir çalışma yapmışlardır. Geleneksel metotlarla öğrenen öğrencilere göre deney grubundaki öğrencilerin hava,

su, biyo çeşitliliğin korunması ve atık maddelerle ilgili konularda bilgi, davranış, beceri ve tutumun oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılar çevre eğitiminde çeşitli nedenlerden dolayı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Çevre eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere bilgi vermenin dışında uygulamaya yönelik etkinliklere ilişkin bilgi eksikliğinin olması, ayrıca öğretmenin sınıf dışı ve alan gezilerine zaman ayırmaması gibi öğretmenden kaynaklanan nedenler; zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, alan gezileri ve okul dışı mekânlarda yararlanmada prosedürlerin çok zaman alması, okulun imkânlarının kısıtlı olması, ulaşım olanaklarının olmaması gibi eğitim sisteminden ve okuldan kaynaklanan nedenler öğretmenler tarafından ifade edilen zorluklardır. Ayrıca katılımcılar; programlarda çevre eğitimi ile ilgili kazanımların az olması, konuların yoğun olması ve kazanımlara ayrılan sürenin az olması gibi programdan kaynaklanan sorunlar ve ailelerin çevre eğitiminde öğretmenlerle işbirliği kurmaması gibi aileden kaynaklanan nedenleri de vurgulamışlardır. Kimaryo'nun (2011) sınıf öğretmenleri çevre eğitiminde öğrenme ve öğretme kaynaklarının eksik olması, zamanın kısıtlı olması ve sınıfların sayısının kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Çevre eğitiminde süre yetersizliğinin olması sonucu, Aydın ve Ersoy'un (2013) araştırmalarında da benzer bir şekilde sınıf öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir.

Katılımcılar çevre eğitimini zorlaştıran etmenlere yönelik çözüm önerilerinde, çevre eğitimi kazanımlarının ve kazanımlar için ayrılan sürenin artırılması, okul dışı mekânlardan yararlanmada öğretmenlere çeşitli kolaylıkların sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca çevre eğitime yönelik ayrı bir derse yer verilmesi, programlarda çevre eğitime yönelik uygulama örneklerine yer verilmesi, kurum ve kuruluşlarla işbirliğinin artırılması, ailelerinde bilgilendirilmesi ve çevre eğitime yönelik kaynakların artırılması ve öğretmenlerin bu kaynakları kullanmaya yönlendirilmesi şeklinde öneriler de bulunmuşlardır. Kimaryo'nun (2011) araştırmasında da benzer şekilde öğretmenlerin bazıları bağımsız bir çevre eğitimi dersi olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

ÖNERİLER

- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda çevre eğitimi ayrı bir ders olarak konulabilir.
- Okullarda çevre eğitiminin yaparak-yaşayarak gerçekleştirileceği ortamlar sağlanarak, ayrıca bunun için okullara ödenek verilebilir.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde uygulamalı çevre eğitimi etkinlikleri verilebilir.
- Sınıf öğretmenleri çevre eğitime yönelik projelere teşvik edilerek, bu projelerin hayata geçirilmesine olanak sağlanabilir.
- Çevreyi koruma amaçlı yapılandırılmış sivil toplum kuruluşlarıyla iletişime geçilip, yetkili kişilerin ilgili derse davet edilerek öğrencilerin çevre eğitimi bilincinin artırılmasına olanak sağlanabilir.
- Aileler çevre konusunda bilinçlendirilip, aile katılım çalışmalarıyla desteklenebilir.
- Literatür incelendiğinde çevre eğitimi ile ilgili yapılmış araştırmalarda daha çok kavramsal düzeyde çevre eğitiminin önemi, öğretmen veya öğrencilerin çevresel tutumu, çevre duyarlılık düzeyi gibi konular olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin çevre eğitimi farkındalıklarına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 48-58.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 83-98.
- Alexandar R. ve Poyyamoli G. (2014). The Effectiveness of Environmental Education for Sustainable Development Based on Active Teaching and Learning at High School Level - A Case Study from Puducherry and Cuddalore Regions, India. *Journal of Sustainability Education*, Vol. 7.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği Eğitim Sürecinde Türkiye’de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 599-616.
- Altın, N. B. ve Oruç, S. (2008). Çocukluk Döneminde Doğa Sporlarının Çevre Eğitiminde Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35), 10-18.
- Artun, H., Uzunöz A. ve Akbaş, Y. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okur-Yazarlık Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-14.
- Artun, H. ve Özsevgeç T. (2015). Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1 (23), 9-22.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Sınıf Düzeyi, Kıdem ve Değer Yönelimlerinin Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aydın, G. ve Ersoy A. (2013). Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Öğrenme Alanının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 120-136.
- Balkan Kıyıcı, F., Atabek Yiğit, E. ve Darçın, E. S. (2014). Doğa Eğitimi İle Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerindeki Değişimin ve

- Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 17-27.
- Bozkurt, O. (2007). Çevre Eğitimi. M. Aydoğdu ve K.Gezer, (Ed.), *Çevre Bilimi* (2.Baskı) içinde (209-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buhan, B. (2006). *Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Bilincinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2014a). Çevre Bilimi ile İlgili Başlıca Terimler ve Kavramlar. O. Bozkurt, (Ed.), *Çevre Eğitimi* (4.Baskı) içinde (1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2014b). Su ve Toprak Kaynakları. O. Bozkurt, (Ed.), *Çevre Eğitimi* (4.Baskı) içinde (125-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen. L. B., Johnson. R. B. ve Turner. L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz*, (A. Aypay çev.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Creswell. J. ve Plano Clark. V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (İkinci Baskıdan Çeviri), (Y. Dede ve S. B. Demir çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çavuş, R., Umdü Topsakal Ü. ve Öztuna Kaplan A. (2013). İnfomal Öğrenme Ortamlarının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kocaeli Bilgievleri Örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 15-26.
- Çepel, N. (1995). *Çevre Koruma ve Ekoloji Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: TEMA Yayınları.
- Çepel, N. (2003). *Ekolojik Sorunlar ve Çözümleri*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Çınar, Ö., Merdun, H., Azbar, N. ve Sofuoğlu, S.C. (2011). Çevre Kirliliği ve Kontrolü. S.Gökmen, (Ed.), *Genel Ekoloji* (2. Baskı) içinde (403-465). Ankara: Nobel Yayın.
- Çolakoğlu, E. (2010). Haklar Söyleminde Çevre Eğitiminin Yeri ve Türkiye’de Çevre Eğitiminin Anayasal Dayanakları. *TBB Dergisi*, Sayı 88.

- Çokadar, H., Türkoğlu, A. ve Gezer, K. (2007). Çevre Sorunları. M. Aydoğdu ve K. Gezer, (Ed.), *Çevre Bilimi* (2. Baskı) içinde (85-96). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, Ö.C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2).
- Demirkaya, H. (2006). Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitime Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 207-222.
- Dilek, C. (2014). Çevre Bilinci. O. Bozkurt, (Ed.), *Çevre Eğitimi* (4.Baskı) içinde (179-213). Ankara: Pegem Akademi.
- Dindar, D. (2014). *Çevre Kimliği Yüksek ve Düşük Olan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çevre Eğitimi İnançlarının Kıyaslanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 162-178.
- Erten, S.(2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Sayı 65/66.
- Gökçe, N. (2009). Çevre Eğitiminde Gazetelerden Yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 251-265.
- Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H., Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri: Boylamsal Bir Araştırma. *Elementary Education Online*, 14 (3), 803-814.
- Gülay, H. ve Öznacar, M.D. (2010). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Çevre Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitime Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151).
- Güney, E. (2004). *Çevre Sorunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen Adaylarında Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel İnançlar ve Strateji Kullanımı. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*. Sayı 8.

- Güven, E. (2012). *Disiplinler Arası Yaklaşım Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarına ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (2), 185-202.
- Harrell, M. C. ve Bradley, M. A. (2009). *Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups*. Santa Monica: RAND Corporation.
- İleri, R. (1998). Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması. *Ekoloji Dergisi*, 7 (28).
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Çevre Eğitimi Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 67-82.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, A. ve Aslan, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerine Çevre Bilincinin Kazandırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü: Ekoloji Temelli Yaz Kampı Projesi Örneği. *ZfWT Journal of World of Turks*, 4 (2), 259-276.
- Kaya, N., Çobanoğlu, M. T. ve Artvinli, E. (2010). Sürdürülebilir Kalkınma İçin Türkiye ve Dünyada Çevre Eğitimi Çalışmaları. *VI. Ulusal Coğrafya Sempozyumu*, Ankara.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Çevre Eğitimi Aracı Olarak Ekolojik Ayak İzinin Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (2002). *Çevre Bilim* (4.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (1994). *Ekoloji ve Çevre Bilimleri* (2.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kimario, L. A. (2011). *Integrating Environmental Education in Primary School Education in Tanzania : Teachers' Perceptions and Teaching Practices*. Erişim Tarihi: 14 Kasım 2016,

http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67481/kimaryo_lydia.pdf

Kızıroğlu, İ. (2001). *Ekolojik Potpuri*. Ankara: TAKAV Matbaacılık Yayıncılık.

Kurt Gökçeli F., Bilmez B. ve Tarkoçin S. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışlarının İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 258-270.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (Second Edition). California: SAGE Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Erişim Tarihi: 10 Ekim 2016, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=24>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4-5 Sınıflar Öğretim Programı*. Erişim Tarihi: 10 Ekim 2016, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=38>

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim 1.2.ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu*. Erişim Tarihi: 10 Ekim 2016, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=30>

Muslu, Y. (2000). *Ekoloji ve Çevre Sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.

Ören (Şaşmaz), F., Kıyıcı, G., Erdoğan, E. ve Sevinç, S.Ö. (2010). Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 133-152.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz- Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G. Ve Düren A.Z. (2012). Çevresel Farkındalık. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-246.

Özbuğutu E., Karahan S. ve Tan Ç. (2014). Çevre Eğitimi ve Alternatif Yöntemler – Literatür Taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 393-408.

- Özdemir, O. (2007). Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi: “Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim”. *Eğitim ve Bilim*, 32 (145).
- Özdemir, A., Aydın, N. ve Akar Vural, R. (2009). Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Algısı Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz- Yeterlilik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Özey, R. (2005). *Çevre Sorunları* (Genişletilmiş 2.Baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özlü, G. (2012). *Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özlü, G., Özer Keskin, M., Gül, A. (2013). Çevre Eğitimi Öz-Yeterlilik Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *GEFAD/GUJGEF*, 33 (2), 393-410.
- Sabo, H. M. (2010). Why From Early Environmental Education? *US-China Foreign Language*, 8 (12).
- Sarışan Tungaç, A. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Dışı (Doğa Deneyimine Bağlı) Çevre Eğitime Yönelik Özyeterlilik Algıları, Çevre Bilgileri Ve Çevresel Tutumlarının İncelenmesi: Mersin İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 83-92.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 89-103.
- Türkiye Çevre Sorunları Vakfı (1991). *Çevre Üzerine*. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayınları.
- Türkiye Çevre Vakfı (1993). *Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

- Türkmen, L. (2014). Ekolojik Konu ve Sorunlar. O. Bozkurt, (Ed.), *Çevre Eğitimi* (4.Baskı) içinde (153-178). Ankara: Pegem Akademi.
- Uşak, M. (2007). Çevre Nedir? M. Aydoğdu ve K. Gezer, (Ed.), *Çevre Bilimi* (2.Baskı) içinde (1-8). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyo- Ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, 194-202.
- Uzunoğlu, S. (1996). Çevre Eğitimin Amaçları, Uğraşı Alanları ve Sorunları. *Ekoloji Çevre Dergisi*, 21, 7-12.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 142-154.
- Ünal, S., Mançuhan, E., ve Sayar, A. A. (2001). *Çevre Bilinci, Bilgisi ve Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, F. (2011). İlköğretimde Sürdürülebilir Çevre Eğitiminde Suyun Yeri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Sayı 132, 68-73.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2000). *Çevre Bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2014). *İlkokul öğretim programlarında verilen çevre eğitimi hakkında öğretmen görüşleri: Isparta ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) Günümüze (2013) İlköğretim Birinci Kademe Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının “Çevre Eğitimi” Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Yüksel, Y. (2009). *Klasik Okullar ile Eko-Okullar ve Yeşil Bayraklı Eko- Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zayimoğlu Öztürk F., Öztürk T. ve Şahin A. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Eğitimi Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 293-311.



EKLER

Ek 1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Ek 2. Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği

Ek 3. Görüşme Soruları

Ek 4. Araştırma İzinleri

Ek 5. Sınıf Öğretmenleri İle Yapılan Görüşmelerin Tarihleri Ve Süreleri



Ek 1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenimiz;

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerimizin çevre eğitimi konusundaki özyeterliklerini belirlemektir. Bu amaca uygun olarak aşağıda çevre eğitimi ile ilgili çeşitli ifadeler verilmiştir. Lütfen maddeleri dikkatlice okuduktan sonra hiçbir maddeyi boş bırakmadan, her bir ifade için kendinizi ne kadar yeterli hissettiğinizi **0–100 arasında bir değerle** belirtiniz.

Öğretmenin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet: K () E ()

Kıdeminiz: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

Okuttuğunuz sınıf düzeyi: 1. Sınıf () 2. sınıf () 3. Sınıf () 4.sınıf ()

Öğrenim Durumunuz: Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Çalıştığınız Kurum: Özel Okul () Devlet Okul ()

Çalıştığınız Yerleşim Birimi: Şehir () Kasaba () Köy ()

	0.....100
1. Çevre ile ilgili kavramları bilirim.	
2. Çevre konularını öğretmede farklı öğretim stratejilerini kullanabilirim.	
3. Çevre konularıyla ilgili proje ve etkinlikleri rahatlıkla planlayabilirim	
4. Çevre kavramlarını anlamada zorluk çeken öğrencilerim için alternatif etkinlikler planlayabilirim.	
5. Çevre konularının noktasal/bölgesel ve küresel ölçekteki etkileri konusunda bilgi sahibiyim.	
6. Öğrencilerin çevre konularıyla ilgili projelerine etkili bir şekilde rehberlik edebilirim.	
7. Çevre kavramları diğer disiplinlerle ilişkisini bilirim.	
8.Çevre konularını etkili bir şekilde öğretebilmek için gerekli basamakları bilirim.	
9. Çevre konularına ilgi duymayan öğrencilere ulaşabilirim.	
10. Çevre problemlerinin nedenlerini bilirim.	
11. Çevre konularını günlük hayatla ilişkilendirerek anlatabilirim.	
12. Çevre eğitimi değerlendirilmede kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemleri bilirim.	

Ek 1. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (Devamı)

13. Çevresel bozulmanın engellenebilmesi ve kontrolü için neler yapılması gerektiğini bilirim.	
14. Çevre konularını diğer disiplinlerle ilişkilendirerek anlatabilirim.	
15. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturabilirim.	
16. Öğrencilerin çevre konuları ile ilgili sorularını cevaplayabilirim	
17. Çevre konularıyla ilgili etkinlik hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alabilirim.	
18. Çevre konularını anlatırken farklı etkinlikler uygulayabilirim.	
19. Çevre konularının günlük/toplumsal hayata etkilerini bilirim.	
20. Etkili bir çevre eğitimi için kullanabileceğim öğretim yöntem ve tekniklerini bilirim.	
21. Çevre konularının anlatımında arazi çalışmaları, gezi gözlem ve veri toplam yöntemlerini uygulayabilirim	
22. Vereceğim çevre eğitimi ile her bir bireyin sahip olması gereken çevre bilincini oluşturabilirim	
23. Çevre konularını anlatırken zamanı en verimli şekilde kullanabilirim.	
24. Çevre konularını anlatmadan önce dersle ilgili hazırlık yaparım.	

Ek 2. Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği

ÇEVRE BİLİNCİNE SAHİP ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenimiz;

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerimizin çevre bilinci konusunda sahip oldukları nitelikleri belirlemektir. Bu amaca uygun olarak aşağıda çevre bilinci ile ilgili çeşitli ifadeler verilmiştir. Lütfen maddeleri dikkatlice okuduktan sonra hiçbir maddeyi boş bırakmadan, her bir ifade için “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” ifadelerinden sadece birini işaretleyiniz. Samimiyetiniz ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Öğretmenin Kişisel Bilgileri

Cinsiyet: K () E ()

Kıdeminiz: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()

Okuttuğunuz sınıf düzeyi: 1. Sınıf () 2. sınıf () 3. Sınıf () 4.sınıf ()

Öğrenim Durumunuz: Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Çalıştığınız Kurum: Özel Okul () Devlet Okul ()

Çalıştığınız Yerleşim Birimi: Şehir () Kasaba () Köy ()

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Öğrencilerimin çevre sorunlarına özgün çözümler üreten bireyler olarak yetişmesine özen gösteririm.					
2.Öğrencilerimin yaşadıkları veya karşılaştıkları çevre sorunlarını sınıfa rahatlıkla getirebilmeleri ve tartışabilmeleri için ortam hazırlarım.					
3.Çevre bilincinin oluşması veya gelişmesi için okul idaresi ve ailelerle işbirliği yaparım.					
4.Gönüllü kuruluşların düzenlediği çevre ile ilgili kampanyalara öğrencilerin katılımının sağlarım.					
5.Okulundaki çevre kulübü faaliyetlerini desteklerim ve kulüp çalışmalarında rol almaya istekli olurum.					
6.Öğrencilerime ağaç dikmenin önemini kavratırım.					
7.Çevre ile ilgili güncel gelişmeleri öğrencilerimle paylaşıyorum.					
8.Çevreyi korumaya yönelik işaretleri bilirim ve bunları öğrencilerine öğretirim.					
9.Çevreye zarar verenlerle ilgili olarak yetkili kurum ve kuruluşları Bilgilendiririm.					
10.Yaşamımda geri dönüşüm uygulamalarına yer veririm.					

Ek 2. Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği (Devamı)

	Kesinlikle katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
11.Öğrencilerime çevre konularında proje ödevleri veririm ve onlara bu etkinliklerini sergileme fırsatları tanırım.					
12.Öğrencilerimin çevreye karşı tutum ve davranışlarıyla ilgili olarak velileri bilgilendiririm.					
13.Öğrencilerimi tasarruf uygulamaları (enerji, su vb.) konusunda bilinçlendiririm.					
14.Öğrencilerimin çevreye yönelik hobiler geliştirmelerine yardımcı olurum.					
15.Öğrencilerime bitki ve hayvanlarla ilgilenme, onlara karşı sevgi ve koruma bilincini aşılarım.					
16.Doğayı tanıtmaya ve doğada yaşantılar kazandırmaya yönelik geziler düzenlerim.					
17.Çevre olanaklarını (okul çevresindeki parklar, sulak alanlar, ormanlar vb.) eğitim aracı olarak kullanırım.					
18.Öğrencilerime ağaç dikme, geri dönüşüm vb. konularda örnek olurum.					
19.Çevreyle ilgili uygulamalarında disiplinler arası ilişki kurarım.					
20.Medyada yer alan çevre ile ilgili belgeselleri ve ilgili programları izlerim, takip ederim.					
21.Ders kitapları dışında çevre konusu ile ilgili akademik yayınları, popüler dergileri, kitapları okurum, takip ederim.					
22.Çevre bilincini kazandırırken öğrencinin ilgi ve deneyimlerinden yararlanırım.					
23.Çevre sorunlarının pek çoğunun insan kaynaklı olduğunu ve bu sorunların çözümünün yine insanların çabalarıyla olacağını öğrencilere kavratırım.					
24.Geri dönüşümlü atıkların neler olduğunu bilirim ve öğrencileri de bu konuda bilinçlendiririm.					
25.Öğrencilerin çevre ile ilgili olumlu tutum geliştirmeleri için çaba gösteririm.					
26.Öğrencilerime çevreyle ilgili kavram yanlışlarını düzeltmek için uygun model olurum.					
27.Çevre konularıyla ilgili bilgilerin ders konusu olarak işlenmesinde daha çok uygulama çalışmalarına yer veririm.					

Ek 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ ETKİNLİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Okul:..... Tarih ve saat(başlama-bitiş):.....Görüşmecisi:.....

GİRİŞ

Merhaba, ben Esra Karakoçan. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde çevre eğitimi ile ilgili gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde çevre eğitimi ile ilgili gerçekleştirdikleri etkinlikler ile ilgili ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada öğretmenlerin çevreye, çevre eğitimine bakış açısını ve gerçekleştirdikleri etkinlikleri ortaya çıkartarak bu sonuçların eğitime katkıda bulunmasını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin çevre eğitiminde gerçekleştirdiğiniz etkinlikler ile ilgili düşüncenizi öğrenmek istiyorum.

1. Bu araştırmada gizlilik esastır. Verdiğiniz bilgileri araştırmacı dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma sonuçlarını yazarken, isminiz kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.
2. Başlamadan önce, bu söylediklerim ile ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce veya sormak istediğiniz bir soru var mı?
3. Görüşmeyi izniniz olursa kaydetmek istiyorum. Bu kayıt söylediklerinizin unutulmaması, düşüncelerinizi eksiksiz aktarmak amacıyla yapılmaktadır. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?
4. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Çevre eğitimi nasıl tanımlarsınız?
2. Çevre eğitimine en fazla yer verilen dersler hangileridir? Bu derslerde çevre eğitimi ile ilişkilendirilebilecek konular nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimindeki rolüne ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
4. Çevre eğitimi vermenin çocuklara kazandıracak yararlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Çocuklara çevre eğitimi verirken hangi araç-gereç, yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz?
 - a. Gazete, kitap, dergi, broşür, animasyon filmler, karikatürler, fotoğraflar, slaytlar ve internet araştırmalarından yararlanıyor musunuz?
6. Çevre eğitimi ile ilgili etkinlikler gerçekleştirirken hangi sivil toplum kuruluşlarından nasıl yararlanıyorsunuz?
7. Okulda çevre eğitime yönelik neler yapıyorsunuz?
8. Çevre eğitiminde sınıf dışı eğitim etkinliklerinden nasıl yararlanıyorsunuz?
 - a. Alan gezileri, aile katılım çalışmaları vs.
9. Sınıfınızda veya okul dışında gerçekleştirdiğiniz çevre eğitime yönelik etkinlikler sırasında programlardan, öğrenci ve kendinizden kaynaklanan ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?
 - a. Bu zorlukların nedenleri neler olabilir?
 - b. Bu yaşanan zorluklara ilişkin ne gibi öneriler getirirsiniz?

EK 4. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/09/2015-38906



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70813604-044-
Konu : Araştırma İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 11.09.2015 tarih ve 15761665-300-36861 sayılı yazınız.
b) 17.09.2015 tarih ve 86649407-05-E.9357771 sayılı yazı.

Enstitünüz Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Esra KARAKOÇAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitime Yönelik Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere anket çalışmasını Afyonkarahisar İl ve İlçe Merkezlerinde bulunan İlköğretim Okullarında yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin Afyonkarahisar Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) yazı ve eklerinin birer suretleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mehmet KARAKAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
1-İlgi (b) yazı ve eklerinin birer suretleri (..... sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.255.51.76/enVision/Dogrula/NUVHV8>

Afyon Kocatepe Üniversitesi Ahmet Necdet Sezer Kampüsü Rektörlük Binası B Blok Kat:1 Afyon
Tel:0272 2281124 Faks:0272 2281181
E-Posta : gensek@aku.edu.tr



bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi 1/1 gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4. Araştırma İzni (Devamı)



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86649407 -605-E.9357771
Konu: Araştırma İzni
(Esra KARAKOÇAN)

17.09.2015

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Valilik Makamının 16/09/2015 tarih ve 605/9305316 sayılı olur yazıları.

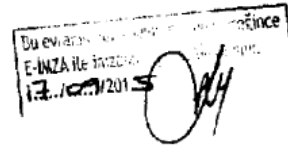
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Esra KARAKOÇAN' ın "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitime Yönelik Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere ekteki anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilimiz genelindeki ilköğretim okullarında yapması için, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (AR-GE) Birimi "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" tarafından 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı bakanlık onayı ile yayınlanan Genelge doğrultusunda ilgili izin talebini incelemiş olup ; "Valilik Oluru" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Mevlüt ÇINAR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:

- Valilik Onayı (1 sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (16 sayfa)



Kurumun İş Merkezi K:5 AR-GE BİRİMİ
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: avbir03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Gökül AKPINAR
Tel: (0272) 2137603/208
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f78c-ae5-3aee-b2b1-828a kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. Araştırma İzni (Devamı)



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86649407 -605-E.9305316
Konu: Araştırma İzni
(Esra KARAKOÇAN)

16/09/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 14/09/2015 tarih ve 70813604-044/12229sayılı yazıları.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Esra KARAKOÇAN'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Eğitime Yönelik Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri" adlı tez çalışmasında kullanılmak üzere ilimiz merkez ve ilçelerindeki İlköğretim okullarında anket çalışması yapması ve çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (Ar-Ge) birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/09/2015

Erhan GÜNEY
Vali a.
Valî Yardımcısı

Ek: 16 sayfa

Karaman İş Merkezi K:5 AR-GE Birimi
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: avbir03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Göktül AKPINAR/AR-GE Görevlisi
Tel: (0 272) 2137603/208
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 47ea-50f6-39ce-8af8-423c kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Sınıf Öğretmenleri İle Yapılan Görüşmelerin Tarihleri ve Süreleri

Kod	Görüşme tarihi	Görüşme süresi
SÖ1	22.10.2015	14dk.22sn
SÖ2	11.11.2015	15dk.32 sn
SÖ3	11.11.2015	15dk.56 sn
SÖ4	14.10.2015	17dk.33 sn
SÖ5	11.11.2015	13dk.08 sn
SÖ6	14.10.2015	20dk.32 sn
SÖ7	22.10.2015	16dk.51 sn
SÖ8	15.10.2015	17dk.53 sn
SÖ9	14.10.2015	15dk.57 sn
SÖ10	05.11.2015	15dk.46 sn
SÖ11	17.10.2015	14dk.22 sn
SÖ12	11.11.2015	06dk.18 sn
SÖ13	17.10.2015	20dk.06 sn
SÖ14	23.10.2015	08dk.43 sn
SÖ15	17.10.2015	08dk.57 sn
SÖ16	21.10.2015	18dk.10 sn
SÖ17	21.10.2015	22dk.00
SÖ18	23.10.2015	06dk.46 sn
SÖ19	17.10.2015	09dk.05 sn