



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTA ÖĞRETİM COĞRAFYA ÖĞRETİM
PROGRAMLARININ ÇEVRE BOYUTUNUN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)**

ERSİN ATAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2024
MUĞLA**

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTA ÖĞRETİM COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
ÇEVRE BOYUTUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

ERSİN ATAR
ORCID NO: 0000-0001-7428-8105

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. NECDET AYKAÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2024
MUĞLA

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ersin ATAR tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programlarının Çevre Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İli Örneği)” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Necdet AYKAÇ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 25/06/2024

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması içingerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programlarının Çevre Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İli Örneği)” başlıklı YüksekLisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallarçerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 25 /06 /2024

İMZA
ERSİN ATAR

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ORTA ÖĞRETİM COĞRAFYA ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÇEVRE BOYUTUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

ERSİN ATAR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Tez Danışmanı: PROF. DR. NECDET AYKAÇ

Haziran 2024, 103 sayfa

Sanayi Devrimi sonrası giderek artan çevre kirliliği ve küresel iklim değişikliği insanlar ve diğer canlıların yaşamında kalıcı etkiler oluşturmaktadır. Çevre kirliliğinin nedenleri arasında suyun bilinçsizce kullanımı, sıvı, katı ve gaz bazlı atıklar, enerji üretiminde fosil yakıtlardan yararlanılması ve en önemlisi çevre kirliliğine neden olan asıl unsur olan insanların çevrenin sürdürülebilir kullanımı konusunda gerekli bilinç düzeyinde olmaması sayılabilir. Çevre kirliliğinin yan etkisi sayılabilecek küresel iklim değişikliği ise insan yaşamını ve biyoçeşitliliği olumsuz etkilemektedir. Bugün dünyanın birçok yerinde küresel iklim değişikliğinin oluşturduğu hasarlar geri dönüşü zor etkiler bırakmaktadır. Buzulların erimesi sonucu kutup ekosisteminin bozulması, aerosol miktarının azalarak kuraklığın tetiklenmesi, fosil yakıtların kullanımı sonucu oksijen ve karbon döngüsünün bozulması küresel iklim değişiminin etkilerinden birkaçıdır. Çevre bilincinin oluşması ve küresel iklim değişikliği ile mücadele sadece yaygın öğretim, medya kampanyaları, çevre örgütlerinin gönüllü çalışmaları ve uluslararası düzeyde gerçekleşen konferans ve sözleşmeler ile çözülebilecek ve kalıcılık sağlanabilecek bir süreç değildir. Çevre bilinci örgün öğretim içinde ele alınmalı ve insan ile çevre arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleyen coğrafya biliminin konusunu oluşturmalıdır. Ülkemizdeki coğrafya öğretim programlarında çevre konuları yer almaktadır. Ancak bu konuların zamanlaması, içeriği, yeterliliği, etkisi ve öğrencilerde istenilen düzeyde davranış değişikliği yaratma becerisi açısından değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerimizin coğrafya öğretim programlarındaki çevre konularını içerik açısından değerlendirmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin, coğrafya öğretim

programını içerik açısından değerlendirmesinin alanında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, Muğla İli Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Örneklem, ulaşılabilir örneklem kartopu tekniğiyle seçilmiştir. Araştırma sürecinde, öğretmenlerle yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma aşamasında, öncelikle uzman görüşlerine başvurulmuş ve 9 sorudan oluşan bir form öğretmenlere uygulanmış ve test edilmiştir. Yapılan ön uygulama sonucunda öğretmenlerden gelen geri bildirimler doğrultusunda bir soru daha eklenmesine karar verilmiştir. Görüşme formunun son hali, uzman görüşleri de dikkate alınarak 10 soruluk bir form olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri, Muğla İli sınırları içindeki özel ve devlet okullarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan coğrafya öğretmenlerinden elde edilmiştir. Katılımcılar, gönüllülük esasına dayalı olarak görüşme formuna yanıt vermişlerdir. Araştırma sonuçları, içerik analizi yapılarak tema ve kodlar şeklinde tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırmada, "Coğrafya öğretim programında yer alan çevre konularının içeriği ve uygulamaları, öğrencilerin kalıcı bir çevre bilinci kazanmasında yeterli etkiye sahip midir?" sorusu üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin coğrafya öğretim programındaki çevre konularının içeriğini genel olarak yeterli buldukları ancak etkinlikler, performans çalışmaları ve uygulama alanının eksik olduğu, ayrıca zamanlamanın uygun olmadığı ve öğrenme ilkelerine uygun bir şekilde tasarlanmadığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çevre konusunda sürdürülebilir politikalar geliştiren ülkelerdeki çevre eğitimi süreçleri ile ülkemizdeki süreçler arasında belirgin farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, coğrafya öğretim programı içerisinde çevre eğitiminin etkili bir şekilde verilebilmesi için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: coğrafya, çevre, eğitim, sürdürülebilirlik, küresel ısınma.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE ENVIRONMENTAL DIMENSION OF SECONDARY EDUCATION GEOGRAPHY EDUCATION PROGRAMS ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS (MUGLA PROVINCE EXAMPLE)

ERSİN ATAR

Master Thesis, Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: PROF. DR. NECDET AYKAÇ

June 2024, 103 pages

After the Industrial Revolution, the increasing environmental pollution and global climate change have lasting effects on human and other living beings' lives. Among the causes of environmental pollution are unconscious water usage, liquid, solid, and gas-based waste, the use of fossil fuels in energy production, and most importantly, the lack of necessary awareness among humans, who are the main reason for environmental pollution, about sustainable use of the environment. Global climate change, which can be considered as a side effect of environmental pollution, negatively affects human life and biodiversity. Today, damages caused by global climate change in many parts of the world leave irreversible impacts. Some of the effects of global climate change include the disruption of polar ecosystems due to the melting of glaciers, triggering droughts by decreasing aerosol amounts, and the disruption of the oxygen and carbon cycle due to the use of fossil fuels. The formation of environmental awareness and the fight against global climate change cannot be achieved solely through widespread education, media campaigns, voluntary efforts of environmental organizations, and international conferences and agreements; it should be a part of formal education and should constitute the subject of geography science, which examines the mutual relationship between humans and the environment. Environmental topics are included in the geography curriculum in our country. However, there is a need to evaluate these topics in terms of timing, content, adequacy, impact, and the ability to create the desired level of behavioral change in students. This study aims to evaluate the content of environmental topics in the

geography curriculum by our teachers. It is believed that the evaluation of the geography curriculum by teachers in terms of content will make a significant contribution to the field. In this research, geography teachers working in secondary schools in Muğla Province were selected as the study group. The sample was determined using the accessible sample snowball technique. During the research process, structured interview forms were used to conduct interviews with teachers. In the preparation stage of the interview form, firstly, expert opinions were consulted, and a 9-question form was applied to six geography teachers in the vicinity and tested. As a result of the pilot study, it was decided that an additional question needed to be added based on the feedback from teachers. The final version of the interview form was prepared as a 10-question form by also taking expert opinions into account. The data of the study were obtained from geography teachers working in private and state schools in Muğla Province during the 2022-2023 academic year. Participants responded to the interview form on a voluntary basis. The research results were presented and interpreted in tables as themes and codes through content analysis. The study focused on the question, "Do the content and applications of environmental topics in the geography curriculum have a sufficient impact on students to gain a lasting environmental consciousness?" According to the research results, teachers generally found the content of environmental topics in the geography curriculum sufficient; however, they believed that the activities, performance studies, and application areas were lacking, and the timing was inappropriate, not designed in accordance with learning principles. Additionally, it was observed that there were significant differences between the environmental education processes carried out in countries developing sustainable policies on the environment and the processes in our country. Accordingly, various recommendations have been developed for the effective delivery of environmental education within the geography curriculum.

Keywords: Geography, environment, education, sustainability, global warming.

ÖN SÖZ

Sanayileşme sonrası dünya düzeninde insanlığın yaratmış olduğu refah toplumunun yan etkisi olarak ortaya çıkan su, hava, toprak, gürültü ve ışık kirliliğinin ortaya çıkardığı çevre sorunları günümüz öğrencilerinin ve geleceğin karar vericilerinin çevre eğitimi konusunda ortaöğretim düzeyinde en büyük sorumluluğun yüklendiği coğrafya dersinin içeriğinde yer alan çevre konularının değerlendirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacın giderilmesi için en önemli kaynak olarak yine coğrafya öğretmenleri görülmüştür. Bu araştırmanın coğrafya dersinin içeriğinde yer alan çevre konularının niteliğinin ve yarattığı etkinin değerlendirilmesi açısından alan yazınına katkısağlamasını temenni ederim.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde öncelikle bana daima inanan, rehberliğiyle yol gösteren ve her zaman desteğini hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Necdet Aykaç'atüm emekleri için sonsuz teşekkür ederim. Tez çalışmam boyunca öneri ve eleştirileriyle bana katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Özgür Ulubey'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca aldığım derslerde uzmanlık alanıma katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. İzzet Görgen ve Doç. Dr. Kevser Özaydınlık'a teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim sırasında ders aşamasında destek sunan değerli arkadaşlarım Hasret Kabaran, Dr. Güler Göçer Kabaran, Sedat Altıntaş ve Hilal Bilgin'e teşekkür ederim.

Son olarak teşekkürlerin en büyüğü her koşulda bana desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olan kıymetli eşim Emine Ekşi Atar ve biricik oğlum Salim Doğaç Atar'a.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
EKLER DİZİNİ.....	xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çevre Eğitimi.....	7
2.2. Eğitim Programı ve Çevre Eğitimi.....	9
2.2.1. Çevre Eğitiminin Eğitim Programı Açısından Felsefî Temelleri.....	9
2.2.2. Çevre Eğitiminin Eğitim Programı Açısından Sosyolojik Temelleri.....	10
2.2.3. Çevre Eğitiminin Eğitim Programı Açısından Psikolojik Temelleri.....	11
2.3. Öğretim Programı ve Çevre Eğitimi.....	11
2.4. Diğer Ülkelerde Çevre Eğitimi.....	17
2.5. İlgili Araştırmalar.....	21
2.5.1. Yurt içi Araştırmaları.....	21
2.5.2. Yurt dışı Araştırmaları.....	28

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	30
3.2. Çalışma Grubu.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.4. Verilerin Toplanması.....	32
3.5. Verilerin Analizi.....	33

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; Coğrafya Öğretim Programlarının İçerik Boyutunda, Öğrencilerin Çevre Bilinci Kazanmasını Sağlayacak Yeterli Konu Var mıdır? Sorusuna Ait Bulgular.....	34
4.2. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; İçerikte Yer Alan Çevre Konuları Öğrencide Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Oluşturacak Niteliğe Sahip midir? Sorusuna Ait Bulgular.....	42
4.3. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; İçerikte Yer Alan Çevre Konularında Yeterli Etkinlik Var mıdır? Sorusuna Ait Bulgular.....	45
4.4. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; Çevre Konularında Öğrenciyi Araştırmaya Yönlendiren Performans Çalışmaları Var mıdır? Sorusuna Ait Bulgular.....	47
4.5. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; Çevre Konularının Coğrafya Dersi Öğretim Programlarındaki Zamanlaması Uygun mudur? Sorusuna Ait Bulgular.....	50

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma.....	52
5.2. Sonuç.....	55
5.3. Öneriler.....	58
KAYNAKÇA.....	59
EKLER.....	64

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. İlköğretim 1- 8. Sınıf Programlarında Temel Dersler ve Çevre İçerikli Öğrenme Alanı ve Üniteler.....	12
Tablo 2. 9. Sınıf Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Çevre Konuları.....	13
Tablo 3. 10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Çevre Konuları.....	14
Tablo 4. 11. Sınıf Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Çevre Konuları.....	14
Tablo 5. 12. Sınıf Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Çevre Konuları.....	15
Tablo 6. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler.....	31
Tablo 7. Katılımcıların İçeriğe İlişkin Görüşleri.....	35
Tablo 8. Katılımcıların Öğrenim Düzeyine İlişkin Görüşleri.....	38
Tablo 9. Katılımcıların Konuların İçeriğinin Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları...	40
Tablo 10. Katılımcıların Konuların İçeriğinin Öğrenme İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Tutum Frekansları.....	40
Tablo 11. Katılımcıların Konuların İçeriğinin Öğrenciye Görelik İlkesine Uygunluğuna İlişkin Tutum Frekansları.....	41
Tablo 12. Katılımcıların İçeriğin Bilişsel Beceri Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları.....	41
Tablo 13. Katılımcıların İçeriğin Duyuşsal Beceri Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları.....	41
Tablo 14. Katılımcıların İçeriğin Psikomotor Beceri Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları.....	42
Tablo 15. Katılımcıların İçeriğin Çevre Duyarlılığı Yaratma Gücüne İlişkin Görüşleri.....	43
Tablo 16. Katılımcıların İçeriğin Öğrencilerde Çevre Duyarlılığı Oluşturmasına İlişkin Tutum Frekansları.....	44

Tablo 17. <i>Katılımcıların Etkinliklerin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri</i>	45
Tablo 18. <i>Katılımcıların Etkinliklerin Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları</i>	46
Tablo 19. <i>Katılımcıların Performans Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri</i>	47
Tablo 20. <i>Katılımcıların Çevre Konularının Zamanlamasının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri</i>	50
Tablo 21. <i>Katılımcıların Zamanlamanın Uygunluğuna İlişkin Tutum Frekansları</i>	51
Tablo 22. <i>Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunu öğrencilere çevre bilinci kazandırması açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar</i>	67
Tablo 23. <i>Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin <u>bilişsel</u> becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar</i>	69
Tablo 24. <i>Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin <u>duyuşsal</u> becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar</i>	70
Tablo 25. <i>Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin <u>psikomotor</u> becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar</i>	72
Tablo 26. <i>Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrenme ilkelerine (basitten-zora, somuttan-soyuta, yakından-uzağa) görelilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar</i>	74
Tablo 27. <i>Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrenciye görelilik ilkesini göz önünde bulundurarak nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar</i>	76
Tablo 28. <i>Katılımcıların “Coğrafya öğretim programında yer alan çevre konularını öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturma açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar</i>	77
Tablo 29. <i>Katılımcıların “İçerikte yer alan çevre konularında yer alan etkinlikleri konuya uygunluk ve yeterlilik açısından nasıl değerlendirirsiniz? Sizce hangi konularda etkinlik örnekleri yeterli ya da yetersizdir?” sorusuna verdiği cevaplar</i>	79

Tablo 30. Katılımcıların “Öğrencilerde çevre bilincini geliştirecek içerik öğeleri (konu tasarımı, etkinlik örnekleri ve performans çalışmaları) ile ilgili varsa öneri ve örneklerinizi yazınız?” sorusuna verdiği cevaplar..... 81

Tablo 31. Katılımcıların “Sizce çevre konularının coğrafya dersi öğretimprogramlarındaki zamanlaması uygun mudur?” sorusuna verdiği cevaplar...83



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Öğrencilerin Çevre Bilinci Kazanmasını Sağlayacak Yeterli Konu Var mıdır? Sorusuna İlişkin Temalar.....	34
Şekil 2. İçerikte Yer Alan Çevre Konuları Öğrencide Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Oluşturacak Niteliğe Sahip midir? Sorusuna İlişkin Temalar.....	42
Şekil 3. İçerikte Yer Alan Çevre Konularında Yeterli Etkinlik Var mıdır? Sorusuna İlişkin Temalar.....	45
Şekil 4. Çevre Konularında Öğrenciyi Araştırmaya Yönlendiren Performans Çalışmaları Var mıdır? Sorusuna İlişkin Temalar.....	47
Şekil 5. Çevre Konularının Coğrafya Dersi Öğretim Programlarındaki Zamanlaması Uygun mudur? Sorusuna İlişkin Temalar.....	50

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklamalar
AB	Avrupa Birliği
CBS	Coğrafi Bilgi Sistemleri
CÖ	Coğrafya Öğretmeni
ÇEDES	Çevreme Duyarlıyım Değerlerime Sahip Çıkıyorum Projesi
HES	Hidroelektrik Santral
IEEP	Uluslararası Çevre Eğitimi Programı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MSKÜ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
OECD	İktisadi İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı
OGM	Orman Genel Müdürlüğü
UNEP	Birleşmiş Milletler Çevre Programı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. <i>Veri Toplama Aracı</i>	64
Ek 2. <i>Etik Kurul Kararı</i>	66
Ek 3. <i>Katılımcıların Görüşlerini İçeren Tablolar</i>	67



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve temel kavramlarına ait tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun doğayla girdiği bu mücadele çoğu zaman telafisi mümkün olmayan çevresorunlarının kaynağını oluşturmaktadır. Günümüzde insanlığın belli başlı çevre sorunları: Nüfus artışı ve mekân sorunu, enerji sorunu, tarımsal sorunlar, çölleşme, çoraklaşma ve kuraklık, ormanların azalması, erozyon, canlı türlerinin yok olması, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, küresel ısınma ve benzerleri sayılabilir (Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010). Hızlı nüfus artısına karşılık giderek azalan doğal kaynaklar, dünya üzerinde geri dönülmez etkiler yaratmaktadır. Bu etkilerin bazıları; ozon tabakasının incilmesi, asit yağmurları, bitki ve hayvan türlerinin azalması, tropik ormanların yok edilmesi, atmosferdeki sera etkisinin oluşması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Tüm bu olgular, ekolojik dengenin bozulmaya başlamasının bir göstergesidir (Nurlu, 2000). Buna göre sorunların ortaya çıkmasında hızlı artan nüfusa bağlı tüketimde gerçekleşen artış, doğal kaynakların bilinçsizce kullanımı ve geri dönüşümü mümkün olan atıkların yönetiminin yapılamaması olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşadığımız çevrede yarattığımız olumsuz etkiler düşünüldüğünde çevre eğitimi önemli bir çözüm olarak görülmektedir. Bir değer olarak çevre ve değerler eğitimi arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünüldüğünde öğrencilerde çevreye karşı duyarlılığın gelişmesinde değerler eğitiminin de etkisini kullanmak gerekir (Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010). Son yıllarda coğrafya eğitim programlarının içerisinde çevre konularının

ağırlığı artmıştır (Demirkaya, 2006). Bireylere çevre bilinci kazandırılmasında coğrafyanın gerek akademik açıdan gerekse eğitim programı açısından önemli bir sorumluluğu vardır. Bu sorumluluğun gereği, coğrafya öğretim programının içeriğinde yer alan çevre ve toplum ünitelerinde yerine getirilse de uygulanan yöntem ve teknikler, öğretmenlerin konuya ilişkin entelektüel duyarlılığı, öğrencilerin çevreye ilişkin sorunları algılama ve çözüm üretme becerileri çevre bilincinin kazanılmasında etkin bir rol oynamaktadır. Çevre eğitimi, yalnızca akademik düzeyde bir bilgi aktarımı olarak ele alınmamalıdır. Çevre bilinci ve sevgisi bir değerdir ve değerler eğitiminin bir parçası olarak düşünülmelidir. Ancak bu yaklaşım günümüzde kayda değer bir yer bulamamaktadır (Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin, 2010).

Günümüzde özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın çabalarıyla çevre eğitimi değerler eğitiminin bir parçası haline getiren projeler tasarlanmıştır. Bununla ilgili en güncel proje açılımı, “Çevreme Duyarlıyım, Değerlerime Sahip Çıkıyorum” olan ÇEDES projesidir. Bu proje Milli Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında imzalanan bir protokolle hayata geçirilmiştir. Projenin amacı ise Öğrencilerin “millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi benimseyen, koruyan ve geliştiren fertler olmalarına” ayrıca çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış, bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi kendi yaşantılarında inşa etmiş; bedensel ve sosyal bakımdan dengeli bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023) olarak belirtilmiştir.

Proje pilot olarak belirlenen birkaç ilde hayata geçirilse de Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'na (2024) göre projenin çevre eğitiminden daha çok öğrencilere müfredat dışı bir din öğretimi tasarladığı ve toplumda farklı katmanlarda inanç ve düşünce yapılarına sahip yurttaşların çocuklarının bu proje kapsamında tek tip bir perspektifle yoğrulacağı ifade edilmektedir.

Ülkemizde temel eğitim ve orta öğretim sürecinde “Çevre Eğitimi” adlı müstakil bir ders programı tasarlanmamıştır. Çevre konuları temel eğitim sürecinde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri derslerinde; orta öğretimde ise Coğrafya, Kimya ve Biyoloji derslerinde kısmen verilmektedir. Bu durum çevre konularının çoğunlukla ilgili dersin yoğun müfredatı içinde önemini yitirmesine, hatta müfredatın içinde yer aldığı sıra itibarıyla çoğu zaman yılın son dönemleri olduğu için işlenmemesine ya da hızlıca geçilmesine neden olmaktadır. Ünal ve Dımışkı'ya (1998)

göre çevre eğitimi konusunda nitelikli öğretmen eksikliği en büyük problemdir. Nurlu (2000) ise çevre problemine coğrafi bilgi sistemleri açısından yaklaşmıştır. Çevre eğitimi sürecinde CBS'nin aktif kullanılmasının öğrenciler üzerinde daha kalıcı etkiler yaratacağını belirtmiştir. Dedeler (2004) ise ülkemizin de Avrupa Birliği uyum sürecinde çevre ve çevre eğitimi konusunda gerekli adımları atması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu bağlamda çevre eğitimi problemini uluslararası bir bakış açısı ile değerlendirmiştir.

Bu araştırma coğrafya öğretmenlerimizin gözünden eğitim programının çevre eğitimi boyutu yeterli midir? sorusuna yanıt arayarak, ülkemizde çevre sorunlarının kökenini oluşturduğu düşünülen eğitim boyutuna ilişkin problemlere odaklanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile orta öğretim coğrafya dersi öğretim programlarının içerik boyutunun çevre eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ve çevre konusundaki sürdürülebilir politikalarıyla tanınan ülkelerdeki öğretim programlarında yer alan benzer konuların içeriği ile ülkemizdeki program içeriğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı kapsamında şu sorulara cevaplar aranmıştır;

- 1- Coğrafya öğretmenlerine göre; coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda, öğrencilerin çevre bilinci kazanmasını sağlayacak yeterli konu var mıdır?
- 2- Coğrafya öğretmenlerine göre; içerikte yer alan çevre konuları öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturacak niteliğe sahip midir?
- 3- Coğrafya öğretmenlerine göre; içerikte yer alan çevre konularında yeterli etkinlik var mıdır?
- 4- Coğrafya öğretmenlerine göre; çevre konularında öğrenciyi araştırmaya yönlendiren performans çalışmaları var mıdır?
- 5- Coğrafya öğretmenlerine göre; çevre konularının coğrafya dersi öğretim programlarındaki zamanlaması uygun mudur?

1.3. Araştırmanın Önemi

Su israfı, aşırı enerji tüketimi, atık yönetimi, beşerî faaliyetlerin ekosistem ve biyoçeşitlilik üzerindeki olumsuz etkileri, küresel iklim değişimi, ekolojik olmayan şehir modelleri ve hızlı nüfus artışı ile kaynakların hızla tükenmesi çağımızın en önemli problemleri arasındadır. Bozkurt'a (2012) göre de toprak erozyonunun artması, yaşanan su baskınlarının olağan dışı düzeylerde seyretmesi, 1950'li yıllarda yaşanan Londra hava kirliliği, yağmur ormanlarının alanının her geçen yıl azalması gibi ekolojik problemlerin ana kaynağı hızlı nüfus artışıdır. Ada ve diğerlerine (2017) göre ulusal ve uluslararası düzeyde birçok çevre örgütü bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde birçok çevre örgütü olmasına rağmen hem dünya da hem de ülkemizde çevre ile ilgili politikaların bireylerin davranışlarında kalıcı bir etki yaratmadığı düşünülmektedir. Demirel'e (2012) göre eğitim bireylerde istendik davranışlar geliştirme sürecidir. Bu bağlamda eğitim, genel olarak bireylerin bilgi, beceri, değerler ve davranışları kazanmalarını sağlayan süreç olarak da düşünülebilir. Buna göre eğitim ve çevre eğitimi alan yazınında yapılan tüm araştırmalar bireylerde istendik davranış değişikliğinin ancak çevreye duyarlı yeni nesiller yetiştirerek sağlanabileceğini düşündürmektedir. Köroğlu ve Köroğlu'na (2016) göre bilim üzerinde uzlaşılan net bir tanım olmamakla birlikte evreni ve hakikati belirli yöntemlerle tanıma ve anlama çabası olarak tarif edilebilir. Buna göre bilim problemi saptar ve mevcut durumu gözler önüne serer, problemin çözümüne ilişkin öneriler geliştirir. Ada ve diğerlerine (2017) göre insanoğlu çevre sorunlarına karşı kalıcı bir tedbir olarak eğitim boyutunun farkına geç varmıştır. Bu kapsamda çevre eğitimi ile ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde birçok program geliştirilmiştir. Buradaki asıl sorun programların niceliğinden çok niteliğinin yetersiz kaldığı düşüncesidir. Bu yetersizliği gösteren en önemli kanıt çevre problemlerinin artarak devam etmesidir. Çevre problemlerinin ana kaynağı olan eğitim süreci ve eğitim programlarına bakış açısı olarak bu araştırma, ortaöğretimde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin öğretim programlarında yer alan çevre ve toplum ünitesindeki konuların işlenişi, etkinliklerin öğrencide bıraktığı izler ve uygulama zorluklarına ilişkin görüşleri, öğrencilerin çevre bilincini kalıcı olarak kazanmalarını sağlayacak yeni içerikler oluşturmada yol gösterecektir. Ayrıca ülkemizde çevre eğitimi konusundaki uygulamalar ile çevre konusunda daha duyarlı politikalar izleyen ülkelerdeki çevre eğitimi uygulamalarının karşılaştırılması ve bu uygulamaların ülkemizde de hayata geçirilebilmesi konusunda öğretmen görüşlerine başvurulması, coğrafya öğretim programlarının içeriğinde yer alan çevre konularının

değerlendirilmesinde önemli bir başlangıç noktası olacaktır. Bu araştırmanın çevre eğitiminin temel ve orta öğretimde ayrı bir ders olarak okutulması ve eğitim programının ulusal ve uluslararası çevre problemleri başta olmak üzere çevreye duyarlı bireyleri yetiştirmede nasıl yöntem ve teknikler geliştirilmelidir? sorusuna cevap arayan bir nitelikte tasarlandığı bir gelecek için başvurulacak bir kaynak olması beklenmektedir. Sonuç olarak araştırma, günümüzün en hassas problemlerinden olan çevre sorunlarına karşı toplum bilincini geliştirmek yolunda, coğrafya öğretim programının içeriğinin değerlendirilmesi açısından oldukça önemli katkılar sunabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma ile ilgili sınırlamalar şunlardır:

- 1- Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Muğla ili sınırları içerisinde görev yapan coğrafya öğretmenleriyle sınırlıdır.
- 2- Araştırma bulguları, veri toplama aracı ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Coğrafya: Coğrafya, insan ile çevre arasındaki karşılıklı ilişkiyi inceleyen bilim dalıdır. Bir başka deyişle coğrafya; dünyadaki doğal ve beşeri süreçleri bütünden parçaya ya da parçadan bütüne doğru bir yaklaşımla inceleyen bir bilimdir. (Değirmenci ve İltir, 2013).

Çevre: Çevre, canlı ve cansız unsurların karşılıklı bir ilişki içinde olduğu ortamdır (İncekara ve Tuna, 2010). Ancak insanların çevreye karşı üstün gelme çabası çevreyi tahrip eden en önemli etken olmuştur (Ünlü, Sever ve Akpınar, 2011).

Eğitim: Toplumu oluşturan bireylerde, toplumsal normlara ve hukuk kurallarına bağlı istendik davranışlar geliştirme sürecine denir. Başka bir deyişle eğitim, önceden saptanmış amaçlar doğrultusunda belirli bir plan çerçevesinde gerçekleştirilen deneyim aktarma sürecidir.

Sürdürülebilirlik: Canlı yaşamını mümkün kılan doğal kaynakların gelecek

nesillerin yaşamını sınırlamadan kendi ihtiyaçlarımızın karşılanmasında etkili kullanımını esas alan yöntemler bütünüdür.

Küresel Isınma: İnsan faaliyetleri sonucu atmosfere yayılan sera gazlarının dünyanın aşırı ısınmasına yol açtığı çevresel bir afettir.

Ekolojik Denge: Doğadaki canlı ve cansız öğelerin birbirlerinin rezerv ve popülasyonunu yok etmeden kendi ihtiyaçlarını doğal bir denge gözeterek karşılama ve yaşamını sürdürme sürecidir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle çevre eğitimi ele alınmıştır. Daha sonra eğitim programı ve çevre eğitimi, öğretim programı ve çevre eğitimi ile ülkemizde çevre eğitimi konularının coğrafya öğretim programlarındaki yeri, OECD ülkelerinde çevre eğitimi konularının coğrafya öğretim programlarındaki yeri ve ilgili araştırmalar açıklanmıştır.

2.1. Çevre Eğitimi

Bozkurt'a (2012) göre çevre, belirli bir zaman diliminde doğrudan ya da dolaylı bir şekilde insanı etkileyen ve gelişiminde etkili olan etkenler bütünüdür. Ada ve diğerlerine (2017) göre çevre yaşadığımız ortamı ifade eder ve fizikojeokimyasal, biyolojik ve sosyo-kültürel çevre olarak üç grupta incelenir. Fizikojeokimyasal çevre, atmosfer, litosfer ve hidrosfer denilen ve dünyayı oluşturan dört temel ortamın kesişme kümesini oluşturur. Öyleyse genel anlamda çevre insanın beden bütünlüğü dışında kalan ortam olarak düşünülebilir. Bir anlamda beş duyumuzla algıladığımız her bir veri çevremizle ilişkilidir. Biyolojik çevre, bu dört temel ortamın sonuncusu olan biyosfer ile ilgilidir. Sosyo-kültürel çevre ise aile, arkadaş grupları, akrabalar ve sosyal ilişki içinde olduğumuz ortamı ifade eder. Araştırmamızın ana eksenini fizikojeokimyasal ve biyolojik çevre unsurları üzerinde oluşan tahribat ve bu tahribatın önüne geçmek için eğitim yönüyle atılması gereken adımlar oluşturacaktır.

Özçalık'a (2021) göre azalan su kaynaklarının azalması ile ormansızlaşma sonucu çölleşme, hava, su ve toprak kirliliği insan etkinlikleri sonucu çevrenin bugünkü durumunu gözler önüne seren olumsuz örneklerden sadece bir kaçıdır. Bu çevre

sorunlarının kökeninin küresel iklim değişiminden geldiği düşünülebilir. Küresel iklim değişimi, atmosfere salınan karbon bazlı sera gazlarının dünyanın soğumasını engellemesi sonucu ısı adalarının alanının genişlemesine yol açtığı küresel ölçekte bir afettir. Küresel ısınma, kuraklık, buzulların erimesi, tatlı su kaynaklarının tükenmesi, kıyı çizgisinin değişimi ve salgın hastalıkların artması gibi çevrenin insan üzerindeki baskısını arttıran sonuçlar çıkarmıştır. Öte yandan ormansızlaşma ve beraberinde gelen erozyon, bilinçsiz su kullanımı sonucu alanı daralana da tamamen kuruyan sulak alanlar, hızlı nüfus artışına bağlı kentleşme ve betonlaşma sonucu ekosistemde oluşan boşluklar ve türlerin yok olması, doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı, enerji sorunu ve oluşan atık dağları günümüzün temel çevre problemlerini oluşturmaktadır. Bu problemlerin bazıları örgün eğitim içerisinde yer alan coğrafya derslerinde doğal afetler olarak tanımlanmaktadır. Oysaki dünyanın 4,5 milyar yıllık yaşam hikayesinde milyonlarca yıllık döngü halinde birçok değişim yaşanmıştır. Ancak 1750 yılında başlayan sanayi devrimi ve sonrasına denk gelen 275 yıllık kısa bir süre içine dünyanın milyonlarca yılda yaşadığı değişim sığmıştır. İşte bu durum yaşanan süreci doğal bir süreç olmaktan çıkaran en önemli olgudur. Doğal süreçler insan faaliyetleri sonucu afete dönüşür. Buradan hareketle “doğal afet yoktur” önermesine ulaşmış oluruz. İnsanlar doğalarının gereği tüketici varlıklardır. Temelde beslenme, barınma, güvenlik gibi ihtiyaçlara sahip olsalar da günümüz tüketim toplumu bu ihtiyaçların üzerinde daha modern hatta post-modern ihtiyaçlar türetmiştir. İnsanların doyumsuz ihtiyaçlarının karşılanması çevre üzerinde yük oluşturmakta ve çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örnek vermek gerekirse, kullandığımız tüm teknolojik cihazların üretimi endüstriyel tesislerde yapılmaktadır. Bu tesislerin üretim yapabilmesi için enerjiye ihtiyaçları vardır. Bu enerji çoğunlukla atmosferdeki karbon yükünü artıran ve sera etkisi yaratan fosil yakıtlardan elde edilir. Bu durumda küresel ısınmayı tetikleyen bir süreç başlamış olur. Küresel ısınma gibi onlarca çevre probleminin çözümü için ilk adımın iyi bir çevre eğitimi olduğu açıktır.

Özbuğutu ve diğerlerine (2014) göre çevre eğitimi, insanların çevreyi anlamasına, onu koruyacak yöntem ve stratejileri belirlemesi ya da belirlenen yöntemlere uygun davranmasına yönelik bir eğitimidir. Ada ve diğerlerine (2017) göre çevre eğitiminin örgün eğitim içerisinde yerini almasının çok uzun bir geçmişi yoktur. MEB ortaöğretim programları incelendiğinde özellikle çevre eğitimi adı altında bir program yoktur. Yine MEB Ortaöğretim Coğrafya Öğretim Programlarına bakıldığında özellikle ortaöğretim programlarında 2005 sonrası yapılan değişikliklerle çevre konularının coğrafya

programlarında yerini aldığı bir gerçektir. 2005 yılından sonra basılan Coğrafya Ders Kitapları incelendiğinde çevre konularının içeriğinin ve ağırlığının geçen yıllar boyunca değişmediği görülmüştür. Geçen 18 yıl boyunca çevresel sorunlar katlanarak artmıştır. Artan çevre sorunlarının bize gösterdiği bir diğer gerçek ise çevre sorunlarının çözümünde eğitim ayağının başarısının sorgulanması gerektiğidir. Çevre eğitiminin büyük oranda gerçekleşmemesinin nedenlerinden biri de verilmiş olan çevre eğitiminin, ülkelerin ekonomi politikalarıyla örtüşmediği düşünülmektedir.

2.2. Eğitim Programı ve Çevre Eğitimi

Demirel'e (2012) göre 20. yüzyıla kadar "konular listesi" olarak adlandırılan eğitim programı, günümüze kadar gelen süreçte birçok eğitim bilimci tarafından farklı yaklaşımlarla tanımlanmıştır. Caswell ve Campbell, eğitim programını öğretmenlik rehberliğindeki yaşantılar bütünü; Saylor, Alexander ve Lewis, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı; Ronald C. Doll, öğrencilerin tüm yaşantılarının düzeni; Tanner ve Tanner ise sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılandırılması olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda eğitim programı, eğitim öğretim sürecinin okul içi ve okul dışı tüm yönlerini kapsayan, genel ve özel amaçlarla örtüşecek şekilde tasarlanan ve belirli bir eğitim yaklaşımını temel alan yaşantılar bütünüdür. Bütün bu tanımlar eğitim programının, eğitimin planlı ve programlı bir süreç özelliğinin bir ürünü olması tezini doğrulamaktadır. Öyleyse eğitim programı da tasarlanırken bazı temeller üzerine inşa edilmelidir. Aykaç ve Aydın'ın Varış'tan aktardığına göre (Aykaç ve Aydın, 2006), eğitim programının tasarımında dikkat edilen beş ana unsur vardır. Bunlar Felsefi Kriter (Amaçlar, Faydalılık, Bilgi Yapısı), Sosyolojik Kriter (Sosyal Değişme, Teknolojik Değişme, Ekonomik Değişme), Gerekli Ortak Kültür, Psikoloji Tedbirleri (Gelişim-Öğrenme, Öğretim-Uyarım), Program Düzenleme. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların eğitim programı içerisine etkili bir şekilde yerleştirilmesi ve bundan fayda sağlanması için, çevre eğitiminin felsefi, sosyolojik ve psikolojik temellerinin oluşturulması gerekmektedir.

2.2.1. Çevre Eğitiminin Eğitim Programı Açısından Felsefi Temelleri

İnsanlar çevre ile ilgili anlamlandıramadıkları tüm olguları kümülatif bir şekilde

sorgulamıştır. Her sorgu cevabını buldukları ya da sezdikleri bir sonuç doğurmuştur. Bu anlamda varlık, bilgi ve ahlak üzerine düşünsel etkinlikleri içeren felsefi düşünce biçimi gelişmiştir. Bu düşünce biçimi, eğitim programlarının geliştirilmesinde aynı temeller üzerinde katkı sağlar. Bu bağlamda felsefi düşünce biçiminin eğitim programlarına katkıları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Amaçların belirlenmesi,
2. Amaçların bir düzen halinde sıraya koyulması,
3. Tutarlılığın sağlanması,
4. Programın toplumla ve konu alanlarıyla bağının belirlenmesi,
5. Etkililik ve verimliliğin sağlanması,
6. İşlevselliğin ve amaçlara uygunluğun sağlanması,
7. Günün koşullarına göre uyarlama yeteneğinin ve eleştirel yaklaşımının sağlanması (Aykaç ve Aydın, 2006).

Çevre eğitimi konusunda amaçların belirlenmesi felsefi gereklilik gözetilerek yapılmalı, bu gereklilik basitten zora doğru düzenli bir sıra ile tutarlı bir örüntü içermeli ve işlevsellik açısından azami verimlilik hedeflenmelidir. Felsefi düşüncenin nesnel anlamda sınırları olduğu söylenese bile, her toplumun düşünce yapısı içinde bulunduğu çevrenin koşulları ile şekillenir. Örneğin deniz kıyısında yaşayan toplumların düşünce yapısı ile sert iklime sahip engebeli arazilerde yaşayan insanların düşünce yapısı birbirinden farklıdır. Çevre eğitiminin felsefi temelleri belirlenirken bu farklılıklar göz ardı edilmemelidir. Bu durum aynı ülke içinde farklı bölgeler için de geçerlidir. Örneğin OGM'nin 2023 yılı Ormancılık Raporuna göre 2004-2023 yılları arasında orman yangınlarının en az yaşandığı Karadeniz İllerinde kuraklık ve ormansızlaşma gibi sorunlar olağan dışı sorunlardır. Yaşamın bir parçası değildirler. Buradaki eğitimsel çaba önleyici düzeyde tutulmalıdır. Akdeniz kıyı kesimleri için özellikle yaz aylarında gerçekleşen orman yangınları, ormansızlaşma, kuraklık ve beraberinde gelen erozyon olan sorunlardır. Buradaki eğitimsel çabanın ise önleyici düzeyi de kapsayan onarıcı düzeyde tutulması gerektiği düşünülmektedir.

2.2.2. Çevre Eğitiminin Eğitim Programı Açısından Sosyolojik Temelleri

İnsan içinde yaşadığı toplumla sürekli etkileşim halinde olan sosyal bir varlıktır. Bu yapıyla birey toplumla karşılıklı bir toplumsal sözleşme ile varlığını sürdürür. Bu

toplumsal sözleşme yazılı hukuk kuralları şeklinde olabileceği gibi, yazılı olmayan geleneksel kurallar şeklinde de olabilir. Bu bağlamda hazırlanacak eğitim programının toplumun normlarından bağımsız hazırlanması ve toplumun ihtiyaçlarından kopuk olması mümkün değildir. Aykaç ve Aydın'a (2006) göre yetiştireceğimiz bireyler toplumun bir parçasıdır ve verdiğimiz eğitimle birlikte toplumsal değişimi de ancak onlar gerçekleştirir. Çevre eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumun normların uygun bir içerik sunmalıdır. Bu yargı çevre eğitimi açısından başlı başına bir sorun oluşturmaktadır. Bu sorunun en can alıcı yönü toplumsal yapının yazılı hukuk kurallarının, araştırmaların ve çıkan sonuçların ışığında şekillenen eğitim hedeflerinin gerisinde kalmasıdır. Öte yandan yazılı olmayan birçok geleneksel normun çevre duyarlılığı açısından karnesi pek iyi değildir. Geleneksel normların sözlü ifadeleri içerisinde atasözleri ve deyimlerin önemi büyüktür. "Akan su pislik tutmaz" atasözü çevreci bir atasözü olmamakla birlikte doğru bir önerme sunmaz. Öyleyse çevre eğitiminin sosyolojik temellerini belirlerken toplumun genel yapısı içerisine sıkışıp kalmamak gerekir. Eğitim, toplumun sosyolojisine uygun bireyler yetiştirme iddiasından öteye bir misyonla gelecek nesilleri şekillendiren ve olana değil, olması gerekene odaklanan bir süreç olmalıdır. En azından çevre eğitimi açısından bu radikal tutum amaca uygunluk açısından daha tutarlıdır.

2.2.3. Çevre Eğitiminin Eğitim Programı Açısından Psikolojik Temelleri

İnsanın eğitim sürecinde hazır bulunma düzeyi, güdülenme araçları ve motivasyon kaynakları eğitim psikolojisinin konusunu oluşturur. Şeker'e göre (Şeker,2012), insan davranışlarını inceleyen bir bilim olarak psikoloji eğitim programı için değerli bir veri kaynağıdır. Eğitim sürecinin içerisinde yer alacak çevre kazanımlarının da insan psikolojisinin sınırları içerisinde bir örgü ile tasarlanması, bireyin gelişimi ve öğrenme stillerini esas alması şarttır. İçeriğin seçiminde Bloom'un taksonomisine uygun olarak bilgi kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait kazanımların yer alması öğrenmeyi kalıcı hale getirecektir. Öğrenme psikolojisine uygun olarak bireylerde çevre kazanımları yakından uzağa ilkesi gözetilerek verilmelidir. Kendi içinde olduğu çevrenin sorunlarından başlayarak örülecek bir kazanım ağı bireyde hazır bulunma düzeyinin yüksek olmasını sağlayacaktır.

2.3. Öğretim Programı ve Çevre Eğitimi

Öğretim programı, okulların eğitim programlarını hayata geçirmesinde öğretmenlerin sınıf içindeki rehberi olma yönüyle önemli bir konuma sahiptir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel yapısı, eğitim programı, öğretim programı ve ders programları olmak üzere üç temel unsurdan oluşmaktadır (Aykaç, 2005). Demirel'e göre (Demirel, 2012), öğretim programı okulda ya da okul dışında bireylere kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinliklerin yer aldığı plandır. Öğretim tasarımı, en dar anlamda program tasarımı çalışmasının öğrenme öğretme süreçleri ile ilgili olup her türlü öğretim yöntem ve tekniklerin yer aldığı tasarımıdır (Uşun, 2012). Bu bağlamda Şeker'e göre (Şeker, 2012), eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bölüm öğretim programıdır. Etkili bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesi için eğitim programları, öğretim programları, yıllık planlar ve günlük planların birbirlerini sırasıyla kapsayacak nitelikte tasarlanması gerekmektedir.

Uşun'a (2012) göre bir öğretim programının etkililiğini ölçmek bazı değerlendirme süreçleri ile mümkündür. Program değerlendirme eğitim ya da öğretim programının etkililiği hakkında çeşitli veri araçları kullanarak bir sonuca varma sürecidir. Değerlendirme sürecinde stratejinin ana eksenini yöntemin belirlenmesi oluşturur. Yöntemin belirlenmesi sürecinin ilk aşaması giriş kısmıdır. Bu kısımda program profili ve genel literatür taraması yapılmaktadır. Ardından rasyonel analiz aşamasında mantık modeli kurgulanır. Konular, yöntem ve maliyet kısmı ise yöntemin belirlenmesinde son aşamadır. Artık değerlendirme süreci başlayabilir. Yapılan çalışmalar sonucunda bulguların sentezi kısmı ile değerlendirme süreci sonlandırılır.

Tablo 1. *İlköğretim 1- 8. Sınıf Programlarında Temel Dersler ve Çevre İçerikli Öğrenme Alanı ve Üniteler (Akınoğlu ve Sarı, 2009).*

Sınıf	Ders	Tema/Öğrenme Alanı	Ünite
1,2,3	Hayat Bilgisi	Okul Heyecanım Benim EşsizYuvam Dün, Bugün, Yarın	
4	Sosyal Bilgiler	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer
5	Sosyal Bilgiler	Kültür ve miras İnsanlar, Yerler ve ÇevrelerKüresel Bağlantılar	Adım Adım Türkiye Bölgemizi TanıyalımHepimizin Dünyası
6	Sosyal Bilgiler	İnsanlar, Yerler ve ÇevrelerKüresel Bağlantılar Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Yeryüzünde Yaşam Ülkemiz ve Dünya Ülkemizin Kaynakları
7	Sosyal Bilgiler	Küresel Bağlantılar	Ülkeler Arası Köprüler

Tablo 1'in devamı.

4	Fen ve Teknoloji	Canlılar ve Hayat Dünya ve Evren Fiziksel Olaylar	Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım Gezegelimiz Dünya Kuvvet ve Hareket Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım
5	Fen ve Teknoloji	Canlılar ve Hayat	Yer kabuğu Nelerden Oluşur?
6	Fen ve Teknoloji	Dünya ve Evren	İnsan ve Çevre
7	Fen ve Teknoloji	Canlılar ve Hayat	Doğal Süreçler
8	Fen ve Teknoloji	Dünya ve Evren	

Tablo 1'de görüldüğü gibi, ilköğretim birinci kademedeki 1, 2 ve 3. Sınıf düzeyinde çevre konuları hayat bilgisi dersi içinde yer almaktadır. 4. Sınıfta ise sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji dersleri içerisinde yer alır. İlköğretim ikinci kademedeki ise çevre konularının 5, 6, 7. Sınıf düzeyinde sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji dersleri konularında, 8. Sınıf düzeyinde ise sadece fen ve teknoloji dersi konuları içinde yer aldığı görülmektedir. Ortaöğretim programlarına bakıldığında 12. Sınıf biyoloji dersi konuları içerisinde çevre konuları başlı başına “Canlılar ve Çevre” adında bir ünite içinde yer almaktadır. Ortaöğretim programları içerisinde en kapsamlı çevre eğitimi coğrafya dersi öğretim programları içeriğinde “Çevre ve Toplum” ünitesi içerisinde yer almaktadır.

Tablo 2. 9. Sınıf Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Çevre Konuları (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018).

Uygulama Haftası	Kazanım	Konular	İçerik	Etkinlik Sayısı
35	İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimlerini örnekendirir.	İnsanların Doğayı Kullanma Biçimleri	Karadeniz Sahil Yolu, Maltepe Sahil Parkı, Avrasya Tüneli	1
36	Doğal ortamda insan etkisiyle meydana gelen değişimleri sonuçları açısından değerlendirir.	İnsanın Doğal Çevrede Yaptığı Değişikliklerin Sonuçları	İnsanların doğal ortam üzerinde gerçekleştirdikleri değişimlerde, doğaya karşı duyarlı olmalarının gerekliliği vurgulanır.	4

Tablo 2. incelendiğinde 9. Sınıflarda çevre konularının eğitim öğretim yılının son iki haftasında yer aldığı, amaçlanan kazanım sayısının 2 ve bu kazanımlara ait konu

sayısının da 2 olduğu, konuların daha çok insanın doğa üzerindeki etkisi üzerinde olduğu ve konulara ait etkinlik sayılarının da 5 adet olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 10. Sınıf Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Çevre Konuları (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018).

Uygulama Haftası	Kazanım	Konular	İçerik	Etkinlik Sayısı
33	Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar.	Afetler	Coğrafi problemlerin çözümünde CBS.	1
34	Afetlerin dağılışı ile etkilerini ilişkilendirir.	Afetlerin Dağılışı	Afetlerin yeryüzündeki dağılışı ve afetlerin etkileri verilir.	1
35	Türkiye’deki afetlerin dağılışı ile etkilerini ilişkilendirir.	Türkiye’deki Afetler	Ülkemizde görülen afetlerin özellikleri ve dağılışı verilir.	1
36	Afetlerden korunma yöntemlerini açıklar.	Afetlerden Korunma Yöntemleri	Farklı ülkelerdeki afet uygulamaları	2

Tablo 3. incelendiğinde 10. Sınıflarda çevre konularının eğitim öğretim yılının son dört haftasında yer aldığı, amaçlanan kazanım sayısının 4 ve bu kazanımlara ait konu sayısının da 4 olduğu, konuların doğal afetler ile ilgili olduğu ve konulara ait etkinlik sayılarının da 5 adet olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 11. Sınıf Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Çevre Konuları (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018).

Uygulama Haftası	Kazanım	Konular	İçerik	Etkinlik Sayısı
32	Çevre sorunlarını, oluşum sebeplerine göre sınıflandırır.	Çevre Sorunları	Çevre sorunları, ortaya çıkışı,	1

Tablo 4'ün devamı

33	Madenlerin ve enerji kaynaklarının çevre üzerindeki etkilerini örneklerle açıklar.	Madenlerin Ve Enerji Kaynaklarının Kullanımı Tüklenen ve Alternatif Doğal Kaynaklar	Madenlerin ve enerji kaynaklarının üretimi, dağıtımı ve tüketimindeki etkilerine yer verilir.	2
34	Farklı gelişmişliğe sahip ülkelerdeki doğal kaynak kullanımını çevresel etkileri açısından değerlendirir	Doğal Kaynak Kullanımının Çevresel Etkileri Arazi Kullanım Şeklinin Çevreye Etkisi	Doğal kaynakların etkin kullanımında çevre planlamasının önemine değinilir.	4
35	Çevre sorunlarının oluşum ve yayılma süreçlerini küresel etkileri açısından analiz eder.	Küresel Çevre Sorunları	Çevre ve insan sağlığı açısından atıklardan korunma yöntemlerine yer verilir.	1
36	Doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını geri dönüşüm stratejileri açısından değerlendirir.	Doğal Kaynakları n Sürdürülebilir Kullanımı	Kaynak kullanımıyla ortaya çıkan çevre sorunlarının neler olduğu tartışılır.	0

Tablo 4. İncelendiğinde 11. Sınıflarda çevre konularının eğitim öğretim yılının son beş haftasında yer aldığı, amaçlanan kazanım sayısının 7 ve bu kazanımlara ait konu sayısının da 7 olduğu tespit edilmiştir. Konuların çevre sorunlarının çıkış noktası, enerji kaynaklarının kullanımı, doğal kaynakların kullanımı, küresel çevre sorunları, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı üzerinde durduğu ve konulara ait etkinlik sayılarının da 8 adet olduğu görülmektedir.

Tablo 5. 12. Sınıf Coğrafya Öğretim Programında Yer Alan Çevre Konuları (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018).

Uygulama Haftası	Kazanım	Konular	İçerik	Etkinlik Sayısı
33	Doğal çevrenin sınırlılığını açıklar.	Doğal Çevrenin Sınırlılığı	Beslenme halkası ve taşıma kapasitesi kavramları verilir.	1
34	Ülkelerin çevre sorunlarının önlenmesine yönelik politika ve uygulamalarını karşılaştırır.	Çevre Politikaları	Çevre politikalarının özünü oluşturan ilkeler verilir. Ülkelerin çevre sorunlarına yaklaşımları karşılaştırılır.	2
35	Çevresel örgütler ve anlaşmaların etkilerini açıklar.	Çevre Politikaları	Uluslararası çevre örgütlerine ve özelliklerine değinilir.	1
36	Ortak doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditleri açıklar.	Ortak Doğal ve Kültürel Mirasa Yönelik Tehditler	Doğal ve kültürel mirasa yönelik tehditlere karşı duyarlı olmanın önemine vurgu yapılır.	1

Tablo 5. İncelendiğinde 12. Sınıflarda çevre konularının eğitim öğretim yılının son dört haftasında yer aldığı, amaçlanan kazanım sayısının 4 ve bu kazanımlara ait konu sayısının da 4 olduğu tespit edilmiştir. Konuların doğal çevrenin sınırlılığı, çevre politikaları, çevresel örgüt ve anlaşmalar, ortak doğal ve kültürel miraslara yönelik tehditler üzerinde durduğu ve konulara ait etkinlik sayılarının da 5 adet olduğu görülmektedir.

Ülkemizdeki çevre eğitimi uygulamalarının bir başka boyutu ise çevre bilincinin örgün eğitim modelleri dışında farklı kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içinde proje tabanlı uygulamalarla geliştirilme çabalarıdır. Elbette çevre eğitimi toplumun ilgili sivil toplum örgütleri ile eş güdümlü olarak kümülatif değerlendirilmesi gereken bir konudur fakat bizim ülkemizde MEB'in 2023-2024 eğitim öğretim yılında yürürlüğe koyduğu ÇEDES adlı proje ile çevre eğitimi ve değerler eğitimi bağdaştırılmış ve işin içine Diyanet İşleri Başkanlığı katılarak son yıllarda toplumda karşılık bulan çevre koruma bilincini eğitimin laiklik ilkesinden koparmanın bir payandası haline getirmiştir. Adeta çevreye karşı duyarlı olmanın ön koşulu olarak dini değerlere sahip olmayı alt metin olarak sunan bir proje olarak ÇEDES, çevreye karşı duyarlılığın insani bir sorumluluk olmaktan çok ruhani bir emir olduğunu iddia etmektedir. Bu bağlamda Gül'ün, 2023 yılında yapmış olduğu bir araştırmada her ne kadar ÇEDES projesi geçerli bir zemine oturtulmak istense de öğretmenlerin büyük bir kısmının projenin geçerliliği ve etkisi hakkında olumlu bir bakış açısına sahip olmadığı görülmektedir. Öte yandan eğitimin paydaşlarından olan Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın (2024) ÇEDES konusunda eğitimin tarikatlaştırılması ve bunu yaparken de çevre gibi önemli bir konunun kullanılması gibi kaygılarını dile getirmesi gözden kaçırılmamalıdır. Anlaşılabileceği üzere önümüzdeki yıllarda ÇEDES ile ilgili yeni ve objektif araştırmaların yapılması çevre, eğitim ve bilim bileşenlerinin hedeflerinden biri olmalıdır. Öte yandan toplum bilinci ortak bir değerler toprağında köklenir. Bu anlamda çevre eğitiminin değerler eğitimi ile bağdaştırılması tamamen yanlış değildir. İtiraz edilen nokta toplumun üzerinde ortaklaştığı değerler bütününden koparılıp toplumun bir kesimine ait değerlerin dayatılmasıdır. Tahiroğlu ve diğerleri de (2010) değerler eğitimi ile bağdaştırılan bir çevre eğitimi etkinliğinin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığını saptamıştır. Esasen eğitim süreci bir değerler eğitimidir. Bireyin hukuk kuralları ekseninde toplum bilincine sahip olma sürecidir. Toplumun ortak değerleri arasında çevre bilinci de yer almalıdır. Temiz, sağlıklı ve sürdürülebilir bir çevrede yaşama hakkına erişme arzusu için gösterilen her tür tutum toplumun her bireyinin ortak değeri olmalıdır.

2.4. Diğer Ülkelerde Çevre Eğitimi

Dünyada çevre eğitiminin küresel bir boyut kazanması 1972 yılında Stockholm'de düzenlenen "Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı" ile gerçekleşmiştir (Aydoğdu,

2021). Bu kapsamda ülkelerde gerçekleştirilen birçok anket ve gözlem çalışması sonucuna dayanarak Birleşmiş Milletlere üye ülkelerin bakanları seviyesinde 1977 yılında Tiflis’te toplanan “Hükümetler arası Çevre Eğitim Konferansı” ile çevre eğitimin genel çerçevesi çizilmiş oldu. Stratejiler ise 1987 yılında Moskova’da toplanan Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi’nde belirlenmiştir. 1992 yılında gerçekleşen Rio Konferansı’nda ise 1982 tarihli Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Raporu’nda tanımlanan “sürdürülebilir kalkınma” terimine atıfla “sürdürülebilir kalkınma için eğitim” kavramı üzerinde durulmuş ve sürecin belirli bir periyodla devam etmesi gerektiği kararlaştırılmıştır. Avrupa Birliği ülkeleri de Birleşmiş Milletlerin çevre eğitimi konusundaki çabalarının bir öznesi olmakla birlikte kendilerine özgü yaklaşımlar da geliştirmişlerdir. Bu bağlamda Avrupa Birliği ülkelerinin ortaklaştıkları temel yaklaşım, çevre eğitiminin ayrı bir disiplin olarak değil disiplinler arası bir süreç olarak var olan öğretim programları içinde yer alması gerektiğidir. Bunu destekleyen üç neden vardır. Bunlar;

❖ Eğer bu, yalın bir çalışma alanını, ekoloji sınırlarının ötesine genişletecekse, davranış modellerini geliştirmeye ve değerlere işlerlik kazandırmaya niyetlenmiş "eğitim" olacaksa, çevresel eğitim tek bir disiplinin çerçevesi içerisinde dağıtılamaz.

❖ Çevre sorunlarına ait problemlerin tespiti, analiz ve sentez süreci ile çözüm aşamaları birden fazla bilim alanının konusunu oluşturmaktadır. Hal böyleyken çevre eğitimin tek bir bilimsel alan içine sıkıştırmak ve tüm sorumluluğu ona yüklemek haksızlık olacaktır. Almanya çevre eğitimini bu çerçevede ele almaktadır. Öğretmenlerden disiplinler arası beceri geliştirmelerini beklemek yerine çevre eğitimine disiplinler arası bir yaklaşımla tüm kademelerde, tüm sınıfdüzeylerinde birçok ders içinde yer vermenin doğru olacağını düşünmektedir.

❖ Son olarak, öğrencilerin haftalık programını okul müfredatına yeni bir disiplineleyerek artırmanın imkansızlığı da etkindir (Dedeler, 2004).

Öte yandan Lüksemburg, Danimarka, Belçika, Fransa ve Finlandiya gibi bazı Avrupa Birliği Ülkeleri’nde ise genel yaklaşımdan farklı uygulamalar geliştirilmiştir. Örneğin; Lüksemburg’da çevre eğitimi, anaokulu ve ilkokul düzeyinde “bilimle tanışma” adı altında bir programın içine alınmıştır. Belçika’da ilkokul düzeyinde “dünyadaki pencere”programı içinde, ortaöğretimde ise “ekoloji” adlı seçmeli bir dersin içinde çevre konuları işlenmiştir. Danimarka’da çevre dernekleri çevre eğitimi içeriğinde ve

uygulanacak kademenin seçiminde etkin bir rol oynarlar. Fransa’da ise çevre eğitimi konusunda daha esnek uygulamalara imza atan okullar proje ortaokullarıdır. Finlandiya ise çevre eğitimine daha fazla zaman ayırabilmek için ek süreler ile çözüm üretmektedir (Dedeler, 2004). Avrupa Birliği ülkeleri, çevre eğitiminin formal bir eğitim olmasının yanı sıra öğrencilerin okul dışı proje ve etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiğinin farkına varmış ve bunun için bazı uygulamalar geliştirmiştir. Örneğin; Belçika’da okula devam edilemeyeceği kadar devam etme zorunluluğu olmadan bütünleşik süreç ilerlemektedir. Böylece öğrenciler çevre ile ilgili okulda öğrendikleri kavramsal bilgiyi, geniş zamanlarda projelerle içselleştirme fırsatı yakalamış olurlar. Portekiz’de de buna benzer “okul arası” denilen serbest süreçlerde öğrenciler çevre projeleri geliştirmek için yeterli zaman bulabilmektedirler. Yunanistan ve Fransa ise çevre eğitimini pekiştirmek için okul dışı çeşitli aktiviteleri devreye sokarlar. İsveç, Finlandiya ve Avusturya’da da çevre eğitiminin esnek ve yaparak yaşayarak öğrenme stiline uygun yapısı gereği zaman sınırını aşmaya çalışan stratejiler geliştirilmektedir.

Avrupa Birliği ülkeleri dışında çevre eğitime ilişkin uygulamaları içeren veriler sınırlıdır. Malawi’de toplumsal bir kaygıya dönüşmüş çevre problemi karşısında hükümet kapsamlı bir çevre eğitimi programı uygulamaktadır. Ülkede çevre eğitimi konuları ağırlıklı olarak ilköğretim kademesinde yer almaktadır. Orta öğretim düzeyinde ise tüm programın yarısından fazlasını çevre konuları oluşturmaktadır. Ülke de çevre eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımla bizim ülkemize benzer bir şekilde coğrafya, fizik ve biyoloji dersleri içerisinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra çevre ile ilgili kampanyalara ağırlık vererek çevre bilincini toplumun geneline yaymaya çalışmaktadır (Artun ve Bakırcı, 2012).

Artun ve Bakırcı’ya (2012) göre Güney Afrika’da çevre eğitimi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde formal olarak düzenlenmemiştir. Ülkede bu kademelerde eğitim çalışmaları çevre örgütlerinin gönüllü eğitim kursları şeklinde yürütülmektedir. Çevre eğitimi konusunda formal eğitim yükseköğretim düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum Güney Afrika Cumhuriyeti’nde çevre konusunda toplumda bir bilinç geliştirme çabasının merkezi hükümet nezdinde bir değer taşımadığını, ancak çevre örgütleri ve üniversitelerin akademik hassasiyetleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Artun ve Bakırcı’ya (2012) göre “Kaliteli Çevre Hareketi” yayınlayan Malezya Hükümeti çevre eğitimi konusunda önemli bir çabaya girişen üçüncü dünya ülkelerinden biridir. Önceleri Güney Afrika Cumhuriyeti’ndeki gibi sadece yükseköğretim

programlarında yer alan çevre eğitimi, hükümetin yapmış olduğu çalışmalar ve çevre örgütlerinin yardımı ile ilköğretim ve ortaöğretim kapsamına alınmıştır. Ancak pratikte hala birçok sorun yaşanmaktadır. Özellikle çevre eğitimi programlarının yürütücüleri öğretmenlerin eğitiminde ciddi eksiklikler gören hükümet, öğretmen yetiştirme konusunda da önemli miktarda fon aktarmıştır. Bütün bu çabalara rağmen özellikle Borneo Adası Yağmur Ormanları'nın hızla yok edilmesi düşünüldüğünde Malezya'nın çevre eğitimi konusunda birçok eksiğinin olduğunu düşünülmektedir.

Hong Kong'da başlangıçta çevre eğitimi konuları Tiflis Kongresi'ndeki yaklaşıma uygun olarak disiplinler arasına serpiştirilmiştir. Ancak bu kazanımların okutulması zorunlu tutulmamıştır. 1980'lerden sonra hızla artan çevre sorunları ve Hong Kong ekosisteminin tahribatı, hükümet tarafından çevre ile ilgili konuların ve çevre eğitiminin öneminin anlaşılmasına imkân tanımıştır. Hükümet çevre eğitimini kampanya şeklinde rehberlik düzeyinde gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda çevre eğitiminde disiplinler arası bir yaklaşım benimsenerek, ilköğretim kademesinde sürdürülebilir kalkınma, doğal yaşam alanları, temiz enerji, dünyanın geleceği ve toplumsal bilinç alanlarında eğitimler verilmektedir. Orta öğretim düzeyinde ise dünyadaki birçok örneğe benzer şekilde çevre eğitiminin ağırlıklı sorumlu disiplini olarak coğrafya dersi öne çıkmaktadır (Artun ve Bakırcı, 2012).

Çevre eğitiminin küresel boyutta ilk defa dile getirildiği 1972 yılında Stockholm'de gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı'nın olduğu saptanmıştır. Bu konferansta çevre eğitiminin BM'ye üye olan ülkelerde eş güdümlü olarak yapılması fikri ortaya atılmıştır. Stockholm Konferansı'nın ardından 1977'de Tiflis'te toplanan Hükümetler arası Çevre Eğitim Konferansı ile çevre eğitiminin olması gereken genel çerçevesi çizilmiş olup, bu çerçevede belirlenen stratejiler ise 1987 yılında Moskova'da toplanan Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi'nde belirlenmiştir. 1992 yılında gerçekleşen Rio Konferansı'nda ise "sürdürülebilir kalkınma için eğitim" kavramı etrafında şekillenen periyodik bir süreç tasarlanması kararlaştırılmıştır.

AB ülkelerinde ise BM çevre çerçeve programına benzer süreçler geliştirilmiş olup birliğe üye ülkeler kendi öznel koşullarına uygun programlar geliştirmişlerdir. Ancak AB ülkelerinin çevre eğitimindeki temel anlayışı bizim ülkemizden farklı olarak çevre konularını tek bir disiplin altında toplamamasıdır. Öte yandan Lüksemburg ve Belçika gibi bazı AB ülkeleri bu yaklaşıma ters bir şekilde çevre konularını tek bir disiplin

altında vermektedir. Örneğin; Lüksemburg’da çevre eğitimi, anaokulu ve ilkokul düzeyinde “bilimle tanışma” adı altında bir programın içine alınmıştır. Belçika’da ilkokul düzeyinde “dünyadaki pencere” programı içinde, ortaöğretimde ise “ekoloji” adlı seçmeli bir dersin içinde çevre konuları işlenmiştir.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt içi Araştırmaları

Çevre eğitimi ile ilgili çalışmaların özellikle 1975 yılında UNESCO tarafından Uluslararası Çevre Eğitim Programı’nın açıklanması sonrası yoğunluk kazandığını görmekteyiz. Bu alanla ilgili ulusal çapta dikkate değer ilk araştırma; Ünal ve Dımışkı (1998) tarafından yürütülmüştür. “Unesco Uluslararası Çevre Eğitim Programına (IEEP)Göre Ortaöğretim Çevre Eğitimi İçin Öğretmenlerin Yetiştirilmesi” adlı bu çalışmanın amacı UNESCO-UNEP tarafından küresel boyutta atılan çevre eğitime ilişkin adımların, ülkemiz açısından özellikle öğretmen yetiştirme boyutunda değerlendirilmesidir. Araştırma sonucuna göre ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde disiplinler arası olarak verilen çevre konularının etkililiği, öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yetersizliğinden dolayı düşüktür. Yapılan çalışmanın konu ile ilgili önerisi ise çevre eğitimi konusunda nitelikli öğretmenler yetiştirmek için Çevre Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK’ün işbirliğinin artırılmasıdır.

Nurlu (2000) ise çevre problemine coğrafi bilgi sistemleri açısından yaklaşmıştır.Çevre Bakanlığı tarafından çevre veri tabanı kurulması yönünde çalışmalar olsa da yeterlidüzeyde verinin sağlanmadığı ve gelişen teknolojinin özellikle ülkemizde çevre yönetimi konusunda yeterli düzeyde kullanılmadığı saptanmıştır. Yapılan çalışmayı çevre eğitimi açısından ele alacak olursak çevre ile ilgili verilerin eksikliğinde çevre eğitimi ile ilgili içerik hazırlamada da ciddi sıkıntıların yaşandığını söylemek mümkündür.

Dedeler (2004)’e ait doktora tezinde, Avrupa Birliği’nde çevresel kamuoyu bilincive çevre eğitimi incelenmiştir. Avrupa Birliği’nde çevre eğitiminin belirli bir temele oturtulduğu ancak istenilen düzeye erişmediği varsayımına dayanmaktadır. Avrupa Birliği üye ülkelerinde çevre eğitimi konusunda farklı uygulamaların olduğu

saptanmıştır. Bunun yanı sıra ortak bir anlayışın da inşa edilmeye başlandığı, vatandaşlık bilinci ile örtüştürülerek okullardaki öğretim programlarında yer aldığı saptanmıştır. Ülkemizin de Avrupa Birliği uyum sürecinde çevre ve çevre eğitimi konusunda gerekli adımları atması sonucuna varılmıştır.

Demirkaya (2006), “Çevre Eğitiminin Türkiye’deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitime Yönelik Yeni Yaklaşımlar” adlı çalışmada, Türkiye’deki ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde yer alan coğrafya ve diğer disiplin alanları içerisinde çevre eğitiminin yeri, konu alanının özellikleri ve kullanılan öğretim yaklaşımları ele almıştır. Araştırma sonucunda çevre eğitiminin disiplinler arası yapısı gereği uygulama birliği sağlamada bazı sorunların ortaya çıktığı saptanmıştır. Bu sorunların ilköğretim ve ortaöğretim sürecinden daha çok belirli bir zorunluluk içermemesinden dolayı yükseköğretimde yığıldığı saptanmıştır. Çevre eğitiminin temel hedefi; toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve aktif katılımı gerçekleştirmektir. Bu hedefe ulaşabilmek için öngörülen bazı çözüm önerileri ise özetle şunlardır: Çevre eğitiminin toplumun tüm üyelerini kapsaması gerekmektedir. Örgün ve yaygın eğitimin önemli bir parçası olması ve çevre eğitiminin ayrı bir ders olarak okutulması gerekmektedir. Sınıflarda “çevre öğrenme merkezleri”, “çevre köşeleri” veya “doğa ve bilim köşeleri” oluşturulması gerekmektedir.

Akengin (2008) çalışmasında, 2005 yılında yenilenen coğrafya öğretim programını değerlendirmiş ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmacı bu çalışmada yenilenen ortaöğretim coğrafya müfredatının ihtiyaca cevap verip vermediğini, sürecin yürütücüsü öğretmenlere sorarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğretim programı değerlendirme süreci açısından araştırmamıza katkı sağlayan bir çalışmadır. Araştırmacı, çalışmada anket, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formları kullanmıştır. Araştırma sonucunda yeni coğrafya öğretim programında içerik, strateji, yöntem ve teknikler açısından öncekine göre belirgin farklar olduğu saptanmıştır. Ancak yeni yaklaşımla öğretmenlerin hazır bulunma düzeyi arasında da belirgin farklar olduğu araştırma sonucu elde edilen önemli bir çıkarımdır.

Önal ve Güngördü (2008), hava kirliliği açısından coğrafya öğretiminde aktif öğrenme uygulamalarını araştırmışlardır. Araştırmanın amacı, hava kirliliği özelinde aktif öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğrenme yöntemleri arasındaki anlamlı farkları tespit etmektir. Bu yönüyle çevre eğitime içeriğin sunulması ve hangi yöntemlerin

kullanılması gerektiği konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yöntem olarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Hava kirliliği ile ilgili konular deney grubuna aktif öğrenme yöntemleri ile kontrol grubuna da geleneksel yöntemle verilmiş. Sonuç olarak aktif öğrenme yöntemleri ile konuyu öğrenen bireylerde akademik olarak belirgin farklar gözlenmiştir. Çalışmada öğretmenlere aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaları yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Akınoğlu ve Sarı (2009), “İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi” adlı çalışmalarında, Türkiye’deki ilköğretim düzeyinde yer alan derslerin öğretim programlarında yer alan çevre ile ilgili konuları ve kazanımlarını nitelik ve nicelik olarak ortaya koymayı amaçlamışlardır. Kaynak taraması ve veri incelemesi şeklinde bir yöntemle yapılan çalışmada, ilköğretim sürecinde okutulan derslerdeki çevre konuları ve içeriğinde bulundukları dersler ile ait olduğu sınıflar tablo halinde sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda ilköğretim düzeyinde çevre ile ilgili konuların ağırlığının %11,82 olduğu ve bu oranın yeterli olmadığı saptanmıştır. Ayrıca çevre konularının işlenmesi sonucu kazanım edinmede öğretmenlerin de yetkinliğinin belirleyici bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Gökçe ve Kaya (2009), coğrafya dersi öğretim programını “Küresel İklim Değişikliği” açısından inceleyen bir çalışma sunmuştur. Çalışma güvenilirlik açısından iki araştırmacının konuyu ayrı ayrı inceleyerek görüş birliğine varması şeklinde ilerlemiştir. Araştırmanın sonucunda Coğrafya Dersi Öğretim Programında, her sınıf düzeyinde Küresel İklim Değişikliğine ilişkin kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Küresel İklim Değişikliği açısından önemli olabilecek kazanımlara ve etkinliklere özellikle “Çevre ve Toplum” ile “Doğal Sistemler” öğrenme alanlarında yer verildiği saptanmıştır.

Güler (2009) “Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri” adlı çalışmasında, 12 günlük ekoloji temelli çevre eğitimine katılan 24 öğretmenin doğaya ve çevre eğitimine karşı görüşlerinde ne gibi değişiklikler olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada katılımcılarla yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, Çevre eğitimi konusunda mevcut bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu, çalışma sonunda bilgi ve yeterlilik düzeylerinin arttığını ve çevreye ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiğini, ve ders etkinliklerinde kazandıkları deneyimleri öğrencilere aktarmada sorumluluk almaya hevesli olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından doğan öneriler ise

şunlardır: ekoloji temelli çevre eğitimlerine katılan bireylerin eğitim sonrasında izlenmeleri ve çevresindekilere edindiği bilgileri aktarmaları için gerekli desteğin verilebilir. Ayrıca öğretmenlerin çevre ile direkt deneyimlerde bulunmaları için gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde doğa eğitimi projelerine daha fazla katılmaları sağlanmalıdır.

İncekara ve Tuna (2010), ortaöğretim öğrencilerinin çevre konusunda bilgi düzeyini ölçen bir araştırmaya imza atmışlardır. Araştırmanın evrenini Çankırı İli ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma çevre bilincinin farklı okul türleri, cinsiyet, alan ve demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin genelinin çevre ile ilgili kavramsal konularda “Açıklayacak kadar biliyorum” seviyesinde olduğu görülmüştür. Ancak araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrencilerin çevre konusunda Türkiye’yi ilgilendiren uluslararası gelişmelerden haberdar olmadıklarıdır. Araştırma Avrupa Birliği ile entegrasyon sürecinde çevre eğitimi ile ilgili uygulamaların eğitimin tüm paydaşları tarafından tekrar irdelenmesini önermektedir.

Özdemir ve Yapıcı (2010) ise çevre sorunları ile ilgili farkındalık düzeyini öğretmen adayları açısından karşılaştırmak istemiştir. Bunun için yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çevre ile ilgili farkındalık seviyelerinin ilgi düzeyi, akademik alan ve doğaya yakınlık ekseninde karşılaştırmak istemişlerdir. Araştırmanın evreninin 2007-2008 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenciler arasında coğrafya, fizik ve resim öğretmen adaylarında ve doğayla iç içe yaşayanlarda çevre farkındalığının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin (2010)’ın “Değer Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin, İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmaları, değer eğitimi yöntemlerine uygun olarak geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacını taşımaktadır. Araştırmada veriler, ön test son test kontrol gruplu deneme modeli ile her iki gruba deneysel çalışma sürecinin başında ve sonunda “Çevre Tutum Ölçeği” uygulanarak alınmıştır. Araştırma sonucunda yapılan analizle deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak, değer eğitimi yöntemlerine uygun olarak geliştirilen

çevre eğitimietkinliklerinin öğrencilerin çevreye ilişkin tutum puanlarını olumlu yönde arttırdığı saptanmıştır. Araştırmanın sunduğu öneri ise çevre eğitimi içeriğinin değerler eğitimi modeli kullanılarak tasarlanması ve tüm insanlığı kapsayacak biçimde genişletilmesidir.

Demirbaş (2011), Coğrafya Dersi Öğretim Programlarını sürdürülebilir kalkınmakavramı açısından değerlendirmiştir. Bu çalışmada, Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda; sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin hangi kazanımlara yer verildiği, bu kazanımların hangi öğrenme alanlarına, etkinliklere, becerilere, değerlere, ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilişkilendirilerek ne oranda dağılımının olduğu araştırılmış ve yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda, her sınıf düzeyinde sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. Kazanımların özellikle 11 ve 12. sınıflarda yoğunluk gösterdiği görülmüştür. Kazanımların öğrenme alanlarına dağılımına bakıldığında ise “Çevre ve Toplum” öğrenme alanının ön plana çıktığı saptanmıştır. Ünal (2011)'e ait yüksek lisans tezinin konusunu İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevreyle ilgili tutumları oluşturmaktadır. Araştırmanın amacını ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreyle ilgili bilgileri ve çevreyle ilgili tutumlarının ölçülerek mevcut durumlarının cinsiyet, öğrenim gördükleri yer ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini İzmir ili Dikili İlçesi'nde öğrenim gören ilköğretim ikinci kademe öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler çevre bilgi anketi ve çevre tutum ölçeği hazırlanarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyi ile öğrencilerin çevre bilgisi ve çevreyle ilgili tutumları; cinsiyet ile öğrencilerin genel olarak sahip olduğu çevre bilgisi ve çevreyle ilgili tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrenim gördüğü yer (okul) ile öğrencilerin genel olarak sahip olduğu çevre bilgisi arasında anlamlı bir farklılık varken okul ve sınıf düzeyinin ortak etkisinin öğrencilerin çevre bilgisi ve çevreyle ilgili tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda şu önerilere yer verilmiştir: Öğretmenlerin sadece Fen ve Teknoloji dersi değil her derste çevre konularına değinmesigerektiği, çevre gezileri, doğa yürüyüşleri ve kamplarla öğrencilerde çevre bilinci oluşturma süreci desteklenmelidir.

Ünlü, Sever ve Akpınar (2011) “Türkiye’de Çevre Eğitimi Alanında Yapılmış Küresel Isınma ve Sera Etkisi Konulu Akademik Araştırmaların Sonuçlarının

İncelenmesi” adlı araştırmalarında, ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün öğretim kademelerindeki öğrencilerin hatta öğretmenlerin küresel ısınma ve sera etkisi konularında oldukça fazla kavram yanılgıları ve eksik bilgi sorunu yaşadıklarını görmüşlerdir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanmışlardır. Veriler içerik analizi tekniğı ile derlenmiştir. Araştırma, öğrencilerin küresel ısınma ve sera etkisiyle ilgili doğru ve bilimsel bilgilere ulaşabilmesi için, ilköğretimden itibaren ders programlarında bu konulara daha fazla yer verilmeli ve akademik alanda bu konuların öğretimine dönük araştırmaların durum tespitinden ziyade, sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla tasarlanması gerektiğı önerilerini sunmaktadır.

Artun ve Bakırcı (2012) “Ülkelerin Çevre Eğitime Etki Eden Faktörlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, Malawi, Güney Afrika, Polonya, Malezya, Hong Kong ve Türkiye gibi ülkelerin çevre eğitimi politikalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür taraması yöntemi kullanılarak, elde edilen kaynakların çevirisi yapıp, çevre eğitimi açısından içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda, Türkiye ile örnekleme oluşturan diğer ülkelerin çevre eğitimlerine birçok faktörün etki ettiğı ve her ülkenin sahip olduğı çevre eğitimi politikasının farklı özelliklergösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özgen (2012) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının erozyon konusundaki akademik bilgi düzeyini ölçmüştür. Araştırmanın amacını öğretmen adaylarının erozyonkonusuyla ilgili genel akademik bilgi düzeylerinin saptanması oluşturmaktadır. 287öğretmen adayına, “23” çoktan seçmeli, “3” kapalı uçlu (evet- hayır) ve “1” açık uçlu olmak üzere toplam “27” soru yöneltilmiştir. Veri toplama aracındaki çoktan seçmeli sorularda karşılaştırmalar yapılırken, bağımlı değışken olarak akademik bilgi puanıkullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının erozyon konusuyla ilgili genel akademik başarılarının yeterli düzeyde olmadığı, anabilim dalları ve sınıf düzeyleri arasında, program ve öğretim alanı bilgi hiyerarşine uymayan farklar tespit edilmiştir.

Değirmenci ve İlter (2013), Coğrafya Dersi Öğretim Programını çevre sorunlarından biri olan “Doğal Afetler” ekseninde değerlendirmiştir. Bu araştırmanın amacı, Coğrafya Dersi Öğretim Programında; Doğal Afetlere ilişkin öğrenme alanlarının, kazanımların, etkinliklerin, becerilerin, değerlerin (kişisel niteliklerin), ölçme ve değerlendirme tekniklerine ne düzeyde yer verildiğini belirlemektir. Araştırmada doküman analizi inceleme yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda doğal afetlere ilişkin

kazanımlara her sınıf düzeyinde yer verildiği görülmüştür. Bu kazanımların en çok 9. Sınıf düzeyinde olduğu ve en az ise 12. Sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde ise “çevre ve toplum” öğrenme alanında yoğunluk kazanmış, “küresel ortam: bölgeler ve ülkeler” öğrenme alanında ise bu oranın daha az olduğu görülmüştür.

Yazıcı (2013), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumları” adlı araştırmasında, öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumları saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma tezim açısından içinde barındırdığı çevresorunlarına karşı tutumları da kapsadığı için önem arz etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Karabük ili Merkez ilçesindeki 3 ortaöğretim okulunda öğrenim gören 478 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Günümüz Dünya Sorunları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları olumlu ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran küresel sorunlara karşı daha duyarlı oldukları belirlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının, çalışma kapsamında sınıf düzeyi değişkenine göre 10. sınıfların lehine olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının okul türü ve alan bilgisi değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna da ulaşılmıştır. Öneriler bölümünde, erkek öğrencilerin dünya sorunlarına daha duyarlı ve katılımcı olmalarını sağlayacak etkinlikler yapılması gerektiği ve küresel boyuttaki bu sorunlar yaş gruplarına göre sınıflandırılarak, farklı seviyelerde sarmal biçimde ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Dünya sorunlarına olumlu tutum geliştirmede aile, çevre, okul ve medyanın etkisini belirleyen çalışmaların yapılması, tespit edilen olumsuz etkenlerin bertaraf edilmesinde yararlı olabileceği önerileri geliştirilmiştir.

Tozkoparan (2021), “Değişen Dünya için Çevre Eğitimi” adlı araştırmasında, bilgi, bilgi yönetimi, çevre ve çevre ile ilgili bilgi kavramları çerçevesinde çevre eğitiminin günümüz bilgi toplumunda nasıl değiştiğini göz önüne koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, insanların çevre bilinci kazanmasında çevre eğitiminin etkili bir şekilde planlanması ve sürdürülmesi gerektiği, çevre eğitimi, eğitimi alan kişilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına hitap ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca internet erişiminin kolay olduğu çevre ile ilgili bilgilerin hiç

saklanmadığı günümüzde çevre eğitiminin gerekliliği tartışılmaz olduğu ve çevre eğitiminin etik değerler kapsamında ele alınıp teknoloji ve bilgi yönetimi kapsamında verilmesi ile çevre eğitiminin boyutunu değiştireceği önerilerinde bulunmuştur.

2.5.2. *Yurt dışı Araştırmaları*

Henderson (1970), “Environmental Education” adlı çalışmasında, ilk ve ortaöğretim sosyal bilgiler öğretmenlerini, genel olarak eğitim bağlamında çevre eğitimindeki proje ve materyallere yönelik bazı yeni yaklaşımlar konusunda uymayı amaçlamıştır. Ayrıca çalışma, o dönemde uygulanan çevre eğitimi programlarına ilişkin bir uygulama kılavuzu özelliği gösteriyor.

Hungerford, H.R., Peyton, R.B. and Wilke R. (1980), "Goals for Curriculum Development in Environmental Education” adlı araştırmasında, çevre eğitimi açısından 1970 ile 1980 yılları arasında birçok gelişmenin yaşandığını ancak müfredat geliştirme açısından Harvey, Stapp ve Tiflis Hükümetlerarası Konferansları dışında kaydedeğer bir ilerleme kaydedilmediğini saptamıştır.

Sutman (1980), "The Education of Secondary School Teachers in Environmental Studies" adlı çalışmasında ABD ve diğer ülkelerdeki çevre eğitimi, ekoloji, koruma ve diğer ilgili çalışma alanlarının hangi disiplinler içerisinde yer aldığını araştırmış ve bu konuların öğrencilerde oluşturduğu kazanımları öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirmiştir.

Hungerford (1994), “Procedures For Developing An Environmental Education Curriculum” adlı araştırmasında, Hükümetlerarası Çevre Eğitimi Konferansı, Tiflis 1977 ve Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı, Rio de Janeiro, 1992 tarafından belirlenen ihtiyaçlara yanıt olarak Unesco-UNEP Uluslararası Çevre Eğitimi Programına destek amaçlı özellikle çevre eğitime yönelik müfredat geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma çevre eğitimi ile ilgili uluslararası antlaşmalara kaynak olması açısından önemli bir araştırmadır.

Stokes ve diğerleri (2001), “Environmental Education in the Educational Systems of the European Union, Synthesis Report” adlı çalışmasında Avrupa Birliği'ndeki (AB) ilköğretim ve ortaokullarda çevre eğitiminin içeriğini inceleyerek bir rapor hazırlamıştır. Raporda kapsadığı konu alanları ve müfredat içeriği de dahil olmak

üzere çevre eğitiminin farklı ülkelerde nasıl öğretildiği; çevre eğitimi öğretiminde benimsenen yaklaşımlar açısından ülkeler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar; çevre eğitimi öğretiminde girişim ve yenilikçi uygulama örnekleri; çevre eğitimiyle ilgili bilgilerin gelecekteki koordinasyonu ve dağıtımına ilişkin politika önerileri geliştirmişlerdir.

Leiserowitz (2006), “Sustainability Values, Attitudes, And Behaviors: A Review Of Multinational And Global Trends” adlı araştırmasında, çevre dostu sürdürülebilir bir kalkınma modelinin oluşturulabilmesi için gerekli değerlerin neler olduğunu incelemiştir. Bu değerlerden yola çıkarak bireyde iyi ve kötü kavramını çevre konularıyla ilişkilendirerek sunmanın çağımızın ana akım görevlerinden biri olması gerektiği üzerinde durmuştur.

Flowers (2007), “Experiential Environmental Education: An Exploration of Grade Eight Students' Environmental Attitudes, Behaviours and Emotions” adlı araştırmasında Kanada’da uygulanan “Vizyon 20/20” adı verilen, çevresel tutum ve davranış değişikliğini teşvik eden veya kolaylaştıran deneyimsel bir çevre eğitimi programının unsurlarını ve çevresel tutum ve davranış değişikliği yaratmada duyuşsal alanın rolünü incelemiştir.

Tseveni (2008), “Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment” adlı araştırmasında, çevre eğitime bilimsel bilgidan ziyade çocukların fikir ve eylemlerine odaklanan alternatif bir yaklaşım sunmaktadır. Yaklaşım, çocukların kendi topluluklarında ve çevrelerinde hareket etme ve bunlara katılma istekliliği ve yeteneğine dayanmaktadır. Önerilen eylem modeli, Atina'daki bir pilot ilkokulda 9-12 yaş arası 60 çocuğun aktif katılımıyla gerçekleştirilen bir yıllık nitel, katılımcı bir araştırmadan ortaya çıkmıştır.

Yeh (2015), “A National Investigation of Teachers' Environmental Literacy as a Reference for Promoting Environmental Education in Taiwan” adlı araştırmasında, 2011 yılında çevre eğitimi ile ilgili yasa çıkaran Tayvan Hükümetinin yasa çerçevesinde hayata geçirdiği bazı uygulamaları incelemiştir.

Dorn (2020), “A New Global Ethic»: A History of the United Nations International Environmental Education Program, 1975-1995” adlı araştırmasında, 1975- 1995 yılları arasında gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Uluslararası Çevre

Eğitim Programını incelemiştir. Dorn verilen yıllar içinde programın misyon ve vizyonunu BM'ye üye olan ülkelerdeki yansımalarına ve verimliliğine ilişkin bilgiler vermektedir. Ayrıca ülkelerin soğuk savaş döneminde ve sonrasında yaşanan çevresel iş birliği tutumlarına değinmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, temel nitel araştırma deseniyle hazırlanmıştır. Akdemir ve Kılıç'a (2021) göre nitel araştırma / temel nitel araştırma, durum çalışması ve türleri (çoklu durum deseni, bütüncül tek durum deseni, özel durum çalışması deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, kesitsel durum çalışması deseni), fenomenoloji (olgubilim), yorumlayıcı (hermeneutik), doküman analizi, tarama, tarihsel, eylem araştırması ve katılımcı eylem araştırmasıdır. Marriam'e (2015) göre, temel nitel araştırma modeli, katılımcıların deneyimlerinin zengin ve derinlemesine bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Bu model, eğitim, sosyoloji, psikoloji gibi çeşitli disiplinlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, orta öğretim coğrafya dersi öğretim programlarında yer alan çevre ve toplum konularının öğrencide çevre bilinci kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırma deseninde amaç, katılımcıların öğretim programının içeriğini çevre eğitimi boyutu ile tüm yönleriyle değerlendirmesini sağlamaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada orta öğretim coğrafya dersi öğretim programlarında yer alan çevre ve toplum konularının öğrencide çevre bilinci kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla çalışma grubu olarak Muğla İli Ortaöğretim Kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleri çalışma kapsamına alınmıştır.

Örneklem olarak ulaşılabilir örneklem seçilmiş veriler kartopu tekniğiyle toplanmıştır. Kartopu örnekleme tekniği özellikle nadir görülen durumları incelemede bu özellikte bir bireyle temas kurulmasının ardından bu bireyin yardımıyla diğer bir bireyle görüşüp zincirleme olarak örnekleme oluşturma işlemidir (Kılıç, 2013). Bu bağlamda araştırmacı yakın çevresinden başlayarak Muğla İli sınırları içerisinde görev yapan coğrafya öğretmenleri ile görüşmeler yapmaya başlamış ve onlardan aldıkları aynı ölçüte uyan isimlerle araştırmasına devam etmiştir. Çalışma grubu bu şekilde büyüyerek şekillenmiştir. Muğla ili sınırları içerisinde görev yapan 25 coğrafya öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Söz konusu öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. *Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcılar	Görev İlçesi	Kıdem yılı	Cinsiyet	Mezuniyet
CÖ1	Köyceğiz	30	Erkek	Lisans
CÖ2	Kavaklıdere	3	Kadın	Lisans
CÖ3	Marmaris	28	Kadın	Lisans
CÖ4	Marmaris	30	Kadın	Lisans
CÖ5	Menteşe	28	Kadın	Lisans
CÖ6	Marmaris	7	Erkek	Lisans
CÖ7	Ortaca	15	Erkek	Lisans
CÖ8	Bodrum	3	Kadın	Lisans
CÖ9	Ortaca	21	Erkek	Lisans
CÖ10	Bodrum	17	Erkek	Lisans
CÖ11	Köyceğiz	20	Erkek	Lisans
CÖ12	Dalaman	23	Erkek	Lisans
CÖ13	Datça	12	Kadın	Y. Lisans
CÖ14	Milas	28	Erkek	Lisans
CÖ15	Milas	26	Kadın	Lisans
CÖ16	Ula	28	Kadın	Lisans
CÖ17	Milas	4	Kadın	Y. Lisans
CÖ18	Milas	23	Erkek	Lisans
CÖ19	Milas	21	Kadın	Lisans
CÖ20	Menteşe	23	Erkek	Lisans
CÖ21	Menteşe	17	Kadın	Lisans
CÖ22	Fethiye	24	Erkek	Lisans

Tablo 6'nın devamı.

CÖ23	Fethiye	19	Erkek	Lisans
CÖ24	Marmaris	28	Erkek	Lisans
CÖ25	Marmaris	25	Kadın	Y. Lisans

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, orta öğretim coğrafya dersi öğretim programlarında yer alan çevre ve toplum ünitesindeki konuların öğrencide çevre bilinci kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek 1). Görüşme formu hazırlanırken araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun yönlendirici olmamasına dikkat edilen sade ve anlaşılır 9 sorudan oluşan bir ön form uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Üç uzmanın görüşü doğrultusunda düzenlenen ön görüşme formu ile ulaşılabilir çevrede görev yapan beş coğrafya öğretmeni ile pilot görüşme gerçekleştirilmiş, sorulan 9 sorunun amaca uygun sade ve anlaşılır olduğuna karar verilmiş ancak pilot görüşmeler sonucunda elde edilen geri bildirimler sonucunda 1 soru daha eklenmesine karar verilerek toplamda 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile uygulama aşamasına geçilmesinde sakınca görülmemiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Muğla İli sınırlarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında özel ve devlet okullarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinden alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurularak Etik Kurul Onayı alınmıştır. Devlet okullarında veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. 2022- 2023 eğitim öğretim yılında araştırma kapsamında yer alması düşünülen okulların yöneticileriyle iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticilerinin onayı alındıktan sonra coğrafya öğretmenlerine araştırmanın amacı ve uygulanacak veri toplama aracı hakkında bilgi verilmiştir. Yüz yüze yapılan görüşmelerde katılımcıların gönüllülük esasına uygun olarak görüşme formuna yanıt

vermeleri sağlanmıştır. Sonuç olarak 25 coğrafya öğretmeni ile görüşme sağlanarak görüşleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler matbu halde bulunan görüşme formu üzerine yazılarak elde edilmiştir. Görüşmeler sonucunda 100 sayfalık görüşme verisi elde edilmiştir. Verilerin içerik analizi araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı yapılarak kodlar ve temalar şeklinde farklı renklerle sınıflandırılmıştır. Ardından bir aylık bir süreç sonra tüm veri tekrar analiz edilmiş, her iki analistin 1 ay ara ile yaptığı analiz sonuçları değerlendirilerek tema ve kodlar tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur. Ayrıca coğrafya öğretmenlerinin genel görüş eğilimlerine göre frekans tabloları oluşturulmuştur. Veri dosyası araştırmacı tarafından 2 kez baştan sona okunmuş ve veriler üzerine kodlamalar yapılmıştır. Ardından birbirine benzer kodlar alt temalara ve birbirine benzer alt temalar da temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlerin (bir sözcük, cümle, paragraf vb.) adlandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu uygulamadaki amaç ise okuyucunun verileri anlamlandırmasının kolaylaştırılmasıdır. Verilerin geçerlik ve güvenirlik ölçüsünü belirleyen nicel araştırmalardaki gibi bir yöntem ya da test yoktur. Bu yönüyle nitel araştırmalar bilim insanları tarafından eleştiriye açık haldedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada geçerliği sağlamak için elde edilen veriler katılımcı teyidine açık hale getirilmiştir. Görüşme sonunda alınan notlar katılımcıya okutulmuş ve alınan notların görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı doğrultusunda teyit alınmıştır. Güvenirlik hususunda ise araştırmacı katılımcılara görüşmenin başında araştırmanın amacıyla ilgili net bir bildirimde bulunmuştur. Ardından görüşme esnasında *“Yalnızca katılımcı olarak sizin cevaplarının araştırmanın öznesi olacaktır. Sizin söylemediğiniz hiçbir ifade görüşme formunda yer almayacaktır”* diyerek katılımcının görüşlerine ekleme ya da çıkarma yapılmayacağını teyit etmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliği hakkında bilgi almıştır. Araştırmacı görüşmeleri birebir, yüz yüze ve üçüncü bir katılımcının olmadığı bir ortamda gerçekleştirmiştir. Araştırmacı katılımcıya elde edilen verilerin kodlar ve temalar kullanarak kendisi ve bir uzman tarafından analiz edileceğini ifade etmiştir. Bu analiz yöntemi ile ilgili katılımcıyı bilgilendirmiştir.

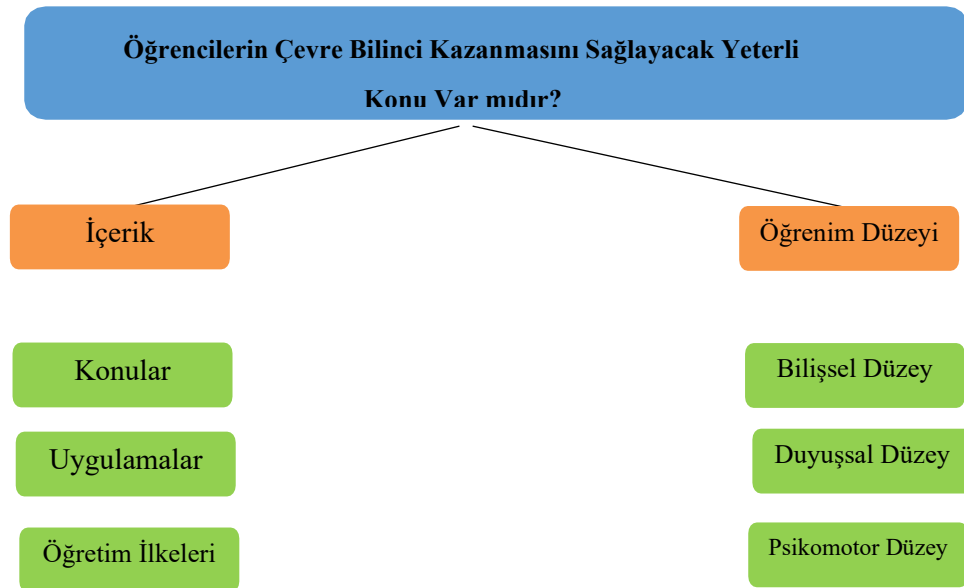
BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; Coğrafya Öğretim Programlarının İçerik Boyutunda, Öğrencilerin Çevre Bilinci Kazanmasını Sağlayacak Yeterli Konu Var mıdır? Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olarak coğrafya öğretmenlerinden coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunun öğrencilerin çevre bilinci kazanmasını sağlayacak yeterli konu var mıdır sorusuna ait görüşleri alınmıştır. Görüşlerin analizi sonucunda iki tema oluşturulmuştur. Şekil 1’de “içerik” teması altında “konular, uygulamalar, öğretim ilkeleri” alt temaları yer alırken, “öğrenim düzeyi” teması altında “bilişsel düzey, duyuşsal düzey, psikomotor düzey” alt temaları yer almaktadır.

Şekil 1. Öğrencilerin Çevre Bilinci Kazanmasını Sağlayacak Yeterli Konu Var mıdır? Sorusuna İlişkin Temalar



Tablo 7. Katılımcıların İçeriğe İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
İçerik	Konular	Yeterlilik
		İşlevsellik
		Sistem
	Uygulamalar	Deneyler
		Geziler
		Zaman
		Basitten zora
	Öğrenim İlkeleri	Somuttan soyuta
		Yakından uzağa
		Öğrenciye görelik

Tablo 7’de görüldüğü gibi coğrafya öğretmenleri coğrafya öğretim programının çevre konuları içeriğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yeterlilik, işlevsellik, sistem, deneyler, geziler, zaman, basitten zora, somuttan soyuta, yakından uzağa ve öğrenciye görelik ile ilgili görüşler öne çıkmış ve yapılan analizin kodları olarak belirlenmiştir. CÖ3’ün görüşü “*İçerik olarak hem çevre ünitesinde hem de diğer konuların içerisinde çevreyle ilgili kazanımların yeterli olduğunu düşünüyorum*” biçiminde olmuştur. CÖ5 ise “*Coğrafya öğretim programları genel hatları ile teorik olarak bütün çevre konularına değinmiş, öğrencilere çevre bilinci kazandıracak yeterlidir*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak içeriğin bütünlüğü söz konusu olduğunda coğrafya öğretmenlerinin tümü CÖ3 ve CÖ5 ile aynı görüşte değildir. Örneğin CÖ15, “*Öğretim programlarında içerik bakımından yeterli düzeyde bilgilendirme olduğunu ancak uygulamada aynı seviyede olmadığını düşünüyorum*” diyerek içeriğin bir bütünlük arz ettiğini ancak uygulama alanının zayıf olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde CÖ17 de “*İçerik bakımından değerlendirdiğimizde yeterli düzeyde olduğunu söyleyebilirim. Fakat bunun teorik düzeyden ileri gittiği söylenemez. Bunun gerçek bir kazanım olması için öğrencinin çevreyle buluşması yerinde kazanım sağlaması gerektiğini düşünmekteyim*” diyerek CÖ15’i destekler bir görüş bildirmektedir. Ancak yukarıda bahsedilen görüşler dışında CÖ13 “*Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunun öğrencilere çevre bilinci kazandırması açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum*” diyerek içeriğin yeterliliğine ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir. CÖ12 “*Bu amaçla hazırlanan müfredat iyi ama doğada uygulama olanağı yok. Çünkü zaman*

yetersiz” uygulama alanında zamanın yetersizliğine vurgu yapmıştır. CÖ1 ise “Çevre konularının genellikle son konular olarak yerleştirilmesi, müfredatın yetişmediği durumlarda öğrencilere çevre konusunda bilgi verilmemesine sebep olmakta coğrafyacı duyarlılığı ile kendimiz çevre konusuna gidebildiğimiz ölçüde bilinçlendirme yapılmaktadır” zamanın yetersizliği konusuna dikkat çekmektedir. CÖ25 de “İçerik uygundur. Ancak uygulamada zaman yetersizdir. İçerik olsa bile öğrencinin yaşayarak, çevre gezileri yapılarak çevre bilinci kazandırmak gereklidir” diyerek uygulamada zamanın yetersizliğine vurgu yaparak CÖ1’in görüşünü destekler bir görüş bildirmiştir. CÖ6 “Basitten zora, somuttan soyuta ilkelerine göre pek sorun olduğunu düşünmüyorum. Fakat yakından uzağa ilkesi çoğu zaman göz önünde bulundurulmuyor. Kendi yorumum olarak şunu belirtmek isterim ki “Ülkeler Coğrafyası Dersi” artık müfredatta bulunmadığı için bu dersin bütün konuları sınıflar bazında konuların içerisine yerleştirilmiş durumda. Yakından uzağa yerine uzaktan yakına benzeri bir durum ortaya çıkmaktadır. Ayrıca konuların işlenişi bakımından sıralamada önce Dünya sonra Türkiye şeklindedir” diyerek içeriğin yakından uzağa ilkesine uygun tasarlanmadığı görüşünü belirtmiştir. CÖ2 de “İçerikler bu ilkeden yakından- uzağa ilkesine fazla önem verilmeden gerçekleştirilmiş durumdadır” diyerek CÖ6’nın görüşünü destekler nitelikte bir görüş bildirmiştir. Öte yandan CÖ7 ise “Tümdengelim şeklinde konuların işlenmesi gerektiğini düşünüyorum” diyerek mevcut içeriğin tümevarım yöntemi ile şekillendiği vurgusunu yapmıştır. Ancak CÖ17 aksi bir şekilde “İçeriğin öğrenme ilkelerine uygun olduğunu görmekteyiz. Fakat 10. Sınıf çevre konularında bütünden parçaya gitmektedir. Bu konuların önce yerel sonra genel olarak işlenmesi daha yararlı olacaktır. 9. Sınıf çevre konularında ise somuttan soyuta ilkesi göz ardı edilmiştir” diyerek konuların tümdengelim yöntemi ile şekillendiğini ifade etmektedir. CÖ12 öğretim ilkelerine uygunluk açısından içeriği şöyle değerlendirmiştir: “Çevre konularının öğretilmesinde basitten zora ya da somuttan soyuta gibi bir paralellik yok. Konular adeta rastgele serpiştirilmiş” konuların öğretim ilkelerine uygun olmadığını söylemiştir. CÖ13 “İçerik boyutu öğrenme ilkelerinden basitten zora, somuttan soyuta olarak tasarlanmış ancak yakından uzağa ilkesi göz ardı edilmiş. Kitaplardaki örnekler ülkemizden çok dünyanın uzak bölgelerinden verilmiş” diyerek CÖ6’nın görüşüne yakın bir görüş belirtmiştir. CÖ16 ise “İçerik boyutunun öğrenme ilkelerine uygun tasarlanmadığı kanısındayım. Özellikle çevre konuları ve çevre sorunları ezberci yaklaşımdan uzak olmalı” diyerek içeriğin ezbercilikten uzak tasarlanması vurgusu yapmıştır. CÖ20 “Program konuları basit. Öğrenci açısından zorluk derecesi yok. Fakat oluşturulma şekli (sistemsizlik ve

özellikle tekrarlar) basitten zora, somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkelerinin işlerliğini ortadan kaldırmaktadır. Anlaşılabilirliği sağlamak için kitap kurgusunu terk ederek sistemli program ve sunum oluşturmak gerekmektedir. Önce Dünya sonra Türkiye mantığı ile program yakından uzağa ilkesine uymuyor” diyerek sistemsizliğe vurgu yapıyor. İçeriğin sistemsizliğine vurgu yapan bir diğer görüş ise CÖ23’ten geliyor. “Yakından uzağa ve basitten zora öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. 10. Sınıf programında toprak, bitki, su konuları yakından uzağa değil uzaktan yakına verilmiş. Önce Dünya’daki sonra Türkiye’deki toprak, bitki ve su varlığının verilmesi bence fazla doğru değil.” CÖ23 konuların dizilimindeki sistemsizlikten bahsederek var olan durumun öğretim ilkelerine aykırılık oluşturduğunu belirtiyor. CÖ1 öğrenciye görelilik özelinde “Eğitim sistemimizin hala öğretmen merkezli olması gerçek bir durum. Bu durumun sebebi de öğrencilerin tüm konularda yetersiz gelmesi, çalışmadan, düşünmeden sınıf geçmenin sağlamış olduğu ortamda, öğrenciye görelilik ilkesi pek geçerli olmuyor. Ama olması gereken gerçekte öğrenciye görelilik ilkesinin sağlanmasıdır” diyerek, öğretim programının her ne kadar öğrenci merkezli tasarlandığı iddia edilse de eğitim sistemimizin öğretmen merkezli olduğu gerçeği ile karşı karşıya kaldığımızı vurguluyor. CÖ4 “Konular öğrenme ilkelerine uygun verilse de öğrenciye görelilik açısından çok yeterli değil. Sınıflara göre değerlendirdiğimizde 9 ve 10. Sınıflarda konulara oldukça basit, 11 ve 12. Sınıflarda karmaşık ele alınmış” görüşünü sunarak, içeriğin öğretim ilkelerine uygun olmasına karşın öğrenciye görelilik açısından yeterli düzeyde olmadığını, sınıflar bazında farklılıklar olduğunu vurgulamıştır. CÖ11 “Öğretim programı öğretmene ya da öğrenciye göre değil programı hazırlayana göre bu yüzden değerlendirme bile yapılamaz” diyerek çok daha radikal bir görüş bildirmiştir. Bu görüşten anlaşılacağı gibi bazı öğretmenlerimiz öğretim programı tasarımında öğretim ilke ve esaslarına bağlılıktan çok genel ve özel amaçlara uygunluk gözetildiği görüşünü taşımaktadır. CÖ17 başka bir açıdan yaklaşarak sınıf düzeyinde farklara vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda “Programın çevre konuları içeriğinin 9. Sınıflarda öğrenciye göre olduğunu düşünmüyorum. Bu konular soyut olduğu için 10 ya da 11. Sınıfta verilmeli” diyerek problemin sınıflar bazında çözümü konusunda görüş bildirmektedir. CÖ6 ise “Bazı konuların basitleştirildiğini bazılarının da gereksiz bir biçimde fazlaca ayrıntı içerdiğini söyleyebilirim. Öğrencilerin bakış açısı genellikle “nerede işime yarayacak?” şeklinde olduğundan bazı konuların öğrenciye görelilik ilkesine ters düştüğü tartışılabilir bir durum almıştır” görüşüyle konular arasında dengesizlik olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin konulara bakış açısının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Tablo 8. Katılımcıların Öğrenim Düzeyine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Öğrenim düzeyi	Bilişsel düzey	Tarihsel zaman
		Örneklerin niteliği
		Öğrenci profili
	Duyuşsal düzey	Hazır bulunuşluk
		Hayatla bağ kurma
		Görsel öğelere başvurma
		Etkinliklerin niteliği
	Psikomotor düzey	Öğrencinin çevresi
		Uygulama eksiklikleri
		Diğer becerilerle ilişki

Tablo 8’de görüldüğü gibi coğrafya öğretmenleri coğrafya öğretim programının çevre konuları öğrenim düzeyine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden tarihsel zaman, örneklerin niteliği, öğrenci profili, hazır bulunuşluk, hayatla bağ kurma, görsel öğelere başvurma, etkinliklerin niteliği, öğrencinin çevresi, uygulama eksiklikleri, diğer becerilerle ilişki ile ilgili görüşler öne çıkmış ve yapılan analizin kodları olarak belirlenmiştir. CÖ3, “*Bilişsel becerilerin daha küçük yaşlarda kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Lise çağındaki bir çocuğa çevreyle ilgili alışkanlıklar kazandırmak daha zor. Gençler çevreyle ilgili konuları işlerken çok ilgi göstermiyorlar. Öğretim programı bu yönüyle yeterli değil*” görüşünü ileri sürerek tarihsel zaman vurgusu yapmaktadır. CÖ4 ise “*Ben konuların kendi yaşadığı çevrede yaşanan sorunlarla bağ kuracağı çalışmalar ve örneklerle yer verilmesi halinde bilişsel becerilerin gelişeceğini düşünüyorum. Bu yönüyle öğretim programımız yeterli değil*” diyerek örneklerin niteliğine vurgu yapmıştır. CÖ17 öğrenci profilinin bilişsel becerilerin gelişmesinde etken olduğunu belirterek “*Bilişsel beceri, ortaöğretim kurum türüne göre değişmektedir. Çalıştığım kurum Anadolu Lisesi fakat görevlendirme olarak çalıştığım kurum ise Sağlık Meslek Lisesi. Görevlendirme olarak çalıştığım kurumda öğrencilerin öğrenme becerileri daha yüksek olduğundan bilişsel yönden daha iyiler. Fakat kadromun bulunduğu okulda aynı durum söz konusu değil*” görüşünü ileri sürmüştür. CÖ1, “*Duyarlı, çalışan ve yorumlayabilen öğrenciler için yeterli olabilir. Ancak genel olarak yetersiz buluyorum*” diyerek hazır bulunuşluk durumuna dikkat çekmiştir. CÖ20’ye göre “*Program, duyuşsal olarak öğrencilere uzak kalmakta. Her konuda olduğu gibi kendisini ilgilendirmeyen*

(direkt öğrenciyi etkilemeyen) konulara bakış açısı geliştirememektedir” ve içerik öğrenci de hayatla bağ kuma açısından yeterli değildir. CÖ19’a ait başka bir görüş ise “İçerik öğrencilerin hayat ile bağlantı kurması açısından yararlı” şeklinde olmuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi içeriğin öğrencide yarattığı etkikonusunda görüş bildiren öğretmenlerde farklı tutumlar gelişmiştir. CÖ23, “Özellikle bilgilerin görsellikle birlikte sunulması öğrencilerin çevreye bakışını olumlu etkilediğini, çevreye karşı daha duyarlı davrandıklarını söyleyebilirim” diyerek içeriğin görsellikle birlikte verilmesinin etkiyi daha da arttıracığına vurgu yapmıştır. CÖ23’u destekler nitelikte farklı bir görüş ise CÖ17’den gelmiştir. CÖ17, “Aslında beceri kullanımı, materyal kullanımı ile doğrudan alakalı olduğunu düşünüyorum. İçerik çevre ile ilgili duyuşsal becerilerin gelişiminde çok etkili olmamakla beraber, bizim içeriğin dışında derste beslendiğimiz belgeseller, kısa filmler, animasyonlar bu yönü geliştirmeye destek olmaktadır” diyerek CÖ23’ün görüşünü destekler bir görüş bildirmiştir. CÖ15 de “Kullandığımız görsel, işitsel materyallerle duyuşsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğumuzu, animasyon ve filmlerle desteklediğimizi düşünüyorum” diyerek aynı paralellikte görüş bildirmiştir. Ancak CÖ24, “İçerik daha çarpıcı ve görsel açıdan destekler nitelikte olsaydı duyuşsal becerilerin gelişmesi daha iyi olurdu” diyerek içeriğin görsellik açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. CÖ2, “Çevre bilinci için psikomotor becerilerin geliştirilmesinde içerik açısından eksikliklerin olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerekli etkinlikler içerikte yer almıyor. Daha çok doğayla iç içe gerçekleştirilen etkinliklerin yer alması gerekir” diyerek etkinliklerin niteliği vurgusu yapmaktadır. CÖ10, “Öğrenciler bilgi anlamında yeterli olsa bile çevresinden ve büyüklerinden bu konuda yanlış örnekler gördükleri için bunu yeterince davranışa dönüştürememektedir” diyerek öğrencinin yakın çevresi ile ilişkisinin çevreye olantutumunda belirleyici olduğu görüşünü ileri sunmuştur. Benzer bir şekilde CÖ3 ise “Okul öncesi ve ilkökul döneminde çevreyle ilgili psikomotor davranış geliştiren öğrenciler yaşları büyüdükçe bu davranışlardan vazgeçiyorlar. Çevremizdeki yetişkinlerin olumsuz tavırları çevre eğitiminin psikomotor becerileri yeterince veremediğimizi kanıtlar nitelikte. Bu davranışları olması gerektiği için değil de ancak ceza vs. gibi yaptırımlar olduğunda dikkate aldıklarını gözlemliyorum. Sonuç olarak psikomotor beceriler geliştirmesi açısından öğretim programını yeterli bulmuyorum” diyerek yetişkinlerin davranışlarının da öğrenciler üzerinde belirleyici olduğunu belirtmiştir. CÖ13, “Çevre gezileri ve çevre sorunlarına yönelik arazi çalışmaları öğretim programının yüklü olmasından dolayı yapılamıyor. Çok fazla bürokratik işlem gerektiriyor. Arazide uygulama imkânı bulamayan öğrencilerde psikomotor beceriler gelişmiyor.

Programın içerik boyutu bu becerilerin gelişmesi için yeterli değil” diyerek uygulama eksikliklerini işaret ediyor. Özellikle bürokratik engellerin öğrencilerde çevre eğitimi açısından eksikliklerin oluşmasında etkili olduğunu belirtiyor. CÖ21 de *“Uygulama yetersizliği nedeniyle psikomotor becerilerin gelişmediğini düşünüyorum”* diyerek uygulama eksikliklerinin olduğunu vurgulamıştır. CÖ23, *“Programda bu becerilerin geliştirilmesi için daha farklı uygulamaların yapılabileceğini düşünüyorum. Örneğin; ders kitaplarında bazı deney ve performans çalışmalarının yapılması ayrıntılı olarak verilebilir”* ve CÖ24, *“Psikomotor becerilerin gelişebilmesi için arazi uygulama çalışmalarının olması gerekir. İçerik ve program bu açıdan uygun değil”* diyerek uygulama eksikliklerini olduğunu belirtmişlerdir. CÖ20 ise *“Duyuşsal duruş olmayınca veya program duyuşsal beceriyi oluşturmaya uzak olduğundan psikomotor beceri de gelişmemektedir. Değişimin yüzdesi düşüktür”* diyerek bir becerinin kazanılması diğer becerilerin kazanılma düzeyleriyle ilişkilidir görüşünü savunmuştur. Benzer bir görüş de CÖ12’den gelmiştir. CÖ12, *“Bilişsel ve duyuşsal becerilerce yeterli olması psikomotor becerilerin de gelişmesini pozitif yönde tetikliyor”* diyerek beceriler arasındaki bağdan bahsetmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Konuların İçeriğinin Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları

Tutum	<i>f</i>
Yetersiz buluyorum	7
Eksik buluyorum	15
Yeterli buluyorum	3

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 7’si konuların içeriğini tamamen yetersiz bulurken, büyük bir kısmı ise içeriğin kısmen yeterli olduğunu ancak uygulama ve zaman yetersizliği nedeniyle çarpıcı etkiyi oluşturmadığını belirtmişlerdir. 3 öğretmen ise konuların içeriğini tamamen yeterli bulmuşlardır.

Tablo 10. Katılımcıların Konuların İçeriğinin Öğrenme İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Tutum Frekansları

Tutum	<i>f</i>
Uygun değil	9
Kısmen uygun	9
Uygun	7

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 9'si konuların içeriğini öğrenme ilkelerine uygun bulmazken, 9'u ise içeriğin kısmen uygun olduğunu belirtmişlerdir. 7 öğretmen ise konuların içeriğini öğrenme ilkelerine uygun bulmuşlardır. Öğrenme ilkelerine kısmen uygun tasarlandığını belirten öğretmenlerimizin ortaklaştığı nokta ise içeriğin uzaktan-yakına ilkesine uygun tasarlanmadığıdır.

Tablo 11. *Katılımcıların Konuların İçeriğinin Öğrenciye Görelik İlkesine Uygunluğuna İlişkin Tutum Frekansları*

Tutum	<i>f</i>
Uygun değil	7
Kısmen uygun	7
Uygun	11

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 7'si konuların içeriğinin öğrenciye görelik ilkesine uygun bulmazken, 7'u ise içeriğin öğrenciye görelik ilkesine kısmen uygun olduğunu belirtmişlerdir. 11 öğretmen ise konuların içeriğini öğrenciye görelik ilkesine uygun bulmuşlardır.

Tablo 12. *Katılımcıların İçeriğin Bilişsel Beceri Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları*

Tutum	<i>f</i>
Yetersiz buluyorum	13
Eksik buluyorum	6
Yeterli buluyorum	6

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 13'ü konuların içeriğinin bilişsel beceri geliştirmede tamamen yetersiz bulurken, 6'sı ise içeriğin bilişsel beceri geliştirme yönüyle kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. 6 öğretmen ise konuların içeriğini bilişsel beceri geliştirmesi yönüyle tamamen yeterli bulmuşlardır.

Tablo 13. *Katılımcıların İçeriğin Duyuşsal Beceri Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları*

Tutum	<i>f</i>
Yetersiz buluyorum	14
Eksik buluyorum	6
Yeterli buluyorum	5

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 14'ü konuların içeriğinin duyuşsal beceri geliştirmede tamamen yetersiz bulurken, 6'sı ise içeriğin duyuşsal beceri geliştirme yönüyle kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. 5 öğretmen ise konuların içeriğini duyuşsal beceri geliştirmesi yönüyle tamamen yeterli bulmuşlardır.

Tablo 14. *Katılımcıların İçeriğin Psikomotor Beceri Geliştirme Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları*

Tutum	<i>f</i>
Yetersiz buluyorum	16
Eksik buluyorum	7
Yeterli buluyorum	2

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 16'sı konuların içeriğinin psikomotor beceri geliştirmede tamamen yetersiz bulurken, 7'si ise içeriğin psikomotor beceri geliştirme yönüyle kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. 2 öğretmen ise konuların içeriğini psikomotor beceri geliştirmesi yönüyle tamamen yeterli bulmuşlardır.

4.2. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; İçerikte Yer Alan Çevre Konuları Öğrencide Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Oluşturacak Niteliğe Sahip midir? Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olarak coğrafya öğretmenlerinden coğrafya öğretim programlarının içeriğinde yer alan çevre konularının öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturacak nitelikte olup olmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. Görüşlerin analizi sonucunda bir tema oluşturulmuştur. Şekil 2'de "çevre duyarlılığı yaratma gücü" teması altında "ders kitapları, yerindelik ve çevresel faktörler" üç adet alt tema yer almaktadır.

Şekil 2. *İçerikte Yer Alan Çevre Konuları Öğrencide Çevre Sorunlarına Karşı Duyarlılık Oluşturacak Niteliğe Sahip midir? Sorusuna İlişkin Temalar*



Tablo 15. Katılımcıların İçeriğin Çevre Duyarlılığı Yaratma Gücüne İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
		Konular
	Ders Kitapları	Uygulamalar
İçeriğin Çevre Duyarlılığı Yaratma Gücü	Yerindelik	Zaman Farklı bir ders
	Çevresel Faktörler	Öğretmen faktörü Yakın çevre

Tablo 15’te görüldüğü gibi coğrafya öğretmenleri coğrafya öğretim programının içeriğinde yer alan çevre konularının öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturacak niteliğe sahip midir? sorusuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden konular, uygulamalar, zaman, farklı bir ders, öğretmen faktörü ve yakın çevre ile ilgili görüşler öne çıkmış ve yapılan analizin kodları olarak belirlenmiştir. CÖ10’a göre “Konular anlamında duyarlılık oluşturmaya çalışan konular var. Ama sosyal çevre bu konuda yeteri kadar duyarlı değil.” CÖ4 ise “Öğrencide duyarlılık oluşturmaya için çevre konularına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum” diyerek duyarlılığın oluşturulmasında konu sayısının önemine vurgu yapıyor. CÖ14, “Ticari kaygılarla yazılan kitaplar ve hazırlanan ezberci müfredatlar bilimsel verilerden uzak. Bu yönüyle öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşmuyor” diyerek konu içeriklerinin ders kitaplarında ticari kaygılar gözetilerek desenlendiğini belirtiyor. CÖ13 de “Genel olarak duyarlılık oluşturmada çevre konuları çok havada kalıyor. Duyarlılık oluşturmak için farklı uygulamalar tasarlanabilir. Hatta bence çevre ile ilgili ayrı bir ders olması isabetli olur” diyerek konuların yetersiz olduğunu ve çevre konularının ayrı bir disiplin altında işlenmesi gerektiğine vurgu yapıyor. CÖ2 ise “Öğrencilerin çevreye karşı daha duyarlı olmaları için çevre bilincini kazandırabilmek için ilk önce içerikte kendilerinden örnekler bulmaları gerekir. Çünkü ilgilerini çeken konularda daha fazla duyarlılık sağlanıyor. Çevre bilincinin kalıcı olabilmesi için yaş durumları incelenerek çevrelerinde ilgilerini çeken konulardan içeriğe yerleştirilen bilgilerle duyarlılık sağlanabilir. Ancak içerikte öğrencilerin ilgisini çeken örneklerle yer verilmemiştir” diyerek konular içinde yer alan örneklerin niteliğinden bahsediyor. CÖ5, “Genel bilgiler ve örneklemeler açısından oldukça iyi ancak çevre bilinci ve duyarlılığı ile ilgili daha kalıcı ve kuvvetli etki yapması

için uygulamalara yer verilmeli” diyerek içeriğin yeterli olduğunu ancak içerikle ilgili uygulamaların yetersiz olduğunu belirtiyor. CÖ9 ise “Duyarlılık geliştirme anlamında yetersiz. Pratik uygulama örnekleri yeteri kadar örneklendirilmemiş” diyerek içeriğin duyarlılık oluşturmada yetersiz olduğunu belirtiyor. Öte yandan CÖ15 de CÖ9’dan farklı olarak “Öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturduğuna inanıyorum. Yalnız gelişen teknolojiyle birlikte aşırı tüketimin doğal çevreye etkisini yeterince gözlemlenmediğine inanıyorum” diyerek içeriğin duyarlılık oluşturduğu kanısında olduğunu belirtiyor. CÖ19 ise “Sorunlar hakkında bilgi sahibi oluyorlar. Ancak bir etkinliğin içinde yer almadıkları sürece yeterli duyarlılık oluşmuyor. Örneğin ağaç dikmeye giden çocuklarda duyarlılık daha fazla geliyor” diyerek uygulama eksikliğine dikkat çekiyor. CÖ25 de “Çevre konularına baktığımız zaman, tüm çevre sorunlarına yer verildiği görülmektedir. Ancak duyarlılık oluşturma sadece bir okul çabası ile oluşmaz. Yaşadığımız Dünya’da ve ülkede karar vericilerin çevre konularına duyarsız kalması öğrencilerde nasılsa bir şey değiştiremiyoruz kanısı oluşturmaktadır” diyerek öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğin oluştuğunu belirtmektedir. CÖ16 zamanın yetersizliğine dem vurarak “İçeriğin bu haliyle öğrencide çevre sorunlarına karşı yeteri kadar duyarlılık oluşturmadağını düşünüyorum. Bunun için zaman da yeterli değil” demiştir. CÖ7 ise “Çevre ile ilgili ayrı bir ders olmalı. Coğrafyada yer alan çevre konuları yetersiz” diyerek çevre konularının ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini vurguluyor. Bu görüşe CÖ13 de “Genel olarak duyarlılık oluşturmada çevre konuları çok havada kalıyor. Duyarlılık oluşturmak için farklı uygulamalar tasarlanabilir. Hatta bence çevre ile ilgili ayrı bir ders olması isabetli olur” diyerek katılıyor. CÖ1 ise “Öğretmenin konuyu zenginleştirmesi gerçekleştirse ve tartışma ortamı yaratarak konu işlenirse belli bir duyarlılık oluşturulabilmekte” diyerek duyarlılık oluşmasında öğretmen faktörüne dikkat çekiyor. CÖ21 de benzer bir şekilde “Daha çarpıcı zengin örneklerle çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturulabilir. Özellikle Türkiye’den örnekler verilmelidir” diyerek öğretmenin dersi işleyişinin öneminden bahsediyor. CÖ24, “Duyarlılık oluşturmaktan uzak bir içerik var. Öğrencinin yakın çevresinden sorunlar öncelikli işlenmeli” duyarlılığın oluşabilmesi için yakın çevrenin önemini belirtmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların İçeriğin Öğrencilerde Çevre Duyarlılığı Oluşturmasına İlişkin Tutum Frekansları

Tutum	f
Yetersiz buluyorum	15

Tablo 16'nın devamı.

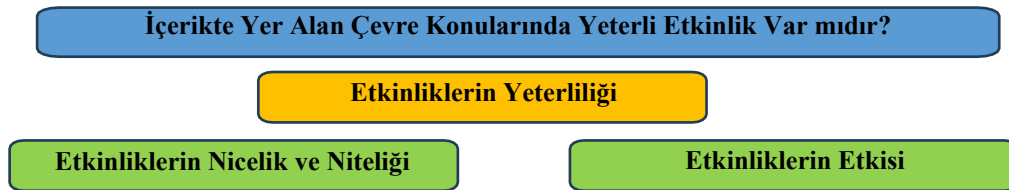
Eksik buluyorum	5
Yeterli buluyorum	5

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 15'i konuların içeriğinin duyarlılık geliştirmede tamamen yetersiz bulurken, 5'i ise içeriğin duyarlılık oluşturma yönüyle kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. 5 öğretmen ise konuların içeriğini duyarlılık oluşturma yönüyle tamamen yeterli bulmuşlardır.

4.3. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; İçerikte Yer Alan Çevre Konularında Yeterli Etkinlik Var mıdır? Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olarak coğrafya öğretmenlerinden coğrafya öğretim programlarının içeriğinde yer alan çevre konularındaki etkinliklere ilişkin görüşler alınmıştır. Görüşlerin analizi sonucunda bir tema oluşturulmuştur. Şekil 3'te "etkinliklerin yeterliliği" teması altında "etkinliklerin nicelik ve niteliği ile etkinliklerin etkisi" olmak üzere iki adet alt tema yer almaktadır.

Şekil 3. İçerikte Yer Alan Çevre Konularında Yeterli Etkinlik Var mıdır? Sorusuna İlişkin Temalar



Tablo 17. Katılımcıların Etkinliklerin Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Etkinliklerin Yeterliliği	Etkinliklerin Nicelik ve Niteliği	Miktar
		Anlaşılabilirlik
		Çeşitlilik
		Biçim
	Etkinliklerin Etkisi	Ortam İzinler

Tablo 17'da görüldüğü gibi coğrafya öğretmenleri içerikte yer alan çevre konularında yeterli etkinlik var mıdır? sorusuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu

görüşlerden miktar, anlaşılabilirlik, çeşitlilik, biçim, ortam ve izinler ile ilgili görüşler öne çıkmış ve yapılan analizin kodları olarak belirlenmiştir. CÖ17, “*Etkinlik ve örnekler içerikte yer alan konularla örtüşmüyor, sayı bakımından da yetersiz. Daha etkili etkinlik örnekleri tasarlanmalı*” diyerek konu-etkinlik çelişkisinden ve sayının yetersizliğinden bahsetmiştir. CÖ18 de “*Etkinlikler son derece sınırlı. Bence zaten kavramsal bilgi yerine doğrudan somut örneklerden yola çıkan etkinlikler içeriğe temel oluşturmalı*” diyerek sayının yetersizliğini vurgulamıştır. CÖ21’in görüşü de “*Etkinlikler genel olarak yetersizdir*” yönünde olmuştur. CÖ1 ise “*Etkinliklerin birçoğunu öğretmen bile anlamamakta. Bütün çevre konularında etkinlik örnekleri yetersiz*” diyerek etkinliklerin anlaşılır olmadığını belirtmiştir. CÖ3, “*Enerji kaynakları, nükleer santraller, termik santraller gibi çevreyi en çok kirleten yıkıcı sonuçları olan bu konularda etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Diğer konularda etkinlikler çeşitlendirilebilir ama genel olarak yeterli*” diyerek çeşitliliğin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Yine CÖ22 görüşünde “*Küresel ısınma; konusu biraz daha baskın olması gerekmektedir. İçerik bu yönüyle eksik ve etkin değil. Öğrencinin bu konuda daha somut bilgiye ihtiyacı var*” diyerek çeşitliliğe ve etkililiğe dikkat çekmiştir. CÖ4, “*İçerikler daha çok örnek çalışmalar ile zenginleştirilmeli. Sınıflar bazında özellikle 11 ve 12. Sınıf düzeyinde etkinliklerin yeterli olmadığını düşünüyorum*” diyerek içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Zenginleştirilmesi gerektiğini başka bir ifadeyle CÖ5 de şu ifadelerle belirtmiştir: “*9. sınıf etkinlikleri zayıf, 10. Sınıf etkinliklerini yeterli ve uygun, 11 ve 12. Sınıf etkinliklerini basit ve yetersiz buluyorum.*” CÖ14 “*Etkinlikler hem içerik hem de kapsam açısından yetersiz. Evde bulmaca çöz, internetten indir, ezberi tekrarla, boşluk doldur boyutunda*” diyerek biçim konusunda iyileştirilmelerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır. CÖ19 da “*Etkinliklerin daha çok yaparak öğrenmeye yönelik olması öğrenmeyi arttıracaktır*” diyerek biçimin bu şekilde olmasının etkiyi arttıracığı üzerinde durmuştur. CÖ20, “*Etkinlikten çok etkinliklerin yaşama dönük olup olması önemlidir*” diyerek güçlü bir etki için biçimi tarif etmiştir. CÖ10 ise “*Okullarda genel anlamda sınıf içinde etkinlikler var. Dışarıda yapılacak bir etkinliğe ya izin verilmiyor ya da çok fazla prosedür çıkarılıp öğretmenin isteği azaltılıyor*” diyerek etkinliklerin etkisi arttırmak için yapılacak okul dışı çalışmalarda karşılaşılan zorluklardan bahsediyor.

Tablo 18. Katılımcıların Etkinliklerin Yeterliliğine İlişkin Tutum Frekansları

Tutum	f
Yetersiz buluyorum	15

Tablo 18'in devamı.

Eksik buluyorum	8
Yeterli buluyorum	2

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 15'i çevre konularında yer alan etkinlikleri tamamen yetersiz bulurken, 8'i ise içeriğin etkinliklerin kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. 2 öğretmen ise çevre konularında yer alan etkinlikleri yeterli bulmuşlardır.

4.4. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; Çevre Konularında Öğrenciyi Araştırmaya Yönlendiren Performans Çalışmaları Var mıdır? Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı olarak coğrafya öğretmenlerinden coğrafya öğretim programlarının içeriğinde yer alan çevre konularındaki performans çalışmalarına ilişkin görüşler alınmıştır. Görüşlerin analizi sonucunda bir tema oluşturulmuştur. Şekil 4'te "performans çalışmalarının yeterliliği" teması altında "okul çalışmaları, okul dışı çalışmalar ve öneriler" olmak üzere üç adet alt tema yer almaktadır.

Şekil 4. Çevre Konularında Öğrenciyi Araştırmaya Yönlendiren Performans Çalışmaları Var mıdır? Sorusuna İlişkin Temalar



Tablo 19. Katılımcıların Performans Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Performans Çalışmalarının Yeterliliği	Okul Çalışmaları	Dijital örnekler
		Görsel içerikler
		Güncel içerikler
		Doğa gezileri
		Problem durumu belirleme
	Okul Dışı Çalışmalar	Yakın çevre örnekleri
		Program
	Öneriler	İçerik
		Uygulama

Tablo 19’de görüldüğü gibi coğrafya öğretmenleri çevre konularında öğrenciyi araştırmaya yönlendiren performans çalışmaları var mıdır? sorusuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden dijital örnekler, görsel içerikler, doğa gezileri, problem durumu belirleme, yakın çevre örnekleri, program, içerik ve uygulama ile ilgili görüşler öne çıkmış ve yapılan analizin kodları olarak belirlenmiştir. CÖ5, *“Dersler çevre bilincini geliştirecek dijital örneklerle işlenmeli, akıllı tahtalarda konuyla ilgili videolar izletilmeli, afişler, infografiklerin yorumlatılması ve kavram haritalarının verilmesi öğrencilerin konu ile ilgili farkındalığını arttıracaklarını düşünüyorum. Aynı zamanda konuya göre yapılacak uygulamaların psikomotor davranışlar üzerinde de kalıcı ve olumlu etkiler yapacağı kanısındayım”* diyerek aslında içeriğin yukarıda bahsedilen dijital örneklerle zenginleştirilmesi vurgusu yapmıştır. CÖ6 ise *“Çevre konuları daha çok görsel öğelerle desteklenmeli. Öğrencilere çevre konularını kavrayabilecekleri etkinlikler sunulmalıdır. Performans çalışmaları ise daha çok saha çalışması şeklinde olmalıdır. Örneğin; yakında yer alan ören yerinin çevre kirliliği açısından değerlendirilmesi ve öğrencilerle bu problemin çözümü üzerine proje geliştirilmesi öğrencilerde kalıcı bir bilinç yaratabilir”* diyerek görsel öğelerin kullanımına dikkat çekmiştir. CÖ2 de *“Çevre bilinci ile ilgili daha güncel bilgilerin yer almasının uygun olacağını düşünüyorum”* diyerek güncel bilgilerden yararlanmak gerektiğini belirtmiştir. CÖ4, *“Çevre ve doğa gezileri için mutlaka zaman ayrılmalıdır. Öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için ortam hazırlanmalıdır”*; CÖ9, *“Coğrafya dersi sadece kitaplar üzerinde gidilerek öğrenilecek bir ders değil. Kitaplar ansiklopedik bilgi kaynağı mantığıyla hazırlanmış. Gezi gözlem yapma imkanları yaratılmalı”*; CÖ19, *“Konularla ilgili hem belgesel hem de sinema şeklindeki filmler öğrencide ilgiyi arttıracaktır. En etkili yöntem, gezerek görerek yaşayarak öğrenmedir. Ancak okul gezileri bürokratik engeller nedeniyle çok zor yapılabilmektedir”* diyerek doğa gezileri ve gözleme dayalı performanslara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. CÖ1 ise *“Çevre konusunda en önemli etki gelecekte bizi nasıl bir dünya bekliyor? Daha ilerisi çocuklarımızı nasıl bir dünya bekliyor? Kirliliğin ve aşırı kullanımın önüne geçmek için neler yapılabilir? Nüfus artıyor. Kullanım artıyor, artan kullanımın mecburiyetinin nelere yol açacağı, daha az kullanım için neler yapılabilir? Bu konularda yeterince uyarıcı konulup bir yandan nüfus artışını teşvik edip bir yandan da daha az kullanmak gerektiği tutarsızlığını öğrencinin yaşamaması gerekir”* diyerek öğrencilerin problem durumu ile karşı karşıya kalması gerektiğini ve okul dışı çalışmaların bu durumu tetiklemesi gerektiği üzerinde durmuştur. Aynı şekilde CÖ13 ve CÖ17 sırasıyla *“Öğrencilerin kendi yaşadıkları alanla*

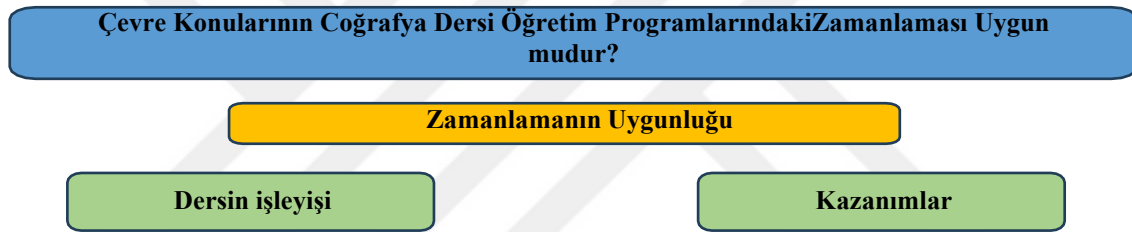
ilgili “Çevre konusunda ne yapılabilir?” sorusundan yola çıkılarak çalışmalar yaptırılabilir. Sorunları kendi belirleyip çözüm yolları üretebilirse çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturmaları mümkün olabilir”, “Çevre konuları öğrencilerin arazide çevre sorunlarını mekânda tespit ederek daha kalıcı öğretilerle yapılabilir. Bu bakımından öğrencilere daha çok inceleme araştırma yapabilecekleri saha çalışmaları verilmeli, bunun için bilgi alanı desteklenmelidir” diyerek CÖ1’in görüşünü destekler bir görüş belirtmişlerdir. CÖ3, “Öğrencilerden bir gün boyunca “sabahtan akşama kadar” çevreyle doğrudan veya dolaylı olarak yaptıkları her davranışı not etmeleri istenebilir (su kullanımı, elektrikli cihaz kullanımı, plastik tabak, çanak vs. kullanımı, ulaşım, ampuller, yani çevreyle tüm temaslar) Arazi gezileri fakat piknik havasında değil de araştırma, gözlemler, sonuç çıkarma ilkeleri dikkate alınarak yapılabilir” diyerek yakın çevre örneklerinin performans ödevlerinin oluşturulmasında etkili olabileceği görüşünü savunmuştur. Aynı şekilde CÖ10 ve CÖ12 sırasıyla “Sınıfta anlatılarak bu konuda bir sonuca ulaşılabileceğini düşünmüyorum. Sınıf dışı etkinlikler yapılabilir. Çöp toplama, ağaç dikme gibi etkinlikler olabilir. En önemlisi öğrencinin sosyal çevresi bu konuda daha duyarlı olursa öğrenci de duyarlı olacaktır. Bu konuda ilk değişmesi gerekenin sosyal çevre olduğunu düşünüyorum”; “Her ay en az bir gün çevre konularıyla ilgili etkinlik yapılmalı, öğrencileri su kirliliğinin yoğun olduğu yere götürüp incelemeleri sağlanmalıdır” diyerek benzer görüşleri dile getirmişlerdir. CÖ8 ise “Daha fazla öğrenci merkezli öğretim ve eğitim gerçekleştirebildiğimizde çevre bilinci sadece yönlendirme yaparak kendi kendisine ve kendi deneyimleriyle alması sağlanmalı. Çevrenin hayvanlarla ilgili bağı, çevre kirliliği veya kullanımında nasıl etkilendiklerine daha fazla değinilmeli” diyerek programın tasarımının öğrenci merkezli olması gerektiği üzerinde durmuş ve söylemine uygun önerilerde bulunmuştur. Öte yandan CÖ11 de “İçerik öğelerinin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerde daha çok performans açısından değerlendirme yapılmalı. Bunun için de sınıf dışı etkinlik ve performans ödevlerine ağırlık verilmeli. Öğrenci kâğıt üstünde etkinlik yaparak ne kadar çevre bilinci geliştirebilir?” sorusunu sorarak içeriğin zenginleştirilmesi yönünde öneri getirmiştir. CÖ7 ise “Çevre konularını arazi etkinlikleri ile vermeliyiz. Öğrenci çevre ile ilgili olumlu ve olumsuz konuları yaparak yaşayarak öğrenmeli. O nedenle çevre konuları uygulamaya dönük tasarlanmalı ve program bu konuda esnek olmalıdır” diyerek uygulama alanında önerilerde bulunmuştur. Ayrıca CÖ22 de “Daha çok yaparak yaşayarak yapılacak etkinlik örnekleri çoğaltılmalıdır. Öğrenci performans ve etkinlikleri kâğıt üzerinde değil uygulama şeklinde yapılmalıdır” diyerek CÖ7’yi destekler nitelikte

öneri getirmiştir.

4.5. Coğrafya Öğretmenlerine Göre; Çevre Konularının Coğrafya Dersi Öğretim Programlarındaki Zamanlaması Uygun mudur? Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı olarak coğrafya öğretmenlerinden çevre konularının coğrafya dersi öğretim programlarındaki zamanlaması uygun mudur? sorusuna ilişkin görüşler alınmıştır. Görüşlerin analizi sonucunda “zamanlamanın uygunluğu” adında bir tema oluşturulmuştur. “Dersin işleyişi ve kazanımlar” zamanlamanın uygunluğu temasının alt temaları olarak belirlenmiştir.

Şekil 5. Çevre Konularının Coğrafya Dersi Öğretim Programlarındaki Zamanlaması Uygun mudur? Sorusuna İlişkin Temalar



Tablo 20. Katılımcıların Çevre Konularının Zamanlamasının Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Zamanlamanın Uygunluğu	Dersin İşleyişi	Öğretmen duyarlılığı
		Dersin verimliliği
	Kazanımlar	Sorumluluk
		Kazanımlara ayrılan süre
		Kazanımların dağılımı

Tablo 20’de görüldüğü gibi coğrafya öğretmenleri, çevre konularının coğrafya dersi öğretim programlarındaki zamanlaması uygun mudur? sorusuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden öğretmen duyarlılığı, dersin verimliliği, sorumluluk, kazanımlara ayrılan süre, kazanımların dağılımı ile ilgili görüşler öne çıkmış ve yapılan analizin kodları olarak belirlenmiştir. CÖ1, “Zamanlaması uygun değildir. Çevre konularının son konular olması, işlenmesini öğretmenin duyarlılığına bırakıyor” diyerek çevre konularının tam anlamıyla işlenmesinde öğretmen duyarlılığına dikkate çekmiştir. CÖ2 ise “Daha önce de belirttiğim gibi çevre ile ilgili konular ders kitaplarında son üniteye yer aldığı için verimli işlenememektedir. Zamanlaması uygun değildir” diyerek

dersin verimliliğinin zamanlama hatası nedeniyle azaldığını belirtmiştir. CÖ13 de “Zamanlama hiç uygun değil. Çevre konuları yılın son konuları ve öğrenciler bu haftalarda sınavlarını bitirmiş oluyorlar ve herhangi bir sorumluluk hissetmiyorlar” diyerek kazanımların son konulara sıkıştırılmasında öğrencilerin ilgi ve dikkatinde boşluk yarattığını vurgulamıştır. CÖ5, “Kazanım sayısı ve işleme süresi yetersizdir. Ayrıca çevre konuları yılın sonuna denk geldiği için öğretmenler yeterli süreyi ayıramamaktadır” diyerek kazanımlara ayrılan sürenin zamanlama hatasının yanı sıra yetersiz olduğu görüşündedir. CÖ6 ise “Zamanlama uygun olmakla birlikte genişletilme yapılabilir. Genellikle ders kitapları son konularda “Çevre ve Toplum” ünitesine yer vermiş. Yıl sonu değil de bütün yıl boyunca konu özelliğine göre aralarda bolca çevre konularına yer verilirse daha etkili olacağını düşünüyorum” diyerek kazanımların yıl içindeki dağılımının yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmekte ve bu görüşe CÖ10, CÖ3, CÖ12 ve CÖ17 sırasıyla “Çevre konularının zamanlamasının uygun olmadığını düşünüyorum. Konular son haftalara denk geldiği için öğretmenler konuyu yetiştirme kaygısı ile derine inemiyor. İlk haftalarda bu konular işlense daha iyi olur”; “Kesinlikle değil. Okulun son dönemlerinde değil de ilk aylarda çevre ünitesi işlenmeli”; “Çevre konuları kitaplarda bir ünite içine sıkıştırılmamalı. Yıl boyuna yayılmalıdır. Bu haliyle çevre ünitesi yıl sonunda işleniyor. Ama birçok meslektaşım bu konuları zaman problemi nedeniyle verimli işlemiyor”; “Zamanlaması uygun değildir. Özellikle 9. Sınıflarda bulunan içeriğin üst sınıflara kaydırılması gerekmektedir. Ayrıca son konular yerine yıl içinde programın ortalarında işlenmesi daha faydalı olur” diyerek katkı sağlamaktadır.

Tablo 21. Katılımcıların Zamanlamanın Uygunluğuna İlişkin Tutum Frekansları

Tutum	<i>f</i>
Uygun değil	22
Uygun	3

Görüşlerini aldığımız coğrafya öğretmenlerinin 22’si çevre kazanımlarının öğretim programlarındaki zamanlamasını uygun bulmaz iken 3’ü zamanlamayı uygun bulmuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu çevre kazanımlarının öğretim programındaki son kazanımlar olması durumunu uygun bulmamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Çevre konuları ilköğretim düzeyinden başlayarak her kademedeki eğitim programlarımızda yer bulsa da bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesindeki etkisi düşüktür. Bu kanıya ülkemizdeki çevresel konulara karşı toplumdaki duyarlılık düzeyi destek olmaktadır. Birey eğitim süzgecinden geçerken toplumsal olay ve olgulara karşı belirgin bir duyarlılık geliştirmelidir. Aksi halde süregelen eğitim sürecinin başarısından şüphe edilir. Demirbaş ve Pektaş da (2009) bu yönüyle eğitim sürecini tam anlamıyla başarılı olarak değerlendirmemişlerdir. Özellikle küresel çevre problemleri açısından öğrencilerin yetersiz olduğunu saptamışlardır. Ayrıca eğitimin kalitesi ve öğrencinin başarısı arttıkça çevre konularına karşı bilinç artmaktadır. Öyleyse eğitimde tüm bireylerin öğrenme stillerini kapsayacak esnek programlar yapmak çevre bilincinin daha geniş bir öğrenci kitlesine kazandırılması için etkili olacaktır. Bu durumun önemini Gökçe, Kaya ve diğerleri (2007) de yaptıkları çalışmayla tespit etmiştir. Özellikle cinsiyet, gelir ve yaşam alanı değişkenlerinde anlamlı farklar görmüşlerdir. Çevre konularının ilköğretim birinci kademedeki hayat bilgisi, ikinci kademedeki sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji derslerinde; ortaöğretim 9,10 ve 11. Sınıf düzeyinde coğrafya, 12. Sınıf düzeyinde ise coğrafya ve biyoloji derslerinde yer almaktadır. Ülkemizde yaşanan çevresel sorunlara karşı -HES'lerin, termik santrallerin ve endüstriyel kuruluşların yarattığı çevre sorunları- sivil toplum hareketlerinin toplumun geniş kesiminde karşılık bulamadığı bilindiğine ve bütün bu sorunlar artarak devam ettiğine göre ülkemizin çevre eğitimi başarısı tartışmalıdır. Yetimova da (2019) yaptığı basın incelemesinde 1989'da gerçekleşen Çernobil nükleer sızıntısından bu yana çevre sorunlarına karşı birkaç duyarlı bilim insanı ve sorunu bizzat yaşayan kesimler hariç çevre bilincine uygun davranış

geliştiren ve bu duyarlılığa aykırı eylemlere karşı kamuoyu oluşturmaya çalışan geniş kitlesel bir örgütlülüğün olmamasına dikkat çekmiştir. Ünal'ın (1998) aktardığı biçimde çevre eğitiminin, 1970'li yıllardan beri birçok çevre antlaşmasına imza atan ülkemizin artık çevre eğitimi konusunda konu ve ünite bazlı çok disiplinli modelden vazgeçip tek ders modeli şeklinde tasarlanması gerekmektedir. Ülkemizde çevre konuları ortaöğretim kademesinde coğrafya derslerinin son konularında yer almaktadır. Bu durum çevre eğitimi gibi hassas bir konuyu öğretmenlerin vicdanına bırakmaktadır. Demirkaya da (2006) yaptığı araştırmada çevre eğitiminin büyük yükünün coğrafya dersinde olduğu ve içeriğin veriliş tarzı ve yaklaşımların öğretmenlere göre değiştiği sonucuna varmıştır. Ayrıca Demirkaya (2006) öğrencilerde çevreye karşı duyarlılığın 9 ve 10. Yaşlarda yüksek olduğunu belirtmektedir. Küçük yaşlarda başlayan tek ders modeline bağlı çevre eğitimi programı çevre konusunda bireylerde farkındalık etkisi yaratacağı düşünülmektedir. Bu durum öğretmenin ve öğrencinin etkileşimini arttıracak, çevre konuları daha özenli ve dikkatli işlenecek ve esnek bir modelde tasarlanan tek ders modelli bir çevre eğitimi programı daha başarılı bir eğitim sürecine kapı aralayacaktır. Dünyadan çevre eğitime ilişkin örnekler de düşünüldüğünde böyle bir yenilik tüm dünyaya örnek oluşturacaktır.

2005 yılında yenilenen coğrafya öğretim programı birçok yönü ile 2005 öncesi programlara göre yenilikçi bir yapıda tasarlanmıştır. Öğrenciyi merkeze alan bu tasarım, yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini hedeflemiştir. Ancak uygulama alanında karşılaşılan eksikliklerin başında öğretmenlerin programı hayata geçirebilecek nitelikte olup olmadığıdır. Ayrıca programda başarının anahtarı konulara ilişkin etkinliklerdir. Akengin (2008) yılında yaptığı araştırmada öğretmenlerin programa yaklaşımını olumlu olarak saptamış ancak programın başarısının öğretmenlerin niteliği ve etkinliklerin deseni ile ilişkili olduğu kanısına varmıştır. Çevre eğitimi açısından da durum genel çerçeveye benzer durumdadır. Kazanımların yeterliliği açısından bir sorun görünmese de kazanımların içerdiği konuların bütünü kapsaması ve etkinliklerin deseniyle ilgili eleştiriye açıktır. Örneğin Küresel İklim Değişikliği konusu sadece 12. Sınıf konularında yer alırken diğer sınıf düzeylerinde yeterli yeri bulamamıştır. Bu konuda Gökçe de (2009) 10. Sınıflarda Küresel İklim Değişikliğine ilişkin konuların artırılması önerisini getirmiştir. Demirbaş (2011), çevre eğitimi konusunda öğretim programının sınıflar arasındaki dağılımının dengesiz olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda çevre eğitimi konularının coğrafya eğitim programında daha dengeli, tüm çevre

konularını kapsayıcı ve öğrencide farkındalık duygusunu diri tutacak düzeyde yerleştirilmesi gerekmektedir.

Programın başarısına ilişkin diğer boyut olan öğretmen niteliği ise özellikle çevre eğitimi konusunda öğretmenlerin kendini ne kadar yetkin hissettiğidir. Bu çerçevede kendine kazanımlar sağlamış öğretmen profili elbette programın hayata geçirilmesinde daha etkili bir yol izleyecektir. Kitaplarda yer alan etkinliklere bağlı kalmadan çevre eğitiminde etkili olabilecek yeni etkinlik tasarımları, saha uygulamaları ve performans çalışmaları gerçekleştirebilecektir. Nitekim Güler'in 2009 yılında yaptığı çalışmada ekolojik temelli bir çevre eğitime alınan öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda kendilerini daha yetkin hissettikleri ve sorumluluk bilincinin yükseldiği saptanmıştır. Öğretmenlere verilen kısa süreli çevre eğitiminin öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde öğretmen adaylarının çevre eğitimini ne düzeyde aldığı da sorgulanmalıdır. Çevre eğitimi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde disiplinler arası bir yaklaşımla verilmeye çalışılırken üniversitelerimizde öğrenim gören özellikle alt kademelerde çevre eğitimi verecek branşlarda yetiştirilen öğretmen adaylarının çevre eğitimi konusunda ne kadar yetkinleştirildikleri de tartışma konusudur. Coğrafya öğretmenliği bölümünde “*çevre sorunları*” adlı bir ders yer almaktadır. Özdemir'in 2010 yılında yaptığı bir araştırmada öğretmen adaylarına verilen çevre eğitiminin öğretmen olduklarında öğrencilerde fark yaratacak bir etkiye sahip olacakları kanısı oluşmuştur. Ancak gerek ilköğretim ve ortaöğretim gerekse lisans düzeyinde olsun kuramsal bilgi düzeyinin üstüne çıkamayan bir çevre eğitimi, bireylerde çevre bilinci ve duyarlılık geliştirmede etkili olması zor görünmektedir.

Coğrafya öğretim programı çevre konuları açısından değerlendirildiğinde sağlanmak istenen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri gelişimi, performans çalışmalarının, konu ile ilgili örneklerin ve etkinliklerin etkisinin zayıf ve uygulamaya dönük eksikliklerin yer aldığı görülmektedir. Bütün bu yönler içeriğin tasarımıyla ilişkili olduğu kadar içeriğin zamanlaması ile de ilgilidir. Coğrafya öğretim programında çevre konuları son ünite içerisinde yer almaktadır ve bu durum çoğu zaman öğretmenler tarafından konuların yetiştirilmesi kaygısıyla çevre konularının etkili olarak verilmesini olanaksız kılmıştır. Çevre eğitimi konusunda zamanlama konusu iki eksenle ele alınabilir. Birincisi çevre eğitiminin daha küçük yaşlardan başlayarak -örneğin okul öncesi öğretim sürecinde- verilmesi, ikincisi ise mevcut coğrafya öğretim programındaki zamanlamasıdır. Coğrafya öğretim programı içerisinde yer alan çevrekonuları öğretim

programının sarmal yapısı içerisinde öncelikli verilmesi gereken konular içerisinde yer alması, çevre konularının öğrenciler açısından önemli konular arasına girmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca zamanlama konusunun böyle birdüzenlemeye tabi tutulması bir diğer konu olan etkinlik, performans çalışmaları ve uygulama olanakları açısından öğretmenlerin zaman problemini aşmalarına olanak sağlayacaktır. Ayrıca uygun bir zaman diliminde aktif öğrenme yöntemlerini kullanan bir öğretmen içerikteki eksikliklere rağmen çevre konularını öğrencilerine etkili bir şekilde verebilecektir. Önal'ın (2008) yapmış olduğu deneysel çalışmada uygulamalı olarak verilen çevre konularının öğrencilerin başarılarının artmasında etkili, olduğu saptanmıştır. Çevre konularının kuramsal bilgi aktarımında kurtarılması için uygulama ağırlığının artırılması gerekir. Ancak uygulama olanaklarının sınırlı olması bunu mümkün kılmamaktadır. Akengin (2008)' de yapmış olduğu çalışmada uygulama alanında alt yapı yetersizliğine dikkat çekmiştir. Uygulama alanını genişletecek en etkili yol çevre gezileridir. Ancak gerek zaman problemi gerek bürokratik engeller uygulama alanının genişlemesine olanak sağlamamaktadır.

5.2. Sonuç

Orta öğretim coğrafya dersi öğretim programlarında yer alan çevre ve toplum ünitesindeki konuların öğrencide çevre bilinci kazandırılmasına ilişkin coğrafya öğretmenlerinden görüş alındığı bu çalışmada, çevre ve toplum ünitesindeki konuların öğrencilerde çevre bilinci kazandırmada yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Konuların veriliş zamanının uygun olmaması, etkinlik ve performans çalışmalarının yetersiz olması, konulara ait örneklerde yakından uzağa ilkesinin göz ardı edilmesi, saha çalışmalarının yapılmaması, uygulama olanaklarının hem resmi işleyişten hem de zamandan kaynaklı sınırlı olması nedenler arasında sayılabilir. Bu bağlamda öğretmen görüş ve önerilerinden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Coğrafya öğretmenleri içerik alanını değerlendirirken çoğunlukla çevre ile ilgili konu eksiğinin olmadığını, konuların sunuş biçiminin uygun olduğunu ancak teorik bilgidan ziyade öğrencide çevre bilincinin gezi, gözlem ve deneyler kullanılan uygulama ağırlığıyla kazanılabileceğini ve uygulama alanlarının gerek zaman sıkıntısı gerek bürokratik zorluk nedeniyle sınırlı olduğu kanısında birleşmişlerdir.

1. Coğrafya öğretmenleri içeriği değerlendirirken öğrenim ilkelerine genel anlamda uygun olduğunu ancak yakından uzağa ilkesinin göz ardı edildiğini belirtmişlerdir.
2. Coğrafya öğretmenleri çevre konularında yer alan örnekleri yetersiz bulmuşlar ve örneklerin zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.
3. Coğrafya öğretmenleri çevre bilinci açısından öğrencilerin hazır bulunuşluğunda öğretim kurumunun niteliğinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örnek olarak meslek liseleri ile Anadolu liselerindeki öğrenci profili farkına dikkat çekmişlerdir.
4. Coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre hayattan örnekleri çoğaltma, etkinlikler ve görselleştirme gibi faktörlerin duyuşsal düzeyin gelişimi için önemli olduğu, içeriğin bu yönüyle yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.
5. Coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre çevresel faktörler ve uygulama eksikliği gibi faktörler psikomotor düzey için daha önemlidir.
6. Coğrafya öğretmenleri çevre bilincinin gelişiminde öğrencilerin ailesinden ve yakın çevrelerinden edindikleri davranış kalıplarının belirleyici bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir.
7. Coğrafya öğretmenleri içeriğin öğrencilerde çevre duyarlılığı oluşturmadaki etkisini yetersiz bulmuşlardır.
8. Coğrafya öğretmenleri çevre konularında uygulama alanlarının darlığı, bu darlığın nedenleri olan müfredat sıkışıklığı ve zaman problemleri öğrencilerde çevre ile ilgili duyarlılığın oluşmasında engel oluşturduğu kanısındadır.
9. Coğrafya öğretmenleri derslerde tartışma ortamlarının yaratılması ve aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasının çevre duyarlılığı oluşmasına katkı sağlayacağı görüşünü paylaşmışlardır.
10. Görüş alınan bazı coğrafya öğretmenleri çevre konularının ayrı bir disiplin içinde verilmesi gerektiği görüşünü savunarak, çevre gibi insan yaşamını her yönüyle doğrudan etkileyen bir konunun ayrı bir ders içinde verilmesi duyarlılığın oluşmasında etkili olacağını belirtmişlerdir.
11. Coğrafya öğretmenleri coğrafya öğretim programında yer alan etkinlikleri miktar, anlaşılabilirlik ve çeşitlilik açılarından yetersiz bulmuşlardır.
12. Coğrafya öğretmenleri etkinliklerin yapıldığı ortamın ya sınıf içi ya da ev olması

öğrenciyi yaratıcılık, yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimi ve kalıcılığı sağlama becerisi bakımında tatmin etmediği, zamana yayılan etkinlik desenlerinden ise gerekli izinler ve bürokratik engellere takılması sonucunda yeterli verim alınamadığı görüşünü dile getirmişlerdir.

13. Görüş alınan coğrafya öğretmenleri öğretim programı içerisinde yer alan performans çalışmalarını yeterli bulmayarak bu alana dair öneriler geliştirmişlerdir. Bu öneriler okul içi performans çalışmalarına yönelik ve okul dışı performans çalışmalarına yönelik olarak iki boyutta sınıflandırılmıştır. Bunlar:

Okul içi çalışmalarda;

- a- Dijital örneklerin arttırılması gerekir.
- b- Görsel içeriklerin zenginleştirilmesi gereklidir.
- c- Güncelliğin sağlanması gereklidir.

Okul dışı çalışmalarda;

- a- Doğa gezilerinin yapılması gereklidir.
- b- Çevre sorunları ile ilgili olayları yakın çevreden başlayarak yerinde irdelemenin öğrencilerin öğrenme hikayelerinde kalıcılığa katkı sağlar.
- c- Performans çalışmalarının kâğıt üstünde olmaktan çok yaparak yaşayarak öğrenme stiline uygun verilmesi gereklidir.
- d- Öğretim programının yeniden tasarlanması, uygulamaya dönük olması ve esnek olması gereklidir.

14. Coğrafya öğretmenleri çevre konularının zamanlamasının uygun olmadığını söylemişlerdir. Öğretmenler, çevre konularının bütün sınıflar düzeyinde eğitim öğretim yılının son konuları olması ve sınavların soru dağılımı kapsamında yer almaması çevre konularının çevre bilinci geliştirmedeki etkisi zayıflatmaktadır görüşünü dile getirmişlerdir.

15. Yurt içi ve yurt dışı kaynaklar incelenerek elde edilen veriler ışığında çevre eğitiminin kademeler arası kapsayıcılığı konusunda AB ülkeleri ile örtüştüğümüz ancak uygulamalarda belirgin farkların olduğu sonucuna varılmıştır. AB ülkeleri okul dışı deneyimleri ve saha uygulamalarını ön plana çıkararak daha dinamik ve esnek yapıda programlar uygularken, ülkemizde daha konu merkezli ve statik programlar uygulanmaktadır. AB ülkeleri dışında diğer ülkelerde ise ülkemize daha benzer çevre

eğitimi sreleriyařandđđı sonucu ortaya çıkmıştır.

5.3. neriler

Araştırmanın sonuçları ışığında coğrafya dersi içinde yer alan evre konularının öğrencilerde evre bilinci yaratma etkisinin arttırılması için şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Konulara ait örneklerin öğrencinin yakın çevresinden seçilerek verilmesi gerekir.
2. Etkinliklerin yaparak yaşayarak öğrenme stiline uygun olarak tasarlanması gerekir.
3. Öğrencinin derse aktif katılmasının sağlanması için aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması gerekir.
4. Öğrencilere verilen performans çalışmalarının güncel, dijital içeriklerin kullanıldıđđı, görsel öğelerle bezenmiş, okul dışında uygulama yapılmasına olanak veren nitelikte tasarlanması gerekir.
5. evre konularının eğitim ğretim yılının son konuları olmaktan çıkarılıp yıl içinde tüm konularla ilişkili olarak verilmesi gerekir.
6. evre problemleri ile başarılı bir şekilde başa çıkmış ülkelerdeki evre eğitimi modelleri incelenerek bilim insanları ve sivil toplum örgütlerinin de görüşleri alınarak ayrı bir disiplin içinde ya da var olan yapı içinde yeni bir evre eğitimi programı geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve diğerleri (2017). *Çeşitli Boyutlarıyla Çevre Eğitimi* (1. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akdemir, B, A. ve Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2),486-502.
- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 1-20.
- Akınoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 5-29.
- Artun, H. ve Bakırcı, H. (2012). Ülkelerin çevre eğitimine etki eden faktörlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 365-384.
- Aydoğdu, B.İ. (2021). Değişen dünya için çevre eğitimi. *12. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildirileri*, 493-498.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri* (1.bs.). Naturel Yayınları.
- Aykaç, N. ve Aydın, H. (2006). *Öğrenme öğretme sürecinde planlama ve uygulama* (1. bs.). Naturel Yayınları.
- Bozkurt, O. (2012). *Çevre eğitimi* (3. bs.). Pegem Akademi. (Orijinal basım tarihi 2008).
- Dedeler, P. (2004). *Avrupa Birliği'nde Çevresel Kamuoyu Bilinci ve Çevre eğitimi* (Tez No. 146714) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Değirmenci, Y. ve İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.
- Demirbaş, Ö.Ç. (2011). Coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 595-615.
- Demirbaş, M. ve Pektaş, H.M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili

- temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 195-211.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (18. bs.). Pegem Akademi. (Orijinal basım tarihi 1997).
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitime yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 207-222.
- Dorn, C. (2020). A new global ethic»: A history of the united nations international environmental education program, 1975-1995. *Foro de Educación*, 18(2), 83-108.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası. (2024). *Çedes projesine neden karşı çıkılmalıdır*. Eğitim Sen Yayınları.
- Flowers, L. A. (2007). *Experiential environmental education: an exploration of grade eight students' environmental attitudes, behaviours and emotions*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Environmental Studies. Dalhousie University.
- Gökçe, N., Kaya, E. ve diğerleri (2007). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları*. İlköğretim Online, 6(3), 452-468.
- Gökçe, N. ve Kaya, E. (2009). Coğrafya dersi öğretim programında küresel iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 157-168.
- Gül, A. (2023). Diyanet gençlik merkezlerinde yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının öğretmen, öğrenci, veli ve diyanet işleri başkanlığı personeli görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 543-583.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitime karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Henderson, M. (1970). Environmental Education. Population, Environment and People, Ed. by. Noel Hinrichs, New York, McGraw-Hill Book Company, t.y., 147.
- Hungerford, H.R., Peyton, R.B. and Wilke, R. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(3), 42.
- Hungerford, R. H. ve Peyton, B. R. (1994). *Procedures for developing an*

environmental education curriculum. A discussion guide for unesco training seminars on environmental education. UNEP UNESCO.

- İncekara, S. ve Tuna, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel konularla ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesi: Çankırı ili örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22,168 – 182.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*. 3(1), 44-46.
- Köroğlu, C, Z.ve Köroğlu, M, A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 1-15.
- Leiserowitz, A.A., Kates, W. R. and Parris, M. T. (2006). Sustainability values, attitudes, and behaviors: A review of multinational and global trends. *Annu.Rev. Environ. Resour.* 31, 413–44.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel Araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 2013).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim coğrafya dersi (9,10,11,12. Sınıflar) Öğretim Programı (26)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Çevreme duyarlıyım, değerlerime sahip çıkıyorum projesi uygulama usul ve esasları*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, T.C. Diyanet İşleri Başkanlığı, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Nurlu, E. (2000). Çevre yönetiminde coğrafi bilgi sistemi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1 (1), 147-153.
- Orman Genel Müdürlüğü. (2023). Ormancılık istatistikleri- orman yangınlarının bölge müdürlüklerine alan olarak dağılımı.
- Önal, H. ve Güngördü, E. (2008). Coğrafya öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları (Hava Kirliliği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 60-74.
- Özbuğutu, E. ve diğerleri. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler – literatür taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393-408.
- Özçalık, M. (2021). Çevre sorunları. *İksad Publishing House*, 1, 1-215.

- Özdemir, A. ve Yapıcı, E. (2010). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-56.
- Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının erozyon konusuna yönelik genel akademik bilgi düzeylerinin incelenmesi: gazi üniversitesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 82-105.
- Stokes, E., Edge, A.ve West, A. (2001). *Environmental education in the educational systems of the european union, synthesis report*. Commissioned by the Environment Directorate-General the European Commission. http://europa.eu.int/comm./environment/youth/pdf/envedu_en.pdf, 06.01.2004.
- Sutman, F, X. (1980). *The education of secondary school teachers in environmental studies. environmental education, principles, methods and applications*, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh. Plenum Publishing Corporation, 201.
- Şeker, H. (2012). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (1. bs.). Anı Yayıncılık.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Tozkoparan, İ. B. (2021). Değişen dünya için çevre eğitimi. 12. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildirileri.
- Tsevreni, I. (2008). *Towards An Environmental Education Without Scientific*
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme* (1. bs.). Anı Yayıncılık.
- Ünal, S. ve Dimişki, E. (1998). UNESCO uluslararası çevre eğitim programına (IEEP) göre ortaöğretim çevre eğitimi için öğretmenlerin yetiştirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 299-308.
- Ünal, S. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevreyle ilgili tutumlarının incelenmesi: Dikili ilçesi örneği* (Tez No. 299369) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünlü, İ., Sever, R. ve Akpınar E. (2011). Türkiye’de çevre eğitimi alanında yapılmış

- küresel ısınma ve sera etkisi konulu akademik araştırmaların sonuçlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 39-54.
- Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 807-823.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin.
- Yeh, S. C., Fang, W. ve Tsai, H. (2015). A national investigation of teachers' environmental literacy as a reference for promoting environmental education in Taiwan. *The Journal Of Environmental Education*, 46(2), 114–132.
- Yetimova, S. (2019). Dünya medyasında (belgesel - video haber - haber) öne çıkan çevreci protesto örnekleri: Çevre sorunlarına karşı verilen tepkilere dair kültürel bir inceleme. *Dördüncü Kuvvet*, 2 (2). 40-74.

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı

Değerli meslektaşım,

Bu görüşme formu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri anabilim dalı, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı alanında hazırlanacak olan “Orta Öğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının İçerik Boyutunun Çevre Eğitimi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İli Örneği)” konulu tez çalışmasında kullanılacaktır. Araştırmanın başarılı olabilmesi vereceğiniz içten ve güvenilir yanıtlara bağlı olacaktır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Şimdiden gösterdiğiniz ilgiye ve içtenliğe teşekkür ederim.

Ersin ATAR (Hüseyin Ercan Ermaş Mermer Anadolu Lisesi Coğrafya Öğretmeni)MSKÜ Eğitim Bilimleri EPÖ Y. L. Öğr.

Kişisel Bilgiler:

Görev yapılan okulun bağlı bulunduğu İl:.....

İlçe:.....

Öğretmenin kıdem yılı:.....

Cinsiyet :.....

Mezuniyet Durumunuz: Lisans (...), Yüksek lisans (...), Doktora (...)

- 1- Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunu öğrencilere çevre bilinci kazandırması açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 2- Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 3- Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin duyuşsal becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

- 4- Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin psiko-motor becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 5- Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını öğrenme ilkelerine (basitten- zora, somuttan- soyuta, yakından-uzağa) görelilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 6- Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrenciye görelilik ilkesini göz önünde bulundurarak nasıl değerlendirirsiniz?
- 7- Coğrafya öğretim programında yer alan çevre konularını öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturma açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 8- İçerikte yer alan çevre konularında yer alan etkinlikleri konuya uygunluk ve yeterlilik açısından nasıl değerlendirirsiniz? Sizce hangi konularda etkinlik örnekleri yeterli ya da yetersizdir?
- 9- Öğrencilerde çevre bilincini geliştirecek içerik öğeleri (konu tasarımı, etkinlik örnekleri ve performans çalışmaları) ile ilgili varsa öneri ve örneklerinizi yazınız?
- 10- Sizce çevre konularının coğrafya dersi öğretim programlarındaki zamanlaması uygun mudur?

Ek 2. Etik Kurul Kararı

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU - 1
KARARI

Protokol No : 220178

Karar No : 20

Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi ERSİN ATAR
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / EĞİTİM BİLİMLERİ
Araştırmanın Başlığı	Orta Öğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının İçerik Boyutunun Çevre Eğitimi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İli Örneği)
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	24.10.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : 07.11.2022 1. Düzeltme Tarihi : 09.12.2022 2. Düzeltme Tarihi : 24.01.2023
Karar Tarihi	06.02.2023

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA : Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Ek 3. Katılımcıların görüşlerini içeren tablolar

Tablo 22. Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunu öğrencilere çevre bilinci kazandırması açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Çevre konularının genellikle son konular olarak yerleştirilmesi, müfredatın yetişmediği durumlarda öğrencilere çevre konusunda bilgi verilmemesine sebep olmakta coğrafyacı duyarlılığı ile kendimiz çevre konusuna gidebildiğimiz ölçüde bilinçlendirme yapılmaktadır.
CÖ2	Coğrafya bir bilim olarak her zaman güncel bilgilerle donatılmalıdır. Bu nedenle coğrafya öğretim programındaki içeriklerin diğer derslere göre daha fazla yenilenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çevreleri hakkında daha fazla bilgi edinmeleri açısından programın içeriğine uygulamalı bazı etkinliklerin yerleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Coğrafya dersi sadece okunarak değil çevreyle iletişimin sağlanması ile öğrenilebilir. EBA'daki çevre ile ilgili verilerin de özenle hazırlanmadığını ve eksikliklerin olduğunu gördüm. Ayrıca çevre ile ilgili konular ders kitaplarında son ünitelerde yer aldığı için tam verim sağlanamamaktadır.
CÖ3	İçerik olarak hem çevre ünitesinde hem de diğer konuların içerisinde çevreyle ilgili kazanımların yeterli olduğunu düşünüyorum.
CÖ4	Çevre bilinci kazanmanın daha alt sınıflarda başlaması gerekir. İçerik daha zenginleştirilmeli ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekle dönüştürülmelidir.
CÖ5	Coğrafya öğretim programları genel hatları ile teorik olarak bütün çevre konularına değinmiş, öğrencilere çevre bilinci kazandıracak yeterlidir.
CÖ6	Öğretim programımız çevre bilincinden ziyade temel içerik ve bilgi vermeye dayalı. Temel bilgileri verdikten sonra mevcut konunun çevresel etkileri üzerinde kısa şekilde durulmaktadır. Çevre konularına yer verilmesine rağmen bir bilinç oluşturma boyutunda yetersiz kaldığını düşünmekteyim. En nihayetinde dünyanın öğrencileri bugünün mimarları, mühendisleri oldular ve her yıl çok sayıda insan ihmalinden kaynaklı çevresel felaketler, yıkımlar ile karşı karşıya kalmaktayız.
CÖ7	Yetersiz olduğunu düşünüyorum.
CÖ8	Coğrafya ders kitaplarında çevre ve toplum ilişkisi çevre kirliliğiyle ilgili konular var. Ancak yeterli değildir.
CÖ9	Konuya ilişkin örnekler olmakla birlikte yeterli bulmuyorum. Bilgiler güncellenmeli ve zenginleştirilmeli.

Tablo 22'nin devamı.

CÖ10	Çevre konuları içerik açısından az ve coğrafya müfredatının son konusu olduğu için çoğu coğrafya öğretmeni konuyu yetiştirme kaygısı ile konuları hızlı bir şekilde işlemekte, bunun için yeterli verim alınamamaktadır.
CÖ11	Coğrafyanın temel amaçlarından birisi öğrencilerde çevre bilinci geliştirmek ve kazandırmaktır. Ancak çevre ile ilgili konular maalesef yeterince anlatılamadığı gibi en son konulara konması yeterince değinilmemesine de yol açmaktadır.
CÖ12	Bu amaçla hazırlanan müfredat iyi ama doğada uygulama olanağı yok. Çünkü zaman yetersiz.
CÖ13	Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunun öğrencilere çevre bilinci kazandırması açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum.
CÖ14	Ezberci ve sadece aceleyle hazırlanmış güncelliği olmayan apolitik olmak için bütün zenginliğinden soyutlanmış bir program var.
CÖ15	Öğretim programlarında içerik bakımından yeterli düzeyde bilgilendirme olduğunu ancak uygulamada aynı seviyede olmadığını düşünüyorum.
CÖ16	İçerik günlük yaşamdan yakın çevreden daha somut örneklerle desteklenmeli. Bu açıdan yeterli bulmuyorum.
CÖ17	İçerik bakımından değerlendirdiğimizde yeterli düzeyde olduğunu söyleyebilirim. Fakat bunun teorik düzeyden ileri gittiği söylenemez. Bunun gerçek bir kazanım olması için öğrencinin çevreyle buluşması yerinde kazanım sağlaması gerektiğini düşünmekteyim.
CÖ18	İçerik açısından yeterli kapsamda olsa da bilinçlenme anlamında davranış geliştirme ve farkındalık oluşturma da eksikler görüyorum.
CÖ19	Her sınıf düzeyine dağıtılmış ve içerik olarak yeterli.
CÖ20	İçeriğin yeterli olmadığını düşünüyorum. Program çok karışık ve sürekli tekrardan oluşuyor. Bu durum öğrencilerde isteksizlik oluşturuyor.
CÖ21	Coğrafya öğretim programlarında çevre bilincinin kazandırılması ile ilgili konular yetersizdir. Son yıllarda bu konulara müfredata daha çok girmekle birlikte yeterli değildir.
CÖ22	Teorik olarak fena sayılmaz. Ama uygulamada... Gençlerin çevre bilincinin ailede başladığını düşünen biriyim.
CÖ23	Programın içeriği yeterlidir. Ama uygulamada eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Özellikle meslek liselerinde durum biraz daha olumsuz.
CÖ24	İçerik olarak yeterli buluyorum. Ancak çevre konuları tüm sınıflarda son ünitededir. Bu nedenle eğitim öğretim yılının sonlarına doğru konular işlendiğinden verimli olunamamaktadır.
CÖ25	İçerik uygundur. Ancak uygulamada zaman yetersizdir. İçerik olsa bile öğrencinin yaşayarak, çevre gezileri yapılarak çevre bilinci kazandırmak gereklidir.

Tablo 23. Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Duyarlı, çalışan ve yorumlayabilen öğrenciler için yeterli olabilir. Ancak genel olarak yetersiz buluyorum.
CÖ2	Öğrencilerin çevre bilincini tam olarak geliştirebilmek için coğrafya dersinde daha çarpıcı ve ilgilerini çekecek içeriklerin yer alması gerektiğini düşünüyorum. Her zaman duydukları bilgiler yerine örneğin; çöp atmamalıym yerine neden çöp atılmaması gerektiğini, bir plastik tığın çevreye verdiği zararı sayısallaştırarak verirsek akılda kalır. Özellikle 9. Sınıflarda bilişsel becerilerin geliştirilmesi açısından etkili olabilir.
CÖ3	Bilişsel becerilerin daha küçük yaşlarda kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Lise çağındaki bir çocuğa çevreyle ilgili alışkanlıklar kazandırmak daha zor. Gençler çevreyle ilgili konuları işlerken çok ilgi göstermiyorlar. Öğretim programı bu yönüyle yeterli değil.
CÖ4	Ben konuların kendi yaşadığı çevrede yaşanan sorunlarla bağ kuracağı çalışmalar ve örneklerle yer verilmesi halinde bilişsel becerilerin gelişeceğini düşünüyorum. Bu yönüyle öğretim programımız yeterli değil.
CÖ5	Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmesi açısından oldukça önemli katkılar sağlar. Bu açıdan öğretim programı bilişsel becerilerin geliştirilmesi yönüyle yeterlidir.
CÖ6	Çevre konularını bilişsel olarak kavramak öğrencilerimiz için çok da zor değil. Teorik bilgi olarak nerede ne yapılmasını bilen gençler yetiştiriyoruz. İş pratiğe dökmeye, uygulamaya geldiğinde sıkıntılar ortaya çıkmaya başlıyor.
CÖ7	Daha çok uygulama gözleme dayanılarak çevre konuları işlense bilişsel beceriler gelişir.
CÖ8	Öğrencilerin bütün hayatı boyunca iç içe olması gereken konu olarak bakarsak, çok az bir yer kaplamış oluyor, okulda aldığı ve derslerde gördüğü çevre konuları. Yani küçük de olsa çevre bilinci ile ilgili bir algı yaratıyoruz.
CÖ9	Çevre konularıyla ilgili genel bir fikirleri olmakla birlikte, bunu daha çok aktüel bilgilerden edinmekteler. Öğretim programının beceri geliştirme yetisi yetersiz.
CÖ10	Okulun son haftalarında devamsızlık sorunları da olduğundan bilişsel sorunlar da olmaktadır. Ama bilgiden çok uygulama açısından sıkıntılar daha çok.
CÖ11	Mevcut öğretim programı öğrencilerde çevre konuları açısından sorun çözebilme ve karmaşık durumları ayrıştırabilme konusunda yeterli değildir.
CÖ12	Bilişsel becerilerin geliştirilmesi açısından yeterlidir.
CÖ13	Öğrenciler çevre konularını girdikleri sınavlara etkisi olmadığı için çok önemsemiyorlar. Bu anlamda bilişsel beceri geliştirmesi açısından içerik yeterli etki yaratmıyor.

Tablo 23'ün devamı.

CÖ14	Pratik yönlendirmeler yok. Örneğin; her gün bir göl, deniz veya ırmaktan örnek alıp analizini yaptırıp aylık kirlilik veya sıcaklık analizi çıkarılsa bilişsel becerilerin gelişmesi için daha faydalı olur.
CÖ15	Çevre konularının öğrencilerin öğrenme düzey ve ilgilerine göre değişir derecelerde anlaşıldığını düşünüyorum.
CÖ16	Yerinde görülüp incelenmeyen çevre konularının bilişsel becerileri geliştireceği kanısında değilim.
CÖ17	Bilişsel beceri, ortaöğretim kurum türüne göre değişmektedir. Çalıştığım kurum Anadolu Lisesi fakat görevlendirme olarak çalıştığım kurum ise Sağlık Meslek Lisesi. Görevlendirme olarak çalıştığım kurumda öğrencilerin öğrenme becerileri daha yüksek olduğundan bilişsel yönden daha iyiler. Fakat kadromun bulunduğu okulda aynı durum söz konusu değil.
CÖ18	Yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum.
CÖ19	Bilişsel becerileri geliştirme açısından temel çevre bilinci oluşturabilecek düzeyde tasarlanmış.
CÖ20	Program sistemli değil. Sistemsizlik bilişsel becerilerin oluşumunu zorlaştırmaktadır.
CÖ21	Konular örnekler üzerinde işlenirken teorik bilgiler ihmal edilmektedir. Konular daha düzenli, derli toplu ele alınmalıdır.
CÖ22	Yine aynı şeyleri söylemek zorundayım. Teori de her şeyin programın müfredatın uygun olduğunu düşünüyorum. Bilişsel olarak uygulamaya sokmak çok zor.
CÖ23	Eski programlara göre içerik biraz daha anlaşılır ve hafifletilmiş görünüyor. Fakat programların hafifletilmesi ile öğrenci seviyelerinin de düştüğü göz ardı edilmemeli.
CÖ24	Programlar sahada uygulama yapılamadığından bilişsel becerilerin geliştirmede yeterli değildir.
CÖ25	Yeterli değil, daha çok konu başlıkları ve metin üzerinde düşündüğümüz zaman ayrıntıların eksik kaldığı görülmektedir.

Tablo 24. Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin duyuşsal becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Almaya açık olan öğrencilere yeterli bilgi verilebildiği takdirde istekli olduklarını ancak son konular olması sebebiyle (kitaptaki) genel olarak çevre konularına yeterince yer verilmemektedir. Dikkat çekme açısından verilen ödevler zaman yetersizliğinden yeterince sunulamadığından çevre konusunda yetersizlik yaşanmaktadır.
CÖ2	Çevre bilincini geliştirmek için doğal çevrede nasıl güzelliklerin yer aldığını ve insan doğa arasındaki uyumun nasıl sağlandığını daha sonra çevre bilincinin ancak doğayı sevmek, doğayı korumakla gerçekleşeceğinin anlaşılması için gerekli içeriğin yerleştirildiğini düşünüyorum.

Tablo 24'ün devamı.

CÖ3	Çevre konusunda gençlerin yeterli hassasiyeti gösterdiğini düşünmüyorum. Vicdani olarak yaptıklarının olumsuz sonuçlarının olduğunu – olacağını bildikleri halde olumsuz tavırlara devam ettiklerini gözlemliyorum. Bu yönüyle de öğretim programını yeterli bulmuyorum.
CÖ4	Duyuşsal becerilerin geliştirilmesi için konuların daha fazla örneklendirilmesi gerekir. Bu açıdan da programı yeterli bulmuyorum.
CÖ5	Çevreye duyarlı, çevre bilincine sahip öğrencilerin farkındalıkları artar ve bu davranışlarına yansır. Daha sorumluluk sahibi bireyler olurlar. Bu durum duyuşsal becerilerin gelişmesine katkı sağlar.
CÖ6	Bu alanda öğrencilerin eksik kalmasının pek öğretim programı ile alakası olduğunu düşünmüyorum. Genellikle öğrencilerin kişisel özellikleri belirleyici oluyor.
CÖ7	Fotoğraflar ve diğer görseller öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak. Daha çok ilgisini çekici görseller kitaplara eklenmelidir.
CÖ8	Nispeten bir çevreye doğaya karşı bir iyi olumlu tutum kazandırmaya çalışıyoruz. Bu öğretim programının verdiği bir şey değil. Kitaplar sadece çevreyi tanıtıyor. Bunlar var diyor. İçerik duyuşsal beceri geliştirme açısından yeterli değil.
CÖ9	Çok yeterli görmüyorum. Yaşadıkları çevre itibariyle de bizzat kendileri gözlemlene yoluyla pekiştirme işlemi yapamıyorlar.
CÖ10	Öğrencilere çoğu zaman çevre konusundan bahsedildiği için öğrencilerin çoğunun duyuşsal açıdan farkında oldukları konular.
CÖ11	Öğrencilerin çevre konularını alma, bu konularda tepkide bulunma, çevreye değer verme, çevre konusunda örgütlenme ve bütünleştirici çalışmalarda bulunmaları bu içerik boyutuyla mümkün değil.
CÖ12	Duyuşsal becerilerin geliştirilmesi açısından yeterlidir.
CÖ13	Öğrenciler ancak yakın çevrelerinde bir çevre sorunu var ise duyuşsal beceri geliştiriyorlar. Öğretim programı içerik açısından öğrencilerde bu becerinin gelişmesi için yeterli değil.
CÖ14	Duyuşsal beceriler arazide gelişir. Çevre inceleme ve kampçılık gibi arazi uygulamaları yok.
CÖ15	Kullandığımız görsel, işitsel materyallerle duyuşsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğumuzu, animasyon ve filmlerle desteklediğimizi düşünüyorum.
CÖ16	İçerik boyutunun duyuşsal becerileri geliştirmede çokça etkisi bulunmuyor.
CÖ17	Aslında beceri kullanımı, materyal kullanımı ile doğrudan alakalı olduğunu düşünüyorum. İçerik çevre ile ilgili duyuşsal becerilerin gelişiminde çok etkili olmamakla beraber, bizim içeriğin dışında derste beslendiğimiz belgeseller, kısa filmler, animasyonlar bu yönü geliştirmeye destek olmaktadır.
CÖ18	Duyuşsal becerilerini geliştirmesi açısından yetersiz düzeyde olduğunu düşünüyorum.
CÖ19	İçerik öğrencilerin hayat ile bağlantı kurması açısından yararlı.

Tablo 24'ün devamı.

CÖ20	Program, duyuşsal olarak öğrencilere uzak kalmakta. Her konuda olduğu gibi kendisini ilgilendirmeyen (direkt öğrenciyi etkilemeyen) konulara bakış açısı geliştirememektedir.
CÖ21	Duyuşsal becerileri geliştirmede yeterli bulmuyorum. Öğrencilerin dikkatini çekecek güncel örnekler daha etkili olacaktır.
CÖ22	Bulduğum okulda bu konuyu değerlendirmem çok zor.
CÖ23	Özellikle bilgilerin görsellikle birlikte sunulması öğrencilerin çevreye bakışını olumlu etkilendiğini, çevreye karşı daha duyarlı davrandıklarını söyleyebilirim.
CÖ24	İçerik daha çarpıcı ve görsel açıdan destekler nitelikte olsaydı duyuşsal becerilerin gelişmesi daha iyi olurdu.
CÖ25	Konular uygundur ancak duyuşsal becerilerin kazandırılması için yeterli değildir.

Tablo 25. Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Doğal ortamın içerisinde yaşanması, çevre için laboratuvar çalışmasına imkân hazırlıyor. Zaten bu laboratuvardaki gencin görebilmesi, daha iyi yorumlayabilmesi için göz ve diğer duyu organlarını yorumlayacak şekilde kullanması gerekir. Ancak gençlerin ilgileri daha çok başka alanlarda olduğundan farkındalık yaratacak söylemler gerekmektedir.
CÖ2	Çevre bilinci için psikomotor becerilerin geliştirilmesinde içerik açısından eksikliklerin olduğunu düşünüyorum. Çünkü gerekli etkinlikler içerikte yer almıyor. Daha çok doğayla iç içe gerçekleştirilen etkinliklerin yer alması gerekir.
CÖ3	Okul öncesi ve ilkököl döneminde çevreyle ilgili psikomotor davranış geliştiren öğrenciler yaşları büyüdükçe bu davranışlardan vazgeçiyorlar. Çevremizdeki yetişkinlerin olumsuz tavırları çevre eğitiminin psikomotor becerileri yeterince veremediğimizi kanıtlar nitelikte. Bu davranışları olması gerektiği için değil de ancak ceza vs. gibi yaptırımlar olduğunda dikkate aldıklarını gözlemliyorum. Sonuç olarak psikomotor beceriler geliştirmesi açısından öğretim programını yeterli bulmuyorum.
CÖ4	Çok yeterli değil. Öğrenciler çevre sorunlarının çözümüne daha fazla dahil edilmeli.
CÖ5	Çevre konuları, öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirilmesi açısından da olumlu katkılar sağlar. Bu öğrencilerin doğru davranışları arkadaşlarına da iyi örnekler oluşturur. Bu açıdan öğretim programı yeterli düzeyde gelişimi destekler niteliktedir.

Tablo 25'in devamı.

CÖ6	Öğrenilen bilgileri hayata aktarmada becerisi bakımından hem öğrencilerin kişisel özellikleri bakımından hem de öğretim programı eksiklikleri bakımından sorunlar olduğunu söylemek mümkündür.
CÖ7	Konular arazide gözlem ve uygulamaya yer verecek şekilde düzenlenmelidir.
CÖ8	Derste uygulama yapamıyoruz ki psikomotor becerileri gelişsin.
CÖ9	Davranış kalıpları geliştirme anlamında oldukça yetersiz.
CÖ10	Öğrenciler bilgi anlamında yeterli olsa bile çevresinden ve büyüklerinden bu konuda yanlış örnekler gördükleri için bunu yeterince davranışa dönüştürememektedir.
CÖ11	Öncelikle öğrenciler zihinsel, bedensel ve duygusal yönden bu beceriler için hazır değiller. İçerikte bunu geliştirebilecek kapasitede değil.
CÖ12	Bilişsel ve duyuşsal becerilerce yeterli olması psikomotor becerilerin de gelişmesini pozitif yönde tetikliyor.
CÖ13	Çevre gezileri ve çevre sorunlarına yönelik arazi çalışmaları öğretim programının yüklü olması nedeniyle yapılamıyor. Çok fazla bürokratik işlem gerektiriyor. Arazide uygulama imkânı bulamayan öğrencilerde psikomotor beceriler gelişmiyor. Programın içerik boyutu bu becerilerin gelişmesi için yeterli değil.
CÖ14	Öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmesi açısından programın yetersiz olduğunu düşünüyorum.
CÖ15	Öğrencilerin psikomotor gelişimlerine etki ettiğini düşünüyorum.
CÖ16	Öğrencilere yaklaşan tehlikeleri sezdirmekte yeterli olduğu kanısında değilim. Bu açıdan öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmesi mümkün değil.
CÖ17	Bu bakımdan içerik psikomotor becerilerin gelişiminde etkili değildir. Programın sınıf içinde yürütülmesi bu becerilerin gelişmesine uygun ortam sağlamamaktadır.
CÖ18	Psikomotor becerilerin gelişmesi açısından yetersiz düzeyde olduğunu düşünüyorum.
CÖ19	Psikomotor becerilerin gelişmesi için aktif olarak katılımın ve saha çalışmalarının önemi büyük sadece konunun okunması ya da anlatılmasıyla bu yönde bir beceri oluşmuyor.
CÖ20	Duyuşsal duruş olmayınca veya program duyuşsal beceriyi oluşturmaya uzak olduğundan psikomotor beceri de gelişmemektedir. Değişimin yüzdesi düşüktür.
CÖ21	Uygulama yetersizliği nedeniyle psikomotor becerilerin gelişmediğini düşünüyorum.
CÖ22	Meslek liselerinde psikomotor beceriler açısından uygun olduğunu düşünsem de bakış açısı öğrencide değişmedikçe bunu bulmamız imkânsız. Programın içeriğine baktığımda verilmesi gereken değerler, bilgiler ve yapılması gereken her şeyin verildiğini düşünüyorum.

Tablo 25'in devamı.

CÖ23	Programda bu becerilerin geliştirilmesi için daha farklı uygulamaların yapılabileceğini düşünüyorum. Örneğin; ders kitaplarında bazı deney ve performans çalışmalarının yapılması ayrıntılı olarak verilebilir.
CÖ24	Psikomotor becerilerin gelişebilmesi için arazi uygulama çalışmalarının olması gerekir. İçerik ve program bu açıdan uygun değil.
CÖ25	Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hayata geçirmeleri bir süreç işidir. Lise çevre konuları bu süreci başlatsa da yeterli değil. Bana göre lise programı psikomotor beceriler için geç kalınmış bir dönemdir. Psikomotor beceriler daha önceki yaşlarda edinilir.

Tablo 26. Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrenme ilkelerine (basitten-zora, somuttan-soyuta, yakından-uzaya) görelilik açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Yeterli bulmuyorum. Son konularda çok az veriliyor olması görevi bütünüyle öğretmene yüklüyor. Çevre konularını öğrencinin öğrenmesi tamamen öğretmenin duyarlılığına bağlı.
CÖ2	İçerikler bu ilkeden yakından- uzağa ilkesine fazla önem verilmeden gerçekleştirilmiş durumdadır.
CÖ3	İçeriklerde öğrenme ilkelerine uygun konu işlenişi var.
CÖ4	Konular öğrenme ilkelerinin tümüne uygun içerik oluşturmaktadır.
CÖ5	Coğrafya öğretim programlarını çevre konularını öğrenme ilkelerine görelilik açısından değerlendirdiğimde içeriğin sınıfların seviyelerine uygun olduğunu ancak örneklemelerin uzaktan-yakına doğru verildiğini görmekteyim.
CÖ6	Basitten zora, somuttan soyuta ilkelerine göre pek sorun olduğunu düşünmüyorum. Fakat yakından uzağa ilkesi çoğu zaman göz önünde bulundurulmuyor. Kendi yorumum olarak şunu belirtmek isterim ki “Ülkeler Coğrafyası Dersi” artık müfredatta bulunmadığı için bu dersin bütün konuları sınıflar bazında konuların içerisine yerleştirilmiş durumda. Yakından uzağa yerine uzaktan yakına benzeri bir durum ortaya çıkmaktadır. Ayrıca konuların işlenişi bakımından sıralamada önce Dünya sonra Türkiye şeklindedir.
CÖ7	Tümdengelim şeklinde konuların işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.
CÖ8	Daha basit ve düzeye göre yerel çevre sorunları dikkate alınarak kitaplarda örnekleme yapılmalı.
CÖ9	Öğrenme ilkelerine uygun örneklerin yeterince yer almadığını ayrıca bu ilkelere gözetilerek konuların oluşturulduğunu düşünmüyorum.
CÖ10	Çevre konularının içerik anlamında iyi olduğunu düşünmekteyim.

Tablo 26'nın devamı.

CÖ11	Bu konuda içeriğin biraz daha iyi organize edildiğini düşünüyorum.
CÖ12	Çevre konularının öğretilmesinde basitten zora ya da somuttan soyuta gibi bir paralellik yok. Konular adeta rastgele serpiştirilmiş.
CÖ13	İçerik boyutu öğrenme ilkelerinden basitten zora, somuttan soyuta olarak tasarlanmış ancak yakından uzağa ilkesi göz ardı edilmiş. Kitaplardaki örnekler ülkemizden çok dünyanın uzak bölgelerinden verilmiş.
CÖ14	Konuları bilimsel öğrenme ilkeleriyle vermek gibi bir dert yok.
CÖ15	İçerik olarak öğrenme ilkelerine uygun olduğunu düşünüyorum. 10. Sınıf konularında önce yerel sonra genel dağılım olarak sınıflandırılması daha yararlı olacaktır. Dış kuvvetler ve oluşturduğu şekiller konusunda önce ülkemizdeki oluşumlar daha sonra genel görülmesinin iyi olacağını düşünüyorum.
CÖ16	İçerik boyutunun öğrenme ilkelerine uygun tasarlanmadığı kanısındayım. Özellikle çevre konuları ve çevre sorunları ezberci yaklaşımdan uzak olmalı.
CÖ17	İçeriğin öğrenme ilkelerine uygun olduğunu görmekteyiz. Fakat 10. Sınıf çevre konularında bütünden parçaya gitmektedir. Bu konuların önce yerel sonra genel olarak işlenmesi daha yararlı olacaktır. 9. Sınıf çevre konularında ise somuttan soyuta ilkesi göz ardı edilmiştir.
CÖ18	İçeriğin öğrenme ilkelerine uygun tasarlanmadığını düşünüyorum.
CÖ19	İçerik boyutu öğrenme ilkelerine uygun tasarlanmıştır.
CÖ20	Program konuları basit. Öğrenci açısından zorluk derecesi yok. Fakat oluşturulma şekli (sistemsizlik ve özellikle tekrarlar) basitten zora, somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkelerinin işlerliğini ortadan kaldırmaktadır. Anlaşılabilirliği sağlamak için kitap kurgusunu terk ederek sistemli program ve sunum oluşturmak gerekmektedir. Önce Dünya sonra Türkiye mantığı ile program yakından uzağa ilkesine uymuyor.
CÖ21	10. sınıf programında konuların önce Dünya daha sonra Türkiye ölçeğine göre ele alınması yakından uzağa ilkesine aykırıdır.
CÖ22	Çevre konularının bahsedilenlerden ziyade diğer konuların içlerine yayılması bana göre daha uygun olur kanımca. Basitten zora, somuttan soyuta, yakından uzağa kavramlarının yerinde kullanıldığını düşünüyorum. Ama uzaklık kavramı öğrencide tam olarak gelişmediği için biraz soyut kalmaktadır.
CÖ23	Yakından uzağa ve basitten zora öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. 10. Sınıf programında toprak, bitki, su konuları yakından uzağa değil uzaktan yakına verilmiş. Önce Dünya'daki sonra Türkiye'deki toprak, bitki ve su varlığının verilmesi bence fazla doğru değil.
CÖ24	Basitten zora açısından göreceli olarak uygun denilebilir.

Tablo 26'nın devamı.

CÖ25 İçerik öğretim ilkelerine uygun tasarlanmıştır.

Tablo 27. Katılımcıların “Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunda yer alan çevre konularını, öğrenciye görelilik ilkesini göz önünde bulundurarak nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Eğitim sistemimizin hala öğretmen merkezli olması gerçek bir durum. Bu durumun sebebi de öğrencilerin tüm konularda yetersiz gelmesi, çalışmadan, düşünmeden sınıf geçmenin sağlamış olduğu ortamda, öğrenciye görelilik ilkesi pek geçerli olmuyor. Ama olması gereken gerçekte öğrenciye görelilik ilkesinin sağlanmasıdır.
CÖ2	Bu ilkeye içerik açısından uyulduğunu düşünüyorum. Çünkü 9. Sınıftan 12. Sınıfa doğru konular daha da derinleşiyor. Öğrencilerin kavraması açısından gerekli içerik yaş gruplarına göre düzenlenmiştir.
CÖ3	Konuların işlenişi öğrencilerin seviyelerine uygun.
CÖ4	Konular öğrenme ilkelerine uygun verilse de öğrenciye görelilik açısından çok yeterli değil. Sınıflara göre değerlendirdiğimizde 9 ve 10. Sınıflarda konulara oldukça basit, 11 ve 12. Sınıflarda karmaşık ele alınmış.
CÖ5	Her sınıfın seviyesine göre planlanmış olduğunu düşünüyorum.
CÖ6	Bazı konuların basitleştirildiğini bazılarının da gereksiz bir biçimde fazlaca ayrıntı içerdiğini söyleyebilirim. Öğrencilerin bakış açısı genellikle “nerede işime yarayacak?” şeklinde olduğundan bazı konuların öğrenciye görelilik ilkesine ters düştüğü tartışılabilir bir durum almıştır.
CÖ7	Bu ilkede ele alınan konuların öğrenciye görelilik açısından günlük hayatta da yararlı olabilecek bilgiler sunması gerekir. Bilgiler sadece kitaptan öğrenilen bilgiler olarak kalmamalı. İçerik ona göre düzenlenmeli.
CÖ8	Çevre konuları öğrenci ve düzeyi göz önüne alınmadan genel çerçevede veriliyor.
CÖ9	9 ve 10. Sınıflarda öğrenciye görelilik ilkesine uygun tasarlandığını düşünüyorum. 11 ve 12. Sınıflarda ise daha çok kavramsal bilgi verilmiş. Bu da öğrencinin ilgisini çok çekmiyor.
CÖ10	Çevre konuları öğrenciye göre belirlenmiştir. Zaman açısından okulun ilk haftaları daha faydalı olabilir.
CÖ11	Öğretim programı öğretmene ya da öğrenciye göre değil programı hazırlayana göre bu yüzden değerlendirme bile yapılamaz.
CÖ12	Güncel popüler ilgi çekici konuların tamamına değinildiği için öğrencilerde merak uyandırıyor. Bu anlamda öğrenciye görelilik ilkesine uygundur.

Tablo 27'nin devamı.

CÖ13	İçeriğin öğrenciye görelilik ilkesine uygun olduğunu düşünüyorum. Sadece 11 ve 12. Sınıflarda çok fazla bilgi ve sınıflandırma yer alıyor. Bu da öğrencinin ilgisini azaltıyor. Çevre konuları yakın çevreden örneklerle zenginleştirilmeli.
CÖ14	Yakından uzağa ilkesi göz ardı edildiği için öğrenci çevre konuları ile ilgili duyarlılığı kazanamıyor. Bu da öğrenciye görelilik ilkesinin oluşmamasına yol açıyor.
CÖ15	Coğrafya öğretim programlarının içerik boyutunun çevre konuları açısından öğrenciye görelilik ilkesine uygun olarak tasarlandığını düşünüyorum.
CÖ16	İçerik her ne kadar öğrencinin bilinç düzeyinde tasarlansa da günlük yaşam ile bağı zayıf olduğunda istenen başarı sağlanamıyor.
CÖ17	Programın çevre konuları içeriğinin 9. Sınıflarda öğrenciye göre olduğunu düşünmüyorum. Bu konular soyut olduğu için 10 ya da 11. Sınıfta verilmeli.
CÖ18	Çevre konuları içerik bakımından öğrenciye yönelik ilkesine yeteri kadar uygun tasarlanmamış.
CÖ19	İçerik boyutu her sınıf düzeyinde öğrenci düzeyine uygun tasarlanmıştır.
CÖ20	Ortaöğretim programı öncesindeki eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin edindikleri beceriler uygulama boyutundan uzak olabileceğini düşünmekteyim. Çünkü teorik olarak edinimleri olabilir ama uygulamada başarının sağlanamaması, davranış değişikliklerinin gözlenmemesi ölçütüyle kendini hissettirmektedir.
CÖ21	İçerik öğrencilerin seviyelerine uygundur.
CÖ22	Meslek lisesi öğrencisi için tüm konular zor ve zulüm, kaldı ki çevre konuları tamamen zulüm ve anlaşılmaz. Tekrar ediyorum -Meslek Lisesi- programının hele çevre içeriğinin daha farklı verilmesi taraftarıyım.
CÖ23	Meslek lisesi öğrencilerinin potansiyelinin düşük olduğu düşünülürse çevre konularında öğrenmenin zor olduğunu düşünüyorum.
CÖ24	Öğrencinin seviyesine uygun olmayan, öğrenciye göre sadece sınıf geçmek için öğrenilmesi gereken gereksiz konulardır.
CÖ25	İçerik öğrenciye görelilik ilkesine uygun tasarlanmıştır.

Tablo 28. Katılımcıların “Coğrafya öğretim programında yer alan çevre konularını öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturma açısından nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Öğretmenin konuyu zenginleştirilmesi gerçekleştirse ve tartışma ortamı yaratarak konu işlenirse belli bir duyarlılık oluşturulabilmekte.
CÖ2	Öğrencilerin çevreye karşı daha duyarlı olmaları için çevre bilincini kazandırabilmek için ilk önce içerikte kendilerinden

Tablo 28'in devamı.

	örnekler bulmaları gerekir. Çünkü ilgilerini çeken konularda daha fazla duyarlılık sağlanıyor. Çevre bilincinin kalıcı olabilmesi için yaş durumları incelenerek çevrelerinde ilgilerini çeken konulardan içeriğe yerleştirilen bilgilerle duyarlılık sağlanabilir. Ancak içerikte öğrencilerin ilgisini çeken örneklerle yer verilmemiştir.
CÖ3	Yeterince duyarlılık gösterdiklerini düşünmüyorum. Yaşadıkları çevreye dünyaya karşı oldukça kayıtsızlar. Gelecekte olacak olumsuz durumlar aktarıldığında ciddiye almıyorlar. Bu yönüyle öğretim programı öğrencilerde çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturma açısından yeterli etkiye sahip değil.
CÖ4	Öğrencide duyarlılık oluşturma için çevre konularına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.
CÖ5	Genel bilgiler ve örneklemeler açısından oldukça iyi ancak çevre bilinci ve duyarlılığı ile ilgili daha kalıcı ve kuvvetli etki yapması için uygulamalara yer verilmeli.
CÖ6	Yine eleştirel olarak yaklaşmış olacağım fakat kişiden kişiye değişmekle birlikte öğrenciler genellikle sadece kendi maruz kaldıkları çevre sorunlarını önemsemekteler. Örneğin cam atıklarının yangın tehlikesi oluşturduğunu biliyorlar ve buna karşı duyarlılarken, okyanuslardaki plastik atıklar için pek de önem arz etmiyor. "Çünkü ülkemizin okyanusa kıyısı yok!"
CÖ7	Çevre ile ilgili ayrı bir ders olmalı. Coğrafyada yer alan çevre konuları yetersiz.
CÖ8	Az da olsa duyarlılık oluşturuyor.
CÖ9	Duyarlılık geliştirme anlamında yetersiz. Pratik uygulama örnekleri yeteri kadar örneklendirilmemiş.
CÖ10	Konular anlamında duyarlılık oluşturmaya çalışan konular var. Ama sosyal çevre bu konuda yeteri kadar duyarlı değil.
CÖ11	Yeterli olduğunu düşünmüyorum.
CÖ12	Çevre konuları bu anlamda yeterli fakat uygulama ve yerinde görme olanakları olmadığı için eksik kalıyor.
CÖ13	Genel olarak duyarlılık oluşturmada çevre konuları çok havada kalıyor. Duyarlılık oluşturmak için farklı uygulamalar tasarlanabilir. Hatta bence çevre ile ilgili ayrı bir ders olması isabetli olur.
CÖ14	Ticari kaygılarla yazılan kitaplar ve hazırlanan ezberci müfredatlar bilimsel verilerden uzak. Bu yönüyle öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşmuyor.
CÖ15	Öğrencide çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturduğuna inanıyorum. Yalnız gelişen teknolojiyle birlikte aşırı tüketimin doğal çevreye etkisini yeterince gözlemlenmediğine inanıyorum.
CÖ16	İçeriğin bu haliyle öğrencide çevre sorunlarına karşı yeteri kadar duyarlılık oluşturmadığını düşünüyorum. Bunun için zaman da yeterli değil.
CÖ17	Çevre konularını çevre sorunlarına duyarlılık oluşturacak şekilde ancak sorunlarının yaşandığı mekânda bulunarak

Tablo 28'in devamı.

	verilebilir. Bu açıdan öğrencilerde duyarlılık oluşturan bir içerik olduğunu düşünmüyorum.
CÖ18	Yetersiz olduğunu düşünüyorum. İçerikte sadece kavramsal bilgi ve uzak örnekler yer alıyor.
CÖ19	Sorunlar hakkında bilgi sahibi oluyorlar. Ancak bir etkinliğin içinde yer almadıkları sürece yeterli duyarlılık oluşmuyor. (Örnek: Ağaç dikmeye giden çocuklarda duyarlılık daha fazla geliyor.)
CÖ20	Yakından uzağa ilkesi tam işlerliğe geçirilmediğinden, duyarlılıkta azalmaktadır. Konuların çok tekrar edilişi duyarlılığı duyarsızlığa çevirmektedir.
CÖ21	Daha çarpıcı zengin örneklerle çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturulabilir. Özellikle Türkiye'den örnekler verilmelidir.
CÖ22	Etkili olduğunu çok fazla söyleyemem. Bu program ile alakalı değil tamamen öğrencinin bakış açısı ile ilgilidir.
CÖ23	Bu konuda yeterli olduğunu söyleyebilirim.
CÖ24	Duyarlılık oluşturmaktan uzak bir içerik var. Öğrencinin yakın çevresinden sorunlar öncelikli işlenmeli.
CÖ25	Çevre konularına baktığımız zaman, tüm çevre sorunlarına yer verildiği görülmektedir. Ancak duyarlılık oluşturma sadece bir okul çabası ile oluşmaz. Yaşadığımız Dünya'da ve ülkede karar vericilerin çevre konularına duyarsız kalması öğrencilerde nasılsa bir şey değiştiremiyoruz kanısı oluşturmaktadır.

Tablo 29. Katılımcıların “İçerikte yer alan çevre konularında yer alan etkinlikleri konuya uygunluk ve yeterlilik açısından nasıl değerlendirirsiniz? Sizce hangi konularda etkinlik örnekleri yeterli ya da yetersizdir?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Etkinliklerin birçoğunu öğretmen bile anlamamakta. Bütün çevre konularında etkinlik örnekleri yetersiz.
CÖ2	Özellikle 9. Sınıf kitabındaki etkinliklerin yetersiz ve konuyu tam olarak yansıtan etkinlikler olduğunu düşünmüyorum. Bazen öğrencilerin etkinlikte ne istenildiğini anlayamadığı zamanlar yaşanıyor. Aynı durumun 12. Sınıf için de geçerli olduğunu düşünüyorum. Etkinlikler daha özenli hazırlanmalı.
CÖ3	Enerji kaynakları, nükleer santraller, termik santraller gibi çevreyi en çok kirleten yıkıcı sonuçları olan bu konularda etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Diğer konularda etkinlikler çeşitlendirilebilir ama genel olarak yeterli.
CÖ4	İçerikler daha çok örnek çalışmalar ile zenginleştirilmeli. Sınıflar bazında özellikle 11 ve 12. Sınıf düzeyinde etkinliklerin yeterli olmadığını düşünüyorum.
CÖ5	9. sınıf etkinlikleri zayıf, 10. Sınıf etkinliklerini yeterli ve uygun, 11 ve 12. Sınıf etkinliklerini basit ve yetersiz buluyorum.

Tablo 29'un devamı.

CÖ6	Öğretim programının en önemli kaynağı olan ders kitaplarında “çevre ve toplum” ünitelerinde yeterli etkinliğin olmadığını düşünüyorum. Özellikle 11 ve 12. Sınıf çevre konuları sadece bilgi vermekte öğrencilere etkinlik sunmamaktadır.
CÖ7	Etkinlikler yetersiz. Her sınıf düzeyinde daha etkili ve anlamlı etkinlik örnekleri geliştirilmeli
CÖ8	Kısıtlı buluyorum. Zaten çevre konuları küçük başlıklar halinde tanımlanmış sadece örneklerde yeterli değil.
CÖ9	Ders kitaplarında yer alan etkinlikler hemen her konuda yeterince var ama asıl sorun bu örnekler anlamlı ve uygun değil.
CÖ10	Okullarda genel anlamda sınıf içinde etkinlikler var. Dışarıda yapılacak bir etkinliğe ya izin verilmiyor ya da çok fazla prosedür çıkarılıp öğretmenin isteği azaltılıyor.
CÖ11	Bu etkinlikler öğrenciler için çok uygun değil. Öğrenci etkinlikleri görünce ne yapacağını ve nasıl yapacağını şaşırıyor. İnternet ortamından hazır bularak yapıyor.
CÖ12	Kimyasal atıklar, evsel atıklar vb. atıkların çevreye verdiği zararlar konularında etkinlik yapılamıyor.
CÖ13	Çevre konuları “teorik olarak” kitaplarda yer alıyor. Uygulamaya yönelik etkinlikler tasarlanabilir. Ayrıca işlenen her konu içerisinde çevre bilinci verilmeye çalışılabilir.
CÖ14	Etkinlikler hem içerik hem de kapsam açısından yetersiz. Evde bulmaca çöz, internetten indir, ezberi tekrarla, boşluk doldur boyutunda.
CÖ15	Yer alan etkinlikler konuya uygun ve yeterli olmakla birlikte konu bilgilerinde yeterlilik olmadığını düşünüyorum.
CÖ16	İçerikte yer alan etkinlikler konulara uygun olmakla birlikte, özellikle çevre konularında öğrencilerin yaparak yaşayarak ilgi göstereceği etkinlik örnekleri yok.
CÖ17	Etkinlik ve örnekler içerikte yer alan konularla örtüşmüyor, sayı bakımından da yetersiz. Daha etkili etkinlik örnekleri tasarlanmalı.
CÖ18	Etkinlikler son derece sınırlı. Bence zaten kavramsal bilgi yerine doğrudan somut örneklerden yola çıkan etkinlikler içeriğe temel oluşturmali.
CÖ19	Etkinliklerin daha çok yaparak öğrenmeye yönelik olması öğrenmeyi arttıracaktır.
CÖ20	Etkinlikten çok etkinliklerin yaşama dönük olup olması önemlidir.
CÖ21	Etkinlikler genel olarak yetersizdir.
CÖ22	Küresel ısınma; konusu biraz daha baskın olması gerekmektedir. İçerik bu yönüyle eksik ve etkin değil. Öğrencinin bu konuda daha somut bilgiye ihtiyacı var.
CÖ23	Devlet tarafından verilen ders kitabı yerine etkinlik içeren defter kullanıyorum.
CÖ24	Etkinlikler yeterli değil.

Tablo 29'un devamı.

CÖ25	Etkinlikler yeterli değildir. Etkinliklerin yapısı uygulama geliştirme şeklinde tasarlanmalıdır.
------	--

Tablo 30. Katılımcıların “Öğrencilerde çevre bilincini geliştirecek içerik öğeleri (konu tasarımı, etkinlik örnekleri ve performans çalışmaları) ile ilgili varsa öneri ve örneklerinizi yazınız?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Çevre konusunda en önemli etki gelecekte bizi nasıl bir dünya bekliyor? Daha ilerisi çocuklarımızı nasıl bir dünya bekliyor? Kirliliğin ve aşırı kullanımın önüne geçmek için neler yapılabilir? Nüfus artıyor. Kullanım artıyor, artan kullanımın mecburiyetinin nelere yol açacağı, daha az kullanım için neler yapılabilir? Bu konularda yeterince uyarıcı konulup bir yandan nüfus artışını teşvik edip bir yandan da daha az kullanmak gerektiği tutarsızlığını öğrencinin yaşamaması gerekir.
CÖ2	Çevre bilinci ile ilgili daha güncel bilgilerin yer almasının uygun olacağını düşünüyorum.
CÖ3	Öğrencilerden bir gün boyunca “sabahtan akşama kadar” çevreyle doğrudan veya dolaylı olarak yaptıkları her davranışı not etmeleri istenebilir (su kullanımı, elektrikli cihaz kullanımı, plastik tabak, çanak vs. kullanımı, ulaşım, ampuller, yani çevreyle tüm temaslar) Arazi gezileri fakat piknik havasında değil de araştırma, gözlemleme, sonuç çıkarma ilkeleri dikkate alınarak yapılabilir.
CÖ4	Çevre ve doğa gezileri için mutlaka zaman ayrılmalıdır. Öğrencilere yaparak- yaşayarak öğrenmeleri için ortam hazırlanmalıdır.
CÖ5	Dersler çevre bilincini geliştirecek dijital örneklerle işlenmeli, akıllı tahtalarda konuyla ilgili videolar izletilmeli, afişler, infografiklerin yorumlatılması ve kavram haritalarının verilmesi öğrencilerin konu ile ilgili farkındalığını arttıracaklarını düşünüyorum. Aynı zamanda konuya göre yapılacak uygulamaların psikomotor davranışlar üzerinde de kalıcı ve olumlu etkiler yapacağı kanısındayım.
CÖ6	Çevre konuları daha çok görsel öğelerle desteklenmeli. Öğrencilere çevre konularını kavrayabilecekleri etkinlikler sunulmalıdır. Performans çalışmaları ise daha çok saha çalışması şeklinde olmalıdır. Örneğin; yakında yer alan ören yerinin çevre kirliliği açısından değerlendirilmesi ve öğrencilerle bu problemin çözümü üzerine proje geliştirilmesi öğrencilerde kalıcı bir bilinç yaratabilir.
CÖ7	Çevre konularını arazi etkinlikleri ile vermeliyiz. Öğrenci çevre ile ilgili olumlu ve olumsuz konuları yaparak yaşayarak öğrenmeli. O nedenle çevre konuları uygulamaya dönük tasarlanmalı ve program bu konuda esnek olmalıdır.
CÖ8	Daha fazla öğrenci merkezli öğretim ve eğitim gerçekleştirebildiğimizde çevre bilinci sadece yönlendirme

Tablo 30'un devamı.

	yaparak kendi kendisine ve kendi deneyimleriyle alması sağlanmalı. Çevrenin hayvanlarla ilgili bağı, çevre kirliliği veya kullanımında nasıl etkilendiklerine daha fazla değinilmeli.
CÖ9	Coğrafya dersi sadece kitaplar üzerinde gidilerek öğrenilecek bir ders değil. Kitaplar ansiklopedik bilgi kaynağı mantığıyla hazırlanmış. Gezi gözlem yapma imkanları yaratılmalı.
CÖ10	Sınıfta anlatılarak bu konuda bir sonuca ulaşılabilceğini düşünmüyorum. Sınıf dışı etkinlikler yapılabilir. Çöp toplama, ağaç dikme gibi etkinlikler olabilir. En önemlisi öğrencinin sosyal çevresi bu konuda daha duyarlı olursa öğrenci de duyarlı olacaktır. Bu konuda ilk değişmesi gerekenin sosyal çevre olduğunu düşünüyorum.
CÖ11	İçerik öğelerinin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerde daha çok performans açısından değerlendirme yapılmalı. Bunun için de sınıf dışı etkinlik ve performans ödevlerine ağırlık verilmeli. Öğrenci kâğıt üstünde etkinlik yaparak ne kadar çevre bilinci geliştirebilir?
CÖ12	Her ay en az bir gün çevre konularıyla ilgili etkinlik yapılmalı, öğrencileri su kirliliğinin yoğun olduğu yere götürüp incelemeleri sağlanmalıdır.
CÖ13	Öğrencilerin kendi yaşadıkları alanla ilgili "Çevre konusunda ne yapılabilir?" sorusundan yola çıkılarak çalışmalar yaptırılabilir. Sorunları kendi belirleyip çözüm yolları üretebilirse çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturmaları mümkün olabilir.
CÖ14	Bütün coğrafya programı çevre gezileri, proje, inceleme ve araştırmaya dayalı olmalı. Bölge, il ve coğrafya gerçeğine uygun olarak ülke içinde farklı programlar hazırlanmalı. Şovenist ve bilim dışı düşüncelerden uzak bir içerik olmalı. İçeriğin olduğu kitaplar bilim kurulları tarafından hazırlanmalı.
CÖ15	Konu anlatım ve tasarımlarının artırılmasının yararlı olacağına inanıyorum.
CÖ16	Öğrencilerde çevre bilinci geliştirmek istiyorsak çevre konuları ayrı bir ders içinde, o derse uygun konu tasarımı, etkinlik örnekleri ve performans çalışmaları geliştirilerek işlenmeli. Daha çok arazi çalışmalarına olanak sağlanmalı.
CÖ17	Çevre konuları öğrencilerin arazide çevre sorunlarını mekânda tespit ederek daha kalıcı öğretiler. Bu bakımından öğrencilere daha çok inceleme araştırma yapabilecekleri saha çalışmaları verilmeli, bunun için bilgi alanı desteklenmelidir.
CÖ18	Yakın çevre örneklerinden yola çıkarak somutlaştırmaya yönelik çalışmalar olmalı. 1- Arıtma tesisi incelemesi. 2- Çöp toplama, depolama varsa ayrıştırma sisteminin doğrudan gözlenmesi. 3- Sanayi tesisi varsa süreçlerin gözlenip raporlaştırılması.
CÖ19	Konularla ilgili hem belgesel hem de sinema şeklindeki filmler öğrencide ilgiyi arttıracaktır. En etkili yöntem, gezerek görerek yaşayarak öğrenmedir. Ancak okul gezileri bürokratik engeller

Tablo 30'un devamı.

	nedeniyle çok zor yapılabilir. Cevaplar
CÖ20	Çevre konusu bilinci ilköğretimde kazandırılmalıdır. 5-14 yaş grubunda davranış değişikliği ve çevre bilinci kazandırılmadıktan sonra ortaöğretimde kalıplaşmış davranışları kırmak zor olmaktadır. Bu nedenle ilgili çalışmalarla ilgili örnekler 5-14 yaş grubuna uygun şekilde oluşturulmalıdır.
CÖ21	“*Muğla’da kültür balıkçılığının deniz kirliliğine etkileri nelerdir? *Muğla Menteşe’de hava kirliliğinin nedenleri ve alınması gereken önlemler nelerdir?” tarzı güncel ve yerel etkinlik örnekleri tasarlanmalıdır.
CÖ22	Daha çok yaparak yaşayarak yapılacak etkinlik örnekleri çoğaltılmalıdır. Öğrenci performans ve etkinlikleri kâğıt üzerinde değil uygulama şeklinde yapılmalıdır.
CÖ23	*Bitki örtüsünün erozyona ve heyelana etkileri aynı mıdır? yapılan deneylerle gösterilebilir. *Küresel ısınmanın etkileri etkinliklerle ve performans çalışmaları ile gösterilebilir. *Çevre kirliliğinin etkileri performans çalışmaları ile gösterilebilir. * HES’lerin etkileri ile ilgili saha çalışmaları yapılabilir.
CÖ24	Öğrencilerin performans, etkinlik ve uygulamalarının yakın çevrede kurulmuş çevre ile ilgili sivil toplum örgütleri ile iş birliğini geliştiren nitelikte tasarlanması gerekir.
CÖ25	Alternatif enerji kaynakları konusunda araştırma ve inceleme çalışmaları artırılmalı. Orman yangınları konusunda saha çalışmaları, öncesi sonrası gibi araştırmalar yapılmalı. Su kirliliğini sahada test ederek farkındalık yaratan uygulamalar geliştirilmeli. Çevre sorunlarının çözümü konusunda uzun vadeli proje çalışmalarına ağırlık verilmeli.

Tablo 31. Katılımcıların “Sizce çevre konularının coğrafya dersi öğretim programlarındaki zamanlaması uygun mudur?” sorusuna verdiği cevaplar

Katılımcı	Cevaplar
CÖ1	Zamanlaması uygun değildir. Çevre konularının son konular olması, işlenmesini öğretmenin duyarlılığına bırakıyor.
CÖ2	Daha önce de belirttiğim gibi çevre ile ilgili konular ders kitaplarında son üniteye yer aldığı için verimli işlenememektedir. Zamanlaması uygun değildir.
CÖ3	Kesinlikle değil. Okulun son dönemlerinde değil de ilk aylarda çevre ünitesi işlenmeli.
CÖ4	Genellikle yıl sonuna denk geliyor. Bu açıdan zamanlamanın doğru olmadığını düşünüyorum.
CÖ5	Kazanım sayısı ve işlenme süresi yetersizdir. Ayrıca çevre konuları yılın sonuna denk geldiği için öğretmenler yeterli süreyi ayıramamaktadır.
CÖ6	Zamanlama uygun olmakla birlikte genişletilme yapılabilir. Genellikle ders kitapları son konularda “Çevre ve Toplum”

- ünitesine yer vermiş. Yıl sonu değil de bütün yıl boyunca konu özelliğine göre aralarda bolca çevre konularına yer verilirse daha etkili olacağını düşünüyorum.
- CÖ7 Kitaplarda çevre konuları yılın sonuna denk gelen bir süreçte yer alıyor. Özellikle 9 ve 10. Sınıflarda müfredatı yetiştirme kaygısıyla çevre konuları yeteri kadar işlenmiyor.
- CÖ8 Çevre konuları en son bölüme konulmuş. Bu nedenle yıl sonu üstünkörü işlenip geçiliyor.
- CÖ9 Konuların zamanlaması uygun değil. Yıl içinde daha önce bu konular verilmeli. Programın sonuna yerleştirilmiş.
- CÖ10 Çevre konularının zamanlamasının uygun olmadığını düşünüyorum. Konular son haftalara denk geldiği için öğretmenler konuyu yetiştirme kaygısı ile derine inemiyor. İlk haftalarda bu konular işlense daha iyi olur.
- CÖ11 Zamanlama uygun değil. Son konularda yer alması yetersiz değinilmesine yol açıyor.
- CÖ12 Çevre konuları kitaplarda bir ünite içine sıkıştırılmamalı. Yıl boyuna yayılmalıdır. Bu haliyle çevre ünitesi yıl sonunda işleniyor. Ama birçok meslektaşım bu konuları zaman problemi nedeniyle verimli işlemiyor.
- CÖ13 Zamanlama hiç uygun değil. Çevre konuları yılın son konuları ve öğrenciler bu haftalarda sınavlarını bitirmiş oluyorlar ve herhangi bir sorumluluk hissetmiyorlar.
- CÖ14 Zamanlaması uygun değil. Yıl sonuna denk geldiği için çoğu öğretmen arkadaşımız bu konuları yeterince işleyemiyor.
- CÖ15 Zamanlama açısından bir sorun olmadığına inanıyorum. Aynı bir konu başlığı altında verilmesinin öğrencide farkındalık açısından fayda sağladığına inanıyorum.
- CÖ16 Çevre ile ilgili konular coğrafya programının sonuna eklenerek benimsenilemez. Zamanlamayı uygun bulmuyorum.
- CÖ17 Zamanlaması uygun değildir. Özellikle 9. Sınıflarda bulunan içeriğin üst sınıflara kaydırılması gerekmektedir. Ayrıca son konular yerine yıl içinde programın ortalarında işlenmesi daha faydalı olur.
- CÖ18 Zamanlamanın uygun olmadığını düşünüyorum. Çevre konuları her sınıf düzeyinde yıl sonuna denk geliyor ve bir çoğumuz bu konuları yeteri kadar işleyemiyoruz.
- CÖ19 Çevre konuları ünite olarak her sınıf düzeyinde yıl sonuna denk geliyor. Bu konuyu derinlemesine işlemeyi güçleştiriyor. Yıl sonunda, sınavları sona ermiş öğrencide ilgi düşük oluyor.
- CÖ20 Çevre konuları öğretim programında yıl sonuna denk gelmektedir. Zamanlaması konunun önemine nazaran uygun değildir. Yıl içinde daha önde bir zamanlama ile işlenmesi gerekir.
- CÖ21 İçeriğin zamanlaması uygun değildir. Çevre konuları yıl sonuna sıkıştırılmamalı yıl içine yayılmalı.
- CÖ22 İçeriğin zamanlamasını uygun bulmuyorum. Çevre konuları diğer konuların içlerine yayılması uygun olacaktır.
- CÖ23 İçeriğin zamanlamasının uygun ve ayrı bir ünite içerisinde verilmiş olmasının konu bütünlüğü açısından faydalı olduğunu

Tablo 31'in devamı.

	düşünüyorum.
CÖ24	Çevre konuları yılın sonunda bir ünite içinde veriliyor ve yılın sonuna denk geldiği için öğrencide bir gevşeklik oluyor. Zamanlaması uygun değil.
CÖ25	Çevre konuları bir ünite içine sıkıştırmamalı zaman içinde sürece yayılmalı. İçeriğin hem zamanlaması hem de bir ünite içinde veriliş şekli uygun değil.

