

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE
OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

NESRİN ALINMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

PROF. DR. ATİLA ÇAĞLAR

OCAK - 2023
KASTAMONU

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Nesrin ALINMAZ

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE OKURYAZARLIĞINA
İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ****NESRİN ALINMAZ****KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ****TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI****OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI****DANIŞMAN:PROF. DR. ATİLA ÇAĞLAR**

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığına ilişkin yeterliliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Artvin merkez ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile karma yöntem kullanılarak uygulanmıştır. Karma yöntemlerden açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen tercih edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı konusunda yeterliliklerini belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışmanın nicel bölümünde Artvin ilinde görev yapan 106 okul öncesi öğretmeni örnekleme dâhil edilmiştir. Nitel bölümde ise toplam 15 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde, çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği, çevre davranış ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu olmak üzere 3 bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler, SPSS 22 programı ile çözümlenmiştir. Uygulama verileri ilk olarak betimsel istatistiklere daha sonra ise çıkarımsal istatistiklere tabi tutulmuştur. Uygulama sonuçlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle iki kategorili değişkenler için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimler sonuçlarının genel ortalamasının 3,95 olduğu, en düşük verilen görüşün 1,75 düzeyinde olduğu ve en yüksek belirtilen görüşün ise 4,63 olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre davranış ölçeğine verdikleri yanıtların genel ortalamasının 3,50 olduğu, en düşük verilen görüşün 1,78 düzeyinde olduğu ve en yüksek belirtilen görüşün ise 4,69 olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER:Okul Öncesi Öğretmeni, Çevre, Çevre Okuryazarlığı

Ocak 2023, 94Sayfa

ABSTRACT**MSC THESIS****INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' COMPETENCIES ON
ENVIRONMENTAL LITERACY****NESRİN ALINMAZ****KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE****DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION****EARLY CHILDHOOD EDUCATION****SUPERVISOR:PROF. DR. ATİLA ÇAĞLAR**

This research was conducted to examine the environmental literacy competencies of preschool teachers. The research was applied using mixed method with preschool teachers working in Artvin province and its districts in the 2021-2022 academic years. Among the mixed methods, explanatory sequential pattern was preferred. It is aimed to determine the qualifications of preschool teachers on environmental literacy.

In the quantitative part of the study, 106 preschool teachers working in Artvin were included in the sample. In the qualitative part, semi-structured interviews were conducted with a total of 15 preschool teachers. In order to obtain the data, a questionnaire consisting of 3 parts was used: the scale of affective tendencies towards the environment, the scale of environmental behavior and the personal information form prepared by the researcher. The data obtained in this study were analyzed with the SPSS 22 program. The application data were first subjected to descriptive statistics and then to inferential statistics. Since the application results showed normal distribution, independent samples t-test was used for two-category variables and one-way ANOVA test was used for variables with more than two categories.

In line with the main problem of the research, it was determined that the general average of the results of the affective tendencies of the preschool teachers towards the environment was 3,95; In addition, it was determined that the lowest given opinion was 1,75 and the highest stated opinion was 4,63. It was determined that the general average of the answers given by the preschool teachers to the environmental behavior scale was 3,50, the lowest opinion was 1,78 and the highest stated opinion was 4,69.

KEYWORDS: Preschool Teacher, Environment, Environmental Literacy

January 2023, 94 Page

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca engin bilgilerini, tecrübesini, desteğini ve yardımlarını esirgemeyen çok kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR'a değerli katkıları ve üzerimdeki emeği için sonsuz teşekkür ederim. Tez çalışmamda analiz ve istatistiki çalışmalar konusunda görüşlerini, desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Adem YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde bilimsel katkılarından ve deneyimlerinden istifade ettiğim Doç. Dr. Ömer KASAR'a ve Ümit KÖSEM'e şükranlarımı sunuyorum.

Bu çalışmamda bana desteğini her an hissettiren sevgili eşim İlker ALINMAZ'a, varlıklarını yüreğimde hissedip güç bulduğum iki güzel yavruma; Ahmed Eren ve Zeyneb Ebrar'a sonsuz teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimimin başından sonuna kadar her aşamasında manevi desteğini benden esirgemeyen, iyimserliğiyle hep yanımda olan canım annem Atiye YÜKSEL'e, eğitimim sürecinde benimle birlikte Kastamonu'ya gelip çocuklarıma, bana yuva olan, yükümü benimle omuzlayan kayınvalidem Ümmügül ALINMAZ ve kayınpederim İsa ALINMAZ'a, desteğiyle güç bulduğum kardeşim Nihal AKBULUT'a ve tüm aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans dönemi boyunca tezin her aşamasında yanımda olan, birlikte çok güzel anılar biriktirdiğim, acı tatlı her duyguyu birlikte paylaştığımız güzide dostum Kübra KASAR'a yürekten teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkması için anketleri içtenlikle dolduran tüm okul öncesi öğretmenlerine ve uygulamanın gerçekleşmesi için yardımcı olan okul yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım.

NESRİN ALINMAZ

Kastamonu, 2023

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZONAYI	ii
TAAHHÜTNAME	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.1.1.1 Alt Problemler.....	3
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sınırlılıklar.....	4
1.5 Sayıtlar	4
1.6 Tanımlar	5
2. KURAMSAL TEMELLER.....	7
2.1 Çevre Kavramı	7
2.1.1 Çevre Bilinci	7
2.1.2 Çevre Sorunları	8
2.2 Çevre Eğitimi	10
2.2.1 Çevre Eğitiminin Gelişimi	10
2.2.2 Çevre Eğitiminin Hedefleri.....	12
2.2.3 Çevre Eğitiminin Önemi	13
2.2.4 Çevre Eğitiminin Esasları	14
2.2.5 Çeşitli Ülkelerde ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi Yaklaşımları.....	15
2.2.5.1 Derin- sığ ekoloji.....	16
2.2.5.2 Gaia yaklaşımı.....	18
2.2.5.3 Tekno-merkezcilik	19
2.2.6 Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi	21
2.3 Çevre Okuryazarlığı Kavramı	22
2.3.1 Çevre Okuryazarlığı ve Bileşenleri.....	23
2.3.2 Çevre Okuryazarlığının Düzeyleri.....	24
2.3.3 Çevre Okuryazarlığının Hedefleri	25
2.3.4 Çevre Okuryazarlığının Aşamaları	26
2.3.5 Çevre Okuryazarı Bireyde Bulunması Gereken Özellikler	26
2.4 Okul Öncesi Eğitim Tanım ve Kapsamı.....	27
2.4.1 Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Amaçları.....	28
2.4.2 Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitiminin Önemi ve Amacı.....	30
2.4.3 Okul Öncesi Çevre Eğitiminde Öğretmenin Rolü	30
2.4.3.1 Çevre eğitiminde öğretmenin uygulaması gereken ilkeler.....	32
2.4.3.2 Çevre eğitiminde öğretmenin kullanabileceği stratejiler	33

2.4.3.3	Çevre eğitimi sürecinin öğretmen tarafından hazırlanması, takip edilmesi ve değerlendirilmesi	36
2.4.3.3.1	Çevre eğitimi sürecinin hazırlanması	36
2.4.3.3.2	Çevre eğitimi sürecinin takibi ve değerlendirilmesi	37
2.5	İlgili Araştırmalar	38
3.	YÖNTEM	43
3.1	Araştırmanın Modeli	43
3.2	Çalışmanın Grubu	43
3.3	Veri Toplama Araçları	43
3.4	Verilerin Analizi	45
4.	BULGULAR	46
4.1	Demografik Özellikler	46
4.2	Betimsel İstatistikler	54
4.3	Çıkarımsal İstatistikler	57
4.4	Çevre Davranış Ölçeği Bulguları	66
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	75
5.1	Tartışma ve Sonuç	75
5.2	Öneriler	79
KAYNAKLAR		81
EKLER		87
EK A	Demografik Bilgi Formu	88
EK B	Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Ölçeği	89
EK C	Çevre Davranış Ölçeği	91
EK D	Çevre Okuryazarlığı Anketi İzni	93
EK E	Etik Kurul Onayı	94

TABLOLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1 Sığ ve derin ekoloji ayrımı.....	17
Tablo 4.1 Cinsiyet değişkeni özellikleri	46
Tablo 4.2 Yaş değişkeni özellikleri.....	46
Tablo 4.3 Medeni durum değişkeni özellikleri	47
Tablo 4.4 Çocuk sayısı değişkeni özellikleri	47
Tablo 4.5 Aylık toplam gelir değişkeni özellikleri	48
Tablo 4.6 Okul öncesi eğitimi alma değişkeni özellikleri.....	48
Tablo 4.7 Öğrenim düzeyi değişkeni özellikleri	48
Tablo 4.8 Kıdem yılı değişkeni özellikleri.....	49
Tablo 4.9 Mezun olunan okul türü değişkeni özellikleri	49
Tablo 4.10 Görev yapılan okul türü değişkeni özellikleri	50
Tablo 4.11 Eğitim verilen yaş grubu değişkeni özellikleri	50
Tablo 4.12 Üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni özellikleri.....	50
Tablo 4.13 Lisede çevre ile ilgili ders alma değişkeni özellikleri.....	51
Tablo 4.14 Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni özellikleri.....	51
Tablo 4.15 Yaşamınızın geçtiği yer değişkeni özellikleri.....	51
Tablo 4.16 Üniversitenin okunduğu yer değişkeni özellikleri	52
Tablo 4.17 Üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılma.....	52
Tablo 4.18 Çevreye karşı duyulan merak düzeyi değişkeni özellikleri	52
Tablo 4.19 Doğal alanda bulunma sıklığı değişkeni özellikleri.....	53
Tablo 4.20 Çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni özellikleri.....	53
Tablo 4.21 Evcil hayvan besleme değişkeni özellikleri.....	53
Tablo 4.22 Diğerlerine göre duyarlılık düzeyi değişkeni özellikleri	54
Tablo 4.23 Çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği genel ortalaması.....	54
Tablo 4.24 Çevreye davranış ölçeği genel ortalaması	55
Tablo 4.25 Çevreye davranış ölçeği alt boyutların genel ortalaması	56
Tablo 4.26 Çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği basıklık ve çarpıklık dağılımı sonuçları	57
Tablo 4.27 Çevre davranış ölçeği basıklık ve çarpıklık dağılımı sonuçları.....	58
Tablo 4.28 Cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem t testi bulguları.....	59
Tablo 4.29 Yaş değişkeni Anova testi bulguları	59
Tablo 4.30 Medeni durum değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları	59
Tablo 4.31 Çocuk sayısı değişkeni Anova testi bulguları.....	60
Tablo 4.32 Aylık toplam gelir değişkeni Anova testi bulguları.....	60
Tablo 4.33 Çocuklukta okul öncesi eğitimi alma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları	60
Tablo 4.34 Öğrenim düzeyi değişkeni Anova testi bulguları	61
Tablo 4.35 Kıdem yılı değişkeni Anova testi bulguları	61
Tablo 4.36 Mezun olunan okul türü değişkeni Anova testi bulguları.....	61
Tablo 4.37 Görev yapılan okul türü değişkeni Anova testi bulguları	62
Tablo 4.38 Eğitim verilen yaş grubu değişkeni Anova testi bulguları.....	62
Tablo 4.39 Üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları	62

Tablo 4.40 Lisede çevre ile ilgili ders alma değişkeni bağımsız örneklem	
T testi bulguları	63
Tablo 4.41 Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bağımsız	
örneklem T testi bulguları	63
Tablo 4.42 Yaşamınızın geçtiği yer değişkeni Anova testi bulguları	63
Tablo 4.43 Üniversiteyi okuduğunuz yer değişkeni Anova testi bulguları.....	64
Tablo 4.44 Üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılma değişkeni	
bağımsız örneklem T testi bulguları.....	64
Tablo 4.45 Çevreye yönelik merak düzeyi değişkeni Anova testi bulguları	64
Tablo 4.46 Doğal alanda bulunma sıklığı değişkeni Anova testi bulguları	65
Tablo 4.47 Çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni Anova testi bulguları	65
Tablo 4.48 Evcil hayvan besleme değişkeni bağımsız örneklem T testi	
bulguları	66
Tablo 4.49 Diğerlerine göre duyarlılık düzeyi değişkeni Anova testi bulguları.....	66
Tablo 4.50 Cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları	66
Tablo 4.51 Yaş değişkeni Anova testi bulguları	67
Tablo 4.52 Medeni durum değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları	67
Tablo 4.53 Çocuk sayısı değişkeni Anova testi bulguları.....	67
Tablo 4.54 Aylık toplam gelir değişkeni Anova testi bulguları.....	68
Tablo 4.55 Çocuklukta okul öncesi eğitimi alma değişkeni bağımsız örneklem	
T testi bulguları	68
Tablo 4.56 Öğrenim düzeyi değişkeni Anova testi bulguları	68
Tablo 4.57 Kıdem yılı değişkeni Anova testi bulguları	69
Tablo 4.58 Mezun olunan okul türü değişkeni Anova testi bulguları.....	69
Tablo 4.59 Görev yapılan okul türü değişkeni Anova testi bulguları	69
Tablo 4.60 Eğitim verilen yaş grubu değişkeni Anova testi bulguları.....	70
Tablo 4.61 Üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni bağımsız örneklem	
T testi bulguları	70
Tablo 4.62 Lisede çevre ile ilgili ders alma değişkeni bağımsız örneklem T	
testi bulguları.....	70
Tablo 4.63 Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bağımsız	
örneklem T testi bulguları	71
Tablo 4.64 Yaşamınızın geçtiği yer değişkeni Anova testi bulguları	71
Tablo 4.65 Üniversiteyi okuduğunuz yer değişkeni Anova testi bulguları.....	71
Tablo 4.66 Üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılma değişkeni	
bağımsız örneklem T testi bulguları.....	72
Tablo 4.67 Çevreye yönelik merak düzeyi değişkeni Anova testi bulguları	72
Tablo 4.68 Doğal alanda bulunma sıklığı değişkeni Anova testi bulguları	73
Tablo 4.69 Çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni Anova testi bulguları	73
Tablo 4.70 Evcil hayvan besleme değişkeni bağımsız örneklem T testi	
bulguları	73
Tablo 4.71 Diğerlerine göre duyarlılık düzeyi değişkeni Anova testi bulguları.....	74

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

IEPP	: Uluslararası Çevre Eğitimi Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UN	: Birleşmiş Milletler
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu
UNEP	: Birleşmiş Milletler Çevre Programı
YÖK	: Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu.....



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu, problemi, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltıları ifade edilmiş; araştırmaya dair kavram ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Çocuğun yaşamının ilk altı yılını kapsayan ve çocuk için kritik dönem olarak nitelendirilen okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydettiği ve kalıcı kişilik yapısının oluşmaya başladığı önemli bir dönemdir. Çocuk bu süreç içerisinde kazandığı davranışları yaşamı boyunca sürdürmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğa doğayı sevmeyi ve ona güvenmeyi öğretmek çevre bilincini ve farkındalığını geliştirerek, yaşamını doğayla iç içe geçirmesine yardımcı olarak, okul ve çevreye uyumda daha az zorlanan, çevreye duyarlı, gelecek sorumluluğu taşıyan bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Okul öncesi dönem çocuğu bulunduğu gelişim dönemi gereği oldukça meraklı ve çevresine karşı ilgilidir. Bu dönemde kazandırılacak çevre bilincinin sonraki öğrenmelerine de kaynaklık edeceği, bireyin çevre ve farkındalık düzeyini artıracığı dikkate alındığında okul öncesi eğitimde çevre eğitimi yeterince desteklemenin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi, doğada oynanan açık hava oyunları, akranlarla gerçekleştirilen etkinliklerle çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemekle birlikte, çocuğun çevreyi okuyabilen, saygı duyan, duyarlı bir birey olmasına da yardımcı olmaktadır.

Çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumun ilk çocukluk yıllarında şekillenmeye başladığını belirten araştırmacılar, bu yıllarda kazandırılan çevre bilincinin sonraki yıllarda da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede büyük payı olduğunu belirtmektedirler (Smith, 2001: 18; Taşkın ve Şahin, 2008: 1-14).

Çevre eğitiminin amaçları arasında bireylerin çevre okuryazarı olarak yetiştirilmesi son yılların en önemli işlevleri arasındadır ve ilk defa Roth tarafından 1968 yılında ortaya atılmıştır (Roth, 1992; Erdoğan ve Ok, 2011). Bununla birlikte kavramın Türkiye’de kullanımı 2008 yılına rastlamaktadır. Roth (1992), çevre okuryazarlığını çevre sistemlerinin sağlığını algılama ve yorumlama becerisi ve bu sistemlerin sağlığını geliştirmek, yenilemek ve sürdürmek amacıyla gerekli uygun davranışları gösterme olarak tanımlarken; Moseley (2000), çevre okuryazarlığını, çevre sorunlarına karşı başlangıç olarak farkındalık, daha sonra sorunlara karşı kaygı ve bilgi düzeyini geliştirme ve sonuçta bu sorunların çözümünde gerekli davranışları sergileme olarak nitelendirilmiş bir süreç olarak belirtir. Yani çevre okuryazarlığı için; çevresel eylemlerde bilimsel ve ekolojik gerçeklerin, kavram, prensip ve süreçlerin birleştirilmesidir denebilir (Kışoğlu, 2009). Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi, çevre okuryazarı bir bireyin, doğaya karşı olumlu tutum geliştiren, doğanın bir parçası olduğu gerçeğini benimseyen ve doğada karşılaşılabilecek sorunları fark edip çözüm üretebilecek donanımda olan bir birey olduğu söylenebilir.

Çevre okuryazarlığının temelinde çevremiz ve çevresel sorunlara çözüm arama ve bulma, bulunan çözümleri ise etkili bir şekilde kullanma vardır (Roth, 1992).

Çevre okuryazarı bireyler yetiştirmek, gelecek nesillerin hem daha sağlıklı hem de sürdürülebilir bir dünyada yaşamlarını devam ettirebilmeleri için önemli bir basamaktır.

Çevre ile ilgili okuryazarlık düzeyi ve çevresel sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar incelendiğinde bu alanda yapılan oldukça fazla çalışmaya rastlamak mümkündür (Dillon ve Gayford, 1997; Cheng ve Wu, 2015; Liu vd., 2015). Ancak ilgili literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığına ilişkin yeterliliklerinin analizini gerçekleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki nitelikli bir okul öncesi öğretmenin, çevre okuryazarlığı düzeyi yüksek, çevreye duyarlı nesiller yetiştirebilmesi ve bu süreçte becerilerin kazanımında öğrencilere rol model olabilmesi için öncelikle ilgili becerilere kendisinin de sahip olması gerekmektedir.

1.1.1 Problem Cümlesi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Okuryazarlık Yeterlilikleri Nedir?

1.1.1.1 Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem çerçevesinde, araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- 1 Okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığına ilişkin yeterlilikleri cinsiyete, yaşa, eğitim gördükleri üniversiteye, çevre ile ilgili aldıkları derse, herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna, çevreye duydukları merak düzeyine, çevresel aktivitelere katılma düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 2 Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul öncesinde verilen çevre eğitiminde öğretmen yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3 Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çevre eğitimi, çevre bilinci ve çevre okuryazarlığına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığına ilişkin yeterlilik düzeylerini belirlemektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Yaşam devam ettiği sürece çevre eğitim süreci de devam etmelidir. Bu süreç öğrenme ve öğrenmenin kalıcı davranış üzerindeki etkisi incelendiğinde okul öncesi dönemde çevre eğitiminin verilmesinin ne kadar elzem olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde ileride sağlıklı yetişkin olarak nitelendirilebilecek bireylerin yetişmesinde okul öncesi eğitimin yadsınamaz bir payı olduğu görülmektedir. Çevreye dost, bilinçli bireyler yetiştirmek verilecek okul öncesi eğitim ile anlam kazanacaktır.

Günümüzde uygulanan birçok okul öncesi eğitim programında çevre eğitiminin önemine vurgu yapılmaktadır. Montessoriye göre, çocuğun kendini keşfetmesi ve özgür hareket edebilmesi, doğadaki düzeni, uyumu ve güzellikleri fark ederek bunu kabullenerek mutlu olmasına bağlıdır (Temel ve Toran, 2012; Akt; Yayla Ceylan ve Ülker, 2014: 37-58). Montessori, bahçe, tarla ve hayvanlar bulunan okullar kurulmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Böylece çocuklar canlı varlıkların gelişmelerini gözlemleyerek sabırlı olmayı, doğayı sevmeyi ve ona güvenmeyi, doğanın devamlılığının sağlanmasında kendisinin de sorumlulukları olduğunu öğrenmiş olacaktır.

Regio Emilia ve Waldorf Yaklaşımları da okul öncesi dönemde çocuğun doğa ve dünya arasında bağlantı kurmasında, doğayla etkileşime geçmesinde bu dönemde verilecek çevre eğitiminin büyük rol oynadığı görüşünü desteklemektedirler. Ülkemizde uygulanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, çocuğun çevresi hakkında bilgi sahibi olmasına ve yaşadığı çevreyi korumasına yönelik kazanım ve göstergelerle çevre eğitimi desteklemektedir; ancak burada önemli olan bu kazanım ve göstergelerin nasıl ve hangi donanım ile uygulandığıdır. Bu bağlamda günümüz dünyasında çevre problemlerinin önlenmesi için duyarlı, bilinçli, çevre okuryazarı nesillerin yetişmesinde büyük rol oynayan, onlara model olan okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin önemi bir kez daha görülmektedir. Bu çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığına ilişkin yeterliliklerini belirlemek adına hazırlanmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı olacaktır.
- 2 Çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlı olacaktır.
- 3 Araştırmanın alt problemleri ile sınırlı kalacaktır.

1.5 Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlar şunlardır:

- 1 Veri toplama araçlarının, araştırmada belirtilen konu ve amaca uygun olduğu varsayılmaktadır.
- 2 Araştırmanın yapıldığı çalışma grubunun, Artvin genelini yansıtabilecek büyüklüğe sahip olduğu varsayılmaktadır.
- 3 Araştırma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerin, ölçekteki maddelere verdikleri cevapların gerçeği yansıtacağı varsayılmaktadır.

1.6 Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Ülkemizde Milli Eğitim Temel Kanunu okul öncesi eğitimi: “Zorunlu öğrenim devrine gelmemiş çocukların eğitimini içeren, bu yaş dönemi çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal gelişimlerini; güzel alışkanlıklar edinmesine yardımcı olmak, okul öncesi dönem çocuklarını ilkokula hazırlamak, elverişsiz koşullarda yetişen çocuklar için ortak, sistemli bir çevre sağlamak, becerilerini geliştirmede destek olamaya dayalı bir eğitim” olarak tanımlamaktadır (Çoban ve Nacar, 2006). Bir başka tanımda ise okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan okul öncesi eğitim almaya başladığı zamana kadar olan dönemi içeren ve onların ileriki yaşamlarını etkileyen; beden, motor, duygu, zihin ve dil gelişimlerinin büyük oranda tamamlandığı, kişiliğinin biçimlendiği gelişim ve eğitim süreci olarak nitelendirilmektedir (Aral vd., 2002).

Çevre Eğitimi: “Çevre bilincinin geliştirilmesiyle birlikte, çevreye karşı duyarlı, olumlu ve kalıcı davranış değişikliğinin kazandırılması; kültürel, estetik, tarihi ve doğal değerlerin korunması, çevresel sorunlara çözüm bulmada aktif olarak katılım sağlanması hususunda görev alınması” olarak tanımlanmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004).

Çevre Okuryazarlığı: Bireyler için çevre sistemlerinin sağlığını algılama ve yorumlama kapasitesi olarak verilen tanım, bu sistemlerin sağlığını geliştirmeyi, yenilemeyi ve sürdürmeyi amaçlamaktır (Roth,1992). Orr (1992) ise çevre okuryazarlığını, insanların ve toplumların hem birbirileri ile hem doğal çevreleri ile sürdürdükleri ilişkilerin ne şekilde olması gerektiği hususunda bilgi sahibi olunması şeklinde ifade edilmiştir.

Yeterlik: Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için bireyde bulunması gereken özelliklerdir (Şahin, 2004).



2. KURAMSAL TEMELLER

2.1 Çevre Kavramı

Kavram olarak çevre, insanoğlunun diğer insan ve canlılarla ilişkilerini yürütme sürecinde birbiriyle etkileşime girmesini, bunula birlikte canlıların yaşamını idam etmesinde ihtiyaç duyduğu diğer cansız varlıklarla; örneğin hava, su, toprak, yer altı zenginlikleri ile olan ilişkilerini; bu ilişkinin neticesinde ortaya çıkan etkileşimi ifade etmektedir (Keleş vd., 2009: 52).

Çevre kavramının tek bir tanımı olmamakla birlikte anlam olarak aynı ifadede buluşan farklı tanımlamalar yapılmıştır:

Atasoy (2006) çevre kavramını; tüm canlıların yaşamlarının devamı için hayati bağlarla bağlandıkları, ondan etkilendikleri ve onu etkiledikleri bir ortam olarak tanımlarken; Daştan çevre kavramını, insanın sosyal, biyolojik ve kimyasal bütün faaliyetlerini devam ettirmesi için gerekli olan ortam olarak nitelendirmektedir. (Daştan, 1999).

Haftacı ve Soylu (2007), de çevre kavramını canlıların hem diğer canlılarla yürüttüğü ilişkiyi ve neticesinde ortaya çıkan etkileşimi hem de canlıların cansız varlıklarla olan etkileşimini kapsadığını belirtmektedirler.

2872 sayılı çevre kanununda çevre, canlıların tüm hayatları boyunca ilişkilerini devam ettirdikleri ve birbirleriyle etkileşimde bulundukları sosyal, ekonomik, biyolojik ve kültürel ortam ifadesi ile tanımlanmaktadır.

2.1.1 Çevre Bilinci

İnsanoğlu varoluşundan bu yana doğa ile iç içedir. İnsan-doğa ilişkisi insanın doğadan yararlanarak hayatta kalma mücadelesi vermesi ile başlamış, sonrasında bilim ve teknolojiye gelişmelerin de etkisiyle doğaya karşı üstünlük kurma yarışına

dönüşmüştür. Bu haksız mücadele, doğanın tahribatına, bununla birlikte insanoğlunun ve diğer tüm canlıların yaşam kalitesinin etkilenmesine yol açmaktadır.

İnsanoğlunun doğa üzerinde bıraktığı tahribat bir yandan da insanların gelecek kaygısı yaşamasına sebep olmaktadır.

Tüm bu sorunların ortadan kalkması için öncelikle insanlarda çevre bilincinin oluşması gerekmektedir. Çevre bilinci, hem ferdi hem de toplumsal sorumluluk gerektiren, ferdin dünü ve yarını arasında köprü kurmasına yardımcı olan, kendisine ve doğaya sorumlu ve saygılı davranışlar sergilemesi gerektiğini vurgulayan olmazsa olmaz bir olgudur.

2.1.2 Çevre Sorunları

Günümüzde çevre sorunları özellikle son yıllarda artış göstermiştir. Gerek ülkemiz gerekse diğer ulusal ülkeler içinde bulunan sorunun önemini fark etmişlerdir. Bu farkındalık, yaşanan çevre sorunlarının insan hayatını olumsuz etkilemesiyle kendini göstermiştir. Dünya nüfusunun hızla artması, insanların doğa üzerindeki baskısını daha da artırmaktadır. İnsanoğlunun taleplerindeki artış, çevresel sorunların oluşmasını da beraberinde getirmektedir.

Doğa-insan ilişkisinde, insanoğlunun sürekli talep ve üretim döngüsünde olmasından kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Bu döngüde doğa kendini yineleme imkânını yeteri oranda bulamadığı için tahribatlara, yıkımlara maruz kalmaktadır. Yaşanan bazı sorunlar geri döndürülemez bir hal almıştır. Buzulların erimesi, denizlerdeki kirlilik, havadaki zehirli gaz oranındaki artış yaşanan çevresel sorunlardan sadece birkaçıdır.

Yaşanan tüm bu olumsuzluklardan tüm insanlık sorumlu olduğu gibi en büyük payın, sanayi devrimini tamamlamış ülkeler olduğu düşünülmektedir. Nüfus ve ihtiyaçlardaki artış, kaynakların bugünü karşılamasına; gelecek için ise tehdit oluşmasına neden olmaktadır.

Dünya genelinde çevre konusu üzerine yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde yapılan çalışmalar sonucu birtakım çevresel sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunların

başlıcaları; nükleer kazalar, ozon parçalanması, genetik kaynaklar ve biyolojik çeşitlilikteki kayıplar, kaynaklar ve yeraltı suyunun kalitesinin azalması, tehlikeli atıkların taşınması ve depolanması, iklim değişikliği, doğal kaynakların muhafaza edilmesi ve hassas eko sistemler, toprak ve kaynak kirliliği, çölleşme, toprak erozyonu, biyoteknoloji riskleri, asidifikasyon, toprakların fazla ve sürekli kullanımı şeklinde devam etmektedir.

Çevre sorunlarının geneline bakıldığında tamamına yakınının insan kaynaklı olduğu göze çarpmaktadır. Dünyadaki ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre çevre sorunları değişiklik göstermektedir. Bazen gelişmiş ülkeler bu sorunların temelini oluştururken bazen de gelişmekte olan ülkelerin sorunun temelinde yer aldığı görülmektedir.

Ülkeler dünyayı bir bütün olarak değil sadece kendi yaşam alanları olan sınırları dahilindeki sorunlara odaklandıkları için küresel ısınma gibi genel sorunlara karşı dayarsız kalabilmektedirler. Ancak doğal felaketlerin yıkıcı gücüne karşı ne kadar gelişmiş olursa olsun ülkeler karşı koyamamaktadırlar.

Son zamanlarda çevre sorunlarına karşı çevre örgütlerince çeşitli eylemler yapılarak dikkat çekilmektedir. Geline nokta ise top yekün bir hareket olmadığı ve devletler tamamen bu sorunların çözümüne katkı sağlamadığı sürece bu girişimlerin başarısından söz etmek imkânsızdır.

İnsanın çevre sorunları ile yüzleşip zararlarının boyutunun farkına varması ile doğru ve etkili çözümlerin ortaya konulması gerektiği görülmektedir.

Çevre sorunlarının en büyük etkisi kuraklık ve yiyecek kıtlığı ile kendini göstermektedir. Özellikle dünyada değişik yüzyıllarda yaşanmış büyük göçlerin en büyük sebebi kuraklık ve yiyecek sıkıntısı olmuştur. Bugün de küresel iklim değişiminin nedenlerinden olan aşırı tüketim ve fosil kaynaklı yakıt kullanımı dünya iklimini geriye dönüşümü zor olan bir değişime itmiştir. Bu durum dünyanın bitki örtüsünün çeşidini değiştirirken aynı zamanda hızlı bir çölleşmeye de neden olmaktadır. Tüm bunlar ise insanların temiz su ve yiyecek için yer değiştirmelerine neden olmaktadır. Bu ise mülteci ve yabancı sorununu ortaya çıkarmakta ve sonuç

olarak ÷lkelerde terör ve çeşitli suçlar olarak iç istikrarı bozmakta ve bu durum zengin fakir ayırımı yapılmaksızın tüm kesimleri içermektedir.

2.2 Çevre Eğitimi

Çevre sorunlarının nedenleri incelendiğinde temel problemin yaşadığımız çevreye karşı insanoğlunun sergilediği sorumsuz tutum ve davranışlar; bunun yanı sıra bilinçsizlik ve eğitimsizlik olduğu gör÷lmektedir. İnsanoğlunun yaşamını devam ettirmede en elzem unsur olan çevrenin önemini fark etmesi ve bu farkındalıkla doğaya karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesi için çevre eğitimi verilmesi şarttır. Özellikle öğrenmenin yoğun olduğu, kalıcı kişilik yapısının şekillendiği okul öncesi dönemde çevre eğitiminin verilmesi, çocuklara erken yaşta çevre bilincinin aşılması, gelecekte çevre kaygısı yaşamama ve bilinçli ve nitelikli insan yetiştirme adına büyük önem arz etmektedir.

Çevre eğitiminin temelinde çevre sorunlarının ortaya çıkardığı yaşanamaz dünya sendromu vardır. Dünyada yaşayan herkes için yaşanabilir bir çevre içinde bulunmak elzemdir. Nasıl ki amazon ormanlarının yanması tüm dünyayı etkileyen bir olay ise çevre ile ilgili olumsuzlukların yer aldığı en küçük zararlar da insanı etkilemektedir.

Çevre eğitiminin öne çıkarılması tüm dünyanın çevrenin korunmasına karşı ortak eyleme geçmesi ile mümkün olacaktır. Burada kullanılan eylem kavramının eğitim olarak görülmesi ve öncelikle çevre için eğitimin öne çıkarılması gerekmektedir.

Yaklaşık olarak 8 milyarlık bir nüfusun aynı anda sekronize edilmesi mümkün olmamakla birlikte çevrenin korunması için erken yaşlardan itibaren eğitim verilmesi her zaman mümkündür. Özellikle birleşmiş milletler tarafından alınacak olan çevre eğitimi ile ilgili kararların vakit kaybetmeden hayata geçirilmesi önem arz etmektedir.

2.2.1 Çevre Eğitiminin Gelişimi

Birleşmiş Milletler tarafından Paris’te 1968 yılında düzenlenen “İlk Uluslararası Biyosferi Koruma Konferansı”na dünya genelinden uzmanlar katılmış ve çeşitli

evre sorunları üzerinde tartışılmıştır. Konferansın neticesinde “İnsan ve Biyosfer Programı” Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) tarafından yürürlüğe girmiştir (akt. Pamuk, 2019).

1970’li yılların başında dünyanın önde gelen eğitim, siyaset ve bilim alanında ilerleyen liderleri arasında tanınmaya başlayan evre eğitiminin uluslararası küresel boyuta taşınması ise, Stockholm’de 1972 yılında düzenlenen Birleşmiş Milletler İnsan evresi Konferansı ile sağlanmıştır (UN, 1972).

1975 yılında 136 ye ülkede UNESCO evre Dairesi tarafından, “evre Eğitimi İçin Kaynakların Değerlendirilmesi: ye Devletlerin Gereksinimleri ve öncelikleri” başlığı altında Stockholm Konferansındaki görüşmeler doğrultusunda bir anket çalışması uygulandı. evre eğitimi alanında uzman kişilere ve yetkililere ileride yapacakları çalışmalara zemin oluşturması amaçlanan bu anketin sonuçları evre eğitiminin hem nicelik hem de nitelik bakımından yeterli olmadığı görüşünü ortaya koymuştur. Bu konferans evre ve evre sorunlarına dikkat çeken en önemli konferanslardan biri olarak tarihe geçmiştir. Özellikle yüksek katılımlı ve sorunların ortaya çıkarılmasında uygulanan yöntemlerle de tarihteki yerini almıştır.

Yapılan anket çalışmaları sonucunda 1975 yılında UNESCO ve Birleşmiş Milletler evre Programının- UNEP işbirliğiyle hayat bulan Uluslararası evre Eğitimi Programı – IEPP, evre eğitimi alanında ortaya çıkan ihmalleri gidermeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda bugün bile hala buradan elde edilen bilgiler kullanılmakta ve sonraki konferanslara öncül teşkil etmektedir.

Daha sonra 1977’de Tiflis’te yapılan “evre Eğitimi Devletlerarası Konferans” evre eğitiminin gelişmesinde rol oynayan önemli bir tarihi olay olmuştur.

Rio de Jonerio’da 1992 yılında yapılan Birleşmiş Milletler evre ve Kalkınma Konferansı’nda eğitimde sürdürülebilir kalkınmanın boyutunu getirme görevi IEPP’ye verilmiştir.

Sürdürülebilir kalkınma ifadesinin tanımı “insanlığın, günümüzde ve gelecekte ihtiyaçlarını tedarik etme gücünü artırmak için kaynakların kullanımında,

yatırımların kalitesinde ve teknolojiadaki gelişmelere yön verilmesinde rol alan değişimsel süreç” olarak yapılmıştır.

Bu gelişmeler ışığında 1977’de Uluslararası Çevre ve Toplum Konferansı: Sürdürülebilirlik için Eğitim ve Toplum Bilinci adında Selanik’te bir konferans organize edilmiştir. Bu konferansta Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Komisyonunun belirlediği çalışma programına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Konferansın sonucunda eğitim hususlarında Tiflis Bildirgesinin tüm haliyle geçerli olduğu vurgulanmış ve sürdürülebilir kalkınma hususunda eğitim alanında yapılacak düzenlemeler için temeller oluşturulmuştur (Ünal vd.,2001).

2.2.2 Çevre Eğitiminin Hedefleri

Çevre eğitiminin genel hedefi olarak çevre okuryazar bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bülbül (2007), çevre eğitiminin temel amacının eğitim alan kişilerin, çevresel konularda sorumlu davranabilen, çevresine örnek olabilecek bilgi, beceri ve değer yargılarına sahip olan bireyler yetiştirilmesi hususunda katkı sağlamak ve dünyada yaşanan çevresel sorunların farkında olan, bu sorunların nasıl çözülebileceği hakkında fikir sahibi olan gönüllü vatandaşlar yetiştirmeyi sağlamak olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Altınöz, 2010).

Belirlenen bu amaçlar ışığında çevre eğitiminde temel hedefler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Çevre eğitiminde doğa ve insan sevgisini kazandırmaya öncelik verilmelidir. Çünkü sevgi, çevreyi koruma ve geliştirme için yegâne yoldur.
- Çevrenin doğal yapısına zarar vermeden onu koruyan ve geliştiren, bu aktivitelere faal olarak katılan bireylerin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.
- Çevre eğitimi verilirken bilgi aktarmanın yanı sıra uygulamaya da yer vermelidir.
- Eğitimde belirli bir plan ve program dahilinde olmalı ve bu plan tüm kesimlere de hitap edebilecek özellikte olmalıdır.
- Bireyleri karar alma süreçlerine katmak için yeni ve öngörülebilir eğitim politikaları uygulanmalıdır.

- Çevre bilimleri tek başına düşünülmemeli dolayısıyla diğer disiplinlerle arasındaki aktif ilişkilerin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Çevre ile ilgili olaylar karşısında sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesi esas alınmalıdır.
- Çevre eğitimi, insanlarda kirletmeme ve zarar vermeme bilincinin benimsenmesini sağlamalı ve sorunun olduğu yerde çözümlenmesini hedef almalıdır (Çevre Bakanlığı,2003).
- 1977’de Tiflis’te gerçekleştirilen ilk uluslararası çevre eğitimi konferansında ise çevre eğitiminin hedefleri şöyle ifade edilmiştir:
- Kentsel ve kırsal kesimdeki ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik olaylar arasındaki ilişkiye dikkat çekilmeli, farkındalık oluşturulmalı. Bireylerin bu hususta duyarlılık kazanmaları desteklenmelidir.
- Çevrenin korunması ve iyiliği için bireylere gerekli bilgi, değer yargıları, tutum, sorumluluk ve beceriler kazandırmak için imkanlar sağlanmalıdır.
- Bireylerde ve dolayısı ile de toplumda, çevreye karşı yeni ve sürdürülebilir davranış biçimleri oluşturmaktır (Hsu,1997).

2.2.3 Çevre Eğitiminin Önemi

Çepel, çevre eğitiminin önemini açıklarken şu ifadelere yer vermiştir:

“Bir vecizeye göre, dünya bize kalan miras değil, geleceğin bize bırakmış olduğu emanettir.” O nedenle, gelecek nesillerin temel malını azaltmadan, doğal kaynaklardan istifade etmenin nesilden nesle sürdürülebilmesini sağlayacak bir davranış modeli ve bir çevresel etik oluşturabilecek eğitim verilmesi elzemdir. Çünkü insanın bir şeyi koruma altına alabilmesi için öncelikle ona sevgi duyması, sevebilmesi için de onu tam anlamıyla tanıması gerekir. Doğal hayatın ve varlıkların tanıtılması, değerlerin anlatılabilmesi için eğitime ihtiyaç vardır. Çünkü doğal varlıkların korunması, onlardan daha çok istifade etmek açısından değil; insanlığımızı ortaya koymamız açısından önem arz etmektedir. Gerçek anlamda erdem sahibi bir birey olmak ancak eğitim yoluyla sağlanabilir. Platon’un da belirttiği gibi,” insan ancak eğitimle insan olur” (Çepel,2003).

Buradan da anlaşılacağı üzere toplumsal çevre bilincinin gelişmesini engelleyen tutum ve davranışları değiştirebilmek ve çevresine eleştirel bakabilen, çevresel konularda farkındalığı yüksek bireyler yetişmesini sağlamak için bireylerin sahip oldukları tutum ve davranışları değiştirmek gerekmektedir. Söz konusu değişim ancak ve ancak verilecek olan çevre eğitimiyle mümkün olacaktır.

2.2.4 Çevre Eğitiminin Esasları

14-26 Ekim 1977'de Tiflis'te yapılan Çevre Eğitimi Konferansı'nda kabul edilen bildirgeye göre çevre eğitimi:

- Çevre doğal ve yapay; teknolojik ve sosyal unsurlardan oluşan ve geniş bir alanı kapsayan bir bütün olarak değerlendirilmelidir.
- Bireyin doğumuyla başlayan tüm eğitim alanlarının bütün aşamalarında, yaşam boyu süren bir eğitim olmalıdır.
- Çevre disiplinler arası bir yaklaşımdır ve her disiplinden kendisi ile ilgili kısımları dengeli ve bütünleştirici bir şekilde bir araya getiren bir eğitim olmalıdır.
- Öğrencilerin farklı coğrafyalardaki çevre şartları hakkında sağduyulu olabilmeleri için temel çevresel sorunları yerel, ulusal, bölgesel ve uluslararası açılardan değerlendirmelidir.
- Mevcut ve potansiyel çevre şartlarının üzerinde dururken tarihsel ve kültürel boyutu da göz önünde tutmalıdır.
- Yerel, ulusal ve uluslararası işbirliğinin önemini ve gerekliliğini öne çıkarmak amacıyla çevre sorunlarına karşı tedbir alınmalı ve çözüm getirilmelidir.
- Özellikle kalkınma ve büyüme için yapılan uzun, orta ve kısa vadeli planlarda çevre boyutu göz önünde tutmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme yaşantılarını kendilerinin planlamasına müsaade edilmeli, karar alma ve aldıkları kararın neticesini kabul etme hususunda öğrencilere olanak tanınmalıdır.
- Çevre ile ilgili verilmesi gereken bilgiler (çevre duyarlılığı, çevre bilgisi), kazandırılması gereken değerler her yaş grubuna uygun olacak düzeyde belirlenip verilmeli.

- Çevresel sorunların asıl nedenlerinin neler olduğu hususunda öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmaları noktasında destek verilmelidir.
- Öğrenciler çevresel sorunların karmaşık yapısı hakkında bilgilendirilmeli, çevre eğitiminde eleştirel düşünmenin ve problem çözme becerisinin önemine vurgu yapılmalıdır.
- Çevre eğitimi verirken uygulamalı etkinliklerden ve ilk elden deneyimlerden yararlanılması gerekliliğinin üzerinde durulmalı; çevre ile ilgili bilgi sahibi olmada farklı öğrenme ortamlarının ve eğitim yaklaşımlarının büyük öneme sahip olduğu vurgulanmalıdır (Buhan, 2006).

2.2.5 Çeşitli Ülkelerde ve Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi Yaklaşımları

Ekoloji, tüm canlıların içinde bulundukları çevreleri ile uyum içinde yaşamlarını devam ettirmelerini araştıran bilim dalı olarak tanımlanır. Ekosistem, insan ve birlikte bulunduğu diğer canlıların, uyum ve denge içinde varlıklarını ve gelişimlerini sürdürebilmeleri için var olan şartların tamamını içeren bir kavramdır. Ekosistemde tüm canlılarla çevre arasında dengeli bir ilişki söz konusudur. Bu denge ancak dışarıdan müdahaleler olduğunda bozulmaktadır. Bu bozulma ekolojik sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bozulan insan-doğa dengesi sonucu yeni bir düzenin oluşması insanoğlunun yeniden değerlendirmeler yapmasına zemin oluşturmuştur (Görmez,2003).

Günümüzde ekolojik dengenin bozulmaya başlamasında en büyük etken şüphesiz insanoğlunun doğa üzerine hâkimiyet kurmaya çalışarak baskı uygulamasıdır. Bu baskı sonucu meydana gelen sorunlar farklılık gösterse de insanın var olduğu günden bugüne kadar neredeyse her dönemde benzer çevresel sorunlar yaşanmıştır. Ortaya çıkan bu tablo özellikle sanayi devrimiyle birlikte insanın doğada üstünlük kurmak için verdiği mücadeleyle daha da önem kazanmıştır. Sanayileşme ile birlikte ortaya çıkan çevresel sorunlar, 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren günümüzde tüm dünya için tehlike oluşturan boyutlara gelmiştir.

2.2.5.1 Derin- sığ ekoloji

Ekolojik sorunlardaki artış, dünya genelinde çözüm üretme ihtiyacını da doğurmuş ve bu ihtiyacı giderme odaklı çevreci örgütler kurulmuştur. Kurulan örgütler “Yeşil Hareket” fikrine yoğunlaşarak karşılaşılan ekolojik sorunlara çözüm yolları bulma hususunda etkin rol oynamışlardır. Bulunan çözüm arayışlarından biri olan “derin ekolojik yaklaşım” günümüzde karşılaştığımız çevre sorunlarının kaynağını insanın doğa üzerinde sergilediği bilinçsiz tutumlarının olduğunu ve bu bilinçsizlik karşısında derinlemesine bir değişimin olması gerektiği fikrini savunmuşlardır.

Derin ekoloji yaklaşımının ortaya çıkmasına büyük katkısı olan kuramcı Norveç’li filozof Arne Naes’tir. Naes derin ekolojiyi, derinlemesine irdeleyen ve derin değişiklikler yapılması gerekliliği inancında olan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (Naes, 1995).

Naes sığ ekolojiyi ise, kirlilik ve kaynakların tükenmesi sorunlarının çözümleri üzerine mücadele veren korumacı-çevreci hareket olarak görmekte; gelişmiş ülke insanların sağlık ve refah içerisinde yaşamlarını sürdürmelerini sağlamayı amaçlayan bir oluşum olduğunu belirtmektedir. Ancak bu yaklaşım, insan merkezci bir dünya görüşünü benimsemesi; yani insanı doğadan bağımsız düşünerek doğayı cansız bir yapı olarak görmesi nedeniyle gelişmiş sanayi toplumlarındaki kurumsallaşmış dünya görüşüne karşı başarı gösterememiştir (Keleş ve Hamamcı,2002).

Sığ ve derin ekoloji ayrımı Tablo 2.1’deki şekliyle formüle etmek mümkün olmaktadır (Tamkoç,1994).

Tablo 2.1 Sığ ve derin ekoloji ayrımı (Tamkoç,1994)

1. Doğadaki çeşitlilik bizim için değerli bir kaynaktır.	1. Doğadaki çeşitlilik kendi kendisi için değerli bir kaynaktır.
2. İnsan için olmayan değerlerden söz etmek saçmadır.	2. Değeri insan değeri olarak görmek, ırkçı bir önyargı ifadesidir.
3. Bitki türleri insanların yararına tarım ve tıpta kullanıldığı için değerlidir.	3. Bitki türleri korunmalıdır, çünkü onların değerleri özlerindedir.
4. Kirlenme, eğer ekonomik büyümeyi etkiliyorsa durdurulmalıdır.	4. Kirlenmeyi durdurmak, ekonomik gelişmeden daha önce gelmelidir.
5. Gelişen toplumlardaki nüfus artışı, ekolojik dengeyi tehlikeye düşürmektedir.	5. Dünya nüfustaki artış, ekosistemi tehdit etmektedir, ama endüstriyel ve gelişmiş devletlerin nüfusu ve davranışları daha tehlikelidir.
6. “Kaynak” demek, insan için yararlı kaynak demektir.	6. “Kaynak” tüm yaşam için kaynaktır.
7. İnsanlar, yaşam standartlarında geniş çaplı bir gerilemeye razı olamazlar.	7. İnsanlar, aşırı gelişmiş milletlerin yaşam standartlarının düşmesine değil, genel yaşam niteliğinin düşmesine razı olmamalıdır.
8. Doğa zalimdir ve böyle olması da gereklidir.	8. İnsan zalimdir ama böyle olması gerekmez.

Sığ ekoloji, kirliliğin eşit şekilde dağıtılması amacıyla havanın, suyun teknoloji kullanılarak temizleneceğini; yasaların kirlilik oranını belirlemede etkin olacağını ve kirliliğe zemin hazırlayan sanayileşme alanlarının az gelişmiş ülkelere transfer olacağını savunurken derin ekoloji, kirliliğin etki alanlarının sadece insanlarla sınırlı olmadığını; diğer canlıların da bu olumsuz durumdan etkilendiğini öngörmektedir. Sığ ekolojide doğal kaynaklar insanların yarar sağladıkları bir araç olarak nitelendirilirken derin ekolojide var olan her şeyin bir değeri olduğu görüşü hâkimdir.

Sıg ekolojide nüfus sorunu az gelişmiş ülkelere ait bir sorun olarak tanımlanırken derin ekolojide nüfus artışına gelişmiş toplumların sebep olduğu ve bu sorunun çözümünde gelişmiş toplumların aktif rol alması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Sıg ekoloji görüşüne sahip olanlar az gelişmiş ülkelerin gelişmiş ülkelere kendilerine model almalarını gerektiğini vurgularken, derin ekoloji savunucuları gelişmiş toplumların az gelişmiş toplumlar üzerindeki kültürel baskısını ortadan kaldırmak için mücadele verirler.

Sıg ekolojide doğal kaynaklar insanlara ait olan ve onların yararına hizmet etmek zorunda olan bir araç olarak nitelendirilirken, derin ekolojide yeryüzünün insanların mülkü olmadığı görüşü vurgulanmaktadır. Eğitim çerçevesinden bakacak olursak sıg ekoloji görüşü eğitimi hem çevreyi korumak hem de kalkınma sağlamak adına gerekli görürken, derin ekoloji doğal kaynakların korunumunda eğitimin etkisi olduğu görüşü üzerinde durmaktadır. (Naess,1995:71; Özer,2001:73).

2.2.5.2 Gaia yaklaşımı

Gaia yaklaşımı, canlıyı merkez olarak tanımlar ve dünyayı tek bir organizma olarak nitelendirir. Yerküredeki diğer canlıların bu organizmaya bağlı birer uzuv niteliğinde olduğu görüşü hâkimdir (Whitfield, 2005).

Gaia teorisine göre yaşadığımız dünya bütüncül olarak değerlendirmeye alınmalıdır. Bu görüşe göre yaşanan yerküre, gezegendeki bütün biyolojik ve fiziksel etkileşimlerin sonucundan etkilenecek devamlılığını sürdürmektedir (Stead ve Stead, 1994).

Gaia Hipotezi: Doğu felsefesinin dünya birliği kavramına bilimsel bir çerçeve oluşturduğu öne sürülen Gaia hipotezi, James Lovelock tarafından 1970’li yıllarda geliştirilmiştir. Derin ekoloji savunucuları Gaia hipotezinin dünya birliği görüşlerinin temelini oluşturduğunu belirtmektedir. İsim olarak Yunan mitolojisinde yer alan ve yeryüzünün Tanrısı olarak nitelendirilen Gea’dan esinlenen Gaia, yaklaşım olarak Dünya’nın gelişigüzel bir yapıya sahip olmadığını ve Dünya’daki bütün iletişim ve etkileşimin dev bir organizma tarafından idare edildiğini yönetildiğini öne sürmektedir. Bu yaklaşım, Dünya üzerindeki bütün varlıkların birbirlerinin

tamamlayıcı parçaları olduğunu ve bir etkileşim içinde olduklarını savunur (Joseph, 1990).

2.2.5.3 Tekno-merkezcilik

Tekno-merkezcilik, çevresel sorunların tespiti ve çözümlenmesi aşamalarında teknolojiye dayanarak yararlanılması gerekliliğini öne süren, teknoloji dışındaki çözüm faktörlerine gerekli durumlarda başvurulabileceğini savunan düşünce yapısını tanımlayan bir yaklaşımdır.

İnsan tarafından birçok konuda olduğu gibi çevre için teknolojiyi kullanmak oldukça önemlidir. Öncelikle çevre sorunlarını anlamak ve sonrasında çözüm için çeşitli öneriler getirmek ilk öncelikleri arasında yer alsa da bunu doğanın ve diğer insanların oluşturduğu bir bütünün parçası olarak kabul etmek oldukça farklı bir anlama gelir.

İnsanoğlu özellikle çevre ve doğa ile ilgili sorunlarının çözümünde teknolojiye güvenmenin yarattığı rahatlık hissine sahiptir ve bu süreçte doğanın arka plana atılmadığı bir ilişkiyi geliştirmek zorundadır. Özellikle çevre sorunlarının çözümünde ve sorunların tamamen bertaraf edilmesinde teknoloji tarafından üretilen çözümlerin geçici olması ayrıca doğaya karşı davranışların değişmediği sürece insan doğaya karşı yine üst mertebesinde ve doğa insana karşı ast mertebesinde bulunacaktır.

Özellikle ekonomi ve siyaset döngüsünde doğa her zaman geri plana itilmekte teknolojik yapılar büyük güç olarak görülmektedir. Bu ise teknolojinin merkeze doğa veya çevrenin onun altında bir kavram olmasına kadar giden bir tekno merkezciliğe neden olmaktadır.

Türkiye’deki çevre örgütlenmelerine bakıldığında ise teknolojiyi sorunun merkezine koyma gibi bir söylemlerinin olduğu dikkati çekmektedir. Bu söylemlerin içeriğine bakıldığında ister siyasi isterse iktisadi olsun teknolojinin bu söylemleri desteklediği şeklinde yorumlanmaktadır. Buna paralel olarak ortaya atılan çözüm önerileri de teknolojinin üstünlüğü ile olacağı üzerine yoğunlaşmaktadır.

Çeşitli ülkelerde verilen çevre eğitimini değerlendirmek gerekirse:

Kanada: Zorunlu eğitim- öğretim yaşının 6-16 yaş arasını kapsadığı Kanada’da eğitim sisteminin işleyişi 13 eyalette de farklılık göstermektedir. Toplu okul sistemi hâkimdir.

%99’luk okuryazarlık oranı ile eğitime verdiği önemi vurgulayan Kanada, eğitim uygulamalarında 10. sınıftan sonra öğrencileri yüksek eğitim veya mesleki biçimlenme alanına yönlendirmektedir.

Üniversiteye kadar olan süreçte hiçbir eğitim ücreti almayan Kanada’da, her eyalet kendi okulunun maddi sorumluluğunu yüklenmektedir.

Ülke genelinde Prens Edward Adası dışında Tüm Kanada’da okul öncesi eğitim isteğe bağlı olmakla birlikte katılım oranı %90’ın üzerindedir.

Kanada'da hem okul öncesi çocuklarına de velilere yönelik çevre eğitimi etkinliklerinde sayıca artma söz konusudur. Ülkedeki birçok Orman Okulu ve doğayı merkeze alan okullar okul öncesi dönem çocuklarına hitap eden etkinliklere özellikle yer vermektedir. Özellikle ulaşımın kolay sağlandığı bu okullar merkeze yakın alanlarda bulunmakta ve çocukların tabiat ile harmanlanarak eğitim almalarına olanak sağlamaktadır. Doğal oyuncaklara ve katkı içermeyen gıdalara yer verilmesi de bu okulların dikkat çeken özellikleri arasında bulunmaktadır (Ahi ve Kahrıman Pamuk, 2019).

Finlandiya: Finlandiya, erken çocukluk eğitimini iki temel üzerine inşa etmektedir: Bunlardan birincisi çocukların gündelik temel bakım ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak, ikincisi ise erken çocukluk eğitimi vermektir. Erken çocukluk eğitimi vermede okul öncesi eğitimin rolü büyük öneme sahiptir. Çevre eğitimi konusuna okul öncesi dönemden itibaren yer vermeye başlayan Finlandiya’da okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün sınıflarda eğitim ücretsizdir.

İsveç: İsveç’te okul öncesi eğitim, eğitimde ilk aşama olarak nitelendirilmektedir. . Ülkede okul öncesi dönemde eğitim zorunlu olmamakla birlikte katılım %96

oranındadır. Okullarda eğitim ve bakım ihtiyacı bir arada karşılanmaktadır. 2010 yılında eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerde okul öncesinde verilen eğitimler arasına doğa eğitimini de ekleme kararı alınması yapılan düzenlemelerden sadece bir tanesidir.

Çevre teknolojileri ve sürdürülebilir çözümler ile öne çıkan İsveç eğitim sisteminde özellikle okul öncesi dönemden başlayarak mekân dışı eğitim anlayışıyla hareket etmektedir. Ülkenin eğitim sistemi; doğayı tanımayı, doğanın bir parçası olmayı ve içinde bulunduğumuz dünyanın insan dışındaki diğer canlı varlıklara da ait olduğunu, sahip olduklarımızı diğer canlılarla da paylaşmamızın önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.6 Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi

Ülkemizde özellikle Cumhuriyet’in ilanından sonra önem kazanan çevre eğitimi, okul öncesi dönemden yükseköğretim dönemine kadar olan zaman diliminde öğrencilere verilmektedir. Çevre eğitimi her ne kadar Cumhuriyet döneminden sonra gelişme gösterse de anayasal düzende “çevre” kavramının yer alması 1961 yılına dayanmaktadır (Haktanır vd., 2016).

Çevreye yönelik kararlar alımında bir kurumun sorumlu olması kararlaştırılmış ve bu kuruma 1978 yılında Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlığına bağlı Çevre Müsteşarlığı, 1984’te Çevre Genel Müdürlüğü, 1989’da Çevre Müsteşarlığı, 1991’de Türkiye Cumhuriyeti Çevre Bakanlığı, 2003’te Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Orman Bakanlığı görevleri verilmiştir (Talu,2004). 2011 yılında Çevre ve Şehircilik Bakanlığı olarak görevlendirilen kurumun ismi Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı olarak 29 Ekim 2021’de kapsamlı hale getirilmiştir.

Çevre eğitimi dersinin eğitim programlarında yer alması 1992 yılına dayanmaktadır. Eğitim sistemimize gecikmeli olarak giren çevre eğitimi 1992-1997 yılları arasında “Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma” dersi adı ile ilkokullarda; “Çevre ve İnsan” adı altında ise ortaokullarda uygulanmıştır (Ünal ve Dımışkı, 1999).

Ülkemizde çevre eğitimi dersinin okul öncesi dönemde eğitim programına dâhil edilmesi 1999'da Türkiye Cumhuriyeti Çevre Bakanlığı ile Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan “Çevre eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü” ile olmuştur. İmzalanan protokolle gelecek nesillerin çevre bilinci ile hareket etmelerini, çevreye duyarlı bireyler olmalarını amaçlayan çevre eğitimi dersinin verilmesi anaokulundan başlayıp tüm eğitim kademelerinde devam edecek bir eğitim süreci haline gelmiştir (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu,2009).

2002 yılında ise tüm ülkede geçerli olan okul öncesi eğitim programı yenilenmiş ve yeni programda kazandırılması beklenen davranışlar ve hedefler çevre eğitimi adıyla yerini almıştır (MEB,2002).

Ülkemizde çevre eğitimi adına olan son gelişmeler incelendiğinde yükseköğretimde de bazı lisans programlarında çevre eğitime yönelim olduğu görülmektedir. “Çevre Hukuku”, “Çevre Eğitimi”, “Çevre ve İnsan”, “Türkiye'nin çevre Sorunları”, “Çevre Felsefesi” gibi derslere ek olarak 2018 yılından itibaren Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programlarına “Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi” dersi zorunlu ders olarak eklenmiştir(YÖK, 2018).

Çevre temelli okullar oluşturmayı amaçlayan Türkiye, “Eko-Okullar Projesi” ne tam destek vermektedir. Okul öncesi dönemden liseye kadar olan eğitim sürecinde çevre bilinci, çevre yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi vermek amacıyla uygulanan Eko- Okullar Programı 30 ülkede aktif olarak uygulanmaktadır. Bu proje ile çocuklar hem kendileri çevresel bilinç kazanmakta hem de ailelerini, yakın çevrelerini; hatta bulundukları bölgenin yerel yönetimlerini çevresel konulara karşı duyarlı hale getirmede aktif rol almaktadırlar.

2.3 Çevre Okuryazarlığı Kavramı

Çevre okuryazarlığını tanımlayacak olursak çevre okuryazarlığı, toplumun önemli bir parçası olan insanın, insan- doğa ilişkilerini ve bu ilişkilerin sürdürülebilir olmasının nasıl sağlanabileceğini bilmesi, bu bilgiyi hayata geçirmesi durumudur. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere bireyin çevre okuryazar bir birey olabilmesi için

ekoloji bilgisinin olmasının yanı sıra aynı zamanda sahip olduğu bilgiyi eyleme dönüştürebilmesi de gerekmektedir (Kışoğlu, 2009).

Çevre okuryazarlığı kavramı 1968’de Roth tarafından ortaya atılan bir kavram olmakla birlikte ülkemizde ancak 2008 yılında literatürde kullanılmaya başlamıştır.

Çevre okuryazarlığı, çevresel sorunların farkına varma ile başlayan, bu sorunlara karşı kaygı duyma ve çözümü için bilgi edinme ile devam eden, bulunan çözümlere yönelik davranış sergileme ile noktalanan bir süreçtir.

2.3.1 Çevre Okuryazarlığı ve Bileşenleri

Çevre eğitiminin bir amacı da çevre okuryazarı insanlar yetiştirmektir. Bu amaca ne oranda ulaşıldığını tespit etmek için bazı unsurlar dikkate alınmaktadır.

Bireyi, çevre okuryazarı bir birey olarak tanımlayabilmek için bu unsurların noksansız bir şekilde bireyde bulunması gerekmektedir.

Çevre eğitimi literatüründe çevre okuryazarlığı bileşenlerini ilk tanımlayan ve diğer görüşlere göre daha yaygın olan Roth (1992) tarafından tespit edilen çevre okuryazarlığı bileşenleridir. Roth bu bileşenleri; bilgi, tutum ve değerler, davranış ve beceri olarak dört kategoride incelemiştir. Çevre okuryazarlığının tanımı, hedefi ve özellikleri ile ilgili incelendiğinde çevre okuryazarlığının bileşenleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

Bilgi: Çevre okuryazarlığının bilgi kaynağında ekoloji bilgisi önemli bir rol oynamakla birlikte bunun yanı sıra çevresel terimlerin bilinmesi, çevre olayları ile doğadaki sistemlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin anlamlandırılması da çevre okuryazarlığının bilgi kaynakları arasındadır.

Çevresel Duyuş: Bireyin çevreye karşı empati duyması ve olumlu tutum sergilemesi; çevreye ve çevresel sorunlara karşı duyarlı olması ve aynı zamanda çevre ile ilgili bir karar alırken ve çevreye karşı sorumlu davranışlarda bulunurken içerisinde bulunduğu toplumsal yapıyı da dikkate alabilmesi durumudur.

Beceri: Bireyin edindiği çevresel bilgiyi ve sergilediği tutumu, çevresel sorunlarda kullanabilme yeteneğidir.

Çevresel Davranış: Çevreye yönelik sorunlara karşı çözümçül olma ve aktif olma durumudur (Roth,1992).

Çevre okuryazarı bireyler yetiştirmede gerekli olan bileşenler araştırmacılara göre farklı şekillerde ifade edilmiştir. Bu bileşenler nitelikli çevre okuryazarı bireylerin yetişmesinde aranacak özelliklerin belirlenmesi hususunda yardımcı olmaktadır. Çevresel bilgi, tutum, davranış ve beceriler ortak kabul gören çevre okuryazarlığı bileşenleridir.

2.3.2 Çevre Okuryazarlığının Düzeyleri

İnsan ve doğa birbirini bütünleyen ayrılmaz bir ilişki içerisinde. Toplumun bir kısmı bu ilişkinin farkında ve bu farkındalığa göre tutum ve davranış sergiliyorken bir kısmı bu ilişkiden habersizdir. Toplumdaki bu ikicilikten dolayı çevresel konular her iki grup insan topluluğunun anlayabileceği oranda basitleştirilmiştir. Bu durum çevre okuryazarlık oranlarının belirlenmesi ihtiyacını doğurmuş ve gözlenebilir davranışlara göre belirlenecek çevre okuryazarlık düzeyleri oluşturulmuştur (Loubser vd., 2001).

Roth(1992), her düzeydeki bireylerin farklı özelliklere sahip olduğunu vurguladığı temel üç düzeyden söz etmektedir. Roth (1992) bu üç düzeyi ve bu düzeyde olan bireylerde bulunan özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

1) Sözde (Nominal) Çevre Okuryazarlığı: Çevre okuryazarlığında ilk düzeyi olarak tanımlanmakla birlikte bu düzeye sahip bireyler çevresel konularda çevre ile ilgili kavramları kullanmakta ve kullanılan kavramları anlamlandırabilmektedirler.

Bu düzeydeki bireylerde insan-doğa arasındaki ilişkiyi anlamaları beklenmez; ancak çevreye karşı tutum ve farkındalık kazanabilirler.

2) İşlevsel (Functional) Çevre Okuryazarlığı: Çevre okuryazarlığında ikinci düzeydir ve bu düzeyde bireyde insan-doğa ilişkisini anlamlandırma yetisi görülmektedir.

Bu düzeyde birey çevresel sorunlara hâkimdir ve sorunlara karşı çözümçül bir yol izler. Çözüm için analiz, sentez ve değerlendirme yapmakla birlikte yapmış olduğu değerlendirmeleri başkalarına aktarmayı da hedef edinirler.

3) Eylemsel (Operational) Çevre Okuryazarlığı: Çevre okuryazarlığının en üst düzeyi olarak nitelendirilir. Çevre okuryazarlığını yaşam tarzı edinen bu düzeydeki bireylerin çevre bilgisi oldukça ileri seviyededir. Çevresel davranışların en üst düzeyde olduğu bu düzeyde bireyler çevre ile ilgili sorunlarda gerekli analiz, sentez ve değerlendirmeleri yapıp alternatif çözümler arasından en doğru olanı seçerler. Doğadaki dengenin bozulmaması için gerekli tüm eylemlere karşı kendilerini sorumlu hissederler.

2.3.3 Çevre Okuryazarlığının Hedefleri

Merak ve araştırma yetilerine sahip olan insan, ne yazık ki bu yetilerini iyi yönde kullanmayarak doğanın düzenini, dengesini bozmaktadır. İnsanoğlu zamanla doğaya yaptığı tahribatı fark etmiş; çağdaş, gelişmiş bir toplum olmanın gerekliliğinin doğayı korumaya ve sürdürülebilir kalkınma bilincinin gelişmesine bağlı olduğu kanaatine varmıştır (Meydan vd., 2012).

Çevre okuryazarlığının hedefleri (Archie, 2003) tarafından ; bireydeki araştırma, sorgulama, analiz etme gibi yeteneklerin geliştirilmesi, çevresel gelişme için gerekli olan bilgilerin elde edilmesi, özellikle çevresel duyarlılığın artırılarak daha iyi anlaşılması için gerekli tüm becerilerin geliştirilmesi, çevrenin daha iyi hale getirilmesi ve korunmasında çevresel duyarlılığın arttırılarak durumun daha iyi anlaşılması için becerilerin geliştirilmesi şeklinde sıralanmıştır (Akt. Altınöz,2010). Çevre eğitimi çalışmalarına bu hedefler dikkate alınarak başlanmakta ve gerekli planlamalar bu hedefler doğrultusunda yapılmaktadır.

2.3.4 Çevre Okuryazarlığının Aşamaları

Roth (1992), bireysel farklılıkların olabileceğinin altını çizerek, çevre okuryazarlığının dört aşamasının olduğunu belirtmiştir. Bu dört aşama farkındalık, kaygı, anlama ve davranıştır olarak tanımlanmaktadır.

Çevre okuryazarlığında ilk aşama farkındalıktır. Bu düzeyde olan kişi, insan- doğa ilişkisini fark eder ve bu ilişkinin yaşamın idamesini sağlamada etkin bir rol oynadığı bilincine varır.

Çevre okuryazarlığında ikinci aşama kaygıdır. Bu aşamadaki birey, insan- doğa arasındaki ilişkinin bozulmasıyla birlikte meydana gelen bazı sorunların çevreye ne gibi zararlar verebileceği hususunda endişe duyar.

Çevre okuryazarlığında üçüncü aşama olan anlama aşamasında ise, insan- doğa ilişkisinin bugüne ve yarına neler kazandırdığı neler kaybettirdiği hususunda bilgi sahibidir. Bu bilgiden yola çıkarak birey, çevresel sorunlara akılcı çözüm önerileri sunabilir ve çevre ile ilgili birtakım kararlar alabilir.

Çevre okuryazarlığında nihai aşama davranıştır. Bu aşamada birey, edindiği bilgiyle çevreye yönelik tutum ve davranışlarını değiştirerek bilgisini çevresel sorunların çözümünde kullanır.

2.3.5 Çevre Okuryazarı Bireyde Bulunması Gereken Özellikler

Roth (1968)'un yaptığı çevre okuryazarlığı tanımında yer alan çevre okuryazarı bir bireyde gözlemlenen davranışlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- İnsanların içerisinde bulunduğu sistemle doğal sistemlerin birbirleriyle ilişkili, etkileşim halinde olduğunu bilir.
- İnsanın doğaya ait bir parça olduğunu bilir.
- Teknolojide kaydedilen gelişmelerin çevreyi nasıl etkilediğini bilir ve bu etkilere göre gerekli önlemleri alır.

- -Çevre ile ilgili bilgilerin doğrudan değil; yaşam boyu öğrenilmeye devam edileceğinin farkındadır.

Loubser vd., (2001)'e göre ise bir bireyin çevre okuryazarı olması için:

- Çevre ile ilgili genel ve yeterli bilgiye sahip olmalıdır.
- Dünyayı anlamayarak takdir etmeli, haz almalı, yerine göre kişisel kararlar verebilmeli, kendi öz çevresine etkili ve faydalı bir şekilde katkıda bulunmalı, dünyaya karşı sorumlu olduğunu bilmeli ve karşılaşılan sorunları düzeltmeye çalışmalıdır.
- Çevre, çevresel kaynaklar ve yenilenebilir kaynaklar hakkında bilgisi olmalı, doğaya ve çevresel konulara ilgili olmalı, çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar göstermelidir. Çevre ile ilgili sorunlara karşı bilgi edinmeyi, araştırmayı ve çevresini de bu hususta bilinçlendirmeyi hedeflemelidir. Var olan çevre sorunlarına çözüm üretebilmeli, çevre sorunlarının çözümünde yapabileceğinin en iyisini yapma hususunda gayret göstermelidir. Sorunların çözümünde gerekirse kendi değerleri hususunda fedakârlık edebilmeyi bilmelidir.

Disinger ve Roth (1992) çevre okuryazarı bireyde bulunan özellikleri daha kapsamlı incelemiştir. Bu incelemenin sonucu olarak çevre okuryazarı bir ferdin sadece çevre konusunda kapsamlı malumata sahip olmasının yeterli olmadığını; bununla birlikte çevresel davranış, inanç, tutum ve görüşlerin de sahip olunan bilginin çevresel sorunların nasıl oluştuğunun anlaşılmasında ve önlenmesinde kullanabileceğini belirtmişlerdir.

Çevre okuryazarı fertlerde bulunması gereken özellikler ile ilgili farklı çalışmalar incelendiğinde ortak noktalarının çevre okuryazarı fertlerin yeterli çevre bilgisine sahip olması, çevreye yönelik olumlu tutum sergilemesi ve çevreye karşı duyarlı bir birey olarak yaşamını devam ettirmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

2.4 Okul Öncesi Eğitim Tanım ve Kapsamı

Okul öncesi eğitim, çocuğun yaşamının ilk zamanlarında başlayan, ilkokulun başlangıcına kadar devam eden ve bu döneme ait çocukların tüm gelişim alanlarına

destek sağlayan; bununla birlikte çocuğun içerisinde yaşadığı topluma ve değerlerine ters düşmeyecek bir şekilde yetişmeleri için onların tüm gelişim alanlarına bu doğrultuda yön veren eğitimsel süreçtir (Poyraz ve Dere, 2001).

Bir başka deyişle, okul öncesi eğitim çocuğun gelişim özelliklerini desteklemesinin yanı sıra bireysel farklılıkları da dikkate alarak onlara kapsamlı uyarıcı evre imkânı sunan, çocuğun yaşadığı topluma ait değerlerini gözetten, onu bir sonraki eğitim basamağına hazırlayan ve tüm bu eylemleri belirli bir plan, düzen ve sistematik içerisinde yapan eğitim sürecidir.

Okul ncesi eğitim çocuğun kimliğinin oluşmasında, gelişim alanlarının desteklenmesinde, cinsel kimliğini kazanabilmesinde ve kendini rahatça ifade eden bireyler yetiştirilmesinde çok önemli bir paya sahiptir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim, çocuğun örgün eğitimle tanıştığı ilk eğitim alanıdır.

Okul ncesi eğitim kavramı “Erken ocukluk eğitimi” kavramı ile aynı olarak algılanabilmektedir. Birbirleriyle ortak noktaları olmakla birlikte yaş dönemi açısından belirleyici farklılıkları da vardır: Okul ncesi dönemi 0-6 yaş çocukları ifade ederken erken çocukluk dönemi okul öncesi dönemi de içine alan daha geniş bir yaş aralığını kapsamaktadır (Haktanır,2014).

2.4.1 Okul ncesi Eğitimin nemi ve Amaçları

Okul ncesi eğitim, çocuğun öğrenmeye ve öğrendiklerini davranışlarına aktarmaya verimli olduğu kritik dönemi ifade etmektedir. Okul ncesi eğitim gören çocukların tüm gelişim alanları desteklenmekte ve daha ileri yaşlarda sergileyecekleri potansiyellerini okul öncesi dönemde öğrenmektedirler. Okul ncesi eğitim çocuklar kadar yetişkinlerin de gelişimine destek vermektedir. Kendine güven duyan, gelecekle ilgili görüş sahibi olan, zmcl, bilinçli, kararlı, üreten bir neslin yetişmesi aynı zamanda onların ebeveynlerinin de gelişimlerine ve dünya görüşlerine katkı sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimde en önemli öğrenme yolu oyundur. Çocuk kuralları, hayata dair bilgileri, olumlu ve olumsuz davranışları ve bu davranışların sonuçlarını oyun yoluyla öğrenir.

Çocuğun doğası, özü olan oyunun eğitimle bütünleştirilmiş olması onun gelişimine olumlu yönde büyük katkı sağlamaktadır. Taklit yeteneği, dikkat becerisi, hayal gücü gelişimi gibi birçok alanda yeti sahibi olur. Tüm bunların yanı sıra çocuk kendi kültürü hakkında da bilgi sahibi olur. Yaşadığı topluma yabancı kalmadan değerlerini benimsemesinde okul öncesi eğitimin payı büyüktür.

Tüm bu olumlu kazanımların çocuklara kazandırılması için okul öncesi eğitimde birtakım amaçlara yer verilmiştir:

Okul öncesi eğitimin amacı, Türk Milli Eğitim sisteminde geçerli olan genel amaç ve temel ilkelere uygun olarak;

- 1 Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini; aynı zamanda iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- 2 Onları ilkokula hazırlamak,
- 3 Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme alanı oluşturmak,
- 4 Çocukların, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB,2013).

Buradan da anlaşılacağı üzere, Türk Milli Eğitim sistemi çocukların gelişim özelliklerini desteklemek ve onları ilkokula hazırlamanın yanı sıra onların içerisinde bulundukları sosyo-kültürel yapıyı da dikkate alarak onların karşılaşılabilecekleri eşitsizlikleri bertaraf etmeyi amaçlamaktadır.

Mialaret ise, okul öncesi eğitimin amaçlarını üç başlık altında toplamıştır:

- 1 Toplumsal Amaçlar: Çalışan annelere destek vermek ve her çocuğu bireysel farklılıklarını da dikkate alarak onların tüm gelişim alanlarına destek vermektir.
- 2 Eğitici Amaçlar: Çocuğun duygularını ve çevre ile iletişimini geliştirerek onların duyarlı davranış sergilemelerini geliştirmektir.

- 3 Gelişimsel Amaçlar: İyi planlanmış bir okul öncesi eğitim planı, anne- baba katılımı sağlanarak çocuğun tüm gelişim alanları desteklemelidir.

2.4.2 Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitiminin Önemi ve Amacı

Sürekli bir gelişimin ve değişimin yaşandığı günümüz dünyasında yaşanan çevresel sorunların temelinde “insan” kaynaklı davranışsal problemlerin olduğu görülmektedir.

Çocuklara kritik dönemlerinde verilecek olan çevre eğitimi sayesinde çocuklar hem yaşadıkları çevreyi gözlemlene ve anlamlandırma fırsatı bulacaklar hem de çevreye karşı olumlu tutum ve davranış geliştirme becerisine sahip olacaklardır (Güzelyurt ve Özkan, 2017).

Ülkemizde 2000’li yıllardan sonra öne çıkan okul öncesi dönemde çevre eğitimi kavramı ilk kez 1982’de Jaus tarafından ele alınmıştır (Russo,2001).

Sonraki yıllarda yapılan birçok çalışma da çevreye yönelik olumlu tutum geliştirme ve sergilemede okul öncesi dönemde verilen çevre eğitiminin payının büyük olduğunu vurgulamaktadır.

Taşkın (2004) çevreyle ilgili olumlu tutumların örgün eğitim yoluyla şekillendiğini ve hususen de okul öncesi eğitimin burada çok önemli bir katkısı olduğunu belirtmiştir. Aynı düşüncüyü destekleyen Horwitz (1996), çevreye dönük ilginin ve tabiatla iç içe olmanın erken yaşlarda başladığını vurgulamaktadır.

2.4.3 Okul Öncesi Çevre Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Çocukların etkili bir çevre eğitimi almaları, onların doğada deneyim kazanmalarıyla gerçekleşmektedir. Yaşadıkları deneyim sayesinde hem çevre ile ilgili daha çok bilgi edinmekte hem de doğaya karşı kendi algı ve anlayışlarını olumlu yönde geliştirmektedir.

Sürdürülebilir bir yaşam için olmazsa olmaz olarak kabul edebileceğimiz çevre eğitimi, öğretmenlerin çocuklara okul dışı ortamlarda öğrenme imkânı sağlamalarıyla onların merak duygusunu geliştirerek çevreye karşı farkındalığı yüksek bireyler olmalarını desteklemektedir.

Öğretmenin çevreye dost bir birey olarak çocuklara rol model olması, çocukların çevre bilinci, farkındalığı yüksek bireyler olmasında önemli bir paya sahiptir.

Öğretmenler, belirlenen amaç ve ilkelere ulaşabilmek için bazı rollere bürünmek durumundadır. Harlan ve Rivkin (2000) bu rolleri aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

1- Kolaylaştıran Kişi Olarak Öğretmen

Erken çocukluk döneminde “kolaydan zora ilkesi” kabul gören temel ilkelerden bir tanesidir. Öğretmen karmaşık bilgileri daha sade ve anlaşılır düzeye indirgeyerek anlatmak durumundadır. Bu sadeleştirmeyi yapabilmesi için de gerekli bilgi donanımına sahip olması gerekmektedir.

Eğitim sistemimiz yapılandırmacı eğitim anlayışını benimsemektedir. Öğrencilerin keşfetme, problem çözme gibi bilişsel becerilerini geliştirerek eğitim vermek öğretmen için önemli bir vazifedir.

2- Değişimi Gerçekleştiren Kişi Olarak Öğretmen

Harlan ve Rivkin (2000) çocuklarda düşünme ve problem çözme gibi bilişsel becerileri destekleyecek öğrenme ortamı sunan öğretmenleri değişimi gerçekleştiren kişi olarak nitelendirmektedir. Öğretmen çocukların bilişsel düşünme becerilerinde birtakım değişiklikler göstermelerine yardımcı olarak onların olumlu tutum sergilemelerine öncülük etmelidir. Sadece tutum sergilemekle kalmayıp aynı zamanda çocuğun bu tutumları davranışa dönüştürmesini sağlamakta da öğretmenin rolü büyük bir önem arz etmektedir.

3- Danışman Olarak Öğretmen

Çocuklar her zaman kendilerini anlayan, destekleyen, gelişimlerine katkıda bulunan, cesaretlendiren ve ihtiyaç duyduklarında onlara güvenilir bir kaynak olabilecek yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler tam da bu noktada çocukların ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlüdürler. Çevre eğitiminde danışman olarak öğretmenin öncelikle iyi bir gözlemci olması gerekmektedir. Çözülmesi gereken problem karşısında problemi çözen kişi değil, çözüm yoluna ulaşmada yol gösteren kişi olmalıdır. Küçük ipuçları vererek çocukların düşünme yetilerini harekete geçirmek, sorgulama becerilerini geliştirmek ve sorumluluğun tamamını almayarak çocukları işin içine dâhil etmek danışan öğretmenin görevidir.

4- Örnek Olarak Öğretmen

Her eğitim alanında olduğu gibi çevre eğitiminde de öğretmenin rol model olması önemli bir noktadır. Çevreye dost bireyler yetiştirmede öncelikle öğretmenin çevreye karşı kendi tutum ve davranışlarının olumlu olması gerekmektedir. Öğretmenin benimsemediği, hayatına geçiremediği bir durum veya davranışı çocuklara yansıtmaya, öğretmeye çalışması oldukça zor ve etkisizdir.

Öğretmenin çevreye karşı duyarlı davranışlar sergilemesi, çocukların çevresel kuralları benimsemesinde, çevreye karşı olumlu tutum ve davranış sergilemesinde kolaylaştırıcı rol oynamaktadır (Ahi,2019).

2.4.3.1 Çevre eğitiminde öğretmenin uygulaması gereken ilkeler

Okul öncesi eğitim programı uygulayıcısı olan öğretmenlerin çevre eğitimi verirken bir takım ilkeleri benimsemesi beklenmektedir:

1- Çevresel sorunlara sürdürülebilir çözümler bulma hususunda çevre eğitimi önemli rol oynar. Öğretmenlerin bu gerekliliğin bilincinde olarak hareket etmeleri gerekmektedir. Çevre eğitimi, insanoğlu için diğer eğitim alanları kadar elzemdir. Geleceğin var olmasında, sürdürülebilir bir yaşamın oluşturulmasında çevre eğitimi kritik önem arz eder.

2- Çevre eğitime yönelik bilgi ve beceriler gerçek hayatın bir parçasıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde verilen çevre eğitiminde öğretmenlerin gerçek, somut yaşamla ilişkilendirerek bu eğitimi vermesi oldukça kolaydır. Çocuğun gündelik yaşantısındaki olay ve durumlar çevre eğitimi konularına rahatlıkla uyarlanabilir.

3- Çevre bilinci yüksek, çevreye karşı duyarlı bir birey olmak keyifli, ilginç ve ödüllendiricidir. Erken çocukluk döneminde çocuklar keyif aldıkları her şeye ilgi duyarlar. Oyun onlar için en eğlenceli öğrenme yoludur. Çevre eğitimi de erken çocukluk dönemi özellikleriyle örtüşen bir eğitim sürecidir. İçerik olarak çocuklara keyif veren, merak düzeylerini yüksek tutan bir eğitimidir. Çocuk çevre eğitiminde keşfederek öğrenme imkânı bulur. Doğaya faydalı olma hazzını yaşayan çocuk için bu duygu büyük bir ödüldür (Ahi,2019).

2.4.3.2 Çevre eğitiminde öğretmenin kullanabileceği stratejiler

Okul öncesi eğitim programı ve temel eğitim alanındaki diğer programlar yöntem, strateji ve teknik açıdan oldukça kapsamlıdır. Çevre eğitimi programı da bu kapsamdan yararlanabilir. Eğitim öğretimde verimlilik sağlamak amacıyla öğretmenin uygulayabileceği stratejiler şu şekildedir:

1- Öğretmen grup çalışmalarına yer verebilir. Gruplar karma olmalıdır. Çocuklar becerilerine göre eşleştirilmelidir.

Okul öncesi eğitim programında grupla birlikte çalışmak önemli bir yere sahiptir. Gruptaki her çocuğun farklı bilgi birikimine sahip olması, sorunlara farklı yorum ve çözümler getirmesi noktasında son derece önemlidir. Bu yöntem çevre eğitiminde de oldukça etkili bir stratejidir. Birçok açıdan birbirinden farklılık gösteren çocukların birlikte bir çalışmaya dâhil olmaları, farklılıkları zenginlik olarak değerlendiren çevre eğitimi açısından oldukça verimli olmaktadır.

2- Öğretmen sürece fayda sağlayan tartışmaları cesaretlendirebilir.

Çevre eğitiminde katılımcı eğitim anlayışı benimsenmektedir. Bu şekilde daha verimli bir eğitim ortamı oluşturulacağı düşünülmektedir. Sınıftaki her çocuk farklı

özelliklere sahip bir bireydir ve her çocuk anlaşılacak, kendini rahatça ifade etmek ihtiyacı hisseder. Bu noktada öğretmen, çocukların düşüncelerini ifade etmelerinde cesaretlendirici rolde olmalıdır. Özellikle çevre eğitiminde olay ve durumlar üzerine tartışma yöntemi kullanılarak farklı bakış açıları ortaya çıkarılabilir. Bu aktif katılımın sağlanmasında öğretmenin çocuklara cesaret vermesi, onları teşvik etmesi önemli bir faktördür.

3- Öğretmen grupların elde ettikleri bulguları farklı yollarla sunmalarına olanak tanıyabilir.

Çevre eğitiminde çocukların küçük gruplar halinde çalışmalara katılmaları, her çocuğun bilgi ve düşüncelerinden ayrı ayrı yararlanılması adına önem arz etmektedir. Oluşan grupların hem kendi içlerinde hem de diğer gruplarla bilgi paylaşımında, fikir alışverişinde bulunması araştırılan konuların verimliliği ve bilgi zenginliği açısından etkili olacaktır. Bu noktada öğretmen, grupların birbirleriyle etkileşim içerisinde olmalarında destekleyici rolde olmalıdır. Her grubun sunumunu özgürce ifade edebildiği bir ortamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi kaçınılmazdır. Aynı zamanda bu tür uygulamalar çocukların olumlu kişilik geliştirmelerinde de önemli rol oynamaktadır.

4- Erken çocuklukta çevre eğitiminde kullanılacak özel bir yöntem bulunmamaktadır.

Okul öncesi eğitim programı yöntem açısından zengin bir içeriğe sahiptir (MEB,2013). Çevre eğitimi açısından da bu zenginlik öğretmene çeşitli yollarla eğitim verebilme imkânı sunmaktadır. Çevre, kavram olarak derin, karmaşık bir yapıya sahip olduğu için öğretmenin bu kapsamı çocukların algılayabileceği düzeye indirgemesi gerekmektedir. Bunun için de öğretmenin yeterli bilgi zenginliğine sahip olması gerekmektedir. Çevre eğitimi verirken öğretmenin uygun öğrenme ortamı hazırlaması, verilecek eğitimin etkililiği açısından önem arz etmektedir. Yeterli bilgi donanımına sahip olan öğretmenler çevre eğitimini çok farklı alanlarda birçok etkinliği birleştirerek rahatlıkla verebilir.

5- Sınıf içerisinde öğretmene yardım edebilecek kişiler belirlenebilir ve destekleri istenebilir.

Okul öncesi dönemde sınıfta çocukların ihtiyaçlarının giderilmesinde, çalışma alanında çocukların kontrolünde yardımcı bir personele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç gerek yardımcı öğretmenle gerekse velilerin desteğiyle giderilebilir. Ancak; bu desteğin alınacağı kişinin çocuk eğitiminde ve diğer sorumlulukları almada yetkiye sahip olması önemli bir detaydır. Yardımcı personelin olması hem sınıf içi hem sınıf dışı çalışmalarda hem de kapsam olarak zengin içeriğe sahip olan çevre eğitiminde yapılacak olan faaliyetlerde öğretmenin işini oldukça kolaylaştıracaktır.

6- Öğretmen maliyeti yüksek çevre eğitimi materyallerini sınıf içerisinde kullanmamaya çalışmalıdır, mümkün olduğu kadar artık materyallerden faydalanabilir.

Eğitim alanında kullanılabilecek teknolojik materyaller gün geçtikçe sayıca artmaktadır. Bu artış ekonomik olarak aileyi zor duruma düşürdüğü için eğitimde her zaman materyallerin tedarik edilmesi mümkün olmamaktadır. Çevre eğitiminde öğretmenin materyal tedariki bir nebze daha kolay olmaktadır. Bu kolaylık çevre eğitimimi hayatın bir parçası olmasıyla ilişkilidir. Öğretmen doğadaki malzemelerden faydalanarak çevre eğitimi için materyal hazırlayabilir.

7- Öğretmen özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukları da uygulamalarla aynı çevre eğitimi sürecine dâhil edebilir.

Tıpkı diğer eğitim alanlarında olduğu gibi çevre eğitiminde de özel gereksinimli çocuklar kaynaştırılarak eğitim verilebilir. Bunun için öğretmenin hali hazırdaki etkinliklerinin özel gereksinimli öğrencilere göre uyarlanması yeterlidir. Bu uyarlama sürecinde öğretmenin uzmanlardan destek alması ve okul öncesi eğitim programını kaynak edinmesi işini kolaylaştıracaktır. Yapılan bu uyarlama özel gereksinimli öğrencilerin bulundukları sınıfa aidiyet göstermelerini sağlayacak, derse ilgilerini artıracaktır.

8- Evin desteği önemlidir. Öğretmen aile katılımını sağlayacak süreçler hazırlayabilir.

Eğitimde verimi artırmak için atılacak adımlardan bir tanesi de aileyi eğitim sürecine dâhil edip onların da bu süreçte sorumluluk almasını sağlamaktır. Öğretmen, okulda verdiği çevre eğitiminin pekişmesi adına evde ailenin bu hususta destek vermesini, pekiştirecek etkinlikler gerçekleştirmesini isteyebilir. Böylece hem okulda yapılan çevre eğitimi faaliyetleri desteklenir hem de ailenin çevreye karşı farkındalığının gelişmesine katkı sağlanmış olur.

9- Öğretmen çevre eğitimi sürecinde yapılan etkinlikleri ve bu etkinliklerin yansımalarını bir şenlik havasında kutlayabilir. Festivaller, özel günler hazırlayabilir.

Çevre eğitimi, yaşam devam ettiği sürece gelişerek devam eden bir eğitim alanıdır. Okul öncesi öğretmenleri çocuklarla yaptıkları çevresel faaliyetleri bulundukları bölgelerden yöneticileri, başka okullardaki öğrencileri çağırarak sergileyebilir, çocuklara yaptıkları çalışmaları sunma imkânı sağlayabilir. Bununla birlikte TÜBİTAK'ın çevre eğitimi projelerine verdiği destekten yararlanarak öğretmen, öğrencileriyle birlikte proje hazırlayabilir.

2.4.3.3 Çevre eğitimi sürecinin öğretmen tarafından hazırlanması, takip edilmesi ve değerlendirilmesi

2.4.3.3.1 Çevre eğitimi sürecinin hazırlanması

Çevre eğitimi süreci aslında genel eğitim programı hazırlama süreciyle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Süreçte atılacak ilk adım, çevreyle ilgili alt alanlara yeterince hâkim olmak ve güncel bilgi takibi yapmaktır. Öğretmen konuyla alakalı çeşitli kaynaklarda yararlanarak, çevreyi gözlemleyerek, bilimsel bilgi takibi yaparak sürece katkıda bulunmalıdır. Tüm bu faaliyetlerden sonra öğretmen yeterli bilgi birikimine sahip olduğuna karar verdiği anda eğitim süreci taslağını oluşturmak için gerekli adımları atabilir. Öğretmen oluşan taslak üzerinden zümre ile birlikte süreci değerlendirdikten sonra bu çalışma için gerekli olan yakın çevreyle ilgili bilgi toplamaya başlayabilir.

Zümre ile yapılan değerlendirmelerden sonra alan uzmanlarının görüşlerine başvurmak da atılacak önemli adımlardan bir tanesidir. Uzman görüşünden sonra süreç başa alınabileceği gibi gerekli düzeltmeler yapılarak devam da edebilir. Alınan kararlar tüm okul personeliyle paylaşılması da ayrı bir önem arz etmektedir. Çalışmadan tüm personelin haberdar edilip görüşlerinin alınması ekip bütünlüğünün korunmasına yardımcı olacaktır. Okulda verilen çevre eğitiminin verimliliğini artırmak ve bütünlüğünü korumak için süreçte öğretmene yardımcı sorumlu kişilerle destek sağlanması ve ara ara durum değerlendirmesi yapılarak plan üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılması oldukça önemlidir.

2.4.3.3.2 Çevre eğitimi sürecinin takibi ve değerlendirilmesi

Hazırlanan tüm planlar eğitim öğretim sürecinin başlamasıyla birlikte uygulanmaya başlar ve planda herhangi bir aksaklık varsa uygulama sürecinde belirlenmiş olur. Bu hususta öğretmenin iyi bir gözlemci olması çok önemlidir. Sürecin takibinde öğretmen gözleminin yanı sıra velilerden gelen bildirimler de sürecin takibinde önemli bir yere sahiptir. Takip sürecinde öğretmenin iyi bir gözlemci olmasının yanı sıra planlama ile ilgili çalışan diğer personeli cesaretlendirecek üsluba sahip olması da çalışmanın verimliliği açısından gereklidir. Bununla birlikte yapılan işler hususunda zaman zaman çocukların fikirlerine başvurulması da hazırlanan planın etkililiğini olumlu yönde etkileyecektir. Sürecin başarılı bir şekilde sonuçlanması için süreç takibi kadar süreç değerlendirmesi de önem arz etmektedir. Çevre eğitiminin değerlendirilmesinde “süreç değerlendirilmesi” kullanılabilecek en etkili yöntemdir. Çevre eğitiminde süreç değerlendirilirken her çocuk ayrı ayrı değerlendirilmeye tabi tutulur. Değerlendirmenin bireysel yapılması hem çocukların daha iyi gözlemlenmesine, çocuğa dair bilgiler edinilmesine olanak tanır hem de eğitim sürecinde çocuğun bir sonraki aşamaya hazır olup olmadığı ve hangi bilgi düzeyine sahip olduğu hakkında bilgi edinilmiş olur. Süreç değerlendirilmesi aşamasında öğretmen bazı yollar deneyerek süreç içerisinde değerlendirmelerde bulunabilir:

- Süreçle ilgili küçük tartışma grupları oluşturularak çocukların konuyla ilgili düşünceleri alınabilir.

- Çocuklara bireysel ek çalışma imkânı sunarak onların değerlendirilmesi sağlanabilir.
- Çocukların ortaya çıkardıkları ürün ya da ürünler ile ilgili bireysel görüşmeler yapılabilir.
- Çocuklara ortak alan hazırlanarak herkesin fikrini sunması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan gelişim dosyalarına (portfolyo) çevre ile ilgili ürünler de eklenebilir.
- Yıl içerisinde en az iki kere yapılmak koşuluyla çevre eğitimi süreci ile ilgili bireysel raporlar oluşturularak bu veriler hakkında aile bilgilendirilebilir.

2.5 İlgili Araştırmalar

Buhan (2006) okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarda çevre bilinci, tutum, bilgi ve davranış boyutlarını ve derslerinde çevre eğitimine ne oranda yer verdiklerini saptamak amacıyla 2004-2005 yılında görev yapan 300 okul öncesi öğretmeni ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Tarama modeli kullanarak yaptığı araştırmanın neticesinde okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin çevrenin korumasına yönelik davranışları ile çevre bilgi düzeylerinin düşük düzey olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Karatekin (2011) tarafından yapılan doktora tezinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çevre okuryazarlığının bileşenleri (bilgi-duyuş-davranış-bilişsel beceri) üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini araştırdığı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitimi çevre eğitimi konusunda birikiminin olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bilgi donanımının olabilmesi için üniversitelerde çevre eğitimi konusuna çok yönlü yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Örgün eğitimin yanı sıra sivil toplum kuruluşlarının ve ailelerin de bu eğitimde aktif rol oynaması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Karatekin ve Aksoy(2012) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının orta düzeyde çevre okuryazarı oldukları sonucuna varmışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarının çevre

okuryazarlıklarında gelir düzeylerinin etkili olmadığı; çevre ile ilgili etkinliklere katılan, üniversitede çevre ile ilgili ders alan, doğada vakit geçirmeyi seven ve ailelerinde çevreye duyarlı fertler olan öğretmen adaylarının daha üst düzey çevre okuryazarı oldukları tespit edilmiştir.

Soydan ve Öztürk Samur (2014) ise çalışmalarında okul öncesi eğitim gören 5 yaş dönemi çocukların çevresel tutumlarını ve bu yaş çocukların tutumları ile annelerinin tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. İlişkisel tarama deseni kullanarak yapmış oldukları araştırmada çocukların tutumları ile annelerinin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Karimzadegan (2015) çalışmasında çevre eğitimi programı ile okul öncesi dönem çocuklarının çevreye karşı olumlu tutum edinmelerini ve çevre bilgilerini artırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İran'ın Rasht kentinde okul öncesi eğitim gören 104 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” ile toplandığı çalışmanın sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların çevresel tutumlarının ve çevre bilgi düzeylerinin arttığı çıkarımına varılmıştır.

Ahi ve Alisinanoğlu (2016) araştırmasında okul öncesi eğitim programına kaynaştırılmış çevre eğitimi programının 48-66 aylık çocukların çevre kavramı hakkındaki bilişsel model gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma desen yöntemi kullanılan araştırmada deney grubu ve kontrol grubunda bulunan 52 çocuk çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın neticesinde okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki bilişsel model gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada çevre eğitimini olabilecek en erken yaşta çocuklara verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Uslucan (2016) çalışmasında, hazırlanan çevre eğitim programı uygulandıktan sonra 5-6 yaş dönemi çocukların çevre tutumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını saptamayı hedeflemiştir. Çalışma, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen yöntemi ile 25 deney, 25 kontrol grubunda olmak üzere 50 çocuk üzerinde

uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubunda anlamlı farklılıklar olduğu, çocukların çevre tutumlarının; demografik karakteristikler değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Fettahlıoğlu (2018) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının çizdikleri resimler yardımıyla algıladıkları çevresel sorunları çevre okuryazarlık düzeyine göre analiz etmek hedeflenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının en fazla su, hava ve görsel kirlilik üzerinde ilgili oldukları; çevre sorunlarına yönelik algılarının ise çevre okuryazarlık düzeylerine göre değiştiği bulgusu elde edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının bilgi alt boyutunda yeterli çevre okuryazarlık düzeyine sahip olmadıkları da saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarını daha çok yakın çevrelerinde karşılaştıkları sorunlarla ilgilendikleri, çevreye karşı ortalama bir olumlu tutum sergiledikleri; ancak insanın doğaya hükmetme ve kendi çıkarları doğrultusunda doğana yararlanma hakkının olduğunu savundukları da tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlarda yükseköğretimde çevre eğitimi hususunda hedefler belirlenerek öğretmen adaylarının bu hedeflere ulaşmaları için gerekli zeminin oluşturulması ve sürecin olması gereken düzeyde işleyip işlemediğini tespiti için bilimsel çalışmalarla desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Güzelyurt ve Özkan (2018) ‘ın okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okul öncesi dönemin çevre eğitimindeki yetersizliklerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışma Kırklareli ilinin Babaeski ilçesinde çalışmaya katılmaya gönüllü olan 14 okul öncesi öğretmen ile yapılmıştır. Bu araştırmaya göre katılımcı öğretmenlerin çevre bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı çevre eğitimini bitki yetiştirme, doğayı gözlemleme ve gezi faaliyetleri olarak üç salt başlık olarak tanımlarken, bir kısım katılımcının da çevre eğitimi etkinliklerini sadece belirli günlerde yapılan faaliyetler olarak nitelendirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kazandırmayı hedefledikleri çevre bilgisinin alan yazındaki çevre eğitimi aşamalarıyla denklik göstermediği sonucuna varılmıştır.

Şahinpinar (2018); okul öncesi öğretmenlerinin çevre konusundaki ilgi, tutum ve bilgi yeterliliklerini ve tüm bu kazanımların üzerine çeşitli değişkenlerinin etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma örneklem olarak Tokat merkez ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kapsamaktadır. Verilerin elde edilmesinde duyuşsal eğilimler ölçeği, davranış ölçeği, çevre bilgi testi ve kişisel bilgi formunun yer aldığı çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada duyuşsal eğilimler ölçeği ile davranış ölçeği arasında olumlu bir ilişki vardır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin çevre eğitimine olan ilgileriyle tutumları arasında doğru orantı olduğu tespit edilmiştir.

Karatekin (2019) çalışmasında hem öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi hem de çevreye merak düzeyi, çevresel etkinliklere katılım sıklığı, Ekolojik Vatandaşlık Ölçeğinin (EKÖ) boyutları arasındaki ilişkinin araştırılmasını hedeflemiştir. Ekolojik Vatandaşlık Ölçeği (EKÖ), kamu eğitim kurumlarında farklı branşlarda görev yapan toplam 296 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin tüm boyutlarını oluşturan öğretmenlerin ekolojik vatandaşlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Olsen vd., (2020), öğretmenlerin sosyal-ekolojik sistemlere yönelik anlayışlarını geliştirmek için tasarlanmış öğretmen mesleki gelişim çalıştayının etkileri araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada ekolojik okuryazarlık, yurttaşlık okuryazarlığı, öz-yeterlik, değerler bilinci ve pratik bilgelik olmak üzere beş bileşeni olan çevresel vatandaşlık çerçevesinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin çevresel vatandaşlığı nasıl kavradıklarına odaklanan araştırmada, öğretmenlerin naif ve yüzeysel bir çevre algıları olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Diğer yandan yapılan nicel araştırmalar da öğretmenlerin çevre okuryazarlığı düzeylerinin orta ila düşük düzeyde olduğu görüşüne destek sağlayan ampirik kanıtlar ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın bulgularında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin neticesinde çevresel okuryazarlıklarının artacağı; bunun sonucu olarak da bilgilendirme yoluyla öğrencilerin de çevresel okuryazarlık düzeylerinde artış sağlanabileceği sonucuna varılmıştır.

Yılmaz vd., (2020) okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına ilişkin çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre, çocuklar için hazırlanmış olan çevre eğitimi programının çocukların çevreye yönelik tutumlarında bir değişikliğe etki etmediğini göstermiştir. Ortaya çıkan sonuçta çalışmanın yürütüldüğü zaman diliminin yetersiz olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda ders öğretmenlerinin yeterli bilgi birikiminin olmamasının da çıkan bu sonuçta etkili olduğu ileri sürülmüştür.

Buldur ve Ömeroğlu (2021) çalışmalarında çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitimi programının çocukların çevreye karşı tutumlarına ve çevresel farkındalıklarına etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Çoklu Ortamlar ile Desteklenen Çevre Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi dönemde çocuklara çoklu ortamlar kullanarak verilen eğitimlerin çocukları olumlu yönde motive ettiği, çocukların akademik başarılarını artırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı bilgilerine ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması çalışması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesine yönelik olan bu çalışmada Karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada karma model çeşitlerinden açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır.

Cresswell tarafından ileri sürülen açıklayıcı sıralı desenlerde araştırmacılar öncelikle nicel verileri toplar ve analiz eder. Sonrasında nicel verilerin daha iyi açıklanıp analiz edilmesi için nitel veriler toplanır. Elde edilen analizler çalışmanın tartışma ve sonuç bölümünde bir araya getirilir (Gökçek, 2019).

Araştırma kapsamında öncelikle nicel veriler toplanmış; analiz edilen nicel verileri desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Nicel verileri destekleyen ve desteklemeyen nitel veriler alıntılar şeklinde belirtilmiştir.

3.2 Çalışmanın Grubu

Çalışmanın nicel bölümünde Artvin il merkezi ve ilçelerde görev yapan 106 okul öncesi öğretmeni örnekleme dâhil edilmiştir. Nitel bölümde ise seçkisiz (random) belirlenen 15 okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin çevreye yönelik davranış seviyelerini tespit etmek için “Kişisel Bilgi Formu”, “Duyuşsal Eğilim Ölçeği” ve “Çevre Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, Karatekin (2011)’in “Sosyal Bilgiler Öğretmen

Adaylarının ‘‘Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi’’ doktora tezinden alınmıştır. Ölçeklerin geçerliliğinin tespitinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Kişisel Bilgi Formundaki tüm maddeler,  evre davranış  l eğ  alt boyutlarında ve toplamda dört farklı açıdan ele alınmıştır; bu ölçekte bilişsel beceri testi ve  evre bilgi testi araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Artvin il merkezi ve ilçelerdeki okul öncesi öğretmenlerin  evre okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmenlere erişimin daha kolay olabilmesi açısından Google Form aracılığıyla sosyal medyadan ölçeklerin paylaşımı sağlanmıştır. Google form aracılığıyla Artvin il merkezi ve ilçelerde görev yapan 106 okul öncesi öğretmenine ulaşılarak iletilen linkten formu doldurmaları istenmiştir.

Araştırma verileri, araştırmaya katılan okul öncesi  ğretmenlerinin kendilerini rahat hissedeeğ , ses kayıtlarının sorunsuz bir şekilde alınabileeeğ  ortamlarda, her birinin randevu verdikleri zaman dilimlerinde toplanmıştır. Görüşmede yer alan sorular, her bir okul öncesi öğretmenine aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlamalarla sorulmuştur. Yapılan görüşmede verilecek cevapların gizlilik esası hususunda her bir  ğretmen bilgilendirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmede ses kaydı ve not alma tekniğ  birlikte kullanılmıştır. Yanıtlar sonrasında ilgili form üzerine yazılmıştır. Yapılan görüşmeler en az 15 dakika, en fazla 35 dakika sürmüştür. Araştırmada yer alan sorular ş nlardır:

- 1-  evre temizliğ  konusunda ne tür davranışlar sergiliyorsunuz?
- 2- Nasıl bir çevrede yaşamak isterdiniz? Kısaca anlatınız.
- 3- Okul  ncesi dönemde  evre eğitimi verilmesi gerekli mi? Nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4- Okul  ncesi  ğretmeni olarak  evre eğitimi açısından kendinizi yeterli buluyor musunuz? (Cevabınızı yeterli buluyorum, kısmen yeterli buluyorum, yetersiz buluyorum alt başlıkları ile nedenleri açıklanabilir.)

- 5- Okul öncesi eğitimde verilen çevre eğitimini ne ölçüde yeterli buluyorsunuz?
(Cevabınızı yeterli buluyorum, kısmen yeterli buluyorum, yetersiz buluyorum alt başlıkları ile nedenleri açıklanabilir)
- 6- Çevre bilinci yüksek bir nesil yetiştirmek için neler yapmalıyız?
- 7- Okul öncesi dönemde çevre bilinci kazandırma sürecinde ailenin rolü hakkında görüşleriniz nelerdir?
- 8- Sizce okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi verirken karşılaştıkları olumsuzluklar nelerdir?
- 9- Çevre okuryazarlığı düzeyini artırmak için sizce neler yapılabilir? Kısaca anlatınız.

3.4 Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, SPSS 22 programı ile çözümlenmiştir. Uygulama verileri ilk olarak betimsel istatistiklere daha sonra ise çıkarımsal istatistiklere tabi tutulmuştur. Uygulama sonuçlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle iki kategorili değişkenler için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategorili değişkenler için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmaya dâhil edilen okul öncesi öğretmenlerine ait tanımlayıcı istatistiklere, araştırmacıların çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerine ve çevresel davranışlarına ve okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen çevre ile ilgili görüşlere yer verilmiştir.

4.1 Demografik Özellikler

Bu bölümde ilk olarak betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra çıkarımsal istatistiklere ve nihai olarak da nitel araştırma bulguları ışığında içerik analizi bulguları sunulmuştur. İlk olarak betimsel istatistik bulguların sunulmuştur.

Tablo 4.1 Cinsiyet değişkeni özellikleri

Cinsiyet	N	(%)
Kadın	99	93,4
Erkek	7	6,6
Toplam	106	100

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin %93,4'ünün (n=99) kadın; %6,6'sının (n=7) erkek okul öncesi öğretmenlerinden meydana geldiği belirlenmiştir. Bu bulgular cinsiyet değişkeni açısından kadın okul öncesi öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla oranda bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2 Yaş değişkeni özellikleri

Yaş	N	(%)
20-25 Arası	4	3,8
26-30 Arası	36	34,0
31-35 Arası	31	29,2
36-40 Arası	29	27,4
41-45 Arası	4	3,8
46-49 Arası	2	1,9
Toplam	106	100

Tablo 4.2 incelendiğinde öğretmenlerin %3,8'inin (n=4) 20-25 yaş arası; %34,0'ünün (n=36) 26-30 arası. %29,2'sinin (n=31) 31-35 arası; %27,4'ünün (n=29) 36-40 arası. %3,8'inin (n=4) 41-45 arası ve %1,9'unun (n=2) 46-49 yaş aralığında bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3 Medeni durum değişkeni özellikleri

Medeni Durum	N	(%)
Evli	78	73,6
Bekâr	28	26,4
Toplam	106	100

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin %73,6'sının (n=78) evli; %26,4'ünün (n=28) ise bekâr okul öncesi öğretmenlerinden meydana geldiği belirlenmiştir. Bu bulgular medeni durum değişkeni açısından evli okul öncesi öğretmenlerinin bekâr öğretmenlere göre daha fazla oranda bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4 Çocuk sayısı değişkeni özellikleri

Çocuk Sayısı	N	(%)
Yok	40	37,7
1 Çocuk	18	17,0
2 Çocuk	44	41,5
3 Çocuk	4	3,8
Toplam	106	100

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin %37,7'sinin (n=40) çocuk sahibi olmadığı; %17,0'sinin (n=18) bir çocuk sahibi olduğu; %41,5'inin (n=44) 2 çocuk sahibi olduğu ve %3,8'inin (n=4) 3 çocuk sahibi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5 Aylık toplam gelir değişkeni özellikleri

Gelir Düzeyi	N	(%)
3000-5000 TL	3	2,8
5001-7000 TL	2	1,9
7001-9000 TL	5	4,7
9001-11000 TL	29	27,4
11001 ve üstü	67	63,2
Toplam	106	100

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin %2,8'inin (n=3) 3000-5000 TL arası; %1,9'unun (n=2) 5001-7000 TL arası; %4,7'sinin (n=5) 7001-9000 TL arası; %27,4'ünün (n=29) 9001-11000 TL arası ve %63,2'sinin (n=67) 11001 ve üzeri gelir düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6 Okul öncesi eğitimi alma değişkeni özellikleri

Okul Öncesinde Eğitim Alma	N	(%)
Evet	34	32,1
Hayır	72	67,9
Toplam	106	100

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin %32,1'inin (n=34) okul öncesi dönemde eğitim aldığı; %67,9'unun ise (n=72) okul öncesi dönemde eğitim almadığı belirlenmiştir. Bu bulgular okul öncesi dönemde öğretmenlerinin büyük birçoğunun eğitim almadığını göstermektedir.

Tablo 4.7 Öğrenim düzeyi değişkeni özellikleri

Öğrenim Düzeyi	N	(%)
Ön Lisans	2	1,9
Lisans	95	89,6
Yüksek Lisans	9	8,5
Toplam	106	100

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretmenlerin %1,9'unun (n=2) ön lisans mezunu; %89,6'sının (n=95) lisans mezunu ve %8,5'inin (n=9) yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8 Kıdem yılı değişkeni özellikleri

Kıdem Yılı	N	(%)
0-5 Yıl	30	28,3
6-10 Yıl	30	28,3
11-15 Yıl	40	37,7
16-20 Yıl	6	5,7
Toplam	106	100

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin %28,3'ünün (n=30) 0-5 yıl arası kıdeme; %28,3'ünün (n=30) 6-10 yıl arası kıdeme; %37,7'sinin (n=40) 11-15 yıl arası kıdeme ve %5,7'sinin (n=6) 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.9 Mezun olunan okul türü değişkeni özellikleri

Mezun Olunan Okul Türü	N	(%)
Kız Meslek Lisesi	2	1,9
MYO Çocuk Gelişimi	1	0,9
Lisans Okul Öncesi Öğretmenliği	98	92,5
Lisans Çocuk Gelişimi ve Öğretmenliği	5	4,7
Toplam	106	100

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin %1,9'unun (n=2) kız meslek lisesi mezunu; %0,9'unun (n=1) MYO çocuk gelişimi mezunu; %92,5'inin (n=98) lisans okul öncesi öğretmenliği mezunu ve %4,7'sinin (n=5) lisans çocuk gelişimi ve öğretmenliği mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.10 Görev yapılan okul türü değişkeni özellikleri

Görev Yapılan Okul Türü	N	(%)
Resmi Bağımsız Anaokulu	35	33.0
MEB'e Bağlı Özel Bağımsız Anaokulu	14	13.2
Resmi İlkokula Bağlı Anaokulu	56	52.8
Özel İlkokula Bağlı Anasınıfı	1	0.9
Toplam	106	100

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin %33,0'ünün (n=35) resmi bağımsız anaokulunda; %13,2'sinin (n=14) MEB'e bağlı özel bağımsız anaokulunda; %52,8'inin (n=56) resmi ilkokula bağlı anaokulunda ve %0,9'unun (n=1) özel ilkokula bağlı anasınıfında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11 Eğitim verilen yaş grubu değişkeni özellikleri

Eğitim Verilen Yaş Grubu	N	(%)
3 yaş	7	6,6
4 yaş	16	15,1
5 yaş	76	71,7
6 yaş	6	5,7
Diğer	1	0,9
Toplam	106	100

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin %6,6'sının (n=7) 3 yaş grubuna; %15,1'inin (n=16) 4 yaş grubuna; %71,7'sinin (n=76) 5 yaş grubuna; %5,7'sinin (n=6) 6 yaş grubuna ve %0,9'unun (n=1) diğer yaş gruplarına eğitim verdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.12 Üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni özellikleri

Üniversitede Çevre Dersi Alma	N	(%)
Evet	51	48,1
Hayır	55	51,9
Toplam	106	100

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin %48,1'inin (n=51) üniversitede çevre ile ilgili ders aldığı; %51,9'unun (n=55) ise üniversitede çevre ile ilgili ders almadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.13 Lisede çevre ile ilgili ders alma değişkeni özellikleri

Lisede Çevre Dersi Alma	N	(%)
Evet	33	31,1
Hayır	73	68,9
Toplam	106	100

Tablo 4.13 incelendiğinde öğretmenlerin %31,1'inin (n=33) lisede çevre ile ilgili ders aldığı; %68,9'unun (n=73) ise lisede çevre ile ilgili ders almadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.14 Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni özellikleri

Çevre ile İlgili STK'lara Üye Olma	N	(%)
Evet	9	8,5
Hayır	97	91,5
Toplam	106	100

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretmenlerin %8,5'inin (n=9) çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olduğu; %91,5'inin ise (n=97) çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşlarına üye olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.15 Yaşamınızın geçtiği yer değişkeni özellikleri

Yaşamınızın Geçtiği Yer	N	(%)
Köy	8	7,5
İlçe Kasaba	41	38,7
İl	40	37,7
Büyükşehir	17	16,0
Toplam	106	100

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin %7,5'inin (n=8) köy; %38,7'sinin (n=41) ilçe-kasaba; %37,7'sinin (n=40) il ve %16,0'sının (n=17) büyükşehirde yaşamını geçirdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.16 Üniversitenin okunduğu yer değişkeni özellikleri

Üniversitenin Okunduğu Yer	N	(%)
Küçükşehir	19	17,9
Ortaşehir	42	39,6
Büyükşehir	45	42,5
Toplam	106	100

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin %17,9'unun (n=19) küçükşehirde; %39,6'sının (n=42) ortaşehirde ve %42,5'inin ise (n=45) büyükşehirde üniversite okuduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.17 Üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılma

Sosyal Kulüp Faaliyetine Katılma	N	(%)
Evet	49	46,2
Hayır	57	53,8
Toplam	106	100

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretmenlerin %46,2'sinin (n=49) üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katıldığı ve %53,8'inin ise (n=57) üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.18 Çevreye karşı duyulan merak düzeyi değişkeni özellikleri

Çevreye Karşı Duyulan Merak Düzeyi	N	(%)
Hiç merak etmiyorum	1	0,9
Çok az merak ediyorum	2	1,9
Orta düzeyde merak ediyorum	62	58,5
Çok merak ediyorum	41	38,7
Toplam	106	100

Tablo 4.18 incelendiğinde öğretmenlerin %0,9'unun (n=1) hiç merak etmiyorum; %1,9'unun (n=2) çok az merak ediyorum; %58,5'inin (n=62) orta düzeyde merak ediyorum ve %38,7'sinin (n=41) çok merak ediyorum düzeyinde çevreye karşı merak duyduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.19 Doğal alanda bulunma sıklığı değişkeni özellikleri

Doğal Alanda Bulunma Sıklığı	N	(%)
Hiç	1	0,9
Nadiren	5	4,7
Bazen	49	46,2
Çok Sık	51	48,1
Toplam	106	100

Tablo 4.19 incelendiğinde öğretmenlerin doğal alanda bulunma sıklığının %0,9'unun (n=1) hiç düzeyinde; %4,7'sinin (n=5) nadiren düzeyinde; %46,2'sinin (n=49) bazen düzeyinde ve %48,1'inin (n=51) çok sık düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.20 Çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni özellikleri

Çevresel Aktivitelere Katılma Sıklığı	N	(%)
Hiç	7	6,6
Nadiren	29	27,4
Bazen	59	55,7
Çok Sık	11	10,4
Toplam	106	100

Tablo 4.20 incelendiğinde öğretmenlerin çevresel aktivitelere katılma sıklığının %6,6'sının (n=7) hiç düzeyinde; %27,4'ünün (n=29) nadiren düzeyinde; %55,7'sinin (n=59) bazen düzeyinde ve %10,4'ünün (n=11) çok sık düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.21 Evcil hayvan besleme değişkeni özellikleri

Evcil Hayvan Besleme Değişkeni	N	(%)
Evet	70	66,0
Hayır	36	34,0
Toplam	106	100

Tablo 4.21 incelendiğinde öğretmenlerin evcil hayvan besleme durumlarının %66'sının (n=70) evet düzeyinde; %34,0'ünün ise (n=36) hayır düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.22 Diğerlerine göre duyarlılık düzeyi değişkeni özellikleri

Diğerlerine Göre Duyarlılık Düzeyi	N	(%)
Orta Altı	3	2,8
Orta Düzeyde	53	50,0
Orta Üstü	50	47,2
Toplam	106	100

Tablo 4.22 incelendiğinde öğretmenlerin diğerlerine göre duyarlılık düzeylerinin %2,8'inin (n=3) orta altı düzeyinde; %50,0'sinin (n=53) orta düzeyde ve %47,2'sinin (n=50) orta üstü düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2 Betimsel İstatistikler

Tablo 4.23 Çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeği genel ortalaması

Madde No	$\bar{X}$	S.S.
Soru 1	4,35	0,74
Soru 2	3,78	1,11
Soru 3	4,12	0,84
Soru 4	4,59	0,57
Soru 5	4,35	0,75
Soru 6	4,56	0,60
Soru 7	4,49	0,62
Soru 8	4,63	0,62
Soru 9	1,75	0,81
Soru 10	3,94	1,25
Soru 11	2,18	1,17
Soru 12	4,20	0,81
Soru 13	3,06	1,39

Tablo 4.23'ün devamı

Madde No	$\bar{X}$	S.S.
Soru 14	4,21	0,86
Soru 15	3,04	1,29
Soru 16	3,39	1,19
Soru 17	4,34	0,78
Soru 18	3,64	1,11
Soru 19	4,37	0,78
Soru 20	4,06	1,15
Soru 21	4,33	0,89
Soru 22	4,38	0,75
Soru 23	3,27	1,23
Soru 24	4,45	0,80
Soru 25	4,51	0,58
Soru 26	2,03	1,11
Soru 27	4,18	1,08
Genel Ortalama	3,95	0,36

Tablo 4.23 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimler ölçeğine verdikleri yanıtların genel ortalamasının 3,95 olduğu, en düşük verilen görüşün 1,75 düzeyinde olduğu ve en yüksek belirtilen görüşün ise 4,63 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.24 Çevreye davranış ölçeği genel ortalaması

Madde No	$\bar{X}$	S.S.
Soru 1	4,69	0,52
Soru 2	4,01	0,89
Soru 3	4,18	0,80
Soru 4	3,25	1,28
Soru 5	4,05	0,83
Soru 6	4,26	0,70
Soru 7	4,41	0,71

Tablo 4.24'ün devamı

Madde No	$\bar{X}$	S.S.
Soru 8	3,31	1,31
Soru 9	1,95	1,21
Soru 10	3,36	1,24
Soru 11	1,88	1,08
Soru 12	2,83	1,36
Soru 13	2,26	1,27
Soru 14	2,48	1,30
Soru 15	4,11	0,85
Soru 16	3,96	0,88
Soru 17	3,99	0,80
Soru 18	4,44	0,75
Soru 19	3,11	1,27
Genel Ortalama	3,50	0,65

Tablo 4.24 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çevre davranış ölçeğine verdikleri yanıtların genel ortalamasının 3,50 olduğu, en düşük verilen görüşün 1,78 düzeyinde olduğu ve en yüksek belirtilen görüşün ise 4,69 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.25 Çevreye davranış ölçeği alt boyutların genel ortalaması

Boyutlar	$\bar{X}$	S.S.
Fiziksel Koruma	3,87	0,67
Bireysel ve Toplumsal İkna	4,15	0,57
Politik ve Yasal Davranışlar	2,41	0,99

Tablo 4.25 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çevre davranış ölçeği alt boyutlarına verdikleri yanıtların genel ortalamasının fiziksel koruma için 3,87 olduğu, bireysel ve toplumsal ikna için 4,15 olduğu ve politik ve yasal davranışlar için 2,41 olduğu belirlenmiştir.

4.3 Çıkarımsal İstatistikler

Tablo 4.26 Çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği basıklık ve çarpıklık dağılımı sonuçları

Soru No	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Soru 1	-1,251	0,235	1,834	0,465
Soru 2	-0,826	0,235	-0,113	0,465
Soru 3	-1,009	0,235	0,806	0,465
Soru 4	-1,124	0,235	0,375	0,465
Soru 5	-1,119	0,235	1,090	0,465
Soru 6	-1,074	0,235	0,219	0,465
Soru 7	-0,804	0,235	-0,313	0,465
Soru 8	-1,485	0,235	1,071	0,465
Soru 9	0,832	0,235	0,019	0,465
Soru 10	-1,029	0,235	-0,024	0,465
Soru 11	0,772	0,235	-0,284	0,465
Soru 12	-0,606	0,235	-0,579	0,465
Soru 13	-0,059	0,235	-1,289	0,465
Soru 14	-0,799	0,235	-0,243	0,465
Soru 15	0,009	0,235	-1,038	0,465
Soru 16	-0,311	0,235	-0,726	0,465
Soru 17	-1,180	0,235	1,228	0,465
Soru 18	-0,596	0,235	-0,315	0,465
Soru 19	-1,143	0,235	0,781	0,465
Soru 20	-1,199	0,235	0,628	0,465
Soru 21	-1,445	0,235	1,869	0,465
Soru 22	-1,042	0,235	0,555	0,465
Soru 23	-0,290	0,235	-0,926	0,465
Soru 24	-1,484	0,235	1,608	0,465
Soru 25	-0,792	0,235	-0,271	0,465
Soru 26	1,056	0,235	0,549	0,465
Soru 27	-1,301	0,235	0,922	0,465

Tablo 4.26 incelendiğinde *Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Ölçeği* uygulama verilerinin -2 ile +2 değer aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.27 Çevre davranış ölçeği basıklık ve çarpıklık dağılımı sonuçları

Soru No	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Soru 1	-1,415	0,235	1,107	0,465
Soru 2	-0,351	0,235	-0,958	0,465
Soru 3	-0,676	0,235	-0,176	0,465
Soru 4	-0,297	0,235	-1,027	0,465
Soru 5	-0,495	0,235	-0,450	0,465
Soru 6	-0,416	0,235	-0,903	0,465
Soru 7	-0,780	0,235	-0,657	0,465
Soru 8	-0,443	0,235	-0,892	0,465
Soru 9	1,101	0,235	0,195	0,465
Soru 10	-0,533	0,235	-0,624	0,465
Soru 11	1,163	0,235	0,743	0,465
Soru 12	0,061	0,235	-1,207	0,465
Soru 13	0,603	0,235	-0,713	0,465
Soru 14	0,270	0,235	-1,196	0,465
Soru 15	-0,501	0,235	-0,766	0,465
Soru 16	-0,686	0,235	-0,069	0,465
Soru 17	-0,325	0,235	-0,553	0,465
Soru 18	-1,342	0,235	1,489	0,465
Soru 19	-0,328	0,235	-0,985	0,465

Tablo 4.27 incelendiğinde *Çevre Davranış Ölçeği* uygulama verilerinin -2 ile +2 değer aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Uygulama verilerinin normal dağılım göstermesi sonucunda iki kategorili değişkenler için anlamlı farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile iki ve daha fazla grubu bulunan gruplar için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılarak

gerçekleştirilecektir. İlk olarak Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Ölçeği bulguları incelenmiştir.

Tablo 4.28 Cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem t testi bulguları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Kadın	99	3,98	0,35	-3,238	104	0,002
Erkek	7	3,54	0,24			

*p≤ 0,05

Tablo 4.28 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$t_{(104)} = -3,238$; $p = 0,002 < 0,05$] ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.29 Yaş değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Yaş	Gruplar arası	0,515	5	0,103	0,784	0,563	-
	Grup içi	13,121	100	0,131			
	Toplam	13,635	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.29 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(5-100)} = 0,784$; $p = 0,563 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.30 Medeni durum değişkeni bağımsız örneklem t testi bulguları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evli	78	3,90	0,33	-2,342	104	0,021
Bekâr	28	4,08	0,39			

*p≤ 0,05

Tablo 4.30 incelendiğinde, öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$t_{(104)} = -2,342$; $p = 0,021 < 0,05$] ve bu farklılığın bekâr olanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.31 Çocuk sayısı değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
	Gruplar arası	0,668	3	0,223			
Çocuk Sayısı	Grup içi	12,967	102	0,127	1,753	0,161	-
	Toplam	13,635	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.31 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk sayısı değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 1,753$; $p=0,161>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.32 Aylık toplam gelir değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Aylık	Gruplar arası	1,062	4	0,266			
Toplam	Grup içi	12,573	101	0,124	2,133	0,082	-
Gelir	Toplam	13,635	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.32 incelendiğinde, öğretmenlerin aylık toplam gelir değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(4-101)} = 2,133$; $p=0,082>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.33 Çocuklukta okul öncesi eğitimi alma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Okul Öncesi Eğitimi Alma Değişkeni	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	34	3,91	0,378	-0,747	104	0,457
Hayır	72	3,96	0,352			

*p≤ 0,05

Tablo 4.33 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklukta okul öncesi eğitimi alma değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = -0,747$; $p= 0,457>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.34 Öğrenim düzeyi değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Öğrenim Düzeyi	Gruplar arası	0,305	2	0,152	1,177	0,312	-
	Grup içi	13,331	103	0,129			
	Toplam	13,635	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.34 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(2-103)} = 1,177$; $p=0,312>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.35 Kıdem yılı değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Kıdem Yılı	Gruplar arası	0,495	3	0,165	1,280	0,285	-
	Grup içi	13,141	102	0,129			
	Toplam	13,635	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.35 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 1,280$; $p=0,285>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.36 Mezun olunan okul türü değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Mezun Olunan Okul Türü	Gruplar arası	0,173	3	0,058	0,436	0,727	-
	Grup içi	13,463	102	0,132			
	Toplam	13,635	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.36 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 0,436$; $p=0,727>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.37 Görev yapılan okul türü değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Görev	Gruplar arası	1,127	3	0,376			
Yapılan	Grup içi	12,509	102	0,123	3,063	0,031	3>4
Okul Türü	Toplam	13,635	105				2>4

*p≤ 0,05 1:Resmi Bağımsız Anaokulu, 2: MEB’e Bağlı Özel Bağımsız Anaokulu, 3: Resmi ilkokula Bağlı Anaokulu, 4: Özel İlkokula Bağlı Anasınıfı

Tablo 4.37 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$F_{(3-102)} = 3,063$; $p=0,031<0,05$] belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılığın özel ilkokula bağlı anasınıfına karşın MEB’e bağlı özel bağımsız anaokulu ve Resmi ilkokula bağlı anaokulu lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.38 Eğitim verilen yaş grubu değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Eğitim Verilen	Gruplar arası	0,560	4	0,140			
Yaş Grubu	Grup içi	13,075	101	0,129	1,082	0,370	-
	Toplam	13,635	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.38 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim verilen yaş grubu değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(4-101)} = 1,082$; $p=0,370>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.39 Üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Üniversitede Çevre ile ilgili Ders Alma	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	51	3,97	0,410			
Hayır	55	3,93	0,308	0,523	104	0,104

*p≤ 0,05

Tablo 4.39 incelendiğinde, öğretmenlerin üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = 0,523$; $p = 0,104 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.40 Lisede çevre ile ilgili ders alma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Lisede Çevre ile ilgili Ders Alma	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	33	3,98	0,351	0,706	0,104	0,482
Hayır	73	3,93	0,365			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.40 incelendiğinde, öğretmenlerin lisede çevre ile ilgili ders alma değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = 0,706$; $p = 0,482 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.41 Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Çevre ile ilgili Sivil toplum Kuruluşuna Üye Olma	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	9	4,03	0,400	0,707	104	0,481
Hayır	97	3,94	0,357			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.41 incelendiğinde, öğretmenlerin çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = 0,707$; $p = 0,481 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.42 Yaşamınızın geçtiği yer değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Yaşamınızın Geçtiği Yer	Gruplar arası	0,737	3	0,246	1,944	0,127	-
	Grup içi	12,898	102	0,126			
	Toplam	13,635	105				

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.42 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşamının geçtiği yer değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 1,944$; $p=0,127>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.43 Üniversiteyi okuduğunuz yer değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Üniversiteyi	Gruplar arası	0,276	2	0,138			
Okuduğunuz	Grup içi	13,360	103	0,130	1,062	0,349	-
Yer	Toplam	13,635	105				

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.43 incelendiğinde, öğretmenlerin üniversiteyi okuduğunuz yer değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(2-103)} = 1,062$; $p=0,349>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.44 Üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Üniversitede Herhangi bir Sosyal Kulüp Faaliyetine Katılma	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	49	3,99	0,380	1,199	104	0,233
Hayır	57	3,91	0,340			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.44 incelendiğinde, öğretmenlerin üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılma değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = 1,199$; $p = 0,233>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.45 Çevreye yönelik merak düzeyi değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Çevreye	Gruplar arası	3,655	3	1,218			
Yönelik Merak	Grup içi	9,981	102	0,098	12,450	0,000	4>1
Düzei	Toplam	13,635					4<2

* $p \leq 0,05$, 1: Hiç merak etmiyorum, 2: Çok az merak ediyorum, 4: Çok merak ediyorum.

Tablo 4.45 incelendiğinde, öğretmenlerin çevreye yönelik merak düzeyi değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$F_{(3-102)} = 12,450$; $p=0,000<0,05$] ve bu farklılığın çok merak diyorum lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.46 Doğal alanda bulunma sıklığı değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Doğal Alanda Bulunma Sıklığı	Gruplar arası	0,309	3	0,103	0,790	0,502	-
	Grup içi	13,326	102	0,131			
	Toplam	13,635					

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.46 incelendiğinde, öğretmenlerin doğal alanda bulunma sıklığı değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 0,790$; $p=0,502>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.47 Çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Çevresel Aktivitelere Katılma Sıklığı	Gruplar arası	1,473	3	0,491	4,118	0,008	4>1 3>1
	Grup içi	12,162	102	0,119			
	Toplam	13,635					

* $p \leq 0,05$, 1: Hiç, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Çok Sık.

Tablo 4.47 incelendiğinde, öğretmenlerin çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$F_{(3-102)} = 4,118$; $p=0,008<0,05$] ve bu farklılığın “Çok Sık” ve “Bazen” değişkenleri lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.48 Evcil hayvan besleme değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Evcil Hayvan Besleme Değişkeni	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	70	3,94	0,374	-0,471	104	0,639
Hayır	36	3,97	0,335			

*p≤ 0,05

Tablo 4.48 incelendiğinde, öğretmenlerin evcil hayvan besleme değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = -0,471$; $p = 0,639 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.49 Diğerlerine göre duyarlılık düzeyi değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Diğerlerine Göre Duyarlılık Düzeyi	Gruplar arası	2,248	2	1,124	10,168	0,000	3>1
	Grup içi	11,387	103	0,111			
	Toplam	13,635	105				

*p≤ 0,05, 1: Orta altı, 2: Orta Düzey, 3: Orta Üstü

Tablo 4.49 incelendiğinde, öğretmenlerin diğerlerine göre duyarlılık düzeyi değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$F_{(2-103)} = 10,168$; $p = 0,000 < 0,05$] ve bu farklılığın “Orta üstü” değişkeni lehine olduğu belirlenmiştir.

4.4 Çevre Davranış Ölçeği Bulguları

Tablo 4.50 Cinsiyet değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Kadın	99	3,51	0,655	-0,662	104	0,509
Erkek	7	3,34	0,634			

*p≤ 0,05

Tablo 4.50 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = -0,662$; $p = 0,509 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.51 Yaş değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Yaş	Gruplar arası	1,722	5	0,344	0,802	0,551	-
	Grup içi	42,969	100	0,430			
	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.51 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(5-100)} = 0,802$; $p=0,551>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.52 Medeni durum değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evli	78	3,40	0,606	-2,622	104	0,010
Bekâr	28	3,77	0,709			

*p≤ 0,05

Tablo 4.52 incelendiğinde, öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$t_{(104)} = -2,622$; $p=0,010<0,05$] ve bu farklılığın bekâr olanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.53 Çocuk sayısı değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Çocuk Sayısı	Gruplar arası	1,391	3	0,464	1,092	0,356	-
	Grup içi	43,301	102	0,425			
	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.53 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk sayısı değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 1,092$; $p=0,356>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.54 Aylık toplam gelir değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Aylık	Gruplar arası	3,727	4	0,932			
Toplam	Grup içi	40,965	101	0,406	2,297	0,064	-
Gelir	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.54 incelendiğinde, öğretmenlerin aylık toplam gelir değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(4-101)} = 2,297$; $p=0,064>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.55 Çocuklukta okul öncesi eğitimi alma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Okul Öncesi Eğitimi Alma Değişkeni	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	34	3,46	0,731	-0,367	104	0,714
Hayır	72	3,51	0,616			

*p≤ 0,05

Tablo 4.55 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklukta okul öncesi eğitimi alma değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = -0,367$; $p= 0,714>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.56 Öğrenim düzeyi değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Öğrenim	Gruplar arası	1,696	2	0,848			
Düzeyi	Grup içi	42,995	103	0,417	2,032	0,136	-
	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.56 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(2-103)} = 2,032$; $p=0,136>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.57 Kıdem yılı değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Kıdem Yılı	Gruplar arası	1,976	3	0,659	1,573	0,200	-
	Grup içi	42,715	102	0,419			
	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.57 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 1,573$; $p=0,200>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.58 Mezun olunan okul türü değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Mezun	Gruplar arası	3,703	3	1,234	3,072	0,031	1>3
Olunan Okul	Grup içi	40,988	102	0,402			
Türü	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05, 1: Kız meslek lisesi, 3: Lisans okul öncesi öğretmenliği.

Tablo 4.58 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun olunan okul türü değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$F_{(3-102)} = 3,072$; $p=0,031<0,05$] ve bu farklılığın kız meslek lisesi lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.59 Görev yapılan okul türü değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Görev	Gruplar arası	0,823	3	0,274	0,638	0,592	-
Yapılan	Grup içi	43,868	102	0,430			
Okul Türü	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05

Tablo 4.59 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yapılan okul türü değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 0,638$; $p=0,592>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.60 Eğitim verilen yaş grubu değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Eğitim Verilen Yaş Grubu	Gruplar arası	1,075	4	0,269	0,622	0,648	-
	Grup içi	43,616	101	0,432			
	Toplam	44,691	105				

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.60 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim verilen yaş grubu değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(4-101)} = 0,622$; $p=0,648>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.61 Üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Üniversitede Çevre ile ilgili Ders Alma	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	51	3,64	0,641	2,173	104	0,032
Hayır	55	3,37	0,641			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.61 incelendiğinde, öğretmenlerin üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$t_{(104)} = 2,173$; $p = 0,032 < 0,05$] ve bu farklılığın evet yanıtını verenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.62 Lisede çevre ile ilgili ders alma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Lisede Çevre ile ilgili Ders Alma	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	33	3,60	0,799	1,061	104	0,291
Hayır	73	3,45	0,574			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.62 incelendiğinde, öğretmenlerin lisede çevre ile ilgili ders alma değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = 1,061$; $p = 0,291 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.63 Çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Çevre ile ilgili Sivil toplum Kuruluşuna Üye Olma	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	9	3,80	0,635	1,447	104	0,151
Hayır	97	3,47	0,650			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.63 incelendiğinde, öğretmenlerin çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = 1,447$; $p = 0,151 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.64 Yaşamınızın geçtiği yer değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Yaşamınızın Geçtiği Yer	Gruplar arası	0,588	3	0,196	0,453	0,715	-
	Grup içi	44,103	102	0,432			
	Toplam	44,691	105				

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.64 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşamınızın geçtiği yer değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 0,453$; $p = 0,715 > 0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.65 Üniversiteyi okuduğunuz yer değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Üniversiteyi Okuduğunuz Yer	Gruplar arası	0,399	2	0,199	0,463	0,630	-
	Grup içi	44,293	103	0,430			
	Toplam	44,691	105				

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.65 incelendiğinde, öğretmenlerin üniversiteyi okuduğunuz yer değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(2-103)} = 0,463$; $p=0,630>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.66 Üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılma değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Üniversitede Herhangi bir Sosyal Kulüp Faaliyetine Katılma	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	49	3,68	0,664	2,697	104	0,008
Hayır	57	3,34	0,605			

* $p \leq 0,05$

Tablo 4.66 incelendiğinde, öğretmenlerin üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katılma değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$t_{(104)} = 2,697$; $p = 0,008 < 0,05$] ve bu farklılığın evet yanıtını verenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.67 Çevreye yönelik merak düzeyi değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Çevreye	Gruplar arası	8,811	3	2,937	8,350	0,000	4>2
Yönelik Merak	Grup içi	35,880	102	0,352			
Düzeyi	Toplam	44,691	105				

* $p \leq 0,05$, 2: Çok az merak ediyorum, 4: Çok merak ediyorum.

Tablo 4.67 incelendiğinde, öğretmenlerin çevreye yönelik merak düzeyi değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$F_{(3-102)} = 8,350$; $p=0,000 < 0,05$] ve bu farklılığın çok merak ediyorum lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.68 Doğal alanda bulunma sıklığı değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Doğal Alanda	Gruplar arası	4,483	3	1,494			
Bulunma	Grup içi	40,208	102	0,394	3,791	0,013	4>1
Sıklığı	Toplam	44,691	105				2>1

*p≤ 0,05, 1: Hiç, 2: Nadiren, 4: Çok Sık.

Tablo 4.68 incelendiğinde, öğretmenlerin doğal alanda bulunma sıklığı değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$F_{(3-102)} = 3,791$; $p=0,013<0,05$] ve bu farklılığın “Çok Sık” ve Nadiren” yanıtını verenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.69 Çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Çevresel	Gruplar arası	2,517	3	0,839			
Aktivitelere	Grup içi	42,175	102	0,413	2,029	0,115	-
Katılma Sıklığı	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05, 1: Hiç, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Çok Sık.

Tablo 4.69 incelendiğinde, öğretmenlerin çevresel aktivitelere katılma sıklığı değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$F_{(3-102)} = 2,029$; $p=0,115>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.70 Evcil hayvan besleme değişkeni bağımsız örneklem T testi bulguları

Evcil Hayvan Besleme Değişkeni	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evet	70	3,52	0,588	0,409	104	0,683
Hayır	36	3,46	0,769			

*p≤ 0,05

Tablo 4.70 incelendiğinde, öğretmenlerin evcil hayvan besleme değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı [$t_{(104)} = 0,409$; $p=0,683>0,05$] belirlenmiştir.

Tablo 4.71 Diğerlerine göre duyarlılık düzeyi değişkeni Anova testi bulguları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Fark
Diğerlerine Göre Duyarlılık Düzeyi	Gruplar arası	6,484	2	3,242	8,740	0,000	1>2 3>2
	Grup içi	38,207	103	0,371			
	Toplam	44,691	105				

*p≤ 0,05, 1: Orta altı, 2: Orta Düzey, 3: Orta Üstü

Tablo 4.71 incelendiğinde, öğretmenlerin diğerlerine göre duyarlılık düzeyi değişkeni açısından çevre davranış ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu [$F_{(2-103)} = 8,740$; $p=0,000<0,05$] ve bu farklılığın “Orta altı” ve “Orta üstü” değişkenleri lehine olduğu belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; bulgular bölümündeki sonuçların araştırmanın amacına, problem ve alt problemlerine yönelik araştırma çerçevesinde, ilgili literatürle desteklenerek sonuçlarının açıklanmasına, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın bu kısmında elde edilen bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimler sonuçlarının genel ortalamasının 3,95 olduğu, en düşük verilen görüşün 1,75 düzeyinde olduğu ve en yüksek belirtilen görüşün ise 4,63 olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre davranış ölçeğine verdikleri yanıtların genel ortalamasının 3,50 olduğu, en düşük verilen görüşün 1,78 düzeyinde olduğu ve en yüksek belirtilen görüşün ise 4,69 olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada katılımcıların çevre okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler aracılığıyla incelenmesi neticesinde çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin yaş, çocuk sayısı, aylık toplam gelir, çocuklukta okul öncesi eğitim alma durumu, öğrenim düzeyi, kıdem yılı, mezun olunan okul türü, eğitim verilen yaş grubu, lisede ve üniversitede çevre ile ilgili ders alma durumu, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu, yaşamının çoğunu nerede geçirdiği, üniversitenin okunduğu yer, üniversitede sosyal faaliyete katılma durumu, doğal alanda bulunma sıklığı, evcil hayvan besleme durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet, medeni durum, görev yapılan okul türü, çevreye yönelik merak düzeyi, çevresel aktivitelere katılma sıklığı, diğerlerine göre duyarlılık düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu tespit edilmiştir.

Çalışmada katılımcıların çevreye karşı davranışlarının cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, aylık toplam gelir, çocuklukta okul öncesi eğitim alma durumu, öğrenim düzeyi,

kıdem yılı, görev yapılan okul türü, eğitim verilen yaş grubu, lisede çevre ile ilgili ders alma durumu, çevre ile ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olma durumu, yaşamın çoğunu nerede geçirdiği, üniversitenin okunduğu yer, çevresel aktivitelere katılma sıklığı, evcil hayvan besleme durumuna göre anlamlı ölçüde farklılık göstermediği; ancak medeni durum, mezun olunan okul türü, üniversitede çevre ile ilgili ders alma durumu, üniversitede sosyal faaliyete katılma durumu, çevreye yönelik merak düzeyi, doğal alanda bulunma sıklığı, diğerlerine göre duyarlılık seviyesine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çevre okuryazarlık bileşenleri arasındaki farka bakılmış, çevreye yönelik duyuşsal eğilim puanlarında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farkın bulunduğu ve sonucun kadınlar lehinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın okul öncesi öğretmenlerin erkek okul öncesi öğretmenlere göre çevresel farkındalıklarının daha fazla olmasının ve çevreye karşı daha fazla duyarlılık göstermelerinin bir belirtisi olabilir. Okul öncesi öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde kadın öğretmenlerden Ö13'ün *“Kişisel temizliğimle başlayıp bulunduğum çevreyi temiz tutmakla devam eden bir süreç olarak değerlendirebilirim. Kendime ait olan yaşam alanımdan başlayıp alanı genişleterek temiz tutmaya çalışıyorum. Mümkün mertebe dönüştürülebilir ürünler kullanmaya özen gösteriyorum. Atıkları uygun yerlere atmaya çalışıyorum. Kirliliği önleyecek önlemler almaya çalışıyorum diyebilirim.”* ifadesi araştırmadaki bu bulguyu destekler niteliktedir. Literatürde de bu bulguyu destekleyici çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma sonucu, Gökçe vd., (2007); Purutçuoğlu (2008); Ek vd., (2009); Kaya vd., (2009); Sam vd., (2010) gibi birçok araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Çevre davranışları puanlarına bakıldığında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Katılımcıların çocuk sayısı değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ve çevre davranışı ölçeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, Ö13 gibi çocuk sahibi olan okul öncesi öğretmenlerin çevre ile ilgili sorulara daha duyarlı cevaplar verdikleri görülmektedir: *“Ben hem çocuklarıma hem öğrencilerime her mevsim değişiminde doğanın nasıl etkilendiğini anlatırım. Doğada bu döngü olmasa nelerin*

olabileceğinden bahsederim. İnsan fizyolojisi ile ilgili konular işlediğimizde vb. günlük rutin her konumuzun içinde çevre eğitimi var aslında. Mesela boyama yaptık ellerimizi yıkamamız gerekiyor, neden gerekli ya da ellerimizi yıkarken neden çeşme açık kalmamalı, kalırsa ne gibi sonuçlar ortaya çıkıyor gibi mümkün mertebe fırsat eğitimine inanan bir anne ve öğretmen olarak elimden geldiğince bu konuya değinmeye çalışıyorum.”

Okul öncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlık düzeyleri üzerinde aylık toplam gelir değişkeninin herhangi bir etkisi görülmemiştir. Bu bulgu Altınöz (2010); Bilim (2012); Karatekin ve Aksoy (2012); Demirtaş vd., (2018) araştırmalarında vardıkları aylık gelir düzeyinin çevre okuryazarlığı üzerinde etkisi olmayan bir değişken olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Bu bulguların aksine Kükrer (2012) araştırmasında gelir düzeyi arttıkça çevresel sorumluluğun arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Kükrer (2012) araştırmasında gelir düzeyinin artmasının çevresel sorumluluğu artırmada etkisi olduğunu belirtmiştir. Bilim (2012), Karatekin ve Aksoy (2012), Kışoğlu (2009), Altınöz (2010), Demirtaş vd., (2018) araştırmalarında aylık gelir düzeyinin çevre okuryazarlığı üzerinde bir etkisi olmadığı tespitinde bulunmuştur.

Araştırmaya bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye karşı merak düzeyleri arttıkça çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Ökesli, (2008) ve Karatekin (2011) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda çevreye karşı duyarlılık düzeyi ve çevresel aktivitelere katılma sıklığının artması da duyuşsal eğilim puanında artışa sebep olmuştur. Nitel araştırmada Ö11’in ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir: *“Çevre bilinci konusunda bence en güzel çalışmayı TEMA yapıyor. Ben de TEMA’ya üyeyim ve çalışmalarını çok beğeniyorum. Bence TEMA’nın okullardaki “Minik Tema”, “Küçük Tema” programları ve bunlarla ilgili kitaplar ve belirlenen yol okul öncesi eğitim müfredatına entegre edilmeli.”*

Çevre Davranış Ölçeği puanı üzerinde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin medeni durum, mezun olunan okul türü, üniversitede çevre ile ilgili ders alma durumu, üniversitede sosyal faaliyete katılma durumu, çevreye yönelik merak düzeyi, doğal

alandaki bulunma sıklıklarının etkisi olduğu görülmüştür. Çevresel aktivitelere sık katılanların ve çevreye karşı merak düzeyi yüksek olanların çevre davranış puanı bakımından daha iyi olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin üniversitede almış oldukları çevre ile ilgili derslerin ve katılmış oldukları sosyal faaliyetlerin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri üzerinde de olumlu bir etki oluşturduğu görülmektedir. Benzer olarak Uzun (2007) tarafından yapılan araştırmada çevresel bilgi ve çevresel davranış puanlarında çevre dersi alan öğrenciler lehine olumlu yönde fark tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel davranışlarının medeni durumlarına göre değişimi incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın bekâr olanların lehine olduğu saptanmıştır. Cansaran (2014) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcıların medeni durumlarının, çevre ile ilgili yargıların ve uygulamaların hayata geçirilmesini etkilemediği görülmektedir. Aynı zamanda bekâr okul öncesi öğretmenlerin çevresel davranış eğiliminin yüksek olması durumu evli çiftlerin çocuklarına temiz bir gelecek bırakma isteği yönündeki beklentilerimizi karşılamamaktadır.

Katılımcıların çevre sorunları ile ilgili davranışlarının ailenin gelir durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Sebep olarak, çevre sorunlarının toplumun her kesiminin ortak gelecek kaygısına duyarlı davranmış olabilecekleri söylenebilir. Alanyazında Sadık ve Sarı (2010) tarafından ele alınan çalışmada, Sınıf Öğretmeni adaylarının çevresel davranış puanları aile gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiş olması bu çalışmanın sonuçları ile örtüşür.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında yaşamınızın geçtiği yer değişkeni açısından çevreye yönelik duyuşsal eğilim ve çevre davranış ölççeği sonuçları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Görüşmelerde Ö9'un ifadesi bu bulguyu desteklememektedir: *“Çevre olarak Artvin'in genel yapısını çok beğeniyorum. Daha önce yaşadığım büyük şehirlerde çevre kirliliği, hava kirliliği gibi çevre sorunları varken Artvin'in havası, doğası güzel. Yaşadığım çevreyi beğeniyorum ve yine bu tarz bir yerde yaşamak isterdim.”*

5.2 Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların analizinden, bu alanda; özellikle okul öncesi eğitimi alanındaki uygulayıcılara fikir olacağı düşünülen öneriler şunlardır:

- 1- Yaşadığımız toplumda çevresel sorunlar çoğu insan tarafından dile getirilmektedir; fakat sorunlara odaklanıldığı kadar çözümlere odaklanılmamaktadır. Çevre ve çevresel sorunlar hakkında farkındalık oluşturmak adına tüm eğitim kademelerinde, çok boyutlu çevre eğitime yer verilmelidir. Çevre eğitime yönelik ihtiyacın sağlıklı bir şekilde giderilebilmesi için öncelikle nitelikli öğretmenler yetiştirmek hedeflenmelidir.
- 2- Araştırmanın örneklemini Artvin il merkezi ve ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Benzer araştırma daha geniş bir örneklem/katılımcı kitlesi ile tekrarlanabilir ya da il merkezi ve ilçelerdeki farklı branştaki öğretmenlerle yapılabilir.
- 3- Araştırmada kullanılan çevre okuryazarlık ölçeği çevresel tutum ve davranış bileşenlerini kapsamaktadır. Daha sonraki araştırmalarda diğer çevre okuryazarlığı bileşenleri eklenerek araştırma yapılabilir ya da çevre okuryazarlığı ölçeği geliştirilerek ölçek araştırmalarda kullanılabilir.
- 4- Gelecek neslin sağlıklı, umutlu bireyler olması için çaba gösteren; yaşamının kritik yıllarında çocuklara çevre bilinci aşılayan tüm öğretmenlerin çevre okuryazarlık eğiten ve çevre dersi veren eğitim-öğretim kurumlarındaki öğretmenlerin çevre okuryazarlık düzeyleri tespit edilmelidir. Çevre okuryazarlık yeterliliği düşük düzeyde olan öğretmenlerin daha iyi çevre eğitimi verebilmeleri için çevre eğitimi almaları gerekliliği esastır.
- 5- Gelecek nesillerin çevre okuryazarı bireyler olabilmesi için öğrenmenin ve gelişimin kritik dönemi olan okul öncesi dönemde çocuklara yeterli çevre bilinci aşılanmalıdır. Bu süreçte hizmet içi eğitim programları düzenlenerek okul öncesi öğretmenlerin çevre ile ilgili yeterli donanımı kazanması desteklenebilir.

- 6- Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin çevre algılarının “yerlere çöp atmamak” ve “geri dönüşüm”le sınırlı kaldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde çevre eğitimi verilirken sadece sınıf ile sınırlı kalmayıp sınıf dışı etkinliklere olanak sağlanarak hem okul öncesi dönem çocuklarının yaparak-yaşayarak, gözlemleyerek öğrenmeleri sağlanabilir hem de okul öncesi öğretmenlerin çevre kavramına daha geniş perspektiften bakabilmelerine zemin hazırlanabilir.



KAYNAKLAR

- Ahi, B., ve Alisinanoğlu, F. (2016). Okul Öncesi Eğitim Programına Kaynaştırılan Çevre Eğitimi Programının Çocukların "Çevre" Kavramı Hakkındaki Zihinsel Model Gelişimine Etkisi 1. Kafkas Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18),305-329.
- Ahi, B., ve Kahriman Pamuk, D. (2019). *Toplum, aile ve çevre eğitimi ilişkileri: çeşitli ülkelerde erken çocukluk dönemi çevre eğitimi yaklaşımları*. Kahriman Pamuk D. (Der.), Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik, (s. 89-118.) içinde. Anı Yayıncılık.
- Altınöz, N. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri*, [Yüksek Lisans Tezi], Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Y.M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2. Baskı), İstanbul: YA-PA Yayınları
- Archie, M. L. (2003). *Advancing Education through Environmental Literacy*. Alexandria, VA: The Harbinger Institute, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi*. (1. Baskı) Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir Çevre Açısından Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi] Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buldur, A., ve Ömeroğlu, E. (2021). Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 239-251.
- Cansaran, D. (2014). Çevre bilinci düzeyini belirlemeye yönelik uygulamalı bir çalışma: Merzifon Meslek Yüksekokulu örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 69-74.
- Cheng, T. M. ve Wu, H.C. (2015). How do environmental knowledge, environmental sensitivity, and place attachment affect environmentally responsible behavior? An integrated approach for sustainable island tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 23(4), 557-576.
- Çepel, N. (2003). *Ekolojik Sorunlar ve Çözümleri*, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

- Çevre Bakanlığı (2003). *Çevre El Kitabı*, Ankara: Çevre Bakanlığı Yayını.
- Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). *Okul eğitim öncesinde eğitsel oyunlar*. (1. Baskı) Nobel Yayın Dağıtım.
- Daştan, H. (1999). *Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri Ve Önemi* [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, N., Akbulut, M. C. ve Özşen, Z. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin çevre okuryazarlığı üzerine bir araştırma: Beypazarı Meslek Yüksekokulu örneği. *Anadolu Çevre ve Hayvancılık Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 27-33.
- Dillon, P. J. ve Gayford, C. G. (1997). A psychometric approach to investigating the environmental beliefs, intentions and behaviours of preservice teachers. *Environmental Education Research*, 3, 283-297.
- Disinger, J. F., & Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy. ERIC/CSMEE Digest.
- Ek, H. N., KILIÇ, N., Ögdüm, P., Düzgün, G., & Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125-136
- Erdoğan, M. ve Ok, A. (2011). Türk genç öğrencilerinin çevre okuryazarlığının değerlendirilmesi: Ülke çapında bir anket. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, 33 (17), 2375-2406.
- Fettahlioğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425.
- Funtowicz, S.O. & J.R. Ravetz. 1994. *The worth of a songbird: ecological economics as a post-normal science*. *Ecological Economics* 10: 198-207.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., Özden, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin uygulamaya yönelik tutumları. *İlköğretim Çevrimiçi*, 6 (3), 452-468.
- Gökçek, T. (2019). Karma araştırma yöntemi. *Eğitimde araştırma yöntemleri*, 391-432.
- Görmez, K. (2003). *Çevre Sorunları ve Türkiye*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Güzelyurt, T., ve Özkan, Ö. (2017). Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi Uygulama Örneği: Merhaba Kozalak ve Kozalağın Sesi Etkinlikleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Güzelyurt, T., ve Özkan, Ö. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimine İlişkin Görüşleri: Durum Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11)

- Haftacı, V. ve Soylu, K. (2007). Çevre Kirlenmesi ve Çevre Koruma Bağlamında Çevre Muhasebesinin Önemi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*. 33, 102-120.
- Haktanır, G. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (8. baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haktanır, G., Güler, T., & Öztürk, D. K. (2016). Education for sustainable development in Turkey. In *International research on education for sustainable development in early childhood* (pp. 139-153). Springer, Cham.
- Harlan, J.D. ve Rivkin, M.S. (2000). *Erken çocukluk yılları için bilim deneyimleri: Entegre bir yaklaşım*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Harlan, J.D. ve Rivkin, M.S. (2000). *Erken çocukluk yılları için bilim deneyimleri: Entegre bir yaklaşım*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Horwitz, W. A. (1996). *Development origins of environmental ethics: The life experience of activists*. *Ethics and Behavior*, 6, 29–54.
- Hsu, S. (1997) *An assessment of environmental literacy and analysis of predictors of responsible environmental behaviour held by secondary teachers in Hualien county of Taiwan (China)*. [Doctoral dissertation, Ohio State University]. <https://doi.org/10.1080/1350462980040301>
- Joseph, L. (1990). *Gaia: The Growth of an Idea*. New York, N.Y. : St. Martin's Press.
- Karatekin, K (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*, [Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karatekin, K. (2019). Model review Related to the effects of teachers' levels of ecological citizenship. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(1), 46-61.
- Karatekin, K., ve Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 7(1), 1423-1438.
- Karimzadegan, H. (2015). Study of environmental education on environmental Knowledge of preschool age Children in Rasht City, Iran. *Biological Forum – An International Journal* 7(1), 1546-1551.
- Keleş R. ve Hamamcı C. (2002). *Çevrebilim*, (4. Baskı). Ankara: İmge Yayınları.
- Keleş, R., Hamamcı, C. & Çoban, A. (2009). *Çevre Politikası*. (6. Basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kesicioğlu, O.S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60 72 Aylık Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 37 48.

- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci Merkezli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Düzeyine Etkisinin Araştırılması*. [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Liu, S. Y., Yeh, S. C., Liang, S. W., Fang, W. T., & Tsai, H. M. (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.
- Loubser, C. P., Swanepoel, C. H., & Chacko, C. P. C. (2001). Concept formulation for environmental literacy. *South African Journal of Education*, 21(4), 317-323.
- MEB. (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. www.meb.gov.tr.
- Meydan, A., Bozyiğit, R. & Karakurt, M. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 25, 238-255.
- Moseley, C. (2000). *Teaching for environmental literacy*. The Clearing House, 74 (1), 23-24.
- Naess, A., & Sessions, G. (1995). *Deep Ecology for the Twenty-First Century*. Boston: Shambhala.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Suny Press.
- Ökesli, F. T. (2008). Relationship Between Primary School Students' Environmental Literacy and Selected Variables in Bodrum [Unpublished Master Dissertation]. Middle East Technical University.
- Özer, M. A. (2001). *Derin Ekoloji*, Çağdaş Yerel Yönetimler, 10(4), 61-79.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Purutçuoğlu, E. (2008). *Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ve materyalist eğilimleri ile çevreye yönelik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Doktora tezi], Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ramos-Martin, J. (2003). Empiricism in ecological economics: a perspective from complex systems theory. *Ecological Economics*, 46(3), 387-398.
- Roth, C. E. (1968). *Curriculum overview for developing environmentally literate citizens*. (ED 032982) ERIC. Erişim 19 Aralık 2022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED032982.pdf>

- Roth, C.E. (1992). Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s., Erişim 19 Aralık 2022, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf>
- Russo, S. Promoting Attitudes towards Environmental Education Depends on Early Childhood Education: What View Do You Hold? *Australian Science Teachers Association*, 17(4), 34-36, (2001).
- Sadik, F., & Sari, M. (2010). Student Teachers' Attitudes Towards Environmental Problems And Their Level Of Environmental Knowledge. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 39.
- Sam, N., Gürsakal, S., & Sam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20(10).
- Smith, A. (2001). Early childhood- A Wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Journal*, 17 (2), 52–55.
- Soydan, S., & Samur, A. O. (2014). A comparative study on the environmental attitudes of 60-66-monthold children and their mothers. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(2), 27-36.
- Stead, W. E. ve Stead, J. G. (1994). Can humankind change the economic myth? Paradigm shifts necessary for ecologically sustainable business. *Journal of Organizational Change Management*, 7(4),15-31.
- Şahinpınar, D. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi konusundaki görüşleri ve yeterlilikleri* [Doktora Tezi], Kastamonu Üniversitesi.
- Talu, N. (2004). *TBMM'de Çevre Siyaseti*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tamkoç, G. (1994). *Derin Ekolojinin Genel Çizgileri, Derin Ekoloji*, İzmir: Ege Yayıncılık.
- Taşkın, Ö. (2004). *Postmateryalizm, yeni çevresel paradigma ve ekosentrik yaklaşım: "Türk lise son sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarının niteliksel ve niceliksel olarak incelenmesi"*. [Doktora Tezi], Indiana University, Bloomington, IN.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 1–14.
- Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004). *Türkiye Çevre Atlası. Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Orman Bakanlığı Yayınları*.
- United Nations. (1972). *UN Stockholm Environment Declaration*. Stockholm: UN.
- Uslucan, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların (60-72 ay) çevreye yönelik tutumlarına çevre eğitim programının etkisi (Çanakkale il örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Üniversitesi.

- Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumları Üzerine Bir Çalışma*, [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ünal, S., Mançuhan, E., & Sayar, A. A. (2001). *Çevre: Bilinci, bilgisi ve eğitimi*. Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Whitfield, J. (2005). *Complex systems: order out of chaos*. Nature, 436(7053), 905-907.
- Yayla Ceylan, Ş., & Ülker, P. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında çevre eğitimi neden önemlidir. *Çocuk ve çevre. Küçük Çocuklar ve Çevre Eğitimi El kitabı*. Ankara: Eğiten Kitap, 37-58.
- Yılmaz, S., Bolat, E. ve Gölcük, İ. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Çevre Eğitim Programının Çocukların Çevreye Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 557-578.
- YÖK, Yükseköğretim Kanunu (Kanun No. 2547). *Resmî Gazete* 17506 (6 Kasım 1981). Erişim 19 Aralık 2022. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>



EKLER

EK A Demografik Bilgi Formu

1.BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde yer alan 15 soru, sizler hakkında bazı kişisel bilgileri belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Lütfen her bir soruyu dikkatlice okuyun ve size en uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz ve boş bırakılan yerlere sizden istenilenleri yazınız.

1. Cinsiyetiniz: ☐ Bayan ☐ Erkek
2. Yaş Aralığınız: ☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 45-49 ☐ 50 +
3. Öğrenim Gördüğünüz Üniversite Adı:
4. Mezun Olduğunuz Fakülte:

☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen – Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer ise belirtiniz
5. Mezun Olduğunuz Lise Türü

☐ Genel Lise ☐ Meslek Lisesi ☐ Diğer ise belirtiniz

☐ Anadolu Lisesi ☐ Öğretmen/Anadolu Öğretmen Lisesi
6. Üniversitede çevre ile ilgili ders aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır
7. Lisede çevre ile ilgili ders aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır
8. Çevre ile ilgili herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye misiniz? ☐ Evet ☐ Hayır
- Cevabınız evet ise ismini yazınız
9. Üniversiteyi okuduğunuz yer:

☐ Küçük şehir (Nüfusu 10.000-100.000) ☐ Orta şehir (Nüfusu 100.000-500.000)

☐ Büyük şehir (Nüfusu 500.000 den büyük)
10. Üniversitede herhangi bir sosyal kulüp faaliyetine katıldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır
11. Çevreye karşı duyduğunuz merak düzeyi

☐ Hiç merak etmiyorum ☐ Orta düzeyde merak ediyorum

☐ Çok az merak ediyorum ☐ Çok merak ediyorum
12. Doğal alanlarda bulunma sıklığınız: ☐ Hiç ☐ Nadiren ☐ Bazen ☐ Çok sık ☐
13. Çevresel aktivitelere katılma sıklığınız: ☐ Hiç ☐ Nadiren ☐ Bazen ☐ Çok sık ☐
14. Bugüne kadar herhangi bir evcil hayvan beslediniz mi? ☐ Evet ☐ Hayır
15. Diğer branş öğretmenleriyle kendinizi karşılaştırdığınızda çevreye karşı duyarlılık düzeyiniz

☐ Ortalamanın altında ☐ Ortalama düzeyde ☐ Ortalamanın üstünde

EK B Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Ölçeği

2.BÖLÜM

ÇEVREYE YÖNELİK DUYUŞSAL EĞİLİMLER ÖLÇEĞİ

Bu bölümde bulunan ifadeler sizin çevreye karşı tutumunuzla ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Sizlerden istenen maddeleri dikkatlice okumanız ve kendinize en uygun olan seçeneği “X” işareti koyarak işaretlemenizdir. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Çevre ile ilgili televizyon programlarını izlemeyi severim.					
2. Çevre sorunlarının çözülmesi için yapabileceğim fazla bir şey olmadığını düşünüyorum.					
3. Çevre hakkında bir şey okumak ilgimi çekmez.					
4. Kuş ve böcek gibi hayvanların seslerini dinlemekten hoşlanırım.					
5. Çevre sorunları ile ilgili kaygıların çoğunun abartıldığını düşünüyorum.					
6. Çevre sorunlarını ve konularını bilmenin benim için önemli olduğunu düşünüyorum.					
7. Ormanların yok edilmesi konusuyla ilgileniyorum.					
8. Ozon tabakasına verilen zararın herkesin ilgilenmesi gereken bir konu olduğunu düşünüyorum.					
9. Satın alacağım şeyler daha pahalıya mal olsa bile çevreyi korumak için endüstri ve tarımın daha çok kontrol edilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
10. Dünyadaki çöllerin büyüklüğünün artması ile <u>ilgilenmiyorum.</u>					
11. Çevreyi korumak için yeterince yasanın olduğunu düşünüyorum.					
12. Çevre sorunlarının çözümüne faaliyetlerimle katkı yapabileceğime inanıyorum.					
13. Özgürlüğümü sınırlandıran her tür çevresel düzenlemeye karşı çıkarım.					
14. Vahşi yaşam alanları için daha çok yer ayrılmalıdır.					
15. Fosil yakıtların araştırılmasının, üretiminin ve kullanımının arttırılabilmesi için çevresel sınırlamalar kaldırılmalıdır.					
16. Yaptığım şeylerin çevrenin niteliği üzerinde çok etkili olmadığını düşünüyorum.					
17. Vergilerin daha yüksek olmasına neden olsa da hükümet yenilenebilir enerjiyle ilgili araştırma ve geliştirmelere maddi destek sağlamalıdır.					

EK B'nin devamı

18. Türkiye’de ne kadar çok atık üretildiği ile ilgileniyorum.					
19. Bireysel özgürlüklerin kısıtlanmasına neden olsa da gelecekteki yaşamın niteliğini koruyan yasalar geçirilmeli ve yürürlüğe konulmalıdır.					
20. Dünyadaki türlerin yok olma hızıyla <u>ilgilenmiyorum</u> .					
21. Hava ya da su kirliliğinin sebep olduğu çevresel sağlık sorunlarıyla ilgileniyorum.					
22. Çevre sorunlarının çözülmesine yardım etmek istiyorum.					
23. Çevre ile ilgili bir şeyler yapmak konusunda arkadaşlarımla düşüncelerini değiştirmenin çok zor olduğunu düşünüyorum (örneğin; geri dönüşüm).					
24. Çevremdeki çiçek, ağaç, bulut gibi doğal varlıkların genellikle farkına varmam.					
25. Çevre sorunlarının çözümüne yardımcı olmanın sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.					
26. Eğer bir kişinin otomobili hava kirliliği için belirli standartları aşarsa onun o otomobili sürmesine izin <u>verilmemelidir</u> .					
27. Bireysel çabaların çevresel sorunların çözümüne katkıda bulunabileceğini düşünüyorum.					

EK C Çevre Davranış Ölçeği

3.BÖLÜM

ÇEVRE DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde bulunan ifadeler sizin çevreye karşı tutumunuzla ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Sizlerden istenen maddeleri dikkatlice okumanız ve kendinize en uygun olan seçeneği “X” işareti koyarak işaretlemenizdir. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Çevre ile ilgili televizyon programlarını izlemeyi severim.					
2. Çevre sorunlarının çözülmesi için yapabileceğim fazla bir şey olmadığını düşünüyorum.					
3. Çevre hakkında bir şey okumak ilgimi çekmez.					
4. Kuş ve böcek gibi hayvanların seslerini dinlemekten hoşlanırım.					
5. Çevre sorunları ile ilgili kaygıların çoğunun abartıldığını düşünüyorum.					
6. Çevre sorunlarını ve konularını bilmenin benim için önemli olduğunu düşünüyorum.					
7. Ormanların yok edilmesi konusuyla ilgileniyorum.					
8. Ozon tabakasına verilen zararın herkesin ilgilenmesi gereken bir konu olduğunu düşünüyorum.					
9. Satın alacağım şeyler daha pahalıya mal olsa bile çevreyi korumak için endüstri ve tarımın daha çok kontrol edilmesi gerektiğini düşünüyorum.					
10. Dünyadaki çöllerin büyüklüğünün artması ile <u>ilgilenmiyorum.</u>					
11. Çevreyi korumak için yeterince yasanın olduğunu düşünüyorum.					
12. Çevre sorunlarının çözümüne faaliyetlerimle katkı yapabileceğime inanıyorum.					
13. Özgürlüğümü sınırlandıran her tür çevresel düzenlemeye karşı çıkarım.					
14. Vahşi yaşam alanları için daha çok yer ayrılmalıdır.					
15. Fosil yakıtların araştırılmasının, üretiminin ve kullanımının arttırılabilmesi için çevresel sınırlamalar kaldırılmalıdır.					
16. Yaptığım şeylerin çevrenin niteliği üzerinde çok etkili olmadığını düşünüyorum.					
17. Vergilerin daha yüksek olmasına neden olsa da hükümet yenilenebilir enerjiyle ilgili araştırma ve geliştirmelere maddi destek sağlamalıdır.					

EK C'nin devamı

18. Türkiye’de ne kadar çok atık üretildiği ile ilgileniyorum.					
19. Bireysel özgürlüklerin kısıtlanmasına neden olsa da gelecekteki yaşamın niteliğini koruyan yasalar geçirilmeli ve yürürlüğe konulmalıdır.					
20. Dünyadaki türlerin yok olma hızıyla <u>ilgilenmiyorum</u> .					
21. Hava ya da su kirliliğinin sebep olduğu çevresel sağlık sorunlarıyla ilgileniyorum.					
22. Çevre sorunlarının çözülmesine yardım etmek istiyorum.					
23. Çevre ile ilgili bir şeyler yapmak konusunda arkadaşlarımdan düşüncelerini değiştirmenin çok zor olduğunu düşünüyorum (örneğin; geri dönüşüm).					
24. Çevremdeki çiçek, ağaç, bulut gibi doğal varlıkların genellikle farkına varmam.					
25. Çevre sorunlarının çözümüne yardımcı olmanın sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.					
26. Eğer bir kişinin otomobili hava kirliliği için belirli standartları aşarsa onun o otomobili sürmesine izin <u>verilmemelidir</u> .					
27. Bireysel çabaların çevresel sorunların çözümüne katkıda bulunabileceğini düşünüyorum.					

EK D Çevre Okuryazarlığı Anketi İzni

←

📎

🕒

🗑️

✉️

🕒

🔍

📎

📄

⋮

25 ileti dizisinden 25.

< >

“Çevre Okuryazarlığı Anketi” Veri Kullanım Onay Talebi

Gelen Kutusu x

✕ 📎 📄

👤

Nesrin ALINMAZ

Alınan

24 Oca 2021 21:42

☆ ↶ ⋮

Sayın Prof. Dr. **Kadir KARATEKİN**

Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde Prof. Dr. Atilla ÇAĞLAR danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Okuryazarlığına İlişkin Yeterlilikleri” konulu tez çalışmamda geliştirmiş olduğumuz “Çevre Okuryazarlığı Anketi” ni kullanmak için onayınıza rica ediyorum.

Anlayışınız için teşekkür ederim. Saygılarımla...

Nesrin Alınmaz
Kastamonu Üniversitesi

k

KADIR KARATEKİN

Alınan

29 Oca 2021 13:49

☆ ↶ ⋮

Sayın Nesrin ALINMAZ

Yüksek lisans çalışmanızda “Çevre Okuryazarlığı Anketi” ni kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar...

Prof. Dr. **Kadir KARATEKİN**

Gönderen: Nesrin ALINMAZ

Gönderildi: 24 Ocak 2021 Pazar 21:42

Kime: **KADIR KARATEKİN**

Konu: “Çevre Okuryazarlığı Anketi” Veri Kullanım Onay Talebi

...

...

[ileti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)

↶ Yanıtla

↷ Yönlendir

EK E Etik Kurul Onayı

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİK KURUL KARARI		
Toplantı Sayısı	Karar Sayısı	Karar Tarihi
1	39	25.03.2021
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi Prof. Dr. Atila ÇAĞLAR'ın Yüksek Lisans öğrencisi Nesrin ALINMAZ'ın yapmayı planladığı "<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Okuryazarlığına İlişkin Yeterliliklerinin İncelenmesi</i>" isimli Yüksek Lisans Tez Çalışması Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca onaylanması uygun bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında; Aydınlatılmış Onam Formunun gönüllülere imzalatılarak gerekli ilgilendirmelerin yapılması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.		