

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÜRESEL SORUNLARA DAİR
SORUMLULUK VE DUYARLILIKLARININ BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sümeyye DURMUŞ

TRABZON
Eylül, 2020

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÜRESEL SORUNLARA DAİR
SORUMLULUK VE DUYARLILIKLARININ BELİRLENMESİ

Sümeyye DURMUŞ
ORCID: 0000-0002-4366-6043

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü'nce Yüksek Lisans Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi. Kerem ÇOLAK
ORCID: 0000- 0002-1176-5047

TRABZON
Eylül, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağı eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Sümeyye DURMUŞ

16 / 09 / 2020

ÖN SÖZ

8. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılıklarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışma Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın vücut bulmasında birçok kişinin emeği ve katkısı bulunmaktadır. İlk olarak çalışmanın her aşamasında değerli fikirleriyle yol gösteren, karşılaştığım sorunlarda önümü açan ve her açıdan destekleyen danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Kerem ÇOLAK'a, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde kıymetli önerilerini esirgemeyen Prof. Dr. Ayşegül ŞEYİHOĞLU'na ve Prof. Dr. Yavuz AKBAŞ'a, tez savunma sınavımda yer alarak kıymetli önerileri ile tezimin niteliğinin artmasına katkı sağlayan Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK GÜVEN'e ve Doç. Dr. Zafer İBRAHİMOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda yardımlarını esirgemeyen ve çalışmanın yürütülmesi için elinden gelen kolaylığı sağlayan müdür yardımcılara, çalışmanın yürütülmesi için müsaade eden öğretmenlere ve çalışmaya dâhil olan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Ayrıca her türlü teknik, maddi ve manevi açıdan yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarıma, akrabalarıma ve tüm hayatım boyunca yanımda olan, her daim beni destekleyen ve haklarını ödeyemeyeceğim annem Meryem DURMUŞ'a, babam Murat DURMUŞ'a, abim Abdulkadir DURMUŞ'a ve kardeşim Abdülkerim DURMUŞ'a sonsuz teşekkürler.

Eylül, 2020

Sümeyye DURMUŞ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	4
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	5
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	7
1. 5. Tanımlar	7
2. LİTERATÜR TARAMASI	9
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	9
2. 1. 1. Küresel Sorunlar	9
2. 1. 1. 1. Küresel Sorunlar ve Eğitim	20
2. 1. 1. 2. Küresel Sorunlar ve Sosyal Bilgiler Öğretimi İlişkisi	21
2. 1. 2. Değer	23
2. 1. 2. 1. Değerin Özellikleri ve İşlevleri	24
2. 1. 2. 2. Değer Eğitimi ve Değer Eğitimi Yaklaşımları	25
2. 1. 2. 3. Değer ve Sosyal Bilgiler Öğretimi İlişkisi	30
2. 1. 2. 4. Sorumluluk ve Duyarlılık Değerleri	33
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	34
3. YÖNTEM	45
3. 1. Araştırma Modeli / Deseni	45
3. 2. Araştırma Grubu	45
3. 3. Verilerin Toplanması	46
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	46

3. 3. 1. 1. Etkinlikler	47
3. 3. 1. 2. Açık Uçlu Anket	48
3. 3. 1. 3. Araştırmada Kullanılan Etkinlikler ve Açık Uçlu Anketin Pilot Uygulaması	48
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci.....	48
3. 4. Verilerin Analizi.....	49
3. 4. 1. Etkinliklerin ve Açık Uçlu Anketin Analizi	50
3. 5. Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	50
4. BULGULAR	52
4. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	52
4. 1. 1. Öğrencilerin Açlık Sorununa Yönelik Duyarlılık Durumları	52
4. 1. 2. Öğrencilerin Açlık Sorunun Yönelik Sorumluluk Durumları	59
4. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	64
4. 2. 1. Öğrencilerin Çevre Kirliliği Sorununa Yönelik Duyarlılık Durumları	64
4. 2. 2. Öğrencilerin Çevre Kirliliği Soruna Yönelik Sorumluluk Durumları	70
4. 3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	76
4. 3. 1. Öğrencilerin İklim Değişikliği Sorununa Yönelik Duyarlılık Durumları	76
4. 3. 2. Öğrencilerin İklim Değişikliği Soruna Yönelik Sorumluluk Durumları	83
4. 4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	89
4. 4. 1. Öğrencilerin Küresel Sorunlara Dair Bakış Açıları	89
5. TARTIŞMA.....	97
5. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma.....	97
5. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	98
5. 3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	101
5. 4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	103
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	106
6. 1. Sonuçlar	106
6. 1. 1. Etkinliklerden Elde Edilen Sonuçlar	106
6. 1. 2. Açık Uçlu Ankette Elde Edilen Sonuçlar	107
6. 2. Öneriler	107
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	107
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	108
7. KAYNAKLAR	109

8.EKLER.....	120
ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	136



ÖZET

8. Sınıf Öğrencilerinin Küresel Sorunlara Dair Sorumluluk ve Duyarlılıklarının Belirlenmesi

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılık durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma metodolojisi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili merkez ilçesi Ortahisar'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulda öğrenim gören 28 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan üç adet duyarlılık etkinliği, üç adet sorumluluk etkinliği ve açık uçlu anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın neticesinde öğrencilerin açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunlarına yönelik duyarlı ve sorumlu oldukları fakat duyarlılıklarını ve sorumlu davranışlarını ifade ederken sınırlı cevap verdikleri ve bu sorunlarla ilgili hangi kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceğiyle ilgili belirgin cevap vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin küresel sorun denildiğinde en fazla küresel ısınma cevabını verdikleri; küresel sorunların nedenlerini, zararlı gazlar, çevre kirliliği, insan, doğaya zarar verme, nüfus artışı, sanayileşme şeklinde belirttikleri; küresel sorunların sonuçlarını çevre kirliliği, canlıların zarar görmesi, buzulların erimesi, iklim değişikliği, hastalıklar şeklinde belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin küresel sorunların çözümüne yönelik yapılan çalışmaları yeterli bulmadıkları; çözümü için herkese görevlerin düştüğünü belirttikleri ve bunun için bacalara filtre takılması, çevre kirliliğini önleme, yenilenebilir enerji kaynağı kullanılması, ağaçlandırma, israf etmeme ve toplu taşıma kullanma gibi önerilerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Küresel Sorunlar, Sorumluluk, Duyarlılık

ABSTRACT

Determining 8th Grade Students' Responsibilities and Sensitivities towards Global Problems

This study aims to determine the responsibility and the sensitivity of 8th grade students towards global problems. In this research, case study is used within the scope of qualitative research methodology. Criterion sampling is determined from the sampling methods for the study group. The study group of the research consists of 28-eighth grade students in one of the schools affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Trabzon province, Ortahisar. In the research, three sensitivity activities, three responsibility activities and open-ended questionnaires prepared by the researcher are used as data collection tools. The obtained data are analyzed by content analysis method. As a result of the research, it is concluded that the students are sensitive and feel responsible towards hunger, environmental pollution and climate change. However, they give limited answers while expressing their sensitivity and responsible behaviour towards these problems. Likewise, they cannot give clear answers for which institutions, organizations and individuals can handle with these problems. Also, when it is asked what global problems are, the students' responses are mostly as global warming. As the reasons of the global problems students say the release of harmful gases, environmental pollution, humans, degradation of nature, population growth and industrialization. It is also seen that the students see environmental pollution, damage to living beings, glaciers melt, climate change and diseases as the results of the global problems. The students do not find the works on the solution of global problems sufficient. They suggest that it should be everyone's duty to solve the global problems, and they recommend filtering chimney smokes, preventing environmental pollution, using renewable energy sources, forestation, no waste and taking public transportation to reduce the global problems.

Key Words: Social Studies, Global Problems, Responsibility, Sensitivity.

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Değerler ve Sınıf Düzeyleri (MEB, 2018).....	32
2.	Araştırma ile İlgili Çalışmalar.....	36
3.	Açlık Sorununun İnsan Yaşamını Tehdit Ediyor Olmasının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler.....	53
4.	Açlık Sorununun Çözümü İçin Etkinlikte Yer Almak İsteme Durumları İle İlgili Analizler.....	54
5.	İnsanların Açlık Sorununa Yönelik Tutumlarının Öğrencilere Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler.....	55
6.	Açlık Sorunuyla İlgili Duyarlılık Sahibi Olma Durumlarına Yönelik Analizler.....	56
7.	Açlık Sorunuyla İlgili Yerel, Ulusal Ve Dünya Basınında Yer Alan Haberlerin Dikkatini Çekme Durumu İle İlgili Analizler.....	58
8.	Kerim'in Soruna Nasıl Çözüm Bulduğuna Dair Analizler.....	59
9.	Öğrencilerin Kendisinin Bu Soruna Nasıl Çözüm Bulacaklarına Yönelik Analizler.....	61
10.	Açlık Sorunun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Kurum, Kuruluş Veya Kişiler Tarafından Neler Yapılabileceği İle İlgili Analizler.....	62
11.	Açlık Sorununun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Sorumlu Davranışlar Sergilediğine Yönelik Analizler.....	63
12.	Çevre Kirliliği Sorununun İnsan Yaşamını Tehdit Ediyor Olmasının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler.....	65
13.	Çevre Kirliliği Sorununun Çözümü İçin Etkinlikte Yer Almak İsteme Durumları İle İlgili Analizler.....	66
14.	İnsanların Çevre Kirliliği Sorununa Yönelik Tutumlarının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler.....	67
15.	Çevre Kirliliği Sorunu İle İlgili Duyarlılık Sahibi Olma Durumlarına Yönelik Analizler.....	69

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
16.	Çevre Kirliliği Sorunu İle İlgili Yerel, Ulusal Ve Dünya Basınında Yer Alan Haberlerin Dikkatini Çekme Durumu İle İlgili Analizler.....	70
17.	Meryem'in Soruna Nasıl Çözüm Bulduğuna Yönelik Analizler	71
18.	Öğrencilerin Kendisinin Bu Soruna Nasıl Çözüm Bulacaklarına Yönelik Analizler	72
19.	Çevre Kirliliği Sorununun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Kurum, Kuruluş Veya Kişiler Tarafından Neler Yapılabileceği İle Analizler	74
20.	Çevre Kirliliği Sorununun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Sorumlu Davranışlar Sergilediğine Yönelik Analizler	75
21.	İklim Değişikliği Sorununun İnsan Yaşamını Tehdit Ediyor Olmasının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler.....	77
22.	İklim Değişikliği Sorununun Çözümü İçin Etkinlikte Yer Almak İsteme Durumları İle İlgili Analizler	78
23.	İnsanların İklim Değişikliği Sorununa Yönelik Tutumlarının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler	79
24.	İklim Değişikliği Sorunu İle İlgili Duyarlılık Sahibi Olma Durumlarına Yönelik Analizler	81
25.	İklim Değişikliği Sorunu İle İlgili Yerel, Ulusal Ve Dünya Basınında Yer Alan Haberlerin Dikkatini Çekme Durumu İle İlgili Analizler	82
26.	Murat'ın Soruna Nasıl Çözüm Bulduğuna Yönelik Analizler	83
27.	Öğrencilerin Kendisinin Bu Soruna Nasıl Çözüm Bulacaklarına Yönelik Analizler	85
28.	İklim Değişikliği Sorununun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Kurum, Kuruluş Veya Kişiler Tarafından Neler Yapılabileceği İle İlgili Analizler	86
29.	İklim Değişikliği Sorununun Olmaması Ve Çözümü Hangi Sorumlu Davranışlar Sergilediğine Yönelik Analizler	88
30.	Öğrencilerin Zihinlerindeki Küresel Sorunlara Yönelik Analizler	89
31.	Küresel Sorunun Nedenleri Ve Sonuçlarının Neler Olduğuna Yönelik Analizler	91
32.	Küresel Sorunların Çözüm Önerilerine Yönelik Analizler	92
33.	Küresel Sorunların Çözümüne Yönelik Çalışmaların Yeterliği İle İlgili Analizler	93

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
34.	Küresel Sorunların Çözümünde Kimlere Hangi Görevlerin Düştüğüne Yönelik Analizler	94



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	2019 dünya açlık haritası (URL-2, 2020)	12
2.	2030 birleşmiş milletler sürdürülebilir kalkınma hedefleri (URL-4, 2019).....	13
3.	2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında küresel sorunlar	23
4.	2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler.....	32



KISALTMALAR LİSTESİ

BM	: Birleşmiş Milletler (United Nations)
ÇED	: Çevresel Etki Değerlendirmesi
ÇEVKO	: Çevre Koruma Ve Ambalaj Atıklarını Değerlendirme Vakfı
MDG	: Milenyum Kalkınma Hedefleri (Millenium Development Goals)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖP	: Öğretim Programı
SB	: Sosyal Bilgiler
SBÖP	: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
SDG	: Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (Sustainable Development Goals)
TEMA	: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma Ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
TDK	: Türk Dil Kurumu
UN	: Birleşmiş Milletler (United Nations)
UNDP	: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United Nations Development Programme)
ZHC	: Sıfır Açlık Mücadelesi (Zero Hunger Challenge)
WFP	: Dünya Gıda Prgogramı (World Food Programme)
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

1. GİRİŞ

Son yüzyılda dünyada ve Türkiye’de birçok alanda değişimler ve gelişmeler meydana gelmektedir. Özellikle 20. yüzyılın sonları, yaşanan bu gelişimin ve değişimin ivme kazandığı bir dönemdir. Siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeler gibi bu çok boyutlu değişim süreci küreselleşmenin sonucu olarak nitelendirilmektedir. Teknolojinin beraberinde getirdiği iletişim, ulaşım vb. alanlardaki gelişmeler ülkeler arasındaki mesafelerin önemini azaltıp, uzakları yakınlaştırarak kocaman dünyayı küresel köye dönüştürmüştür. Küreselleşme, toplumları derinden ve çok boyutlu etkilemektedir (Ulu-Kalın, 2018). Birçok değişim ve gelişimin nedeni olan küreselleşme genel olarak ülkelerin siyasi, ekonomik, sosyokültürel ve teknolojik olarak birbirlerini etkilemesini kapsayan süreçtir (Gömleksiz ve Kılınç, 2012). Başka bir ifade ile küreselleşme; toplumların karşılıklı bağımlılığının artmasını ifade eden bir kavramdır (Giddens, 2000). Senelerdir süregelen tarihsel gelişimin bir neticesi olan küreselleşme (Kan, 2009a), iletişim ve ulaşımın gelişmesine bağlı olarak dünyayı birleştiren bir kavramdır. Küreselleşme ile içinde yaşadığımız dünya fiziki olarak küçülmese de ticaret, ulaşım, teknoloji eğitim gibi faktörlerdeki gelişim ile zihinsel olarak küçülmüştür (Özmen, 2015).

Küreselleşme kavramıyla ilgili olumlu ve olumsuz yaklaşımlar söz konusudur. Küreselleşmeyi insanlık için kurtuluş olarak görenler bu sürecin gerekliliğini ve kaçınılmaz olduğunu savunanlar ile (Aydın, 2002’den akt., İçen ve Akpınar, 2012, s. 279), sömürgeciliğin yeni hali olarak nitelendirenler mevcuttur (İçen ve Akpınar, 2012). Bu süreç ekonomik bir özellik göstermiş olmasının yanı sıra etkilerini tek bir boyut olarak sadece ekonomik değil siyasi, teknik, sosyokültürel alanlarda olmak üzere çok boyutlu olarak göstermektedir. Olumlu ve olumsuz yanlarıyla küreselleşme, toplumların ve bireylerin yaşantısını çok fazla etkilemekle birlikte dünya üzerinde ciddi problemleri de beraberinde getirdiği bilinmektedir (Palaz, 2017). Toplumların ve bireylerin yaşantısında büyük etkiye sahip olan küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı bir durum da küresel sorunlardır.

Ülkeler arası iletişimi ve etkileşimi artıran küreselleşme, ülkelerin kendi içinde yaşadığı veya birbirleri arasında yaşadığı sorunların tüm dünyayı sarmasına neden olmaktadır (Yazıcı, 2013). Küreselleşmenin dünya sınırlarını ortadan kaldırmasıyla, ekonomik, siyasal, sosyal kültürel değerler ve bunların etkileri ulusal sınırları aşarak uluslararası bir hâl almış ve yaşanan sorunların diğer ülkeleri de etkilemesine neden olmuştur (Baykal ve Baykal, 2008).

İçen ve Akpınar (2012) küresel sorunları konu başlıklarına göre; siyasi, ekonomik, askeri ve güvenlik, ekolojik, sağlık, insan hak ve özgürlükleriyle ilgili olarak 6 grupta

toplamıştır. Aydın (2016) küresel sorunları; dünya çevre sorunları, iklim değişikliği sorunu, afetlerden kaynaklı sorunlar, su sorunu, Dünya'da nüfus sorunu, mülteci sorunları, dünyada kadın sorunları, eğitim sorunları, sağlık sorunları, inançsal sorunlar, insan hakları sorunu, ayrılıkçı etnik terörizm, Dünya'da tarım kaynaklı sorunlar, açlık ve yoksulluk, enerji sorunları, sanayi kaynaklı sorunlar, bilişim ve medya sorunları başlıkları altında ele almıştır.

Bireylerin bilmedikleri bir şey hakkında fikir üretebilmeleri oldukça zordur ve bu nedenle dünyada var olan bu sorunların çözümü için yapılacak öncelikli işlerin başında sorunları tanımak ve bilmek gelmektedir (Özey, 2001). İşte tam da bunun için eğitim son derece önemli ve etkili bir adımdır. Çünkü eğitim, bireylerde davranış değişikliğiyle dünyada meydana gelen sorunlar karşısında bilinç kazandırmayı ve sorunların çözümü için olumlu yönde davranış kazandırmayı da amaçlamaktadır.

Ayrıca sadece küreselleşme sürecine uyum sağlayan bireyler değil, küreselleşme sonucunda meydana gelen sorunların çözümü için de bir araç olan eğitimin görevi (Gürsu, 2006) küresel dünyada küresel değerleri benimserken aynı zamanda ulusal değerleri de koruyabilen bireyler yetiştirmek şeklinde olmuştur (Uslu-Çetin, 2015).

Ülkelerin oluşturmak istediği insan profiline bakıldığında bu anlayış başlangıçta var olan düzene uyum sağlayabilen, bilgi birikimine sahip olan, tüm bilgileri zihinlerinde tutan bireylerken, küreselleşme ile birlikte bu anlayış zenginleşmiş, evrensel bilince sahip olan, kendisini insanlığa karşı sorumlu hisseden vatandaşlık anlayışına dönüşmüştür (Göl, 2013). Çünkü bilgi toplumunun gündeme gelmesi beraberinde bireylerin bilgi ile yaşamayı öğrenmesini ve üst düzey becerilere sahip olması gereğini ortaya çıkarmıştır (Numanoğlu, 1999). Bilim ve teknolojideki değişim, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların değişmesi, öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve stratejilerindeki yenilik ve gelişmeler bireyden beklenen rolleri de etkileyerek, bilgiyi üreten, bilgiyi hayatlarında işlevsel olarak kullanan, problem çözen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapan topluma ve kültüre katkı sağlayan nitelikte bireylere vurgu yapmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Burada bahsedilen özellikler ile bireylerin yetiştirilmesi için küresel eğitim anlayışı geliştirilmiştir.

Küresel eğitim; ülkeler arasında farklılık, eşitsizlik, iş birliği ve mücadelenin var olduğu dünyada etkin bir birey olmak için gerekli bilgi, beceri, tutum, davranışlar ve küresel farkındalık geliştirebilmektir. Zaten bireylerin küreselleşmenin koşullarına uyum sağlayabilmesi için küresel eğitime yer verilmesi gerektiği anlayışı da eğitim ile küreselleşme ilişkisinin başladığı nokta olmuştur (Kan, 2009a). Küresel eğitimin amacı küresel sorunlara çözüm üretebilecek ve insanlık adına harekete geçebilecek nitelikte bireyler yetiştirmektir. Bu insan tipi de günümüzde küresel vatandaş diye anılmaktadır.

Küresel eğitimin hedeflediği küresel vatandaş ise; bireyler ve kültürler arasındaki farkların olabileceğini bilen ve bu farklılıklara saygı gösteren, günümüz sorunlarının farkında olan ve gelecekte de bu ve buna benzer oluşabilecek insan hakları ihlali, küresel iklim değişimi, enerji, açlık, susuzluk, terör, savaş, çevre sorunları gibi sorunlara duyarlılık gösteren aynı zamanda bu sorunların çözülebilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde katılımında bulunan bireylerdir (Çolak, 2015).

Bireyler arasındaki farklılığa saygılı, günümüz sorunlarının bilincinde ve gelecekte de var olacak sorunlara karşı duyarlı, bu sorunların çözümü için katılım gösteren, bu katılımı ulusal ve uluslararası iş birliği ve etkileşim dâhilinde gerçekleştiren bireylerin yetişmesinde öncelikli dersler arasında sosyal bilgiler dersi gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinin etkin vatandaş yetiştirirken önemli amaçları arasında küresel sorunlara duyarlı ve küresel sorunların çözümü noktasında hassasiyet gösteren bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Zaten sosyal bilgiler dersinin içeriğine bakıldığında küresel sorunların sosyal bilgilerin kapsamı içerisinde olduğu görülmektedir. Nihai amacı etkin vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinde sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmenin yanında evrensel değerleri benimseyen ve yaşantısal hale getiren bireyler yetiştirilmesi de gerekmektedir (Kan, 2009b). Ayrıca 2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan genel amaçlarda “Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar” , “İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir.” ve “Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.” maddelerinde de küresel eğitimde ve küresel sorunlara duyarlılıkta sosyal bilgiler dersinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2005b).

Öte yandan 2018 yılında uygulamaya konulan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda dünyada bulunan olayların farkında olan, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmenin öneminden bahsedilmektedir (MEB, 2018). Bunun yanında 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında, öğrenme alanları doğrultusunda birçok kazanımların var olması sosyal bilgiler dersinin bu konuda büyük sorumluluk üstlendiğini göstermektedir.

Sosyal bilgiler dersi küreselleşmenin meydana getirdiği sorunları çözmede ve küresel sorunlarla ilgili bilinç ve davranış geliştirmede hatta bunların kazanılıp kazanılmadığını belirlemede değer eğitiminden ve değer eğitimi etkinliklerinden yararlanmaktadır. Çünkü program bireylerin etkin vatandaş olabilmeleri için bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazandırmayı amaçlayan eğitimin değerlerle şekillenmiş etkinlikler bütününden oluştuğundan bahsedilmektedir (MEB, 2018). Değer, “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymettir.” (Türk Dil kurumu

[TDK], 2017). Değer eğitimi ise değerleri öğretmek için yapılan eylemlerdir (Keskin ve Öğretici, 2013).

Öğretim programında yer alan değerlerin öğretilmesinde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar; telkin (değer aktarma), değer açıklamak, ahlaki muhakeme, değer analizi, eylem ve gözlem yoluyla değer kazandırılmasıdır (Tahiroğlu, 2014).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında küresel sorunlara duyarlı ve bu sorunların çözümü için etkin vatandaşların yetiştirilmesinde değer eğitimi son derece önemlidir. Küresel sorunlara duyarlı bireyler yetiştirilmesi etkili bir değer eğitimi ile mümkün olacaktır. Zira değer eğitimi öğrencilerin çevre bilgisine, çevre tutumlarına ve çevre sorunlarına yönelik de farkındalıklarının artırılması için kullanılabilmektedir (Tahiroğlu, 2011). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kapsamında küresel sorunlarla ilgili bilinç sağlanır ve olumlu davranış geliştirilirse küreselleşmenin gerektirdiği insan profiline daha yakın bireyler ve küresel sorunların çözümü konusunda daha sorumluluk sahibi ve duyarlı bireylerin yetiştirileceği düşünülmektedir.

Bunlarla birlikte öğrencilerin değerleri kazanarak küresel sorunlara yönelik geliştirdiği bilinç ve davranışlarla ilgili fikir sahibi olmak son derece önemlidir. Bu sorunlara yönelik sorumluluk ve duyarlılıklarının belirlenmesi yapılacak düzenlemelerde rehber olacak ve eğitim ortamları ile eğitim sürecinin şekillenmesine katkı sağlayacaktır. Zira küresel sorunların hâlâ dünya üzerinde etkili olması, bireylerin, grupların, devletlerin bu sorunlara yönelik önlemlerinin yetersiz olması, bu sorunların olmaması adına hem Türkiye’de hem de dünyada sorumluluk ve duyarlılığın yaygınlaşmaması bu konudaki gerekliliği göstermektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılık durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç çerçevesi içerisinde açlık sorunu, çevre kirliliği sorunu ve iklim değişikliği sorunu ile ilgili etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin bu sorunlara dair duyarlılık ve sorumluluk değerlerini kazanma durumlarını belirlemek ve hazırlanan açık uçlu anket ile de öğrencilerin bu sorunlara dair algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Bu ana amaç için aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

Küresel sorunlar ile ilgili:

- Öğrencilerin açlık sorunu ile ilgili sorumluluk ve duyarlılık durumları nasıldır?
- Öğrencilerin çevre kirliliği sorunu ile ilgili sorumluluk ve duyarlılık durumları nasıldır?

- Öğrencilerin iklim değişikliği sorunu ile ilgili sorumluluk ve duyarlılık durumları nasıldır?
- Öğrencilerin küresel sorunlara dair bakış açısı nedir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Son yüzyılda yaşanan değişimin ve dönüşümün beraberinde getirdiği sorunlara karşı duyarlı ve sorumlu bireylerin yetişmesi tüm toplumların ihtiyacı haline gelmiştir. Etkin vatandaş olarak bireylerin bu sorunların bilincinde olması, bu sorunlara karşı duyarlılık göstermesi ve bu sorunlara karşı sorumluluk sahibi olması sorunların küresel boyuta ulaşmasıyla önem arz etmeye başlamıştır. Çünkü sorunlar küreselleşme süreciyle birlikte tüm dünyayı ilgilendiren bir boyut kazanmıştır. Zira tüm dünyada sorunların artarak devam etmesi ve insanların bu konuya yaklaşımları bu durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır. Bu nedenledir ki bunların üstesinden gelmek eğitimden beklenti haline gelmiştir. Ülkemizde de küresel sorunlara yönelik yapılan eğitimde bu sorunların farkında olan, bu sorunlara karşı duyarlılık gösteren, sorunların olmaması ve çözümü için katılım sağlayan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nitelikte bireylerin yetişmesinde sosyal bilgiler dersinin sorumluluğu büyüktür. Çünkü sosyal bilgiler öğrencilere kazanımlar vasıtasıyla bilgi, beceri, değer ve davranış kazandırarak öğrencilerin küresel dünyada etkin vatandaş olmalarını sağlamayı, küresel sorunların öğretilmesiyle bu konularda olumlu davranış geliştiren vatandaşların yetiştirilmesi amaç edinmiştir.

Türkiye’de eğitimle ilgili alan yazına bakıldığında küresel sorunlara yönelik olarak farklı branşlarda ve değişik eğitim kademelerinde yapılan birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Okul öncesinden ilköğretim ikinci kademe sonuna kadar öğrencilerle yapılan çalışmaların önemli bir kısmı çevreye yönelik algılara odaklanmıştır (Akkurt-Çağlar, 2017; Atabek-Yiğit, Balkan-Kıyıcı ve Yavuz-Topaloğlu, 2019; Doğan, 2019; Genç, Genç, Ergenç ve Erkuz, 2013; Koraş, 2019; Öncül, 2010; Özdemir-Özden ve Özden, 2015; Özel, 2019; Özgen ve Kahyaoğlu, 2011; Palaz, 2017; Palaz ve Akbaba, 2018; Pınar, 2019; Pınar ve Yakışan, 2016; Sak, Kara, Doğukan ve Mertoğlu, 2019; Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010; Uyar, 2019;). Bununla birlikte tutumlarının (Artun ve Özsevgeç, 2020; Çetin-Balcı, 2012; Sultan-Erkılıç, 2019;), öğrencilerin tutumları ile birlikte yeterlilikler, davranışları, çözüm önerisi, bilgisi, algısı ve bilincinin birlikte değerlendirildiği araştırmalar da sıklıkla yürütülen çalışmalar arasındadır (Atasoy, 2005; Çavuşoğlu, Altay, Nuriyeva ve Öngör, 2017; Çayır, 2016; Özdemir, 2019 Sağlam, 2012; Şüyük, 2010; Ürey, 2005;). Çevreye ve sorunlara karşı öğrencilerin duyarlılık, sorumluluk, duygu, düşünce, bilgi, farkındalık, informal muhakeme, metafor ve zihinsel modellerini belirlemeye yönelik çalışmalar da

bulunmaktadır (Atak, 2012; Aydın, 2013; Bahar, 2015; Boylan, 2008; Çelik, 2010; Doğan, 2018; Emli ve Afacan, 2017; Ersoy ve Türkkan, 2010; Kıvrak, 2018; Mutlu ve Tokcan, 2012; Ölger, 2019; Şahin, 2018; Uyanık, 2012; Yalçın, 2010; Yalçinkaya, 2012, 2013; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yazıcı ve Utkugün, 2019; Yurttaş, 2016).

Küresel sorunlar ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, çok sayıda çalışma olmasına rağmen küresel sorunları sorumluluk ve duyarlılık boyutunda inceleyen çalışma sayısının azlığı dikkat çekmektedir (Bahar, 2015; Çelik, 2010; Doğan, 2018; Özdemir, 2019). Bunun yanında yukarda bahsi geçen çalışmaların büyük çoğunluğu fen bilgisi eğitimi alanında olmakla birlikte sosyal bilgiler eğitimi alanında küresel sorunların ele alındığı çalışma sayısının az olduğu görülmektedir (Atasoy, 2005; Orhan, 2018; Palaz, 2017; Uyar, 2019; Uyanık, 2012). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan çalışmalarda da küresel sorunların sorumluluk ve duyarlılık boyutu ele alınmamıştır. Küresel sorunları ele alan çalışmalar genellikle tarama yönteminin (Çelik, 2010; Çetin-Balcı, 2012; Doğan, 2018; Öncül, 2010; Sağlam, 2012; Şüyük, 2010; Yalçın, 2010; Yurttaş, 2016) ve fenomenoloji yönteminin (Akkurt-Çağlar, 2017; Doğan, 2019; Genç vd, 2013; Mutlu ve Tokcan, 2012; Özdemir-Özden ve Özden, 2015; Özel, 2019; Yalçinkaya, 2013; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yazıcı ve Utkugün, 2019) tercih edildiği görülmektedir. Buna karşın durum çalışması yönteminin de az da olsa tercih edilmiştir (Artun ve Özsevgeç, 2020; Atak, 2012; Aydın, 2013; Emli ve Afacan, 2017; Kıvrak, 2018; Orhan, 2018; Sak, Kara, Doğukan ve Mertoğlu, 2019; Şahin, 2018; Uyar, 2019). Oysa durum çalışması bir olguyu ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Çepni, 2012, s. 75). Yine küresel sorunlarla ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunda test, ölçek ve anket gibi ayrıntılı veri toplama imkânı sınırlı olan nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir (Artun ve Özsevgeç, 2020; Atak, 2012; Atasoy, 2005; Çavuşoğlu vd, 2017; Çelik, 2010; Çetin-Balcı, 2012; Doğan, 2018; Emli ve Afacan, 2017; Ürey, 2005; Mutlu ve Tokcan, 2012; Ölger, 2019; Özdemir, 2019; Özgen ve Kahyaoğlu, 2011; Sağlam, 2012; Sultan-Erkılıç, 2019; Şüyük, 2010; Uyanık, 2012; Yalçın, 2010; Yalçinkaya, 2012; Yurttaş, 2016). Oysaki etkinliklerle birlikte öğrencilerin yazarak düşüncelerini açıklayacak olması, görüşlerini daha detaylı bir şekilde ve kendi kelimeleri ile ifade etme olanağı sağlayabilmektedir.

Bu araştırmada durum çalışması yöntemi tercih edilmesi ve veri toplama aracı olarak etkinlikler ve açık uçlu anket kullanılması; öğrencilerin küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılık durumlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlamaya imkân sağlamaktadır. Bu çalışma 8. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara dair kazanımlara ne düzeyde ulaştığını ve sosyal bilgiler dersinin öğrencilere küresel sorunlara yönelik sorumluluk ve duyarlılık kazandırma düzeyini tespit etme imkânı sunmaktadır. Diğer

tarafından bu araştırmanın küresel sorunlara yönelik sorumluluk ve duyarlılık boyutunun dışında farklı boyutlardan ele alınacak çalışmalara ışık tutacağı; ayrıca ileriye dönük olarak küresel sorunlara yönelik yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışma açlık sorunu, çevre kirliliği sorunu ve iklim değişikliği sorunu ile ilgili sorunlarla sınırlıdır.
- Bu çalışma öğrencilere kazandırılması gereken değerlerden sorumluluk ve duyarlılık değerleriyle sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

- Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin 8. sınıf olması sebebiyle 4, 5, 6 ve 7. sınıfta küresel sorunlarla ilgili kazanımları kazanmış oldukları varsayılmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Küresel Sorunlar: İnsanlar tarafından oluşan dünya ve dünya üzerinde faaliyet gösteren canlı hayatını olumsuz yönde etkileyen olaylardır (Özey, 2013). Seyhan ve Çamurcu (2013) bu sorunları: Nüfus sorunları (nüfus artışı, işsizlik, yoksulluk-açlık- aşırı tüketim ve aşırı beslenme, ırkçılık ve terör, insan hakları ihlalleri [savaş-ışgal-sömürü ve ihlaller [sömürgecilik, savaşlar, işgence, infaz-idam, mülteci, arap baharı, işgal]), doğal kaynaklar ve sınırlılığı (doğal kaynaklardan kaynaklı sorunlar -yer altı doğal kaynaklar [yer altı doğal kaynakların sınırlılığı, yer altı doğal kaynakların hızla tükenmesi ve çevre sorunu], -yer üstü doğal kaynaklar [su kaynakları ve sorunu, orman kaynakları, toprak kaynakları ve sorunları, doğal turistik kaynaklar ve başlıca sorunları], katı atık sorunu), enerji ihtiyacı ve sorunu, iklim değişikliği (küresel ısınma, sera gazları ve sera etkisi), doğal ve beşeri felaketler (yer-jeolojik kökenli felaketler [deprem, tsunami, volkanizma, kütle hareketleri-heyelan-kaya düşmesi-toprak kayması, erozyon], meteorolojik kökenli felaketler, biyolojik kökenli felaketler [salgın hastalıklar, böcek istilaları], beşeri felaketler [orman yangınları, katliamlar ve soykırımlar, kitle imha silahları ve etkileri], patlamalar, savaşlar, çevre felaketleri) olarak ele almaktadır.

Değer: “Üstün nitelik, meziyet, kıymet.”, “Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör.”, “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü”dür (TDK, 2017).

Değer Eğitimi: “Öğrencilerin değer bilgisi edinmeleri, değerleri anlamaları ve bu değerleri bir birey veya daha geniş bir topluluğun üyesi olarak uygulamalarını sağlayacak beceri ve eğilimleri aşılama amacıyla yürütülen okul merkezli açık veya örtük aktivitelerdir.” (Values Education Study, 2003, s. 2).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın konusuna ve amacına yönelik olarak; küresel sorunlar, küresel sorunlar ve eğitim, küresel sorunlar ve sosyal bilgiler öğretimi ilişkisi, değer, değer özellikleri ve işlevleri, değer eğitimi ve değer eğitimi yaklaşımları, değer ve sosyal bilgiler öğretimi ilişkisi, sorumluluk ve duyarlılık değeri ile ilgili araştırmalar hakkında bilgi sunulmuştur.

2. 1. 1. Küresel Sorunlar

Ekolojik sistem veya diğer bir deyişle ekoloji, canlıların birlikte ve uyum içerisinde varlıklarını sürdürmeleri için gerekli şartların bütünüdür (Altuğ, 1990'dan akt., Görmez, 2010, s. 4). TDK'nin tanımına göre ekoloji "canlıların hem kendi aralarındaki hem de çevreleriyle olan ilişkilerini tek tek veya birlikte inceleyen bilim dalı." (TDK, 2020). Ekoloji üzerine yapılan müdahaleler yeni dengeler oluştururken bu dengenin bozulmasına da neden olmakta ve bozulan denge sonucunda çeşitli sorunlar meydana gelmektedir. İnsanoğlu dünyaya ayak bastığı günden itibaren doğayla etkileşim haline girmiş, doğayı birçok alanda etkilemiş aynı zamanda doğadan da birçok alanda etkilenmiştir. Öyle ki günümüz dünyası ile dünyanın oluştuğu ilk hâli arasında epeyce farklılık görülmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde insan doğa ilişkisine bakıldığında doğanın artık kendini yenileyemez hâle geldiği görülmektedir. İnsanların hayatlarına devam edebilmesi için doğanın kaynaklarını kullanması gereği doğanın yenilenemez hal almasına neden olmuştur. Çünkü zamanla nüfus artmış ve buna bağlı olarak doğal kaynakların aşırı ve bilinçsiz kullanılması beraberinde birçok sorunu da getirmiştir (Kaya, 2014). Dünya üzerinde oluşan bu sorunlar insanoğlunun daha rahat bir şekilde yaşamını sürdürmesi için doğa üzerinde değişiklikler yapmasından kaynaklanmıştır.

İnsanlığın tabiata hâkim olma düşüncesi ve tabiatı sınır tanımaz biçimde kullanma çabası 17. yy sonrası giderek artmış, 1800'lü yıllarda teknolojik gelişme ve sanayileşme ile birlikte ilk başta batı Avrupa ülkelerinde olmak üzere ilerleyen yıllarda tüm dünyayı saran birçok sorunu ortaya çıkarmaya başlatmıştır (Görmez, 2010). Bilimin ve teknolojinin ilerlemesiyle gelişen ve değişen dünyada özellikle sanayinin, ticaretini, iletişim ve ulaşımın gelişmesi dünya üzerinde birçok şeyi etkilediği gibi birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir (Yılmaz, 2016).

Düşünen bir varlık olan insan, düşüncesini daha çok “biz ve dünya” olarak değil de “ben ve dünya” merkezinde şekillendirdiği ve kendisinin rahat yaşaması gerektiğini, her şeyin kendi isteğine göre gerçekleşeceği anlayışına sahip olduğu için dünya genelinde sorunlar meydana getirmiştir (Özey, 2001). İnsanoğlunun doğaya tahribatı ile başlayan sorunlar zamanla küreselleşmenin etkisiyle tüm dünyayı sarmış ve küresel sorunlar haline gelmiştir. Küresel sorunlar diye bahsedilen kavram dünyayı ve dünya üzerinde var olan canlı ve cansız hayatını olumsuz etkileyen olaylardır (Özey, 2001).

Küresel sorunlarla ilgili literatürde farklı sınıflandırmalar göze çarpmaktadır.

Özey (2001) küresel sorunları; Nüfus ile ilgili sorunlar, yerleşme ile ilgili sorunlar, ekonomik çevre sorunları, tarım ve hayvancılıkla ilgili sorunlar, ormancılık ve balıkçılıkla ilgili sorunlar, madenler ve enerji kaynakları ile ilgili sorunlar, sanayi faaliyetleri ile ilgili sorunlar, iletişim ve ulaşım ile ilgili sorunlar, turizm ve ticaret ile ilgili sorunlar şeklinde ele almıştır.

Seyhan ve Çamurcu (2013) bu sorunları: Nüfus sorunları (nüfus artışı sorunu, işsizlik, yoksulluk-açlık-aşırı tüketim ve aşırı beslenme, ırkçılık ve terör, insan hakları ihlalleri), doğal kaynaklar ve sınırlılığı enerji ihtiyacı ve sorunu, iklim değişikliği, doğal ve beşeri felaketler başlıkları altında ele almıştır.

Aydın (2016) küresel sorunları; dünya çevre sorunları, iklim değişikliği sorunu, afetlerden kaynaklı sorunlar, su sorunu, Dünya’da nüfus sorunu, mülteci sorunları, dünyada kadın sorunları, eğitim sorunları, sağlık sorunları, inançsal sorunlar, insan hakları sorunu, ayrılıkçı etnik terörizm, Dünya’da tarım kaynaklı sorunlar, açlık ve yoksulluk, enerji sorunları, sanayi kaynaklı sorunlar, bilişim ve medya sorunları başlıkları altında ele almıştır.

Akengin ve Dölek (2018) ise küresel sorunları; nüfus sorunları, göç ile ilgili sorunlar, küresel beslenme, açlık ve yoksullukla ilgili sorunlar, Dünya’da hak ihlalleri sorunları, ırkçılık, etnik ayrım, din ve mezheplerle ilgili sorunlar, Dünya’da eğitimle ilgili sorunlar, terör sorunu, çocuk askerler sorunu, yerleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar, çevre sorunları, iklim değişimleri ve küresel ısınma sorunu, küreselleşme sorunu, teknolojik afetler sorunu, enerji menşeli sorunları başlıkları altında değerlendirmiştir.

Görüldüğü gibi küresel sorunları herkes farklı şekillerde kategorilendirmiştir. Buna rağmen sınıflamalar incelendiğinde bu sınıflamaların birbirinden çok bağımsız olduğu söylenemez. Bunun yanında başlıklar incelendiğinde bu sorunların hepsinin ortak noktasının insanlığı ilgilendirmesi ve genelinin birbiri ile bağlantılı bir bütün olması dikkat çekmektedir. Bu sorunlardan çalışmanın kapsamı dâhilinde açlık sorunu, çevre kirliliği sorunu ve iklim değişikliği sorununa değinilecektir. Değinilecek olan sorunların açlık sorunu, çevre kirliliği sorunu ve iklim değişikliği sorunu olması, öğrencilerin günlük hayatta

bu sorunlar ile daha fazla karşılaşmasından, özellikle sosyal bilgiler öğretim programında ve sosyal bilgiler ders kitaplarında bu sorunlara yer verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Açlık:

Yaşamımızı devam ettirebilmek için beslenme amacıyla aldığımız bitkiden, hayvandan ve madenden elde edilen maddeler besin olarak adlandırılırken vücudumuzun yeterli türde ve düzeyde besin alamaması durumu açlık ya da diğer bir ifade ile yetersiz beslenme olarak tanımlanmaktadır (Akdemir, 2018). Başka bir deyişle açlık midede gıdanın olmama durumu (WFP [Word Food Programme] , 2019) ve yemek yeme ihtiyacı olan birinin ihtiyacı olan yiyeceği bulamamasıdır (Özey, 2001).

Yetersiz beslenme diğer bir ifade ile açlık ve dengesiz beslenmenin nedenleri besin üretimi ve dağılımındaki yetersizlik, nüfusun hızlı bir şekilde artması, ekonomik alandaki güçsüzlük ve çevrenin artan bir hızla bozulması şeklinde sıralanabilir (Akdemir, 2018). Yoksulluk toplumun ortalama yaşam standardının altında kalma durumuyken açlık, besin ihtiyacı nedeniyle vücutta oluşan rahatsızlık hissinin meydana gelmesidir (Palaz, 2017). Bunun yanı sıra Mercan (2016); açlık ve yoksulluğun birbirini karşılıklı etkilediğini ve açlığın yoksulluğun hem nedeni hem de sonucu olduğunu ifade etmektedir ve açlık ile yoksulluğun nedenlerinden şu şekilde bahsetmektedir: açlık ve yoksulluk tuzağında olmak, nüfus artışı, gıda güvenliği, iklim ve hava, uygulanan politikalar ve piyasa dengesizlikleri, çatışmalar, savaşlar ve yerinden edilme, yiyecek israfı, engellilik, kronik hastalıklar ve yaşlanma ile eşitsizliklerdir. Buradaki ifadeden de anlaşılacağı üzere açlık ve yoksulluk birbirleriyle doğrudan ilişkilidir. Öyle ki vücuda gerekli ve yeterli düzeyde gıdanın girmemesi durumu zamanla yoksulluğa neden olmaktadırken yoksulluk durumu da vücuda gerekli ve yeterli düzeyde gıdanın girmemesine yani açlığa neden olmaktadır.

Beslenme insani gelişimin en önemli bileşenlerinden biridir ve insanın yaşamını devam ettirebilmesi için hava ve su kadar önemlidir. Çünkü beslenme insanoğlunun hayatını devam ettirebilmesi için yaşamsal nitelik taşımaktadır ve beslenme ihtiyacı karşılanmadığı zaman birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Zira insan ile ilgili sorunlara bakıldığında sorunların temeli gıda sorunuyla ilgilidir ve eşit olmayan gıda dağılımı da birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Özey, 2001).

İnsanoğlunun tarih boyunca en büyük endişelerinden biri açlık sorunudur (İçen ve Akpınar, 2012). Dünyada açlık sorununun derinleşmesinin ve açlık sorunu ile ilgili endişelerin bu kadar artmasının etkenleri şunlardır (Akdemir, 2018): küresel hızlı nüfus artışı süreci, küresel iklim değişikliğine bağlı olarak artan kuraklık ve iklim şokları, gelir dağılımındaki dengesizliğe bağlı Küresel eşitsizlikler, bölgesel anlaşmazlıklardan doğan çatışmalar diye bahsetmektedir. Birleşmiş Milletler 2019 Açlık Raporu'na göre açlık

sorununun ortadan kaldırılmasının önündeki en büyük engel iklim değişikliğidir (WFP, 2019).

Tüm insanları doyurmaya yetecek kadar gıda üretilen dünyada 690 milyon insan hâlâ her gece aç yatmaktadır (WFP, 2020). 2017 itibariyle 821 milyon insan genellikle çevresel bozulma, kuraklık ve biyolojik çeşitlilik kaybının sonucu olarak kronik olarak yetersiz beslendiği tahmin edilmektedir (URL-1, 2019).



Şekil 1. 2019 dünya açlık haritası (URL-2, 2020)

BM Genel Kurulu'nda 2014 yılında 2015 yılından sonrası için kalkınma gündemi ile ilgili görüşlerin toparlandığı, Millennium Development Goal (MDG) hedefleri üzerine inşa edilen Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri hakkında sentez rapor yayımlanmıştır. Bunun yanında gıda krizlerine politikalar, stratejiler ve kalıcı çözümler oluşturabilmek için İstanbul'da Mayıs 2016'da Dünya İnsani Zirvesi'nde başlatılan ve geliştirilmeye çalışılan "Gıda Krizine Karşı Küresel Ağ" kurulmuştur. Bunların yanında BM üye devletleri tarafından 2015 yılında yoksulluğu sona erdirmek, gezegeni korumak ve 2030 yılına kadar tüm insanlığın barış ve refahtan yararlanmasını sağlamak için sürdürülebilir kalkınma hedeflerini kabul ettiler (URL-3, 2019).

Bu amaçlar;



Şekil 2. 2030 birleşmiş milletler sürdürülebilir kalkınma hedefleri (URL-4, 2019)

Birbirleriyle ilişkili olan bu hedeflerin ikincisi açlık sorunuyla ilgilidir. SDG'lerin (Sustainable Development Goal) 17 hedefinden ikincisi olan "Sıfır Açlık" Birleşmiş Milletler tarafından 2012 yılından beri Sıfır Açlık Mücadelesi (Zero Hunger Challenge [ZHC]) olarak sürdürülen bir projedir ve bu proje sürdürülebilir gıda sistemleri sağlayarak açlık sorununu çözmeyi amaçlamaktadır.

Açlık ile ilgili hedeflerin ayrıntıları şu şekildedir (URL-5, 2019):

Hedef 2: Açlığa son vermek, gıda güvenliğini sağlamak, iyi beslenmeye ulaşmak ve sürdürülebilir tarımı desteklemek.

Hedef 2. 1. 2030 yılına kadar açlığın ortadan kaldırılması ve özellikle çocuklar ve yaşlılar gibi hassas durumda olanlar başta olmak üzere bütün herkesin sene boyunca besleyici, yeterli ve güvenli gıdaya erişiminin sağlanması,

Hedef 2. 2. 2030'a kadar beş yaş altı çocukların ve aşırı zayıflıkları ve büyümesini engelleyen nedenlere ilişkin uluslararası düzeyde kabul edilmiş 2025 hedeflerinin gerçekleşmesi de dâhil olmak üzere bütün yetersiz beslenme şekillerinin ortadan

kaldırılması ve genç kızların, hamile ve emziren kadınlar ile yaşlıların beslenme ihtiyaçlarının ele alınması,

Hedef 2. 3. 2030 yılına kadar küçük ölçekli gıda üreticilerinin, kadınların, yerli halkın, çiftçi çoban ve balıkçıların; arazi, girdi ve diğer üretken kaynaklar, mali hizmet, bilgi, pazar ve katma değer fırsatları ile tarım dışı istihdam olanakları gibi etkenlere herkesin eşit ve güvenli bir şekilde erişiminin sağlanması ile gelirlerin ve üretkenliğin ikiye katlanması,

Hedef 2. 4. 2030 yılına kadar sürdürülebilir gıda üretim sistemlerinin sağlanması ile üretim ve bunun yanında verimliliğin olumlu yönde etkilenmesine katkı sağlayan iklim değişikliği, aşırı hava koşulları, kuraklık, sel vb. diğer afetlere uyum kapasitesini arttıran, arazi ile toprak kalitesinin artarak iyileşmesini sağlayan dayanıklı tarım uygulamalarının gerçekleştirilmesi,

Hedef 2. 5. 2020 yılına kadar bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde sağlıklı yönetilmiş ve çeşitlendirilmiş tohum ve bitki bankalarını da kapsayacak şekilde tohumların, kültür bitkilerinin, çiftlik hayvanları ve evcil hayvanları ile bunların yabani türlerinin genetik çeşitliliğinin korunması ve uluslararası standartlara uygun şekilde genetik kaynaklar ile birlikte geleneksel birikimin kullanılmasından elde edilen faydaların erişiminin sağlanması ve bunların adil bir şekilde paylaşılmasının desteklenmesi.

Hedef 2. a. Az gelişmiş ülkeler öncelikli olmak üzere gelişmekte olan ülkelerde tarımsal üretim kapasitesinin artırılması amacıyla geliştirilmiş uluslararası iş birliği vasıtasıyla kırsal altyapı, tarımsal araştırma ve yayım hizmetleri, teknoloji geliştirme ve bitki ve hayvan gen bankaları alanlarında yatırımın artırılması,

Hedef 2. b. Tarımsal ihracat sübvansiyonlarının her türünün ve eş nitelikli mali yüklerle birlikte bütün ihracat önlemlerinin paralel olarak kaldırılmasını içerecek şekilde Doha Kalkınma Turu'na uyumlu olarak dünya tarım piyasalarındaki ticari kısıtlamaların ve aksaklıkların düzeltilmesi ve önlenmesi,

Hedef 2. c. Gıda hammadde piyasalarının ve türevlerinin etkin bir biçimde işlemelerini sağlamak için önlemler alınması ve gıda fiyatlarındaki aşırı değişkenliği sınırlandırmaya yardımcı olmak üzere gıda rezervleriyle ilgili bilgileri de kapsayan piyasa bilgilerine zamanında erişimin kolaylaştırılması şeklindedir.

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, 2030 yılına kadar tüm açlık ve yetersiz beslenmeyi sona erdirmeyi hedefleyerek tüm insanların özellikle çocukların yeterli ve besleyici gıdalara ulaşabilmelerini sağlamalıdır. Bu durum küçük ölçekli çiftçileri desteklemek ve toprağa, teknolojiye ve pazarlara eşit erişime izin vermek gibi sürdürülebilir tarımı teşvik etmeyi de kapsar (URL-1, 2019).

Son yirmi yılda ekonomik büyüme ve tarımdaki verimliliğin artmasıyla yetersiz beslenen insan sayısında neredeyse yarı yarıya azalma görülmüştür. Orta ve Doğu Asya,

Latin Amerika ve Karayipler aşırı açlığın yok edilmesinde büyük bir yol kaydettiler fakat aşırı açlık ve yetersiz beslenme birçok ülkede hâlâ kalkınmanın önünde büyük bir engel oluşturmaktadır (URL-1, 2019).

Çevre Kirliliği:

Toprak küreyi, su küreyi ve hava küreyi ifade eden çevre, canlı varlıkların yaşadığı ortamdır (Öcal, 2013). Çevre kavramı çeşitli alt başlıklar altında değerlendirilmiştir. Fiziki çevre; insanın içinde yaşamını devam ettirdiği dağ, ova, çöl, orman, deniz kıyısı gibi yerlerken sosyal çevre; insanın fiziki çevre içerisinde diğer insanlarla etkileşimi sonucu oluşturduğu siyasi, ekonomik ve toplumsal ortamlardır (Çepni ve Aksoy, 2016). Fiziki çevre de doğal ve yapay çevre olmak üzere oluşumuna göre ikiye ayrılmaktadır. Doğal çevre, insanı hiçbir şekilde müdahale etmemesi ile değişikliğe uğramamış çevre iken; yapay çevre, insanın varoluşundan bugüne dek müdahalesi sonucunda oluşturduğu çevredir (Görmez, 2010).

Ekoloji üzerine yapılan bazı müdahaleler yeni dengeler oluşturmakla birlikte dengenin bozulmasına neden olmaktadır ve bozulan denge sonucunda çeşitli sorunlar meydana gelmektedir. Meydana gelen bu sorunlar da çevre sorunu olarak adlandırılmaktadır. Çevre sorunu; canlıların yaşam şekillerinde olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olan etmenlerin tamamıdır (Kocalar, 2012).

Çevre sorunlarının tanımından da anlaşılacağı üzere sorunların temelinde insanlar vardır. Çünkü doğanın bir dengesi vardır ve doğa kendi kendine zarar vermez. İnsanoğlunun rahat yaşama arzusu doğaya hükmetme hırsına neden olmuş ve bu hırs zamanla artarak doğaya zarar boyutuna ulaşmıştır. Buradan yola çıkarak çevre sorunlarının insanın dünya üzerinde var oluşuyla başladığı söylenebilir. Çünkü insan var oluşundan bugüne dek doğa ile etkileşim haline girmiş ve doğadan sürekli yararlanmıştır. İnsanoğlunun ateşi bulmasıyla başlayan ve tarıma geçmesiyle devam eden süreç çevre üzerinde sorun niteliği taşıyan değişime neden olmuş ve çevre üzerindeki bu değişim devam etmiştir (Kayalı, 2018). Örneğin Neolitik Çağ'da Çin'in %90'ı ormanlarla kaplı iken zamanla bu oran inanılmaz derecede düşmüş ve Orta Çağ'da %5'e inmiştir (Çepni ve Aksoy, 2016).

Artan nüfusla birlikte düzensiz kentleşme, düzensiz endüstrileşme, nükleer çalışmalar, savaşlar, tarım alanında kimyasal kullanımı, gerekli tedbirler almadan işlevsel hale geçen sanayiler çevre kirliliğini tehlike boyutuna çıkarmıştır (Akdemir, 2018).

İnsanlık tarihiyle yaşıt olan çevre sorunları ilk zamanlarda çok fazla gündeme gelmemiştir. Çünkü doğa ilk zamanlarda kendini yenileyebilecek potansiyeldeydi fakat zaman ilerledikçe dünya üzerindeki insan sayısı çoğalmasına bağlı olarak çevreden yararlanma oranı artmış ve artık insanın sınırsız ihtiyacına doğa cevap verememeye ve

yetmemeye başlamıştır. Avrupa’da 13. yy’ da başlayan şehirleşme ve kömürün kullanılması kaynakların kullanımı hızlanmış ve birçok soruna neden olmuştur (Kayalı, 2018). Özellikle 1700’lü yılların sonlarında başlayan sanayi devrimiyle birlikte doğal kaynaklara ihtiyaç artmıştır (Yılmaz, 2016, s. 9). “19. yüzyılın sonlarından itibaren dünyada görülen hızlı nüfus artışı, sanayileşme, tarımda ilaçların aşırı olarak kullanılması, radyoaktif maddelerin çeşitli sektörlerle girmesi, doğal dengenin bozulmasına yol açmaktadır” (Kayalı, 2010, s. 259). Marks, kapitalist dönüşüm ve hızlı kentleşmenin doğa üzerindeki etkisini şu şekilde açıklamıştır (Foster, 2001’den akt., Çepni ve Aksoy, 2016, s. 25):

Kapitalist üretim insanları kentlerde bir araya getirir ve kentli nüfusun giderek artan bir öncelik kazanmasına neden olur. Bunun iki sonucu vardır. Bir yandan toplumsal harekete geçirici gücünü yoğunlaştırır, öte yandan insanla yeryüzü arasındaki metabolik etkileşimi bozar. Yani insanların besin ve giyecek olarak kullandığı toprağın oluşturuca unsurlarının yeniden toprağa dönmelerini önler ve böylece toprağın kalıcı verimliliğini ebedi doğal koşulunun işleyişini engeller. Fakat bu metabolizmayı çevreleyen koşulları tahrip etmekle onun toplumsal üretiminin düzenleyici yasası olarak ve insan soyunun tam gelişimine uygun bir biçimde sistematik yenilenmesini de zarara sokar.

Çevre sorunlarının nedenlerini Görmez (2010, s. 7-13), “nüfus, sanayileşme, kentleşme ve turizm” olarak açıklamıştır. Çevre sağlığını etkileyen insan kaynaklı faktörleri Çepni ve Aksoy şu şekilde sıralamaktadır (2016, s. 25-26):

Nüfusun hızlı bir şekilde artışı, kimyasallar, çöpler, denizlerin kirlenmesi, otomobiller ve zehirli gazlar, avcılık, endüstri balıkçılığı, nükleer santraller, sera etkisine neden olan fosil yakıtların bilinçsiz kullanımı, plastikler, deodorant, sprey, ozon tabakasına zarar veren gazların kullanımı, suni gübre, kimyasal ilaçlama, sürdürülebilir kalkınma, ormansızlaşma, insanların lüks tutkuları (kürk, fildişi tarak yılan derisi çanta ayakkabı kullanımı).

Buradan da anlaşılacağı üzere çevre sorunlarının birçok nedeni vardır ve bunlar insan kökenlidir.

Çevre sorunlarını Çepni ve Aksoy (2016, s. 26-60) “nüfus artışı ve mekân sorunu, toprak ve su kirliliği, çölleşme ve çoraklaşma, ormansızlaşma, erozyon, hava kirliliği, küresel ısınma, ses kirliliği, görüntü kirliliği, radyoaktif kirlilik, katı atık kirliliği” gibi sınıflandırmıştır. Bunun yanında Görmez (2010) çevre sorunlarından, “ekosistem, türler ve doğal kaynakların yok oluşu, klasik çevre sorunları (çevre kirliliği), kuraklık ve açlık, silahlanma ve savaşlar, nükleer enerji, sağlık sorunu ve uyuşturucu, asit yağmurları” olarak bahsetmektedir. Kocalar (2012, s. 16-17) çevre sorunlarını “hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, bitki ve hayvan türlerinin ortadan kalkması, iklim değişmesi ve çöp sorunu” olarak belirtmiştir.

İklim Değişikliği:

İklim değişikliği; doğal ve beşeri nedenler ile “iklimin ortalama durumunda ya da onun değişkenliğinde onlarca ya da daha uzun yıllar boyunca süren istatistiksel olarak anlamlı değişimler” şeklinde belirtilebilir (Türkeş, 2008, s. 27). “İklim değişikliği, doğal iç süreçler ve dış zorlama etmenleri ile atmosferin birleşimindeki ya da arazi kullanımındaki sürekli antropojen (insan kaynaklı) değişiklikler nedeniyle oluşabilir.” (Türkeş, 2012, s. 2). Dünyanın iklim tarihine bakıldığında iklim sistemlerinde doğal faktörler ve süreçlerle birçok değişiklikler yaşanmıştır. Fakat günümüzde bahsedilen iklim değişikliği beşeri nedenlerden kaynaklanmaktadır.

İklim değişikliğinin doğal nedenleri; dünyanın güneş çevresindeki yörüngesinin 95.000 yılda bir basıklaşması, kıta kaymaları sonucu okyanus akıntı sistemleri ve rüzgârların yönünün değişmesi, yanardağ patlamaları, güneş lekeleri, buzullar, güneş etkinliklerindeki ve yerküre ile güneş arasındaki astronomik ilişkilerdeki (milankovich döngüsü) (Aksay, Ketenoğlu ve Kurt, 2005). Beşeri nedenleri ise insanlar tarafından atmosfere yayılan sera gazları ve aerosoller, volkanik püskürmelerdir (Türkeş, 2008).

Doğal ve beşeri nedenlerden kaynaklanan iklim değişikliğinin dünya üzerinde oluşan birçok etkisi vardır. Bu etkiler; sıcaklık artışı, yağışların bazı bölgelerde artması bazı bölgelerde azalması, buzulların erimesi ve deniz seviyesinin yükselmesi, sağlığı olumsuz etkilemesi, hava kirliliğine neden olması, su kaynaklarının bazı bölgelerde azalması bazı bölgelerde yığılması, biyoçeşitlilik ve ekosistemi olumsuz etkilemesi, tarım ile gıda güvenliğini olumsuz etkilemesi, kasırga, sel ve yangın gibi ekstrem olaylara neden olması (Keçe, 2016); göçlere neden olması (Dölek ve Yazıcı), ormanların azalması (Şen ve Özer, 2018), metan hidratin ayrışmasına neden olması, enerji talebinde dengesizliklerin oluşması (Akbulut, 2019) gibidir.

Üzerinde yaşadığımız dünyada yaşanan sorunlardan en fazla etkilenen canlıların başında insanlar, bitkiler ve hayvanlar yer almaktayken en fazla soruna neden olan canlı ise insandır ve bu nedenledir ki çözüm bulmak insanların en temel görevleri arasında yer almaktadır (Özey, 2001). Zira yaşanan hızlı nüfus artışı, düzensiz kentleşme, savaşlar, iç karışıklıklar, nükleer denemeler, tarımda kimyasal maddelerin kullanılması, artan sanayiler gibi birçok etkenle birlikte sorunlar daha büyük bir ivme kazanmış ve insanları bu sorunların çözümü konusunda endişelendirmeye başlamıştır. Sorunlar büyümüş, iletişim ve ulaşımın gelişmesiyle küreselleşmiş ve dünyanın gündemi haline gelmiştir. Çünkü çevrenin nabızı dünyanın her yerinden duyulmaya başlamıştır. Bu endişelenme insanları çözüm arayışına itmiş 1950-1960 yılları arasında başta çevre konusunda olmak üzere bilinç oluşmaya başlamıştır (Özmen, 2015). Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmalardan biri ÇED (Çevresel Etki Değerlendirmesi)'dir.

Başlangıcından beri ÇED'e dair çalışmaları şu şekilde sıralandırabiliriz; 1 Ocak 1970'te ABD'de Ulusal Çevre Politikası Kanunu (NEPA) yayınlanmıştır, 1972 UNEP (Birleşmiş Milletler Çevre Programı) kurulmuştur, 1973 yılında Kanada'da "Çevre Değerlendirme ve Denetleme Yöntemleri" (EARP) dokümanı yayımlanmıştır, 1973 yılında AET (Avrupa Ekonomik Topluluğu) bünyesinde "Birinci Çevre Eylem Programı" yürürlüğe girmiştir. Bu eylem programı; 1976, 1982 ve 1986'da revize edilerek tekrar yayımlanmıştır, 1980 yılında UNEP ve UNDP (Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletler Ekonomik Kalkınma Teşkilatı) "Ekonomik Kalkınmada Çevre Politikaları ve Yöntemleri Deklarasyonu" kabul edilmiştir, 1982 yılında OECD tarafından "Kalkınma Yardımlarının Çevresel Boyutları" konulu toplantı düzenlenmiştir (Özmen, 2015). 5 Haziran 1972'de Birleşmiş Milletler İnsan ve Çevre Konferansı İsveç'in Stockholm şehrinde yapıldı. Bu kapsamda Akdeniz'in Kirliliğe Karşı Korunmasına Ait Sözleşme (1976), Uzun Menzilli Sınırlar Ötesi Hava Kirlenmesi Sözleşmesi (1979), Ozon Tabakasının Korunmasına Dair Viyana Sözleşmesi (1985), Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi (1992), Karadeniz'in Kirliliğe Karşı Korunması Sözleşmesi (1993), Çölleşme ile Mücadele Sözleşmesi (1994), Avrupa Peyzaj Sözleşmesi (2000) imzalanmıştır (Yazıcı, 2013). Ayrıca UNEP ve UNDP'nin yaptığı çok sayıda toplantının sonucunda 1991 yılında başlangıçta geçici olmak üzere kurulsun da devam eden GEF (Küresel Çevre Fonu) kurulmuştur (Duru, 2003).

Özey (2001) günümüz dünyasında doğal, beşeri ve ekonomik çevre sorunlarıyla ilgili beş farklı grupta çalışmaların yer aldığından bahsetmekte ve bireysel çalışmalar, toplumsal çalışmalar, şirketler tarafından yürütülen çalışmalar, ülke yönetimlerinin yürüttüğü çalışmalar ve uluslararası yapılan çalışmalar olarak gruplandığı çalışmalardan şu şekilde bahsetmektedir:

- Dünya sorunlarına yapılan çalışmaların en etkili ve en duyarlısı bireysel olarak yapılan çalışmalardır. Bireysel çalışmalara Filipinlerde Isneg Kabile Lideri Henry Domoldol, Peru'da çevre muhabirliği yapan Barbara D'Achille, Honduras'ta Blance Jeanette Kawas Fernandez, Kanboçyalı gazeteci Chan Dara, Nijerya'da Shell Petroleum Development Company, Kelebek lakaplı Amerikalı Julia Hill, Greenpeace'nin kurucusu Mctaggart gibi isimler örnek verilebilir.

- Dünya sorunlarına karşı yapılan çalışmaların ikinci grubunda toplumsal çalışmalar yer almaktadır. Dünya üzerinde meydana gelen çevre sorunlarına karşı toplumsal örgütler kurulmuştur. Ülkelerde kurulan bazı Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ve çalışmalarından bazıları şunlardır: Kaliforniya'da 10 Kızılderili ailesinin atalarından kalma ormanı Eyalet yöneticilerinden geri alarak, Hindistan'da Deccan Kalkındırma Birliği, Mısır'ın başkenti Kahire'de burada yer alan çevre sorunlarına neden olan atıkların yeniden kullanıma kazanılması amacıyla kurulan Çevre Koruma Birliği (APE), Nepal'de bölge

turizmini canlandırmak, halkın odun yerine gazyağı kullanmalarını sağlamak ve yörenin doğal görünümünü korumak amacıyla Annapurna Koruma Alanı Projesi (ACAP) gibi örgütlerdir.

- Yapılan üçüncü grup çalışmalarında ise şirketler tarafından yürütülen çalışmalar yer almaktadır. Dünya sorunları ile ilgili şirketler birçok proje geliştirmiştir. Şirketler tarafından ortaya atılan ve hükümetler ile toplum tarafından da benimsenen, günlük yaşamda kullanılan ve artık kullanılmayacak kadar eskiyen her türlü malzemenin geri dönüştürülerek hem bunların yeniden kullanılmasını sağlamak hem de atık sorununu engellemek amacıyla yapılan “geri dönüşüm” projesidir.

- Dünya sorunlarıyla ilgili yapılan dördüncü grup çalışmalarında ülke yönetimleri tarafından yürütülen çalışmalar yer almaktadır. Danimarka yönetiminin kömürle çalışan güç istasyonlarının inşasını yasaklaması, Çin’in Yangtze ve Sarı Irmak havzalarının yukarı kesimlerinde kereste toplamayı yasaklaması ülke yönetimlerinin dünya sorunlarıyla ilgili çalışmalara örnek verilebilir.

- Dünya sorunlarıyla ilgili yapılan beşinci grup çalışmalarında uluslararası çalışmalar yer almaktadır. Dünya sorunlarının çözümünde, küresel korunma kampanyalarının önemi yadsınamaz gerçektir. Sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve hukuk alanda dünya çapında veya amacına göre bölgesel çalışmalar yapan Birleşmiş Milletler Teşkilatı (UN) kurulmuştur. Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı [United Nations Conference On Trade And Development (UNCTAD)], Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [United Nations Development Programme (UNDP)], Birleşmiş Milletler Çocuklar Fonu [United Nations Children’s Fund (UNICEF)], Birleşmiş Milletler Çevre Programı [United Nations Environment Programme (UNEP) gibi çalışmalar ve Birleşmiş Milletler bünyesinde dünya sorunlarına çözüm arayan yarı özerk kuruluşlar yanında, uzman kuruluşlar da yer almaktadır. Gıda ve Tarım Örgütü Uluslararası Para Fonu (IMF), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Uluslararası Tarımsal Kalkınma Fonu (IFAD), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültürel Örgütü (UNESCO), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Birleşmiş Milletler Sınai Kalkınma Örgütü (UNIDO) uzman kuruluşlara örnek olarak verilebilir.

Palaz (2016, s. 650-672) dünya sorunlarıyla ilgili çözüm arayan ulusal ve uluslararası kuruluşlardan şu şekilde bahsetmektedir:

- Birleşmiş Milletler ve Uzman Kuruluşlar: [Birleşmiş Milletler (Birleşmiş Milletler ve Organları), Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Örgütü (FAO), Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), Dünya Gıda Programı (WFP), Dünya Bankası (WB)],
- Diğer Uluslararası Kuruluşlar: Greenpeace, Dünya Doğa ve Doğal Hayatı Koruma Birliği (IUCN), Dünya Doğayı Koruma Vakfı ve Türkiye Doğal Hayatı Koruma Vakfı, Uluslararası Kızılhaç ve Kızılay Hareketi (ICRC), Arama Kurtarma Derneği (AKUT),

Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı (TEMA), Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Kurumu (TÜRÇEK),

- Uluslararası Geçerliliği Olan Belgeler: İnsan Hakları İle İlgili Olan Belgeler (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi), Çevre İle İlgili Olan Belgeler [Stockholm Konferansı (Birleşmiş Milletler İnsan Çevre Konferansı), Rio Konferansı (Birleşmiş Milletler Çevre Ve Kalkınma Konferansı), Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi ve Kyoto Protokolü].

2. 1. 1. Küresel Sorunlar ve Eğitim

Küreselleşme sürecinin ortaya çıkardığı olumsuz durumlardan biri olan küresel sorunlara karşı bireylerin bilinç, tutum, farkındalık ve davranış sahibi olmaları gerekmektedir. Çünkü küresel sorunların nedenleri, olası etkileri ve sonuçları ile ilgili bilinç, tutum, farkındalık ve davranış kazanılmadan çözüm sürecine aktif katılım sağlanamayacağı bir gerçektir. Bu nedenledir ki bu sorunlarla ilgili bu özellikleri kazandırmak son derece dikkat edilmesi gereken bir noktadır ve eğitim bunların kazandırılmasında etkili bir sistemdir. Zira eğitim aynı zamanda küresel sorunların çözümü için bir araçtır.

Küresel sorun diye bahsedilen sorunların meydana gelmesinde, yayılmasında ve canlı cansız tüm hayatı etkilemesinde insan elinin olduğu aşîkârdır. Bunun içindir ki çözüm noktasında da insanlara büyük bir pay düşmektedir ve herkesin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, elini taşın altına koyması gerekmektedir. Bu nedenle küresel sorunlara çözüm üretebilen ve insanlık adına harekete geçebilecek nitelikte bireylerin yetiştirilmesi zorunluluk haline gelmiştir (Kan, 2009b). Bireylerde davranış değişikliğiyle dünyada meydana gelen sorunlar karşısında bilinç kazandırmayı ve sorunların çözümü için olumlu yönde davranış kazandırmayı amaçlayan eğitim, bu nitelikte bireyler yetiştirmede önemlidir.

Bizim ve gelecek nesillerin daha sağlıklı bir ortamda yaşamlarını sürdürmeleri adına var olan ve gelecekte de olması muhtemel sorunlara karşı duyarlı ve sorumlu bireylerin yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir (Kaya, 2014). Öyle ki bizlerin ve gelecek nesillerin daha sağlıklı bir ortamda yaşamlarımıza devam edebilmemiz için dünyaya karşı sorumlu ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesi zorunluluk haline gelmiştir.

Küresel konularla ilgili olarak yapılan eğitim, sadece bilgi edinilmesini sağlayan nitelikte değil, aynı zamanda belli tutumların gelişmesine de yardımcı olan nitelikte olmalıdır (Kan, 2009a). Çünkü günümüz dünya sorunları eğitiminin temel hedefini Global Education Programme of the North-South Centre of the Council of Europe (2008) şu şekilde açıklamaktadır (akt., Yazıcı, 2013, s. 809):

Kritik düşünme ve analiz marifeti sağlama, bakış açısını genişletme, değiştirme veya çoklu bakış açısı kazandırma, olumsuz önyargı ve kalıp yargıları kırma,

kültürlerarası iletişim becerisi geliştirme, ekip çalışması ve iş birliği sağlama, empati becerisi kazanma, etkin dinleyici olabilme ve başkalarının görüşlerine saygı duymayı öğrenme, girişimcilik yeteneği kazanma ve karışık- belirsiz- çelişkili durumlarla başa çıkabilme, tartışmaları idare edebilme, yaratıcılığı geliştirme, araştırma yapabilme, karar verebilme, medyanın farkında olma ve farklı değerlendirmeleri izleme, teknolojiden destek alma, sosyal sorumluluk sahibi olma, vizyon geliştirme, dayanışmaya açık olma, yeryüzünü bütün olarak algılama, doğayı ve doğal kaynakları koruma bilinci geliştirme ve sorunların çözümünde aktif katılım sağlama sayılabilir.

Türkiye'de çevre sorunları dersi üniversitelerin Mühendislik, Mimarlık, Fen, Orman ve Tıp Fakültelerinde uzun zamandır okutulurken (Kayan, 2018) “1980’li yıllardan itibaren Siyasal Bilgiler, Siyasal Bilimler, Hukuk, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde de okutulmaya başlanmıştır” (Keleş ve Hamamcı, 1998’den akt., Kayan, 2018, s. 492). Öte yandan ilköğretim ve ortaöğretimde çevre sorunları konusu öğretim için yasal bir sorumluluk taşıırken, eğitim fakültelerinde Fen Bilgisi Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Biyoloji Eğitimi ve Coğrafya Eğitimi gibi az sayıda programda bu sorunlarla ilgili dersler okutulmaktadır (Meydan, Doğu ve Dinç, 2009). Türkiye’deki öğretim programları incelendiğinde ilköğretimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin dünya sorunlarıyla ilişkilendirmede başı çektiğini söylemek mümkündür.

2. 1. 1. 2. Küresel Sorunlar ve Sosyal Bilgiler Öğretimi İlişkisi

Eğitim çatısı altında küresel eğitimin bazı temel konuları vardır. Küresel eğitimin konularının dört temel başlığı; küresel olaylar, güç ile güçsüzlük, eleştirel farkındalık ve katılımdır (Calder, 1993’ten akt., Palaz, 2017, s. 43). Küresel sorunlar diye bahsedilen olaylar bu sınıflamanın küresel olaylar başlığında yer almaktadır. Küresel eğitim kavramı 1960’lı yıllardan 1980’li yıllara kadar farklı isimlerle olmak üzere 1980 başlarında küresel eğitim olarak öğretim programlarında yerini almış, daha sonra küresel eğitim ve küresel vatandaşlık eğitimi kavramıyla ulusal öğretim programlarda amaç veya tema olmuştur (Mundy ve Manion, 2008).

Küresel sorunların meydana gelmemesi veya meydana gelen sorunların çözümü için bireylerin belli donanıma sahip olması gerekmektedir. Çözümün bir parçası olmak için gereken donanıma sahip olmak genelde eğitim özelde ise sosyal bilgiler dersi büyük etkiye sahiptir. Bu nedenledir ki sosyal bilgiler öğretim programında küresel sorunlara yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi küresel sorunlara karşı bilgi vermek ve farkındalık yaratmak için hassas bir role sahiptir.

Yaşanan küreselleşme süreci eğitimin hedeflerinin de bu doğrultuda değişimine ve dönüşümüne neden olmuş, küreselleşmeyle birlikte evrensel hak ve sorumluluklar programlarda daha fazla ön plana geçmiştir (Kan, 2009a). Programlara yansıyan bu değişim ve dönüşümden sosyal bilgiler öğretim programı da etkilenmiştir. Buna kapsamda

1997 yılında sosyal bilgiler öğretim programı geliştirilmiş ve bu program 1998-2004 yılları arası yeni program geliştirilene kadar uygulanmıştır. 2005 yılında uygulamaya konulan bu program ise 2017 yılında yeni programın geliştirilmesi ve 2018 yılından itibaren uygulanmasına kadar geçerliliğini korumuştur.

1998 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programının küreselleşme ve küreselleşmenin getirdikleri doğrultusunda doğrudan ünite veya konuya yer vermediği fakat sınıflar düzeyinde üniteler arasında küreselleşmeye yönelik bazı hedeflerin bulunduğu görülmektedir. 2005 yılında uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler öğretim programı, vatandaşlık eğitimi olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışı üzerine ortaya çıkmış; öğrenme alanı, kazanım, değer, beceri ve etkinliklerden oluşmuştur (MEB, 2005a). Oluşumundaki anlayışlar doğrultusunda bu programda küreselleşme ve küreselleşmenin meydana getirdiği sorunlara daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Zira bu programda 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda “küresel bağlantılar” öğrenme alanı doğrudan bu amaca hizmet etmekteyken diğer öğrenme alanlarında sorunlarla ilgili kazanımlar mevcuttur. Öte yandan 2018 sosyal bilgiler programının özel amaçlarında küresel sorunlarla ilişkilendirilecek şu maddeler (MEB, 2018, s.8):

- 6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
- 14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
- 17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri

ve 2005 sosyal bilgiler öğretim programının vizyonunda yer alan

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB, 2005b).

ifadelerine yer verilmesi, küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin önemi göstermektedir.

Öte yandan 2018 yılında uygulamaya konulan yeni sosyal bilgiler öğretim programında dünyada var olan olayların farkında olan, karşısına çıkan problemlere çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmenin öneminden bahsetmektedir. Bu programda öğrenme alanlarında küresel sorunlara dair kazanımların var olması sosyal bilgiler dersinin bu konuda büyük sorumluluk üstlendiğini göstermektedir. Programda yer

alan kazanımların hangi sınıf, hangi öğrenme alanı dâhilinde yer aldığı Şekil 3'te yer almaktadır (MEB, 2018):

SINIF DÜZEYİ	•ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR
4. sınıf	•Bilim, Teknoloji ve Toplum Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır •Üretim, Dağıtım Tüketim Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır
5. sınıf	•İnsanlar, Yerler ve Çevreler Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
6. sınıf	•Üretim Dağıtım Ve Tüketim Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
7. sınıf	•Küresel Bağlantılar Toplumun ilgi, istek ve ihtiyaçlarını araştırarak bunları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler önerir. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

Şekil 3. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında küresel sorunlar

Sosyal bilgiler dersinin en hayati hedeflerinden biri olan etkili vatandaş yetiştirme hedefi kapsamında küresel sorunlara karşı bilinçli, duyarlı, sorumluluk sahibi ve küresel sorunların çözüm sürecine aktif katılım sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi son derece önemlidir. Bu nedenle dünyamızın karşı karşıya olduğu sorunlar hakkında öğrencileri bilgilendirmede, sorunları içselleştirmelerinde ve sorunların çözümünde aktif katılım sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde sosyal bilgiler dersi anahtar rol oynamaktadır.

Bütün bunlarla birlikte bireyler arasındaki farklılıklara saygılı, günümüz sorunlarının bilincinde ve gelecekte de var olacak sorunlara karşı duyarlı, bu sorunların çözümü için katılım gösteren, bu katılımı ulusal ve uluslararası iş birliği ve etkileşim dâhilinde gerçekleştiren bireylerin yetişmesinde öncelikli dersler arasında sosyal bilgiler dersi gelmektedir.

2. 1. 2. Değer

Toplumsal bir varlık olan insanoğlunun uyum içerisinde yaşayabilmesi için belli kurallar vardır ve bu kurallar toplumun çoğunluğu tarafından kabul edilir. Sosyal alanda sıkça karşımıza çıkan bu kuralların önemli bir kısmı değer kavramı ile ifade edilir. Beşeri bilimlere Znaniecki'nin kazandırdığı değer kavramının kökü Latince "kıymetli ya da güçlü olmak" anlamındaki "valere" sözcüğünden gelmektedir (Bilgin, 1995'ten akt., Kurtulmuş, 2009, s. 10).

Değerin birden fazla boyutu olduğundan farklı tanımlamalar söz konusudur. Değer, “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.” (TDK, 2019), bir şeyi başka bir şeye tercih etme eğilimi, davranışlarımıza kaynaklık ederek onları yargılamamamızı sağlayan anlayış, bir şeyin arzulanıp arzulanmadığını gösteren inançtır (Erdem, 2003). Değerler, herhangi bir durum veya şarta bakılmadan istenilen, beğenilen ve yararlı olduğuna inanılan şeyleri gösteren kıstaslardır (Dilmaç, 1999). “Değerler, toplumca en iyi, en doğru, en faydalı olduğu kabul edilen şeylerdir.” (Merey, Kuş ve Karatekin, 2013, s. 184). En genel tabir ile değer, dünyaya bakış açımız, insanları algılamamız, günümüz ve gelecek hakkındaki düşünme biçimizdir (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı, 2008).

Toplumların kültürlerini oluşturan sosyal kurallar sistemi vardır ve bunlardan her birinin ifadesi olan değerler, toplumlarda denge kurulmasını sağlayan, bireyi harekete geçiren, bireyin davranışlarına yön veren ve davranışlarını anlamlı kılan, yaşam amaçlarını ve yaşam şeklini belirleyen, bireylerin kendisi ve toplum açısından taşıdıkları önemi belirleyen inanç ve sosyal kontrol aracıdır (Balcı, 2008). “Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevî kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlara aktaracağımız öz mirasımızdır.” (MEB, 2018, s. 3). Bu yüzden değerler toplumu oluşturanlar tarafından ideal olan olarak kabul edilir ve toplumu oluşturan bireylerin ortak düşünce ve inançlarını yansıtır. İnsani özelliklerimizin temelini oluşturan değerler, hayatın rutin akışında ve karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada harekete geçmemizi sağlayan gücün kaynağıdır (MEB, 2018). Bu bağlamda değer bireye toplumun bir parçası olduğu düşüncesini aşılır ve bu da bireyin topluma uyum sürecini hızlandırarak yaşamının kolaylaşmasını sağlar.

2. 1. 2. 1. Değerin Özellikleri ve İşlevleri

Toplum yapısını oluşturan ve toplumun yapısı değiştikçe değişime uğrayan değerler bireylerin bilincini, tutumunu ve davranışını etkiler ve onların yaşamına yön verir. Değerleri inanç, tercih ve standart olarak tanımlayan Rokeach’ a göre değerlerin özellikleri şunlardır (Rokeach 1973’ten akt., Çelik, 2010, s. 4):

- Sosyal konularda bireylere yol gösterir,
- Kişileri belli tercihe hazırlar,
- Bireyin kendini ifade etmesinde kılavuz olur,
- Suçla ilgili karar vermek, yargılamak, değerlendirme ve övgü için başvurulur,
- Diğer insanlar ile kendimizin ahlak gibi konularda karşılaştırma süreci için temel oluşturur,

- İkna etmek için başvurulur,
- Öz saygıyı arttırmak ve devam ettirmek için başvurulur.

Özgüven'e göre değerlerin özellikleri şu şekildedir (Özgüven, 1999'dan akt., MEB, 2005b):

- Bireyler ve toplum tarafından kabullenilen birleştirici olgulardır,
- Bireylerin iyiliği için olduğu ve toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı düşünülen ölçütlerdir,
- Bilincin yanı sıra duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır,
- Bireyin bilincinde yer alan ve davranışa yön veren güdülerdir ve
- Normları da içeren değerlerin normlardan farkı daha genel ve soyut nitelikte olmasıdır.

Değerlerin çeşitli özellikleri vardır ve bu özellikleri yerine getirirken değerler farklı işlevleri üstlenir. Gökçe'ye (1994) göre değerlerin işlevleri şöyledir (Gökçe, 1994'ten akt., Özensel, 2003, s. 230-231):

- Sosyal değer uyum sağlamak için standartlardır. Bu bakımdan değerler bilinçli ve amaçlı davranışın ölçütleridir,
- Değerler kültürel olarak şekillenmiştir ve değerlerin kültürü yönlendirici bir rolü vardır. Bu açıdan değer kültürün gelişme süreci içinde şekil alır. Değer aynı zamanda sembol, moral ve estetik normlar, davranış şekilleri olarak belirginleşir ve kültürün esasını oluşturur,
- Değerler sosyalleşme süreci içerisinde insanlar tarafından öğrenilmektedir ve kişiliğinin bir parçası olarak görülmektedir,
- Değerler hem zihinsel hem de duygusal yönleri belirtir.

2. 1. 2. 2. Değer Eğitimi ve Değer Eğitimi Yaklaşımları

Son yüzyılda özellikle küreselleşmenin de etkisiyle birçok alanda değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişim süreci bireylerin birçok alanda gelişimine katkı sağlarken duyuşsal özelliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Son zamanlarda dünyada savaş ve şiddet olaylarının artması, insanların artık birbirlerine güveninin azalması, aile ilişkilerinin zayıflaması (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012), büyüklere karşı olumsuz tepkiler, ahlakta meydana gelen düşüş, kişisel ve toplumsal sorumluluğun azalması, gibi sorunların ortadan kaldırılması bütün toplumların öncelikli hedefi olmuştur ve değer eğitimi gerekli kılmalıdır (Baysal, 2013). Bunun ötesinde bu sorunların meydana gelmesini engellemek ve var olan sorunların yaygınlaşmasını önlemek için bireylere, saygı, sevgi, sorumluluk, duyarlılık, adalet, eşitlik, dürüstlük, çalışkanlık, bağımsızlık,

barış, vatanseverlik, estetik gibi değerlerin kazandırılması son derece önem arz etmiş ve bu değerlerin kazandırılmasında değer eğitimi zorunluluk haline gelmiştir (Aladağ, 2009). Bunun yanında meydana gelen sosyal problemlerin çözümü için akla gelen müdahale yöntemlerinden biri de değer eğitimidir (Beldağ, Özdemir ve Nalçacı, 2017).

Değer eğitimi değerleri öğretmek için yapılan eylemler (Keskin ve Öğretici, 2013), bireylerin bir arada yaşamlarını devam ettirebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasını kapsayan süreçtir (Gürdoğan-Bayır, Çengelci-Köse ve Deveci, 2016). Amacı insan ilişkilerinde başvurulabilecek bilgi, değer ve kuralları yaşantıya aktarma yetkinliği (Balcı ve Yanpar-Yelken, 2013) olan değer eğitiminin görevi, etkin bir şekilde üstlenilmesi gereken değerleri insanlara aşılamaktır (Superka, Harense, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976). Değer eğitimi “Öğrencilerin değer bilgisi edinmeleri, değerleri anlamaları ve bu değerleri bir birey veya daha geniş bir topluluğun üyesi olarak uygulamalarını sağlayacak beceri ve eğilimleri aşılama amacıyla yürütülen okul merkezli açık veya örtük aktivitelerdir.” (Values Education Study, 2003, s. 2).

Günümüz dünyasında meydana gelen sosyal, kültürel, siyasi değişim ve gelişim sonucunda kişilerin etkin ve verimli bir şekilde iletişim sağlayıp meydana gelen sorunlara karşı ahlak kurallarına uygun çözüm bulmaları adına değer eğitiminin payı yadsınmaz (Kale, 2007). Çünkü değer eğitiminin en önemli hedeflerinden biri de “...temel değerleri esas alıp toplumsallaşmış bireyler yetiştirmek, modern değerler ile geleneksel değerlerin bireylerde çatışmalara yol açmasını engelleyerek kültürel değerlerin varlığını devam ettirmesini sağlamaktır.” (Bilici, 2019, s. 23).

Değer eğitimi toplumun huzurunda, mutluluğunda, birliğinde ve beraberliğinde önem arz etmektedir (Şener, 2013). Toplum içinde huzuru ve uyumu sağlayabilmek ve toplumu ortak amaç çerçevesinde toplayarak ortak hedefe yönlendirebilmek için eğitim sistemine dâhil olacak olan her bireye belli değerlerin kazandırılması gerekmektedir (Merey, Kuş ve Karatekin, 2013).

Değer eğitiminin amaçları;

- İyi insan yetiştirmek,
- Değerleri pekiştirmek,
- Bireylerin değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmalarını sağlamak,
- Bireylerin kazanmış oldukları değerleri davranışla ifade etmelerini sağlamak (Baysal, 2013);
- Bireylerin etik ve kültürel değerlere ve bunların önemine ilişkin bilinçlendirmek,
- Çok kültürlülük ile demokratik tutumları ve hoşgörüyü ilişkilendirmek,

- Bütün değerleri insanın var olma şartlarını ve imkânlarını geliştirme ölçütüyle değerlendirmek,

- Etik değerlere ilişkin somut problemlerden hareketle hayatı bilgiye, bilgiyi hayata dönüştürmektir (Kale, 2007).

Birçok amacı ve özelliği olan değer eğitimi kültürleme yoluyla önce ailede daha sonra ise eğitim kurumlarında gerçekleştirilir. Aileler telkin etme, nasihat, anlatım yoluyla doğrudan değer eğitimi vermekle birlikte, ailelerin okuduğu kitaplar, dergiler, tercih ettiği televizyon kanalları, izlediği sinema, tiyatro gibi kendi yaşamlarında yaptıkları ve çocuklarının okul, kurs, arkadaş seçimindeki belirleyiciliği çocukların değer eğitimi dolaylı yünden etkilemektedir (Bilici, 2019). Ailede başlayan değer eğitimi okullarda devam eden bir süreçtir. Çünkü bireyin aile ortamından sonra gittiği kurum genellikle okullardır. Değer eğitimi okullarda planlı veya örtük bir şekilde verilmektedir. Çünkü okullar bireyin etkin vatandaş olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Değerleri kazandırarak bireyleri hayata kazandırma işlevi tüm derslerin ortak amacı olmasının yanı sıra özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi gibi öğretim programlarıyla gerçekleştirilir.

Bailey'e (2000) göre eğer eğitiminin kapsaması gereken 4 temel süreç vardır. Bunlar; "akıl yürütme ve mantıklılığı teşvik etme", "empati geliştirme", "öz saygı geliştirme" ve "iş birliği geliştirme" dir (Bailey, 2000'den akt., Doğanay, 2009 s. 234-235). Değer eğitiminin kapsaması gereken süreçler olduğu gibi değer eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar da önem arz etmektedir. Değer eğitiminde dikkat edilmesi gerekenleri Deveci (2008) şu şekilde bahsetmektedir (Deveci, 2008'den akt., Başçı, 2012, s. 53):

- Değer eğitiminde sorumluluğun çoğu öğretmende olduğu için öğretmen model olmalıdır,

- Değer eğitiminde sınıf, okul ve aile ortamı olumlu yapıda olmalıdır,

- Değer eğitiminde öğretim programlarının yanı sıra örtük programdan da yararlanılmalıdır,

- Değer eğitiminde doğrudan ve dolaylı öğretim yaklaşımları birlikte kullanılmalıdır,

- Değer eğitiminde okul ve aile birlikte hareket etmelidir.

Toplum içinde yaşanan bu gelişim ve değişimin meydana getirdiği olumsuzluklar arttıkça değer eğitiminin önemi de artmış ve değerlerin doğru yöntem teknik ve strateji ile öğretilmesi önem arz etmeye başlamıştır. Değer eğitiminin öneminin artmasıyla birlikte yapılacak olan değer eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği söz konusu olmuştur. Bütün bunlar değer eğitiminin nasıl yapılacağı tartışmaları çeşitli yaklaşımların gündeme gelmesini kaçınılmaz kılmıştır.

Değerler, eğitim aracılığıyla geliştirilmesi gereken önemli bir alanı oluşturmaktadır. Bu nedenle geçmişten günümüze dek değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak öğretilmesi için gerek ülkemizde gerekse yurt dışında çeşitli strateji, yöntem ve teknikler öne sürülmüştür. Bir kısmı değerlerin doğrudan kazandırılmasına bir kısmı da değerlerin bir düşünme ve karar verme süreci olarak kazandırılmasına yönelik olan yaklaşımlardan bazıları sınıf içinde, ders programında yer alırken bazıları da okulun açık ve örtük tüm programının tümünü kapsamaktadır (Doğanay, 2009).

Öğretim programında yer alan değerlerin öğretilmesinde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar; telkin (değer aktarma), değer açıklamak, ahlaki muhakeme, değer analizi, eylem ve gözlem yoluyla değer kazandırılmasından oluşmaktadır (Tahiroğlu, 2014).

1. Telkin Yaklaşımı: Bu yaklaşım; önceden belirlenmiş değerleri sık ve vurgulu tekrarlarla, davranışçı anlayış doğrultusunda öğrencilerin zihinlerine sokmak ve pekiştirmek şeklindedir (Keskin, 2008). Çünkü bu yaklaşıma göre öğrencilere bir şey yeterli ölçüde duyurulduğunda öğrenci onu kabul ederek davranışa dönüştürecektir (Whitney, 1986). İnsanlara sürekli tekrar ederek neyin iyi, neyin kötü olduğunu söylersen o doğrultuda davranacakları sayılısına dayanan bu yaklaşım “amacın belirlenmesi, ölçütün belirlenmesi, yöntem seçme, yöntemi uygulama, değerlendirme ve gerektiğinde tekrar” işlemleriyle uygulanır (Doğanay, 2009, s. 237-238). Telkin yaklaşımının uygulanması ile ilgili çeşitli yöntemler vardır. Bunların en etkilisi pekiştirme ve model olma, rol oynama ve oyunlar gibi yöntemler de vardır (Superka, Harense, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976).

2. Değer Açıklama Yaklaşımı: Değerlerin doğrudan öğretilmesiyle bireylerin kendi değerlerini oluşturamayıp başkasının değerlerini benimsemek zorunda kalacağı düşüncesiyle değerlerin doğrudan öğretilmesine karşı çıkan bir yaklaşımdır (Tahiroğlu, 2014). Bu yaklaşım bireylerin neye değer vereceğine veya neye değer vermeyeceğine başkasının telkin etmesiyle değil, diğer seçenekleri ve olasılıkları inceledikten sonra kendisinin karar vermesi esasına dayanır (Doğanay, 2009). Bu yaklaşımda bireyler kendi değerlerine kendisi karar verir ve bu değerleri yaşamlarına katar (Tahiroğlu, 2014). Burada öğrencilerin seçimlerini kendilerinin yapmasının nedeni değişen programla birlikte öğrencilerin karar vermesinde öğretmenlerin telkininin öneminin azalmasıdır. Çünkü öğrenciyi etkileyecek seçenek (TV, sosyal medya gibi) sayısı artmıştır (MEB, 2005a). Değer açıklama yaklaşımında bir değer kazanılmasında birbirinden farklı 3 adım ve bu adımların da içinde farklı etkinlikler yer almaktadır. Bu adımları Rath, Harmin ve Simon (1966), “seçme, ödüllendirme, davranma” olarak sıralamıştır (Rath, Harmin ve Simon 1966’dan akt., Doğanay, 2009, s. 238-239). Öğrenciler birden fazla alternatif arasında

kendi değerini özgürce seçer. Öğrenciler tüm alternatifleri ve bu alternatiflerin sonuçlarını muhakeme ettikten sonra seçim yapar. Öğrencilerin seçtiği davranış ödüllendirilerek yaptığı seçimin doğruluğunu fark etmesi sağlanır. Öğrencilerin seçtiği ve uygulayarak davranışa dönüştürdüğü değer kalıcı olması sağlanır (Huitt, 2004'ten akt., Yiğittir ve Kaymakcı, 2012, s. 51).

3. Değer Analizi Yaklaşımı: Bu yaklaşım sosyal bilim eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşım olup temel amacı öğrencilerin değer içeren sorun ya da sorunları, mümkün olduğu mertebe duygularını dâhil etmeden akıl yürütme sürecini kullanmasına yardımcı olmaktır (Doğanay, 2009). Bireylerin değerlerden hangisinin iyi-kötü veya avantaj-dezavantaj olduğuyla ilgili akıl yürütmeleri sağlanmaya çalışılır (Tahiroğlu, 2014). Bu yaklaşımda bir durum belirlenir ve bu durum üzerinden analizler, araştırmalar ve tartışmalar yapılarak süreç sonunda bir karara varılır. Kurulan tartışma yani iletişim ortamında kuralların geçerliliği tartışılırken öğrenciler başkasının gözünden de olayı görme fırsatı bulur (Yiğittir ve Kaymakcı, 2012). Welton ve Mellan (1999) değer analizi sürecini 8 aşama olarak şu şekilde belirlemiştir (Welton ve Mellan, 1999' dan, akt., Doğanay, 2009, s. 242-243):

Değer sorununu belirleme, karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma, sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama, bilgi ve kanıtların uygunlukları ile doğruluklarını değerlendirme, olası çözüm yollarını belirleme, olası çözüm yollarının her birinin olası doğrularını belirleme ve değerlendirme, seçenekler arasından birini seçme ve seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunma.

4. Ahlaki Muhakeme Yaklaşımı: Öğrencilerin ikilemler yoluyla düşünmelerini sağlamayı amaçlayan bu yaklaşımda öğretmenler ahlaki ikilemlerin olduğu örnekler vererek öğrencilerin çıkmaza girmelerini sağlamaya çalışır ve bu vasıta ile sorun çözmelerine yardımcı olur. Bunu yaparken de bütün öğrencileri ahlaki ikileme sokar ve diğer öğrencilerin de birbirlerinin fikirlerini duymalarını sağlar (MEB, 2005a). Burada öğretmenler öğrencilerin seviyelerine uygun gerçek veya kurmaca örnek verir, gerekirse iki durumla ilgili açıklama yaparak öğrencilerin fikirlerini açıklamalarına imkân sağlar ve süreç sonunda öğrenciler düşünceleri hakkında karara varırlar (Tahiroğlu, 2014). Beyer (1978'den akt., Doğanay, 2009, s. 246) ahlaki tartışmaların etkili olabilmesini belli aşamalara bağlamıştır ve bu aşamalardan ise şu şekilde bahsetmiştir:

Öncelikle çocukların yaşamlarında karşılaşılabileceği gerçeklikte bir ikilem sunulmalıdır. Sonra neden o yanıtı verdiğini de içeren geçici yanıtlar alınır. Daha sonra küçük gruplar oluşturularak cevapların gruplarda tartışılması istenir. Küçük gruplar yanıtları tartıştıktan sonra grupların oluşturdukları görüşü grup sözcüsü aracılığıyla sınıfa sunmaları sağlanır, ardından tekrar tüm sınıf olarak düzenlenir ve öğretmen tarafından tahta ikiye bölünerek öğrencilerin her iki seçenek için görüşlerinin yazılması sağlanır. Son olarak öneriler üzerinde düşünülür ve sonuca varılır.

5. *Eylem ve Gözlem Yaklaşımı*: Eylem yoluyla öğrenme öğrencilerin yaparak yaşayarak değerleri öğrenmesini ve içselleştirmesini amaçlayan yaklaşımdır (Tahiroğlu, 2014). Burada öğrencilerin yaşadıkları ortamda problemler ve onların çözümleri belirlenmeye çalışılır, en iyi çözüm yolu tespit edildikten sonra uygulanır ve sonucu değerlendirilir. (Huitt, 2004'ten akt., Yiğittir ve Kaymakçı, 2012, s. 52). Zaten en verimli öğrenme yollarından birinin yaparak yaşayarak öğrenme olduğu bilinmektedir. Bireyler eyleme dönüştürdükleri şeyleri daha iyi öğrenirler ve unutmaları diğer öğrenme yollarına göre daha zordur. Değer öğretiminde öğrencinin aktif olduğu kendi duyu organlarıyla birinci elden öğrenmesini sağlayan yöntemlerden biri de gözlem yoluyla öğrenmedir (MEB, 2005a). Bu yaklaşımda öğrencilerin hayatlarında olan insanların davranışlarını gözlemleyerek olumlu değerlerinin farkına varıp bunları içselleştirmeleri sağlanır (Akbaş, 2005b'den akt., Yiğittir ve Kaymakçı, 2012, s. 52). Çünkü insanlar sosyal davranışlarının birçoğunu model alarak öğrenir. Bu model çocuğun anne, baba, akraba gibi yakın çevresi olabileceği gibi kitle iletişim araçlarında gördüğü bireyler de olabilmektedir.

2. 1. 2. 3. Değer ve Sosyal Bilgiler Öğretimi İlişkisi

Son yıllarda yaşanan gelişimin ve değişimin beraberinde birçok sorunu getirdiği bilinmektedir. Üstelik bu sorunlar giderek büyümekte, sorunlar yumağı haline gelmektedir. Bu nedenledir ki yaşanan bu olumsuzlukların ortadan kalkması önem arz etmektedir. Ahlaki ölçütler açısından yaşanan olumsuzluklardan kurtulmak içinse değer eğitime büyük görevler düşmektedir.

Bireylerin olumlu değerlerle donatılması için öncelikli olarak aileye sonrasında da eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Bireyin ilk sosyalleşme ortamı ailedir ve insanlar ilk deneyimlerini aileleri vasıtasıyla edinir ve ilerleyen yıllarda ise deneyimler eğitim kurumları tarafından kazandırılır. Çünkü bireyler, içinde bulundukları topluma uyum sağlayabilmeleri ve kendi yaşamlarını daha iyi devam ettirebilmeleri için gerekli bilgi, değer ve becerileri ilk önce ailelerinde daha sonra ise eğitim kurumlarında kazanır. Eğitim kurumlarının değerler konusundaki rolü, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları incelendiğinde açıkça görülmektedir. Eğitim sistemimiz değerleri kazandırma işlevini öğretim programlarını da kapsayan eğitim programlarıyla gerçekleştirir (MEB, 2018). Eğitim kurumları değer eğitimi formal ve informal şekilde gerçekleştirmektedir.

Temel amacı değerlerimizle ve yetkinliklerle bütünleşmiş, bilgiye, beceriye ve davranışa sahip bireyler yetiştirmek olan eğitim sistemimiz, bireylerin sadece akademik açıdan başarılı olmalarını sağlayan, belirlenmiş bilgileri, becerileri ve davranışları kazandıran bir yapı olmaktan ziyade, temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmeyi asli

görev görmüştür (MEB, 2018). Bu kapsamda bazı dersler değerlerle donanmış bireyler yetiştirme amacını dolaylı yollardan bazı dersler doğrudan gerçekleştirmektedir.

Değerlerin kazandırılmasında ilköğretimin birinci kademesinde hayat bilgisi dersi ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersinin önemi büyüktür. Tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürleri ve yaşam hikâyelerini anlatması bakımından önemli bir yere sahip olan sosyal bilgiler dersi aslında bir değer eğitimi dersi (Kan, 2010b, s. 140). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan 3 farklı yaklaşım vardır. Bunlar vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir. Bunlardan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilerin amacı, kültürün temel değer ve inanışlarını genç kuşağa aktarmaktır (Öztürk ve Dilek, 2005).

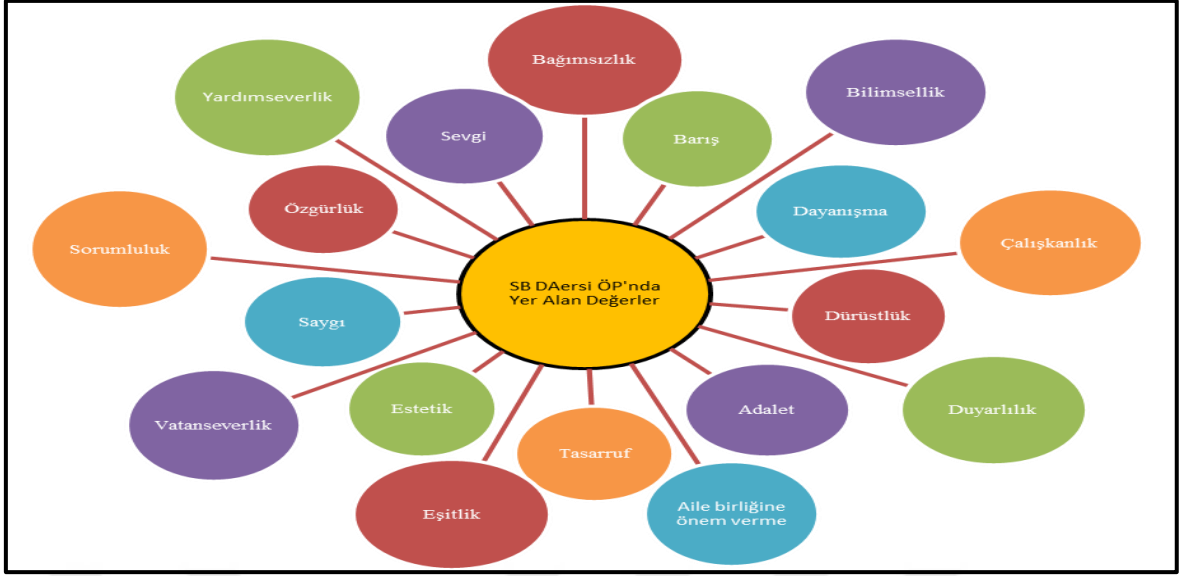
Naylor ve Diem'e (1987) göre sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi açısından önemi şu şekildedir: Öğrenciler yönlendirici etkiye sahip olan kültür ve kurumları destekleyen değerleri alma ihtiyacı duyarlar ve bunun yanında değer çatışmaları ile başa çıkma, değerlere yönelik verdikleri kararları tanıma, farklı kültürlerin değerlerine karşı hoşgörü ve saygı duyma ihtiyacı duyarlar (Naylor ve Diem 1987'den akt., Kan, 2010, s. 142). Bu açıdan bakıldığında değerler eğitimi sosyal bilgilerin kilit bölümlerinden biridir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarında (MEB, 2018, s. 8):

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri.

Öğretim programında sosyal bilgiler dersine ait bu 5 amacın olması sosyal bilgiler dersinde değerlerin ne kadar büyük bir önemi olduğunu göstermektedir.

2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışının ön plana çıkmasıyla programa giren değerler son öğretim programı olan 2018 öğretim programında da önemini artırarak korumuştur. Öğretim programlarında öğrencilere değer eğitimi yoluyla kazandırılması amaçlanan 10 kök değer bulunmaktadır. Bunlar: "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik." değerlerdir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 18 değer ise şu şekildedir (MEB, 2018):



Şekil 4. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Programda yer alan değerlerin hangi sınıf, hangi öğrenme alanı dâhilinde yer aldığı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Değerler ve Sınıf Düzeyleri (MEB, 2018)

Sınıf Düzeyi Öğrenme Alanı	4. Sınıf	5. Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf
Birey Ve Toplum	- Saygı - Sorumluluk	- Bilimsellik - Aile Birliğine Önem Verme - Sorumluluk	- Dayanışma - Yardımseverlik	- Özgürlük - Sorumluluk
Kültür Ve Miras	- Aile Birliğine Önem Verme - Kültürel Mirasa Duyarlılık - Vatanseverlik	- Estetik - Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kültürel Mirasa Duyarlılık	- Kültürel Mirasa Duyarlılık - Estetik
İnsanlar, Yerler Ve Çevreler	Doğal Çevreye Duyarlılık	- Doğal Çevreye Duyarlılık - Dayanışma	- Vatanseverlik - Doğal Çevreye Duyarlılık	Özgürlük
Bilim, Teknoloji Ve Toplum	- Bilimsellik - Doğal Çevreye Duyarlılık	- Dürüstlük - Çalışkanlık - Bilim Etiği	Bilimsellik	- Bilimsellik - Özgürlük
Üretim, Dağıtım Ve Tüketim	- Sorumluluk - Tasarruf	Sorumluluk	- Vatanseverlik - Doğal Çevreye Duyarlılık - Sorumluluk	- Dayanışma - Dürüstlük - Çalışkanlık
Etkin Vatandaşlık	- Sorumluluk - Bağımsızlık	- Özgürlük - Bağımsızlık	Eşitlik	Barış
Küresel Bağlantılar	- Kültürel Mirasa Duyarlılık - Saygı	Kültürel Mirasa Duyarlılık	Kültürel Mirasa Duyarlılık	- Barış - Saygı

2. 1. 2. 4. Sorumluluk ve Duyarlılık Değerleri

2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışıyla değerler, öğretim programına dâhil olmuş ve 2018 yılında yenilenen öğretim programında yerini korumuştur. Hem 2005 hem 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yerini koruyan değerlerden ikisi sorumluluk ve duyarlılıktır. Programlar yenilendikçe yapılan revize çalışmaları ile programda değişikliklere gidilmiş, bazı değerler programdan çıkarılırken bazı değerler programa dâhil olmuştur. Sorumluluk ve duyarlılık değerlerinin programda yerini koruması bu değerlerin önemini göstermektedir. Sorumluluk değeri hem öğretim programlarında kök değerler arasında hem de sosyal bilgiler programında yer almaktadır. Buna rağmen duyarlılık değeri ise kök değerler arasında yer almayıp sadece sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerdendir. Sorumluluk değeri programda doğrudan yer alırken duyarlılık değeri doğal çevreye ve kültürel mirasa duyarlılık olarak karşımıza çıktığı öğretim programında öğrenme alanı açıklamaları incelendiğinde açıkça görülmektedir.

İnsanoğlu yaşadığı toplumda hayatını devam ettirebilmek için belli görev ve sorumluluklar üstlenmektedir. Sorumluluk, bireyin yaşı, cinsiyeti ve gelişim düzeyine uygun şekilde davranması ile üzerine düşen görevleri yerine getirmesidir (Yavuzer, 1998'den akt., Yontar, 2013, s. 9). Başka bir tanıma göre sorumluluk, bireyin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, hem kendi davranışları hem de yetki alanına giren durumları da üstlenmesi ve daha iyi bir dünya için çabalamasıdır (Başer, 2015). TDK'nin tanımına göre sorumluluk "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" tir (TDK, 2020). Öncül (2000) ise sorumluluğu "İnsanın eylemlerinin ve bu eylemlerinin sonuçlarının hesabını vermesi"; "yetişkin normla bir insanın yasalara, alışkanlıklara, kurallara ayak uydurabilmesi ve bunlara aykırı davranınca âdil bir biçimde cezalandırılması durumu"; "böyle bir tutumu benimseme tutumu"; "insanın sözünü yerine getirmesi ve ödevlerini yapması tutumu" (s. 1004) olarak tanımlamaktadır. Lickona'ya (1992) göre sorumluluk saygının genişlemiş şeklidir ve ona göre birey diğer insanlara saygı gösterdiğinde onlara değer verdiğini göstermekte, değer vermenin ise sorumluluk hissetmeyi gerektirdiğinden bahsetmektedir (Lickona, 1992'den akt., Baysal, 2013, s. 19).

Sorumluluk sahibi olmak bir görevi başarmayı gerektirmektedir (Baysal, 2013). Ama bir olay veya durum karşısında sorumlu olmak ile o olayla ilgili sorumluluğun bilincinde olmak farklı şeylerdir ve sorumluluk ancak sorumluluğun bilincine varmakla tam anlamda kazanılabilir (Başer, 2015).

Duyarlılık ise "Duygu ve heyecan gösterebilme, bunlardan etkilenme eğilimi" (Öncül, 2000, s. 375). TDK'nin tanımına göre ise duyarlılık, "Duyarlı olma durumu, duygunluk,

duyarlık, hassaslık" tır (TDK, 2020). Tanımlardan hareketle duyarlılık, bir nesne, bir olay, bir durum veya herhangi bir şeye karşı duygu, heyecan ve hassasiyet gösterme; bu olay, durum ve şeylerden etkilenme ve duyarlı olma durumu olarak değerlendirilebilir. Duyarlı bireyin ise bu niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

Çelik (2010) doğal çevreye karşı duyarlılığın kazandırılması için öncelikle doğal çevrenin farkına varılması ve konu ile ilgili bilinçlerinin geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Buradan hareketle duyarlılık değerinin de kazandırılması için öncelikle sorunun farkına varılması gerektiği ve sorun ile ilgili bilgi sahibi olmak gerektiğini söyleyebiliriz.

Çevre duyarlılığı olan bireyler çevreye çöp atma eylemine karşı çıkar, doğal kaynakları korumak için çaba sarf eder, avlanma yasağına saygı gösterir, nüfusun sabit ve uygun olması için uğraşır ve kentleşmenin mantık çerçevesinde olmasını savunur (Sivek, 2002'den akt., Benzer, 2010, s. 73). Buradan yola çıkarak çevre duyarlılığını çevreye karşı empati duyma olarak belirtebiliriz (Ramsey ve Hungerford, 2002'den akt., Benzer, 2010, s. 73). Buradan hareketle duyarlılığın duyuşsal yönünün baskın olduğu söylenebilir.

Değer eğitimi; içselleştirme, duyarlılık gösterme ve bunları eyleme geçirmeyi kapsar (Küçük- Turgut, 2018). Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi duyarlılık ile sorumluluk aynı şeyler değildir. Çünkü sorumluluk özgürlük, seçim, irade, akıl ve eyleme geçme yetkisi ile doğrudan ilişkilidir (Başer, 2015). Yani sorumluluk için özgür olabilmeli, seçim yapabilmeli, irade ve akıl ile eylemde bulunabilmelidir. Çünkü sorumluluk kendini eylemde göstermekte ve irade ile yapılan eylem sorumluluğun gerçeklik kazandığını ifade etmektedir (Başer, 2015). Ayrıca çevre duyarlılığı çevre davranışına meyilli olan sorumluluk sahibi bireylerde bulunan bir değişkendir (Chawla, 1998'den akt., Benzer, 2010, s. 73). Buradan hareketle sorumluluk için duyarlılığın ön koşul oluşturduğunu ve sorumluluk için duyarlılığın bulunması gerektiğini söyleyebiliriz.

Değerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere 3 boyutu vardır (Yılmaz, 2006). Değerlerin önce bilişsel düzeyde ardından duyuşsal düzeyde anlamlı hale gelmesi ve en önemlisi davranışsal boyutunun kazandırılması gerekmektedir ve değerlerin bireyde içselleştirilmesi daha sonra davranışa döndürülmesi uzun bir süreçtir (Balci, 2008).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemine paralel olarak literatürde bazı çalışmalar aktarılmıştır. Sosyal bilgilerde küresel sorunlarla ilgili sorumluluk ve duyarlılık durumlarının belirlenmesi veya benzeri çalışmalara çok fazla rastlanmamıştır. Literatürde küresel sorunlar ile ilgili ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde; öğrenci, öğretmen, veli gibi çalışma gruplarının algı, tutum, bilgi, farkındalık vb. durumların daha

çok nicel veri toplama araçlarını kullanarak belirlenmeye çalışıldığı çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunun için araştırmanın kapsamı ile daha ilişkili olduğu düşünülen ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar içerisinde de öğrencilerin tutum, duyarlılık gibi özelliklerini farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmalar bu kapsamda ele alınmamıştır.

Çalışmalar yazar/yazarlar, yıl, çalışmanın adı, örneklem/çalışma grubu, yöntem, veri toplama araçları ve sonuç/sonuçlar kapsamında incelenmiş, Tablo 2’de kategoriler halinde sunulmuş ve devamında genel durum özetlenmiştir.



Tablo 2. Araştırma ile İlgili Çalışmalar

Yazar/ Yazarlar	Yıl	Çalışmanın Adı	Örneklem/ Çalışma Grubu	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Sonuç/Sonuçlar
Ürey	2005	İlköğretim Öğretmen Ve Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumları, Yeterlilikleri Ve Çevre Eğitiminde Bölgesel Farklılıklar (Kars İli Örneği)	450 Öğrenci, 77 Öğretmen ve 371 Veli	Yok	Boyama, Tutum, Başarı, Görüş Ve Düşünce Anket Formu	Okullardaki çevre etkinliklerinin yeterli seviyede olmadığı, bölgeler arasındaki çevre eğitimi farkının ise teori ve uygulamalar arasındaki farklılıktan olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Atasoy	2005	Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma	1118 Öğrenci	Betimsel	Çevre Bilgi Testi Ve Çevre Tutum Ölçeği	İlköğretim öğrencilerin çevre bilgi ve çevre tutum açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Boylan	2008	İlköğretim Öğrencilerinin Enerji Ve İklim Değişikliği Anlayışlarının Araştırılması	87 Öğrenci	Yok	Anket	Öğrencilerin farklı enerji türleri hakkında oldukça fazla şey bildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Seçgin, Yalvaç Ve Çetin	2010	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları	100 Öğrenci	Nitel	Karikatür Formu	Öğrencilerin en çok küresel ısınma, kirlilik, kuraklık, doğal denge, duyarlılık, bilinçsizlik, insan gibi kavramların tekrarlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
Ersoy ve Türkkan	2010	İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlere Yansıtıkları Sosyal Ve Çevresel Sorunların İncelenmesi	30 Öğrenci	Nitel Araştırma/Sanat Temelli	Açık Uçlu Sorular, Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Ve Karikatür	Öğrenciler, sorunların ortaya çıkmasına neden olunmaması, görüldüğünde uyarılması, bu sorunlarla ilgilenen kurumlardan çözüm istenmesi, insanların eğitilmesi, önleyici yasaların çıkarılması, bilinçlendirme kampanyaları ve protestoların yapılması gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Öğrenciler çözüm için öneri sunarken hem kendilerine hem de çevrelerindeki çeşitli kişi ve kuruluşlara da sorumluluk yükledikleri belirlenmiştir. Bu durum, onların ele aldıkları sorunlara duyarlı oldukları ve çözümünde sorumluluk alma eğiliminde olduklarının da bir göstergesi olarak görülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.
Şüyün	2010	İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilinç Ve Algılamaları	540 Öğrenci	Tarama	Anket	İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının iyi fakat çevre bilinç düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Yardımcı ve Bağcı-Kılıç	2010	Çocukların Gözünden Çevre Ve Çevre Sorunları	11 Öğrenci	Fenomenoloji	Bireysel Ve Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	Çocuklar çevreyi en az insanla ilişkilendirdiği ve genelde insanın olumsuz etkisinden bahsettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yaşadıkları yerdeki çevre sorunlarını tanıdıkları, çevreye verdikleri zararın bilincinde oldukları ve çevreyi korumak için kendilerince birtakım tedbirler aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2'nin devamı

Yazar/ Yazarlar	Yıl	Çalışmanın Adı	Örneklem/ Çalışma Grubu	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Sonuç/Sonuçlar
Öncül	2010	Kırsal Bölge İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Küresel Isınma Ve İklim Değişiklikleriyle İlgili Algıları	60 Öğrenci	Tarama	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrencilerin yerel çevre sorunları hakkında bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, çevre sorunlarının küreselleşmesi kavramını yerel kirliliğin uluslararası dolaşımıyla ilişkilendirdiği, küresel ısınmanın yaşamı tehdit eden risk olarak algıladığı ve öğrencilerde çevre sorunları ile ilgili kavram yanlışlarının bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
Çelik	2010	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Sorumluluk, Estetik Ve Doğal Çevreye Duyarlılık Değerlerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri	199 Öğrenci 61 Öğretmen	Tarama	Anket	Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerinin sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerine yönelik uygun davranışlarda bulundukları ve kendilerinin de bu değerlere sahip olduklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Yalçın	2010	İlköğretim Öğrencilerinin Küresel Isınma Ve Sera Etkisi Konularındaki Bilgi Düzeylerinin Ve Yanlış Kavramalarının Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma	4. 5. 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencileri	Tarama	Sera Etkisi Bilgi Testi" Ve Küresel Isınma Bilgi Testi	İlköğretim kademelerinin hem sebt ve hem de kıbt başarıları arasında anlamlı farkın bulunduğunu göstermiştir. Bu fark, her iki testte de ikinci kademenin lehinedir. Bir bütün olarak örneklem sebt ortalaması %70.20 ve kıbt ortalaması %74.65' tir ve bu ortalamalar oldukça iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Özgen ve Kahyaoglu	2011	Farklı Fonksiyonel Özele Sahip Yerleşim Ünitelerinde İkamet Eden İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Sorunlarını Algılama Ve Çözüm Önerileri: Fenomenografik Bir Araştırma	631 Öğrenci	Fenomenografik	Yarı Yapılandırılmış Anket	Katılımcıların çevre sorunu kavramına yönelik, yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.
Atak	2012	6 Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Belli Başlı Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi	84 Öğrenci	Durum Çalışması	Anket	Öğrencilerin daha çok "küresel ısınmaya ve insanlara" dikkat çektikleri, genel olarak fabrikaların etkisinin çevre kirliliği olduğuna, yangınlarının sonucunu ağaçların yok olmasına ve kuraklığa bağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Sağlam	2012	İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğrencilerine Göre Çevre Sorunlarının Betimlenmesi Ve Öğrencilerin Çevre Konularına İlişkin Tutumları	343 Öğrenci	Tarama	Çevresel Bilinç Ve Algı Anketi İle Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği	Yerlere çöp atmadıkları için çevre bilincine sahip olduklarını düşündükleri, zararlı bir davranış şekli olduğunu bildikleri halde çöplerini geri dönüşüm amaçlı ayırmadıkları en önemli çevre problemi olarak ormansızlaşma olarak gösterdikleri, en çok mutlu oldukları çevre olayının çevreye faydalı kuruluşların ve insanların çevre için birlikte çalışması olduğu, kendilerinde çevre bilincinin oluşmasının nedenini ailelerinin kendilerine öğrettiği bilgiler ve yapmaya özen gösterdiği davranışlar olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 2'nin devamı

Yazar/ Yazarlar	Yıl	Çalışmanın Adı	Örneklem/ Çalışma Grubu	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Sonuç/Sonuçlar
Çetin-Balcı	2012	İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi	139 Öğrenci	Tarama	Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği	Öğrencilerin çevre konusunda üzerlerine düşen görevleri yapma bağlamında olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır
Uyanık	2012	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Küresel Çevre Sorunlarına Yönelik Metaforları	432 Öğrenci	Doküman İnceleme	Anket	Öğrencilerin istenilen metaforları üretmekte zorluk yaşadıkları ve üretilen metaforlar incelendiğinde küresel çevre sorunlarının öğrenciler tarafından dünyanın sonunu getiren süreç olarak algılandıkları ve sürece neden olarak insanın aç gözlülüğü, bilinçsizliği ve duyarsızlığı gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Yalçınkaya	2012	İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Farkındalık Düzeyleri	504 Öğrenci	Betimsel Araştırma	Çevre Sorunları Farkındalık Ölçeği	Öğrencilere göre hem Türkiye hem de dünya açısından ormanların yok oluşu, su, hava ve toprak kirliliği ile küresel ısınma ciddi çevre sorunları olduğu ve bunların Türkiye'ye göre dünya çapında daha ciddi çevre sorunu olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
Mutlu ve Tokcan	2012	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Toprak Kirliliği Hakkındaki Düşünceler	166 Öğrenci	Fenomenoloji	Açık Uçlu Soru Formu	Öğrencilerin büyük kısmının toprak kirliliği ile ilgili sınırlı ya da yanlış bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
Yalçınkaya	2013	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Göre Çevre Sorunları: Nitel Bir Çalışma	23 Öğrenci	Fenomenoloji	Görüşme Formu	Öğrencilere göre en önemli çevre sorunları; su kirliliği, hava kirliliği, gürültü kirliliği, ormanların yok olması, çöp sorunu, doğal afetler, trafik kazaları, gecekondü sorunu ve görüntü kirliliği olduğu, çevre sorunlarının kaynağı insan olduğu ve çevre sorunlarının temel sebepleri "duyarsızlık, bilinçsizlik, saygısız olma" olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Aydın	2013	Farklı Sos Yo- Kültürel Çevrelerde (Antalya İli Örneği) Öğrenim Gören İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Zihinsel Modellerinin Belirlenmesi	102 Öğrenci	Durum Çalışması	Açık Uçlu Soru	Öğrencilerin genel olarak bilimsel bilgilerle uyumlu zihinsel modellere sahip oldukları, çevre sorunlarını algılamalarında bulundukları sosyo-kültürel çevrenin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Genç, Genç, Ergenç ve Erkuz	2013	Environmental Problem Perception Of 6th Grade Students	62 Öğrenci	Fenomenoloji	Öğrenci Çizimleri Ve Metinleri	Öğrencelerin algılarında hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, görsel kirlilik, türlerin tehlikeye girmesi, gürültü kirliliği, doğal afetler, biyolojik kirlilik ve radyoaktif kirlilik konularının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Bahar	2015	İlköğretim Öğrencilerinin Doğayla İlişkileri, Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışları Ve Çevresel Kaygıları Üzerine Bir Çalışma	1774 Öğrenci	Yok	Yok	Öğrencilerin fiziksel ve ekonomik eylemlerde sıklıkla aktif oldukları fakat çevresel kaygıları yüksek olmasına rağmen politik eylemlerde aktif olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 2'nin devamı

Yazar/ Yazarlar	Yıl	Çalışmanın Adı	Örneklem/ Çalışma Grubu	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Sonuç/Sonuçlar
Pınar ve Yakışan	2016	İlkokul Öğrencilerinin Çevre Kavramları ile İlgili Çizimlerinin Analiz	211 Öğrenci	Betimsel	Öğrenci Çizimleri	Öğrencilerinin çevre kirliliği hakkında çok sınırlı bir bilgiye sahip oldukları, çevre kirliliğine çoğunlukla çöplerin sebep olduğunu ve çöplerin toplanmasıyla çevre kirliliğinin büyük oranda önlenebileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
Çayır	2016	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Akranlarının Çevreye Yönelik Tutumlarının Ve Çevre Sorunlarına Çözüm Önerilerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi	5, 6, 7. ve 8.sınıf Üstün Yetenekli Öğrenciler	Karma	Yok	Öğrencilerin “önemli gördüğünüz beş çevre sorununa verdikleri yanıtların frekansları incelendiğinde akranlarda ilk sırada (f=431) “katı atıklar” iken bu durum üstün yetenekli öğrencilerde ise (f=45) “hava kirliliği” olduğu görülmektedir. “en önemli gördüğünüz çevre sorununa vermiş oldukları yanıtların frekansları incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerde (f=9) “küresel ısınma” ilk sırayı alırken, akranlarda ise (f=103) “hava kirliliği” yer aldığı görülmüştür. Çözüm önerileri için verdikleri cevaplar incelendiğinde üstün yetenekli öğrenciler (f=41) en çok “kültürel kirlilik” ile ilgili, akranların ise (f=185) en çok ‘katı atıklar’ ile ilgili çözüm önerileri verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Emli ve Afacan	2017	Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Zihinsel Modeller”	185 Öğrenci	Durum	Küresel Isınma Anketi	Öğrencilerin genel olarak (%97,3) küresel ısınmaya aşina oldukları ve küresel ısınmayı tehlikeli ve zararlı olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Akkurt-Çağlar	2017	4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Algıları	102 Öğrenci	Fenomenolojik	Öğrenci Çizimleri	Çocuklara göre çevre sorunlarının en önemli nedeni çöp atmak, en önemli tedbir ise çöp atmamak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Palaz	2017	Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Sorunlar Ve Öğretimi	30 Öğrenci, 20 Öğretmen Ve 10 Akademisyen	Nitel Araştırma	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrencilere göre küresel sorunlara çözüm bulunmasında önemli öğretmen rolleri; derslerde uygulamalara yer verme, öğrencileri bilgilendirme, geziler düzenleme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, görselleştirme, öğrenciyi teşvik etme, öğrenciye model olma ve olumsuz örnekler sunma olduğu, küresel sorunlara duyarlı öğrenci yetiştirmede yapılması gereken en önemli şey derslerin görselleştirilmesi olduğu, küresel sorunların çözümü için okullarda kampanya, seminer ve geziler düzenlenmeli, afişler bastırılmalı, STK'lar ile işbirliği içine girilmeli ve ağaç dikme ve çöp toplama gibi etkinlikler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Palaz ve Akbaba	2018	Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Sorunlar Ve Öğretim	30 Öğrenci	Nitel Araştırma	Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrencilere göre küresel sorunlara duyarlı öğrenci yetiştirmede yapılması gereken en önemli şey derslerin görselleştirilmesi olduğu, küresel sorunların çözümü için okullarda kampanya, seminer ve geziler düzenlenmeli, afişler bastırılmalı, STK'lar ile işbirliği içine girilmeli ve ağaç dikme ve çöp toplama gibi etkinlikler yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Doğan	2018	Ortaokul Ve Lise Öğrencilerinde Çevre Davranış Ve Farkındalık Düzeylerinin Araştırılması	184 Öğrenci	Tarama	Çevre Davranış Ölçeği	Ortaokul 4. sınıf çevre farkındalık puanı lise 4. Sınıfa daha yüksek çıktığı, devlet okulu 4. Sınıf farkındalık puanı özel okul çevre farkındalık puanından düşük çıktığı devlet lise 4. Sınıf çevre farkındalık puanı özel lise 4. sınıf çevre farkındalık puanından düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2'nin devamı

Yazar/ Yazarlar	Yıl	Çalışmanın Adı	Örneklem/ Çalışma Grubu	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Sonuç/Sonuçlar
Orhan	2018	Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Sorunları Algılarının Karikatür Yoluyla Belirlenmesi	500 Öğrenci	Durum Çalışması	Karikatürden Oluşan Çalışma Yaprağı	Öğrencilerin genel anlamda çevre sorunlarına ilişkin doğru algıya sahip oldukları, sorunları doğru tespit edebildikleri ve sorunlara doğru öneriler getirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Kıvrak	2018	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevre Kirliliğine Yönelik Zihinsel Modellerinin Belirlenmesi	110 Öğrenci	Durum Çalışması	Görüşme Formu (Öğrenci Çizimleri)	Öğrencilerin çevre kirliliği kavramına ait zihinsel modelleri sırasıyla toprak kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği, orman yangını ve ağaçların kesilmesi olduğu, ayrıca zihinsel modellerinde bulundukları sosyal ortamın önemli bir faktör olduğu ve zihinsel modellerinin bazılarının çevre kirliliğine ilişkin yanlış bilgiler içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.
Pınar	2019	İlkokul Öğrencilerinin Çevre Ve Çevre Sorunları İle İlgili Algıları	211 Öğrenci	Betimsel	Öğrenci Çizimleri	Öğrencilerinin çevre kirliliği ile ilgili sahip oldukları bilginin çok sınırlı olduğu, çevre kirliliğine sebep olarak sıklıkla çöpleri gösterdikleri ve çöplerin toplanmasıyla birlikte meydana gelen çevre kirliliğinin büyük oranda biteceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
Yazıcı ve Utkugün	2019	Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Görüşleri	34 Öğrenci	Fenomenoloji	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrencilerin çevre sorunu olarak ilk sırada belirttikleri kirlilikle ilgili olgular olup bunları; çöp, hava ve su kirliliği olarak ifade ettikleri, çevre sorunlarına etki eden unsurların; insan, şehir ve sanayi kaynaklı olarak belirttikleri, çevre sorunlarına insanların duyarlılığı ve bilinçsizliği etki eden temel faktörler olarak belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Özel	2019	Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları	12 Öğrenci	Fenomenoloji	Karikatür Ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğrencilerin hava, su, toprak, gürültü ve ışık kirlilikleri, orman tahribatı, evsel atıklar sorunu konularında bilgi sahibi oldukları, küresel ısınma ve ozon tabakasının tahribatı konularını birbirine karıştırdıkları, çevre sorunlarının temel nedenini insan faaliyetlerine dayandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.
Uyar	2019	Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Algısının Belirlenmesinde Afiş Kullanımı	50 Öğrenci	Durum Çalışması	Afiş Ve Görüşme Formu	İnsanların doğaya karşı kayıtsız olmadıkları ancak gerekli sorumlulukları yerine getirmedikleri ve sloganlardaki mesajlar incelendiğinde 'bilinçli olma'nın gerekliliğine vurgu yaptıkları; yapılan afişler ile verilmek istenen genel mesaj ve çıkan sonuçlar incelendiğinde 'duyarlılık', 'sorumluluk', 'mutlu gelecek' gibi kavramların ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.
Doğan	2019	Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Metaforik Algıları	310 Öğrenci	Fenomenoloji	Metafor Formu	Çalışma sonucuna göre, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik duyarlılıkları düşük değil fakat yeterli seviyeye ulaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Sultan-Erkılıç	2019	Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeyleri Ve Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: Sakarya İli Örneği	1331 Öğrenci	Karma	'Çevre Okuryazarlığı Ölçeği', 'Çevresel Tutum Ölçeği' Ve "Görüşme"	Öğrencilerin orta düzeyde çevre okuryazarı olduğu ve iyi düzeyde çevreye yönelik tutuma sahip olduğu, en önemli çevre sorununa verilen cevaplar hava kirliliği, su kirliliği, çöp sorunu, küresel ısınma, canlılara verilen zararlar, toprak kirliliği, nükleer kirlilik ve gürültü kirliliği şeklinde olduğu, en önemli sorunu canlılara verilen zararlar olarak gören öğrenciler bu soruna aşırı avlanma, bilinçsizlik, dikkatsizlik, duyarlılık, çöpler, ağaç kesimi, sevgisizlik ve israf faktörlerinin neden olduğu, çözüm olarak ise tabela, afiş ve poster hazırlama, geri dönüşüm, eğitim verme, caydırıcı ceza, tasarruf ve fidan dikme önerilerinde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2'nin devamı

Yazar/ Yazarlar	Yıl	Çalışmanın Adı	Örneklem/ Çalışma Grubu	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Sonuç/Sonuçlar
Atabek-Yiğit, Balkan-Kıyıcı ve Yavuz Topaloğlu	2019	İlkokul Öğrencilerinin Çevre Sorunları İle İlgili Kavramlara Yönelik Algılarının Belirlenmesi	69 Öğrenci	Tarama	Kelime ilişkilendirme Testi (Kit)	Öğrencilerin çevre kavramını çoğunlukla ağaç, doğa ve çiçekle ilişkilendirdikleri, öğrencilerin çevre ile ilgili algılarında çevre-insan ilişkisine önem verdikleri, "geri dönüşüm" ve "atık" ilişkisini kurabildikleri ve "gürültü kirliliğinin ise diğer anahtar kelimeler ile en az ilişkilendirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.
Sak, Kara, Balcın ve Mertoğlu	2019	8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Kavramına İlişkin Algılarının Zihin Haritalama Tekniği İle Belirlenmesi	71 Öğrenci	Durum Çalışması	Zihin Haritaları	Öğrencilerin en fazla 'canlılar', 'geri dönüşüm' ve 'çevre kirliliği' temaları üzerinde durduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en az 'doğa olayları' teması üzerinde durdukları sonucuna ulaşılmıştır.
Ölger	2019	Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İklim Değişikliği Konusundaki İnfomal Muhakemelerinin İncelenmesi	182 Öğrenci	Nitel Araştırma	Hava Ve İklim Olaylarını Ayırt Etme Testi İle Argüman Değerlendirme Test	Öğrencilerin hava durumu ve iklim olaylarını ayırt etme düzeylerinin yüksek, argüman değerlendirme ile ilgili muhakemelerinin ise orta düzeyde olduğu ve aralarında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Özdemir	2019	Ortaokul Öğrencilerinin Doğayla İlişkileri, Çevreye Yönelik Tutumları Ve Sorumlu Davranışları Üzerine Bir Çalışma	908 Öğrenci		Doğa İle İlişki Ölçeği, Çevresel Tutum Ölçeği Ve Sorumlu Davranışları Ölçeği	Öğrencilerin doğa ile olan ilişkilerinin ve çevreye yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu, insan davranışlarının tüm canlılar üzerindeki etkileri konusunda endişeli oldukları ve doğa ile ilgili ekolojik kimlik geliştirdikleri; ancak öğrencilerin doğa ile fiziksel yakınlık seviyesinin biraz düşük seviyede olduğu; bunun yanı sıra, öğrencilerin doğanın kendi iyiliği için doğaya değer verdikleri ve çevre sorunlarını çözmek veya çevre sorunlarını çözmeye yardım etmek için fiziksel eylemlerde bulunmaya istekli oldukları; fakat çevre sorunlarını çözmek için birisini cesaretlendirmekte veya birini ikna etmekte tereddüt ettikleri; çoklu doğrusal regresyon analizine göre, öğrencilerin doğa ile olan ilişkilerinin ve çevreye karşı tutumlarının, çevreye karşı sorumlu davranışları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Koraş	2019	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına İlişkin Algılarını Yaptıkları Çizimler Aracılığıyla Belirlenmesi	1065 Öğrenci	Nitel Araştırma	Öğrenci Çizimleri Ve Açık Uçlu Soru	Öğrencilerin birden çok çevre sorununa yer verdikleri, küresel bazda çevre sorunlarını; su kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği, nükleer enerji, asit yağmurları, buzulların erimesi, sera etkisi olarak belirttikleri; yerel çevre sorunları ise; hava kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği, görüntü kirliliği, toprak kirliliği, çöp-atık sorunu, yeşil alanlara zarar verilmesi, çarpık kentleşme, zehirli atıklar olarak belirttikleri; su kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği, nükleer enerji, asit yağmurları, buzulların erimesi, sera etkisi gibi küresel olan çevre sorunları, öğrencilerin resimlerinde oldukça az yer aldığı küresel çevre sorunlarının ise daha az resmedildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Artun ve Özsevgeç	2020	Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Eğitime Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi	23 Öğrenci	Durum Çalışması	Tutum Ölçeği Ve Günlük Notları	Öğrencilerin çtö' nün ön ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2’de belirtilen çalışmalarda da görüldüğü gibi literatürde özellikle son zamanlarda küresel sorunlarla ilgili öğrencilerin algılarını, görüşlerini, zihinsel modellerini, farkındalıklarını, bilgilerini, yeterliliklerini, tutumlarını, duyarlılıklarını ve davranışlarını belirlemek amacıyla farklı sınıf düzeylerinde birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmaların artması küresel sorunlarla ilgili öğrencilerin belirtilen özelliklerinin belirlenmesi ve bunların kazandırılması noktasında önemli görülmektedir.

Literatürde yer alan çalışmaların amaçlarına bakıldığında araştırmaların önemli bir kısmının çevreye yönelik algıları konu edindiği görülmektedir (Akkurt-Çağlar, 2017; Atabek-Yiğit vd, 2019; Doğan, 2019; Genç vd, 2013; Koraş, 2019; Öncül, 2010; Özdemir-Özden ve Özden; 2015; Özel, 2019; Özgen ve Kahyaoğlu, 2011; Palaz, 2017; Palaz ve Akbaba, 2018; Pınar, 2019; Pınar ve Yakışan, 2016; Sak, Kara, Doğukan ve Mertoğlu, 2019; Seçgin, vd, 2010; Uyar, 2019). Bununla birlikte tutumlarının (Artun ve Özsevgeç, 2020; Çetin-Balcı, 2012; Sultan-Erkılıç, 2019), öğrencilerin tutumları ile birlikte yeterlilikler, davranışları, çözüm önerisi, bilgisi, algısı ve bilincinin birlikte değerlendirildiği araştırmalar da sıklıkla yürütülen çalışmalar arasındadır (Atasoy, 2005; Çavuşoğlu, Altay, Nuriyeva ve Öngör, 2017; Çayır, 2016; Özdemir, 2019; Sağlam, 2012; Şüyük, 2010; Ürey, 2005). Çevreye ve sorunlara karşı öğrencilerin duyarlılık, sorumluluk, duygu, düşünce, bilgi, farkındalık, informal muhakeme, metafor ve zihinsel modellerini belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Atak, 2012; Aydın, 2013; Bahar, 2015; Boylan, 2008; Çelik, 2010; Doğan, 2018; Emli ve Afacan, 2017; Ersoy ve Türkkkan, 2010; Kıvrak, 2018; Mutlu ve Tokcan, 2012; Ölger, 2019; Şahin, 2018; Uyanık, 2012; Yalçın, 2010; Yalçinkaya, 2012; Yalçinkaya, 2013; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yazıcı ve Utkugün, 2019; Yurttaş, 2016).

Yapılan çalışmaların örneklem/çalışma grubuna bakıldığında araştırmaların tamamına yakınının ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü görülmektedir (Atak, 2012; Atasoy, 2005; Artun ve Özsevgeç, 2020; Aydın, 2013; Bahar, 2015; Boylan, 2008; Çavuşoğlu, vd, 2017; Çayır, 2016; Çetin-Balcı, 2012; Doğan, 2019; Emli ve Afacan, 2017; Genç vd, 2013; Koraş, 2019; Mutlu ve Tokcan, 2012; Orhan, 2018; Ölger, 2019; Özdemir 2019; Özdemir-Özden ve Özden; 2015; Özel, 2019; Öncül, 2010, Özgen ve Kahyaoğlu, 2011; Palaz ve Akbaba, 2018; Seçgin vd, 2010; Şüyük, 2010; Uyanık, 2012; Uyar, 2019; Yalçinkaya, 2012, 2013; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yazıcı ve Utkun, 2019; Yurttaş, 2016; Sak vd., 2019; Sultan-Erkılıç, 2019; Şahin, 2018). Yine ortaokul öğrencilerinin yanında ilkökul öğrencilerinin de araştırmaya dâhil edildiği çalışmalara rastlanmıştır (Atabek-Yiğit, Balkan-Kıyıcı ve Yavuz Topaloğlu, 2019; Ersoy ve Türkkkan, 2010; Kıvrak, 2018; Pınar, 2019; Pınar ve Yakışan, 2016). Az da olsa ilk ve ortaokulların birlikte çalışmaya dâhil edildiği çalışmalara da rastlanılmıştır (Akkurt-Çağlar, 2017; Sağlam, 2012; Yalçın, 2010). Bunların

yanında birer tane de olsa ortaokul ve lise öğrencilerinin (Doğan, 2018); öğrenci ve velilerin (Ürey, 2005); öğrenci ve öğretmenlerin (Çelik, 2010); öğrenci, öğretmen adayı ve akademisyenlerin (Palaz, 2017) araştırmaya dâhil edildiği çalışmalara rastlanmıştır.

Araştırmalarda tercih edilen yöntemin daha çok tarama (Çelik, 2010; Çetin-Balcı, 2012; Doğan, 2018; Öncül, 2010; Sağlam, 2012; Şüyün, 2010; Yalçın, 2010; Yurttaş, 2016;) ve fenomenoloji (Akkurt-Çağlar, 2017; Doğan, 2019; Genç vd, 2013; Mutlu ve Tokcan, 2012; Özdemir-Özden ve Özden, 2015; Özel, 2019; Yalçinkaya, 2013; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yazıcı ve Utkugün, 2019) tercih edildiği görülmektedir. Daha sonra durum çalışması yönteminin de az da olsa tercih edildiği görülmektedir (Artun ve Özsevgeç, 2020; Atak, 2012; Aydın, 2013; Emli ve Afacan, 2017; Kıvrak, 2018; Orhan, 2018; Sak vd, 2019; Şahin, 2018; Uyar, 2019). Bu yöntemlerin yanında betimsel (Pınar, 2019; Pınar ve Yakışan, 2016; Yalçinkaya, 2012), karma (Çayır, 2016; Sultan-Erkılıç, 2019), doküman incelemesi (Uyanık, 2012) ve tamamlayıcı (Çavuşoğlu vd, 2017) yöntemin kullanıldığı çalışmalara az da olsa rastlanılmıştır. Bunların yanı sıra nicel ve nitel çalışmalar olduğunu belirten fakat yöntem belirtmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır (Ersoy ve Türkkan, 2010; Koraş, 2019; Ölger, 2019; Palaz, 2017; Palaz ve Akbaba, 2018; Seçgin vd, 2010).

Araştırmalarda veri toplama aracı olarak daha çok test, ölçek ve anketin kullanıldığı görülmektedir (Artun ve Özsevgeç, 2020; Atak, 2012; Atasoy, 2005; Çavuşoğlu vd, 2017; Çelik, 2010; Çetin-Balcı, 2012; Doğan, 2018; Emli ve Afacan, 2017; Ürey, 2005; Mutlu ve Tokcan, 2012; Ölger, 2019; Özdemir, 2019; Özgen ve Kahyaoğlu, 2011; Sağlam, 2012; Sultan-Erkılıç, 2019; Şüyün, 2010; Uyanık, 2012; Yalçinkaya, 2012; Yalçın, 2010; Yurttaş, 2016). Test, anket ve ölçeğin yanında görüşmenin de veri toplama aracı olarak tercih edildiği çalışmalara rastlanılmıştır (Ersoy ve Türkkan, 2010; Öncül, 2010; Özel, 2019; Palaz, 2017; Palaz ve Akbaba, 2018; Şahin, 2018; Uyar, 2019; Yalçinkaya, 2013; Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010; Yazıcı ve Utkugün, 2019). Yürütülen çalışmalarda az da olsa öğrenci çizimlerinin de tercih edildiği görülmektedir (Akkurt-Çağlar, 2017; Genç vd, 2013; Kıvrak, 2018; Koraş, 2019; Özdemir-Özden ve Özden, 2015; Pınar, 2019; Pınar ve Yakışan, 2016;). Az da olsa zihin haritası, KİT ve metafor, boyama, karikatürler, açık uçlu sorular ve afiş gibi tekniklerin kullanıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir (Atabek-Yiğit vd, 2019; Aydın, 2013; Doğan, 2019; Ersoy ve Türkkan, 2010; Orhan, 2018; Özdemir-Özden ve Özden, 2015; Özel, 2019; Sak vd, 2019; Seçgin vd, 2010; Uyar, 2019).

Öğrencilerin sorunlara yönelik algı, tutum, bilgi, görüş, farkındalık, duyarlılık, sorumluluk gibi durumlarının incelendiği çalışmalarda, öğrencilerin bilgi ve tutumlarının yüksek olmadığını (Atasoy, 2004; Mutlu ve Tokcan, 2012; Özgen ve Kahyaoğlu, 2011; Pınar ve Yakışan, 2016) hatta öğrencilerin bu konuda kavram yanılgılarının olduğunu

(Öncül, 2010) tespit eden araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Öğrencilerin bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu (Boylan, 2008); algılarının, tutumlarının, duyarlılıklarının, sorumluluklarının farkındalıklarının olumlu olduğu (Çavuşoğlu vd, 2017; Çelik, 2010; Ersoy ve Türkan, 2010; Sağlam, 2012; Orhan, 2018; Sultan-Erkılıç, 2019; Özdemir, 2019 Yardımcı ve Bağcı-Kılıç, 2010); sorumluluklarını yerine getirme konusunda olumlu tutuma sahip oldukları (Çetin-Balcı, 2012) araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çevreye yönelik algılarının yüksek fakat bilinç düzeylerinin düşük olduğu (Şüyün, 2010); duyarlılıklarını orta seviyede bulan (Doğan, 2019) araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin insanların bilinçsizliği, duyarsızlıklarına vurgu yaptıkları sonucuna ulaşan çalışmalar da görülmektedir (Seçgin vd, 2010; Sultan-Erkılıç, 2019; Uyar, 2019; Yalçinkaya, 2013). Çalışmalarda öğrencilerin daha çok çevre kirliliği sorununa vurgu yaptıkları tespit edilmiştir (Genç vd, 2013; Koraş, 2019; Yalçinkaya, 2012; Yalçinkaya, 2013; Yazıcı ve Utkugün, 2018).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri kaynağı, veri toplama araçları ve teknikleri, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli / Deseni

İnsan davranışlarını içinde bulunduğu ortamda birden fazla boyutuyla ayrıntılı olarak araştırmada nicel yöntemler yetersiz kalmış ve bu durumda da nitel araştırmaların gerekliliği ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların kendi ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması amacıyla veri toplama araçlarından gözlemden, görüşmeden ve dokümanların kullanıldığı, verinin sayısallaştırılmadığı, derinlemesine betimleme, yorumlama ve katılımcıların bakış açısını anlamayı amaçlayan yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39-49).

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi kapsamında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması daha çok nitel araştırma metodolojisinin sahip olduğu özellikleri taşıyan araştırma yöntemi olarak bilinir (Çepni, 2012). Durum çalışması; birden fazla veri kaynağının bulunduğu, olguyu gerçek yaşam sınırları dâhilinde, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında kesin sınırlarının olmadığı (Yin, 1984, s. 23'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277), bir olgunun nedenini ve nasılını ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaya çalışan (Çepni, 2012), araştırma yöntemidir. Bu yöntemin seçilmesinde 8.sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılık durumlarının betimleme, yorumlama ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koyma düşüncesi etkili olmuştur.

3. 2. Araştırma Grubu

Çalışmanın hangi okul veya okullarda yürütülebileceğiyle ilgili tez danışmanı ile çalışmanın amacına ulaşmasına hem de veri toplama sürecine sağlayacağı katkılar göz önüne alınarak uygulamanın yapılacağı okula karar verilmiştir. Daha sonra yapılan planlama doğrultusunda çalışmanın yürütüleceği okulun müdür yardımcısı ile görüşülerek araştırma konusu hakkında müdür yardımcısı bilgilendirilmiş ve çalışmanın yürütülmesi için gerekli izinler alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ili merkez ilçesi Ortahisar'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulda 4, 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören 28 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü sınıf mevcudu 15 kız, 23 erkek olmak üzere toplamda 38 öğrenci olmasına rağmen etkinliklerin

ve anketin farklı zaman dilimlerinde uygulanmış olması öğrencilerin bir kısmının bazı etkinliklerde yer alamamasına neden olmuştur. Veri toplama araçlarının tamamında yer almayan öğrenciler çıkarıldıktan sonra 13 kız, 15 erkek olmak üzere 28 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu sayede aynı çalışma grubu ile çalışılması temin edilmiştir.

Çalışmanın 8. sınıflarla yürütülmesinin sebebi bu öğrencilerin 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde küresel sorunlarla ilgili kazanımlar ile karşılaşmış olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu amaçlar çerçevesinde araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine fırsat veren, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklanmasına yarar sağlayan örnekleme yöntemidir (Patton 1987'den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 107). Çalışmanın yürütülmesi için öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili kazanımlar ile karşılaşmış olmaları ölçütü dikkate alınmıştır. "Ölçüt örnekleme deseninin temel anlayışı önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlarda çalışmasıdır ve ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden hazırlanan bir ölçüt de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 112).

Bunlara ek olarak çalışmanın merkez ilçede bir ortaokulda yürütülmesinin nedeni bu okulun sosyo-ekonomik düzeyinin ve öğrenci profilinin hem çalışmanın amacına ulaşmasına hem de veri toplama sürecine sağlayacağı katkının düşünülmesidir.

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu kısımda verilerin elde edilmesi için veri toplama araç ve teknikleri ile veri toplama sürecinde izlenen yol açıklanmıştır.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan;

- 3 adet duyarlılık etkinliği; ("Etkinlik 1. Haber İzliyorum (Açlık Sorunu)", "Etkinlik 3. Haber İzliyorum (Çevre Kirliliği Sorunu)" ve "Etkinlik 5. Haber İzliyorum (İklim Değişikliği Sorunu)",
- 3 adet sorumluluk etkinliği ("Etkinlik 2. "Kerim'in İkilemi (Açlık Sorunu)", "Etkinlik 4. Meryem'in İkilemi (Çevre Kirliliği Sorunu)" ve "Etkinlik 6. Murat'ın İkilemi (İklim Değişikliği Sorunu)" ve
- Açık uçlu anket kullanılmıştır.

3. 3. 1. 1. Etkinlikler

Öğrencilerin ele alınan küresel sorunlara yönelik duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlenmesi amacıyla 6 farklı türde etkinlik ve bu etkinlikler kapsamında sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak olan etkinliklerin konu kapsamını en iyi şekilde yansıtacak olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca etkinlikler ile bu etkinlikte yer alan soruların hazırlık aşamasında sosyal bilgiler kazanımları ve literatür göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan farklı türdeki etkinlikler tez danışmanı ile gözden geçirilmiş ve revize edilmiştir. Daha sonra etkinliklerin uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşü alınmak üzere Trabzon Üniversitesi'nde görev yapan 2 akademisyen tarafından incelenmiş, sorular ve hangi etkinliklerin kullanılacak olması ile ilgili dönüt alınmıştır. Alınan dönüt sonrasında hangi etkinliklerin kullanılacağına karar verilmiş ve yine ilgili uzmanların görüşüne dayanarak etkinlik sorularında düzeltmeler yapılmıştır.

Öğrencilerin ele alınan küresel sorunlara dair duyarlılık durumlarının belirlenmesi için seçilen 3 etkinlik tez danışmanı ve 2 uzmandan alınan dönütler doğrultusunda tekrar revize edilerek pilot uygulamada öğrencilere 7'şer soruluk etkinlikler yöneltilmiştir. Pilot uygulama Trabzon ilinde bir ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören 17 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından yapılan analizler doğrultusunda etkinliklerden 2'şer soru daha çıkarılmış, 1'er soru daha anlamlı veriler elde etmek amacıyla revize edilmiş ve etkinliklere son şekli verilmiştir. Bu şekilde asıl uygulamada veri toplama aracı olarak kullanılan 5'er soruluk duyarlılık etkinliği Trabzon ili merkez ilçesi Ortahisar'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulda öğrenim gören 28 öğrenciye uygulanmıştır.

Öğrencilerin ele alınan küresel sorunlara dair sorumluluk durumlarının belirlenmesi için seçilen 3 etkinlik tez danışmanı ve 2 uzmandan alınan dönütler doğrultusunda tekrar revize edilmiş ve pilot uygulamada öğrencilere 4'er soruluk etkinlik yöneltilmiştir. Pilot uygulama belirlenen ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören 17 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından yapılan analiz sonucu 1 soru revize edilmiş ve etkinliklere son şekli verilmiştir. Bu şekilde asıl uygulamada veri toplama aracı olarak kullanılan 4'er soruluk (İkilemden oluşan hikâyeler ele alınan sorun ile ilgili öğrencilerin kendilerini karakterin yerine koyarak ikileme girmesini ve bu ikileme bağlı tercih yapmasını gerektirecek niteliktedir.) sorumluluk etkinliği Trabzon ili merkez ilçesi Ortahisar'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulda öğrenim gören 28 öğrenciye uygulanmıştır.

Küresel sorunlara dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak etkinliklerin tercih edilmesi, videolar sayesinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin ön plana çıkarılması ile daha fazla veri elde edileceğinin düşünülmesi, hikâye

sayesinde de durumla ilgili öğrencilerin ikilemde kalmasını sağlayarak vereceği kararlar doğrultusunda daha verimli veri elde edileceğinin düşünülmesi, bunlarla birlikte öğrencilerin yazarak kendilerini daha rahat ifade edeceğinin düşünülmesi gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

3. 3. 1. 2. Açık Uçlu Anket

Öğrencilerin küresel sorunlara dair bakış açısını belirlemek amacıyla oluşturulan açık uçlu anket formu en başta yarı yapılandırılmış mülakat formu şeklinde oluşturulmuştur. Ancak danışmandan ve Trabzon Üniversitesinde görev yapan 2 uzmandan alınan dönütlerle birlikte form revize edilmiştir. Ayrıca yine danışmanın ve uzmanların tavsiyesi ile öğrencilerden genellikle konuşmaları yerine yazmaları şeklinde daha fazla veri toplandığı göz önüne alınarak 8 maddeli form elde edilmiş ve pilot uygulamada 17 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamanın ardından 1 soru revize edilmiş, 2 soru ankettten çıkarılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Bu şekilde asıl uygulamada kullanılan 6 soruluk açık uçlu anket veri toplama aracı 28 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılandırılmamış sorular olarak da isimlendirilen bu soru tipi; “katılımcıya serbestlik tanınması, araştırmacının tahmin edemediği cevapların alınabilmesi ve konu hakkında daha ayrıntılı ve geniş çaplı bilgi toplanabilmesi olanağı vermesi” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010, s. 129) sebebiyle tercih edilmiştir.

3. 3. 1. 3. Araştırmada Kullanılan Etkinlikler ve Açık Uçlu Anketin Pilot Uygulaması

Araştırmada kullanılacak olan bu etkinlikler ve anketin geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak, aksayan yanlarını tespit ederek uygulanabilir olup olmadığını belirlemek amacıyla bir pilot çalışma yapılmıştır. Hazırlanan etkinlikler ve açık uçlu anketin pilot uygulaması 2019-2020 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde bir ortaokuldan seçilmiş 6’sı kız, 11’i erkek toplamda 17 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğrenciler asıl çalışmaya katılmamışlardır. Pilot uygulama sonucunda duyarlılık etkinliğinde yer alan 1 soru öğrencilerin anlamadığı düşünülerek revize edilmiş, 2 soru yeterli veri alınamadığı için etkinliklerden çıkarılmıştır. Sorumluluk etkinliğinde ise yer alan 1 soru öğrenciler tarafından daha net anlaşılacağı düşünüldüğü doğrultuda revize edilmiştir.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın uygulama sürecinde ziyaret edilen okulda daha önceden telefonla irtibata geçilen müdür yardımcıları ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmede araştırma

hakkında bilgiler verilmiş ve uygulama yapılacak öğrenciler hakkında bilgi alınmıştır. Ardından okul yönetimi ile hangi tarihlerde çalışmanın yürütülebileceği görüşülmüş ve okul yönetimi tarafından izin verildiği ölçüde 8. sınıflardan bir şubeyle uygulama yapılmıştır. Çalışma tek bir şube ile olduğundan etkinlikler ve anket için farklı haftalarda uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama 03.02.2020-13.03.2020 tarihleri arasında okul yönetiminin izin verdiği ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulamada önce duyarlılık etkinliklerine yer verilmiştir. Bunun nedeni sorumluluk etkinliğindeki sorulara verecekleri cevapların duyarlılık etkinliğindeki cevapları etkilemesini önlemektir. Duyarlılık etkinlikleri için öğrencilere etkinlik tanıtıldıktan sonra etkinliğin konusu gereği video izletilmiş ve sonrasında etkinlikte yer alan 5 adet soruya cevap vermeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilere sorumluluk etkinlikleri verilmiş, etkinliği tanıttıktan sonra etkinlikte yer alan 4 adet soruya cevap vermeleri istenmiştir. Duyarlılık ve sorumluluk etkinlikleri bitiminde öğrencilere açık uçlu anket formu verilmiş ve ankette yer alan 6 soruya cevap vermeleri istenmiştir. Ayrıca uygulamaya başlamadan önce öğrencilere çalışmanın öneminden bahsedilmiş ve öğrencilerin güdülenmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı uygulama boyunca, öğrenciler arasında gezerek onları çalışmaya katkı sağlamaları ve veri toplama araçlarına titizlikle cevap vermeleri yönünde güdülemeye çalışmıştır. Anlamadıkları veya sormak istedikleri bir şey olduğunda ipucu vermeksizin gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Etkinlikler ve açık uçlu anket farklı günlerde uygulandığı için bazı öğrenciler tüm uygulamada yer alamamıştır. Bu nedenle uygulama sonucunda tüm veri toplama araçlarında eksik olan öğrenciler çalışmadan çıkarılmış, veri toplama araçlarının tümünde ortak olan 28 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir.

3. 4. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada kullanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri tüm veri toplama araçları aynı teknikle analiz edildiği için “etkinliklerin ve açık uçlu anketin analizi” alt başlığında ayrıntılı bir şekilde birlikte verilmiştir.

Nitel araştırmalarda veri analizi “çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir ve her nitel araştırma bir takım özellikler taşır ve birtakım yeni yaklaşımlar gerektirir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 221).

Bu araştırmada uygulanan etkinliklerden ve açık uçlu anketten elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Tavşancıl ve Aslan (2001, s. 22) içerik analizini şu şekilde tanımlamıştır: “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir

yaklaşım". Temel amacı toplanan verileri açıklayarak ilişkilere ulaşmak olan "içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227-238). İçerik analizi gözlemler, mülakatlar, açık uçlu ve kompozisyon türü cevapların alınacağı sorular, testler, belgeler, hatıra, mektup, gazete, dergi, kitap, TV, radyo gibi materyallerin analizinde uygulanabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Nitekim bu çalışmada küresel sorunlara dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlenmesi amacıyla uygulanan etkinliklerden ve küresel sorunlara dair bakış açısını ortaya çıkarmak amacıyla uygulanan açık uçlu anketten ulaşılan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

3. 4. 1. Etkinliklerin Ve Açık Uçlu Anketin Analizi

Araştırma verileri toplanırken öğrencilere etkinlikler ve sonrasında açık uçlu anket uygulanmıştır. Uygulanan etkinlikler ve açık uçlu anket cevap kâğıtları tüm veri toplama araçlarında standardın sağlanması için Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö28 şeklinde kodlanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından analizde kolaylık sağlaması için tüm cevaplar hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına yazılmıştır. Bütün öğrencilerin 1. soruya verdikleri cevaplar şeklinde yazılmıştır. Yazılan cevapların birebir aynı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra etkinlikler ve açık uçlu ankete verilen cevaplar dikkatli bir şekilde okunarak kodlamalar yapılmış ve kodlamalardan kategorilere ulaşılmıştır. Ardından veriler sayısallaştırılarak daha iyi anlaşılması için tablolaştırılmıştır. Ayrıca oluşturulan kategori ve kodlar belli bir süre sonra tekrar incelenerek tutarlılığı ve eksik bir nokta olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmacı temsil edecek alıntılar belirlemiş, kodlarla alıntılar ilişkilendirerek verileri yorumlamıştır. Ayrıca çalışmanın geçerliliğini sağlamak için tablolar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. 5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nicel ve nitel araştırmalarda geçerliliğin ve güvenilirliğin belirlenmesinin farklılık gösterdiği bilinmektedir. Nicel araştırmada iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve nesnellik ile sınırlanırken; nitel araştırmalarda inanılabilirlik, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik ile sınırlanır. Bu kapsamda nicel araştırmadaki "iç geçerlik" yerine nitel araştırmada "inandırıcılık", nicel araştırmadaki "dış geçerlik ya da diğer bir ifade ile genelleme" yerine nitel araştırmada "aktarılabirlik", nicel araştırmadaki "iç güvenilirlik" yerine nitel araştırmada "inandırıcılık" ve nicel araştırmadaki "dış güvenilirlik ya da diğer bir ifade ile tekrar edilebilirlik" yerine nitel araştırmada "teyit edilebilirlik" kavramları kullanılır.

(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da nitel araştırmalar türünde geçerlilik ve güvenirlik stratejileri göz önünde bulundurularak çalışmanın inanılabilirliğini, tutarlılığını aktarılabilirliğini ve teyit edilebilirliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere çalışmanın gönüllülük esası ile uygulanacağı, çalışmadan elde edilecek bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve isimlerinin gizli tutulacağı belirtilerek güven sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü güven ortamının oluşması araştırmanın inanılabilirliğinin artmasını sağlamaktadır. Etkinlikler ve açık uçlu anket hazırlanırken her biri için tez danışmanı ve uzman 2 akademisyenden inandırıcılığı artırmak adına görüş alınmıştır. Ayrıca oluşturulan veri toplama araçları uygulanmadan önce her birinin pilot uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinin tamamı, araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek; cevapları dış etkenlerden arındırmaya, tutarlılığını artırmaya ve veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Tutarlılığı sağlamak adına duyarlılık etkinlikleri sorumluluk etkinliklerinden sonra uygulanmıştır. Bu sayede sorumluluk etkinliğine verecekleri cevapların duyarlılık etkinliğine verecekleri cevabı etkileyebilme ihtimali engellenmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının tümünde yer almayan ve cevaplarının araştırmadan alakasız olan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmeyerek sonuçların daha tutarlı kılınmasına gayret edilmiştir. Veriler elde edildikten sonra da bulgular kısmında sunulan veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek tutarlılığı artırılmaya çalışılmıştır. Bunlara ek olarak araştırmanın inandırıcılığını ve tutarlılığını artırmak için veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Ayrıca hem inandırıcılığın hem tutarlılığın hem de aktarılabilirliğin sağlanması için veri toplama, verileri analiz etme ve ulaşılan katılımcı grubu gibi süreçler ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin küresel sorunlarla ilgili sorumluluk ve duyarlılıklarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan 3 adet sorumluluk ve 3 adet duyarlılık etkinlikleri ile küresel sorunlara yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu anket verilerinin analizinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Burada her bir alt probleme dair duyarlılık ve sorumluluk durumları ile ilgili bulgular ayrı ayrı verilmiştir. Ayrıca bu bölümde bulguları desteklemek amacıyla elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Burada her bir alt probleme dair duyarlılık ve sorumluluk durumları ile ilgili bulgular ayrı ayrı verilmiştir.

4. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi, öğrencilerin açlık sorununa yönelik duyarlılık ve sorumluluk durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrencilerin uygulanan duyarlılık etkinliğinde yer alan 5 soruya ve sorumluluk etkinliğinde yer alan 4 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

4. 1. 1. Öğrencilerin Açlık Sorununa Yönelik Duyarlılık Durumları

Burada öğrencilerin açlık sorununa yönelik duyarlılık durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan “Haber İzliyorum” etkinliğinde yer alan: “Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor, neden?”, “Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin, neden?”, “İnsanların açlık sorununa yönelik tutumları sana ne hissettiriyor, neden?”, “Dünyadaki açlık sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunu düşünüyor musun? Örnek vererek açıklayın.”, “Açlıkla ilgili yerel, ulusal veya dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu, neden?” şeklindeki 5 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

“Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde tek bir kategori, bu kategori doğrultusunda 5 kod ortaya konmuş ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Açlık Sorununun İnsan Yaşamını Tehdit Ediyor Olmasının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f
Kötü Hissettirme	Aynı durumda olabilme	Ö1, Ö5, Ö9, Ö15, Ö19, Ö21, Ö22, Ö27, Ö28	9
	Ölüme neden olma	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö20, Ö24, Ö26	7
	Kötü bir durum olma	Ö10, Ö11, Ö17, Ö23, Ö25	5
	Açlık çeken insanlara üzülmeye	Ö12, Ö13	2
	İnsanları zor durumda bırakma	Ö3	1
	Nedensiz	Ö6, Ö14, Ö16, Ö18	4
Toplam			28

Açlık sorununun insan yaşamını tehdit ediyor olmasının öğrencilere ne hissettirdiği ile ilgili analizlerin sunulduğu Tablo 3'te "Kötü hissettirme" olarak tek bir kategori ve bu kategori kapsamında "Aynı durumda olabilme, Ölüme neden olma, Kötü bir durum olma, Açlık çeken insanlara üzülmeye, İnsanları zor durumda bırakma" olarak 5 kod elde edilmiştir. Kötü hissettiğini ifade eden 9 öğrencinin "Aynı durumda olabilme", 7 öğrencinin "Ölüme neden olma", 5 öğrencinin "Kötü bir durum olma", 2 öğrencinin "Açlık çeken insanlara üzülmeye", 1 öğrencinin "İnsanları zor durumda bırakma" şeklinde neden belirttiği ve 4 öğrencinin neden belirtmediği görülmektedir.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere açlık sorununun insan yaşamını tehdit ediyor olmasının öğrencilerin tamamına kötü hissettirdiği tespit edilmiştir. Aynı durumda olabilme ihtimali nedeniyle kötü hissettiğini belirten öğrencilerden Ö15 kodlu öğrenci "*Kötü hissettiriyor, aynı şeyler bizim de başımıza gelebilir.*", Ö21 kodlu öğrenci "*Beni çok üzüyor, onların yerinde biz de olabilirdik.*" ifadelerini kullanmıştır. İnsanların ölümüne neden olduğu için kötü hissettiğini Ö20 kodlu öğrenci "*Açlık beni çok üzüyor çünkü dünyada birçok insan açlık yüzünden ölüyor.*", Ö26 kodlu öğrenci ise "*Çok üzücü bir duygu insanlar açlıktan ölüyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Kötü bir durum olduğu için kötü hissettiğini beyan eden öğrencilerden Ö25 kodlu öğrenci duygularını "*Çok acı veren bir olay küçük çocuklar aç ve susuz geziyor bu nedenle kötü hissettiriyor.*" şeklinde açıklamıştır.

"Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin, neden?" sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 8 ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Açlık Sorununun Çözümü İçin Etkinlikte Yer Almak İsteme Durumları İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Etkinliklere katılmak isteme	Yardım etmeyi sevme	Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö24, Ö26, Ö27	12	26
	Empati kurma	Ö1, Ö5, Ö12, Ö20, Ö21, Ö28	6	
	İnsanların aç kalmasını istememe	Ö6, Ö20	2	
	Kötü bir durum olma	Ö17	1	
	Onların da yaşama hakkının olması	Ö22	1	
	Sınav olduğu için yapamama	Ö2	1	
	Nedensiz	Ö10, Ö13, Ö25	3	
Etkinliklere katılmak istememe	Sınav çalışma	Ö4	1	3
	Durum kötüye giderse isteme	Ö23	1	
	Nedensiz	Ö9	1	
Toplam			29	

Tablo 4 incelendiğinde açlık sorununun çözümü için “Etkinliklere katılmak isteme ve Etkinliklere katılmak istememe” olarak 2 kategori, etkinliklere katılmak isteme kategorisinde “Yardım etmeyi sevme, Empati kurma, İnsanların aç kalmasını istememe, Kötü bir durum olma, Onların da yaşama hakkının olması, Sınav olduğu için yapamama” şeklinde 6 kod, etkinliklere katılmak istememe kategorisinde “Sınav çalışma ve Durum kötüye giderse isteme” olarak 2 kod olmak üzere toplamda 8 kod elde edilmiştir.

Tablo 4’te de açıkça görüldüğü gibi 25 öğrencinin etkinliklere katılmak istediği yönünde görüş belirttiği, 3 öğrencinin etkinliklere katılmak istemediği yönünde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Etkinliklere katılmak isteme kategorisinde 12 öğrencinin “Yardım etmeyi sevme”, 6 öğrencinin “Empati kurma”, 2 öğrencinin “İnsanların aç kalmasını istememe”, 1 öğrencinin “Kötü bir durum olma”, 1 öğrencinin “Onların da yaşama hakkının olması”, 1 öğrencinin “Sınav olduğu için yapamama” şeklinde neden belirttiği ve 4 öğrencinin neden belirtmediği belirlenmiştir. Etkinliklere katılmak istememe kategorisinde 1 öğrencinin “Sınav çalışma”, 1 öğrencinin “Durum kötüye giderse isteme” şeklinde neden belirttiği ve 1 öğrencinin neden belirtmediği ortaya çıkmıştır.

Buradan da anlaşılabileceği üzere öğrencilerin tamamının açlık sorununun çözümüne yönelik etkinliklere katılmak istedikleri açıkça görülmektedir. Yardım etmeyi sevme nedeninden dolayı etkinliklere katılmak isteyen Ö8 kodlu öğrenci kendisini “*İsterim çünkü insanlara yardım etmek çok güzel.*”, Ö14 “*Evet insanlara yardım etmek hoşuma gider.*” ve Ö19 “*Yardım etmek mutluluk verici.*” sözleriyle açıklamıştır. Empati kurduğu için etkinliklere katılmak isteyen Ö12 kodlu öğrenci “*Tabii ki. Çünkü yardım etmek isterim. İnsanlar acı çekerken biz burada mutlu olmamız çok saçma en azından onları düşünen*

biri olduğunu bilmek belki onları mutlu eder.” şeklinde ifade etmiştir. İnsanların aç kalmasını istemediği ve empati kurduğu için etkinliklere katılmak istediğini belirten Ö20 kodlu öğrencinin kendisini *“Evet çünkü bizim burada yemeğimiz varken onların aç ve susuz olmaları beni üzüyor bu yüzden istemem aç kalmalarını.”* sözleriyle açıklamıştır. Bunların yanında Ö4 kodlu öğrencinin *“Hayır ders çalışmam gerekiyor.”* ifadesinde de belirttiği üzere öğrencilerin sınav döneminde olduğu için ve ders çalışmaları gerektiği için etkinliklere katılmak istemediği anlaşılmaktadır. Ayrıca etkinliklere katılmak istediği halde sınav döneminde olduğu ve ders çalışması gerektiği için bir şey yapamayacağını Ö2 kodlu öğrenci *“Evet isterim ama sınav var bu nedenle yapamam.”* sözleriyle dile getirmiştir. Bunlara ek olarak Ö23 kodlu öğrencinin *“İstemiyorum daha kötüleşirse olabilir.”* ifadesinden durumun ciddiyetinin farkında olmadığı anlaşılmaktadır.

“İnsanların açlık sorununa yönelik tutumları sana ne hissettiriyor, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 5 kod ortaya konmuş ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. İnsanların Açlık Sorununa Yönelik Tutumlarının Öğrencilere Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Kötü hissettirme	Olumlu tutuma sahip olmama	Ö3, Ö9, Ö11, Ö14, Ö27	5	16
	Duyarsız olma	Ö8, Ö19, Ö20	3	
	Hiçbir şey yapmama	Ö6, Ö17	2	
	Umursamama	Ö5, Ö22	2	
	Nedensiz	Ö1, Ö15, Ö18, Ö28	4	
İyi hissettirme	Yardım yapılma	Ö7, Ö21, Ö25	3	7
	Nedensiz	Ö4, Ö12, Ö16, Ö24	4	
Anlamsız		Ö10, Ö13, Ö23	3	3
Cevapsız		Ö2, Ö26	2	2
Toplam				28

Tablo 5 incelendiğinde “Kötü hissettirme ve İyi hissettirme” olarak 2 kategori ve kötü hissettirme kategorisinde “Olumlu tutuma sahip olmama, Duyarsız olma, Hiçbir şey yapmama, Umursamama” şeklinde 4 kod ve iyi hissettirme kategorisinde “Yardım yapılma” şeklinde 1 kod olmak üzere toplamda 5 kod elde edilmiştir.

Tablo 5’te insanların açlık sorununa karşı tutumlarının 16 öğrenciye kötü hissettirdiği, 7 öğrenciye iyi hissettirdiği, 3 öğrencinin anlamsız cevap verdiği ve 2 öğrencinin soruya cevap vermediği görülmektedir. Kötü hissettirme kategorisinde 5 öğrencinin “Olumlu tutumlara sahip olmama”, 3 öğrencinin “Duyarsız olma”, 2 öğrencinin “Hiçbir şey yapmama” ve 2 öğrencinin “Umursamama” şeklinde neden belirttiği ve 4

öğrencinin neden belirtmediği belirlenmiştir. İyi hissettirme kategorisinde 3 öğrencinin “Yardım yapılma” şeklinde neden belirttiği ve 4 öğrencinin neden belirtmediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun insanların olumsuz tutumlara sahip olma, hiçbir şey yapmama, duyarsız olma ve umursamama gibi nedenlerle kötü hissettiği yönünde görüş belirttiği, bir kısmının da insanların yardım yapması nedeniyle iyi hissettiği yönünde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Kötü hissetme nedeni olarak insanların olumlu tutumlarının olmamasını Ö27 “*Bazı insanların israf yapmaları bazı insanların aç kalmasına neden oluyor.*” sözleriyle açıklamıştır. İnsanların duyarsız olmasını Ö8 “*Çoğu insan bu konuda duyarsız ve bu konuda üzgünüm.*” cümlesiyle dile getirmiştir. İnsanların hiçbir şey yapmamasına Ö17 kodlu öğrenci “*İnsanlar resmen açıklıkla sınav veriyor ve buna rağmen bir şey yapılmıyor bu kötü bir durum.*” sözleriyle açıklık getirmiştir. İnsanların umursamamasını ise Ö22 kodlu öğrenci “*Hiç hinse umursamıyor bu beni kötü hissettiriyor.*” şeklinde dile getirmiştir. Bunların yanında insanların yardım yapması nedeniyle iyi hissettiğini Ö7 kodlu öğrenci “*Gördüğüm kadarıyla onlara her fırsatta yardım gönderiliyor.*” sözleri ve Ö25 kodlu öğrenci “*Çok fazla yardım geliyor ve bu beni mutlu hissettiriyor.*” sözleriyle paylaşmıştır.

“Dünyadaki açıklık sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunu düşünüyor musun? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 6 kod ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Açlık Sorunuyla İlgili Duyarlılık Sahibi Olma Durumlarına Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Duyarlı olma	İhtiyacı olanlara yardım etme	Ö5, Ö15, Ö18, Ö21, Ö24, Ö28	6	21
	Yiyecekleri israf etmeme	Ö2, Ö6, Ö14, Ö20, Ö27	5	
	İnsanların aç kalmasının üzmesi	Ö8	1	
	Yemek seçmeme	Ö12	1	
	Empati kurma	Ö17	1	
	Örnek vermeyen	Ö1, Ö7, Ö11, Ö13, Ö16, Ö23, Ö25	7	
Duyarlı olmama	İnsanlara yardım edememe	Ö10	1	6
	Örnek vermeyen	Ö4, Ö9, Ö19, Ö22, Ö26	5	
Anlamsız		Ö3	1	1
Toplam				28

Tablo 6 incelendiğinde “Duyarlı olma ve Duyarlı olmama” olarak 2 kategori ve duyarlılık sahibi olma ile ilgili “İhtiyacı olanlara yardım etme, Yiyecekleri israf etmeme, İnsanların aç kalmasının üzmesi, Yemek seçmeme ve Empati kurma” olarak 5 kod,

duyarlılık sahibi olmama kategorisi ile ilgili “İnsanlara yardım edememe” olarak 1 kod olmak üzere 6 kod elde edilmiştir.

Tablo 6’da açlık sorununa karşı 21 öğrencinin duyarlı olduğu 6 öğrencinin duyarlı olmadığı 1 öğrencinin de konu ile anlamsız cevap verdiği görülmektedir. Duyarlı olma kategorisinde 6 öğrencinin “İhtiyacı olanlara yardım etme”, 5 öğrencinin “Yiyecekleri israf etmeme”, 1 öğrencinin “Yemek seçmeme”, 1 öğrencinin “Empati kurma” şeklinde neden belirttiği 7 öğrencinin neden belirtmediği ortaya konmuştur. Duyarlı olmama kategorisinde ise 1 öğrencinin “İnsanlara yardım edememe” nedenini belirttiği ve 5 öğrencinin de neden belirtmediği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğunun açlık sorunuyla ilgili duyarlı olduğuna dair ifadeler kullandığı, öğrencilerin bir kısmının da açlık sorunuyla ilgili duyarlı olmadığına yönelik ifadeler kullanıldığı Tablo 4’te açıkça görülmektedir. İhtiyacı olana yardım etme ile ilgili olarak Ö5 kodlu öğrenci “*Duyarlı olduğumu düşünüyorum ama diğer insanları düşünmüyorum. Örneğin dışarıya kar yağarken yemek koydum aç insanlar yesin diye.*” ibaresini, Ö24 kodlu öğrenci “*Evet kesinlikle yolda gördüğümüz veya market, cami gibi yerlere bağış yapıyoruz.*” ibaresini kullanmıştır. Yiyecekleri israf etmeme ile ilgili olarak Ö20 kodlu öğrenci kendisini “*Evet çünkü evde bulunan yiyecekleri israf etmiyorum.*” ve Ö2 kodlu öğrenci kendisini “*Evet ekmek ve yemeği israf etmiyorum.*” sözleriyle açıklamıştır. İnsanların aç kalmasının üzmesi ile ilgili olarak Ö8 kodlu öğrenci “*Evet düşünüyorum çünkü insanlar aç kalıyor ve buna üzülüyorum.*” ifadesini kullanmıştır. Bunların yanında kimseye yardım edemediği için duyarlılık sahibi olmadığını Ö10 kodlu öğrenci “*Hayır kimseye yardım edemiyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

“Açlık sorunuyla ilgili yerel, ulusal ve dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 7 kod ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Açlık Sorunuyla İlgili Yerel, Ulusal Ve Dünya Basınında Yer Alan Haberlerin Dikkatini Çekme Durumu İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Dikkatini çekme	Duygusal olarak etkilenme	Ö2, Ö5, Ö12, Ö16, Ö21, Ö24, Ö25	7	21
	Olaylardan ders çıkarma	Ö7, Ö15	2	
	Bilinçlenme	Ö20, Ö23	2	
	Merak etme	Ö27	1	
	Nedensiz	Ö1, Ö3, Ö9, Ö11, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö28	9	
Dikkatini çekmeme	Televizyon izlememe	Ö4, Ö6, Ö14, Ö26	4	7
	Haberlerde verilmeme	Ö8	1	
	Rastlamama	Ö22	1	
	Nedensiz	Ö10	1	
Toplam			28	

Tablo 7 incelendiğinde “Dikkatini çekme ve Dikkatini çekmeme” şeklinde 2 kategori ve dikkatini çekme kategorisinde “Duygusal olarak etkilenme, Olaylardan ders çıkarma, Bilinçlenme ve Merak etme” olarak 4 kod, dikkatini çekmeme kategorisinde “Televizyon izlememe, Haberlerde verilmeme ve Rastlamama” olarak 3 kod olmak üzere toplamda 7 kod elde edilmiştir.

Tablo 7’de açlık sorununa karşı yerel, ulusal ve dünya basınında yer alan haberlerin 21 öğrencinin dikkatini çektiği, 7 öğrencinin dikkatini çekmediği görülmektedir. Dikkatini çekme kategorisinde 6 öğrencinin “Duygusal olarak etkilenme”, 2 öğrencinin “Olaylardan ders çıkarma”, 2 öğrencinin “Bilinçlenme”, 1 öğrencinin “Merak etme” şeklinde neden belirttiği 9 öğrencinin ise neden belirtmediği ortaya konmuştur. Dikkatini çekmeme kategorisinde ise 4 öğrencinin “Televizyon izlememe”, 1 öğrencinin “Haberlerde verilmeme”, 1 öğrencinin “Rastlamama” nedenini belirttiği 1 öğrencinin ise neden belirtmediği tespit edilmiştir.

Tablo 7’de açıkça görüldüğü gibi açlık sorunuyla ilgili haberler öğrencilerin büyük bir kısmının dikkatini çekmektedir. Haberlerin dikkatini çekme nedenini duygusal olarak etkilenme olarak belirten Ö5 kodlu öğrenci “*Dikkatimi çekiyor çünkü izlediğimde üzülüyorum.*” beyanında, Ö16 kodlu öğrenci “*Evet. Çünkü üzülüyorum.*” beyanında bulunmuştur. Dikkatini çekme nedenini olaylardan ders çıkarma olarak belirten Ö7 kodlu öğrenci kendisini “*Evet onları gördükçe ne kadar şanslı olduğumu anlıyorum*” sözleriyle açıklamıştır. Bilinçlendiği gerekçesiyle dikkatini çektiğini belirten Ö20 kodlu öğrenci ise “*Evet böyle haberler bilinçlenmemizi sağlıyor dünyada tutumlu davranmamızı sağlıyor.*” ifadesini kullanmıştır. Sayıları az da olsa bazı öğrencilerin bu sorunlarla ilgili haberler dikkatini çekmediği anlaşılmıştır. Ö14 kodlu öğrencinin “*Hayır televizyon izlemem.*” ifadesi

ile Ö22 kodlu öğrencinin “Çekmiyor. Çünkü genelde karşıma çıkmıyor.” ifadesi bunu destekler niteliktedir.

4. 1. 2. Öğrencilerin Açlık Sorunun Yönelik Sorumluluk Durumları

Bu başlık altında öğrencilerin açlık sorununa yönelik sorumluluk durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan “Kerim’in İkilemi” etkinliğinde yer alan “Kerim karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır, neden? (Sen hikâyeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?)”, “Sen olsaydın ne yapardın, neden?”, “Açlık sorunun olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın”, “Açlık sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranış(lar) sergilemekte, örnek vererek açıklayın.” şeklindeki 4 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

“Kerim karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır, neden? (Sen hikâyeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?)” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 6 kod ve toplamda 32 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kerim’in Soruna Nasıl Çözüm Bulduğuna Dair Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
ABD’ye Gitsin	Daha sonra faaliyetlerde bulunabilmesi	Ö2, Ö3, Ö18, Ö24	4	10
	Önce kendisini düşünmesi	Ö1	1	
	Nedensiz	Ö4, Ö19, Ö22, Ö26, Ö28	5	
Yardım Kampanyasına Katılsın	ABD’ye daha sonra gidebilmesi	Ö5, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö23	10	22
	Daha iyi hissedecek olması	Ö7, Ö9, Ö12, Ö17, Ö21	5	
	İnsanlara yardım edecek olması	Ö8, Ö11, Ö25	3	
	Açlık sorununun insanlığı tehdit etmesi	Ö20	1	
	Nedensiz	Ö6, Ö14, Ö27	3	
Toplam				32

Tablo 8 incelendiğinde “ABD’ye gitsin ve Yardım kampanyasına katılsın” şeklinde 2 kategori ve ABD’ye gitsin kategorisinde “Daha sonra faaliyetlerde bulunabilmesi, Önce kendisini düşünmesi” olarak 2 kod ve yardım kampanyasına katılsın kategorisinde “ABD’ye daha sonra gidebilmesi, Daha iyi hissedecek olması, İnsanlara yardım edecek olması, Açlık sorununun insanlığı tehdit etmesi” olarak 4 kod ve toplamda 6 kod belirlenmiştir.

Tablo 8’de Kerim’in soruna nasıl çözüm bulduğuyla ilgili öğrencilerin 10’unun ABD ye giderek çözüm bulduğu, 18’inin yardım kampanyasına katılarak çözüm bulduğu görölmektedir. Öğrenciler tarafından az tekrar edilen “ABD’ye gitsin” kategorisinde 4 öğrencinin “Daha sonra faaliyetlerde bulunabilmesi”, 1 öğrencinin “Önce kendisini düşünmesi” nedenini belirttiği, 5 öğrencinin neden belirtmediği tespit edilmiştir. Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen “Yardım kampanyasına katılsın” kategorisinde ise 10 öğrencinin “ABD’ye daha sonra gidebilmesi”, 5 öğrencinin “Daha iyi hissedecek olması”, 3 öğrencinin “İnsanlara yardım edecek olması”, 1 öğrencinin “Açlık sorununun insanlığı tehdit etmesi”, nedenini belirttiği 3 öğrencinin neden belirtmediği ortaya konmuştur.

“ABD’ye gitsin” kategorisinde “Daha sonra faaliyetlerde bulunabilmesi” ile ilgili Ö18 kodlu öğrenci hikâyeyi *“Amerika’ya gitmeyi kararlaştırmıştır. Çünkü daha sonra yardım yapabiliirdi. ABD’de güzel bir eğitim alırken diğer yandan da açlık konulu yardım kampanyasını düşünüyordu. Kerim sonunda İngilizceyi öğrendi ve parasını kazanmaya başladı. Hemen dünyada açlık konulu yardım kampanyasına katıldı. Buraya büyük miktarda bağış yaptı ve bunun için çok mutlu oldu.”* Şeklinde devam ettirmiştir. Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen “Yardım kampanyasına katılsın” kategorisi dâhilinde “ABD’ye daha sonra gidebilecek olma” ile ilgili olarak Ö17 kodlu öğrenci hikâyeyi *“En büyük hayali olan ABD’ye gitmeyi 1 yıl daha ertelemişti. Hem bunun üzgünlüğü var içinde hem de yardıma muhtaç aileleri yardım edeceği mutluluğu. Kerim kampanyaya katıldı ve yardıma muhtaç olan insanlara yardım etti ve çokça insana yardım ettiler. Bu kampanya sayesinde insanların karınlarını doyurdu. Yeni kıyafetler aldı ve barınakları oldu. Bu kampanya sayesinde bir mucize oldu ve kampanya da en çok satış ve en çok yardım edenleri Amerika’ya gönderecek ve isteğe bağlı kalabilecek. Kerim bu fırsatı kaçırmadan gitti adını yazdırdı. En büyük hayali olan ABD’ye gitti ve hayalini gerçekleştirdi. Bu kampanya sayesinde hem insanlara yardım etti hem de en büyük hayali olan Amerika’ya gitti ve hayatının en güzel günlerini yaşadı.”* şeklinde, “Daha iyi hissedecek olma” ile ilgili Ö9 koldu öğrenci *“Dünyada yaşanan açlık konulu kampanyaya katılmak istedi ve istediği gerçek oldu. Dünyada yaşanan açlık konulu kampanyaya katılıp dünyadaki aç olan insanlara yardım edip kendini daha mutlu ve huzurlu hissedeceğini düşündü ve ABD’nin bir yıl daha bekleyeceğini dile getirip aç yaşayan insanlara yardım etti.”* şeklinde devam ettirmiştir.

“Sen olsaydın ne yapardın, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 3 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 7 kod ve toplamda 31 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Kendisinin Bu Soruna Nasıl Çözüm Bulacaklarına Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
ABD'ye giderdim	Daha sonra faaliyetlerde bulunabilmem	Ö2, Ö3, Ö18, Ö25	4	10
	Hayalim olması	Ö1, Ö19, Ö22, Ö27	4	
	Nedensiz	Ö4, Ö28	2	
Yardım kampanyasına katılırdım	İnsanlara yardım etmem	Ö9, Ö10, Ö12, Ö17, Ö20, Ö24	6	20
	ABD'ye daha sonra gidebilmem	Ö5, Ö11, Ö15, Ö16, Ö21	5	
	Daha iyi hissedecek olmam	Ö7, Ö8, Ö14, Ö17, Ö21	5	
	İnsan hayatının daha önemli olması	Ö13	1	
	Benim de başıma gelebilecek olması	Ö23	1	
	Nedensiz	Ö6, Ö15	2	
Hiçbir şey yapmazdım	Nedensiz	Ö26	1	1
Toplam				31

Tablo 9 incelendiğinde “ABD'ye giderdim, Yardım kampanyasına katılırdım, Hiçbir şey yapmazdım” şeklinde 3 kategori ABD'ye giderdim kategorisi ile ilgili “Daha sonra faaliyetlerde bulunabilmem, Hayalim olması” şeklinde 2 kod, yardım kampanyasına katılırdım kategorisinde “İnsanlara yardım etmem, ABD'ye daha sonra gidebilmem, Daha iyi hissedecek olmam, İnsan hayatının daha önemli olması, Benim de başıma gelebilecek olması” şeklinde 5 kod olmak üzere toplamda 7 kod ortaya elde edilmiştir.

Tablo 9'da kendisinin soruna nasıl çözüm bulduğuyla ilgili öğrencilerin 10'unun ABD ye giderek çözüm bulduğu, 17'inin yardım kampanyasına katılarak çözüm bulduğu ve 1'inin de hiçbir şey yapmayacağı yönünde cevap verdiği görülmektedir. Az öğrenci tarafından tekrar edilen ABD'ye giderdim kategorisinde 4 öğrencinin “Daha sonra faaliyetlerde bulunabilmem”, 4 öğrencinin “Hayalim olması” nedenini belirttiği, 2 öğrencinin neden belirtmediği belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen yardım kampanyasına katılırdım kategorisinde 6 öğrencinin “İnsanlara yardım etmem”, 5 öğrencinin “ABD'ye daha sonra gidebilmem”, 5 öğrencinin “Daha iyi hissedecek olmam”, 1 öğrencinin “İnsan hayatının daha önemli olması”, 1 öğrencinin “Benim de başıma gelebilecek olması” nedenini belirttiği 2 öğrencinin neden belirtmediği ve hiçbir şey yapmazdım kategorisinde yer alan 1 öğrencinin de neden belirtmediği ortaya konmuştur.

Az öğrenci tarafından tekrar edilen ABD'ye giderdim kategorisinde “Daha sonra faaliyetlerde bulunabilmem” ile ilgili Ö25 kodlu öğrenci “*Ben olsam Amerika'ya giderdim. (Daha sonra) Amerika'da kazandığım parayla yardım ederdim.*”, “Hayalim olması” ile ilgili Ö19 kodlu öğrenci “*Ben de Amerika'ya giderdim çünkü o benim hayalim.*” ifadesiyle

düşüncesini açıklamıştır. Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen “Yardım kampanyasına katılırdım” kategorisinde yer alan “İnsanlara yardım etmem” ile ilgili Ö12 “*Ben de tabii ki tereddüt etmeden paramı verirdim ki bir yardımım olsun diye*” ibaresini kullanmıştır. “ABD’ye daha sonra gidebilmem” ile ilgili Ö11 düşüncesini “*Ben ilk (önce) insanlara bir müddet yardım edip sonra hayallerime giderdim.*” sözleriyle açıklamıştır. “Daha iyi hissedecek olmam” ile ilgili ise Ö14 kodlu öğrenci “*Yoksula yardım ederdim. İnsanlara yardım etmek her şeyden daha güzel olur.*” açıklamasında bulunmuşlardır.

“Açlık sorununun olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 7 kod oluşturulmuş ve toplamda 34 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Açlık Sorunun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Kurum, Kuruluş Veya Kişiler Tarafından Neler Yapılabileceği İle İlgili Analizler

Kod	Katılımcı Kodu	f
Gönüllü kuruluşlar	Ö1, Ö7, Ö8, Ö13, Ö20	5
Kızılay	Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20	5
Maddi durumu iyi olanlar	Ö3, Ö11, Ö22	3
UNESCO	Ö25	1
WHO	Ö14	1
Devletler	Ö22	1
TEMA	Ö21	1
Bilmiyorum	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28	15
Toplam		34

Açlık sorununun olmaması ve çözümü için kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili verilerin sunulduğu Tablo 10 incelendiğinde “Gönüllü kuruluşlar, Kızılay, Maddi durumu iyi olanlar, UNESCO, WHO, Devletler ve TEMA” olmak üzere 7 kod elde edildiği görülmektedir.

Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen gönüllü kuruluşlar kodu ile ilgili Ö8 kodlu öğrenci “*Bu iş için gönüllü insanlar ve dernekler bir kampanya başlatabilirler.*” ibaresini Ö1 kodlu öğrenci “*Aç insanlara yardım eden yardım severler derneği*” ibaresini kullanmıştır. Daha sonra en çok tekrar edilen Kızılay kodu ile ilgili Ö17 kodlu öğrenci “*Kızılay gibi kurumlar insanlara yemek, kıyafet, barınak vb. yardımda bulunuyor.*” ifadesini kullanmıştır. Kızılay ve gönüllü kişiler tarafından yapılabileceği ve gönüllülerin yardım ettiği ile ilgili Ö13 “*Kızılay tarafından yapılır. Gönüllü kişiler zaten yardım eder.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Maddi durumu iyi olanlar ile ilgili Ö3 “*Fabrikatörler tarafından orada iş ortamı kurup para kazanmaları sağlanabilir.*” beyanında, maddi durumu iyi olanlar ve devletler ile

ilgili Ö22 “*Dünyadaki bütün devletler ve zengin kişileri.*” beyanında bulunmuştur. Bunların yanı sıra kurum, kuruluş ve kişiler ile ilgili bilgi sahibi olmadığını fakat yardım yapılabileceği ile ilgili Ö2 “*Bilmiyorum ama yardım toplanabilir vb.*” ve Ö5 “*Aç olan insanlara yemek kıyafet olmayanlara kıyafet dağıtmalı.*” sözleriyle açıklamışlardır.

Verilen cevaplardan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin bir kısmı sadece kurum, kuruluş ve kişilerden bahsetmiş, bir kısmı sadece neler yapılabileceği üzerinde durmuş bir kısmı ise hem kurum, kuruluş ve kişilerden hem de bunların neler yapılabileceğinden bahsetmiştir. Verilen alıntılar bunu destekler niteliktedir.

“Açlık sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranışlar sergilemekte? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 4 farklı kod belirlenmiş ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kod ve frekanslar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Açlık Sorununun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Sorumlu Davranışlar Sergilediğine Yönelik Analizler

Kod	Katılımcı Kodu	f
Yardım etme	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö24, Ö25	10
İsraf etmeme	Ö2, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27	10
Bilinçlenmeye çalışma	Ö3	1
Hiçbir şey	Ö1, Ö4, Ö22, Ö28	4
Cevapsız	Ö9, Ö10, Ö13	3
Toplam		28

Tablo 11 incelendiğinde 10 öğrencinin “Yardım etme” davranışını sergilediği, 10 öğrencinin “İsraf etmeme” davranışını sergilediği, 1 öğrencinin “Bilinçlenmeye çalışma” davranışını sergilediği 4 öğrencinin ise “Hiçbir şey” yapmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin neredeyse yarısı tarafından tekrar edilen “Yardım etme” ile ilgili olarak Ö7 kodlu öğrenci “*Onlar için yapılan kampanyalara katılabildiğim kadar katılıyorum kıyafet vb. göndererek.*”, Ö15 kodlu öğrenci “*Sokakta gördüğüm yardım kuruluşlarına paramın yarısını bağışlıyorum.*”, Ö18 kodlu öğrenci “*Sokakta gördüğüm açlara ve maddi durumları olmayanlara yardım ediyorum.*” ibaresini kullanmıştır. İsraf etmeme ile ilgili olarak Ö20 kodlu öğrenci “*Yemek ve yiyecek herhangi bir şeyi israf etmem.*”, Ö27 kodlu öğrenci “*Kendi adıma, yemekleri kendime yetecek kadar alır ve ziyan etmemeye çalışırım.*” cümlesini kullanmıştır.

Açlık sorununa dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlenmeye çalışıldığı ilk alt problem genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin tamamının açlık sorununun insan yaşamını tehdit etmesi ile ilgili aynı durumda olabilme, ölüme neden olma, kötü bir durum olma gibi nedenlerle olumsuz duygular hissettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yardım

etmeyi sevme, empati kurma, insanların aç kalmasını istememe gibi faktörlerle çözümü için etkinliklere katılmak istediği; duygusal olarak etkilenme, ders çıkarma, bilinçlenme ve merak etme gibi nedenlerle yerel, ulusal ve dünya basınındaki haberlerin dikkatini çektiği tespit edilmiştir. Ayrıca ihtiyacı olana yardım etme, israf etmeme, insanların aç kalmasına üzülme, yemek seçmeme gibi nedenlerle duyarlı olduğunu düşündüğü fakat diğer insanların tutumlarını duyarsız olma, hiçbir şey yapmama, umursamama gibi nedenlerle olumsuz olarak değerlendirdiği ortaya çıkarılmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin açlık sorunu ile ilgili hikâyeyi yardım kampanyasına katılma ağırlıklı devam ettirdiği; kendisinin de aynı durum ile karşılaşması durumunda yardım kampanyasına katılacağı yönünde cevaplar verdiği görülmüştür. Açlık sorununun olmaması ve çözümü için yardım etme, israf etmeme, bilinçlenmeye çalışma gibi sorumlu davranışlar sergilemelerine karşın sorunun olmaması ve çözümü için kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili belirgin cevaplar vermedikleri tespit edilmiştir.

4. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğrencilerin çevre kirliliği sorununa yönelik duyarlılık ve sorumluluk durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrencilerin uygulanan duyarlılık etkinliğinde yer alan 5 soruya ve sorumluluk etkinliğinde yer alan 4 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

4. 2. 1. Öğrencilerin Çevre Kirliliği Sorununa Yönelik Duyarlılık Durumları

Öğrencilerin çevre kirliliği sorununa yönelik duyarlılık durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan “Haber İzliyorum” etkinliğinde yer alan “Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor, neden?”, “Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin, neden?”, “İnsanların çevre kirliliği sorununa yönelik tutumları sana ne hissettiriyor, neden?”, “Çevre kirliliği sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunu düşünüyor musun? Örnek vererek açıklayın”, “Çevre kirliliği sorunu ile ilgili yerel, ulusal veya dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu, neden?” şeklindeki 5 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor, neden? sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 6 kod ve toplamda 34 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci

cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Çevre Kirliliği Sorununun İnsan Yaşamını Tehdit Ediyor Olmasının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Kötü hissettirme	Sonuçlarının olumsuz etkilemesi	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö12, Ö15, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24	12	33
	Ölüme neden olması	Ö4, Ö9, Ö10, Ö14, Ö19, Ö25, Ö26, Ö28	8	
	Birçok soruna neden olması	Ö7, Ö8, Ö12, Ö23	6	
	İnsan yaşamını tehdit etmesi	Ö5, Ö9, Ö17	3	
	İnsanları o halde görmenin kötü olması	Ö11, Ö27	2	
	Nedensiz	Ö2, Ö18	2	
İyi hissettirme	Sorunun nedeninin insan olması	Ö13	1	1
Toplam				34

Çevre kirliliği sorununun insan yaşamını tehdit ediyor olmasının öğrencilere ne hissettirdiği ile ilgili analizlerin sunulduğu Tablo 12’de “Kötü hissettirme ve İyi hissettirme” olarak iki kategori ve kötü hissettirme kategorisi ile ilgili “Sonuçlarının olumsuz etkilemesi, Ölüme neden olması, Birçok soruna neden olması, İnsan yaşamını tehdit etmesi, İnsanları o halde görmenin kötü olması” şeklinde 5 kod, iyi hissettirme kategorisinde “Sorunun nedeninin insan olması” şeklinde 1 kod ve toplamda 6 kod elde edilmiştir.

Kötü hissettirdiğine yönelik yapılan açıklamaların birbirine yakın frekansta olduğu ve en çok tekrar eden kodun 12 öğrenci ile “Sonuçlarının olumsuz etkilemesi”, 8 öğrenci ile “Ölüme neden olması”, 6 öğrenci ile “Birçok soruna neden olması”, göze çarpmaktadır. Bunların yanında “İnsan yaşamını tehdit etmesi” ve “İnsanları o halde görmenin kötü olması” nedeninin de az da olsa tekrar edildiği görülmektedir. Ayrıca kötü hissetme nedenini belirtmeyen 2 öğrencinin olduğu ve iyi hissettirdiğini sorunlara insanın neden olması şeklinde ifade eden 1 öğrencinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere tek bir öğrenci hariç hepsine kötü hissettirdiği açıkça görülmektedir. Olumsuz etkilediği için kötü hissettiğini belirten Ö21 “Çevre sorunlarının insan yaşamını tehdit ediyor olması beni üzüyor. Çünkü insanlar bu çevre sorunları yüzünden hastalıklar geçirebiliyorlar.” sözlerini dile getirmiştir. Bununla ilgili Ö24 ise benzer bir açıklamada bulunmuş ve “Kötü hissettiriyor. Çünkü insanlar kanser vb. hastalıklar geçirmesine neden oluyor.” şeklinde ibare kullanmıştır. Çevre kirliliğinin ölüme neden olması boyutuna değinen Ö4 “Kötü çünkü insanlar ölüyor.” ve Ö10 “Bence insanlar için acı bir durum bu yüzden üzücü hissediyorum çünkü insanlar bu nedenlerle hayatlarını

kaybediyorlar.” ifadesini kullanmıştır. Birçok soruna neden olduğu için kötü hissettiğini ifade eden Ö8 kodlu öğrenci düşüncesini “*Üzücü hissediyorum çünkü yaşadığımız çevrenin kirlenmesi bizim birçok sorunla karşılaşmamıza neden oluyor.*” sözleriyle paylaşmıştır. İnsan yaşamını tehdit etmesini ve ölüme neden olmasını Ö9 “*Bana zor ve farklı bir duygu hissettiriyor. çünkü bu durum insanların yaşamını tehdit ediyor ve insanların ölümüne neden oluyor.*” şeklinde açıklamıştır

“Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 3 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 8 kod ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Çevre Kirliliği Sorununun Çözümü İçin Etkinlikte Yer Almak İsteme Durumları İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Etkinliklere katılmak isteme	Dünyaya katkı sağlama	Ö7, Ö10, Ö13, Ö18, Ö20, Ö21, Ö25	7	18
	Sonuçlarının herkesi etkilemesi	Ö1, Ö3, Ö9	3	
	Dünya’nın temiz olmasını isteme	Ö5, Ö6, Ö14	3	
	Dünyayı korumanın herkesin görevi olması	Ö8, Ö12, Ö17	3	
	Nedensiz	Ö2, Ö11	2	
Etkinliklere katılmak istememe	Bireysel çabanın yetersizliği	Ö15, Ö16	2	10
	İlgisi dâhilinde olmaması	Ö27, Ö28	2	
	Zamanının olmaması	Ö22	1	
	Neden olanların çözmesinin gerekliliği	Ö23	1	
	Nedensiz	Ö4, Ö19, Ö24, Ö26	4	
Toplam				28

Tablo 13 incelendiğinde çevre kirliliği sorununun çözümü için “Etkinliklere katılmak isteme ve Etkinliklere katılmak istememe” olarak 2 kategori, etkinliklere katılmak isteme kategorisinde “Dünyaya katkı sağlama, Sonuçlarının herkesi etkilemesi, Dünya’nın temiz olmasını isteme, Dünyayı korumanın herkesin görevi olması” şeklinde 4 kod, etkinliklere katılmak istememe kategorisinde “Bireysel çalışmanın yetersizliği, İlgisi dâhilinde olmaması, Zamanının olmaması, Neden olanların çözmesinin gerekliliği” şeklinde 4 kod olmak üzere toplamda 8 kod elde edilmiştir.

Tablo 13’te açıkça anlaşıldığı üzere 18 öğrencinin etkinliklere katılmak istediği yönünde, 10 öğrencinin etkinliklere katılmak istemediği yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Buradan da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin yarısından fazlası çevre kirliliği sorununun çözümü için etkinliklere katılmak istemektedir. Etkinliklere katılmak isteme kategorisinde 7 öğrencinin “Dünyaya katkı sağlama”, 3 öğrencinin “Sonuçlarının herkesi etkilemesi”, 3 öğrencinin “Dünya’nın temiz olmasını isteme”, 3 öğrencinin “Dünyayı

korumanın herkesin görevi olması”, şeklinde neden belirttiği ve 1 öğrencinin neden belirtmediği ortaya konmuştur. Etkinliklere katılmak istememe kategorisinde 2 öğrencinin “Bireysel çalışmanın yetersizliği”, 2 öğrencinin “İlgisi dâhilinde olmaması”, 1 öğrencinin “Zamanının olmaması”, 1 öğrencinin “Neden olanların çözmesinin gerekliliği” şeklinde neden belirttiği ve 4 öğrencinin neden belirtmediği ortaya konmuştur.

Etkinliklere katılmak isteme kategorisinde yer alan “Dünyaya katkı sağlamak isteme” ile ilgili Ö7 kodlu öğrenci “*Evet. Dünyaya benim de faydamın dokunmasını isterim.*” ifadesini, “Sonuçlarının herkesi etkilemesi” ile ilgili Ö3 kodlu öğrenci “*İsterim çünkü bu sorun benim de hayatımı riske atıyor herkes etkileniyor.*” ifadesini kullanmıştır. Aynı kategoride yer alan “Dünya’nın temiz olmasını isteme” ile ilgili Ö6 kodlu öğrenci düşüncelerini “*Evet isterim dünyanın pis yer olmasını istemem.*” ifadesiyle dile getirmiştir. Etkinliklere katılmak istememe kategorisinde yer alan “Bireysel çalışmanın yetersizliği” ile ilgili Ö15 kodlu öğrenci “*Hayır çünkü bu benim yapabileceğim bir şey değil tüm dünyayla ilgili.*” ibaresini, “İlgisi dâhilinde olmama” ile ilgili Ö28 kodlu öğrenci “*Olmaz ilgi alanım değil.*” ibaresini, “Neden olanların çözmesinin gerekliliği” ile ilgili Ö23 kodlu öğrenci “*Hayır çünkü bunu onlar yaptı ve onlar düzeltmeli.*” ibaresini kullanmışlardır.

“İnsanların çevre kirliliği sorununa yönelik tutumları sana ne hissettiriyor, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 3 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 11 kod ve toplamda 29 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. İnsanların Çevre Kirliliği Sorununa Yönelik Tutumlarının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Kötü hissettirme	Çevreyi kirlletme	Ö5, Ö6, Ö15, Ö22	4	21
	Olumlu tutuma sahip olmama	Ö9, Ö11, Ö21, Ö27	4	
	Duyarlı olmama	Ö7, Ö8, Ö13, Ö20	4	
	Umursamama	Ö1, Ö12	2	
	Sahip çıkmama	Ö10	1	
	İlgilenmeme	Ö25	1	
	Bir şey yapmama	Ö14	1	
	Nedensiz	Ö3, Ö16, Ö19, Ö23	4	
İyi hissettirme	İnsanın elinde olması	Ö4	1	3
	Çevreyi koruma	Ö17	1	
	Olumlu tutuma sahip olma	Ö17	1	
Hiçbir şey hissettirmeme	Çevreyle ilgilenmeme	Ö18	1	2
	Nedensiz	Ö26	1	
Anlamsız		Ö24	1	1
Cevapsız		Ö2, Ö28	2	2
Toplam				29

Tablo 14 incelendiğinde “Kötü hissettirme, İyi hissettirme ve Hiçbir şey hissettirmeme” olarak 3 kategori ve kötü hissettirme kategorisinde “Çevreyi kirletme, Olumlu tutuma sahip olmama, Duyarlı olmama, Umursamama, Sahip çıkmama, İlgilenmeme, Bir şey yapmama” şeklinde 7 kod ve iyi hissettirme kategorisinde “İnsanın elinde olması, Çevreyi koruma ve Olumlu tutumlara sahip olma” şeklinde 3 kod ve hiçbir şey hissettirmeme kategorisinde 1 kod olmak üzere toplamda 11 kod elde edilmiştir.

Tablo 14’te insanların çevre kirliliği sorununa karşı tutumlarının 21 öğrenciye kötü hissettirdiği, 2 öğrenciye iyi hissettirdiği, 2 öğrenciye hiçbir şey hissettirmediği, 1 öğrencinin anlamsız cevap verdiği ve 2 öğrencinin soruya cevap vermediği görülmektedir. Kötü hissettirme kategorisinde 4 öğrencinin “Çevreyi kirletme”, 4 öğrencinin “Olumlu tutuma sahip olmama”, 4 öğrencinin “Duyarlı olmama”, 2 öğrencinin “Sahip çıkmama”, 1 öğrencinin “Umursamama”, 1 öğrencinin “İlgilenmeme”, 1 öğrencinin “Bir şey yapmama” şeklinde neden belirttiği 4 öğrencinin neden belirtmediği ortaya konmuştur. İyi hissediyor olma kategorisinde 1 öğrencinin “İnsanın elinde olması”, 1 öğrencinin “Çevreyi koruma” ve 1 öğrencinin “Olumlu tutuma sahip olma” şeklinde neden belirttiği ve hiçbir şey hissettirmeme kategorisinde 1 öğrencinin “Çevreyle ilgilenmeme” nedenini belirttiği ve 1 öğrencinin neden belirtmediği ortaya konmuştur.

Öğrencilerin büyük bir kısmının insanların tutumları nedeniyle kötü hissettiği, bir kısmının da insanların tutumları nedeniyle iyi hissettiği Tablo 12’de görülmektedir. Kötü hissetmesini insanların çevreyi kirletmesi ile açıklayan Ö5 “*Bana kötü hissettiriyor çünkü herkes çöpünü çöp kutusu olan yerlerde bile yere atmayı tercih ediyorlar.*” ibaresini kullanmıştır. İnsanların olumlu tutumlara sahip olmadığını Ö9 “*İnsanların çevre kirliliğine karşı tutumlu olduklarını düşünmüyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. İnsanların duyarlı olmaması nedeniyle kötü hissettiğini belirten Ö7 “*İnsanlar çevreye karşı fazla duyarlı değiller bu beni üzüyor.*” açıklamasında bulunmuştur. Bunların yanında insanların çevreyi umursamaması ile ilgili görüşlerini Ö12 “*Bazı insanlar var çevre kirliliği hiç umurunda değil bence çok saçma onlarda bu dünyada yer alıyorlar yeni nesillere temiz bir çevre bırakılması gerektiğini unutmuş şekildeler tabii ki kötü hissettiriyor.*” şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca çevre kirliliği ile ilgili insanların olumlu tutuma sahip olmasını ve insanların çevreyi koruduğunu Ö17 “*İnsanlar çevreyi korumaları ve çevre kirliliğinde (olumlu) tutumda olmaları güzel hissettiriyor.*” sözleriyle dile getirmiştir.

“Çevre kirliliği sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunu düşünüyor musun? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 3 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 5 kod ve toplamda 29 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Çevre Kirliliği Sorunu İle İlgili Duyarlılık Sahibi Olma Durumlarına Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Duyarlı olma	Çevreyi kirlletmeme	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16, Ö22, Ö28	8	18
	Çöp atanı uyarma	Ö6, Ö14	2	
	Çöp toplama	Ö18	1	
	Geri dönüşüme dikkat etme	Ö26	1	
	Nedensiz	Ö3, Ö11, Ö13, Ö17, Ö23, Ö24	6	
Kısmen	Bazen dikkatten kaçma	Ö20, Ö21, Ö27	3	5
	Nedensiz	Ö9, Ö12	2	
Duyarlı olmama	Nedensiz	Ö1, Ö4, Ö5, Ö19, Ö25	5	5
Cevapsız		Ö15	1	1
Toplam			29	

Tablo 15 incelendiğinde “Duyarlı olma, Kısmen ve Duyarlı olmama” olarak 3 kategori ve duyarlı olma ile ilgili “Çevreyi kirlletmeme, Çöp atanı uyarma, Çöp toplama, Geri dönüşüme dikkat etme” şeklinde 4 kod ve kısmen kategorisinde “Bazen dikkatten kaçma” şeklinde 1 kod olmak üzere 5 kod elde edilmiştir.

Tablo 15’te çevre kirliliği sorununa karşı 17 öğrencinin duyarlı olduğu 5 öğrencinin kısmen duyarlı olduğu, 5 öğrencinin duyarlı olmadığı 1 öğrencinin de cevap vermediği görülmektedir. Duyarlı olma kategorisinde 8 öğrencinin “Çevreyi kirlletmeme”, 2 öğrencinin “Çöp atanı uyarma”, 1 öğrencinin “Çöp toplama”, 1 öğrencinin “Geri dönüşüme dikkat etme”, örneklerini verdiği ve 6 öğrencinin örnek vermediği görülmektedir. Kısmen kategorisinde 3 öğrencinin “Bazen dikkatten kaçma” örneğini verdiği, 2 öğrencinin örnek vermediği ve duyarlı olmama kategorisinde 5 öğrencinin de örnek vermediği anlaşılmaktadır.

Duyarlı olma kategorisinde en çok öğrenci tarafından tekrar edilen çevreyi kirlletmeme kodu ile ilgili Ö10 kodlu öğrenci “*Evet düşünüyorum. En azından çöpümü yere atmıyorum.*”, Ö22 kodlu öğrenci “*Evet çevreye asla çöp atmam.*” beyanında bulunmuştur. Hem çevreyi kirlletmeme hem de çöp atanı uyarma kodu ile ilgili olarak Ö6 “*Evet yere çöpümü atmam, atanı uyarırım.*” ifadesini kullanmıştır. Kısmen duyarlı olma ile ilgili olarak Ö21 kendisini “*Biraz. Farkında olmadan yere çöp atabiliyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

“Çevre kirliliği sorunuyla ilgili yerel, ulusal ve dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 5 kod ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Çevre Kirliliği Sorunu İle İlgili Yerel, Ulusal Ve Dünya Basınında Yer Alan Haberlerin Dikkatini Çekme Durumu İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Dikkatini çekme	Sonuçlarının herkesi ilgilendirmesi	Ö2, Ö7, Ö8, Ö13	4	16
	Merak etme	Ö1, Ö11, Ö20, Ö27	4	
	Bilinçlenme	Ö23	1	
	Nedensiz	Ö5, Ö9, Ö12, Ö17, Ö24, Ö25, Ö28	7	
Dikkatini çekmeme	Televizyon izlememe	Ö4, Ö14, Ö19, Ö21, Ö26	5	11
	Gerek görmeme	Ö3	1	
	Nedensiz	Ö6, Ö10, Ö16, Ö18, Ö22	5	
Cevapsız		Ö15	1	1
Toplam				28

Tablo 16 incelendiğinde “Dikkatini çekme ve Dikkatini çekmeme” şeklinde 2 kategori ve dikkatini çekme kategorisinde “Sonuçlarının herkesi ilgilendirmesi, Merak etme, Bilinçlenme” olarak 3 kod, dikkatini çekmeme kategorisinde “Televizyon izlememe ve Gerek görmeme” olarak 2 kod olmak üzere toplamda 5 kod elde edilmiştir.

Tablo 16’da çevre kirliliği sorununa karşı yerel, ulusal ve dünya basınında yer alan haberlerin 14 öğrencinin dikkatini çektiği, 11 öğrencinin dikkatini çekmediği, 1 öğrencinin ise soruya cevap vermediği görülmektedir. Dikkatini çekme kategorisinde 4 öğrencinin “Sonuçlarının herkesi ilgilendirmesi”, 4 öğrencinin “Merak etme”, 1 öğrencinin “Bilinçlenme” nedenini belirttiği ve 4 öğrencinin neden belirtmediği belirlenmiştir. Dikkatini çekmeme kategorisinde 5 öğrencinin “Televizyon izlememe”, 1 öğrencinin “Gerek görmeme” nedenini belirttiği 5 öğrencinin neden belirtmediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 16’da açıkça görüldüğü gibi çevre kirliliği sorunuyla ilgili haberler öğrencilerin yarısının dikkatini çekmektedir. Dikkatini çekme kategorisinde öğrenciler tarafından en fazla tekrar edilen “Sonuçlarının herkesi ilgilendirmesi” kodu ile ilgili Ö13 “Çekiyor. Çünkü çok tehlikeli olaylar olduğu için herkesi ilgilendirir.” açıklamasında, “Merak etme” kodu ile ilgili Ö20 “Evet. Çünkü dünyanın durumu ve bu duruma karşı insanların tutumlarını merak ediyorum.” açıklamasında bulunmuştur. Televizyon izlemediği için dikkatini çekmemesini Ö4 “Hayır televizyon izlemiyorum.” şeklinde açıklamıştır.

4. 2. 2. Öğrencilerin Çevre Kirliliği Soruna Yönelik Sorumluluk Durumları

Bu başlık altında öğrencilerin çevre kirliliği sorununa yönelik sorumluluk durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan sorumluluk etkinliğinde yer alan “Meryem karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır, neden? (Sen hikâyeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?)”, “Sen olsaydın ne yapardın, neden?”, “Çevre kirliliği sorunun olmaması ve çözümü için

hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın.”, “Çevre kirliliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranış(lar) sergilemekte? Örnek vererek açıklayın.” şeklindeki 4 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

“Meryem karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır, neden? (Sen hikâyeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?)” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 3 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 7 kod ve toplamda 30 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Meryem’in Soruna Nasıl Çözüm Bulduğuna Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Atıkları doğaya bıraksın	Geçimini sağlama	Ö4, Ö12, Ö16, Ö19, Ö27	5	11
	Daha sonra telafi edebilme	Ö3, Ö12, Ö18	3	
	Patronuna yardım etme	Ö11	1	
	Nedensiz	Ö1, Ö2, Ö10	3	
Atıkları doğaya bırakmasın	Doğaya zarar vermek istememe	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö17, Ö22, Ö24, Ö25	9	16
	Daha iyi hissedecek olma	Ö17	1	
	Başka sorun ile karşılaşma	Ö15	1	
	Nedensiz	Ö13, Ö14, Ö21, Ö23, Ö26, Ö28	6	
Hiçbirini yapmasın	Fabrika giderlerini azaltarak sorunu ortadan kaldırma	Ö20	1	1
Toplam			30	

Tablo 17 incelendiğinde “Atıkları doğaya bıraksın, Atıkları doğaya bırakmasın ve Hiçbirini yapmasın” şeklinde üç kategori, atıkları doğaya bıraksın kategorisinde “Geçimini sağlama, Daha sonra telafi edebilme, Patronuna yardım etme” olarak 3 kod, atıkları doğaya bırakmasın kategorisinde “Doğaya zarar vermek istememe, Daha iyi hissedecek olma, Başka sorun ile karşılaşma” şeklinde 3 kod ve hiçbirini yapmasın kategorisinde “Fabrika giderlerini azaltarak sorunu ortadan kaldırma” olarak 1 kod ve toplamda 7 kod elde edilmiştir.

Tablo 17’de Meryem’in soruna nasıl çözüm bulduğu ile ilgili öğrencilerin 11’inin atıkları doğaya bırakarak çözüm bulduğu, 16’sının atıkları doğaya bırakmayarak çözüm bulduğu ve 1’inin hiçbirini yapmayarak farklı bir çözüm bulduğu görülmektedir. Atıkları doğaya bıraksın kategorisinde 5 öğrencinin “Geçimini sağlama”, 3 öğrencinin “Daha sonra telafi edebilme”, 1 öğrencinin “Patronuna yardım etme” nedenini belirttiği ve 3 öğrencinin neden belirtmediği tespit edilmiştir. Atıkları doğaya bırakmasın kategorisinde 9 öğrencinin “Doğaya zarar vermek istememe”, 1 öğrencinin “Daha iyi hissedecek olma”, 1 öğrencinin

“Başka sorun ile karşılaşma”, nedenini belirttiği ve 6 öğrencinin neden belirtmediği; hiçbirini yapmasın kategorisinde ise 1 öğrencinin “Fabrika giderlerini azaltarak sorunu ortadan kaldırma” çözümünü getirdiği ortaya çıkmıştır.

Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin yarısından fazlası atıkları doğaya bırakmama yönünde görüş bildirmişlerdir. Atıkları doğaya bıraksın kategorisi ile ilgili öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen “Geçimini sağlama” ile ilgili hikâyeyi Ö16 “Zorunda olduğu için imzalamıştı. Çünkü ailesini geçindirmek zorundaydı ama aynı zamanda doğaya zarar vereceği için çok üzgündü.” şeklinde, Ö27 “İmzalayarak üzgün bir şekilde işine devam etmiştir. Çünkü para kazanmaya ve çocuklarına bakmaya mecburdur.” şeklinde devam ettirmiştir. Aynı kategoride “Daha sonra telafi edebilme” ile ilgili Ö18 ise hikâyeyi “İmzalamıştır. ...Fabrika atıklarını boş bir araziye atıp sonra işleri yoluna girince onları temizlemek geldi aklına. Patronuna bu fikri söyledi ve patronu bu fikri kabul etti. Bu fikri uyguladılar ve fabrika batmaktan kurtuldu ve boş araziye temizlediler herkes mutlu oldu.” cümleleriyle tamamlamıştır. Atıkları doğaya bırakmasın kategorisinde öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan “Doğaya zarar vermek istememe” ile ilgili olarak Ö22 hikâyeyi “İmzalamamış işinden ayrılmış başka bir sürü iş var sonuçta ama doğayı kirletirse geri dönüşü olmayan bir sürü sorun ortaya çıkacak. Eğer imzalarsa bir şirket batmaktan kurtulacak fakat imzalamazsa doğa kurtulacak. Evet, imzalamayarak patronunu zor durumda bıraktı ama asıl zor durumda bırakılan kendisiydi bu yüzden imzalamadı.” sözleriyle devam ettirmiştir.

“Sen olsaydın ne yapardın, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 3 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 4 kod ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrencilerin Kendisinin Bu Soruna Nasıl Çözüm Bulacaklarına Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Atıkları doğaya bırakırdım	Zor iş bulmam	Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö19, Ö27	7	11
	Daha sonra telafi edebilmem	Ö3, Ö18	2	
	Nedensiz	Ö1, Ö2	2	
Atıkları doğaya bırakmazdım	Doğaya zarar vermek istememem	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö17, Ö22, Ö24, Ö25	9	15
	Daha iyi hissetmemem	Ö15	1	
	Nedensiz	Ö13, Ö14, Ö21, Ö23, Ö28	5	
Hiçbirini yapmazdım	Fabrika giderlerini azaltarak sorunu ortadan kaldırmam	Ö20	1	2
	Nedensiz	Ö26	1	
Toplam			28	

Tablo 18 incelendiğinde “Atıkları doğaya bıraktım, Atıkları doğaya bırakmazdım ve Hiçbirini yapmazdım” şeklinde 3 kategori atıkları doğaya bıraktım kategorisinde “Zor iş bulmam, Daha sonra telafi edebilmem” şeklinde 2 kod, atıkları doğaya bırakmazdım kategorisinde “Doğaya zarar vermek istememem ve Daha iyi hissetmem” olarak 2 kod ve hiçbirini yapmazdım kategorisinde “Fabrika giderlerini azaltarak sorunu ortadan kaldırmam” olmak üzere 1 kod ve toplamda 5 kod elde edilmiştir.

Tablo 18’de kendisinin soruna nasıl çözüm bulacağı ile ilgili öğrencilerin 11’inin atıkları doğaya bırakarak, 15’inin atıkları doğaya bırakmayarak çözüm bulacağı ve 2’sinin hiçbirini yapmayarak farklı bir çözüm bulduğu görülmektedir. Atıkları doğaya bıraktım kategorisinde 7 öğrencinin “Zor iş bulmam”, 2 öğrencinin “Daha sonra telafi edebilmem”, nedenini belirttiği ve 2 öğrencinin neden belirtmediği; atıkları doğaya bırakmazdım kategorisinde 9 öğrencinin “Doğaya zarar vermek istememem”, 1 öğrencinin “Daha iyi hissetmem”, nedenini belirttiği ve 5 öğrencinin neden belirtmediği; hiçbirini yapmazdım kategorisinde ise 1 öğrencinin “Fabrika giderlerini azaltarak sorunu ortadan kaldırmam” çözümünü getirdiği, 1 öğrencinin neden belirtmediği ortaya çıkmıştır.

Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin yarısından fazlası atıkları doğaya bırakmama yönünde görüş bildirmişlerdir. Atıkları doğaya bıraktım kategorisinde öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen “Zor iş bulmam” kodu ile ilgili Ö10 “*İmzalıydım. Çünkü işten ayrılırsam iş bulamazdım çünkü bu zamanda iş bulmak zor.*”, Ö16 “*Ben imzalamak zorunda kalırdım çünkü iş bulmak zor.*” ifadesini kullanmıştır. Aynı kategoride yer alan “Daha sonra telafi edebilmem” ile ilgili Ö18 görüşlerini “*İmzalıydım sonra kirlettiğim yerleri temizlerdim.*” sözleriyle açıklamıştır. Atıkları doğaya bırakmazdım kategorisinde ise öğrenciler tarafından en fazla tekrarlanan “Doğaya zarar vermek istememem” ile ilgili Ö6 “*Ben olsam Meryem gibi davranır imzalamazdım. Çünkü Meryem doğayı korumak istedi.*”, Ö7 “*Aynı şeyleri yapar kariyerimi hiçe sayardım çünkü bu çevre hepimizin.*” ibaresini kullanmıştır.

“Çevre kirliliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 4 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 9 kod ve toplamda 30 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Çevre Kirliliği Sorununun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Kurum, Kuruluş Veya Kişiler Tarafından Neler Yapılabileceği İle Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
TEMA	Ağaçlandırma	Ö6, Ö10, Ö17	3	6
	Projeler başlatma	Ö27	1	
	Örnek vermeyen	Ö12, Ö20	2	
Gönüllü kuruluşlar	Kampanya düzenleme	Ö8	1	5
	Bilinçlendirme	Ö7	1	
	Örnek vermeyen	Ö1, Ö20, Ö13	3	
Çevre ve şehircilik bakanlığı	Geri dönüşüm tesisi kurma	Ö14	1	3
	Örnek vermeyen	Ö16, Ö22	2	
ÇEVKO	Denetim yapma	Ö25	1	1
	Ceza verme	Ö5	1	
	Çöp kutusu sayısı artırma	Ö5	1	
Bilmiyorum	Bacalara filtre takma	Ö24	1	12
	Örnek vermeyen	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö15, Ö18, Ö19, Ö23	9	
Anlamsız		Ö13, Ö26, Ö28	3	3
Toplam				30

Çevre kirliliği olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili verilerin sunulduğu Tablo 19 incelendiğinde “TEMA, Gönüllü kuruluşlar, Çevre ve şehircilik bakanlığı ve ÇEVKO” olarak 4 kategori, TEMA kategorisinde “Ağaçlandırma ve Projeler geliştirme” olarak 2 kod, gönüllü kuruluşlar kategorisinde “Kampanya düzenleme ve Bilinçlendirme” olarak 2 kod, çevre ve şehircilik bakanlığı kategorisinde “Geri dönüşüm tesisi kurma” olarak 1 kod olmak üzere toplam 5 kod elde edilmiştir.

Tablo 19’da 6 öğrencinin yer aldığı TEMA kategorisinde 3 öğrencinin ağaçlandırma, 1 öğrencinin projeler başlatma örneğini verdiği, 2 öğrencinin örnek vermediği; 5 öğrencinin yer aldığı gönüllü kuruluşlar kategorisinde 1 öğrencinin kampanya düzenleme, 1 öğrencinin bilinçlendirme örneğini verdiği, 3 öğrencinin örnek vermediği; 3 öğrencinin yer aldığı çevre ve şehircilik bakanlığı kategorisinde 1 öğrencinin geri dönüşüm tesisi kurma örneğini verdiği, 2 öğrencinin örnek vermediği; 1 öğrencinin ÇEVKO kategorisinde denetim yapma örneğini verdiği; 12 öğrencinin bilmiyorum cevabını verdiği halde 1 öğrencinin ceza verme, 1 öğrencinin çöp kutusu sayısını artırma, 1 öğrencinin bacalara filtre takma örneğini verdiği ve 9 öğrencinin örnek vermediği görülmektedir. Bunların yanında 3 öğrencinin de anlamsız cevap verdiği görülmektedir.

Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen TEMA kategorisinde “Ağaçlandırma” ile ilgili Ö6 “*Tema, ağaçlandırma çalışmaları yapılabilir*” cümlesini, aynı kategoride “Proje geliştirme” ile ilgili Ö27 “*Tema, bir proje başlatabilir.*” cümlesini kurmuştur. Daha sonra en

çok tekrar edilen gönüllü kuruluşlar kategorisinde “Kampanya düzenleme” ile ilgili Ö8 kendisini “*Bu iş için gönüllü insanlar kampanyalar başlatılır ve çevre kirliliği önlenmeye çalışabilir.*” sözleriyle, aynı kategoride yer alan “Bilinçlendirme” ile ilgili Ö7 kendisini “*Dernekler, kurumlar, bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Video izletilir yazı yayımlayabilirler.*” sözleriyle dile getirmiştir. Çevre ve şehircilik bakanlığı kategorisinde “Geri dönüşüm tesisi kurma” ile ilgili Ö14 “*Çevre ve şehircilik bakanlığı geri dönüşüm fabrikası kurabilir.*” ifadesini kullandığı tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte bilmiyorum cevabını verdiği halde örnek veren Ö5 “*Bilmiyorum ama çevre kirliliği için daha çok çöp kutusu konulmalı ve çevreyi kirlütenlere ve ceza verilmeli.*” açıklamasında bulunmuştur.

“Çevre kirliliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranışları sergilemekte? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 5 kod ortaya konmuş ve toplamda 34 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kod ve frekanslar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Çevre Kirliliği Sorununun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Sorumlu Davranışlar Sergilediğine Yönelik Analizler

Kod	Katılımcı Kodu	f
Çevreyi kirlletmeme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27	21
Çöp toplama	Ö5, Ö15, Ö18	3
Çevreyi kirlütenleri uyarma	Ö7, Ö10	2
Ağaç dikme	Ö17, Ö28	2
Geri Dönüşüme özen gösterme	Ö26	1
Hiçbir şey	Ö1, Ö19	2
Cevapsız	Ö3, Ö13, Ö21	3
Toplam		34

Tablo 20 incelendiğinde 21 öğrencinin “Çevreyi kirlletmeme” davranışını sergilediği, 3 öğrencinin “Çöp toplama” davranışını sergilediği, 2 öğrencinin, “Çevreyi kirlütenleri uyarma” davranışını sergilediği, 2 öğrencinin “Ağaç dikme” davranışını sergilediği, 1 öğrencinin “Geri dönüşüme özen gösterme” davranışını sergilediği, 2 öğrencinin hiçbir şey yapmadığı ve 3 öğrencinin de cevap vermediği görülmektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından tekrar edilen çevreyi kirlletmeme ile ilgili Ö9 “*Çevreye ve doğaya zarar verecek atık atmıyorum.*”, Ö11 “*Doğayı kirlletmiyorum çöplerimi yere değil çöpe atıyorum.*” ibaresini kullanmıştır. Çevreyi kirlletmeme ve çöp toplama ile ilgili olarak Ö5 “*Çevre kirliliğinin olmaması için yerlere çöp atmıyorum geçen gün yerde bulunan bir çöpü çöp kutusuna attım.*” ifadesini kullanmıştır. Çöp toplama ve çevreyi kirlletmeme ile ilgili olarak ise Ö18 “*Çevreyi kirlletmemeye çalışıyorum yerdeki çöpleri*

topluyorum.” açıklamasında bulunmuştur. Çevreyi kirletmeme ve çevreyi kirletenleri uyarma davranışı ile ilgili Ö7 “*Çevre kirliliği yapmıyorum yapanları uyarıyorum.*” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Çevre kirliliği sorununa dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlendiği ikinci alt problem genel olarak değerlendirildiğinde, çevre kirliliği sorununun insan yaşamını tehdit etmesi tek bir öğrenci hariç hepsine sonuçlarının olumsuz etkilemesi, ölüme neden olması, birçok soruna neden olması gibi nedenlerle kötü hissettirdiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin dünyaya katkı sağlama, sonuçlarının herkesi etkilemesi, Dünya’nın temiz olmasını isteme gibi faktörlerle çözümü için etkinliklere katılmak istedikleri; sonuçlarının herkesi ilgilendirmesi, merak etme, bilinçlenme gibi nedenlerle yerel, ulusal ve dünya basınındaki haberlerin dikkatini çektiği tespit edilmiştir. Ayrıca diğer insanların çevre kirliliği sorunu ile ilgili tutumlarını çevreyi kirletme, olumlu tutuma sahip olmama, duyarlı olmama, umursamama gibi nedenlerle olumsuz olarak değerlendirdiği fakat kendisini çevreyi kirletmeme, çöp atma uyarma, çöp toplama gibi nedenlerle duyarlı olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin çevre kirliliği ile ilgili hikâyeyi atıkları doğaya bırakmasın yönünde devam ettirdiği; kendisinin de aynı durum ile karşılaşması durumunda atıkları doğaya bırakmayacağı şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür. Çevre kirliliği sorununun olmaması ve çözümü için çevreyi kirletmeme, çöp toplama, çevreyi kirletenleri uyarma gibi sorumlu davranışlar sergilemelerine rağmen sorunun olmaması ve çözümü için kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili belirgin cevaplar vermedikleri tespit edilmiştir.

4. 3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğrencilerin küresel iklim değişikliği sorununa yönelik duyarlılık ve sorumluluk durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrencilerin uygulanan duyarlılık etkinliğinde yer alan 5 soruya ve sorumluluk etkinliğinde yer alan 4 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

4. 3. 1. Öğrencilerin İklim Değişikliği Sorununa Yönelik Duyarlılık Durumları

Burada öğrencilerin küresel iklim değişikliği sorununa yönelik duyarlılık durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan duyarlılık etkinliğinde yer alan “Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor, neden?”, “Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin, neden?”, “İnsanların iklim değişikliği sorununa yönelik tutumları

sana ne hissettiriyor, neden?”, İklim değişikliği sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunu düşünüyor musun? Örnek vererek açıklayın.”, İklim değişikliği sorunu ile ilgili yerel, ulusal veya dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu, neden?” sorularına verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

“Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 6 ve toplamda 29 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. İklim Değişikliği Sorununun İnsan Yaşamını Tehdit Ediyor Olmasının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Kötü hissettirme	Ölüme neden olma	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, 21, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28	10	27
	Canlıların zarar görmesi	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö20, Ö22, Ö24	7	
	Birçok soruna neden olma	Ö10, Ö17, Ö18, Ö23	4	
	İnsanların üzerine düşeni yapmaması	Ö1, Ö13, Ö25	3	
	Aynı durumda olabilme	Ö15, Ö16	2	
	Nedensiz	Ö11	1	
Hiçbir şey hissettirmeme	Değerini bilmeme	Ö14	1	2
	Nedensiz	Ö19	1	
Toplam				29

İklim değişikliği sorununun insan yaşamını tehdit ediyor olmasının öğrencilere ne hissettirdiği ile ilgili analizlerin sunulduğu Tablo 21’de “Kötü hissettirme ve Hiçbir şey hissettirmeme” olarak 2 kategori ve kötü hissettirme kategorisi ile ilgili “Ölüme neden olma, Canlıların zarar görmesi, Birçok soruna neden olma, İnsanların üzerine düşeni yapmaması, Aynı durumda olabilme” şeklinde 5 kod, hiçbir şey hissettirmeme kategorisinde “Değerini bilmeme” olarak 1 kod ve toplamda 6 kod elde edilmiştir.

Tablo 21’de iklim değişikliği sorununun 26 öğrenciye kötü hissettirdiği, 2 öğrenciye hiçbir şey hissettirmedeği görülmektedir. Kötü hissettirme kategorisinde 10 öğrencinin “Ölüme neden olma”, 7 öğrencinin “Canlıların zarar görmesi”, 4 öğrencinin “Birçok soruna neden olma”, 3 öğrencinin “İnsanların üzerine düşeni yapmaması”, 2 öğrencinin “Aynı durumda olabilme” nedenini belirttiği, 1 öğrencinin neden belirtmediği; hiçbir şey hissettirmeme ile ilgili 1 öğrencinin “Değerini bilmeme” nedenini belirttiği, 1 öğrencinin neden belirtmediği görülmektedir.

Buradan anlaşılacağı üzere iklim değişikliği sorununun insan yaşamını tehdit etmesi öğrencilere olumsuz duygular hissettirmektedir. Ölüme neden olduğu için kötü hissettiğini Ö2 “*Kötü hissettiriyor çünkü insanların ölmesi kötü bir şey.*” sözleriyle, Ö12 “*Buzulların erimesi tabii ki kötü bir şey bu yüzden kötü hissediyorum çünkü hayvanların ölmesine neden oluyor.*” sözleriyle dile getirmiştir. “Canlıların zarar görmesi” ile ilgili Ö3 “*Ben insanlardan çok soğuk iklimlerde yaşayan hayvanlar için üzülüyorum çünkü insanların hatalarını onlar ödüyor onlar zarar görüyor.*” ve Ö24 “*Üzülüyorum, çünkü canlı hayvan, insan ve bitkiler zarar görüyor.*” ifadesini kullanmıştır. Birçok soruna neden olması nedeniyle kötü hissettiğini Ö17 “*Haberde bahsedilen sorun insan yaşamını gerçekten kötü etkiliyor çünkü eriyen buzullar doğal felaketlerin çoğalmasına neden oluyor.*” ifadesiyle dile getirmiştir. Değerini bilmediği için hiçbir şey hissetmediğini ifade eden Ö14 “*Hiçbir şey hissettirmiyor. Çünkü ben de değerini bilmiyorum buzulların.*” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

“Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 7 kod ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. İklim Değişikliği Sorununun Çözümü İçin Etkinlikte Yer Almak İsteme Durumları İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Etkinliklere katılmak isteme	Yardım etmeyi isteme	Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21 Ö24, Ö26, Ö28	9	24
	Katkı sağlamak isteme	Ö6, Ö7, Ö12, Ö14, Ö18, Ö20, Ö27	7	
	Herkesin görevi olması	Ö1, Ö17	2	
	Hayvanların ölmesini istememe	Ö8, Ö9	2	
	Canlı hayatının önemli olması	Ö5, Ö13	2	
	Nedensiz	Ö3, Ö25	2	
Etkinliklere katılmak istememe	Sınav çalışma	Ö2, Ö4, Ö22	3	4
	Neden olanların çözmesinin gerekliliği	Ö23	1	
Toplam			28	

Tablo 22 incelendiğinde iklim değişikliği sorununun çözümü için “Etkinliklere katılmak isteme ve Etkinliklere katılmak istememe” olarak 2 kategori, etkinliklere katılmak isteme kategorisinde “Yardım etmeyi isteme, Katkı sağlamak isteme, Herkesin görevi olması, Hayvanların ölmesini istememe, Canlı hayatının önemli olması” olarak 5 kod, etkinliklere katılmak istememe kategorisinde “Sınav çalışma ve Neden olanların çözmesinin gerekliliği” olarak 2 kod ve toplamda 7 kod elde edildiği görülmektedir.

Tablo 22’de görüldüğü gibi 24 öğrencinin etkinliklere katılmak istediği, 4 öğrencinin etkinliklere katılmak istemediği anlaşılmaktadır. Etkinliklere katılmak isteme kategorisinde 9 öğrencinin “Yardım etmeyi isteme”, 7 öğrencinin “Katkı sağlamak isteme”, 2 öğrencinin “Herkesin görevi olması”, 2 öğrencinin “Hayvanların ölmesini istememe”, 2 öğrencinin “Canlı hayatının önemli olması”, nedenini belirttiği, 2 öğrencinin neden belirtmediği belirlenmiştir. Etkinliklere katılmak istememe kategorisinde 3 öğrencinin “Sınav çalışma”, 1 öğrencinin “Neden olanların çözmesinin gerekliliği” nedenini belirttiği görülmektedir.

Buradan da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin tamamına yakınının iklim değişikliği sorununun çözümüne yönelik etkinliklere katılmak istedikleri açıkça görülmektedir. Yardım etmeyi isteme ile ilgili olarak Ö10 “*İsterim insanlara yardım etmek güzel bir duygu.*”, Ö16 “*Evet çünkü burada hayvanlar söz konusu, yardım etmek beni mutlu eder.*”, Ö24 “*İsterim çünkü yardım yapmayı seviyorum*” ifadesini kullanmıştır. Katkı sağlamayı isteme ile ilgili Ö7 “*İsterim. Çünkü hayvanların ölmemesine katkı sağlamak isterim.*” Ö12 “*Evet etkinliklere katılmak isterim çünkü duyarsız kalmak istemem katkım olsun isterim.*” ve Ö27 “*İsterim katkım olsun isterim.*” ibarelerini kullanmışlardır. Bunun yanında etkinliklere katılmak istememe nedenini sınav çalışma olarak belirten Ö4 “*Hayır ders çalışıyorum.*” açıklamasında bulunmuştur.

“İnsanların iklim değişikliği sorununa yönelik tutumları sana ne hissettiriyor, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 3 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 8 kod ve toplamda 30 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. İnsanların İklim Değişikliği Sorununa Yönelik Tutumlarının Ne Hissettirdiği İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Kötü hissettirme	Olumlu tutuma sahip olmama	Ö5, Ö9, Ö10, Ö15, Ö21	5	26
	Sorumsuz olma	Ö3, Ö6, Ö13, Ö16, Ö23	5	
	Hiçbir şey yapmama	Ö4, Ö7, Ö11, Ö16, Ö22	5	
	Duyarsız olma	Ö8, Ö19, Ö25, Ö26, Ö28	5	
	Umursamama	Ö1, Ö12, Ö20, Ö27	4	
	İlgilenmeme	Ö20	1	
	İnsanların elinden bir şey gelmemesi	Ö14	1	
İyi hissettirme	Nedensiz	Ö17	1	1
Hiçbir şey hissettirmeme	Zaten yapılması gereken şeyler olması	Ö18	1	2
	Nedensiz	Ö24	1	
Cevapsız	Nedensiz	Ö2	1	1
Toplam				30

Tablo 23 incelendiğinde “Kötü hissettirme, İyi hissettirme ve Hiçbir şey hissettirmeme” olarak 3 kategori ve kötü hissettirme kategorisinde “Olumlu tutuma sahip olmama, Sorumsuz olma, Hiçbir şey yapmama, Duyarsız olma, Umursamama, İlgilenmeme, İnsanların elinden bir şey gelmemesi” şeklinde 7 kod ve hiçbir şey hissettirmeme kategorisinde “Zaten yapılması gereken şeyler olması” şeklinde 1 kod olmak üzere toplam 8 kod elde edilmiştir.

Tablo 23’te insanların iklim değişikliği sorununa karşı tutumlarının 24 öğrenciye kötü hissettirdiği, 1 öğrenciye iyi hissettirdiği, 2 öğrenciye hiçbir şey hissettirmediği, 1 öğrencinin soruya cevap vermediği görülmektedir. Kötü hissettirme kategorisinde 5 öğrencinin “Olumlu tutuma sahip olmama”, 5 öğrencinin “Sorumsuz olma”, 5 öğrencinin “Hiçbir şey yapmama”, 5 öğrencinin “Duyarsız olma”, 4 öğrencinin “Umursamama”, 1 öğrencinin “İlgilenmeme” ve 1 öğrencinin “İnsanların elinden bir şey gelmemesi” nedenini belirttiği, iyi hissettirme kategorisinde yer alan 1 öğrencinin neden belirtmediği ve hiçbir şey hissettirmeme kategorisinde 1 öğrencinin “Zaten yapılması gereken şeyler olması” nedenini belirttiği, 1 öğrencinin neden belirtmediği ortaya konmuştur.

Ortaya çıkan kodlar ve frekanslardan da açıkça anlaşılacağı üzere öğrencilerin tamamına yakını insanların tutumlarından dolayı kötü hissettiğini belirtmiştir. Kötü hissettiğini insanların olumlu tutumlara sahip olmaması nedeniyle açıklayan Ö10 “*İyi hissettirmiyor çünkü insanların olumlu bir tutumunun olduğunu düşünmüyorum.*” ifadesini kullanmıştır. İnsanların sorumsuz olduğunu Ö6 “*Kötü hissettiriyor çünkü insanlar üzerine düşen görevi yerine getirmiyor getirselerdi böyle olmazdı.*” sözleri ile ve Ö23 “*Üzücü. Çünkü sorumsuz insanlar yüzünden dünyanın sonu geliyor.*” sözleri ile dile getirmiştir. İnsanların iklim değişikliği için hiçbir şey yapmadığını dile getiren Ö11 “*Hiç kimse bir şey yapmıyor bu yüzde iyi hissettirmiyor.*”, Ö22 “*Kötü. Çünkü bir şey yapmıyorlar.*” beyanında bulunmuştur. İnsanların umursamadığını ise Ö1 “*Kötü hissettiriyor. Çünkü insanlar bunu umursamıyor.*” şeklinde ve insanların umursamadığını ve ilgilenmediğini Ö20 “*Bazı insanların tutumları beni üzüyor çünkü bu konuyla hiç ilgilenmiyorlar ve bu umursamıyorlar.*” şeklinde açıklamıştır. Bunların yanında hiçbir şey hissetmediğini yapılması gereken şeyler olarak belirten Ö18 düşüncesini “*Bir şey hissettirmiyor. Çünkü insanların zaten yapması gerekiyor.*” sözleriyle dile getirmiştir.

“İklim değişikliği sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunu düşünüyor musun? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 9 kod ortaya konmuş ve toplamda 32 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. İklim Değişikliği Sorunu İle İlgili Duyarlılık Sahibi Olma Durumlarına Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Duyarlı olma	Çevreyi kirletmeme	Ö5, Ö7, Ö8, Ö15, Ö17, Ö20, Ö22	7	23
	Taşıt kullanmamaya özen gösterme	Ö5, Ö6, Ö10	3	
	Toplu taşıma kullanmaya özen gösterme	Ö6, Ö10, Ö15	3	
	Canlıların zarar görmesine üzülmeme	Ö3, Ö13	2	
	Tasarruf yapma	Ö11	1	
	Deodorant kullanmama	Ö2	1	
	Doğayı korumaya çalışma	Ö8	1	
	İklim değişikliğini istememe	Ö1	1	
	Nedensiz	Ö16, Ö24, Ö26	3	
	Çalışmasının olmaması	Ö18, Ö25	2	
Duyarlı olmama	Nedensiz	Ö4, Ö9, Ö14, Ö19, Ö21, Ö27, Ö28	7	8
Anlamsız		Ö12	1	1
Toplam				32

Tablo 24 incelendiğinde “Duyarlı olma, Duyarlı olmama ve Anlamsız” olarak 3 kategori ve duyarlı olma ile ilgili “Çevreyi kirletmeme, Taşıt kullanmamaya özen gösterme, Toplu taşıma kullanmaya özen gösterme, Canlıların zarar görmesine üzülmeme, Tasarruf yapma, Deodorant kullanmama, Doğayı korumaya çalışma, İklim değişikliğini istememe” olarak 8 kod, duyarlı olmama ile ilgili “Çalışmasının olmaması” şeklinde 1 kod olmak üzere toplamda 9 kod elde edildiği görülmektedir.

Tablo 24’te iklim değişikliği sorununa karşı 19 öğrencinin duyarlı olduğunu düşündüğü, 8 öğrencinin duyarlı olmadığını düşündüğü 1 öğrencinin de konu ile anlamsız cevap verdiği görülmektedir. Duyarlı olma kategorisinde 7 öğrencinin “Çevreyi kirletmeme”, 3 öğrencinin “Taşıt kullanmamaya özen gösterme”, 3 öğrencinin “Toplu taşıma kullanmaya özen gösterme”, 2 öğrencinin “Canlıların zarar görmesine üzülmeme”, öğrencinin “Tasarruf yapma”, öğrencinin “Deodorant kullanmama”, öğrencinin “Doğayı korumaya çalışma”, öğrencinin “İklim değişikliğini istememe” nedenini belirttiği 3 öğrencinin neden belirtmediği; duyarlı olmama ile ilgili 2 öğrencinin “Çalışmasının olmaması” nedenini belirttiği ve 6 öğrencinin neden belirtmediği belirlenmiştir.

Burada da açıkça görüldüğü gibi öğrencilerin çoğu duyarlı olduğunu ifade etmişlerdir. Kategoriler ve oluşturulan kodlar bunu destekler niteliktedir. Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen kod olan “Çevreyi kirletmeme” ile ilgili olarak Ö17 “*Evet çünkü küresel iklim değişikliğine yönelik duyarlılık sağlamak lazım her insanın yapması gereken de bu mesela doğayı kirletecek şeyler yapmıyorum.*”, Ö20 “*Evet çünkü havayı, etrafı ve çevreyi kirletecek şeylerden uzak durmaya çalışıyorum.*” ibaresini kullanmıştır. Hem toplu taşıma kullanmaya özen gösterdiği için hem de çevreyi kirletmediği için duyarlı

olduğunu düşünen Ö15 “Evet. Yerlere çöp atmıyorum, toplu taşıma kullanıyorum havanın kirlenmesine engel olmaya çalışıyorum.” açıklamasında bulunmuştur. Toplu taşımaya özen gösterme ile ilgili Ö10 “Kendi aracımı kullanmak yerine toplu taşıma kullanıyoruz.” ifadesini, tasarruf yapma ile ilgili Ö11 “Evet bir şeyleri boşa harcamıyorum.” ifadesini kullanmıştır. Duyarlı olduğunu deodorant kullanmadığı için düşünen Ö2 “Evet deodorant gibi şeyler kullanmıyorum mesela” beyanında bulunmuştur. Duyarlılık sahibi olmama nedenini Ö25 “Olduğumu düşünmüyorum çünkü bu konuyla ilgili faaliyette bulunmadım.” sözleri ile dile getirmiştir.

“İklim değişikliği sorunuyla ilgili yerel, ulusal ve dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 5 kod ve toplamda 28 frekans elde edilmiştir. Belirlenen kategori, kod ve frekans Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. İklim Değişikliği Sorunu İle İlgili Yerel, Ulusal Ve Dünya Basınında Yer Alan Haberlerin Dikkatini Çekme Durumu İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Dikkatini çekme	Merak etme	Ö5, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö21, Ö22	7	19
	Bilinçlenme	Ö3, Ö7, Ö11, Ö13, Ö20, Ö23	6	
	Duygusal olarak etkilenme	Ö1, Ö25	2	
	Nedensiz	Ö17, Ö19, Ö26, Ö27	4	
Dikkatini çekmeme	Televizyon izlememe	Ö2, Ö4, Ö18	3	9
	İlgilenmeme	Ö6	1	
	Nedensiz	Ö8, Ö10, Ö14, Ö24, Ö28	5	
Toplam			28	

Tablo 25 incelendiğinde “Dikkatini çekme ve Dikkatini çekmeme” şeklinde 2 kategori ve dikkatini çekme kategorisinde “Merak etme, Bilinçlenme, Duygusal olarak etkilenme” olarak 3 kod, dikkatini çekmeme kategorisinde “Televizyon izlememe ve ilgilenmeme” olarak 2 kod olmak üzere toplamda 5 kod elde edilmiştir.

Tablo 25’te iklim değişikliği sorununa karşı yerel, ulusal ve dünya basınında yer alan haberlerin 19 öğrencinin dikkatini çektiği, 9 öğrencinin dikkatini çekmediği görülmektedir. Dikkatini çekme kategorisinde 7 öğrencinin “Merak etme”, 6 öğrencinin “Bilinçlenme”, 2 öğrencinin “Duygusal olarak etkilenme” nedenini belirttiği, 4 öğrencinin neden belirtmediği; dikkatini çekmeme ile ilgili 3 öğrencinin “Televizyon izlememe”, 1 öğrencinin “İlgilenmeme” nedenini belirttiği ve 5 öğrencinin neden belirtmediği ortaya konmuştur.

Tablo 25’te de açıkça görüldüğü üzere iklim değişikliği sorunuyla ilgili haberler öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Haberlerin dikkatini çekme nedenini “Bilinçlenme”

olarak belirten Ö7 “Çekiyor çünkü bu haberleri gördükçe bilinçleniyorum ve duyarlı oluyorum.”, Ö23 “Evet. Çünkü olayların ciddiyetini anlıyoruz.” ifadesini; “Merak etme” ile ilgili olarak Ö12 “Evet yani bu dünyanın sonunu merak ettiğim için dikkatimi çekiyor.” ifadesini kullanmıştır. Televizyon izlemediği için dikkatini çekmediğini Ö18 “Dikkatimi çekmiyor çünkü TV izlemiyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

4. 3. 2. Öğrencilerin İklim Değişikliği Soruna Yönelik Sorumluluk Durumları

Burada öğrencilerin iklim değişikliği sorununa yönelik sorumluluk durumlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere uygulanan sorumluluk etkinliğinde yer alan “Murat karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır, neden? (Sen hikâyeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?)”, “Sen olsaydın ne yapardın, neden?”, “İklim değişikliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın”, “İklim değişikliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranış(lar) sergilemekte? Örnek vererek açıklayın.” şeklindeki 4 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

Murat karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır, neden? (Sen hikâyeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?) sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 7 kod ve toplamda 33 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Murat’ın Soruna Nasıl Çözüm Bulduğuna Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Santrali Kursun	Zarar vermeyecek şekilde kurma	Ö2, Ö5, Ö19, Ö25	4	11
	Hayalini gerçekleştirme	Ö11, Ö27	2	
	Daha sonra telafi etme	Ö3	1	
	İşinden olmama	Ö18	1	
	Nedensiz	Ö4, Ö10, Ö28	3	
Santrali Kurmasın	Doğayı koruma	Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21, Ö22, Ö26	11	22
	İklim değişikliğine neden olmama	Ö1, Ö9, Ö12, Ö17, Ö20, Ö21	6	
	Daha sonra kurabilme	Ö6, Ö16, Ö21, Ö24	4	
	Nedensiz	Ö23	1	
Toplam			33	

Tablo 26 incelendiğinde “Santrali kursun ve Santrali kurmasın” şeklinde 2 kategori, santrali kursun kategorisi ile ilgili “Zarar vermeyecek şekilde kurma, Hayalini gerçekleştirme, Daha sonra telafi etme, İşinden olmama” olarak 4 kod, santrali kurmasın kategorisi ile ilgili “Doğayı koruma, İklim değişikliğine neden olmama, Daha sonra kurabilme,” olarak 3 kod olmak üzere toplamda 7 kod elde edilmiştir.

Tablo 26’da Murat’ın soruna nasıl çözüm bulduğuyla ilgili 11 öğrencinin santrali kurma çözümünü bulduğu, 17 öğrencinin santrali kurmama çözümünü bulduğu görülmektedir. Santrali kurma ile ilgili 4 öğrencinin “Zarar vermeyecek şekilde kurma”, 2 öğrencinin “Hayalini gerçekleştirme”, 1 öğrencinin “Daha sonra telafi etme”, 1 öğrencinin “İşinden olmama” nedenini belirttiği 3 öğrencinin neden belirtmediği tespit edilmiştir. Santrali kurmama ile ilgili olarak 11 öğrencinin “Doğayı koruma”, 6 öğrencinin “İklim değişikliğine neden olmama”, 4 öğrencinin “Daha sonra kurabilme”, nedenini belirttiği 1 öğrencinin neden belirtmediği görülmektedir.

Buradan anlaşılabacağı üzere öğrencilerin çoğu santrali kurmasın yönünde görüş bildirmişlerdir. Santrali kursun kategorisinde en fazla tekrar edilen kod olan “Zarar vermeyecek şekilde kuracak olma” ile ilgili Ö25 hikâyeyi *“Ormanları yok etmeden başka bir alana santrali kurmuş ve fosil yakıt yerine yenilenebilir enerji kaynakları kullanmış.”* şeklinde devam ettirmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını doğaya zarar vermeme yönünde görüş bildirmişlerdir. Santrali kursun kategorisindeki nedenlerden de bu açıkça anlaşılmaktadır. Buna rağmen bazı öğrencilerin hayalini gerçekleştirmek için santrali kurması yönünde görüş bildirdiği de görülmektedir. Hayalini gerçekleştirmek için santral kursun ile ilgili olarak Ö11 *“İşlerini yapmak istemiş hem istediğini yapmasaydı mutlu olamazdı. İnsan istediklerini yapmak için dünyaya geliyor ve yapamayacaksa neden hayal kuruyor ki insan. 10 saniye sonra yaşayıp yaşamayacağını bilmiyor. Belki doğru karar olmayabilir, dünyayı kirletebilir ama insanlar hayallerinin peşinden koşmak için var. Hayatı yaşamak şart.”* şeklinde hikâyeyi devam ettirmiştir. Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen ifade olan “Santrali kurmasın” kategorisinde yer alan “Doğayı koruma” ile ilgili olarak Ö8 hikâyeyi şu şekilde tamamlamıştır: *“Eğer hayalindeki işi yani enerji santralini kurarsa çevreye çok zarar verecek ve artık duyarlı bir insan olmayacaktı. Bunları düşünen Murat doğayı korumak için hayalindeki enerji santralini kurmamaya karar verir.”* Yine aynı kategoride yer alan “İklim değişikliğine neden olmama” nedeni ile ilgili Ö9 hikâyeyi *“İklim değişikliğinin etkisi olmaması için vazgeçmiştir. Çünkü hayallerini gerçekleştirebilmeyi ne kadar istese bile iklim değişikliği yüzünden birçok hayvanlar şehirleştirme ve ormansızlaştırma gibi nedenlerden dolayı vazgeçmek zorunda kaldı ve hayallerinin peşinden gitmek yerine iklim değişikliğini etkisinin olmamasını istedi.”* şeklinde devam ettirmiştir.

“Sen olsaydın ne yapardın, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori, bu kategoriler doğrultusunda 7 kod ve toplamda 32 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için görüş ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğrencilerin Kendisinin Bu Soruna Nasıl Çözüm Bulacaklarına Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Santral kurardım	Zarar vermeyecek şekilde kurma	Ö2, Ö5, Ö19, Ö22, Ö25	5	12
	Daha iyi imkâna sahip olma	Ö4, Ö5, Ö11, Ö18	4	
	Geçinmesi gerekmesi	Ö27	1	
	Daha sonra telafi etme	Ö3	1	
	Nedensiz	Ö28	1	
Santral kurmazdım	Doğayı koruma	Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21, Ö23, Ö26	13	20
	İklim değişikliğine neden olmama	Ö1, Ö9, Ö20, Ö21	4	
	Daha sonra kurabilme	Ö6, Ö16	2	
	Nedensiz	Ö24	1	
Toplam			32	

Tablo 27 incelendiğinde “Santral kurardım, Santral kurmazdım” olarak 2 kategori ve santral kurardım kategorisi ile ilgili “Zarar vermeyecek şekilde kurma, Daha iyi imkâna sahip olma, Geçinmesi gerekmesi, Daha sonra telafi etme” olarak 4 kod, santral kurmazdım kategorisi ile ilgili “Doğayı koruma, İklim değişikliğine neden olmama, Daha sonra kurabilme” olarak 3 kod ve toplamda 7 kod elde edilmiştir.

Tablo 27’de kendisinin soruna nasıl çözüm bulduğuyla ilgili öğrencilerin 11 öğrencinin santral kurarak çözüm bulduğu, 17 öğrencinin santral kurmayarak çözüm bulduğu görülmektedir. Bununla birlikte santrali kurardım kategorisi kapsamında 5 öğrencinin “Zarar vermeyecek şekilde kurma”, 4 öğrencinin “Daha iyi imkâna sahip olma”, 1 öğrencinin “Geçinmesi gerekmesi”, 1 öğrencinin “Daha sonra telafi etme” nedenini belirttiği 1 öğrencinin neden belirtmediği; santrali kurmazdım kategorisi kapsamında 13 öğrencinin “Doğayı koruma”, 4 öğrencinin “İklim değişikliğine neden olmama”, 2 öğrencinin “Daha sonra kurabilme”, ve 1 öğrencinin neden belirtmediği görülmektedir.

Santrali kurardım kategorisinde en fazla tekrar edilen nedenin “Doğaya zarar vermeyecek şekilde kurma” ile ilgili Ö22 “*Fabrikayı kurardım ama ağaçlık bir yerde değil ağaçsız bir yerde ve fabrikaya filtre takardım. Çünkü hem doğaya zarar vermemek hem de para kazanmak için.*” ifadesini kullanmıştır. Buradan da anlaşılabileceği üzere öğrenciler santrali kurma kararında bile doğaya zarar vermemeye yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında daha iyi imkâna sahip olma amacıyla santral kurma yönünde de fikirlerin olduğu Ö4’ün “*Fabrika kurardım ve zengin olurdum.*” ibaresinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler

tarafından en çok tekrar edilen santrali kurmazdım kategorisinde “Doğayı koruma” ile ilgili düşüncesini Ö12 “*Ben de vazgeçerdim hayallerimden. Çünkü vicdanım rahat olmazdı. Kocaman bir ormanı nasıl bu kadar hiçe sayabilirim ki.*”, Ö23 “*Santrali kurmazdım. Çünkü doğanın yok olmasını istemiyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. Aynı kategoride yer alan “İklim değişikliğine neden olmama” ile ilgili Ö9 “*...Ben de aynısını yapardım. Çünkü iklim değişikliğinin olmamasını isterdim. Bu yüzden hayallerimin peşinden gitmezdim.*” cümlesini kullanmıştır.

“İklim değişikliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 6 farklı kod ortaya konmuş ve toplamda 34 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kategori, kod ve frekanslar Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. İklim Değişikliği Sorununun Olmaması Ve Çözümü İçin Hangi Kurum, Kuruluş Veya Kişiler Tarafından Neler Yapılabileceği İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Gönüllü kuruluşlar	Bacalara filtre takma	Ö2, Ö7, Ö8	3	7
	Ağaçlandırma	Ö8	1	
	İnsanları uyarma	Ö16	1	
	Örnek vermeyen	Ö1, Ö28	2	
Herkes	Ağaçlandırma	Ö12, Ö26	2	6
	Doğayı kirletmeme	Ö11 Ö22	2	
	Tasarruf yapma	Ö11	1	
	Bacalara filtre takma	Ö22	1	
TEMA	Ağaçlandırma	Ö20	1	4
	Örnek vermeyen	Ö13, Ö17, Ö25	3	
Bakanlık	İnsanları uyarma	Ö16	1	1
ÇEVKO	Örnek vermeyen	Ö25	1	1
Orman bölge müdürlüğü	Ağaçlandırma	Ö15	1	1
Bilmiyorum	Bacalara filtre takma	Ö6, Ö18	2	14
	Ağaçlandırma	Ö9, Ö26	2	
	Örnek vermeyen	Ö3, Ö4, Ö5, Ö10, Ö14, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö27	10	
Toplam				34

İklim değişikliği sorununun olmaması ve çözümü için kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili verilerin sunulduğu Tablo 28 incelendiğinde “Gönüllü kuruluşlar, Herkes, TEMA, Bakanlık, ÇEVKO, Orman bölge müdürlüğü” olarak 6 kategori ve gönüllü kuruluşlar kategorisinde “Bacalara filtre takma, Ağaçlandırma, İnsanları uyarma” olarak 3 kod, herkes kategorisinde “Ağaçlandırma, Doğayı kirletmeme, Tasarruf yapma ve Bacalara filtre takma” olarak 4 kod, TEMA kategorisinde “Ağaçlandırma” olarak 1 kod, bakanlık kategorisinde “İnsanları uyarma” olarak 1 kod,

Orman bölge müdürlüğü kategorisinde “Ağaçlandırma” olarak 1 kod olmak üzere toplamda 10 kod elde edilmiştir.

Tablo 28’de 7 öğrencinin yer aldığı “Gönüllü kuruluşlar” kategorisinde 3 öğrencinin “Bacalara Filtre Takma”, 1 öğrencinin “Ağaçlandırma” 1 öğrencinin “İnsanları Uyarma” örneğini verdiği 2 öğrencinin örnek vermediği görülmektedir. 6 öğrencinin yer aldığı “Herkes” kategorisinde 2 öğrencinin “Ağaçlandırma”, 2 öğrencinin “Doğayı kirletmeme” 1 öğrencinin “Tasarruf yapma” bir öğrencinin “Bacalara filtre takma” örneğini verdiği belirlenmiştir. 4 öğrencinin yer aldığı “TEMA” kategorisinde 1 öğrencinin “Ağaçlandırma” örneğini, 3 öğrencinin örnek belirtmediği görülmektedir. “Bakanlık” kategorisinde yer alan 1 öğrencinin “İnsanları uyarma” örneğini verdiği; ÇEVKO kategorisinde yer alan 1 öğrencinin örnek belirtmediği tespit edilmiştir. “Orman bölge müdürlüğü” kategorisinde yer alan 1 öğrencinin “Ağaçlandırma” örneğini verdiği belirlenmiştir. Bunların yanında 15 öğrencinin yer aldığı bilmiyorum cevabında ise 2 öğrencinin “Bacalara filtre takma” örneğini verdiği, 2 öğrencinin “Ağaçlandırma” örneğini verdiği ve 10 öğrencinin örnek vermediği görülmektedir.

Elde edilen görüşler doğrultusunda en çok bacalara filtre takılabileceği ile ilgili kod çıktığı açıkça görülmektedir. Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen gönüllü kuruluşların bacaya filtre takması ile ilgili olarak Ö2 “*Dernekler, bacaya filtre takılması.*” ibaresi; gönüllü kuruluşların hem bacaya filtre takma hem ağaçlandırması ile ilgili Ö8 “*Bu işe gönüllü olan kuruluşlar, ağaçlandırma çalışmaları, bacalara filtre takma vb. şeyler yapabilirler.*” ibaresi buna örnek teşkil etmektedir. Herkesin ağaçlandırma çalışması yapmasını Ö12 “*Fidan dikimi yapılabilir. Ormanlar bu sayede artar ve küresel iklim değişikliği azalır.*” şeklinde açıklamıştır.

“İklim değişikliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranışları sergilemektesin? Örnek vererek açıklayın.” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 11 kod ortaya konmuş ve toplamda 36 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kod ve frekanslar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. İklim Değişikliği Sorununun Olmaması Ve Çözümü Hangi Sorumlu Davranışlar Sergilediğine Yönelik Analizler

Kod	Katılımcı Kodu	f
Çevreyi kirletmeme	Ö5, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20, Ö23	8
Bir şey yapmama	Ö4, Ö21, Ö22, Ö24, Ö27	5
Bacaya filtre takma	Ö2, Ö6, Ö18, Ö26	4
Ağaç dikme	Ö8, Ö9, Ö12, Ö20	4
Tasarruf yapma	Ö7, Ö8, Ö11	3
Yenilenebilir enerji kullanma	Ö19, Ö25	2
İnsanları uyarma	Ö7, Ö8	2
STK'lara başvurma	Ö1	1
Ateş yakmama	Ö15	1
Projelere katılma	Ö3	1
Çiçek sulama	Ö28	1
Cevapsız	Ö2, Ö10, Ö16, Ö18	4
Toplam		36

Tablo 29 incelendiğinde 8 öğrencinin “Çevreyi kirletmeme”, 5 öğrencinin “Bir şey yapmama” 4 öğrencinin “Bacaya filtre takma”, 4 öğrencinin “Ağaç dikme”, 3 öğrencinin “Tasarruf yapma”, 2 öğrencinin “Yenilenebilir enerji kullanma”, 2 öğrencinin “İnsanları uyarma”, 1 öğrencinin “STK'lara başvurma”, 1 öğrencinin “Ateş yakmama”, 1 öğrencinin “Projelere katılma”, 1 öğrencinin “Çiçek sulama” davranışını sergilediği 4 öğrencinin cevap vermediği görülmektedir.

Öğrencilerin bir kısmının yaptığı davranış olarak “Çevreyi kirletmeme” ile ilgili Ö5 “*Ben küresel iklim değişikliği için çevreyi kirletmiyorum.*”, Ö14 “*Yerlere çöp atmıyorum.*” ifadesini, “Çevreyi kirletmeme” ve “Ağaç dikme” ile ilgili Ö20 “*Çevreyi kirletmem, ağaç dikerim ve olabildiğince bilinçli davranırım.*” ifadesini kullanmıştır. “Ağaç dikme”, “Tasarruf yapma” ve “İnsanları uyarma” ile ilgili olarak Ö8 “*Ağaç dikerim, tasarruf yaparım ve bunları yapmayanları uyarırım.*” ibaresini kullanmıştır. Yenilenebilir enerji kullandığını Ö19 “*Yenilenebilir enerji kaynakları kullanıyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir.

İklim değişikliği sorununa dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlenmeye çalışıldığı üçüncü alt problem genel olarak değerlendirildiğinde, iklim değişikliği sorununun insan yaşamını tehdit etmesi tek bir öğrenci hariç hepsine ölüme neden olma, canlıların zarar görmesi, birçok soruna neden olma gibi nedenlerle olumsuz duygular hissettiği tespit edilmiştir. Çözümü için yardım etmeyi isteme, katkı sağlamak isteme, herkesin görevi olması gibi nedenlerle etkinliklere katılmak istediği; merak etme, bilinçlenme gibi nedenlerle yerel, ulusal ve dünya basınındaki haberlerin dikkatini çektiği tespit edilmiştir. Ayrıca çevreyi kirletmeme, taşıt kullanmamaya özen gösterme, toplu taşıma kullanmaya özen gösterme gibi nedenlerle duyarlı olduklarını düşündükleri fakat diğer insanların tutumlarını sorumsuz olma, hiçbir şey yapmama, duyarsız olma gibi nedenlerle olumsuz

olarak değerlendirdikleri ortaya çıkarılmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin iklim değişikliği sorunu ile ilgili hikâyeyi santrali kurmasın doğrultusunda devam ettirdikleri, kendilerinin de aynı durum ile karşılaşması durumunda santrali kurmama yönünde karar verecekleri yönünde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Çevre kirliliği sorununun olmaması ve çözümü için kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili belirgin cevaplar vermemelerine rağmen bu sorunun olmaması ve çözümü için çevreyi kirletmeme, bacaya filtre takma, ağaç dikme, tasarruf yapma gibi davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur.

4. 4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

4. 4. 1. Öğrencilerin Küresel Sorunlara Dair Bakış Açıları

Burada araştırmanın dördüncü alt problemi, öğrencilerin küresel sorunlara dair bakış açılarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrencilerin açık uçlu anket formunda yer alan “Küresel sorun denildiğinde aklınıza hangi sorunlar gelmektedir?”, “Küresel sorunların nedenleri nelerdir?”, “Küresel sorunların sonuçları nelerdir?”, “Küresel sorunlarla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?”, “Günümüzde küresel sorunların çözümüne yönelik çalışmaları yeterli buluyor musunuz, neden?”, “Bu sorunların çözümünde kimlere, ne gibi görevler düşmektedir, neden?”, şeklindeki 6 soruya verdikleri cevaplar üzerinden çıkarımlar yapılmıştır.

“Küresel sorun denildiğinde aklınıza hangi sorunlar gelmektedir?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 10 kod ve 48 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kod ve frekanslar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğrencilerin Zihinlerindeki Küresel Sorunlara Yönelik Analizler

Tema	Kod	Katılımcı Kodu	f
Aklınıza hangi sorunlar gelmektedir	Küresel ısınma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö19, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26	15
	Çevre kirliliği	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20, Ö27, Ö28	10
	İklim değişikliği	Ö4, Ö6, Ö13, Ö25, Ö26, Ö27	6
	Hastalıklar	Ö3, Ö7, Ö19, Ö20, Ö22	5
	Ormansızlaşma	Ö11, Ö12, Ö16	3
	Ozon tabakasının seyrelmesi	Ö5, Ö10, Ö18	3
	Buzulların erimesi	Ö23, Ö24	2
	Asit yağmurları	Ö14, Ö25	2
	Kuraklık	Ö6, Ö27	2
	Şehirleşme	Ö16	1
Toplam			49

Küresel sorun denildiğinde akıllarına hangi sorunlar geldiğine yönelik verilerin sunulduğu Tablo 30 incelendiğinde 10 kod ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; 15 öğrencinin “Küresel ısınma”, 10 öğrencinin “Çevre kirliliği”, 6 öğrencinin “İklim değişikliği”, 5 öğrencinin “Hastalıklar”, 3 öğrencinin “Ormansızlaşma”, 3 öğrencinin “Ozon tabakasının seyrelmesi”, 2 öğrencinin “Buzulların erimesi”, 2 öğrencinin “Asit yağmurları”, 2 öğrencinin “Kuraklık” ve 1 öğrencinin “Şehirleşme” olarak ifade ettiği sorunlardır.

Ortaya çıkan kodlar incelendiğinde öğrencilerin yarısının küresel ısınma ifadesini kullandığı, daha sonra çevre kirliliği, iklim değişikliği ve hastalıklar kodlarının da diğer kodlara göre fazla tekrar edildiği göze çarpmaktadır. Küresel ısınma ve çevre kirliliği ile ilgili Ö1 “*Küresel ısınma ve çevre kirliliği*”, Ö8 “*Doğa kirliliği ve küresel ısınma*” ibaresini kullanmıştır. küresel sorun deyince küresel ısınma, çevre kirliliği ve hastalıkların aklına geldiğini Ö3 “*Küresel ısınma, hastalıklar, hava kirliliği*” sözleriyle, Ö7 “*Küresel ısınma, çevre kirliliği ve hastalıklar vb.*” sözleriyle dile getirmiştir. Küresel ısınma ve ormansızlaşmayı Ö12 “*Aklıma ormansızlık, küresel ısınma gibi farklı sorunlar geliyor.*” şeklinde açıklamıştır. Küresel ısınma ve iklim değişikliği sorununun aklına geldiğini ise Ö26 “*İklim değişikliği, küresel ısınma*” sözleriyle paylaşmıştır.

“Küresel sorunların nedenleri ve sonuçları nelerdir?” sorularına yönelik verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde nedenleri ile ilgili 11 kod ve 34 frekans; sonuçları ile ilgili 12 kod ve 38 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kod ve frekanslar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Küresel Sorunun Nedenleri Ve Sonuçlarının Neler Olduğuna Yönelik Analizler

Tema	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Küresel sorunların nedenleri	Zararlı gazlar	Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö25, Ö27	12	34
	Çevre kirliliği	Ö3, Ö6, Ö8, Ö17, Ö26	5	
	İnsan	Ö14, Ö19, Ö22	3	
	Doğaya zarar verme	Ö7, Ö23	2	
	Nüfus artışı	Ö9, Ö21	2	
	Sanayileşme	Ö9, Ö21	2	
	İsraf	Ö11, Ö20	2	
	Küresel ısınma	Ö2, Ö3	2	
	Ormansızlaşma	Ö6	1	
	Duyarsız olma	Ö13	1	
	İnsanların bilinçsiz davranması	Ö24	1	
	Anlamsız	Ö1	1	
Küresel sorunların sonuçları	Çevre kirliliği	Ö7, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö28	6	38
	Canlıların zarar görmesi	Ö3, Ö12, Ö13, Ö19, Ö22	5	
	Buzulların erimesi	Ö2, Ö3, Ö5, Ö18, Ö26	5	
	İklim değişikliği	Ö5, Ö15, Ö21, Ö25	4	
	Hastalıklar	Ö7, Ö8, Ö24	3	
	Dünyanın sonunun gelmesi	Ö4, Ö11, Ö23	3	
	Kuraklık	Ö6, Ö27	2	
	Küresel ısınma	Ö9, Ö10	2	
	Ormansızlaşma	Ö6, Ö16	2	
	Asit yağmurları	Ö14	1	
	Kasırgalar	Ö27	1	
	Kötü ortamda yaşamak zorunda kalma	Ö8	1	
	Anlamsız	Ö1	1	
	Cevapsız	Ö15, Ö17	2	
Toplam			71	

Küresel sorunların nedenlerini 12 öğrencinin “Zararlı gazlar”, 5 öğrencinin “Çevre kirliliği”, 3 öğrencinin “İnsan”, 2 öğrencinin “Doğaya zarar verme”, 2 öğrencinin “Nüfus artışı”, 2 öğrencinin “Sanayileşme”, 2 öğrencinin “İsraf”, 2 öğrencinin “Küresel ısınma”, 1 öğrencinin “Ormansızlaşma”, 1 öğrencinin “Duyarsız olma”, 1 öğrencinin “İnsanların bilinçsiz davranması” şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenciler küresel sorunların nedeni en fazla “Zararlı gazlar” olarak belirtmişlerdir. Bununla ilgili Ö4 “*Fabrikadan çıkan zehirli gazlar.*” ifadesini, Ö5 “*Doğal gaz, petrol, kömür parfüm ve deodorant kullanımı*” ve Ö12 “*Baca ve egzozlardan çıkan gazla ve deodorantın çok sıkılması.*” ifadesini kullanmıştır. Küresel sorunların nedenlerini zararlı gazlar ve çevre kirliliği olarak açıklayan Ö17 “*Çevre kirliliği ve egzoz borularından çıkan kötü dumanlar.*” ibaresini kullanmıştır. Çevre kirliliği ile ilgili ise Ö26 “*Çevre kirliliği*” sözlerini dile getirmiştir. Doğaya zarar verme nedeni ile ilgili Ö7 “*İnsanların dünyaya karşı sorumluluklarını yerine*

getirmemeleri ve doğa üzerindeki davranışları”, Ö23 *“İnsanların doğaya zarar vermesi”* şeklinde açıklamıştır.

Küresel sorunların sonuçlarını ise 6 öğrencinin “Çevre kirliliği”, 5 öğrencinin “Canlıların zarar görmesi”, 5 öğrencinin “Buzulların erimesi”, 4 öğrencinin “İklim değişikliği”, 3 öğrencinin “Hastalıklar”, 2 öğrencinin “Dünyanın sonunun gelmesi”, 2 öğrencinin “Kuraklık”, 2 öğrencinin “Küresel ısınma”, 2 öğrencinin “Ormansızlaşma”, 1 öğrencinin “Asit yağmurları”, 1 öğrencinin “Kasırgalar”, 1 öğrencinin “Kötü ortamda yaşamak zorunda kalma” şeklinde ifade ettiği görülmektedir.

Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen sonuç ise çevre kirliliğidir. Bununla ilgili Ö28 *“Tüm dünyanın pislenmesi.”* ifadesini, “Çevre kirliliği” ve “Canlıların zarar görmesi” ile ilgili Ö19 *“Çevre kirleniyor insanlara zarar veriyor ve bütün canlılara zarar veriyor.”* ifadesini kullanmıştır. “Çevre kirliliği ve “Asit yağmurları” ilgili Ö14 *“Asit yağmurları ve hava kirliliği.”* beyanında bulunmuştur. “Buzulların erimesi” ile ilgili Ö2 *“Kutuplardaki buzullar eriyor.”* sözlerini, Ö18 “Buzulların erimesi” sözlerini dile getirmiştir. “İklim değişikliği” ile ilgili ise Ö25 *“Yaşanan iklim değişiklikleri.”* açıklamasında, “Kasırgalar” ve “Kuraklık” ile ilgili Ö27 *“Kasırgalar ve kuraklıklar yaşanıyor bunların sonucunda”* açıklamasında bulunmuştur.

“Küresel sorunlarla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 11 kod ve 46 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kod ve frekanslar Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Küresel Sorunların Çözüm Önerilerine Yönelik Analizler

Kod	Katılımcı Kodu	f
Bacalara filtre takılması	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27	15
Çevre kirliliğini önleme	Ö1, Ö7, Ö8, Ö13, Ö20, Ö21, Ö23, Ö28	8
Yenilenebilir enerji kaynağı kullanılması	Ö3, Ö5, Ö9, Ö16, Ö19, Ö21	6
Ağaçlandırma	Ö12, Ö20, Ö22, Ö26	4
İsraf etmeme	Ö3, Ö11, Ö20	3
Toplu taşıma kullanılması	Ö6, Ö15, Ö25	3
Deodorant kullanımını azaltma	Ö10, Ö12	2
Bilinçlendirme	Ö22, Ö26	2
Bilime önem verme	Ö3	1
Tasarruf yapma	Ö9	1
Kimyasalların kullanılmaması	Ö21	1
Toplam		46

Küresel sorunların çözümüne yönelik önerilerin sunulduğu Tablo 32 incelendiğinde “Bacalara filtre takılması” kodunun 15 kez tekrar edildiği, “Çevre kirliliğini önleme” kodunun 8 kez tekrar edildiği, “Yenilenebilir enerji kaynağı kullanılması” kodunun 6 kez

tekrar edildiği, “Ağaçlandırma” kodunun 4 kez tekrar edildiği, “İsraf etmeme” kodunun 3 kez tekrar edildiği, “Toplu taşıma kullanılması” kodunun 3 kez tekrar edildiği, “Deodorant kullanımını azaltma” kodunun 2 kez tekrar edildiği, “Bilinçlendirme” kodunun 2 kez tekrar edildiği, “Bilime önem verme” kodunun 1 kez tekrar edildiği, “Tasarruf yapma” kodunun 1 kez tekrar edildiği, “Kimyasalların kullanılmaması” kodunun 1 kez tekrar edildiği görülmektedir.

Katılımcılar tarafından küresel sorunların çözümü ile ilgili en çok önerilen ifadenin bacalara filtre takma olduğu görülmektedir fakat öğrencilerin birden fazla öneri sunduğu görülmektedir. Ö3 “*Her şeyden önce bilime önem verilmeli, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelme, israf etmeme.*”, Ö5 “*Fabrika bacalarına filtre takılması, fosil yakıt, kömür, petrol tüketimi azaltılmalı, yenilenebilir enerji kullanmalıyız.*”, Ö10 “*Bacalara filtre takmak ve deodorant kullanımını azaltmak.*”, Ö12 “*Deodorant kullanımını azaltmak, bacalara filtre takmak ve bilinçsiz ağaçlandırma yapmamak.*” ifadeleri bunu destekler niteliktedir. Aynı zamanda Ö20’nin “*Fabrika bacalarına filtre takmak, ağaçlandırma çalışması yapmak, çevreyi kirletmemek, israf etmemek*” Ö22’nin “*Toplumsal bilinçlendirilmesi, fabrikalara filtre takılması ve etrafın yeşillendirilmesi*”, Ö26’nın “*Ağaçlandırma ve insanları bilinçlendirme çalışmaları.*” önerileri de bunu desteklemektedir.

“Günümüzde küresel sorunların çözümüne yönelik çalışmaları yeterli buluyor musunuz, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 2 kategori 3 kod ve toplamda 30 frekans elde edilmiştir. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu için katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kod ve frekanslar Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Küresel Sorunların Çözümüne Yönelik Çalışmaların Yeterliği İle İlgili Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Yeterli bulmama	Hâlâ devam etmesi	Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö15, Ö16, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö28	12	25
	Gerekenlerin yapılmaması	Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö20, Ö26, Ö27	9	
	İnsanların hâlâ bilinçsiz olması	Ö3, Ö8	2	
	Nedensiz	Ö4, Ö13	2	
Yeterli bulma	Nedensiz	Ö2, Ö4, Ö17, Ö26	4	4
Anlamsız	Nedensiz	Ö10	1	1
Toplam				30

Küresel sorunların çözümüne yönelik çalışmaların yeterliliği ile ilgili verilerin sunulduğu Tablo 33’te “Yeterli bulmama ve Yeterli bulma” olarak iki kategori ve yeterli bulmama kategorisinde, “Hâlâ devam etmesi” nedeninin 12 kez tekrar edildiği

“Gerekenlerin yapılmaması” nedeninin 9 kez tekrar edildiği, “İnsanların hâlâ bilinçsiz olması” nedeninin 2 kez tekrar edildiği ve 2 öğrencinin neden belirtmediği; yeterli bulma kategorisinde 4 öğrencinin neden belirtmediği 1 öğrencinin soruya anlamsız cevap verdiği görülmektedir.

Yapılan çalışmaların 24 öğrenci tarafından yeterli bulunmadığı, 4 öğrenci tarafından yeterli bulunduğu görülmektedir. Yeterli bulmama nedeni olarak sorunların hâlâ devam etmesi kodunun daha fazla öğrenci tarafından tekrar edildiği açıkça görülmektedir. En çok tekrarlanan kod olan “Hâlâ devam etmesi” ile ilgili Ö1 “*Hayır. Çünkü hâlâ sorunlar önlenmiş değil.*” Ö6 “*Hayır yeterli bulmuyorum. Çünkü ormanlarımız hâlâ daha yok oluyor.*”, Ö24 “*Maalesef hayır. Çünkü sorunlar hâlâ son bulmamıştır devam ediyor.*” açıklamasında bulunmuştur. Daha sonra tekrar eden kod olan “Gerekenlerin yapılmaması” ile ilgili Ö7 “*Fazla yeterli bulmuyorum, hatta hiç bulmuyorum bence gereken önem verilmiyor ve bir şey yapılmıyor.*”, Ö19 “*Hayır. Çünkü kimse umursamıyor işin ucundan tutmuyor.*” ifadesini kullanmıştır.

“Küresel sorunların çözümünde kimlere, ne gibi görevler düşmektedir, neden?” sorusuna verilen cevaplar üzerinden yapılan analizde 7 kategori, 10 kod ve 37 frekans ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenci cevaplarından birden fazla kod oluşturulduğu katılımcı sayısı ile frekans sayısı eşit değildir. Belirlenen kod ve frekanslar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Küresel Sorunların Çözümünde Kimlere Hangi Görevlerin Düştüğüne Yönelik Analizler

Kategori	Kod	Katılımcı Kodu	f	T
Herkes	Doğaya zarar vermeme	Ö6, Ö9, Ö15, Ö20, Ö23, Ö26, Ö28	7	15
	Doğal gübre kullanımı	Ö21	1	
	İsraf etmeme	Ö3	1	
	Ağaçlandırma	Ö22	1	
	Örnek vermeyen	Ö1, Ö5, Ö17, Ö24, Ö25	5	
Yetkililer	Bilinçlendirme	Ö7, 10, Ö19, Ö21	4	10
	Temizleme	Ö20	1	
	Bilime önem verme	Ö3	1	
	Bacalara filtre takma	Ö20	1	
	Yasa çıkarma	Ö21	1	
	Örnek vermeyen	Ö12, Ö14	2	
Aile	Bilinçlendirme	Ö7, Ö8	2	2
Öğretmenler	Bilinçlendirme	Ö8	1	1
Fabrika sahipleri	Yenilenebilir enerji kaynağı kullanımı	Ö3	1	1
Bilmiyorum	Örnek vermeyen	Ö2, Ö4, Ö11, Ö13, Ö16, Ö18, Ö26, Ö27	8	8
Toplam				37

Tablo 34 incelendiğinde 15 kez tekrar edilen tüm insanlar kategorisinde “Doğaya zarar vermeme” kodunun 7 kez tekrar edildiği, “Doğal gübre kullanımı” kodunun 1 kez tekrar edildiği, “İsraf etmeme” kodunun 1 kez tekrar edildiği, “Ağaçlandırma” kodunun 1 kez tekrar edildiği ve 5 öğrencinin örnek vermediği belirlenmiştir. 10 kez tekrar edilen “Yetkililer” kategorisinde “Bilinçlendirme” kodunun 4 kez tekrar edildiği, “Temizleme” kodunun 1 kez tekrar edildiği, “Bilime önem verme” kodunun 1 kez tekrar edildiği, “Bacalara filtre takma” kodunun 1 kez tekrar edildiği, “Yasa çıkarma” kodunun 1 kez tekrar edildiği ve 2 öğrencinin örnek vermediği tespit edilmiştir. Aile kategorisinde “Bilinçlendirme” kodunun 2 kez tekrar edildiği; öğretmenler kategorisinde “Bilinçlendirme” kodunun 1 kez tekrar edildiği ortaya çıkmıştır. Fabrika sahipleri kategorisinde “Yenilenebilir enerji kaynağı kullanımı” kodunun 1 kez tekrar edildiği ve bunların yanında 8 öğrencini bilmiyorum cevabını verdiği görülmektedir.

Buradan da anlaşılabacağı üzere öğrenciler tarafından en fazla tekrar edilen kodun doğaya zarar vermeme olduğu; onun devamında farklı kategorilerde bilinçlendirme kodunun da diğer kodlara göre daha fazla verildiği görülmektedir. Tüm insanların doğaya zarar vermemesi ile ilgili Ö15 önerisini *“En çok insanlara görev düşmektedir. Çünkü onlardan başkası doğaya zarar vermiyor. Bu nedenle insanlar doğaya zarar vermemelidir.”* sözleri ile Ö23 ise *“Herkes doğayı kirletmeme görevi düşmektedir. Çünkü doğa yok olmamalıdır.”* sözleri ile dile getirmiştir. Yetkililerin ve ailelerin bilinçlendirmesi ile ilgili ise Ö7 *“En başta ailelere sonra da yetkililere görev düşmektedir. Çünkü kurumlar tarafından büyükler bilinçlendirilirse büyükler de çocuklarını bilinçlendirir ve ayrıca onlara örnek olur. Böyle düzelir.”* önerisini dile getirmiştir. Herkesin israf etmemesi, fabrika sahiplerinin yenilenebilir enerji kaynağı kullanmasını ve yetkililerin bilime önem vermesini Ö3 *“Herkes her şeyden israf etmemelidir. Fabrikatörler yenilenebilir enerji kullanmalıdır ve devlet adamları her şeyden önce bilime önem vermelidir. Bunlar yapıldığı zaman her şey çözüme kavuşur.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin küresel sorunlara dair bakış açısının belirlenmeye çalışıldığı dördüncü alt problem genel olarak değerlendirildiğinde, küresel sorun denildiğinde öğrencilerin aklına en fazla küresel ısınma sorununun, devamında çevre kirliliği, iklim değişikliği ve hastalıklar sorunlarının geldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin küresel sorunların nedenlerini zararlı gazlar, çevre kirliliği, insan, doğaya zarar verme, nüfus artışı, sanayileşme şeklinde; sonuçlarını ise çevre kirliliği, canlıların zarar görmesi, buzulların erimesi, iklim değişikliği, hastalıklar, kuraklık, ormansızlaşma şeklinde açıkladıkları ortaya konmuştur. Öğrencilerin küresel sorunların çözümüne yönelik çalışmaları hâlâ devam etmesi, gerekenlerin yapılmaması ve insanların hâlâ bilinçsiz olması nedenleriyle yeterli bulmadıkları; bu sorunların çözümü için, bacalara filtre takılması, çevre kirliliğini önleme/çevreyi temiz

tutma, yenilenebilir enerji kaynağı kullanılması, ağaçlandırma, israf etmeme ve toplu taşıma kullanma gibi önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin küresel sorunların çözümünde herkese doğaya zarar vermeme, doğal gübre kullanma, israf etmeme, ağaçlandırma gibi görevlerin düştüğünü, yetkililere ise bilinçlendirme, yasa çıkarma, bilime önem verme görevinin düştüğünü belirttikleri tespit edilmiştir.



5. TARTIŞMA

Bu bölümde; öğrencilere uygulanan etkinlikler ve açık uçlu anket sonucundan elde edilen bulgular ilgili alan yazınıla ilişkili bir biçimde ele alınıp tartışılmıştır.

5. 1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Açlık sorununa dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlenmeye çalışıldığı ilk alt problem sonucunda, öğrencilerin tamamının açlık sorununun insan yaşamını tehdit etmesi ile ilgili olumsuz duyguya sahip olduğuna; tamamına yakınının sorunun çözümü için etkinliklere katılmak istediğine; çoğunluğunun yerel, ulusal ve dünya basınındaki haberlerin dikkatini çektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini duyarlı olarak düşündüğü fakat diğer insanların tutumlarını olumsuz olarak değerlendirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin açlık sorununa dair duyarlı bireyler olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuca etkinlik kapsamında izledikleri videonun içeriğinin ve duyarlılık değeriyle ilgili donanımlı olmalarının yol açtığı düşünülmektedir. Zira açlık sorununun 7. sınıf ders kitabında “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alması araştırmanın bu bulgusunun ortaya çıkmasında bir etken olarak düşünülmektedir. Ayrıca kitle iletişim araçlarında açlık sorunu ile ilgili yazılı, işitsel, görsel iletilere fazla yer verilmesi öğrencilerin bilinç kazanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Fakat öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarının yardım etme eylemi ve yardım etmenin oluşturduğu his ile sınırlı olması öğrencilerin duyarlı olduğuna dair cevaplar vermesine rağmen bu konuda eksikliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bulgular daha ayrıntılı incelendiğinde öğrencilerin gerek etkinliklere katılmak istememe gerekse medyada haberlerin dikkatleri çekmemesi konusunda sınav çalışma ve TV izlememe nedenini belirtmeleri 8. sınıf olmaları ve dönem sonunda LGS sınavına girecek olmalarından kaynaklanabilir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin açlık sorunu ile ilgili hikâyeyi yardım kampanyasına katılma ağırlıklı devam ettirdiği; kendisinin de aynı durum ile karşılaşması durumunda yardım kampanyasına katılacağı yönünde cevaplar verdiği görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin başkalarının yapması gerektiğini düşündüğü şeyleri kendisinin de yapması gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Açlık sorununun olmaması ve çözümü için sorumlu davranışlar sergilemelerine karşın sorunun olmaması ve çözümü için kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili belirgin cevaplar vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan öğrencilerin açlık sorununa karşı duyarlı olmanın

ötesinde çözüm bulma sorumluluğunu üstlenen bireyler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonucun çıkmasında öğrencilerin aile, okul ve çevresinden aldıkları eğitim ve kendi kişisel özellikleri etkili olabilir. Duyarlılık sonucunda da belirtildiği gibi 7. sınıf “küresel bağlantılar” öğrenme alanında açlık konusunun yer alması ve kitle iletişim araçlarında açlık soruna sıkça yer verilmesi bu sonucun çıkmasını etkilemiş olabilir. Fakat öğrencilerin sergilediği davranışların yardım etmenin ve israf etmemenin dışına çok fazla çıkmaması öğrencilerin bu konudaki eksikliklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu sonucun çıkmasında açlık konusunun gerek derslerde gerekse kitle iletişim araçlarında işlenirken yardım odaklı faaliyetlere vurgu yapılmasından kaynaklanabilir. Ayrıca öğrencilerin açlık sorununun olmaması ve çözümü için hangi, kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceğine ilişkin belirgin cevap vermemesi öğrencilerin bu konudaki kurum ve kuruluşları bilmediği ile bunların önemini kavrayamadığını göstermektedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının bilmiyorum cevabını vermesi, kurum ve kuruluş kapsamında UNESCO, WHO ve TEMA cevabını veren öğrencinin olması ayrıca yapılabilecek faaliyetler kapsamında yardım yapmadan farklı cevabın verilmemesi bunu desteklemektedir. Bu sonucun çıkmasında öğrencilerin kurum, kuruluş konusunda yeterli donanımına sahip olmaması ve başta sosyal bilgiler olmak üzere derslerde sorunlarla ilgili kazanımlar kazandırılmaya çalışılırken kurumlarla ilişkisinin belirtilmemesi nedenleri yer alabilir. Ayrıca konunun öğretilmesinde kurum ve kuruluşlarla ilişkilendirilerek anlatılmaması ve yapılan faaliyetlere vurgu yapılmaması öğrencilerin bu konuda eksikliklerine neden olabilmektedir.

Öğrencilerin açlık sorununa dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlenmeye çalışıldığı özel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat sınırlı da olsa açlığın bulgular arasında yer aldığı çalışmalar bulunmamaktadır. Palaz (2017) ve Palaz ve Akbaba (2018), tarafından yapılan çalışmada küresel sorun denilince öğrencilerin aklına en çok çevre kirliliği gelmekle birlikte açlık cevabının da verildiği ve en önemli küresel sorun kapsamında açlık yanıtının verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Palaz ve Akbaba (2018) küresel sorunları ortaokul öğrencilerinin; “nasıl algıladıklarını, bu sorunlara sosyal bilgiler dersinde nasıl yer verildiğini, küresel sorunların öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve bu konularda yapılacak öğretimin geliştirilmesi için neler yapılabileceğini” belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada küresel sorun denilince öğrencilerin aklına en çok çevre kirliliği gelmekle birlikte açlık cevabının da verildiği ve en önemli küresel sorun kapsamında açlık yanıtının verildiği sonucuna ulaşılmışlardır.

5. 2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Çevre kirliliği sorununa dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlenmeye çalışıldığı ikinci alt problem sonucunda, tek bir öğrenci hariç hepsine çevre kirliliği

sorununun insan yaşamını tehdit etmesi ile ilgili olumsuz duyguya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevre kirliliği sorununun oluşmaması ve çözümü için yarısından fazlasının etkinliklere katılmak istedikleri; yerel, ulusal ve dünya basınındaki haberlerin dikkatini çektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun diğer insanların çevre kirliliği sorunu ile ilgili tutumlarını olumsuz olarak değerlendirdiği fakat kendisini duyarlı olarak nitelendirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin çevre kirliliği sorununa dair duyarlı bireyler olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonucun çıkmasında öğrencilerin izledikleri videodan etkilenmeleri ve aldıkları derslerde bu soruna yer verilmesi etkili olabilir. Zira 5. sınıf ders kitabında “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanında çevre kirliliğine dair konuların olması ve sosyal bilgiler programında genel olarak çevre kirliliğine fazla yer verilmesi araştırmaya katılan öğrencilerin bu konudaki farkındalığını artırmış olabilir. Ayrıca çevre kirliliğinin, gerek dijital medyada gerekse sosyal medyada fazla vurgulanan bir konu olması bu sonuçların çıkmasında etkili olabilmektedir. Bunların yanında okullarda öğrenci kulüplerinin topluma hizmet kapsamında okul bahçesinin temizliği adına öğrencilere çöp toplatma uygulaması, öğrencilerin bu konuda farkındalık kazanmasını sağlamış olabilir. Öğrencilerin kendilerini duyarlı nitelendirirken diğer insanların tutumlarını olumsuz olarak değerlendirmesinin nedeni ise insanların kendi yaşamını idame ettirmek için doğayı bilinçsizce kullanmaları ve doğa konusunda hassas olunmamasını düşünmesinden kaynaklanabilir. Fakat öğrencilerin kendilerini duyarlı olarak nitelendirirken “çöp” cevabından öte cevaplar vermemesi ve neden belirtmeyen öğrenci sayısının fazlalığı bu konudaki eksikliklerini ortaya koymaktadır. Çevre kirliliği konusunda hangi faaliyetlerin yapılabileceği ile ilgili sınırlı cevapların olması bu konulara dair kazanımların kazandırılmasındaki eksikliklerden ve okullarda öğrenci kulüpleri tarafından yürütülen uygulamaların çöple sınırlı olmasından kaynaklanabilir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin çevre kirliliği ile ilgili hikâyeyi atıkları doğaya bırakmasın yönünde devam ettirdiği; kendisinin de aynı durum ile karşılaşması durumunda atıkları doğaya bırakmayacağı şeklinde cevaplar verdiği görülmüştür. Bu sonuç öğrencilerin başkalarının yapması gerektiğini düşündüğü şeyleri kendisinin de yapması gerektiğinin düşündüğünü göstermektedir. Çevre kirliliği sorununun olmaması ve çözümü için çevreyi kirletmeme, çöp toplama, çevreyi kirletenleri uyarma gibi sorumlu davranışlar sergilemelerine rağmen sorunun olmaması ve çözümü için kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili belirgin cevaplar vermedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin çevre kirliliği sorununa karşı duyarlı olmanın ötesinde sorumluluk sahibi bireyler olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin çevre kirliliği sorununa dair sorumlu birey olduğu sonucunun çıkmasında duyarlılık sonucunda da belirtildiği gibi çevre kirliliği sorununun gerek dijital gerekse sosyal medyada fazla

vurgulanan bir konu olması ve sosyal bilgiler programında sıkça ele alınan konular arasında olması etkili olabilir. Ayrıca okullarda öğrenci kulüplerinin topluma hizmet kapsamında okul bahçesinin temizliği adına öğrencilere çöp toplama uygulaması, öğrencilerin bu konuda farkındalık kazanmasında sağlamış olabilir. Fakat duyarlılık sonucunda olduğu gibi bu sorun karşısında eylemlerin çöpe/çöplere yönelik olması öğrencilerin bu konuda yeterli bilgiyi haiz olmadığı sonucunu da doğurmaktadır. Öğrenci kulüp çalışmalarının faaliyetlerinin duyarlılık ve sorumluluk konularında farkındalık sağladığı gibi uygulamaların çöp toplama ile sınırlı olması bu sonucun çıkmasında etkili olabilir. Bunların yanı sıra elde edilen bir diğer sonuç da öğrencilerin çevre kirliliği sorununa dair hangi kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği konusunda belirgin cevaplar vermediğidir. Bu sonuç da ilgili kazanımların etkili bir şekilde kazandırılmaması ve üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilmemesinden kaynaklanabilir. Zira konunun öğretilmesinde kurum ve kuruluşlarla ilişkilendirilerek anlatılmaması ve yapılan faaliyetlere vurgu yapılmaması öğrencilerin bu konuda eksikliklerine neden olabilmektedir.

Bazı çalışmaların sonuçları da bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Pinar ve Yakışan (2016) ve Pinar (2019), öğrencilerin çevre kirliliğine çoğunlukla çöplerin sebep olduğu ve çöplerin toplanmasıyla çevre kirliliğinin büyük oranda önlenebileceğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Yardımcı ve Bağcı-Kılıç (2010), öğrencilerin insanlardan kaynaklanan çevre sorunlarını çöpler ve egzoz gazları olarak belirttikleri ayrıca çevreyi korumak için kendilerince birtakım tedbirler aldıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Koraş (2019), öğrencilerin küresel çevre sorunlarını yerel çevre sorunlarına göre daha az resmettiği küresel sorunlardan su kıtlığı, küresel ısınma, iklim değişikliği, nükleer enerji asit yağmurları, buzulların erimesi ve sera etkisi üzerinde yoğunlaştığı ve yansıtılan yerel çevre sorunlarında öğrencilerin daha çok çöp-atık sorununa yer verdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin çöp odaklı cevap verdikleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Uyanık (2012), öğrencilerin sorunların nedeni olarak insanların aç gözlülüğü, bilinçsizliği ve duyarsızlığını gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen araştırma sonuçları ile bu çalışmada elde edilen öğrencilerin diğer insanların tutumlarını olumsuz değerlendirdiği sonucuyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin duyarlılık ve sorumluluklarının yüksek olduğunu destekleyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Ersoy ve Türkkan (2010), öğrencilerin ele aldıkları sorunlara ilişkin öneriler dile getirirken kendisine ve kuruluşlara sorumluluk yükledikleri ve bu durumun da öğrencilerin ele aldıkları sorunlara duyarlı oldukları ve çözümünde sorumluluk alma eğiliminde olduklarının bir göstergesi olduğunu tespit etmiştir. Çetin-Balcı (2012), öğrencilerin çevre konusunda kendilerine düşen görevleri yapma konusunda olumlu tutumlar besledikleri sonucuna

ulaşmıştır. Sönmez ve Yerlikaya (2017), yaptıkları çalışmada veri toplama araçlarında çevre kirliliği sorununa da yer vermişler ve öğrencilerin çevresel bilgi düzeyinin orta seviyede olduğu, tutumlarının ise 93,91 ortalama ile oldukça iyi bir seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmalara da rastlanılmıştır. Mutlu ve Tokcan (2012), ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin toprak kirliliği hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak amacıyla yürüttükleri çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun toprak kirliliği hakkında sınırlı bilgiye, bir kısmının ise yanlış bilgiye ve az bir kısmının ise doğru bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2019), öğrencilerin, çevre sorunlarına yönelik metaforik algılarını tespit etmek amacıyla yürüttüğü tezinde öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarının düşük olmasa da yeterli seviyeye ulaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5. 3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

İklim değişikliği sorununa dair duyarlılık ve sorumluluk durumlarının belirlenmeye çalışıldığı üçüncü alt problem sonucunda, iklim değişikliği sorununun insan yaşamını tehdit etmesinin iki öğrenci hariç hepsine olumsuz duygular hissettirdiği; öğrencilerin tamamına yakınının çözümü için etkinliklere katılmak istediği ve yerel, ulusal ve dünya basınındaki haberlerin dikkatini çektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendisini duyarlı olarak nitelendirdikleri fakat diğer insanların tutumlarını olumsuz olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin iklim değişikliği sorununa dair duyarlı bireyler olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonucun çıkmasında öğrencilerin izledikleri videodan etkilenmeleri ve sosyal bilgiler öğretim programında iklim değişikliği sorununa yer verilmesi etkili olabilir. Zira 7. sınıf “küresel bağlantılar” öğrenme alanında ele alınması gereken sorunlar kapsamında iklim değişikliği de yer almaktadır. Öğrenciler kendilerini duyarlı olarak nitelendirirken verdikleri cevaplarda kirlilik, zararlı gazlar odaklı cevap vermeleri öğrencilerin bu konudaki eksiklikleri olduğu sonucunu doğurmaktadır. Öğrencilerin bu doğrultuda cevap verme nedeni konunun öğretilmesinde özellikle bu boyutlara değinilmesinden ve bu konuda belirli örneklerin kullanılmasından kaynaklanabilir. Örneğin iklim değişikliği denildiği zaman kutupların erimesi ve taşıt kullanmama örneklerinin verilmesi bu sonucun çıkmasında etkili olabilir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin iklim değişikliği sorunu ile ilgili hikâyeyi santrali kurmasın doğrultusunda devam ettirdikleri, kendilerinin de aynı durum ile karşılaşması durumunda santrali kurmama yönünde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin başkalarının yapması gerektiğini düşündüğü şeyleri kendisinin de yapması gerektiğinin düşündüğünü göstermektedir. İklim değişikliği sorununun olmaması ve

çözümü için kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili belirgin cevaplar vermemelerine rağmen herkese sorumluluklar attettikleri ve kendilerinin de çevreyi kirletmeme, bacaya filtre takma, ağaç dikme, tasarruf yapma gibi davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur. Buradan da öğrencilerin iklim değişikliği sorununa karşı duyarlı olmanın ötesinde çözüm bulma sorumluluğunu üstlenen bireyler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonucun çıkmasında diğer alt problemlerde de belirtildiği gibi iklim değişikliği sorununun sosyal bilgiler öğretim programında yer alması etkili olabilir. Ayrıca özellikle iklim değişikliğinin beşeri nedenlerinin basında vurgu yapılan konulardan olması öğrencilerin bu konuda bilinç sağlamalarında etkili olabilir. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde öğrencilerin ağırlıklı ağaçlandırma ve zararlı gazlar cevaplar verildiği görülmüştür. Bunun nedeni ise etkinlikte yer alan hikâyeden etkilenmeleri olabilir. Bunların yanında diğer alt problemlerde olduğu gibi öğrencilerin iklim değişikliğinin olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş ve kişilerin neler yapabileceğine yönelik belirgin cevap vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da öğrencilerin iklim değişikliğine yönelik yapılan çalışmalardan haberdar olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin kurum, kuruluşlarla ilgili belirgin cevap vermemeleri ve yapılan çalışmalarla ilgili eksik bilgilerinin olması konunun öğretilmesindeki eksikliklerden kaynaklanabilir. Zira konunun öğretilmesinde kurum ve kuruluşlarla ilişkilendirilerek anlatılmaması ve yapılan faaliyetlere vurgu yapılmaması öğrencilerin bu konuda eksikliklerine neden olabilmektedir.

Öğrencilerin iklim değişikliğine dair duyarlılık ve sorumluluklarını belirlemesini amaçlayan özel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat sınırlı da olsa öğrencilerin iklim değişikliği hakkındaki bilgilerini ortaya koymak amacıyla yürütülen ve bulgular arasında iklim değişikliğinin yer aldığı çalışmalara rastlanılmıştır. Boylan (2008) İlköğretim öğrencilerinin enerji ve iklim değişikliği sorunlarıyla ilişkileri hakkında bildiklerini ve anladıklarını araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmada öğrencilerin farklı enerji türleri hakkında oldukça fazla şey bildikleri sonucuna ulaşmıştır. Öncül (2010) ortaokul öğrencilerinin yerel çevre sorunlarına yönelik algılarıyla küresel ısınma ve iklim değişikliklerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin yerel çevre sorunlarına karşı bilgi seviyesinin düşük düzeyde olduğu, küresel ısınmanın küresel boyutta çevresel bir felakete neden olabileceği algısının bulunduğu, küresel ısınmanın yaşamı tehdit eden risk olarak algıladığı ve ayrıca öğrencilerde hem küresel hem de yerel çevre sorunlarına ilişkin kavram yanılgılarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Koraş (2019) 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik sahip oldukları düşünce ve algılarını yapmış oldukları çizimler aracılığı ile incelemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrenci resimlerine yansıyan yerel ve küresel çevre sorunları arasında iklim değişikliğinin de yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Ölgner (2019) ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iklim

değişikliği konusundaki informal muhakemelerinin incelenmesi başlıklı çalışmasındaki sonuçlarından biri öğrencilerin iklim değişikliğine ilişkin verilen argümanlar ile ilgili informal muhakemelerinin orta düzey olduğudur.

5. 4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

Öğrencilerin küresel sorunlara dair bakış açılarının belirlenmeye çalışıldığı dördüncü alt problem sonuçlarından ilki, küresel sorun denildiğinde öğrencilerin aklına en fazla küresel ısınma sorununun, devamında çevre kirliliği, iklim değişikliği ve hastalıklar sorunlarının gelmiş olmasıdır. Bu sonucun çıkmasında önceki alt problemlerde de belirtildiği gibi sosyal bilgiler öğretim programında küresel ısınma, iklim değişikliği ve çevre kirliliği sorununa dair kazanımların olması, sosyal ve dijital medyada bu sorunlara sıkça yer verilmesi etkili olabilir. Bu sorunlarla birlikte hastalıklar yanıtının da öğrenciler tarafından diğer sorunlara göre fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sürecinde Covid-19 Pandemi'sinin tüm dünyayı etkisi altına almış olması bu bulgunun ortaya çıkmasında belirleyici unsur olabilir. Zira anketin uygulanması Pandemi nedeniyle okulların tatil edilmesi sürecinin başladığı haftaya denk gelmiştir. Ayrıca bu süreçte reklamlar, haberler, sosyal medya gibi platformların gündemini Covid-19 Pandemi'si oluşturmaktaydı. Özdemir-Özden ve Özden (2015) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algılarını yaptıkları çizimler aracılığıyla incelemek amacıyla yürüttükleri çalışma sonucunda öğrencilerin dünya üzerindeki insanların ortak sorunları olarak değerlendirebilecek önemli çevre sorunlarının farkında olduklarını ve öğrenci çizimlerinde yer verdikleri çevre sorunlarının “küresel ısınma, su kıtlığı, iklim değişikliği, asit yağmurları, nükleer kirlilik, buzulların erimesi, sera etkisi, hava kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği, görüntü kirliliği (renk kirliliği, uydu alıcılar), toprak kirliliği, çöp/atık sorunu, yeşil alanlara zarar verilmesi (ağaç kesimi, orman yangınları, ağaç olmaması), çarpık kentleşme ve zehirli atıklar” olduğuna ulaşmışlardır.

Benzer şekilde Çayır'ın (2016) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilere göre katı atıklar önem derecesine göre ilk sıradadır. Palaz (2017), yaptığı çalışmada öğrencilerin akıllarına en çok çevre kirliliği daha sonra küresel ısınma ve savaş sorununun geldiği sonucuna ulaşması araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Bunlarla birlikte öğrencilerin ifade ettiği diğer bir sorun ise ozon tabakasının seyrelmesidir. Fakat öğrenciler bunu ozon tabakasının delinmesi olarak ifade etmişlerdir. Bu da öğrencilerin bu konudaki kavram yanlışlarının olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Benzer şekilde Özel'in (2019) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlardan biri öğrencilerin küresel ısınma ve ozon tabakasının tahribatı konularını birbirine karıştırmalarıdır.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuç öğrencilerin küresel sorunların nedenlerini zararlı gazlar, çevre kirliliği, insan, doğaya zarar verme, nüfus artışı, sanayileşme şeklinde; sonuçlarını ise çevre kirliliği, canlıların zarar görmesi, buzulların erimesi, iklim değişikliği, hastalıklar, kuraklık, ormansızlaşma şeklinde açıklamalarıdır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin insan davranışları üzerinde yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Zira öğrencilere uygulanan duyarlılık ve sorumluluk etkinliklerinde de öğrencilerin insanların eylemlerine vurgu yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin küresel sorunların sebepleri arasında insan davranışları üzerinde yoğunlaşma nedeni bu konuyla ilişkili kazanımları edinirken insan davranışlarının vurgulanması yer alabilir. Sonuçlarında ise öğrenciler tarafından hastalıklar cevabının verilmesi yine ilk soruda belirtildiği gibi anketin uygulandığı süreçteki Covid-19 Pandemisinden etkilerinden kaynaklanabilir. Yapılan çalışmalar bu araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Yalçınkaya (2013), 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilere göre çevre sorunlarının kaynağı insanların bilinçsizliği, duyarsızlığı ve saygısız olması gibi nedenlerle insandır. Benzer şekilde Seçgin ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmada öğrencilerin çevre kavramı ile insanı ilişkilendirdiği, insanların bilinçsizliği ve duyarsızlığını vurguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Akkurt-Çağlar'ın (2017) yürüttüğü çalışmada çocuklara göre çevre sorunlarına neden olan en önemli faktör çöp atmak, en önemli tedbir ise çöp atmamaktır. Özel (2019) yaptığı çalışmada, öğrencilerin çevre sorunlarının temel nedenini insan faaliyetlerine dayandırdığı, sonuçlarında ise canlıların zarar görmesi, kirlilik, hastalık gibi unsurlara ve çevreyi korumaya vurgu yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı ve Utkugün (2019) öğrencilerin çevre sorunlarına insanların duyarsızlığı ve bilinçsizliği etki eden temel faktörler arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin küresel sorunların çözümüne yönelik çalışmaları hâlâ devam etmesi, gerekenlerin yapılmaması ve insanların hâlâ bilinçsiz olması nedenleriyle yeterli bulmadıkları; bu sorunların çözümü için, bacalara filtre takılması, çevre kirliliğini önleme/çevreyi temiz tutma, yenilenebilir enerji kaynağı kullanılması, ağaçlandırma, israf etmeme ve toplu taşıma kullanma gibi önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Genel olarak bilinçsizlik olarak ifade edilebilecek sorun alanlarının, öğrencilerin küresel sorunların tetikleyicisi olarak bireysel hareket etmeye göndermede bulunduklarını göstermektedir. Zira öğrencilerden bazıları uygulanan etkinlikte bireysel çabanın yetersizliğine vurgu yapmıştır. Bu bulguya paralel olarak Yalçınkaya (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin bacalara filtre takılması, yenilenebilir enerji kullanılması, ağaç dikme-ağaç kesmeme gibi önerilerde bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bunların yanı sıra öğrencilerin küresel sorunların çözümünde herkese doğaya zarar vermeme, doğal gübre kullanma, israf etmeme, ağaçlandırma gibi görevlerin düştüğünü,

yetkililere ise bilinçlendirme, yasa çıkarma, bilime önem verme görevinin düştüğünü belirttikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar sorumluluk etkinliğinde kurum, kuruluş ve kişiler tarafından neler yapılabileceği ile ilgili bulgularla da örtüşmektedir. Palaz (2017), yaptığı çalışmanın sonucunda da benzer bir şekilde öğrenci görüşlerinin odak noktasının, insanların küresel sorunlara ilişkin bilinçlendirilmesine yönelik eylemler olduğu sonucu bunu destekler niteliktedir. Bu kapsamda küresel sorunlar kapsamında seminer, konferans, sempozyum ve panel gibi etkinliklerin düzenlenmesi çevre sorumluluğunu artırmaya yönelik projelerin önemine işaret etmektedir. Zira öğrencilere uygulanan sorumluluk ve duyarlılık etkinliklerinde öğrencilerin bu doğrultuda faaliyetlerin gerçekleştirilmesine yönelik cevaplar vermesi bunu destekler niteliktedir.



6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu kısımda, çalışma süresince elde edilen verilere dayanarak varılan araştırma sonuçları ve araştırmacının deneyimlerine göre yapılan öneriler yer almaktadır.

6. 1. Sonuçlar

6. 1. 1. Etkinliklerden Elde Edilen Sonuçlar

1. Çalışmada ulaşılan sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunlarına yönelik genel olarak duyarlı ve sorumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte duyarlılıkla ilgili açlık sorununa dair ihtiyacı olana yardım etme ve israf etmeme; çevre kirliliği sorununa dair çevreyi kirletmeme ve çöp atma uyarı; iklim değişikliği sorununa dair çevreyi kirletmeme ve taşıt kullanmamaya özen gösterme gibi sınırlı düzeyde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Sorumlulukla ilgili ise, açlık sorununa dair yardım etme ve israf etmeme; çevre kirliliği sorununa dair çevreyi kirletmeme ve çöp toplama; iklim değişikliği sorununa dair çevreyi kirletmeme ve bacaya filtre takma şeklinde sınırlı düzeyde cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğrencilerin tamamına yakını açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunlarının insan yaşamını tehdit etmesi ile ilgili olumsuz duygu hissetmektedir.
3. Öğrencilerin açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunlarının çözümü için etkinliklere katılmak istediği tespit edilmiştir.
4. Açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunları ile ilgili yerel, ulusal ve dünya basınındaki haberlerin öğrencilerin dikkatini çekmektedir.
5. Açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunlarına dair öğrenciler kendilerini duyarlı olarak nitelendirirken diğer insanların bu sorunlara dair tutumlarını olumsuz olarak nitelendirmektedir.
6. Öğrenciler açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunları ile ilgili diğer insanların yapması gerektiği eylemlerle kendisinin yapacağı eylemlere yönelik verdikleri cevapların paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
7. Öğrenciler açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunların oluşmaması ve çözümü için gönüllü kuruluşları, gönüllü kuruluşlardan da TEMA ve Kızılay'ın daha fazla sorumlu olduğunu düşünmüşler ve kuruluşlara kendi alanlarıyla

ilgili sorumluluk yüklemişlerdir. Ancak bu görev alanlarının yalnızca az bir kısmıyla ilgili eylemlerde bulunması gerektiğiyle ilgili açıklamada bulunmuşlardır.

6. 1. 2. Açık Uçlu Anketten Elde Edilen Sonuçlar

1. Küresel sorun olarak öğrencilerin en fazla küresel ısınma, devamında çevre kirliliği, iklim değişikliği ve hastalıklar sorunlarından bahsettiği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğrencilerin küresel sorunların nedenlerini özellikle insan odaklı olarak zararlı gazlar, çevre kirliliği, insan, doğaya zarar verme, nüfus artışı, sanayileşme, israf ve küresel ısınma şeklinde belirtmişlerdir.
3. Öğrencilerin küresel sorunların sonuçlarını ise çevre kirliliği, canlıların zarar görmesi, buzulların erimesi, iklim değişikliği, hastalıklar, kuraklık, küresel ısınma ve ormansızlaşma şeklinde açıklamışlardır.
4. Öğrencilerin küresel sorunların çözümü için, bacalara filtre takılması, çevre kirliliğini önleme, yenilenebilir enerji kaynağı kullanılması, ağaçlandırma, israf etmeme ve toplu taşıma kullanma gibi önerilerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.
5. Küresel sorunların hâlâ devam etmesi, çözümü için gerekenlerin yapılmaması ve insanların hâlâ bilinçsiz olması nedenleriyle öğrencilerin küresel sorunların çözümüne yönelik çalışmaları yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
6. Öğrencilerin küresel sorunların çözümünde yalnızca yetkililere görev vermemekte herkese görevler yüklemektedir. Küresel sorunların çözümü için doğaya zarar vermeme, doğal gübre kullanma, israf etmeme, ağaçlandırma gibi görevlerin herkese görev düştüğünü, bilinçlendirme, yasa çıkarma, bilime önem verme görevinin yetkililere düştüğünü belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğrencilerin ele alınan küresel sorunlara dair sorumlu ve duyarlı oldukları ancak cevaplarının sınırlı düzeyde kaldığı sonucuna ulaşıldığından öğrencilerin duyarlılık ve sorumluluklarının artırılmasını farklı boyutlarıyla artırmayı hedefleyen etkinliklere yer verilmelidir.
2. Öğrencilerin ele alınan küresel sorunlara dair kurum ve kuruluşların görev alanlarının yalnızca az bir kısmıyla ilgili eylemlerde bulunması gerektiğiyle ilgili

açıklamada bulunduklarından küresel sorunlara yönelik kazanımlar kazandırılırken sorunlara yönelik kurum ve kuruluşlarla konu ilişkilendirilmeli ve sorunların olmaması ve çözümü için yapılan faaliyetlere vurgu yapılmalıdır. İlişkili kurum ve kuruluşlarla/temsilcileriyle iletişime geçilip yapılan veya yapılacak olan faaliyetleriyle ilgili öğrencilerin bilinçlendirilmesi sağlanabilir.

3. Küresel sorunlarla ilgili öğrencilerin duyarlılık ve sorumluluklarını artırmak adına proje, seminer, konferans ve panel gibi faaliyetler düzenlenmelidir.
4. Küresel sorunlara duyarlılık ve sorumluluk okul kültürünün bir parçası haline getirilmeli ve gerek öğretmenler gerek yöneticiler gerekse tüm personeller bu konuda öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemelidir ve öğrencilerin yaptığı örnek davranışlar desteklenmelidir.
5. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan küresel sorunlarla ilgili kazanımların duyarlılık ve sorumluluk değerlerinin ilişkisinin kurulmasına önem verilmelidir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretim programında ilgili kazanımların olması nedeniyle açlık, çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunları ele alındığından farklı sorunların ele alınacağı çalışmalar yapılabilir.
2. Yapılan incelemeler sonucu sosyal bilgiler ve eğitim alanında açlık sorunu ile ilgili özel bir çalışmanın olmadığından ileride yapılacak çalışmalar bu kapsamda gerçekleştirilebilir.
3. Bu çalışma küresel sorunlarla ilgili öğrencilerin duyarlılık ve sorumluluklarının belirlenmesi adına yürütüldüğünden ileride yapılacak çalışmalar farklı değerler kapsamında yürütülebilir.
4. Bu araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıf öğrencileri oluşturduğundan farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, akademisyenlerin, okul idarecilerinin, velilerin bu sorunlara yönelik duyarlılık ve sorumluluklarının belirlenmesi adına çalışmalar yürütülebilir. Hatta bunların karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akbulut, M. (2019). *Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilköğretim öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gümüşhane.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Akdemir, İ. O. (2018). Küresel beslenme, açlık ve yoksulluk. H. Akengin ve İ. Dölek (Ed.), *Günümüz dünya sorunları içinde* (s. 104-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Akengin, H. (2018). Nasıl bir dünyada yaşıyoruz. H. Akengin ve İ. Dölek (Ed.), *Günümüz dünya sorunları içinde* (s.1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Akengin, H. ve Dölek, İ. (Ed.). (2018). *Günümüz dünya sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akkurt-Çağlar, A. (2017). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 310-320.
- Artun, H. ve Özsevgeç, T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 27-48.
- Atabek-Yiğit, E., Balkan-Kıyıcı, F. ve Yavuz-Topaloğlu, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ile ilgili kavramlara yönelik algılarının belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 732-744.
- Atak, F. (2012). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin belli başlı çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, D. (2013). *Farklı sosyo-kültürel çevrelerde (Antalya ili örneği) öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. (Ed.). (2016). *Günümüz dünya sorunları*. Ankara: Pegem akademi.

- Bahar, F. (2015). *A study on Turkish elementary school students' nature relatedness, environmentally responsible behaviors and motive concerns* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baykal, H. ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17.
- Balcı, F. A. Ve Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü. ve Nalçacı, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 317-328.
- Benzer, E. (2010). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başer, E. H. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilici, Ş. (2018). *Türkiye'de sosyal bilgiler ile Almanya'da değerler ve normlar derslerinde değer eğitiminin çoklu durum çalışmasıyla karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Boylan, C. (2008). Exploring elementary students' understanding of energy and climate change. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(1), 1-15.
- Curriculum Corporation. (2003). *Values education study (final report)*. Australia: Australian Government Department of Education, Science and Training.
- Çayır, Ş. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevreye yönelik tutumlarının ve çevre sorunlarına çözüm önerilerinin karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelik, F. (2010). *5. Sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. baskı). Trabzon: Celepler matbaacılık.
- Çepni, O. ve Aksoy, B. (2016). Dünya çevre sorunları. F. Aydın (Ed.), *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 18-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin-Balcı, E. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 32(2), 395-407.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirkaya, H. (2016). Günümüz dünya sorunlarına genel bakış. F. Aydın (Ed.), *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler eğitimi dergisi*, 6(16), 69-91.
- Doğan, F. (2018). *Ortaokul ve lise öğrencilerinde çevre davranış ve farkındalık düzeylerinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Doğan, F. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik metaforik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 225-256). Ankara: Pegem Akademi.

- Duru, B. (2003). Dünya bankası, küresel çevre fonu(GEF) ve küresel çevre sorunları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 58(2), 79-95.
- Dölek, İ. ve Yazıcı, Ö. (2018). İklim değişimleri ve küresel ısınma. H. Akengin ve İ. Dölek (Ed.), *Günümüz dünya sorunları içinde* (s. 273-324). Ankara: Pegem Akademi.
- Emli, Z. ve Afacan, Ö. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modelleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (27), 183-202.
- Er, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer algıları ile benlik saygıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Er, H., Ünal, F. ve Gürel, D. (2016). Sosyal bilgiler dersinde değer aktarımı açısından Sadî Şirazi'nin "bostan" ve "gülistan" isimli eserlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 225-242.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 55-72.
- Erkılıç, H., S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyleri ve çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi: Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ersoy, F. A. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıtıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Genç, M., Genç, T., Ergenç, M. ve Erkuz, N. (2013). Environmental problem perception of 6th grade students. *World Journal of Environmental Research*, 1-11.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: nitel bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413.
- Göngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Görmez, K. (2010). *Çevre sorunları* (2. baskı.). Ankara: Nobel.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., Çengelci-Köse, T. ve Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 317-339.

- Gürsu, S. (2006). *Eğitim penceresinden küreselleşme*. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-12-utopya-temmuz-2006/101-egitim-penceresinden-kuresellesme> adresinden 28 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202.
- İçen, M. ve Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 277- 289.
- Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2012). An investigation of pre-service teachers' attitudes towards environmental problems in terms of several variables. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Kale, N. (2007). *Nasıl bir değerler eğitimi?* Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 313–322. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kan, Ç. (2009a). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders programlarına yönelik önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- Kapan, E. (2014). *7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karatekin, K. ve Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1423-1438.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 917-931.
- Kayalı, H. (2018). Çevre sorunları. H. Akengin ve İ. Dölek (Ed.), *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 258-272). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayan, A. (2018). Çevre sorunlarına eğitimle farkındalık oluşturma (creating awareness with environmental problems). *Journal of Awareness*, 3, 481-496.
- Keçe, M. (2016). İklim değişikliği. F. Aydın (Ed.), *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 78-114). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U. ve Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2209-2224.
- Kınasakal, İ. (2012). *İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin kazanılmışlık düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Kıvrak, A., H. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre kirliliğine yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Kocalar, A.,O. (2012). *Coğrafya 'da çevre eğitimi ve çevre sorunları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koraş, M. (2019). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algılarını yaptıkları çizimler aracılığıyla belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kurtulmuş, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasında kullanılan değer analizi yaklaşımının etkililiğinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Küçük-Turgut, B. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk, yardımseverlik, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin kazanımında iş birlikli öğrenme modelinin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mazman-Budak, F. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde (7. sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Merey, Z., Kuş, Z., ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 25(11), 183-214.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.

- Mercan, Y. (2016). Açlık ve yoksulluk. F. Aydın (Ed.), *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 508-556). Ankara: Pegem Akademi.
- Meydan, A., Doğu, S. ve Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 153-168.
- Mundy, K. Ve Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal Of Education*, 31(4) 941-974.
- Mutlu, M. ve Tokcan, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin toprak kirliliği hakkındaki düşünceleri. *Uluslararası Alan Araştırmaları Dergisi*, 1, 65-75.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-1 bilgi toplumu ve eğitime yansımalar, Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 32(1). 331-339
- Orhan, H. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunları algılarının karikatür yoluyla belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi (determination of the attitudes of prospective social studies teachers towards environmental problems). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 333-352.
- Ölger, N. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin iklim değişikliği konusundaki informal muhakemelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Öncül, H. (2010). *Kırsal bölge ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişiklikleriyle ilgili algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Özdemir, M. (2019). A study on turkish middle school students' nature relatedness, attitudes and behaviors toward the environment. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir-Özden, D. ve Özden, M. (2015). Çevre Sorunlarına İlişkin Öğrenci Çizimlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-20.
- Özgen, N. ve Kahyaoğlu, M. (2011). Farklı fonksiyonel özeliğe sahip yerleşim ünitelerinde ikamet eden ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarını algılama ve çözüm önerileri: fenomenografik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 136-157.
- Özel, E. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239

- Özey, R. (2001). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Aktif Yayıncılık.
- Öz-Kılınç, M. (2009). *Küreselleşme sürecinin eğitim üzerine etkileri ve öğretmen kimliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özmen, F. (2015). *Öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Palaz, T. (2016). Dünya sorunlarına çözüm arayan uluslararası ve ulusal kuruluşlar. F. Aydın (Ed.), *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 648-673). Ankara: Pegem Akademi.
- Palaz, T. (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde küresel sorunlar ve öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palaz, T. ve Akbaba, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre sosyal bilgiler eğitiminde küresel sorunlar ve öğretimi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1213-1246.
- Pınar, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunları ile ilgili algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Pınar, E. ve Yakışan, M. (2016, Mayıs). *İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi*. XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Trakya Üniversitesi, Trakya.
- Sağlam, M, Vural, L. & Akdeniz, C. (2011). Küreselleşmenin Türkiye'deki ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında görülen yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(35), 1-15.
- Sağlam, S. (2012). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerine göre çevre sorunlarının betimlenmesi ve öğrencilerin çevre konularına ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Sak, M., Kara, B., Balçın, M. ve Mertoğlu, H. (2019, Ekim). 8. sınıf öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin algılarının zihin haritalama tekniği ile belirlenmesi, 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi'nde sunulan bildiri, İstanbul. Marmara Üniversitesi.
- Seyhan, H. ve Çamurcu, H. (Ed.). (2013). *Günümüz dünya sorunları*. İstanbul: Lisans.

- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 391-398.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Superka, D. P., Harense, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J. and Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: Conceptual approaches, material analyses and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium.
- Şahin, H. (2018). *8. sınıf öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili zihinsel modelleri ve bilişsel haritaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şen, G. ve Özer, Y. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin iklim değişikliği ve çevre sorunları konusundaki farkındalıklarının değerlendirilmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi kamu yönetimi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 667-688.
- Şener, H. (2013). Hayriyye-i nâbî'de aktarılan değerler. *Turkish Studies*, 8(1), 2501-2524.
- Şeyihoğlu, A., Sever, R. ve Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (17), 1-15.
- Şüyün, B. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilinç ve algılamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tahiroğlu, M. (2014). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri ilköğretim 4. sınıf. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s. 339-366). Ankara: Pegem A.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2017). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 10 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2020). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 20 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansımaları ve düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.). (2014). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Türkeş, M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1, 26-37.
- Türkeş, M. (2012). Türkiye’de gözlenen ve öngörülen iklim değişikliği, kuraklık ve çölleşme (observed and projected climate change, drought and desertification in turkey). *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-32.
- Ulu-Kalın, Ö. (2018). Küreselleşme. H. Akengin ve İ. Dölek (Ed.), *Günümüz dünya sorunları içinde* (s. 325-358). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulu, C. T. (2015). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitabında küreselleşme olgusunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uslu-Çetin, O. (2015). Küreselleşmenin eğitimin farklı boyutları üzerindeki etkileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1, 1-19.
- Uyanık, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin küresel çevre sorunlarına yönelik meteforları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Uyar, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre algısının belirlenmesinde afiş kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- URL-1, <https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-goals/goal-2-zero-hunger.html>, Goals 2: Zero Hunger. 10 Kasım 2019.
- URL-2, <https://www.wfp.org/zero-hunger>, Hunger Map. 1 Kasım 2020.
- URL-3, <https://www.tr.undp.org/content/turkey/en/home/sustainable-development-goals.html>, Sustainable Development Goals. 20 Kasım 2019.
- URL-4, <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/birlesmis-milletler-surdurulebilir-kalkinma-hedefleri>, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri. 25 Kasım 2019.
- URL-5, <https://turkey.un.org/tr/sdgs/2>, Sürdürülebilir Kalkınma Amacı 2. 10 Kasım 2019.
- Ürey, M. (2005). *İlköğretim öğretmen ve öğrencilerinin çevreye karşı tutumları, yeterlilikleri ve çevre eğitiminde bölgesel farklılıklar (Kars ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Whitney, I. B. (1986). The Status of Values Education in the Middle and Junior High Schools of Tennessee. Tennessee: *The Requirements for the degree of Doctor of Education, Tennessee State University*.

- World Food Programme [WFP] (2019). <https://www.wfp.org/publications/2020-global-report-food-crises> adresinden 10 Kasım 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin küresel ısınma ve sera etkisi konularındaki bilgi düzeylerinin ve yanlış kavramalarının belirlenmesi üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçinkaya, E. (2012). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 137-151.
- Yalçinkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 416-439.
- Yardımcı, E. ve Bağcı-Kılıç, G. (2010). Children's views of environment and environmental problems. *Elementary Education Online*, 9(3), 1122-1136.
- Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz Dünya sorunlarına yönelik tutumları. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 807-823.
- Yazıcı, S. Ve Utkugün, C. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Science and Education*, 2(2), 50-59.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, O. (2016). *Sosyal bilgiler ve fen bilgisi eğitimi lisans programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzu'nda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 49-73.
- Yontar, A. (2013). *Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara



8.EKLER

Ek 1. MEB İzin Belgesi



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 81614018-000-E.148
Konu : Etik Kurul Belgesi (Sümeyye
DURMUŞ)

14.05.2020

Sayın; Sümeyye DURMUŞ

"Küresel sorunlarla ilgili öğrencilerin sorumluluk ve duyarlılıklarının değer eğitimi etkinlikleri ile belirlenmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmanız için gerekli olan Etik Kurul incelemesi Üniversitemizin Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış olup, çalışmanıza onay verilmiştir.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : Tutarak

Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Sağırtlı Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61333 – Akçaabat-Trabzon / TÜRKİYE

Tel : 0 (462) 455 10 10 **Fax** : 0 (462) 455 24 72

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 5AF75FC6-918E-4570-B400-3CE51EC44487 - <http://ebys.trabzon.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>

Bilgi : FİLİZ KIRALI



Ek 2. Etkinlikler ve Açık Uçlu Anket İçin Bilgilendirme Formu

Sevgili öğrenci,

Bu araştırma, iklim değişikliği sorunu, çevre kirliliği sorunu ve açlık sorununa karşı sorumluluk, duyarlılık ve algılarınızı ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Etkinliklere ve açık uçlu ankete verdiğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çalışmanın amacına ulaşması, yanıtlarınızın içtenlikle verilmiş olmasına bağlıdır. Bu nedenle tüm soruları samimi bir şekilde yanıtlamanızı, hiçbir soruyu boş bırakmamanızı önemle rica ederim.

Çalışmama yaptığınız katkı için teşekkür ederim.

Yüksel Lisans Öğrencisi Sümeyye DURMUŞ (sumeyye-durmus@hotmail.com)

Ek 3. . Etkinlik 1. Haber İzliyorum (Açlık Sorunu)

ADI:
SOYADI:
CİNSİYETİ:

HABER İZLİYORUM



Sevgili çocuklar, aşağıdaki linkte verilen haberi izleyiniz. Sonrasında soruları cevaplandırınız.

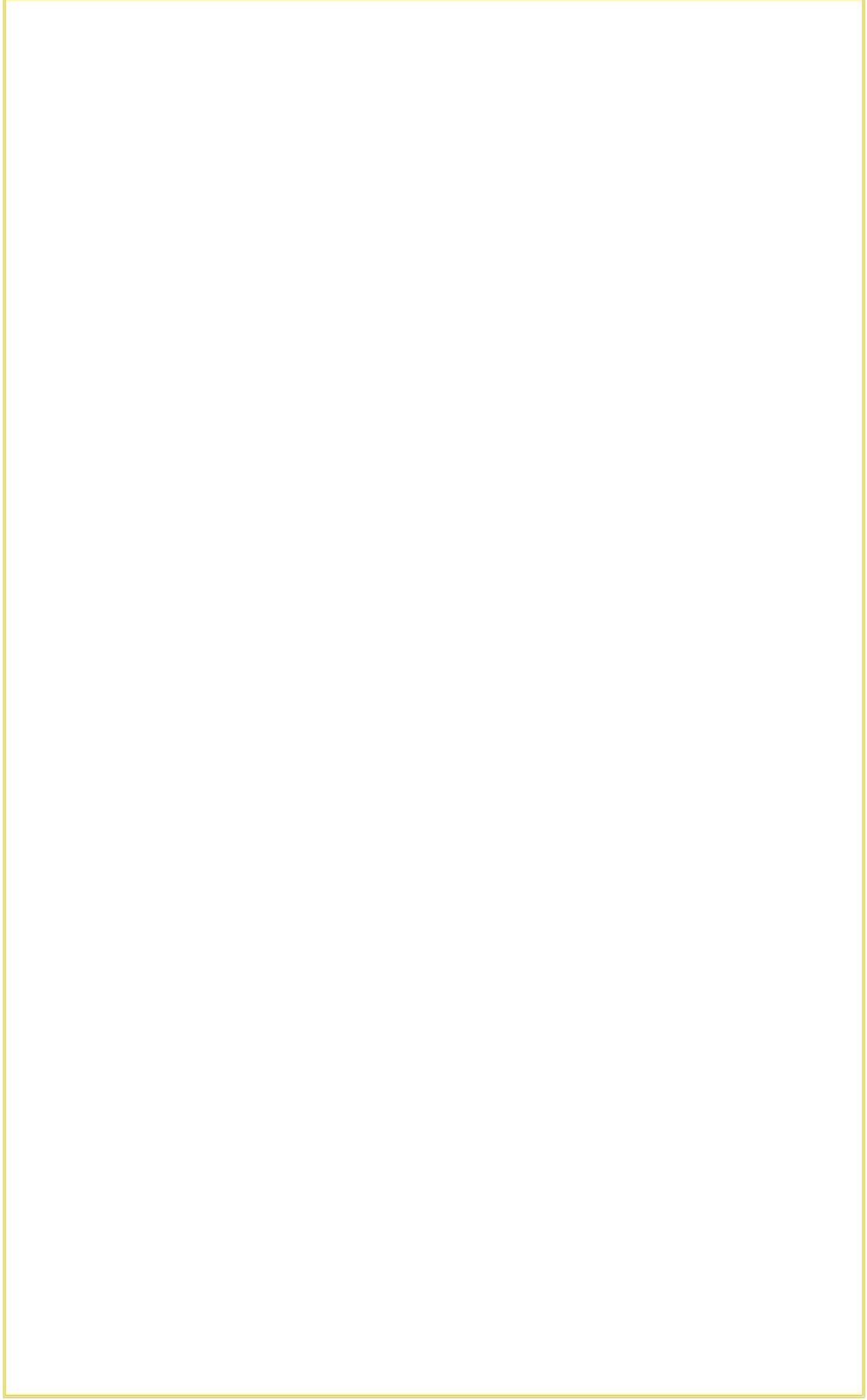
<https://www.youtube.com/watch?v=nbalNuyLzk>

SORULAR

1. Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor? Neden?
2. Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin? Neden?
3. İnsanların açlık sorununa yönelik tutumları sana ne hissettiriyor? Neden?
4. Dünyadaki açlık sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunu düşünüyor musun örnek vererek açıklayın?
5. Açlıkla ilgili yerel, ulusal veya dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu? Neden?

CEVAPLAR

Ek 3'ün Devamı



Ek 4'ün Devamı

SORULAR

- 1- Kerim karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır? Neden? (Sen hikayeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?).
- 2-Sen olsaydın ne yapardın? Neden?
- 3- Açlık sorunun olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın.
- 4- Açlık sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranış(lar) sergilemektesin? Örnek vererek açıklayın.

CEVAPLAR

Ek 5. Etkinlik 3. Haber İzliyorum (Çevre Kirliliği Sorunu)

ADI:
SOYADI:
CİNSİYETİ:

HABER İZLİYORUM



Sevgili çocuklar, aşağıdaki linkte verilen haberi izleyiniz. Sonrasında soruları cevaplayınız.

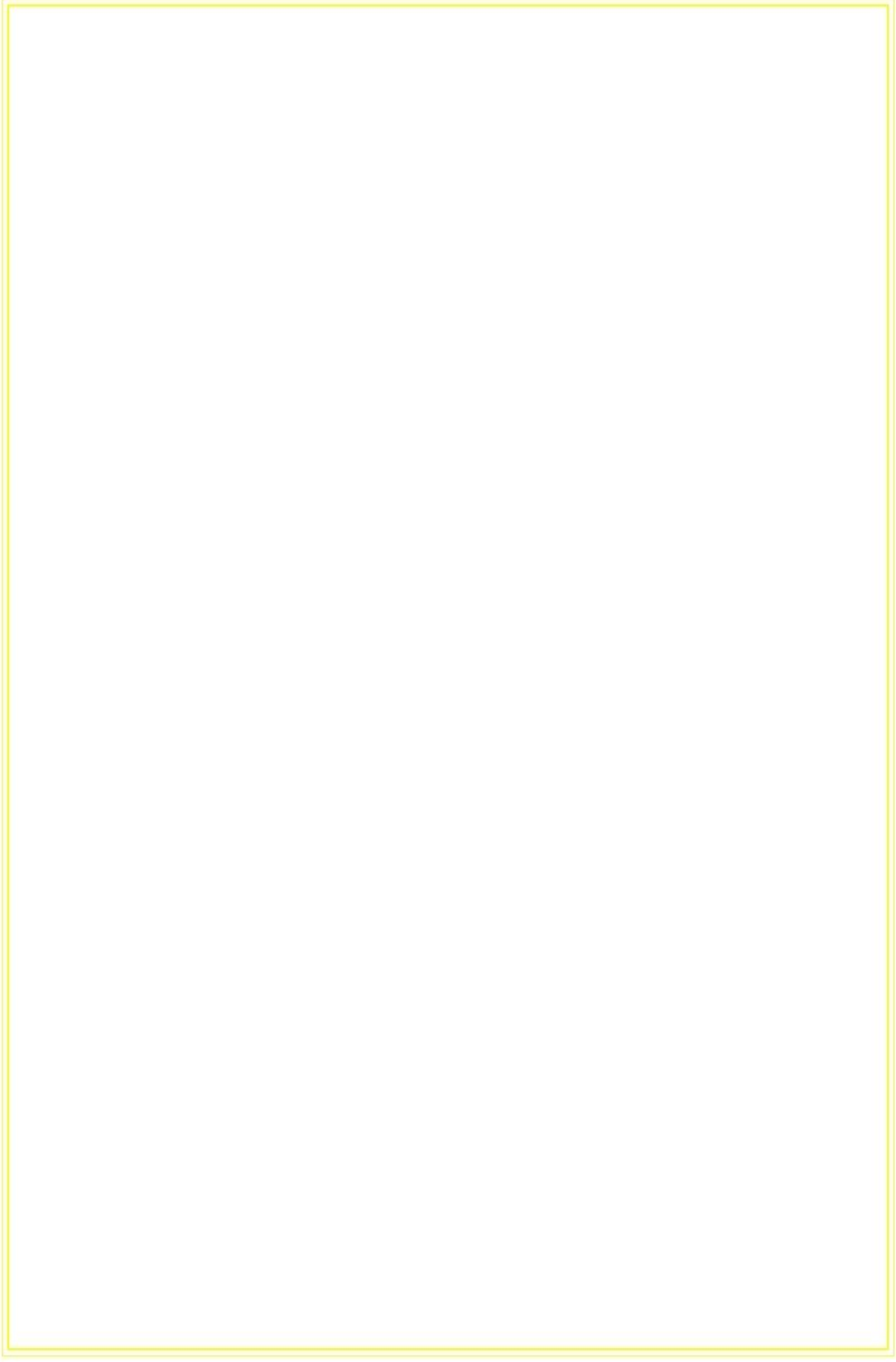
https://www.youtube.com/watch?v=jG_aUQSG-08

SORULAR

1. Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor? Neden?
2. Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin? Neden?
3. İnsanların çevre kirliliğine yönelik tutumları sana ne hissettiriyor? Neden?
4. Çevre kirliliği sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunu düşünüyor musun örnek vererek açıklayın?
5. Çevre kirliliği ile ilgili yerel, ulusal veya dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu? Neden?

CEVAPLAR

Ek 5'in devamı



Ek 6. Etkinlik 4. Meryem'in İkilemi (Çevre Kirliliği Sorunu)

ADI:
SOYADI:
CİNSİYETİ:

MERYEM'İN İKİLEMİ



Sevgili çocuklar, aşağıdaki hikayeyi okuyun ve sonrasında soruları cevaplandırınız

HİKAYE

Meryem kağıt fabrikasında çalışan 3 çocuk annesi biridir. Meryem çok çalışkan ve aynı zamanda çevre konularında çok duyarlı ve sorumluluk sahibi biridir. Bu nedenle patronu Meryem'i fabrikanın atıklarından sorumlu müdürü yapmıştır. O günden sonra Meryem fabrikanın bütün atık işlerinden sorumlu olmuştur.

Belli bir süre her şey çok yolunda gitmiştir. Fakat aradan üç beş ay geçtikten sonra fabrika zor durumda kalmış ve batma tehlikesi ile karşı karşıya gelmiştir. Patronu fabrikayı bu zor durumdan nasıl kurtaracağını düşünürken aklına bir fikir gelmiştir. Fabrika atıklarını doğaya zarar vermeden tahliye ettirmek çok masraflı bir işti. Bu nedenle masraflardan kısmak için fabrikanın atıklarının bir kısmını denize bir kısmını da fabrikanın yakınında bulunan boş araziye atmaya düşünmüştür.

Aradan birkaç gün geçtikten sonra bir gün patron Meryem'i odasına çağırır. Fabrikanın çıkmazda olduğunu, maddi açıdan çok zor bir süreçten geçtiğinden bahsettikten sonra çözüm olarak düşündüğü fikri açıklar. Meryem duruma çok şaşırmıştır. Çünkü böyle bir durumu onaylamak onun için mümkün değildir. Yasal olarak yasak olmasının yanında iş ahlakı ve doğaya vereceği zararı da bildiği için bu teklif Meryem'i zor durumda bırakmıştır. Meryem'i ikna etmenin zor olduğunu farkında olan patronu fabrikanın iyiliği için imzalaması gerektiğini aksi taktirde işine son vereceğini söylemiştir.

Bir yanda yıllardır emek verdiği kariyeri ve ailesinin geçimini sağlayacak işi diğer yandan da imzaladığı taktirde doğaya vereceği zarar vardı. Bu durumda Meryem ya imzalayarak işine devam edecek ya da imzalamayarak işinden ayrılacaktı.

Sonunda Meryem kararını vermiş ve.....

[illegible]

Ek 6'nın devamı

SORULAR

1-Meryem karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır? Neden? (Sen hikayeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?).

2-Sen olsaydın ne yapardın? Neden?

3-Çevre kirliliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın.

4-Çevre kirliliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranış(lar) sergilemekte? Örnek vererek açıklayın.

CEVAPLAR

Ek 7. Etkinlik 5. Haber İzliyorum (İklim Değişikliği Sorunu)

ADI:
SOYADI:
CİNSİYETİ:

HABER İZLİYORUM



Sevgili çocuklar, aşağıdaki linkte verilen haberi izleyiniz. Sonrasında soruları cevaplayınız.

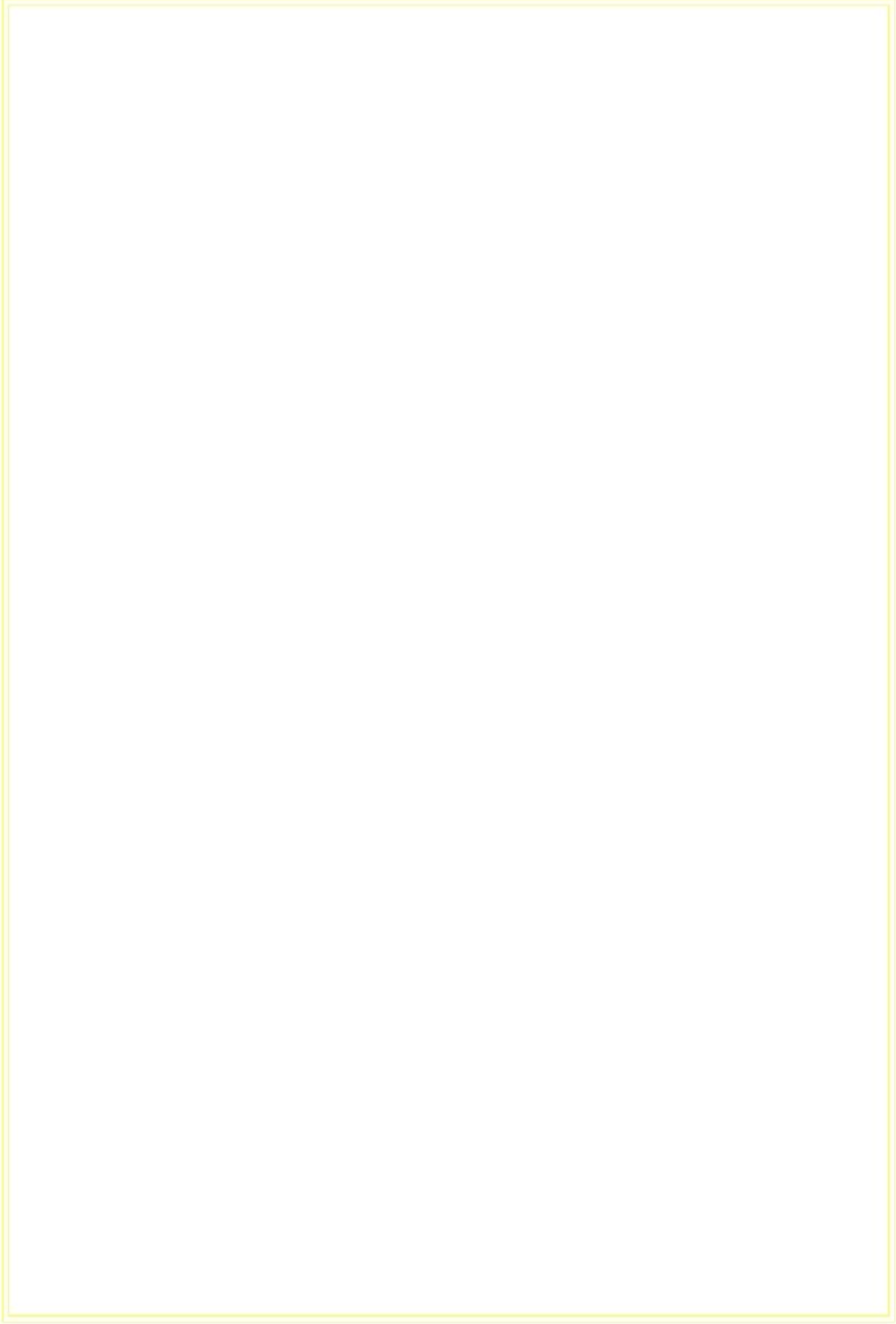
https://www.ntv.com.tr/video/dunya/dunyanin-buzdolabinin-kapisini-acik-biraktik_zMbws6QHkSDEH2H3mx06w

SORULAR

1. Haberde bahsedilen sorunun insan yaşamını tehdit ediyor olması sana ne hissettiriyor? Neden?
2. Haberde verilen sorunun çözümü için etkinliklerde yer almak ister misin? Neden?
3. İnsanların iklim değişikliğine yönelik tutumları sana ne hissettiriyor? Neden?
4. İklim değişikliği sorunuyla ilgili duyarlılık sahibi olduğunuzu düşünüyor musun? Örnek vererek açıklayın.
5. İklim değişikliği ile ilgili yerel, ulusal veya dünya basınında yer alan haberler dikkatini çekiyor mu? Neden?

CEVAPLAR

Ek 7'nin devamı



Ek 8. Etkinlik 6. Murat'ın İkilemi (İklim Değişikliği Sorunu)

ADI:
SOYADI:
CİNSİYETİ:



MURAT'IN İKİLEMİ

Sevgili çocuklar, aşağıdaki hikayeyi okuyun ve sonrasında soruları cevaplandırın.

HİKAYE

Murat 3 çocuk babası, işlerinde oldukça başarılı, çevresine oldukça duyarlı ve sorumluluk sahibi biriydi. Murat geniş bir ormanlık alan üzerine yeni bir enerji santrali kurarak işlerini büyültmeyi planlıyordu. Fakat tesis kuracağı alanda ormanları tahrip edecek olması ve kurulacak tesiste fosil yakıt kullanılacak olması ve bunların da iklim değişikliğine etkisinin artırması onu düşündürmekteydi.

Akşam yemek yerken düşünceli olduğunu fark eden eşi neden böyle olduğunu sordu. İş ile ilgili bir sorun olduğunu, önemli bir şey olmadığını söyledi fakat eşinin isteği üzerine durumu anlattı. Konuşmaları duyan oğlu Kadir “babacım, bugün bizim okulda tam da bu konularla ilgili bir seminer vardı. Küresel iklim değişikliğine sadece doğal faktör(ler) neden olmuyormuş. Evet, tarih boyunca birçok iklim değişiklikleri yaşanmış ama bunlar doğal faktörlerden kaynaklanıyormuş fakat günümüzde yaşanan insan kaynaklıymış. Fosil yakıt kullanımının artışı, arazi kullanımındaki değişiklikler, şehirleşme ve ormansızlaştırma gibi nedenler küresel ısınmaya neden olmaktadır ve bu küresel ısınma da küresel iklim değişikliğinin insan kaynaklı nedeniyymiş. Eğer biz bunlara dikkat etmezsek iklim değişikliğine ve bu da dünya üzerinde birçok soruna da neden olacaktı.” dedi. Oğlunun bu konuşmasından sonra daha da kararsız kalan Murat ne yapacağı konusunda gittikçe çıkmaza girmişti.

Bir yanda yıllardır emek verdiği işlerini büyüterek hayat standardını artırmak diğer yandan da ormanlık alanın tahribinin ve fosil yakıtların kullanılmasının iklim değişikliğine etkisinin artırması vardı. Bu durumda Murat, vereceği kararla ya hayallerini gerçekleştirip işlerinin büyütecek, ya da iklim değişikliğine etkisinin olmaması için vaz geçecekti

Sonunda Murat kararını vermiş ve.....

[illegible]

Ek 8'in Devamı

SORULAR

1-Murat karşı karşıya kaldığı bu duruma nasıl çözüm bulmalıdır? Neden? (Sen hikayeyi devam ettirecek olsan nasıl devam ettirirdin?).

2-Sen olsaydın ne yapardın? Neden?

3- İklim değişikliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi kurum, kuruluş veya kişiler tarafından neler yapılabilir? Örnek vererek açıklayın.

4- İklim değişikliği sorununun olmaması ve çözümü için hangi sorumlu davranış(lar) sergilemektesin? Örnek vererek açıklayın.

CEVAPLAR

Ek 9. Açık Uçlu Anket

ADI:
SOYADI:
CİNSİYETİ:

KÜRESEL SORUNLAR AÇIK UÇLU ANKET FORMU**SORULAR**

- 1-Küresel sorun denildiğinde aklınıza hangi sorunlar gelmektedir?
- 2- Küresel sorunların nedenleri nelerdir?
- 3- Küresel sorunların sonuçları nelerdir?
- 4- Küresel sorunlarla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?
- 5-Günümüzde küresel sorunların çözümüne yönelik çalışmaları yeterli buluyor musunuz?
Neden?
- 6-Bu sorunların çözümünde kimlere, ne gibi görevler düşmektedir? Neden?

CEVAPLAR

ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

1993 yılında Şalpazarı/Trabzon'da doğdu. İlköğretiminin ilk 4 yılını Dorukkiriş İlköğretim Okulu'nda son 4 yılını Doğancı İlköğretim Okulu'nda, ortaöğretimini ise Şalpazarı Çok Programlı Lisesi'nde tamamladı. 2016 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünden mezun oldu ve aynı yıl aynı üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Dorukkiriş Mahallesi, Gölkiyı Küme Evleri, No:60, İç Kapı No:1.

E-mail : sumeyye-durmus@hotmail.com