



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE ETİĞİ
FARKINDALIKLARI VE ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hidayet Karaevli

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Kasım, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hidayet

Soyadı : Karaevli

Bölümü : Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Etiği Farkındalıkları Ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation Of The Relationship Between Preschool Teachers' Awareness Of Environmental Ethics And Attitudes For Environmental Problems

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Hidayet KARAEVLİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hidayet KARAEVLİ tarafından hazırlanan ‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevre Etiği Farkındalıkları Ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Ü. Serap DEMİRİZ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aksaray Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda yüksek lisans olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans tez çalışmam boyunca bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren tez danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Serap DEMİRİZ'e, değerli katkıları ve ilgileri için jüri üyeleri Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ ve Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ hocalarıma ayrıca beni hiçbir zaman yalnız bırakmayıp her türlü zorluğu aşmamda bana yardımcı olan eşim Ayşegül KARAEVLİ'e, annem Emine KARAEVLİ'e, babam Adil KARAEVLİ'e, kardeşlerim Turgay ve Hilal KARAEVLİ'e, yüksek lisans eğitimimin bana kazandırdığı değerli dostum Yasin SAMAR'a çok teşekkür ederim.

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE ETİĞİ
FARKINDALIKLARI VE ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Hidayet Karaevli

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2019

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıklarını ve çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma nicel olup ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde bulunan resmi anaokulu ve ilköğretim anasınıflarında görev yapan 320 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak ‘Demografik Bilgi Formu’, ‘Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği’ ve ‘Çevre Sorunlarına Yönelik Turum Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırma bulguları

öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği, hizmet yılı, üniversitede çevre ile ilgili ders alma, hizmet içi eğitim alma, çevre ile ilgili kuruma üye olma, evcil hayvana sahip olma deneyimi gibi değişkenlere göre anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ise cinsiyet, hizmet yılı, üniversitede çevre ile ilgili ders alma, hizmet içi eğitim alma, çevre ile ilgili kuruma üye olma, evcil hayvana sahip olma deneyimine göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, Çevre etiği, Çevre problemleri.

Sayfa Adedi: 111

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi SERAP DEMİRİZ

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
PRESCHOOL TEACHERS 'AWARENESS OF ENVIRONMENTAL
ETHICS AND ATTITUDES FOR ENVIRONMENTAL PROBLEMS
(Master's Thesis)**

Hidayet KARAEVLİ

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

NOVEMBER, 2019

ABSTRACT

This research has been conducted to reveal the awareness of preschool teachers about environmental ethics and their attitudes towards environmental problems and the relationship between these two situations. For this purpose, it was examined whether teachers' environmental ethics awareness and attitudes towards environmental problems differ according to some variables. The research was quantitative and relational general survey design was used. The sample of the study consisted of 320 preschool teachers working in public kindergarten and reception classes of elementary schools in the central districts of Adana in the 2017-2018 academic year. In the research, 'Demographic Information Form', 'Environmental Ethics Awareness Scale' and "Attitude Scale for Environmental Problems" were used as data collection tools. It was observed that teachers'

environmental ethics awareness and attitudes towards environmental problems were high. As a result of the data obtained from the Environmental Ethics Awareness Scale no significant difference was found according to gender variable. Significant differences were found between the scores of teachers according to the year of service, taking courses related to the environment, receiving in-service training, being a member of an environment related institution, and experience of owning a pet. As a result of the data obtained from the Attitude Scale towards Environmental Problems; A significant difference was found between the scores of teachers in terms of gender, year of service, taking courses related to the environment in the university, receiving in-service training, being a member of an environment-related institution, and experience of owning a pet. It was also found that there was a positive moderate level relationship between environmental ethics awareness scores and the scores obtained from the Attitude towards Environmental Problems Scale.

Keywords: Early Childhood teacher, environmental ethics, environmental attitudes.

Page Number: 111

Supervisor, PhD. SERAP DEMİRİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Çevre	9
2.1.1. Çevre Sorunları.....	9
2.1.2. Çevre Etiği	14
2.1.3. Çevre Eğitimi.....	17

2.2. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Kavramı	21
2.2.1. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumların Oluşması	22
2.2.2. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumların Oluşmasında Eğitimin Önemi:	23
2.2.3. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumların Oluşmasında Öğretmenin Rolü	24
2.2.4. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumların Oluşmasında Okul Öncesi Dönemin Önemi.....	25
BÖLÜM III.....	28
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
BÖLÜM IV	38
YÖNTEM.....	38
4.1.Araştırma Modeli.....	38
4.2.Evren ve Örneklem	39
4.3.Veriler Toplama Araçları	41
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	41
4.3.2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği.....	41
4.3.3. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği.....	42
4.4.Verilerin Toplanması.....	43
4.5.Verilerin Analizi.....	44
BÖLÜM V.....	47
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	47
5.1. Öğretmenlerinin Çevre Etiği Farkındalıklarına İlişkin Bulgular.....	47
5.2. Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.....	59
5.3. Öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalıkları İle Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasında Bulunan İlişkiye Ait Bulgular	72
BÖLÜM VI.....	75
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
6.1.Sonuçlar	75

6.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	75
6.1.2. Öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar	76
6.1.3. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	76
6.1.4. Öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalıkları İle Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	77
6.2.Öneriler	77
6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler	78
6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	78
KAYNAKLAR	80
EKLER.....	89
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	90
EK 2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni	91
Ek 3. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	92
Ek 4. Araştırma İzni	93

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yazıcıoğlu ve Erdoğan Örnekleme Tablosu.....	39
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	40
Tablo 3. Öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	44
Tablo 4. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	45
Tablo 5. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları.....	48
Tablo 6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	49
Tablo 7. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	51
Tablo 8. Öğretmenlerin Üniversitede Çevre ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	53
Tablo 9. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	55

Tablo 10. Öğretmenlerin Çevre İle İlgili Kuruma Üye Olma Durumlarına Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları	56
Tablo 11. Öğretmenlerin Evcil Hayvana Sahip Olma Deneyimlerine Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları	58
Tablo 12. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları...	59
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları	60
Tablo 14. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 15. Öğretmenlerin Üniversite Çevre ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	65
Tablo 16. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları	67
Tablo 17. Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Kuruma Üye Olma Durumlarına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları.....	69
Tablo 18. Öğretmenlerin Evcil Hayvana Sahip Olma Deneyimlerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları	70
Tablo 19. Çevre Etiği Farkındalıkları İle Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's Rho Analizi Sonuçları	72

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
%	Yüzdelik Değer
N	Örneklem Sayısı
P	Önemlilik Değeri
f	Frekans
SS	Standart Sapma
BM	Birleşmiş Milletler
UNEP	United Nations Environment Programme
ÇEDGM	Çevresel Etki Değerlendirme Merkezi
ÇEFÖ	Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği
ÇSYTÖ	Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın; amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımlar ve araştırma konusu ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

İnsanların çevre ile ilk çağlardan beri etkileşimde olduğu bilinmektedir. Çevre, canlıların biyolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik ortamlarda dolaylı ya da dolaysız olarak gerçekleşebilen karşılıklı etkileşimlerin belirli bir zamandaki toplamına denir (Ertaş, 1997). Tarihsel süreçte insan ve çevre etkileşimi giderek çevrenin aleyhine olmuştur. İnsan faaliyetlerinin, özellikle sanayi devriminden sonra çevre üzerinde baskısını hızla artırdığı ve çevre üzerinde bir daha onarılamayacak şekilde tahrip oluşturduğu bilinmektedir (Hamamcı ve Keleşci,1998).

Doğal kaynakların bilinçsizce tüketimi, nüfusun hızla artması, fosil yakıtların kullanımı, insanların tüketime dayalı yaşam biçimleri çevre sorunlarına zemin hazırlamıştır. Toprağın, suyun, havanın hızla kirletilmesi, bitki ve hayvanların bilinçsizce katledilip soylarının tükenmesi sonucu çevre kendini yenileyememiş ve çevre sorunları oluşmuştur. Çevre sorunlarının bir özelliği de yerel değil global olmasıdır. Söz konusu sorunlar zengin- fakir, din, dil, cinsiyet, yaşlı-genç, köylü-şehirli, okul öncesi veya matematik öğretmeni ayrımı

yapmadan herkesi etkiler. Bundan dolayıdır ki çevrenin korunması sadece eğitimcilerin ya da çevrecilerin değil tüm insanlığın görevidir (Palmer, 2004). 1977 Tiflis Bildirgesinde çevre etiğine değinilmiş ve çevreye yönelik kazanımların okul ders programlarına konması önerilmiştir. Bu tarih çevre eğitiminde dönüm noktası oluşturmuştur. Bu bildirgede ulusal ve uluslararası düzeyde çevre eğitiminin geniş çerçevesiyle birlikte niteliği, amaçları ve pedagojik esasları belirlenmiştir. Çevre sorunlarının artmasına paralel olarak, insanlarda çevre bilincinin oluşturulması, çevre etiğini insanların öğrenmesi ve topluma uygulanmasının ancak eğitim yolu ile gerçekleşebileceği siyaset, bilim ve eğitim alanlarında çalışmalar ile ortaya konmuştur (Tiflis, 1977).

Günümüzde insanoğlunun çevreye verdiği zararlara çözüm bulunamadığı takdirde doğanın geri dönülemez yıkıma uğrayacağı ve gelecek kuşakların hayatının tehlikeye gireceği düşünülmektedir. Bu nedenle insan davranışlarının evrensel ölçekte geçerli ve doğa dostu faaliyetlere dönüştürülmesi ve yasal olarak denetlenmesi amacıyla çevre etiği benimsenmiştir (Pieper, 1996).

İnsanın doğa karşısında nasıl davranması gerektiğini sorgulayan çevre etiği, çevreye yönelik davranışlarda izlenmesi gereken kurallarda yol gösterici olmayı, insanlar ile doğal çevreleri arasındaki ahlaki ilişkilerin sistemli olarak incelenmesini amaç edinmiştir (Des Jardins, 2006)

Çevre etiğinin temel amacı doğayı ve doğal kaynakları korumaya yönelik davranışları incelemektir. Hava, su, toprak, bitki ve hayvanların korunabilmesi için de ekosistemdeki tüm çevre ilişkilerinin iyi bilinmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra çevre etiğine yönelik verilecek eğitimde bireylerde yalnızca teorik bilgi kazandırmak amaçlanmamalı, çevre sorunlarının farkında olan bireyler yetişmesi sağlanmalıdır. Bunun için okullarda çocukların beş duyu organlarını kullanabilecekleri materyal ve ortamlar tasarlanarak çeşitli etkinlikler düzenlenmeli ve geri bildirimler yardımıyla çevre etiğine yönelik kazanımlar pratiğe dönüştürülmelidir (Yüksel & Tokay, 2003).

Hayat boyu edinilen alışkanlıklar ve değerler yaşamın ilk yıllarında geliştiği bilinmektedir (Ayvaz, 1998). Bireylerin çevreyi algılaması ve doğal dengeyi bozmayacak davranışlar edinmesi için çevre etiği farkındalıkları geliştirilmelidir. Bu nedenle okul öncesi dönem, çocuklara çevre etiği ve çevre sorunlarına yönelik davranışlar kazandırmak için maksimum etkinin alınabileceği hassas dönem olarak bilinmektedir (Kılıç, 2008).

Okul öncesi dönem çocuklarına çevre farkındalığı oluşturmak için eğitim verecek öğretmenlere, lisans öğrenimi boyunca aldıkları çeşitli eğitimlerin yanı sıra çevre etiği farkındalıklarını artırmaları yönünde de eğitimler verilmelidir. Çevre etiğinin asıl amacına ulaşması için gelecek nesilleri eğitecek öğretmenlerin yetiştirilmesi önemlidir (Özdemir, 2016). Çevreye karşı farkındalık sağlamış ve çevre bilinci olan öğretmenlerin çevre problemlerine ilgi duyan, problemlerin çözümü için projeler üreten kısaca çevre etiği farkındalığı yüksek bireyler yetiştirebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin çevre etiği farkındalığının belirlenmesi, çıkan sonuçlar çerçevesinde eğitim programlarının düzenlenmesi, öğrencilerde çevre etiği farkındalıklarının artırılması ve çevre sorunlarına yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin yetiştirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Konunun önemi dikkate alındığında, bu konuda yapılan çalışmaların az sayıda olması ve özellikle okul öncesi öğretmenlerini kapsayan çalışma olmaması dikkat çekicidir (Türkmen, 2008). Bu alanda önemli yere sahip olan çevre etiği farkındalığı ve çevre sorunlarına yönelik tutum araştırmacı tarafından ilgili alanyazında eksiklik olarak görülmüş ve bu eksikliği doldurmak amaçlanmıştır. Buradan yola çıkarak, çalışmanın problemini eğitimin temel basamağında görev yapan, “Okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiğine yönelik farkındalıkları ve çevre sorunlarına yönelik tutumları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları ile çevre sorunlarına tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları;
 - Cinsiyet,
 - Hizmet yılı,
 - Ön lisans/ lisans programında çevre ile ilgili ders alma,
 - Çevre ile ilgili hizmet içi eğitim alma,
 - Çevre ile ilgili kurumlara üye olma,
 - Evcil hayvana sahip olma deneyimi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumları nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumları;
 - Cinsiyet,
 - Hizmet yılı,
 - Ön lisans/ lisans programında çevre ile ilgili ders alma,
 - Çevre ile ilgili hizmet içi eğitim alma,
 - Çevre ile ilgili kurumlara üye olma,
 - Evcil hayvana sahip olma deneyimi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanoğlu yaşamın her anında çevresiyle etkileşim halindedir. İnsan faaliyetleri bu etkileşimin yönünü ve şiddetini belirlemektedir. Bu faaliyetler sonucunda çevrede meydana gelen olumsuz değişimlere çevre kirliliği denilmektedir. Günümüzde çevrede meydana gelen kirlilik insan sağlığını ve yaşam kalitesini olumsuz etkileyecek boyutlara ulaşmıştır (Mschane'den aktaran Özer, 2015).

Havanın, suyun, toprağın hızla kirlenmesi yalnızca bu gün yaşayan insanları değil gelecek kuşakları da tehdit etmektedir. Bu durumun öne geçilmesi ve çevrenin tahribinin azaltılması için bazı bilim adamları ve çevre gönüllüleri tarafından çevreci fikirler ortaya atılmış ve etik değerler çerçevesinde tartışılmaya başlanmıştır (Görmez, 2003).

Etik, insanların nasıl davranması gerektiğiyle ilgilenen felsefe alanıdır. Çevre etiği ise; çevresel değerler kapsamında iyi ve kötü çevrecilik kavramının ne olduğu sorusunun üstesinden gelmeye çalışırken bir yandan da doğrudan bireysel şekilde gelişmiş değerler sistemi olarak yönetilen insan davranışları ile direkt ilişki içindedir (Frankena, 2007).

Çevre etiği teorisi yaşamın büyük bölümünde karşılaşılan çevre problemlerinin son bulması için çaba sarf etmektir. Daha sağlıklı hayat için çevreye değer verilmesi doğanın gelişi güzel kullanımının engellenmesi bakımından çevre etiği büyük önem arz etmektedir (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2000). Buna yönelik çevre bilincinin sağlanması ve ekolojik problemlere pratik çözümler geliştirmek için günlük hayatta çevre etiği farkındalık kavramının yer edinmesine yönelik adımlar atılmalıdır. Bu amaca yönelik ilk olarak öğretmenlerin çevre etiği farkındalığının sağlanması ve çevre sorunlarına yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmeleri gereklidir (Güler, 2010).

Çevre etiği, çevre sorunlarına çözüm bulmak için uğraş vermek demektir. Çevre etiği yüksek olan ve çevre sorunlarının farkında olan öğretmenlerin çevre bilinci oluşmuş nesiller yetiştirmesi beklenmektedir. Çevre bilinci oluşmuş nesiller ise; olumlu çevre tutumları ve bilinçleri sayesinde çevreye yönelik olumlu davranışlar sergileyeceklerdir (Önder & Özkan, 2013).

Geleceğin teminatının bu günün çocukları olduğu unutulmamalıdır. Çevre etiği yaklaşımı eğitimin bütün kademelerinde yer almalı ve sadece okullardaki müfredat değil, öğretmen eğitimlerine yönelik eğitimler ve uygulamalar da en kısa zamanda hayata geçirilmelidir (Özdemir, 2016).

Literatür incelendiğinde; çevre etiği ile ilgili biyoteknoloji, nanoteknoloji, içme suyunun sağlıklı kullanımı, toprak kirliliği gibi alanlarda, çevre etiği tarihi, çevre etiği ve eğitim ilişkisi alanlarında çeşitli çalışmalar olduğu saptanmıştır. Çevre etiği ve eğitim üzerine yapılan araştırmalarda çalışma grubu genellikle lise ve üzeri öğrenci grupları veya yetişkinler olmuş ve çevre konularının birkaçı ile sınırlı tutulmuştur (Sönmez, 2017).

Öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda ise; Erten (2005), üniversitelerin okul öncesi eğitimi programında eğitim gören öğretmen adaylarının çevreyi koruma konusunda ne kadar bilinçli olduklarını araştırmıştır. Buhan (2006), bazı değişkenler açısından okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçlerini tutum, bilgi ve davranış alt boyutlarına göre incelemiş ve öğretmenlerin eğitim programlarında ne kadar çevre eğitime yer verdiklerini araştırmıştır. Erten (2006), okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa ile ilgili kazanımları etkinliklerde uygularken karşılaştıkları problemleri ve öğretim tekniklerini incelemiştir. Güler (2009), ekoloji temelli çevre eğitime katılan öğretmenlerin doğaya ve çevre eğitime karşı görüşlerinde ne gibi değişiklikler olduğunu araştırmıştır. Özdemir ve Yapıcı (2010), öğretmen adaylarının çevre problemlerine yönelik farkındalıklarını incelemiş, Aksoy ve Karatekin (2013), çeşitli öğretim programlarından geçerek üniversiteye gelen sosyal bilgiler, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliğinde eğitime devam eden öğrencilerin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinde farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çevreye etiğine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Sönmez, 2017).

Okul öncesi dönemde öğretmen tutum ve davranışlarının çocuklar üzerinde büyük etkisi olduğu bilinmektedir. Bu çalışmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının belirlenmesi ve okul öncesinde verecekleri çevre eğitimini etkilemesi açısından, öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların çocukların çevreye karşı davranışlarının şekillenmesinde etkili olması açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarını ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ile öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerde ve öğretmen adaylarına yönelik hazırlanacak etkili çevre eğitimi programında bu faktörlerin dikkate alınması açısından önemlidir.

Bu araştırma MEB'de aktif olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıklarını ortaya koymak ve çevre sorunlara yönelik tutumlarını belirleyerek alana katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana ilinin Sarıçam, Seyhan, Yüreğir, Çukurova ilçelerinde MEB'e bağlı resmi anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın sonuçları Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, veri toplama araçlarına verdikleri cevapların, onların gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtükleri özellikler bakımından geçerli ve güvenilir oldukları, kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Etik: Doğruyu ve yanlışını sorgulayarak sistemleştiren felsefe dalıdır (Ertan, 2004).

Çevre Etiği: İnsanlar ve ekosistem arasındaki ilişkilerin sistemli olarak incelenmesi sonucunda çevreye yönelik tutum ve davranışları sorgulayarak bireylerin çevreye karşı sorumlulukları üzerine düşünme sürecidir (Kılıç, 2008).

Farkındalık: Bireyin çevresinde olan, gelişen durumları algılaması ve çevreye karşı duyarlılık kazanması olarak bilinmektedir (Keleş, 2007).

Çevreye yönelik tutumlar: Çevre sorunlarına yönelik korkular, huzursuzluklar, değer yargıları gibi kişilerin çevreye yönelik olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerinin bütününe denir (Özer, 2015).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum kavramı açıklanmıştır.

2.1. Çevre

Bütün organizmaların yaşam bulduğu ortam ya da şartlar vardır. Çevre de yeryüzünde ilk canlı ile var olan, sosyal, ekonomik, fiziki ilişkilerin yoğun olduğu, canlıların yaşamları boyunca birbirleri ile etkileşim kurarak ilişkilerini sürdürdükleri ortamdır.(Çepel, 1992).

Çevrede meydana gelen ilişkiler insanları da içine alan farklı dengeler üzerine kurulmuştur. İnsanoğlunun çevresine karşı kurduğu denge olduğu gibi çevrenin de insan üzerinde kurduğu denge mevcuttur. Bu dengeleri oluşturan zincirin halkalarında oluşabilecek kopmalar zinciri tümüyle etkileyip dengenin zamanla bozulmasına neden olmakta ve çevre sorunlarını meydana getirmektedir. Doğal yaşamda kurulan bu denge genellikle insan tarafından dışarıdan yapılan müdahale ile bozulmakta ve çevre sorunları ortaya çıkmaktadır (Görmez, 2003).

2.1.1. Çevre Sorunları

İnsan faaliyetleri sonucu çevrede değişiklikler meydana gelmektedir. Meydana gelen bazı değişiklikler Çevre Kanununa göre çevre kirliliği olarak adlandırılmaktadır. İnsanlığın her türlü eylem ve faaliyetleri sonucu yaşam alanlarında meydana gelen olumsuz gelişmelere

bağlı olarak doğal dengenin kaybolması ve yine aynı faaliyetler sonucunda oluşan sistemsel çıktı ve atıklar sonucunda çevrede meydana gelen ve arzu edilmeyen sonuçlar olarak tanımlanmaktadır (Çevre Bakanlığı, 1983).

Endüstri devriminden sonra “Sanayi Toplumu” ortaya çıkmış ve bu durum birçok sorunu da bünyesinde barındırmıştır (UNEP: Birleşmiş Milletler Çevre Programı, 2001). Sanayi Devrimi’yle birlikte çevre, üretimde kullanılan bir mal olarak algılanmaya başlanmıştır. Çevrenin gelişigüzel biçimde kullanılması çeşitli çevre sorunlarını meydana getirmiştir (Görmez, 2003).

Çevre kirliliğinin doğal dengeye zarar vererek doğrudan veya dolaylı olarak ekosistemde yaşamını sürdüren tüm canlıların yaşamlarını tehdit eder boyutlara ulaştığı bilinmektedir. Çevrede oluşabilecek kirlilik çeşitleri; hava, su, toprak, ışık, gürültü kirliliği ve radyoaktif kirlenme olarak sınıflandırılabilir (Kışlalıoğlu & Berkeş, 1994).

Hava Kirliliği: Atmosferde bulunan toz, duman, gaz şekillerinde bulunabilecek kirlleticilerin, insanlara ve diğer canlılara zarar verebilecek miktarlarda artması, “Hava Kirliliği” olarak isimlendirilmektedir. Atmosferin dengesini bozan maddelerin sınır değerleri, ülkelerin kendi bünyelerinde bulunan ilgili kuruluşları tarafından kanun ve yönetmeliklerle belirlenerek ilan edilir. Kirletici maddelerin niteliğine göre, canlılara verdiği zararları ve dereceleri de değişmektedir. Hava kirliliğine yönelik kirlilik kaynağının biçimine göre (fabrika, konutlar, taşıtlar) çeşitli önlemler alınması mümkündür (Şahin, 2008).

Su Kirliliği: Zararlı maddelerin, suyun niteliğini bozmasına neden olacak düzeyde ve yoğunlukta su ile etkileşime girmesidir. Evsel, tarımsal ve endüstriyel atıklar, termik santraller, gübreler, kimyasal ilaçlar su kirliliğine neden olan başlıca unsurlardır. Bu unsurların tamamı canlı ve cansız varlıkların olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Erten, 2012).

Toprağın Kirlenmesi: Toprağın verimliliğini düşüren; normal sınırlar içinde sayılabilecek toprak özelliklerini bozan her türlü insan faaliyetleri ve doğa olayları toprak kirlenmesi olarak adlandırılır (Gökler & Yılmaz, 1999).

Işık Kirliliği: Yerleşim alanlarının zamanla büyümesi, açık alanların büyük aydınlatıcılarla aydınlatılması ve nüfusun artması nedeniyle gökyüzüne yayılan ışık miktarı her geçen gün artmaktadır. Bütün çevre kirliliklerinde olduğu gibi ışık kirliliğinin de çevreye zarar verdiği ve gökyüzünün olağan şeklini bozduğu bilinmektedir. Yanlış aydınlatma kaynaklarından çıkan ışınların atmosferde bulunan toz tanecikleri ile temas ederek gökyüzünün doğallığını bozduğu ve atmosferi normalden daha parlak yaparak güneş ışınlarının atmosferde uzun süre kalmasına neden olduğu bu nedenle sıcaklığı artırdığı bilinmektedir. Ayrıca geceleri görüşü bozduğu, insan sağlığına ve doğaya zarar verdiği ve enerji tüketimine neden olduğu bilinen belli başlı gerçeklerdir (Yavuz & Keleş, 1983).

Gürültü Kirliliği: Olumsuz etki yapan ve hoş gitmeyen seslere gürültü denir. Özellikle büyük şehirlerde gürültü yüksek seviyelere ulaşmış olup, Dünya Sağlık Örgütü'nün açıkladığı ölçülerin üzerinde olduğu görülmüştür. Şehirlerdeki gürültünün nedenleri olarak, trafiğin yoğunluğu, sürücülerin yersiz ve zamansız korna çalmaları ve yerleşim yerleri yakınında kurulan sanayi işletmelerinden çıkan gürültüler gösterilebilir. Gürültü kirliliği; bireylerin yaşam kalitesini düşürür, işitme sağlığını bozar, insanların sesleri doğru algılamasını engeller, fizyolojik ve psikolojik dengeyi bozar ve iş verimini azaltır (Gökler & Yılmaz, 1999).

Radyoaktif Kirlenme: Radyoaktif maddelerin istemsiz olarak çevreye yayılması olayıdır. Radyoaktif maddelerin saçtığı elektronlar havaya, suya ve doğaya karışarak geri dönülmesi olanaksız zararlara yol açar. Gelişen teknoloji ile birlikte enerji ihtiyacının artması ve mevcut kaynakların bu ihtiyacı karşılayamaması insanların nükleer enerjiye yönelmesine neden olmuştur. Ancak nükleer enerji santralleri, radyoaktif kirliliğin birincil kaynaklarındandır. Santrallerin yanı sıra nükleer silah fabrikaları ve radyoaktif madde atıkları kirlenmede önemli rol oynar (Buhan, 2006).

Çevre sorunlarının bir özelliği de bir sorunun sadece bir sınıflandırmayla sınırlı kalmayıp diğer alanlarla bağlantı olmasıdır. Atmosferin ve deniz sularının fazla karbonla aşırı dolması küresel ısınmayı, küresel ısınma da havayı, toprağı ve deniz yüzey suyunun sıcaklığını

artırır. Bu sebeple dünyanın ortalama sıcaklığı olması gereken sınırları aşarak canlı türlerini tehdit etmektedir (Şahin, 2008).

Çevre sorunlarının nedenlerine bakıldığında ise; hızlı nüfus artışına vurgu yapılmıştır. Dünya nüfusu, bugün 7 milyar dolayındadır. Nüfusa dayalı tahminler dünya nüfusunun 2050 yılında 10 milyar civarında olacağını belirtmektedir. Nüfusun plansız artmasına paralel olarak, kişi başına düşen temiz su, hava ve toprak oranı gittikçe azalacaktır (Özdemir, 2016). Türkiye, OECD ülkeleri arasında nüfus artış oranı en yüksek ülke olması ve Birleşmiş Milletler 'in yaptığı nüfus tahminlerine göre, Türkiye nüfusunun gelecek 5 yıl içinde 92 milyona yükselmesi beklenmektedir. Bu durumda Türkiye'nin bugün olduğu gibi, gelecekte de çevre sorunlarıyla mücadele etmek zorunda kalacağı tahmin edilmektedir (Görmez, 2003).

Hızlı nüfus artışı beraberinde çarpık şehirleşmeyi getirmektedir. Çevre sorunlarının başında değerlendirilen kentsel çevre sorunu; temel insan gereksinimi olan barınma ihtiyacının gecekondulaşma ve betonlaşma yoluyla çözümlenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Plansız kentleşme; alt yapı, katı atıklarının toplanması gibi sorunları da bünyesinde barındırmaktadır. Plansız kentleşmenin yarattığı çevre sorunları üzerinde yapılan çalışmalar Türkiyede yeterli değildir. Bu çalışmaların artırılıp, tamamen çevre dostu mimariye yönelmek artık kaçınılmaz olmuştur (Akdur, 2005).

Çevre sorunlarının diğerlerinden biri de; özellikle büyük kentlerde fosil yakıtların aşırı kullanımudur. Bu yakıtların tüketimi nedeniyle hava kirliliği normal sınırları aşarak, insanları ve diğer canlıları rahatsız edecek boyutlara ulaşmıştır. Son yıllarda alt yapı yatırımlarının ve doğal gaz kullanımının artırması ile hava kirliliğinde azalmalar tespit edilmekle birlikte yeterli düzeyde olmadığı kanısında varılmıştır. Tamamen çevre dostu yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımı teşvik edilmelidir (Çınar, 2013).

Çevre problemlerinin yeryüzünde süregelen hale gelmesi ve yıkıcı boyutlarda gerçekleşmesi sonucunda farklılaşan yaşam şartları ve ortaya çıkan ihtiyaçlar temelinde çevre problemlerine çözüm bulmak amacıyla çeşitli çevresel örgütler kurulmuştur (Şahin, 2008).

Çevresel örgütler; canlıların doğal kaynaklarla yaşamlarını sağlıklı ve dengeli sürdürebilmelerini amaçlayan gezegendeki kaynakların sınırlı olduğuna dikkat çeken, bu kaynakların adil kullanımı için projeler üreten, geri dönüşüm, temiz enerji gibi kavramlara dikkat çekerek, toplumsal kalkınmanın devamlılığının sağlanabilmesi amacıyla hem kamu hem de özel teşebbüsler tarafından planlama ve denetim mekanizması olan kurumlardır (Karakoç, 2004).

Çevresel örgütlerin amaç ve hedefleri doğrultusunda çevre problemlerine dikkat çekmek, çözüm üretmek ve ülkelerin bu doğrultuda adımlar atması için çeşitli konferanslar düzenlenerek protokoller ve bildirgeler imzalanmıştır. Bunlardan bir kaçı tarihsel sıraya uygun olarak aşağıda özetlenmiştir (Çınar, 2013).

Çevre ve Kalkınma Konferansı (Brundtland Raporu, 1987): Genel olarak, fakirliğin ortadan kaldırılmasını, doğal kaynaklardan elde edilen yararın eşit şekilde dağılımına, nüfus kontrolüne, çevre dengesini bozmayacak teknolojilerin geliştirilmesine, sürdürülebilir kalkınma anlayışının önemlilikle devamına vurgu yapmıştır. “Sürdürülebilir kalkınma” kavramı ilk kez, Brundtland Raporu’nda “Bugünün gereksinimlerini, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma” olarak tanımlanmıştır (İlkin & Alkin, 1991).

Stockholm Çevre Bildirgesi: 5 Haziran 1972 tarihinde Sotckholm şehrinde bir araya gelen çeşitli ülkelerin liderleri çevre konularını ve dünyayı bekleyen tehditleri görüşerek fikir alışverişinde bulunmuşlar ve görüşme sonunda bildirge imzalamışlardır. Ayrıca çeşitli ülkelerde 5 Haziran tarihi, Dünya Çevre Günü olarak kutlandığı bilinmektedir (Çevikbaş, 1991).

Montreal Protokolü: 1976 yılında Birleşmiş Milletler Çevre Programı(UNEP)’nda ozon tabakasının incelmesi ve buna bağlı olarak oluşabilecek problemler ilk kez dile getirilmiştir. Daha sonra Türkiye de protokole dahil olmuş ve tüm maddelerini kabul etmiştir. Protokole ait ulusal ve uluslararası projelerin izlenmesi Çevre ve Orman Bakanlığı’nın işbirliği ile

sağlanmaktadır. Türkiye Montreal Protokolünün uygulayan en başarılı ülkelerden biridir (Güneş & Aydın, 2004).

Rio+20/ BM Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı: 1992 yılında Rio’da toplanan “Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı” sonucunda, katılımcı ülkeler, insanın çevreyi olumsuz etkilediği konularda küresel, ulusal ve bölgesel olarak atılacak adımları tespit eden, ekonomik gelişme ve büyümeyi, sosyal adalet anlayışını ve çevrenin korunmasını hedef alan Gündem 21 belgesini kabul etmişlerdir. Bu zirveden çıkan “Gündem 21” ve diğer ekler “çevre eğitime” yeni bir boyut kazandırmıştır. Bunun sonucunda okul dışında da sivil toplum örgütleri kanalıyla halkın bu sürece etkin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Söz edilen belgenin ve Rio’da üzerinde anlaşılmış olan maddelerin uygulanmasına verilen evrensel maddi manevi destekler, 2002’de Johannesburg kentinde düzenlenmiş olan “Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi’nde tekrardan vurgulanmıştır (Özdemir,2016).

Kyoto Protokolü: Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Sözleşmesi çerçevesinde küresel çevre felaketleri, iklim değişikliği ve çevre kirliliği konularında mücadele sağlama amacıyla 1997 yılında yapılmıştır. Ancak protokolün yürürlüğe konabilmesi için, onaylayan devletlerin 1990’daki emisyonlarının yeryüzündeki toplam emisyonun %55’ini bulması şartından dolayı protokol 2005 yılında Rusya’nın katılımıyla yürürlüğe girebilmiştir. Kyoto protokolü Türkiye’nin de içinde bulunduğu 160 ülkenin imzasını taşımaktadır (Haktanır, 2007).

2.1.2. Çevre Etiği

Yaşamın belirli temel dinamiklerden oluştuğu kabul edildiğinde çevrenin de insan yaşamı ile karşılıklı ilişki içinde olduğu bilinmektedir. Buna paralel olarak çevrenin ‘değer’ olarak kabul görmesi yalnızca yeni bakış açısı geliştirmek ile mümkündür. Bu yeni bakış açısı çevre etiğidir. 20.yüzyıl ve onun ürettiği düşünceler değerlerin yeniden sorgulanma ihtiyacını doğurmuştur. Çevreye saygının yaşamın bütün alanlarına dönüştürülmesi gerektiğine vurgu

yapılmış, mevcutta süregelen üretim ve tüketim yapısıyla, çevrenin dengesinin korunmasının mümkün olmadığı görülmüştür (Görmez, 2003).

İnsanın ekolojik denge üzerinde kurmaya çalıştığı üstünlük nedeniyle, çevrede geri dönüşü mümkün olmayan zararlar meydana gelmiştir. İnsan ve çevre ilişkisini yeniden düzenleyecek sözleşme imzalanması gerektiği bilim insanları tarafından belirtilmiştir (Karakoç, 2004; Kayaer, 2013; Kılıç, 2008). Bu sözleşmede, sadece insan için değil gerekli etik ilkeler çerçevesinde doğanın da yaşam hakkının kendi özünde var olduğu düşüncesinin önemine değinilmelidir. Ekonomik değerlerin önemli olduğu ancak toplumsal düzen ve çevre sağlığı açısından sürdürülebilirliğin ancak bu düşüncedeki sözleşme ile mümkün olacağı savunulmaktadır (Leard'dan aktaran Oluk, 2008).

Ekolojik dengenin kaybolduğu bir dönemde her şeyin matematiksel veri olarak düşünüldüğü fark edilmiş, nitelik olarak değer verilmesi ve varlığının hatırlanması doğaya değer verilmesi zorunluluk olmuştur. Buna göre, insan yükümlülüklerine etik çerçevede yeni bakış açısı geliştirerek, gereksinimlerin doğurduğu hakları da hukuk kurallarına dayandırmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır (Des Jardins, 2006).

Tarih boyunca çevre ve etik ilişkiler konusunda çeşitli düşünce ve fikirler üretilmiş, bu fikirler uygulamaya dönüştürülmeye çalışılmıştır (Kılıç, 2008). İlk fikirler daha eskilere dayanmasına rağmen çevre etiği, Alpo Leopold'un toprak etiği yaklaşımı ile ün bulmuş adından daha fazla söz ettirmeye başlamıştır. *Çevre etiği*; insan ve çevre arasındaki ilişkileri yorumlamaya çalışarak insanoğlunun nelere, kimlere karşı, niçin sorumlu olduğu konuları ile ilgilenmektedir (Yang'tan aktaran Bülbül, 2013). Özdemir (2016)' e göre *Çevre etiği*: doğal dengenin bütünlüğünü koruyarak çevreye saygı göstermek için gereken davranış, tutum, düşünce ve değerlerin toplamı olarak tanımlanmaktadır.

Çevre etiği, doğruyu ve iyiyi bulma çabası olarak özetlenebilir ve temelde insan - çevre ilişkilerinin sistematik sıralı bütünlüğüne pozitif yönde tamamlayıcı etkiler yapmayı amaç edinmiştir. Bu amaç çerçevesinde çeşitli çevre etiği yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Karakoç, 2004).

Çevre Etiğinin Amacı ve Çevre Etiği Yaklaşımları: Çevreye saygı, bireyin kendisine ve diğer insanlara saygısının zorunlu getirisi olarak bilinmektedir. İnsanoğlunun yeni nesillere karşı sorumluluğunun, dayanışma duygusunun da anlatımı olarak ifade edilmektedir. Bu pencereden bakıldığında, çevrenin korunması siyasetin konusu olduğu kadar, etiğin de konusuna da girmektedir. Kılıç (2008), “Hepimiz yeryüzünün kiracılarıyız” diyerek bir kira anlaşmasındaki gibi anlaşmanın muhatabı olan insanoğlunun uymak zorunda olduğu etik kuralların varlığına vurgu yapmıştır.

Çevre problemlerinin yeryüzünde süregelen hale gelmesi ve yıkıcı boyutlarda gerçekleşmesi ile birlikte farklılaşan şartlar ve ortaya çıkan ihtiyaçlar temelinde başvurulmuş çevre etiği, ekosistemin geçmişten beri süregelen bütünlük içinde işleyişini sürdürmesini, çevreyi korumayı ve geliştirmeyi hedef almıştır. Bundan dolayıdır ki yeryüzündeki problemlerin artmasına bağlı olarak yaşam koşullarının bozulması ile çevre ilişkilerini yeniden anlamlandırıp düzeltmeye yönelik yeni bakış açısı geliştirmelidir. Bu bakış açısına paralel olarak insanlığın ortak hareket etmesinin zorunluluk olduğu düşünülmektedir (Pieper, 1996).

Tarihsel süreç içinde bilim adamları çevre ile ilgili genel anlamda iki değer tanımlar; ilk değer, bir organizmanın ya da doğal nesnenin insana faydası olduğu sürece değerli olması, diğeri ise; bir varlığın insana yararı olsun veya olmasın kendine has değeri olmasıdır. Bu değerlerden yola çıkarak da Çevre Etiği yaklaşımları dört başlık altında incelenmektedir (Marın’dan aktaran Kayaer, 2013).

İnsan Merkezci (Antroposentrik) Yaklaşım; insanı merkeze alır. Çevrede var olan canlı ve cansız varlıklar yalnızca insanlara faydası olduğu sürece anlamlıdır görüşüne dayanır. *Canlı Merkezci (Biosentrik) Yaklaşım;* İnsan merkezci yaklaşıma tepki olarak doğmuştur. Bitki ve hayvanların insan ihtiyaçlarını karşılaması ötesinde kendine has değerlerinin olduğunu savunur (Karakoç, 2004).

Çevre Merkezci (Ekosentrik) Yaklaşım: Canlı Merkezci Yaklaşımda cansız varlıklar göz ardı edilmiştir. Cansız varlıkları da sisteme dahil ederek ekolojik bütünlüğe ulaşmak için Çevre Merkezci Yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre insan akıl, vicdan, öznellik gibi bir

takım özellikleri ile diğer canlılardan ayrılrsa da çevrenin efendisi değil onun bir parçasıdır. Değer ve önem çevre unsurlarının birbirine sağladıkları faydaya göre düşünülemez ve her çevre unsurunun özsel değeri olduğu kabul edilir (Marın'dan aktaran Kayaer, 2013)..

Gelecekçi (Fütürist) Yaklaşım: merkez gelecek kuşaklardır. Söz konusu gelecek kuşaklar insanın gelecek kuşakları olmayıp tüm canlıların geleceğidir. Dolayısıyla geleceği merkeze alan bu yaklaşımda şuanda bizim olan değerlere sahip değiliz emanetçileriz ve bu emaneti en iyi şekilde dünyanın geleceğine bırakmak için elimizden geleni yapmamız gerektiği düşüncesi temel alınır (Karakoç, 2004).

Günümüzde bulunan çevre etiği yaklaşımları, doğal kaynakların gelişigüzel biçimde kullanılmasına karşı çıkarak nesillerin devamı için daha pozitif adımlar atılmasının zorunluluk haline geldiğine değinmektedirler. Çevre Etiği Farkındalığı, gelecekte var olacak canlıların hakları gözetilerek, çevresel değerlerin toplumsal ve ekonomik kalkınmaya eşit olarak katılmalarını sağlamaya yönelik gerekli üretim ve tüketim biçimleriyle ilgilenir (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2000).

2.1.3. Çevre Eğitimi

Özellikle sanayi devriminden sonra çevre problemlerinin artmasıyla çevrenin gelecek kuşaklara aktarımı konusunda endişeler çoğalmış ve çevre üzerine araştırmalar yoğunlaşmıştır. Çevre sorunlarının tüm insanlığı etkilemesiyle birlikte sorunların önlenmesinin insanoğlunun düşünce ve davranış sistemini değiştirmesiyle mümkün olacağı anlaşılmıştır. Çevre sorunlarının derinlemesine anlaşılması ve sorunlara karşı kalıcı çözümler araştırılarak çevrenin bütün olarak korunması için çevre eğitimin önemi anlaşılmış ve eğitim programlarında yer alması için çalışmalara başlanmıştır. Çevre eğitimi; tüm bireylerde çevre bilinci oluşturmayı ve çevreye karşı olumlu davranış geliştirmeyi amaç edinir (Ayvaz, 1998).

Çevre eğitimine 1977 Tiflis Bildirgesi’nde değinilerek amaç, hedef ve esasları belirlenmiştir. Tiflis’te yapılan bu konferansta, çevre eğitimi konusunda ülkeler arası işbirliğinin gerekliliğine işaret edilerek UNESCO ve UNEP’in projelerinin tüm uluslararası toplumları kapsayacak şekilde genişletilmesi kabul görmüştür (Simon’dan aktaran Gerçek, 2016).

2.1.3.1. Çevre Eğitimin Hedefleri ve Amaçları

Çevre eğitimin hedefleri Tiflis bildirgesinde; Kent ve kır yaşamı fark etmeksizin tüm bireylerin ekonomik, politik ve ekolojik olaylar arasındaki ilişkinin kavranması ve hassasiyetlerinin geliştirilmesi, doğayı korumak ve çevre sorunlarını engellemek için bireylere bilgilerini artırma, değer yargıları oluşturma, tutum becerileri kazandırma yolunda imkân sağlamak için fırsatlar verilmesi ve öncelikle bireylere daha sonra bütün olarak topluma çevreye karşı olumlu yeni davranış biçimleri kazandırmak olarak tanımlanmıştır (Tiflis, 1977).

Tiflis Bildirgesi’nde çevre eğitiminin amaçları; *Farkındalık*: Kişilerin ve sosyal grupların sorunları hakkında farkındalık kazanmasını sağlamak. *Bilgi*: Bireylerin ve toplumun çevre ve çevrede meydana gelen olaylara ait temel bilgi sahibi olmalarını sağlamak. *Tutum*: Bireylerin çevreye dair belli değer yargıları ve çevre sorunlarının önlenmesi için hassasiyet kazanmalarını sağlamak. *Katılım*: Kişilerin çevre sorunlarına çözüm için yapılan çalışmalara her kültürden ve seviyeden zorunluluk olmaksızın aktif olarak katılmaları için imkan sağlamak şeklinde sınıflandırılmıştır (Tiflis, 1977).

2.1.3.2. Türkiye’de Çevre Eğitimi

Özellikle son yıllarda küresel anlamda artan çevre bilinci, Türkiye’de çevre eğitimi için de somut adımlar atılmasını gerekli kılmıştır. Anayasada yer alan “Herkes, sağlıklı, dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların görevidir” maddesi gereğince Türkiye’de

evre eğitimine önemle değinilmeye ve eğitim programlarında evre ile ilgili kazanımlara yer verilmeye başlanmıştır (Kılıç, 2008).

Çevresel Etki Değerlendirmesi ve Planlama Genel Müdürlüğü (ÇEDGM), evre eğitimini; rgn Eğitimde, Yaygın Eğitimde ve Hizmet İçi Eğitimde Verilen evre Eğitimi olmak üzere 3 başlık altında toplamıştır (ÇEDGM, 2004).

Örgün Eğitimde evre Eğitimi; rgn eğitim sisteminde yer alan ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde verilmesi planlanan sürekli “evre eğitimi” ile öğrencilerin bilinçli evre davranışı kazanması ve bunu günlük hayatta sergilemesi beklenmektedir (ÇEDGM, 2004).

Okul öncesinde evre Eğitimi; Kentleşmenin artması, çocukların doğal çevreden uzak izole yaşam sürmesine ve tabiatla etkileşimlerinin azalmasına neden olmuştur. Bu durum çocukların kendilerini doğal dünyanın parçası olarak değil de çevreden kopuk hayat sürdüğü inancına yöneltilmiştir. evre kavramını sadece kendi çevreleri olarak algıladıkları dönem olan okul öncesi dönemde, çocuklar çok meraklıdır ve çevresini tanımak için sürekli sorular sorar. Çocuğa evresi hakkında bilgi verilirken dikkat edilmesi gereken nokta ise; bireyin kendisinin de bu çevrenin bir parçası olduğu, çevrede meydana gelecek olumsuzlukta kendisinin de bu durumdan kötü etkileneceği ve çevreyi koruması gerektiğinin öğretilmesidir (şahin, 2008).

Çocukların ailesinden sonra davranış ve düşünce sistemi geliştirdiği yer okuldur. evre bilincinin aşılanabileceği ilk kurumlardan birisi de okul öncesi eğitim kurumları olarak düşünülebilir (Atasoy, 2006). Bu nedenle çocuklara, evre eğitimi okul öncesi eğitim kurumlarında programlı şekilde verilmelidir (Oktay, 1999).

Yükseköğretimde evre Eğitimi; Bilimsel araştırmalar yapıp bunların yayılmasına ve öğretilmesine öncülük etmek üniversitelerin kuruluş amacıdır. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında çevreye yönelik programlar çoğunlukla evre mühendisliği bölümünde toplanmıştır. evre bilimleri alanında ğretmen yetiştirmeye yönelik bölüm ve programlar henüz açılmamıştır (şahin, 2008). Özer(1993)’ e göre, Yükseköğretimde evre eğitiminin

amaçları; Çevrenin korunması için bilimsel araştırma yapmak ve çevre dostu teknolojilerin gelişmesine katkıda bulunmak ve çevre bilincine sahip öğretmenler yetiştirmek olmalıdır.

Çevre sorunları ile başa çıkmada en etkili yol bilinçli ve organize bir şekilde, toplumdaki bütün bireylerin eğitiminden geçmektedir (Yıldız,2000). Bu nedenle ailede başlayan, sonra ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında devam eden çevre eğitimi yükseköğretim kurumlarında da programlı şekilde öğrencilere aktarılmalıdır (Oktay, 1999).

Okul Öncesi Eğitimi İçin Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Çevre Eğitimi; Öğretmen yetiştirmede verilecek çevre eğitiminin amaçları; Öğretmenleri çevrenin iyileştirilmesi için aktif katılıma yönlendirerek çevreye karşı sorumluluklarını öğretmek, öğretmenlerin ulusal ve küresel seviyede çevre sorunlarını tanımlarına yardımcı olmak, okullarda çevre eğitimi yeterli bir şekilde yürütebilmeleri için öğretmenleri çevre problemleri ve çözümleri hususunda bilgilendirmek, çevre eğitiminin hedef ve amaçlarını öğretmenlere aktarmak ve bu doğrultuda beceri geliştirmelerini sağlamak şeklinde Şahin (2008) tarafından özetlenmiştir.

Yaygın Eğitimde Çevre Eğitimi; Yaygın eğitimde verilecek çevre eğitiminin amacı, çevrenin gelişigüzel kullanılmasının önlenmesi, çevre kirliliğinin azaltılması ve insanlarda olumlu davranış değişikliği meydana getirmektir. (ÇEDGM, 2004). Bu doğrultuda, radyo, televizyon ve internet gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla çevre eğitimi yaygınlaştırılmalı ve çevrenin korunması için kurulmuş dernek, vakıf gibi ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği sağlanarak halka çevre eğitimi verilmelidir (Özoğlu, 1993).

Hizmet İçi Eğitimde Çevre Eğitimi: Öğretim kurumlarında verilen eğitim ve öğretimle gerçekleştirilen çevreye yönelik olumlu davranışlar meslek hayatında da devam etmelidir. Bu nedenle çevre eğitimi yalnız eğitim kurumlarında değil kamu ya da özel sektörde çalışan bireyler ayrımı gözetilmeksizin her kesimden insana verilmelidir (Şahin, 2008).

2.2. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Kavramı

Birey hem içinde yaşadığı toplumdan hem etkilenir hem de onu etkiler. Bu etkileşim bireyin düşünce dünyasını oluşturur. Bu nedenle kişi çoğu davranışını özellikle çevresiyle olan ilişkilerini kendi düşünce yapısı doğrultusunda gerçekleştirir. Kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya yönelik olumlu ya da olumsuz düşünmesini veya tepkide bulunmasını tutum ve davranış ilişkisi olarak yorumlayabiliriz (Duman, 1999).

Tutumların davranışların gerisindeki yönlendirici güçler olduğu bilinmektedir. Bireylerin çevreye karşı olumlu davranışlar geliştirmeleri için öncelikle çevreye karşı tutumlarının olumlu olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle çevreye karşı olumlu davranışların artması ve çevre sorunlarının önlenmesi için çevre sorunlarına yönelik tutumların nasıl oluştuğunun bilinmesi gerekmektedir (Henegel, 2005).

Çevre Sorunlarına Yönelik tutum; Tiflis Bildirgesinde; toplumsal yapının ve bireylerin çevreyle ilgili değerler geliştirmeleri, çevrenin dengesinin korunması hususunda aktif katılımcılar olmaları olarak tanımlanmıştır. Kısaca kişinin çevreyle ilgili etkinlik ve konulara ilişkin sahip olduğu inançlar, etkiler ve niyet edilen davranışların toplamıdır (Başal, 2005).

Bireylerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ölçülmesi; kazandırılan olumlu tutumların ve gerçekleşen tutum değişikliğinin saptanması ve çevreye yönelik olumsuz tutumlarına karşı alınması gereken önlemlerin ve çalışmaların belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Tutumun soyut kavram olması nedeniyle ölçülmesinin güç olduğu bilinmektedir ancak bireylerin düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleriyle ilgili bilgi elde edilerek çıkarımlarda bulunulabileceğini ve bu sayede dolaylı olarak ölçülüp çevrelerine karşı gösterdikleri olumsuz tutumların değiştirilmesi amaçlanmaktadır (Davis'ten aktaran Kalburan, 2009).

2.2.1. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumların Oluşması

Henege (2005)'e göre çevre sorunlarına yönelik tutumlar; çevre problemlerinden kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, değer yargıları ve çevre problemlerinin çözümüne karşı hazır bulunuşluk gibi kişilerin çevreye faydalı davranışlara olumlu veya olumsuz duygu ve düşüncelerin bütününe denir.

Bireylerde çevreye yönelik tutumların ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde anne-baba, eğitim, yaşam ve çalışma çevresi gibi farklı etkenlerin önemli olduğu bilinmektedir. Bunlara ek olarak kişinin yaşadığı ülkede görülen çevre sorunlarının çokluğu ve şiddeti, endüstrileşme, şehirleşme, teknolojik alt yapı, dinsel ve kültürel faktörler, bilimsel ve etik düzey, insan hakları, siyasî partiler ve sivil toplum örgütleri de bireylerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Çepel, 1992).

Çevre sorunlarına yönelik tutumların oluşmasında etkili faktör olan eğitimin işlevlerinden birisi de doğal çevreyi analiz etme, doğanın bütünlüğünü kavrama, çevreye karşı duyarlılık ve bilinç kazanma gibi konularda bireyleri geliştirmektir. Günümüzde farklı ülkelerde uygulanmakta olan çevre için eğitiminin öncelikli amacı bireylere olumlu tutum ve davranış kazandırmaktır (Atasoy, 2006).

Bazı araştırmacılar bireylerin çevreyle ilgili bilgi sahibi olmanın kişilerin çevreye yönelik olumlu tutumlarını artırdığını söylemektedir. Özellikle geleceğin teminatı olan çocukların çevreye olan bilgi ve ilgi düzeyleri artırılırsa çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumlarının yükseleceği ve bu sayede çevre sorunlarına kalıcı çözümler üretileceği düşünülmektedir. Çocukların çevre sorunlarına çözüm çalışmalarında aktif katılımı sağlanırsa çevreyi temiz tutma ve gelecekte bizi bekleyecek çevresel yıkımlara karşı önlem almada daha etkin hareket edileceği düşünülmektedir. Tüm bu sebeplerden ötürü eğitim öğretim basamağındaki her çocuk için etkili çevre eğitimi çok önem arz etmektedir (Yıldız, Sipahioğlu, Yılmaz, 2000). Bazı araştırmacılara göre çocukların çevre ile ilgili eğitim programlarına aktif katılımları, tutumlarının olumlu yönde gelişmesini ve çevre dostu davranışlarının artmasını ve çevrede

var olan problemlerin ciddiyetinin farkına varmalarını sağlayacağı düşünülmektedirler (Ayvaz, 1998).

2.2.2. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumların Oluşmasında Eğitimin Önemi:

Yarının yetişkinleri olan bugünün çocuklarına “çevre eğitimi yatırımı”, çevreye yapılan ve geri dönüşü yine insanlara olacak olan bir yatırım olarak bilinmektedir. Bu yatırım sağlanırken, çocuk ve çevresi ile etkileşiminin geniş çerçevede ele alınması; bireylerde çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar oluşturacak eğitim etkinlikleri planlanması, bu etkinliklere paralel olarak ders içeriklerinin güncellenmesi için çalışmalara başlanmıştır. Ekolojik bilgi birimi yüksek ve çevreye yönelik olumlu tutum sergilemiş dünya yurttaşlarının yetiştirilmesi için ulusal ve uluslararası eğitim politikaları yeniden gözden geçirilmektedir (Türkiye Çevre Vakfı, 1993).

Okul öncesi dönemden başlanarak, eğitimin her kademesinde çevreci davranışları kazandıracak düzeyde ve ekolojik değerlere yönelik etkili eğitim verilmeli, çocukların çevre sorunlarına karşı bilinç kazanmaları sağlanmalıdır (Yücel, 2008). Tüm bunların gerçekleşebilmesi eğitimdeki teorik ve uygulamalı derslerin çevre yararına yenilenmesi ve çevre için eğitimin yaygınlığına bağlıdır (Eroğan & Ejder, 1997).

Çevre sorunlarının önlenmesi için tüm bireylerde çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesi zorunludur. Çevreye yönelik eğitimlerin etkili şekilde uygulanabilmesi ve yapılacak olan projelere gençler tarafından katkı sunulması ancak çevre eğitimi ile mümkündür. Çevre sorunlarının çözümünde bu şekilde yol alınabileceği ve verilecek eğitimlerle çevre bilincinin yerleşmesi için ulusal programlarda sergilenen davranışların kazanılması ve her yaş grubuna uygun ve etkili olarak hazırlanmış olan çevre eğitiminin verilmesi ile çevre bilincinin oluşturulabileceği düşünülmektedir (Duman, 1999).

Çevre için eğitimin, zihinsel düzeydeki amaçları, bireylerin ekolojik bilgi birikimini ve çevre okuryazarlığını arttırmak, duyuşsal düzeydeki amaçları ise çevre ve çevre problemlerine

karşı değer, davranış ve tutumları kazandırmaktır (Nazlıoğlu, 1991). Çevre için eğitimin genel amacı, çevresini bir bütün olarak benimseyen, çevre ile etkileşimde eleştirci bakış açısına sahip, çevre ile ilgili olan konulara hassasiyet gösteren, bilinç düzeyi yüksek, girişkenlik özelliklerine sahip, doğa ile duygudaşlık kurma becerileri kazanmış, çevreyi merkeze alan açıdan bakmayı öğrenmiş bireyler yetiştirmektir (Atasoy, 2006).

2.2.3. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumların Oluşmasında Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, çevre ile ilgili verilecek eğitimin ve çocuklarla yapılacak etkinliklerin uygulayıcısı rolündedirler. Sınıfındaki çocukların meraklarını ilgilerini bilen ve bu ilgiler doğrultusunda onlara çevre sorunlarına yönelik tutum ve davranışlar kazandıracak olan yine öğretmenlerdir. Yalnızca çevrebilim bilgisi yüksek, çevre problemlerinin farkına varan, problemin çözümü için aktif rol alan, çevre dostu öğretmenin, çocuklara çevre ile ilgili tutum ve davranış kazandırmada etkili olacağı düşünülmektedir (Başal, Atasoy & Doğan, 2001; Haktanır, 2007; Gülay & Ekici 2010).

Çocukların okullarda edindiği çevre ile ilgili bilgi ve beceriler, doğanın korunması ve ona duyulan saygının artması için anahtar durumundadır. Çocukların doğayı keşfetmeleri, kendi tecrübeleri ile öğrenmeleri çevre sorunlarına yönelik olumlu tutum kazanmalarında önemlidir. Bu nedenle öğretmenler çocukları deneyim kazanmaları için özgür bırakmalıdır. Bu noktada, öğretmen eğitimleri düzenlenmeli ve çeşitli doğal alanlarda, parklarda, bahçelerde ve benzeri okul dışı ortamlarda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını organize etmeleri tavsiye edilmelidir. Ancak bu şekilde çevre eğitimi olumlu tutumların kazanımında önemli bir boyut haline gelmektedir (Gülay & Önder, 2011; Geray, 1997).

Öğretmen eğitimlerinin çok önemli olduğunu birçok ülkede düzenlenen büyük çaplı projelere bakınca da anlaşılmaktadır. Bunlardan biride ABD’de, “Yaban (Wild)” isimli projedir. Çevre eğitiminde görev alacak öğretmenleri yetiştirmeyi amaçlayan projede öğretmenlere çeşitli seminerler ve hizmet içi eğitimler verilmiştir. Proje kapsamında 50

farklı noktada yaklaşık 940.000 eğitimci aracılığı ile 48 milyon öğrencinin çevre bilimi temelli çevre eğitimi uygulamasına katılımı sağlanmıştır. Aynı ülkede gerçekleştirilen başka bir proje ise “Öğrenme Ağacı Projesi (Project Learning Tree)”dir. Yine 50 farklı kentte 200.000 eğitimci aracılığı 10 milyondan fazla öğrenciye çevre dersi verilmiştir. ABD’de bu eğitimlerle ilgilenen birçok kuruluş çevre eğitimi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Gönüllü kuruluşlar bu konunun öncelikli konulardan biri olduğunu vurgulamakta ve kentlerde çevre bilimi ile ilgilenen bilim adamları ile işbirliği yaparak çok sayıda “Eğitimci Eğitimleri” gerçekleştirmektedirler (Gülay, 2011; Güler, 2010; Helm, & Beneke, 2003).

2.2.4. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumların Oluşmasında Okul Öncesi Dönemin Önemi

Çevresine karşı olumlu tutum ve davranışları kazanmış bireyler yetiştirmede eğitimin tüm kademelerinin önemli olduğu bilinmektedir. Yalnız çevresi hakkında bilgi sahibi olan, doğayı seven ve duyarlı olan bireyler yetiştirmek için verilecek eğitimler konusunda okul öncesi dönemde verilen eğitimler; bireyin hayatı boyunca alabileceği, gelişime en açık, en özel dönemine denk geldiği için bu eğitimlerin bu dönemde verilmesi etkililiğinin daha yüksek olmasını sağlayacaktır (Önder & Özkan, 2013).

Okul öncesi dönemde çocuk için “çevre” onun dışında yer alan tüm unsurlardır. Çocuklardaki çevre kavramı bu nedenledir ki yetişkin insanlara göre daha geniştir. İşte bu yüzden, çocuğa öncelikle içinde bulunduğu ortamın da kendisine ait olduğu, kendisinin bu ortamın parçası olduğu anlayışı kazandırılmalıdır. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklara ailede kazanılmaya başlanan bu çevre bilincini artırılarak devam edilir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları aile katılımı etkinlikleri sayesinde; ebeveyn-çocuk etkileşimi desteklenerek, bu etkileşimin daha nitelikli hale gelmesine katkı sağlar. Bu sayede okulda kazandırılmaya çalışılan amaçlar evde de aileler tarafından desteklenir (Oluk, 2008).

Etkili bir okul-aile iş birliği ile aileler; çocuklara çevreyi tanıtarak sevdirebilirler, çocukların çevreyi korumaya yönelik farkındalık kazandırmaları konusunda öğretmenlere yardımcı olabilirler. Bu durum okul öncesinde çevre eğitimin etkililiği eğitimin diğer kademelerine oranla biraz daha artırmaktadır (Tombul, 2006; Topaloğlu, 1999; Dinçer, 1991).

Nüfusun artmasına bağlı olarak dikey mimarinin, çarpık kentleşmenin artması nedeniyle çocuklar doğadan uzak yetişmektedirler. Bu nedenle doğal çevreyi tanıyamamakta ve olumlu tutum kazanmaları zorlaşmaktadır. Okul öncesi dönemde yapılacak alan gezileri ile doğal çevreyi tanımaları ve doğada vakit geçirmeleri çocuklar açısından çok önemlidir. Araştırmalar göstermektedir ki çocukların erken yaşta doğa ile iç içe olmaları, çocukların çevresini tanıma fırsatı yakalamasına ve onların daha korumacı yaklaşım içinde yetişmelerine katkı sağladığını göstermiştir (Oktay, 1999).

Yaşamın ilk yıllarında doğayı tanıyan ve çevrelerine karşı hassasiyet duyan ve korumacı yaklaşım içinde olan bireylerin daha sonraki yıllarda bu tutumlarını devam ettirdikleri gözlenmiştir. Diğer açıdan bakıldığında erken dönemde çocukların çevreyi anlamalarına yardımcı olmak, bireyin çevre ilişkilerini geliştirmesine de etkin rol oynamaktadır. Erken yaşta çevre eğitimin diğer katkısı ise; yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da dış çevreyi tanımak, doğada vakit geçirmek, çocukların kaygılarını ve stresini azaltmalarına yardımcı olmaktadır ve bu sayede ileriki yıllarda görülebilecek birçok ruhsal bozukluk erken dönemde engellenebilecektir (Kahyaoğlu, Daban & Yangın, 2008; Erdem, 2000; Dinçer, 1991).

Yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; çevre için eğitimin en etkili verilebileceği yılların okulöncesi dönem olduğu gözlenmiştir. Yine bu araştırmalar göstermiştir ki; okulöncesi dönemde çevreye yönelik eğitim şunları hedeflemelidir; çocuklarda çevreye karşı merak duygusunu arttırmalı ve sosyal hayata adapte olmuş bireyler olmalarını sağlamalı, bilimsel bakış açısına sahip bireyler yetiştirilmelidir (Tombul, 2006).

Türkiye’de de artan çevre problemlerine paralel olarak çevre eğitimi tüm yaş gruplarında artış göstermiştir. Ancak okul öncesi eğitime devam eden çocuklar için hazırlanmış programların çevre eğitimi konusunda hâlâ istenen düzeyde değildir. Okul öncesi eğitim

programına çevre bilincini destekleyecek güncel kavramların eklenmesiyle daha etkili çevre eğitimi verilebileceği düşünülmektedir. Günlük eğitim akışı içerisinde veya kavram öğretimi sırasında doğrudan ya da dolaylı olarak da olsa çevre kullanılabilir, çevre etkinliklere dahil edilebilir (Buhan, 2006).

Özetlenecek olursa; bireyin ilk yıllarını içine alan bu dönemde kazandırılacak çevre eğitimi, çocukların gerek bireysel gelişimleri gerekse toplum olarak gelişimi ve çocukların çevreyi korumaları için oldukça önemli olduğu ortaya konmuştur. Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Derneği dünya üzerinde çevre eğitimi açısından ekol olarak kabul edilmektedir. Bu derneğin yayınladığı çevre eğitimi basamaklarının ilk iki tanesi bireylerde merak uyandırmak ve duyarlılık kazandırmaktır. Yine aynı dernek bu becerilerin de en etkili olarak okul öncesi dönemde kazanıldığını vurgulamıştır. İşte bu sebeplerden dolayı bu hassas dönem içinde verilecek etkili bir eğitimle hem öğretmen hem de anne-babanın yardımıyla çevreci çocuklar yetiştirmenin mümkün olduğu düşünülmektedir (Ak, 2008).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alan yazında yer alan çalışmalar kronolojik sıra ile yer almaktadır.

Cairns (2001), çalışmasında insanoğlunun yaşamında çevrenin önemine vurgu yapmıştır. Çalışmasında yaşamın devamlılığının sağlıklı şekilde sürmesi ve çevrenin zarar görmemesi için çevre etiğinin hayatın her alanında olması gerektiğini ve çevre etiğini insanlar benimseyip sahip çıkarsa gelecek nesillere sağlıklı bir dünya bırakmanın mümkün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çevre için eğitimin, kültürler arası iletişimin sağlanmasında, disiplinlerarası engellerin aşılmasında ve ülkelerin politikalarını anlama noktasında disiplinlerarası köprü görevi gördüğünü ileri sürmektedir.

Meyers (2002), araştırmasında toplumların inançlarının ölçülmesi için bir aracın gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu gerekliliğin çevresel değerlerin ölçülmesi ile sağlanabileceğini ve bu sayede toplumların kendilerini değerlendirme fırsatı bulabileceğini ileri sürmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen ölçek katılımcıların; Çevre Kapasitesi, Çevre Bağlanabilirliği, Sezgiler, İçsel Değer, Çevreyi Koruma İhtiyacı, Hayvan ve Çevre Hakları, Kullanımın Ahlaki Kabul Edilebilirliği, Yararlılık, Çevreyi Koruma İsteği, Çevresel Etik boyutlarında hangi bakış açısına sahip olduklarını belirlemek için kullanılmıştır.

Yılmaz, Morgil, Aktuğ, ve Göbekli, (2002), lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin çevre konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmalarının örneklemini 228 öğrenciden oluşmakta olup katılımcılara çevre kirliliğine ilişkin soruların olduğu anketler uygulamışlardır. Araştırma sonucunda; çevre konusunda verilen eğitimin yetersiz olduğu, orta öğretimde kimya dersini alan öğrencilerin çevre ile ilgili bilgilere sahip olduklarını ve bu bilgileri derslerden ziyade yazılı ve görsel medyadan edindiklerini belirtmişlerdir.

Çabuk ve Karacaoğlu (2003), araştırmalarında üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarına ilişkin görüşlerini demografik değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre duyarlılıkları daha yüksek olduğunu ve yaş gruplarına göre fark olmadığı bulunurken, öğrenim gördükleri programa göre çevre eğitimi alanlar lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Şama (2003), çalışmasında; öğretmen adaylarının çevre sorunlara yönelik tutumları ile öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, bölümleri ve en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen verilerin sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla tutum puanlarının yüksekliği gözlenmiştir. Çalışmada ayrıca çevre sorunlarının çözümüne bütüncül yaklaşımla yeniden değinilmesi ve bu yaklaşımın gerekliliği vurgulanmıştır.

Yücel vd. (2003), üniversite öğrencilerinin çevre bilinci, tutum ve duyarlılıklarını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmada, anket uygulamasıyla 467 bireyin çevre bilinç ve tutumlarını saptamak için sorular sorulmuş ve araştırma sonunda öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik duyarlılıkları “orta” düzeyde bulunmuştur. Kadınların erkeklere göre daha duyarlı oldukları bulunmuştur. Ankete katılanların eğitim düzeyi yüksek olmasına rağmen çevre duyarlılığının beklenenden daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Leard (2004), çalışmasında çevre etiği ve doğallığa girişimi birlikte incelemiş ve etik konularına yeni bir bakış açısı geliştirmiştir. Araştırmasını; üç bölümde (doğanın tanımı, doğal düzende insanların yeri, çevre etiğinin önemi ve miktarı) tamamlayarak, yaşamak için

doğayı takip etmek en doğru yoldur görüşüne vurgu yapmıştır. Doğanın üyesi sadece biz değiliz; bütün üyelerini tanımalıyız aynı zamanda onlara karşı sorumluluklarımızı yerine getirmeliyiz diyerek sürdürülebilir çevreciliğin en ideal görüş olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada çevre alanındaki çeşitli filozofların görüşlerine de yer vererek çevre etiğinin önemine vurgu yapmıştır.

Erol (2005), Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasını, 225 öğrenci ile tamamlamıştır. Çalışma, üniversite öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına karşılık tutumlarını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına karşı tutumları zayıf olarak saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre sorunlarına yönelik tutumlarının daha yüksek ve önemli seviyede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Erten (2005), çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çevreyi koruma konusunda ne kadar bilinçli oldukları, çevrenin korunmasına yönelik davranışlar ve bu davranışlara etki eden değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, Ankara'daki devlet üniversitelerinin ilköğretim bölümü okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerdir. Araştırmaya katılan 352 öğrenciden, anket yardımı ile 12 soru başlığında toplanan veriler analiz edilmiş ve araştırma sonucunda ise; hiçbir öğrencinin boş zamanlarında çevre etkinliklerinde bulunmadığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin çevre aktivitelerine katılmaları beklenirken çalışmada hiçbir öğrencinin buna değinmemiş olması çevre sorunlarından rahatsız olmadıkları varsayımına yol açmıştır. Sadece çevre bilincine ait tutumların ve çevreye ait bilgilerin yüksek olmasının, kişilerin çevreye yararlı davranışlar göstermesine yetmeyeceğini bize göstermesi açısından önemlidir.

Buhan (2006), okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında çevre eğitimine ne kadar yer verdiklerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında, 2004–2005 eğitim ve öğretim yılında görev yapan 300 okul öncesi öğretmenine çevre bilinci soru listesi ve çevre eğitimi soru listesi uygulamıştır. Araştırma sonucunda, çevre ölçeği toplam puanları ile tutum, bilgi ve

davranış alt boyutu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptamıştır.

Sarıkaya (2006), çalışmasında çevre eğitiminde interaktif yöntemleri kullanmıştır. Araştırmasında teknoloji ve bilimle desteklenen eğitimin insanlarda beceri, ilgi ve merak duygularını değiştireceğini belirtmiş ve eğitim-öğretim ortamında geleneksel öğretim modelleri yerine teknoloji ile desteklenen eğitim-öğretim tercih edildiğinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığını tespit etmiştir.

Daştan (2007), çevre sorunları konusundaki ilgi, bilgi ve duyarlılıklarını ölçmeyi amaçladığı çalışmasını Sivas il merkezinde çeşitli liselerde görev yapan 48 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin çevre sorunlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarında mesleki kıdemlerine göre fark tespit edilmiştir.

Deniş ve Genç (2007) çalışmalarını, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 220 öğrenci ile yapmışlardır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin “Çevre Bilimi” dersi alma durumları ile çevre tutumlarını karşılaştırmaktır. Araştırma sonucunda; Çevre Bilimi dersini almayan öğrencilerin bilgi testinde dersi alan öğrencilere göre daha başarısız olduklarını fakat ders alma durumunun çevreye tutumlara etkisine bakıldığında ise iki grup arasında (dersi alan ve almayan öğrenciler) anlamlı farkın olmadığını saptamıştır.

Budak (2008), çalışmasında küresel çevre sorunları ve bu sorunların çözümünde çevre eğitiminin önemi üzerine değinmiştir. Türkiye’deki ve Avrupa Birliği ülkelerindeki çevre programlarına ve çevre eğitime yer verilen araştırmanın sonucunda sürdürülebilir çevre eğitimi ve çevre için çevre eğitiminin ilköğretimden başlatılmasının önemine vurgu yapılmıştır. Araştırmacı, Türkiyede gerek Çevre ve Orman Bakanlığı gerekse Milli Eğitim Bakanlığı gibi kurumsal düzeyde yürütülen çalışmalarla, Avrupa Birliği ülkelerinden seçtiği bazı ülkelerde yürütülen eğitim programları arasında kıyaslama yaptığı çalışmasında çevre eğitiminin ilköğretimden itibaren öğrencilere verilmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur.

Maintenay (2008), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, doğayı ve dinle ilişkisini çevre etiği açısından açıklamıştır. Katılımcılar cevapladıkları sorulara göre doğanın insan

yaşamı için öneminin olduğunu söylemişler fakat bir yandan da doğa için dini bir terim olan ‘kurban’ kelimesini kullanmışlardır. Çevre problemlerin nedeni sorulduğunda ise, büyük çoğunluk endüstriyel üretim ve insanlardaki değer eksikliği olduğunu söylemiştir. Araştırmanın sonucunda ise; aslında insanların çevre sorunlarının neden kaynaklandığının farkında olduğu ama bu sorunlara yönelik önlemler almanın onlara zor geldiği belirtilmiştir.

Aksu (2009), araştırmasında Öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre fark gösterip gösteremediğini kanıtlamak amacıyla ilköğretim okullarında görev yapan Fen ve Teknoloji Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni toplam 210 bireye “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” uygulamıştır. Elde edilen veriler sonucunda, çevre sorunlarına yönelik tutum puanları cinsiyete, öğretmenlik hizmet süresine, bransa, çevre kuruluşuna üyeliklerine göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur.

Laal (2009), araştırmasında tarih bilimi çerçevesinde çevre etiğini ele almıştır. Çevre etiğinin, doğuşu, yaygınlık kazanması ve temel dinamikleri üzerinde durmuştur. Etik ilkelere bağlı kalarak çevrenin korunmasının özel, sosyal ve kültürel şartlarla ilgili olduğunu belirtmiştir. Doğayı koruma algıları olan ilgiyi ve çevre ekosistemini desteklemeye vurgu yapmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda çevre etiğinin tarihçesine ve bireylere yönelik verilecek çevre etiği eğitimine ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Fukazawa (2009), çalışmasında insan merkezci olmayan etik çeşitlerini ve Japon çevre eğitimi ile ilişkisini keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonunda; Japon çevre eğitimi doğa çevre algıları, kişisel tecrübekişiselliğe göre değişmektedir ve Japonya’daki insanlar tarafından, doğal çevrenin büyük bölümünün yapay şekilde korunduğunu söylemiştir.

Güler (2009), çalışmasında ekolojik temellere dayanan çevre eğitiminin, öğretmenlerin çevre eğitime ilişkin görüşlerine etkilerini araştırmıştır. Çevre eğitime katılan 24 öğretmenin doğaya ve çevre eğitime karşı görüşlerinde ne gibi değişiklikler olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonunda; öğretmenler, doğa eğitimi sonucunda çevre eğitime yönelik çok yönlü bilgiler edindiklerini bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler gerek

kendi yeterlilik düzeylerinin arttığını, gerekse çevrenin korunması ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Doğayı laboratuvar olarak kullanmanın önemini ve gereğini vurgulamışlardır.

Mcshane (2009), çalışmasında çevre etiği ile ilgili genel bir bakış açısı üzerinde durmuştur. Araştırma sonucunda; çevre etiği hakkında 1970’den bugüne kadar çeşitli tartışmalar olduğu belirtilmiştir. Eğitim kurumlarının çevre etiği hakkındaki inançlarına ve fikirlerine yer verilmiştir.

Groenfeldt (2010), su politikalarının gözden geçirilmesini ve yeni yapılacak su politikalarında etik bilimine mutlaka yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Su kaynaklarının korunması ve iklim değişikliğinin önüne geçilmesi için su politikaları sürdürülebilir olmalı ve çevre etiği yaklaşımları tarafından desteklenmelidir. Çalışmada, Meksika’daki Santa Fe Nehri, çevre etiğine ve sürdürülebilir kalkınmaya önem veren yeni yönetimle yeni su politikaları sayesinde eski haline göre daha temiz daha sağlıklı nehir haline dönüştüğü örnek olarak verilmektedir. Çalışma sonucunda, çevre etiğinin su kaynakları ile ilgili politikalarda çok önemli yere sahip olduğu, çevre etiğinin uygulanabilmesi için bilinçli insanların yetişmesi gerektiği önemle vurgulanmıştır.

Özdemir ve Yapıcı (2010), çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik düzeylerinin onların akademik alanlarına ve doğaya yakınlık derecelerine göre değişip değişmediği araştırılması amacıyla 240 öğrenciye veri toplama araçları uygulamışlardır. Verilerin toplanmasında Çevre Sorunlarına Yönelik İlgi ve Farkındalık Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Coğrafya ve Fizik anabilim dalı lisans öğrencilerinin, Fen Bilgisi öğrencilerine oranla dünyadaki toprak kirliliğini daha ciddi problem olarak algıladıkları görülmüştür.

Aksoy ve Karatekin (2011), çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin çevreye yönelik eğilimlerinde eğitim aldıkları bölüm değişkenine göre fark olup olmadığını incelemişlerdir. Bu amaçla Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin

çevre hakkındaki duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğu ve ölçekten elde edilen puanların fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı şekilde fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2011), yüksek öğretim öğrencilerinin çevre bilincini araştırdığı çalışmada; öğrencilerin çevre ile ilgili konularda farkındalık, bilinç ve duyarlılık seviyelerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Yapılan çalışmaya göre çevre ile ilgili konularda farkındalık ve duyarlılık seviyesinin öğrencilerin okudukları sınıflardan bağımsız olduğu ve kaynakların korunması konusunda kavramsal olarak bilgi sahibi olsalar da gündelik yaşamlarında tutum ve davranış biçimlerinin aynı seviyede olmadığı saptanmıştır.

Erten (2012), çalışmasında Türk ve Azeri öğretmen adaylarının çevre bilincini araştırmıştır. Araştırma, Ankara ve Bakü’de okuyan üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Ankara’da 593, Bakü’de ise 231 öğrenci araştırma kapsamında yer almıştır. İki ülke öğrencilerinin verdiği cevapların karşılaştırılması sonucunda Türkiye’de yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca araştırmada Azerbaycan’daki öğrencilerin çevre bilgilerinin ve tutumlarının çevre dostu davranışlar üzerine etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Quinn (2012), çalışmasında çevre etiği konularına eleştirel düşünme penceresinden bakmıştır. Üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında katılımcılar hakkında sayısal verilere ulaşmak için ölçme aracı geliştirmiş ve onların çevre etiği üzerine eleştirel düşünme becerilerini ölçmüştür. Sonrasında öğrenciler arası tanışma kursları düzenleyerek kursun başında ve sonunda değerlendirme çalışmaları yapmıştır. Değerlendirmeler dönem başından başlayıp sömestr tatili sonuna kadar devam etmiştir. Çalışma sonucunda çevre etiği becerileri 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisinin olmadığı, bir kanıyı kabul ettirmek için nedenler sunma ve kişisel ön yargılarını tanıma gibi eleştirel düşünmenin alt boyutlarında sömestr öncesi ve sonrası öğrenci puanlarında değişim gözlenmiştir.

Bülbül (2013), öğretmen adaylarının çevre etiği algılarının belirlenmesi ve “Çevre Bilimi” dersinin, öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarına etkisini araştırmayı

amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarında; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiği algısına yönelik görüşleri, insanların çeşitli faaliyetler neticesinde canlıların doğal alanına zarar verdiği ancak bu durumun çevre bilincinin artırılmasıyla giderilebileceği belirtilmiştir. Araştırmada Çevre Bilimi dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının algıları karşılaştırıldığında ise; her iki gruptaki öğretmen adayının görüşlerinin benzerlik göstermesi, “Çevre Bilimi” dersinin öğretmen adaylarının çevre etiği algılarını çok fazla etkilemediği şeklinde yorumlanmıştır.

Çınar (2013), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları öğretim etkinliklerini belirlemek ve bu etkinlikleri yürütürken karşılaştıkları problemleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 15 okul öncesi öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Elde edilen bulguların analizinde okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fen ve doğa konularının öğretiminde mutfak çalışmaları, doğa gezileri ve belgesel izleme etkinliklerini kullandığı, çok az kısmının koleksiyon ve araçları tanıma ve kullanma etkinliklerini yaptığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin büyük bir kısmının okul öncesi programda yer alan fen ve doğa kavramlarına yer verdikleri ve yer verme sebebi olarak da bu kavramların ilköğretim fen konularına temel oluşturması ve doğayı daha iyi anlamasını sağlaması şeklinde düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.

Özgürler (2014), öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri ile ekolojik ayak izlerinin incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmasında Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeylerini yetersiz olarak belirlemiş ancak çevre tutum, kullanım ve ilgi düzeylerinin arzu edilen seviyede olduğunu saptamıştır.

Dilli ve Bapoğlu (2015), araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarına Anadolu’da yaşamış ve nesli tükenmiş olan hayvanların öğretilmesinde müzelerin etkisini incelemişlerdir. Altı yaş grubundan 13 öğrenciye 3 hafta boyunca haftada 6 saat toplamda 18 saat olan program ile müze eğitimi verilmiştir. Yürütmüş oldukları çalışma sonunda;

müze eğitiminin Anadolu'da yaşamış ve nesli tükenmiş hayvanlarla ilgili bilişsel becerileri anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Özer (2015), çevre etiği farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, devlet üniversitelerinde eğitim gören 1023 fen bilgisi öğretmen adayına araştırmacı tarafından geliştirilen 'Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği' uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında araştırmaya katılan kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında t-testi sonucunda anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenciler arasında t testi sonucunda anlamlı fark bulunamamıştır.

Karademir (2017), çevre etiği farkındalığının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ile etik tutumlarını belirlemek ve varsa aralarında ilişki olup olmadığını ve demografik değişkenlerin etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarını belirlemek amacıyla Özdemir (2012) tarafından geliştirilen "Çevre Etiği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 1.sınıf öğrencilerin çevre etiği farkındalıklarının 4.sınıf öğrencilere göre daha yüksek ve katılımcıların doğaya bağlılık düzeyleri ile etik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirtilmiştir.

Ceyhan (2018), fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve çevre konularına yönelik etik duyarlılıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin etik duyarlılıklarını ve etik bir sorun karşısında verdikleri kararların ayrıntılarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından 16 maddelik Teknoloji ve Çevre Etiği Anketi kullanılarak veriler toplanmıştır. Katılımcıların etik duyarlılıklarının, branş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı hipotezler ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin teknoloji ve çevre etiği ile ilgili konularda etik duyarlılıkları branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri lehine, mesleki kıdem değişkenine

göre 31 yıl ve üzeri meslekte görevli öğretmenler lehine ve cinsiyet değişkeni bakımından ise gruplar arasında anlamlı fark elde edilmemiştir.

Çinkılıç (2018), 'X ve Y Kuşağı öğretmenlerin mesleki etik algılarını araştırdığı çalışmada, 100 sınıf öğretmenine 57 soruluk 52li likert tipinde etik algı ölçeği uygulamış ve elde edilen veriler sonucunda; öğretmenlerin mesleki etik puanları arasında cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenleri açısından herhangi farkın bulunmadığını saptamıştır.

Sönmez (2018), farklı fakültelerde öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin çevre etiği farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmasının örneklemini çeşitli fakültelerin 8 farklı bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf toplam 650 yükseköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler Özer ve Keleş (2015) tarafından geliştirilen "Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği" kullanılarak toplanmış ve araştırma sonucunda; yükseköğretim öğrencilerinin çevre etiği farkındalık düzeylerinin öğrenim görülen fakültele göre fark göstermediği ve yükseköğretim öğrencilerinin çevre etiği farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete, sınıf düzeyine, çevre ile ilgili ders alma durumlarına göre fark olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları ve çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın modeline, evren ve örnekleme ilişkin bilgilere, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmektedir.

4.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları ve çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda öğretmenlerin demografik özelliklerine göre çevre etiği farkındalıkları arasında ve çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde planlanmış ve yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli; genel tarama yöntemi içinde bulunan bir yöntemdir ve iki ve daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını, yönünü veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olduğu için bu tür araştırmalar için kullanılmasının uygun olduğu belirtilmiştir (Karasar, 2008).

4.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana ili Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu ve ilköğretim anasınıflarında görev yapan 1200 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü ise, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) örneklem tablosundan yararlanılarak belirlenmiştir.

Tablo 1.

Yazıcıoğlu ve Erdoğan Örneklem Tablosu

Evren Büyüklüğü	+-0.05 Örneklem Hatası (d)					
	p=0.5	q=0.5	p=0.8	q=0.2	p=0.3	q=0.7
500	217		165		196	
750	254		185		226	
1000	278		198		244	
1200	300		215		262	
2500	333		224		286	
5000	357		234		303	

Tablo 1 incelendiğinde örneklem sayısının en az 300 olması gerektiği görülmektedir. Öğretmenlere ulaşabilmek amacıyla, 4 merkez ilçeden ulaşılabilirlik ön planda tutularak seçilen 38 anaokulu ve 18 ilkokula gidilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen 340 öğretmene ulaşılmış ancak hatalı doldurulan 20 veri seti çıkarılarak 320 okul öncesi öğretmenine ait veri seti ile analiz sürecine geçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişkenler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	263	82.2
	Erkek	57	17.8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	21	6.6
	Lisans(Örgün)	208	65.0
	Lisans (Açık Öğretim)	43	13.4
	Yüksek Lisans	45	14.1
	Doktora	3	0.9
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	283	88.5
	Çocuk Gelişimi	26	8.1
	Ev Ekonomisi	11	3.4
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	161	50.3
	6-10 Yıl	88	27.5
	11-15 Yıl	39	12.2
	16+ Yıl	32	10.0
Ön Lisans/ Lisans Programında Çevre İle İlgili Ders Alma Durumu	Evet	225	70.3
	Hayır	95	29.7
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Evet	200	62.5
	Hayır	120	37.5
Çevre İle İlgili Kuruma Üye Olma Durumu	Evet	175	54.7
	Hayır	145	45.3
Evcil Hayvana Sahip olma Deneyimi	Evet	203	63.4
	Hayır	117	36.6

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %82.2'sinin kadın, %65'inin lisans (örgün) ve %88.5'sinin okul öncesi öğretmenliği programından mezun olduğu, %50.3'ünün 0-5 yıl hizmet yılı hizmet yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin %70.3'ünün üniversitede çevre ile ilgili ders aldıkları, %62.5'inin hizmet içi eğitim aldıkları, %54.7'sinin çevre ile ilgili kurumlara üye oldukları ve % 63.4'ünün evcil hayvana sahip olma deneyimi yaşadıkları tespit edilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacı ile ‘Kişisel Bilgi Formu’, “Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği” ve “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Formda öğretmenlerin; cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan program, hizmet yılı, üniversitede çevre ile ilgili eğitim alma, çevre ile ilgili hizmet içi eğitim alma, çevre ile ilgili kurumlara üye olma, evcil hayvana sahip olma deneyimine yönelik sorular bulunmaktadır (EK 1).

4.3.2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği

Öğretmenlerin çevre etiğine yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla Özer ve Keleş (2013) tarafından öğretmen adayları ile geliştirilmiş olan “Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 4 boyut (çevre etiğinin tanım, amaç, ortaya çıkış nedeni ve çevre etiğine yönelik alınabilecek önlemler) ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.95’dir.

Ölçekteki maddeler 5’li Likert tipi şeklinde oluşturulmuş ve katılımcıların her maddeye ilişkin görüşlerini 1 (Hiç katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Kararsızım), 4 (Katılıyorum) ile 5 (Tamamen katılıyorum) aralığındaki 5 farklı dereceden biriyle değerlendirmesi gerekmektedir. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinde puanlarının değerlendirilmesinde katılımcıların verdiği cevaplara göre 1 ile 5 aralığında puanlanması sonucu aldıkları ortalama puanlar kullanılmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları ise; Çevre Etiğinin Tanımı için 0.92', Çevre Etiğinin Amacı için 0.67, Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri için 0.82 ve Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler için 0.90'dır.

Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinin bu çalışmanın örnekleminde elde edilen veriler çerçevesinde Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ölçek geneli için 0.86, Çevre Etiğinin Tanım boyutu için 0.93, Çevre Etiğinin Amacı boyutu için 0.75, Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri boyutu için 0.84, Çevre Etiğine Yönelik Alınacak Önlemler boyutu için 0.89 olarak bulunmuş ve ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Karasar, 2008).

4.3.3. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla, Güven (2013) tarafından geliştirilmiş olan 'Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, Bloom Taksonomisindeki duyuşsal alan basamakları dikkate alınarak öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Taksonomide bulunan duyuşsal alan basamaklarına ve basamaklara ilişkin açıklamalara kısaca yer verilmiştir.

Alma: Belirli bir nesne, fikir ya da uyarıcının farkına varma, dikkat etme ve duyarlı olma düzeyidir. Tepkide Bulunma: Belli uyarıcılarla ilgilenme, onlara uygun ve bilinçli tepkilerde bulunma, uyarıcıyı arama, önem verme, yardım etme, tartışmalara katılma, okuma, yazma, rapor etme, kurallara uyma, tepkide istekli olma düzeyidir. Değer Verme: Yeterli derecede tutarlı ve istikrarlı olma, inanç veya tutum kazanma, takdir etme, tercih etme, kabullenme, adanmışlık, örgütlenme, paylaşma düzeyidir. Örgütlenme: Değerler sistemine yenilerini ekleyerek farklı değerleri bir araya getirme, kararlılık, savunma, formüle etme, sıralama, genelleme ve sentez yapma düzeyidir. Kişilik Haline Getirme: Alışılmış biçimde benimsediği değerlerle tutarlı davranma, davranışları karakter haline dönüştürme,

tutumlarda kararlı olma, değiştirme, gözden geçirme, soru sorma, sorun çözme, ayırt etme, tercih etme düzeyidir (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1973).

Ölçek çevre sorunlarının tamamını kapsayacak şekilde, 5 alt boyut (Alma, Tepkide Bulunma, Değer Verme, Örgütleme, Kişilik Haline Getirme) ve 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.88’dir.

Katılımcıların ölçekte yer alan olumlu maddelere verdikleri “katılıyorum” şeklindeki yanıtlara 2 puan, olumsuz maddelere verdikleri “katılmıyorum” şeklindeki yanıtlara 0 puan ve “fıkrım yok” yanıtlarına ise 1 puan verilir. Olumsuz maddelerde ise bu puanlama ters şekilde yapılır. Ölçekten elde edilen verilerin değerlendirilmesinde öğrencilerin aldığı ortalama puanlar dikkate alınmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ilişkin madde numaraları ve Cronbach Alfa katsayıları ise; Alma için 0.93, Tepkide Bulunma için 0.90, Değer Verme için 0.68, Örgütleme için 0.75 ve Kişilik Haline Getirme için 0.59’dur.

Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin bu çalışmanın örneklemeden elde edilen veriler çerçevesinde güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ölçek geneli için 0.70, Alma boyutu için 0.83, Tepkide Bulunma boyutu için 0.75, Değer Verme boyutu için 0.84, Örgütleme boyutu için 0.69 ve Kişilik Haline Getirme boyutu için 0.65 olarak bulunmuştur.

4.4.Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamadan önce veri toplama aracı olarak kullanılan “Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği” kullanım izni Özgöl KELEş’ten (Ek 2.), “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanım izni Ezgi GÜVEN YILDIRIM’dan (Ek 3.) alınmıştır.

Araştırma verilerinin toplanacağı okullar için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Biriminde gerekli izinler alındıktan sonra (Ek 4.) okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler

sonucunda çalışmaya katılmak isteyen okulların yönetimi bilgilendirilmiş ve gönüllü öğretmenlere araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra verilerin toplanmasına başlanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile ‘Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği’ ve ‘Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği’ verilip öğretmenlerin doldurulması istenmiş ve toplanmıştır. Öğretmenler veri toplama araçlarını ortalama 20 dakikalık sürede yanıtlamışlardır.

4.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak 340 öğretmenden toplanan veriler SPSS- 20 istatistik paket programına aktarılmıştır. Öncelikle hatalı doldurulan 20 veri seti çıkarılarak 320 veri setinin dağılımı incelenmiş ve dağılımda uç değerlerin olmadığı gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik özelliklerin frekans yüzde dağılımları hesaplanmış ve betimsel istatistikler olarak sunulmuştur. Değişkenlerin normallik varsayımları incelenerek, parametrik olmayan testlerin uygulanması planlanmıştır. Örneklem büyüklüğünün 320 olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettiği Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği	.237	320	.000*
Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği	.237	320	.000*

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen toplam puanların Kolmogorov-Smirnov testine göre bağımsız değişkenlere ait grupların en az birinde anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olduğu görülmüştür. Bu analizden hareketle dağılımın bağımsız değişkene ait her bir grupta normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Bazı durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi yanlış sonuçlar verebilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu sebeple dağılımın normalliğine karar vermede son test çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4

Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği	320	-2.416	2.96
Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği	320	2.715	2.720

Tablo 4 incelendiğinde araştırmanın değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z istatistiğinin 0.05 anlamlılık düzeyinde 1.96'dan büyük çıkmasından dolayı dağılımların normallikten uzaklaştığına dair kanıt sunulmuştur. Ayrıca; verilerden elde edilen Histogram Grafikleri incelenmiştir ve sonuç olarak verilerin normal dağılımdan farklı dağılım sergilediği görülmüştür. Bu yüzden non-parametrik testlerin kullanımı uygun bulunmuştur (Büyüköztürk, 2010).

Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda Çevre Etiği Farkındalık ölçeği Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayısı 0.86, Çevre sorunlarına Yönelik Tutum ölçeği güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet, üniversitede çevre ile ilgili ders alma, hizmet içi eğitim alma, çevre ile ilgili kuruma üye olma, evcil hayvana sahip olma deneyimi iki grupta değişkenler olduğu

için bu değişkenlerle çevre etiği farkındalıkları ve çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni ikiden daha fazla alt gruplu değişken olduğu için çevre etiği farkındalıkları ve çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonuçlarının anlamlı fark gösterdiği durumlarda farkın hangi gruplar lehine olduğunun saptanması için ikili kıyaslamalarda Mann Whitney U analizi yapılmıştır (Mendeş, 2012). Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Spearman's Rho analizi yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerde iki sayısal ölçüm arasında doğrusal ilişki olup olmadığı varsa bu ilişkinin yönünü belirlemek için kullanılan analize Spearman's Rho analizi denir (Karasar, 2008).

BÖLÜM V

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları, çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre etiği farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular sunulmuş ve tartışılmıştır.

5.1. Öğretmenlerinin Çevre Etiği Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğine ilişkin betimsel bulgular ve öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden elde edilen puanlarının; cinsiyet, hizmet yılı, üniversitede çevre ile ilgili ders alma, hizmet içi eğitim alma, çevre ile ilgili kuruma üye olma, evcil hayvana sahip olma deneyimine ilişkin bulgular ve tartışma yer almaktadır.

Tablo 5'te öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğine ait betimsel istatistik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5

Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
ÇEFÖ Toplam	320	23	115	103.81	12.66
Çevre Etiğinin Tanımı	320	7	35	31.10	4.76
Çevre Etiğinin Amacı	320	3	15	13.45	1.71
Ortaya Çıkış Nedenleri	320	5	25	22.85	2.67
Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler	320	8	40	37.26	4.46

Tablo 5 incelendiğinde toplam puanlar bakımından öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması=103.81 olarak bulunmuştur. Çevre etiği farkındalık ölçeğinden alınabilecek maksimum puanın 115, minimum puanın 23 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
ÇEFÖ Toplam	Kadın	263	162.56	6955.00	-0.85	.40
	Erkek	57	151.02			
Çevre Etiğinin Tanımı	Kadın	263	156.95	6561.50	-1.49	.13
	Erkek	57	176.89			
Çevre Etiğinin Amacı	Kadın	263	158.66	7012.50	-0.87	.38
	Erkek	57	168.97			
Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri	Kadın	263	163.82	6621.50	-1.40	.15
	Erkek	57	145.17			
Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler	Kadın	263	164.70	6390.500	-1.76	.07
	Erkek	57	141.11			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden elde edilen puanları toplam ve bütün boyutlar bakımından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarında fark olmakla birlikte gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde; Özdemir (2010), öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırdığı araştırmasında kadın ve erkek öğretmen adaylarının çevre etiğinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Özer (2015) fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalık düzeylerini ölçtüğü çalışmasında, kız ve erkek öğrencilerin çevre etiği farkındalıkları arasında anlamlı farkın olmadığını saptamıştır. Gerçek (2016), üniversite öğrencilerinin çevre etiğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin

evre etiği algılarının cinsiyete göre fark göstermediğini tespit etmiştir. Ceyhan (2018), fen bilimleri ve sınıf ğretmenlerinin teknoloji ve evre konularına yönelik etik duyarlılıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında fen bilimleri ve sınıf ğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre teknoloji ve evre konularına yönelik etik farkındalığının ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. inkili (2018), ‘X ve Y Kuşağı ğretmenlerin mesleki etik algılarını karşılaştırdığı çalışmasında, kadın ve erkek öğretmenlerin evre etiğinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Elde edilen verilerden farklı olarak; Dikicigil (2018), Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının evre etiği algılarının belirlenmesini amaçladığı çalışmasında, kız öğrencilerin evre etiği farkındalıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Sönmez (2018), farklı faklterde öğrenim gören yükseköğretim ğrencilerinin evre etiği farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında cinsiyete göre evre etiği farkındalığının kadın öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu belirlemiştir.

Genel olarak veriler incelendiğinde katılımcıların aldıkları eğitimlerin etkisi sonucu kadın ve erkek öğretmenlerin evre etiği konularında benzer kararlar verdikleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin evre etiği farkındalıklarının hizmet yılı değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı (Mann-Whitney U)
ÇEFÖ Toplam	0-5 Yıl	161	147.84	3	19.20	.000*	4>2
	6-10 Yıl	88	153.11				
	11-15 Yıl	39	176.06				
	16+ Yıl	32	222.88				
Çevre Etiğinin Tanımı	0-5 Yıl	161	161.25	3	11.70	.008*	4>1 4>2 4>3
	6-10 Yıl	88	149.05				
	11-15 Yıl	39	143.64				
	16+ Yıl	32	208.78				
Çevre Etiğinin Amacı	0-5 Yıl	161	139.56	3	25.86	.000*	4>1 4>2
	6-10 Yıl	88	175.47				
	11-15 Yıl	39	175.64				
	16+ Yıl	32	206.88				
Ortaya Çıkış Nedenleri	0-5 Yıl	161	141.95	3	26.62	.000*	4>1 4>2
	6-10 Yıl	88	157.56				
	11-15 Yıl	39	198.23				
	16+ Yıl	16	215.94				
Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler	0-5 Yıl	161	142.77	3	23.62	.000*	4>1
	6-10 Yıl	88	161.24				
	11-15 Yıl	39	186.21				
	16+ Yıl	16	216.38				

*p < 0.05. 1:0-5 Yıl 2:6-10 Yıl 3:11-15 Yıl 4:16+ Yıl Hizmet Yılı

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği puanlarında hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark belirlenmiştir. Anlamlı farkın hangi grup lehine olduğunun belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu 16+ Yıl ile 6-11 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler arasında 16+ yıl hizmet grubu öğretmenler lehine bulunmuştur ($p < 0.05$).

Ölçeğin boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde; Çevre Etiğinin Tanımı boyutunda 0-5 yıl ile 16+ yıl, 6-10 yıl ile 16+ yıl, 11-15 yıl ile 16+ yıl kategorileri arasında, Çevre Etiğinin Amacı boyutunda 0-5 yıl ile 16+ yıl, 6-10 ile 16+ yıl arasında fark bulunmuş ve her iki boyutta da farkın 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri boyutunda, 0-5 yıl ile 16+ yıl ve 6-10 yıl ile 16+ yıl, Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler boyutunda ise; 0-5 yıl ile 16+ yıl hizmet yılı kategorileri arasında hizmet yılı fazla olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde; Karadayı (2005), Ortaöğretim öğretmenlerinin küresel, ulusal ve yerel çevre sorunları hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmanın sonucunda öğretmenlik deneyim süresi yükseldikçe öğretmenlerin çevre farkındalığı puanlarının da yükseldiğini bulmuştur. Mahmutoglu (2010), Mülkî idare âmirlerinin kırsal çevre etiği konusunda görüş ve düşüncelerini araştırdığı çalışma sonucunda en yüksek ortalamanın 16-20 yıl kıdeme sahip yöneticilerde olduğu, en düşük ortalamanın ise 11-15 yıl kıdeme sahip yöneticilerde olduğu belirlemiştir. Ceyhan (2018), fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve çevre konularına yönelik etik duyarlılıkları mesleki kıdem değişkenine göre incelediği çalışmasında, 31 yıl ve üzeri meslek yılında olan öğretmenler lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak; Çinkılıç (2018), 'X ve Y kuşağı mensubu öğretmenlerin mesleki etik algılarının karşılaştırdığı çalışma sonucunda X ve Y kuşağına mensup sınıf öğretmenlerinin mesleki etik algıları arasında kıdem yılı az olanlar lehine anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir. Çalışma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde

öğretmenlerin eğitim öğretim yaşantılarında elde ettikleri tecrübelerin onların çevre etiğine yönelik farkındalık kazanmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Üniversitede Çevre ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Üniversitede Çevre İle İlgili Ders Alma	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
ÇEFÖ Toplam	Evet	225	184.96	51284	-7.29	.000*
	Hayır	95	102.57			
Çevre Etiğinin Tanımı	Evet	225	184.50	5287	-7.24	.000*
	Hayır	95	103.65			
Çevre Etiğinin Amacı	Evet	225	186.77	4776	-7.35	.000*
	Hayır	95	98.27			
Ortaya Çıkış Nedenleri	Evet	225	180.67	6149	-6.23	.000*
	Hayır	95	112.73			
Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler	Evet	225	182.03	5184	-7.91	.000*
	Hayır	95	109.51			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde çevre ile ilgili ders alan öğretmenlerin sıra ortalamaları toplam puanlarında ve bütün boyutlarda ders almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ise öğretmenlerin puanları toplam

puan ve bütün boyutlarda ders alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark sergilediği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Literatür incelendiğinde; Yılmaz, Morgil, Aktuğ, ve Göbekli, (2002), lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin çevre konusunda ne derece bilgi sahibi olduklarının belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışma sonucunda çevre etiği farkındalıkları arasında çevre konusunda ders alan öğrenciler lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Uzun ve Sağlam (2007), yükseköğretim programında seçmeli olarak verilen “Çevre ve İnsan” dersi ile Gönüllü Çevre Kuruluşlarının öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına etkisini araştırdıkları çalışma sonucunda “Çevre ve İnsan” dersini alan ve almayan öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutum ortalamaları arasında, dersi alan öğrencilerin lehine anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Bülbül (2013), öğretmen adaylarının çevre etiği algılarının belirlenmesi ve “Çevre Bilimi” dersinin, öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalıklarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında; çevre etiği farkındalıkları arasında Çevre Bilimi dersi alan öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmaların bulgularından farklı olarak; Ceyhan (2018), fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve çevre konularına yönelik etik duyarlılıklarının belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırma sonucunda, çevre ve teknoloji konularına yönelik dersler fen bilgisi öğretmenliği lisans programında sayıca fazla bulunmasına rağmen mevcut çalışmada öğretmenlerin çevre ve teknoloji konularına yönelik etik duyarlılıklarının, sınıf öğretmenleri lehine anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir.

Bireyler ekosistemlerin işleyişi ve insan faaliyetlerinin bu sistemlerin devamlılığına yaptığı olumlu ve olumsuz etkileri öğrendikçe, doğayla ilgili daha sorumlu davranışlar geliştirmektedirler (Palmberg & Kuru, 2001). Elde edilen sonuçlar incelendiğinde çevre etiğine yönelik konuların öğretim programlarında yer almasının katılımcıların bilgi düzeylerini artırmakla beraber çevre etiğine yönelik farkındalık geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim Alma	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
ÇEFÖ Toplam	Evet	200	191.00	5261	-7.193	.000*
	Hayır	120	109.68			
Çevre Etiğinin Tanımı	Evet	200	176.13	8875	-3.957	.000*
	Hayır	120	134.46			
Çevre Etiğinin Amacı	Evet	200	196.48	4804	-9.089	.000*
	Hayır	120	100.54			
Ortaya Çıkış Nedenleri	Evet	200	196.22	4856	-9.259	.000*
	Hayır	120	100.97			
Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler	Evet	200	181.71	7758	-6.075	.000*
	Hayır	120	125.15			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9 incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sıra ortalamaları toplam puanlarında ve bütün boyutlarda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ise öğretmenlerin puanları toplam puan ve bütün boyutlarda hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark sergilediği tespit edilmiştir (p<0.05).

Literatür incelendiğinde; Çalışma bulgularıyla benzer olarak, Karadayı (2005), Ortaöğretim öğretmenlerinin çevre sorunları hakkındaki görüşlerini incelendiği çalışmasında; öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları durumunda çevre farkındalığı puanlarının da yükseldiğini tespit etmiştir. Hizmet içi eğitim almanın, öğretmenlerin çevre hakkında bilgilerini artırarak çevre etiği konusunda hassasiyet kazanmasına ve bunun sonucunda çevre etiği farkındalık puanlarının yüksek olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının çevre ile ilgili kuruma üye olma değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Çevre İle İlgili Kuruma Üye Olma Durumlarına Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Çevre İle İlgili		Sıra		U	Z	P
	Kuruma Üye Olma	N	Ortalaması				
ÇEFÖ Toplam	Evet	175	194.83		6680	-7.39	.000*
	Hayır	145	119.07				
Çevre Etiğinin Tanımı	Evet	175	182.43		8849	-4.72	.000*
	Hayır	145	134.03				
Çevre Etiğinin Amacı	Evet	175	200.28		5726	-8.55	.000*
	Hayır	145	112.49				
Ortaya Çıkış Nedeni	Evet	175	193.86		6849	-7.35	.000*
	Hayır	145	120.23				
Alınabilecek Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler	Evet	175	189.06		7689	-6.96	.000*
	Hayır	145	126.03				

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10 incelendiğinde çevre ile ilgili kuruma üye olan öğretmenlerin sıra ortalamaları toplam puanlarında ve bütün boyutlarda çevre ile ilgili kuruma üye olmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ise öğretmenlerin puanları toplam puan ve bütün boyutlarda çevre ile ilgili kuruma üye olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark sergilediği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Fukazawa (2009), çalışmasında insan merkezci olmayan etik çeşitlerini ve Japon çevre eğitimini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucu olarak Japonların çevre etiği algılarının sosyal ve kültürel kurumlarda aktif olarak vakit geçirme süreleriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak; Uzun ve Sağlam (2007), ortaöğretim programında seçmeli olarak verilen “Çevre ve İnsan” dersi ile Gönüllü Çevre Kuruluşlarının öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına etkisini araştırdıkları çalışma sonucunda öğrencilerin gönüllü çevre kuruluşlarında aktif olarak çalışma durumlarına göre yapılan değerlendirmede, katılımcıların çevresel tutum ve çevre bilgisi ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Çevre ile ilgili vakıflar, dernekler ya da gönüllü kuruluşların genel amacı çevre ile ilgili tanıtımlar yapmak, broşür, afiş, kamu spotu ya da reklamlar vasıtasıyla insanları bilgilendirmek, çevre problemlerine dikkat çekerek çözüm için projeler üretmek olduğu için bu kurumlara üye öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının yüksek çıktığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıklarının evcil hayvana sahip olma deneyimi değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Evcil Hayvana Sahip Olma Deneyimlerine Göre Çevre Etiği Farkındalık Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Evcil Hayvana Sahip Olma Deneyimi		Sıra Ortalaması		U	Z	P
		N					
ÇEFÖ Toplam	Evet	203	183.06		7295	-5.76	.000*
	Hayır	117	121.35				
Çevre Etiğinin Tanımı	Evet	203	175.63		8803	-3.91	.000*
	Hayır	117	134.24				
Çevre Etiğinin Amacı	Evet	203	187.43		6409	-6.94	.000*
	Hayır	117	113.78				
Ortaya Çıkış Nedenleri	Evet	203	182.60		7390	-5.84	.000*
	Hayır	117	122.16				
Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler	Evet	203	172.76		9387	-3.58	.000*
	Hayır	117	139.23				

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11 incelendiğinde evcil hayvana sahip olma deneyimi olan öğretmenlerin sıra ortalamaları toplam puanlarında ve bütün boyutlarda evcil hayvana sahip olma deneyimi olmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ise öğretmenlerin puanları toplam puan ve bütün boyutlarda evcil hayvana sahip olma deneyimi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark sergilediği tespit edilmiştir (p<0.05).

Çalışma bulgularıyla benzer olarak, Mahmutoğlu (2010), mülkî idare âmirlerinin kırsal çevre etiği konusunda görüş ve düşüncelerinin neler olduğu, bu görüş ve düşünceler arasında yönetim görevlerine göre fark olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, kırsalda yaşayan ve

ekolojik canlılar ile daha çok vakit geçirme imkanı olan mülki idare amirlerinin kentte yaşayan mülki idare amirlerine göre çevreye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Bir hayvanın bakım sorumluluklarını alan birey hayvanların yaşadığı çevreye karşı bilgi birikimi edinir. Bu sayede birey doğayı ve çevreyi tanıyıp farkında olur. Bu nedenle evcil hayvana sahip olma deneyimi olan öğretmenlerin doğal çevreye olan ilgisi ve farkındalığının artması olasıdır.

5.2. Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin betimsel bulgular ve öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden elde edilen puanlarının; cinsiyet, hizmet yılı, üniversitede çevre ile ilgili eğitim alma, çevre ile ilgili hizmet içi eğitim alma, çevre ile ilgili kuruma üye olma, evcil hayvan sahip olma deneyimine göre incelenmesine ilişkin bulgular ve tartışma yer almaktadır.

Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğine ait betimsel istatistik sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
ÇSYTÖ Toplam	320	0	90	71.76	10.22
Alma	320	0	16	13.56	2.12
Tepkide Bulunma	320	0	34	28.42	3.86
Değer Verme	320	0	8	6.65	1.56
Örgütlenme	320	0	22	15.44	3.46
Kişilik Haline Getirme	320	0	10	8.18	1.68

Tablo 12 incelendiğinde toplam puanlar bakımından öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen puanların ortalaması=71.76 olarak bulunmuştur. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden alınabilecek maksimum puanın 90, minimum puanın 0 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyetiniz	Sıra		U	Z	P
		N	Ortalaması			
ÇSYTÖ Toplam	Kadın	263	159.04	7111	-.06	.543
	Erkek	57	167.25			
Alma	Kadın	263	157.86	6800	-1.11	.265
	Erkek	57	172.70			
Tepkide Bulunma	Kadın	263	156.43	6424	-2.00	.088
	Erkek	57	179.30			
Değer Verme	Kadın	263	168.15	5483	-3.32	.001*
	Erkek	57	125.19			
Örgütlenme	Kadın	263	163.01	6835	-1.52	.129
	Erkek	57	148.91			
Kişilik Haline Getirme	Kadın	263	163.01	6835	-1.06	.286
	Erkek	57	148.91			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen puanları, toplam ve bütün boyutlar bakımından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin sıra ortalamalarında fark olduğu bulunmuştur. Değer Verme boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak kadınlar lehine anlamlı fark olduğu ancak diğer boyutlarda ve toplam puanlarda anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Literatür incelendiğinde; Çabuk ve Karacaoğlu (2003), üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği, halk eğitimi, eğitim programları ve öğretim, sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerinin çevre duyarlılıklarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışma sonucunda, çevre duyarlılığı açısından kadınlar lehine anlamlı fark olduğunu saptamışlardır. Erten (2005), okul öncesi öğretmen adaylarında çevre bilincinin araştırılması amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, çevrenin korunmasına yönelik tutum ve davranışlar da kadınlar lehine anlamlı farkın olduğunu belirlemiştir. Cinsiyet değişkenine göre tutum puanlarının değişmediğini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Loo (2003), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada kadınların ve erkeklerin etik konularda benzer kararlar verdiklerini tespit etmiştir.

Buhan (2006), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çevre bilincinin araştırılması amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin çevre tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı farkın olmadığını belirtmiştir. Ahi ve Özsoy (2013), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarını araştırdığı çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çevreye yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak; Ercengiz vd. (2014) öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılıklarını farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı analizini yapmak amacıyla yürüttükleri çalışma sonucunda araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları ortalamaları anlamlı farkın olmadığını gözlemlemişlerdir. Özgürler (2014), öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri ile ekolojik ayak izlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim

görmekte olan kadın ve erkek öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum puanlarının ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir.

Çalışma bulgusunda değer verme boyutunda cinsiyete göre fark olmakla beraber diğer boyutlar ve toplam puanlarda cinsiyetin önemli fark oluşturmadığı kabul edilebilir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının hizmet yılı değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın kaynağı (Mann-Whitney U)
ÇSYTÖ Toplam	0-5 Yıl	161	148.57	3	15.06	.015*	3>1 4>2
	6-10 Yıl	88	156.88				
	11-15 Yıl	39	181.38				
	16+ Yıl	32	189.97				
Alma	0-5 Yıl	161	141.37	3	16.19	.003*	2>1
	6-10 Yıl	88	174.30				
	11-15 Yıl	39	184.50				
	16+ Yıl	32	189.66				
Tepkide Bulunma	0-5 Yıl	161	148.33	3	13.46	.009*	4>1
	6-10 Yıl	88	159.28				
	11-15 Yıl	39	180.71				
	16+ Yıl	32	226.91				
Değer Verme	0-5 Yıl	161	152.19	3	9.57	.007*	3>2
	6-10 Yıl	88	164.27				
	11-15 Yıl	39	150.65				
	16+ Yıl	32	203.50				
Örgütleme	0-5 Yıl	161	157.30	3	3.39	.494	
	6-10 Yıl	88	159.67				
	11-15 Yıl	39	162.14				
	16+ Yıl	32	196.63				
Kişilik Haline Getirme	0-5 Yıl	161	155.70	3	7.23	.124	
	6-10 Yıl	88	156.48				
	11-15 Yıl	39	159.55				
	16+ Yıl	32	216.59				

p < 0.05 1:0-5 Yıl 2:6-10 Yıl 3:11-10 Yıl 4:16+ Yıl Hizmet Süresi

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen toplam puanda hizmet yılı değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarına göre incelendiğinde; Alma, Tepkide Bulunma ve Değer Verme boyunda hizmet yılı durumuna göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için yapılan Mann- Whitney U testi sonuçları incelendiğinde; Alma boyutunda, 6-10 Yıl ile 0-5 Yıl hizmet sürelerine sahip öğretmenler arasında Tepkide Bulunma boyutunda, 16+ Yıl ile 0-5 Yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında, Değer Verme boyutunda ise 11-15 Yıl ile 6-10 Yıl hizmet sürelerine sahip öğretmenler arasında hizmet süresi fazla olan gruplar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

İlgili alan yazında; Buhan (2006), okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitimini araştırdığı çalışmasında, 5-10 yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlerin çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşmasında daha az meslek yılana sahip öğretmenlere göre anlamlı farkın olduğunu saptamıştır. Daştan (2007), biyoloji öğretmenlerinin çevre sorunları konusundaki ilgi, bilgi ve duyarlılıklarını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, bireylerin çevre sorunlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarda mesleki kıdemlerine göre fark olduğunu saptamıştır. Meslekte geçen süre artıkça çevre sorunları konusunda duyarlılığın arttığını bulmuştur. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak; Ahi ve Özsoy (2013), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarını araştırdığı çalışma sonucunda 1-5 yıllık hizmete sahip olan öğretmenlerin, 26 yıl ve üstü hizmete sahip öğretmenlere; 16-20 yıllık öğretmenlerin de 26 yıl ve üstü hizmeti olan öğretmenlere göre daha yüksek olumlu tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanları hizmet yılı değişkeni açısından incelendiğinde örgütlenme ve kişilik haline getirme alt boyutunda gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki süreçte öğrendiği bilgi ve tecrübeleri, çevre sorunlarına yönelik belirli farkındalık sağlama, sorunlara karşı tepkilerini dile getirme, bu

sorunların önemliliğine değer verme gibi alanlarda yeterli olsa dahi bu değer sistemini yeni davranışlarla örgütleyip kişilik haline getirmelerinde yeterli olamadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının üniversitede çevre ile ilgili ders alma değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Üniversite Çevre ile İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Üniversitede Çevre ile İlgili Ders Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
ÇSYTÖ Toplam	Evet	225	188.11	4476	-8.22	.000*
	Hayır	95	95.12			
Alma	Evet	225	181.56	5949	-6.36	.000*
	Hayır	95	110.62			
Tepkide Bulunma	Evet	225	183.22	5576	-6.81	.000*
	Hayır	95	106.69			
Değer Verme	Evet	225	192.19	3557	-9.86	.000*
	Hayır	95	85.44			
Örgütleme	Evet	225	190.62	3910	-9.10	.000*
	Hayır	95	89.16			
Kişilik Haline Getirme	Evet	225	188.58	4370	-8.54	.000*
	Hayır	95	94.01			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 15 incelendiğinde çevre ile ders alan öğretmenlerin sıra ortalamaları toplam puanda ve bütün boyutlarda çevre ile ilgili ders almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ise öğretmenlerin çevre sorunlarına

yönelik tutum puanları, puanları toplam puanda ve bütün boyutlarda çevre ile ilgili ders alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark sergilediği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Literatür incelendiğinde; Bradley, Waliczek ve Zajicek'in (2001) lise öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerini araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilere çevresel bilim kursu verilmeden önce ve verildikten sonra test soruları uygulanmıştır. Kurs sonrasında hem öğrencilerin bilgi düzeylerinde hem de tutumlarında önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerin konuyla ilgili bilgi düzeylerinde % 22 artış belirlenmiştir. Buhan (2006), okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinci tutum, bilgi ve davranış alt boyutlarını araştırdığı çalışma sonucunda, çevre ölçeği toplam puanları ile tutum, bilgi ve davranış alt boyutu arasında çevre bilinci dersi alan öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark saptamıştır. Petegem vd. (2007), çevre konularının öğretmen adaylarının eğitimine katılımı yönünden öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada, 'Öğretmen Yetiştirilmesinde Çevre Eğitimi Programı'nın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin çevreyi başlıca biyofiziksel açılardan algılamak, öğretmenler biyofiziksel açıdan çevreyi sosyal, ekonomik ve politik konularla da bağdaştırmışlardır. Çevre eğitimi içeren derslere katılan öğretmen ve öğrencilerin diğer derslerin öğretmenleri ve öğrencilerine göre çevre sorunlarına karşı daha ilgili oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden farklı olarak; Kuhlemeier, Bergh, Lagerweij (1999), araştırmalarında ülke genelinde 9000'den fazla üniversite öğrencisi ile çalışmışlardır. Öğrencilerin % 57'sinin çevreye karşı oldukça olumlu tutumda olduğu saptanmıştır. Buna rağmen öğrenciler çevresel sorunlarla ilgili sorulara yanlış cevaplar vermişlerdir. Çevresel tutum ve bilgi arasında önemli ilişki bulunamamıştır. Bülbul (2013), fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunu algılarında çevre bilimi dersinin etkisinin olmadığını belirlemiştir. Özgürler (2014), öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıklarını incelediği çalışma sonucunda, tutum puanlarının ortalamalarında çevre dersi alma durumlarına göre anlamlı fark bulunmadığını ortaya koymuştur.

Toplulun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde fertlerin aktif katılımlarını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir (Türkmen, 2008). Elde edilen veriler değerlendirildiğinde; çevre ile ilgili ders almanın öğretmenler açısından kendi yeterlilik düzeylerini artırdığı ve çevrenin korunması ile ilgili görüşlerinin olumlu yönde değiştirdiği gözlenmiştir. Çalışma bulguları, çevreyle ilgili eğitim almanın bireylerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını değiştirme açısından fırsat olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim Alma	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
ÇSYTÖ Toplam	Evet	200	188.01	6497	-6.87	.000*
	Hayır	120	114.65			
Alma	Evet	200	180.82	8875	-3.95	.000*
	Hayır	120	126.63			
Tepkide Bulunma	Evet	200	179.20	4804	-9.08	.000*
	Hayır	120	129.34			
Değer Verme	Evet	200	201.53	4856	-9.25	.000*
	Hayır	120	92.13			
Örgütlenme	Evet	200	187.76	6548	-6.91	.000*
	Hayır	120	115.07			
Kişilik Haline Getirme	Evet	200	184.73	7154	-6.18	.000*
	Hayır	120	120.12			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16 incelendiğinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sıra ortalamaları toplam puanda ve bütün boyutlarda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ise öğretmenlerin çevre

sorunlarına yönelik tutum puanları, toplam puanda ve bütün boyutlarda hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark sergilediği tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Alan yazında elde edilen verileri destekleyen çalışmalar mevcuttur. McKeown-Ice (2000) çalışmasında, hizmet içi öğretmen eğitimi programında çevre eğitiminin Biyoloji Öğretmeni adaylarındaki durumu araştırmıştır. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin tutum puanlarının arttığını saptamıştır. Daştan (2007), fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucunda çevre sorunları ile ilgili panel, seminer, konferans gibi etkinliklerin düzenlenmesi ve katılımının sağlanması öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Çalışma sonuçlarından farklı olarak; Aksu (2009) Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çevre sorunlarına karşı tutumlarının çevre eğitimi ile ilgili okul içi veya dışı eğitimlere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı düzeyde fark göstermediğini saptamıştır. Elde edilen veriler sonucunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının daha yüksek olmasının nedeni; eğitimler yolu ile kazandıkları bilgileri uygulamaya koyabildiklerine yönelik fikir verdiği düşünülebilir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çevre ile ilgili kuruma üye olma değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Çevre ile İlgili Kuruma Üye Olma Durumlarına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Çevre İle İlgili Kuruma Üye Olma	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
ÇSYTÖ Toplam	Evet	175	182.18	8893	-4.62	.000*
	Hayır	145	134.33			
Alma	Evet	175	176.74	9845	-3.50	.000*
	Hayır	145	140.90			
Tepkide Bulunma	Evet	175	173.52	1040	-2.78	.000*
	Hayır	145	144.79			
Değer Verme	Evet	175	207.10	4533	-10.35	.000*
	Hayır	145	104.26			
Örgütlenme	Evet	175	188.41	7802	-6.26	.000*
	Hayır	145	126.81			
Kişilik Haline Getirme	Evet	175	180.47	9192	-4.32	.000*
	Hayır	145	136.39			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 17 incelendiğinde çevre ile ilgili kuruma üye olan öğretmenlerin sıra ortalamaları toplam puanda ve bütün boyutlarda çevre ile ilgili kuruma üye olmayan öğretmenlerin sıra ortalamalarından yüksek olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ise öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanları, toplam puanda ve bütün boyutlarda çevre ile ilgili kuruma üye olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark sergilediği tespit edilmiştir (p<0.05).

Literatür incelendiğinde; Campion & Shrum (2002), Afrika ve Asya’da gelişmekte olan bazı ülkelerde bulunan araştırmacı ve bilim adamlarının çevreye karşı tutumlarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları bilim adamlarından sivil toplum örgütlerinde çalışan araştırmacılar çevre sorunlarına karşı diğer bilim adamlarından belirgin tavır sergilemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarından farklı olarak; Aksu (2009), sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda,

öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının herhangi çevre kuruluşuna üyelik durumuna göre anlamlı düzeyde fark göstermediğini saptamıştır.

Çevre ile ilgili kuruluşların bir özelliği de çevre problemlerinin azaltılması ve seminerler konferanslar vb. yollarla bireylerde çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmek olduğu bilinmektedir (Hamamcı ve Keleşçi, 1998). Bu bilgiler ve elde edilen veriler ışığında çevre kuruluşuna üye olmanın farkındalık gerektirdiği, üye olan öğretmenlere de çevre hakkında bilgilerini artırma ve çevre faaliyetlerine aktif katılım imkanı sağladığından öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını alma tepkide bulunma değer verme örgütlenme kişilik haline getirme boyutlarında desteklediği düşünülebilir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının evcil hayvana sahip olma deneyimi değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Evcil Hayvana Sahip Olma Deneyimlerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Evcil Hayvana Sahip Olma Deneyimi	N	Sıra Ortalaması	U	Z	P
ÇSYTÖ Toplam	Evet	203	167.00	10555	-1.65	0.97
	Hayır	117	149.24			
Alma	Evet	203	164.06	11152	-0.92	.35
	Hayır	117	154.32			
Tepkide Bulunma	Evet	203	158.59	11488	-0.48	.77
	Hayır	117	163.81			
Değer Verme	Evet	203	196.63	4541	-9.62	.00*
	Hayır	117	97.82			
Örgütlenme	Evet	203	173.35	9267	-3.34	.00*
	Hayır	117	138.21			
Kişilik Haline Getirme	Evet	203	173.35	9267	-3.34	.00*
	Hayır	117	138.21			

*p < 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen puanlar bakımından toplam puanlar ve bütün boyutlarda öğretmenlerin sıra ortalamalarında fark olduğu bulunmuştur. Gruplar arası farka bakıldığında ise; öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanları, toplam puanlarının evcil hayvana sahip olma deneyimine göre fark göstermediği, Değer Verme, Örgütlenme, Kişilik Haline Getirme boyutlarında evcil hayvana sahip olma deneyimi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Literatürde elde edilen verileri destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Berck ve Klee'nin (1992) yapmış oldukları araştırma, çocukluklarında bitki ve hayvanlarla ilgilenen ve doğada çocukluk yaşantıları geçiren kişilerin ileriki yaşamlarında çocukluk dönemlerinde bu davranışları yapmayan kişilere göre çevre sorunlarına daha duyarlı olduklarını ortaya koymaktadır. Ürey (2009), Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi geliştirmek için yapılan çalışma sonucunda; ilköğretim öğrencilerinden hayvan yetiştirmekten hoşlananların, programın öğrenme ortamı olarak kabul edilen okul bahçelerinden daha çok faydalandığı ve bunun sonucunda çevre sorunlarının daha fazla farkına vararak çevreye karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir. Yaşar (2013), İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışlarını araştırdığı çalışma sonucunda öğrencilerin evde bitki ve hayvan beslemesi ile çevreye yönelik tutum ve çevre dostu davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. İnsanlar sevdiklerini, değer verdiklerini korur. Bu nedenledir ki bireyler çevrelerinde gelişen ve değer verdikleri canlıya zarar verme ihtimali olan problemlerin oluşmasını istemezler. Çevre sorunlarına yönelik tutum puanının değer verme, örgütlenme, kişilik haline getirme boyutunda, evcil hayvana sahip olma deneyimi bulunan öğretmenler lehine fark çıkmasının nedeni olarak öğretmenlerin evinde besledikleri canlılara değer vermeleri ve bu canlılarla yaşantı geçirmiş olmaları düşünülebilir.

5.3. Öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalıkları İle Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasında Bulunan İlişkiye Ait Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Spearman's Rho analizine ilişkin bulgular ve tartışma yer almaktadır.

Öğretmenlerin çevre etiği farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Spearman's Rho analizi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Çevre Etiği Farkındalıkları İle Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman's Rho Analizi Sonuçları

		Alt Boyutlar					ÇSYTÖ Toplam
		Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Kişilik Haline Getirme	
ÇEFÖ Toplam	Rho	.517	.468	.513	.459	.512	.567
	P	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
Çevre Etiğinin Tanımı	Rho	.527	.525	.353	.479	.429	.572
	P	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
Çevre Etiğinin Amacı	Rho	.551	.581	.502	.419	.515	.604
	P	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri	Rho	.437	.398	.473	.446	.272	.445
	P	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*
Çevre Etiğine Karşı Alınabilecek Önlemler	Rho	.493	.413	.584	.448	.564	.558
	P	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*	.000*

**. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19 incelendiği üzere öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde

orta düzeyde (.567) ilişki bulunmuştur. Mendeş (2012), korelasyon katsayısı 0.00-0.25 arası çok zayıf, 0.26-0.49 zayıf, 0.50-0.69 arası orta, 0.70-0.89 arası yüksek, 0.90-1.00 arası çok yüksek düzey olarak belirtmiştir.

Çevre Etiği Farkındalık Ölçeklerinden ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişkinin Çevre Etiğinin Amacı ile Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı (.604) arasında, en düşük ilişkinin ise; Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri ile Kişilik Haline Getirme boyutları arasında (.272) olduğu tespit edilmiştir.

Domka (2004), okul öncesi, coğrafya öğretmenlerinin çevresel tutumlarını araştırdığı çalışmada, coğrafya öğretmenlerinin çevresel tutumlarının daha yüksek olduğu ve iki grup öğretmenlerin çevresel tutum ile olumlu çevre davranışları arasında pozitif yönde ilişki bulunduğunu tespit etmiştir. Malkoç (2011), sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum puanları ile çevre sorunlarına yönelik etik davranışlar arasındaki ilişkiyi pozitif yönde orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Tunç (2015), fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışması sonucunda; öğretmen adaylarının çevre merkezci ve insan merkezci çevre tutumları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında pozitif yönde, çevreye yönelik antipatik tutumları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Veri toplama araçlarından elde edilen puanlar incelendiğinde en yüksek ilişkinin, Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinin Çevre Etiğinin Amacı boyutunda ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı arasında olduğu tespit edilmiştir. Çevre Etiğinin Amacı boyutu, doğal dengenin bozulmasının tüm canlıları etkilediğini, doğaya ve doğada yaşayan tüm canlılara karşı insanların ahlaki sorumluluk benimsemesini içermektedir. Burdan hareketle çevre etiğinin amacını benimseyen öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının da yüksek olması ve birbiri ile ilişkisi olası bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Özdemir ve yapıcı (2010), öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum ve çevreye karşı ilgi düzeylerini araştırdığı çalışmasında, tutum düzeyi artıkça öğrencilerin etik davranışlar geliştirdiğini belirlemiştir. Bir başka çalışmada Daniş ve Genç (2007), üniversite öğrencilerin çevre dostu davranışları artıkça çevre tutumlarının yükeldiğini tespit etmişlerdir. Çevre sorunlarına yönelik tutum puanları ile çevre etiği farkındalığı karşılıklı ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Çevre etiği farkındalığı bireylerin davranışlarını etik normlar çerçevesinde yönetmesini sağlar. Ayrıca etik normların ne olduğu, kime karşı olduğu, insanların sorumluluklarının ne olduğu ve bu sorumluluklarını nasıl davranışa dönüştürdüğünü açıklamaya çalışır (Pieper, 1996). Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ise; bireylerin tutumların doğal dünyanın korunması için nasıl olması gerektiği ile ilgilenir. Bireylerin çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirerek bu tutumları davranışlarda göstermesini bekler. Bu özellikler aynı zamanda bireyin çevre sorunlarına duyarlı olmasını da sağlayabilmektedir (Tombul, 2006). Bu doğrultuda çevre etiği farkındalığı bireylerin çevreye yönelik davranışlarında belirleyici olabilmektedir.

Atasoy (2005)'e göre Tutum: bireyin psikolojik bir objeye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde belirleyen iç eğilimdir. Bu tanımdan anlaşılabileceği gibi düşünce, duygu ve davranışlar arasında bağ vardır. Çevre etiği farkındalığı ise insan davranışlarında kime ve neye karşı sorumlu olduğunu açıklamaya çalışır (Pieper, 1996). İnsan davranışlarını farklı açılardan ele alan bu iki durumun ilişki içinde olması beklenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

6.1.Sonuçlar

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiği farkındalıkları ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Adana ilinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 320 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

6.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %82.2'sinin kadın, %17.8'i erkektir

Öğretmenlerin %65'i lisans(örgün), %14.1'i yüksek lisans, %13.4'ü lisans (açık öğretim), %6.6'sı ön lisans, %0.9'u doktora mezunudur.

Öğretmenlerin %87.2'si Okul öncesi öğretmenliği, %8.1'i çocuk gelişimi, %3.4'ü ev ekonomisi, %1.3'i işletme mezunu olup çocuk gelişimi sertifikasına sahiptirler.

Öğretmenlerin %50.3'ünün 0-5 yıl, %27.5'i 6-10 yıl, %12.2'si 11-15 yıl, %10'u 16+ hizmet yılı kategorisindedir.

Öğretmenlerin %70.3'ünün üniversitede çevre ile ilgili ders almış, %29.7'sinin çevre ile ilgili ders almamıştır.

Öğretmenlerin %62.5'inin hizmet içi eğitim almış, %37.5'i hizmet içi eğitim almamıştır.

Öğretmenlerin %54.7'si çevre ile ilgili kurumlara üye olduklarını, %45.3'ü de çevre ile ilgili kuruma üye olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin %63.4'ü evcil hayvan sahiplenme deneyimi olduğunu, %36.6'sı evcil hayvan sahiplenme deneyimi olmadığını belirtmişlerdir.

6.1.2. Öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalıklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları 103.81 olarak bulunmuş ve katılımcıların çevre etiği farkındalıkları yüksektir sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Çevre Etiği farkındalık Ölçeği puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde fark olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Çevre Etiği farkındalık Ölçeği puanları genel olarak hizmet yılı fazla olan öğretmenler lehine anlamlı farklılaştığı saptanmıştır.

Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden elde edilen puanların toplam puanlarda ve bütün boyutlarda çevre ile ilgili ders alan ve hizmet içi eğitimlere katılmış olan öğretmenler lehine, çevre ile ilgili kuruma üye olan ve evcil hayvan besleme deneyimi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark sergilediği saptanmıştır.

6.1.3. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen puanlarının aritmetik ortalamaları 71.76 olarak bulunmuş ve katılımcıların çevre sorunlarına yönelik tutumları yüksektir sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen toplam puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum puanları arasında genel olarak hizmet yılı yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının çevre ile ilgili ders alan, hizmet içi eğitime katılan ve çevre ile ilgili kuruma üye olan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen toplam tutum puanları evcil hayvana sahip olma deneyimi değişkenine göre anlamlı fark göstermezken Değer Verme, Örgütlenme, Kişilik Haline Getirme boyutlarında evcil hayvana sahip olma deneyimi olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

6.1.4. Öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalıkları İle Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde (.567) ilişki bulunmuştur.

Alt boyutlara göre incelendiğinde en yüksek ilişkinin; Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ölçeği toplam puanları ile Çevre Etiği Farkındalık Ölçeğinin Çevre Etiğinin Amacı boyutu arasında (0.604), en düşük ilişkinin ise; Çevre Etiğinin Ortaya Çıkış Nedenleri ile Kişilik Haline Getirme boyutları arasında (0.272) olduğu belirlenmiştir.

6.2.Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle, uygulamaya ve araştırmaya yönelik yapılacak öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin çevre bilincinin geliştirilmesi için çevre ile ilgili kurumlarla işbirliği yapılarak aktif katılımlı projeler, inceleme gezileri, doğa yürüyüşü vb. etkinlikler düzenlenmeli, bu çalışmalara çocuklar ve ebeveynlerin katılımı da teşvik edilmelidir.

Öğretmenler ve çocuklar toplumsal sorumluluk bağlamında çevre ile ilgili kurumlara destek vermeye özendirilmelidir. Milli Eğitim bakanlığının başlattığı her okula bir köpek projesi gibi projelerin sayısı ve çeşitliliği artırılabilir.

Çevre eğitime yönelik, okul öncesi eğitimden başlanarak eğitimin her kademesine çevreye yönelik dersler konulması, uygun özgün eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi sağlanabilir.

Çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumlarının artması için çevre, çevre sorunları ve çevrenin korunması ile ilgili panel, seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlenip, bunlara öğretmenlerin katılımı teşvik edilmelidir.

Bütün etkin öğrenme ve kalıcı davranışa dönüştürme bakımından eğitim programlarının içinde her gün sistemli olarak çevre eğitimi ile ilgili uygulamalara yer verilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Çevre ve Orman Bakanlığı tarafından çevre, çevre sorunları ve çevre koruması ile ilgili dergi, CD, gazete, v.b. gibi hazırlanıp okullara belirli aralıklarla dağıtılabilir.

6.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Çevre etiği farkındalıkları ve çevre sorunlarına karşı tutumlarla ilgili yapılan bu çalışmanın sonuçlarının daha büyük örneklem gruplarında yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çevre etiği farkındalıkları ve çevre sorunlarına yönelik tutumlar çocuk, aile, öğretmen boyutları ile daha kapsamlı şekilde incelenerek araştırmalar yapılabilir.

Öğretmenler için çevre eğitimine yönelik eğitim programları düzenlenerek deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ahi, B., & Özsoy, S. (2013) İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: Cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 31-56.
- Ak, S. (2008). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akdur, R. (2005). *Avrupa birliği ve Türkiye’de çevre koruma politikaları ‘Türkiye’nin Avrupa Birliğine uyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aksoy, B., & Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri, *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 15(23), 36.
- Aksu, Y. (2009). *Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi (Burdur ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim ve çocuk doğa etkileşimi*. İstanbul: Ezgi.
- Ayvaz, Z. (1998). *Çevre eğitiminde temel kavramlar el kitabı*. İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi.
- Başal, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde uygulamalı çevre eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bradley, J. C., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M.(2001). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal of Environmental Education*, 30(3).

- Brundtland G. H. (1996). *Our common future revisted, Brown Journal of World Affairs*.
http://www.channelingreality.com/Documents/Brundtland_Searchable.pdf
sayfasından erişilmiştir.
- Budak, B. (2008). *İlköğretim kurumlarmda çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları*.
Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bülbül, S. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiği algıları üzerine bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Cairns, J. (2001). Ethics in Science and Environmental Politics: Issues for Interdisciplinary Teams. *Virginia Polytechnic Institute and State University, USA*, 5(1), 56.
- Campion, P. & Shrum, W. (2002). Environmental attitudes of scientists in developing countries: Evidence on NGOs and traditional research sectors. *Journal of Asian and African Studies*, 37(1), 17-42.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar için çevresel tutum ölçeği ile yeni paradigma ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceyhan, B. (2018). *Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve çevre konularına yönelik etik duyarlılıkları*. Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çabuk, B., ve Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.

- ÇEDGM . (2004). *Türkiye çevre atlası*. <http://www.cedgm.gov.tr/dosya/cevreatlasi.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Çepel, N.(1992) . *Doğa – çevre – çevrebilim ve insanlığın çevrebilimle ilgili sorunları*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Çevikbaş, R. (1991) . Çevre Sorunlarının Hava, Su, Toprak ve Canlılar Üzerine Etkileri, *Tabiat ve İnsan Dergisi*, 1(2), 20-25.
- Çevre Kanunu. (1983). *T.C. Resmi Gazete*, 2872, 11 Ağustos 1983.
- Çınar, S. (2013). *Çevre Kirliliği ve Kontrolü*. Ankara: Nobel.
- Çinkılıç, M. (2018). *X ve Y kuşağı mensubu öğretmenlerin mesleki etik algılarının karşılaştırılmasına ilişkin bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Daştan, T. (2007). *Türkiye’deki çevre sorunlarına karşı biyoloji öğretmenlerinin bakış açılarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Des Jardins, J.R. (2006). *Çevre etiği* (R. Keleş, Çev.). Ankara: İmge.
- Dikicigil, Ö. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre etiği algıları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dilli, R., % Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Okul öncesi dönemi çocuklarına Anadolu’da yaşamış nesli tükenmiş hayvanların öğretilmesinde müze eğitiminin etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 217-230.
- Dinçer, M. (1991). *Çevre eğitimin önemi*. Ankara: TÇSV.
- Duman, A. (1999). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya.
- Domka, L. (2004). Environmental education at pre-school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(3), 258-263.

- Ercengiz, M., Keçeci Kurt, S., & Polat, S. (2014). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik duyarlılığının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 59(12), 119-132.
- Erdem, Ü. (2000). *Çevre bilimi sürdürülebilir dünya*. İzmir: Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertaş, Ş. (1997). *Çevre hukuku*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi.
- Erten, S. (2006). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir? Çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *T.C. Çevre Ve Orman Bakanlığı Yayın Organı Çevre Ve İnsan Dergisi*, 65(2).
- Erten, S. (2012). Türk ve Azeri öğretmen adaylarında çevre bilinci. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 59-86.
- Frankena, W., K. (2007). *Etik* (A. Aydın, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Fukazawa, H. (2009). *Exploration of Environmental Ethics: Proposal to Include a Personal Feeling for Nonhumans in Environmental Ethical Judgments*, Yüksek Lisans Tezi, University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- Gökler İ., & Yılmaz İ. (1999). *Okul öncesi çevre eğitimi*. İzmir: Çevre Koruma Vakfı.
- Görmez, K. (2003) . *Çevre sorunları ve Türkiye*. Ankara: Gazi.
- Groenfeldt, D. (2010). Viewpoint – The Next Nexus? Environmental Ethics, Water Policies and Climate Change, Water Alternatives, Water-Culture. *Santa Fe, New Mexico*, 57(51), 87.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.

- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Güler, T. (2010). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: PegemA.
- Güneş, Y., & Aydın, C. (2004). *Çevre hukuku*. İstanbul: Kazancı.
- Haktanır, G. (2007). *Okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.
- Hamamcı, C., & Keleşçi, R. (1998). *Çevrebilim*. Ankara: İmge.
- Helm, J. H., & Beneke, S. (2003). *The Power of Projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms- strategies ve solutions*. Master of Education, University of Alberta, Edmonton, Alberta.
- Henegel, E. (2005). *Environmental education: a look at its purpose, methods, and effectiveness. Ens Capstone Project*. <http://web.centre.edu/estudies/Capstone%20Projects/ENS%20Henegar%202005.pdf> adresinden erişilmiştir.
- İlkin, A., & Alkin, E. (1991). *Çevre sorunları*. Ankara: Tobb.
- Kahyaoğlu, M., Daban G., & Yangın S. (2008). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 42-52.
- Karadayı, G. (2005). *Ortaöğretim öğretmenlerinin küresel, ulusal ve yerel çevre sorunları hakkındaki görüşleri (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakoç, G. (2004). Çevre sorunlarına etik yaklaşım. M.C. Marin & Uğur Yıldırım (Ed.). *Çevre sorunlarına çağdaş yaklaşımlar: Ekolojik, ekonomik, politik ve yönetsel perspektifler içinde* (S. 59-74). İstanbul: Beta,
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara : Nobel.
- Kayaer, M. (2013). Çevre ve etik yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 12.
- Keleş, R., & Hamamcı C. (1993), Çevrebilim, İmge Kitabevi, Yayın No: 67, Ankara.

- Kılıç, S. (2008). *Çevre etiği ortaya çıkışı, gelişimi ve sonuçları*. Ankara: Orion.
- Kışlalıoğlu, M., & Berkes, F. (1994). *Ekoloji ve çevre bilimleri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuhlemeier, H., Bergh, H. V. D., & Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in Dutch secondary education, *The Journal of Environmental Education*, Vol. 30(2), 4-14.
- Laal, M. (2009). A Brief History of Enviroethics and Its Challenges. *Journal of Medical Ethics and History*, 2(5), 10.
- Leard, J. (2004). *Ethics naturally: an environmental ethic based on naturalness*. Thesis Prepared for The Degree of Master of Arts, University Of North Texas.
- Loo, R. (2003). Are women more ethical than men?, *Women In Management Review*, 18(4), 169-181.
- Mahmutoğlu, A. (2010). Türkiye’de kırsal çevre etiği konusunda mülki idare amirlerinin görüşü. *Türk İdare Dergisi*, 468(15), 175- 396.
- Maintenay, A. (2008). *Green ethics and green ‘Faith’: An exploration of environmental ethics and spirituality in a technological age*. Doktora Tezi, University of Toronto, Canada.
- McKeown-Ice, R. (2000). Environmental education in the United States: A survey of preservice teacher education program. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 4-11.
- Mendeş, M. (2012). *Uygulamalı bilimler için istatistik ve araştırma yöntemleri*. İstanbul: Kriter.
- Meyers, R. B., (2002). *A heuristic for environmental values and ethics, and a psychometric instrument to measure adult environmental ethics and willingness to protect the environment*, The Degree of Doctor of Philosophy, Ohio University, ABD.

- Nazlıoğlu, M. (1991). *Çevre eğitimin önemi. Çevre üzerine*. Ankara: Türkiye çevre Sorunları Vakfı.
- Oğuz, D., Çakıcı I., & Kavasa, S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 1(2), 34-39.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Oluk, S. (2008). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. *Ekoloji Magazin Dergisi*. 17(2), 56.
- Önder, A., & Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir çocuk gelişimi. Okul öncesinde etkinliklerle çevre eğitimi*. Ankara:Anı.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Özdemir, A., & Yapıcı, E. (2010). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*. 1(1), 48-56.
- Özer, N. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Aksaray.
- Özer, N., & Keleş, Ö. (2016). Çevre etiği farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(1), 36-72.
- Özer, U. (1993). *Yükseköğretimde çevre için eğitim*. Ankara: Türkiye Çevre Eğitimi Vakfı.
- Özoğlu, S. (1993). *Yaygın eğitim düzeyinde çevre için eğitim. Çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı.
- Palmberg, I, E., & Kuru, J. (2001). *Children and nature*. ATEE 26th Annual Conference: RDC 17: Environmental Education.
- Palmer, M. A. (2004) “Ecological science and sustainability for a crowded planet”, ecological society of america raporu.

<https://www.esa.org/ecovisions/ppfiles/EcologicalVisionsReport.pdf> adresinden 17 Eylül 2019’da alınmıştır.

Pieper, A. (1999) *Etiğe Geçiş*. İstanbul: Ayrıntı.

Quinn, C.E. (2012). *Studies on Critical Thinking for Environmental Ethics*. Doktora Tezi, University of Nebraska, Faculty of The Graduate College, Lincoln, Nebraska.

Sarıkaya, S. (2006). *Çevre eğitiminde interaktif öğretim yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Sönmez, D. (2017). Eğitim ve Öğretim Alanındaki Çevre Etiği Tez Çalışmalarının İncelenmesi. *Gaziantep Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 55-66.

Şahin, B. (2008). *Çevre bilimi: Çevre için eğitim*. Trabzon: Ra Kitabevi.

Şama, E. (2003). *Üniversite gençliğinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları Gazi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tombul, F. (2006). *Türkiye’de çevre için eğitime verilen önem*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Topaloğlu, D. (1999). *Çevreye yönelik tutumlar ve çevre eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Tunç, G. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla

Türkiye Çevre Vakfı, Çevre Eğitimi, Çevre İçin Eğitim Toplantısı, s:11, Ankara, 1993.

Türkmen, L. (Ed.). (2008). *Ekolojik konu ve sorunlar*. Çevre eğitimi. Ankara: PegemA.

Uzun, N. & Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına ‘Çevre ve İnsan’ dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3)3, 210-218.

- Yavuz, F., & Keleş, R. (1983). Çevre Sorunları. Ankara : İmge.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(9), 156-162.
- Yücel, E. (2008). *Canlılar ve çevre*. Web: <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2281/unite05.pdf> adresinden 15 Eylül 2019’da alınmıştır.
- Yücel, M., Uslu, C., & Peker Say, N. (2003). Çukurova Üniversitesi Personel ve öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 12(9), 56-96.
- Yüksel, Ş., & Tokay, S. (2003). *Çevre ve insan*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmen

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerin çevre etiği farkındalık düzeyleri ile çevre sorunlarına yönelik tutumları ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmektedir. Cevaplayacağınız bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve cevaplarınız gizli tutulacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Hidayet KARAEVLİ

Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1.Cinsiyetiniz: 1() Kadın 2() Erkek

2.Öğrenim durumunuz:

1() Ön lisans 2() Lisans (Örgün) 3() Lisans (Açık Öğretim)
4() Yüksek Lisans 5() Doktora

3. Mezun olduğunuz program:.....

4. Mesleki hizmet yılınız:

5. Ön lisans/ lisans programında çevre ile ilgili dersler aldınız mı?

1() Evet 2() Hayır

6. Çevre ile ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı? 1() Evet 2() Hayır

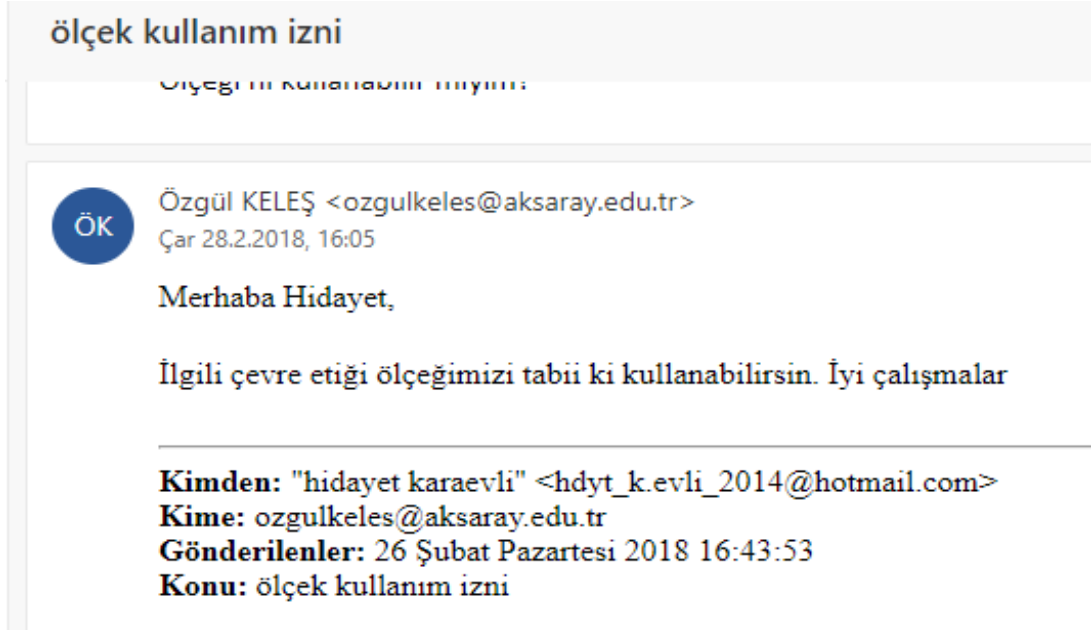
7. Çevre ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluşa ve ya vakfa üye misiniz?

1() Evet -lütfen belirtiniz? 2() Hayır

.....

8. Evcil hayvana sahip olma deneyiminiz var mı? 1() Evet 2() Hayır

EK 2. Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni



Ek 3. Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

ölçek izni

Gönderen: Ezgi GUVEN <ezgiguven@gazi.edu.tr>

Gönderildi: 25 Aralık 2017 Pazartesi 21:06

Kime: hidayet karaevli

Konu: Yan: ölçek izni

Hidayet iyi akşamlar.tez çalışman için geliştirmiş olduğumuz ölçeği tercih etmen bizi çok mutlu eder. Elbette kullanabilirsin. Yardımcı olabileceğim başka bir konu olursa mail atmaktan çekinme lütfen. İyi akşamlar diliyorum.

Ezgi GÜVEN YILDIRIM

Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D.

Ek 4. Araştırma İzni



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-20-E.10104566
Konu : Hidayet KARAEVLİ'nin
Uygulama İzni

24.05.2018

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Gazi Üniversitesi'nin 11/04/2018 tarihli ve 16665 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Hidayet KARAEVLİ'nin Dr. Öğretim Üyesi Serap DEMİRİZ danışmanlığında hazırladığı *"Okul Öncesi Öğretmenlerin Çevre Etigi Farkındalık Düzeyleri ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"* konulu tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçelerde görev yapmakta olan Okul Öncesi öğretmenlerine uygulama yapmak isteği ile ilgili yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun, 17/05/2018 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı merkez ilçelerde görev yapmakta olan Okul Öncesi öğretmenlerine 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden **gönüllülük esasına göre yapılması**, Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
Müdür Yardımcısı

OLUR
24.05.2018

Mustafa ALTINSOY
Millî Eğitim Müdürü



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR