



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE
YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Cihat YAŞAROĞLU

MALATYA – 2012

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE
YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Cihat YAŞAROĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ

Malatya-2012

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Cihat YAŞAROĞLU tarafından hazırlanan “İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ” başlıklı bu çalışma 27 / 04 / 2102 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ

Üye : Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Üye : Yrd. Doç. Eyüp İZCİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM

ONAY

...../...../.....

Prof. Dr. Celal ÇAKAN

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi** başlıklı bu araştırmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Cihat YAŞAROĞLU

ÖNSÖZ

Yaşadığımız çevrede çok sayıda çevresel sorun ortaya çıkmıştır. Bu sorunlarda insanların olumsuz tutumlarının payı büyüktür. Hayatımızı sağlıklı bir şekilde sürdürebilmemiz için sağlıklı bir çevreye ihtiyaç duyarız. Sağlıklı ve temiz bir çevre ise ancak çevreye karşı olumlu tutumlara sahip bireylerin çabaları ile var olur. Bu noktada olabildiğince erken yaşlarda çevre eğitime başlanması kaçınılmaz olmaktadır.

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının ve sorumlu davranışlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bilimsel araştırma süreci boyunca yaptığım bütün çalışmaların sorumluluğunu üstlenmekle birlikte, araştırmaya katkı sağlayan kişilere teşekkürü de bir borç bilirim.

Bu araştırmayı yapmam için bana fikir veren, araştırmam boyunca bütün aşamaları büyük bir titizlikle takip eden danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a çok teşekkür ediyorum. Ölçek geliştirme sürecinde destek sağlayan Sayın Prof. Dr. Feridun MERTER'e, Sayın Doç. Dr. Kemal DURUHAN'a, Sayın Doç. Dr. Mustafa YAZGAN'a, Sayın Doç. Dr. Behçet ORAL'a, Sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a, Sayın Doç. Dr. Alaattin YÜKSEL'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın bütün aşamalarında değerlendirmeleri ile yön veren Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ ve Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM'e de teşekkürlerimi sunuyorum.

Fikirlerine başvurduğum ve uygulamada yardımcı olan öğretmenlere ve görüşlerini benimle paylaşan öğrencilere de katkılarından dolayı teşekkür ediyorum. Son olarak rahat çalışmam için gerekli özeni gösteren ve desteğini benden eksik etmeyen aileme sonsuz teşekkürler ediyorum.

Cihat YAŞAROĞLU

ÖZET

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YAŞAROĞLU, Cihat

Doktora, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ

Nisan-2012, XIX + 182 sayfa

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Bingöl il sınırları içerisinde yer alan 15 ilköğretim okulundan toplam 1200 4. ve 5. sınıf öğrencisi, nitel boyutun örneklemini ise üç ilköğretim okulundan seçilen, toplam 36 1., 2. ve 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel boyutta örneklem büyüklükleri belirlenirken tabakalı örnekleme, nitel boyutta ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan birinci kademe birinci devre öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen 12 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu; ikinci devre öğrencilerine ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen, iki ölçekten oluşan veri toplama araçları uygulanarak veriler toplanmıştır. Birinci ölçek 32 madde, tek faktörlü yapıya sahip ÇYTÖ; ikinci ölçek ise toplam 21 madde, üç faktörlü yapıya sahip ÇYSDÖ'dür. Birinci kademe ikinci devre öğrencilerine uygulanan ölçeklerin güvenirlik katsayılarını belirlemek amacıyla Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmış; birinci ölçek için .84 ve ikinci ölçeğin çevre ilgisi alt boyutu için .84, temizlik ve tasarruf alt boyutu için .69, hayvan sevgisi alt boyutu için ise .55 olarak hesaplanmıştır. İkinci ölçeğin tamamı için Cronbach alpha değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki verilerin dağılım özelliklerini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi, grafiksel yöntem, çarpıklık ve basıklık

değerleri incelenmiştir. Bütün bu incelemeler sonucunda dağılımın anormal olduğu belirlenmiştir. SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Veri analizinde tanımlayıcı istatistikler, Mann Whitney U testi ile Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ölçeklerin model doğrulanması LISREL 8.51 istatistik programı kullanılarak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmış ve modellerin uygun olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sınıf değişkenine göre çevreye yönelik tutumları ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarında herhangi bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Fakat öğrencilerin cinsiyetlerine, anne-babanın eğitim durumuna, anne-babanın mesleğine ve yerleşim yerine göre çevreye yönelik tutumları ve sorumlu davranışlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Nitel verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde öğrencilerin kişisel bilgilerinin, çevreye yönelik görüşlerinin tanımlanmasında frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Yapılan bu çalışmanın çevre eğitiminde yapılacak olan program geliştirme çalışmalarında program geliştirme uzmanlarına, öğretmenlere ve ailelere katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çevreye Yönelik Tutum, Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışlar, İlköğretim Birinci Kademe, İlköğretim Programlarında Çevre

ABSTRACT

THE EVALUATION OF FIRST STAGE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES AND BEHAVIOURS TOWARDS ENVIRONMENT

YAŞAROĞLU, Cihat

Ph.D., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Educational Sciences, Curriculum and Instruction

Advisor: Assistant Professor Doctor Mustafa AKDAĞ

April, 2012, XIX + 182 pages

This thesis aims to assess attitudes and responsible behaviors of first grade primary school students. The sample of the quantitative research consisted of 1200 students of fourth and fifth grade who were selected from various 15 public schools, and the sample of qualitative research consisted of 36 students from 3 public schools in Bingöl. Stratified sample were selected to decide sample size. The quantitative data was obtained from application of the Environmental Attitudes Scale (EAS) and Environmental Responsible Behavior Scale (ERBS). EAS that comprises 32 items and three dimensional ERBS; in total 21 items were developed by the researcher. The qualitative data was obtained through interview form, comprising 12 open-ended questions. 36 students from first, second and third grades of primary schools were interviewed in qualitative research. The responses to the questions given during interview form were subjected to content analysis.

Cronbach's alpha reliability coefficient of internal coherence was used in order to determine the reliability of the applied scale for the first grade second term students. For the first scale .84, for the sub-dimension of the environmental interest of the second scale .84, for the cleanness-saving sub-dimension .69, and for the sub-dimension of animal love .55 Cronbach's alpha value coefficient was calculated. It was calculated .86

Cronbach's alpha value for the whole of the second scale. Dispersion characteristics of the quantitative data were examined and the data was analyzed by using SPSS 17.0 statistical package program. Descriptive statistics, Mann Whitney U test, and Kruskal Wallis test were conducted to analyze quantitative data. LISREL 8.51 statistic program was used to confirm the sample scale.

The main finding of this research is that, there were no differences observed between the class variable in the students' attitudes and responsible behaviors towards the environment. But according to the students' gender, parents' education level, parents' occupation and settlement of the parents, there were found significant differences between attitudes and responsible behavior towards the environment.

Qualitative content analysis method was used to analyze the data. Students' personal information in the analysis of qualitative data collected from this study, the frequency and percentage techniques were used to identify attitudes towards the environment.

As a conclusion, the results of this study will shed on the attempts on policy. It aims to help the environmental education on curriculum development.

Keywords: Attitudes towards the Environment, Responsible Behavior towards the Environment, First Stage Elementary School, Primary Education Curriculum Environment

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	iv
ONUR SÖZÜ.....	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM 1	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar	7
BÖLÜM 2	
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Bilgiler	8
2.1.1. Çevre ve Çevre Eğitimi.....	8
2.1.1.1. Çevre Kavramı ve Kapsamı	8
2.1.1.2. İnsan – Çevre Etkileşimi ve Ortaya Çıkan Çevre Problemleri	9
2.1.1.3. Çevre Sorunlarının Çözümünde Eğitimin Rolü	10
2.1.2. Çevre Eğitimi	10
2.1.2.1. Çevre Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı	10
2.1.2.2. Çevre Eğitiminin Tarihsel Süreci	12
2.1.3. Çevre Eğitiminin Program Boyutları	15
2.1.3.1. Çevre Eğitiminin Hedefler Boyutu	15
2.1.3.2. Çevre Eğitiminde İçerik Boyutu	20
2.1.3.3. Çevre Eğitiminde Öğrenme-Öğretme Süreci	22
2.1.4. Çevre Eğitiminde Davranış Değişikliği	27
2.2. İlgili Araştırmalar	29
2.2.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	29
2.2.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	33

	Sayfa
BÖLÜM 3	
YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Verileri Toplama Teknikleri	40
3.4. Verilerin Analizi	50
BÖLÜM 4	
BULGULAR VE YORUM	53
4.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	53
4.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	53
4.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.	56
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.2.1. Eğitim Programlarında Çevre Konuları.....	57
4.2.1.1. 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı ve Çevre Konuları ...	57
4.2.1.2. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı ve Çevre Konuları ...	59
4.2.1.3. 1948 İlk Okul Programı	64
4.2.1.4. 1968 İlkokul Programı ve Çevre	70
4.2.1.5. 1968 Sonrası Geliştirilen Programlar ve Çevre	73
4.2.1.5.1. ‘Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma’ Dersi Programı	73
4.2.1.5.2. 1992 Fen Bilgisi Programı	75
4.2.1.5.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı	77
4.2.1.5.4. 1992 Hayat Bilgisi Öğretim Programı	77
4.2.1.6. 2005 İlköğretim Programları	83
4.2.1.6.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Çevre	83
4.2.1.6.2. Fen ve Teknoloji Dersi Programı ve Çevre	86
4.2.1.6.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Çevre	89
4.2.1.6.4. DKAB Dersi Öğretim Programı ve Çevre	90
4.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum	91
4.2.2.1. Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	92
4.2.2.2. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışların Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	102
4.2.2.3. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışların Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	107
4.2.2.4. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışların Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	111
4.2.2.5. Çeşitli Değişkenlere Göre Öğrencilerin Çevre ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışlara İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi	113

	Sayfa
4.2.2.5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi	113
4.2.2.5.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi	113
4.2.2.5.3. Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi	114
4.2.2.5.4. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi	116
4.2.2.5.5. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi	117
4.2.2.5.6. Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi	118
4.2.2.5.7. Öğrencilerin Babanın Mesleğine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi	119
4.2.2.5.8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	120
4.2.2.5.9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	121
4.2.2.5.10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	121
4.2.2.5.11. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	122
4.2.2.5.12. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	123
4.2.2.5.13. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	124
4.2.2.5.14. Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	125
4.2.2.5.15. Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	126
4.2.2.5.16. Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	127

	Sayfa
4.2.2.5.18. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	128
4.2.2.5.19. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	129
4.2.2.5.20. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	130
4.2.2.5.21. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	131
4.2.2.5.22. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	132
4.2.2.5.23. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	133
4.2.2.5.24. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	134
4.2.2.5.25. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	134
4.2.2.5.26. Öğrencilerin Babanın Mesleğine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	135
4.2.2.5.27. Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	137
4.2.2.5.28. Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi	138
4.2.3. Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorum	139
4.2.3.1. “Su” ile İlgili Öğrenci Görüşleri	139
4.2.3.2. “Temizlik” ile İlgili Öğrenci Görüşleri	142
4.2.3.3. “Hayvan Sevgisi” ile İlgili Öğrenci Görüşleri	146
4.2.3.4. “Geri Dönüşüm” ile İlgili Öğrenci Görüşleri	150
4.2.3.5. “Enerji Tasarrufu” ile İlgili Öğrenci Görüşleri	154
4.2.3.6. “Kişisel Sorumluluk” ile İlgili Öğrenci Görüşleri	157

	Sayfa
BÖLÜM 5	
SONUÇ VE ÖNERİLER	163
5.1 Sonuçlar	163
5.2 Öneriler	165
5.2.1 Uygulamacı İçin Öneriler	165
5.2.2 Araştırmacılar İçin Öneriler	167
KAYNAKÇA	168
EKLER	175
EK-1: Veri Toplama Aracı Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği	175
EK-2: Veri Toplama Aracı Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği	178
EK-3: Öğrenci Görüşme Formu	180
EK-4: Uygulama İzin Belgesi	182

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
1. ÇYTÖ İçin KMO ve Bartlett Testi Sonucu	41
2. ÇYTÖ Maddelerine Ait Faktör Y¼k Değerleri	43
3. ÇYSDÖ İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	44
4. ÇYSDÖ Faktörleri ve Bu Faktörlere Ait Maddelerin Y¼k Değerleri	45
5. Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgilerin Dağılımı	55
6. Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımları	56
7. Kişisel Bilgilere Göre Görüşme Yapılan Öğrencilerin Dağılımı	84
8. ÇYTÖ'ndeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı .	92
9. ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutundaki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı	102
10. ÇYSDÖ'nin Temizlik Ve Tasarruf Boyutundaki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı	108
11. ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutundaki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı	111
12. Çevreye Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	113
13. Çevreye Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonucu	114
14. Çevre Tutumlarının Yerleşim Yerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	115
15. Çevreye Yönelik Tutumlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	116
16. Çevre Tutumlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	117
17. Çevreye Yönelik Tutumlarının Anne Mesleğine Göre U-Testi Sonucu	118
18. Çevre Tutumlarının Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu ...	119
19. ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	120
20. ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	121
21. ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	122
22. ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonucu	123
23. ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	123
24. ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	124
25. ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Yerleşim Yerine Göre U-Testi Sonucu .	125

Tablo No	Sayfa
26. ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Yerleşim Yerine Göre U-Testi Sonucu	126
27. ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Yerleşim Yerine Göre U-Testi Sonucu	127
28. ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	128
29. ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	129
30. ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	130
31. ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	131
32. ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	131
33. ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	132
34. ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Anne Mesleğine Göre U-Testi Sonucu ..	133
35. ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Anne Mesleğine Göre U-Testi Sonucu	134
36. ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Anne Mesleğine Göre U-Testi Sonucu	135
37. ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	136
38. ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	137
39. ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	138
40. Öğrencilerin “Su Tasarrufu” İle İlgili Görüşlerinin Dağılımı	139
41. Su Kaynaklarının Tükenme Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	141
42. Öğrencilerin Çöpünü Yere Atan Öğrenciye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	143
43. Yerden Başkasının Çöpünü Kaldıran Öğrencilere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	145
44. Hayvanlarla Zaman Geçirmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	147
45. Hayvanlara Barınak Yapılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	149

Tablo No	Sayfa
46. Okullara Geri Dönüşüm Kutuları Konulmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	150
47. Kullanılmış Kâğıtlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	152
48. Tasarruflu Ampul Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	154
49. Gereksiz Işık Açma Davranışına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	156
50. Temiz Çevre İçin Sorumluluk İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	157
51. Çevre Etkinliği İçin Başkalarını İkna Etmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı	159
Şekil 1. ÇYTÖ Yamaç-Birikinti Grafiği	42
Şekil 2. ÇYSDÖ Yamaç-Birikinti Grafiği	44
Şekil 3. ÇYTÖ İçin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram	47
Şekil 4. ÇYSDÖ İçin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram	48
Şekil 1. ÇYTÖ ve ÇYSDÖ'ne ait Histogramlar.....	51

KISALTMALAR LİSTESİ

- BİLSEM : Bilim ve Sanat Merkezleri
- ÇYSDÖ : Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği
- ÇYTÖ : Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği
- DKAB : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi
- FTTÇ : Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre
- IEEP : International Environmental Education Programme (Uluslararası Çevre Eğitim Programı)
- İMMP : İlk Mekteplerin Müfredat Programları.
- İOP : İlk Okul Programı.
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı.
- TTKB : Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı
- UNEP : United Nations Education Programme (Birleşmiş Milletler Eğitim Programı)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çevre, insanların etkileşim içerisinde olduğu organik ya da inorganik maddelerden oluşmuş ortamdır. Bu ortamda karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Özellikle insan unsuru ele alındığında insanların kendi aralarındaki etkileşimi kadar, insan-doğa etkileşimi de söz konusudur. İnsan-doğa etkileşiminin bir sonucu olarak çevrede bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Gerek bilgi eksikliğinden, gerekse yanlış tutumlardan dolayı insanın yaşadığı çevrede, insandan kaynaklanan bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Birinci dereceden sorumlu olan insana, çevreye karşı sorumluluk ve duyarlılık kazandırılabilir. Bu da ancak eğitim yolu ile olabilir. Bu tutum ve duyarlılığın olması için ise öncelikle insan ile doğa arasında özel bir bağ kurulmalıdır. Bilgi bazında çevre ile ilgili biyolojik, fizyolojik, sosyo-ekonomik rollerin ve faktörlerin insana eğitim yolu ile kavratılması gereklidir (UNESCO-UNEP, 1978: 6).

İnsan yaşamının başladığı andan itibaren, insan çevrenin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Başlangıçta ihtiyaçları kısıtlı olan insan, çevrenin uyumunu bozmadan yaşamını sürdürebiliyordu. Bu yüzden çevreye verilen zarar da önemsiz ve az olmaktaydı. Fakat özellikle son zamanlarda nüfus artışı, insanın teknolojik ve bilimsel ilerlemesi ile ihtiyaçlarının artış göstermesi aynı zamanda çevrenin tahrip edilmesi ve kirlenmesini de hızlandırdı. Zaman içinde doğada meydana gelen bozulmalar, insanın çevreye karşı tutumunun dikkatsiz olduğu anlamına gelmektedir. Kontrol altına alınmayan bir çevre kirlenmesi insanın kendi varlığını bile tehlikeye atacaktır (Sinha, Jangira & Das, 1985: 8) .

Tüm canlılar arasında, bulunduğu ortamı en çok etkileyen canlı, insandır. İnsandan başka hiçbir canlı, geniş bitki alanlarını kaldırarak toplu barınak yerleri yapmadığı ve tarım alanları açmadığı gibi, madenleri cansız ortamdan çıkaramamakta ya da insan yapısı kimyasal maddeler üreterek ortama katmamaktadır. Böylelikle insan, canlı-cansız çevrenin çok hızla ve düzensiz bir şekilde değişmesinin sorumluluğunu yüklenmiş durumdadır (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993: 15).

Çevre problemi, günümüzün en önemli problemleri arasında sayılabilir. İlk başlarda sadece hava ve su kirlenmesi ile sınırlı iken zaman içinde bu sorunlar önemini kaybetmemekle birlikte, çevre sorunları yerel kalmayıp, daha karmaşık ve daha kapsamlı, sınırları aşan bir hal almaya başlamıştır. Buna ozon tabakasının delinmesi ve iklim değişikliğini örnek olarak verebiliriz. Çevresel problemlerde tehlikeli bir boyut daha vardır ki; o da bu sorunların başladıktan sonra bir daha durdurulması imkânsız olabilir (Taş, 2010: 1-2).

Çevre kirlenmeleri konusu ilk defa 1869 yılında Massachusetts (ABD) Halk Sağlığı Komitesince ele alınmış ve bu konu ile ilgili bir bildiri yayınlanmıştır. Bu bildiri de her insanın temiz hava, su ve çevreye ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır (Bozyiğit ve Karaaslan, 1998: 5). Çevre sorunlarının gelecekte daha büyük sorunlara sebep olabileceği endişesi sürekli dile getirilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak yapılması gereken işler vardır. Ulusal ve uluslararası ilgili otoriteler çevre sorunlarına gereken ilgiyi gösterip kısa ve uzun vadeli planlar hazırlamalı ve insanlara benimsetmelidirler. İnsanlar fosil yakıtları ve bunlardan elde edilen petrokimya ürünlerini, pestisitleri (tarımdaki zararlıları yok etmek için kullanılan her türlü ilaç) istedikleri gibi kullanır, ormanları kesmeye devam eder ama yerine yeni ağaçlar dikmeme, teknolojik gelişmelerde çevreyi ön planda tutmama alışkanlıklarına devam ederlerse, o zaman küresel ısınma devam eder. Bu da, dünyamız yakın gelecekte çok büyük felaketlerle yüz yüze gelebileceği anlamına gelir. Öyle ki gelecekte dünyadaki siyasi mültecilerin yerini çevre mültecileri alabilir (Alım, 2006).

Hızla artan dünya nüfusu, plansız endüstrileşme ve sağlıksız kentleşme, nükleer denemeler, bölgesel savaşlar, verimi arttırmak için kullanılan tarım ilaçları, yapay gübreler ve deterjan gibi kimyasal maddeler çevreyi kirletmeye başlamış, bunun sonucunda kirlenen su, hava ve toprak, canlılar için zararlı olabilecek boyutlara ulaşmaya başlamıştır. Bunların sonucunda ülkemizde ve dünyada akarsular, yer altı ve yer üstü su kaynakları hızlı bir şekilde kirlenmeye başlamıştır. Özellikle kışın fabrika ve

bacalardan çıkan gazlar hava kirliliğine sebep olmuştur. Genel anlamda çeşitli dünya ülkelerinde ormanların, mera ve otlakların, tarım ve yerleşim alanları için tahrip edilmesi; kuraklık ve sel baskını gibi doğal afetlere yol açmıştır (Bozyiğit ve Karaaslan, 1998: 5-8).

Çeşitli bilim dallarındaki uzmanlara göre, yaşlı gezegenimiz hızla ölüme doğru gitmektedir. Son yirmi yılda tespit edilmiş olan çevre sorunları şunlardır: Orman tahribatları 150-200 milyon hektara; toprak erozyonları 400-450 milyar tona; toprakların çölleşmesi 4-4.5 milyon m²'ye (Avrupa kıtasının yüzölçümünün yarısı) ulaşmıştır. Rakamlarla ifade edilemeyen kısmı ise şöyledir: Hızla artan fosil yakıtların (kömür, petrol, doğal gaz) tüketimi, daralan meralar, yok olan ormanlar, kirlenen göller ve akarsular, dağ gibi yığılan katı atıklar ve mikrop yuvası haline gelen körfez ve deniz kıyıları. Uzmanlara göre son zamanlarda çok sık görülmeye başlanan şiddetli kasırgalar, fırtınalar, seller, yangınlar, kuraklıklar gibi felaketler, çevrenin zarar görmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Bozyiğit ve Karaaslan, 1998: 10).

Çevrenin uzun dönemdeki durumu, gelecek kuşakların çevreye özen göstermesi ile yakından ilişkilidir. Çocukluk Birliği (Childhood Alliance) adlı kuruluş tarafından yayınlanan bir raporda, çocukluk döneminin doğal dünyaya ilişkin endişe, ilgi, farkındalık, eğilim, değer verme ve bilgi kazanma açılarından kritik bir dönem olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, çevreye ilişkin çalışmalara erken yaşlarda başlanması büyük önem taşımaktadır. Erken yaşlardaki çevre eğitimi çok faydalıdır. Erken yaşlarda çevre ile ilgili olumlu tutum geliştiremeyen öğrenciler, ömürleri boyunca bir daha olumlu tutum geliştirememe riski ile karşı karşıya kalabilirler. Şayet öğrenci erken yaşlarda olumsuz tutum geliştirmişse, bu tür olumsuz tutumlar neredeyse kemikleşmekte, gelecekteki istenmedik davranışların temelini atmaktadır. Bu yaşta kazanılan olumlu tutumlar, sonraki yaşamı için öğrencilere bir temel teşkil etmektedir. Erken yaşlarda doğayla ilgili ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında olumlu tutumlar oldukça önemlidir (Chapman & Sharma, 2001; Erten, 2004; Fussel, No Date; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007).

Sağır, Aslan ve Cansaran (2008), ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin çevre ile ilgili konuların eğitimini almalarına rağmen çevre ile ilgili etkinliklere katılımlarının oldukça düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin çevre

sorunlarını tanıma ve bunlara çözüm önerileri getirme oranının da oldukça düşük seviyelerde kaldığı tespit edilmiştir.

Zaman içerisinde insanın doğaya hâkim olma çabaları sonucunda çevre sorunları baş göstermiş, zaman ilerledikçe de yaygınlaşmış ve durdurulması imkânsız bir hal almıştır. İnsanların yanlış tutumları, çevre ile ilgili yaşanan problemlerin başlıca sebepleri arasında sayılabilir. Yapılan çalışmalar etkili bir çevre eğitiminin olmadığını göstermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin, yaşadıkları çevreye karşı nasıl bir tutum içerisinde olduklarını ve çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nasıldır ve çevreye yönelik sorumlu davranışları nelerdir? Öğrencilerin bu tutum ve davranışları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?

1.4. Alt Problemler

1. Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarında çevre ile ilgili konular nasıl yer almıştır?

2. İlköğretim birinci kademe, ikinci devre (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nasıldır?

3. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf ile hayvan sevgisi alt boyutlarında nelerdir?

4. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları;

a) Cinsiyet,

b) Sınıf düzeyi,

c) Yerleşim yeri,

d) Anne-babanın eğitim durumu,

e) Anne-babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

5. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf ile hayvan sevgisi alt boyutlarında;

a) Cinsiyet,

b) Sınıf düzeyi,

c) Yerleşim yeri,

d) Anne-babanın eğitim durumu,

e) Anne-babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?

6. İlköğretim birinci kademe birinci devre (1., 2. ve 3. sınıf) öğrencilerinin çevreye ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Çevre konusunda yaşanan problemlerin giderilmesi ya da en aza indirilmesi, çevre bilincine sahip ve çevreyi gelebilecek tehlikelere karşı korumaya istekli kişiler yetiştirmek ile mümkün olabilir. Bu da ancak insanların çevre ve çevre ile ilgili problemler hakkında bilgi sahibi olmaları, bu problemleri ortadan kaldıracak çözüm önerilerinin farkında olmaları ve bu önerileri uygulayabilecek motivasyona sahip olmalarıyla gerçekleşebilir. Yani çevre problemlerinin giderilmesi ancak tutum ve davranış değişikliği ile mümkündür (Sinha ve diğerleri, 1985: 8). Çevreye karşı olumsuz bir tutuma sahip olan bir birey çevre sorunlarına karşı duyarsız kalacağı gibi çevre için sorunlar yaratmaya devam edeceği muhakkaktır (Uzun ve Sağlam, 2006).

Çevre eğitimi; çevrenin bir bütün olarak, disiplinler arası bir bakış açısıyla ve problem çözme yöntemi kullanılarak öğretilmesini esas alır. İlköğretim çağı öğrencilerinin çevre ile tanışması için okul doğal bir ortamdır. Çevre eğitimi olabildiğince erken yaşlarda başlatılmalıdır. Bu durum hem çocuğun mevcut durumu için hem de ileriki zamanlarda karar verme aşamasında olabilecek yetişkinlik hali için temel niteliğindedir (UNESCO-UNEP, No Date).

Çevreyi analiz etmede, doğanın ve gezegenimizin bütünlüğünü algılamada, çevresel duyarlılık ve bilinç kazanmada çevre eğitiminin tartışılmaz bir önemi vardır. Farklı ülkelerde uygulanmakta olan çevre eğitiminin öncelikli amacı bireye olumlu

tutum ve davranış kazandırmaktır. Tutum hem duygulara, bilgilere ve düşünceye dayalı hem de bireysel, toplumsal değerlere ve inançlara bağlı olarak gelişir ve insandan insana farklılık gösterir. Bir bireyin tutumu onun ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin bileşimidir (Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008).

Çevre ile ilişkilerinde çevreyi kullanılamaz hale getirmesi muhtemel olan insan faktörünün çevreye yönelik tutum ve davranışlarının olumlu olması önemlidir. Bu da ancak çok erken yaşlarda çevre eğitiminin etkili bir şekilde verilmesi ile mümkün olabilir. Yapılan araştırmalar (Caduto, 1985; Fien & Tilbury, 1996; Gökçe ve diğerleri, 2007; Jeronen, Jeronen & Raustia, 2009; Khawaja, 2003; UNESCO-UNEP, No Date) çevre eğitiminin mümkün olduğunca erken yaşlarda başlaması sonucuna ulaşmışlardır. Öyleyse bu araştırmanın, ilköğretimin birinci kademesinde yapılması çevre bilinci açısından son derece önemlidir.

İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalara bakıldığında, 6. 7. ve 8. sınıflarda çok sayıda çalışma yapılmışken ilköğretimin birinci kademesinde yapılan çalışmaların az olduğu, birinci devrede yapılmış çalışmanın ise hiç olmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yapılan bu araştırma ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının nasıl olduğu ve çevreye yönelik gösterdikleri sorumlu davranışların ne olduğunu ortaya koyarak, anne-baba ve eğitimcilerin bu konu ile ilgili gerekli tedbirleri almalarına yardımcı olacaktır. Ayrıca elde edilen bulguların, ilköğretim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

1.6. Sayıtlar

1. Çocuklara çevre ile ilgili olumlu tutum ve davranışların kazandırılmasında aile ve çeşitli toplum kuruluşlarıyla birlikte eğitim kurumları da sorumludur.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma aşağıda yer alan sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Cumhuriyetten günümüze incelenen öğretim programlar ilköğretim programları ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2010–2011 eğitim öğretim yılında Bingöl il sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarının birinci kademesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

3. Araştırmada kullanılan ÇYTÖ ve ÇYSDÖ’de yer alan maddeler, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin sorular ile sınırlıdır.

4. ÇYTÖ ve ÇYSDÖ’de yer alan sorular sadece biyolojik ve fiziksel çevre ile ilgili tutumlara ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

5. Araştırma bulguları, uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Biyolojik çevre: “Yaşam sahibi olan bütün organizmaları içeren çevredir” (Sinha ve diğerleri, 1985: 19).

Davranış:

İlköğretim birinci kademe: İlköğretim 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıfları;

İlköğretim birinci devre: İlköğretimin ilk üç senesi olan 1, 2 ve 3. sınıflarını;

İlköğretim ikinci devre: İlköğretim 4 ve 5. sınıflarını kapsamaktadır (MEB, 1968: 41; Erginer, 2004).

Fiziksel çevre: “Atmosfer, litosfer ve hidrosferden oluşan çevredir” (Sinha ve diğerleri, 1985: 19).

Sorumlu davranış: “Çevrenin bozulmasının önüne geçebilecek çevreyle ilgili ilişkileri sağlayan her türlü eylemdir” (Caltabiano & Caltabiano, 1995). Bu çalışmada ise davranış kavramı “çevrenin bozulmasının önüne geçebilecek eylemlere ilişkin tutum ve görüşler” anlamında kullanılmıştır.

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “İlköğretim Birinci Kademedeki Çevre Eğitimi” ile ilgili kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Çevre ve Çevre Eğitimi

2.1.1.1. Çevre Kavramı ve Kapsamı

Çevreyi, canlı ve cansız varlıkların bir arada buldukları, birbirini etkiledikleri ve birbirlerinden etkilendikleri ortam olarak tanımlayabiliriz. Ya da çevre, biyosferdeki tüm canlı varlıkları kuşatan olaylar, maddeler ve eylemler bütünü olarak ele alınabilir (Bozyiğit ve Karaaslan, 1998: 18). Çevre bireyle ilişkili olan canlı ve cansız her şeyi kapsar. Böylelikle her organizmanın çevresi canlı ve cansız olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993: 14). Çevre kavramı zaman içinde gelişme kaydetmiş ve anlamı genişlemiştir. İlk başlarda sadece biyolojik ve fiziksel çevreden söz edilirken, artık sosyal, ekonomik teknolojik çevreden de bahsetmemiz mümkündür (UNESCO-UNEP, 1978: 6).

Çevre dediğimiz zaman biyofiziksel, doğal, yapay ve sosyokültürel sistemler de akla gelmelidir. Bu sistemlerde insan ve diğer organizmalar yaşar ve etkileşim içinde bulunurlar. Fiziksel çevre; atmosfer, litosfer ve hidrosferden oluşmaktadır. Biyolojik çevre ise yaşam sahibi olan bütün organizmaları içerir. Yapay ve sosyokültürel çevre ise insanın değişik aktiviteleri sonucu meydana çıkmış olan çevre olarak tanımlanabilir (Sinha ve diğerleri, 1985: 19).

Çevreyi çok farklı şekillerde tanımlamamız mümkündür. Buna göre çevre (Sauvé, 1996):

- Saygı duyulacak ve takdir edilecek olan doğa,
- Paylaşılan ve yönetilen kaynak,
- Çözülmesi gereken bir problem,
- Karar verme ve düşünmeyi geliştiren bir sistem,
- Öğrenilmesi, bilinmesi, hakkında planlar yapılması ve dikkat edilmesi gereken yaşanılan yer,
- Uzun zaman süresi içerisinde beraber yaşanılacak olan biyosfer,
- Toplumda yaşayan bireylerin, toplumda istenen düzeyde değişikliklerin meydana gelmesi için işbirliği yapmasına olanak veren sosyal bir proje olarak tanımlanabilir.

2.1.1.2. İnsan-Çevre Etkileşimi ve Ortaya Çıkan Çevre Problemleri

Yaklaşık olarak dört buçuk milyon yaşında olduğu söylenen dünyamızda insanların ilk olarak 40.000 yıl önce ortaya çıktıkları tahmin edilmektedir. İlk zamanlarda avcı ve toplayıcı olan insanoğlunun sayısı ve ihtiyaçları sınırlı olup doğa ile uyumlu bir etkileşimi vardı. Zaman içerisinde ziraat ve endüstrileşme ile birlikte, insan nüfusunda büyük bir artışın beraberinde getirdiği daha iyi yaşam standartları oluşmaya başlamıştır. İnsanoğlu bir yandan kendi ihtiyaçlarını karşılarken diğer yandan da bilim ve teknolojide hızlı ilerlemeler kaydetmiştir. İlerlemelerle eş zamanlı olarak, ilerlemelerin olumsuz etkileri de çevre üzerinde ortaya çıkmıştır. Bilim ve teknolojide daha da ilerleme, gelişme ve daha rahat yaşam şartlarına sahip olma hırısı, insanın doğaya karşı olan tutumunu olumsuz yönde değiştirmiş; bu hırs çevre sorunlarının büyüyen devam etmesine sebep olmuştur. Özetle söylenirse yaşam tarzı, tarım, tüketicilik, barınma, ekonomik ilerleme ve sanayileşme gibi faktörlerin çevre üzerinde olumsuz etkileri olmuştur (Kaushik ve Kaushik, 2010: 14).

Çevre kirlenmesi tarihin değişik dönemlerinde ve değişik ölçülerde görülmüş ama teknolojinin ilerlemesi ve sanayileşme ile birlikte son iki asırdaki kirlenme ve bozulma diğer zamanlarla kıyaslanamayacak derecede çok olmuştur (Göka, 1996: 52). Ekolojik ve çevresel sorunlar bir tarihsel-bilimsel-zihinsel dönüşümün sonucunda kurulan dünyadan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla kirlenme boyutunda çevre sorunu, belirtilen dönüşümden farklı olarak ele alınamaz. Daha da açık ifade etmek gerekirse

çevre sorunları, “modern bilimin ve uygulamalarının yol açtığı sorunlar” kategorisinde incelenebilir (Görmez, 2007).

2.1.1.3. Çevre Sorunlarının Çözümünde Eğitimin Rolü

Gerçekte çevre sorunlarının nedenlerini, insanların yaşam biçimleri, sahip oldukları değer yargıları ve tutumlar oluşturmaktadır. Bu nedenle, çevre sorunlarının önlenmesinde günümüz insanının doğaya bakış açısını değiştirecek, değerlerini ve tutumlarını biçimlendirecek bir eğitim büyük önem taşımaktadır (Gökçe ve diğerleri, 2007). Çevresel tutumları ölçmek için yapılan araştırmalarda “eğitim”in çevresel tutumlar açısından kilit konumunda bir değişken olduğunu göstermiştir. Günümüz çevre problemlerini anlamak için yüksek düzeyde bir çevresel bilgiye ihtiyaç vardır (Kalantari, Fami, Asadi & Mohammadi, 2008). Çevre konuları ile ilgili eğitim, çevrenin korunması, sorumlu davranışların ortaya çıkarılması için hayati bir öneme sahiptir (UNEP, 2011).

2.1.2. Çevre Eğitimi

2.1.2.1. Çevre Eğitiminin Tanımı ve Kapsamı

Çevre eğitimi için yapılmış olan çok sayıda tanım vardır. Bu tanımlar, çevre eğitimi ile ilgilenen bilim adamları, düşünürler tarafından çeşitli toplantılarda dile getirilmiş, kabul görmüş ve yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çevre eğitiminin en yaygın olan birkaç tanımı şunlardır (Schmieder, 1975: 3- 4):

Çevre eğitimi, insanların kendi aralarında ya da kültürleri ve biyofiziksel çevreleri arasındaki karşılıklı ilişkileri takdir etme, anlama beceri ve yeteneklerini geliştirmek için gerekli olan değerleri tanıma ve kavramları netleştirme sürecidir. Çevre eğitimi aynı zamanda karar vermede pratikliği, çevre kalitesini ilgilendiren konularda da kendi oluşturduğu bir davranış biçimini de gerekli kılar.

“Çevre eğitimi çevreyi korumayı amaçlayan hedeflerin uygulanmaya konulmasıdır. Çevre eğitimi kendi başına farklı bir çalışma alanı ya da bilim dalı değildir.”

“Çevre eğitimi, çevre ile ilgili teknik olduğu kadar politik, ekonomik ve felsefi olan karmaşık problemler üzerine kafa yorma yeteneğini ve değer yargılarını öğretmeyi içerir.”

Çevre ve Orman Bakanlığı (2004: 452) ülkemizde yayımladığı Çevre Atlası'nda çevre eğitimi; “toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, bu kesimlerin çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması; doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, bu süreçlere bireylerin aktif olarak katılımının sağlanması ve sorunların çözümünde aktif olarak görev almasını amaçlamaktadır” şeklinde tanımlanmıştır.

Çevre eğitiminin amacı, çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu özellikleri dikkate alındığında çevre eğitimi, çevre bilimi ya da ekolojik içerikli eğitimlerden farklılık göstermektedir. Çevre eğitimi bir yandan ekolojik bilgileri aktarırken, diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranış olarak ortaya çıkmasını amaçlamaktadır. Çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme alanlarına hitap eder. Dolayısıyla çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, çevre davranışlarının gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir (Erten, 2004).

Doğan (1997: 1)'a göre “Çevre eğitimi disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Hem bilişsel hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçları, kişileri daha çevre okur-yazarı (environmentally literate) yapmaya yönelirken, duyuşsal alandaki amaçları çevreye ve çevre sorunlarına karşı değer ve tutumları oluşturur.”

İnsan-doğa ilişkisinin başladığı ilk zamandan itibaren insan yeryüzünde sadece yaşamını sürdüren bir tür olarak kalmayarak, sayı olarak çoğalmış, aynı zamanda her alanda ilerleme kaydetmiştir. Yeryüzü insana hizmet etmiştir denilebilir. Ama zaman içinde çevreye karşı olumsuz insan tutumları ortaya çıkmıştır. Bu tutumlar çevrede çeşitli sorunlar şeklinde sonuçlanmaktadır. Çevre için zararlı olan bazı tutumlar değişmeli ya da ortadan kalkmalı, çevre için faydalı olan tutumlar ise devam etmelidir. Değişimin gerekliliği konusunda anlaşmazlık durumu olmamasına rağmen, değişimin kabulü ve değişime uyum sağlanması için yeterli zaman bulunmamaktadır. Dünyanın neresinde yaşarsa yaşasın insan, çevre ile ilgili tutum ve değerlerini değiştirmelidir. Kazanılması gereken yeni değerler sistemi mutlaka insanın doğa ile uyumlu yaşamasını gerektirmeli, insanın doğaya olan hâkimiyetini ise aza indirmeyi amaçlamalıdır (Caduto, 1985: 1).

Çevreyi korumayı amaçlayan bir eğitim için öncelikle insanların tutumlarının değişmesi ve bu tutumların çevreye karşı olumlu bir hale gelmesi gerekmektedir.

Çevre-insan ilişkisinin en önemli sorunlarından birisi de kişisel ve çevresel değerlerin istenen düzeyde olmamasıdır. Günümüzde yapılması gereken en önemli ve acil işlerden birisi çevreye karşı bütüncül ahlaki bir yaklaşım geliştirmektir. Çaba harcanarak geniş kitlelerde, sosyal ve kişisel değer ve davranışların yaygınlaşması sağlanmalı ve bunu yaparken de bir veya birkaç nesil üzerinde yoğunlaşılmalıdır (Caduto, 1985: 1).

Çevre sorunlarının en büyük özelliği yerel değil evrensel olmasıdır. Söz konusu çevre sorunları din, dil, ırk, yaşlı-genç, kadın-erkek, zengin-fakir, akademisyen-çiftçi, köylü-şehirli, fen bilgisi veya müzik öğretmeni, matematik, kimya veya fizik öğretmeni gibi bir ayırma gitmeden toplumdaki herkesi ve her kesimi etkilemektedir. Bunun içindir ki çevre eğitiminin verilmesi ya da çevrenin korunması sadece çevrecilerin veya çevre eğitimcilerinin görevi değildir. Çevrenin korunması hepimizin görevidir. Tüm derslerde söz konusu dersler ile çevrenin korunması arasında bir ilgi bulunmalıdır (Erten, 2004).

Bu ve buna benzer tanımlamalardan yola çıkılarak çevre eğitiminin dört temel prensibi şu şekilde ifade edilmiştir (Schmieder, 1975: 4):

- Çevre eğitimi bütün düşünce ve etkinliklerde yer alacak şekilde, insan ve insanı çevreleyen her şeyi korumayı amaçlayan yaşamsal bir stratejidir.

- Bu yaşamsal strateji doğa bilimleri, teknoloji, tarih ve toplum bilgisi ile bu bilgilerden yola çıkarak yeni eylem tarzları sentezleyecek bilişsel süreç gerektiren küresel bir yaklaşımdır.

- Hayatta kalma stratejisine ek olarak yaşam kalitesi de hesaba katılmalıdır. Yaşam kalitesi için amaçlar belirlenmeli, hedef kalitesinin devamı için insanlar tarafından sağlanmalıdır.

- Çevre eğitimi ulusal ve uluslararası sosyal planlamalar, çeşitli aktiviteler ve ekonomide çevre biliminin prensiplerinden yararlanılmasını amaç edinmiştir.

2.1.2.2. Çevre Eğitiminin Tarihsel Süreci

1800'lü yıllardan itibaren sanayi ile ortaya çıkan olumsuzluklara karşı İngiltere'de doğayı korumaya yönelik çabalar başlamıştır. Ardından da bu çabalar bütün Avrupa'ya yayılmıştır (Görmez, 2007: 65). Çevre eğitimi ile ilgili çalışmalar ise ilk olarak doğa araştırmaları ve korumacılık şeklinde ortaya çıkmıştır (Doğan, 1997: 1).

Çevre eğitiminin gelişiminde, Goethe, Rousseau, Humboldt, Heackel, Froebel, Dewey ve Montessori gibi bazı on dokuzuncu ve yirminci yüzyıl düşünürleri, eğitimcileri ve yazarlarının önemli derecede etkileri olmuştur. Bahsi geçen bu yazar, eğitimci ve düşünürler çevre ile ilgili düşüncelere ve etkinliklere katkı sağlarken bir kısım yazarlar ise ‘çevre eğitiminin’ ortaya çıkmasını İskoçyalı botanik profesörü olan aynı zamanda kasaba ve şehirleşme fikrini ilk olarak ortaya atan Sir Patrick Geddes’e atfetmektedirler (Palmer, 1998: 4).

Rousseau, “Emile” isimli eserinde, eğitimin çevre üzerine odaklanması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre öğretmenin eğitim konusundaki bir görevi de öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve onlara öğrenme için fırsatlar sunmaktır (McCrea, 2006). Louis Agassiz adında bir çevreci, Rousseau’nun çevre felsefesinin takipçisi olmuş; öğrencilerine “Çevreyi çalışın, kitapları değil!” diyerek çevrenin önemini ifade etmek istemiştir (Environmental Education, 2011). Agassiz, öğrencilerinin doğrudan doğadan öğrenmeleri için harekete geçiren yazar ve doğa bilimci olarak tarihe geçmiştir (McCrea, 2006). Bu iki bilim adamı ve düşünür daha sonraları, 19. ve 20. yüzyılda “çevre programlarının” “doğa çalışmaları” adı altında ortaya çıkmasında çok etkili olmuşlardır (Environmental Education, 2011).

1891 yılında Wilbur Jackman ‘Genel Okullar İçin Doğa Çalışmaları’ adlı kitabı yazmış, bu kitapla doğa çalışmaları hareketini tanımlamaya çalışmıştır. 1905 yılında Liberty Hyde Bailey, çevre eğitimi kavramının belirsiz, teorik, kulağa hoş gelen ve her zaman açıklama ihtiyacı hissedilen bir kavram olduğunu öne sürerek, bu kavramı kendi yazılarında kullanmaya karşı çıkmıştır. 1908’de ise Amerika Doğa Çalışmaları Topluluğu (The American Nature Study Society) Liberty Hyde’in başkanlığında kurulmuştur. Daha sonraki başkanları arasında ise Anna Botsford Comstock da yer almıştır (McCrea, 2006). Koruyucu akımın etkisi ile öğrencilerin çevre bilinçlerinin gelişimi ve çevreyi takdir edip doğal çevreyi korumayı öğrenmeleri için okullarda fabl ve çeşitli hikâye türleri okutulmuştur. Anna Botsorf Comstock, 1911 yılında ilkokul çocuklarına dönük olarak yazdığı “Çevre Çalışmaları El Kitabı” isimli çalışması ile çocuklara kültürel değerleri öğretmek için doğayı kullanmaya başlamıştır (Environmental Education, 2011).

1930’lu yıllarda Amerika topraklarını tehdit eden bir sorun olan rüzgâr aşındırmasına bir tepki olarak yerel ve ulusal kurumlar tarafından desteklenen bir hareketin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu hareket “koruyucu eğitim” olarak

adlandırılmıştır (McCrea, 2006). Çevre eğitiminde yeni bir eğitim türü olarak ortaya çıkan “koruyucu eğitim”, çevre tarihinden çok bilimsel eğitim üzerine yoğunlaşmaktaydı. Bu akım, bahsi geçen dönemdeki sosyal, ekonomik ve çevresel sorunların çözümü noktasında büyük katkılar sağlamıştır (Environmental Education, 2011). John Dewey öncülüğünde ortaya çıkan ve eğitim alanında daha öğrenci merkezli ve bütüncül yaklaşımı benimseyen İlerlemeci akım, çevre eğitimi açısından da önemli katkılar sağlamıştır. Özellikle yaparak öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi yaklaşımlar, diğer eğitim alanları gibi çevre eğitimini de etkilemiş ve alana katkı sağlamıştır (McCrea, 2006).

Çağdaş çevre eğitimi akımı, bazı ütopyalar ve birkaç düşünürü saymazsak, 1960’ların sonları ve 1970’lerin başlarına denk gelmektedir (Dilek, 2008: 179; Doğan, 1997: 2; Environmental Education, 2011; Görmez, 2007: 65). Çevre Çalışması ve Koruyucu Eğitimden beslenen “çağdaş çevre eğitimi akımı” bu dönemde önemli ilerlemeler kaydetmiş; gözü çevresel sorunlardan iyice korkmaya başlamış olan insanlar çevrecilik kavramı etrafında birleşmeye başlamışlardır (Environmental Education, 2011).

Çevre ile ilgili ilk makale Phi Delta Kappan dergisinde 1969 yılında James A. Swan tarafından kaleme alınmıştır. Çağdaş anlamda çevre eğitiminin ilk olarak temelleri 22 Nisan 1970 yılında kutlanan “Dünya Günü”ne dayanmaktadır. Daha önce temel teşkil eden çevre ile ilgili eğitim anlayışları bu şekilde çağdaş çevre eğitimi anlayışı ile birleştirilmiş oldu (Doğan, 1997: 1; Environmental Education, 2011).

Çevrenin korunmasına en kapsamlı yaklaşan kuruluş Birleşmiş Milletler (BM)’dir. Sırasıyla 1972 Stockholm’de “İnsan Çevresi” konferansı yapılmıştır. 1975’te Stockholm deklarasyonu esas alınarak, Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP)’na ek olarak Uluslararası Çevre Eğitimi Programı (IEEP) başlatılmıştır. 1977 Tiflis Konferansı’nda ise yapılacak olan etkinliklerin tüm ulusları kapsayacak derecede genişletilmesi kararı alınmıştır. Bu konferans insanın doğa karşısındaki tutum ve davranışlarının değişmesi gerektiğini belgelemesi açısından önem arz etmektedir. Konferans, insan-doğa etkileşimine hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemiştir. Bu konferansla birlikte çevre hakkı, insan hakları içinde bir hak olarak kabul edilmiş ve çevre ile ilgili düzenlemeler çoğu ülkenin anayasasında 1970’lerden sonra doğrudan yer almaya başlamıştır (Doğan, 1997; Görmez, 2007).

Stockholm Çevre Konferansı'nın en önemli sonuçlarından birisi de denizleri koruma adına Barcelona'da yapılan konferanstır. Bu konferansın sonunda Akdeniz Eylem Planı kabul edilmiş, bu program çevre sorunlarının çözümü noktasında ise uluslararası bir işbirliğinin gerçekleştiği ilk programlar arasında yer alması açısından önemlidir (Görmez, 2007: 74).

1987 yılında, BM Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından "Ortak Geleceğimiz" diğer adıyla Brundtland Raporu hazırlanmıştır. Rapor, genel olarak çevre sorunlarının bütün ülke insanlarını etkilediğini, bu konuda uluslararası bir iş birliğinin önemine işaret edilmektedir (Doğan, 1997; Görmez, 2007: 77).

3-14 Haziran 1992 tarihinde Brezilya'nın Rio de Jenerio kentinde Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı, diğer adıyla "Dünya Zirvesi" düzenlenmiştir. Bu konferans sadece liderleri değil, aynı zamanda uluslararası ve bölgesel örgütleri, gönüllü kuruluşları, kadınlar, çocuklar, yerli halklar, çiftçiler ve işçiler gibi etkin grup temsilciliklerini de bir araya getirmesi açısından önem taşımaktadır (Doğan, 1997: 2).

Böylece 1800'lü yıllardan başlayan çevre eğitimi çalışmaları zaman içerisinde giderek önem kazanmıştır. Bu önem yapılan uluslararası çalışmalarla geniş kitlelere duyurulmuş çevre eğitimi konusunda milletlerarası çalışmalar başlamıştır. Günümüzde ise çevre eğitiminin öneminin tam kavranmış olduğu ve buna uygun eylem planlarının geliştirilerek uygulamaya konulmuştur.

2.1.3. Çevre Eğitiminin Program Boyutları

Çevre eğitimi için çevre ile ilgili konuların disiplinlerarası bir yöntemle, bütün derslerin konularına dâhil edilerek işlenmesi uygun görülmektedir. Farklı bir disiplin olarak ele alınması kabul gören bir yaklaşım değildir. Her iki durumda da eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarının çevre eğitimine uygun olarak düzenlenmesi ve programla bütünleştirilmesi gerekir.

2.1.3.1. Çevre Eğitiminin Hedefler Boyutu

Planlı eğitim etkinliklerinde zaman kısıtlaması olduğundan dolayı, kazandırılması mümkün özellikler arasında önem sırasına göre bir sıralama yapıp, en önemli özellikler belirlenerek öğrenciye kazandırılır. Eğitimde hedefler, öğretimi

yönlendirmesi, öğrenme-öğretme sürecini ortaya koyması ve ölçmede kılavuzluk etmesi açısından önemli görülmektedir. Öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar gibi istendik özelliklere hedef denilmektedir (Demirel, 2004b: 105). Ertürk (1972: 25) hedefi: “Bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik” olarak tanımlamaktadır.

Bir tutumun hem bilişsel, hem duyuşsal hem de davranışsal boyutu vardır. Bu bileşenler de birbirinden bağımsız değil, aralarında çoğunlukla bir tutarlılık ve etkileşim söz konusudur (Güney, 2009: 134). Bir program hazırlanırken, o programın hedefleri ile ilgili aşamalı sınıflamalar da yapılır. Yapılan bu sınıflandırmalar, davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanmasına dayanmaktadır. Davranışlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alana ayrılmaktadır. Alanlar birbirinden kopuk değil, aksine aralarında yatay ve dikey sıkı bir ilişki vardır. Yani öğrenilmiş bir davranış aynı anda bu alanların tümüne birden girebilir (Sönmez, 2001: 30). Dolayısıyla çevreye yönelik tutumların değiştirilmesi için hazırlanacak olan bir programın hedefleri hem bilişsel, hem duyuşsal hem de davranışsal alanı kapsamaları beklenir.

Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan aşamalı sınıflamanın yaygın olarak kabul gören görüş olduğu görülmektedir. Hedefler üç temel alanda aşamalı olarak sınıflandırılmaktadır. Bilişsel alan (cognitive domain), öğrenilmiş davranışlardan zihinsel yönü ağır basan davranışlardır. Zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu, zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Bu alanın alt basamakları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıdır. Bu alandaki hedef ve davranışlar, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmışlardır. Duyuşsal alan (affective domain), ilgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutlardan oluşabilir. Bilişsel alanın bazı basamaklarında bulunan özellikler olmadan, duyuşsal alandaki özellikler gerçekleşmeyebilir. Duyuşsal alan, bireyin duyuşsal özelliklerinin ön planda olduğu alandır. Alt basamakları ise alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme basamaklarından oluşmaktadır. Devinişsel alan (psychomotor domain) ise zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın, becerilerin ön planda olduğu, öğrenilmiş becerilerin kodlandığı

alandır. Alt basamakları ise algılama, kurulma, kılavuzlu yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme ve yaratmadır (Demirel, 2004b: 107; Ertürk, 1972; Sönmez, 2001).

Çevre eğitimi, okullarda öğrencilere belli becerilerle kazandırarak, toplum ve doğa arasındaki etkileşimin temellerini öğretmeyi amaçlar. Okullar bunun için iki temel hedefe odaklanır. Birinci hedef, öğrencinin gözlenebilen tüm sosyal ve bireysel davranışlarında sorumluluk duygusunu güçlendirmektir. İkinci hedef ise doğayı gözlemlene, koruma, geliştirme ve doğal güzellikleri çoğaltma gibi işlevsel becerileri öğretmektir. İki hedef farklı alanlarda da olsa, eğitim sürecinde bu iki hedef tek elden işlenebilir. Böylelikle ilk ve orta öğretimde çevre eğitimi adım adım ilerletilebilir (Chapman & Sharma, 2001). Alles & Chibba (1975: 6), çevre eğitimi için belirlenen genel hedeflerin daha özel hedeflere dönüştürülmesi, daha ileri seviyede ise öğretimi yönlendirecek somut öğrenme hedefleri şeklinde yazılmasını savunmaktadırlar. Eğitimde hedefler bütün öğretimi ve ölçme değerlendirme etkinliklerini yönlendirdiğine göre, çevre eğitimi için belirlenecek olan hedefler de öğrencinin bütün derslerde çevre ile ilgili duyarlılık kazanmasını sağlayacak hedeflerin seçilmesi, programın etkililiğini arttıracaktır. Schmieder (1975: 7-8), Bloom taksonomisi dikkate alınarak hazırlanabilecek bir eğitim programında aşağıdaki noktaların dikkate alınmasını önermektedir:

- Genel hedefler, çevre eğitimi dikkate alınarak özel hedefler şeklinde tekrar yazılır.
- Çevre eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin, öğrenciler açısından ardışık gelen bilişsel becerilerinin gelişimini sağlayacak öğretim programları tasarlanır. Örneğin bir eğitimci, öğrencinin çevresel bir problemi “analiz” etmeden önce problem ile ilgili temel “bilgilere” sahip olduğundan emin olmalıdır.
- Eğitimcilerin, programlarında bilişsel alan hiyerarşisindeki bütün basamaklara yer vermeleri gerekir.

13-22 Ekim 1975'te Belgrad'ta Uluslararası Çevre Eğitimi Semineri düzenlenmiştir. Bu seminer UNESCO tarafından atılmış önemli adımlardan birisidir. Seminerin yayınlanmış son raporunda çevre eğitiminin amaçlar boyutuna değinilmektedir. Rapora göre çevre eğitiminin genel amacı “çevreye ve çevresel problemlere karşı duyarlı ve ilgili; mevcut sorunlara çözüm üreten ve yeni sorunların ortaya çıkmasına engel olacak bilgi, beceri, tutum, güdülenme ve sorumluluk sahibi bir

dünya nüfusu ortaya çıkarmaktır.” (UNESCO-UNEP, 1977). Rapora göre çevre eğitimi birey ve toplumlara;

- Çevreye ve çevre ile ilgili problemlere ilişkin farkındalık ve duyarlılığı,
- Çevre ve çevre problemleri; problemlerin çözümünde insana düşen sorumluluklar ile ilgili temel bilgileri,
- Sosyal değerler, çevreye karşı kuvvetli bir ilgi, çevre koruması ve geliştirilmesinde aktif katılıma isteklendirecek tutumları,
- Çevre ile ilgili problemlerin çözümü noktasında gerekli olan becerileri,
- Ekolojik, politik, ekonomik, sosyal, estetik ve eğitsel faktörleri dikkate alarak eğitim programlarını ve çevresel çalışmaları değerlendirebilme yeteneği,
- Çevre ile ilgili problemlerin çözümünde en uygun çözüm yolu sunan sorumluluk ve aciliyet algısı geliştirecek katılımı kazanmalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir.

14-26 Kasım 1977 tarihleri arasında Tiflis’te UNESCO tarafından organize edilen Uluslararası Çevre Eğitimi Konferansı, çevre eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu konferans, çevre eğitimi ile ilgili pek çok alanda kuramsal temellerin belirlenmesini sağlamıştır. Konferansta çevre eğitiminin amacı da belirtilmiştir. Buna göre çevre eğitiminde uzak hedef, “insanların çevre kavramının karmaşıklığını anlamalarını ve her milletin çevre ile uyum sağlayacak şekilde kendi etkinliklerini ve ilerleme yollarını uyarlama ihtiyaçlarını anlamalarını sağlamaktır”. Aynı zamanda çevre eğitimi modern dünyada milletler arasında ortak bir ruh ve bir birlik sağlayacak; ekonomik, politik ve ekolojik anlamda dünya milletleri arasında karşılıklı bağımlılık olduğuna ilişkin bir farkındalık kazandırmayı da hedeflemektedir. Konferansta, çevre eğitimi için şu amaçlar önerilmiştir (UNESCO–UNEP, 1978):

- ✓ Kentsel ve kırsal yerleşim yerleri arasında karşılıklı ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik bağımlılık olduğunun farkında olmalarını sağlamak.
- ✓ Bütün bireyler için çevreyi korumada ve geliştirmede ihtiyaç duyacakları bilgi, değer, tutum, katılım ve becerilerin kazanılmasında eşit fırsatlar sunmak.
- ✓ Çevreye karşı birey, grup ve topluluklar için bir bütün olarak yeni davranış kalıpları oluşturmak.

Tiflis Konferansı'nda belirtilen çevre eğitimi ile ilgili hedeflere bakıldığında daha çok dünya çapında bir birlik sağlanmasının hedeflendiği görülmektedir. Belgrat'ta düzenlenen seminerde belirtildiği gibi açık hedef cümleleri yerine daha geniş anlamda hedefler ortaya konulmuştur.

Çevre ve Orman Bakanlığı (2004)'na göre, çevre eğitiminde temel hedef "Toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve bireylerin aktif katılımlarını sağlamaktır."

Doğan (2007), çevre eğitiminin temel amacını "Eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin çevre konularında sorumlu davranışları sergileyebilmelerine olanak sağlayıcı ve teşvik edici bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmak" şeklinde ifade etmektedir.

Çevre eğitiminde belirlenecek amaçların temelde bilişsel olması ve bu hedeflere fen bilgisi, coğrafya, tarih ve diğer konu alanları ile ulaşılabilmesi gerektiği görüşü de savunulmaktadır. Koruma ve geliştirme, çevre eğitiminde temel hedef olmalıdır. Bu hedef, değer ve tutumlarla birlikte her şeyden önce gelir. İskoçya Raporunda çevre eğitiminin uzak hedefleri "sorumlu tutumlar oluşturma ve çevresel ahlakı geliştirme" şeklinde ifade edilmektedir. İngiltere'de, 1976 yılında Ulusal Çevre Eğitimi Derneği tarafından hazırlanan ve ilköğretim okulları için önerilen hedefler şu şekilde belirtilmektedir Palmer (1998: 9):

BİTKİ VE HAYVANLAR

- ✓ Kendi çevresindeki değişik bitki ve hayvan türleri ile ilgili olarak ilk elden deneyimleri bilir.
- ✓ Toprak, atmosfer, bitki (üretici), hayvan ve insan (tüketici) arasındaki karşılıklı ilişkiyi fark eder.
- ✓ Gıda zinciri ile ne kastedildiğini bilir.
- ✓ Nesli tehlikede olan, özellikle insan için gıda değeri olan, bazı hayvanları ve onların korunması için alınan önlemlerin farkındadır.

SU

- ✓ Yaşam için suyun gerekliliğini ve doğal bir kaynak olarak önemini bilir.
- ✓ Su döngüsünü bilir.
- ✓ Su kirliliğinin farkındadır.

ENERJİ

- ✓ Enerjinin değişik şekillerde yansımaları insan tarafından kontrol edildiğini bilir.
- ✓ Enerjinin güneşten geldiğini bilir.
- ✓ Fosil yakıtların kaynağını bilir.

2.1.3.2. Çevre Eğitiminde İçerik Boyutu

Herhangi bir programın içerik boyutunda başta belirlenen amaçlara ulaşmak için “Ne öğretelim?” sorusuna cevap aranır. İçerik boyutunda, öğretilen konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2004b: 120). Eğitim programında içerik eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir araçtır. Böyle bir aracın hem kendi içinde değer taşıması hem de etkinlikte kullanılması iki önemli sorunu oluşturmaktadır. İçeriğin seçiminde toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretim ile bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer ölçütlerine dikkat edilmelidir (Varış, 1997: 120).

Çevre eğitiminde başarıya ulaşmak isteyen öğretmenlerin ya da başarılı bir program geliştirmek isteyen program geliştirme uzmanlarının kendi programlarında etkinliklerin yanı sıra bilişsel içeriği oluşturacak konuları da belirlemeleri gerekir (Caduto,1985). Çevre eğitimi okul eğitimi dışında farklı bir eğitim türü ya da okul dersleri içerisinde farklı bir ders değildir. Çevre eğitimi, kişinin kültür ve biyofiziksel çevresi ile arasındaki karşılıklı etkileşimin farkında olmasını sağlayacak olan becerilerin, çevre ile ilgili değerlerin tanımlanması ve geliştirilmesi, kavramların anlaşılmasını amaçlamaktadır. Bu bakış açısıyla konuların okulda öğrenilen konulara dâhil edilip bütünleştirilmesi farklı ve yeni bir bakış açısı sunacaktır. İşlevsel çevre eğitimi programlarının, gençler için karar verme sürecinde ya da çevre ile ilgili bilgilerinin pratiğe dökülmesinde olumlu davranışlar kazandıracak becerileri mutlaka içermesi gerekmektedir (Alles & Chibba, 1975: 6).

Çevre programları hazırlanırken çevre ile ilgili konuların geleneksel öğretim programlarının içeriğine dâhil edilerek çevresel bir boyut kazandırılabilir. Farklı alanlarda yer alan konuların daha iyi koordine edilmesi ve konular arasında bağlantılar sağlanmasında öğretmenlere rehberlik edilmelidir. İçerik aktarılırken sadece zorunlu olarak okutulması uygun görülen konunun başarısına odaklanmak yerine genel bir bakış açısı sunulması daha etkili olacaktır (Alles & Chibba, 1975; Cerovsky, 1975; Felice, Giordan & Souchon, 1995; UNESCO-UNEP, 1976).

Çevre eğitiminde yer verilecek içerik belirlenirken şu noktalara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Alles & Chibba, 1975: 4; Cerovsky, 1975: 4; UNESCO-UNEP 1977: 16; UNESCO-UNEP, 1978):

- İçeriğe alınacak konular, öğrencinin problemlerin önlenmesi ve çözülmesinde aktif katılımını sağlayacak konulardan seçilir.

- Genel bir bakış açısıyla çevresel problemler ele alınır. Konuların seçilmesi ve işlenmesinde ise yakın çevredeki farklılıklar dikkate alınır.
- Konular mevcut çevre problemleri olduğu kadar, gelecekteki olası çevre sorunları da olabilir.
- Problemlerin çözümünde yerel, ulusal ve uluslararası işbirliğinin gerekliliği vurgulanmalıdır.
- Disiplinler arası yaklaşımla hazırlanacak bir programda hem sosyal hem de fen bilimleri ile ilgili konuların yer alması daha iyi olur.
- Konular bilgi içermeli fakat çevreye karşı duyarlı ve sorumlu davranış sahibi bireyler yetişmesi için çevresel tutum ve değerler de içermelidir.
- Hazırlanacak programda yer alacak içerik, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin kültürel çevresi kadar, psikolojik gelişimleri de dikkate alınarak, öğrencide motivasyon sağlayacak konulara indirgenirse daha verimli olur.
- Çevre eğitiminde konular, öğrencinin projelere aktif katılımını sağlayacak şekilde hem formal hem de informal öğrenmeler üzerine temellendirilebilir.
- Öğrenme konuları günlük yaşamın içinden, öğrencinin öğrenirken zevk alabileceği ve doyum sağlayabileceği,
- Genel eğitim sistemi içerisindeki programlar aracılığıyla, çocukların öğrenebileceği ve onlara öğretilenler,
- Çevre problemlerinin karmaşıklığını vurgulayacak ve böylece eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilecek,
- Öğrencilere kendi yaşamlarını planlama, karar verme ve sonuçlardan çıkan sorumluluğu yüklenme imkânı sunabilecek,
- Çevre sorunlarının kaynağını ve belirtilerini tanımaya yardımcı olabilecek,
- Farklı öğrenme alanları, çevre ile ilgili ve çevre hakkında pratik ve ilk elden deneyimlerin sağlanabileceği,
- Duygusal aşırılık sağlanma adına bilimsel gerçeklerden ödün verilmeyecek şekilde duygusal eğitim ile ilgili konulardan seçilebilir.

Çevre eğitimi için belirlenecek konularda bilgi basamağı çok önemlidir. Çevre sorunlarının önlenmesi veya çözüme kavuşturulması geniş bir bilgi tabanına sahip olmayı gerektirir. Bu kadar geniş yelpazeden konu seçimi bazı olgular ve gerçeklerin dikkate alınmasını gerekli kılar. Bu olgu ve gerçekler; doğa ve çevreyle ilgili sistemler, doğal kaynaklar, yapay çevre, çevresel problemler ve meseleler, sosyal sistemler vb olarak sıralanabilir (Benett, 1989: 17).

Çevre eğitimi ile ilgili hazırlanan bir programda yer verilebilecek belli başlı konular da sıralanabilir. Bu konular; canlılar, ekosistemler, doğal afetler, nüfus, maddi kaynaklar, üretim, tüketim, dağıtım, ilerleme, enerji, hava ve hava kirliliği, su ve su kirliliği, yabani hayvanlar, çevremizdeki cansız varlıklar ve geri dönüşüm (Felice ve diğerleri, 1995; UNESCO-UNEP, No Date) şeklinde sayılabilir. İçerikte yer alacak olan bu konular aracılığıyla öğrencilere hem çevresel farkındalık kazandırılabilir hem de öğrencilerin çevre sorunlarının farkında olmaları, sorunlara çözüm üretmeleri için yeterli beceriler kazanmaları sağlanabilir.

2.1.3.3. Çevre Eğitiminde Öğrenme-Öğretme Süreci

Hazırlanan bir programın üçüncü ve önemli boyutu öğrenme-öğretme sürecini kapsayan boyuttur. Çünkü öğrenme bu boyutta gerçekleşmektedir (Demirel, 2004a: 40). Eğitim durumu diye de isimlendirebileceğimiz bu aşamada içeriğin hedeflere göre belirlenmesi; öğrencinin aktif katılımının sağlanması; uygun öğrenme strateji yöntem ve tekniklerinin kullanılması; sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesi şeklinde de ifade edilebilir (Sönmez, 2001: 125).

Öğretim yöntemleri konu alanı, hedefler, öğrenci ve materyal özelliklerine bağlı olarak değişebilir. Hedeflerin tam analizine dayalı olarak uygun yöntemin belirlenmesi, yöntemin etkililiğini de arttıracaktır. Aynı zamanda tek bir hedefe birden fazla yöntemle ulaşılması da mümkündür. Çevre eğitimi başlı başına bir disiplin olmasa bile, hedef davranışların günlük hayatta uygulanması çoğu zaman bilginin daha ötesinde olan bir alandır. Çevre yaklaşımı bütün diğer alanlara nüfuz etmiştir. Ayrıca yöntem seçilirken çevre ile ilgili konularda zaman ve mekân önemli bir yer tutmaktadır. Bütün bu açıklamalar dikkatle incelendiğinde, programların karakteristik özelliklerinin bilinmesinin çevre eğitiminde yöntem seçimindeki gerekliliği ortaya çıkar (Sinha ve diğerleri, 1985: 62).

Öğretim yöntemlerini salt duyuşsal ya da saf bilişsel diye ayırmak mümkün olmadığı için (Bacanlı, 1999: 89) çevre eğitiminde kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler genel olarak değerlendirilecektir. Bu araştırma özellikle ilköğretim birinci kademede çevre eğitimi ile ilgili olduğundan dolayı, bu kademede çevre ile ilgili hedef ve içeriğin yer aldığı Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji derslerinde en çok kullanılan ve çevre eğitiminde etkili kazanımlar sağlayacak uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine yer verilecektir.

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi, eğitim durumunda daha önceden belirlenmiş olan hedeflerle tutarlı tutum, bilgi ve becerileri kazandırmak üzere daha önceden hazırlanmış olan öğrenme durumlarının öğrenciye aktarılması esasına dayanır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003: 43). Bu yaklaşım öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmen bilgiyi sağlar, düzenler, kavramları sunar, kavramları açıklamaya yarayan örnekler seçip işe koşar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994: 73). Sunuş yoluyla öğretim, öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir iletişim gerektirir. Başlangıçta sunuşları öğretmen yapmakla birlikte, hemen ardından öğrencilerin fikirlerini, örneklerini ve tepkilerini almalıdır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bu stratejiyi kullanan öğretmen; düz anlatım yöntemini, soru-cevap, takrir, informal öğretmen konuşması, sempozyum, söylev gibi teknikleri eğitim ortamında işe koşabilir (Sönmez, 2001: 198).

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi, belli bir problem veya konu alanı ilgili verileri toplayıp, analiz ederek bütüne ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir stratejidir. Bu strateji bir tümevarım yoludur. Öğretmen yönlendirici rolünü üstlenirken, öğrenci ise ilgili konu ve hedef düzeylerini etkin olarak gerçekleştirmektedir. Bu yaklaşımla birlikte soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma, örnek olay, grupla çalışma, çember tartışma, küçük grup tartışması ve laboratuvar metotları (yöntemleri) kullanılır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994). Bu stratejide hedef davranışlar bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme; duyuşsal alanın ise tepkide bulunma ve değer verme basamaklarından en az birinde olmalıdır. (Sönmez, 2001).

Araştırma Yoluyla Öğretim Stratejisi, öğrencilerin sınıf içi faaliyetlerine dayalı konulardaki problemlerin çözümü için bir tür problem çözme yaklaşımıdır. Sınıf içindeki etkinliklerin yanı sıra laboratuvar, atölye ve okul dışı doğal ortamlarda da kullanılabilir. Eğer konu alanı içeriğinde problem ya da çözülmesi gerekli bir problem varsa en etkili stratejidir. Bu strateji kullanılacaksa hedef davranışların en az uygulama basamağında olmasına dikkat edilmelidir. John Dewey tarafından sistemleştirilen bu

yaklaşımında öğrenci problemi tanımlar, problemin çözümü için hipotezler kurar, hipotezlerin sınanması için veriler toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Bu yaklaşımda problem çözme, örnek olay, laboratuvar yöntemleri kullanılabilir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994; Sönmez, 2001; Sünbül, 2007).

Araştırma yaklaşımını problem çözme süreci takip etmektedir. Bu sayede mevcut problemin çözümü için bilgi toplanması ve sürecin yönlendirilmesi kolaylaşmaktadır. Stratejiye bağlı olarak, öğrencilerde karar verme becerisi ve buna bağlı duruş sergileme becerileri de gelişmektedir. Bu stratejinin beş aşaması bulunmaktadır. Birinci basamak “problemlerle yüzleşme” basamağıdır. Bu aşamada problem durumu öğrenciye tanıtılır, problemin çözümü için izlenebilecek yollar anlatılır. İkinci basamak hipotez kurulması için bilgi toplanan “veri toplama (doğrulama)” basamağı olarak tanımlanmaktadır. “Veri toplama (deneme)” hipotezin test edildiği ve sebep-sonuç ilişkilerinin ortaya konulduğu üçüncü basamaktır. Dördüncü basamakta problem durumunun çözümü için “açıklama, formüle etme” basamağıdır. Son basamakta ise genel anlamda bir değerlendirme basamağı olacak şekilde “araştırma tekniğinin analizi” şeklinde ifade edilebilir (Sinha ve diğerleri, 1985: 63).

Çevre eğitiminde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesindeki güçlük, genel anlamda yöntemlerin tam olarak sınıflandırılmamasından kaynaklanmaktadır. Öğretim yöntemleri ile ilgili yapılabilecek sınıflandırmalar, çevre eğitiminde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde de faydalı olabilir. Bu bağlamda Wolsk (1975: 2) çeşitli şekillerde sınıflandırma yapılabileceğini öne sürmektedir:

- Aktif ya da Pasif
 - Pasif: Öğretmenin su döngüsü hakkında öğrencileri bilgilendirmesi.
 - Aktif: Öğrencilerin buharlaşma ile ilgili bir deney yapmaları.
- Tanımlayıcı ya da Analitik
 - Tanımlayıcı: Öğrenciler ilgili terimleri öğrenir, bir alan gezisinde gözlemlediklerini tanımlarlar.
 - Analitik: Öğrenciler, tanımlayıcı çalışmayı takip eden, “Niçin?” soruları sorarak çevre ile ilgili konuları öğrenir.
- Bilgiye Dayalı ya da Deneysel

- Bilgiye dayalı: Öğrenciler su döngüsünün çeşitli yönlerini açıklamak amacıyla bir metin okuma/yazma, kompozisyon yazma amacıyla bir film izler ya da bir kayıt dinler.
- Deneysel: Öğrenci, fırtına ile ilgili bir gözlem yaparken ıslanır.
- Tek yönlü ya da İki yönlü iletişim
 - Tek Yönlü İletişim: Öğretmen, bir bölüm belirler, bölümle ilgili bir film izletir ve önemli noktaları tahtaya yazar.
 - İki Yönlü İletişim: Konu ile ilgili bir film, tartışma veya soru cevap için sık sık durdurularak öğrenciye izletilir. Bu eylem için sınıf beş gruba ayrılır, her grup filmi izledikten sonra soru cevap faslında ortaya çıkan farklı bir boyut hakkında tartışır.
- Tarama ya da Seçilmiş Konuda Derinlemesine Analiz
 - Tarama: Öğretmen tarafından belirlenen “İnsanlar ve Çevreleri” başlıklı bir konu, haftada bir bölüm olacak şekilde sınıf tarafından organize edilir ve sıralanır.
 - Derinlemesine Analiz: İki yerel iki de uzak veya yabancı yer seçilir. Sınıf dört farklı gruba ayrılır. Her grup bir yıl boyunca çalışarak, araştırarak ve kendi araştırmalarından çıkan sonuçları raporlaştırarak zaman geçirir. Ders saatinin dörtte biri bir zamanda ise gruplar arasında tartışma ve fikir alışverişi yapılır.
- Karışık
 - İçeriğe dönük alternatif yaklaşımlar: Temalar, projeler, uluslararası ya da yerel konular, bir disiplinli alan ya da çok disiplinli konular vb.
 - Etkinliklere dönük alternatif yaklaşımlar: Bireysel ya da grup çalışmasına dayalı, küçük gruplara ya da sınıfın tamamına dönük etkinlikler, bilimsel yöntem odaklanma ya da yaratıcılığı destekleyen yöntemlere odaklanma.

Çevre konularının yoğunlukla geçtiği derslerden birisi olan Fen ve Teknoloji dersinin öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri “düz anlatım, tartışma, proje, gezi ve gözlem yöntemleri, deneysel yöntem, soru-cevap tekniği, gösteri

(demonstrasyon) deneyleri ile öğrenme, görsel ve işitsel araçlardan öğrenme” şeklinde özetleyebiliriz (Temizyürek, 2003). Öğretim yöntem ve tekniklerinin çevre ile ilgili konularda etkililiği üzerine yapılan bir çalışma (Chankong, Bowjai, Kotrbantao & Sata; 2008) bulgularına göre tümleşik yöntemle öğrenen öğrenciler, sorgulayıcı ve işbirlikçi yöntemle öğrenen öğrencilere göre daha yüksek çevre koruyuculuğu puanına sahiptirler. Tümleşik öğretim yöntemlerinin ilköğretimde kullanılması, öğrencilerin koruyucu çevresel davranışları, çevresel tutumları ve çevre konularında başarılarını arttıracığı öngörülmektedir.

“*Bir fikir açıkla*” tekniği çevre konularının öğretiminde kullanılabilir tekniklerden birisi olabilir. Bu teknik kullanılırken, bir fikrin açıklanmasında sadece bir doğru yol olmadığı fikrini temel alır. Ama yapılacak açıklamaların da anlaşılır, konuya odaklı ve kısa olması gerekir. Sadece bu teknik için geçerli olmasa dahi, açıklamada kullanılacak dilin öğrenci seviyesine uygun olması ve öğrencinin önceden bildiklerinin üzerine inşa edilmesi daha faydalı olacaktır (Abel, Appleton & Hanuscin, 2010: 112).

“*Kavram haritası*” tekniği, bir öğrencinin herhangi bir kavram ya da fikri ne derece anladığını ortaya çıkarmak için kullanılabilir bir tekniktir. Abel ve diğerleri (2010: 114) bu tekniğin kullanılmasında daha verimli bir sonuç için şu noktalara dikkat çekmektedirler:

- ✓ Haritası çıkarılacak kavram ya da fikir net olarak belirlenir.
- ✓ Kavram/fikir ile ilişkili olan kelime listesi çıkarılır ve bir yere yazılır.
- ✓ Kelimeler, kişiye anlamlı gelecek şekilde mantıklı bir şekilde sıralanır.
- ✓ Herhangi bir kelimenin kendisinden sonra gelecek olan bir kelime ile nasıl bir bağlantısının olabileceğine ilişkin, ilişki gösteren bir çizgi çizilir (Bu aşamada işe yaramayan kelimeler elenirken, yeni kelimelere ihtiyaç olursa eklenebilir.)
- ✓ Kavram haritası sabit olmayıp değişmesi muhtemel olduğundan, kişiye göre tamamlanmış olduğu kanaati oluşursa harita tamamlanmış sayılmalıdır. Yeni fikirler geldikçe harita yenilenebilir.

“*Soru sorma tekniği*” sınıf içinde en çok kullanılan ve şimdiye kadar üzerinde en çok araştırma yapılan tekniklerden sadece birisidir. Öğrencilere düşünme alışkanlıkları kazandırma açısından oldukça önemli olup, derslerde sıkça kullanılmaktadır. Hem öğretmen hem de öğrenci sınıf ortamında soruyu kullanabilir.

Soru sorulmadan gerçekleşen bir eğitim durumu hemen hemen yok gibidir. Aynı zamanda soru hem öğrenme gereksinimini belirleme hem de giderme için öğretmen tarafından kullanılabilir. Soru sorma tekniği sınıf içinde değişik amaçlarla kullanılabilir. Örneğin sınıfta hâkimiyeti sağlamak, öğrencinin öğrendikleri hakkında hızlı bir geri bildirim sağlama ya da öğrenciyi düşünmeye sevk etmek için de kullanılır (Abel ve diğerleri, 2010; Demirel, 1999; Sönmez, 1999b).

Çevreyi nasıl tanımladığımıza bağlı olarak ilköğretimde çevre eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler değişiklik gösterebilir. Çevreyi doğa olarak ele aldığımız zaman, yöntem olarak doğa sergileri ve doğa ile daha iç içe olma yolları; kullanılması gereken kaynak olarak ele aldığımızda 3R [Reduce (azalt), Reuse (yeniden kullan) ve Recycle (geri dönüştür)] seferberliği; çevreyi çözülmesi gereken bir problem olarak ele aldığımızda ise çevresel hikâyeler ve bahçecilik projeleri (Sauvé, 1996) şeklinde anlamamız mümkündür.

Çevre eğitiminde öğrenme-öğretme sürecine genel olarak baktığımızda, çeşitli değişkenlere göre belirlenen ve uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin çevre eğitiminde de kullanılabildiğini anlamaktayız. Çevre konuları diğer bütün disiplinlerde de yer alması gerektiği gerçeği dikkate alındığında bütün derslerde kullanılabilecek yöntemlerin uygun olduğu ortaya çıkar. Fakat yine de öğrencilerin çevre eğitiminde aktif rol almaları, problem çözme becerilerinin artması için özellikle bu tür becerileri kazandırabilecek strateji, yöntem ve tekniklerin daha etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencinin aktif katılımını esas alan ve problem çözme becerilerini geliştiren bu tür yöntem ve tekniklerin kullanılması ve öncelik verilmesi daha etkin bir çevre eğitimi sağlayacaktır.

2.1.4. Çevre Eğitiminde Davranış Değişikliği

Çevresel tutumların kalıcı davranışlar haline gelmesi için öncelikle belli başlı bazı kavram ve yaklaşımların bilinmesi gerekir. Çevresel değerler bağlamında değer nedir, insanda değer değiştirme nasıl olur ve bu değerler insanın eylemini nasıl etkiler gibi sorulara cevap bulmadan çevre eğitimi ile ilgili sağlıklı bir program modeli ortaya konulamaz. Tutum ve inanç, bir değer ile ilgili bilinen iki temel ögedir. Tutumu inançtan ayıran en belirgin özellik ise tutum ile birlikte mutlaka duygusal bir unsur ve davranışsal eğilim vardır (Caduto, 1985: 7).

Tutum insanın kendine ya da çevresindeki canlı-cansız, somut-soyut her şeye karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak organize ettiği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir bütünlük içindeki bir tepki ön eğilimidir (Güney, 2009:122). Pek çok tanım gibi tutum için yapılan tanımlarda da bir fikir birliği yoktur. Yapılan tanımların her biri tutumun ne olduğuna ilişkin az da olsa farklı bir kavramsallaştırma içermekte ya da tutumun farklı boyutunu vurgulamaktadır (Tavşancıl, 2010: 65). Yapılan çok sayıdaki tanımdan yola çıkan Tolan ve diğerleri (1985) tutumla ilgili şu özellikleri sıralamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2010: 71-72):

- ✓ Tutumlar doğuştan gelmez, yaşantıyla kazanılır.
- ✓ Tutumlar, geçici değillerdir. Yani bireyler yaşamlarının belli bir dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- ✓ Tutumlar, birey ve obje arasında bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içerisinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına yardımcı olur.
- ✓ İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Bir objeye ilişkin tutum sahibi insan, o objeye yansız bakamaz.
- ✓ Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumun ortaya çıkması ancak o objenin başka bir obje ile kıyaslanması sonucu ortaya çıkar.
- ✓ Tutum bir tepki şekli değil daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
- ✓ Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışa yol açabilir.

Tutum bilişsel bir yapı olarak bakıldığında, tutum doğrudan gözlenemez ama davranıştan önce gelmektedir. Bu çerçeveden tutumlar hareketlerimize, davranışlarımıza yol göstermekle birlikte, her zaman davranışa dönüştüğünü gözlemlemek mümkün değildir (Arkonaç, 2008:140). Campbel (1963) “ortam eşiği” kavramını kullanarak tutum-davranış arasındaki tutarsızlığı açıklamaya çalışmıştır. Bazı ortamlarda bireylere hiçbir sorumluluk yüklenmediğinden ya da baskı yapılmadığından tutumlar kolaylıkla davranış olarak ortaya çıkabilir. Buna rağmen bazı durumlarda ise ortam, tutumun davranışa dönüşmesi için bir engel olabilir (Akt. Kağıtçıbaşı, 1979:97).

Çevre eğitiminde öğrencilerin olumsuz tutumlarının olumlu hale getirilmesi önemlidir. Öğrencilerin bu olumlu tutumlarının da her zaman davranışa dönüşmesi için tutumlarının çok olumlu, çevre koruma hakkında sahip oldukları bilişsel düzeydeki

bilginin de fazla olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrencilerin tutumları çevreyi koruyan, geliştiren, mevcut problemleri çözen ve yeni problemlerin ortaya çıkmasına engel olan bir eğilim olarak karşımıza çıkabilir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili olarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmaların özetlerine yer verilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Aydın, Coşkun, Kaya ve Erdönmez (2011) tarafından yapılan çalışmada, Ankara merkezde bulunan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)'ndeki üstün zekâlı öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre çevreye karşı tutumlarının farklılaşma düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının olumlu olup öğrencilerin cinsiyetlerine göre çevreye yönelik tutumlarının kız öğrenciler lehine farklılaştığı; sınıf değişkeni açısından sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Özdemir (2010), yapmış olduğu çalışmada, çevre deneyimine dayalı çevre eğitiminin öğrencilerin çevre algı ve davranışlarına olan etkilerini incelemiştir. İlköğretim ikinci kademedeki 20 öğrencinin katıldığı etkinliklerde araştırmacı tarafından geliştirilen “çevresel algı ölçeği” ve “çevresel davranış gözlem formu” kullanılmış, toplanılan veriler öğrencilerin çevresel değerlerinde ve bunlara ilişkin farkındalıklarına yönelik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uygulamaya katılan öğrencilerin çevresel değerlerine ve çevre bozulmalarına yönelik farkındalıklarına, yüz yüze oldukları çevre sorunlarına ilişkin somut kaygılarının ve tepkilerinin eklendiğini ve çevreye karşı sorumlu davranış eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Bu araştırma, çevre eğitiminde öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, doğa ile iç içe oldukları zaman çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Özmen (2010), 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde yer alan madde ile ilgili konular hakkındaki öğrencilerin bilgi düzeylerini yoklamaya dönük çalışmasında, sınıflar bazında öğrencilerin kavramları doğru bir şekilde öğrenemedikleri

sonucuna varmıştır. Özellikle mikroskopla gözlenebilen maddeler hakkında öğrencilerin bilgi düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna varmıştır.

Baş (2010), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmış, kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle, deney grubunda ise çoklu zekâ kuramına dayalı olarak dersler işlenmiştir. Öğrencilerin çevreye yönelik genel farkındalık düzeyine ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ön testte iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, son test puanlarına göre deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca çevreye yönelik tutum puanları arasında yapılan analizlerden elde edilen bulgulara dayanılarak çoklu zekâ kuramına dayalı olarak öğrenim gören deney grubunun çok daha yüksek tutum puanları elde ettikleri sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2009), beşinci sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve bu öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışları etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tarama çalışması yapmıştır. Türkiye'nin 26 ilinden rastgele seçilen 2412 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin görüşünün alındığı bu çalışmada, öğrencilerin çevresel okuryazarlıklarının orta seviyede olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacı bu çalışmada öğrencilerin okul türü, okul öncesi eğitim alma, baba eğitim durumu, ikamet, çevre bilgisine yönelik merak, annenin çevre kaygısı, babanın çevre kaygısı ve kardeşlerin çevre kaygısı gibi faktörlerin çevreye yönelik sorumlu davranışlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın Türkiye genelinde ve ilköğretim birinci kademedede yapılmış olması, ilköğretim birinci kademedede çevre eğitimi konusunda katkı sağlayacağı muhakkaktır. ÇYSDÖ ve ÇYTÖ için madde havuzu oluşturulurken bu çalışma çok fayda sağlamıştır.

Tanrıverdi (2009), sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarını değerlendirmek amacıyla programlarda yer alan kazanımları incelemiş; kazanımların sürdürülebilir çevre eğitiminin gerekleriyle ne oranda örtüştüğünü ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda, ilköğretim programlarında yer alan kazanımların bilgi ve tutum geliştirmeye yönelik kazanımlar olduğu, beceri, anlayış ve değer geliştirmede yetersiz olduğu; ayrıca programların sürdürülebilir çevre eğitiminden çok, çoğunlukla yaşadığımız çevreyi koruma anlayışına odaklı hazırlandığı saptanmıştır.

Atasoy ve Ertürk (2008), 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarını ölçmeye dönük çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin yeterli tutuma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Araştırmada 8. sınıflar ile 6. sınıflara ait tutum puanları karşılaştırılmış ve 8. sınıflar lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur.
- Öğrencilerin sosyo-kültürel düzeylerine göre ise tutum ölçekleri incelendiğinde; alt SED'deki 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- Cinsiyete göre tutum ölçeğinden alınan puanlar karşılaştırıldığında ise kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gökçe ve diğerleri (2007), araştırmalarında çeşitli değişkenler açısından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında farklılaşma durumunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri ve akademik başarı puanlarına göre çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, ebeveyn eğitim durumu ve ekonomik düzeylerine göre herhangi bir anlamlılık bulunamamıştır. Cinsiyete göre kız öğrenciler lehine, akademik başarı düzeyine göre ise akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tatar ve Oktay (2007), öğrencilerin enerji kaynaklarına ilişkin yanlış anlamaları üzerine daha önceden yapılmış araştırmaları bir araya getirdikleri çalışmada; enerji tasarrufu temel ve en iyi bilinen konular olarak sayılsa da öğrencilerin konu ile ilgili yanlış düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Enerji günlük hayatı çok yakından ilgilendiren bir kavram olmasına rağmen öğrencilerin günlük hayatlarında enerji kullanımında yeteri kadar tasarruflu davranmadıkları da ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Aslan, Sağır ve Cansaran (2008) “Çevre Tutum Ölçeği Uyarlanması ve İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutumlarının Belirlenmesi” başlıklı araştırmada ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Sınıflar arasına toplam tutum puanı ve maddeler arasındaki farkların karşılaştırılmasında kullanılan analizler sonucunda sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Alım (2006) “AB Üyelik Sürecinde Türkiye’de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi” çalışmasında ilköğretim ders programlarında yer alan çevre konularını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çevre ünitelerinin ağırlıklı olarak 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ile 4., 6. ve 7. sınıf Fen Bilgisi derslerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sosyal bilgiler ve Hayat Bilgisi dersinde daha çok canlılar ve çevrenin korunması, çevre temizliği ve doğal afetlerden korunma ön plana çıkmaktadır. Araştırmacı, çevre ile ilgili konulara ilköğretimde yeteri kadar yer verildiği sonucuna ulaşmıştır.

Tuncer, Sungur, Tekkaya ve Ertepinar (2004), ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumlarını ortaya çıkarmaya dönük olarak yaptıkları çalışmada, kentsel ve kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin çevresel tutumlarını araştırmışlardır. 136 öğrencinin 45 madde ve 4 bölümden oluşan Likert türü ölçekleri doldurarak bildirdikleri görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda, kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında farklılık bulunmuştur. Kırsal alanlarda yaşayan öğrenciler ile kentsel alanlarda yaşayan öğrenciler arasında üç alt bölümde, yani çevresel problemlerin farkında oluş, bireysel sorumluluğun farkında oluş ve ulusal çevre sorunlarının farkında oluş bölümlerinde kentsel alanlarda yaşayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Problemlerin çözümüne ilişkin öğrenci görüşleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kentsel alanlarda yaşayan öğrencilere ait ortalamanın, kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin ortalamasından fazla olduğu da bulunan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Şimşekli (2004), çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik olarak; 21 ilköğretim okulundan 8789 öğrencinin katılımıyla 51 etkinlikten oluşan uygulamalı çevre eğitimi yaparak, okulların çevre duyarlılığını belirlemeye çalışmıştır. Öğretim yılının başında öğretmenlere yönelik seminer programlarında, öğretmenlere derste uygulayabilecekleri etkinlik örnekleri sunarak, öğrencilerde çevre bilincinin gelişmesine yardımcı olabilecek açıklamalar yapmıştır. Yapılan çalışmada ve etkinliklerde öğrencilerin dikkatleri çevre konularına çekilmiş, öğrencilerin bu konuda düşünmeleri ve fikir yürütmeleri istenmiştir. Bazı okulların etkinlikleri yapmadıkları tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin kendi kişisel çabaları ile farklı etkinlikler ve deneyler yaptıkları da görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda, etkinliklere katılan ilköğretim öğrencilerinin çevre konularına dikkatleri çekilmiş, bu konuda düşünmeleri ve fikir üretmeleri sağlanmış

olmasının yanında, okulların çevre eğitimi duyarlılığının istenilen düzeyde olmadığı da saptanmıştır.

2.2.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Strife (2012), 10-12 yaş arası öğrencilerin çevre problemleri ile ilgili görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin çevre problemleri ile ilgili duygularını belirlemeye dönük sorular sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; % 82 oranında olumsuz görüş bildirildiği görülmüştür. Bu öğrenciler çevre problemleri ile ilgili konuşulurken mutsuzluk, korku ve kızgınlık bildiren ifadeler kullanmışlardır. Araştırmada pek çok çocuğun ekofobik oldukları sonucuna varılmıştır.

Carrier (2009), geleneksel sınıf etkinlikleri ile oyun alanındaki etkinliklerin çevre eğitimine etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 109 4. ve 5. sınıf öğrencisinin çevreye yönelik tutum, bilgi ve davranışları ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre erkeklerin çevreye yönelik tutumları, bilgi ve davranışlarının oyun alanındaki etkinliklerde aldıkları puanların geleneksel sınıf ortamlarında aldıkları puanlardan anlamlı bir şekilde fazla olduğu görülmüştür.

Christenson (2009), çocuklar için geri dönüşüm üzerine yazılmış edebi eserlerin çevre eğitimi açısından katkılarını incelemiştir. Yapmış olduğu nitel çalışmalarda yirmi çocuk kitabı incelenmiş, kitaplarda yer alan geri dönüşüm ile ilgili kavramlar incelenmiştir. Kitapların geri dönüşüm ile ilgili konuların aktarılması ve çevre eğitiminde kullanılması faydalı olmasına rağmen, öğrencilerin dikkatini geri dönüşüme çevirmede yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır.

Laza, Lotrean, Pinteana & Zeic (2009), 7-8 yaşındaki öğrencilerin çevre ile ilgili bilgi, tutum ve davranışlarını incelemiş, çalışmada okulun ve ebeveyn eğitim durumunun öğrencide çevresel bilgi tutum ve davranışların olumlu yönde olması üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Negev, Sagy, Garb, Salzberg & Tal (2008), İsrail'de ilköğretim 6. ve ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin bilgi, tutum ve davranış alt boyutlarını sorgulanmakta olan çevresel okuryazarlıklarını belirleme amacıyla yaptıkları çalışmada, bilgi ve davranış boyutları arasında anlamlı bir korelasyona rastlayamamışlardır. Ailelerin etnik ve sosyokültürel özellikleri ile çevresel okuryazarlık arasında orta

düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgulara dayanan araştırmacılar, İsrail eğitim sisteminde çevre eğitimi için ön görülen hedeflere ulaşamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Chankong ve diğerleri (2008), yapmış oldukları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin çeşitli öğrenme yöntemlerine (sorgulayıcı, tümleşik, işbirlikçi) göre öğrencilerin çevreyi koruyucu davranışlar, tutum ve öğrenme ürünleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma için 90 öğrenci belirlenerek ölçekler uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ise öğrencilerin çevreye yönelik tutum, davranışları ile öğretim yöntemi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre tümleşik yöntemle öğrenen öğrenciler, sorgulayıcı ve işbirlikçi yöntemle öğrenen öğrencilere göre daha yüksek çevre koruyuculuğu puanına sahiptirler. Sonuç olarak tümleşik öğretim yöntemlerinin ilköğretimde kullanılması, öğrencilerin koruyucu çevresel davranışları, çevresel tutumları ve başarılarını arttıracığı öngörülmektedir.

Ajiboye & Silo (2008), okullardaki sosyal kulüpler aracılığıyla öğrencilerin çevreye yönelik tutum, bilgi ve yaşantılarının artırılması ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada normal eğitim-öğretim zamanı boyunca öğrencilere yeteri kadar doğa ile ilgilenme zamanının kalmadığı ve çevre eğitimi açısından istenen sonucun elde edilemediği varsayımından hareketle, örnekleme dâhil edilen on okulda altı hafta boyunca çevre eğitimi ile ilgili eğitim verilerek, öğrencilerin çevre etkinliklerine katılımları sağlanmıştır. Etkinliklerden önce ve sonra öğrencilere ait veriler toplanarak istatistiksel analizlere tabi tutulmuş ve öğrencilerin sosyal kulüplere dâhil olmadan önceki ve dâhil olduktan sonraki ortalamaları arasında, sosyal kulüplere üye olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Mrema (2008), eğitim programlarında geri dönüşümün önemi ve etkililiği üzerine yaptığı çalışmada, 8. ve 11. sınıf öğrencilerin tamamına yakın bir kısmının geri dönüşüm hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin % 40'nın her zaman geri dönüşüm kutusu kullandıkları, % 78'inin evde mutlaka geri dönüşüm kutusu kullandıkları sonucuna varmıştır.

Prokop & Tunnicliffe'nin 2008 yılında öğrencilerin örümcek ve yarasalar ile ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Erkek çocuklar, kız çocuklarına göre örümcek ve yarasalara karşı daha olumlu tutuma sahiptirler.
- 5. ve 9. sınıf öğrencilerinin (10-16 yaş) diğer yaş grubundaki öğrencilere göre, aynı yaş grubundaki kız öğrencilere göre örümcek ve yarasalara karşı daha olumlu tutuma sahiptirler.
- Öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yarasa ve örümcek hakkındaki bilgileri arasında çok zayıf bir ilişki belirlenmiştir.

Evans ve diğerleri (2007) tarafından yapılan ve örneklem olarak 4- 8 yaş arası çocukların belirlendiği araştırmada, çocuklara oyun içerisinde çevre ile ilgili algıları da yoklanmıştır. Yapılan çalışmada, çocukların çevre ile ilgili çok yüksek puanlı olumlu tutuma ve çevresel davranışlarda çevreyi koruyucu ve sorumluluk bilinci içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Khawaja (2003) yayımlanmamış bitirme tezinde, 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde ise çevre koruma, ekolojik koruma alt alanlarında öğrenciler arasında okullar bazında anlamlı bir farklılık bulunurken, kaynak yönetimi ve toprak kullanım yönetimi alt alanlarında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Chapman & Sharma, 2001’de Asya ülkelerindeki ilköğretim okullarında yer alması gereken çevre eğitimi programları ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. İki ülkeden seçilen özel ve devlet okullarında okumakta olan onar öğrenci grupları seçilmiş, görüşme yöntemiyle çeşitli sorular yöneltilmiş ve öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar kayıt altına alınarak değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonunda;

- Öğrencilerin çevre eğitimini tanımlarken “doğayı koruma” şeklinde anladıkları; çevreyi ise kendilerinin dışında kalan her şey olarak tanımladıkları,
- Çevresel problemlere ilişkin çok yüksek ilgi seviyelerinin olduğu,
- Öğrencilerin okullarda yeteri kadar teorik çevresel bilgiler aldıkları,
- Eko-okul modellerinin çevresel tutum ve davranışları daha da olumlu düzeylere çıkaracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Eagles & Demare (1999) ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaya dönük bir çalışma yapmışlardır. Yapmış oldukları bu çalışmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile evde çevre konularını konuşma, doğa ile ilgili

filmler izleme ve çevre ile ilgili kitaplar okuma gibi değişkenler arasında bir korelasyon bulunmuştur.

Fussel (No Date), dördüncü sınıf öğrencilerinin çevresel eğitimleri ile çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yaptığı çalışmada öğrencilere dört haftalık bir çevre eğitimi kursu düzenlemiştir. Kursun başlangıcından önce ve kurstan sonra, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin hem çevre ile ilgili bilgilerinin hem de çevreye yönelik tutum puanlarında anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir.

Weis & Pashby (No Date) hikâye ve etkinliklerden oluşan eğitim programını öğrencilere uygulayarak, öğrencilerin tüketim-atık ilişkisi ve bu döngüde öğrenci rollerini ortaya koymak üzere yapmış oldukları araştırmada; dört evrede öğrencilere insan-çevre ilişkisi, sınırlı kaynaklar ve geri dönüşüm, tüketim ve atık, tüketici tercihleri ile ilgili bilgiler verilerek, her günün sonunda öğrencilere ölçekler uygulanarak öğrencilerin günlük programdan ne anladıkları sorgulanmıştır. Yapılan araştırmada öğrencilerin;

- Programdan sonraki anket lehine anlamlı bir farklılık olduğu,
- Çevresel farkındalık düzeylerinin bu programla arttığı,
- Yerleşim yeri ile çevresel duyarlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu,
- Öz saygı düzeyleri ile çevresel duyarlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı,
- Öğrencilerin, somut ve yerel çevreye karşı daha duyarlı oldukları,
- Kaynakların adil kullanımında öğrencilerin güçlü duygulara sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve aracın geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının nasıl olduğunu ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarını; birinci kademe birinci devre öğrencilerinin ise çevreye ilişkin görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmıştır.

İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinden veri toplama amacıyla nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır” (Karasar, 2005: 77).

Birinci kademe birinci devre öğrencilerinden veri toplanırken nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 39) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir yöntemin kullanıldığı araştırma” olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmanın nitel veri toplama kısmı, nitel araştırma desenlerinden “Durum Çalışması” yaklaşımına dayalı bir çalışmadır. Durum çalışması “(1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277) .

Zihinsel gelişim açısından ele alındığında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin somut işlemler döneminde oldukları görülür (Başaran, 1992: 92). Çok dikkatle düzenlenmiş bazı deneysel çalışmalarda çocukların 10-12 yaşlarında (ilköğretimin 4 ve 5. sınıflarında) soyut düzeyde kavram öğrenebildikleri gözlenmiştir. Ancak henüz bu dönemde bütünüyle soyut kavramları öğrenmeye hazır olmadıkları da ortaya çıkmıştır (Senemoğlu, 2004: 523). Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerine ilişkin bilgilerinden yola çıkarak, okul kademeleri ve öğrencilerin zihinsel gelişimleri arasındaki ilişki açısından, aynı kademede bulunan bütün öğrencilerin aynı şekilde bilişsel gelişim düzeyleri göstermedikleri söylenebilir. ABD'de Garrod ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırma sonuçlarına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin % 67'si işlem öncesi, % 33'ü somut işlemler döneminde bulunmaktadır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin % 40'ı işlem öncesi, % 47'si somut işlemler dönemi ve % 13'ü soyut işlemler döneminde bulunmaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin çoğu (% 72) ise soyut işlemler döneminin başlangıcında oldukları görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarının gösterdiği gibi üçüncü sınıf öğrencileri bilişsel gelişim düzeyleri açısından oldukça heterojen bir yapı göstermektedir (Erden ve Akman, 1997: 59). Veri toplanacak hedef kitlenin ilköğretim birinci kademe olması; birinci devrenin somut işlemler döneminin başında ve ikinci devrenin de soyut işlemler döneminin başında olması dikkate alındığında birinci devre öğrencilerinden veri toplanırken görüşme tekniğinin kullanılması daha uygun görülmüştür.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bingöl il sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan birinci kademe öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutu için örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamaya çalışır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 75). Buna göre Bingöl il sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okulları, yerleşim yerleri dikkate alınarak il merkezi, ilçe merkezleri ve köy merkezleri olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır. Bingöl İl Milli Eğitimi Müdürlüğü'nün 2009-2010 sayısal verileri dikkate alınarak öncelikle tabakalara ait 4. ve 5. sınıf öğrenci sayıları belirlenmiştir. Buna göre il merkezlerinde

3877; ilçe merkezlerinde 2275 ve merkez köylerde 1782 ilköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin olduğu tespit edilmiştir. Okul sayılarına bakıldığında ise il merkezinde 23, ilçe merkezlerinde 25 ve köylerde ise 81 ilköğretim okulunun olduğu görülmektedir (Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2011).

Örnekleme dâhil edilecek olan öğrenci sayılarını belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılan ve Cochran tarafından önerilen formül kullanılmıştır (Balcı, 2004: 95):

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1+(1/N)t^2(PQ)/d^2}$$

N= Evren Büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tolerans düzeyi (.05 ya da .01)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.96 veya 2.58)

PQ= (.50) (.50)= .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Formül kullanılarak elde edilen sonuçlara göre il merkezinden uygulama yapılan 4 ilköğretim okulundan 350, ilçe merkezlerinden 4 ilköğretim okuldan 329 ve köylerden 7 ilköğretim okulundan 317 öğrenciye ulaşma hedeflenmiştir. Uygulama esnasında ise daha fazla öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veri toplama araçları bir ön değerlendirmeye tabi tutularak eksik ya da yanlış doldurulan araçlar elendikten sonra il merkezinden 424, ilçe merkezlerinden 396 ve köylerden ise 380 öğrenci olmak üzere 15 okuldan toplam 1200 öğrenciye ait veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır. Toplam 15 okulun yerleşim yerlerine göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır. Bu araştırma 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için örneklem belirlenirken, Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2009–2010 sayısal verilerinden faydalanılmıştır. Örneklem alınmasında “amaçlı örnekleme yöntemlerinden” olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemi kullanılarak il merkezi, ilçe merkezi ve köy merkezinden birer okul; her okulun 1. 2. ve 3. sınıflarından cinsiyete göre eşit dağılım gözetilerek 2 kız ve 2 erkek öğrenci olmak üzere toplam 36 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme “görelilik olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak” amacı taşıyan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 108).

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmada geliştirilen ve kullanılan veri toplama araçları nicel ve nitel veri toplama araçları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Birinci kademe ikinci devre öğrencileri için nicel veri toplama araçları, birinci devre öğrencileri için ise nitel veri toplama aracı geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

İkinci devre için hazırlanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenciler ile ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünü, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” (ÇYTÖ) oluşturmaktadır (EK-1). Üçüncü bölümde ise “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği” (ÇYSDÖ) yer almaktadır (EK-2).

Ölçekler geliştirilirken bu konuda yapılmış araştırmalar (Aslan, Sağır ve Cansaran 2008; Atasoy ve Ertürk 2008; Erdoğan 2009; Prokop & Tunnicliffe, 2008; Tuncer, Sungur, Tekkaya ve Ertepinar, 2004), ilgili derslerin öğretim programları incelenerek ortaya bir madde havuzu çıkarılmıştır. Maddeler temel olarak “genel çevre bilinci, su, enerji, hayvanlar, geri dönüşüm, kirlilik” konuları ile ilgili olarak yazılmıştır. ÇYTÖ cevaplama formatı derecelendirme ölçeğine göre Likert tipi cevaplama uygun oluşturulmuştur. ÇYTÖ'nin değerlendirmesi, ölçekte yer alan ifadeler verilen cevaplardan en olumlu ifadeye 3, en olumsuz ifadeye 1 puan verilerek yapılmıştır. Buna göre ifadelerin karşısına; “Evet Katılıyorum (3)”, “Biraz Katılıyorum (2)”, “Hayır Katılmıyorum (1)” şeklinde üç seçenek yer almıştır. Olumsuz madde köküne sahip ifadeler için ise kodlama tersten yapılmıştır. Buna göre “Evet Katılıyorum (1)”, “Biraz Katılıyorum (2)” ve “Hayır Katılmıyorum (3)” şeklinde kodlanmıştır. ÇYSDÖ cevaplama formatı derecelendirmesinde ise ölçekte yer alan ifadeler verilen cevaplardan en olumlu ifadeye 5 puan, en olumsuz ifadeye 1 puan verilerek yapılmıştır. Buna göre “Her Zaman Yaparım (5)”, “Sık Sık Yaparım (4)”, “Ara Sıra Yaparım (3)”, “Çok Az Yaparım (2)”, “Hiç Yapmam (1)” şeklinde beş seçenek yer almıştır.

Ölçek formatında yazılan maddeler veri toplama aracına dönüştürülerek, uzman görüşü için farklı üniversitelerden orman mühendisliği alanından bir, çevre mühendisliği alanından bir ve eğitim programları ve öğretim alanından altı uzmana gönderilmiş, dönütler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra veri toplama araçları altı kişilik bir sınıf öğretmeni grubu tarafından incelenmiş, geri

bildirimler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenler ile görüşmeden sonra örnekleme yer almayan bir ilköğretim okuluna gidilerek, bir dördüncü ve bir beşinci sınıfa girilmiş, öğrencilere sorular yöneltilmiş, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Uzman kanısı, öğretmen görüşü ve öğrencilerle yüz yüze görüşmelerden sonra veri toplama aracında, ön uygulamada yer verilecek madde sayısı ÇYTÖ için 36, ÇYSDÖ için ise 23 olarak belirlenmiştir. Her iki ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapmak amacıyla ölçeklerin ön deneme formları, tabakalı örneklem için belirlenen öğrenci oranları dikkate alınarak asıl örneklem grubunda yer almayan il merkezinden 175, ilçe merkezinden 105 ve köylerden 80 olmak üzere toplam 360 ilköğretim öğrenciye uygulanmıştır.

Ön deneme formları uygulanan veri toplama araçları değerlendirmeye alınmış, eksik veya rastgele doldurulduğu tespit edilen 44 veri toplama aracı değerlendirme dışı bırakılmış ve 316 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programına girilmiş ve faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sürecinde ilk olarak verilerin analize uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi değerlerine bakılmıştır (Tablo 1). KMO değeri .963, Bartlett testi χ^2 değeri 6450.228 ($p < .05$) anlamlı bulunmuştur. KMO ve Bartlett testi sonuçları, elde edilen verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olduğunu göstermektedir.

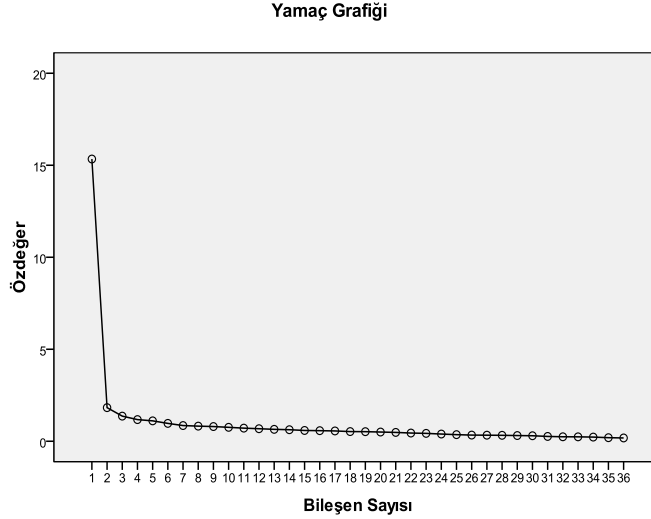
Tablo 1

ÇYTÖ İçin KMO ve Bartlett Testi sonucu

KMO ve Bartlett Test Sonucu	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.963
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	6450.228
df	630
Sig.	.000

Yapılan test sonuçlarına göre faktör analizine devam edilmiştir. ÇYTÖ için yapılan faktör analizinde özdeğeri 1 ve yukarısı olan altı bileşen tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde birinci faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 42'sini; birinci faktöre ait özdeğer (15.338) de ikinci faktörün özdeğerinin (1.827) 3 katından fazla

olması ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olası demektir (Büyüköztürk, 2011: 137). Ayrıca yamaç-birikinti grafiği de incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiğinde de (Şekil 1) görüldüğü gibi eğim birinci noktadan sonra plato yapmaktadır. Bu noktada faktör sayısı için kesme noktası bir olarak belirlenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk; 2010: 193). Bu sonuçlardan hareketle ÇYTÖ'nin tek boyutlu olmasına karar verilmiştir.



Şekil.2. ÇYTÖ Yamaç-Birikinti Grafiği

Ölçekten çıkarılması gereken maddelerin olup olmadığına karar verilmesi için çıkarılacak faktör sayısı 1 olarak işaretlenmiş ve faktör analizi tekrarlanmıştır. Faktör yük değeri olarak 0.40 belirlenerek, bu değerin altında 10., 13., 14. ve 23. maddelerin kaldığı görülmüştür. Faktör yük değeri en az olan maddeden başlanarak, maddeler atılmak suretiyle, faktör analizi her madde için tekrarlanmıştır. 4 madde çıkarıldıktan sonra kalan maddelerin tek boyuttaki .48 ile .84 arasında değişen faktör yük değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir. 36 maddeden 4 madde atıldıktan sonra geriye altısı olumsuz soru köküne sahip olmak üzere toplam 32 madde kalmıştır. Tek faktörlü yapı, toplam varyansın % 46.95'ini açıkladığı, özdeğerinin de 15.02 olduğu görülmüştür.

Tablo 2

ÇYTÖ Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri

Madde No	Yük Değeri
7	.84
28	.83
19	.81
21	.80
36	.79
22	.79
24	.78
3	.78
6	.78
32	.74
15	.74
1	.74
25	.72
35	.72
33	.72
5	.71
4	.68
17	.67
29	.66
9	.65
20	.62
11R*	.58
8R	.56
27	.56
16	.56
18R	.56
31R	.55
30	.54
34R	.54
26R	.54
2	.52
12	.48

*Tersten kodlanan maddeler için bu gösterim tarzı kullanılmıştır.

ÇYTÖ güvenirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach alpha değeri hesaplanmış ve .84 bulunmuştur. Split-half yöntemi ile elde edilen Guttman split-half katsayısı ise .80 olarak saptanmıştır.

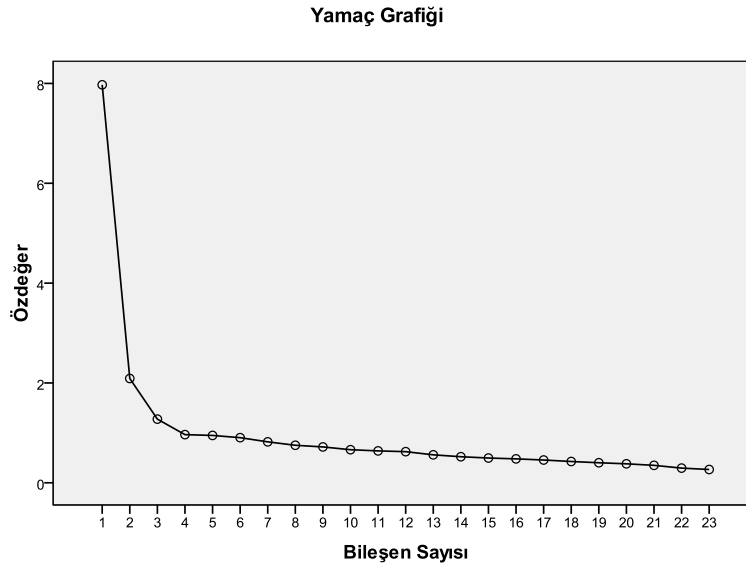
Veri toplama aracının ikinci ölçeği olan ve başlangıçta 23 maddeden oluşan ÇYSDÖ için de ayrıca faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sürecinde ilk olarak verilerin analize uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi değerlerine bakılmıştır (Tablo 3). KMO değeri .920, Bartlett testi x^2 değeri

2778.144 ($p < .05$) anlamlı bulunmuştur. KMO ve Bartlett testi sonuçları, elde edilen verilerin faktör analizi yapılmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3
ÇYSDÖ İçin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO ve Bartlett Test Sonucu	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	.920
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	2778.144
df	253
Sig.	.000

Yapılan ilk analizde öz değeri 1 ve üzeri olan 3 faktör tespit edilmiştir. Yamaç-birikinti grafiğinden de (Şekil 2) anlaşılacağı gibi eğim üçüncü noktadan sonra plato yapmaktadır. Bu doğrultuda ÇYSDÖ faktör sayısı için kesme noktası üç olarak belirlenmiştir. Birinci faktör tek başına toplam varyansın % 34.663'ünü, ikinci faktör % 9.086'sını ve üçüncü faktör ise % 5.545'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte birinci faktörün öz değeri 7.97, ikinci faktörün öz değeri 2.09 ve üçüncü faktörün öz değerinin ise 1.27 olduğu görülmüştür.



Şekil.3. ÇYSDÖ Yamaç-Birikinti Grafiği

Faktör analizi işlemi tekrarlanmış, faktör sayısı 3 olarak işaretlenerek, döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi işaretlenerek faktör analizine devam

edilmiştir. Döndürülmüş bileşen matrisinden 1. madde ve 16. maddelerin iki boyutta da .40'ın üzerinde yük değerine sahip olup, yük değerleri arasındaki farkın da .10'dan az olduğundan binişik olduklarına karar verilmiştir. Önce yük değerleri arasındaki farkın daha az olduğu 16. madde çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmış, fakat 1. maddenin hala binişik olduğu görülmüştür. Dolayısıyla 1. madde de çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. Kalan maddelere ait yük değerlerinin .40 üzerinde olduğu ve binişik madde olmadığı anlaşıldıktan sonra ise madde çıkarma işlemi sonlandırılmıştır. Buna göre 21 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Üç faktörlü yapının toplam varyansa yaptığı katkı % 49.676 olarak belirlenmiştir. Birinci faktör toplam varyansın % 34.093'ünü, ikinci faktör % 9.711'ini ve üçüncü faktör ise % 5.875'ini açıklamaktadır. Birinci faktörün öz değeri 7.159, ikinci faktörün öz değeri 2.039 ve üçüncü faktörün öz değerinin ise 1.234 olduğu görülmüştür. Birinci faktörde kalan 11 maddenin .763 ile .475; ikinci faktördeki 7 maddenin .699 ile .548; üçüncü faktör 3 maddenin ise .652 ile .535 arasında yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür (Tablo 4).

Tablo 4

ÇYSDÖ Faktörleri ve Bu Faktörlere Ait Maddelerin Yük Değerleri

Çevre İlgisi		Temizlik ve Tasarruf		Hayvan Sevgisi	
Sd.23	.763	Sd.18	.699	Sd.5	.652
Sd.14	.711	Sd.20	.682	Sd.8	.639
Sd.17	.698	Sd.21	.673	Sd.7	.535
Sd.4	.682	Sd.10	.661		
Sd.3	.675	Sd.13	.628		
Sd.15	.648	Sd.19	.618		
Sd.2	.562	Sd.9	.548		
Sd.22	.558				
Sd.6	.507				
Sd.11	.484				
Sd.12	.475				

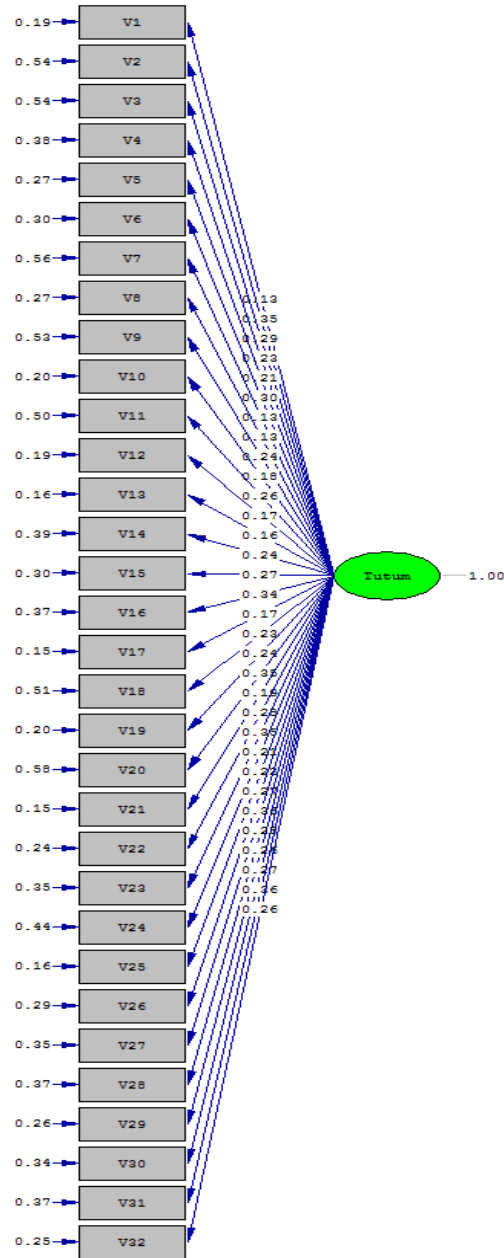
Ayrıca üç faktörde yer alan maddeler ayrı ayrı incelenmiş ve birinci faktörde biriken maddelerin çevreye karşı olan ilgiyi, ikinci faktörde yer alan maddelerin daha çok temizlik ve tasarruf, üçüncü faktördeki maddelerin ise daha çok hayvanlara karşı olan ilgiyi belirlemeye dönük olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak birinci faktöre “Çevre

İlgisi”, ikinci faktöre “Temizlik ve Tasarruf” ve üçüncü faktöre ise “Hayvan Sevgisi” isimleri verilmiştir.

ÇYSDÖ, çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf, hayvan sevgisi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlarda beşli likert tipinde sorular vardır. ÇYSDÖ'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve çevre ilgisi alt boyutu için .84 olarak, temizlik ve tasarruf alt boyutu için .69, hayvan sevgisi alt boyutu için ise .55 olarak hesaplanmıştır. ÇYSDÖ tamamı için Cronbach alpha değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Split-half yöntemi ile elde edilen Guttman split-half katsayısı, birinci faktör için .83, ikinci faktör için .57 ve üçüncü faktör için ise .42 olarak saptanmıştır.

ÇYTÖ ve ÇYSDÖ için yukarıda anlatılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeklerin kaç boyuttan oluştukları ve boyut ya da boyutların kaç maddeden oluştukları belirlenmişti. Doğrulayıcı faktör analizi ile de açımlayıcı faktör analizine ilişkin modelin uygunluğu test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir ve yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 275).

Doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8.51 paket programı istatistik programı kullanılmıştır. ÇYTÖ analiz sonuçlarına göre bakılan ilk değer t değeri olmuştur. t değerinin .000 olduğu, bu değer de .05 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Şekil 3).



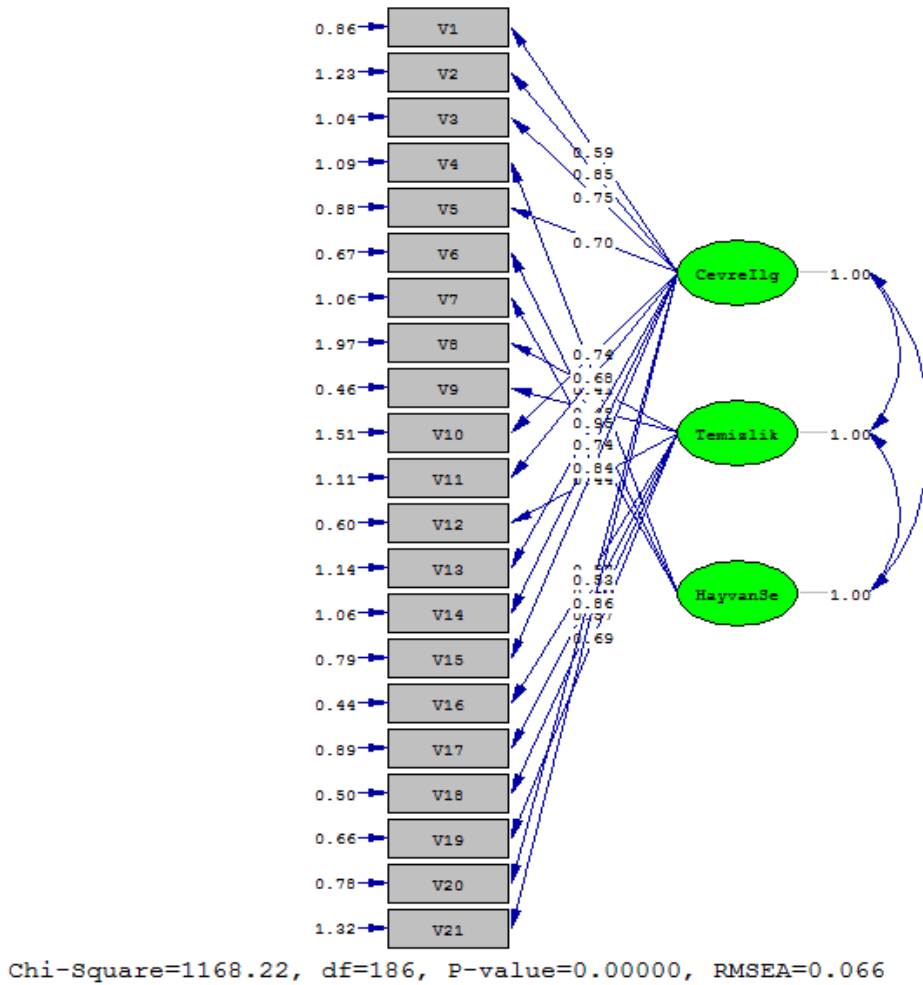
Chi-Square=2161.05, df=464, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

Şekil. 4. ÇYTÖ İçin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Uyumluluk için bakılan ikinci uyum indeksi χ^2 / sd oranıdır. Bu oran 4.65 (2161.05 / 464= 4.65) hesaplanmış ve orta düzeyde uyuma karşılık geldiği anlaşılmıştır. Modelin uygunluğuna ilişkin RMSEA değeri .055 bulunmuştur. RMSEA değerinin .80'den küçük olması iyi uyum olduğunu göstermektedir. Uyum indekslerinin kullanımına devam edilmiş, GFI ve AGFI değerleri incelenmiş sırasıyla .90 ve .88 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyum, .90'nın üzerinde olması ise iyi uyuma denk gelmektedir. Buna göre GFI'nin iyi uyuma ve AGFI'nin zayıf bir uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş

RMR uyum indeksi .048 olarak hesaplanmış, .05'in altında olduğu için mükemmel uyuma karşılık gelmekte olduğu anlaşılmıştır. Son olarak NNFI ve CFI indeksleri incelenmiş, NNFI'nin .77 ve CFI'nin .78 olduğu görülmüştür (Şekil 1). İndeksin .90 üzeri olması iyi bir uyuma işaret ettiği dikkate alındığında; NNFI ve CFI'nin zayıf bir uyuma işaret ettiği anlaşılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

ÇYSDÖ için ise çok faktörlü bir ölçme aracına ilişkin modelin test edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre t değerinin .000 olduğu, bu değer de .05 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür (Şekil 4).



Şekil. 5. ÇYSDÖ İçin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Uyumluluk için bakılan ikinci uyum indeksi olan χ^2 / sd oranı $1168.22 / 186 = 6.28$ olarak hesaplanmış ve düşük düzeyde uyuma karşılık geldiği anlaşılmıştır. Modelin uygunluğuna ilişkin RMSEA değeri .066 bulunmuştur. RMSEA değerinin .80'den küçük olması iyi uyuma işarettir. Uyum indekslerinin kullanımına GFI ve AGFI

değerleri ile devam edilmiş ve bu değerlerin sırasıyla .92 ve .89 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyum, .90'nın üzerinde olması ise iyi uyuma denk gelmektedir. Buna göre GFI'nin iyi uyuma ve AGFI'nin iyi uyuma çok yakın bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Standardize edilmiş RMR uyum indeksi .061 olarak hesaplanmış, .08'in altında olduğu için iyi uyuma karşılık gelmekte olduğu anlaşılmıştır. Son olarak NNFI ve CFI indeksleri incelenmiş, NNFI'nin .86 ve CFI'nin .87 olduğu görülmüştür. İndeksin .90 üzeri olması iyi bir uyuma işaret olduğundan NNFI ve CFI'nin zayıf bir uyuma işaret ettiği anlaşılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yapılan bütün bu analizler sonucunda ÇYDÖ'nin 32 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının; ÇYSDÖ'nin ise üç faktörlü, 21 maddeden oluşan yapısının birer model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Ön uygulaması yapıp, geçerlik ve güvenirlik için gerekli analizler yapılan veri toplama araçlarının uygulanması için Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (EK-4). Belirlenen okulların hepsine araştırmacı bizzat giderek okul idaresi ile görüşmüş, gerekli açıklamaları yapmıştır. Okullarda veri toplama araçlarının dağıtılması ve toplanmasında sınıf öğretmenleri ve okulun rehber öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Bazı sınıflarda uygulamayı araştırmacı bizzat yaparken, diğer sınıflarda da sınıf öğretmenleri ya da okulun rehber öğretmeni uygulama yapmıştır. Böylelikle araştırmanın güvenirliği de sağlanmaya çalışılmıştır.

Uygulamadan geri toplanan veri toplama araçlarının veri girişi yapılmadan önce incelenmiş, eksik ve rastgele doldurulduğu belirlenen yaklaşık 150 kadar veri toplama aracı elenerek, toplamda 1200 veri toplama aracı analize tabi tutulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmı için veriler ilköğretim birinci kademe birinci devre öğrencilerinden toplanmıştır. İlköğretim birinci kademe birinci devre öğrencilerinden nitel veri toplanırken görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için de il, ilçe ve köylerden belirlenen 3 ilköğretim okulunun ilk üç sınıfından çağırılan öğrencilerle okulların rehberlik servislerinde görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerden veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır (EK-3). Görüşme formu; su, temizlik, hayvanlar, geri dönüşüm, tasarruf ve kişisel sorumluluk ile ilgili ikişer soru olmak üzere toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Formda yer alan sorular, ikinci devre için hazırlanan veri toplama araçlarında yer alan maddelere paralel, öğrencilerin çevre ile ilgili tutumlarını ve sorumlu davranışlara ilişkin görüşlerini yoklamaya dönük sorulardan oluşmaktadır.

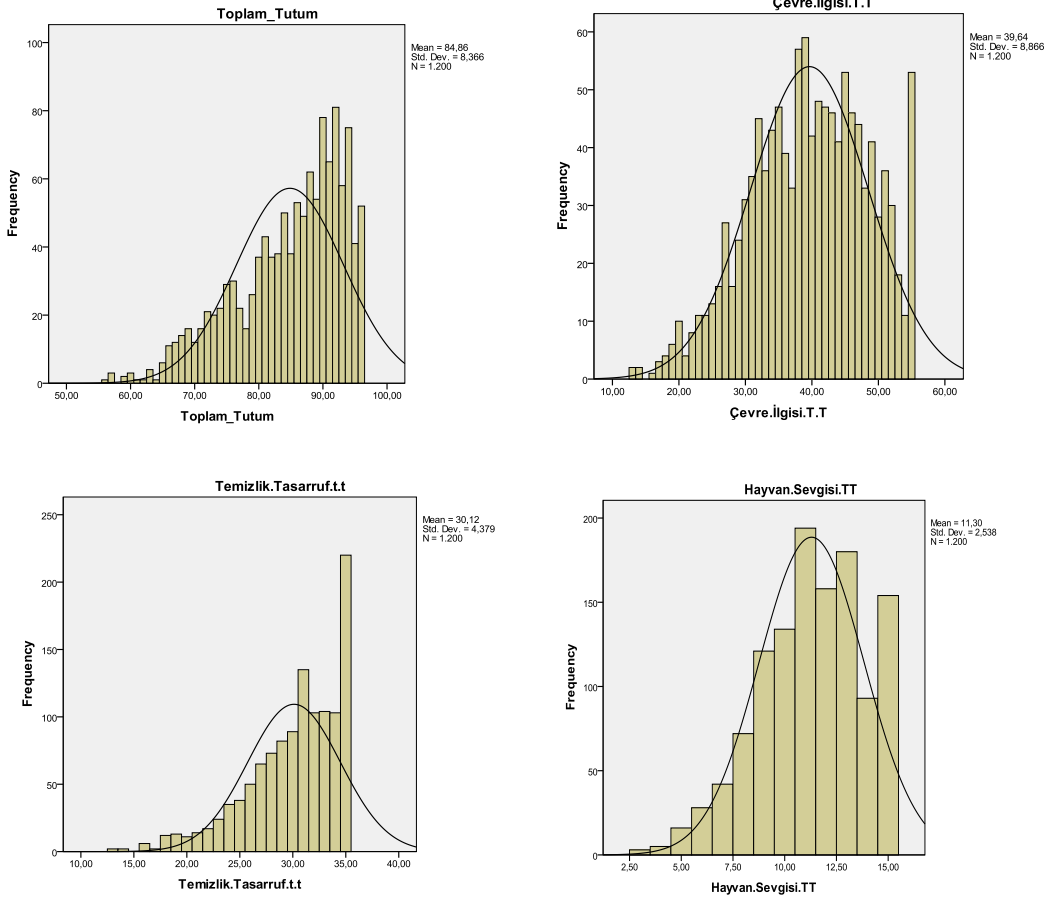
Görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan form iki uzmana incelenmiş, dönütler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra üç kişilik bir öğrenci grubu ile ön görüşme yapılarak, sorular dil ve anlam bakımından incelenmiştir. Ön uygulaması yapılan görüşme kayıtları ses kayıt cihazından dinlenerek yapılan döküm iki uzmana dinletilmiş, soruların amacına hizmet etme düzeyleri sorgulanmıştır. Geri bildirimler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme sorularının istenen verileri sağladığı düşünülerek, görüşmenin yapılması kararlaştırılmıştır.

İyi bir görüşme sürecinin dinamikleri dikkate alınarak; sohbet tarzında, teşvik edici ve geri bildirimde bulunup, akışa göre gerekli değişiklikler yapılarak, görüşme sürecini kontrol edip, yansız ve empatik olmaya (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 140) dikkat edilmiştir. Görüşme formunda çevreye yönelik görüş ve düşünceleri belirlemek amacıyla yer alan sorular araştırmacı tarafından öğrencilere yöneltilmiş, öğrencilerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen cevaplar araştırmacı tarafından dinlenerek kâğıda dökülmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Veri analizleri SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Alt problem cümlelerine cevap aranmadan önce betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık) hesaplanmış, ayrıca Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinin normal dağılım belirlenmesi konusunda çok hassas olması dikkate alınarak, normal dağılımın belirlenmesi için grafiksel yöntemler ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin de kullanılmasına (Pett, 1997:46) karar verilmiştir. Veriye ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (curtosis) değerlerinin hesaplanması normallikle ilgili bilgi veren yöntemlerden birisidir. Çarpıklık, verinin dağılımının ortalama değere göre simetrikliğinin bir ölçüsüdür. Verinin normal dağılım göstermesi durumunda mod, medyan ve ortalama birbirine eşitken, normalden sapma durumunda bu değerler birbirlerinden farklılaşırlar (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007:192). Çarpıklık katsayısının, çarpıklık katsayısının standart hatasına olan oranı .05 anlamlılık düzeyinde ± 1.96 değerlerinin dışında kalıyorsa dağılımın normal olmadığı sonucuna varılır (Pett, 1997:36). Kolmogorov Simirnov test sonucu ve normal eğrili histogram, kutu-çizgi grafiği, Q-Q grafikleri de dağılımın normal olmadığını göstermektedir (Şekil). Dolayısıyla, tek faktörlü birinci ölçek ile üç faktörlü ikinci ölçeğin alt boyutlarından

alınan puanların çeşitli değişkenler açısından farklılığını test etmede nonparametrik istatistiksel analiz teknikleri kullanılmıştır. Bütün karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.



Şekil 6 ÇYTÖ ve ÇYSDÖ'ne ait Histogramlar

ÇYTÖ'nde aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle ortalamalar için puan aralığı katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Puan Aralığı} = \frac{\text{En Yüksek Değer} - \text{En Düşük Değer}}{3} = \frac{3 - 1}{3} = .66$$

Bu durumda ortalamaların değerlendirme aralıkları;

1 – 1.66: “Hayır Katılmıyorum”

1.67 – 2.33: “Biraz Katılıyorum”

2.34 – 3.00: “Evet Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

ÇYTÖ'de yer alan bazı maddeler (2., 3., 6., 9., 16., 20., 23., 27., 31. maddeler) olumsuz soru köküne sahip olduğundan dolayı tersten kodlanmıştır. Tersten kodlanan bu maddelere ait ortalamaların değerlendirme aralıkları;

1-1.66 “Evet katılıyorum”

1.67-2.33 “Biraz katılıyorum”

2.34-3.00 “Hayır katılmıyorum” olarak belirlenmiştir.

ÇYSDÖ için ise her bir maddeye verilen görüş kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Yine aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak ortalamalar için puan aralığı katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Puan Aralığı} = \frac{\text{En Yüksek Değer} - \text{En Düşük Değer}}{5} = \frac{5 - 1}{5} = .80$$

Bu durumda ortalamaların değerlendirme aralığı;

1-1.80: “Hiç Yapmam”

1.81-2.60: “Çok Az Yaparım”

2.61-3.40: “Ara Sıra Yaparım”

3.41-4.20: “Sık Sık Yaparım”

4.21-5.00: “Her Zaman Yaparım” şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne mesleğine göre, çevreye yönelik tutumları, çevreye yönelik sorumlu davranışların çevre ilgisi, temizlik ve tutum, hayvan sevgisi boyutlarında, görüşlerin farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin yerleşim yeri, anne-babanın eğitim durumu, babanın mesleğine göre, çevreye yönelik tutumları, çevreye yönelik sorumlu davranışların çevre ilgisi, temizlik ve tutum, hayvan sevgisi boyutlarında, görüşlerin farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır.

Nitel araştırma yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. “Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Soru maddeleri 36 öğrenciye sorularak kayıt altına alınan cevaplar araştırmacı tarafından dinlenmiş ve görüşme dökümü formu oluşturulmuştur. Görüşmenin dökümü yapıldıktan sonra, yapılan dökümler okunarak kodlamalar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek bulguların ana hatlarını oluşturacak kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen temalar altındaki kodlar bir bileriyle ilişkili açıklanarak yorumlanmış ve araştırmacının amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda; araştırmada ele alınan problem ve alt problemlerin çözümü için nicel boyutta elde edilen verilerin istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar ile nitel araştırma boyutunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilmesinde önce betimleyici istatistik sonuçları daha sonra ise alt problemlere ilişkin görüşler doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Nitel boyutta elde edilen veriler ise araştırmanın amaçları ve soruları çerçevesinde organize edilmiştir.

4.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

4.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Bu alt bölümde öğrencilerin sınıfları, cinsiyetleri, okudukları okulların tam isimleri, okulun bulunduğu yerleşim yeri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği gibi değişkenler açısından dağılımları verilmiştir. Bu dağılımlar, Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5

Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgilerin Dağılımı

Kişisel Bilgiler	4. Sınıf (N= 612)		5. Sınıf (N= 588)	
	f	%	f	%
<i>Cinsiyet</i>				
Erkek	315	51.5	304	51.7
Kız	297	48.5	284	48.3
<i>Yerleşim Yeri</i>				
İl Merkezi	231	37.7	193	32.8
İlçe Merkezleri	215	35.1	181	30.8
Köyler	166	27.1	214	36.4
<i>Annenin Eğitim Durumu</i>				
Okuma Yazma Bilmiyor	265	43.3	276	46.9
İlkokul Mezunu	272	44.4	280	47.6
Lise Mezunu ve Üzeri	75	12.3	32	5.4
<i>Babanın Eğitim Durumu</i>				
Okuma Yazma Bilmiyor	98	16.0	93	15.8
İlkokul Mezunu	319	52.1	359	61.1
Lise Mezunu	112	18.3	81	13.8
Üniversite Mezunu	83	13.6	55	9.4
<i>Anne Mesleği</i>				
Ev Hanımı	585	95.6	570	96.9
Diğer (Memur, esnaf, vb)	27	4.4	18	3.1
<i>Baba Mesleği</i>				
Memur	102	16.7	76	12.9
İşçi	149	24.3	98	16.7
Çiftçi	47	7.7	43	7.3
Serbest Meslek / Esnaf	202	33.0	259	44.0
Çalışmıyor	86	14.1	102	17.3
Emekli	26	4.2	10	1.7

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin kişisel bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımı görülmektedir. Annenin eğitim durumuna göre öğrenci sayıları değerlendirildiğinde, lise mezunu ve üzeri olan anne sayısının 4. sınıflarda % 12.3 ve 5. sınıflarda ise % 5.4 olduğu görülmektedir. Babanın eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, babası ilkokul mezunu olan öğrenci sayısının 4. sınıflarda 319 (% 52.1), 5. sınıflarda ise 359 (% 61.1) olduğu anlaşılmaktadır. Anne mesleği değişkeni açısından Tablo 5'e baktığımızda ise annesi ev hanımı olan öğrenci sayısının 4. sınıflarda % 95.6,

5. sınıflarda ise % 96.9 olduğunu görmekteyiz. Babanın mesleği değişkeni açısından kişisel bilgiler incelendiğinde ise 4. sınıf öğrencilerinin % 33'ünün, 5. sınıf öğrencilerinin ise % 44'ünün babasının serbest meslek sahibi ya da esnaf olduğunu bildirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımları ise Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Okudukları Okullara Göre Dağılımları

Okul Adı	(N= 1200)	
	f	%
<i>İl Merkezi</i>		
Milli Eğitim Vakfı Öğretmen Serkan Akyaz İÖO	93	7.8
Şehit Mustafa Gündoğdu İÖO	141	11.8
İMKB Mustafa Kemal Paşa İÖO	32	2.7
Düzağaç İÖO	158	13.2
<i>İlçe Merkezleri</i>		
Atatürk İÖO	105	8.8
28 Ağustos İÖO	96	8.0
Nuri Özaltın İÖO	94	7.8
Milli Eğitim Vakfı İÖO	101	8.4
<i>Köyler</i>		
İMKB Ekinyolu İÖO	79	6.6
İMKB Sarıçiçek İÖO	104	8.7
Güveçli YİBO	31	2.6
İMKB Gözeler - Haraba İÖO	57	4.8
Aşağı Yenibaşlar İÖO	40	3.3
Göltepesi Yeni Yerleşim İÖO	28	2.3
Ağaçeli Köyü 100. Yıl İÖO	41	3.4

Öğrencilerin okudukları okulların dağılımının büyük farklılıklar gösterdiği görülmektedir. İl merkezinden dört, ilçe merkezlerinden dört okul, köylerden ise 7 okulda uygulama yapılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen

okulların farklı yerleşim yerlerinde olmaları, bu yerleşim yerlerinden de birden fazla okulun araştırmaya dâhil edildiği ve yerleşim yerlerindeki okulların (köy hariç) kendi aralarında sosyo-kültürel duruma göre ayrıca bir tabakalama oluşturmaları sonucu böyle bir dağılım ortaya çıkmıştır. Okullar içinde Düzağaç İÖO en çok sayıda (% 13.2) öğrenci ile temsil edilirken, Göltepesi Yeni Yerleşim İÖO'nun en düşük oranla (% 2.3) ile temsil edildiği görülmektedir.

4.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak veri toplanan öğrenci grubunun cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü okul ve yerleşim yerlerine ilişkin bilgilerin dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Kişisel Bilgilere Göre Görüşme Yapılan Öğrencilerin Dağılımı

Kişisel Bilgiler	(N= 36)	
	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	18	50
Kız	18	50
<i>Sınıf Düzeyi</i>		
1. sınıf	12	33.3
2. sınıf	12	33.3
3. sınıf	12	33.3
<i>Yerleşim Yeri</i>		
İl	12	33.3
İlçe	12	33.3
Köy	12	33.3
<i>Okul Adı</i>		
İMKB Mustafa Paşa İÖO	12	33.3
Şehit Serkan Gencer İÖO	12	33.3
İMKB Sarıçiçek İÖO	12	33.3

Nitel araştırmaya katılan öğrencilerin % 50'sinin erkek % 50'sinin ise kız öğrenci olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri, okullar ve yerleşim yerlerine göre ise her

sınıftan 12 öğrenci (% 33.3) ile görüşme yapıldığı tablodan anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan toplam öğrenci sayısı ise 36'dır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Eğitim Programlarında Çevre Konuları

Hem çevre ile ilgili mevcut sorunların çözülmesi hem de yeni sorunların ortaya çıkmasına engel olması açısından eğitim en önemli ve etkin bir yoldur. Bu nedenle eğitim yoluyla topluma kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin neler olduğu ve bunları kazandırma konusundaki başarı veya yeterlik düzeyi dikkatlice incelenmeli ve buna göre önlemler alınmalıdır (Bıkmaz ve Akben, 2007: 35). Çevre ile ilgili öğrenciye kazandırılmak istenen tutumların başlı başına bir ders içeriği ile mi yoksa diğer dersler içerisinde yer alan konular şeklinde mi verilmesi gerektiği konusu tartışmalıdır olmakla birlikte, çevre eğitiminde, çevre ile ilgili konuların bütün disiplinler içinde yer alması gerektiği görüşü yaygın olan görüştür (Dikmen, 1993: 23).

Çevre eğitiminin normal eğitim programları arasında yerinin ne olması gerektiği ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Çevre eğitimini herhangi bir eğitim türü ya da okul konuları içinden herhangi bir konu ya da informal öğrenme kapsamında tamamen yeni bir ilgi alanı olarak görmemek gerektiğini ileri sürenler vardır. Bu görüşe göre çevre eğitimi, insanı çevreleyen biyofiziksel çevreyi, kültürünü anlama ya da takdir etme becerisi kazandıracak; çevreyle ilgili değerleri geliştiren, kavramları netleştiren bir eğitim süreciyle bağlantılıdır. Bu öğrenme türü okul öğrenmeleri ile birleştirildiği ya da okul öğrenmelerine dâhil edildiği zaman eğitime yeni bir bakış açısı kazandıracak, ayrıca okul öğrenmelerine de destek verecektir. Evde, toplum hayatında yer alan informal öğrenme durumlarına dâhil edildiği zaman ise bireylere daha duyarlı olma durumu kazandıracaktır. Her iki durumda da genç yaştaki bireylere dönük, yaşam kalitesini ve kaliteli bir çevreyi ortaya çıkarabilecek davranışları ve bu alanda karar verebilme becerileri, işlevsel çevre eğitimi programlarında yer almalıdır (Alles & Chibba, 1975: 6).

4.2.1.1. 1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı ve Çevre Konuları

Geçiş dönemi programı olarak da tanımlayabileceğimiz İlk Mekteplerin Müfredat Programı (İMMP), cumhuriyet döneminin ilk programıdır. Bu programın önceki programlardan farkı, birkaç dersin eklenmesi ve bazı derslerin Cumhuriyet

yönetimine uygun hale getirilmesi olarak görülebilir (Bektaş, 2009: 20). II. Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanan 1924 İlk Okul Programı'nda genel ve tek tek derslere göre belirlenmiş özel amaçlar yoktur. Program daha çok derslerden ve derslere ait konu dağılımlarından oluşmaktadır. Cumhuriyet öncesi son programlarından başlıca farkı çok az sayıda da olsa bazı derslerin konulması ya da bazı derslerin değiştirilmesinden ibaretti. Ayrıca program kız ve erkekler için ayrı ayrı düzenlenmiştir (Çelenk, 2000: 34).

1924 İMMP ilk beş sınıfta okutulmak üzere toplam 26 ders saatinden oluşmakta olan Türkçe, Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri, Hesap, Hendese, Tarih, Coğrafya, 'Tabiat Tedkiki, Ziraat ve Hıfzussıhha' Musahabat-ı Ahlakiye ve Muamelat-ı Vataniye, Resim, El İşleri, Musiki, Terbiye-i Bedeniye derslerinden oluşmaktaydı (Maarif Vekâleti, 1924).

İMMP Türkçe, Resim, El İşleri, Hendese, Hesap, Tarih, Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri için hazırlanan programda çevre veya çevre ile ilgili herhangi bir konu yer almamaktadır. Üçüncü sınıftan itibaren okutulmakta olan coğrafya dersinde ise sadece üçüncü sınıfta, öğrencilerin yakın çevrelerini tanımaları amacıyla çevreye dikkat çekilmektedir. 4. ve 5. sınıf coğrafya konuları arasında çevre ile ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır (Maarif Vekâleti, 1924: 26-28).

1., 2. ve 3. sınıflarda okutulmakta olan Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye derslerinde yine çevre veya çevre ile ilgili herhangi bir konu yer almamaktadır. Bununla birlikte 4. sınıf programında ise Malumat-ı Vataniye adıyla haftada bir ders saatinde okutulan derste, çevre temizliğinde belediyelere ve vatandaşlara düşen görevlere vurgu yapılmaktadır. Bu görevler arasında yer alan "süprüntülerin sıhhi bir surette muhafazası ve def'i" ibaresi, çöplerin ne şekilde değerlendirileceği ile ilgili net bir bilgi vermemekle birlikte, çöp toplanması konusunda öğrenci ve halkı bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Bütün bu önlemler toplum sağlığı açısından gerekli görülmekte ve önerilerin yerine getirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Toplum sağlığı açısından çocukların uyması gereken kurallar da yine bu programda belirtilmiştir. Buna göre çocuklar "Sokağa meyve kabuğu, kâğıt ve süprüntü atmamak, sokak ve caddelerdeki ağaçlara dokunmamak, evlerinin önlerini temiz tutmakla" vazifelidirler. Halkın tenezzühü (gezinti) için ayrılmış olan yeşil alanlarda gezecek olan çocukların "ağaç ve çiçeklere, çimenlere dokunmaması" da yine görevleri arasında yer almaktadır. Programda, polislerin işlerini kolaylaştırmak için

çocuklara düşen görevler sıralanırken “hayvanlara eziyet etmemek” de bir görev olarak sayılmaktadır (Maarif Vekâleti, 1924: 32-35).

Eski programlarda eşya dersleri adındaki dersin yerine İMMP ile ilk iki sınıfta, haftada üçer ders; 3., 4. ve 5. sınıflarda ise ikişer saat olmak üzere Tabiatı Tetkik dersi getirilmiştir. Bu dersin temel gayesi, doğrudan doğruya çevre gözlemlerine dayanarak, öğrencilerin yakın çevrelerinde yer alan bitki, hayvan ve diğer ürünlerin hayat aşamalarını gözlemlemektir. Bu ders, öğrencilerin doğrudan gözlem yapmalarına ve bu gözlemleri resim ve kısa notlarla kayıt altına alma gerekliliğine işaret etmektedir. Yakın çevreden başlamak üzere incelenecek olan bitki ve hayvanların yaşayışları, alışkanlıkları, faydaları, zararları, insanlarla olan ilişkileri, savunma sistemleri, beslenmeleri gibi özelliklerine dikkat çekilerek, bu bitki ve hayvanların yerinde incelenmesi amaçlanmaktadır (Maarif Vekâleti, 1924: 38-44).

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı incelendiğinde çevre konularının yeteri kadar vurgulandığı söylenemez. Çevre temizliği ve hayvan ile ilgili konular programlarda yer almakta, enerji kaynakları, geri dönüşüm gibi diğer konular ise herhangi bir şekilde yer almamaktadır. Eğitim programları, geliştirildikleri dönemin özelliklerinden etkilenmektedirler. Dolayısıyla dünya genelinde dahi çevre konuları baş göstermemişken Cumhuriyetin ilk yıllarındaki bu programın tam bir şekilde çevre konularına yer vermesi beklenemez.

4.2.1.2. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programları ve Çevre Konuları

1924'te Dewey'in ülkemizi ziyareti, Hayat Bilgisi dersinin şekillenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Bektaş, 2009: 20). 1924 programı, görülen lüzum üzerine düzenlemeye tabi tutulmuştur. Ayrıca ilkokul iki devreye ayrılmış; ilk üç sene birinci devre, son iki sene ise ikinci devre olarak adlandırılmıştır. Başka önemli bir değişiklik ise disiplinler arasındaki bağlantılar ve konu benzerlikleri dikkate alınarak derslerin birleştirilmesi olmuştur. Buna göre eski programlarda Tabiat Tetkiki, Musahabat, Tarih ve Coğrafya dersleri birinci devrede Hayat Bilgisi adı altında birleştirilmiş ve toplu öğretim esas alınmıştır. Hayat Bilgisi dersi mihver ders olarak kabul edilmiş ve diğer bütün derslerin bu ders esas alınarak işlenmesi kararlaştırılmıştır (Maarif Vekâleti, 1926: 3). 1926 programında ilk kez derslerin özel amaçlarına her dersin girişinde “Dersin Hedefleri” şeklinde yer verilmiştir (Çelenk, 2000: 40). 1926 İMMP, 1930 yılında Latin harflerle tekrar basılmış ve uygulanmaya devam edilmiştir.

İlk devrede her üç sınıfta dörder saat okutulmakta olan Hayat Bilgisi dersine ait dokuz hedef olmak üzere programlarda yer almaya başlamıştır. Bu hedefler içinde çevre ve çevre konuları ile ilgili olanlar şunlardır (Maarif Vekâleti, 1926: 7- 8):

- İçinde yaşadığı coğrafi muhitte tesadüf edilen en maruf (bilinen) taş, maden, nebat ve hayvanları çocuğa tanıttırmak; etrafında cereyan eden tabii hadiseleri tetkik ve izah ettirmek; canlı mahlûkların şerait-i hayatiyesini (yaşam şartları) ve bunların yekdiğerine karşı icra ettikleri tesirleri göstermek (1 numaralı hedef).
- Bir taraftan suyu, havası ve toprağı ile muhit-i tabiiyyenin (doğal çevre) insan üzerine yaptığı tesirleri, diğer taraftan insanın hayvan beslemek, orman yetiştirmek, toprağı işlemek, kanallar açmak suretiyle tabiat üzerinde vukua getirdiğı tahavvülleri (değişiklikleri) göstermek (2 numaralı hedef).
- Müşahedeye müstenit (gözleme dayalı) tetkiklerle çocuklara insanın vücudu ve vücudundaki azaların vazifeleri hakkında malumat vermek. Buna müteallik hıfzıssıhha kaidelerini ameli bir surette öğretmek ve bilhassa her hususta çocukları temizliğe alıştırmak (4 numaralı hedef).

Buna göre 1926 İMMP Hayat Bilgisi Programının hedeflerinde çevre ve çevre konularına kısmen de olsa yer verildiğı görülmektedir. Yine 2 numaralı hedef ifadesinden anlaşıldığı gibi; öğrencilere insan-doğa ilişkisinin iki yönlü olduğu ve karşılıklı etkileşimin söz konusu olduğu ifade edilmektedir.

Hayat Bilgisi programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar sıralanırken, 5 numaralı husus şu şekilde ifade edilmektedir (Maarif Vekâleti, 1926: 10):

Hayat Bilgisi dersini müşahedelere istinaden vermek icap ettiğinden, müsait havalarda muallim talebesini avlu ve bahçeye çıkarmalı; tarlalarda meyve, sebze ve çiçek bahçelerinde tetkikler yaptırmalı; iktidarları nispetinde çocuklar bahçe işlerine iştirak ettirmeli. Bahçesi müsait olmayan yerlerde her sınıf talebesi hiç olmazsa birkaç saksı çiçek yetiştirmelidir. Velhasıl muallim en münasip fırsat ve faaliyetlerden istifade ederek talebeye tabiat muhabbetini telkin etmelidir.

Burada dikkat çeken önemli nokta, ilk defa programda “tabiat sevgisi” kazandırmaktan bahsedilmesidir. Tamamen gözleme ve aktif katılıma dayalı olarak yürütülen öğretim faaliyetlerinin bir sonucu olarak öğrencide doğa sevgisinin ortaya çıkması beklenmektedir.

Hayat bilgisi dersinde işlenmek üzere belirlenmiş olan konulardan çevre ile ilgili olanlar şunlardır (Maarif Vekâleti, 1926: 12-27; Sönmez, 1999a: 81-83):

1. Sınıf

Mektebimiz

10. Vücutumuzun ve elbisemizin temizliği

11. Mektebin temizliği

Evimiz ve Ailemiz

18. Evimizde temizlik.

Kış

33. Kışın mekteplerde temizlik.

36. Vücutumuzda temizlik.

İlkbahar

38. Meyve bahçelerinde ilkbahar: Meyve ağaçlarının açması, bakımı vs.

39. Sebze bahçelerinde ilkbahar.

40. Çiçek bahçesinde ilkbahar: Muhitlere göre çocuklara gül, karanfil vb. çiçekleri tanıtmak, saksılara veya bahçeye, çocuklara çiçek diktirmek, müteakip günlerde bunları sulandırmak.

41. Kırlarda ilkbahar: (Bir kır tenezzühünden sonra) çayırların yeşillenmesi, tarlaların ilkbahardaki hâli, kırlarda yetişen çiçekler.

42. İlkbaharda hayvanlar

44. Kuşlar: ...kuşların himayesi, kuş yuvalarına dokunmamak.

2. Sınıf

Sonbahar

7. Bağlarda sonbahar.

8. Meyve bahçelerinde sonbahar.

9. Sebze bahçelerinde sonbahar.

10. Çiçek Bahçesinde sonbahar.

11. Ehlî hayvanlar

Kış

25. İçilecek su: İçilecek su nereden alınır? Kaynak, pınar, dere, kuyu, göl. Çeşme ve saire. Su kapları. Temizlik. Su ile geçen hastalıklar.

İlkbahar

27. İlkbahar geliyor.

28. Dere veya göl: Derede ve gölde yaşayan ördek, kaz, balık, kurbağa ve kaplumbağa gibi hayvanlar.

29. İlkbaharda bağlar ve bahçeler.

30. İlkbaharda ekilen nebatlar: Tütün, haşhaş, pancar ve saire mektebin bahçesinde zer' (ekim) tecrübeleri.

31. *Ötücü kuşlar.*

Yaz

32. *Yemişler.*

33. *Tarlalarda.*

3. *Sınıf*

Sonbahar

1. *Yeni dershanemiz: ... Dershanemizi temiz, sıhhi, muntazam bir hale koymak için sınıfımız dâhilinde teşkilat: Sınıfımızda temizlik, sıhhat, intizam, güzellik gruplarının seçilmesi ve vazifelerinin tayini.*

10. *Hava ve teneffüs: Ciğerlerimizin ehemmiyeti, kır havası, temiz hava, fena ve pis havanın tehlikeleri.*

Kış

21. *Kışın hayvanların hâli: Kuşlar ve diğer faydalı hayvanlara yardım.*

27. *Mektep bahçesinde küçük ziraat tecrübeleri için yerler ihzârı (hazırlanması). Bunlara bazı çiçek, sebze ve hububat tohumları ekilmesi.*

28. *Mektepte küçük bir 'akvaryum' tesisi. Burada kurbağaların ve mahalli balıkların hayatlarının müşahedesini.*

29. *İklimi müsait olan mahallerde ipek böceği yetiştirilecek ve bunların hayat safhaları müşahede edilecek.*

30. *Muzır ve müfid (faydalı) hayvanlar ve böcekler: Müfidlerin himayesi, muzırların imhası için tedbirler. Hasseten faydeli hayvanlardan olan kertenkelelerin himayesi ve bunlar hakkındaki batıl fikirlerin tashihi. (Kertenkele ziraata muzır böceklerle tagaddi eder [beslenir]. Kertenkele zehirsiz, zararsız bir hayvandır.)*

İlkbahar

33. *Bahar gezintileri, kır gezintileri.*

39. *Ormanların faidesi: Ağaçları himaye. Mevsiminde mektep bahçesine veyahut mahfuz ve gidilmesi kolay bir mahalle ağaç dikmek veya dikilen ağaçlara ihtimam etmek.*

Genel anlamda Hayat Bilgisi programına bakıldığı zaman çevre ile ilgili konuların, ilk defa tabiat sevgisi kazandırmaktan bahsedildiği, çevre ile ilgili olan konuların gözleme ve öğrencilerin aktif katılımına dayalı olarak, yerinde gözlenmesi şeklinde öğretilmesi esasına dayanılarak 1926 programında yer aldığı söylenebilir.

Yine 1926 İMMP'ında yer alan Coğrafya dersinde, çocuğun bulunduğu çevrede araştırmalar yapması coğrafya dersinin öğretiminde dikkat edilecek hususlar arasında sayılmaktadır (Maarif Vekâleti, 1926: 75). 4 ve 5. sınıfta haftada iki saat olarak okutulan Yurt Bilgisi dersinde işlenmesi uygun görülen konular arasında 'kasaba ve şehir hayatında herkesin riayet edeceği medenî kaideler' konusu da yer almaktadır. Bu

konu işlenirken umumun sağlığı için dikkat edilmesi gereken noktalar olarak “yere tükürmemek” ve “yerlere süprüntü atmamak” sayılmaktadır (Maarif Vekâleti, 1926: 88).

Çevre konularının yoğunlukla yer aldığı bir diğer ders de Tabiat Dersleri dersidir. Bu ders ikinci devrede haftada ikişer saat olarak okutulmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde değinilen “tabiat sevgisine” bu dersin hedefleri arasında yer verilmiştir. Ayrıca hedefler belirlenirken öğrencilerin kendi yakın çevrelerini incelemeleri, çevre-insan arasındaki karşılıklı ilişkiyi kavramaları ve tabiat sevgisi telkin edilmesi de hedefler arasında yer almaktadır. “Tabiat sevgisi telkin edilmek suretiyle, çocukları ağaçları ve faydalı hayvanları himayeye alıştırmak” hedeflenmektedir (Maarif Vekâleti, 1926: 93).

Tabiat Dersleri dersi işlenirken dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bu noktalar sayılırken, çocuğun aynı zamanda doğa ile iç içe olması gerektiği, gözlemlerin doğrudan canlı hayvan ve bitkiler üzerinde yapılması, gözlem sonuçlarının kaydedilmesi ve bu gözlemlerde sadece bir defa ile yetinilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu dersin içeriğinde işlenmesi gerekli görülen çevre konuları şu şekilde belirlenmiştir (Maarif Vekâleti, 1926: 95-99):

4. Sınıf

1. Mektebin bulunduğu mahalde muhtelif mevsimlerde tesadüf edilen çiçekler.

2. Ağaçlar.

4. Ehli ve gayri ehli hayvanlar.

5. Böcekler.

6. Kuşlar.

7. Su hayvanları ve nebatları.

5. Sınıf

1. Toprak.

5. Ağaçlar.

6. Ehli ve gayri ehli hayvanlar.

8. Kuşlar.

9. Balıklar.

10. Sebze ve meyveler.

1926 İMMP, bir önceki programa göre çevre ile ilgili açıklama ve konulara daha fazla yer vermekte olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencinin en yakın çevresinden başlamak üzere fiziki çevre ile ilgili duyarlılık kazandırabilecek konular yer almaktadır.

Öğrencilerin aktif bir şekilde çevre koruma ve güzelleştirme çalışmalarında yer alması, ayrıca tabiat sevgisinin kazandırılması gibi detaylar, çevre eğitimi açısından bu programı değerli kılmaktadır.

4.2.1.3. 1948 İlk Okul Programı

1948 yılından itibaren uygulanan programda Hayat Bilgisi dersi ülkenin her yerinde aynı şekilde uygulanacak bir özellik taşımakta olup, bu program 20 yıl boyunca uygulanmıştır (Tertemiz, 2000: 60; Bektaş, 2009: 21).

1948 İlk Okul Programı (İOP) Hayat Bilgisi dersi çocuğa, içinde bulunduğu doğal ve toplumsal gerçeği, öğrencinin ruhsal durumuna uygun olarak ‘bütün’ halinde kavratmaya çalışır. Bu bakımdan doğal ve toplumsal hayatla ilgili varlıkları ve olayları, bunlar arasındaki bağılıkları bozmadan inceler. Hayat Bilgisi dersinin amaçları içerisinde çevre eğitimi ile ilgilendiren kısımlar şunlardır (MEB, 1948: 39):

- Evde, okulda ve okulun bulunduğu köyde, kasabada ve şehirde, ilk üç sınıf öğrencileri tarafından kavranması mümkün olan tabiat, aile, tutum ve toplumsal yaşamla ilgili gündelik hayat olaylarını çocukların gözleyip incelemelerine yardım ederken:
 - Onlara gündelik tabiat olaylarını doğru bir şekilde yorumlamalarını sağlayacak bilgi, tabiat güzelliklerine karşı sevgi ve tabiat öğelerinin korunması için iyi alışkanlıklar kazandırmak;
 - Çocuğun çevresini ve yaşama şartlarını coğrafya bakımından gözden geçirtmek.

Önceki programlarda yer alan ‘tabiat sevgisi’ bu programda da vurgulanmış, öğrencilere doğa sevgisi ve çevrelerindeki tabiat öğelerini korumak için iyi davranışlar kazandırılması amaçlanmıştır. 1948 programında göze çarpan ve çevre ile ilgili konuların işlenişte ne kadar yer aldığı sorusuna cevap oluşturabilecek bir detay yer almaktadır. İlk defa konu listelerinin altına “Eğitsel Sonuçlar” paragrafı eklenmiş, bu paragrafta konu işlenirken çıkan fırsatlardan faydalanılarak belirtilen sonuçlara öğrencilerin kendiliklerinden ulaşmaları amaçlanmaktadır (MEB, 1948: 44).

Hayat Bilgisi programında yer alan ve çevre ile ilgili olan konular şunlardır (MEB, 1948: 46-90):

SINIF I

1 Dersanemiz

b. Dersanemiz, yerlerimiz. Dersanede bulunan eşya, bunları kullanma yolları.

Eğitsel sonuçlar: Yerlere kâğıt atmayalım. Sınıfımızın tahtasını daima temiz bulduralım. Sıralarımızın ve sınıfta bulunan başka eşyaların sık sık tozunu alalım. Teneffüslerde dersanemizi havalandıralım.

2. Okulumuz

a. Okulumuzun kısımları

b. Okulumuzda temizlik ve düzen

Eğitsel sonuçlar: Okul bahçesini, helâlarını, koridorlarını temiz tutalım.

6. Bahçelerde Sonbahar

a. Ağaçlar ve yapraklar.

b. Meyva ağaçları.

Eğitsel sonuçlar: Parklarda, bahçelerde çimenlere ve bitkilere zarar vermeyelim. Ağaçları sevelim ve koruyalım.

17. Evimizdeki Hayvanlar

a. Kedimiz.

b. Köpeğimiz.

c. Kuşumuz.

d. Evde bulunan kümes hayvanları ve saire.

e. Yardımcımız olan muhtelif hayvanlar. Bunların bakımında, korunmalarında ve kullanılmalarında çocukların yardımları.

Eğitsel sonuç: Hayvanlara iyi muamele edelim ve onlara iyi bakalım.

19. Vücutumuz

b. Vücutumuzun temiz tutulması.

c. Temiz havanın ve güneşin sağlığımız üzerine etkisi.

Eğitsel sonuçlar: Sık yıkanalım, her sabah ve her akşam yüzümüzü, her akşam ayaklarımızı yıkayalım. Dişlerimizi sık sık fırçalayalım.

20. İlkbahar Geliyor

b. Kırlar yeşilleniyor.

c. Evde bahar temizliği

Eğitsel sonuçlar: Park ve bahçeler gibi hepimizin malı olan yerlerde kendi bahçemizde olduğu gibi hareket edemeyiz. Bitkileri ve çiçekleri koparmayalım. Açık havadan faydalanalım.

23. İlkbahar Geldi

a. İlkbahar geldi. Her taraf yeşillendi. İlkbahar çiçekleri.

b. Kuşlar yeniden cıvıdamaya başladı.

c. Leyleklerin ve başka göçmen kuşların gelmeleri ve yuva yapmaları.

d. Kümes hayvanları ve bahar.

e. Kuzular, oğlaklar ve saire.

f. Karıncalar, kelebekler, arılar, sinekler ve saire.

Eğitsel sonuçlar: Kuşlara zarar vermeyelim. Zararsız hayvanları öldürmeyelim.

25. Bahar Gezintisi

Eğitsel sonuçlar: Bitkileri yolmayalım.

26. Yaz Geliyor

a. Havalar ısındı. Sokaklarda toz. Tozun zararları. Sokakların sulanması.

Eğitsel sonuçlar: Tozlu yerlerde oynamayalım. Terli terli su içmeyelim.

28. Yaz

b. ... Bahçelerde ve parklarda meyve ağaçları, güller ve başka çiçekler, bunların renkleri, şekilleri ve kokuları...

c. Çayırlarda otlar, tarlalarda ekinler, kır çiçekleri.

SINIF II

6. Kış Hazırlıkları

Eğitsel sonuçlar: Kışın ısınmak için odun ve kömüre muhtacız. Bunları idareli kullanalım.

8. Işık ve Ateş

b. Çevrede kullanılmakta olan aydınlatma araçlarının en idareli ve zararsız olarak kullanılması yolları.

17. Vücudumuzu Koruyalım

c. Diş bakımı

d. Saç bakımı

e. Tırnaklar neden çabuk kirlenir?

19. Cadde ve Sokakta

e. Cadde ve sokaklarda temizlik, düzen ve emniyetle ilgili olanlar. Caddelerde çöp atılacak yerler.

21. İlkbahar Geldi

c. Sokakta bahar. Sokaklardaki ağaçlar ve kuşlar.

d. Parkta ilkbahar. Hayvan ve bitkileri koruma.

Eğitsel sonuçlar: Hayvanlara eziyet etmeyelim, ağaçlara zarar vermeyelim. Parkta çiçekleri koparmayalım.

22. Meyve Bahçelerinde ve Bostanlarda Bahar

23. Tarlalarda Bahar

a. Kır çiçekleri, ağaçlar, karınca yuvaları, kuşlar, kuzular ve öteki hayvanlar.

g. Dere: Derenin bahar görünüşü.

Eğitsel sonuçlar: Bize zarar vermeyen hayvanlara dokunmayalım.

28. *Suyumuz*

a. *Su, hava ve güneşle birlikte, sağlığımız için çok lüzumludur. Besin ve temizlik vasıtası olarak su.*

b. *İçtiğimiz su: ... Evde ve okulda kullandığımız içme suyumuzu nereden ve nasıl tedarik ediyoruz? Suyumuzu nerede ve nasıl muhafaza ediyoruz?*

SINIF III

5. *Okul Bahçesinde Tarım Deneyleri ve Hava Gözlemleri*

b. *Okul bahçesinde tarım deneyleri*

16. *Çayır ve tarlalar*

b. *Çeşitli çayır çiçekleri.*

c. *Tarlalarda bulunan ekinler.*

d. *Tarlalarda ve çayırlarda yaşayan çeşitli hayvanlar.*

17. *Ormanda*

b. *Ormanda en çok rastlanan ağaçlar.*

c. *Ormanda rastlanan hayvanlar.*

Eğitsel sonuçlar: Ormanlar memleket için faydalıdır. Ormanları korumalıyız.

18. *Dere, Irmak veya Gölün Kenarında*

b. *Dere, ırmak veya göl kenarında veya içinde bulunan bitkiler.*

c. *Dere, ırmak veya göl kenarında veya içinde bulunan hayvanlar.*

e. *Dere, ırmak veya gölümüzden nasıl faydalanıyoruz? Daha nasıl faydalanabiliriz?*

22. *Suyumuz*

25. *Yediğimiz Ekmek*

Eğitsel sonuçlar: Ekmek en değerli besinimizdir. Ekmeği israf etmeyelim.

1948 İOP'da yer alan Hayat Bilgisi Programına bakıldığında önceki programda yer alan 'tabiat sevgisi' kavramının bu programda da vurgulandığı görülmektedir. 1. sınıfta işlenmiş olup, daha sonra tekrar işlenmesine gerek görülen konular için ayrıca eğitsel sonuçlar ifade edilmemiş, ilk geçtiği seneye atıf yapılmıştır. Bitki ve hayvanların korunması için uyarılar yapılmış ve ilk defa olarak 'su' ile ilgili ünite eklenmiştir.

1948 Coğrafya programının (MEB, 1948: 139) "İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreyle karşılıklı olan etkilerini ... incelemek" amacı insan ile çevre arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çekmekte, öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesinin gerekliliği belirtilmektedir.

Yurttaşlık Bilgisi dersinde çevre ile ilgili konular da yer almaktadır. Burada çevre konuları işlenirken vurgulanan en önemli husus ise çevreye yönelik olumsuz

tutumların devletin kurumlarına verilebilecek zararlardan bahsedilmiş olmasıdır. ‘Şehir ve Kasabalarda Hayat’ ünitesinde “Halkın sağlığını korumak için dikkat edilecek olan hususlar: Yerlere tükürmemek; sokaklara süprüntü atmamak; sokakta tabii ihtiyacını gidermemek; kirli suları sokağa dökmemek ... gibi” konular eklenerek, halk sağlığını korumak için dikkat edilmesi gereken hususlar sıralanmaktadır (MEB, 1948: 154).

Doğrudan çevre ile ilgili konuların en çok yer aldığı derslerden olan Tabiat Bilgisi dersleri ile ilgili olarak “Tabiat Bilgisi dersi, öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi anlamalarını, bu çevre içinde yaşamaktan zevk duymalarını ve günlük yaşama şartlarıyla ilgili bilgileri kazanarak bu çevreye uyabilmelerini sağlayacaktır.” ifadesi eklenmiştir (MEB, 1948: 158). Bu ifadeler 1926 programında olmayan ifadelerdir. Öğrencilerin bilişsel olarak tabiat güzelliklerinin farkında olmaları, duyuşsal olarak da tabiata karşı olumlu duygular geliştirmelerini ve davranışsal olarak da çevreyle uyumlu bir birey olarak yetişmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla ilköğretim programlarında ilk defa çevre ile ilgili olumlu tutum kazandırmanın program bazında temelleri atılmıştır denilebilir.

Tabiat Bilgisi dersinin amaçlarına bakıldığında zaman çevre ile ilgili olumlu tutum kazandırmanın amaçlandığı görülebilir. Programın çevre ile ilgili amaçları şunlardır (MEB, 1948: 158-159):

- Çocukta tabiat olaylarını, evren, insan ve varlıklar hakkında küçük yaşlarda başlayan hayranlık, merak, tecessüs ve öğrenme ihtiyacının büyük yaşlara kadar devamını sağlamak üzere, bu duyuları teşvik etmek, beslemek ve geliştirmek (Amaç 1);
- Onlara (çocuklara) tabiat güzelliklerini duyurabilmek (Amaç 3);
- Çocukları gelenek ve adetlerin tesiriyle edinilmiş yanlış ve esassız korku ve fikirlerden kurtarmak (Amaç 5);
- Çocuklarda beden ve çevre, sağlık ve temizlik bilincini uyandırmak ve onlara sağlık, temizlik ve tertiplilik alışkanlıkları kazandırmak (Amaç 6);
- Öğrencileri, tenkidî (eleştirel) düşünme alışkanlığı kazanmış; beden ve ruh sağlıkları muvazeneli, toplumsal yaşamın icaplarını kavramış, içinde yaşadıkları çevre ile yakından ilgili ve bunu daha iyileştirmeyi amaç edinmiş yapıcı birer insan olarak cemiyete kazandırmak amaçlanmaktadır (Amaç 10).

Amaçlara bakıldığında ilk defa çevre ile ilgili olarak, içinde yaşadığı çevreyi güzelleştirmeyi amaç edinen bireyler yetiştirmenin amaçlandığı görülür. Bu durum başlı başına programlarda yer alan bir ilktir. Daha önceki programlarda çevreye zarar verilmemesi gerektiği bildirilmekle birlikte, yapılan iş doğrudan doğruya çevreye karşı

olumlu tutum kazandırmayı hedeflemekte olduğu tam olarak bildirilmemiş, çevreyi kirletmeme alışkanlığı kazandırmayı amaçladığı görülmektedir.

Konuların işlenişinde dikkat edilmesi gereken noktaların yer aldığı açıklamalar kısmında da çevre eğitimini doğrudan ilgilendiren maddeler vardır (MEB, 1948: 161). En dikkat çeken noktalardan biri ise geri dönüşüm amacına hizmet eden, kullanılmış eşyaların Tabiat Bilgisi dersinde kullanılmak üzere biriktirilmesini gerekli görmesidir. Deneylerde kullanılacak malzemelerin dışarıdan parayla alınmaması, söz konusu araç gereçlerin biriktirilerek deneylerde kullanılması tavsiye edilmektedir. Dikkat edilecek başka bir nokta ise sadece eğitim öğretim faaliyetlerinin olduğu zamanlar değil, tatil zamanlarında bile öğrencilerin okulda kurulmuş olan kümes, akvaryum ve insektaryumların bakımları için çare bulunması ve öğrencinin bunlarla ilgisinin kesilmemesini uygun görmesidir. Öğrencinin çevre ilgisinin sadece okul zamanında değil, her zaman olmasının gerekliliği ifade edilmektedir. Ayrıca konu işleme yerleri okul içi olmaktan çok doğal çevre olması gerektiği bildirilmektedir. Bitkiler ve hayvanlar ile ilgili olan konular da bitkiler ve hayvanlar üzerinde işlenecektir. Bütün bunlar, işlerin doğal akışı içinde olacak ve akış içerisinde öğrenci, öğrenmesi gereken konuları doğrudan öğrenecektir. Bilgisizlikten dolayı bitki ve hayvanlarda ortaya çıkan hastalıkların iyileştirilmesi için de öğrencilerin hastalıkları ve hastalıkların tedavi yollarını da bilmeleri gerekmektedir.

Tabiat Bilgisi dersinin çevre ile ilgili konuları şunlardır (MEB,1948):

SINIF IV

2. Etrafımızdaki Canlı ve Cansız Varlıklar

A – Bitkiler

B – Hayvanlar

D – Cansız varlıklar

3. Bitkilerden Nasıl Faydalaniyoruz?

İnsanlar düşünerek bitkilerden türlü şekillerde faydalanma yolları bulmuşlardır.

6 – Ormanlarımız: Çevremizdeki ağaçlar, korular, ormanlar.

4. Hayvanlardan Nasıl Faydalaniyoruz?

- Bize türlü faydaları dokunan hayvanlara eziyet etmemeliyiz.

5. Etrafımızdaki Cansız Varlıkların Bize Faydaları

Su: Suyun hayat üzerindeki önemi. Sularımızı boşa akıtmamak için ne yapmalıyız?

SINIF V

8. Yurdumuzun Servet Kaynakları

a. Başlıca ürünlerimiz.

b. Hayvanlarımız.

c. Madenlerimiz.

d. Ormanlarımız.

e. Balıklarımız.

Yurdumuzun servet kaynaklarının tükenmemesi ve bu kaynaklardan daha fazla verim alınabilmesi için neler yapabiliriz? (Çevreden örnekler alınarak incelenecektir.)

İlk defa programlarda su tasarrufu ile ilgili bir konu 1948 Tabiat Bilgisi dersi konuları içerisinde yer almaktadır. Beşinci sınıf konuları arasında yer alan “Yurdumuzun Servet Kaynakları” ünitesinde ise enerji kaynaklarının tasarruflu kullanılması ile ilgili konular yer almaktadır.

Öğrencilere çevre bilinci verme noktasında Hayat Bilgisi ve Tabiat Bilgisi dersinin yanı sıra yakın çevreden başlamak üzere çevre ile ilgili olan konuların Tarım-İş dersinde de yer aldığı görülmektedir. Bu dersin temel amacı öğrencinin üretkenliğini sağlamak ve ileriki hayatları için kendilerine meslek hayatı açısından temel olabilecek beceriler kazandırmaktır. Bu amaçla topraktan verimli olarak faydalanma, hayvan ve bitki yetiştiriciliği, çevredeki orman ve ağaçların incelenmesi de konular arasında yer almaktadır (MEB, 1948).

Genel anlamda 1948 programı pek çok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Kendisinden önceki programlardan farklı olarak, insan-çevre etkileşimine dikkat çekmesi, öğrencilere çevre ile ilgili olumlu tutum kazandırmaya dönük amaçlar içermesi, geri dönüşüm anlamına gelebilecek konuların yer alması, ders dışı ve tatil zamanlarında da öğrencilerin okullara gelerek bitki ve hayvanlarla yakından ilgilenmesi ve su tasarrufunun ilk defa programlarda yer alması noktaları dikkate alındığında, çevre eğitimi açısından 1948 programının ayrı bir yeri olduğu söylenebilir.

4.2.1.4. 1968 İlkokul Programı ve Çevre

1948 programı belli bir süre uygulandıktan sonra değiştirilmiştir. Değişikliğin sebebi olarak da derslerin çokluğu, işlenmesi gereken konu ve ünitelerin fazlalığı, konuların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerinin üzerinde olması ve dersler arasında bir bağın kurulmadığı, konuların işlenmesi için yeterli zamanın ayrılmadığı, bilgi

ağırlıklı olduğu için beceri ve alışkanlık kazandırmaya uygun olmadığı, bireysel ayrılıklara yer vermediği ve esnek olmadığı; ayrıca birleştirilmiş sınıflardaki öğretme zorluğu gibi yetersizlikler (Akbaba, 2004) olarak sıralanabilir. Gerekçeler dikkate alınarak 1962 programı geliştirilmiştir. 1962 program taslağı ve uygulama sonuçları değerlendirildikten sonra 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) kararı ile 1968 İlkokul Programı kabul edilmiştir (Tertemiz, 2000: 98).

1968 programında amaçlar davranışlara dönüştürülmüş, programın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiştir. Buna göre program uygulanırken yakın çevreye özellikle vurgu yapılmalı ve yakın çevre öğrenciye mutlaka incelettirilmelidir. Öğrenci hem doğa ile karşılıklı bir etkileşim içerisinde hem de okuldan sonra çevrenin içine katılacak ve çevrenin etkili bir üyesi olacaktır. Yakın çevre bütün sınıflar için amaçlara ulaşmada hareket noktası olarak kabul edilir. Çevresini inceleyen çocuğun çevresini daha iyi anlaması ve sevmesi beklenir. Aynı zamanda çevreyi inceleyen öğrencinin öğrenmeye karşı isteğı de artacaktır. Çevrenin ihtiyaçlarını kavrama ve bu problemleri iyileştirme açısından çevre mutlaka incelenmelidir. Program aracılığıyla öğrenciye; çevrenin kötü şartlarını düzeltmek, iyi şartlarını da geliştirmek ve çevre imkânlarından daha çok yararlanma yolları da kavratılmalıdır (MEB, 1968: 17-18). 1948 programında ilk defa çevre bilinci yer alırken, 1968 programında da çevresel problemlerin farkında olmanın yanı sıra çözüm yolları üretmek için öğrenciye beceri kazandırılması söz konusudur. Fakat çevre ile ilgili yer alan konuların asıl amacı çevreyi korumaktan daha çok öğrencinin çevreye hâkim olmayı çağırabileceği çevre imkânlarından daha çok yararlanmayı esas alan bir yaklaşım söz konusu olduğu da söylenebilir.

Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına bakıldığında beş amacın yazılmış olduğu görülür. Bu amaçlardan birinci amaç öğrencinin yakın çevresi ile ilgilidir (MEB, 1968: 39). Buna göre öğrenciler bu dersle:

1. Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerinin gelişmesi yönünden:
 - a. Çevrenin tabii olaylarını anlar ve doğru yorumlar, bu olayların insan yaşayışına etkisini belirler;
 - b. Çevreyi ve çevrenin tabii güzelliklerini severler;
 - c. Çevreyi tanıyarak ve çevrenin yaşama imkanlarını inceleyerek daha iyi yaşama yollarını bulmaya çalışırlar.

Daha önceki programların aksine olarak 1968 programının Hayat Bilgisi programında çevreye yeteri kadar önem verilmediği söylenebilir. Konular incelendiğinde çevre ile ilgili yeterli konuya yer verilmediği, ayrıca öğrencinin evinin dışındaki doğal çevreden bahsedilmediği; bununla birlikte enerji ile ilgili konuların da ilk defa bu programda yer aldığı görülmektedir.

Hayat Bilgisi programında yer alan çevre konuları şunlardır (MEB, 1968):

SINIF I

Ünite III: Evimiz ve ailemiz

F. Evimizde hayvanlar.

G. Evimizde ve bahçemizde yetiştirdiğimiz bitkiler.

SINIF II

ÜNİTE I: Yeni ders yılımız.

3. Yeni dersanemiz:

b. Dersanemizin düzeni.

d. Gerekli ders araçlarımız, bunların temiz ve düzenli kullanılması.

ÜNİTE VII: Çevremizde bahar

2. Baharda yapılan işler:

a. Evde bahar temizliği.

b. Okulda tarım denemeleri. (Okul bahçesine çiçek ve ağaç dikme.)

c. Çevrede yapılan işler.

5. Baharda gezilerimiz.

SINIF III

ÜNİTE I: Çevremizi tanıyalım.

ÜNİTE III: İlçemizi tanıyalım.

F. İlçemizi geliştirmek ve güzelleştirmek.

1. Ormanları koruma ve ağaç dikme.

ÜNİTE IV: Sağlığımızı koruyalım.

7. Çevremizin sağlığını korumada bize düşen ödevler:

a. Evi, sınıfı, okulu ve çevreyi temiz tutma.

ç. Zararlı hayvanlarla mücadele.

d. İçme, kullanma sularının temizliğine dikkat etme. (Çevredeki içme ve kullanma suları.)

ÜNİTE VII: Çevrede kullanılan alet ve makineler:

3. Alet ve makinelerimizi çalıştıran çeşitli enerjiler:

c. Suyun hareket enerjisi.

ç. Elektrik enerjisi.

İlkokulun dördüncü ve beşinci sınıflarında daha önce okutulmakta olan “Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi” dersleri birleştirilerek Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında öğrencinin çevreyi tanıma

yeteneklerini geliştirmek de vardır. Burada çevre açısından özellikle vurgulanması gereken nokta ise insan ve çevre ilişkisine dikkat çekmesidir. Konularında ise sadece dördüncü sınıfta “Yurdumuz” ünitesinde doğal güzelliklere; akarsu ve göllerin faydaları ile akarsu ve göllerden enerji üretimi konuları yer almaktadır (MEB, 1968).

1968 İlkokul Programı genel anlamda incelendiğinde diğer bütün programlar içinde çok zayıf kaldığı, çevre ile ilgili konulara az yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilere çevresel problemlerin farkında olmaları ve bu problemlere çözüm üretme becerilerinin kazandırılması konusunda önemli olduğu söylenebilir.

4.2.1.5. 1968 Sonrası Geliştirilen Programlar ve Çevre

4.2.1.5.1. 1992 ‘Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma’ Dersi Programı

7.9.1992 tarih ve 274 sayılı TTKB kararı ile ilkokullarda haftada bir ders saati olmak üzere “Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma” dersinin konulması uygun görülmüştür (TTKB, 1992a). İlköğretim okulları için yayınlanan ders çizelgesinde yer aldığı şekliyle bu dersin ilk beş sınıfta birer saat; birinci hafta çevre, ikinci hafta sağlık, üçüncü hafta trafik, dördüncü hafta okuma olmak üzere dönüşümlü olarak okutulmasına karar verilmiştir (TTKB, 1992c). “Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma” dersinin çevre için belirlenen amaçları şunlardır (TTKB, 1992a):

- 1. Çevreyi, sosyal, fiziksel ve biyolojik çevre öğeleriyle bir bütün olarak vermek.*
- 2. Çevre ve sağlık ilişkisini kavratmak*
- 3. Kişinin sağlıklı bir çevrede yaşamasının bir hak olduğu kadar, böyle bir çevrenin oluşturulması ve sürdürülmesinin aynı zamanda bir görev olduğunu kavratmak,*
- 4. Görsel olarak doğal hayatı tanıtmak,*
- 5. Çevredeki doğal varlıklarla kaynaştırmak,*
- 6. Doğa ve insan sevgisini aşılama,*
- 7. Çevre değerlerinin önemini kavratmak,*
- 8. Yakın çevreyi tanıtmak,*
- 9. Sağlıklı çevrenin insan sağlığı ve geleceği için gerekli olduğu konusunda bilinçlendirmek,*
- 10. Bozulan çevrenin insan ve toplum için doğuracağı olumsuz sonuçlara dikkat çekmek,*
- 11. Çevrenin özenle korunması gerektiğine inandırmak,*
- 12. Çevreyi olumsuz etkileyen faktörler konusunda bilinçlendirmek,*
- 13. İnsanların günlük davranışlarından doğan çevre kirliliğinin ne olduğunu kavratmak,*

14. Doğal kaynakların savurganlığının olumsuz sonuçlarını kavratmak ve savurganlığı önleyici davranışlar kazandırmak. Özellikle su, enerji ve kâğıt savurganlığını ve olumsuz sonuçlarını ayrıntılı olarak işlemek,
15. Kâğıt savurganlığının ağaç kaynakları ve ormanların tüketimi ile ilgili bağlantısını kavratmak,
16. Ağaç dikme alışkanlığı kazandırmak,
17. Çevre sorunlarının insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini kavratmak,
18. Sağlıklı bir çevrenin oluşturulması ve korunmasının kişilerin temel görevleri arasında yer aldığı bilincini vermek,
19. Çevre korumasında kişilere düşen görevleri açıklamak.

Sınıflar bazında programda yer alan çevre konuları da şunlardır (TTKB, 1992c):

Sınıf 1

3. Okul Çevresi

- 3.1. Okulu temiz tutmalıyız
- 3.2. Okulumuzun temizliğini sağlayan kişilere yardımcı olmak.
- 3.3. Sınıfımızı temiz tutmalıyız.
- 3.6. Lavabo ve tuvaletlerin temiz tutulması.
- 3.7. Çöplerin çöp kutularına atılması
- 3.8. Okul bahçesindeki ağaç ve bitkilerin korunması

Sınıf 2

6. Hayvanları sevme, hayvanları koruma ve önemi

- 6.1. Evcil hayvanlara nasıl davranmalıyız?
- 6.2. Başiboş hayvanlara karşı nasıl davranmalıyız?
- 6.3. Başiboş hayvanların taşıdığı tehlikeler nelerdir?
- 6.4. Karşımıza bize saldırabilecek bir köpek çıkarsa ne yapmalıyız?

Sınıf 3

4. Çevremiz

- 4.1. Çevremizdeki bitkiler ve ağaçlar
- 4.2. Çevreyi koruma gereği.
- 4.3. Kâğıt savurganlığından kaçınma gereği, kâğıt orman ilişkisi
- 4.4. Suyun yaşama için önemi
- 4.5. Su savurganlığının önlenmesi
- 4.6. Su kaynaklarının kirlenmesinin yaratacağı tehlikeler
- 4.7. Çöplerin sağlığa uygun biçimde yok edilmesi.
- 4.8. Okulumuzu temiz tutmanın önemi.
- 4.9. Okul tuvaletlerini temiz tutmanın önemi.
- 4.10. Tuvaletten sonra el yıkamanın önemi.

Bu programın çevre ile ilgili amaç ve konuları incelendiğinde kapsamlı olduğu görülebilir. Çevre-insan ilişkisi, çevreyi korumada bireysel sorumluluk, çevredeki doğal varlıklar, doğa ve insan sevgisi, geri dönüşüm, enerji kaynakları gibi konuların yer

aldığı görülmektedir. Dolayısıyla çevre eğitimi açısından önemli bir program olduğu söylenebilir.

Programa ilişkin olumsuz eleştiriler de yapılmıştır. Bu programın özensizce hazırlandığı, davranışların eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri dikkate alınmadan hazırlandığı, belli başlı bazı genel öneriler olmakla birlikte, genel önerilerin dışında neler yapılması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bilgi bulunmadığı (Kalaycı, 2000: 172) söylenmektedir. Ayrıca bu dersle birlikte öğrenciler gereksiz tekrarlar yapmak zorunda kalmışlardır (Doğan, 1997).

1990'lı yıllar çevre eğitiminin önem kazandığı yıllardandır. 1992 “Çevre, Sağlık, Trafik, Okuma” Dersi çevre eğitimi açısından önemlidir. Amaçları ve konuları incelendiğinde çevre eğitimi açısından aktif katılımı sağlayacak, problemlere karşı duyarlı ve problemlerin çözümünde aktif rol oynayan öğrencilerin yetiştirilmesi için yeterli sayılabilir. Dersin başarısızlığa uğramasının sebebi çevre eğitiminin ayrı bir ders olarak okutulmuş olması sayılabilir. Çevre ile ilgili konuların sadece bu dersin içeriğinde yer almış olması, aynı dönemde geliştirilmiş olan diğer derslerin içeriğinde yeteri kadar yer almamasına sebep olduğu da düşünülebilir.

4.2.1.5.2. 1992 Fen Bilgisi Programı

1968 Fen Bilgisi programı 24 yıl süreyle uygulanmıştır (Kalaycı, 2000: 136). Fen Bilgisi programında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 28.7.1992 tarih ve 200 sayılı kararı ile değişiklik yapılmıştır (MEB,1995). Uygulanmakta olan programın genel amaçları 22 maddede toplanmış ve bu amaçlar çoğunlukla bilişsel alanın kavrama basamağında yer almıştır (Kalaycı, 2000: 136).

Çevre eğitimi açısından incelendiğinde 1992 Fen Bilgisi programında önemli ilerlemeler vardır. Programda teknolojik gelişme ile çevre arasındaki dengeye dikkat edilmiştir. Teknolojik gelişmeler toplumların ilerlemeleri için gerekli olmakla birlikte bu gelişmenin çevreyi kirletmeden yapılması gerektiği fikri programın içerisinde vurgulanmıştır. Programın en önemli özelliklerinden birisinin de doğaya saygının (TTKB, 1992b) programda belirtilmesinin olduğu görülmektedir. Programın genel amaçlarından birincisi “Çevreyi tanıma, sevme, koruma, iyileştirme ve değişen çevre şartlarına uyum sağlama bilinci kazandırabilme. İnsanın çevreye olan etkilerini kavrayabilme.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 1995: 293).

4. sınıf konuları içerisinde ilk defa çevre ile ilgili olarak “Çevre ve İnsan” ile “Enerji” üniteleri eklenmiştir. Bu ünitelerin amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 1995: 295-300):

ÜNİTE-IV: İNSAN ve ÇEVRE

Amaçlar

- 1. Çevre ve insan sağlığı arasındaki ilişkiyi kavrayabilme.*
- 2. İnsan etkinlikleri sonucu çevrede ortaya çıkan değişiklikleri kavrayabilme.*

ÜNİTE-VIII: ENERJİ

Amaçlar

- 2. Rüzgar enerjisinden yararlanmayı kavrayabilme.*
- 3. Suyun enerjisinden yararlanmayı kavrayabilme.*
- 5. Güneş enerjisinden yararlanmayı kavrayabilme.*
- 6. Yenilenebilir enerjiyi kavrayabilme.*

5. sınıf Fen Bilgisi programında yer alan çevre konuları ise şunlardır (MEB, 1995: 301-307):

Bölüm II: Canlılar ve Hayat

A. Canlılar Dünyası.

- 1. Canlı ve cansız varlıklar.*
- B. Bitkilerde hayat.*

C. Hayvanlarda hayat.

Bölüm III: Canlıların Çeşitliliği

A. Bitkiler.

B. Hayvanlar.

C. Küçük canlılar.

Bölüm IV: İnsan ve Çevre

A. Sağlığımız ve çevre.

B. İnsanların çevreye etkileri.

Bölüm VIII: Enerji

A. Besinlerden Enerji sağlanması

B. Rüzgar enerjisinden yararlanma

C. Su enerjisinden yararlanma

E. Güneş enerjisinden yararlanma

F. Yenilenebilir Enerji.

Ünite – III: İnsan ve Çevre

A. Kirlenme çeşitleri

B. Çevre kirliliği ve sağlığımız

C. İnsanların çevreye etkileri

1992 Fen Bilgisi programı, geliştirildiği dönemde dünya genelinde çevre ile ilgili duyarlılığın artmış olmasına rağmen, çevre duyarlılığını tam kazandırabilecek bir program olmaktan uzaktır. Hedef ve davranışlar kısmında çevre ile ilgili hedefler yer almasına rağmen içerikte çok az sayıda çevre konusu yer almaktadır.

4.2.1.5.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programı

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (DKAB) Programı TTKB'nın 28.2.1992 tarih ve 47 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. DKAB dersi için belirlenen amaçlar arasında temizlik ile ilgili olarak 'İslam dininin emir ve esaslarından olduğunu kavramak' yer almaktadır. 5. sınıfta okutulan "Temizlik ve Doğruluk" ünitesi çevre ile ilgilidir. Bu ünite "Temizlik" başlığı altında "Beden ve çevre temizliği" alt başlığı yer almaktadır (MEB, 1995: 555). DKAB Dersinin çevre eğitimi açısından yeteri kadar katkı sağlayacağı söylenemez.

4.2.1.5.4. 1992 Hayat Bilgisi Öğretim Programı

Hayat Bilgisi öğretim programı 1968 yılından itibaren yaklaşık olarak 30 yıl kadar, az değişikliklerle okutulmuştur. Bu program 1968 yılında yeniden gözden geçirilerek geliştirilmiştir (Kalaycı, 2000: 125).

1998 Hayat Bilgisi programı, TTKB'nın 3.12.1997 tarih ve 161 numaralı kararı ile 1998-1999 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmıştır (TTKB, 1997). Önceki geliştirilen programlardan en önemli farklarından birisi ise dersin işlenişinden sonra yapılabilecek ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine de yer verilmiş olmasıdır (MEB, 2002a). Bu da bir anlamda ölçmeye de ayrı bir önem verildiğinin bir göstergesi sayılabilir.

Hayat Bilgisi dersinin genel hedefleri içinde çevre eğitimini ilgilendiren hedefler yer almaktadır. "Canlı ve cansızları koruyabilme." ve "Çevreyi koruyabilme" çevre ile ilgili sayılabilecek iki hedefdir. Özel hedeflerde ise "Fiziki çevreyi koruyabilme" ve "Canlı varlıkları koruyabilme" hedefleri yer almaktadır (MEB, 2002a: 127-128).

1998 Hayat Bilgisi programında derse ait hedef ve davranışlara yer verilmiştir. Her üniteye belirlenmiş olan hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için davranışa dönüştürülmüş ifadeler yer almaktadır. Ünite ile ilgili hedef ve davranışların hemen altında ise konu başlıkları yer almaktadır. 1. sınıflar için belirlenen hedef ve davranışlar ile ders konularından çevre eğitimi ile ilgili olanlar ise şunlardır (MEB, 2002a: 129-161):

1. SINIF

Ünite 1: Okula Başlıyorum

Hedef IV: Sınıfın temiz tutmasına özen gösteriş.

Davranışlar:

- 1. Çöpleri çöp kutusuna atma*
- 2. Sınıfın temiz tutulmasında görev alma*
- 3. Sınıfı kirletenleri uyarma*

Konular:

B. Sınıfımızı Tanıyalım

3-Sınıfımızın temizliği

Ünite 7: Sağlıklı büyüyelim

Hedef II: Sağlıklı büyüme ve temizlik arasındaki ilişkiler bilgisi

Davranışlar

- 1. El temizliğinin ne zaman yapıldığını söyleme / yazma*
- 2. El temizliğinin nasıl yapıldığını söyleme / yazma*
- 3. Yüz temizliğinin ne zaman yapıldığını söyleme / yazma*
- 4. Yüz temizliğinin nasıl yapıldığını söyleme / yazma*
- 5. Diş temizliğinin ne zaman yapıldığını söyleme / yazma*
- 6. Diş temizliğinin nasıl yapıldığını söyleme / yazma*
- 7 Ayak temizliğinin ne zaman yapılacağını söyleme / yazma*
- 8. Ayak temizliğinin nasıl yapılacağını söyleme / yazma*
- 9. Vücut temizliğinin ne zaman yapılacağını söyleme / yazma*
- 10. Vücut temizliğinin nasıl yapılacağını söyleme / yazma*
- 11. Giysilerin kirlendiğinde değiştirilmesi gerektiğini söyleme / yazma*
- 12. Sebze ve meyvelerin temizliğinin ne zaman yapıldığını söyleme / yazma*
- 13. Sebze ve meyvelerin temizliğinin nasıl yapıldığını söyleme / yazma*
- 14. Kirli havanın sağlığa zararlarını söyleme / yazma*
- 15. Kirli suların sağlığa zararlarını söyleme / yazma*

Konular:

Çevrenin, giysilerin ve yiyeceklerin temizliği

2. sınıflar için belirlenen hedef ve davranışlar ile ders konularından çevre eğitimi ile ilgili olanlar ise şunlardır (MEB, 2002b: 131-171):

2. SINIF

Ünite 1: Okulumuz Açıldı

Hedef IX: Okulunu ve çevresini temiz tutabilme

Davranışlar

- 1. Tuvalet ve lavaboları temiz kullanma*
- 2. Sınıf ve koridorları temiz tutma*
- 3. Okul bahçesine çöp atmama.*

Ünite 4: Sağlıklı Büyüyelim

Hedef III: Diş sağlığını koruyabilme

Hedef VIII: Deri, saç ve tırnaklarını temiz tutabilme

Konular

- 2. Dişlerimiz ve bakımı*
- 3. Derimiz, tırnaklarımız ve saçlarımız*

ÜNİTE 9: Çevremizdeki Canlılar

Ünitenin önemi: Bu ünitenin amacı; öğrencilere, canlı varlıkları tanımak için gerekli olan bilgileri kazandırmaktır. Bunun sonucunda öğrencilerden çevresindeki canlı varlıkları tanımaları, sevmeleri ve korumaları beklenir.

Hedef 1: Çevremizdeki canlıları tanıyabilme

Hedef III: Bitkileri tanıyabilme

Hedef IV: Canlıları koruma bilgisi

Davranışlar

- 1. Hayvanları korumamız için neler yapmamız gerektiğini söyleme.*
- 2. Bitkileri korumamız için neler yapmamız gerektiğini söyleme*
- 3. Ülkemizde soyu tükenme tehlikesi ile karşı karşıya bulunan hayvanlara örnekler verme.*

Hedef V: Canlıları koruyabilme

Davranışlar

- 1. Hayvanları bilinçsiz avlamama*
- 3. Bitki / hayvanlara zarar verici davranışlarda bulunmama*

Konular

A. Hayvanlar

1. Hayvanların yaşayışı
2. Hayvanların yararları

B. Bitkiler

1. Bitkileri Tanıma
 2. Bitkilerde Büyüme
 3. Bitkilerin Yararları
- #### C. Canlıları Koruma

3. sınıflar için belirlenen hedef ve davranışlar ile ders konularından çevre eğitimi ile ilgili olanlar ise şunlardır (MEB, 2002c: 123-168):

3. Sınıf

Ünite 1: Okulumuz Açıldı

Hedef VIII: Dershaneyi temiz kullanabilme

Davranışlar

1. Sırasını temiz tutuma
2. Çöpleri çöp sepetine atma
3. Dershaneyi havalandırma
4. Dershaneyi temiz kullanmayanları uyarma

Hedef XI: Okul düzeni ile ilgili kurallara uyabilme

Davranışlar

6. Muslukları açık bırakmama
7. Lavabo ve tuvaletleri temiz kullanma

Konular:

C. Yeni dershanemiz

4. Dershanemizin temizliği

E. Okul düzeni

1. Bize düşen görevler

Ünite 4: Yaşadığımız Yer

Ünitenin önemi: Bu ünitenin amacı; öğrencilere, yaşadıkları yerleri tanımaları için gerekli bilgileri kazandırmaktır. Bunun sonucunda, öğrencilerden yaşadığı yeri tanımaları, çevresindeki doğal güzellikleri ve tarihi eserleri korumaları, kendileri için çalışanlara saygı duymaları beklenir.

Hedef X. Çevremizdeki doğal güzellikleri ve turistik yerleri korumanın önemini kavrayabilme

Davranışlar:

1. Çevremizdeki doğal güzelliklerin niçin korunması gerektiğini açıklama

2. Çevremizdeki doğal güzelliklerin nasıl korunacağını açıklama

4. Tarihi eserlerin korunması gerektiğini açıklama

Konular

F. Çevremizdeki turistik yerler ve doğal güzellikler, çevremizdeki eski yerleşim yerleri

Ünite 6: Sağlıklı Büyüyelim

Hedef V. Temizlik kurallarına uymanın önemini kavrayabilme

Davranışlar:

1. Vücudunu temiz tutmanın önemini söyleme

2. Tırnakları kesmenin ve temiz tutmanın önemini söyleme

3. Dişleri düzenli olarak fırçalamanın önemini söyleme

4. Sık sık banyo yapmanın önemini söyleme

5. Tuvaletten önce ve sonra ellerini sabunla / sıvı sabunla yıkamanın önemini söyleme

6. Tuvalet kâğıdı kullanmanın neden önemli olduğunu söyleme / yazma

7. Tuvaletleri kullandıktan sonra temiz bırakmanın önemini söyleme

8. Giysilerini neden temiz tutması gerektiğini söyleme

9. Giysileri kirlendiğinde neden değiştirmesi gerektiğini söyleme

10. Yere tükürmenin neden yanlış bir davranış olduğunu söyleme

11. Kirli ve çamurlu sularda oynamanın neden yanlış olduğunu açıklama

12. Tozlu, dumanlı, kirli ve havasız yerlerde bulunmanın sağlığa olan olumsuz etkilerini söyleme

13. Bulunduğu çevreyi temiz tutmanın önemini söyleme

Hedef VI. Temizlik kurallarına uyabilme

Davranışlar:

Elini yüzünü, burnunu, boynunu, kulağını ve ayağını yıkama

Düzenli olarak tırnakları kesmek

Tırnaklarını kestikten sonra ellerini yıkama

Düzenli olarak dişlerini fırçalama

Dişlerini tekniğe uygun olarak fırçalama

Tuvaletten önce ve sonra ellerini sabunla / sıvı sabunla yıkama

Yerlere tükürmeme

Kirli ve çamurlu yerlerde bulunmama

Tozlu, dumanlı ve kirli havalı yerlerde bulunmama

Bulunduğu çevreyi temiz tutma

Konular

B. Sağlıklı Büyüyelim

1. Temizlik

ÜNİTE 7: Çevremizdeki Canlılar

Ünitenin önemi: Bu ünitenin amacı; öğrencilere, canlılardan hayvan ve bitkilerin çeşitliliği ile ilgili bilgiler kazandırmaktır. Bunun sonucunda öğrencilerden hayvanları ve bitkileri tanımaları, sevmeleri ve korumaları beklenir.

Hedef I: Hayvanların çeşitliliği bilgisi

Hedef III: Hayvanları bir canlı olarak kavrayabilme

Hedef VI: Bitki yetiştirebilme

Hedef VII: Bitkiler ve yetiştirdiği çevre arasındaki ilişkiyi kavrayabilme

Yenilen sebze ve meyvelerin, nerelerde yetiştiğine örnekler verme

Bahçeye ve saksı bitkilerine önem verme

Su içinde yetişen bitkilere önem verme

Ormanda yetişen bitkilere örnekler verme

Tarla bitkilerine önem verme

Hedef VIII: Hayvan ve bitkilerin insanlar için önemini kavrayabilme

Davranışlar

Hayvan ve bitkilerin doğada denge unsuru olduklarını açıklama

Hedef IX. Hayvan ve bitkilerden gelebilecek zararları kavrayabilme

Hedef X. Çevresindeki canlıları korumaya istekli oluş

Davranışlar:

Çevresindeki hayvanları koruma

Çevresindeki hayvanlara zarar verenleri uyarma

Çevresindeki bitkileri koruma

Çevresindeki bitkilere zarar verenleri uyarma

Konular

A. Hayvanlar

B. Bitkiler

C. Hayvan ve bitkilerin insan hayatındaki yeri

D. Canlıları koruma

1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programının genel anlamda bir değerlendirilmesi yapıldığında, amaçları arasında çevreyi, çevredeki canlı ve cansızları koruyabilme gibi amaçların yer aldığını görmekteyiz. Hedef davranışlar arasında ise temizlik, canlıları koruma, doğal güzelliklerin farkında olma gibi hedef ve davranışlar görmekteyiz. Çevreyle ilgili konular ile hedef-davranışlara yeterli düzeye yakın bir şekilde yer verildiği söylenebilir. Bununla birlikte konular ya da hedef davranışlar arasında tasarruf,

enerji kaynakları ya da geri dönüşüm yer almamaktadır. Ayrıca öğrencilerin çevre sorunlarının farkında olabileceği, sorumluluk alacağı veya çevre ile ilgili problemlere çözüm üretebilecek bir özellik kazandırmaktan uzak bir program olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.1.6. 2005 İlköğretim Programları

4.2.1.6.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve Çevre

2005 Hayat Bilgisi programı geliştirilirken anayasa, yasa ve yönetmeliklere göre Türk Milli Eğitimi'nin amaçları ilköğretimin amaçları doğrultusunda, uluslararası kuruluşlar dikkate alınarak, çeşitli ülkelerin eğitim programlarında Hayat Bilgisi dersi incelenerek, ihtisas komisyonları tarafından belirlenmiş ve bireylere kazandırılması gerekli görülen beceriler doğrultusunda ihtiyaç analizine ve konu ile ilgili yazılmış olan akademik makaleler dikkate alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda Hayat Bilgisi Dersi Programı yeniden gözden geçirilmiş, 08.08.2005 tarih ve 270 sayılı TTKB kararı ile 2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulanmaya konulmuştur (MEB, 2005a: 8). Daha sonra 14.05.2009 tarih ve 270 sayılı TTKB kararı ile program tekrar gözden geçirilmiş ve son hali ile uygulanmaya konulmuş olup, halen uygulanmaktadır (MEB, 2009: 7).

2005 Hayat Bilgisi Dersi Programında “birey”, “toplum” ve “doğa” olmak üzere üç ana öğrenme alanı belirlenmiş, bu ders için benimsenen toplu öğretim esasına dayalı olarak ise “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” temaları belirlenmiştir. Ayrıca çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri de amaçlanmaktadır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak niteliklerde bilgilere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu amaçla, belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “kazanımlar” oluşturulmuştur (MEB, 2005a: 12).

Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Program öğrencilerin bazı beceriler kazanmasını da sağlayacaktır. Bu beceriler içinde çevre ile ilgili şu beceriler de yer almaktadır (MEB, 2005a: 18-27):

Kaynakları Etkili Kullanma

Zaman, Para ve Materyal Kullanma

Okulda ve evde kullanılan eşyalara, araçlara ve yardımcı, materyallere gereken dikkati gösterme

Bilinçli Tüketici Olma

Elektrik, su vb. kaynakları tutumlu kullanma

Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkili Kullanma

Yaşadığı çevre ile bir bütün olduğunu fark etme

İnsanla çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi görme

Çevreye zarar vermenin kendine zarar vermek olduğunu kavrama

Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma

Değişim

Çevresindeki her varlığın sürekli bir değişim içinde olduğunu ve bunun doğal olduğunu fark etme

Canlılarda değişimi, evrelerini ve sebeplerini kavrama

Doğadaki değişimleri fark etme ve sebeplerini kavrama

Etkileşim

Her varlığın nedensel bir değişime yol açacak şekilde sürekli olarak birbirini etkilediğini fark etme

İnsan, hayvan ve bitkilerin birbirlerini etkilediğini; bitkilerle hayvanların birbirlerini etkilediğini; insan, hayvan ve bitkilerin fiziksel çevreyi etkilediğini fark etme

Karşılıklı Bağımlılık

Yaşayan her varlığın, canlı ya da cansız diğer bütün varlıklarla ve çevre ile etkileşim içerisinde olduğunu kavrama

Programda öğrencilere “saygı” öz niteliği kazandırılırken, öğrencilerin “doğaya saygı” duyan bireyler olmaları da beklenmektedir (MEB, 2005: 43). Dolayısıyla özniteliklerden bir tanesi de çevre ile ilgilidir denilebilir.

Hayat Bilgisi Programında yer alan ve çevre ile ilgili olan kazanımların temalara göre dağılımı aşağıda görüldüğü gibidir (MEB, 2005a: 136-246):

A.1.16. Beslenme saatinde temizlik ve görgü kurallarına uyar.

A.1.36. Okuldaki kaynakların neden bilinçli tüketilmesi gerektiğini açıklar.

A.1.38. Sınıfını, okulunu ve çevresini temiz tutmak ve korumak için sorumluluk alır.

B.1.3. Canlıların nasıl beslendiklerini araştırır.

B.1.23. Evlerde kullanılan kaynakların hayatımızdaki yerini ve önemini belirtir.

C.1.14. Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiğini araştırır.

C.1.15. İnsanların çevreyi hangi yollarla değiştirdiğini ve bunun için neler yaptıklarını araştırır ve anlatır.

A.2.22. Bilinçli Tüketici olmanın ayırt edici özelliklerini araştırarak okuldaki kaynakları bilinçli tüketmenin önemini açıklar.

A.2.23. Okulu ve çevresini korumak için alternatifler üretir.

B.2.7. Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler vererek, doğal afetlerin yaşanmasında hem doğanın hem de insanların rolü olduğunu kavrar ve bundan korunma yollarını keşfeder.

B.2.30. İnsanların niçin tasarruf yaptıklarını araştırır ve yeterli para biriktirinceye kadar isteklerini erteler.

B.2.33. Evdeki kaynakları bilinçli olarak tüketir.

A.3.15. Kişisel bakımını yaparken kaynakları tutumlu kullanır.

A.3.33. Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar.

B.3.2. Canlıları sınıflandırarak, evinde bitki yetiştirmeye ve hayvan beslemeye istekli olur ve onların ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk alır.

B.3.26. Kaynakları bilinçli olarak tüketmenin aile bütçesine katkısını açıklayan yazılı, sözlü ya da görsel etkinliklerde bulunur.

B.3.28. İnsanların nelerden ve nasıl tasarruf edebildiklerini araştırır.

C.3.18. Canlıların ortak özelliklerini araştırır.

C.3.20. Canlıların birbirlerini nasıl etkilediklerini araştırarak aralarındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar.

C.3.21. Canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi araştırarak karşılıklı etkileşimi kavrar.

C.3.22. Birey, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı bağımlılığı kavrar ve bunu gösteren örnekler verir.

C.3.33. Yaşadığı çevreyi daha temiz bir hale getirmek için bir proje tasarlar.

2005 Hayat Bilgisi Programının kazanımları çevre konuları bakımından değerlendirildiğinde, bütünlük açısından çevreye duyarlı bireyler kazandırabilecek bir yapı sergilemektedir. Öğrencilere kazandırılması beklenen beceriler arasında çevre bilinci ile ilgili beceriler geniş yer almaktadır. Temalara göre kazanımlar incelendiğinde ise çevre ile ilgili yeterli sayıda kazanımın yer aldığı görülmektedir. Kazanımlar sadece bilgi basamağında yer almamakta, öğrencilerin çevre konuları ile ilgili projeler üretmelerini öngören kazanımlar dahi yer almaktadır. Bütün programlar içerisinde 1948 İlk Okul Programı Hayat Bilgisi Programı ile birlikte 2005 Hayat Bilgisi Programı çevre bilinci kazandırabilecek iki program olarak karşımıza çıkmaktadır. 2005 Hayat Bilgisi Programı ise ulusal ve uluslararası çevre faaliyetleri sonuç bildirelerinin, konu ile ilgili araştırmaların sonucunu iyi yansıtmaktadır. Etkili bir şekilde uygulandığı takdirde çevre bilincine sahip bireyler yetiştireceği muhakkaktır.

4.2.1.6.2. Fen ve Teknoloji Dersi Programı ve Çevre

Günümüzde bilimsel bilginin hızlı bir şekilde ve katlanarak artması, teknolojik yeniliklerin ilerlediği, günümüz bilgi ve teknoloji çağında fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde artması, toplumun geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı ve gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumların fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini arttırma çabaları dikkate alınır (MEB, 2005b: 7) Fen ve Teknoloji Programı'nın yenilenmesi de kaçınılmaz olmuştur.

TTKB'nin 08.08.2005 tarih ve 294 sayılı kararı ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda değişiklik yapılması, 2005-2006 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere uygulanması kabul edilmiştir (TTKB, 2005).

Tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen ve Teknoloji Programının çevre ile ilgili genel amaçları şunlardır (TTKB, 2005b):

Öğrencilerin;

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
- Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevre ilişkilerinde bu değerlere uygun şekilde hareket etmelerini sağlamaktır.

2005 Fen ve Teknoloji Programında öğrencilerin fen okuryazarı olmasına özellikle dikkat edilmektedir. Programın vizyonu bireysel farklılıklar ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olmasıdır. Fen ve teknoloji okuryazarlığı ise bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bileşimidir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı yedi boyutlu olarak düşünüldüğünde, bir boyutunu da Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) ilişkileri oluşturmaktadır. Bilimsel ve teknolojik ürünler ve sistemler insanların yaşama şekillerini, toplum ve çevreyi geçmişte etkilediği gibi halen de etkilemeye devam etmektedir. Teknoloji alanındaki birçok çözüm aynı zamanda karmaşık toplumsal ve çevresel sorunların da kaynağı olmaktadır. Bu karşılıklı etkileşimleri anlamak için

bilimsel bilgi gerekli olmakla birlikte tek başına da yeterli değildir. Bu etkileşimlerin daha da iyi anlaşılması için fene özgü değerlerin bilinmesinin yanı sıra, topluma ve çevreye özgü değerlerin de bilinmesi ve hesaba katılması gerekmektedir (MEB, 2005b: 32).

Fen ve Teknoloji dersinde yer alan konular, öğrencilerin birinci sınıftan itibaren hayat bilgisi dersinde görmüş oldukları temel konular üzerine bina edilmişlerdir. İkinci ünite olan “Maddeyi Tanıyalım” ünitesinde ünitenin odağı açıklanırken, bu ünite sayesinde öğrencilerin yakın çevrelerinde yer alan madde, cisim, malzeme ve eşyalara ilişkin kavramların doğrudan deneyim yoluyla sezdirilmesi, bireyin kendi beş duyusu yoluyla maddesel olayları doğrudan keşfi; bu yolla bilinçli tüketim, çevreye duyarlılık, tarafsız gözlem deney, basit kavram ve araçlarla problem çözme, veri toplama, sunma ve yorumlama odaklıdır denilmektedir (MEB, 2005b: 71).

Fen ve Teknoloji dersi 4. ve 5. sınıf öğretim programında tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olması vizyonunun gerçekleşebilmesi için “Canlılar ve Hayat”, “Madde ve Değişim”, “Fiziksel Olaylar” ve “Dünya ve Evren” öğrenme alanları seçilmiştir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı için gerekli olan FTTÇ öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar, diğer dört alandan seçilen ünitelerdeki kazanım ve etkinliklerle harman edilmiş halde bulunmaktadır (MEB, 2005b: 28).

4. sınıf Fen ve Teknoloji programında yer alan çevre ile ilgili kazanımların ünitelere göre dağılımı şu şekildedir (MEB, 2005b: 63-143):

Maddeyi Tanıyalım (Ünite 2)

4.4. Doğal kaynakları neden dikkatli tüketmesi gerektiğini, bu konuda insanların bilgilendirilmesinin önemini açıklar.

Işık ve Ses (Ünite 4)

2.5. Işığın bir enerji türü olduğunu fark eder.

4.4. Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından öneminin bilincine varır.

5.1. Işık kirliliğinin ne olduğunu ifade eder.

5.2. Işık kirliliğinin, doğal hayata, gök cisimlerinin gözlenmesine olumsuz etkilerini listeler.

5.3. Işık kirliliği konusunda yaptığı araştırmanın sonuçlarını; sözlü, yazılı ve / veya görsel malzeme kullanarak uygun şekilde sunar.

5.4. Işık kirliliğini azaltmak için alınabilecek önlemleri ifade eder.

5.5. Işık kirliliği problemi için çözüme yönelik düşünceler üretir.

- 9.1. Düzensiz ve şiddetli yüksek seslerin, ses kirliliğine neden olacağını fark eder.
 - 9.2. Çevresini gözlemleyerek ses kirliliğinin yoğun olduğu mekânları tespit eder.
 - 9.3. Gözlemlerinden elde ettiği verileri derleyip işleyerek mekânlarda ses kirliliği yoğunluğunu gösteren bir model oluşturur ve sunar.
 - 9.4. Ses kirliliğinin insan ve çevre sağlığına olan olumsuz etkilerini açıklar.
 - 9.5. Yaşadığı çevredeki ses kirliliğini azaltmak için alınabilecek önlemleri araştırır.
 - 9.6. Ses kirliliğini azaltmaya yardımcı olan belirli kişisel eylemleri ve ürünleri tanımlar.
- Gezegelimiz Dünya (Ünite 5)*

- 2.8. Erozyonla toprak kaybı arasında ilişki kurar.
- 2.9. Hava, toprak ve suyun yaşam için önemini bilincine varır.
- 2.10. Hava, toprak ve su kirliliğini önlemek için alınabilecek önlemleri araştırır ve sunar.

Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım (Ünite 6)

- 1.1 Gözlemleri sonucunda çevresinde bulunan canlı ve cansız varlıklara örnekler verir.
- 2.1. Çevresinde farklı tipte yaşam alanları olduğunu keşfeder.
- 2.2. Bir yaşam alanında bulunabilecek canlıları tahmin eder.
- 2.4. Yaşam alanlarının insan faaliyetlerinin olumsuz etkisinden korunması gerektiği çıkarımını yapar.
- 2.5. Yakın çevresindeki kirliliği fark eder ve bu kirliliğe neden olan maddeleri listeler.
- 2.6. Çevreyi temizlemek amacı ile basit yöntemler geliştirir.
- 2.7. Çevreyi korumak amacı ile yapılan birçok faaliyete gönüllü olarak katılır.
- 2.8. Çevreyi korumak ve geliştirmek için bireysel sorumluluk bilinci kazanır.
- 2.9. Atatürk'ün çevre ile ilgili yaptığı çalışmalara örnekler verir.

2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı 4. sınıf kazanımları incelendiğinde, genel anlamda çevre konularına yer verildiği söylenebilir. Ünitelerde çevre temizliği, çevrede yaşayan canlılar, doğal kaynakların tasarruflu kullanılması ile ilgili konular yer almaktadır. Geri dönüşüm ve su kaynakları ile ilgili konuların yer almadığı görülmektedir. Programda dikkat çeken başka bir nokta ise çevre ile ilgili kazanımların sadece bilgi boyutunda yer almadığı ve öğrencilerin çevre ile ilgili etkinliklere aktif katılımını sağlayacak kazanımların da yer aldığı görülmektedir.

5. sınıf programında yer alan çevre ile ilgili kazanımların ünitelere göre dağılımı ise şu şekildedir (MEB, 2005b: 158-238):

Maddenin Değişimi ve Tanınması (Ünite 1)

1.3. *Buharlaşma ile suyun havaya döndüğünü ve yağışlarla buharlaşmanın birbirini dengelediği çıkarımında bulunur.*

1.4. *Su döngüsü ile yağış-buharlaşma dengesi arasında ilişki kurar.*

Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım (Ünite 6)

7.6. *İnsan etkisi ile besin zincirindeki bir halkanın yok olması ile ortaya çıkabilecek sonuçları tartışır.*

8. *İnsanın çevreye etkisi ile ilgili olarak öğrenciler;*

8.1. *İnsan etkisi ile çevrenin nasıl değiştiğini araştırır.*

8.2. *İnsan etkisi ile ülkemizde nesli tükenen veya tükenme tehlikesinde olan bitki ve hayvanlara örnekler verir.*

8.3. *Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki çevre sorunları hakkında bilgi toplar ve sunar.*

8.4. *Yakın çevresinde, çevreyi bozabilecek davranışlarda bulunanları uyarır.*

8.5. *Atatürk'ün çevre bilincinin geliştirilmesi ile ilgili sözlerinde örnekler verir.*

5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi kazanımları incelendiğinde çevre ile ilgili konuların kapsamlı ve yeterli bir şekilde yer aldığı söylenemez. 6. Ünite olan “Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım” ünitesinde insan-çevre etkileşimine, insanın çevre üzerindeki olumsuz etkilerine yer verildiği görölmektedir. Su kaynakları ile ilgili kazanımlarda sadece su döngüsü anlatılmış ama suyun tasarruflu kullanılması ile ilgili her hangi bir açıklama ya da kazanım yer almamaktadır.

2005 Fen ve Teknoloji Dersi Programı çevre eğitim açısından değerlendirildiğinde Hayat Bilgisi Programı kadar etkili ve çevreye duyarlı bir program olarak hazırlandığı söylenilemez. Fen ve Teknoloji okuryazarlığı kazandırılması hedeflenen bu programda, bir öğrencinin çevre duyarlılığı da kazanması beklenir. FTTÇ ilişkileri içersinde çevre ile ilgili maddeler yer alıyorken, konular içersinde çevre konularının yeterli bir şekilde yer aldığı söylenemez. Fakat bir önceki Fen Bilgisi Programına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2.1.6.3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Çevre

Sosyal Bilgiler Programı, toplumsal ve ekonomik anlamda yaşanmakta olan değişim ve gelişimin programlara bir yansımaları sonucu geliştirilmiştir. Bu çalışmalarda yaşanan değişimlerle birlikte, mevcut programların değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar ve ihtiyaç analizleri de dikkate alınmıştır (MEB, 2005c). Mevcut Sosyal Bilgiler Programı 08.08.2005 tarih ve 293 sayılı TTKB kararı ile kabul edilmiş ve ülke genelinde okutulmasına karar verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Programında dokuz öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları 4. sınıftan 8. sınıfa kadar devam etmektedir. “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında öğrencilerin yaşadığı çevreye karşı olan sorumlulukları, en yakından başlayarak çevresini tanıması, çevrenin sadece kendisi için değil diğer canlılar için de önemli olduğunun bilincinde olmasını kazandırmak amaçlanmaktadır (MEB, 2005c). Öğrenme alanlarında, çevre ile ilgili sayılabilecek bazı kazanımlar yer almaktadır. 4. sınıfın “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.” kazanımı (MEB, 2005c), çevre koruma ile ilgili bir kazanım olarak değerlendirilebilir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde ise, çevre ile ilgili kazanımların öğrenme alanları içinde yer aldığı görülmektedir. Üçüncü ünite olan “İnsanlar, Yerler ve Çevre” öğrenme alanındaki “Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.” ile “Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.” kazanımları, insan-çevre etkileşimini öğrenciye kavratmaya yönelik kazanımlardır (MEB, 2005c).

Sosyal Bilgiler Programını daha çok sosyal çevre ile ilgili konulara yer vermesi açısından, çevreye karşı duyarlı bir vatandaşın yetiştirilmesi çabasında kısıtlı bir katkı sağlayacağı düşünülebilir. Çünkü genel bir program değerlendirilmesinde çevre konularının yeteri kadar yer almadığı söylenebilir.

4.2.1.6.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Çevre

Toplumsal sistem içinde yaşayan insanlar, o toplumda geçerli olan değerlere göre hareket eder. Bu değerler arasında dini ve ahlaki değerler de sayılabilir (Güney, 2009: 122). Toplumun yakından ilgilendiren, çevre ile ilgili konu ya da kazanımların DKAB Dersi Öğretim Programında da yer alması beklenir.

TTKB'nin 28.12.2006 tarih ve 410 sayılı kararı ile kabul edilen DKAB Dersi Öğretim Programı, 30.12.2010 tarih ve 328 sayılı kararı ile tekrar gözden geçirilmiştir (MEB, 2006; MEB, 2010).

Programın vizyon cümleleri incelendiğinde “kendini, toplumu, kültürel mirasını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren” bireyler yetiştirilmesinde katkıda bulunmayı amaçladığı görülmektedir. Dersin amaçları arasında, öğrencilerin “Fiziki ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşmalarını amaçlamaktadır.” amaç cümlesi ile fiziksel ve

toplumsal çevreyi koruma bilinci kazandırılması amaçlanmaktadır. “İbadet” öğrenme alanında, öğrencilerin “genel olarak dini ibadetlerin yerine getirilmesinde temizliğin önemini, elbise ve çevre temizliği ile sağlık arasındaki ilişkiyi, iç temizliğin nasıl gerçekleştiğini, Allah’ın temiz olanları sebebini kavramaları” sağlanacaktır. Dolayısıyla çevre ve beden temizliğinin içerikte yer alması beklenmektedir (MEB, 2010).

İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programında ayrıca değerler eğitimi de ön plana çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar ve kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri “öğretmen bilgi notları” kısmında verilmiştir. “Doğa sevgisi”, “doğal çevreye duyarlık”, “sağlıklı olmaya önem vermek” ve “temizlik” gibi değerler (MEB, 2010) çevre eğitimi ile doğrudan ilgili değerler olarak dikkat çekmektedir.

Konu ve kazanımlarda yer alan çevre ile ilgili konular incelendiğinde 5. Sınıf dersleri içerisinde çevre ile ilgili herhangi bir kazanım yer almazken; 4. sınıf DKAB Dersinde “İbadet” öğrenme alanında “Temiz Olalım” ünitesinin yer aldığı görülmektedir. Bu ünitenin kazanımları ise şunlardır (MEB, 2010: 37):

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

- İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.
- İbadet ve temizlik arasında ilişki kurar.
- Beden ve giysi temizliğine dikkat eder.
- Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.
- Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.
- Manevi temizliğin ne olduğunu kavrar.
- Allah’ın sevgisini kazanmada temizliğinin önemini kavrar.

Çevre ile ilgili değerlerin kazandırılması için kritik bir önem taşımakta olan DKAB dersinin çevre ile ilgili olumlu tutum kazandırabilecek bir program olduğu tam olarak söylenemez. Zira programda sadece temizlik konusu vurgulanmış, diğer çevre konularına değinilmemiştir. Oysaki çevreye yönelik olumlu tutumların kazandırılmasında bu ders etkin bir şekilde kullanılabilirdir.

4.2.2. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇYTÖ ve ÇYSDÖ’nin maddelerine ilişkin paylaştıkları görüşlerin neler olduğu ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadıkları çeşitli istatistik yöntemleri kullanılarak bu bölümde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4.2.2.1. Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Bu başlık altında öğrencilerin birinci ölçek olan ÇYTÖ'ne ilişkin görüşleri yer almaktadır. "İlköğretim birinci kademe, ikinci devre (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nasıldır?" alt problemine cevap bulmak için ÇYTÖ'nde yer alan maddelere ilişkin öğrencilerin verdiği cevapların frekans, yüzde ve ortalamaları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
ÇYTÖ'ndeki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Evet Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hayır Katılmıyorum		Orta- lama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	
Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını açık bırakanları uyarmalıyız.	1086	90.5	69	5.8	45	3.8	2.87
Gerekli olmadığı zamanlarda musluk suları kapatılmalıdır.	1078	89.9	70	5.8	52	4.3	2.86
Birilerinin bir hayvana eziyet ettiğini görürsem üzülürüm.	1073	89.4	89	7.4	38	3.2	2.86
Çevremizde ağaç dikme etkinliği olsa, ağaç dikenlere yardımcı olmak isterim.	1064	88.7	100	8.3	36	3.0	2.86
Elektrik enerjisi hayatımızı kolaylaştıran bir enerji türüdür.	1051	87.6	101	8.4	48	4.0	2.84
Yaşadığımız çevre canlılar için önemlidir.	1042	86.8	115	9.6	43	3.6	2.83
Su tasarrufunun önemi herkese anlatılmalıdır.	1040	86.7	110	9.2	50	4.2	2.83
Sokakta yaşayan hayvanlar için barınaklar yapılmasını isterim.	1009	84.1	135	11.3	56	4.7	2.79
Evin tüm odalarında ışık yakmak yerine sadece gerekli olan odaların ışığını yakmalıyız	1036	86.3	75	6.3	89	7.4	2.79
Bazı yerlerde, çöp kovasının yanına geri dönüşüm kutuları da bırakılmalıdır.	1009	84.1	110	9.2	81	6.8	2.77
Çevremizdeki bitkilere zarar veren birilerini görünce üzülürüm.	950	79.2	180	15.0	70	5.8	2.73
Çevre kirliliğinin azalması için yapılacak bir etkinlikte bana görev verilse kabul ederim.	934	77.8	193	16.1	73	6.1	2.72

Tablo 8 (Devamı)

Maddeler	Evet Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hayır Katılmıyorum		Orta- lama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	
Kullanılmış kâğıtları toplanmalı ve kâğıt üretmek için tekrar kullanılmalıyız.	929	77.4	178	14.8	93	7.8	2.7
Okulumuza geri dönüşüm kutularının konulması için müdürle konuşmak isterim.	898	74.8	216	18.0	86	7.2	2.68
Bitki ve ağaçların olmadığı bir yerde yaşamak isterim.*	154	12.8	95	7.9	951	79.3	2.66
Enerji tasarrufu için tasarruflu ampul kullanmalıyız	907	75.6	163	13.6	130	10.8	2.65
Kitap, dergi ya da gazetelerde yer alan çevre ile ilgili yazılar ve konular çok can sıkıcı.*	99	8.3	218	18.2	883	73.6	2.65
Okulumuzda “hayvanları koruma derneği” kurulmasını isterim.	871	72.6	221	18.4	108	9.0	2.64
Evimize en yakın geri dönüşüm kutusunun nerede olduğu beni ilgilendirmez.*	154	12.8	156	13.0	890	74.2	2.61
Su kaynakları şimdilik çok ama gün gelip bu su kaynaklar tükenebilir.	805	67.1	284	23.7	111	9.3	2.58
Dünyada diğer canlıların değil, sadece insanların yaşama hakları vardır.*	226	18.8	74	6.2	900	75	2.56
Çevre kirliliği, canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyen bir sorundur.	871	72.6	132	11.0	197	16.4	2.56
Suyu gerektiğinden fazla kullandığım zaman kendimi suçlu hissedirim.	779	64.9	304	25.3	117	9.8	2.55
Enerji tasarrufu ile ilgili etkinliklere katılmak can sıkıcıdır.*	144	12.0	253	21.1	803	66.9	2.55
Çevre ile ilgili toplantı ya da etkinliklere katılmak sıkıcı olur.*	132	11.0	275	22.9	793	66.1	2.55
Boş zamanlarımda hayvanlarla ilgilenmek isterim.	745	62.1	315	26.3	140	11.7	2.5
Yaşadığımız çevreye en çok zarar veren canlılar insanlardır.	726	60.5	287	23.9	187	15.6	2.45
Çevreyi koruma ve güzelleştirme çalışmaları, sadece görevli kişilerin sorumluluğundadır.*	253	21.1	184	15.3	763	63.6	2.43
Enerji kaynaklarının gün gelip tükeneceği düşüncesi beni korkutuyor.	684	57.0	321	26.8	195	16.3	2.41
Okulumuzda geri dönüşüm ile ilgili hazırlanacak bir projede yer almak istemem.*	724	60.3	200	16.7	276	23.0	2.37

Tablo 8 (Devamı)

Maddeler	Evet Katılıyorum		Biraz Katılıyorum		Hayır Katılmıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	\bar{X}
Evleri dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatmak bana zor gelir.*	222	18.5	364	30.3	614	51.2	2.33
Genel Ortalama							2.65

*Olumsuz soru köküne sahip madde

Tablo 8, öğrencilerin ÇYTÖ’nde yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımlarını vermektedir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde “Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını açık bırakanları uyarmalıyız.” ifadesinin, öğrencilerin kaynakları tasarruflu kullanmayanlara karşı tepkilerinin ne olduğunu belirlemeye dönük bir madde olduğu görülmektedir. Bu ifade, içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını yakma, kaynakların tasarruflu kullanılmadığının bir göstergesidir. Bu ifadeye ilişkin öğrencilerin belirttikleri görüşlerin ortalaması $\bar{X} = 2.87$ “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında olup, ölçeğin en yüksek ortalamasına sahip maddelerinden birisini oluşturmaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını (% 90.5) gündüz içerisi aydınlık olduğu halde ışıkları yakmaya çalışan birilerinin uyarılması gerektiğine inanmaktadırlar. Bu dağılıma ve ortalamaya dayanarak öğrencilerin aydınlık bir ortamda elektrik lambalarını yakmaya çalışan veya açık bırakan birilerini uyaracakları sonucu ortaya çıkmaktadır. Ortalamanın en yüksek çıkması, bu konunun doğrudan aile bütçesini ilgilendiren elektrik tasarrufu ile ilgili bir konu olduğundan dolayı olduğu tahmin edilmektedir.

Enerji kaynaklarını tasarruflu kullanmaya ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla “Gerekli olmadığı zamanlarda musluk suları kapatılmalıdır.” ifadesi öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 89.9) "Evet Katılıyorum" şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 2.86$ “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında yer alıp, en yüksek ikinci ortalamaya sahip olan üç maddeden birisi olma özelliğine sahiptir. Öğrencilerin yüksek oranda olumlu tutuma sahip olmaları, ailelerin su ve elektrik enerjisinin kullanımında çocukları tasarruflu davranmaları konusunda uyarılmış olmaları ya da ailelerin, aile bütçesini ilgilendiren konularda tasarruflu davranma eğilimlerinin öğrenciler tarafından da benimsenmiş olması şeklinde açıklanabilir.

En yüksek ortalamaya sahip diğer madde ise “Çevremizde ağaç dikme etkinliği olsa, ağaç dikenlere yardımcı olmak isterim.” maddesidir. Bu madde ile ilgili olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 88.7) "Evet Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çevre eğitiminin temel amaçlarından birisi de çevreyi koruma ve güzelleştirme görevinde bireyin aktif rol almasını sağlamaktır. Bu bulguya göre öğrencilerin ağaç dikme etkinliklerine katılmaları ve yardımcı olmaları beklenir. Bu iki maddeye ait ortalama $\bar{X} = 2.86$ ile en yüksek ortalamaya sahip olan ikinci ortalama ile “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu ifadelere katılan öğrencilerin görüşlerine ait ortalamanın bulunduğu değerlendirme aralığına dayanarak, öğrencilerin gerekli olmadığında musluk sularını kapattıkları ve her hangi bir ağaç dikme etkinliğine katılmaya istekli oldukları söylenebilir. Ağaç dikme etkinlikleri, öğrencilerin çevre ile ilgili etkinliklere aktif katılımlarının bir göstergesidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin aktif katılımını sağlamakla birlikte öğrencilerin çevreye karşı duyarlılığını da arttırabilir.

Ölçekte yer alan “Elektrik enerjisi, hayatımızı kolaylaştıran bir enerji türüdür.” ifadesi öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 87.6) "Evet Katılıyorum" derken sadece % 4'ü "Hayır Katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğrenci görüşlerine ait ortalama $\bar{X} = 2.84$ ile “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında yer almaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin elektrik enerjisinin hayatımızı kolaylaştıran bir enerji türü olduğu bilgisine sahip olduklarını göstermektedir. Enerji kaynakları ile ilgili olarak öğrencilerin bilgi düzeylerini yoklamaya dönük bir madde olduğundan, 4. sınıf Fen ve Teknoloji (MEB, 2005b) dersinin 4. ünitesi olan “Işık ve Ses” ünitesinin kazanımlarından olan “Işığın bir enerji türü olduğunu fark eder.” kazanımına uygun bir bilgi düzeyine sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Öğrencilere “Evin tüm odalarında ışık yakmak yerine sadece gerekli olan odaların ışıklarını yakmalıyız.” cümlesi yöneltilmiştir. Öğrencilerin ifadeye katılım düzeylerine göre verdikleri cevaplar incelenmiştir. Verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 86.3) "Evet Katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek, sadece gerekli olan ışıkların yakılması, gerekli olmayan ışıkların ise söndürülmesinin daha uygun olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Sadece ihtiyaç olan yerlerde elektrik lambalarının yakılıp, bunun dışında kalan ve ihtiyaç olmayan ışıkların kapatılması tasarruflu davranmaya bir örnek teşkil edebilir. Ortalamaya

bakılarak değerlendirme yapıldığında, ifadeye ait olan $\bar{X} = 2.79$ ortalamasının “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında olduğu; yani öğrenciler evin bütün odalarında elektrik enerjisi tüketmek yerine sadece gerekli olan odalarda ışıkların yanması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğrencilerin bu konuda yeteri kadar olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin bazı yerlere çöp kovasının yanına geri dönüşüm kutularının konulması ile ilgili görüşlerine ilişkin olarak “Evet Katılıyorum” (% 84.1) oranı çok yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ait ortalamanın $\bar{X} = 2.77$ olması, “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında olduğunu göstermektedir. Bu oran öğrencilerin değişik yerlere geri dönüşüm kutularının konulması gerektiğine inandıklarını ortaya koymaktadır. Bonnett & Williams (1998) tarafından yapılmış bir araştırmada öğrencilerin geri dönüşüm hakkında olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmadan geri dönüşüm ile ilgili elde edilen sonuçlar, Bonnett & Williams’ın yapmış olduğu çalışmadan elde edilen sonuç tarafından desteklenmektedir.

“Çevremizdeki bitkilere zarar veren birilerini görünce üzülürüm.” ifadesine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (% 79.2) "Evet Katılıyorum" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu maddeye ilişkin ortalama $\bar{X} = 2.73$ ile “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında yer almaktadır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin kendi çevrelerinde bitkilere zarar veren birilerini gördükleri zaman üzüldükleri şeklinde yorumlayabiliriz. Yani çevrelerinde bir ağacın dallarını kırmaya çalışan ya da bitkilere zarar verip tahrip etmeye çalışan birilerini gören bu öğrencilerin üzüldüklerini söyleyebiliriz. Aynı ölçekte yer alan bir başka maddede (“Birilerinin bir hayvana eziyet ettiğini görürsem üzülürüm.”) ise çevrelerinde bulunan hayvanlara eziyet eden birilerini görünce öğrencilerin yine büyük çoğunluğunun (% 89.4) üzüldüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu oran, bitkilere zarar verilince üzüldüğünü ifade eden öğrencilerin oranından daha yüksek çıkmaktadır. Ortalamalar karşılaştırıldığında da “Birilerinin bir hayvana eziyet ettiğini görürsem üzülürüm” önermesine verilen cevaplara ait ortalama $\bar{X} = 2.86$ iken; “Çevremizdeki bitkilere zarar veren birilerini görünce üzülürüm” önermesine ilişkin bildirilen görüşlere ait ortalama ise $\bar{X} = 2.73$ bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin eziyet gören hayvanlara karşı, bitkilere zarar verilmesinden daha çok üzüldükleri söylenebilir.

Ölçekte yer alan “Çevre kirliliğinin azalması için yapılacak bir etkinlikte bana görev verilse kabul ederim.” ifadesine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük oranda (% 77.8) benzer bir etkinlikte kendilerine görev verildiği takdirde kabul edebileceklerini bildirmişlerdir. $\bar{X} = 2.71$ ortalamaya sahip olan bu ifadeye göre öğrencilerin çevre kirliliğinin azalması için yapılacak bir etkinlikte yer almak istedikleri şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin sadece çevre ile ilgili teorik bilgilere sahip olmaları yetersiz olmakta, öğrencilerin harekete geçerek fiziki çevreyi koruma ve güzelleştirme çalışmalarına gönüllü olarak katılmaları, o işle bilfiil meşgul olmaları beklenmektedir. Duyuşsal alan öğrenmelerinde “alma” basamağından sonra gelen “tepkide bulunma” basamağı bunu gerekli kılmaktadır (Ertürk, 1972: 68).

“Kullanılmış kâğıtlar toplanmalı ve kâğıt üretmek için tekrar kullanılmalıdır.” ifadesi, öğrencilerin geri dönüşüm konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir madde olarak ölçekte yer almaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı (% 77.4) olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 2.7$ ile “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin kullanılmış kâğıtların toplatılıp yeniden kâğıt üretimi için kullanılmasının gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu düşünce, öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini de ortaya koymaktadır.

“Hayvanlarla karşılaştığım zaman, içimden onları sevmek gelir.” şeklindeki bir ifadeye ilişkin olarak öğrencilerin yarısından fazlası (% 72.4) olumlu görüş bildirmişleridir. Buna karşın karşılaştıkları hayvanları sevmeyi biraz isteyen öğrenci oranının da az olmadığı (% 24.0) görülmektedir. Bu madde, öğrencilerin hayvanlara karşı tutumunu belirlemeye çalışmaktadır. Bu maddeye ait olan ortalama $\bar{X} = 2.69$ ile “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında yer almaktadır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin karşılaştıkları bir hayvanı sevme isteklerinin yüksek olduğunu ifade edebiliriz. Bu maddeden alınan sonuç Procop & Tunnicliffe (2008) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonuçlarını doğrulamaktadır. Procop & Tunnicliffe tarafından ilköğretim öğrencilerinin hayvanlara karşı tutumlarını incelemeye dönük yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler belirli hayvan türlerine karşı korkmakta ve buna bağlı olarak olumsuz tutum geliştirmektedirler. Evlerinde evcil hayvan beslemeyen öğrencilerin besleyen öğrencilere göre daha olumsuz tutum sahibi oldukları da bu araştırmadan alınan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Ölçekte yer alan, yetkilileri harekete geçirmeye, başkalarını haberdar etmeye dönük “Okulumuza geri dönüşüm kutularının konulması için müdürle konuşmak isterim.” ifadesine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün (% 74.8) okula geri dönüşüm kutuları konulması için okul müdürü ile görüşmek istediklerini bildirdikleri görülmektedir. Okul müdürü ile konuşmak için biraz istekli olan öğrencilerin de az olmadığı (% 18.0) görülmektedir. Öğrencinin çevreye ilişkin tutumlarının bir göstergesi de inandıkları ve gerekli gördükleri fikirler için bir başkaları ile konuşmaları ve onları da harekete geçirmeleri şeklinde de yorumlanabilir. İfadeye ilişkin ortalama $\bar{X} = 2.68$ olarak bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin okula geri dönüşüm kutusu konulması için okul müdürü ile konuşmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Su kaynakları çok ama gün gelip bu kaynaklar tükenebilir” ifadesine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin yarısından biraz fazlasının (% 67.1) su kaynaklarının tamamen tükeneceği inancını taşıdıkları görülmektedir. Maddeye ait ortalama $\bar{X} = 2.58$ olarak hesaplanmış olup, “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında çıktığı görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak öğrencilerin yeryüzündeki su kaynaklarının gün gelip tükeneceği kaygısı taşıdıkları söylenebilir. Yüksel (2010)’in de belirttiği gibi dünyamızda ve Türkiye’de su kaynakları hızla tükenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin suyun tükeneceği bilgisine sahip oldukları sonucunu desteklemektedir.

“Çevre kirliliği, canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyen bir sorundur.” görüşüne ilişkin olarak araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlası (% 64.5) “Evet Katılıyorum” cevabı verirken, “Hayır Katılmıyorum” diyerek görüş bildirme oranının da az olmadığı (% 16.4) da görülmektedir. Ortalamaya bakıldığında $\bar{X} = 2.56$ ile “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Çevre kirliliği, canlıların hayatlarını olumsuz etkilemekte olan bir sorundur. Öğretim programlarında bu konunun yer alması, öğrencinin bu bilgiye sahip olması, tutum açısından bilişsel boyutu oluşturmaktadır. Maddeye ait ortalamayı dikkate aldığımızda, öğrencilerin çevre kirliliğini canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyen bir sorun olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç Bonnett & Williams (1998)’in çalışmalarında ulaşılan sonucu desteklemektedir. Bonnett & Williams, yaptıkları çalışmada öğrencilerin, çevre kirliliğinin sorun teşkil ettiğine inandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutumlarının bir göstergesi de çevre ile ilgili etkinliklere katılma oranı ile ifade edilebilir. Öğrencilere olumsuz soru köküne sahip olan “Çevre ile ilgili toplantı ve etkinliklere katılmak sıkıcı olur.” ifadesi yöneltmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplara ait dağılımlar tabloda gösterilmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin yarısından fazlasının (% 66.1) bu tür etkinliklere katılmayı sıkıcı bulmadıkları anlaşılmaktadır. Tersten kodlanan bu maddeye ait ortalamanın $\bar{X} = 2.55$ ile “Hayır Katılmıyorum” değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çevre ile ilgili etkinlik ve toplantılara katılmayı sıkıcı görmedikleri sonucuna ulaşılabilir.

“Boş zamanlarımda hayvanlarla ilgilenmek isterim.” ifadesine ilişkin öğrencilerin yarıdan fazlasının (% 62.5) olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. İfadeye ilişkin "Biraz Katılıyorum" şeklinde görüş bildiren öğrenci oranının % 26.3 ile en yüksek madde olduğunu görmekteyiz. Maddeye ait ortalama ise $\bar{X} = 2.50$ ile “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bildirdikleri görüşlere bakılarak öğrencilerin boş zamanlarında hayvanlarla vakit geçirmek ve onlarla ilgilenmek istedikleri anlaşılabilir. “Hayır Katılmıyorum” görüşünün en yüksek olması bu maddeyi çarpıcı kılmaktadır. Öğrencilerin hayvanlarla boş zamanlarda ilgilenme oranlarının yüksek olması beklenirken, öğrencilerin belki de hayvanlara karşı olumsuz tutum geliştirmiş olmaları olumsuz yaşantılar olması şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin olumsuz yaşantılar sonu, hayvanlara karşı korkular geliştirdikleri ve buna bağlı olarak da tutumlarının yeteri kadar olumlu olmadığı tahmin edilmektedir.

Yaşadığımız çevre ile en çok etkileşim halinde olan canlı varlık insandır. İnsanın çevreye verdiği zarar çok yönlü olmakta, çevrenin gördüğü zarardan diğer canlılar da etkilenmektedirler. “Yaşadığımız çevreye en çok zarar veren canlı insandır” ifadesine ilişkin olarak öğrencilerin yarısından fazla bir kısmı (% 60.5) "Evet Katılıyorum" şeklinde görüş bildirerek, yaşadığımız çevreye en çok zarar veren canlının insan olduğunu düşünmektedirler. Biraz katılan öğrencilerin ise % 23.9 oranında olduğu görülmektedir. Bu ifadeye ait ortalama $\bar{X} = 2.45$ olup; bu da “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında yer almaktadır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin, çevreye en çok zarar veren ve günümüzdeki birçok çevre sorunlarından (ozon tabakasının delinmesi, bir canlı neslinin yok olmayla karşı karşıya kalması vs.) insan unsurunun sorumlu olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Doğal çevreye yönelik doğal

afetlerin zararları, çeşitli hayvan türlerinin özellikle yeşil alanlara zarar verdikleri de düşünüldüğünde öğrencilerin bu tutumlarının diğer maddelere göre daha düşük olmasının bir sebebi olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin bireysel sorumluluk konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla “Çevreyi koruma ve güzelleştirme çalışmaları sadece görevli kişilerin sorumluluğundadır.” ifadesi yöneltilmiştir. Öğrencilerin belirttiği görüşlere göre öğrencileri yaklaşık beşte biri (% 21.1) çevreyi koruma ve güzelleştirme işinin sadece görevli kişilerin sorumluluğunda olduğunu düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Bu görüşe katılmayan, yani çevreyi koruma ve güzelleştirmenin sadece görevli kişilerin değil; herkesin görevi olduğunu düşünen öğrencilerin oranı ise yarıdan biraz fazladır (% 63.6). Tersten kodlanan bu maddenin $\bar{X} = 2.43$ ortalamasının “Hayır Katılmıyorum” değerlendirme aralığında yer aldığı ama “Biraz Katılıyorum” görüş aralığının üst sınırı olan 2.33 değerine de çok yakın olduğu görülmektedir. Çevreyi koruma ve güzelleştirme sorumluluğu sadece görevli kimselere bırakılmamalı, herkes çevresini korumak ve güzelleştirmek için elinden geleni yapmalıdır. Bu husus 1982 Anayasasının 56. maddesinde “Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir, çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir” şeklinde yer almaktadır. Anayasa ve ona paralel olarak çıkartılmış olan 2872 Sayılı Çevre Kanunu, çevrenin korunması ve geliştirilmesi için hem devlete hem de bireylere aktif olarak katılmaları gereken bir görev vermektedir (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004: 452). Buna göre öğrencilerin çevreyi koruma ve güzelleştirme görevinin bireysel anlamda öğrenciye de düştüğünün bilincinde oldukları söylenebilir. Bu konuda yapılmış olan başka bir çalışmada (Erdoğan, 2009) öğrencilerin bireysel sorumluluklarının farkında olma düzeylerinin çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Herkesin çevreye karşı sorumlu olduğu bilincinin öğretmenler veya aile tarafından yeteri kadar vurgulanmadığından dolayı ortalamanın düşük çıktığı tahmin edilmektedir.

“Okulumuzda geri dönüşüm ile ilgili hazırlanacak bir projede yer almak istemem.” maddesi, öğrencilerin olası bir geri dönüşüm projesinde yer alma isteğini belirlemeyi amaçlayan bir maddedir. Bu maddeye verilen cevaplara göre öğrencilerin “Hayır Katılmıyorum” cevap oranının yüksek olması beklenmektedir. Tablo 8’deki bu ifadeye ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yarıdan biraz fazla bir kısmının (% 60.3) "Hayır Katılmıyorum" şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

Tersten kodlanmış bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 2.37$ olup “Hayır Katılmıyorum” değerlendirme aralığındadır. “Hayır Katılmıyorum” değerlendirme aralığında olmasına rağmen “Biraz Katılıyorum” değerlendirme aralığına çok yakın olduğu da görülmektedir. Buna dayanarak öğrencilerin bu önermeye şiddetle katılmadıkları söylenebilir.

Olumsuz soru köküne sahip “Evleri dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatmak bana zor gelir.” ifadesine ilişkin öğrencilerin bildirdiği görüşler incelendiğinde “Evet Katılıyorum” diyen öğrencilerin oranı % 18.5, “Biraz Katılıyorum” diyen öğrenci oranının ise toplam öğrenci oranının üçte biri (% 30.3) kadar olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait ortalama, ölçeğin en düşük ortalamasıdır. Öğrencilerin sadece yarısı (% 51.2) kapı kapı dolaşarak su tasarrufunun önemini anlatmanın kendisine zor gelmeyeceğini bildirmişlerdir. Öğrencilerin kapı kapı dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatma eylemini zor bir eylem olarak görme oranının % 18.5 olması, bu maddeye ilişkin olumsuz bir tutumun söz konusu olduğunu göstermektedir. $\bar{X} = 2.33$ ortalaması olan bu maddeye dayanılarak, öğrencilere kapı kapı dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerekliliğinin anlatılması görevi verildiğinde öğrencilerin bir kısmının katılabileceğini göstermektedir. Bu maddenin bulgularına dayanılarak, öğrencilerin su tasarrufuna ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları, bu bilgiyi başkaları ile paylaşmayı istedikleri fakat kapı kapı dolaşarak anlatmaya karşı sadece yarısının istekli olduğu söylenebilir.

ÇYTÖ'nin genel bir değerlendirilmesi yapıldığında genel ortalamasının $\bar{X} = 2.65$ olduğu, bunun da “Evet Katılıyorum” değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu ortalamaya bakılarak öğrencilerin çevreye ilişkin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Bütün maddeler içerisinde ortalaması en yüksek olan maddenin $\bar{X} = 2.87$ ortalama ile “Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını açık bırakanları uymalıyız” ifadesidir. Ölçeğin en düşük ortalaması ise $\bar{X} = 2.33$ ortalama ile “Evleri dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatmak bana zor gelir.” maddesine aittir. Öğrencilerin çevre ile ilgili tutumlarından aktif katılımı gerektiren maddelerin diğer maddelere göre ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Olumlu tutum sahibi olan öğrencilerin aktif katılım gerektiren maddelere ilişkin tutumlarının diğer maddelere göre olumsuz olması, tutumun davranışa dönüşme eğiliminin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun olası sebepleri arasında

öğrencilerin aktif katılım gerektiren kazanımları etkili kazanamadıkları, genel anlamda öğrenme öğretme sürecinde kazanımların uygulama basamağına ulaşamaması olduğu tahmin edilmektedir.

4.2.2.2. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışların Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Davranışsal bileşen, insanların tutum nesnesine ilişkin sahip olduğu bilgi ve duygulara uygun olarak hareket etme eğilimi şeklinde ifade edilebilir. Bir başka ifade ile tutumun davranışsal bileşeni tutumun sözlü ya da eylemsel ifadesidir. Burada vurgulanması gereken bir nokta vardır ki; insan her zaman duygularına uygun bir şekilde davranamayabilir ama duygulara uygun hareket etme eğilimi her zaman vardır (Güney, 2009: 136). Bu varsayıma dayanılarak iki ölçek geliştirilmiş; birinci ölçek olan ÇYTÖ tutumun bilişsel ve duyuşsal bileşenlerini oluşturan ifadelerden oluşurken, ikinci ölçek olan ÇYSDÖ ise davranışsal bileşeni oluşturan maddelerden oluşmaktadır.

Bu başlık altında araştırmaya katılarak görüş bildiren öğrencilerin davranışları gerçekleştirme dereceleri belirlenmiş, bildirilen görüşlere ait frekans, yüzde tablosu ve ortalama hesaplanarak dağılım ortaya konulmaya çalışılmıştır. Üç boyuttan oluşan ölçeğin ilk boyutu olan çevre ilgisi boyutunda öğrencilere 11 soru sorulmuştur. 11 maddelik alt boyuta ilişkin öğrenci görüşlerine ait cevapların yüzde ve frekans dağılımları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

ÇYSDÖ’nin Çevre İlgisi Boyutundaki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Her Zaman Yaparım		Sık Sık Yaparım		Ara Sıra Yaparım		Çok Az Yaparım		Hiç Yapmam		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Çevredeki bitki ve ağaçlara zarar verenleri uyarırım.	682	56.8	255	21.3	175	14.6	59	4.9	29	2.4	4.2
Geri dönüşümlü maddeleri geri dönüşüm kutusuna atarım.	560	46.7	229	18.8	226	18.8	100	8.3	85	7.1	3.9
Enerji tasarrufunun önemli olduğunu birilerine anlatırım.	457	38.1	269	22.4	306	25.5	118	9.8	50	4.2	3.8

Tablo 9 (Devamı)

Maddeler	Her Zaman Yaparım		Sık Sık Yaparım		Ara Sıra Yaparım		Çok Az Yaparım		Hiç Yapmam		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Çevremizdeki bitkilere zarar vermememiz gerektiğini başkalarına anlatırım.	513	42.8	242	20.2	272	22.7	84	7.0	89	7.4	3.8
Çevre kirliliğinin azalması için birileri ile konuşurum.	422	35.2	250	20.8	316	26.3	115	9.6	97	8.1	3.7
Geri dönüşümün önemini çevremdekilere anlatırım.	414	34.5	250	20.8	328	27.3	137	11.4	71	5.9	3.7
Kitap dergi ya da gazetelerde yer alan çevre ile ilgili yazıları okurum.	361	30.1	172	14.3	538	44.8	84	7.0	45	3.8	3.6
Okulumuza geri dönüşüm kutusu konulması için öğretmenim ile konuşurum.	345	28.8	202	16.8	306	25.5	141	11.8	206	17.2	3.3
Çevre ile ilgili toplantılara, etkinliklere katılırım.	330	27.5	278	14.8	357	29.8	142	11.8	193	16.1	3.3
İçme suyu ile tarla ya da bahçe sulayan birilerini uyarırım.	334	27.8	240	20.0	281	23.4	132	11.0	213	17.8	3.2
Enerji tasarrufu ile ilgili etkinlik veya toplantılara katılırım.	284	23.7	192	16.0	321	26.8	156	13.0	247	20.6	3.0
Genel Ortalama											3.6

Öğrencilerin ÇYSDÖ'nin çevre ilgisi boyutuna ilişkin görüşlerine ait frekans, yüzde ve ortalama değerlerinin dağılımı Tablo 9'da görülmektedir. Bütün maddelere ait ortalama $\bar{X} = 3.6$ olarak hesaplanmış, bu da "Sık Sık Yaparım" değerlendirme aralığında olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin çevreye karşı ilgili olduklarını gösteren davranışları sık sık sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğrencilerin yarısından biraz fazlası (% 56.8) "çevredeki bitki ve ağaçlara zarar veren birilerini" "her zaman" uyardıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu oran, bu boyuttaki en yüksek orandır. "Hiç Yapmam" diyen öğrenci oranı (% 2.4) neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu maddede dikkat çeken bir diğer husus ise, öğrencilerin görüşlerinin dağılımı, olumludan olumsuzla doğru

azalmaktadır. Ortalaması $\bar{X} = 4.2$ olan bu madde, "Her Zaman Yaparım" aralığında olan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin çevrelerinde ağaç ya da bitkilere zarar veren birilerini gördüklerinde "her zaman" uyarmakta oldukları şeklinde yorumlayabiliriz.

"Geri dönüşümlü maddeleri geri dönüşüm kutularına atarım." görüşüne ilişkin öğrencilerin yarısına yakın bir kısmı (% 46.7) "Her Zaman Yaparım" şeklinde görüş bildirmişlerdir. "Sık Sık Yaparım" ile "Ara Sıra Yaparım" şeklinde görüş bildiren öğrenci oranlarını da eşit olduğu görülmektedir (% 18.8). Buna karşın hiç yapmadığını ifade eden öğrenci oranının da çok az olduğu (% 7.4) görülmektedir. Bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 3.9$ ile "Sık Sık Yaparım" aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin geri dönüşümlü maddeleri geri dönüşüm kutusuna "sık sık" atmakta oldukları sonucuna buradan varılabilir.

"Geri dönüşümün önemini çevremdekilere anlatırım." ifadesine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin dağılım açısından en yoğun grubun (% 34.5) her zaman yaptıklarını ifade eden grup olduğu görülmektedir. Mrema (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada öğrencilere yöneltilen "Geri dönüşümlü maddeleri geri dönüşüm kutusuna atarım." ifadesine ilişkin öğrencilerin % 40'nın "Her Zaman Yaparım" şeklinde cevap verdiği ve bu çalışmanın ulaştığı sonuç ile örtüştüğü görülmektedir.

"Enerji tasarrufunun önemli olduğunu birilerine anlatırım" ifadesine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin % 38.1'i "Her Zaman Yaparım", % 22.4'ünün "Sık Sık Yaparım", % 25.5'inin "Ara Sıra Yaparım", % 9.8'inin "Çok Az Yaparım" ve % 4.2'sinin ise "Hiç Yapmam" şeklinde cevaplarının dağılım gösterdiği görülmektedir. "Enerji tasarrufunun önemli olduğunu birilerine anlatırım" ifadesine ait ortalama $\bar{X} = 3.8$ olup "Sık Sık Yaparım" aralığındadır. Bu ifadeye ait ortalamadan yola çıkılarak, öğrencilerin enerji tasarrufunun önemli olduğunu birilerine "sık sık" anlattıkları şeklinde ifade edilebilir. Duyuşsal alan öğrenmelerinde 'tepkide bulunma' basamağında sadece uyarıcıya dönük olmaya açıklık ya da dönüklük değil, o uyarıcı ile bilfiil meşgul olma söz konusudur (Ertürk, 1972: 68). Dolayısıyla tutumun davranışsal boyutunda öğrencinin tepkide bulunması beklenir. Bu maddeye ait ortalamadan hareketle öğrencilerin olumlu tepkiler sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bir başka madde de ise öğrencilerin çevrelerindeki birilerine, bitkilere zarar verilmemesi gerektiğini anlatma sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla “Çevremizdeki bitkilere zarar vermememiz gerektiğini başkalarına anlatırım.” önermesi sunulmuş ve verilen cevapların dağılımları belirlenmiştir. Öğrencilerin yarıya yakın bir kısmı (% 42.8) "Her Zaman Yaparım", % 20.2'si "Sık Sık Yaparım", % 22.7'si "Ara Sıra Yaparım", % 7'si "Çok Az Yaparım" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Çok az bir kısmı ise (% 7.4) "Hiç Yapmam" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 3.8$ "Sık Sık Yaparım" aralığında yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin çevremizdeki bitkilere zarar verilmemesi gerektiğini başkalarına “sık sık” anlatmakta oldukları söylenebilir.

“Çevre kirliliğinin azalması için birileri ile konuşurum.” ifadesi için "Her Zaman Yaparım" diyen öğrencilerin oranı, toplam öğrencilerin yaklaşık üçte biri kadardır (% 35.2). "Sık Sık Yaparım" diyenler % 20.8, "Ara Sıra Yaparım" diyen öğrencilerin oranı % 26.3, "Çok Az Yaparım" diyenlerin oranı % 9.6 ve "Hiç Yapmam" diyen öğrencilerin oranı ise % 8.1'dir. Maddeye ait ortalama $\bar{X} = 3.7$ ile "Sık Sık Yaparım" değerlendirme aralığındadır. Buna göre öğrencilerin çevre kirliliğinin azalması için birileriyle sık sık konuştukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere yöneltilen “Kitap, dergi ya da gazetelerde yer alan çevre ile ilgili yazıları okurum.” ifadesine öğrencilerin yarısına yakını (% 44.8'i) "Ara Sıra Yaparım" diye görüş bildirirken; çok az bir kısmı ise (% 3.8) "Hiç Yapmam" şeklinde görüş bildirmişlerdir. İfadeye ait ortalama $\bar{X} = 3.6$ ile "Sık Sık Yaparım" değerlendirme aralığında yer almaktadır. Çevre ile ilgili konulara ilgi duyan bir öğrencinin, bu ilgisini değişik davranışlarla dışa vurması beklenir. Ölçekte yer alan maddeler, tutum bileşenlerine ait öğrencilerin sözlü veya eylemsel ifadeleri gerçekleştirme oranları belirlenmek istenmiştir. Bu maddeye ait ortalamadan yola çıkarak öğrencilerin kitap, dergi ya da gazetede yer alan çevre ile ilgili yazıları “sık sık” okudukları söylenebilir. Erdoğan (2009) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin benzer bir soruya katılma oranının % 70 civarında olduğu görülmektedir. Bu çalışmada katılım oranlarının Erdoğan'ın yapmış olduğu çalışmaya göre daha düşük olması, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının da düşük olmasına bağlı olduğu tahmin edilmektedir. Okuma alışkanlığı tam kazanılmamış ise daha eğlenceli olan konulara göre çevre ile ilgili konuların yeteri kadar ilgi çekmediği düşünülebilir.

Okullara geri dönüşüm kutuları konulması için girişimde bulunan öğrencilerin bir şekilde bu projelerini birilerine aktarmaları beklenir. Sınıf içinde, sınıf öğretmeni ile bu proje paylaşılabilir. “Okulumuza geri dönüşüm kutusu konulması için öğretmenimle konuşurum.” ifadesi için "Her Zaman Yaparım" diyen öğrencilerin oranı % 28.8, "Ara Sıra Yaparım" diyen öğrencilerin dörtte bir oranında (% 25.5) olduğu dikkat çekmektedir. "Hiç Yapmam" diyen öğrencilerin oranının ise azımsanmayacak bir oranda (% 17.2) olduğu da görülmektedir. Bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 3.3$ olarak hesaplanmış olup; "Ara Sıra Yaparım" değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kendi okullarına geri dönüşüm kutularının konulması için öğretmenleri ile “ara sıra” konuştukları söylenebilir.

Öğrencilerin “Çevre ile ilgili toplantı ya da etkinliklere katılımım.” ifadesine ilişkin görüşlerine ait dağılım farklılık göstermektedir. Görüşlerin dağılımları birbirleri ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin % 27.5’nin bu tür etkinlik ve toplantılara her zaman katıldıkları, % 14.8’nin sık sık, % 29.8’nin ara sıra, % 11.8’nin çok az katıldığı ve % 16.1’nin ise bu tür etkinlik ve toplantılara hiç katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. İfadeye ait ortalama $\bar{X} = 3.3$ olarak hesaplanmıştır. "Ara Sıra Yaparım" değerlendirme aralığında olan bu ortalama dikkate alınarak; öğrencilerin çevre ile ilgili toplantı ve etkinliklere “ara sıra” katıldıkları şeklinde ifade edilebilir.

Ölçek geliştirme sürecinde okullarda görevli idareci ve öğretmenlerden görüş alınırken belirtilen önemli bir hususun da Bingöl il merkezinde görülmekte olan su kesintileri ya da üst katlara suyun çıkmama problemi olduğu bildirilmişti. Pek çok ailenin çeşme suyu ile bahçe, tarla suladığı ya da halı yıkadığı ifade edilmişti. Ölçekte yer alan bir maddede öğrencilerin, çeşme suyu ile tarla ya da bahçe sulayan birilerine karşı tepkilerine ilişkin görüşleri ölçülmek istenmiştir. Kendilerine yöneltilen “İçme suyu ile tarla ya da bahçe sulayan birilerini uyarırım.” ifadesine öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (% 27.8) "Her Zaman Yaparım" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Hiç yapmam diyen öğrenci oranının da neredeyse beşte bir oranına yakın (% 17.8) bir oran olduğu görülmektedir. Maddeye ait ortalama $\bar{X} = 3.2$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin çeşme suyu ile bahçe ya da tarla sulayan birilerini gördüklerinde “ara sıra” uyardıkları şeklinde ifade edilebilir. Bu da daha önceki maddelere göre gerçekleşme oranının az olduğu anlamına gelmektedir. Su tasarrufuna ilişkin öğrenci görüşleri en yüksek ortalamaya sahip olmalarına rağmen bu maddeye ait ortalamanın en düşük ikinci madde olması düşündürücüdür. Boşa akan bir musluğun öğrenci tarafından

kapatılmasına rağmen, çeşme suyu ile tarla ya da bahçe suyu ile sulanması öğrenciler tarafından uyarılma düşüncesinin daha düşük ortalamaya sahip olmasının değişik sebeplere bağlı olduğu düşünülebilir. Ailenin her hangi bir konudaki tepkisinin öğrencilerin tutumlarının oluşmasında önemli bir faktör olduğu; ailenin tarla ya da bahçeyi şebeke suyu ile sulamayı doğal karşılaması sonucu öğrencinin de bu konuyu normal gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin çevre ilgisi boyutuna ait son madde olan “Enerji tasarrufu ile ilgili etkinlik ve toplantılara katılırım.” ifadesine ilişkin öğrenci görüşlerine ait ortalama $\bar{X} = 3.0$ ile en düşük ortalamalı maddesidir. Bütün maddeler içerisinde "Her Zaman Yaparım" görüşüne katılan öğrenci oranı % 23.7 ile en düşük yüzdeler oran; "Hiç Yapmam" yönünde görüş bildiren öğrencilere ait oran da % 20.6 ile en yüksek oran özelliğini taşımaktadır. Ölçeğin en düşük ortalamasına sahip maddesi olmasına rağmen yine de "Ara Sıra Yaparım" aralığında yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin “ara sıra” enerji tasarrufu ile ilgili etkinlik ve toplantılara katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılım gösterme sıklığının az olmasının öğrencilerin konu hakkında yeterli motivasyona sahip olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.2.3. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışların Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Üç alt boyuttan oluşan ÇYSDÖ'nin ikinci boyutu temizlik ve tasarruf ile ilgilidir. Toplam yedi maddeden oluşan bu boyutta öğrencilerin çevre temizliği ve enerji tasarrufu ile ilgili davranışlarının gerçekleşme düzeyleri sorgulanmıştır. Öğrencilerin bildirdikleri görüşlere ait frekans, yüzde dağılımları ve ortalama değerleri belirlenmiş ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutundaki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Her Zaman Yaparım		Sık Sık Yaparım		Ara Sıra Yaparım		Çok Az Yaparım		Hiç Yapmam		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Boşa akan bir musluk görsem, gider ve musluğu kapatırım.	868	72.3	204	17.0	91	7.6	20	1.7	17	1.4	4.6
Odadan çıkan son kişi ben isem, ışıkları söndürür öyle çıkarım.	860	71.7	193	16.1	88	7.3	37	3.1	22	1.8	4.5
Çöplerimi çöp kovasına atarım.	843	70.3	206	17.2	99	8.3	33	2.8	19	1.6	4.5
Sıra ve masamı temiz tutarım.	766	63.8	256	21.3	121	10.1	38	3.2	19	1.6	4.4
Piknikten sonra çöplerimi toplar ve en yakın çöp kovasına atarım.	667	55.6	277	23.1	150	12.5	71	5.9	35	2.9	4.3
Banyo yaparken suyu fazla kullanmamaya gayret gösteririm.	637	53.1	205	17.1	115	9.6	74	6.2	169	14.1	3.9
Başkası tarafından yere atılmış olan çöpleri yerden alır çöp kovasına atarım.	543	45.3	265	22.1	247	20.6	90	7.5	55	4.6	3.9
Genel Ortalama											3.8

Genel anlamda maddelere ait ortalamalara bakıldığında, en yüksek ortalamaların bu boyutta olduğu görülebilir. Tablonun tamamına ait ortalamanın $\bar{X} = 3.8$ ile "Sık Sık Yaparım" değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin temizlik ve tasarruf ile ilgili davranışları sık sık gerçekleştirdikleri söylenebilir.

ÇYTÖ'de yer alan "Gerekli olmadığı zaman musluklar kapatılmalıdır." ifadesine öğrencilerin katılma oranı % 89.9 olup, bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 2.86$ ile en yüksek ortalamaya sahip maddelerden birisiydi. İkinci ölçek olan ÇYSDÖ'nin temizlik ve tasarruf alt boyutunda ise öğrencilerin boşa akan bir musluğu gördüklerinde tepkilerinin ölçülmesine dönük olarak "Boşa akan bir musluk görsem, gider ve musluğu kapatırım." ifadesi yöneltilmiştir. Öğrencilerin ifadeye ilişkin görüşleri incelendiğinde; "Her Zaman Yaparım" diyen öğrenci oranının en yüksek (% 72.3) olduğu görülmektedir. "Çok Az Yaparım" (% 1.7) ve "Hiç Yapmam" (% 1.4) diyen öğrencilerin oranlarının da tüm

tablo boyunca en düşük ve sifira yakın olduğu gör÷lmektedir. Bu madde $\bar{X} = 4.6$ ortalama ile ölçeğin en yüksek ortalamasına sahip maddesidir. Buna göre öğrencilerin boşa akan bir musluk gördüklerinde, “her zaman” gidip kapattıkları şeklinde ifade edilebilir. Özellikle su ve elektrik tasarrufuna ilişkin maddelere ait ortalamaların yüksek olmasının nedenleri arasında aile bütçesini doğrudan ilgilendiren konular olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilere yöneltilen “Odadan çıkan son kişi ben isem, ışıkları söndürür öyle çıkarım.” ifadesi ile elektrik enerjisinin tasarruflu kullanımına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin çok yüksek oranda (% 71.8) “her zaman” bu davranışı sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bir önceki maddede olduğu gibi, çok az yapan (% 3.1) ya da hiç yapmadığını (% 1.8) ifade eden öğrenci oranının ise çok düşük olduğu gör÷lmektedir. Bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 4.5$ ile en yüksek ikinci ortalamaya sahip maddedir. Bu bulguya dayanılarak, öğrencilerin ışıkları yanan bir odadan en son çıkmaları durumunda “her zaman” ışıkları kapatıp çıktıkları söylenebilir. Aydın ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilere “Gereksiz olan lambaları evde ve okulda görürsem kapatırım.” ifadesi yöneltilmiş; öğrencilerin verdikleri cevap dağılımları incelendiğinde ise $\bar{X} = 4.72$ ile en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu gör÷lmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Ölçekte yer alan ve öğrencinin günlük hayatında en çok karşılaştığı davranışlarından birisi de çöplerini çöp kovasına atma davranışdır. Öğrenci gün içerisinde birden fazla kez bir şeyleri çöpe atar. Çevreye yönelik olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin çevreyi kirletmemeleri, “çöplerini çöp kovasına atmaları” beklenmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler, bu beklentiye karşılayacak derecede bir ortalama ile $\bar{X} = 4.5$ “Her Zaman Yaparım” değerlendirme aralığında çıkmıştır. Öğrencilerin neredeyse dörtte üçü (% 70.3) “Her Zaman Yaparım” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Üçte bire yakın bir oran ise farklı şekilde görüş bildirmişlerdir. Farklı görüş bildiren öğrenciler içerisinde “çok az yaptığını” veya “hiç yapmadığını” ifade eden öğrenci oranının yine sifira yakın oranlar olduğu gör÷lmektedir. Ortalamaya ($\bar{X} = 4.5$) dayanılarak öğrencilerin çöplerini her zaman çöp kovasına attıkları söylenebilir.

Çevre eğitimi açısından en önemli göstergeler arasında öğrencinin kendi en yakın çevresi olan sıra ve masasını temiz tutma davranışı sayılabilir. Öğrencilere yöneltilen “Sıra ve masamı temiz tutarım.” ifadesine ilişkin öğrenci görüşleri

incelendiğinde; öğrencilerin % 63.8'inin "her zaman", % 21.3'ünün "sık sık", % 10.1'inin "ara sıra", % 3.2'sinin "çok az" yaptığı; % 1.6'sının ise "hiç" yapmadığını ifade ettiği görülmektedir. $\bar{X} = 4.4$ ortalama ile "Her Zaman Yaparım" değerlendirme aralığında bulunan bu maddeye dayanarak, öğrencilerin kendi sıra ve masalarını her zaman temiz tuttukları söylenebilir.

"Piknikten sonra çöplerimi toplar ve en yakın çöp kovasına atarım." ifadesine ilişkin öğrencilerin görüşlerine ait dağılım incelendiğinde % 55.6 ile "Her Zaman Yaparım" görüşünün en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. "Sık Sık Yaparım" diyen öğrencilerin oranı % 23.1 iken "Ara Sıra Yaparım" diyen öğrencilerin oranı % 12.5 ve "Çok Az Yaparım" diyen öğrencilerin oranı ise % 5.9'dur. Bu ifadeye ilişkin olarak "Hiç Yapmam" diyen öğrenci oranı ise % 2.9 olarak belirlenmiştir. $\bar{X} = 4.3$ olan ortalamaya bakılarak, öğrencilerin piknikten sonra, "her zaman" çöplerini topladıkları ve en yakın çöp kovasına attıkları sonucu çıkarılabilir.

Suyun tasarruflu kullanılması gerektiğine inanan bir öğrencinin, banyo yaparken suyu gereğinden fazla kullanmaması beklenir. "Banyo yaparken suyu fazla kullanmamaya gayret gösteririm" ifadesine ilişkin bildirilen öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yarısından biraz fazlasının (% 53.1) "Her Zaman Yaparım", şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. "Hiç Yapmam" şeklinde görüş bildiren öğrencilerin ise (% 14.1) az olmadığı görülmektedir. Bu maddeye ait ortalama $\bar{X} = 3.9$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin banyo yaparken suyu tasarruflu kullanmaya "sık sık" gayret gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin çevreye karşı duyarlılıkları arttıkça, çöpleri çöp kovasına atma eyleminin yanı sıra, başkaları tarafından yere atılmış çöplerin de yerden kaldırılıp çöp kovasına atması beklenir. Öğrencilere "Başkası tarafından yere atılmış olan çöpleri yerden alır çöp kovasına atarım." ifadesine ilişkin görüşleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin yarısına yakınının (% 45.3) bu eylemi "her zaman" yaptıklarını bildirdikleri görülmektedir. Bu oran, çöpünü çöp kovasına her zaman attığını ifade eden öğrenci grubuna göre çok az kalmaktadır. "Sık sık" ya da "ara sıra" yaptıklarını ifade eden grubun da yarıya yakın olduğu görülmektedir. Ortalama hesaplandığında ise ortalamanın $\bar{X} = 3.9$ ile "Sık Sık Yaparım" aralığında yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin başkaları tarafından yere atılmış olan bir çöpü kaldırıp çöp kovasına atma

davranışını “sık sık” sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Böylesi bir durum, öğrencilerin çevreye karşı olan duyarlılıklarının ne kadar fazla olduğunun da bir göstergesi olarak düşünülebilir. Yere zaten çöp atmayan, başkasının da yere attığı çöpleri kendisi toplayarak çöp kovasına atan bir kişinin çevreye yeteri kadar önem verdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2.4. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışların Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

ÇYSDÖ'nin üçüncü boyutunu üç maddeden oluşan hayvan sevgisi ile ilgili öğrenci davranışları oluşturmaktadır. Toplam üç maddeden oluşan bu boyutta öğrencilerin hayvan sevgisi ile ilgili davranışlarının gerçekleşme düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin bildirdikleri görüşler incelenmiş, bu görüşlere ilişkin frekans, yüzde ve ortalama dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutundaki Maddelerin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Her Zaman Yaparım		Sık Sık Yaparım		Ara Sıra Yaparım		Çok Az Yaparım		Hiç Yapmam		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Hayvan yaşamları ile ilgili belgesel izlerim.	531	44.3	241	20.1	304	25.3	72	5.9	53	4.4	4.0
Aç olan hayvanlara yiyecek şeyler veririm.	555	46.3	256	22.2	282	23.5	71	5.9	26	2.2	4.0
Hayvanlarla zaman geçiririm.	291	24.3	213	17.8	401	33.4	174	14.5	121	10.1	3.3
Genel Ortalama											3.8

Tablo 11’de görüldüğü şekliyle, toplam üç maddeden oluşan hayvan sevgisi alt boyutunda ortalamanın $\bar{X} = 3.8$ olduğu; bu değer de “Sık Sık Yaparım” değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin hayvan sevgisi ifade eden davranışları “sık sık” sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11’den de anlaşıldığı üzere; hayvan yaşamları ile ilgili belgeselleri öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 44.3) her zaman; % 20.1’inin sık sık, % 25.3’ünün ara

sıra, % 5.9'unun çok az izlediklerini; % 4.4'ünün ise hiç izlemediklerini ifade etmişlerdir. Bu maddeye ilişkin ortalama $\bar{X} = 4.0$ ile "Sık Sık Yaparım" değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Ortalamadan yola çıkarak öğrencilerin "sık sık" hayvan yaşamları ile ilgili belgesel izledikleri söylenebilir.

"Aç olan hayvanlara yiyecek bir şeyler veririm." ifadesine ilişkin öğrencilerin görüşleri incelendiğinde % 46.3 oranında öğrencinin "Her Zaman Yaparım" diye görüş bildirdikleri görülmektedir. Aç olan hayvanlara yiyecek bir şeyler verme eylemini "Sık Sık Yaparım" diyen öğrencilerin oranı % 22.2, "Ara Sıra Yaparım" diyenlerin oranı % 23.5, "Çok Az Yaparım" diyen öğrencilerin oranı % 5.9 ve "Hiç Yapmam" diyenlerin oranı ise % 2.2 şeklinde dağılım göstermektedir. "Aç olan hayvanlara yiyecek şeyler veririm." ifadesine ait ortalama $\bar{X} = 4.0$ ile "Sık Sık Yaparım" değerlendirme aralığında bulunmaktadır. Bu veriye dayanarak öğrencilerin aç olan hayvanlara yiyecek şeyler vermeleri "sık sık" gerçekleşmektedir denilebilir.

Öğrenciler, kendilerine yöneltilen "Hayvanlarla zaman geçiririm." ifadesine ilişkin olarak bildirdikleri görüşler Tablo 11'de görüldüğü gibidir. Tablodan da anlaşıldığı gibi öğrencilerin % 24.3'ü "Her Zaman Yaparım", % 17.8'i "Sık Sık Yaparım", % 33.4'ü "Ara Sıra Yaparım", % 14.5'i "Çok Az Yaparım" ve % 10,1'i ise "Hiç Yapmam" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bütün maddeler dikkate alındığında "Çok Az Yaparım" diyen öğrenci oranı % 14.5 ile en yüksek olan maddedir. Bu maddenin ortalaması ise $\bar{X} = 3.3$ olarak hesaplanmıştır. $\bar{X} = 3.3$ ortalama, "Ara Sıra Yaparım" değerlendirme aralığında yer almaktadır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin hayvanlarla "ara sıra" zaman geçirdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin hayvanlar ile ilgili görüşleri ve sergiledikleri davranışlar incelendiğinde en yüksek ortalamaların hayvan yaşamları ile ilgili belgeselleri izleme, en düşük ortalamaların ise hayvanlarla zaman geçirme ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin hayvanlar ile doğrudan zaman geçirmeleri ve onlarla ilgilenmeleri yine aktif katılımı gerektiren bir durumdur. Dolayısıyla öğrencilerin aktif katılım gerektiren konularda biraz yetersiz kaldıkları ya da performanslarının azaldığı düşünülmektedir.

4.2.2.5. Çeşitli Değişkenlere Göre Öğrencilerin Çevre ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışlara İlişkin Görüşlerinin İstatistiksel Analizi

Bu başlık altında cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, baba mesleği ve anne mesleği değişkenleri açısından öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile çevreye yönelik sorumlu davranışın çevre ilgisi, temizlik ve tutum, hayvan sevgisi alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki farklılaşmaya ait istatistiksel analizler yapılarak tablolandırılmıştır.

4.2.2.5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın “İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Çevreye Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	619	541.98	335484.00	143594	.000*
Kız	581	662.85	385116.00		

*p< .05

Cinsiyete göre öğrencilerin, çevreye yönelik tutumlarına ilişkin ölçekten almış oldukları puanlara ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, kız ve erkek öğrenciler arasında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (U= 143594; p< .05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye yönelik tutum puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.2.2.5.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmanın 3. alt problemi “İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?”

şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla hesaplanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Çevreye Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4. Sınıf	612	584.98	358005.00	170427.00	.113
5. Sınıf	588	616.66	362595.00		

Tablo 13’te görüldüğü gibi ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyinde çevreye yönelik tutumlarına ait puanlarının analizi sonucunda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (U= 170427; p> .05).

5. sınıf öğrencilerine ait sıra ortalaması oranı her ne kadar 4. sınıf öğrencilerine ait sıra ortalaması oranından daha yüksek çıkmışsa da sınıf düzeyine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni bakımından çevreye yönelik tutumlarının birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Bunun olası nedenlerinin ortaya çıkarılması başka araştırmaların konusu olup, benzerliğin hangi sebeplerden kaynaklandığını söylemek çok zor olabilir. İlköğretim programları incelendiğinde 4. sınıf konuları arasında yer alan çevre konularının 5. sınıf konuları arasında yer alan çevre konularından daha yoğun olduğu görülmektedir. Buna rağmen tutum puanları arasında önemli bir farklılığın olmaması da düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Belki de farklılaşmanın olmamasının bir nedeni, derslerin etkili bir şekilde işlenmemiş olması olabilir.

4.2.2.5.3. Öğrencilerin Yerleşim Yerlerine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt sorusuna cevap bulmak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış, bulunan sonuçlar Tablo 14’te sayısal verilerle gösterilmiştir.

Tablo 14

Çevreye Yönelik Tutumlarının Yerleşim Yerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
İl Merkezi (1)	424	664.39				
İlçe Merkezi (2)	396	608.58	2	34.794	.000*	1-2 1-3
Köy Merkezi (3)	380	520.79				2-3

*p< .05

Yerleşim yerlerine göre ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Analiz sonuçları, öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2(2) = 34.794$; $p < .05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, il merkezinde yer alan öğrencilerin en yüksek puanı aldıkları görülmektedir. İlçe merkezinde yer alan öğrencilerin ikinci sırayı, köy merkezlerinde yer alan öğrencilerin ise en düşük ortalama ile son sırada yer aldıkları görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre il merkezinde okumakta olan öğrenciler ile ilçe merkezinde ve köylerde okumakta olan öğrenciler arasında; ilçe merkezlerinde okumakta olan öğrenciler ile köylerde okumakta olan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulgulara göre il merkezinde yer alan öğrencilerin ilçelerde ve köylerde yer alan öğrencilere göre çevreye yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları; ilçede okumakta olan öğrencilerin ise köylerde yer alan öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu durumda çevreye yönelik tutumları en olumsuz olan grubun köylerdeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrenciler olduğu da söylenebilir. Bunun olası sebepleri arasında köylerde çevre ile ilgili problemler pek yaşanmazken, buna karşılık şehirlerde hava kirliliği, su kirliliği gibi çevre sorunlarının yaşanmakta olması sayılabilir.

4.2.2.5.4. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problem cümlesine cevap bulmak amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış, testin sonucu Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Çevreye Yönelik Tutumlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Okuma Yazma Bilmiyor (1)	541	540.09				2-1
İlkokul Mezunu (2)	552	624.41	2	48.698	.000*	3-1
Lise ve üzeri okul mezunu (3)	107	782.58				3-2

*p< .05

Annenin eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 15’te görülmektedir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılarak çevreye yönelik tutumlarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin tutum puanlarının, annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. [$X^2(2) = 48.698$; $p < .05$]. Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında çevreye ilişkin görüşlerine ait en yüksek ortalamanın annesinin eğitim durumu lise ve üzeri okul mezunu olan öğrenci grubuna, en düşük sıra ortalamasının ise annenin eğitim durumu okuma yazma bilmeyen öğrenci grubuna ait olduğu görülmektedir.

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılarak, ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucu, çevreye yönelik tutum puanları bakımından, annenin eğitim durumu “lise ve üzeri okul mezunu” olan öğrencilerle, annenin eğitim durumu “ilkokul mezunu” ya da annenin eğitim durumu “okuma yazma bilmeyen” öğrenci grubu görüşleri arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Annenin eğitim durumu değişkeni, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının farklılaşması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra annenin eğitim durumu “ilkokul mezunu” ile annenin eğitim durumu “okuma

yazma bilmeyen” olan öğrenci grupları arasında da anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Tablo 15’teki veriler incelendiğinde çevreye yönelik tutumları en olumlu olan öğrenci grubunun, annenin eğitim durumunun “lise ve üzeri okul mezunu” olan öğrenci grubunun olduğunu görmekteyiz. Bunu sırasıyla annenin eğitim durumu “ilkokul mezunu” olanlar ve anne eğitim durumu “okuma yazma bilmeyen” öğrenci grubunun takip ettiğini görmekteyiz. Yapılan ikili karşılaştırmalar, annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin diğer öğrencilere oranla en olumsuz tutuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının yeteri kadar olumlu olmadığı söylenebilir. Anne eğitim durumunun öğrencilerin tutumlarını farklılaştırması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ebeveynin eğitim durumu yükseldikçe çevreye karşı tutumların da daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.2.2.5.5. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucu Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Çevreye Yönelik Tutumlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Okuma Yazma Bilmiyor (1)	191	441.07				
İlkokul Mezunu (2)	678	590.60	3	79.776	.000*	2-1, 3-1,
Lise mezunu (3)	193	680.99				4-1, 3-2,
Üniversite Mezunu (4)	138	757.25				4-2, 4,3

*p< .05

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının, babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir [$X^2(3) = 79.776$; $p < .05$]. Tablo 16’da babası “okuma yazma bilmeyen”

öğrenci grubuna ait sıra ortalamasının diğer gruplara göre çok düşük olduğu görülmektedir.

Farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre babası “üniversite mezunu” olan öğrenciler ile babası “lise mezunu olan öğrenci” grubu; babası “ilkokul mezunu” ile babası “okuma yazma bilmeyen” öğrenci grupları arasında; babası “lise mezunu” olan öğrenciler ile babası “ilkokul mezunu” olan veya “okuma yazma bilmeyen” öğrenci grupları arasında; babası “ilkokul mezunu” olan öğrenciler ile babası “okuma yazma bilmeyen” öğrenci grubu arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Çevreye yönelik görüşlerine ait en yüksek sıra ortalaması (757.25) babası üniversite mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu gruba aittir. Babanın eğitim durumu düştükçe öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanlarının da düştüğü tablodan anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayanılarak, babanın eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, baba eğitim durumu düştükçe öğrencilerin de çevreye yönelik tutumlarının düştüğü söylenebilir.

4.2.2.5.6. Öğrencilerin Anne Mesleğine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının anne mesleklerine göre farklılaşmasına ait Mann Whitney U testi sonucu Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çevreye Yönelik Tutumlarının Anne Mesleğine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ev Hanımı	1155	601.12	694295.00		
Diğer (Memur, esnaf, işçi, emekli)	45	584.56	26305.00	23548.5	.284

Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi ev hanımı olmayıp diğer meslek gruplarında yer alan öğrencilerin çevreye yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir. Buna göre, anne mesleğine göre öğrencilerin çevreye yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($U = 23548.5$; $p > .05$). Anne mesleği

değişkenine göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının anne mesleği değişkenine göre farklılaşmaması, araştırmaya katılan öğrencilerin anne mesleklerinin homojen bir yapıdan kaynaklandığından düşünülmektedir. Örneklem grubunda bulunan öğrencilerin tamamına yakınının anne mesleğinin ev hanımı olduğunu göstermektedir.

4.2.2.5.7. Öğrencilerin Babanın Mesleğine Göre Çevreye Yönelik Tutumlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında babanın mesleğine göre herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Çevreye Yönelik Tutumlarının Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Memur (1)	178	781.47				
İşçi (2)	247	522.95				1-2, 1-3,
Çiftçi (3)	90	466.06	5	92.828	.000*	1-4, 1-5,
Serbest M / Esnaf (4)	461	638.46				1-6, 2-4,
Çalışmıyor (5)	188	517.56				3-4, 4-5,
Emekli (6)	36	520.97				4-6,

*p< .05

Farklı baba mesleklerine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılarak görüş bildiren öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına ait puanların, babanın mesleğine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2 (5) = 92.828$; $p < .05$]. Bu bulgu, baba mesleğinin çevreye yönelik tutumlar üzerinde farklı etkiler gösterdiğini ortaya koyar. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, çevreye yönelik en yüksek sıra ortalamasının babası memur olan öğrenci grubuna (781.47) ait olduğu, bunu sırası ile babası serbest meslek

sahibi ya da esnaf olan öğrenci grubu (638.46), babası işçi olan öğrenci grubu (522.95), babası emekli olan öğrenci grubu (520.97), babası çalışmayan öğrenci grubu (517.56) ve babası çiftçi olan öğrenci grubunun (466.06) izlediği görülmektedir.

Gruplar arasındaki farklılığı saptamak amacıyla Mann Whitney U testi kullanılarak ikili gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda babası memur olan öğrenci grubu ile babası işçi olan öğrenci grubu, babası çiftçi olan, babası esnaf ya da serbest meslek sahibi olan, babası çalışmayan, babası emekli olan öğrenci gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca; babası esnaf ya da serbest meslek sahibi olan öğrenci grubu ile babası işçi olan, çiftçi olan, babası çalışmayan ve babası emekli olan öğrenci gruplarının çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları baba mesleğine göre farklılaşırken anne mesleği değişkenine göre farklılaşması örneklem grubunun heterojenliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.2.5.8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

İlköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların çevre ilgisi boyutunda farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	619	591.07	365874.00	173984.00	.330
Kız	581	610.54	354726.00		

Cinsiyete göre öğrencilerin çevre ilgisi alt boyutundaki sorumlu davranışları sergileme durumlarına ait puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir. Yapılan istatistiksel analize göre kız ve erkek öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışların çevre ilgisi boyutunda sorumlu davranışları farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($U= 173984.00$; $p> .05$). Bu bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin, çevre ilgisi boyutunda benzer sorumlu davranışları sergiledikleri söylenebilir.

4.2.2.5.9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann Whitney U testi çıktıları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	619	547.74	339049.50	147159.5	.000*
Kız	581	656.71	381550.50		

*p< .05

Çevreye yönelik sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf boyutunda kız ile erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlara ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sergiledikleri sorumlu davranışlar farklılaşmaktadır (U= 147159.5; p< .05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilere ait sıra ortalamalarının (X= 656.71), erkek öğrencilere ait sıra ortalamasından (X= 547.74) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre temizlik ve tasarruf boyutunda daha sorumlu davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

4.2.2.5.10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar hayvan sevgisi alt boyutunda cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” alt problem cümlesine cevap vermek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	619	623.98	386242	165287.00	.015*
Kız	581	575.49	334358		

*p< .05

Öğrencilerin, çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların hayvan sevgisi alt boyutunda cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, kız ve erkek öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların hayvan sevgisi alt boyutunda farklılaştığını göstermektedir (U= 165287.00; p< .05). Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin hayvan sevgisine ilişkin sorumlu davranışları sergileme üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin sıra ortalamasının (623.98), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (575.49) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hayvanlara karşı daha sorumlu sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu araştırmanın diğer bulguları ile benzerlik göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hayvan sevgisi boyutunda sergiledikleri sorumlu davranışların daha zayıf olması, kız öğrencilerin hayvanlarla ilgili daha fazla olumsuz yaşantılara sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.2.5.11. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin sınıf düzeyine göre çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların çevre ilgisi alt boyutundaki farklılaşmasına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Farklılığı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve tablolaştırılmıştır.

Tablo 22

ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4. Sınıf	612	600.20	367322.00	179744.00	.976
5. Sınıf	588	600.81	353278.00		

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların çevre ilgisi boyutunda sınıf düzeyine göre bir farklılık bulunmamıştır (U= 179744.00; $p < .05$). 4. sınıf öğrencilerine ait sıra ortalaması, 5. sınıf öğrencilerine ait sıra ortalaması ile aynı çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre dördüncü ile beşinci sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların çevre ilgisi boyutunda benzerdir denilebilir. Aynı şekilde sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumları arasında da bir farklılaşma bulunmamıştır. Örneklem grubundaki öğrencilerin sınıf düzeylerinin çevreye yönelik tutumlar ve sorumlu davranışların farklılaşmasında etkili olmadığı düşünülmektedir.

4.2.2.5.12. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf alt boyutunda sınıf düzeyine göre farklılaşmasına ait istatistiksel analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir. Farklılığı belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış ve tablolatırılmıştır.

Tablo 23

ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4. Sınıf	612	611.08	373980.00	173454.00	.278
5. Sınıf	588	589.49	346620.00		

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf alt boyutunda aldıkları puanlara ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda kız ve erkek öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf boyutunda farklılaşma bulunmamıştır ($U= 173454.00$; $p> .05$). Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre temizlik ve tasarruf alt boyutunda sergiledikleri sorumlu davranışların olduğunu göstermektedir.

4.2.2.5.13. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ÇYSDÖ’nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar hayvan sevgisi alt boyutunda sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problem cümlesini cevaplandırmak üzere Mann Whitney U testi yapılmış, test sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

ÇYSDÖ’nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Sınıf Düzeyine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
4. Sınıf	612	592.73	362750.00	1754172.00	.425
5. Sınıf	588	608.59	357850.00		

Yapılan istatistiksel analiz, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlarının hayvan sevgisi alt boyutunda farklılaşmadığını ortaya koymaktadır ($U= 1754172.00$; $p> .05$). Buna göre sınıf düzeyi değişkeni, hayvan sevgisi alt boyutundaki sorumlu davranışlar farklı şekilde sergilenmesinde etkili değildir denilebilir.

4.2.2.5.14. Öğrencilerin Yerleşim Yerine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

Tablo 25'te ilköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri davranışların yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 25

ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Yerleşim Yerine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
İl Merkezi (1)	424	673.29				1-2
İlçe Merkezi (2)	396	524.26	2	37.924	.000*	1-3
Köy Merkezi (3)	380	598.73				2-3

*p< .05

Yapılan analiz sonuçları, çalışmaya katılan öğrencilerin çevre ilgisi alt boyutunda, çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların yerleşim yerlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2(2) = 37.924$; $p < .05$]. Yerleşim yerine göre öğrencilere ait sıra ortalamaları incelendiğinde, il merkezinde yer alan öğrencilere ait ortalama puanın ($X = 673.29$) en yüksek puan; ilçe merkezlerinde yaşayan öğrencilere ait sıra ortalama değerlerinin ise ($X = 524.26$) en düşük olduğu görülmektedir. Hangi grupların sergiledikleri sorumlu davranışlar arasında farklılaşma olduğunu belirlemek amacıyla da ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda il merkezinde yer alan öğrenciler ile ilçelerde oturan öğrenci grupları; ilde oturan öğrenci grupları ile köylerde oturan öğrenci grupları arasında; köyde oturan öğrenci grubu ile ilçede okumakta olan öğrenci grubu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yerleşim yerlerine göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuş; puan ortalaması bakımından ise il merkezlerinde okuyan öğrenciler en yüksek, köylerde okumakta olan öğrencilere ait ortalama ise en düşük bulunmuştu. Fakat sorumlu davranışların çevre ilgisi boyutunda köy merkezlerinde yer alan öğrencilerin ilçe merkezlerinde yer alan öğrencileri ortalama bakımından geçtikleri görülmektedir. Dolayısıyla il merkezlerinde yer alan öğrencilere ait puan ortalaması ($X = 673.29$) en yüksek bulunurken, bunu köylerde yer alan

öğrencilere ait ortalama ($X = 598.73$) takip etmekte ve en son olarak da en düşük ortalama ($X = 524.26$) ile ilçe merkezlerindeki öğrenciler yer almaktadır. Bu bulgulara dayanılarak il merkezinde oturmakta olan öğrencilerin çevre ilgisi boyutunda, ilçe merkezlerinde yer alan öğrencilere göre daha sorumlu davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir. Köylerde okumakta olan öğrencilerin çevre ilgisi alt boyutunda ilçede okumakta olan öğrencilerin sergiledikleri davranışlar bakımından daha sorumlu davrandıkları söylenebilir.

4.2.2.5.15. Öğrencilerin Yerleşim Yerine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

Araştırmaya katılan ilköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının temizlik ve tasarruf alt boyutunda yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 26'da görülmektedir.

Tablo 26

ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Yerleşim Yerine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Farklılık
İl Merkezi (1)	424	638.99				
İlçe Merkezi (2)	396	607.49	2	13.518	.001*	1-3 2-3
Köy Merkezi (3)	380	550.27				

* $p < .05$

Tablo 26'dan anlaşılacağı gibi, yapılan analiz sonucu, çalışmaya katılan öğrencilerin temizlik ve tasarruf alt boyutunda çevreye yönelik sorumlu davranışlarının yerleşim yerine göre farklılaştığını göstermektedir [$X^2(2) = 13.518$; $p < .05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu gruplardan il merkezinde oturan öğrencilerin en yüksek, ilçe merkezinde oturan öğrencilerin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre il merkezi ve köy merkezleri ile köy ve ilçe merkezleri arasında farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Bulguların bu şekilde çıkması, ilde ve köyde oturan öğrencilerin ilçede

oturan öğrencilere göre, temizlik ve tasarruf boyutunda çevreye yönelik daha sorumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

4.2.2.5.16. Öğrencilerin Yerleşim Yerine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının hayvan sevgisi alt boyutunda yerleşim yerine göre farklılaşmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 27'de görülmektedir.

Tablo 27

ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Yerleşim Yerine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
İl Merkezi (1)	424	625.23				
İlçe Merkezi (2)	396	535.04	2	21.838	.000*	1-2
Köy Merkezi (3)	380	641.12				3-2

*p< .05

Analiz sonuçları, öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların hayvan sevgisi boyutunda yerleşim yerine göre farklılaştığını göstermektedir [$X^2(2) = 21.838$; $p < .05$]. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın köy merkezlerinde yaşayan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında farklılaşmanın bulunduğunu belirlemek için ikili gruplar arası Mann Whitney U testi yapılmış, farklılaşmanın 1-2 ve 3-2 grupları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Yani il merkezindeki okullarda okumakta olan öğrenciler ilçe merkezlerinde okumakta olan öğrencilere göre; köylerde okumakta olan öğrenciler, ilçe merkezlerindeki okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere göre çevreye yönelik daha sorumlu davranışlar sergiledikleri anlaşılmaktadır.

4.2.2.5.17. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar çevre ilgisi boyutunda annenin eğitim durumuna göre

farklılaşmakta mıdır?” alt problemine cevap aramak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış, test sonuçları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

ÇYSDÖ’nin Çevre İlgisi Boyutunun Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Okuma Yazma Bilmiyor (1)	541	570.02				
İlkokul Mezunu (2)	552	619.84	2	8.543	.014*	3-1
Lise ve üzeri okul mezunu (3)	107	654.82				2-1

*p< .05

Tablo 28’de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar çevre ilgisi boyutunda annenin eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır [$X^2(2) = 8.543$; $p < .05$]. Annenin eğitim durumu “okuma yazma bilmeyen” olan öğrenci grubunun en düşük sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda; annesi “lise ve üzeri okul mezunu” olan öğrenci grubunun, annesi “okuma yazma bilmeyen” olan öğrenci grubuna göre; annesi ilkokul mezunu olan öğrenci grubu ile annesi okuma yazma bilmeyen öğrenci grubu arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle çevre ilgisinin anne eğitim düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

4.2.2.5.18. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ’nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf alt boyutunda annenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Okuma Yazma Bilmiyor (1)	541	567.92				3-1
İlkokul Mezunu (2)	552	613.80	2	13.970	.001*	2-1
Lise ve üzeri okul mezunu (3)	107	696.59				3-2

*p<. 05

İstatistiksel analiz sonuçları, öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre temizlik ve tasarruf boyutunda çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların farklılaşmakta olduğunu göstermektedir [$X^2(2) = 13.970$; $p < .05$]. Annesi lise ve üzeri okul mezunu olan öğrenci grubunun en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda; annesi lise ve üzeri okul mezunu olan öğrenci grubu ile annesi okuma yazma bilmeyen öğrenci grubu; annesi lise ve üzeri okul mezunu olan öğrenci grubu ile annesi ilkokul mezunu olan öğrenci grubu ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenci grubu ile annesi okuma yazma bilmeyen öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir.

4.2.2.5.19. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar hayvan sevgisi alt boyutunda annenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine cevap bulmak amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış, sonuçları Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Annenin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Okuma Yazma Bilmiyor (1)	541	582.21				
İlkokul Mezunu (2)	552	604.12	2	6.519	.038*	3-1
Lise ve üzeri okul mezunu (3)	107	674.31				

*p< .05

Annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışların hayvan sevgisi alt boyutundan almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre annenin eğitim durumu değişkeni, öğrencilerin hayvan sevgisi alt boyutunda çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların farklılaşmasında etkili olduğunu göstermektedir [$X^2(2) = 6.519$; $p < .05$]. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları, annesi “lise ve üzeri okul mezunu” olan öğrenci grubu ile annesi “okuma yazma bilmeyen” öğrenci grubu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

4.2.2.5.20. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların çevre ilgisi alt boyutunda babanın eğitim durumuna göre olan farklılaşmayı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Testin sonucu Tablo 31'de gösterildiği şekliyledir.

Tablo 31

ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Okuma Yazma Bilmiyor (1)	191	548.01				
İlkokul Mezunu (2)	678	601.73	3	7.423	.060	Yok
Lise mezunu (3)	193	612.99				
Üniversite Mezunu (4)	138	649.63				

Tablo 31'de yapılan analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin çevre ilgisi alt boyutunda çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$X^2(3) = 7.423$; $p > .05$]. Başka bir ifade ile baba eğitim durumu değişmesine rağmen, öğrencilerin çevre ilgisi boyutunda sergiledikleri sorumlu davranışları farklılaşmamaktadır.

4.2.2.5.21. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf boyutunda babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılığı ortaya koymak amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmış, testin sonucu Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Okuma Yazma Bilmiyor (1)	191	507.71				
İlkokul Mezunu (2)	678	593.68	3	26.914	.000*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6
Lise mezunu (3)	193	662.82				
Üniversite Mezunu (4)	138	675.29				

* $p < .05$

Babanın eğitim durumundaki farklılaşmaya bağlı olarak, öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf alt boyutundaki farklılaşmasına ait test sonuçları Tablo 32’de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin, çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf alt boyutunda, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$X^2(3) = 26.914; p < .05$]. Tabloya göre babası okuma yazma bilmeyen öğrenci grubuna ait sıra ortalamasının (507.71) en düşük, babası üniversite mezunu olan öğrenci grubuna ait sıra ortalamasının (675.29) ise en yüksek olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu yükseldikçe sıra ortalamalarının da arttığı da görülmektedir.

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar arası Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan test sonucu babası okuma yazma bilmeyen öğrenci grubu ile babası ilköğretim mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Buna göre babası okuma yazma bilmeyen öğrenci grubunun, çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf alt boyutunda, diğer gruplara göre daha düşük seviyede olduğu söylenebilir.

4.2.2.5.22. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre ÇYSDÖ’nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların hayvan sevgisi alt boyutundaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Testin sonucu Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

ÇYSDÖ’nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Babanın Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Farklılık
Okuma Yazma Bilmiyor (1)	191	577.16				
İlkokul Mezunu (2)	678	594.00	3	3.129	.372	Yok
Lise mezunu (3)	193	627.37				
Üniversite Mezunu (4)	138	627.16				

Tablo 33'ten de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların hayvan sevgisi boyutunda, babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2(3) = 3.129$; $p > .05$]. Diğer bir deyişle, baba eğitim durumu değişmesine rağmen, öğrencilerin hayvan sevgisi alt boyutunda çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışları farklılaşmamaktadır.

4.2.2.5.23. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar çevre ilgisi alt boyutunda anne mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?” alt problem cümlesine cevap olarak Mann Whitney U testi yapılmış, sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Anne Mesleğine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ev Hanımı	1155	601.05	694211.50		
Diğer (Memur, esnaf, işçi, emekli)	45	586.41	26388.50	25353.00	.781

Farklı anne mesleklerine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin çevre ilgisi alt boyutunda çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlara ait almış oldukları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 34'te görülmektedir.

Analiz sonucuna göre annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi ev hanımı olmayan ve diğer meslek dallarında yer alan öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların çevre ilgisi boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile anne mesleğinin, öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların çevre ilgisi boyutunda farklılaşmasına herhangi bir etki etmediği anlamına gelmektedir.

4.2.2.5.24. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf boyutunda anne mesleğine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Anne Mesleğine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ev Hanımı	1155	601.01	694162.00		
Diğer (Memur, esnaf, işçi, emekli)	45	587.51	26438.00	25403.00	.797

Yapılan analiz sonuçlarına göre annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi diğer meslek dallarında yer alan öğrencilerin, çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf alt boyutunda, anne mesleğine göre farklılaşmadığını göstermektedir ($U= 25403.00$; $p> .05$). Bu da, annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi ev hanımı olmayan öğrencilerin temizlik ve tasarruf boyutunda sergiledikleri sorumlu davranışların birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

4.2.2.5.25. Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

Öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların hayvan sevgisi alt boyutunda anne mesleğine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Testin sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Anne Mesleğine Göre U-Testi Sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ev Hanımı	1155	599.77	692737.00	25147.00	.711
Diğer (Memur, esnaf, işçi, emekli)	45	619.17	27862.50		

Tablo 36'a göre .05 manidarlık düzeyinde, öğrencilerin anne mesleklerine göre çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların hayvan sevgisi boyutunda farklılaşmadığını göstermektedir. Annesi ev hanımı olan öğrenciler ile annesi ev hanımı olmayıp diğer meslek alanlarında çalışan öğrenci gruplarının sergiledikleri davranışlar birbirine benzemektedir ($U= 25147.00$; $p> .05$). Çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeğinin diğer iki boyutundan farklı olarak, bu boyutta annesi diğer meslek gruplarında çalışan öğrenci grubuna ait sıra ortalamasının (619.17) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2.5.26. Öğrencilerin Babanın Mesleğine Göre ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin babanın mesleğine çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar çevre ilgisi alt boyutunda göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi yapılmış, sonuçları Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37

ÇYSDÖ'nin Çevre İlgisi Boyutunun Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi
Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Memur (1)	178	674.15				
İşçi (2)	247	626.51				
Çiftçi (3)	90	591.86	5	14.059	.015*	1-4, 1-5
Serbest M / Esnaf (4)	461	575.28				
Çalışmıyor (5)	188	563.86				
Emekli (6)	36	593.76				

*p< .05

Tablo 37'de gösterilen analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin baba mesleğine göre çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların çevre ilgisi boyutunda farklılaştığını göstermektedir [$X^2(5) = 14.059$; $p < .05$]. Bu bulgu baba mesleğinin, çocukların çevre ilgisini gösteren davranışlar sergilemelerinde farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında babası memur olan öğrenci grubunun en yüksek sıra ortalamasına (674.15), babası çalışmayan öğrenci grubunun ise en düşük sıra ortalamasına (563.86) sahip olduğu görülmektedir. Sıra ortalamasına göre bakıldığında çevre ilgisi bakımından en çok sorumlu davranış sergileyen grubun babası memur olan öğrenci grubunun oluşturduğunu görmekteyiz.

Gruplar arası farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre ikili gruplar arasında yapılan testin sonuçlarına göre; babası memur olan öğrenci grubu ile babası, esnaf ya da serbest meslek sahibi olan, babası çalışmayan öğrenci gruplarının çevre ilgisi ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, öğrenci grupları içerisinde babası memur olan öğrencilerin, babası çalışmayan, babası esnaf / serbest meslek sahibi olan öğrenci gruplarına göre çevre ilgisi alt boyutunda daha sorumlu davranışlar sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2.5.27. Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf boyutunda babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 38’de verildiği gibidir.

Tablo 38

ÇYSDÖ'nin Temizlik ve Tasarruf Boyutunun Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Memur (1)	178	715.32				
İşçi (2)	247	589.70				
Çiftçi (3)	90	570.67	5	24.775	.000*	1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-6
Serbest M / Esnaf (4)	461	587.48				
Çalışmıyor (5)	188	565.89				
Emekli (6)	36	528.88				

*p< .05

Tablo 38’deki analizde görüldüğü gibi, öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların temizlik ve tasarruf boyutunda baba mesleğine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$X^2(5) = 24.775$; $p < .05$]. Diğer bir deyişle, baba mesleği değişkeninin temizlik ve tasarruf ile ilgili sorumlu davranışların sergilenmesi üzerinde farklı etkiler ortaya çıkardığı söylenebilir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, babası memur olan öğrenci grubunun en yüksek ortalamaya (715.32), babası emekli olan öğrenci grubunun ise en düşük ortalamaya (528.88) sahip olduğu görülmektedir.

Gruplar arası farklılaşmayı belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İkili gruplar arasında yapılan testin sonuçlarına göre babası memur olan öğrenci grubu ile babası işçi, esnaf ya da serbest meslek sahibi olan, babası çalışmayan ve babası emekli olan öğrenci gruplarının temizlik ve tasarruf boyutuna ilişkin sorumlu davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu

bulgudan hareketle, babası memur olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre, temizlik ve tasarruf boyutunda çevreye yönelik daha sorumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

4.2.2.5.28. Öğrencilerin Baba Mesleğine Göre ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutuna İlişkin Davranışlarının İstatistiksel Analizi

“İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin babanın mesleğine göre hayvan sevgisi alt boyutunda sergiledikleri sorumlu davranışlar farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 39’da görüldüğü şekilde tablolastırılmıştır.

Tablo 39

ÇYSDÖ'nin Hayvan Sevgisi Boyutunun Babanın Mesleğine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Memur (1)	178	659.66				
İşçi (2)	247	613.65				
Çiftçi (3)	90	579.93	5	18.283	.003*	1-4, 1-5, 1-6, 2-6, 3-4, 3-5, 3-6
Serbest M / Esnaf (4)	461	570.08				
Çalışmıyor (5)	188	585.42				
Emekli (6)	36	487.53				

*p< .05

Tablo 39 incelendiğinde, baba mesleğine göre öğrencilerin hayvan sevgisi boyutunda çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$X^2(5) = 18.283$; $p < .05$]. Bu bulgu baba mesleğinin öğrencilerin hayvan sevgisi ile ilgili sorumlu davranışları üzerinde farklı etkilere sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre babası memur olan öğrenci grubu ile babası esnaf / serbest meslek sahibi olan öğrenci grubu, babası çalışmayan öğrenci grubu ve babası emekli olan öğrenci grubuna ait sorumlu davranışlarda farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca babası çiftçi olan öğrenci grubu

ile babası esnaf / serbest meslek sahibi olan, çalışmayan ve emekli olan öğrenci grupları arasında da sorumlu davranışların farklılaştığı görülmektedir.

4.2.3. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu başlığı altında ilköğretim birinci kademe birinci devre öğrencilerinin (1., 2. ve 3. sınıf) çevreye yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ve sorumlu davranışlarını belirlemek amacıyla “su, temizlik, hayvan sevgisi, geri dönüşüm, enerji tasarrufu ve kişisel sorumluluk” ile ilgili görüşler belirlenmiştir.

4.2.3.1. “Su” ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Görüşmeye katılan öğrencilere “su” ile ilgili iki soru yöneltilmiştir. Her iki soruya ilişkin bildirdikleri görüşlerin frekans dağılımı ayrı ayrı ele alınmıştır.

Görüşmeye katılan öğrencilere, “Açık bırakılmış ve suyu boşa akan bir musluk görsen ne yaparsın? Neden?” sorusu sorulmuştur. Buna göre öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin “Su Tasarrufu” ile İlgili Görüşlerinin Dağılımı

“Su tasarrufu” ile İlgili Görüşler	f	%
Sular boşa akmasın diye kapatırım.	14	38.9
Sular bitmesin diye kapatırım.	2	5.56
Su ve para boşa gitmesin diye kapatırım.	3	8.33
Paramız çok gitmesin diye kapatırım.	8	22.2
Okul suları boşa akmasın diye kapatırım.	2	5.56
Tasarruf yapmak için kapatırım.	5	13.9
Musluklar bozulur.	1	2.78
Toplam	36	100

Tablo 40’ta görüldüğü üzere su tasarrufu ile ilgili olarak kendilerine yöneltilen soruya öğrencilerin tamamı “açık bırakılan suyu kapatma” yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Verilen cevapların dağılımına bakıldığında ise öğrencilerden 14’ü “sular boşa akmasın diye”, 2’si “sular bitmesin diye”, 3’ü “su ve para boşa gitmesin diye”, 8’i

“paramız boşuna gitmesin diye”, 2’si “okul suları boşa akmasın diye”, 5’i “tasarruf yapmak için” ve 1’i de “musluklar bozulmasın diye suları kapatacakları yönünde cevaplandırmışlardır. “Açık bırakılmış ve suyu boşa akan bir musluk gördüğünde” ne yapacağını belirten öğrenciler şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Suların boşu boşuna akmaması için suları kapatırım.” (Ö1)

“Açık olan bir musluğu hemen kapatırım. Sular boşa giderse dünyadaki bütün sular biter artık yaşayamayız.” (Ö4)

“Musluğu kapatırım, suyumuz ve paramız boşa gitmesin.” (Ö5)

“Açık bırakılmış musluğu kapatırım. Paralarımız boşa gider.” (Ö6)

“Onu kapatırım, çünkü okulumuzdaki sular boşu boşuna gider.” (Ö7)

“Onu kapatırım, çünkü tasarruf yapmak için. Sular boşa gitmesin.” (Ö8)

“İçerim. Su boşa akıyorsa kapatırım. Çünkü para çok gider.” (Ö13)

“Kapatırım. Çünkü çok su faturası gelir, musluklar bozulur.” (Ö19)

İlköğretim birinci kademe birinci devre öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin su tasarrufu ile ilgili davranışlara ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu konudaki görüşlerinin birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin bildirdikleri görüşlerle paralellik arz ettiği söylenebilir. Öğrencilerin bildirdikleri görüşler, boşa akan bir musluk suyunun para ya da su tasarrufu için kapatıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere ikinci soru olarak “Sence su kaynakları gün gelip tükenir mi? Neden böyle düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar ve nedenleri ile ilgili görüşlere ait frekans dağılımları Tablo 41’de gösterildiği gibidir.

Tablo 41

Su Kaynaklarının Tükenme Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Su Kaynakları”na İlişkin Görüşler	f	%
Dünya susuz kalabilir.	3	8.33
Çeşmeler boşa akarsa sular tükenebilir.	7	19.4
Çok harcarsak sular tükenebilir.	2	5.56
Güneş buharlaştırır ve sular tükenebilir.	2	5.56
Tasarruflu kullanmazsak sular tükenebilir.	7	19.4
Su kaynakları tükenmez.	6	16.7
Düzenli kullanmazsak sular tükenebilir.	1	2.78
Her zaman su olur, sular tükenmez.	6	16.7
Sular bitebilir, su biterse elektrik de olmaz.	1	2.78
Sular kesilebilir ama bitmez.	1	2.78
Toplam	36	100

Öğrencilerin su kaynaklarının tükenmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde “sular bitebilir” “sular bitmez” şeklinde iki kategori karşımıza çıkmaktadır. 23 öğrenci değişik nedenlerle su kaynaklarının tükenebileceğine inanırken, 13 öğrencinin ise yine değişik nedenlerle su kaynaklarının tükenmeyeceğine inanmaktadırlar. 7 öğrenci, boşa akan çeşmeler kapatılmazsa su kaynaklarının tükenebileceği görüşündedirler. Çok su harcandığında suların tükenebileceği görüşünde olan öğrencilerin sayısı 2 iken, güneşin suyu buharlaştırıp suların kuruyacağına inanan öğrenci sayısı da yine 2 olarak görünmektedir. Suyun tasarruflu olarak kullanılmasına inanan ve tasarruflu kullanılmadığı takdirde su kaynaklarının tükeneceğini iddia eden öğrencilerin sayısı da 7 olarak karşımıza çıkmaktadır. Herhangi bir neden ileri sürmeden sadece su kaynaklarının tükenmeyeceğine öne süren 6 öğrenci bulunmaktadır. “Yeryüzünde sular boldur, her zaman su olur ve sular tükenmez” diyen öğrencilerin sayısı da 6 olarak görünmektedir. Kalan diğer üçü öğrenciden birisi suların kesilebileceğini ama asla tükenmeyeceğini, bir öğrenci su bitebilir ve su biterse elektriğin de biteceğini, son olarak diğer bir öğrenci ise suları düzgün kullanmazsak su kaynaklarının tükenebileceğini öne sürmektedir. “Sular bitebilir” tema grubuna ait öğrenci görüşlerinden bazıları da şu şekildedir:

“Su kaynakları gün gelip tükenebilir. Su çok da olsa belki tükenebilir. Biz ihtiyacımız kadar olanı kullanmalıyız.” (Ö 2)

“Su kaynakları tükenebilir. Muslukları boşa açmamalıyız. Kapatmazsak dağlardan gelen sular boşa gider, dağdan gelen sular biter ve susuz kalırız.” (Ö 8)

“Sular kuruyabilir. Çünkü güneş onu buharlaştırır. Tükenmemesi için tutumlu kullanmalıyız.” (Ö 9)

“Su kaynakları tükenebilir. Tükenmemesi için tasarruflu kullanmalıyız.” (Ö 11)

“Sular bitmez” tema grubuna ait öğrenci görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

“Su kaynakları tükenmez.” (Ö 13)

“Dünyadaki sular bitmez. Dünyanın suyu çoktur.” (Ö 24)

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar dikkate alındığında su tasarrufuna önem verdikleri ve su kesilmemesi için tasarruf sağlanması gerektiğine inandıkları söylenebilir. Bu görüşlere sahip olan bireylerin su kullanımında daha tasarruflu davranmaları beklenebilir.

4.2.3.2. “Temizlik” ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin kendi yakın çevrelerinden başlayarak, çevre temizliğine ne kadar dikkat ettikleri ile ilgili iki farklı soru yöneltilmiştir. Birinci soruda “Bazı çocuklar çöplerini yere atıyorlar. Çöpünü yere atan bir çocuğu görünce ne düşünürsün?” ikinci soruda ise “Başkası tarafından yere atılan bir çöpü yerden kaldırıp çöp kovasına atan öğrenciler hakkında ne düşünüyorsun?” soruları sorulmuştur. Bu sorulara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar ve verdikleri cevapların nedenleri tablolandırılmıştır.

İlk olarak öğrencilere, yakın çevrelerinde yere çöp atmakta olan bir öğrenci gördüklerinde, o öğrenci hakkında neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ait dağılım Tablo 42’de görüldüğü gibidir.

Tablo 42

Öğrencilerin Çöpünü Yere Atan Öğrenciye İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

“Yere çöp atmaya” İlişkin Görüşler	f	%
Terbiyesizdir.	1	2.78
Çöpünü çöp kovasına atsın diye uyarmalıyız.	8	22.2
Hem uyarırım, hem de çöpünü alır çöp kovasına atarım.	7	19.4
Çevresine zarar veren bir çocuktur, uyarmalıyız.	1	2.78
Çevresini iyi kullanamıyor.	1	2.78
Kötü bir çocuktur.	9	25
Temiz olmayan bir çocuktur.	1	2.78
Çevreyi korumadığı için uyarmalıyız.	3	8.33
Çevremizi temiz tutması için uyarmalıyız.	3	8.33
Çevresini sevmeyen bir çocuktur.	2	5.56
Toplam	36	100

Öğrencilerin “çevresine çöp atan öğrencilere” ilişkin görüşlerine bakıldığı zaman, bu tür bir öğrencinin davranışlarının bütün katılımcılar tarafından “olumsuz” kabul edildiği görülmektedir. Bu tür davranışı “olumsuz” kabul eden 9 katılımcı bu öğrencilerin “kötü bir çocuk olduğunu”; 8 katılımcı “çöplerini çöp kovasına atmaları için uyarmalıyız”, 7 öğrenci “hem uyarıp, hem de çöpleri kendileri kaldırarak çöp kovasına atacaklarını”, 3 katılımcı “çevreyi korumadığı için uyarılması gerektiğini”, 3 katılımcının “çevreyi temiz tutması için uyarmamız gerektiğini”, 2 katılımcı “çevresini sevmeyen bir öğrenci olduğunu”, ve birer katılımcı ise “temiz olmayan bir çocuk olduğu”, “çevresini iyi kullanmayan”, “çevresine zarar veren bir çocuk olduğu” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin konu ile ilgili bildirmiş oldukları görüşler şu şekildedir:

“Bu öğrencinin terbiyesiz olduğunu, anne babasından terbiye almamış olduğunu düşünürüm. Yere çöp atmak yanlıştır.” (Ö1)

“Çöpleri yere atanları uyarırım. Ya onların çöpleri çöp kovasına atmaları için uyarırım ya da çöpü kendim alır çöp kovasına atarım. Bunu da çevremizin temiz olması için yaparım.” (Ö2)

Çöpünü yere atan bir öğrenci görürsem onu uyarırım. Derim ki bir daha yapma. Ona, kendi çöplerini yerden kaldırarak çöp kovasına atması gerektiğini söylemeliyiz.” (Ö4)

“Bu çocuk çevresinin iyi kullanmıyor. Arkadaşım çöpünü niye yere attın diye onu uyarırım.” (Ö5)

“O çocuğun çevresini iyi kullanmadığını düşünürüm. Çünkü çevreyi kirletiyor. Çevre kirlense bize zararı var. Her yer çöplük gibi olur.” (Ö8)

“Yerler kirlenir. O çocuğun temiz olmadığını düşünürüm.” (Ö9)

“Çöpünü yere atan çocuk çevreyi korumuyor. Onu uyarmalıyız.” (Ö10)

“Onu uyarırım. Çevremizi temiz tutalım, diğer okullardaki çocuklardan daha temiz olmalıyız.” (Ö18)

“Çevresini sevmiyor. Onu uyarmalıyız.” (Ö27)

Verilen cevaplardan öğrencilerin çevrelerinde yere çöp atan öğrencilere karşı olumsuz görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yanlarında veya televizyon ekranlarında yere çöp atan bir kişi ile karşılaştıklarında bu durumu olumsuz bir davranış olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin böylesi bir davranışın sergilenmesi durumunda ise bu öğrencinin uyarılması gerektiğine inanmaktadırlar.

Çevre temizliği ile ilgili olarak öğrencilere “Başkası tarafından yere atılan bir çöpü yerden kaldırıp çöp kovasına atan öğrenciler hakkında ne düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiş, öğrencilerden “başkasının yere atmış olduğu bir çöpü yerden kaldırıp çöp kovasına atan bir öğrenci” hakkında ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilerek Tablo 43’te görüldüğü gibi tablolastırılmıştır.

Tablo 43

Yerden Başkasının Çöpünü Kaldıran Öğrencilere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Başkasının Attığı Çöpü Toplamaya” İlişkin Görüşler	f	%
Güzel bir şey yapıyor.	5	13.9
Ona teşekkür edilmeli.	1	2.78
Onunla arkadaş olunabilir.	1	2.78
Çevreyi temiz tuttukları için iyidirler.	10	27.8
Çevreyi temiz tuttuğu için onu severim.	1	2.78
Çevreyi koruduğunu düşünürüm.	2	5.56
Çevreyi temiz tutarlar.	4	11.1
Mutlu olmalıyız.	3	8.33
İyi öğrencidir.	5	13.9
İyi ve düzenli öğrencilerdir.	1	2.78
Çevreyi korudukları için iyidirler.	3	8.33
Toplam	36	100

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde bütün katılımcıların başkası tarafından yere atılmış olan bir çöpün yine bir başkası tarafından yerden kaldırılarak çöp kovasına atma davranışını “olumlu” gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu tür bir davranışı değişik şekilde açıklamışlardır. Yerden çöp toplayan öğrenciler ile ilgili verilen cevapların dağılımı incelendiğinde 10 öğrencinin “çevreyi temiz tuttukları için iyidirler.”, 5’er öğrencinin “güzel bir şey yapıyorlar” ve “İyi öğrencidirler.” dedikleri görülmektedir. 4 öğrenci “çevreyi temiz tutarlar” derken, 3’er öğrenci ise “onları düşününce mutlu olmalıyız” ve “çevreyi korudukları için iyidirler” demişlerdir. 2 öğrenci “çevreyi koruduklarını” düşünürken; 1’er öğrenci ise “iyi ve düzenli öğrenci oldukları”, “çevreyi temiz tuttukları için onları sevdiğini”, “ona teşekkür edilmesi gerektiğini” ve “onunla arkadaş olunabileceği” yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir:

“Çok güzel bir şey yapıyorlar.” (Ö1)

“Başkasının çöpünü yerden alarak çöp kutusuna atan birilerini görürsem ona teşekkür ederim.” (Ö4)

“Gider ve onunla arkadaş olurum.” (Ö5).

“Yerden çöp toplayan çocuklar iyidirler. Çünkü etrafımızı temiz tutuyorlar. Eğer onlar toplamasaydı çevremiz çok kirlenirdi, burnumuza pis kokular gelirdi.” (Ö6)

“Başkasının çöpünü yerden toplayıp çöp kovasına atan öğrenciler iyidirler. Ben mutlu olurum çünkü o iyilik yapmıştır. Arkadaşı yere çöp atmış ama o kaldırıp çöp kovasına atıyor.” (Ö9)

“Onu daha çok sevdiğimi düşünürüm. Çevreyi kirleten çöpleri kaldırıp temizlediği için onu daha çok severim. (Ö10)

“Çevreyi temiz tuttuğunu düşünürüm. Çünkü yerdeki çöpleri kaldırarak çöp kovasına atmıştır.” (Ö11)

“İyi bir çocuk olduğunu düşünürüm. Çünkü düzenli bir çocuk, çöpünü yere atmıyor.” (Ö16)

“Öyle bir arkadaşım var. Çevreyi koruyan iyi biri olduğunu düşünüyorum.” (Ö17)

Araştırmaya katılan öğrenciler çevrelerinde yerden çöpleri kaldıran bir öğrenciyi iyi, böylesi bir davranışı da olumlu karşıladıkları anlaşılmaktadır. Bu açıklamalardan öğrencilerin çevre temizliğine önem verdikleri, bu konuda çevrelerinde karşılaştıkları olumsuz eylemlere karşı tepki geliştirdikleri söylenebilir.

4.2.3.3. “Hayvan Sevgisi” ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere yöneltilen iki soru ile öğrencilerin hayvanlar hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Konu ile ilgili olarak öğrencilere “Bazı çocuklar hayvanlar ile zaman geçirmeyi seviyorlar. Bu konu ile ilgili olarak sen ne düşünüyorsun?” ve “Bazı hayvanlar sokaklarda yaşamak zorundadırlar. Bu hayvanlara barınaklar yapılması fikri sizce nasıl bir fikirdir?” soruları yöneltilmiştir.

İlk olarak öğrencilere “Bazı çocuklar hayvanlar ile zaman geçirmeyi seviyorlar. Bu konu ile ilgili sen ne düşünüyorsun?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmiş ve dağılımları tablolaştırılmıştır (Tablo 44).

Tablo 44

Hayvanlarla Zaman Geçirmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Hayvanlarla zaman geçirmeye ” İlişkin Görüşler	f	%
Hayvanlarla zaman geçirmek güzel bir şey	2	5.56
Hayvanlarla zaman geçirmek eğlenceli	2	5.56
Hayvanları seviyorum.	24	66.7
Boş zamanımda hayvanlarla oynamayı severim.	1	2.78
Hayvanlara yardımcı olmalıyız.	1	2.78
Onların da dostlukları vardır.	1	2.78
Her birisinin farklı özellikleri olduğu için onları seviyorum.	1	2.78
Faydalı oldukları için onları seviyorum.	2	5.56
Hayvanların ihtiyaçlarını gidermeliyiz.	1	2.78
Bazı hayvanları severim bazılarından da korkarım.	1	2.78
Toplam	36	100

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde karşımıza “olumlu” bir sonuç çıkmaktadır. Öğrencilerin tamamı hayvanlarla zaman geçirme eylemini “olumlu” karşılamaktadırlar. Öğrencilerin hayvanlarla zaman geçirmeye ilişkin görüşlerine bakıldığı zaman, değişik sebeplerle dahi olsa bütün öğrencilerin hayvanları sevdikleri yönünde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. 24 öğrenci farklı bir açıklama yapmadan hayvanları sevdiklerini ifade ederken; 2’şer öğrenci “hayvanlarla zaman geçirmeyi eğlenceli”, “hayvanlarla zaman geçirmek güzel” ve “faydalı oldukları için hayvanları seviyorum” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Birer öğrencinin ise “Boş zamanlarımda hayvanlarla oynamayı severim.”, “Hayvanlara yardımcı olmalıyız.”, “Onların da dostlukları vardır.”, “Her birisinin farklı özellikleri olduğu için onları severim.”, “Hayvanların ihtiyaçlarını gidermeliyiz.” ve “Bazı hayvanları severim, bazı hayvanlardan da korkarım” şeklinde fikir bildirmişlerdir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir:

“Hayvanlarla zaman geçirmek eğlenceli. Ben en çok kediyi severim. Evimizde kedi yok ama dayımın evinde kedi var ben onu seviyorum.” (Ö2)

“Hayvanları seviyorum. Evde balığım var. Hayvanlar güzeldir. Her canlının da yaşamaya hakkı vardır.” (Ö8)

“Evde hayvan beslemiyorum ama onlara yardımcı olmalıyız. Onlarla zaman geçirmek istiyorum.” (Ö9)

“Ben hayvanları seviyorum. Çünkü her birisinin ayrı bir özelliği var.” (Ö12)

“Hayvanlar süt peynir falan veriyor. Onları seviyorum. En çok da keçiyi seviyorum. Evde keçilerimiz var.” (Ö17)

“Hayvanlar hakkında iyi şeyler düşünürüm. En çok kediyi seviyorum. Köyde keçilerimiz var ve ben onlarla vakit geçirmeyi seviyorum.” (Ö23)

“Hayvanları çok seviyorum. En çok kaplanı seviyorum. Buraya bir kaplan gelse ben kaçardım ama yine de kaplanı seviyorum. Zarar verse bile öldürmemeliyiz.” (Ö26)

“Hayvanları seviyorum. En çok köpeği seviyorum. Bizim bir tane koyunumuz vardı. Babamı yere düşürdü. Biz de onu kestik yedik. Ayrıca yilandan da çok korkuyorum.” (Ö35)

İlköğretim birinci kademe birinci devre öğrencilerinin hayvanlarla zaman geçirmeye, hayvan sevgisi konularında olumlu görüşlere sahip oldukları, verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Kendilerine yöneltilen soruları vermiş oldukları cevaplardan hayvanlar hakkında sahip oldukları bilgilerin görüşlere olumlu olarak yansıdığı söylenebilir. Kimi öğrencilerin evde hayvan besledikleri kimi öğrencilerin ise ailelerinin zaten hayvancılıkla uğraştıkları için hayvanlara karşı görüşlerinin olumlu olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kimi hayvanlardan korktuklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin hayvanlara karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabileceği tahmin edilmektedir. Öğrencilerin hayvanlarla yaşantılarının olumlu ve çocukları korkutmayacak düzeyde olması, öğrencilerin bu tutumlarının değişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Hayvanlar ile ilgili olarak öğrencilere “Sokakta yaşayan hayvanlara barınaklar yapılınsın mı? Neden?” sorusu da yöneltilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirilerek tablolaştırılmış (Tablo 45), ardından ise farklı birkaç öğrenci görüşüne yer verilmiştir. Bu soru ile öğrencilerin hayvanlara karşı duygusal tepkilere ait görüşleri yoklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 45

“Hayvanlara Barınak Yapılmasına” İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Hayvanlara Barınak Yapılmasına” İlişkin Görüşler	f	%
Barınmaları için yapılmalıdır.	6	16,7
Korunmaları için yapılmalıdır.	24	66,7
Canlı oldukları için yapılmalıdır.	2	5,56
Yapılmasına gerek yoktur.	1	2,78
Zorluk çekmemeleri için yapılmalıdır.	2	5,56
Onlara iyilik olması için yapmalıyız.	1	2,78
Toplam	100	100

Öğrencilerin sokakta yaşayan hayvanlara barınak yapılmasına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde “gerekli” ve “gereksiz” şeklinde adlandırabileceğimiz iki tema çıkmaktadır. Öğrencilerin neredeyse tamamı barınak yapılmasını “gerekli” görürken, sadece bir öğrenci “gereksiz” görmektedir. Neden barınak yapılması gerektiğine ilişkin olarak ise 24 öğrencinin hayvanların korunmaları; 6 öğrencinin hayvanların barınmaları; 2’şer öğrenci hayvanlar da canlı oldukları ve zorluk çekmemeleri için; bir öğrenci ise hayvanlara faydamız dokunması için barınaklar yapmamız gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir öğrenci ise sokakta yaşayan hayvanlar için barınak yapılmasına gerek olmadığı şeklinde görüş bildirmeyi tercih etmiştir. Sokakta yaşayan hayvanlara barınak yapılması fikrini “gerekli” gören öğrencilere ait bazı görüşler şu şekildedir:

“Barınak yapılması iyi olur. Biz yaşıyoruz, onlar da yaşamalı.” (Ö4)

“Sokakta yaşayan hayvanlara barınak yapılması iyidir. Kardan korunurlar ve böylelikle üşümezler.” (Ö5)

“Sokakta yaşayan hayvanlara barınak yapılması çok iyi olur. Onların da yuvası olmuş olur. Bizim yuvamız var onların da olsun.” (Ö9)

“İyi olur. Çünkü kışın hayvanlar zorluk çekmezler.” (Ö10)

“Onlara barınak yapılması iyi olur. Çünkü onlara da yazık. Eğer biz onlara barınak yapmazsak onları köpekler yer.” (Ö16)

Sokakta yaşayan hayvanlara barınak yapılması fikrini “gereksiz” gören öğrencilere ait görüş ise şu şekildedir:

“Onların evleri yok ama anlara ev yapmamıza gerek de yok.” (Ö26)

Öğrencilerin sahip oldukları tutuma bağlı olarak hayvanlar ile ilgili görüşleri de farklılık gösterecektir. Hayvanlar ile ilgili tutumları olumlu olan öğrencilerin, sokakta yaşayan bir hayvana karşı acıma hissi içerisinde olmaları beklenebilir. Öğrencilerin kendilerine sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplardan hareketle, hayvanlar ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin büyük bir kısmı verdikleri cevaplarda barınma ve korunma gibi nedenlerden dolayı sokakta yaşamakta olan hayvanlara barınaklar yapılması gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

4.2.3.4. “Geri Dönüşüm” ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili görüşlerini almak amacıyla iki adet soru yöneltilmiştir. Yöneltilen sorularda öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili duyuları, okullarında geri dönüşüm kutularının konulmasına ilişkin görüşleri ve öğrencilerin geri dönüşüm amacına hizmet edecek kullanımları ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Yöneltilen “Geri dönüşüm hakkında ne düşünüyorsunuz? Okullara geri dönüşüm kutularının konulmasını nasıl buluyorsunuz?” sorusu ile öğrencilerin geri dönüşüm hakkında bilgi sahibi olma durumları ve geri dönüşümün amacına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu soruya ilişkin öğrenci görüşlerine ait dağılım Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46

Okullara Geri Dönüşüm Kutuları Konulmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Okullara Geri Dönüşüm Kutuları Konulmasına” İlişkin Görüşler	f	%
Konulmalı, okul temiz olur.	4	11.11
Maddeleri geri dönüştürürüz.	6	16.7
Kâğıt toplamak için iyidir.	3	8.33
Daha az ağaç kesilir.	3	8.33
Geri dönüşümü duymadım.	15	41.7
Az duydum.	1	2.8
Piller için okullara konulmuştu.	3	8.33
Toplam	36	100

Öğrencilerin geri dönüşüm hakkında vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “haberdar” ile “habersiz” öğrenciler şeklinde iki gruba ayrıldıkları görülmektedir. “Bilgi

sahibi olan” öğrenci sahibi 21 iken “bilgi sahibi olmayan” öğrenci sayısı da 15’tir. Gruplara göre öğrencilerin görüşlerinin dağılımına baktığımızda 15 öğrenci “hiç duymadığını”; 1 öğrenci “az duyduğunu”; 4 öğrencinin “çevrenin daha temiz olmasına hizmet ettiğini”; 6 öğrencinin “geri dönüşüm ile maddelerin tekrar kullanılabilir hale getirildiğini”; üçer öğrencinin ise “kâğıt toplamak için konulduğu”, “bu sayede daha az ağaç kesildiğini” ve “piller için konulduğunu” ifade etmişlerdir. “Haberdar” grubundaki öğrencilerin belirttiği bazı görüşler ve nedenleri şu şekildedir:

“Okulumuzda geri dönüşüm kutusu var. Yerdeki kâğıtları bu kutulara atarız. Onu götürürler makineden geçirirler yeni kâğıt yaparak bize geri getirirler.” (Ö6)

“Okulumuzda geri dönüşüm kutuları var. Olmayan okullara da geri dönüşüm kutularının konulmasını isterim. Kitapları ve kâğıtları boşu boşuna çöpe atmazlar. Ağaçlar kesilmez. Bu kâğıtlardan tekrar kâğıt yaparız.” (Ö9)

“Piller var kutulara atıyorlar. Eğer bu kutular konulmasa o zaman piller çevreye atılır, o piller çevreyi pisletir, her yer kömür olur. Çevre temiz olur. Ama sadece pilden de olmaz, kâğıt toplama kutuları da olmalı. Bir ara bizim okula da konulmuştu.” (Ö19)

“Geri dönüşüm kutularını duydum. Bazı yerlerde görüyorum. İlçede bazı okullarda var ama hangi okulda olduğunu tam bilmiyorum. Mesela kâğıtları geri dönüşüm kutularına atarsak yeniden bir tane boş kâğıt olabilir. O zaman yeniden satılırlar.” (Ö20)

“Geri dönüşümü az duydum. Lazım olunca oradan yine eşyaları geri alırız.” (Ö23)

“Geri dönüşüm kutuları piller için kullanılmaktadır. Başka şeyler için de kullanılıyor mu bilmiyorum.” (Ö31)

“Habersiz” grubundaki öğrencilerin belirttiği bazı görüşler ise şu şekildedir:

“Geri dönüşüm kelimesini hiç duymadım.” (Ö 13)

“Geri dönüşüm kutusu bizim okulumuzda yok. Ne olduğunu bilmiyorum.” (Ö25)

Araştırmanın nitel boyutunda en çarpıcı bulgulardan birisi geri dönüşüm ile ilgilidir. Birinci kademe birinci devre öğrencilerinin yarısına yakınının geri dönüşüm ile ilgili tam bir bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Diğer sorulara verilen cevaplarda olumsuz olarak nitelendirilebilecek madde sayısı yokken bu maddeye verilen olumsuz

cevapların da fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki olumsuz görüşlerinin; öğrenme-öğretme sürecinde geri dönüşüm ile ilgili konuları yeteri kadar etkili olarak işlenmemesinin yanı sıra genel anlamda araştırmanın evrenini teşkil eden bölgede geri dönüşüm ile ilgili etkinliklerin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgilerine ilişkin görüşlerini aldıktan sonra ikinci bir soru daha yöneltilmiştir. “Kullanılmış kâğıtları ne yapmamız gerekir?” sorusu ile öğrencilerin aynı zamanda geri dönüşüm ile ilgili sorumlu davranışlara ilişkin görüşleri de belirlenmek amaçlanmıştır. Buna göre öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmiş, benzer olan görüşler arasında sınıflandırmalar yapılarak frekans tablosu oluşturulmuştur (Tablo 47).

Tablo 47
Kullanılmış Kâğıtlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Kullanılmış Kâğıtlar” İlişkin Görüşler	f	%
Çöpe atabiliriz.	5	13.9
Geri dönüşüm kutusuna atmalıyız.	10	27.8
Saklamalıyız.	17	47.2
Biriktirerek yakmalıyız.	1	2.8
İyi değerlendirmeliyiz.	3	8.33
Toplam	36	100

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, kullanılmış kâğıtların geri “dönüşüm kutusuna atılmalı”, “farklı şekilde değerlendirilmeli” ya da “çöpe atılmalı” şeklinde olmak üzere üç temanın olduğunu görmekteyiz. 5 öğrenci “kullanılan kâğıtların çöp kovasına atılmasını”, 10 öğrencinin “geri dönüşüm kutusuna atılması gerektiğini”, 17 öğrencinin “saklanması gerektiğini”, 2 öğrencinin “iyi değerlendirilmelidir” ve bir öğrencinin de “biriktirerek yakılması gerektiği” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin “geri dönüşüm kutusuna atılmalı” temasına ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Kullanılmış kâğıtları geri dönüşüm kutusuna atabiliriz. Onları yırtmamalıyız.”
(Ö7)

“Kullanılmamış tarafına resim çizebiliriz. Oyun oynayabiliriz, mesela isim şehir oyunu. Ondan sonra da geri dönüşüm kutusuna atmalyız.” (Ö6)

“Ya bir yere saklarım, ya bir yere atarım ya da geri dönüşüm kutusuna atarım.” (Ö19)

Öğrencilerin “farklı şekilde değerlendirilmeli” temasına ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Kâğıtları paramızla alıyoruz. Onları değerli kullanmalıyız. Her iki tarafını da kullandıysak bir yere koymalıyız. Belki gün gelir lazım olabilir.” (Ö18)

“Dosyamıza koyarız. Kardeşime veririm, kardeşim boyar. Kardeşim dosyasına koyar. İşe yaramazsa çöpe atmamalıyız. Kış gelince sobada yakabiliriz.” (Ö24)

“Kâğıdı saklamalıyız. Belki sonra lazım olur. Lazım olabilir diye çöpe atmayız. Sobada da yakamayız çünkü lazım olur. Bazı çocuklar onu kullanırlar.” (Ö29)

“Biriktirmeliyiz. Sonra kullanabiliriz. Çünkü onlar ağaçtan yapılmış, ağaçlara da yazık. Tekrar beyaz kâğıt haline getirebiliriz. Makineye koyuyorlar, tekrar kağıt yapıyorlar.” (Ö33)

Öğrencilerin “çöp kutusuna atılmalı” temasına ilişkin bazı görüşleri şu şekildedir:

“Kullanılmış kâğıtların arka tarafını da kullanmalıyız. Sonra da çöp kutusuna atmalyız.” (Ö1)

“Kullanılmış kâğıtları ödevim olursa kullanırım. Arkası boş olsa da öyle kalsın. Çöp kutusuna atarım” (Ö14)

“Kullandığımız kâğıtların her tarafını yazınca çöpe atabiliriz.” (Ö35)

Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar aynı zamanda öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili düşüncelerini belirlemeye dönüktür. Geri dönüşümlü maddelerin geri dönüşüm ile kazanılması ekonomik anlamda katkı sağlayacağı gibi öğrencilerin çevreye karşı sorumlu davranışlarının bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan öğrencilerin bu konuda kararsız kaldıkları anlaşılmaktadır. Bunun da geri dönüşüm ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin ise yine çeşitli sebeplerle kağıtların tasarruflu kullanılmasını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bir kısım öğrencilerin kullanılan kağıtların biriktirilmesi gerektiğine inandıkları; bunun da biriktirilen

kağıtların kışın sobada yakılması için kullanılacağı şeklinde değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

4.2.3.5. “Enerji Tasarrufu” ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin enerji kaynaklarını kullanırken ne kadar tasarruflu davrandıklarını ortaya koymak amacıyla iki soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan enerji tasarrufunun öneminin farkında olup olmadıkları ve günlük hayatta enerji tasarrufuna yönelik davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

İlk olarak öğrencilere elektrik tasarrufuna ilişkin olarak “Evlerde daha az enerji tüketen tasarruflu ampullerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara ait görüşlerin dağılımı Tablo 48’de gösterildiği gibidir.

Tablo 48

Tasarruflu Ampul Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Tasarruflu ampul”e İlişkin Görüşler	f	%
Elektrikten tasarruf ederiz.	17	47.2
Paradan tasarruf ederiz.	9	25
Hem elektrik hem paradan tasarruf ederiz.	3	8.33
Ne olduğunu bilmiyorum.	2	5.55
Çok az bilgim var.	1	2.77
Daha küçük evlerde kullanılmalıdır.	3	8.33
Daha iyi ışık verdikleri için kullanmalıyız.	1	2.77
Toplam	36	100

Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların incelenmesi sonucunda tasarruflu ampul kullanımı hakkında “bilgi sahibi olan” ve “bilgi sahibi olmayan” şeklinde iki grup oluşturdukları görülmektedir. Evlerde tasarruflu ampul kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin dağılımına bakıldığı zaman, 17 öğrenci “elektrikten tasarruf”, 9 öğrenci “paradan tasarruf”, 3 öğrencinin “hem paradan hem de elektrikten tasarruf edilmesi” için kullanılması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. 2 öğrenci tasarruflu ampulün “ne olduğunu bilmediğini”, bir öğrencinin ise tasarruflu ampul hakkında “az bilgiye sahip olduğunu” bildirmişlerdir. Bunu yanı sıra 3 öğrenci, “daha küçük olan

evlerde”, 1 öğrencinin ise “daha fazla ışık yaydığı” için kullanılması gerektiği yönünde cevap vermişlerdir. Verilen cevapların geneline bakıldığı zaman, öğrencilerden 29 öğrencinin tasarruflu ampul kullanılınca elektrik ya da paradan tasarruf edileceğini bildiği, 7 öğrencinin ise tasarruflu ampul hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin “bilgi sahibi olan” temasına ilişkin vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Tasarruflu lambalar iyi çünkü paramız boşa gitmiyor. Diyelim tasarruflu lamba kullanmazsak ya da arkadaşımız gündüz ışığı yakmaya çalışırsa o zaman daha fazla paramız gider.” (Ö7)

“Daha küçük evlere tasarruflu ampul iyi gider. Bir katlı evlerde kullanılması daha iyi olur. O evlerde az da olsa ışık olur.” (Ö11)

“Tasarruflu ampulü biraz duydum. Onu kullanmazsak boşa ışık gider. Akşam olduğunda açarım.” (Ö13)

“Az elektrik yakan lambalar kullanmalıyız. O daha az elektrik yakar.” (Ö20)

“Daha az para harcanan elektrik ampullerini kullanmalıyız. Yoksa paramız biter. Sadece paramız değil elektriğin ışığı da bitebilir.” (Ö30)

Öğrencilerin “bilgi sahibi olmayan” temasına ilişkin vermiş oldukları cevaplardan bazıları ise şu şekildedir:

“Evimizde tasarruflu ampul kullanılıyor ama ne işe yaradığını bilmiyorum.” (Ö2)

“Tasarruflu ampulün ne olduğunu bilmiyorum.” (Ö22)

Enerji tasarrufu ile ilgili olarak sorulan bu sorudan öğrencilerin elektrik enerjisi ile ilgili görüşleri yordanmaya çalışılmıştır. Verilen cevaplardan ise öğrencilerin tasarruflu ampul kullanımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları; öğrencilerin tasarruflu ampulün kullanılmasını farklı sebeplere bağladıkları ve kullanılış amacını bilmedikleri tespit edilmiştir. Bunu da özelde tasarruflu ampulün kullanılması ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Enerji tasarrufu ile ilgili olarak öğrencilere yöneltilen “Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde ışıkları yakmaya çalışan birilerini görseniz ne yaparsınız?” sorusu ile öğrencinin sorumlu davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin dağılımlar Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

Gereksiz Işık Açma Davranışına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Gereksiz Işık Yakmaya” İlişkin Görüşler	f	%
Hem para hem de elektrik tasarrufu için uyarmalıyız.	1	2.77
Elektrik tasarrufu için uyarmalıyız.	15	41.66
Gündüz aydınlıkken açmak yanlıştır.	14	38.88
Para tasarrufu için uyarmalıyız.	6	16.66
Toplam	36	100

Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların dağılımı incelendiğinde içerisi aydınlıkken elektrik lambalarının yakılması “olumsuz” olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin tamamı, böyle bir davranışı olumsuz ve davranışı sergileyenlerin ise uyarılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin, “gündüz içerisi aydınlıkken lambaların yakılması” davranışına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin değişik nedenlerle bu davranışı olumsuz gördükleri anlaşılmaktadır. 15 öğrencinin “elektrik tasarrufu için ışığı yakmaya çalışan kişinin uyarılması gerektiğini”, 14 öğrencinin “gündüz içerisi aydınlıkken ışıkları yakmanın yanlış olduğunu”, 6 öğrencinin “para tasarrufu için uyarılması gerektiğini” ve son olan 1 öğrencinin “hem para hem de elektrik tasarrufu için ışığı açmaya çalışan kişinin uyarılması gerektiği” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bildirdikleri görüşler şu şekildedir:

“Boşu boşuna elektrik yanmış olur. Gereksiz ışıklar kapatılmalıdır. Biz de onu kapatması için uyarmalıyız” (Ö1)

“Öyle bir durumla karşılaşırsam derim ki ışıkları sabah yakma. Akşamları açmamız gerekir. Akşamları karanlık, sabahları aydınlık olduğu için sadece akşamları açılmalıdır.” (Ö4)

“Bu durumdaki bir öğrenci elektriği boşa harcıyor. Paramız da boşa gider. Onu uyarmalıyız. Başımdan böyle bir olay geçmedi ama geçseydi uyarırdım.” (Ö5)

“Öyle bir öğrenci ile karşılaşırsam kapatmasını söylerim çünkü içerisi aydınlık zaten. Yaksak elektrikler boşa gider.” (Ö15)

Gereksiz olan ışıkların kapatılması eylemi elektrik tasarrufu ile ilgili bir sorudur. Bu soru ile öğrencilerin elektrik tasarrufuna ilişkin davranışlara ilişkin görüşleri

belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde ise elektrik tasarrufunda sorumlu davranışlara ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada yer alan diğer maddelerle ilişkili olarak bu maddenin de aile bütçesini ilgilendiren bir konu olmasından dolayı öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri tahmin edilmektedir.

4.2.3.6. “Kişisel Sorumluluk” ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin çevre ile ilgili etkinliklerdeki sorumluluk bilinci ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla iki soru yöneltilmiştir. İlk soruda “çevre temizliğinde” en çok sorumluluğun kimde ya da kimlerde olduğu, ikinci soruda ise “çevre ile ilgili bir etkinliğe” arkadaşlarını davet etmeleri gerektiğinde arkadaşlarını nasıl davet ettikleri ile ilgilidir.

İlk olarak öğrencilere “Okulunuzun bahçesinin daha temiz olması için en çok kimler çalışmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların dağılımları belirlenmiş ve Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

Temiz Çevre İçin Sorumluluk ile İlgili Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Kişisel Sorumluluğa” İlişkin Görüşler	f	%
Okulda bulunan herkes sorumludur.	20	55.55
En çok öğrenciler sorumludur.	9	25
Bütün sınıflar sorumludur.	1	2.77
Sadece nöbetçiler sorumludur.	1	2.77
Sadece görevliler sorumludur.	2	5.55
Sadece çocuklar sorumludurlar.	3	8.33
Toplam	36	100

Çevre temizliğinde en çok sorumluluğun kime ya da kimlere ait olduğuna ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla öğrencilere “Okulunuzun bahçesinin daha temiz olması için en çok kimler çalışmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre “herkesin sorumluluğu” ve “sadece görevlilerin sorumluluğu” şeklinde iki tema ortaya çıkmaktadır. Bu soruya ilişkin olarak 20 öğrenci bu sorumluluğun okulda bulunan herkesin, 9 öğrenci en çok öğrencilerin, 3 kişi sadece

çocukların, 2 öğrenci sadece görevlilerin, 1'er öğrenci ise bütün sınıfların veya sadece nöbetçinin sorumlu olduğunu bildirmişlerdir. Verilen bu cevaplara bakılarak öğrencilerin çevre temizliğinde sorumluluğun kime ya da kimlere düştüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin “herkesin sorumluluğu” temasına ilişkin bildirdikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Hepimiz sorumluyuz. Çöpleri yere atmamız gerekir. Yere atılan çöpleri de yerden kaldırarak çöp kovasına atmamız lazım.” (Ö1)

“Okul bahçesinin temiz olması her sınıfın görevi. Bir sınıf temiz tutmazsa okul temiz olmaz.” (Ö14)

“Biz hepimiz. Çöpleri yere atanları uyarırsak okul çevresi tertemiz olur.” (Ö16)

“Bütün sınıflar çalışmalıdır.” (Ö36)

“Bence öğrenciler. Bir şey yiyorlar çöplerini oraya (yere) atıyorlar görevliler temizliyorlar. Böyle olmaz ki; kendi çöplerini kendileri toplamalıdır.” (Ö20)

“En çok nöbetçiler çalışmalıdır. Ama biz de yardım etmeliyiz. Çok kişi yardım ederse çevre o kadar temiz olur.” (Ö35)

“Sadece görevlilerin sorumluluğu” temasına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Görevliler temizlemeli çünkü onların işi.” (Ö26)

Çevreye karşı herkesin bireysel anlamda kendisini sorumlu hissetmesi gerekmektedir. Bu sayede kişiler çevreye yönelik etkinliklere aktif katılım sağlamaya istekli olabilirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin bildirdikleri görüşler incelendiğinde bireysel sorumluluk ile ilgili olarak farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. kimi öğrenciler bireysel anlamda herkesin çevreye karşı sorumlu olduğu görüşünde iken bazı öğrencilerin ise sadece belli bir grubun sorumlu olduklarını düşünmekte oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun bilgi basamağında öğrencilerin konu ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarından sorumluluğu başka gruplara yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Çevrenin temizlenmesi ve korunmasında sorumluluğunun bilincinde olan öğrencilerin, çevre ile ilgili etkinliğe arkadaşlarını da çağırarak ikna etmelerine ilişkin ikinci bir soru daha yöneltilmiştir. “Çevrenizde ağaç dikme etkinliği olsa ve bir

arkadaşınızı yardımcı olması için çağırmanız gerekse, neler söyleyerek çağırırsınız?” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevapların dağılımı incelenmiş ve Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Çevre Etkinliği İçin Başkalarını İkna Etmeye İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

“Baskalarını İkna Etmeye” İlişkin Görüşler	f	%
Çevreyi korumak için yardım etmelisin.	3	8.33
Daha temiz bir çevre için yardım etmelisin.	8	22.22
Temiz bir hava için yardım etmelisin.	1	2.77
Daha güzel bir çevre için yardım etmelisin.	2	5.55
Okulun daha güzel olması için yardım etmelisin.	4	11.11
Ağaçlar ve çevre önemlidir.	2	5.55
Arkadaşım gelmezse tek başıma yaparım.	5	13.88
Daha yeşil bir çevre için yardım etmelisin.	1	2.77
Çevreyi seviyorsanız yardım etmelisiniz.	1	2.77
Ağaçlar faydalı oldukları için yardım etmeliyiz.	6	16.66
Öyle bir etkinliğe yardım etmem.	2	5.55
Toplam	36	100

Çevrelerinde yapılmakta olan bir ağaçlandırma çalışmasında öğrencilerin aktif katılımına ve başkalarını da aktif katılıma yönlendirmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde “aktif katılan” ve “aktif katılmayan” şeklinde iki tema öne çıkmaktadır. İki öğrenci “aktif katılmayan” temasına ilişkin görüş bildirmişken, “aktif katılan” temasında ise toplam 34 öğrencinin görüş bildirdiğini görmekteyiz. Farklı nedenlerle açıklama yapan öğrencilerin dağılımı incelendiğinde iki öğrenci “kendim de yardım etmem” derken, beş öğrenci ise “arkadaşım gelmezse kendi başıma yaparım” şeklinde cevap vermişlerdir. Bunun dışındaki öğrenciler ise çevre temizliği (8 öğrenci), çevre güzelliği (2 öğrenci), daha yeşil bir çevre (1 öğrenci), çevre sevgisi (1 öğrenci), çevreyi koruma (3 öğrenci), temiz bir okul (4 öğrenci), çevre ve ağaçların önemli olduğu (2 öğrenci) veya ağaçların faydalı olduğu (6 öğrenci) yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin “aktif katılan” temasına ilişkin bildirmiş oldukları görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Ağaç dikme etkinliğine yardım etmek isterim. Arkadaşlarımın da yardımı için onlardan da yardım isterim. Eğer yardım etmek istemezlerse ‘çevremiz daha temiz olur, gel sen de yardım et’ derim.” (Ö2)

“Ağaçlar kötü havaları içine alır, iyi havayı verir diyerek arkadaşlarımı ikna etmeye çalışırım.” (Ö3)

“Gel beraber ağaç dikelim derim. Eğer gelmezse, hem kendini hem de çevreni korursun derim ikna etmeye çalışırım.” (Ö4)

“Bizim okulumuzun daha güzel olması için bizim de yardım etmemiz gerekiyor. Biz de gidip yardım etmeliyiz.” (Ö7)

“Giderim. Çevreyi daha iyi anlatırım ona. Çevrenin ve ağaçların ne kadar önemli olduğunu belirtirim.” (Ö10)

“Öyle bir etkinlik olsa ben yardıma giderim. Arkadaşlarımı da çağırırım. Onları uyarırım. Gelin ağaç dikelim derim. Gelmezse kendim gider yaparım.” (Ö16)

“Gidip yardım ederim. Arkadaşlarıma da, çevremiz yeşillik ve ormanlık olsun der onları ikna etmeye çalışırım.” (Ö17)

“Giderim ağaç dikerim. Arkadaşlarıma da ‘çevrenizi seviyorsanız gelin’ derim.” (Ö19)

“Bana yardım edebilir misiniz derim. Onlar da tabi ki derler. Biz de yerleri kazarız, ağaç dikeriz, ağaçlar da büyür. Yardım etmek istemezlerse gider onları müdüre söylerim. Ben tek başıma yapamam derim. Arkadaşlarım gelin bahçelere ağaç dikelim, bahçeler güzel olsun derim.” (Ö21)

“Ağaçtan yardım alıyoruz. O yüzden ağaç dikmeliyiz. Masa, kalem, defter, kitap üretiyoruz.” (Ö33)

Öğrencilerin “aktif katılmayan” temasına ilişkin bildirmiş oldukları görüşleri ise şu şekildedir:

“Başka işim varsa ona giderim. Yardım etmem.” (Ö28)

Çevreye karşı sorumluluk hisseden bireylerin herhangi bir etkinlikte başka arkadaşlarını da etkinliğe katılmaları için ikna etmeleri beklenebilir. Bu durum öğrencinin ne kadar olumlu bir tutum sahibi olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan da öğrencilerin böylesi bir

etkinlikte arkadaşlarını ikna etmek istedikleri görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Arkadaşlarını ikna etmek için öğrencilerin kullanacakları cümleler aynı zamanda davet eden öğrencinin çevreye verdiği önemin de bir işareti olarak düşünülebilir.

Çevreye yönelik tutumları ve çevreye yönelik sorumlu davranışları açısından öğrenci görüşleri incelendiğinde; su tasarrufunda yeterli bilgi sahibi oldukları, su kaynaklarının biteceğine ilişkin görüşlerin çoğunlukta olduğu, çöpünü yere atan öğrenciler hakkında olumsuz görüşler, yerden çöp kaldırıp çöp kovaına atan öğrenciler için ise olumlu görüşler bildirdikleri, hayvanları sevip hayvanlar ile zaman geçirmeyi istedikleri, sokakta yaşayan hayvanlara da korunma veya barınma için barınaklar yapılması gerektiğine inandıkları, geri dönüşüm ile ilgili pek çok öğrencinin yeterli bilgi sahibi olmadıkları, geri dönüşümün ne işe yaradığı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, enerji tasarrufu ile ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları, elektrik tasarrufu ile ilgili sorumlu davranışlar sergiledikleri, çevre ile ilgili her hangi bir etkinliğe katılmaya istekli oldukları ve arkadaşlarını da bu tür etkinliklere davet etmek istediklerine ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel kısımlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önemli görülen önerilere yer verilmektedir.

Araştırmada yer alan sorulara alınan cevaplardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1. Sonuçlar

1. Eğitim programlarında yer alan çevre konularına ilişkin sonuçlar:
 - 1.1. “Tabiat sevgisi” kavramı ilk olarak 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı’nda; öğrencilere olumlu tutum kazandırma ile ilgili amaçlar ve “su tasarrufu” konusu 1948 İlk Okul Programı’nda yer almıştır.
 - 1.2. Bütün programlar içerisinde 1948 İlk Okul Programı ile 2005’te geliştirilen programlar iken en zayıf program ise 1968 İlkokul Programıdır.
 - 1.3. 1992 Hayat Bilgisi Programı geliştirildiği dönemde çevre duyarlılığı uluslararası düzeyde artmasına rağmen programa yeteri kadar yansımamıştır.
 - 1.4. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları’nda çevre ile ilgili konulara yeteri kadar yer verilmemiştir.
 - 1.5. 2005 Hayat Bilgisi Programı çevre eğitimi açısından yeterli bilgi düzeyi, çevre problemlerinin farkında olma ve bu problemlere çözüm üretme becerileri kazandırabilecek bir programdır.
 - 1.6. Çevre eğitimi açısından Fen Bilgisi Programları Hayat Bilgisi Programları kadar etkili değildir.
2. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerine ait sonuçlar:

- 2.1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları olumludur.
 - 2.2. Öğrencilerin ÇYTÖ maddeleri için bildirdikleri görüşlere ait puanlara bakıldığında en yüksek ortalama 2.87 ile “Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını açanları uyarmalıyız.” maddesine aittir.
 - 2.3. Öğrencilerin ÇYTÖ maddeleri için bildirdikleri görüşlere ait puanlara bakıldığında, en düşük tutum “Evleri dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatmak bana zor gelir.” olumsuz soru köküne sahip olan maddeye aittir. Tersten kodlanan bu maddeye ait ortalama 2.33 olup, “Hayır Katılmıyorum” değerlendirme aralığındadır.
3. Öğrencilerin Çevreye yönelik sergiledikleri sorumlu davranışlar çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf; hayvan sevgisi alt boyutlarında incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:
- 3.1. Öğrenciler ÇYSDÖ'nin “Çevre İlgisi” boyutuyla ilgili davranışları genel olarak “sık sık” yapmaktadırlar.
 - 3.2. Öğrencilerin ÇYSDÖ'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlardan “Çevre İlgisi” boyutuyla ilgili davranışlar içinde “çevredeki bitki ve ağaçlara zarar verenleri uyarma” davranışı en fazla yaptıkları davranıştır.
 - 3.3. ÇYSDÖ'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlardan “Çevre İlgisi” boyutuyla ilgili davranışlar içinde “Enerji tasarrufu ile ilgili etkinlik veya toplantılara katılma” davranışı en az sergilenen davranıştır.
 - 3.4. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencileri ÇYSDÖ'nin “Temizlik ve Tasarruf” boyutuyla ilgili davranışları genel olarak “sık sık” yapmaktadırlar.
 - 3.5. ÇYSDÖ'nin çevre yönelik sorumlu davranışlardan “Temizlik ve Tasarruf” boyutuyla ilgili davranışlar içinde “odadan çıkan son kişi olunca, ışıkları söndürüp çıkma” en fazla sergilenen davranıştır.
 - 3.6. ÇYSDÖ'nin çevre yönelik sorumlu davranışlardan “Temizlik ve Tasarruf” boyutuyla ilgili davranışlar içinde “başkası tarafından yere atılmış olan çöpleri yerden alıp çöp kovasına atma” en az gösterilen davranıştır.
 - 3.7. Öğrenciler ÇYSDÖ'nin “Hayvan Sevgisi” boyutuyla ilgili davranışları genel olarak “sık sık” yapmaktadırlar.

- 3.8. ÇYSDÖ'nin çevre yönelik sorumlu davranışlardan "Hayvan Sevgisi" boyutuyla ilgili davranışlar içinde "hayvan yaşamları ile ilgili belgesel izleme" en çok gösterilen davranıştır.
- 3.9. ÇYSDÖ'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlardan "Hayvan Sevgisi" boyutuyla ilgili davranışlar içinde "hayvanlarla zaman geçirme" en az sergilenen davranıştır.
4. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin cinsiyete göre çevreye yönelik tutumları, çevreye yönelik sorumlu davranışların çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf, hayvan sevgisi alt boyutlarına ilişkin sorumlu davranışlarının farklılaşmasına ilişkin sonuçlar şunlardır:
- 4.1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları; çevreye yönelik sergiledikleri, çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf alt boyutundaki sorumlu davranışlar cinsiyete göre farklılaşmıştır.
- 4.2. Öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri hayvan sevgisi alt boyutundaki sorumlu davranışları cinsiyete göre farklılaşmamıştır.
5. İlköğretim birinci kademe ikinci devre (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin sınıf düzeyine göre çevreye yönelik tutumları, çevreye yönelik sorumlu davranışların çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf, hayvan sevgisi alt boyutlarına ilişkin sorumlu davranışlarının farklılaşmasına ilişkin sonuçlar şunlardır:
- 5.1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları; çevreye yönelik sergiledikleri çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf ile hayvan sevgisi alt boyutlarındaki sorumlu davranışları sınıf düzeyine göre farklılaşmamıştır.
6. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin yerleşim yerine göre tutum ve sorumlu davranışlarının farklılaşmasına ilişkin sonuçlar:
- 6.1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları; çevreye yönelik sergiledikleri çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf ile hayvan sevgisi alt boyutlarındaki sorumlu davranışları yerleşim yerine göre farklılaşmıştır.
7. İlköğretim birinci kademe ikinci devre (4. ve 5. sınıf) öğrencilerinin annenin eğitim durumuna göre tutum ve sorumlu davranışlarının farklılaşmasına ilişkin sonuçlar şunlardır:

- 7.1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları; çevreye yönelik gösterdikleri çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf ile hayvan sevgisi alt boyutlarındaki sorumlu davranışları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmıştır.
8. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin babanın eğitim durumuna göre tutumlarının ve sorumlu davranışlarının farklılaşmasına ilişkin sonuçlar şunlardır:
- 8.1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ile çevreye yönelik sergiledikleri temizlik ve tasarruf alt boyutundaki sorumlu davranışları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmıştır.
- 8.2. Öğrencilerin çevreye yönelik sergiledikleri çevre ilgisi ve hayvan sevgisi alt boyutlarındaki sorumlu davranışları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmamıştır.
9. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin annenin mesleğine göre tutum ve sorumlu davranışlarının farklılaşmasına ilişkin sonuçlar:
- 9.1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları; çevreye yönelik gösterdikleri çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf, hayvan sevgisi alt boyutlarındaki sorumlu davranışları annenin mesleğine göre farklılaşmamıştır.
10. İlköğretim birinci kademe ikinci devre öğrencilerinin babanın mesleğine göre tutumlarının ve sorumlu davranışlarının farklılaşmasına ilişkin sonuçlar:
- 10.1. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları; çevreye yönelik dışa vurdukları çevre ilgisi, temizlik ve tasarruf, hayvan sevgisi alt boyutlarındaki sorumlu davranışları babanın mesleğine göre farklılaşmıştır.
11. İlköğretim birinci kademe birinci devre (1., 2. ve 3. sınıf) öğrencilerinin çevreye ilişkin görüş ve düşüncelerine ilişkin sonuçlar:
1. Öğrenciler su tasarrufu hakkında yeterli bilgiye sahiptirler ve su kaynaklarının tükeneceğine inanmaktadırlar.
 2. Öğrenciler, çöpünü yere atarlara karşı olumsuz tutuma sahiptirler.
 3. Öğrenciler, yerden çöp toplayan öğrencilere karşı olumlu tutuma sahiptirler.
 4. Öğrenciler, hayvanlara karşı ilgili olup, hayvanlar ile vakit geçirmektedirler.

5. Öğrencilerin büyük bir kısmı geri dönüşüm hakkında bilgi sahibi iken, yarıya yakın bir öğrenci grubu da geri dönüşüm hakkında herhangi bilgiye sahip değildirler.
6. Öğrenciler, enerji tasarrufu ile ilgili yeterli bilgiye sahiptirler ve tasarrufa yönelik davranışlar sergilemektedirler.
7. Öğrenciler, çevre ile ilgili etkinliklere aktif katılım sağlamaktadırlar.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacı İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulamacı için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- 1- Öğrencilerin bilgi basamağında yetersiz kaldıkları ve ortalaması düşük çıkan bazı maddeler dikkate alınarak ilköğretim programlarında çevre duyarlılığı ile ilgili yer alan konular ve kazanımlar hakkında çeşitli seminer ve kurslarla öğretmenler bilinçlendirilmeli, öğrenme-öğretme sürecinde özellikle vurgu yapılmasının gerekliliği ifade edilmelidir.
- 2- Öğretmenlerin rol model olmaları gerçeğinden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin hizmet içi kurslar ve seminer çalışmaları ile çevreye karşı farkındalıkları arttırılmalı ve öğretmenlerin bu konuda daha yetkin hale gelmeleri sağlanmalıdır.
- 3- Ortalaması en düşük çıkan maddeler genelde etkinliklere katılım gerektiren maddeler olduğu sonucundan hareketle öğrencilerin çevre ile ilgili etkinlik ve toplantılara katılımlarını arttırabilecek proje, ödev, performans çalışmaları vb çalışmalar yapılarak öğrencilerin etkinliklere katılımları özendirilmelidir.
- 4- Öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgilerinin eksikliği sonucu dikkate alınarak okullarda geri dönüşüm ile ilgili seminer çalışmaları yapılmalı ve her okula geri dönüşüm kutularının konulması için projeler yapılmalı, geri dönüşümlü maddelerin değerlendirilmesi için geri dönüşüm şirketleri ile anlaşmalar yapılmalı ve geri dönüşüm kutularının etkin kullanımı takip edilmelidir.

- 5- Öğrencilerin çevre ile ilgili konularda ve etkinliklerde aktif katılımını sağlamak üzere doğal çevre ile iç içe olmaları sağlanmalı, öğrencinin olumlu davranışları ödüllendirilmeli ve yanlış davranışları ise değiştirilmelidir.
- 6- Öğrencilerin çevre ile ilgili konularda daha aktif katılımlarının sağlanması için okullardaki sosyal kulüplerden olan Çevre ve Temizlik Kulübü, çevreye yönelik olumlu tutumlar kazandırılması için aktif olarak işlerlik kazandırılmalıdır.
- 7- Öğrencilere sık sık çevre gezileri yaptırılmalı veya bahçe düzenlemelerinde düzeyine göre görevler verilerek, ağaç dikme etkinlikleri vb. ile aktif katılımları sağlanmalıdır.
- 8- Erken yaşlarda çevre eğitiminin önemini bilincinde olarak, anne baba okulları ile veliler çevre konuları, çevre problemleri ve çevre problemlerinin çözümünde bireysel sorumluluğun önemini ve küçük yaşta öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutum kazanmaları için ailelerin de tutarlı davranışları için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
- 9- Çevre duyarlılığı sadece belli bir dersle sınırlandırılmamalı, öğrencinin okul sınırları içinde buldukları her zaman çevreye karşı duyarlı olmaları gerektiği bilinci verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ve sorumlu davranışları araştırmak isteyen araştırmacılar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- 1- Çevreye yönelik tutumlar ile ilgili ilköğretim birinci kademedeki yeterli araştırma bulunmadığından, farklı örneklem gruplarında benzer araştırmalar yapılmalıdır.
- 2- İlköğretim programlarında eksik kalan veya yeteri kadar vurgulanmayan çevre konularını, öğretmenlerin konuları etkili işleyişlerini belirlemeye dönük araştırmalar yapılmalıdır.
- 3- Konu ile ilgili yapılacak bir araştırma ile veli, öğrenci, öğretmen görüşleri alınarak bu görüşler arasında karşılaştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abel, S. K., Appleton, K. & Hanuscin D. L. (2010). *Designing and teaching the elementary science methods course*. New York: Routledge.
- Ajiboye, J. O. & Silo, N. (July, 2008). Enhancing botswana children's environmental knowledge, attitudes and practices through the school civic clubs. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(3); 105-114. ERIC veritabanından alınmıştır. (EJ894854)
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet döneminde program geliştirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*, 5 (54-55), 16-23.
- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde türkiye'de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 599-616.
- Alles, J. & Chiba, A. (1975). *Environmental education in the younger age*. Paris: UNESCO.
- Arknaç, S. A. (2008). *Sosyal psikolojide insanları anlamak deneysel ve eleştirel yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslan, O., Sağır, Ş. U. ve Cansaran, A. (2008). Çevre tutum ölçeğinin uyarlanması ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 283-295.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1): 105-122.
- Aydın, F., Coşkun, M., Kaya, H. ve Erdönmez, İ. (2011). Gifted students' attitudes towards environment: a case study from turkey. *African Journal of Agricultural Research*, 6 (7), 1876-1883. Web: <http://www.academicjournals.org/AJAR> Adresinden 06 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, G. (2010). The effects of multiple intelligences instructional strategy on the environmental awareness knowledge and environmental attitude levels of elementary students. *International Electronic Journal Of Environmental Education*, 1 (1), 53-80. Web: <http://www.iejegreen.com/index.php/iejegreen/article/view/10/4> Adresinden 6 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi: modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü., S. Ögülmüş. (Ed.). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık, ss. 13-29.
- Benett, D. B. (1989). *Evaluating environmental education in schools "a practical guide for teachers"*. Paris: UNESCO.
- Berkes, F. ve Kışlalioğlu, M. (1993). *Ekoloji ve çevre bilimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Bıkmaz, F. H. ve Akben, N. S. (2007). İlköğretimde çevre eğitimi., Türkiye Çevre Vakfı. *Türkiye’de Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını, ss. 35-50.
- Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2011). Bingöl İli 2009 -2010 Eğitim-Öğretim Yılı İstatistik Verileri. Web: <http://bingol.meb.gov.tr/a3/index.php?modul=belgeler&id=6> Adresinden 16 Şubat 2011’de indirildi.
- Bonnett, M. & Williams, J. (1998). Environmental education and primary children's attitudes towards nature and the environment. *Cambridge Journal of Education*, 28 (2), 159-174. Web: <http://www.tandfonline.com/loi/ccje20> Adresinden 5 Ocak 2012’de alınmıştır.
- Bozyiğit, R. ve Karaaslan, T. (1998). *Çevre bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükkaragöz, S. S ve Çivi, C. (1994). *Genel öğretim metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caduto, M. J. (1985). *A guide on environmental values education*. Paris: UNESCO.
- Caltabiano, N. J. & Caltabiano, M. L. (1995). Assessing environmentally responsible behaviour. *Psychological Reports*, 76, 1080-1082. doi: 10.2466/pr0.1995.76.3c.1080
- Carrier, S. J. (2009). Environmental education in the schoolyard: learning styles and gender. *The Journal of Environmental Education*, 40 (3), 2-12. doi: 10.3200/JOEE.40.3.2-12
- Cerovsky, J. (1975). *Instructional resources for environmental education*. Paris: UNESCO.
- Chankong, S. U., Bowjai, P., Kotrbantao, S. & Sata, W. (2008). A study of learning outcomes, attitudes and environmental conservation behavior by using inquiry, collaborative and integrated teaching methods. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5 (9), 931-935. Web: <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/pjssci/2008/931-935.pdf> Adresinden 16 Aralık 2010’da alınmıştır.
- Chapman, D. & Sharma, K. (2001). Environmental attitudes and behavior of primary and secondary students in asian cities: an overview strategy for implementing an eco-schools programme, *The Environmentalist*, 21, 265-272. doi: 10.1023/A:1012996016601
- Christenson, M. A. (2009). Children's literature on recycling: what does contribute to environmental literacy? *Applied Environmental Education & Communication*, 7 (4), 144-154. doi: 10.1080/15330150902744160
- Çelenk, S. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim., Tazebay, A. (Ed). *İlköğretim programları ve gelişmeler program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004). *Türkiye çevre atlası*. Ankara.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2004a). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004b). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, C. (2008). Çevre bilinci., O. Bozkurt (Ed.). *Çevre eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Dikmen, S. (1993). İlköğretim Kurumlarında Çevre İçin Eğitim., Türkiye Çevre Vakfı. *Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını, ss. 21-33.
- Doğan, M. (1997). *Ulusal çevre eylem planı: eğitim ve katılım*. Web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/cevre/eylempla/doganm/egitim.html> Adresinden 3 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Eagles, F. J., & Demare, R. (1999). Factors influencing children's environmental attitudes. *Journal of Environmental Education*, 30 (4).
- Environmental Education. (2011). In Wikipedia. Web: http://en.wikipedia.org/wiki/Environmental_education Adresinden 16 Aralık 2011'de alınmıştır.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2009). *5. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve bu öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını etkileyen faktörler*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erginer, E. (2004, 06-09 Temmuz). *İlköğretim birinci devre çocuklarının öğrenme tiplerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?, *Çevre ve İnsan*, 65. Ankara.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Evans, G. W., Brauchle, G., Haq, A., Stecker, R., Wong, K. & Shapiro, E. (2007). Young children's environmental attitudes and behaviors. *Environment and Behavior*. 39 (5), 635-659. doi: 10.1177/0013916506294252
- Felice, J., Giordan, A. & Souchon, C. (1995). *Interdisciplinary approaches in environmental education*. Paris: UNESCO.
- Fien, J. ve Tilbury, D. (1996). *Learning for a sustainable environment: an agenda for teacher education*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and Pasific.
- Fussel, A. (No Date). *Benefits of environmental education: fourth graders' attitudes towards the environment*. Web: <http://www.smcm.edu> Adresinden 05 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Göka, E. (1996). *Çocuk ve çevre*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.

- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim-Online*, 6 (3), 452-468. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m35.doc> Adresinden 15 Aralık 2010'da alınmıştır.
- Görmez, K. (2007). *Çevre sorunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2009). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jeronen, E., Jeronen, J. & Raustia, H. (2009). Environmental education in finland: a case study of environmental education in nature schools. *IJESE*, 4 (1), 1-23. ERIC veritabanından alındı. (EJ884383)
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş. ve Yangın, S. (2008). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.
- Kalantari, K., Fami, H. S., Asadi, A. & Mohammadi, H. M. (2007). Investigating factors affecting environmental behavior of urban residents: a case study in tehran city-iran. *American Journal of Environmental Sciences*, 3 (2), 67-74. Web: <http://www.scipub.org/fulltext/ajes/ajes3267-74.pdf> Adresinden 16 Aralık 2010'da alınmıştır.
- Kalaycı, Nurdan. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim., Tazebay, A. (Ed). *İlköğretim programları ve gelişmeler program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaushik, A. & Kaushik, C. P. (2010). *Basics of environment and ecology*. New Delhi: New Age International Limited Publishers.
- Khawaja, A. (2003). *Measuring the environmental attitudes of children in grade 4: a study in clark county*, Yayınlanmamış Lisans Bitime Tezi, University of Nevada, Las Vegas.
- Laza, V., Lotrean, L., Pinteau, A. & Zeic, A. (2009). Knowledge, attitudes and environment oriented behaviours for 7-8 year old children. *Applied Medical Informatics*, 24 (1-2); 59-66. PROQUEST veritabanından alınmıştır.
- Maarif Vekâleti. (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Milli Matbaa.
- Maarif Vekâleti. (1930). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- McCrea, E. J. (2006). *The roots of environmental education: how the past supports the future*. ERIC veritabanından alındı. (ED491084)
- MEB. (1948). *İlk okulların programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1995). *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002a). *İlköğretim Okulu ders programları: 1. sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2002b). *İlköğretim okulu ders programları: 2. sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002c). *İlköğretim okulu ders programları: 3. sınıf*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005b). *İlköğretim fen ve teknoloji (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005c). *Sosyal bilgiler (4 ve 5. sınıf) programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mrema, K. (2008). *An assessment of students' environmental attitudes and behaviors and the effectiveness of their school recycling programs*. Unpublished master's thesis, University of Dalhousie. http://environmental.science.dal.ca/Files/Karen_Mrema.pdf 17 Aralık 2011'de alınmıştır.
- Negev, Y., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A. & Tal, A. (Winter 2008). Evaluating the environmental literacy of israeli elementary and high school students. *The Journal of Environmental Education*. 39 (2), 3-16. PROQUEST veritabanından alındı.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özmen, H. (2010). Turkish primary students' conceptions about the particulate nature of matter. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6 (1), 99-121. Web: http://www.ijese.com/IJESE_v6n1_Ozmen.pdf Adresinden 9 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. New York: Routledge.
- Pett, M. A. (1997). *Nonparametric statistics in health care research statistics for samll samples and unusual distributions*. USA: Sage Publications Ltd.
- Prokop, P. & Tunnicliffe, S. D. (2008). "Disguisting" animals: primary school childrens's attittudes and myths of bats and spiders. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (2), 87-97. ERIC veritabanından alındı. (EJ907645)
- Sağır, U. S., Aslan, O. ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7 (2), 496-511.

- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: a further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1 (1). ERIC veritabanından alınmıştır.
- Schmieder, A. A. (1975). *The nature and philosophy of environmental education: some fundamental goals, concepts, objectives and development issues*. Paris: UNESCO-UNEP Environmental Education Programme.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sinha, S., Jangira, N. K. & Das, S. (1985). *Environmental education: module for pre-service training of social science teachers and supervisors for secondary schools*. Paris UNESCO.
- Sönmez, V. (1999a). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sönmez, V. (1999b). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strife, S. J. (2012). Children's environmental concerns: expressing ecophobia. *The Journal of Environmental Education*, 43 (1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2011.602131>
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Swan, J. (September, 1969). The challenge of environmental education. *The Phi Delta Kappan*, 51, 26-28. <http://www.jstor.org> 13 Ekim 2011'de alınmıştır.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 83-92.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 89-103.
- Taş, M. T. (2010). *Evaluation of environmental attitudes of elementary school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, E. & Oktay, M. (2007). Students' misunderstandings about the energy conservation principle: a general view to studies in literature. *International Journal of Environmental & science education*, 2 (3), 79-81. ERIC veritabanından alındı. (EJ901271)
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. (2000). Cumhuriyet döneminde ilköğretim., Tazebay, A. (Ed.). *İlköğretim programları ve gelişmeler Program geliştirme ilke ve teknikler açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, K. (2003). *Fen öğretimi ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- TTKB. (1992a). İlkokulların bütün sınıflarında okutulacak “çevre, sağlık, trafik, okuma” dersine ait programın kabulü. 7.9.1992 Tarih ve 274 sayılı kurul kararı
- TTKB. (1992b). İhtisas komisyonunca hazırlanan ilköğretim kurumları Fen Bilgisi dersi öğretim programı.
- TTKB. (1992c). İlköğretim okulu ders çizelgesinin kabulü. 22.9.1992 tarih ve 301 sayılı karar.
- TTKB. (1997). İlköğretim Hayat Bilgisi programının kabulü. 161 sayılı karar.
- TTKB. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programında değişiklik yapılması. 08.08.2005 tarih ve 294 sayılı karar ve eki.
- Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C. ve Ertepinar, H. (2004). Kırsal ve kentsel alanlarda yaşayan 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları: ankara’da bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 167-175.
- UNEP. (2011). <http://www.unep.org/> Erişim Tarihi, 7 Ekim 2011.
- UNESCO-UNEP. (1977). *The international workshop on environmental education belgrade, yugoslavia “final report”*. Paris.
- UNESCO-UNEP. (1978). *Intergovernmental conference on environmental education tiblisi (ussr) “final report”*. Paris.
- UNESCO-UNEP. (No Date). *Environmental education activiries for primary schools*. Paris: UNESCO.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Weis, J. & Pashby, L. (No Date). *Planting the seeds of environmental awareness: evaluating an environmental education program for grade 5 students*. Web: http://www.hiceducation.org/edu_proceedings/Joanna%20Weis.pdf
Adresinden 10 Ekim 2011’de alınmıştır.
- Wolsk, D. (1975). *Methodologies of environmental education*. Paris: UNESCO.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, E. (2010, 21 Ekim). *Tekirdağ’da suyun kullanımı ve önemi*, Tekirdağ’da Değerler Sempozyumunda sunuldu, Tekirdağ.

EKLER

EK-1: Veri Toplama Aracı ÇYTÖ

İLKÖĞRETİM 4. ve 5. SINIF ÖĞRENCİLERİ İÇİN

ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

İlköğretim 4.ve 5. sınıf öğrencilerinin içinde yaşadığımız çevreye karşı tavır ve davranışlarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmaktadır. Aşağıda, sizin bu konudaki görüş ve düşüncelerinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Sizden bunları dikkatlice okuyup, samimi bir şekilde cevap vermeniz istenmektedir. Vereceğiniz cevaplar başkasına gösterilmeyecektir. Ayrıca bu bir sınav olmadığından isim yazmanıza gerek yoktur. Çalışmaya katılarak verdiğiniz destekten dolayı çok teşekkür ederim.

Cihat YAŞAROĞLU
Bingöl Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi
cyasaroglu@bingol.edu.tr

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Erkek Kız

Sınıf 4. Sınıf 5. Sınıf

Okulun Adı:

Anne Eğitim Durumu:

Okuma yazma bilmiyor İlkokul mezunu Lise mezunu Üniversite mezunu

Baba Eğitim Durumu

Okuma yazma bilmiyor İlkokul mezunu Lise mezunu Üniversite mezunu

Baba Mesleği

Memur İşçi Çiftçi Serbest Meslek ya da esnaf

Çalışmıyor Emekli

Anne Mesleği

Memur İşçi Ev Hanımı Emekli

BÖLÜM II

ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda çevre ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler ile ilgili düşüncelerinizi altında bulunan kutucuklara (X ile) işaretleyiniz.

1. Yaşadığımız çevre canlılar için önemlidir.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

2. Çevreyi koruma ve güzelleştirme çalışmaları, sadece görevli kişilerin sorumluluğundadır.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

3. Dünyada diğer canlıların değil, sadece insanların yaşama hakları vardır.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

4. Su kaynakları şimdilik çok ama gün gelip bu su kaynaklar tükenebilir.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

5. Bazı yerlerde, çöp kovasının yanına geri dönüşüm kutuları da bırakılmalıdır.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

6. Kitap, dergi ya da gazetelerde yer alan çevre ile ilgili yazılar ve konular çok can sıkıcı.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

7. Çevre kirliliği, canlıların yaşamlarını olumsuz etkileyen bir sorundur.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

8. Hayvanlarla karşılaştığım zaman, içimden onları sevmek gelir.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

9. Evleri dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatmak bana zor gelir.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

10. Su tasarrufunun önemi herkese anlatılmalıdır.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

11. Enerji kaynaklarının gün gelip tükeneceği düşüncesi beni korkutuyor.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

12. Elektrik enerjisi hayatımızı kolaylaştıran bir enerji türüdür.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

13. Birilerinin bir hayvana eziyet ettiğini görürsem üzülürüm.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

14. Suyu gerektiğinden fazla kullandığım zaman kendimi suçlu hissederim.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

15. Kullanılmış kâğıtları toplanmalı ve kâğıt üretmek için tekrar kullanılmalıdır.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

16. Enerji tasarrufu ile ilgili etkinliklere katılmak can sıkıcıdır.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

17. Çevremizde ağaç dikme etkinliği olsa, ağaç dikenlere yardımcı olmak isterim.

Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

18. Yaşadığımız çevreye en çok zarar veren canlılar insanlardır.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
19. Sokakta yaşayan hayvanlar için barınaklar yapılmasını isterim.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
20. Okulumuzda geri dönüşüm ile ilgili hazırlanacak bir projede yer almak istemem.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
21. Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını açık bırakanları uyarmalıyız.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
22. Çevremizdeki bitkilere zarar veren birilerini görünce üzülürüm.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
23. Çevre ile ilgili toplantı ya da etkinliklere katılmak sıkıcı olur.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
24. Boş zamanlarımda hayvanlarla ilgilenmek isterim.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
25. Gerekli olmadığı zamanlarda musluk suları kapatılmalıdır.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
26. Okulumuza geri dönüşüm kutularının konulması için müdürle konuşmak isterim.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
27. Bitki ve ağaçların olmadığı bir yerde yaşamak isterim.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
28. Enerji tasarrufu için tasarruflu ampul kullanmalıyız.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
29. Çevre kirliliğinin azalması için yapılacak bir etkinlikte bana görev verilse kabul ederim.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
30. Okulumuzda “hayvanları koruma derneği” kurulmasını isterim.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
31. Evimize en yakın geri dönüşüm kutusunun nerede olduğu beni ilgilendirmez.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum
32. Evin tüm odalarında ışık yakmak yerine sadece gerekli olan odaların ışığını yakmalıyız.
 Evet Katılıyorum Biraz Katılıyorum Hayır Katılmıyorum

BÖLÜM III

ÇEVREYE YÖNELİK SORUMLU DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ (ÇYSDÖ)

Aşağıda yer alan davranışları hangi sıklıkta yaparsınız? Vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar bu çalışmanın sonucu için çok önemlidir. Lütfen gerçek hayatta bu davranışları hangi sıklıkta yaptığınızı uygun kutucuğa işaretleyiniz.

Çevre İlgisi

1. Kitap dergi ya da gazetelerde yer alan çevre ile ilgili yazıları okurum.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

2. Çevre ile ilgili toplantılara, etkinliklere katılırım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

3. Çevre kirliliğinin azalması için birileri ile konuşurum.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

4. Enerji tasarrufu ile ilgili etkinlik veya toplantılara katılırım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

5. Enerji tasarrufunun önemli olduğunu birilerine anlatırım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

6. Çevredeki bitki ve ağaçlara zarar verenleri uyarırım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

7. Geri dönüşümün önemini çevremdekilere anlatırım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

8. Geri dönüşümlü maddeleri geri dönüşüm kutusuna atarım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

9. Okulumuza geri dönüşüm kutusu konulması için öğretmenim ile konuşurum.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

10. İçme suyu ile tarla ya da bahçe sulayan birilerini uyarırım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

11. Çevremizdeki bitkilere zarar vermememiz gerektiğini başkalarına anlatırım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

Temizlik Ve Tasarruf

12. Odadan çıkan son kişi ben isem, ışıkları söndürür öyle çıkarım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

13. Boşa akan bir musluk görsem, gider ve musluğu kapatırım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

14. Banyo yaparken suyu fazla kullanmamaya gayret gösteririm.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

15. Çöplerimi çöp kovasına atarım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

16. Başkası tarafından yere atılmış olan çöpleri yerden alır çöp kovasına atarım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

17. Sıra ve masamı temiz tutarım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

18. Piknikten sonra çöplerimi toplar ve en yakın çöp kovasına atarım.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

Hayvan Sevgisi

19. Hayvanlarla zaman geçiririm.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

20. Aç olan hayvanlara yiyecek şeyler veririm.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

21. Hayvan yaşamları ile ilgili belgesel izlerim.

Her zaman yaparım Sık sık yaparım Ara sıra yaparım Çok az yaparım Hiç yapmam

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Okul:.....

Yerleşim Yeri:.....

Öğrencinin Cinsiyeti:

Öğrencinin Sınıfı:

GİRİŞ

Merhaba arkadaşlar. Ben Cihat YAŞAROĞLU. Öğrencilerin çevre temizliği, çevremizde yaşayan hayvanlar, su kaynakları, enerji tasarrufu ve geri dönüşüm ile ilgili ne düşündükleri ile ilgili bir çalışma yapıyorum. Bu konuda senin de fikrini merak ediyorum. Benim birkaç sorum var onları sana sormak istiyorum. Vereceğiniz cevap benim çalışmam için çok önemli olacaktır.

Konuşma boyunca bütün söylediklerin gizli kalacak, bu bilgileri araştırmacılar dışında kimse görmeyecektir. Eğer hazırsan sorularıma başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Açık bırakılmış ve suyu boşa akan bir musluk görsen ne yaparsın? Neden?
2. Sence su kaynakları gün gelip tükenir mi? Neden böyle düşünüyorsun?
3. Bazı çocuklar çöplerini yere atıyorlar. Çöpünü yere atan bir çocuğu görünce ne düşünürsün?
4. Başkası tarafından yere atılan bir çöpü yerden kaldırıp çöp kovasına atan öğrenciler hakkında ne düşünüyorsun?
5. Bazı çocuklar hayvanlar ile zaman geçirmeyi seviyorlar. Bu konu ile ilgili olarak sen ne düşünüyorsun?

6. Bazı hayvanlar sokaklarda yaşamak zorundadır. Bu hayvanlara barınaklar yapılması fikri sizce nasıl bir fikirdir?
7. Geri dönüşüm hakkında ne düşünüyorsunuz? Okullara geri dönüşüm kutularının konulmasını nasıl buluyorsunuz?
8. Kullanılan kağıtları ne yapmamız gerekir?
9. Evlerde daha az enerji tüketen tasarruflu ampullerin kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde ışıkları yakmaya çalışan birilerini görseniz ne yaparsınız?
11. Okulunuzun bahçesinin daha temiz olması için en çok kimler çalışmalıdır?
12. Çevrenizde ağaç dikme etkinliği olsa ve bir arkadaşınızı yardımcı olması için çağırmanız gerekse, neler söyleyerek çağırırsınız?

EK-4: Uygulama İzin Belgesi

T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.12.009-044/
Konu : Anket Uygulaması

008720 17.06.2011

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a) 09/06/2011 tarihli ve B.30.2.BNG.0.00.044-682/1054 sayılı yazınız.
b)16/06/2011 tarihli ve B.08.4.MEM.0.12.009-044/008625 sayılı Valilik Onayı

İlgi (a) yazınız ekinde alınan Üniversiteniz Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Yüksek lisans öğrencisi Cihan YAŞAROĞLU'nun "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Davranışların Değerlendirilmesi" konulu tez anket çalışması ilimiz merkez ve merkeze bağlı bulunan ilköğretim okulu 1. kademe öğrencilerine uygulanmasına ilişkin talebiniz ilgi (b) Makam Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Davranışların Değerlendirilmesi" konulu tez için anket çalışmasının tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde, CD'ye kayıtlı olarak bir örneği ilişikte gönderilen (Ek-1) formu ile birlikte Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda gereğini arz ederim.


Mehmet Ali HANSU
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 adet)
- 2-Taahhütname Tutanağı Ek-1 Formu (1 adet)
- 3-Araştırma Değerlendirme Ek-2 Formu (1 adet)
- 4-Anket Formu (3 sayfa)

Millî Eğitim Müdürlüğü
Yenişehir Mah.Hükümet Konağı K.3
12090/BİNGÖL

TEL : 0426 213 25 85
Fax : 0426 213 48 47

E-Posta : bingolmem@meb.gov.tr
Web.Ad : <http://bingol.meb.gov.tr>