

**T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÇEVRE İÇİN EĞİTİM: İLKÖĞRETİM  
ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUM  
VE ÇEVRE BİLGİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

**(DOKTORA TEZİ)**

**Emin ATASOY**

**BURSA, 2005**

**T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÇEVRE İÇİN EĞİTİM: İLKÖĞRETİM  
ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUM  
VE ÇEVRE BİLGİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

**(DOKTORA TEZİ)**

**Emin ATASOY**

**Danışman: Prof. Dr. Hasan ERTÜRK**

**BURSA, 2005**

## ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretimde verilen çevre için eğitimin etkililiğini saptamak üzere, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerini ölçerek, çevre için eğitim açısından mevcut durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çevre sorunları doğa ile ilgili insanların olumsuz tutum ve davranışlarından, inşa edilememiş değerler ve ahlâk sisteminden kaynaklandıklarından bu sorunlar kümesinin temelinde eğitim sorunu yatmaktadır.

Araştırma grubunu, Bursa kent merkezindeki Nilüfer ve Görükle belediye sınırları içindeki, 2004-2005 eğitim - öğretim yılında, faaliyet gösteren altı farklı ilköğretim okulundan şans yoluyla seçilmiş 6. 7. ve 8. sınıflardaki 576'sı kız, 542'si erkek olmak üzere toplam 1118 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 524'ü Alt Sosyo – Ekonomik Düzeydeki ( Alt SED) okullarda ve 594'ü Üst Sosyo – Ekonomik Düzeydeki (Üst SED ) okullarda yer almaktadırlar. Çalışmada veri toplama araçları olarak Çevre Bilgi Testi ve Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma, 2004 – 2005 öğretim yılı Bahar Döneminde gerçekleşmiştir. Yapılan araştırmanın başlıca sonuçları aşağıda verilmiştir:

- Çevresel tutum ve çevresel bilgi açısından, sınıflar bazında alınan sonuçlar şöyle özetlenebilir: bilgi testi değerlendirildiğinde 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş, tutum ölçeği değerlendirildiğinde ise 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca çevre bilgi testinde toplam 33 sorunun yer almasına rağmen, testi cevaplayan 1118 öğrencinin genel test puan ortalaması 18,95 olarak tespit edilmiştir. Bunun düşük bir puan ortalaması olduğu anlaşılmaktadır.
- Öğrencilerin bilgi ve tutum puanları irdelendiğinde, buldukları SED'lere göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani alt SED ve üst SED öğrencileri arasında hem çevresel bilgi hem de çevresel tutum puan ortalamaları açısından önemli bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.
- Bilgi testi sonuçlarına göre alt SED'deki 6. sınıflar ile 7. sınıflar ve 6. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tutum ölçeği sonuçlarına göre ise alt SED'deki 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
- Bilgi testi sonuçlarına göre üst SED'teki 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Tutum ölçeği sonuçlarına göre ise 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

- Bilgi testi sonuçlarına göre kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çevre bilgisi açısından kızların düzeyi erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeği sonuçlarına göre yine kız öğrencilerinin tutum testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Alt SED öğrencilerinin hem bilgi hem de tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenirken, üst SED öğrencilerinin bilgi testi puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamazken, tutum ölçeği puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- İlköğretim öğrencilerin çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçların ışığında öneriler ileri sürülmüştür.

## ABSTRACT

In this study, to establish effectiveness of education for environment, it is intended to determine present situation in the sense of education for environment by measuring 6th, 7th and 8th grades students' educational attitude and information. Since environmental problems stem from human's negative attitudes and behaviours, values having not constructed and moral system about nature, education problem lies under this set of problems.

Sample consisted of 1118 6th, 7th and 8th grades students which 576 of them are girls and 542 are of them are boys and which are selected randomly from 6 different elementary school in bounds of Nilüfer and Görükle municipalities. 524 of these students attend schools at low socio-economic level and 594 of them attend schools at high socio-economic level. In present study, environmental knowledge test and environmental attitude scale are used as data collecting instruments. The results of study are as following:

- Results on the basis of grades can be summarized as following: When knowledge test is evaluated, it is established that there are significant differences between scores of 6th and 8th grades and between scores of 7th and 8th grades. When attitude test is assessed, it is seen that there are significant differences between scores of 6th and 8th grade students. In addition to these, it is seen that although there are 33 question in information test, general test score average of students who answered the test is 18.95. It is ascertained that this is a low score average.

- When students' knowledge and attitude scores are investigated, a significant difference is not seen according to socio-economic level. That is, it is established that there is no significant difference between students at low and high socio-economic level in the sense of environmental information and attitude.

- According to information test results, it is seen that there are significant differences between scores of 6th and 7th grade students and between scores of 6th and 8th grade students at low socio-economic level. According to attitude test results, it is established that there are significant differences between scores of 6th and 8th grade students and between scores of 7th and 8th grade students at low socio-economic level.

- According to information test results, there are significant differences between scores of 6th and 8th grade students and between scores of 7th and 8th grade students at high socio-economic level. According to attitude test results, it is established that there are significant differences between scores of 6th and 7th grade students.

- According to information test results, it is seen that girls' scores are higher than that of boys. Therefore, in the sense of gender, it is established that girls' level is higher than that of boys. According to attitude test results, it is established that girls' scores are higher than that of boys.

- A significant difference in both knowledge and attitude scores of students at low socio-economic level is observed in the sense of gender. While a significant difference in knowledge test scores of students at high socio-economic level is not found, there is a significant difference in the sense of gender in the scores of students at high socio-economic level.

- Although it is not very strong, there is a relation between environmental knowledge and attitude scores of students.

## İÇİNDEKİLER

• ÖZET	ii
• ABSTRACT	iv
• İÇİNDEKİLER	vi
• TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ	x
• EKLER LİSTESİ	xii
• KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
• GİRİŞ	1

### BİRİNCİ BÖLÜM : İNSAN – DOĞA ETKİLEŞİMİ

<b>1. 1. İnsan ve Doğal Çevre İlişkilerinin Tarihsel Gelişimi</b>	5
1. 1. 1. İlkel Dönem	6
1. 1. 2. Tarım ve Yerleşme Dönemi	9
1. 1. 3. Sanayileşme ve Kentleşme Dönemi	12
1. 1. 4. İklimsel ve Kozmik Dönem	16
<b>1. 2. Çevre ve İnsan Sorunsalı</b>	20
1. 2. 1. Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu	20
1. 2. 2. Çevre Sorunlarının Çok Boyutluluğu	27
1. 2. 3. İnsan Sorunsalı	42
<b>1. 3. Doğaya Egemen Olma Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi ve Çevre İçin Eğitime Etkisi</b>	49
1. 3. 1. İlkçağ ve Klasik Yunan Dönemi	50
1. 3. 2. Rönesans, Bilimsel Devrim ve Mekanist Dünya Görüşü	53
1. 3. 3. Moderniteden Ekolojik Düşünceye	60
1. 3. 4. Mekanist Görüş ve Çevre Hakkında Eğitim	65
1. 3. 4. 1. Mekanist Görüşün Doğa Yaklaşımı	65
1. 3. 4. 2. Mekanist Görüşün Çevre Sorunları Yaklaşımı	66
1. 3. 4. 3. Mekanist Görüşün Çevre Eğitimi Yaklaşımı	66
1. 3. 5. Ekolojik (Çevremerkezli) Görüş ve Çevre İçin Eğitim	68
1. 3. 5. 1. Ekolojik Görüşün Doğa Yaklaşımı	68
1. 3. 5. 2. Ekolojik Görüşün Çevre Sorunları Yaklaşımı	68
1. 3. 5. 3. Ekolojik Görüşün Çevre İçin Eğitim Yaklaşımı	69
<b>1. 4. Çocuk – Doğa Etkileşimi</b>	71
1. 4. 1. Doğa Kavramının Çok Boyutluluğu	71
1. 4. 2. Doğa – Çocuk Etkileşiminin Çok Boyutluluğu	75
1. 4. 2. 1. Çocuklar Açısından Doğanın Anlamı, Önemi ve İşlevi	75
1. 4. 2. 2. Çocuklar Açısından Doğanın Zenginliği ve Çeşitliliği	80
1. 4. 2. 3. Doğanın Değişkenliği ve Çocuk	82
1. 4. 2. 4. Oyun ve Eğlence Boyutu Olarak Doğa ve Çocuk	83
1. 4. 2. 5. Sevgi, Estetik ve Sanat Kaynağı Olarak Doğa ve Çocuk	86
1. 4. 2. 6. Korku ve Tehdit Kaynağı Olarak Doğa ve Çocuk	87
1. 4. 2. 7. Aile, Okul ve Yakın Çevre Açısından Çocuk– Doğa Etkileşimi	90
1. 4. 3. Çocuk ve Hayvanlar Dünyası	98
1. 4. 4. Çocuk ve Bitkiler Dünyası	104

## İKİNCİ BÖLÜM: ÇEVRE İÇİN EĞİTİM

<b>2. 1. Çevre İçin Eğitimin Esasları</b>	107
2. 1. 1. Eğitim Kavramı ve Eğitim Sorunsalı	107
2. 1. 2. Çevre İçin Eğitimin Tanımı, Amacı ve Esasları	112
2. 1. 3. Çevre İçin Eğitimin Önemi ve Gerekliliği	119
2. 1. 4. Çevre Konusunda Eğitim – Çevre İçin Eğitim İkilemi	123
2. 1. 5. Çevre İçin Eğitimin İlkeleri, Hedefleri ve Kademeleri	128
2. 1. 6. Nasıl Bir Çevre İçin Eğitim?	133
2. 1. 7. Çevre İçin Eğitim ve Ekolojik Toplum	135
2. 1. 8. Çevre İçin Eğitim ile Ekoloji İlkelerinin Bütünleşmesi	141
2. 1. 8. 1. Dünyanın ve Doğanın Bütünlüğü İlkesi	142
2. 1. 8. 2. Doğanın Sınırlılığı ve Yeterliliği İlkesi	143
2. 1. 8. 3. Doğada Hiçbir Şey Yok Olmaz İlkesi	144
2. 1. 8. 4. Doğanın Geri Tepmesi İlkesi	144
2. 1. 8. 5. Doğa En Uygun Çözümü Bulur İlkesi	144
2. 1. 8. 6. Doğada Bedelsiz Yarar Olmaz İlkesi	145
2. 1. 8. 7. Doğaya Sevgi ve Saygı İlkesi	145
2. 1. 8. 8. Karşılıklı Bağımlılık ve İşbirliği İlkesi	147
2. 1. 8. 9. Hoşgörü ve Alçakgönüllülük İlkesi	147
2. 1. 8. 10. Minimum Zarar ve Yetinme İlkesi	148
2. 1. 8. 11. Doğmamışın Hakları – Doğmuş Olanların Sorumluluğu İlkesi	149
2. 1. 8. 12. Evrensel Ekolojik Etik Gerektiğinde Yasaları Aşar İlkesi	150
2. 1. 8. 13. Doğal Çevre ve Yöresini Tanıma ve Benimseme İlkesi	151
<b>2. 2. Çevre İçin Eğitimi Etkileyen Somut Etkenler</b>	152
2. 2. 1. Çevre İçin Eğitimde Önemli Bir Etken: Aile	153
2. 2. 2. Çevre İçin Eğitimde Öğretmen Etmeni	158
2. 2. 3. Çevre İçin Eğitimde Okul Etmeni	165
2. 2. 4. Çevre İçin Eğitimde Kitle İletişim Araçlarının Rolü ve Etkisi	168
2. 2. 5. Çevre İçin Eğitimde Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü ve Etkisi	174
<b>2. 3. Çevre İçin Eğitimi Etkileyen Soyut Etkenler</b>	181
2. 3. 1. Çevresel Değerler	181
2. 3. 1. 1. Değer Kavramı ve Değerlerin Görevleri	181
2. 3. 1. 2. Çevresel Değerler ve Çevresel Değer Yönelimleri	182
2. 3. 2. Çevresel Tutum ve Davranışlar	188
2. 3. 2. 1. Tutum Kavramı ve Tutumun Bileşenleri	188
2. 3. 2. 2. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi	193
2. 3. 2. 3. Bilimsel Tutum	197
2. 3. 2. 4. Davranış Kavramı ve Çevresel Davranış	198
2. 3. 3. Çevre Ahlâkı	202
2. 3. 3. 1. Ahlâk Kavramı	202
2. 3. 3. 2. Çevre Etiği Kavramı	208
2. 3. 3. 3. Çocuklar ve Çevre Ahlâkı	211
<b>2. 4. İlköğretimde Çevre İçin Eğitim</b>	213
2. 4. 1. Türk Milli Eğitim Sistemi İçinde İlköğretimin Yeri ve Önemi	213
2. 4. 2. İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri ve Bunların Çevre İçin Eğitime Etkisi	216
2. 4. 2. 1. Gelişim ve Gelişim Görevleri Kavramları	216
2. 4. 2. 2. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Gelişimi	218



2. 4. 2. 3. İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi	220
2. 4. 2. 3. 1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	222
2. 4. 2. 3. 2. Çevre İçin Eğitim Açısından Somut ve Soyut İşlemler Döneminin Önemi	228
2. 4. 2. 4. İlköğretim Öğrencilerinin Kişilik Gelişimi	230
2. 4. 2. 4. 1. Kişilik ve Kişilik Gelişimi Kavramları	230
2. 4. 2. 4. 2. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı	231
2. 4. 2. 4. 3. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı	232
2. 4. 2. 4. 4. Çevre İçin Eğitim Açısından Ergenlik Dönemi	237
2. 4. 2. 5. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlâk Gelişimi	239
2. 4. 2. 5. 1. Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı	240
2. 4. 2. 5. 2. Kohlberg'in Ahlâk Gelişim Kuramının Çevre İçin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi	243
2. 4. 2. 5. 2. 1. Gelenek Öncesi Düzey	243
2. 4. 2. 5. 2. 2. Geleneksel Düzey	245
2. 4. 2. 5. 2. 3. Gelenek Sonrası Düzey	247
2. 4. 3. İlköğretimin Amaçları ve Bunların Çevre İçin Eğitime Etkileri	249
2. 4. 4. İlköğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında Çevre İçin Eğitimin Yeri ve Önemi	251
2. 4. 4. 1. Hayat Bilgisi Dersi	252
2. 4. 4. 2. Sosyal Bilgiler Dersi	256
2. 4. 4. 3. Fen Bilgisi Dersi	263
2. 4. 4. 4. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi	269
2. 4. 4. 5. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi	273
2. 4. 5. Belirli Gün ve Haftalar ve Bunların Çevre İçin Eğitim Açısından Önemi	277
2. 4. 6. İlköğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında Çevre İçin Eğitimin Yansımalarına İlişkin Bir Değerlendirme	279

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: ÇEVRE İÇİN EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNİ SAPTAMAYA YÖNELİK ALAN ARAŞTIRMASI

3. 1. Problem	282
3. 2. Araştırmanın Amacı ve Hipotezi	282
3. 3. Araştırmanın Önemi	283
3. 4. Varsayımlar (Sayıtlar)	284
3. 5. Sınırlılıklar	284
3. 6. Araştırma Modeli	284
3. 7. Araştırma Grubu	284
3. 8. Veri Toplama Araçları	286
3. 8. 1. Çevre Bilgi Testi	288
3. 8. 2. Çevre Tutum Ölçeği	289
3. 9. Veri Çözümleme Teknikleri	290
3. 10. Tanımlar	291
3. 11. İlgili Araştırmalar	292
3. 11. 1. Yurdumuzda Yapılan Araştırmalar	293
3. 11. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	301
3. 12. Bulgular ve Yorum	304
3. 12. 1. Birinci hipotez: "Çevresel tutum ve çevresel bilgi açısından üst sınıf puan ortalamaları alt sınıflara göre daha yüksektir."	306
3. 12. 2. İkinci hipotez: "Üst SED öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum"	309

	puan ortalamaları alt SED öğrencilerine göre daha yüksektir.”	
3. 12. 3.	Üçüncü hipotez: “Alt ve üst SED öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum puan ortalamaları sınıflarına göre farklılaşmaktadır.”	312
3. 12. 4.	Dördüncü hipotez: “Kız öğrencilerin çevresel bilgi ve çevresel tutum puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. “	317
3. 12. 5.	Beşinci hipotez: “Çevre tutum puanları yüksek olan öğrencilerinin çevre bilgi puan ortalamaları da yüksektir.“	320
<b>3. 13.</b>	<b>Genel Değerlendirme: Sonuç ve Öneriler</b>	<b>321</b>
3. 13. 1.	Alan Araştırmasının Başlıca Sonuçları	321
3. 13. 2.	Alan Araştırmasından Yola Çıkararak Yapılan Bazı Tespitler	323
3. 13. 3.	Ülkemiz Çevre İçin Eğitime Yönelik Başlıca Öneriler	329
•	KAYNAKLAR	335
•	EKLER	360
•	ÖZGEÇMİŞ	381

## TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

### Tablolar Listesi

Tablo 1. 1. İnsan Türünün Kendi Varlığına Yüklelediği – Yakıştırdığı Bazı Ayırıcı – Belirleyici Sıfatlar	44
Tablo 2. 1. Otoriter ve Demokratik Ailelerde Yetişen Öğrencilerin Başlıca Özellikleri ve Bunların Eğitim Yansımaları	154
Tablo 2. 2. Piaget’in Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Temel Özellikleri	225
Tablo 2. 3. Erikson’a Göre Psikososyal Gelişimin Dönemleri	234
Tablo 2. 4. Kohlberg’e Göre Ahlâk Gelişim Düzeyleri ve Özellikleri	242
Tablo 2. 5. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinin Ünite, Hedef, Davranış ve Ders Saati Bakımından Sınıflara Göre Dağılımı	253
Tablo 2. 6. İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Bunların Özellikleri	254
Tablo 2. 7. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Ünite, Amaç ve Ders Saati Bakımından Sınıflara Göre Dağılımı	257
Tablo 2. 8. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Bunların Özellikleri	258
Tablo 2. 9. İlköğretim Fen Bilgisi Dersinin Ünite, Amaç, Öğrenci Kazanımları ve Ders Saati Bakımından Sınıflara Göre Dağılımı	264
Tablo 2. 10. İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Bunların Özellikleri	266
Tablo 2. 11. İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinin Ünite, Amaç, Davranışlar ve Ders Saati Bakımından Sınıflara Göre Dağılımı	270
Tablo 2. 12. İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Özellikleri	271
Tablo 2. 13. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Bunların Özellikleri	276
Tablo 2. 14. Çevre Konuları İle İlgili Kutlanan Belirli Gün ve Haftalar	278
Tablo 3. 1. Araştırma Grubu Okullarının Temel Özellikleri	285
Tablo 3. 2. Çevre Bilgi Testi Alt Konu Başlıkları ve Soru Dağılımları	289
Tablo 3. 3. Sınıflarına Göre Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	306
Tablo 3. 4. Sınıflarına Göre Öğrencilerin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları	307
Tablo 3. 5. SED’e Göre Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına Uygulanan “t” Testi Sonuçları	309
Tablo 3. 6. Sınıflarına Göre Alt SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	313
Tablo 3. 7. Sınıflarına Göre Alt SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları	314
Tablo 3. 8. Sınıflarına Göre Üst SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları	315
Tablo 3. 9. Sınıflarına Göre Üst SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları	316
Tablo 3. 10. Cinsiyetlere Göre Öğrencilerin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına Uygulanan “t” Testi Sonuçları	317
Tablo 3. 11. Cinsiyetlere Göre Alt SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına Uygulanan “t” Testi Sonuçları	319

Tablo 3. 12. Cinsiyetlere Göre Üst SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Testleri Puanlarına Uygulanan “t” Testi Sonuçları	320
Tablo 3. 13. Çevresel Bilgi ve Çevresel Tutum Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	321

### Şekiller Listesi

Şekil 1. 1. Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu	26
Şekil 1. 2. Çevre Sorunlarının Çok Boyutluluğu	32
Şekil 1. 3. Çevre Sorunlarını Etkileyen Başlıca Faktörler	39
Şekil 1. 4. Varlık Alanları ve İnsanın Evrendeki Yeri	43
Şekil 1. 5. Doğa ile Etkileşimde Olan Çocuklarda Yaygın Olarak Görülen Duygular	88
Şekil 2. 1. Tiflis Bildirgesine Göre Çevre Eğitiminin Başlıca Bireysel Amaçları	116
Şekil 2. 2. Çevre İçin Eğitim ile Bütünleşmesi Gereken Başlıca Disiplinler	120
Şekil 2. 3. Çevre İçin Eğitimin Konstruktif Yapısı	127
Şekil 2. 4. Çevre İçin Eğitim Sürecinde Çocuk - Çevre İlişkilerinin Varsayım Aşamaları	133
Şekil 2. 5. Tutumun Bileşenleri	192
Şekil 2. 6. Bireylerin Çevresel Tutum ve Davranışlarını Belirleyen Başlıca Etkenler	200

## EKLER LİSTESİ

Ek 1: Tiflis Bildirgesi'ne Göre Çevre Eğitiminin Hedef, Amaç ve Esasları	360
Ek 2: Klasik Çevre Eğitimi ile Modern Çevre İçin Eğitim Arasındaki Farklılaşmalar	364
Ek 3: Çevre Bilgi Anketi	369
Ek 4: Çevre Tutum Ölçeği	378

## KISALTMALAR LİSTESİ

a. g. e.	Adı Geçen Eser
a. g. m.	Adı Geçen Makale
a. g. tz.	Adı Geçen Tez
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AİDS	Kazanılmış Bağışıklık Yetersizliği Sendromu
AÜ	Ankara Üniversitesi
BM	Birleşmiş Milletler
ÇBT	Çevre Bilgi Testi
ÇED	Çevresel Etki Değerlendirilmesi
ÇEKÜL	Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı
ÇEV – KOR	Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı
ÇTÖ	Çevre Tutum Ölçeği
DHKD	Doğal Hayatı Koruma Derneği
DİE	Devlet İstatistik Enstitüsü
DPT	Devlet Planlama Teşkilâtı
EPA	Amerika Çevre Koruma Ajansı
HIV	AİDS'e Neden Olan Bir Geri Dönüştürücü Virüs
IEEP	Uluslararası Çevre Eğitimi Programı
İÜ	İstanbul Üniversitesi
KİA	Kitle İletişim Araçları
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MÖ	Milattan Önce
MS	Milattan Sonra
NAAEE	Kuzey Amerika Çevre Eğitim Birliği
NEETF	ABD Ulusal Çevresel Eğitim ve Yetiştirme Vakfı
ODTÜ	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
ÖMG	Öğretmenlik Mesleğine Giriş
p	Page
s	Sayfa
SBF	Siyasal Bilgiler Fakültesi
SED	Sosyo Ekonomik Düzey
TC	Türkiye Cumhuriyeti
TÇV	Türkiye Çevre Vakfı
TED	Türkiye Eğitim Derneği
TEMA	Türkiye Erozyonla Mücadele Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
TTKB	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜBA	Türkiye Bilimler Akademisi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

TÜRÇEV	Türkiye Çevre Eğitim Vakfı
UNEP	Birleşmiş Milletler Çevre Programı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
UÜ	Uludağ Üniversitesi
vb	Ve Benzeri
vs	Vesaire
yy	Yüz Yıl

## GİRİŞ

Geride bıraktığımız yüzyıl, bilim ve teknolojide büyük buluşların ve atılımların yapıldığı, insanlık tarihinde birçok küresel değişimin yaşandığı, kentleşme, sanayileşme, bilgi ve kalkınma yüzyılı olarak tarih kitaplarında yerini almıştır. Ayın fethedildiği, hayvanların kopyalandığı, genetik, nükleer ve uzay araştırmalarının hız kazandığı bu yüzyıl aynı zamanda, çılgın tüketim ile açlık ve yoksulluğun; yüksek tarımsal verim artışı ile erozyon ve çölleşmenin; frenlenemeyen nüfus artışı ile kitlesel ölümlerin, insan hakları ile hayvan haklarının tartışıldığı “çelişkiler yüzyılı” olarak da adlandırılabilir. Fakat bu yüzyılda belki de en dikkat çeken olgulardan biri de insan ile doğa arasındaki mücadelenin, ekoloji ile ekonomi arasındaki güç mücadelesine dönüşmesi ve tüm bunların sonucunda insanın kendi türünü yok edecek aşamaya gelmesi ile bu yüzyıla çevre sorunlarının damgasını vurmuş olmasıdır. Tüm bunların sonucunda XIX. ve XX. yüzyılda egemen olan bitki ve hayvan ekolojisinin yerini yaşadığımız yüzyılda “insan ekolojisi” almıştır.

Disiplinler arası ve çok boyutlu bir konu olan çevre, yeni yüzyılımızın siyasi, felsefi, ekonomik, kültürel, sosyal ve etik boyutları ile tartışmaların odak noktasında yerini almış, önemli bir sorunsal olarak ulusal ve uluslararası gündemdeki öncelikli yerini korumaktadır. Özellikle son 30 – 40 yıl içinde basın, bilim adamları, çevreci kuruluşlar ve medyanın çabaları ile çevre sorunları, dünya gündeminin ön sıralarına tırmanmış ve bu konuda kitap, dergi, makale, haber ve film sayısında adeta patlama yaşanmıştır. Daha da önemlisi birçok ülkede çevre bakanlıkları kurulmuş, ayrıca çevreci siyasi parti ve sivil toplum örgütlerinin sayılarında da büyük bir artış olmuştur.

Yeni yüzyıla girerken çevre felsefesi, çevre etiği, çevre eğitimi, çevre psikolojisi, çevre sosyolojisi gibi yeni bilim dalları şekillenip gelişirken; ekolojik kültür, ekolojik tarım, ekolojik turizm ve ekolojik toplum konuları medya ve bilim adamları tarafından daha sık tartışılmaya başlanmıştır. Özetle, küresel çevre sorunlarının kapsam ve etkilerindeki artışa paralel olarak, bu sorunlara olan siyasi, iktisadi, kültürel, bilimsel ve sanatsal ilgi de artmıştır. Ama “savunmasız mavi gezegenin” geleceği açısından belki de daha önemlisi, küresel ekolojik bunalımın derinleşmesine bağlı olarak bu bunalımın sebep ve sonuçları, bu bunalımdan çıkış yolları daha yüksek sesle tartışılmaya başlanmıştır. Fakat unutulmaması gerekir ki, çevre sorunları ile ilgili kuramsal ve uygulama düzeyindeki araştırma ve bilimsel yayınlarda sayısal bir artış gözlenmesine karşın; çok sayıda bilimsel öneri, hipotez ve çözüm yolu ortaya konulmuş

olmasına rağmen; çevre sorunsalının sebep – sonuçları, ekolojik bunalımdan çıkış yolu ve alınması gereken önlem ve yöntemler konusunda ortak bir küresel görüş sağlanamamıştır. Bu da çok boyutlu çevre sorunsalının sosyal, ekonomik, etik, kültürel, felsefi, teknolojik kökenli kaynaklara sahip olup, tek boyutlu yöntemlerle, basit veya kısa vadeli plân, öneri veya formüllerle çözülemeyecek kadar derin, karmaşık ve kapsamlı olduğuna işaret etmektedir.

Geride bıraktığımız yüzyılda endüstriyel ve tarımsal üretim ile servet birikimi ve kişi başına düşen milli gelirler artmış, çok uluslu şirketlerin kârları ve teknolojik başarıları da hızla artmış. Fakat tüm bunlara paralel olarak kesilen ormanlar, kirlenen ırmaklar, küresel ısınma ve asit yağmurları, çölleşen araziler, kurutulan göl ve bataklıklar, yok edilen bitki ve hayvan türleri sayısı da artmış. Böylece, bilim ve teknolojinin büyük atılımlar gerçekleştirdiği XIX. ve XX. yüzyılda, sanayileşme, kentleşme, turizm, nüfus artışı, üretim ve tüketimdeki hızlı gelişmelere bağlı olarak, toplumsal çevrenin, doğal çevre üzerindeki baskıları giderek artmış ve bunun sonucunda küresel ekolojik denge bozulmuş ve çevre sorunları tüm insanlığı tehdit edecek boyutlara ulaşmıştır. Böylece sorunun çözümü sadece ulusal alanda değil uluslararası platformda da ele alınmasını zorunlu kılmıştır.

Çevre sorunlarının küreselleşmesi ve gezegendeki yaşamı tehdit eder noktaya gelmesi, insanların doğa ile ilişkilerini ve çevreye karşı tutum ve davranışlarını tekrar sorgulamaya; doğaya karşı bireylerin üstlendikleri görev ve sorumlulukları tekrar gözden geçirmeye; çevre ahlâkı, ekolojik kültür ve çevre bilincini tekrar tanımlamaya itmiştir. Özellikle son yıllarda eğitim – öğretim ile çevre sorunları arasındaki ilişki tekrar irdelenmeye; öğretmenlerin, okulların, ders programların çevre duyarlılığı ve ekolojik bilinci yüksek bireyler yetiştirmeye uygunluğu tekrar sorgulanmaya başlanmıştır. Tüm bunların sonucunda erdem, ahlâk, değer, hoşgörü, denge, birliktelik, etik, kalkınma, ekonomi gibi kavramlar ekolojik açıdan yeniden tanımlanmıştır. Çevre için eğitim gerekliliği, önemi, işlevi ve etkileri sorgulanırken, derslerin çevreselleştirilmesi ve okullarda öğrencilere yeterli çevre bilinci verilmemesi konusu birçok ülkede tartışılmaya başlanmıştır.

Küresel çevre sorunlarının çözümünde politik, ekonomik ve teknolojik çözüm arayışlarının başarıya ulaşması ve insan ile doğa arasındaki özlenen uyumun yeniden sağlanması eğitilmiş bireylerden geçtiği unutulmamalıdır. Gezegenimizin geleceği, yarının yetişkinleri olan bugünkü çocukların elinde olduğuna göre, çocuklara yapılacak olan “çevre eğitimi yatırımı”, gezegenimize ve doğaya yapılan bir yatırım olarak algılanmalıdır. Bu yatırım yapılırken, çocuk – doğa etkileşiminin geniş bir çerçevede tartışılması; çocuklarda olumlu çevresel tutum ve davranışlar oluşturulacak eğitim etkinlikleri ve ders programlarının yeniden



belirlenmesi; ekolojik kültür ve çevre bilinci yüksek dünya vatandaşların yetiştirilmesi için ulusal ve uluslararası eğitim politikaların yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Üç bölümden oluşan bu çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgileri belirlenmeye çalışılırken, bir yandan da mevcut eğitim sisteminin, mevcut program ve ders içeriklerinin çevresel tutum ve bilgilere etkileri irdelenmesi amaçlanmıştır. Alan araştırılmasına geçilmeden önce birinci bölümde “İnsan – Doğa Etkileşimi” ve “Çocuk – Doğa Etkileşimi” konuları tartışılmıştır. Çünkü çevre ve insan sorunsalı tartışılmadan, doğaya egemen olma düşüncesinin tarihsel gelişimi irdelenmeden, insan merkezli ve çevre merkezli görüşlerin çevre için eğitime etkileri ortaya konulmadan, doğa – çocuk etkileşiminin çok boyutluluğu detaylı bir şekilde analiz edilmeden, çevre sorunlarının kökenlerine ulaşmak, çocukların yanlış çevresel tutum ve davranışlarını açıklamak güçleşmektedir. Bu bağlamda, birinci bölümde yer alan “İnsan ve Doğal Çevre İlişkilerinin Tarihsel Gelişimi” adlı birinci alt bölümde ilkel, tarım ve yerleşme, sanayileşme ve kentleşme, iklimsel ve kozmik dönemi olarak dört dönem içinde insan ile doğa arasındaki karmaşık etkileşimler tarihsel süzgeçten geçirilerek ele alınmıştır.

“Çevre ve İnsan Sorunsalı” adlı ikinci alt bölümde, çevre, insan ve çevre sorunlarının çok boyutluluğu tartışılmıştır. “Doğaya Egemen Olma Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi ve Çevre İçin Eğitime Etkisi” başlıklı üçüncü alt bölümde, ilkçağdan XXI. yüzyıla kadar insanın bilim, teknoloji, düşünce ve felsefedeki gelişmeleri doğa ve çevre ile ilişkilendirilerek irdelenmiştir. Ayrıca bu bölümde mekanist ve ekolojik görüşlerin temel özellikleri ve bunların çevre için eğitime bakış açıları ele alınmıştır.

Çalışmanın “Çocuk - Doğa Etkileşimi” başlıklı dördüncü alt bölümde, doğa kavramı ve çocuk – doğa etkileşimi tartışılmış; ayrıca Çocuklar doğayı nasıl algılar? Çocuk – doğa ilişkilerini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler nelerdir? Çocuklar bitki ve hayvanlarla nasıl ilişki kurmaktadırlar? Çocuk – doğa etkileşiminde eğitim – öğretimin yeri ve önemi nedir? gibi sorulara yanıt aranmıştır.

Çalışmanın “Çevre İçin Eğitim” başlıklı ikinci bölümünde çevre için eğitimin önemi, gerekliliği, amacı, ilkeleri, hedefleri ve esasları irdelenmiştir. Bu bölümde çevre için eğitimi etkileyen somut etkenler (aile, öğretmen, okul, kitle iletişim araçları ve sivil toplum örgütleri) ve soyut etkenler (çevre değerleri, çevre ahlâkı, tutum ve davranışlar) ayrı ayrı alt başlıklar altında ele alınmış ve tartışılmıştır. Ayrıca bu bölümde çevre konusunda eğitim ile çevre için eğitim arasındaki fark nedir?, XXI. yüzyılda nasıl bir çevre için eğitim inşa edilmesi gerekir?, Çevre için eğitim ile ekoloji ilkelerinin bütünleşmesi mümkün müdür?, Ekolojik toplumun

oluşmasında çevre için eğitiminin yeri ve önemi nedir? gibi sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

“İlköğretim’de Çevre İçin Eğitim” başlıklı alt bölümde, çevre için eğitim ile ders programları, üniteler ve ders kitapları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu alt bölümde, mevcut ilköğretim programı ve ders kitapları içerik, yöntem, anlatım, bilgi düzeyi ve öğrenciye uygunluk açısından tartışılmıştır. Ayrıca “İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri ve Bunların Çevre İçin Eğitime Etkisi” alt konu başlığı altında, ilköğretim öğrencilerin fiziksel, bilişsel, kişilik ve ahlâk gelişimleri ve bunların çevre için eğitime etkileri irdelenmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümü “Çevre İçin Eğitimin Etkinliğini Saptamaya Yönelik Alan Araştırması” başlığını taşımaktadır. Çalışmanın problemi, amacı, önemi, hipotezi, varsayımlar, sınırlıklar, tanımlar, veri toplama ve veri çözümlene teknikleri ile ilgili araştırmalar bu bölümde ele alınmıştır. Ayrıca çalışmanın yöntem, bulgular ve genel değerlendirme alt bölümleri de üçüncü bölümde ele alınmıştır.

## BİRİNCİ BÖLÜM : İNSAN – DOĞA ETKİLEŞİMİ

### 1. 1. İnsan ve Doğal Çevre İlişkilerinin Tarihsel Gelişimi

Evrenin bundan yaklaşık 15 milyar yıl önce, Güneş'in 5 milyar önce, Dünya'nın ise yaklaşık 4,6 milyar yıl önce oluştuğu tahmin edilmektedir. Gezegenimizde ilk yağmurların 4,3 milyar önce ve ilk canlıların 3,5 milyar yıl önce ortaya çıktıkları varsayılmaktadır.<sup>1</sup> İnsan ailesinin ilk üyeleri ise 5 milyon yıl önce görülmüştür. Böylece, dünyamızın varsayılan yaşı yaklaşık 5 milyar ve insanlığın yaşı 5 milyon yıl olup, kültürün habercisi olan yazının yaşı ise sadece 5 000 yıldır.<sup>2</sup>

Fosil kanıtlar, türümüzün en son biçimi olan Homo Sapiens'in dünya üzerinde sadece 40 000 yıl yaşadığını ve bu süre, gezegenimizin 4,6 milyarlık var oluş sürecinde kısa bir andan oluşan bir zaman dilimi olduğunda herkes hemfikirdir. Ayrıca 40 000 yıllık gelişim sürecinde insanoğlu iki büyük kültürel değişim yaşamış; 10 000 – 12 000 yıl önce başlayan Tarım Devrimi ve yaklaşık 280 yıl öce başlayan Sanayi Devrimi.<sup>3</sup> Kısaca, günümüze kadar geçen sürenin % 99'unda yaşamını avcılık ve toplayıcılıkla geçiren insanın son 200 yıla kadar bugünkü anlamda ciddi çevre sorunlarına neden olmadan varlığını sürdürdüğü söylenebilir. İnsanlık tarihinin % 99'unda doğal çevre ile toplumsal çevre arasında karşılıklı uyum söz konusu iken son iki yüz yıllık dönemde insanoğlunun dünyaya verdiği zarar ve tahribat, beş milyar yıllık gezegenimizi tehdit edecek ve yüzlerce bitki ve hayvan türünü yok edecek boyutlara ulaşmıştır.

Dünya tarihi insanlığın doğa ile mücadelesinin tarihini yansıtır. İniş ve çıkışlarla, doğaya karşı alınan zafer ve yenilgilerle dolu bu tarihin farklı ekolojik ve kültürel dönemleri mevcuttur. İnsanın doğa ile olan ilişkilerine tarihsel gelişim içinde bakıldığında, insanın çevre kaynaklarını kullanmadaki artan sömürsünün çarpık ve düzensiz bir tempo izlediği gözlenmektedir. Miller'e göre insanın kültürel ve ekolojik aşamaları beş bölümde incelenebilir. Birinci aşama "Erken toplayıcı-avcı", ikinci aşama "İleri toplayıcı-avcı", üçüncü aşama "Tarım insanı", dördüncü aşama "Endüstri insanı" ve beşinci aşama "Dünya insanı" olarak adlandırmıştır<sup>4</sup>. Bu çalışmada, insanlığın binlerce yıllık ekolojik, teknolojik ve kültürel

<sup>1</sup> Atasoy, Emin, Coğrafya Bilimi ve Coğrafya Öğretimine Giriş, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2004

<sup>2</sup> Akarsu, Bedia, "Bilimsel Özgürlük ve Çevre Etiği", İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, 1997, Ankara, s. 18-19

<sup>3</sup> Erdem, Ümit (Editör), Çevre Bilimi Sürdürülebilir Dünya, Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 1, İzmir, 2000, s. 22

<sup>4</sup> Türkman, Ayşe, Yaşanabilir Bir Çevre İçin, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2000, s. 4

serüvenini a) ilkel, b) yerleşme ve tarım, c) sanayileşme ve kentleşme, d) iklimsel ve kozmik olarak sınıflandırarak, toplam dört dönemde incelenmeye çalışılmıştır.

### 1. 1. 1. İlkel Dönem

15 milyar yıl önce o büyük patlama ile başlayan ve evreni, yaşamı ve insanı birbirine bağlayan durmadan ilerleyen evrimin son halkası insandır. Son derece de yavaş ilerleyen bu evrimde insana doğru gelişme dik yürüme ile başlamış ve bunun ardından beynin büyümesi ile zekâ gelişmiştir. Dik yürüme ile eller serbest kalmış ve insan elleri ile aletleri işlemiş ve kullanmıştır. Artık insan, eylemlerinde zekâsını kullanabilecek duruma gelmiş ve bu onu diğer canlılardan farklı kılmıştır. Zekâ ve düşünme yetisini güç ve üstünlük olarak kullanmaya başlayan insan, diğer canlılarla olan uyumlu ilişkileri zedelemeye başlamış ve insan türü, belki de istemeyerek veya fark etmeyerek kendisini doğal çevrenin efendisi olarak görmeye başlaması ile de çevre sorunları filizlenmeye başlamıştır. Kültürün gelişmesi de evrim gibi olağanüstü yavaş ilerlemiştir. İlk kökenler olan australo-pitecus'tan pek bir alet kalmamış; herhalde insan henüz alet yapacak duruma gelmemişti. Sonra gelen kültür, yontma-taş dönemi yaklaşık 400 000 yıl önce başlamış, 25 000 yıl önce de birden büyük bir sıçrama ile cilalı-taş dönemi başlamıştır. Bu dönemde bugünün insanı ve zengin bir kültür ortaya çıkmıştır. Mağaralarda resimler, taştan ve fildişinden heykelcikler bu dönemdeki insan başarılarını kanıtlamaktadır.<sup>5</sup>

Ateş öncesi dönemde bebek ve çocuk ölüm oranları ile anne ölüm oranları çok yüksek olduğundan, doğal nüfus artış hızının çok düşük ve ortalama yaşam süresinin yaklaşık 30 yıl olduğu tahmin edilmektedir. Bu dönemde avcı-toplayıcı atalarımız genelde 50 kişiyi nadiren aşan küçük gruplar halinde yaşamakta ve bu gruplar birlikte avlanmakta veya göç etmektedir. Doğal afetler veya beslenme kıtlığı, bu avcı-toplayıcı grupların bir bölgeden başka bir bölgeye göç etmelerini belirlemiş ve en önemlisi yaşadıkları coğrafi ortamı tanımak için büyük bir çaba harcayarak doğal çevreye uyum sağlamayı da başarmışlardır.

Arkeolojik kanıtlar, avcı-toplayıcı atalarımızın ilkel de olsa bazı alet ve silahları geliştirdiklerini göstermektedir. Ağaç ve taşları şekillendirmek, barınak yapımı için kazı aletleri kullanmak, hayvanları öldürmek için sopaları ve taşları sivirtmek, hayvan derilerinden basit giysiler ve postları kullanmak bu alet ve silahlara örnek gösterilebilir. Ren geyiği, mamut, bizon veya diğer sürü hayvanları avlarken, 40-50 kişilik erkek avcı grupları, örgütlenmeyi, dayanışmayı, yardımlaşmayı ve en önemlisi birlikte çalışmayı ve paylaşmayı öğrenmeyi başarmışlardır. Erkekler avcılık ve gıda temini ile uğraşırken, kadınlar da toplama ve çocuk

<sup>5</sup> Akarsu, Bedia, a. g. e., s. 18 - 19

bakım işlerini üstlenmişlerdir.<sup>6</sup> Bu dönemde yaşayan Neandertal insanların sosyal davranışları ve doğa ile etkileşimlerini Alpagut şöyle özetlemektedir:<sup>7</sup>

*“Kültürel evrimleri açısından, Neandertal insanları seremonilere sahip olan gruplardır. Ölülerini gömen bu insanlar; sosyal davranışlarında ne denli gelişme gösterdiklerini ortaya koymaktadırlar. Mağaralarda, kaya altı sığınaklarında yaşayan bu grup insanlar; avcı ve toplayıcı bir yaşam biçimi sürdürmüşler; mamut dişlerinden ve ağaç dallarından yaptıkları barınaklarda, hayvan derilerine sarılarak, ateşin yardımıyla kendilerine bir fiziksel çevre geliştirmişlerdir. Doğal çevreleri içinde oluşturdukları bu fiziksel çevre, insanoğlunu bugün de içinde yaşamını sürdürdüğü, kendi üretimi olan yapay çevrenin ilk modelleridir.”*

Doğal çevresini tanımaya ve değiştirmeye çalışan insan ilkel dönemde en çok yabancı hayvanlarla mücadele etmiş, en çok onlardan korkmuş ve en yaygın olarak da onlarla beslenmiş. Akarsu'ya göre “Doğa insanı eksik yaratmıştır, ona hayvanlarda bulunan bir takım organları vermemiştir kendini koruması için ama ona akıl vermiştir. Akıl ile de insan doğaya egemen olmuş, onu değiştirmeyi başarmıştır.”<sup>8</sup> Yazara göre, insanı hayvandan ayıran zekâsı değil, özgür istencidir. Çünkü hayvan doğal ortama uyum sağlamaya çalışır, insan ise doğaya direnir ve en önemlisi onu etkiler, onu değiştirmek için çaba gösterir. Bunu insan, özgür ve düşünebilen varlık olmasına borçludur.<sup>9</sup> Sonuç olarak hayvanın uyum sağladığı çevresi, insanın ise değiştirdiği ve etkilediği dünyası vardır.

Bakir toprak, toplayıcılık ve avcılık-balıkçılık aşamalarından oluşan ilkel dönem, insan - doğa ilişkilerinde doğal çevreye boyun eğme şeklindedir. Bu dönemde insanlar kendiliğinden yetişen bitkileri toplayarak ve hayvanları avlayarak yaşamışlardır. Bu anlamda da bu dönemdeki insan-doğa ilişkisi mikro çevre istismarcılığı biçimindedir<sup>10</sup>. Bu dönemde insan doğal peyzajı değiştirmede, doğal kaynakları tüketmede, flora ve faunaya ciddi zararlar verebilecek bilgi ve teknolojik donanımdan yoksun olmasından dolayı, insan ile hayvan arasındaki o belirgin farklılaşma henüz başlangıç aşamasında olup, “ateş öncesi dönemde” hem hayvanlar hem de insanların ortak özelliği, doğaya boyun eğmeleridir.

<sup>6</sup> Erdem, Ümit, a. g. e., s. 23 - 24

<sup>7</sup> Alpagut, Berna, “Doğal Çevre ve İnsanın Evrimi”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, 1997, Ankara, s. 117

<sup>8</sup> Akarsu, Bedia, a. g. e., s. 19

<sup>9</sup> Akarsu, Bedia, a. g. e., s. 23

<sup>10</sup> Ertürk, Hasan, Çevre Bilimlerine Giriş, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı No:10, Bursa, 1996, s. 26

400 000 yıl kadar önce ateşin bulunması, insanın doğal çevreye karşı kazandığı ilk önemli zaferi oluşturmaktadır. Ateş insanın maddi yaşam koşullarını önemli ölçüde iyileştirmiştir. Nitekim ateşin bulunması sayesinde;

- Gıda düzeni gelişmiş, etler pişirilmeye başlanmış,
- Üretim araçlarının yapımında ilerlemeler sağlanmış,
- Soğuktan korunma amacıyla konut önem kazanmış,
- Savunma aracı ve özellikle yırtıcı hayvanlardan korunmada ateş yararlı olmuştur.

Böylece ateşin bulunması doğaya karşı insanın beslenme ve enerji savaşında önemli bir aşamayı oluştururken, bir yandan ortalama yaşam süresinin yavaş yavaş uzamasına, bir yandan ölüm oranlarının düşmesine ve nüfus artış hızının artmasına yol açmıştır.

Gelişmiş avcı-toplayıcılar, çevre üzerinde, özellikle ormanları otlaklara dönüştürmek için ateşi kullanmada, ilk avcı-toplayıcılardan çok daha büyük bir etkiye sahiptirler. Özellikle avlanma süresi sırasında ateşin gelişigüzel kullanılması sonucu çıkan büyük yangınlar, dünyanın çeşitli bölgelerindeki bitki topluluklarının tahrip edilmesine ve böylece doğal ekosistemlerin ilk kez geniş alanlı zarar görmelerine neden olmuştur.

Paleolitik çağda Afrika kıtasıyla, Güney ve Orta Avrupa'daki bitki örtüsü, çıkan bu büyük yangınlar sonucu çok fazla tahrip edilmiştir. Ayrıca isteyerek çıkartılan bu yangınlar sonucu Güney Asya'da ve Afrika'nın bazı bölgelerinde ormanların yerini savanlar almıştır. Aynı durum on binlerce yıl önce Kuzey Amerika kıtasındaki ormanlarda da görülmüş ve bu ormanlar "preri otlakları" haline getirilmiştir. Paleolitik çağdaki avcılar sadece geniş alanlardaki bitki örtüsünü tahrip etmekle kalmamış aynı zamanda ateşin yardımı ve geliştirdikleri av teknikleri ile dünyanın çeşitli bölgelerindeki omurgalı hayvan faunasını büyük ölçüde tahrip ederek azalmasına neden olmuşlardır.<sup>11</sup> Bu dönemde yaşayan atalarımız doğal çevresini tanımaya ve kullanmaya başlamışlardır. Mevsimleri ve iklim değişimleri sezinlemeye; balık ve hayvanların göç yollarını takip etmeye; yenilenebilir ve zararlı bitki türlerini ayırt etmeye; ot ve su kaynaklarına nasıl ulaşacaklarını; ateşi nasıl ve ne amaçlarla kullanabileceklerini; hangi ilkel silahlarla hayvanlardan kendilerini koruyabileceklerini ve en önemlisi dayanışma, yardımlaşma ve paylaşmayı, atalarımız bu dönemde öğrenmeye başlamıştır.

<sup>11</sup> Akman, Yıldırım – Ketenoğlu, Osman – Evren, Harun – Kurt, Lâtif – Düzenli, Sema, Çevre Kirliliği. Çevre Biyolojisi, Palme Yayıncılık, Ankara, 2000, s. 48

Konuyu özetlersek, ilkel dönemde insan, doğal çevreyi olduğu gibi kabul etmektedir, onu değiştirmek için uğraşmamaktadır, tam tersi ona tapmakta, onu yüceltmekte ve en önemlisi ona bağımlı olduğunu bildiği için onu tanımaya ve algılamaya, ona uyum sağlamaya çalışmaktadır. İlkel dönem korku ve acı, rekabet ile dayanışmanın, ölüm ile yaşam sevincinin çatıştığı, insanoğlunun var olma savaşını inatla sürdürdüğü, “doğa ile uyum dönemi” olarak tanımlanabilir. İnsanın doğa karşısında en güçsüz, en masum, en savunmasız olduğu bu dönemde henüz yapay çevre doğal çevreyi yeterince etkileyememektedir. Bu nedenle ilkel dönem, insanlar açısından ”doğaya boyun eğme” dönemi olarak da adlandırılabilir.

### 1. 1. 2. Tarım ve Yerleşme Dönemi

Yaklaşık 10 000 – 12 000 yıl önce dünyanın farklı bölgelerinde gelişmiş avcı-toplayıcı gruplar, yabani bitki ve hayvanları evcilleştirmeye, böylece yerleşik tarıma doğru uzun bir geçiş dönemi başlamıştır. Tarım devrimi olarak da bilinen bu kültürel değişim süreci, ilk önce yer değiştirmeli tarım olarak başlamış ve daha sonraki yıllarda yavaş yavaş yerleşik tarıma dönüşmüştür. Neolitik çağın başında tarım alanlarının giderek yaygınlaşması ile ekosistemler ilk kez ciddi tahribatlara uğramış ve klimaks orman biyomlarının yerini önce otlaklar sonra da tarım arazileri almıştır.<sup>12</sup>

Bitki ve hayvanların evcilleştirilmesi insanoğlu açısından bir enerji devrimidir. Bitki ve hayvanların evcilleştirilmesi insana iki yeni enerji kaynağını kazandırmıştır. Ayrıca bu dönemde av aletlerinin ve av tekniklerinin gelişmesi ile birlikte avcılık ilerlemiştir. Avcılığın ilerlemesi ile günlük av verimi tüketimin üzerine çıkmış böylece çobanlık ve hayvancılık aşamasına geçilmiştir. İnsan, hayvanların beden sıcaklığından ısınma; taşıma ve çekim gücünden mekanik enerji; süt ve etinden besin; dışkısından gübre ve yakıt olarak yararlanmıştır.<sup>13</sup> Bu dönemde ateşin kullanılması daha da yaygınlaşarak, madenleri işlemede, bazı hastalıkların önlenmesi ve tedavisinde, hatta yerleşik hayata geçişte ve ilk basit konutların ısınmasında ateşin önemi yadsınamaz.

Doğal çevrenin geri dönmeyecek bir şekilde birçok yerde tahrip edilmesi, çok eski zamanlara dayanmaktadır. Medeniyetin beşiği sayılan Mezopotamya, Suriye'nin kuzeyi, güney Filistin ve İran'ın doğu kesimlerindeki bitkisel üretim ve hayvancılık faaliyetleri 10000 yıl öncesine dayanmaktadır. Bugün bu bölgeler kum çöllerıyla kaplı bulunmaktadır. Ancak 8000 yıl

<sup>12</sup> Akman, Yıldırım ve diğerleri, a. g. e., s. 48

<sup>13</sup> Ertürk, Hasan, a.g.e., s. 27

önce buralarda Neolitik tarımın en parlak devri yaşanmıştır.<sup>14</sup> Yaklaşık 7000 yıl önce, ehlileştirilen hayvanlar tarafından çekilen metal sabanın icat edilmesiyle, çiftçiler daha geniş arazileri sürmeye ve daha geniş tarlalarda bitkisel üretime başlamışlardır. Bazı yarı kurak yörelerde, akarsu ve basit su kanalları sayesinde sulamalı tarıma geçilmiştir. Böylece tarımsal verim daha da artmış. Bitki ve hayvanların ehlileştirilmesi ile kişi başına enerji kullanımı ve gıda üretimi artmaya, bu olay da nüfus artışını tetiklemiştir. Kalabalıklaşan nüfus, daha geniş arazileri ekip-biçmeye, daha büyük otlakları tarlaya çevirmeye ve daha geniş ormanları yakmaya başlamıştır. Kısaca insan, yaşadığı doğal ortamı kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hızla değiştirmeye ve tahrip etmeye başlamıştır. Bu dönemde insan, daha gelişmiş av silâhları diğer bir deyişle av teknolojisini kullanır durumdadır. Teknoloji ve bilgi seviyesini arttıran insan, bitki ve hayvanların habitat ve popülasyonlarını değiştirmekte ve elde ettiği başarılar ile özgüveni artarak çevre yağmacılığını ilk kez bu dönemde başlatmaktadır. Bu nedenle gelişmiş avcılık ile birlikte ilk kez fauna-flora tahribatı da başlamıştır, diyebiliriz.

Bu dönemde yerleşik düzene geçen topluluklardan avcılıkla uğraşanlar “çoban kabileler” haline dönüşürken, tarımla uğraşanlar “çiftçi toplulukları” haline gelmiştir. İnsanoğlunun bitkisel üretim ve hayvancılık olarak iki ayrı uzmanlaşma alanına yönelmesi, insanlık tarihinde ilk toplumsal işbölümüne yol açmıştır. Bu arada alet yapımı, dökmeçilik, maden işlemesi vb. yeni üretim alanlarının ortaya çıkışı toplumsal işbölümünde “zanaatkâr” adı verilen yeni bir grubun ortaya çıkmasına yol açmıştır. İşbölümünün artması ve gelişmesi değiş-tokuşu (ilkel ticareti) ortaya çıkarırken, mal alış verişindeki karmaşıklık parayı (ilkel sermayeyi) ortaya çıkarmıştır. Paranın yaygın bir biçimde kullanılışı, ticareti geliştirirken, bu iş kolu ile uğraşan tüccarlar ortaya çıkmıştır. Tüccarların ortaya çıkmasıyla da toplumsal iş bölümünün üçüncü aşamasına ulaşılmıştır.<sup>15</sup>

Yerleşme döneminde tarımın gelişimi üretici güçlerin gelişmesinde önemli bir adım oluşturmaktadır. Başlangıçta sulak alanlarda yapılan tarım, sulama tekniklerinin gelişmesi çapa ve sürme eylemleri ile birlikte daha kurak alanlarda da verimi hızla arttırmıştır. İnsanoğlu, tarımın gelişmeye başlamasıyla göçebe yaşamına son vererek yerleşik hayata başlamıştır<sup>16</sup>. Tarım ve ticaretin gelişmesi ile köyler hızla büyürken, ziraat kasabaları, ticaret, din ve hükümet merkezleri çoğalmaya başlamış. Bu merkezlerde dokuma, silah yapımı, çömllekçilik, demircilik gibi bazı zanaatlar gelişirken, yönetilenler ile yöneticiler sınıfı, askeri ve dinsel sınıflar belirginleşmeye başlamıştır. Kısaca, mesleklerin gelişimi ile iş bölümü oluşmaya, bu da farklı

<sup>14</sup> Akman, Yıldırım ve diğerleri, a. g. e., s. 49

<sup>15</sup> Ertürk, Hasan, a. g. e., s. 27

<sup>16</sup> Ertürk, Hasan, a. g. e., s. 27



toplumsal sınıfların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Mezopotamya ve Anadolu’da, Nil ve İndus vadisinde, ilk yerleşmelerin ve ilk köklü medeniyetlerin kurulması bir yandan nüfus hareketliliği ve göç olgusuna zemin hazırlarken, diğer yandan bu eski medeniyetler doğal ortama uyum sağlamada bazen başarısızlık göstermişlerdir. Sümer uygarlığı buna örnek olarak gösterilebilir.

M. Ö. dördüncü bin yılda gelişim gösteren Sümer uygarlığı ilk kentler, ilk çivi yazısı ile ün sağlamış köklü bir uygarlık olmasına rağmen, aynı başarıyı sulamalı tarımda gösterememiştir. Sulamalı tarım ile tahıl ürünleri yetiştiren Sümerler, yanlış tarım tekniklerinin kurbanı olmuşlar ve toprağın tuzlanması ile üretim düşüklüğünü engelleyemediklerinden dolayı, uygarlığın çöküşünü engelleyememişlerdir.<sup>17</sup> Brown, Sümer uygarlığında olduğu gibi, Maya ve Easter Adası medeniyetlerin çöküşünde de, beslenme ihtiyaçlarını karşılamada yanlış tarım yöntemlerinin ve çevreyi dikkate almayan üretim anlayışının kurbanları olduklarını dikkat çekmektedir.<sup>18</sup>

Clive Ponting “Dünyanın Yeşil Tarihi Çevre ve Uygarlıkların Çöküşü” kitabının “Paskalya Adasından Alınacak Dersler” adındaki ilk bölümünde, Büyük Okyanusta yer alan Paskalya adasında V. ve XVI. yüzyıl arasında gelişen bir uygarlığın, çevre ve doğal taşıma kapasitesini göz ardı etmesinin bedelini hızlı çökme ve yok olma ile nasıl ödediğini ilginç bir üslupla dile getirmiştir.<sup>19</sup> Paskalya adasındaki ekolojik trajedi ve çevresel tahribat, sadece doğal çevresine uyum sağlayamamış bir uygarlığın yükselişi ve çöküşünü anlatmaz, bizim küçücük mavi gezegenimizin, yani evren içinde bildiğimiz tek yaşamsal adanın nasıl bir çöküş ile karşı karşıya kalabileceğinin de işareti ve ipuçlarını göstermektedir. Tarım döneminde, ormansızlaşma, toprak erozyonu, bitki ve hayvan habitatlarına müdahaleler, sulanan topraklarda tuzlanma sorunu, çayır ve meralarda aşırı otlatma, doğal kaynakların plansız kullanılması, sonuç olarak ekosistemlerin tahrip edilmesi, tarihte birçok büyük uygarlığın çöküşünde ana etkenlerden biri olmuştur. XXI. yüzyılın “uygarlaşmış insanı”, bugün aynı hataları tekrarlarlarken, eski uygarlıklardan ve tarihten ders almadığını ve yeterince uygarlaşmadığını da kanıtlamaz mı?

Conklin, temel çevresel koşulların (iklimsel, topraksal, biyotik) etno-ekolojik, toplumsal ve teknolojik güçlerle yapılaşmış kültürel müdahale ile düzeltilip değiştirilmiş bir model

<sup>17</sup> Brown, Lester R., Eko-Ekonomi, Dünya İçin Yeni Bir Ekonomi Kurmak, Çeviri: A. Yeşim Erkan, TEMA Vakfı Yayınları No. 42, İstanbul, 2003, s. 14-15

<sup>18</sup> Brown, Lester R., a. g. e., s. 16

<sup>19</sup> Ponting, Clive, Dünyanın Yeşil Tarihi Çevre ve Uygarlıkların Çöküşü, Çeviri: Ayşe Başçı – Sander, Sabancı Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2000, s. 1 - 6

önermektedir. Bu etki beş evrenin zaman içinde yenilenmesi ile elde edilmektedir: seçme, kesme, yakma, tohum ekme ve nadasa bırakma. Tarım aşamasının daha önceki aşamalarla (dönemlerle) karşılaştığımızda daha ileri ve daha geniş bilgi temeline sahip olduğu görülmektedir. Bu bilgi birikimi çevre üzerinde dönüştürme biçiminde etkisini gösterir ve artan bir düzensizlikle birlikte bu dönüşüm etkisini gösterir. Bu dönemin çevre üzerinde yapay dengeler ve ilk ciddi ekolojik tahribatların başlangıç dönemi olduğu söylenebilir.<sup>20</sup> Toprağın üst katmanını sürerek erozyonu hızlandırmak, kasıtlı yangınlarla doğal bitki örtüsünü yok etmek, akarsulardan faydalanarak sulama kanalları inşasına başlamak, ekili-dikili arazi açmak için orman ve çayırları yok etmek, beslenmek için bazı hayvan türlerini yok edecek boyutlarında avlamak, bu dönemdeki başlıca ekolojik tahribatlara örnektir. Tarım döneminde, bitkisel üretimdeki hızlı artış, nüfus artışını da tetiklemiş bu da insanın yeni enerji ve gıda kaynaklarını bulmasına, sonuçta yeni çevresel tahribatlara yönelmiştir. Tarım döneminde, rüzgâr, güneş, toprak, akarsu gibi doğal kaynaklar, aynı zamanda birer “güç kaynağı” olarak, insanların “gücüne” de güç katmaktadır. Yaptığı teknolojik buluş ve ekonomik atılımlarla, doğayı değiştirebileceğini kavrayan insan, bundan böyle doğayı dışlayacak, araçsal olarak değerlendirecek ve bu yeni sömürü döneminde kendisini “doğanın efendisi” ilân edecektir.

İnsanların ilkel dönemle başlayan mikro çevre istismarcılığı yerleşik tarım düzenine geçiş ile birlikte yavaş yavaş makro çevre istismarcılığına dönüşmüştür.<sup>21</sup> Bu dönemde bitkisel üretim ve hayvancılık faaliyetleri sonucunda ilk geniş çaplı çevre bozulmaları ortaya çıkmıştır. Nitekim yerleşme döneminde daha da ilerleme gösteren tarım ve çobanlık, insanın doğa üzerinde egemenliğinde önemli bir gelişme sağlamış ve ilkel dönemde doğa tarafından kontrol edilen insan, yerleşme döneminde insan çevreyi etkileyerek doğayı kontrol altına almaya başladığını görmekteyiz. Böylece ilkel dönemdeki masum ve zararsız, ürkek ve çekingen, doğadan korkan ve doğaya tapan insan gitmiş, yerini kendine güvenen, bitki ve hayvanlara hükmeden, doğayı istediği gibi sömüren, doğal kaynakları sorumsuzca tüketen, dünyayı kontrol altına almaya çalışan ama kendi kontrolünü kaybeden insan almıştır. Sonuç olarak avcılık, çobanlık ve tarımla, insanın “doğa ile uyum dönemi” sona ermiş ve insan doğaya değil, “doğa insana boyun eğmeye” başlamıştır.

### 1. 1. 3. Sanayileşme ve Kentleşme Dönemi

<sup>20</sup> Yaren, Fatih Bülent, “Yaşamı Kavrayış Sorunu Üzerine Yapılan Sorun: Çevre Sorunu Değişen Dünya Görüşü” Yeni Türkiye Dergisi, Çevre Özel Sayısı, Yıl: 1, Sayı: 5, Temmuz-Ağustos, Ankara, 1995, s. 93

<sup>21</sup> Ertürk, Hasan, a. g. e., s. 27

Sanayi devrimi buhar makinesi ve kok kömürü kullanımı ile birlikte 18. yy'da İngiltere'de başlamıştır. Buhar makinesinden çevreci güç olarak yararlanılmasıyla, üretim tekniği değişmiş ve seri üretim yapan fabrikalar kurulmaya başlamıştır. Her şey seri ve çok sayıda üretim için düzenlenirken, işbölümü üretimin her aşamasında gelişmiştir. Bu arada işgücünün mekanikleşmesi ile birlikte makinelerden yararlanması sonucu, imalatın sanayiye dönüşmesine yol açmıştır. Sanayi Devrimi öncesi, toplam enerjinin % 80-85'i bitki, hayvan, insanların el emeği ve kas gücünden sağlanmıştır. Sanayi devrimi ile birlikte canlı enerji kaynaklarının yerini büyük ölçüde makine ve motorlar almış, böylece doğada binlerce yıldır depo edilen kömür, petrol gibi enerji kaynakları kullanılmaya başlanmıştır.<sup>22</sup>

Sanayi Devrimi, temel enerji kaynakları olarak, yenilenebilir odun ve akan sulara bağımlılıktan, yenilenmez fosil yakıtlara (önce kömür, sonra petrol ve doğal gaz) bağımlılığa bir değişimi temsil etmiştir.<sup>23</sup> Bu dönemde dünya enerji üretimi, dünya nüfusundan çok daha hızlı artmıştır. Örneğin, 1860-1960 yılları arasındaki dönemde dünya nüfusu iki kat artarken, enerji üretimi otuz kat artmıştır. Ancak, dünya enerji üretimindeki artışı ve bu artışın ülkelere göre dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir<sup>24</sup>. Özetle, sanayi döneminde o güne kadar görülmemiş bir bilgi - teknoloji - üretim artışı gözlenmiş ve bu üretim artışı nüfus artışını ve kentleşmeyi tetikleyerek, çevre kirliliğine ve ilk ciddi küresel çevre sorunlarına yol açmıştır.

18. yüzyılda Batı Avrupa'da başlayan sanayi devrimi tarım üzerinde de önemli etkiler yaratmıştır. Sanayi devriminden sonra, tarıma insan ve hayvan gücünden başka, makine gücü de girmiştir. Tarımda makine gücünün kullanımı, birim alandan daha az işgücü ile daha fazla ürün elde edilmesini sağlamıştır. Nitekim bu oluşum, tarımda çalışan işgücünün işsiz kalarak sanayinin odaklandığı kentlere göç etmesine yol açmıştır. Böylece insanoğlu sanayileşme ile birlikte hızlı bir kentleşme sürecine girmiştir.<sup>25</sup> Kentsel, endüstriyel, ulaşım ve yerleşim arazilerin hızla genişlemesi sonucu, verimli ovalar, çayır ve meralar, göl ve bataklık sahaları, zengin tarım arazileri beşeri - iktisâdi baskılara yenik düşmüş ve özellikle İkinci Dünya savaşından sonra “yanlış arazi kullanımı” yaygınlaşarak, ekonomik büyüme ve hızlı kalkınma uğruna nüfusun doğal ekosistemlere olan baskısı ve tahribatı daha da artarak milyonlarca hektar arazi, yerleşme, kentleşme, ulaşım ve sanayileşme uğruna feda edilerek, insanların “sonsuz istekleri” doğrultusunda amaç dışı kullanılmıştır. Bu da yapay ve doğal çevre arasındaki amansız rekabeti, insan-doğa savaşına dönüştürmüştür.

<sup>22</sup> Ertürk, Hasan, a. g. e. , s. 27

<sup>23</sup> Brown, Lester R., a. g. e., s. 27

<sup>24</sup> Ertürk, Hasan, a. g. e., s. 28

<sup>25</sup> Ertürk, Hasan, a. g. e., s. 29

19. yüzyılın ikinci yarısından sonra doğal çevredeki çeşitli biyosenozların işletilmesi, tahribatı gün geçtikçe artırmıştır. Ekili-dikili arazilerin hızla genişlemesi, yeni şehir, ulaşım, ticaret ve endüstri alanlarının kurulması, üzerinde çok sayıda göçmen kuşun yaşadığı bataklık alanların yavaş yavaş ortadan kalkması, doğal vejetasyonun tahrip edilmesi, ekolojik dengenin tamamen bozulmasına neden olmuştur. Özellikle ekosistem çeşitliliğinin azalması ya da kaybolması doğal dengenin bozulmasının önemli bir nedenidir ve bu devirde insanoğlu ekosisteminin işleyişini de kötü etkilemeye başlamıştır. Bunun sonucunda biyojeokimyasal çevrimlerde bozulma başlamıştır. Çünkü özellikle II. Dünya Savaşı sırasında bulunan sentez organik maddeler başka bir deyişle pestisidler ve deterjanlar gibi hemen ayrılmayan veya çok uzun sürede ayrışabilen zehirli bileşikler çevreyi kirletmeye başlamıştır. Su ve toprakta bulunan mikroorganizmalar bu maddeleri parçalayamaz duruma gelmiştir. Sonuçta endüstri ürünü olan birçok madde biyosferde birikmeye başlamış ve ekosistemlerin işleyişini bozmuştur.<sup>26</sup>

Birinci Dünya Savaşı ve özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra, sanayileşme ve kentleşme hız kazanmış. Makineler modernleşmiş, fabrikalar büyümüş, üretim teknikleri gelişmiş ve seri üretim daha da hızlanmış, hem enerji üretimi hem de enerji tüketimi küresel ölçekte artmış. Bu ekonomik evrim bugünkü endüstrileşmiş toplumların temelini oluşturmuş ve Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda, B. Britanya, ABD, Kanada ve Japonya gibi ülkelerin kısa bir sürede hızla kalkınmalarını sağlamıştır. Bu ülkelerdeki hızlı iktisâdi gelişme diğer ülkeleri de etkileyerek, küresel köklü sosyal, ekonomik, demografik ve davranış değişikliklerini de beraberinde getirmiştir.

Sanayileşme ve kentleşmenin, yirminci yüzyılda getirdiği başlıca küresel değişiklikler şöyle özetlenebilir:

- Sanayinin gelişmesi ve üretimin artması ile özellikle petrol, doğal gaz, kömür ve demir gibi tükenen enerji kaynaklara ve madenlere bağımlılık artmış. Özellikle tarım, ulaşım, aydınlanma, sanayi ve ısıtmada kullanılan enerjide çok büyük bir artış gözlenmiştir. Bir yandan kişi başına üretilen enerji artarken, diğer yandan özellikle fosil kaynaklarının yaygın kullanımı ciddi çevresel tahribatlara yol açmıştır.

- Ekonomik büyüme üretimin artmasını, üretimin artması da reklam, moda ve medyanın etkisi ile tüketimin artmasını sağlamıştır. Yapay istekler, para, kariyer ve mesleki başarı; dostluk, hoşgörü, paylaşma, içtenlik ve yardımseverliğin önüne geçmiştir. Romantik ve

<sup>26</sup> Akman, Yıldırım ve diğerleri, a. g. e., s. 51

duygusal insanın yerini bencil, hırslı ve çevreye saygısı olmayan insan almıştır. Dünyaya hükmetmek ve çevreyi sömürmek, ilerleme ve kalkınma olarak görülmeye başlanmıştır.

- Tarımın modernleşmesi ile hektar başına alınan tarımsal verimlilik hızla artmaya başlamıştır. Fakat çevreye zarar veren kimyasal gübreler ve pestisidler de hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. Yanlış sulama politikaları sunucumda bazı akarsular, göl ve bataklıklar kurutulmaya; yanlış tarım yöntemleri sonucunda ise binlerce hektar toprak verimsizleşmeye ve erozyona uğramıştır. Bir yandan kurak, tuzlu topraklı ve çöl sahalar giderek yaygınlaşmış, bir yandan ise çayır, mera ve ormanlar, yok edilerek tarlaya dönüştürülmüştür. Kısaca yanlış arazi kullanımı çözülemeyen bir sorunsala dönüşmüştür.

- Yirminci yüzyılda tarımsal başarılarla paralel olarak insanlar daha iyi beslenmeye başlamıştır. Sağlık sisteminin yaygınlaşması, tıptaki olumlu gelişmeler, ölüm oranlarının düşmesi ve refah seviyesinin yükselmesi ile ortalama yaşam süresi uzamaya ve toplam nüfus hızla artmaya başlamıştır. Bazı ülkelerde hızlı nüfus artışı o ülkelerin taşıma kapasitesini aşarak kıtlık, açlık, yoksulluk ve hatta kitlesel ölümlere yol açmıştır. Böylece insan türü ilk kez kendi yok oluşunu kendi belirlemeye başlamıştır.

- Petrol ve toksik metal kirliliği, görüntü ve gürültü kirliliği, uzay kirliliği, pestisit ve katı atık kirliliği gibi yeni kirlilikler ile insanoğlu tanışmaya başlamış. Böylece, sanayi-üretim çeşitliliğinin artması ile birlikte kirlenme çeşitleri ve kirlenme boyutları da artmıştır. Kısa vadede kalkınma ve zenginleşme hayalleri, tüketim ve ekonomik açgözlülük, sonunda uzun vadeli ekolojik felâketlere yol açmıştır.

- Ülkeler ve toplumlar arasında gelir, sanayileşme ve kalkınma farklılaşması gittikçe artmıştır. Geri kalmış, gelişmekte ve sanayileşmiş toplumlarda yaşanan çevre sorunlarının kökeni, etkileri ve önlemleri arasında büyük farklılaşmalar oluşmuş. Çevre sorunları bölgesel ve ulusal sorundan uluslararası soruna dönüşmüş ve çözüm bekleyen küresel sorunların en önceliklisi olmuştur.

Sanayileşme döneminde, bilgi ve teknoloji ile donatılan insan, orman, hayvan, maden, deniz, toprak ve bitkiler gibi doğal kaynakları insanlara verilmiş sınırsız nimetler olarak görmekte ve bunları bitmeyecekmişçesine kendi refahı için plansızca ve savurganca kullanmakta ve tüketmektedir. Schumacher'in de belirttiği gibi "Çağdaş insan, kendini doğanın bir parçası olarak değil; yazgısı, onu egemenliğine almak ve yenmek olan bir dış güç olarak

hissetmektedir. Hatta doğayla savaştan bile söz etmektedir; oysa bu savaşı kazanacak olursa, kendisini de yenik düşen tarafta bulacağını unutmaktadır.”<sup>27</sup>

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında doğaya her yönüyle egemen olmaya çalışan insan, kendi mutluluğu ve yaşamı için başka yaşamları yok etmeden de kaçınmamaktadır. Bu nedenle sanayileşme döneminde, hayvan ve bitki tür sayısında ilk ciddi azalmalar görülmeye başlanmış, hava ve su kirliliği sonucunda ilk kitlesel insan ölüm vakaları görülmüş ve bunun sonucunda çevre koruma yönünde ilk bilimsel tartışmalar da bu dönemde başlamıştır. Bu dönemin sonunda ilk kez çevre hakkı, çevre bilinci, çevre etiği, ekolojik yaşam, çevre eğitimi gibi konular tartışılmaya ve ilk çevreci örgüt ve partiler kurulmaya başlanmıştır. Kısaca, sanayileşme ve kentleşme döneminde, ekolojik tahribatın ve çevre kirliliğinin küresel ölçekte yaygınlaşması ile çevre duyarlılığı ve çevre koruma çabalarının yaygınlaşması arasında bir paralellik gözlenmektedir.

Yirminci yüzyılda bilim ve teknolojiye sağladığı başarıları, tarım, ulaşım, madencilik, enerji ve endüstri alanlarında uygulayan insan, bir yandan daha çok yiyecek, daha iyi yaşam ve barınma koşulları, şirketler daha çok üretim ve kâr sağlarken, bir yandan da nüfus artışı, gürültü ve hava kirliliği, nükleer ve atık maddeler sorunları ile ilk kez yüzleşmeye başlamıştır. Ekonomik büyümenin ekolojik bedeli olması ve tüm gezegeni tehdit etmesi ya görülmezlikten gelinmiş ya da uzun vadede bilim ve teknolojiye başarılar ile bu sorunların çözülebileceği zannedilmiş. Kısaca XVIII. ve XIX. yüzyılda insan doğaya egemen olabilmiş, onu istediği gibi kullanmış ve sömürmüş, fakat bunun bedelini ancak XX. yüzyılın ikinci yarısında görmeye ve algılamaya başlamış. Yirmi birinci yüzyılın başında ise dünyayı insandan nasıl koruyabiliriz sorusu çevrebilimciler ve pek çok düşünür arasında tartışılmaya başlanmış.

#### 1. 1. 4. İklimsel ve Kozmik Dönem

İnsanoğlunun günümüzde ulaştığı son dönem ise iklim denetimi ve eksobiyolojik kaçış aşamalarını içeren iklimsel ve kozmik dönemidir. Bu dönemde insanoğlu rüzgârı, yağmur bulutlarını ve meteorolojik olayları denetim altına almaya çalışmakta ve dünyanın eksenini dışında, başka canlıları, başka uygarlıkları arayış çalışmalarını sürdürmektedir.<sup>28</sup> Bu dönem insanoğlunun sadece karalara, bitki ve hayvanlara değil, deniz ve okyanuslara, atmosfere, hatta diğer gezegenlere hükmetmeye başladığı dönemdir. Dünya artık insan ihtiyaçlarını

<sup>27</sup> Schumacher, E. Fritz, Küçük Güzeldir, Çeviren: Osman Deniztekin, Cep Kitapları No 61, Üçüncü Baskı, İstanbul, 1995, s. 9-10

<sup>28</sup> Ertürk, Hasan, a.g.e., s. 29

karşılayamamaktadır. İnsanın istek, hırs ve arzuları için yeni karalar, yeni enerjiler, yeni gezegenlere ihtiyaç vardır. Rekabet, sömürü, kâr ve tahribatın yeni adresi, gizemli ve sonsuz uzaydır.

1961 yılında Yuriy Gagarin'in başlattığı uzay fethi, 1969 yılında Ay'ın fethi ile devam etmiş.<sup>29</sup> Önümüzdeki yıllarda Mars ve Venüs gibi yeni gezegenlerin fethi beklenmektedir. Hırs ve isteklerine boyun eğen insan, bilim ve teknolojiye son buluşları ile bakışlarını evrenin derinliklerine yöneltmiş ve kendi gezegenine sığmayıp, başka gezegenlere yerleşmeyi hedef olarak seçmiş. Yeni yaşamlar ve yeni sömürü alanları, keşfetmeyi bekleyen yeni uzay sistemleri, belki de yeni uygarlıklar arayışı XXI. yüzyılda insan-doğa mücadelesini kozmik boyutlara ulaştıracak gibi görülmektedir. Son 10-15 yıl tartışılmakta olan "uzay kirliliği" çevre sorunlarının uluslararası olmaktan çıkıp, evrensel boyutlara ulaştıklarının ilk işareti değil midir?

XX. yüzyılın son çeyreğinde insanoğlu biyoteknoloji, iletişim, meteoroloji, tıp, fizik, gen mühendisliği, nükleer ve uzay teknolojide olağanüstü başarılarla imza atmış, ülkelerin kişi başına düşen milli gelirlerinde ve ortalama yaşam sürelerinde büyük artışlar gözlenmiş, sanayi ve tarımsal verimlilikte rekorlar kırılmış. Fakat bazı bilimsel ve teknolojik başarılar, insanlığa ve gezegenimize büyük yaralar da bırakmıştır. İki dünya savaşı, Hiroşima ve Çernobil'deki nükleer felaketler, hayvanların ve insanların kopyalanması akla ilk gelen örneklerdir. Yirminci yüzyılda adaları ve boğazları modern asma köprülerle bileştiren insan, akarsu yataklarını değiştirmiş, doğal göllerden daha büyük suni baraj gölleri inşa etmiş, rüzgâr, deniz dalgası ve güneşten ilk kez elektrik üretmeye başlamış, ilk kez hayvan kopyalamayı başarmış, ilk kez Mars gezegenini fotoğraflardan bu kadar net görebilmiş. Fakat bu dönem, aynı zaman, denizlerin ve tropik ormanların en çok yağmalandığı, bitki ve hayvan türlerinin en çok yok olduğu, atmosferin en çok kirlendiği, asit yağmurlarının artış gösterdiği, küresel ısınmanın en yüksek seviyeye ulaştığı, kısacası insanoğlunun kendisine, dünyaya ve gelecek kuşaklara en çok zarar verdiği dönemdir. Yirminci yüzyılın son çeyreği, insan-doğa çatışmasının şiddetlendiği, küresel ekolojik sorunların yaygınlaştığı ve derinleştiği, sonuç olarak insanlığın içine sürüklendiği toplumsal, ekonomik ve kültürel bunalımların yoğunlaştığı bir dönem olarak betimleyebiliriz.

Bedia Akarsu gezegenimizin yirminci yüzyılda yaşadığı çevresel bunalımı, şöyle özetlemektedir:

---

<sup>29</sup> Atasoy, Emin, a. g. e., s. 65 - 66

*“Çağımızda son 200 yılda özellikle son 30-40 yıl içinde bilimin ve bununla ilgili olarak teknik gelişmelerin baş döndürücü ilerlemesi yaşamın her alanında değişikliklere yol açmıştır. Mikrobiyolojideki araştırmalar, uzay araştırmaları, gen bilim ve gen tekniği araştırmaları, bilgisayar çalışmaları akıllara durgunluk verecek nitelikte ve bunların uygulanmaları yeni yeni araştırmalara yol açmakta. Ama bu bilim ve teknikteki ilerleme insanın insan olma evrimini de aynı ölçüde etkilemiş midir? Bacon’la başlayan doğaya egemen olma tutkusunu sanayi devrimi ile birlikte doğayı sömürme tutkusuna dönmüştür; bu arada insanı da. Yararlanmak için doğaya egemen olan insan sonunda doğayı da tüketti, kendini de. Uygarlığın ve kültürün bunca ilerlemesine karşın insanın hiç de bu ilerlemeye koşut olarak geliştiğini göremiyoruz. Savaşlar, kavgalar, açlık, sefalet, her alanda kirlilik her yanı kaplamış. Yeni Dünya Düzeni, Globalleşme (Küreselleşme) dedikleri, yeni bir sömürgeciliğe, hatta yağmacılığa, soygunculuğa dönmüş. Küreselleşme derken insanlar yalnızlığa itilmiş, tek değer para olmuş; çıkar birliği ve işini yürütme tek yol olmuş. Mafya bütün dünyayı sarmış. İki büyük dünya savaşı geçirmiş olmasına ve bunu çok ağır ödemesine karşın insanlar 20. yüzyılda, yine de bir çözüm yolu bulamamışlar barış için. Son 50 yıldır bu kez de her yanda bölgesel savaşlar silah sanayini geliştirmiş. Sanayi atıkları da ayrı bir sorun. Ormanlar ve birçok hayvan türü yok edilmiş durumda. Pek çok insan da insanlığından çıkmış ve çıkarılmakta bu koşullar altında. Bütün ilerlemeye karşın Hobbes’un haklı olarak belirttiği gibi demek ki gerçekten “insan henüz olmamış”. Bu yüzyılın başlarında “insan olmak güçtür” diyen M. Scheler’in de ne denli haklı olduğunu görüyoruz”<sup>30</sup>*

Sonuç olarak, olgunlaşmamış insan ya insanlaşmayı başaracak ya da kendi türünü yok eden evrendeki ilk tür olacaktır.

Yirminci yüzyılın en çarpıcı özelliklerinden biri de bilim, teknoloji ve iletişimdeki baş döndürücü hızdır. Gardner’in de belirttiği gibi “biyolojik evrimden daha hızlı gelişen kültürel değişim hızla hızlanmaktadır.”<sup>31</sup> Örneğin tarım devrimi 5000 yıldan daha uzun bir sürede gerçekleşmiştir, oysa ABD nüfusunun dörtte birinin elektriğe kavuşması sadece 46 yıl sürmüştür. Zaman ilerledikçe yine ABD nüfusun dörtte birinin telefona kavuşması 35 yıl, televizyona kavuşması 26 yıl, bilgisayara kavuşması 16 yıl, cep telefonuna kavuşması 13 yıl ve internete kavuşması ise sadece 7 yıl sürmüştür.<sup>32</sup> Bilim, iletişim ve teknolojiye bu dramatik ve etkileyici hız ekonomik faaliyetleri, endüstriyel verimliliği ve toplumlar arasındaki iletişimi etkilediği gibi bir yandan küreselleşme olgusunun yaygınlaşmasına bir yandan da doğa-insan ilişkilerinin de “hızlanmasına” neden olmuştur. Örneğin Antarktika kıtasında veya Alp dağlarındaki buzulların erimesi; Kuzey Kanada’da katledilen foklar ve deniz anaları ile ilgili fotoğraflar; Mikronezya’da mercan resiflerinin yükselen okyanus suların altında kalması ile

<sup>30</sup> Akarsu, Bedia, “Bilimsel Özgürlük ve Çevre Etiği”, *İnsan :Çevre Toplum*, Yayına hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, 1997, Ankara, s. 19-21

<sup>31</sup> Brown, Lester - Flavin, Christopher – French, Hilary, *Dünyanın Durumu 2001* Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:35, İstanbul, 2001, s. 281

<sup>32</sup> Brown, Lester - Flavin, Christopher – French, Hilary, a. g. e., s. 281 - 282



ilgili görüntüler televizyonlardaki ana haber bültenlerine, cer telefonlara mesaj veya bilgisayarlara e-mail olarak ulaşmakta ve dünyanın diğer ucunda meydana gelen bir çevre olayı ile ilgili bireyler anında haberdar olmaktadır.

İletişimdeki hız, görüntülerdeki çarpıcı etki ve medyatik görsellik çevre sorunları konusunda bireylerin düşüncelerini ve davranışlarını doğrudan etkilemeyi başarabilmiştir. Örneğin 2000 yılının yaz ayında bilim adamlarının Kuzey Kutba gittiklerinde karşı karşıya kaldıkları manzara tüm haber kanallarında, gazete ve dergilerde milyonlarca kişiyi sarsmış ve derinden etkilemiştir. Buzlarla kaplı olması gereken Arktika'nın ısınma ve erime sonucu sularla kaplı görüntüsü, bireylerde yüzlerce kitap ve bilimsel makaleden daha derin etki yaratmıştır.<sup>33</sup>

Aynı baş döndürücü hız yayınlanan kitap, dergi ve gazete sayısında, bilimsel makale ve araştırmalarda da gözlenmektedir. Özellikle son çeyrek yüzyılda çevre ile ilgili yayınlanan kitap, dergi ve bilimsel araştırmaların sayısında; televizyonda yayınlanan belgesel ve çevre ile ilgili programlarda adeta patlama yaşanmaktadır. Çevreci vakıf ve dernekler, çevreci siyasi oluşumlar çığ gibi büyümekte ve yaygınlaşmaktadır. Tüm bunlar küresel ölçekte toplumların çevre duyarlılığını ve çevre bilincini artmasına neden olmuştur. Örneğin 1998 yılında İnnernational Environmental Monitor'un yaptığı bir araştırmaya göre, dünyanın en kalabalık nüfusuna sahip otuz ülkesinde yirmi sekizinde yaşayanlar, çevre ve doğa koruma ile ilgili yasaların artması ve güçlendirmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Hindistan'da 1992 yılında uygulana aynı anketi cevaplayanların sadece % 6'sı çevre sorunlarını ülkelerin karşı karşıya kaldığı en önemli sorun olduğunu belirtmişken, bu oran 1998 yılında % 27'ye yükselmiştir.<sup>34</sup>

Bookchin, "toplumsal "kurtuluş" olmaksızın kişisel "kurtuluş" olamaz ve ussal bir yaşam olmaksızın da etik bir yaşam olamaz"<sup>35</sup>, görüşünü savunurken, Miller ise insan - çevre ilişkilerinde yeni bir kültür değişimi ve yeni bir devrime ihtiyaç vardır görüşünü belirtirken, yirmi birinci yüz yılda insanlığın yapması gereken en öncelikli görevini şöyle özetlemiştir:<sup>36</sup>

*"Tarım devrimi 10 000 yıl, Sanayi Devrimi ise 200'ü aşkın yıl içinde gerçekleşti. Nüfus, kaynak tüketimi, kirlilik ve çevresel bozulmanın üssel olarak artması nedeniyle bir Sürdürülebilir Dünya Devrimi gerçekleştirmek için sadece birkaç yılımız vardır. Dünyaya bakışımız, yaşam biçimlerimiz, ekonomik ve sosyal sistemlerimizde böyle bir değişim bu kadar kısa bir süre içinde gerçekleştirmek, türümüzün karşı karşıya bulunduğu en büyük görevdir."*

<sup>33</sup> Wilford, John Noble, "Ages – Old Icecap at North Pole Is Now Liquid, Scientists Find", New York Times, 19 Ağustos 2000

<sup>34</sup> Brown, Lester - Flavin, Christopher – French, Hilary, a. g. e., s. 286

<sup>35</sup> Bookchin, Murray, Toplumsal Ekolojinin Felsefesi. Diyalektik Doğalcılık Üzerine Denemeler, Kabalıcı Yayınevi, Felsefe Dizisi: 18, İstanbul, 1996, s. 32

<sup>36</sup> Erdem, Ümit (Editör) , a. g. e., s. 28

İşte bu görevi genç nesillere duyurmak, çevre duyarlılığı ve dünya vatandaşlığı bilincini tüm çocuklara aşılacak tüm velilerin, tüm öğretmenlerin, tüm insanlığın en öncelikli görevidir. Ekolojik çıkmazdaki çıkış kapısını aralamak ve bugünkü derin bunalımdan insanlığı kurtarmak bu görevi tamamlamaktan, zorlu, uzun ve yokuşlarla dolu bu yolu aşmaktan geçmektedir. Bu yol çevre bilinci ve ekolojik kültürü yükselten, çocuklarda olumlu çevresel tutum ve davranışlar inşa eden, çevreselleştirilmiş bir eğitim-öğretim modelinden geçmektedir. Bu yol çevre için eğitimin bir görüş, bir felsefe, bir eğitim modeli, bir yaşam tarzı olarak küresel ölçekte tüm toplumlar tarafından benimsenmesi, uygulanması ve yaygınlaşmasından geçmektedir. Çünkü Brown'un da belirttiği gibi "Çoğumuz yüksek teknoloji kentsel toplumlarda yaşasak da, hepimiz avcı-toplayıcı atalarımız gibi doğal sistemlere bağımlıyız."<sup>37</sup>

## **1. 2. Çevre ve İnsan Sorunsalı**

### **1. 2. 1. Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu**

Yetmişli yıllara kadar çevre denildiğinde, iki farklı çevre akla gelmekteydi: Bireyin içinde yaşadığı, ev, mahalle, köy, şehir gibi farklı mekânlardan oluşan coğrafi (mekânsal) çevre ve arkadaşlar, akrabalar, komşular, aile üyeleri, yaşlılar gibi insanlardan oluşan toplumsal (beşeri) çevre. Kısaca, bu dönemde genel olarak "çevre" insanların içinde yaşadığı ve faaliyetlerini sürdürdüğü dış ortam olarak tanımlanmaktaydı. Fakat seksenli yıllardan itibaren bu tanım sorgulanmaya başlandı ve çevre kavramı hem genişledi hem de karmaşık boyutlara ulaştı. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde çevrenin doğal (fiziki) boyutunun yanı sıra, kültürel, politik, iktisadi, ekolojik, sosyal, psikolojik boyutları da tartışılmaya ve çevre kavramının çok boyutlu ve karmaşık bir ilişki ve etkileşimler zincirinden oluştuğu yüksek sesle dile getirilmeye başlandı.

Bugün çevrenin değişik yönleri ön plana çıkarılarak farklı tanımları yapılmaktadır. Ertürk'e göre "çevre, tüm canlıların yaşam boyu ilişkilerini sürdürdüğü dış ortamdır"<sup>38</sup> Erinc'e göre ise "canlı varlıkların, hayati bağlarla bağlı oldukları, etkiledikleri ve etkilendikleri mekân birimlerine o canlının veya canlılar topluluğunun yaşam ortamı veya çevre denir"<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Brown, Lester R., Ekono-Ekonomi, Dünya İçin Yeni Bir Ekonomi Kurmak, Çeviri: A. Yeşim Erkan, TEMA Vakfı Yayınları No. 42, İstanbul, 2003, s. 7

<sup>38</sup> Ertürk, Hasan, Çevre Bilimlerine Giriş, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları No: 10, Bursa, 1996, s. 9

<sup>39</sup> Erinc, Sırrı, Ortam Ekolojisi ve Degrasyonel Ekosistem Değişiklikleri, İ. Ü. Denizbilimleri ve Coğrafya Enstitüsü Yayınları, İstanbul, 1984, s. 3

Başbakanlık Çevre Müsteşarlığına göre “çevre, bir canlı organizmayı veya bir canlı topluluğunu yaşama süresince etkileyen her türlü biyotik ve abiyotik faktörlerin tümüdür”<sup>40</sup>. Çevrebilim açısından dar anlamıyla çevre, ekosferdeki tüm canlı unsurları kuşatan döngüler ve ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir. İnsan açısından ise en geniş tanımıyla çevre, “insan ve diğer tüm canlı varlıklar ile birlikte doğanın ve doğadaki insan yapısı öğelerin bütünü”<sup>41</sup> olarak tanımlanabilir.

Keleş ve Hamamcı’ya göre “çevre, insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamıdır.”<sup>42</sup> Bu tanım doğrultusunda çevrenin üç farklı ana öğeden oluştuğunu görmekteyiz:

- Bitkiler, hayvanlar, mikroorganizmalar ve insanlar gibi tüm canlılar,
- Taş, su, hava, ışık, ısı, nem gibi cansız varlıklar,
- Bu canlı ve cansız varlıkları etkileyen ya da etkileyecek kimyasal, fiziksel, biyolojik ve toplumsal nitelikteki tüm etkenler.

Nitelik açısından çevre, fiziksel ve toplumsal olarak ikiye ayrılmış olsa da ikisi arasında kesin bir sınır olmayıp, ikisi adeta birbirlerini tamamlayarak, bir bütünlük oluşturmaktadır. Keleş ve Hamamcı’ya göre “İnsanın içinde yaşadığı, varlığını, özelliğini ve niteliğini fiziksel olarak algıladığı ortama fiziksel çevre denir. Bu fiziksel çevre içinde bulunan insanların ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemleri gereği yarattıkları ilişkilerin tümü toplumsal çevreyi oluşturmaktadır”<sup>43</sup>. İnsan faaliyetlerinden (sanayi, turizm, ulaşım, tarım, madencilik vs.) soyutlanmış bir fiziksel çevre düşünülemedi gibi, doğal çevreden (orman, göl, nehir, atmosfer, mera, deniz, çöl, toprak vs.) etkilenmeyen bir toplumsal çevre de düşünülemez. Bu nedenle toplumsal ve fiziksel çevre karşılıklı etkileşimler içinde bulunan değişken ve çok boyutlu bir bütün oluşturmaktadır.

Fiziksel çevre kendi içinde doğal ve yapay olarak ikiye ayrılır. İnsanın oluşumunda katkıda bulunmadığı, hazır bulunduğu çevreye doğal çevre denir. Deniz, göl, buzul, tundra, tropik orman, plato, savan vs. bunlara örnektir. İnsan bu doğal çevrenin bir parçası olup ondan

<sup>40</sup> Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı; UNESCO-UNEP Uluslararası Çevre Programı Nihai Rapor, Ankara, 1990, s.9

<sup>41</sup> Bulca, Aydan, “Çevre Sorunları”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt: 2, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 332

<sup>42</sup> Keleş, Ruşen – Hamamcı, Can, Çevrebilim, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1998, s. 25

<sup>43</sup> Keleş ve Hamamcı, a.g.e. s.27 - 29

etkilenmekte ve aynı zamanda da onu etkilemektedir. İnsanın bilgi, teknoloji ve kültür birikimine dayanarak, doğal çevresinde bulmuş olduğu yeraltı ve yerüstü kaynakları kullanarak oluşturduğu çevreye yapay çevre denir. Yapay çevrenin en temel özelliği insan faaliyetleri ve müdahalesi ile oluşmuş olmasıdır. Kentler, köprüler, barajlar, yollar, fabrikalar, üniversiteler, gecekondular vs. bunlara örnek olarak gösterilebilir.<sup>44</sup> Kısaca, yapay çevre, doğal çevre elemanlarını kullanarak, insanların sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturdukları çevre olarak da tanımlanabilir. Ayrıca Bookchin'in de belirttiği gibi, gezegenimizi biçimlendiren ve değişime uğratan insanlık doğadan kopamayacağı, ayrılamayacağı gibi toplumsal olan da ekolojik olandan artık ayrılamaz.<sup>45</sup> Beşeri ve fiziki doğa veya toplumsal ve ekolojik çevre artık birbirlerinden kopup uzaklaşamayacakları kadar iç içe girmiş ve bütünleşmişlerdir.

Bazı yazarlara göre “çevre” kavramı sadece insanların yarattığı ve etkilediği bir kavram olup, bitkiler ve hayvanlar da aynı çevreyi paylaşmalarına rağmen, ya bunun yeterince farkında değiller, yada insanlar kadar bu çevreyi değiştirmeye uğraş vermezler. Bozkurt'a göre “çevre, sosyalleştirilmiş bir doğadır”. Ona göre, insansız bir çevre boş, hedefsiz ve anlamsız olacak. Çünkü çevre insanın başarıları, insanın faaliyetleri ile şekillenir ve estetik değer kazanır. Bozkurt'un bu görüşü aşağıda özetlenerek verilmiştir:<sup>46</sup>

*“Dünya bütün canlılarındır, oysa çevre yalnız insanlara özgüdür. Çevre, insanın kendisine uygun biçime soktuğu, kendi değerlerine göre biçimlendirdiği ya da yarattığı dünyadır. Uygarlık çevrelerle koşut olarak gelişmiştir. Bu bakımdan çevre, uygarlığın ilk göstergesidir. Dünya bağlamında etik ve estetikten söz edemesek de çevre için etik ve estetik değerler çok önem taşır. Çevre insanın kendisine yakınlaştırdığı, dönüştürerek yaşanılır kıldığı dünyadır. İşte bu nedenle bir çevre koruma etiği ile bir çevre estetiği her zaman gündemde kalmıştır.”*

Bozkurt'a göre, hayvan kendi çevresini, yani doğal ortamını, bütün yaşamı boyunca kendisiyle taşırken, ona uyum sağlarken, insan onu değiştirmeye çalışır, çevreyi sürekli etkiler ve dönüştürür. Bu nedenle hayvan için doğal çevreden, insan için ise yaratılmış (yapay) çevreden söz edilir.<sup>47</sup> Hayvanlar çevreden etkilenirken, onu değiştirmeyi ve etkilemeyi pek

<sup>44</sup> Keleş ve Hamamcı, a.g.e. s.27 – 29

<sup>45</sup> Bookchin, Murray, Toplumsal Ekolojinin Felsefesi. Diyalektik Doğalcılık Üzerine Denemeler, Kabalıcı Yayınevi, Felsefe Dizisi: 18, İstanbul, 1996, s. 53

<sup>46</sup> Bozkurt, Nejat, “Dünyamız Gelecekte Ne Kadar Yeşil Kalabilecek: Felsefe Açısından Çevre”, Felsefelogos, Yıl: 2, Sayı: 6, Bulut Yayınevi, İstanbul, 1999, s. 87

<sup>47</sup> Bozkurt, Nejat, a.g.e., s. 88

başaramamışlardır. Bu nedenle “flora” ve “fauna” çevrenin “pasif öğeleridir”. En güçlü ve en zeki memeli olan insan ise hem çevreden etkilenir, hem de onu etkilemek ve değiştirmek için bütün gücünü, aklını ve yaratıcılığını kullanır. Bu nedenle insan çevrenin en “faal öğesi” olarak, onu en çok değişime uğratan, ondan en çok faydalanan ve bir gün onun sonunu belirleyebilen potansiyele sahip tek varlıktır.

Dubos’a göre çevre sözcüğü en azından iki öğeyi içerir: (1) çevreleyen ve (2) çevrelenen. “Çevre” asıl olarak ekolojiye ait bir terim olduğundan, çevrelenen genellikle bir organizmadır. Çevreleyen de onun büyüyüp geliştiği ve faaliyet gösterdiği ortamdır. Kısaca, “çevre” sözcüğü, organizmanın dışında kalan hem bilinen hem de bilinmemekle birlikte organizmanın biyolojik doğasını etkileyen bütün faktörleri kapsar. Dubos organizmanın içinde geliştiği ve faaliyette bulunduğu bütün fizikokimyasal ve sosyal faktörlere “total çevre” adını vermiştir<sup>48</sup>. Ayrıca, “çevre” coğrafi mekân sınırlarına bağlı olarak; kırsal-kentsel, yöresel-bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekte incelenebilir. Böylece çevre sorunları da yerel, ulusal, uluslararası, küresel, hatta evrensel boyutlarda ele alınabilmektedir.

Doğal çevrenin dışında, sosyal, kültürel, psikolojik, coğrafi, tarihsel, turistik ve endüstriyel çevrelerin var olması çevre kavramını daha da genişletmektedir. Bireyin dışında kalan, onun hem dolaylı hem de dolaysız biçimde ilişkide bulunduğu bütün insanlarla kurumlardan oluşan çevre için “sosyal çevre” deyimini kullanılır. Bu da “muhit” ve “toplum” olarak alt bölümlere ayrılabilir. İnsanların gerek kendilerinin gerekse kendilerinden önceki insanların yarattığı ürünlerden oluşan ortama da “tarihsel” ve “kültürel” çevre veya Bilhan’ın terimleri ile, “metafizik çevre” denebilir.<sup>49</sup>

Bazı fizyolog ve psikologlar belirgin bir iç ve dış çevre ayrımı yapmaktadırlar. Bunlar iç çevreye “psikolojik çevre”, dış çevreye de “ekolojik çevre” adını verirler. Bu çevrelerin her biri bir ya da birden çok bilimin konusunu oluşturur. Örneğin, doğal çevre coğrafyacıların ve ekologların, kültürel çevre antropologların, toplumsal çevre sosyologların, tarihsel çevre arkeolog ve sanat tarihçilerinin, kentsel çevre mimar ve kent bilimcilerinin ilgi ve araştırma alanına girmektedir. Özetle, farklı bilimler, kendi uzmanlıkları doğrultusunda çevre konularına farklı açılardan bakarak farklı yaklaşımlarda bulunmuşlar ve böylece herkes çevre kavramını ve çevre sorunlarını görmek istediği gibi veya kendi bakış penceresinden tanımlamış ve algılamıştır. Aşağıda şekil 1. 1’de bu farklı bakış açısının yarattığı çok boyutlu çevre kavramı özetlenmeye çalışılmıştır.

<sup>48</sup> Ünder, Hasan, Çevre Felsefesi Etik ve Metafizik Görüşler, Doruk Yayıncılık, Ankara, 1996, s. 4

<sup>49</sup> Ünder, Hasan, a.g.e., s. 5-6

İnam, çevre kavramına daha geniş bir pencereden bakarak, çevrenin çok boyutluluğuna dikkat çekmektedir. İnam'a göre çevre kavramı şu öğelerden oluşmaktadır: 1. Bedenimiz, 2. Bilincimiz, 3. Bilgimiz, 4. Tarih ve toplumumuz, 5. Politik ve ekonomik düzen, 6. Enerji kaynakları, 7. Güvenlik ve askeri güçler, 8. Canlı ve canlı olmayan doğa, 9. Coğrafi mekân ve yerleşmeler, 10. Ulaşım sistemleri, 11. İç dünyamız, 12. Gezegeneğimizin ve evrenin tümü, 13. Yukarıdaki maddeler hakkındaki görüşlerimiz, değerlerimiz, yorum ve anlam verme çabalarımız.<sup>50</sup> İnam'a göre, çevre sadece yaşama alanını kapsamaz, ruh durumumuz bile çevremizi oluşturur. Toplum, politika, ekonomi ve doğa çevrelerinin tümünü, İnam "dış çevre" grubunda toplamaktadır. Ona göre, bilgi, duygu, anlam, düşünce ve sanat çevreleri de "iç çevremizi" oluşturuyor. İnam'a göre, içimizdeki çevre dışlaştırılabilir, dışındakiler ise içselleştirilebilir. Yazara göre, iç ve dış çevre arasında köprü görevini gören "üç ayrı çevremiz" daha vardır. Bunlar sırayla, teknolojik, ahlâk ve tarih çevreleridir.<sup>51</sup>

Çevre kavramına yaklaşımında Öztürk'te İnam'a benzer bir yaklaşım sergilemektedir. Öztürk, çevreyi ruhsal ve bedensel olarak iki boyutta ele almaktadır. Ona göre ruhsal çevre, bireylerin iç dünyasını, duygu ve düşüncelerini, zihin ve belleğini kapsamakta oysa bedensel çevre sağlık, spor, cinsiyet ve beslenme özelliklerini ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan sorunları kapsamaktadır. Öztürk'e göre bireylerin iç çevresi psikolojik ve manevi çevreden oluşmaktadır. Psikolojik çevre, rüyaları, tutkuları, istek ve duyguları kapsamakta, oysa manevi çevre inançları, ahlâki değerleri, felsefi ve dünya görüşünü kapsamaktadır.<sup>52</sup>

Sonuç olarak bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, eğitim ve kültür seviyesi, dinsel ve etnik yapısı, sosyo-ekonomik özellikleri, ahlâk ve sanat anlayışı, politik ve yönetim yapısı o ülkenin "doğal çevresini" etkilediği gibi, o ülkedeki toplumsal ve sosyal çevreyi de etkilemektedir. Fakat yukarıda belirttiğimiz faktörlerin yanı sıra, her bireyin duygusal, ruhsal, metafizik, iletişim, etik ve düşünce dünyası farklı olduğu için her bireyin farklı bir "iç çevresi" olduğu da söylenebilir. Her birey tektir ve her bireyin "iç çevresi" diğer bireylerden farklı olması da gayet doğaldır. Fakat tüm bireyler aynı "dış çevreyi" ortaklaşa kullanıp, ortaklaşa yaşayıp, ortaklaşa paylaştıklarına göre, her bireyin "dış çevreye" karşı ortak bir çevresel tutum ve sorumluluğu olması gerekmektedir. Çünkü "dış çevrenin" yok oluşu, toplumun, bireyin ve onun "iç

<sup>50</sup> İnam, Ahmet, Dünya Gönülden Gönüle, ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık, METU PRESS, Ankara, 1999, s. 150-154

<sup>51</sup> İnam, Ahmet, a.g.e., s. 163-169

<sup>52</sup> Öztürk, Münir. A., "Halkın Bilgilendirilmesi ve Çevre Eğitimi", Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları No: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998, s. 60

çevresinin” yok olması anlamına gelmektedir. Bu nedenle “toplumsal çevre” ile “iç çevrenin” var olması, “dış çevrenin” var olması sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İnam’a göre, çevre sorunlarının temel sebebi, büyük çevreyi oluşturan küçük çevrelerin teker teker yozlaşması ve aralarındaki ilişkilerdeki uyumsuzluktur. “Çevremizi arzu ve inançlarımızla, özerk ve özgürce yaşayamıyoruz, çünkü çevreler arasındaki iletişim kopmuştur. Bu iletişimsiz çevreleri yaşayan insanların birbirleri ile iletişimleri kopmuştur. Dolayısıyla, çevreler arasındaki uyum talan edilmiş, insanların birbirleri ile dayanışmaları, bilinçsiz çıkar hesaplarına dayandığı için zayıflamış, çarpıtılmıştır.”<sup>53</sup>

Günümüzde çevreyi evrensel değerlerin bir bütünü olarak kabul etme eğiliminin yaygınlık kazandığı görülmektedir. Bu evrensel değerler içinde kültürel, sosyal, psikolojik, tarihi, coğrafi, iktisadi ve ekolojik unsurlar arasında ama doğrudan ama dolaylı karmaşık ilişkiler gelişmiştir. Bu canlı ve cansız unsurlar arasındaki karmaşık ilişki ve etkileşimlerin tümü hem çevreyi oluşturmakta hem ondan etkilenmekte, hem de onu etkilemektedir.

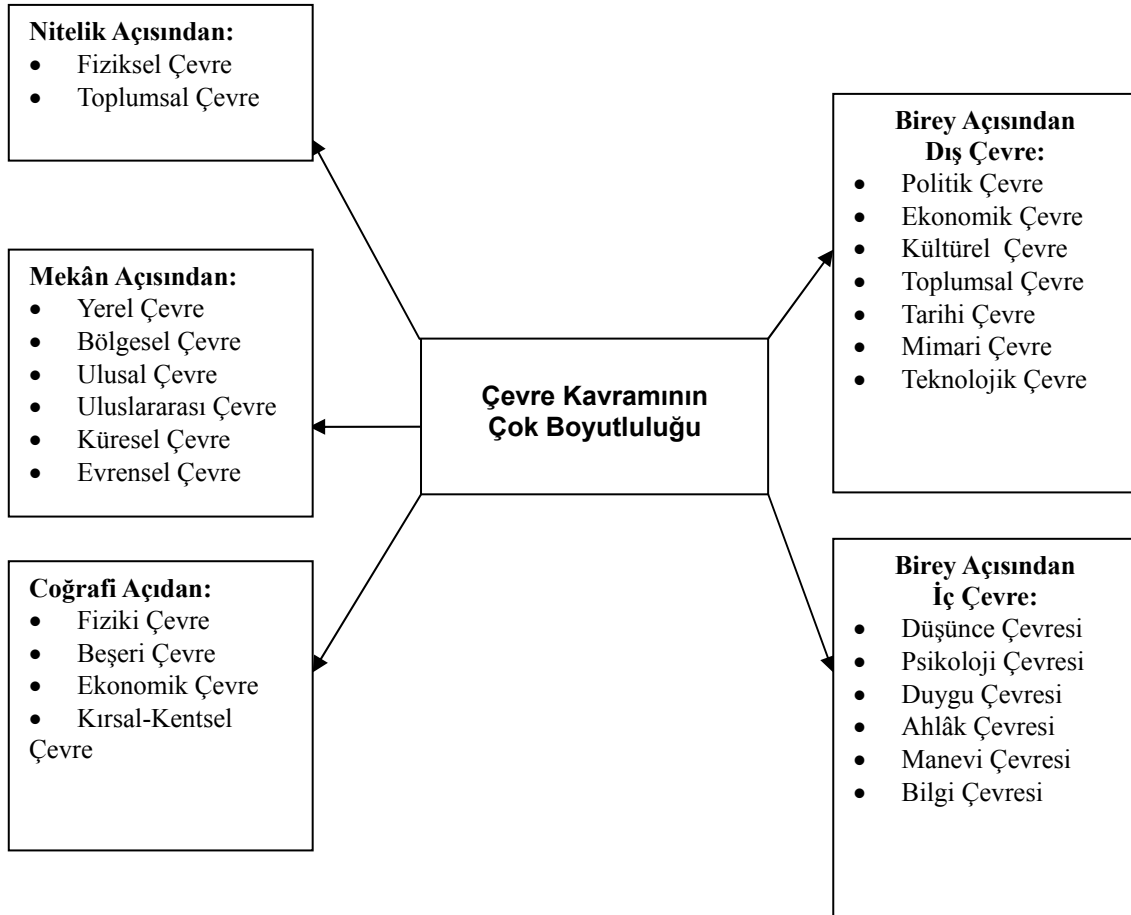
Bitkiler, hayvanlar ve insanlar, kendi aralarında, ayrıca canlı ve cansız çevreleriyle, çok karmaşık ilişkiler kurarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Ekosistem olarak adlandırılan bu karmaşık sistem “Belli bir bölgede yaşayan ve birbirleriyle devamlı etkileşim içinde olan canlılar ile bunların cansız çevrelerinin oluşturduğu bir bütün”<sup>54</sup> şeklinde tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre “Ekosistem, birbiriyle ilişkili canlı ve cansız öğelerden oluşan ve öğeler arasındaki madde ve enerji dolaşımı ile kendini yenileyebilen ve besleyebilen fonksiyonel mekân birimidir”<sup>55</sup>. Bir bataklık, bir göl, bir çöl, bir orman, bir köy veya kent, birer ekosistemdir. Fakat göl, orman, deniz, nehir gibi doğal ekosistemler ile köy, şehir, fabrika, baraj gibi yapay ekosistemler arasında karşılıklı ve kaçınılmaz bir etkileşim söz konusudur. Örneğin sıcaklık-buharlaştırma-yoğunlaşma-yağış miktarı arasında ilişki sadece doğal ekosistemler ile sınırlı değildir. Yağış toprak verimliliği, tarımsal üretimi ve beslenmeyi etkilediği gibi, erozyon ve çölleşmeyi, barajlardaki su miktarını ve hidroelektrik üretimini de etkilemektedir. Bu nedenle yağış ile orman ekosistemleri, yağış ile kent ekosistemleri, yağış ile tarla ekosistemleri, yağış ile göl ve baraj ekosistemleri arasındaki ilişki kaçınılmaz olduğu gibi tarla ile köy ekosistemi, baraj ile kent ekosistemi arasındaki etkileşim de kaçınılmazdır. Fakat doğal ekosistemler bize bağımlı

<sup>53</sup> İnam, Ahmet, a.g.e., s. 168-169

<sup>54</sup> Kocataş, Ahmet, Ekoloji ve Çevre Biyolojisi, Ege Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Yayınları No: 51, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1999, s. 48

<sup>55</sup> Yıldız, Kâzım - Sipahioğlu, Şengün - Yılmaz, Mehmet, Çevre Bilimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2000, s. 26

değilken, yapay ekosistemlerin doğal ekosistemlere bağımlı olması göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir.



Şekil 1. 1. : Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu

Gezegelimizde yer alan en büyük ekosistem olan biyosfer, “Litosfer ve hidrosferin üst kısımlarıyla, atmosferin yaşamsal alt katmanını içine alan ve canlılara yaşam ortamı sağlayan, canlılar küresi”<sup>56</sup> olarak tanımlanabilir. Bizim gezegenimizi diğer gezegenlerden farklı kılan en büyük ayrıcalığı biyosfere sahip olması, yani yaşanabilir olmasıdır. Fakat nedense en çok tahrip ettiğimiz en çok kirlettiğimiz kürelerin başında hidrosfer, atmosfer ve litosfer gibi biyosferin alt küreleri gelmektedir. Dünyada binlerce, hatta milyonlarca küçük ve büyük, doğal ve yapay ekosistem yer almakta ve bunların arasında sayısız ve çok karmaşık etkileşimler cereyan

<sup>56</sup> Yıldız, Kâzım ve diğerleri, a.g.e., s. 24



etmektedir. Dünyadaki karmaşık ilişkiler ağını yorumlamaya ve anlamlandırmaya çalışan Lovelock ve Margulis tüm dünyanın bir “canlı organizma” olduğunu savunarak “Gaia Hipotezi’ni” ileri sürmüşlerdir. Bu hipoteze göre dünya canlı bir gezegendir. Onun özellik ve faaliyetleri parçalarının toplamından çıkarılmaz; dokularının her birisi diğerine bağlıdır ve hepsi karşılıklı olarak dayanışma içindedir.<sup>57</sup> Gaia Hipotezi, ekolojinin bütüncül yaklaşımına bilimsel bir destek sağlamakta ve böylece çevre tüm dünya, hatta evrendir.

### 1. 2. 2. Çevre Sorunlarının Çok Boyutluluğu

Farklı beşeri ve ekonomik etkinlikleriyle doğal çevre sistemleri yanı sıra yapay çevre sistemlerini oluşturmaya çalışan insanoğlu, ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişimiyle birlikte doğal çevre aleyhine yönelik tahribat, kirlenme ve olumsuz değişimlere zemin hazırlayarak, karmaşık ve çok çeşitlilik gösteren farklı karakterdeki çevre sorunlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Genel anlamda çevre sorunlarını, yapay çevresini oluşturmaya çalışan insanın, doğal çevre üzerinde yarattığı tüm olumsuz etkiler ile doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı ve doğal çevrenin tahribinin yanı sıra, yapay çevrenin sağlık koşullarına uygun olmayışı nedeniyle ortaya çıkan sorunlar olarak tanımlamak mümkündür.<sup>58</sup> Titiz’e göre “İnsanı, hayvanı, bitkisi ve taşı toprağı ile tüm varlıkları içinde bulunduran ekosistemin, bu öğelere sürdürülebilir bir yaşam sağlayamaması” çevre sorunları olarak adlandırılır.<sup>59</sup> Özer’e göre ise “Çevre sorunları, insanlar tarafından meydana getirilen yapay çevrenin doğal varlıklardan oluşan doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileri, yapay çevrenin sağlık şartlarına uygun olmayışı, doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı ve çevrenin bu şekilde tahribi sonucunda meydana gelen sorunlardır.”<sup>60</sup> Uslu’ya göre “Çevre sorunları ekosistemlerde meydana gelen degradasyonel (bozucu) değişiklikler sonucu ortaya çıkar.”<sup>61</sup> Paul Ehrlich küresel çevre sorunlarının boyutlarına dikkat çekerken, bu sorunları bir üçüncü dünya savaşı nedeni olarak tanımlamıştır.<sup>62</sup> Özetle, “çevre” kavramında olduğu gibi “çevre sorunları” kavramında da belirgin, ortak ve yaygın bir tanım olmayıp, farklı düşünürler çevre sorunlarını farklı

<sup>57</sup> Capra, Fritjof, Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası, Çeviren: Mustafa Armağan, İnsan Yayınları, İstanbul, 1989, s. 338-340

<sup>58</sup> Ertürk, Hasan, a.g.e., s. 47

<sup>59</sup> Titiz, Tınaz, “Çevre Sorunlarını, Yoksa Çevrede Kristalleşen Sorunlar mı?”, Yeni Türkiye Dergisi, Çevre Özel Sayısı, Yıl: 1, Sayı: 5, Temmuz-Ağustos, Ankara, 1995, s. 60

<sup>60</sup> Özer, Öznur, “Çevre Konusunda Tanımlar ve Açıklamalar”, Çevre Sorunlarına Giriş, Mobil Yayınları, İstanbul, 1998, s. 2

<sup>61</sup> Uslu, İbrahim, Çevre Sorunları, Kainat Tasarımındaki Değişimden Ekolojik Felaketlere, İnsan Yayınları, İstanbul, 1995, s. 19

<sup>62</sup> Wöhlcke, Manfred, Umweltzerstörung in der Dritten Welt, München, Beck’sche Reine, 1987, s. 19

tanımladıkları gibi çevre sorunlarının sebep ve sonuçlarına da farklı açıdan bakmışlardır. Yani “çevre” kavramındaki çok boyutluluk ve çok seslilik, “çevre sorunları” kavramına da çok boyutluluk ve çok seslilik olarak yansımıştır.

Önceleri sadece insan ile doğal ortam arasındaki ilişkiler bağlamında ele alınmakta olan çevre sorunları, bugün psikolojik, sosyolojik, teknolojik, iktisadi, politik, hukuksal, dinsel, felsefî, eğitim ve kültür boyutları ile çok yönlü tartışılmakta ve böylece XXI. yüzyılda çevre sorunu basit bir “kirlenme sorunu” olmaktan çıkıp, çok boyutlu ve karmaşık bir sorunlar kümesi olarak algılanmaya ve irdelenmeye başlanmıştır. Böylece son 20-25 yıl içinde çevre sorunlarının hem içeriği, hem kapsamı hem de etkileyen ve etkilediği unsurlar ve sınırlar genişlemiştir. Sanayi devrimi ile hız kazanan çevre sorunları öncelikle endüstrileşmiş, refah seviyesi yüksek, kentleşmiş ülkelerde görülmeye başlanmış; ancak XXI. yüzyılda hem gelişmiş hem de geri kalmış ülkeleri etkileyerek küresel ve çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır.

Genel olarak dünya ülkeleri gelişmiş, gelişmekte ve geri kalmış ülkeler olarak üç büyük grupta toplanmaktadır. ABD, Japonya, Fransa, Kanada ve Almanya gibi ülkeler birinci grupta, Suriye, Türkiye, Brezilya, Çin, Meksika, Cezayir, Mısır gibi ülkeler ikinci grupta ve Mozambik, Angola, Nepal, Bangladeş, Ruanda, Kenya, Afganistan gibi ülkeler üçüncü grupta yer alan ülkelere örnektirler. Çevre sorunları nicelik ve nitelik olarak, özellikle gelişmiş ve geri kalmış ülkeler açısından, büyük farklılık göstermektedir. Bu farklılık doğal kaynakların kullanımında, çevre bilinci ve çevre duyarlılığında, çevre kirliliğinin boyutlarında, çevre sorunlarının kökeninde ve çevre sorunlarının çözümü için ayrılan kaynak ve izlenen politikalarda kendini belirgin bir şekilde gösterir. Fakat hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde var olan çevre sorunlarının temelinde insan davranışları ve değerler sistemi yatmaktadır. Bu nedenle insanoğlunun ruhsal, düşünsel ve ahlâksal dünyası değişmedikçe, çevreye karşı tutum ve davranışları değişmedikçe, çevre sorunlarında bir değişim beklenmemelidir.

Bazı yazarlara göre kirlenme, çevresel bozulma ve kaynakların azalmasının nedenleri, yoksul ülkelerdeki aşırı nüfus artışı ve sanayileşmiş ülkelerdeki aşırı tüketimin bir kombinasyonu olarak görülmektedir; çevreye en çok zarar veren popülasyonlar da, yüksek kaynak tüketimi ve yüksek atık üretimi oranlarına sahip sanayileşmiş ülkelerde yaşamaktadır. Bu sorunların çözümü için öncelikle yapılması gereken şey, tüm ülkelerde nüfusu önce sabit

tutup sonra düşürmek ve özellikle zengin ve sanayileşmiş ülkelerde olmak üzere, madde ve enerji kaynaklarının savurganca tüketilmesini azaltmaktır.<sup>63</sup>

Geri kalmış ve az gelişmiş ülkelerde hızlı nüfus artışının ekonomik büyümeyi aşması, bu ülkelerde çevre sorunlarını tetikleyen başlıca unsur olarak gösterilmektedir. Fakat bu ülkelerde yaşanan sağlık, eğitim, beslenme, barınma ve işsizlik sorunları da bu ülkeler için bir o kadar önem taşımaktadır. Örneğin Ertürk, gelişmekte olan ülkelerin karşı karşıya olduğu çevre sorunlarının nedenleri olarak, hızlı nüfus artışını, düzensiz kentleşmeyi, sanayileşmeyi ve doğal çevreyi dikkate almayan teknoloji kullanımını göstermektedir.<sup>64</sup> Ayrıca, geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerdeki çevre sorunları, o ülkelerin sosyal, politik, ekonomik ve kültür sorunlarının toplumsal yansıması olup, yoksulluk ve yaşam standartlarının düşüklüğü bu sorunları besleyen başlıca faktörlerdir. Bu bağlamda, bazı düşünürler, gelişmiş ülkelerdeki çevre kirliliğini “bolluk kirlenmesi” olarak tanımlarken, az gelişmiş ülkelerdeki kirlenmeyi “yoksulluk kirlenmesi” biçiminde tanımlamaktadırlar.<sup>65</sup>

Geri kalmış ülkelerde yaygın olan ve yukarıda sıraladığımız sorunlar, gelişmiş ve sanayileşmiş ülkelerde yok denecek kadar az olmakla birlikte, bu ülkelerdeki ölçsüz üretim, dizginlenemeyen tüketim ve en önemlisi doğaya zarar veren teknoloji, kentleşme ve sanayileşme çevre sorunlarının başlıca tetikleyicisidir. Fakat son 30-40 yıl içinde uluslararası düzeyde, farklı ekonomik yapı ve gelişmişlik seviyesine sahip, dünyada sayıları 230’ü aşan ülkeler arasındaki politik ve ekonomik bağımlılığa bir de ekolojik bağımlılığının eklendiği tartışılmaz bir gerçektir. Bu nedenle, daha sağlıklı bir gezegende yaşamak ve torunlarımıza daha temiz bir çevre mirası bırakmak istiyorsak, tüm ülkelerin çevre sorunları konusunda ortak işbirliği yapmaları ve ortak politikalar geliştirmeleri kaçınılmazdır.

Farklı kıta ve ülkelerde, farklı bölge ve yörelerde, farklı çevre sorunları ön planda olup, bunların oluşum ve yayılması, sebep ve sonuçları, ayrıca bölgesel ve küresel etkileri farklı olabileceği gibi, insanlar tarafından algılanışında da büyük farklılıklar olabilir. Grönland veya Kuzey Kanada’da yaşayan Eskimolar için ormansızlaştırma, çölleşme veya erozyon fazla bir şey ifade etmezken, Afrika’da Kongo havzasında yaşayan Pigmeler için ozon tabakasının yırtılması veya radyasyon tehlikesi gibi sorunlar da bir şey ifade etmez. Tacikistan veya Moğolistan birer kara devleti olup, en yakın okyanustan binlerce kilometre uzaklıkta kaldıkları

<sup>63</sup> Erdem, Ümit (Editör), Çevre Bilimi Sürdürülebilir Dünya, Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 1, İzmir, 2000, s. 1- 18

<sup>64</sup> Ertürk, Hasan, a. g. e., s. 82

<sup>65</sup> Keleş, Ruşen, “Çevre Sorunları ve Çevre Hakları”, İnsan Hakları Armağanı, Birleşmiş Milletler Türk Derneği Yayını, Ankara, 1978, s. 84

için Moğol ve Tacikler için deniz kirliliği ve küresel ısınmaya bağlı olarak deniz seviyesinin yükselmesi anlamsız ve uzak bir tehdit oluşturmaktadır. Sibiryada yaşayan bir Yakut veya Buryat için iğne yapraklı Tayga Ormanları hayatlarını ve geçimini etkileyen önemli bir doğal kaynak olarak algılanırken, Tropikal Yağmur Ormanlarına yapılan tahribat ve bu ormanların ekolojik sorunları bu milletleri pek de ilgilendirmemektedir.

Zaman, mekân ve kültüre bağlı olarak çevre sorunlarının ortaya çıkışı, gelişimi ve toplumlar bazındaki algılanışı büyük değişkenlikler göstermektedir. Bu nedenle farklı coğrafi mekânlarda ortaya çıkan çevre sorunlarının, o mekânlardaki sosyo-kültürel farklılaşmaların yarattığı değişik toplum tipleri ve bu toplumların oluşturduğu farklı bilimsel, etik, ekonomik ve kültürel norm ve değerleri, çevre sorunlarının farklı düzeylerde birer çevre tehdidi olarak algılanmasına ve bunlara farklı bakış açıları ile yaklaşılmasına yol açmıştır. Fakat farklı ülkelerde yaşayan bu farklı toplumların unuttukları acı bir gerçek vardır, o da “doğanın bütünlüğü ilkesinin” yaşadığımız yüzyılda “dünya ve evrenin bütünlüğü” ile özdeş olduğudur. Yani küresel ekolojik tehdit ülke, ırk, din ve toplum farklılığı tanımamaktadır.

Çevre sorunları, dünyadaki tüm canlıları, tüm biyosferi ve özellikle tüm insanlığı ve tüm gezegeni tehdit ettiği için “küresel” olma özelliğini korumaktadır. Çevre değerlerinin insanlığın ortak malı olduğu düşüncesi de buna eklenirse, hiçbir devlet çevre zararlarının kendi sınırları içinde kaldığını ve diğer ülkeleri etkilemediğini savunamaz. Aynı biçimde, dünyanın bir başka ucunda da olsa ortaya çıkan kimi çevre sorunlarından kendisini uzak tuttuğunu ya da tutabileceğini kanıtlayamaz. Küresel ısınma, okyanus sularının gittikçe yükselmesi, ozon tabakasındaki incelme, erozyon ve çölleşme, deniz ve ormanların tahrip olması, yok olan hayvan ve bitki türleri, tüm ülkeleri doğrudan ya da dolaylı olarak, ama mutlaka etkilemektedir. Bu durum karşısında ülkeler sınırlarını bu tehlikelere kapattıklarına inanarak iç rahatlığıyla günlük sorunlarıyla uğraşmak lüksüne sahip olamazlar<sup>66</sup>. Bu nedenle çevre konusu, tüm ülkeleri ortak ilgilendiren ve ortak kararlar almaya zorlayan, vazgeçilmez ve en önemlisi en kutsal insan hakkı olan “yaşama hakkını” ilgilendirdiği için yaşamsal öneme sahip bir küresel sorundur.

Bugün birikerek ve katlanarak, bize ulaşmış olan çevre sorunları, “ekolojik yıkım mirası” olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğaya, kendi doğal düzenine aykırı yöntemler ve maddelerle müdahale edilerek, ekosistemlerin doğal bileşimi ve işleyişinin bozulması ile doğada var olan ve sağlıklı işleyen ekolojik döngü ve ilişkilerin bozulmasına, “ekolojik yıkım” denir. Ekolojik yıkımlar;

<sup>66</sup> Kennedy, Paul, *In Vorbereitung auf 21. Jahrhundert, Frankfurt/am Main*, S. Fischer Verlag, 1993, s. 130-131 (Aktaran Ayşegül Kaplan)

- Uzun zaman içinde fark edilir,
- Son derece karmaşıktırlar,
- Katlanarak büyürler ve yayılırlar,
- Sınır tanımazlar.<sup>67</sup>

Kayır, ekolojik yıkıma neden olan faktörleri sorgularken, baş sorumlu olarak insanın saldırgan tutum ve davranışları ile insan merkezci yaklaşımının devam etmesini gösterir.<sup>68</sup>

Bugün çevre sorunlarının küresel boyutu tartışılırken hangileri yöresel ve bölgesel, hangileri ulusal ve küresel çevre sorunudur, sorusuna net bir cevap verilmemiş ve farklı bilim adamları bu soruya farklı yaklaşım sergilemiştir. Örneğin Brown, “Yüzyılın Sorunları” makalesinde, küresel çevre sorunlarını yedi başlık altında toplamıştır:<sup>69</sup>

1. Nüfus artışı,
2. Küresel ısınma ve sera etkisi,
3. Alçalan yer altı su seviyeleri,
4. Kişi başına düşen tarım alanlarındaki azalma,
5. Balık potansiyelindeki hızlı azalma,
6. Orman tahribatı ve orman arazilerin azalması ve
7. Bitki ve hayvan türlerinin yok oluşu.

Özey, çevre sorunlarına coğrafi perspektiften bakarak, küresel çevre sorunlarını dört ana grupta toplamıştır:<sup>70</sup>

- Yer in yapısından kaynaklanan sorunlar (Tsunami, deprem, heyelan, yanardağ patlamaları bu grupta yer almaktadır).
- İklim özelliklerinden kaynaklanan sorunlar (Küresel ısınma, çölleşme, buzulların erimesi, asit yağmurları, sera etkisi, hava kirliliği gibi sorunlar bu grupta yer almaktadır).

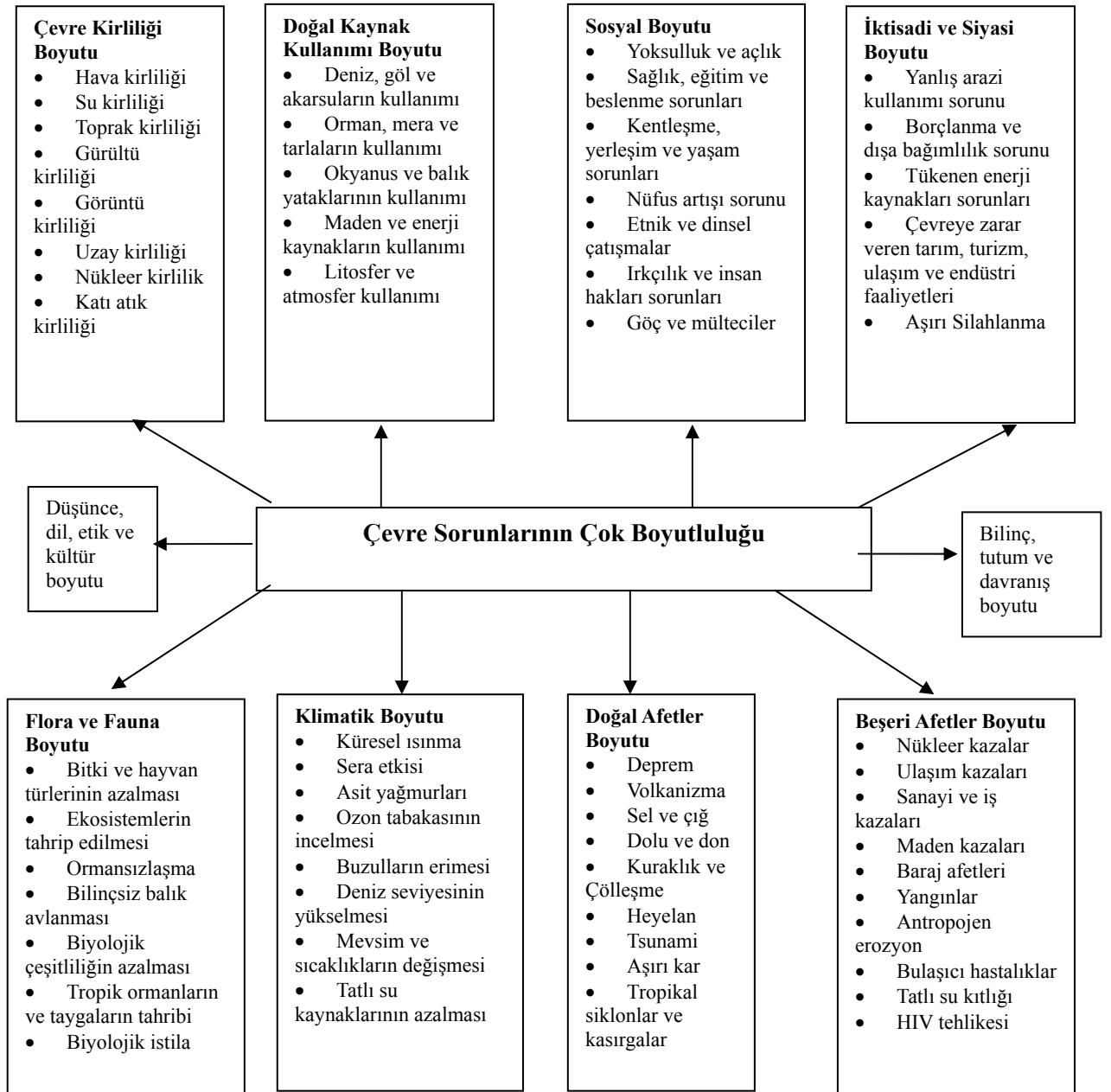
<sup>67</sup> Kayır, Gülser Öztunalı, Doğaya Dönüş Topluma Ekolojik Bakış, Bağlam Yayınları No. 211, İnceleme-Araştırma 140, İstanbul, 2003, s. 42

<sup>68</sup> Kayır, Gülser Öztunalı, a.g.e., s. 42

<sup>69</sup> Brown, Lester R., “Yüzyılın Sorunları”, Dünyanın Durumu 2000, Çeviri Ayşegül ve Zeynep Yelçe, TEMA Vakfı Yayınları No 32, İstanbul, 2000, s. 3

<sup>70</sup> Özey, Ramazan, Çevre Sorunları, Aktif Yayınevi, İstanbul, 2001, s. 35-180

- Hidroğrafya özelliklerinden kaynaklanan sorunlar (Akarsu, deniz ve göl kirliliği, sükutluğu, okyanusların ısınması, barajlar sorunu, sulak alanların yok edilmesi gibi sorunlar bu grupta yer almaktadır).
- Toprak, zoocoğrafya ve bitki örtüsünden kaynaklanan sorunlar (Erozyon, toprak kirliliği, ormanların tahribi, bitki ve hayvan türlerinin yok olması, biyolojik istila gibi sorunlar bu grupta yer almaktadır).



Şekil 1. 2. Çevre Sorunlarının Çok Boyutluluğu

Sonuç olarak şekil 1. 2’de de görüldüğü gibi küresel ölçekte ve dünya gündeminde çözüm bekleyen başlıca çevre sorunları sekiz ana başlık altında toplanabilir:

1. Çevre Kirliliği Boyutu,
2. Doğal Kaynak Kullanımı Boyutu,
3. Sosyal Boyutu,
4. İktisadi ve Siyasi Boyutu,
5. Flora ve Fauna Boyutu,
6. Klimatik (İklimsel) Boyutu,
7. Doğal Afetler Boyutu,
8. Beşeri (Antropojen) Afetler Boyutu.

Şekil 1. 2’de yansıtılan çevre sorunlarının başlıca nedenleri arasında şunlar gösterilebilir:

#### **I. Çevre Sorunlarının Felsefi ve Toplumsal - Kültürel Nedenleri:**

1. İnsan merkezci dünya görüşünün hâlâ yaygın olması.
2. Çevre bilinci, ekolojik kültür ve çevre duyarlılığı eksikliği.
3. Çevre ilgisizliği ve ahlâk dejenerasyonu.
4. Doğaya zarar veren tutum ve davranışlar.
5. Eğitim - öğretimde çevre için eğitime gerekli önemin verilmemesi.
6. Okullardaki derslerin yeterince çevreselleştirilememesi.
7. Toplumsal yabancılaşma ve bireyler arasındaki iletişimsizlik.
8. Dinsel ve metafizik nedenler.
9. Bencilleşen insanların sonsuz istek ve arzuları.
10. Yanlış tüketim kalıpları.
11. Bireysel ve toplumsal davranış bozuklukları.

## II. Çevre Sorunlarının Politik ve Ekonomik Nedenleri:

12. Üretim, sanayi ve tarım faaliyetlerinin doğal ekosistemlerin kendini yenileyebilme yeteneğini aşması.
13. Doğal kaynakların sınırsız ve bedelsiz olduğu varsayımı.
14. Çevreye zarar veren sanayileşme ve ekonomik büyüme modelleri.
15. Çevreye zarar veren batılılaşma ve modernleşme modelleri.
16. Çevreye zarar veren sürekli büyüme ve hızlı kalkınma politikaları.
17. Bilim, teknoloji, enerji ve endüstride gerçekleşen hızlı nitel ve nicel sıçrama.
18. Üretim ve tüketimden gelen kirlenmenin “dışsallık” boyutuna indirgenmesi.
19. Bazı ülkelerde nüfus artış hızının doğal taşıma kapasitesini aşması.
20. Ekolojik iktisat veya eko-ekonomiye geçilememesi.
21. Ülkeler arasında çevresel işbirliğinin gerçekleşmemesi.
22. Uluslararası ortak küresel çevre politikaların oluşturulamaması.
23. Uluslararası çevre hukukunun gelişmemiş olması.

Farklı düşünür ve bilim adamları çevre sorunlarının sebep ve kaynakları konusunda farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Schumacher’e göre özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra sanayi üretimindeki nitel ve nicel sıçramalar bugünkü çevre sorunlarını doğurmuştur. Brown’a göre ise, ekolojik problemlerin kökeninde yatan şey, insanın, biyolojik taşıma kapasitesinin sınırlarını oldukça fazla aşacak şekilde doğadan yararlanmasıdır<sup>71</sup>. Marksistlere göre çevre sorunlarının baş sorumlusu kapitalizmdir. Theodore Roszak’a göre sorumlu modern doğa bilimidir. Skolimovski için temel neden, bilimsel dünya görüşümüzün temelleri ve bu dünya görüşünün doğurduğu algılardır. Daha net olarak modern bilime dayalı empirist-pozitivist dünya görüşüdür. Porritt’e göre, felaketin nedeni endüstriyel ilerleme fikridir.<sup>72</sup>

Lynn White 1968 yılında yayınladığı “Çevre Krizinin Kökenleri” adlı makalesinde çevre sorunlarının dinsel, kültürel, teknolojik, bilimsel ve metafizik köklerine işaret eder ve

<sup>71</sup> Uslu, İbrahim, Çevre Sorunları, Kainat Tasarımındaki Değişimden Ekolojik Felaketlere, İnsan Yayınları, İstanbul, 1995, s. 46

<sup>72</sup> Ünder, Hasan, “Çevre Felsefesi. Etik ve Metafizik Görüşler”, Doruk Yayınları, Ankara, 1996, s. 19



sorunun temelinde dinsel-metafizik kaynaklı etkenler olduğu görüşünü savunur. White'nin büyük tartışma yaratan görüşlerini şöyle özetleyebiliriz:<sup>73</sup>

- White'a göre Genesis adlı İncil'in ilk kitabında insana doğayı dize getirmek ve onu egemenliği altına almak için buyruklar ve emirler vardır. Kısaca İncil, insanları ve toplumları "Yeryüzünü yeniden doldurmaya; onu zaptu rapt altına almaya, denizin balığı, havanın kuşu ve yeryüzüne doğru hareket eden her canlı şey üzerinde egemenliğe sahip olmaya" davet etmektedir. Böylece Hristiyanlık doğa sömürsünü kutsallaştırmakta ve teşvik etmekte, doğaya egemen olabilmek için verilen mücadeleyi onurlu ve gerekli kılmakta, böylece doğayı insan hizmetinde olan bir araç olarak görmekte ve onu metalaştırmaktadır. Sonuç olarak, insan-doğa ilişkilerinde sömürücü, bencil ve çıkarıcı ahlâkı savunmaktadır.

- White'a göre küresel çevre sorunlarının temelinde insan-merkezli (antropocentric) Yahudi-Hristiyan dini geleneği yatmaktadır. Ona göre sorunun bilimsel ve teknolojik temelleri olmakla beraber, geniş bir perspektiften bakıldığında "doğaya hükmetme" isteğinin kaynağı toplumsal inançlardır, yani Yahudi-Hristiyan dini geleneğidir. Ona göre yeni bir din buluncaya kadar, daha çok bilim ve daha çok teknoloji ekolojik sorunları çözemeyecektir.

- White'a göre çevre sorunlarının kültürel, felsefî ve dinsel boyutu detaylı bir şekilde irdelenmeden, tartışılmadan, yeni kültürel ve dinsel düşünceler geliştirilmeden bu sorunların çözümü imkânsızlaşmaktadır. Ona göre mademki güçlüklerimizin kökleri çok büyük ölçüde dinseldir, çözüm ve çarenin de dinsel olması gerekir.

Schumacher, bozulan insan-doğa ilişkileri ve ekolojik sorunların kaynağını metafizik inançlarda olduğunu işaret ederek, White'ye benzer bir görüş ortaya koymaktadır. Schumacher'e göre ekolojik sorunlara yol açan metafizik inançlar altı maddede toplanabilir:<sup>74</sup>

1. Evrim fikri.
2. Rekabet ve doğal seçim fikri.
3. İnsan yaşamının din, felsefe ve sanat gibi tüm yüksek düzeydeki görüntülerini sınıf çıkarlarına indirgeyen tarihsel materyalizm.
4. Cinselliğe indirgenen Freudculuk.

<sup>73</sup> White, Lynn, "The Historical Roots of Our Ecological Crisis", in *Man and The Environment*, (eds.), Wes Jackson and Kansas Wesleyan, (Dubugue, Iowa: WM. C. Brown Company Publishers, 1971), p. 27; Ünder, Hasan, a. g. e., s. 18; Özdemir, İbrahim, *Yalnız Gezegen*, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001, s. 61; Uslu, İbrahim, a. g. e., s. 48 - 49

<sup>74</sup> Schumacher, E. F., *Küçük Güzeldir*, Cep Kitapları No: 61, İstanbul, 1995, s. 64 - 65

5. Tüm mutlakları yadsıyan, tüm kıstasları ve standartları eriten görecelik fikri.

6. Bilim dışındaki bilgileri red eden pozitivism.

Schumacher'e göre insanlık metafizik bir hastalığa yakalanmış ve tedavisi de ancak metafizik yöntemler ile çözülebilir.<sup>75</sup> Bir başka düşünür, Capra'ya göre ise ekolojik problemler, tıpkı işsizlik, enflasyon, enerji bunalımı, sağlık korumasındaki bunalım, yükselen bir şiddet ve suç dalgası vs. gibi Batı'nın hakim paradigmasının yaşadığı krizin neticesinde ortaya çıkmıştır.<sup>76</sup> Mesaroviç ve Pestel'e göre dünyanın karşı karşıya kaldığı çevre sorunlarının "farklılaştırılmamış" ve "dengesiz" büyümeden kaynaklandığını belirtmektedirler.<sup>77</sup> Bahro'ya göre ise sanayi uygarlığının temel niteliği olan "imhacılık", çevre sorunlarını doğuran esas sebeptir. Bahro'ya göre "Doğa ile ilişkiye geçtiği günden bu yana, insanın yapmış olduğu faaliyetlerde imhacılık hep var olmuştur. Günümüzde ise, imhacılık, insan faaliyetlerinin baskın yönü haline gelmiştir. Bunu sağlayan şey de sanayi uygarlığının gösterdiği nicel başarıdır."<sup>78</sup>

Erer'e göre ekolojik dengenin bozulması ve bunun yarattığı sorunların gerçek nedeni nüfus artışıdır: "Ekolojik dengenin bozulması ve bunun yarattığı sorunların gerçek nedeninin nüfus yoğunluğu olduğu anlaşılmaktadır. Kalabalıklaşan ve kalabalıklaştıkça problemleri artan insan toplulukları bilim ve teknolojinin gelişmesinde önemli bir etken olmuş, bilim ve teknolojinin gelişmesi de endüstrinin gelişmesine zemin hazırlamıştır. Endüstrinin gelişimi ise, hem insan topluluklarının belli noktalarda odaklaşmasını sağlamış, hem de nüfus artışını körüklemiştir. O halde endüstrileşme olgusu da gerçekte, nüfus artışının hem nedeni hem de sonucudur."<sup>79</sup>

Hardin'e göre de kirlenme, nüfusun bir sonucudur. Nüfus yoğunluğu arttıkça, doğal kimyasal ve biyolojik döngü süreçleri aşırı yüklenmektedir. Üreme özgürlüğü herkese yıkım getirecektir.<sup>80</sup> Ehrlich'e göre, küresel ısınma, ozon tabakasının delinmesi, açlık, salgın hastalıkların yayılması, tarımsal topraklar ile yeraltı suların azalması gibi sorunların temel nedeni, yeryüzündeki insan nüfusunun aşırı derecede artmış olmasıdır.<sup>81</sup> Özetle, Hardin ve Ehrlich gibi Yeni-Malthusçu yazarlara göre çevre sorunlarının temel nedeni, nüfus artışının

<sup>75</sup> Ünder, Hasan, a.g.e., s. 19

<sup>76</sup> Uslu, İbrahim, a. g. e., s. 49

<sup>77</sup> Mesaroviç, Mihajlo/ Pestel, Edward, Dönüm Noktasındaki İnsanlık, İstanbul Üniversitesi, İşletme İktisadi Yayınları, İstanbul, 1978, s. 11-16

<sup>78</sup> Bahro, Rudolf, Nasıl Sosyalizm? Hangi Yeşil? Ne İçin Sanayi?, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1989, s. 138-139

<sup>79</sup> Erer, Sermet, Coğrafi Ekolojide Çevre Sorunları Bozulma (Degradasyon) Aşamaları ve Önlemler, İstanbul Üniversitesi Yayınları: No: 3709, Edebiyat Fakültesi Yayın No: 3242, İstanbul, 1992, s. 25-26

<sup>80</sup> Hardin, Garrett, "The Tragedy of the Commons", Science, 162 (1968), s. 1248

<sup>81</sup> Ünder, Hasan, a. g. e., s. 16

dünyanın taşıma kapasitesini aşmış olmasıdır. Bu nüfus tezlerini eleştiren Commoner'e göre, çevre sorunlarının kökeninde ne nüfus artışı ne de insanın "kirli bir hayvan" oluşu vardır. Comonner'e göre asıl neden, "endüstriyel ve tarımsal üretim sisteminin, taşıma ve enerji sistemlerinin kirlilik üretme eğilimidir".<sup>82</sup> Ona göre çevre sorunları, toplumların serveti elde etme, paylaşma ve kullanma tarzının yanlış olmasından kaynaklanmaktadır.<sup>83</sup>

İnam'a göre bugün çözmemiz gereken en önemli sorunlarından biri "iç çevremizdeki" (düşüncelerimizde, duygularımızda, davranışlarımızda vs.) kirliliktir:

*"Vicdan körlüğü ve duyarsızlık çağımızın en büyük ve en tehlikeli duyarsızlığıdır. İnsanın kirlendiğini hissetmesi bence çok olumlu bir şeydir. Çünkü dünyadaki haksızlığın ve zulmün, çarpık gidişin farkına varmak demektir. Eğer bunu çok trajik hale götürmüyorsa, çarpıtıyorsa ve bu kirliliği sömürmüyorsa, sağlıklı bir kirlilik duyarlılığının dünyayı değiştirmekte çok gerekli olduğunu düşünmekteyim. Dünya kirlenirken, toplumumuz kirlenirken birey olarak bizlerin tek tek ne kadar elimizi, yüzümüzü ve içimizi yıkarsak yıkayalım temiz kalma imkânımız yoktur. Kapı komşum kirli ise o kirlilik bana geçer. Başbakanım kirli ise o kirlilik bana geçiyor; ben ona oy vereyim vermeyeyim. Dolayısıyla kirlilik büyük ölçüde bulaşıcıdır ve hiç kimse kafasını kuma gömerek, sterilize edilmiş odaya girerek dünyadaki kirlilikten kurtulamaz. Çünkü hepimiz aynı gemideyiz. Tek başımıza bir günah işlemek bile, başkalarının işlediği günahı ve yanlış, ayıbı kaçınılmaz olarak paylaşmak zorundayız"*<sup>84</sup>

İnam, çoğu bilim adamının görmezden geldiği "iç çevreye" ve "toplumsal ortak kirliliğe" dikkat çekmektedir. Ruhsal yapımız, duygu ve düşüncelerimiz, ahlak anlayışımız, bilgi ve kültür düzeyimiz, sanat ve tarih anlayışımız, manevi ve toplumsal düşüncelerimizin tümünü, "iç çevre" olarak adlandırmakta ve iç çevremizle barışık olmadığımız müddetçe "dış çevremiz" ile de dostluğu sağlayamayacağımızı vurgulamaktadır. İnam'a göre çevre sorunu bir yaşama sorunu ve her şeyden önce bir kültür sorunudur.<sup>85</sup>

Uslu'ya göre küresel çevre sorunlarının çözüm bekleyen yedi problematik noktası vardır.<sup>86</sup>

1. Kaynakları kıt olan bir dünyada yaşayan insanların sonsuz bir tüketim arzusu duymaları ve egemen ekonomik sistemin de bunu teşvik etmesi.

<sup>82</sup> Commoner, R. G. Making Pease with the Planet, Pantheon Boks, New York, 1990, s. 152

<sup>83</sup> Commoner, R. G. a.g.e., s. 152

<sup>84</sup> İnam, Ahmet, a. g. e., s. 144 - 145

<sup>85</sup> İnam, Ahmet, a.g.e., s. 120 - 121

<sup>86</sup> Uslu, İbrahim, a. g. e., s. 30 - 45

2. Sınırları olan bir dünyada, insanların, sınırsız ilerlemeye ve büyümeye inanmaları ve bunu gerçekleştirmek için büyük bir çaba göstermeleri.

3. Gelir düşüklüğü ve yoksulluk ile mücadele eden üçüncü dünya ülkelerinin, çevre sorunları karşısındaki aciz durumu ve sanayileşmiş ülkelerin bu geri kalmış ülkeler üzerinde uyguladıkları çevre sömürüsü.

4. Çevre korumacılık faaliyetleri ile büyük endüstri kuruluşları arasındaki ilişki ve çevre konusunun farklı amaçlarla sömürülmesi.

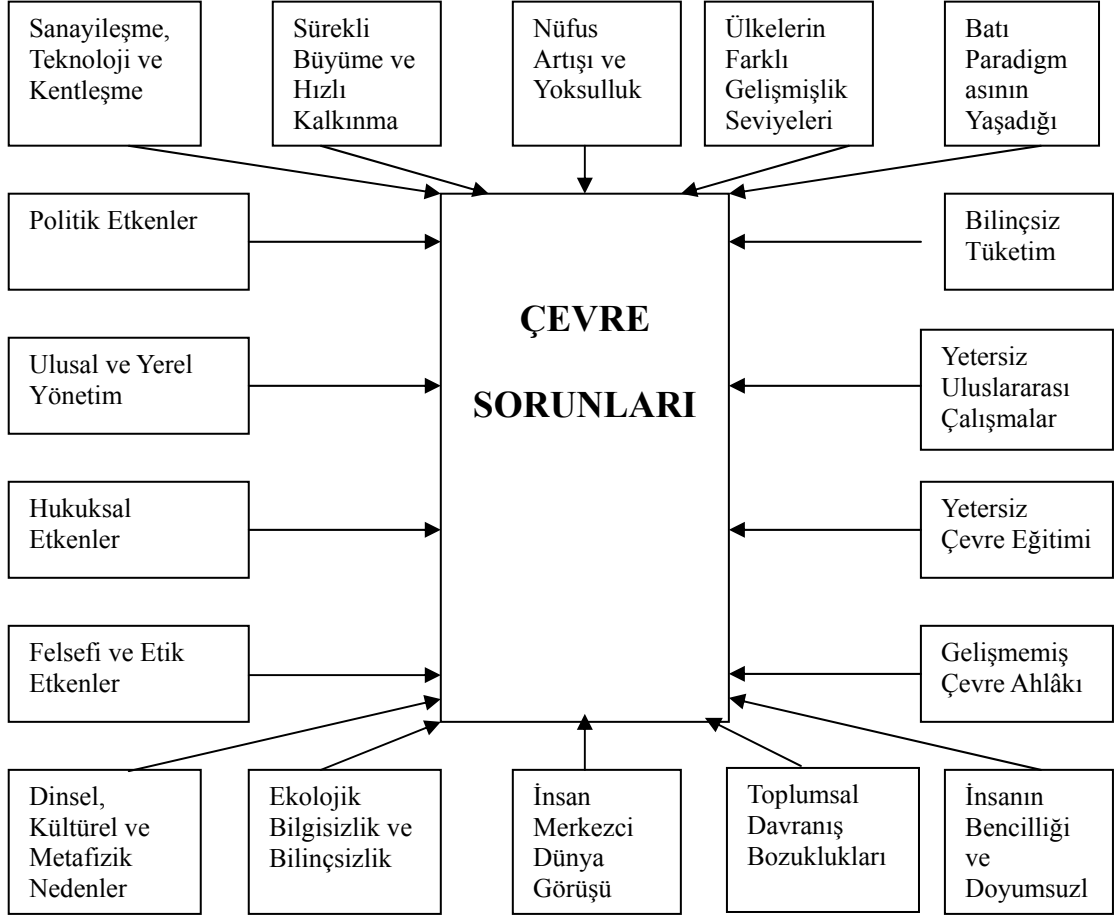
5. Çevreyi kimin ne ölçüde kirlettiği ve çevre korunmasında (temizlenmesinde, onarılmasında, iyileştirilmesinde vb.) kimin ne ölçüde katkıda bulunacağı konusundaki belirsizlikler.

6. İnsan faaliyetlerinin doğa üzerindeki etkisi ve doğanın göstereceği tepki önceden tam olarak bilinemez, öngörülemez oluşu.

7. Çevre sorunlarının kökeni, ortaya çıkış nedenleri, gelişimi, etki ve sonuçları hakkında bilim adamları arasında bir ortak görüş birliğinin olmayışı.

Zaman, toplum ve mekân kavramlarındaki farklılaşmalara; ayrıca bilim, teknoloji, ekonomi, eğitim ve etik alanındaki değişimlere bağlı olarak, çevre sorunlarının problematik noktaları, bireylerin bu sorunlara bakış açıları ve çözüm önerileri de büyük ölçüde değişmektedir. Bu nedenle yukarıdaki yedi sorunun ortadan kalkması ile küresel ölçekli tüm çevre sorunlarının çözüme kavuşacağını beklemek, hayalcilikten öteye geçememek anlamını taşımaktadır.

Sonuç olarak yukarıda da belirttiğimiz gibi bir çok düşünür, çevre sorunlarının baş sorumlusunu ve ekolojik krizin başlıca nedeni olarak farklı ve çok çeşitli görüşler öne sürmüşler ve sürmeye devam etmektedirler. Fakat tüm bu görüşleri dikkatle irdelediğimizde çevre sorunlarının çok boyutluluğu ile bu sorunların karmaşık ve çok sayıdaki etkenin sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sorunların birikerek bugünkü ekolojik çıkmazla karşı karşıya kalmamızda sosyal, politik, ekonomik, idari-yönetimsel, eğitim, felsefi, ahlâksal, kültürel ve davranışsal bozuklukların ve yanlışlıkların ortak etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Yanlış üretim ve tüketim kalıpları, doğaya karşı duyarsız birey bilinci, sınırsız istek ve doyumsuz arzular, daha çok üretimle daha çok kazanç, sınırlı dünyada sınırsız büyüme istekleri, kısa yoldan zenginleşme ve kalkınma fikirleri bu davranış bozukluklarından ve toplumsal yanlışlıklardan sadece birkaçına örnek gösterilebilir.



Şekil 1. 3. Çevre Sorunlarını Etkileyen Başlıca Faktörler

Hindistan'ın eski liderlerinden Mahatma Gandhi; "Dünya herkesin ihtiyacına yetecek kadarını sağlar, fakat herkesin hırsını karşılamaya yetecek olanı değil" demişti. Bilim adamı John Bennett; "Doğaya hoyratça davranan toplumlarda insanlar arasındaki ilişkiler de hoyratça oluyor" demişti. Yine diğer bir bilim adamı Peter F. Drucker; " On dokuzuncu yüzyıla kadar, hiç

sona ermeyen zorlu görev, insan soyunun ve beşeri ortamın doğal etkenlere karşı korunmasıydı. Ama bu yüzyılda yeni bir ihtiyaç doğmuştur, doğayı insana karşı korumak” demektir.<sup>87</sup>

Eski Yunan ve Roma uygarlıklarında yaşayanların, kendilerinin dışındaki insan ve toplumları nasıl “barbar” ve “vahşi” olarak görmüşler ise bugün de insanlar kendilerini çevreden ayırıştırarak, doğayı “vahşi” olarak görmektedirler. Doğanın kirlenmesi, tahrip olması ve sömürülmesi sonucunda ortaya çıkan ekolojik bozulmalara verilen “Çevre Sorunları” başlığı bile, insanın doğadan ne kadar ayırdığı ve uzaklaştığının bir göstergesi değil midir? Doğanın kirlenmesi ve bozulması, sanki insanların oluşturmadığı, insanların dışında var olan ve onları ilgilendirmeyen bir sorun gibi algılanan bu sorunlara “Çevre Sorunları” yerine “İnsan Sorunları” başlığı daha uygun olmaz mıydı?<sup>88</sup> Doğayı algılayışımız, çevre ile ilişkilerimiz değişmediği, çevre sorunlarının çevrenin bir sorunu olarak algılanmaya devam ettiği müddetçe çevre çözülemeyen bir sorunsal olarak var olmaya devam edecektir. Fakat mademki doğada bir problem var tüm diğer problemlerde olduğu gibi bu problem de alınacak tedbirlerle, yapılacak müdahalelerle çözülebilir anlayışı da yanlıştır. Çünkü bozulan çevrenin, bozulan bir saat, bir makine gibi tamir edilemeyeceğini insanoğlu geç de olsa anlamıştır.

Bugün her şeyden önce çevreye bakışımız, doğayı algılayışımız kökten değişmelidir. Her şeyden önce, pragmatist ve anthropocentric (insan merkezli) çıkarıcı ve bencil çevre korumacılığını terk etmeliyiz. Çevreyi, ekonomik kazancımız azaldığı, iktisadi kalkınmamızı frenlediği, ekonomiye ek ödemeler getirdiği, doğa tahribatının bize zarar ve olumsuzluklar sağladığı veya çok boyutlu kirlenmelerden rahatsız olduğumuz için, kısaca her zamanki gibi kendi çıkarlarımız için değil, çevrenin kendisi için onu korumalıyız, ona sahip çıkmalıyız, onu benimsemeli ve sevmeliyiz.

İnsan doğayı sömürerek, bilinçsizce tüketerek, doğal çevrenin sonunu hazırlarken kendi sonunu da hazırlamakta olduğunu artık anlamalıdır. Bugünkü teknolojik, endüstriyel ve üretim potansiyelimiz, bugünkü bilgi, askeri ve iktisâdi gücümüz hem dünyayı hem kendimizi yok edecek boyutlara ulaşmıştır. Bu ekolojik çıkmazdan çıkış yolu aramanın yolu doğa ile ilişkilerimizi sorgulamamızdan, özeleştiriden, değişimden, doğa ile uyumlu yeni üretim ve kalkınma anlayışından, yeni değer ve ahlâk ölçütlerinden, yeni tutum ve davranışlarının

<sup>87</sup> İleri, Recep, “Çevre Eğitimi Metotlarında Yeni Perspektifler”, Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular, Uluslar arası katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998, s. 8

<sup>88</sup> Uslu, İbrahim, a. g. e., s. 12 - 13

benimsenmesi ve uygulanmasından geçmektedir. Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonunda görüşlerini açıklayan Frolov bu konuda şunu belirtmiştir:<sup>89</sup>

*“Global sorunların çözümünde başarıyla ilerlemek için yeni düşünce yöntemleri geliştirmek, yeni ahlâk ve değer ölçüleri oluşturmak ve kuşkusuz yeni davranış tarzları benimsemek zorundayız. Yalnızca maddesel, bilimsel ve teknik yanlarımızı geliştirmekle kalmayıp, daha da önemlisi insan psikolojisinde yeni değerlerin ve insani beklentilerin oluşmasını sağlamalıyız, çünkü bilgelik ve insanîyet, insanlığın temelini oluşturan ebedi gerçeklerdir. Yeni sosyal, ahlâki, bilimsel ve ekolojik kavramlara ihtiyacımız vardır.”*

Bookchin ise girmiş olduğumuz ekolojik çıkmazdan çıkışın ve tüm bu sorunlardan kurtulmanın çaresi olarak ekolojik toplumun çabalarıyla doğa ve toplum unsurlarının birleştirilmesi ve bütünleşmesinde olduğunu savunmaktadır.<sup>90</sup>

*“Tıpkı insanların doğaya ait olması gibi, doğanın da insanlığa ait olduğunu söylemek, boyun eğme ve egemenlik çevresinde yapılanmış bir ilişki yerine, doğa ile toplum arasında oldukça karşılıklı ve bütünleyici bir ilişki ifade etmektir. Ne toplum ne de doğa bir diğerinin içinde yok olur. Toplumsal ekoloji her birinin bütünselliğini yadsımadan, toplumsal olanı ekolojik olanla birleştirerek tözsel bir etiğe yol açan bir süreklilik içinde, her ikisinin de ayırt edici niteliklerini yeniden kazandırmaya çalışır.”*

Sonuç olarak, çevre sorunlarının hem gelişip yaygınlaşmasında, hem de bu sorunlara çözüm bulunmasında beş etken kümesinin belirleyici olduğu görülmektedir:

1. Ekonomik ve Teknolojik etkenler.
2. Politik, İdari ve Hukuki etkenler.
3. Felsefi ve Ahlâksal etkenler.
4. Eğitim ve Kültürel etkenler.
5. Bilinç, Tutum ve Davranış etkenleri.

Yukarıdaki beş etken kümesi arasında karmaşık bir etkileşim olduğu gibi, bunlardan hangisinin daha önemli hangisinin daha önemsiz tartışması yersiz ve amaçsız olsa gerek. Fakat

<sup>89</sup> Toynbee, Arnold – İkedo, Daisaku, Yaşamı Seçin, Çeviri: Umut Arık, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1992, s. 45

<sup>90</sup> Bookchin, Murray, Toplumsal Ekolojinin Felsefesi. Diyalektik Doğalcılık Üzerine Denemeler, Kabalıcı Yayınevi, Felsefe Dizisi: 18, İstanbul, 1996, s. 109

unutulmaması gerekir ki, ister üretim - tüketim ilişkilerindeki çarpıklıkları, ister siyasal ve hukuki yanlışlıkları belirleyen veya ortaya çıkmasını sağlayan en önemli faktör, ekolojik erdemden yoksun, gerekli çevre bilinci ve duyarlılığına sahip olmayan, “insanlaşmamış insandır”. İnsan sorunsalı çözülemeden çevre sorunsalı çözümlenemez.

### 1. 2. 3. İnsan Sorunsalı

Antropolojiye göre insan, vaktinden önce doğmuş bir hayvandır.<sup>91</sup> Zooloji yönünden ise insan Primate’lar sınıfına girmektedir.<sup>92</sup> Fakat doğa ile etkileşimleri göz önüne alındığında insanın biyolojik ve antropolojik yönünden çok sosyo - kültürel ve bilişsel - ahlâksal yönü ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, insan, biyosferdeki milyonlarca canlıdan yalnızca biridir, fakat sıradan, herhangi bir canlı değildir. Çünkü insan, sanat, düşünce, kültür ve uygarlıklar yaratmış bir varlıktır. İnsan ölümlüdür, fakat onun yarattığı eserler ölümsüzmüş gibi görünmektedir. Bu nedenle insan, şekil 1. 4’te de görüldüğü gibi parçası bulunduğu canlılar küresi (biyosfer) ile kendi yarattığı canlı üstü varlık alanının ara kesitinde yer almaktadır. Canlı, cansız ve canlı üstü varlıklar arasında yer alan insan, biyolojik yönüyle canlı, yani ölümlü; kültürel yönüyle da canlı - üstü yani ölümsüzdür.<sup>93</sup> Böylece bugünkü çevre sorunlarının temelinde de canlı üstü bir varlık olan insan ile onu çevreleyen canlı ve cansız varlıklar arasındaki uyumsuzluğunun olduğu da söylenebilir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran bir diğer özelliği de onun öğrenebilen, öğrenme yeteneğine doğuştan sahip olmasıdır. Ayrıca insanın ürettiği düşünceler, ortaya koyduğu fikir ve buluşlar, başkalarına öğrettikleri, kendisiyle birlikte ölmez, yaşadığı topluma veya dünya kültür mirasına ebediyen kalır. İnsanı diğer canlılardan ayıran bir özelliği de, öğrendiklerini saklayıp biriktirerek bir kültür ya da uygarlık dünyası kurabilmiş olmasıdır. Bu bağlamda, “İnsan, önceki kuşaklardan kalan kültür mirasını sonraki kuşaklara geçirebilen, öğrenip - öğreten, yaratıcı bir varlık olduğu söylenebilir.”<sup>94</sup>

Kendini tanımaya, kavramaya ve anlamaya çalışan insan, kendi varlığına yüce değerler ve üstün sıfatlar yüklemektedir. Tablo 1. 1’de de görüldüğü gibi insan, kendi türüne belirleyici, ayırıcı hatta yüceltici birçok benzetme ve yakıştırmada bulunmuştur. Diğer canlılardan kendini soyutlayan ve üstün gören insan, diğer canlılarla benzerliği veya yakınlığı olmadığı için kendisini tanrılarla karşılaştırmış, tanrılarla özdeşleştirmiştir. Böylece evrende, ayrıcalığa ve

<sup>91</sup> Tanilli, Server, İnsanlığı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor?, Adam Yayınları, İstanbul, 2000, s. 258

<sup>92</sup> Dönmezer, Sulhi, Toplumbilim, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1994, s. 42

<sup>93</sup> Güvenç, Bozkurt, İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 275 - 276

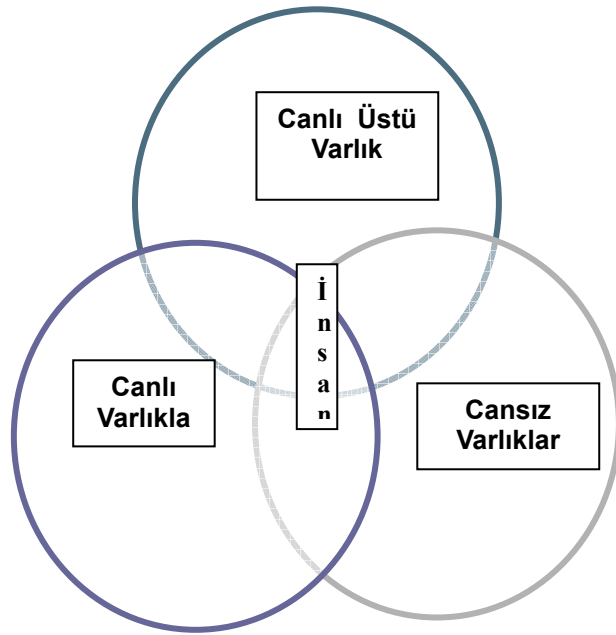
<sup>94</sup> Güvenç, Bozkurt, a. g. e., s. 279



yalnızlığa yönelen insan, diğer canlılardan kopup ayrılmış, canlılar dünyasından uzaklaşmıştır. İnsanın evrendeki iç dünyasının yalnızlığın dışı vurması, çevre sorunlarının tetikleyicisi olup, bugünkü insan - doğa kopukluğunun temelinde de bu uzaklaşmanın yattığı söylenebilir.

XXI. yüzyılın Homo Santos'u (saygın insanı), doğa ile ilişkilerinde doğru yolu belirleyecek, ekolojik çıkmazdan çıkış kapısını bulabilecek bilgi gücüne, ekolojik kültüre ve çevre bilincine sahip midir? İlkçağda Homo Faber (alet yapan insan) olarak doğayı dize getirmeye başlayan varlık, sanayileşme ve kentleşme döneminde Homo Economicus'a, (üreten – tüketen insana) ekolojik kriz ile birlikte ise Homo Desparado'ya (umutsuz insana) dönüşmüştür. Yaşadığımız yüzyıl, doğa ile ilişkilerimizde Homo Racionalis (akılcı insan) ve Homo Sapiens (bilge insan) olup olmadığımızın sınındığı bir yüzyıla dönüşmektedir.

**Şekil 1. 4.** Varlık Alanları ve İnsanın Evrendeki Yeri<sup>95</sup>



<sup>95</sup> N. Hartman (1945) aktaran: Güvenç, Bozkurt, İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 276

Latince Adı	Türkçe Anlamı	Latince Adı	Türkçe Anlamı
Homo Erektus	Dik Yürüyen İnsan	Homo Mortalis	Ölümlü - Ölümsüz İnsan
Homo Eternalis	Sonrasız (Kalıcı) İnsan	Homo Rebellus	İsyancı - Başkaldıran İnsan
Homo Loquenas	Konuşan İnsan	Homo Ridens	Gülen - Güldüren İnsan
Homo Faber	Alet Yapan İnsan	Homo Economicus	Üreten - Tüketen İnsan
Homo Santos	Saygın (Kutsal) İnsan	Homo Kriminalis	Suç İşleyen İnsan
Homo Ludens	Oyuncu İnsan	Homo Seksus	Cinselliği Sınırlı İnsan
Homo Ritüalis	Törenci İnsan	Homo Belligerent	Kavgacı - Savaşçı İnsan
Homo Socialis	Toplumsal İnsan	Homo Artis	Sanatçı -Yaratıcı İnsan
Homo Racionalis	Akılcı İnsan	Homo Desparado	Umutsuz - Çaresiz İnsan
Homo Esperans	Ümit Eden İnsan	Homo Politikus	Yöneten - Siyasal İnsan
Homo Symbolikus	Simgeci İnsan	Homo Praksis	Bildiğini Uygulayabilen İnsan
Homo Libertas	Özgür İnsan	Homo Sapiens	Bilen - Bilge İnsan

**Tablo 1. 1.** İnsan Türünün Kendi Varlığına Yüklediği – Yakıştırdığı Bazı Ayırıcı – Belirleyici Sıfatlar<sup>96</sup>

Çevre sorunları, insanın çevresini kâr ve kazanç dürtüsü ile alabildiğine sömürmesinden; toplumdaki siyasal ve çıkar çelişkilerinin yaygınlığından; bireysel çıkarlarını toplumun ortak çıkarlarından daha üstün tutmasından; çevre ve dünya değil insan merkezli düşünce ve davranışlardan; insanoğlunun doğa kaynakları sınırsız ve tükenmez zannederek plansız ve hesapsız tüketmesinden; “biz merkezli” değil “ben merkezli” toplumların yaygınlığından; bencilleşen insanların sınırsız istek ve arzularından kaynaklandığı bilinmektedir. Fakat, Al Gore'nin de belirttiği gibi: “Çevre krizinin köklerini araştırırken ne kadar derinlere indiysem, bunun manevi olarak nitelendirilebilecek bir iç krizinin dışı vurumu olduğunu daha fazla inanmaya başladım”<sup>97</sup> Bu nedenle çevre krizinin nedenleri politik,

<sup>96</sup> Güvenç, Bozkurt, a. g. e., s. 278

<sup>97</sup> Gore, Al, Küresel Denge, Sabah Kitapları, İstanbul, 1993, s. 12

ekonomik ve sosyal etkenlerden çok, insanın düşünsel, psikolojik ve ahlâksal krizinden kaynaklanıyor. Çünkü kendisi ile barışık olmayan insandan, doğa ile barışık olması beklenemez.

Çevre krizi ve ekolojik sorunlara, Bozkurt da benzer pencereden bakmıştır:

*“Hiçbir canlı çevresine zarar vermezken insanın bunu yapması onun doymak bilmez tüketim hırsından ve kendini yetkinleştirme özgürlüğünden kaynaklanmaktadır. Oysa tutsaklık ile özgürlük arasındaki sınır çok ince ve duyarlıdır. Kendi çıkarından başka bir şey düşünemeyen insan sonunda kendisini de düşünemeyecek bir duruma düşebilir. Bu bakımdan çevrenin korunması yollarını araştıran çevrebilim’in kurulmasında geç bile kalınmış sayılır.”<sup>98</sup>*

Bozkurt, bugünkü çevre sorunlarının baş sorumlusu olarak, dizginlenemeyen kapitalizmi ve hızla yayılan global-liberal serbest piyasa ekonomisinin sınır tanımayan üretim ve tüketim hırsını göstermektedir. Yazara göre, serbest pazar ekonomisi bir gün kendisini de tüketecek bir canavara dönüşecek ve canlı türlerinin tek tek çekip gittiği bu gezegende sıra insanlara da gelecek.<sup>99</sup> Bozkurt’a göre, insan kendisiyle çatışan bir varlıktır. O yaparken yıkar, yok ederken yaratan, paradoksal ve disharmonik bir varlıktır.<sup>100</sup> Bozkurt ile paralellik gösteren görüşleri Bookchin’de dile getirmiştir. Bookchin, yirmi birinci yüzyılın insanını betimlerken, ekolojik ile ekonomik seçenekler arasında sıkışmış, ekotopluluk ile pazar topluluğu arasında, yaşamın esinlendirdiği bir toplum ile kazancın esinlendirdiği toplum arasında derin bir ikilem içinde bocalayan bireyi ön plâna çıkarmıştır.<sup>101</sup>

Çevre sorununu ortaya çıkaran insan, sorunun çözümünü de sağlaması gerekmektedir. İnsanın doğayla kopan bağlarının er ya da geç tekrar sağlanması gerekir. Ekolojik erdemden yoksun insanın, yeni bir çevre felsefesine, yeni bir ekolojik bakış açısına ihtiyacı vardır. Illich’in belirttiği gibi:

*“Ekolojik bakış açısı bütünü ele alarak, doğanın çeşitli parçalarının nasıl denge kurma ve sürdürme eğilimi gösteren belli düzenler çerçevesinde etkileşime girdiğini anlayarak başlar. Bu bakış açısı yeryüzü ile insan uygarlığını birbirlerinden farklı şeyler olarak kabul etmez; bireyler de*

<sup>98</sup> Bozkurt, Nejat, “Dünyamız Gelecekte Ne Kadar Yeşil Kalabilecek: Felsefe Açısından Çevre”, *Felsefelogos*, Yıl: 2, Sayı: 6, Bulut Yayınevi, İstanbul, 1999, s. 90 - 91

<sup>99</sup> Bozkurt, Nejat, a.g.e., s. 91-92

<sup>100</sup> Bozkurt, Nejat, a.g.e., s. 90

<sup>101</sup> Bookchin, Murray, *Toplumsal Ekolojinin Felsefesi. Diyalektik Doğalcılık Üzerine Denemeler*, Kabalıcı Yayınevi, Felsefe Dizisi: 18, İstanbul, 1996, s. 109

*bütünün bir parçası olduğundan, bütüne bakmak eninde sonunda insana bakmak demektir.”<sup>102</sup>*

Geride bıraktığımız 20. yüzyılı bazı düşünürler “endişe, stres, bunalım ve aspirin çağı”<sup>103</sup> olarak adlandırmışlardır. Oysa 20. yüzyılın başında bilim ve teknolojinin çağı olacağına inanılıyordu. Aslında 20. yüzyıl insanın doğal ve toplumsal çevresiyle yabancılaşmasının başladığı, insanın kendisi ve sosyal çevresiyle savaşımlar içinde olduğu dönemdir. Erich Fromm kendi penceresinden bu durumu şöyle yansıtmıştır:

*“Çağdaş insan, kendini tedirgin ve gitgide daha şaşkın hissetmektedir. Çalışıp çabalamakta, ama yaptığı işlerin boşluğunu belli belirsiz bir şekilde hissetmektedir. Madde üzerindeki gücü arttıkça, özel hayatında ve toplum içerisinde kendini güçsüz hissetmeye başlamıştır. Doğaya egemen olmak için yeni ve daha güçlü araçlar yaratıkça, bu araçların karmaşık ağına düşmüş ve onlara anlam kazandıran biricik gayeyi – yani kendisini – gözden kaçırmıştır. Doğanın efendisi oldukça, kendi elleri ile yapmış olduğu makinenin kölesi haline gelmiştir. Madde konusundaki tüm bilgisine rağmen, insan varlığının en önemli ve temel sorunları konusunda bilgisizdir.”<sup>104</sup>*

Modern insan 21. yüzyıla girerken, kendisini ve onu çevreleyen, onun bir parçası olduğu doğayı yeniden tanımlamak istiyor. Ekolojik yaşamı, çevre sorunlarını ve canlılar arasındaki birlikteliğin anlamını yeniden sorguluyor. Modern insan çıkarıcı-yararlı kalıplarından sıyrılıp, her şeyi kâr-zarar, çıkar ve gelir açısından değerlendiren, egoistleşen bireyci-ekonomik anlayışını terk edip, doğaya kucak açmaya, onu tanımaya ve sevmeye, doğanın sosyal, psikolojik, estetik ve ekolojik boyutunu yeniden tanımlamaya, özetle doğanın derin boyutunu yeniden keşfetmeye, özümsemeye ve anlamlandırmaya çabalamaktadır. İnsanın ne kadar insanlaştığını zaman gösterecektir. Fakat doğayı tanımaya çalışan insan kendini ne kadar tanımakta? Doğa ile uyum içinde yaşamayı arzulayan insan kendi türü ile nasıl geçinmektedir? İnsan nedir ve nasıl tanımlanabilir? İnsanı diğer canlılardan ayıran temel özellikler nelerdir? İnsan sorunsalı çözümlenmeden çevre sorunsalı çözülebilir mi?

“Homo Absconditus” makalesinde, felsefeci Atilla Erdemli insan sorunsalı konusuna şöyle yaklaşmaktadır:

<sup>102</sup> İllich, İvan, *Enerji ve Eşitlik*, Ağaç Yayınları, İstanbul, 1992, s. 11-13

<sup>103</sup> Brezezinsky, Zbigniew, *Kontrolden Çıkmış Dünya*, 2. Baskı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1996, s. 6-16

<sup>104</sup> Fromm, Erich, *Erdem ve Mutluluk*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1993, s. L

*“Bana uygun olmayan bir dünyaya geldim. Bu koşullarda yaşamam olanaksızdı. Yok olup gitmemek için dünyayı yaşamama uygun kılmam, yani değiştirmem gerekiyordu. Yaşamak zorundaydım. Yaptım. Değiştirdiğim, dünya bozulmuş bir dünya oldu. Bozulmuş dünya da yaşamama karşıydı. Aldırmadım. Çünkü bir biçimde yaşıyordum. Yetmedi. Daha çok güvenlikte olmak istiyordum. Doğayı bir daha değiştirdim. Bir daha bozulan dünya bana daha çok karşı oldu. Yine aldırmadım. Daha çok rahat olmak istiyordum. Değiştirdim. Daha güçlü olmak istiyordum. Değiştirdim. Her seferinde dünya daha çok bozuldu ve bana daha çok karşı oldu. Aldırmadım; güvende ve rahat yaşıyordum. Bana karşı olan doğaya egemen olmak istiyordum. Değiştirmeyi sürdürdüm. Üstelik hem değiştirdiğimi değiştirip geliştirdim, hem de değişime değişim gücü verdim. Derken devinen değişim beni de aldı içine. Egemenliğim bana da egemen oldu. Aldırmadım. Devinime daha çok güç verdim. Şimdi artık egemen değilim. Artık yaptığım her şey bir biçimde ve giderek daha da güçlenerek bana karşı oluyor. Sürüklenip duruyorum. Bana uygun olmayan bir dünyadayım. Her adımda biraz daha yitikleşiyorum. Zaman oluyor korkuyorum, zaman oluyor şaşırıyorum ve bazen durup düşününce soruyorum: Ben neyim? Bu şaşırtıcı varlık, bu uyum isteyen uyumsuz, bu İnsan denilen nedir?”<sup>105</sup>*

Erdemli'nin de belirttiği gibi kendimizi ne kadar tanıyoruz? Kendi davranışlarımızı kontrol edebiliyor muyuz? Kendi sırrını çözememiş insan karmaşık doğa ilişkilerini çözebilir mi? Kendini tanımayan “uyumsuz” doğal çevresini tanıyabilir, ona “uyum” sağlayabilir mi?

Erdemli insanın gizemli bir varlık olduğunu öne sürmekte ve insanın gizeminin kaynaklandığı bazı temel özelliklerini şöyle özetlemektedir:<sup>106</sup>

*“İnsan'ın gizemi onun belirlenmemiş bir varlık olmasındadır: Belirlenmiş bir varlık olsaydı, içgüdüleriyle bağımlı diğer canlı varlıklardan biri olurdu. İnsan'ın gizemi onun çok yönlü bir varlık oluşundadır: İnsan gerek iç ve gerekse dış eylemleri, etkinlikleri bakımından sınırlı bir varlık değildir. İnsan'ın gizemi onun özgürlük olanağıyla donatılmış bir varlık olmasındadır: İnsan özgür olabilen bir varlıktır. Bu özgür olduğunu değil, özgürlüğünü yaratabileceğini gösterir. Özgürlüğü yaratmanın yolları ise tek tek her insan bireyine özgüdür. İnsan'ın gizemi her bireyin biricik olmasındadır: İnsan bireyi yinelenmez, O bir kere gelir, yaşar ve ölür.”*

Aslında insanoğlu sadece kendisini özgür, düşünebilen ve zeki varlık olarak gördüğü, çevresindeki diğer canlıları tepeden bakan ve küçümseyen bencil bir yaratık olduğu için doğa ile uyumsuzluğunu, doğa ile savaşını sürdürmektedir. Bu inatlaşma neden? Bu üstünlük bize ne sağlamıştır? Bireylik ve özgürlük sadece insanın ayrıcalığı mıdır? Sadece insan mı bir kez doğar

<sup>105</sup> Erdemli, Atilla, “Homo Absconditus”, Felsefelogos, Yıl: 2, Sayı: 6, Mart 1999, İstanbul, 1999, s. 109 - 110

<sup>106</sup> Erdemli, Atilla, a.g.e., s. 113

ve bir kez ölür? Bir memeli olarak kendimizi diğer memelilerden neden soyutlamaya ve farklılaştırmaya çalışıyoruz? Bu bizi doğadan daha da uzaklaştırmaz mı? Belki de bütün memeliler içinde ayrıcalıklı olmayan bir tür olmamız bizi tatmin etmemektedir. Çünkü bütün memeliler içinde en sinsi, en hırslı, en çelişkili, en akıllı, en bencil ve bunun sonucunda “en üstün ve diğer tüm türlere hükmeden tür” biziz. Fakat bu hırs ve bencillik kendi türünü yok edecek boyutlara ulaşmıştır. Bundan sonra çözümlenmesi gereken en öncelikli sorunsal, “insan türünü” insanlardan nasıl koruyabiliriz? Kendi çıkarlarımızı, kendi var olma ve yaşama hakkını düşündüğümüz için (yani yine bencilliğimiz için mi), oysa gezegenimizin değerli ve yaratıcı bir türünü kaybetmemesi için mi kendi türümüzü korumamız gerekir?

İnsanın doğal çevre ile olan ilişkileri ve arayışları konusunda, Akarsu doğa kirlenmesinin başlıca sebebi olarak insan kirlenmesini göstermektedir:

*“Çevre kirlenmesi deyince ilk akla gelen doğa kirlenmesi. Ama bundan daha kötüsü, denebilir ki doğa kirlenmesinin de sorumlusu toplumsal, siyasal, kültürel, düşünsel, dilsel kirlenmeler. Doğa kirlenmesini önlemek için önce bu saydıklarımı, kirlenmeden arındırmak gerekir kanısındayım. Her şeyin başı insan. Doğanın bozulması da insan eliyle olduğuna göre önce insandan, insanımızdan başlamak gerekir diye düşünüyorum. Nasıl arınacağız?”<sup>107</sup>*

Nasıl arınacağız sorusuna cevap verildiğinde ve bunu insanoğlu çözümleyip hayata geçirdiğinde, çevre sorunları büyük ölçüde çözüme kavuşabilir. Fakat bu cevaplanması kolay bir soru olmadığı gibi, çözüm ve önerilerde farklı düşünürler tarafından farklı önerilerin getirildiği, ama sonuçta XXI. yüzyılda olmamıza rağmen sağlıklı ve kalıcı bir çıkış yolunun bulunamadığı karmaşık bir sorunsaldır.

Sonuç olarak, diğer canlılara ve doğal ekosistemlere tepeden bakan “uygarlaşmamış insan”, “her şey bilenebilir”, “her şey önlenebilir”, “her zarar telafi edilebilir” en önemlisi de “her şey alınabilir ve tüketilebilir” mantığı ile “kendine ait olduğu gezegeni” bilinçsizce yönetmeye kalkışmıştır. Her şeyin denetlenebileceği ve doğal kaynakların sınırsızca tüketilebileceği bir dünyada, doğadan kendini soyutlamış insanoğlu için ormanlar, kâğıt ve kereste kaynağı, denizler balık ve enerji kaynağı, bitkiler ve hayvanlar besin ve hammadde kaynağı, Uzay ise fethedilmesi gereken ve insanların sonsuz isteklerini karşılayacak sonsuz bir kaynak deposudur. İnsanın doğayı bu tarzda algılamasını etkileyen faktörler arasında, başta

<sup>107</sup> Akarsu, Bedia, “İnsan ve Çevre”, Cogito – Kirlenen Çağ, İkinci Baskı, Sayı: 2, Güz 1994, İstanbul, 1995, s. 31

eğitim-öğretim, yetişme ve kültürleşme koşulları, din, hukuk, demokrasi ve ahlâk anlayışı olmak üzere çeşitli etmenler belirleyici olmuştur.

Keleş'in de belirttiği gibi “çevreyle ilişkilerinde insanın davranışlarını belirleyen kurallar; ya din, ya ahlâk, ya da hukuk kurallarıdır”<sup>108</sup>. Bazı ülkelerde din, bazılarında hukuk, bazılarında ise ahlâk bireylerin çevresel tutum ve davranışları belirlemede ön planda olabilir. Fakat XXI. yüzyılın başında yüksek sesle şunu söyleyebiliriz: İster kanun, ister vicdan, ister kutsal kitaplar bireylerin çevresel norm ve değerlerini belirlesin, sonuçta tüketim kalıplarımız ile tutum ve davranışlarımız, bugünkünden farklılaşp değişmedikçe, insan insanlaşmadıkça, “iç çevremiz” onarılmadıkça, doğa ile koparılmış bağlar yenilenmedikçe, çevre sorunlarını teknolojik, politik, idari ve hukuksal yöntemlerle çözebiliriz anlayışı, ekolojik yıkımı daha da derinleştirmeye ve insanı doğadan daha da uzaklaştırmaya itecektir. Önce kendimizi tanımalıyız, önce kendi sırımımızı çözmeliyiz, önce kendi hırs, istek ve arzularımızı frenlemeliyiz, önce kendimiz ve “iç çevremiz” ile barışık olmalıyız. İç çevremizdeki mutluluk, huzur ve uyum, dış çevremize ve özellikle çocuklarımıza ve torunlarımıza er ya da geç yansıtacaktır.

### **1. 3. Doğaya Egemen Olma Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi ve Çevre İçin Eğitime Etkisi**

Çevre eğitiminin olgunlaşması, şekillenmesi ve gelişmesini belirleyen faktörleri tartışmadan; çevre için eğitiminin içeriği, görevi ve önemini açıklığa kavuşturmadan; çocukların doğa ile etkileşimlerini irdelemeden önce, insan – doğa ilişkilerinin tarihsel ve felsefi serüveninin tartışılmasında yarar vardır.

İlkçağ, Ortaçağ ve Rönesans döneminde insan - doğa ilişkilerine felsefi bakış açısı neyi yansıtmaktadır? Aydınlanma dönemi ve bilim devriminden sonra doğa algılamasında neler değişmiştir? Mekanist ve ekolojik dünya görüşleri arasındaki bilimsel ve etik farklılıklar nelerdir? Tüm bu sorulara sağlıklı yanıtların verilmesi için öncelikle tarihsel süreç içinde insan kendisini ve doğayı nasıl değerlendirmektedir, nasıl anlamlandırmaktadır; doğa ile ilişkilerinde kendisine ne gibi görev ve sorumluluklar yüklemektedir; hangi etmenler doğrutusunda doğaya bakış açısını şekillendirmektedir sorularına yanıt ve açıklama gerekmektedir. Özetle, zaman tüneline toplumların çevre bilinç ve duyarlılığının neden ve nasıl değiştiğini ortaya koymadan,

<sup>108</sup> Keleş, Ruşen, “Çevre, Yurttaş, Sorumluluk”, İnsan Çevre Toplum, İmge Kitabevi, Ankara, 1997, s. 413

insan – doğa ilişkilerinin tarihsel ve felsefî geçmişi tartışılmadan, çalışmanın diğer konu ve bölümlerinin kavranması güç olacağı varsayılmaktadır.

### 1.3. 1. İlkçağ ve Klasik Yunan Dönemi

İnsan – doğa ilişkilerinin felsefî temellerinin oluşum sürecinin hangi tarihte, daha doğrusu hangi dönemde başladığı tam olarak bilinmemektedir. Bilimsel ve akademik anlamda insan-doğa etkileşimini açıklamaya ve yorumlamaya çalışan düşüncelerin köklerini, bazıları ortaçağ bazıları ise ilkçağ döneminde aramaktadır. Sorunsala daha geniş perspektiften baktığımızda ise insanın dördüncü jeolojik zamanda (kuaterner) ortaya çıkması ve doğa ile etkileşime girmesi ile doğal çevre beşeri faaliyetlerden (ama olumlu, ama olumsuz olarak) etkilenmeye başlamıştır. Tüm bunlar, düşünen bir varlık olan insanı bu etkileşimin sebep ve sonuçları hakkında düşünmeye ve farklı arayışlara sevk etmiştir. Bu bağlamda, insanın ortaya çıkması ile insan - doğa düşüncesi de ortaya çıkmıştır denilebilir.

Yaklaşık 2 – 2,5 milyon yıl sürmüş olan Antropozoyik, yani Kuaterner, en kısa süren jeolojik zamandır, fakat gezegenimizin iklimi, jeomorfolojisi ve bugünkü yaşam koşulları üzerinde en büyük etkiye sahip ve en derin izler bırakan zamandır. Kuaterner'in buzul çağ döneminde (Pleistosen'de) ilk insanların ortaya çıkması ve daha sonra ilk tarım faaliyetleri, ilk yerleşmeler ve ilk medeniyetlerin gelişimi ile toplumsal ve doğal çevre arasında o döneme kadar var olmayan “gizli savaş” da başlamış olur.<sup>109</sup> İnsan – doğa etkileşiminin sebep ve sonuçları, bu etkileşimin sağladığı faydalar veya yarattığı olumsuzlukları farklı düşünürler kendi bakış açılarını yansıtarak değerlendirmeye ve tartışmaya almışlardır. Toplumsal çevrenin fiziksel çevre içinde kalıcı yer edinmeye başlaması, yani insanın yerleşik hayata geçmesi ile “çevre” düşünülen, tartışılan, farklı öneri ve arayışların kaynağı olan bir felsefî uğraş alanı olarak şekillenmeye başlamıştır.

Eski Yunan döneminden beri doğa kavramı, Platon ve Aristoteles'ten Knikler'e kadar ciddi tartışmalara konu olmuştur. Platon bir anlamda organik dünya görüşünün temellerini atmıştır. Aristoteles “doğa”yı eninde sonunda “içkin doğalarınca kendilerine özgü amaçlarca yöneltilmiş yetilerden ya da gelişme güçlerinden meydana gelmiş bir sistem” şeklinde tanımlarken, Epikürizm, insanın iç huzuruyla uğraşmış, Stoa Okulu “doğa yasalarının

<sup>109</sup> Atasoy, Emin, Coğrafya Bilimi ve Coğrafya Öğretimine Giriş, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2004, s.145-147



ilkelerinin değişmezliğinden” bahsetmiştir.<sup>110</sup> Zenon ise doğayı yer aldığımız gezegende düzen ve amaç yaratan hünerli bir işçi olarak görmüştür.<sup>111</sup>

Yunan döneminde bitkiler, hayvanlar ve diğer doğa unsurlarına karşı yaklaşımda, düşünürler arasında çok seslilik ve çok görüşlülüğün egemen olduğunu görmekteyiz. Örneğin Aristo’ya göre hayvanların değeri, sadece insanın menfaatlerine hizmet etmektir. Aristo’nun bu yaklaşımı kendisinden sonraki düşünürleri de büyük ölçüde etkilemiş ve Aristocu bilim anlayışı iki bin yıl kadar bilim dünyasında etkili olmayı sürdürmüştür.<sup>112</sup> Daha da önemlisi Aristo, Batı düşünce sisteminde şekillenecek olan insan merkezli düşüncenin öncülerinden, hatta kurucularından biridir. “Politika” adlı kitabında Aristoteles, bitkilerin insanlar için yaratıldığını ileri sürerek şu sonuca varır: “Eğer doğa her şeyi eksiksiz yapıyorsa ve hiç bir şey boşuna değilse, o halde bütün hayvanları insanlar için yaratmış demektir.”<sup>113</sup> Çiçero ise dokunulmamış doğal bir dünya ile insan eylemleri sonucunda değişmiş bir dünya arasında neredeyse hiç fark olmadığını savunmuştur.

Özetle, eski Yunan döneminde Hesiodos ve Ksenophon gibi düşünürler dışında, diğer tüm klasik dönem düşünürleri insanları hayvanlardan daha üst bir seviyede görüyorlardı; insanı doğanın amiri ve kullanıcısı olduğunu bu nedenle doğayı değiştiren tüm eylemlerin doğal ve yararlı olduğunu kabul ediyorlardı.<sup>114</sup> Çinli düşünür Yi Fu Yuan’a göre ise bütün kültürler çevreye karşı iki yüzlü bir yaklaşım sergilemişlerdir. Bütün kültürler bir taraftan doğayı göklere çıkarırlarken, diğer taraftan doğaya yapmadıklarını bırakmamışlardır.<sup>115</sup>

İlkçağda birçok düşünür, çevresini incelediğinde ve doğaya baktığında tüm ekosistemlerin bir plan, bir düzen içinde olduklarını; ekosistemdeki canlılar arasında rekabet ve işbirliğin olmasının yanında, her canlının, her türün bir görevi, bir amacı olmasını sağlayan bir sistemin var olduğunu görmüşlerdir. Bu görüş onları, böylesine geniş kapsamlı ve dengeli bir düzenin var olması ve işleminin, ancak Tanrı tarafından tasarlanılabileceği düşüncesine itmiş. Ayrıca düşünürler, insanların bu plan içindeki yeri ve işlevini de sorgulamaya başlamışlardır. Bu düşünürlerden biri Sokrates’ten etkilenen Ksenophon’dur. Ksenophon, “Memorabilia” adlı kitabında, insanlara özgü her şeyin (gözler-eller) bir amacı olduğu ve tanrıların her şeyi

<sup>110</sup> Görmez, Kemal, Çevre Sorunları ve Türkiye, Gazi Kitabevi, Ankara, 1997, s. 26

<sup>111</sup> Bowler, J. Peter, Doğanın Öyküsü Cilt: 1, Editör: Barış Mater, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2001, s. 57

<sup>112</sup> Özdemir, İbrahim, Yalnız Gezegen, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001, s. 11

<sup>113</sup> Ponting, Clive, Dünyanın Yeşil Tarihi. Çevre ve Büyük Uygarlıkların Çöküşü, Sabancı Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2000, s. 126

<sup>114</sup> Ponting, Clive, a. g. e., s. 126

<sup>115</sup> Gürsel, Deniz, Çevresizsiniz, İnsan Yayınları, İstanbul, 1989, s. 88 - 89

insanların yararına olacak biçimde dikkatle tasarladığı sonuca varmıştır.<sup>116</sup>

Klasik Yunan döneminde hayvanlara karşı daha olumlu düşünceler sergileyen ve onları da ahlâki alan içine alanların başında Epikür ve Plutach gelir. Bu düşünörlere göre hayvanlar, insanlar gibi duygu ve akıl sahibi olmasalar dahi onların da kendine ait bir dünyaları vardır. Bu nedenle hayvanlar sadece insanların kullanımı ve yararı için yaratılmamışlardır. Fakat Batı dünyasında hâlâ egemen olan anlayış Platon ve Aristoteles görüşlerini yansıtmaktadır. Epikürcü ekolün görüşleri ancak XIX. yüzyılda tekrar taraftar bulurken, insanı en üst varlık olarak gören ve ahlâki olanı sadece ona has olduğunu savunan, doğadaki tüm diğer canlıların, tüm diğer unsurların insanlara hizmet etmek için var olduklarını yansıtan görüş klasik çağdan sonra da Batı düşüncesinde egemen olmaya devam etmiştir. Özetle, gerek Klasik Yunan Dönemi ve gerekse Hıristiyan Ortaçağ anlayışının doğaya bakış açılarını, insanın doğaya hakim olması ve onu kendine boyun eğdirme düşüncesi temel oluşturmaktadır.<sup>117</sup>

Panaitios ve Çiçero gibi Stoacılar gibi Epikürosçu düşünörlerde insanların doğayı diledikleri gibi kullanma ve sömürme hakkına sahip oldukları inancındadırlar. Hıristiyan İncilinin ilk babı olan Tekvin'in birinci bölümünde; "Verimli olun ve çoğalın ve dünyayı doldurun ve ona baş eğdirin ve denizdeki balıklar ve havadaki kuşlar ve topraktaki hareket eden her canlının üzerinde hâkimiyet kurun". Tekvin'in ikinci bölümünde; "...dünyadaki her yaratık, havadaki her kuş, toprakla hareket eden her şey ve denizlerdeki her balık sizden korkacak ve sizden çekinecek, hepsi sizin emrinize verildi..."<sup>118</sup> Kitabı Mukaddes'te yer alan yukarıdaki ayetlere göre, Tanrı insana diğer canlı ve cansız unsurlarla ilişkilerinde sonsuz yetki, güç ve özgürlük vermektedir. İnsan, kendi çıkarları için doğadaki unsurları istediği gibi kullanma, değiştirme ve tüketme yetkisine sahip en yüce, en güçlü ve en kudretli varlık olarak empoze edilmektedir. Karada, havada ve suda var olan her şey insanın istek, çıkar ve mutluluğu içindir. Kısaca, Kitabı Mukaddes'te insan doğanın efendisi olarak yansıtılmıştır.

Özetle, İlkçağ ve Ortaçağ Avrupa'sında düşünörlerin neredeyse tamamı Tanrı'nın insanlara bitkileri, hayvanları ve tüm dünyayı kendi ihtiyaçları ve kendi çıkarları için kullanma hakkıyla verdiğine ilişkin görüşleri benimsedikleri ve savundukları görölmektedir. Yani doğa tahribatı ve doğa sömürüsü dinî temellere dayandırılarak, savunma mekanizmasını kutsal kitaplara dayandırarak bu sömürünün kendi dinsel ve etik varsayım gerekçelerini

<sup>116</sup> Ponting, Clive, a. g. e. s. 126

<sup>117</sup> Özdemir, İbrahim, a. g. e., s. 12

<sup>118</sup> Ertürk, Hasan – Kahvecioğlu, Yasemin, "Bilgi Toplumunun Risk Toplumuna Dönüşümünde Tüketimin Yeri", Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, Derbent – İzmit, 2002, s. 313

oluşturmaktaydı. Bu anlayışta Tanrı, doğa ve insan birbirlerinden ayrılarak, insanın doğal dünya ile değil Tanrı'yla olan ilişkileri önem kazanır. Ortaçağ Avrupa'sında, özellikle XII. ve XIII. yüzyıldaki düşünürlerden etkilenen bu görüş, doğayı, dünyayı ve insanın bu dünyadaki yerini anlayabilmek için, geniş kabul gören bir temel oluşturmuştur.<sup>119</sup> Böylece Ortaçağ dönemi, fiziksel çevre ile doğal çevrenin birbirlerin uzaklaştığı, soyutlandığı, iki farklı kavram gibi algılanmaya başlandığı, kısaca doğanın bütünlüğünün ilkesinin algılanmadığı veya görmezden gelindiği bir dönemdir.

1500'lü yıllara kadar Avrupa'daki egemen dünya görüşü, organik dünya görüşüydü. Bu görüşün bilimsel çatısı, Aristoteles ve Kilise'ye dayanmaktaydı. XIII. yüzyılda Thomas Aquinas, Aristoteles'in doğa görüşlerini Hıristiyan teolojisi ve ahlâkı ile birleştirerek Ortaçağ düşünce sisteminin kavramsal çatısını oluşturdu. Ortaçağ bilim anlayışı hem akla, hem de imana dayanıyordu ve bu dönemdeki bilim adamlarının temel uğraşı çeşitli doğa olaylarının temelinde yatan amaçları araştırarak üstün değerler olan Tanrı, insan ruhu ve ahlâkla ilişkili meseleleri tartışmaktı.<sup>120</sup>

XVI. yüzyıldaki reform hareketleri, doğa ve dünyayı algılayışı açısından düşünür ve bilim adamlarında köklü değişikliklere yol açmamıştır. Örneğin Thomas Aquinas'a göre en küçük, en önemsiz canlıdan Tanrı'ya kadar her canlı, her varlık hiyerarşik bir düzene göre sıralanmış ve bu tasarımın içeriğini, gizemini, amacını sadece Tanrı bilmektedir. Bir başka düşünür Calvin'e göre ise Tanrı her şeyi insanlar için yaratmıştır.<sup>121</sup> Özetle, Rönesans ve bilimsel dönem öncesinde Yahudi ve Hıristiyan dinlerinin etkisiyle, dinsel ve insan - merkezli düşünce, Avrupa düşünürlerin en belirgin iki özelliğini ön plana çıkarmaktadır. Daha sonraki dönemlerde (Aydınlanma-Bilim dönemi, Kapitalizm ve Sanayileşme dönemleri) bu dinsel ve insan - merkezli görüşler değişime ve eleştiriye uğramış olsalar da etki ve gücünü XXI. yüzyıla kadar sürdürmeyi başaracaklardır.

### 1.3. 2. Rönesans, Bilimsel Devrim ve Mekanist Dünya Görüşü

Bilimsel devrim öncesi dönemde, bilgi hem akla, hem de inanca dayalıydı ve bilginin amacı doğadaki nesnelerin anlam ve değerini kavramaktı. Bu dönemde insan – tanrı - evren arasındaki ilişkiyi kavratran bir düzen, bir ahenk geliştirilmek isteniliyordu ve bilginin öncelikli

<sup>119</sup> Ertürk, Hasan – Kahvecioğlu, Yasemin, a. g. e., s. 313

<sup>120</sup> Capra, Fritjof, Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası, Çeviren: Mustafa Armağan, İnsan Yayınları, İstanbul, 1992, s. 53 - 54

<sup>121</sup> Capra, Fritjof, a. g. e., s. 128

görevi manevi bir âlemlerle bağlantılı olan nesnelere yerli yerine koyan, kapsamlı bir şema oluşturmak.<sup>122</sup> Bilimsel devrim öncesi dönemde Hıristiyanlık ve Müslümanlık gibi bazı öncü dinler, organik dünya görüşünün yerleşmesinde ve yaygınlaşmasında son derece önemli işlevler görmüşlerdir. “Cennet” tasarımları, “öteki” dünya ve “hırstan” uzak durmak bu dünya tasarımının zamanla önemli öğeleri olmuşlardır. Kısaca, Aydınlanma dönemi öncesinde bilgi üretimi, akla ve inanca dayalı olup, bilginin öncelikli amacı, doğadaki unsurları ve olayları açıklamak - yorumlamak, ayrıca doğayı dönüştürmek ve ona egemen olmayı öğretmekten ibarettir.<sup>123</sup> Böylece ortaçağ, metafiziğin hâkim olduğu ve en yüce bilgi olarak teolojinin kabul edildiği, doğanın işlevselliği, derinliği ve çok boyutluluğunun sağlıklı algılanamadığı, realizmden uzak bir çağ özelliği taşımaktadır.

XVI. yüzyıldan sonra organik, canlı ve manevi bir evren anlayışının yerini makine tarzındaki dünya ve evren anlayışı, yani mekanik görüş almıştır. Mekanist dünya görüşüne geçişi, matematik, fizik ve astronomide Copernicus, Galileo ve Newton’un yapmış oldukları devrimsel niteliği taşıyan bilimsel buluşlar tetiklemiştir. XVII. yüzyıl bilimi, Descartes’in dehasının tasarladığı doğanın matematiksel tasvirini ve analitik akıl yürütme yöntemini kapsayan ve Bacon’un savunduğu yeni bir doğa ve dünya görüşü, yeni bir bilimsel bakış açısını yansıtmaktadır. Bu nedenle tarihçiler XVI. ve XVII. yüzyıllara “Bilimsel Devrim Çağı” adını vermişlerdir.<sup>124</sup>

Bilimsel devrim Nicolas Copernicus ile başlamış, Kepler ve Galilei ile devam etmiştir. Copernicus’un 1543 yılında yayınladığı “Gökyüzü Kürelerinin Dönmesi Üzerine” adlı kitabı Ortaçağ’dan çıkışın ve Rönesans’ın başlangıcının habercisiydi. Copernicus’un başlattığı bilimsel devrimi, Capra şöyle açıklamaktadır:<sup>125</sup>

*“Bilimsel devrim, bin yıldan daha fazla bir süredir kabul edilmiş bir inanç olan Batlamyus’un (Ptolemy) ve Kitab-ı Mukaddes’in yermerkezli görüşünü deviren Nicolas Copernicus ile başladı. Copernicus’tan sonra yeryüzü artık evrenin merkezi değil, yalnızca galaksinin kıyısındaki önemsiz bir yıldızın çevresinde dönen üç beş gezegenden biriydi ve insan Tanrı’nın hilkatinin ana siması iken şimdi onun görkemli konumunu ele geçirmişti. “*

İnsanın ve dünyanın konumunu yeniden tanımlayan Copernicus, Dünya’yı, evrenin merkezi olmaktan çıkarmış, Güneş’in çevresinde dolanan sıradan bir gezegene dönüştürmüştür.

<sup>122</sup> Kutluer, İlhan, Modern Bilimin Arkaplanı, İnsan yayınları, İstanbul, 1985, s. 43

<sup>123</sup> Görmez, Kemal, a. g. e., s. 26

<sup>124</sup> Capra, Fritjof, a. g. e., s. 54

<sup>125</sup> Capra, Fritjof, a. g. e., s. 54

Protestan Reformasyonu ve bilimde devrim ile birlikte “Modernite”nin kaynağını oluşturan ve “Yeniden Doğuş” anlamına gelen Rönesans XIV. yüzyılda, Yunan ve Romalıların Hümanist yöneliminin yeniden keşfedilmesiyle başlamıştır. Bu dönemde yapılan bilimsel buluşlar ile bir yandan insan doğayı daha fazla denetleme ve sömürme gücüne kavuşmuş, bir yandan da evrenin derin ve bilinmeyen yerleri ve özellikleri keşfediliyordu.

Rönesans düşüncesinde doğanın araştırılması, tanımlanması ve kavranması ile evreni birleştirilen ana kuvvetlere ulaşılabileceği inancı vardır. Bu nedenle doğayı bilmek için bu ana kuvvetlerin incelenmesi gerekiyordu. Bu bağlamda Rönesans için, insanın içinde bulunduğu doğa araştırılması gereken, sırlarla dolu, büyük bir bilinmeyendir. Fransız tarihçisi Jules Michelet’in deyişiyle Rönesans Çağı “dünyanın keşfedilmesi” ile “insanların keşfedilmesi”ni birlikte başarmasıyla gerçekten de benzersizdir.<sup>126</sup>

İnsan – doğa etkileşiminin tarihi – felsefî serüveni incelendiğinde, XVII. yüzyılın en büyük özelliklerinden birisi, doğaya egemen olma düşüncesinin çağdaş dünya görüşü üzerinde kalıcı bir etki yapacak şekilde belirginlik kazanmasıdır. Bu yüzyılda “bilim devrimi” ne öncülük eden düşünürler arasında, “doğaya egemen olma” düşüncesini benimseyenler de bulunmaktadır. Bilimsel yöntem anlayışlarındaki farklılıklara karşın, Descartes ve Bacon doğanın bilim yoluyla incelenmesi konusundaki tutkularında birleşiyorlardı. Descartes, “Yöntem Üzerine Konuşma” adlı ünlü yapıtında, insana yararlı uygulamalara yönelik yeni bir bilimin ilkelerini açıklamayı amaçlamıştır. Descartes amacını şöyle tanımlamıştır: “Ateşin, suyun, havanın, yıldızların, gökyüzünün ve çevremizdeki tüm cisimlerin güçlerini ve etkilerini, zanaatkarlarımızın çeşitli işlerinin, ayrıntılarını bildiğimiz kadar öğrenerek, bunlardan kullanılmaya elverişli oldukları her biçimde yararlanmalı ve böylelikle, doğaya egemen olmamıza yardımcı olacak uygulanabilir bir felsefe ortaya çıkartmak.”<sup>127</sup> Aşağıdaki satırlarda Bacon ve Descartes’in düşünceleri ve doğa yaklaşımları maddeler halinde özetlenmeye çalışılmıştır.

Bacon’un görüşleri ve doğa yaklaşımı maddeler halinde şöyle özetlenebilir:<sup>128</sup>

- XVII. yüzyılda insan - doğa etkileşimi konusunda en etkili ve en çok tartışılan görüşlerden birini Francis Bacon ortaya koymuştur. Bacon’a göre bilimin başlıca amacı, doğayı insan gereksinimlerine ve yararına uygun bir biçimde kullanabilmektir. Ona göre bilginin sağladığı yarar ve güç önemlidir. “Bilgi güçtür” sözünün sahibi Bacon’a göre, bu gücü

<sup>126</sup> Ertürk, Hasan – Kahvecioğlu, Yasemin, a. g. e., s. 313 - 314

<sup>127</sup> Descartes, Rene, Yöntem Üzerine Konuşma, Çeviren: Afşar Timuçin, Cumhuriyet Dünya Klasikleri Dizisi, İstanbul, 1998, s. 19

<sup>128</sup> Ponting, Clive, a. g. e., s. 130 – 131; Capra, Fritjof, a. g. e., s. 57 – 64; Ertürk, Hasan – Kahvecioğlu, Yasemin, a. g. e., s. 314 – 315; Uslu, İbrahim, a. g. e., s. 59 – 69; Ünder, Hasan, a. g. e., s. 40 - 41

kullanmadaki amaç, insanın evren üzerindeki egemenliğinin sınırlarını genişletmek, hayatın güçlüklerini aşmak, doğayı fethetmek ve ona boyun eğdirmektir.

- Bacon'a göre doğayı fethetmek ve onu dize getirmek insanlara hem refah ve mutluluk sağlayacak, hem de tüm bunların derin bir dinsel anlamı vardır. Ona göre insan "İlk Günahı" işleyip Cenetten kovulmasıyla, yani "Düşüş" ile birlikte egemenliğini ve gücünü yitirdi. İnsana düşen görev bu egemenliği ve gücü, teknoloji ve bilimin yardımları ile tekrar elde etmektir. İnsan böylece "Düşüş" öncesi durumuna kavuşabilir. Bacon'a göre bilimsel çabaların tüm amacı, Âdem ile Havva'nın Aden bahçelerinden çıkmasıyla kaybedilen dünya egemenliğini yeniden kazanmaktır.

- Bacon, teknikle doğa ilişkilerinde "teknğin doğaya üstün olduğu" inancını her şeyin üzerinde gören bir yaklaşım önermiştir. Bu yeni yaklaşımın temeli, bilimin yeniden kurulması olacaktır. Bacon'a göre bilim için öngörülen yeni amaçlar şunlardır: tartışma için delil değil, teknik üretmek; ilkelere göre sonuç çıkartmak yerine, ilkelerin kendilerini ortaya çıkarmak; yapılmış işlerin nedenlerini aramak yerine, yapılması gereken işlerin tanımını yapmak ve hedefleri saptamak. Bu amaçlar bağlamında söz konusu olan, artık bir tartışmayı kazanmak değil, eylem yoluyla doğaya hükmetmektir.

- Bacon, doğanın yasalarının tanınıp onlara uyulmasıyla doğaya egemen olunabileceğini savunmaktadır. Ona göre doğa, hizmet etmeye ve insana boyun eğmeye mecbur, "köle" yapılması gereken bir sömürü alanıdır. Bacon, John Beale'ye yazdığı mektuplarda doğal dünyayı araştırmanın amacını şöyle açıklıyordu: "Doğayı tanırsak, ona hakim olabilir, onu yönetebilir ve insan yaşamına hizmet etmekte kullanabiliriz."<sup>129</sup> Kısaca Bacon, doğaya Tanrı tarafından insanların kullanımı için sunulan, ücretsiz, bedelsiz, sonsuz ve zengin bir nimet alanı gözüyle bakmaktadır. Onun için doğa, insanların istek ve ihtiyaçlarını karşılayan, bilim ve teknoloji aracılığıyla dize getirilmesi ve sömürülmesi gereken bir yağma ve kullanım sahasıdır.

- Bacon ile başlayan ve günümüzde de süregelen geleneksel düşünce akımının temel varsayımı; bilimsel teknolojik ilerlemenin toplum yapısında niteliksel bir değişime yol açacağıdır. Bu geleneğe göre, bilimsel ve teknolojik ilerleme, aynı zamanda toplumsal ilerlemedir. İlerleme ve değişim modernitenin temel yapı taşlarıdır.

Descartes'in görüşleri ve doğa yaklaşımı maddeler halinde şöyle özetlenebilir:<sup>130</sup>

<sup>129</sup> Ponting, Clive, a. g. e., s. 131

<sup>130</sup> Capra, Fritjof, a. g. e., s. 57 – 64; Ertürk, Hasan – Kahvecioğlu, Yasemin, a. g. e., s. 314 – 315; Ponting, Clive, a. g. e., s. 129 – 131; Uslu, İbrahim, a. g. e., s. 59 – 69; Ünder, Hasan, a. g. e., s. 41 – 43

- Hegel'in deyimiyle "modern felsefenin kurucusu" Rene Descartes'in felsefesi üç ana düşünceye dayanır; ruh ile beden arasındaki düalizm; matematik yöntem ve "düşünüyorum, öyleyse varım" önermesidir. Descartes'a göre evrende hem ruhu hem de bedeni olan tek varlık insandır. İnsan dışındaki canlılar ruhtan yoksun olduklarına göre, mekanik ilkelere göre faaliyet göstermektedirler. Ona göre doğa öznellikten; insanî özelliklerden tamamen arınmıştır. Kısaca, Descartes'a göre insan ile doğa birbirlerinden kalın ve kesin çizgilerle ayrılmaktadır.

- Descartes'in zihin ve madde arasında yapmış olduğu kesin ve derin ayırım Batı düşüncesi ve bilimi üzerinde derin bir etki oluşturmaktadır. Ona göre maddede hiçbir amaç, hayat ya da ruhsallık yoktu. Onun için bitkiler ve hayvanlar Tanrı tarafından yaratılmış ruhsuz, duygusuz basit birer makineydi. Galileo gibi Descartes de, doğanın "daima gözlerimizin önünde yatan koca kitabın" dilinin matematik olduğuna inanmaktadır. Descartes maddeyi boyut, şekil ve harekete indiriyor ve maddeyi geometrikleştiriyordu.

- Descartes doğaya mekanik yaklaşmaktadır, onun derinliğini, çok boyutluluğunu ve estetiğini görmezden gelmektedir. Onun görüşü olan: "Zanaatkârların yaptığı makinelerle doğanın tek başına oluşturduğu çeşitli varlıklar arasında hiçbir fark göremiyorum", bunun en iyi kanıtıdır. Descartes canlı organizmaların otomatlardan başka bir şey olmadıklarını kanıtlamak amacıyla beden hareketlerini çeşitli biyolojik işlevlerinin nasıl mekanik işlemlere indirgenebileceğini uzun uzun açıklamıştır. Descartes ve onun takipçileri canlıları bir makine olarak görmeleri, doğayı da makineleştirmiş ve sonuçta her makine bozulduğunda onarılabildiği gibi, doğa da onarılabılır düşüncesinin yaygınlaşmasına yol açmıştır. Tüm bunlar doğa tahribatını ve çevre sömürüsünü daha da arttırmış ve ileriki yüz yıllarda çevre sorunlarının küresel bir krize dönüşmesine yol açmıştır.

- Descartes'in bilimsel yöntemi analitiktir. Bu yöntem fikir ve sorunları parçalara bölmeyi ve onları kendi mantıksal yapıları içinde düzenlemeyi içerir. Bugün modern bilimin en karakteristik özelliklerinden birini bu yöntem oluşturmaktadır. Bacon, tümevarımı savunurken, Descartes şüpheciliği, analitik yöntemi ve tümdengeliği savunmuştur.

- Descartes'in mekanist dünya görüşü, XVII. yüzyılın sonlarında Newton'un yapmış olduğu buluşlar ile doğrulandı. XVIII. yüzyılda Montesquie'nin de yazdığı gibi: "Descartes, kendisinden sonra gelenlere kendi yanlışlarını nasıl bulabileceklerini öğretti."<sup>131</sup>

- XVII. yüzyılın bilimsel temellerini inşa eden Descartes'in görüşlerini, Copernicus,

---

<sup>131</sup> Capra, Fritjof, a. g. e., s. 64

Kepler, Bacon ve Galileo'nun da buluş ve düşüncelerini sentezleyerek yararlanmayı bilen Isaac Newton mekanik doğa anlayışının tam bir matematiksel formülasyonunu geliştirerek, Descartes'in atmış olduğu temelleri bir bilimsel çatı inşa ederek tamamlamayı başarmıştır.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşıldığı gibi Descartes, kesin, yalın, açık bilgiye ulaşmak için, her şeyden şüphe ederken, düşünen bir varlık olarak kendi benliğinden asla şüphe etmemiştir. Buradan yola çıkarak Descartes, bütün felsefî sistemini düşünen bir varlık olarak ruh ve zihin üzerinde inşa etmiştir. Böylece bütün varlığı Tanrı'yla temellendiren Ortaçağ anlayışı terk edilmiş, yerine "ben" in varlığı yani insan süjesi oturtulmuştur. İnsani öznelik (subjectivity) sonucu, evren merkezine insan yerleştirilmiş ve tüm değerlerin bu merkeze bağlı olarak oluşmasına neden olmuştur. Kısaca, Descartes'in vurguladığı "ben" ve "ruh" kavramı, Tanrı'yı ikinci plana iterek, insanı doğanın efendisi kılmıştır, bu da insan - doğa ilişkilerinde insan merkeziliğin kökenlerine işaret etmektedir.<sup>132</sup> Modernite ve onu izleyen ekolojik görüşü irdelemeden önce kartezyen düşünceyi açıklamakta yarar vardır.

Kartezyen metafiziğin temel varsayımları şöyle özetlenebilir:<sup>133</sup>

- İnsan iki cevherden meydana gelir: ruh ve beden. Bunlar birbirinden farklı ve bağımsızdır. Buna bağlı olarak ruhî olan maddi olamaz, maddi olan da ruhî olamaz.
- Madde cansız ve ruhsuzdur. Temel niteliği ise yer kaplamaktır. Asıl ve önemli olan ise manevi (ruhî) olandır. Bunun temelini ise düşünce oluşturmaktadır. Maddî dünya sonsuz olup hiçbir zaman tükenmez.
- İnsan süjedir ve obje olarak tanımlanan maddi dünyayı istediği gibi kullanabilir ve değiştirebilir. Doğa kaynaklarının kullanımı veya bazı çevre unsurlarının yok edilmesi, insanlığın mutluluğu ve uygarlığın gelişmesi için gereklidir ve tüm bunlar yadırganmamalıdır.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşıldığı gibi kartezyen düşünce insanı tanrılaştırarak, doğadaki tüm varlıklara verilen değer sadece insanın kendisi tarafından belirlenebileceğini vurgulayarak, insanın doğaya karşı hiçbir ahlâki sorumluluğu olmadığını savunmaktadır. Yani kartezyen düşüncede çevre ahlâki algılanmayan, tanımlanmayan ve tartışılmayan bir konudur. Tartışılması gereken şey insan ve onun evrendeki yeri ve önemidir. Evrendeki bilgi, teknoloji, estetiğin ve değerlerin kaynağı insandır. İnsanın dışında kalan doğanın ve içindekilerin kendiliğinden bir değeri yoktur. Kartezyen düşünceye göre insan süje olduğu için obje olarak

<sup>132</sup> Özdemir, İbrahim, a. g. e., s. 72 - 74

<sup>133</sup> Özdemir, İbrahim, a. g. e., s. 73



algılanan doğayı istediği gibi kullanabilir. Doğanın, insana sağladığı yarar, verdiği mutluluk ölçüsünde değer taşır. Kısaca, doğanın değeri araçsal olup, içsel değildir. Doğanın değeri ve önemi, insana sağladığı fayda ve mutluluk ile ölçüldüğünden dolayı, insan doğayı istediği gibi kullanma, kirletme, tahrip etme, değiştirme ve sömürme yetkisine sahiptir. Böylece, tüm bunlar “ben merkezli özgürlüğü” ve “insan merkezli düşünceyi” meşrulaştırmaktadır.<sup>134</sup>

Konuyu özetlersek, mekanist dünya görüşü doğayı makineleştirdiği, ruhsuzlaştırdığı için insanı doğadan uzaklaştırmıştır. Mekanik görüş tinle bedeni, ruhla maddeyi, maddiyat ile maneviyatı, değer ile olguyu, öznel ile nesnel, iç çevre ile dış çevreyi, bireysel ve toplumsal etiği karşı karşıya getirerek, insanlığın çevresel bunalım girdabına sürüklenmesine yol açmıştır. Doğanın makine olarak algılanıp ruhsuzlaşması ve metalaşması; ben merkezli ahlak ile insan merkezli düşüncelerin toplumlarda kök salması; çevreye çıkarıcı - faydacı - sömürücü gözüyle bakılması; doğanın ve insan dışındaki canlıların ruhsuz ve cansız olarak algılanması, bireysel çıkarların toplum ve gezegenin çıkarlarından üstün tutulması bugüne kadar olan tarihsel süreçte insan - doğa çatışmasının şiddetlenmesine ve ekolojik krizin derinleşmesine neden olan etkenlerin başında gelmektedir.

Bacon ve Descartes'tan sonra bilgi bilimselleşmeye başlamış ve bilim insanoğluna “güç” sağlayan bir kurum haline gelmiştir. İnsanoğlunun hikmeti aramak, hakikati kavramak gibi bir kaygısı yoktur artık. Bilge kişi metafizik gerçekliği yakalayan kişi değildir, fiziki gerçekliği bilen kişi bilgedir.<sup>135</sup> Uslu'ya göre çevre sorunlarının arkasında yatan insan - doğa savaşının ortaya çıkışı, yukarıda anlatılmaya çalışılan bilginin bilimselleşmesi sürecinin bir neticesidir. Bilimsel düşüncedeki bu değişim, doğanın da insanlar karşısındaki anlamının farklılaşmasına yol açmıştır. Böylece insanoğlu, yaşadığı ve etkileşim içinde bulunduğu doğal çevresini tanıyacak, doğanın bütün sırlarını keşfedecek ve onları toplumların hizmetine sunabilecekti. Ancak bu bakış açısı, doğayı insanlardan sırlarını saklayan bir düşman konumuna oturtmuştur. Uslu'nun ifadesiyle mademki bilim, bizim doğanın sırlarını keşfetmemizi sağlayan bir araç idi; doğa, bize sırlarını kendisine işkence etmeden vermeyecekti; o halde yapılacak şey belliydi: Yeryüzü Cennetini kurmamıza engel olan bu “vahşi doğaya” haddi bildirilmeliydi.<sup>136</sup> Böylece bilim, doğayı dize getiren bir güç, bir silaha dönüşmekteydi. Bu silah doğaya karşı yürütülen savaşta en etkili şekilde kullanılmıyordu. Galibi bilinmeyen ama mağlubun bildiği bu savaş, insanlığın “sömürme”, “hükmetme”, “doğaya boyun eğdirmede”, ayrıca “bilgi ve teknolojiyi güce dönüştürme” iddiasından vazgeçene kadar sürmesi beklenmektedir.

<sup>134</sup> Özdemir, İbrahim, a. g. e., s. 74

<sup>135</sup> Uslu, İbrahim, a. g. e., s. 68

<sup>136</sup> Uslu, İbrahim, a. g. e., s. 68 - 69

Newton ve Einstein'in büyük katkıları ile fizik bilimindeki hızlı gelişmeler, Kartezyen düşüncesinin temellerini sarsmıştır. Dünyanın büyük bir makine olduğu düşüncesi yavaş yavaş silinmiş ve yerini en küçük parçasına kadar mükemmel bir düzenin yer aldığı evren anlayışı almıştır. Bugün gezegenimizde gittikçe yaygınlaşan ve destek gören başka bir görüş egemen olmaktadır. Evren ve doğayı Kartezyen düşüncenin ve Newtoncu fiziğin bize empoze ettiği gibi cansız bir "obje" veya bir "makine" olmadığını, tam tersi yaşayan, hassas dengeler üzerinde duran canlı, duyarlı ve kırılabilir bir varlık olduğunu savunan düşünce.

### 1. 3. 3. Modernite'den Ekolojik Düşünceye

XV. hatta XVI. yüzyılın sonlarına kadar birçok düşünür, bilim ve teknolojide yapılan bunca buluş ve keşfe rağmen kendi çağlarının yalnızca bilimsel, etik ve kültürel açıdan değil, vatandaşlık değerleri, onur ve cesaret bakımından da, üstün Yunan ve Roma kültürlerinin çok gerisinde kaldığını düşünmekteydiler. Bu dönemdeki düşünürler, dünya tarihini bir ilerleme olarak değil, daha fazla bir gerileme tarihi olarak algılamaktaydılar. Ancak XVII. yüzyılın sonlarında, teknoloji ve bilimsel bilgideki artışla birlikte bazı düşünürler, tarihin bir gerilemeden çok bir ilerleme süreci olabileceğini öne sürmeye başladılar. Umut, iyimserlik ve optimist gelecek beklentileri XVIII. yüzyıla damgasını vurmuştur. XVIII. yüzyılın son dönemine ve XIX. yüzyıla damgasını vurmuş araştırmacı, bilim uzmanı, ideolog ve düşünürler arasında öne çıkan William Godwin, Marquis Condorcet, Thomas Malthus, Saint – Simon, August Comte, Herbert Spencer, John Stuart Mill, Adam Smith, John Dalton, Karl Marx, Michael Faraday, Antoine Laurent Lavoisier, Charles Darwin ve Lois Pasteur gibi kişilerin yapmış oldukları buluşlar, ortaya koydukları kuramlar, savundukları ideolojiler ile dünya bilim ve kültür düzenini kökünden etkiledikleri gibi insan - doğa ilişkilerinin teorik, uygulamalı ve felsefi boyutunda da derin izler bırakmayı başarmışlardır. XX. yüzyılda ise bu parlak isimlere yenileri eklenmiştir: Marie Curie, Max Planck, Albert Einstein, Niels Bohr ve İvan Pavlov'un yapmış olduğu bilimsel devrim niteliğindeki buluşlar, ekoloji ve çevre bilimlerini de etkilemiştir. XX. yüzyılda mekanik dünya görüşü sarsılmaya başlamış ve bilim adamları ile düşünürler ekolojik dünya görüşünü daha yüksek sesle dile getirmeye başlamışlardır.

Rousseau, Marx, Freud gibi düşünürler moderniteyi sorgularken fizik, fen ve sosyal bilimlerinde aydınlanmanın temellerini oluşturan bulgulara karşı yeni bazı görüşler ve kuramlar ortaya koymuşlardır. Darwin, Bertalanfy, Malthus, Einstein gibi bazı bilim adamlarının fen ve sosyal bilimleri ile ilgili çabaları aydınlanma ve modernitenin düşünce sistematüğünü temelden

sarsan gelişmeler olarak ortaya çıkmışlardır. Yukarıdaki düşünürlerin hiç birinin çabalarının doğrudan ekolojiyle ve çevre bilimleri ile ilgili olduğunu söyleyemeyiz. Ancak bu çabalar ekolojik düşüncenin teorik, etik ve felsefi yapısını ama dolaylı, ama doğrudan derinden etkilemiştir.<sup>137</sup> George Perkins Marsh, Pinchot, Henry David Thoreau, John Muir ABD'deki çevreciliğin kurucuları oldukları gibi, ekolojik dünya görüşünün baş mimarları arasında da yer almaktadırlar. Ayrıca, Ünder'e göre Malthus'un ortaya koyduğu görüşler (Malthusçuluk) ile Darwin'in ortaya koyduğu kuram (Darwincilik) çevre merkezci veya diğer adı ile ekolojik görüşün bilimsel kökenlerini oluşturur.<sup>138</sup> Aşağıdaki satırlarda Condorcet, Malthus ve Darwin'in görüşleri özetlenerek irdelenmiştir.

Marquis de Condorcet sonsuz ilerleme ve doğal kaynakların sonsuzluğuna içtenlikle inanmaktadır. Ona göre dünya var olduğu müddetçe ilerleme de var olacak, çünkü insan her şeyden önce akıllı ve düşünen bir varlıktır. Condorcet'e göre gezegenimizi tehdit eden aşırı nüfus artışı sorunu büyük bir sorun oluşturmaz, çünkü bu sorun bilim ve teknoloji, artı insanların duyarlılığı ile çözülebilir. Yüksek nüfus artışı sorununun özdenetim ve insanların bilinçli çabaları ile çözülebileceğine inanan Condorcet'e göre insanlar rasyonel, bilinç ve sorumluluk sahibi varlıklardır.<sup>139</sup> İnsanların ve dünyanın geleceği ile ilgili iyimser bir görüşe sahip olan Condorcet'e göre gezegeni tehdit eden ciddi bir ekolojik sorun yoktur, böyle bir sorun ortaya çıksa dahi toplumların ortak çabası, artı insanların sahip olduğu bilgi ve teknoloji ile tüm bunlar çözülebilir.

Sonuç olarak Condorcet kültürel, ekonomik, toplumsal, entelektüel, felsefi ve etik alanlarda insanların başarı ve yaratıcılığına aşırı güvenerek, sonsuz ilerleme fikrine inanırken, bu sonsuz ilerlemenin sonsuz doğal kaynaklarla destekleneceğine de inanmaktadır. Ona göre, doğanın insanlara sunabileceği olanaklar ve kaynaklar da sonsuzdur. Böylece insan, uygun bilgi ve teknoloji ile doğadan her şeyi istediği kadar elde edebilir.<sup>140</sup> Ne var ki Condorcet çevrebilimin en önemli iki ilkesi olan "sınırlılık ilkesi" ile "bedelsiz yarar olmaz ilkesini" görmezden gelmektedir.

Bugünkü çevreciler kadar karamsar olan Malthus, Condorcet'e göre tam tersi bir görüş ortaya koymaktadır. Ona göre sınırsız büyüme, sınırsız nüfus artışı sınırlı bir gezegende imkânsızdır, çünkü nüfus artışı besin kaynaklarındaki artış hızını aşmaktadır. Malthus'e göre

<sup>137</sup> Görmez, Kemal, a. g. e., s. 72

<sup>138</sup> Ünder, Hasan, a. g. e., s. 86 - 96

<sup>139</sup> Ünder, Hasan, a. g. e., s. 50

<sup>140</sup> Ünder, Hasan, a. g. e., s. 48

gezegendeki nüfus artış hızı mutlaka kontrol altına alınmalı. Bunun için iki farklı yöntem teklif etmektedir: pozitif denetim ve önleyici denetim.<sup>141</sup>

Aslında Malthus'un yanılıya düşüp düşmediğini bazı düşünürler bugün de tartışmaya devam etmektedirler. Bu da Malthus'un ne kadar zorlu ve derin bir konuya işaret ettiğinin göstergesidir. Malthus doğal kaynakların tükenebilirliğine, tarımsal üretimin sınırlılığına, dizginlenemeyen nüfus artışına, beslenme, yoksulluk ve açlık sorunlarına dikkat çekerek, toplumsal problemlere ekoloji penceresinden bakmaya çalışan öncü düşünürlerden biri olmayı başarmıştır. Malthus yanılmış olsa dahi onun dünya vatandaşlarına vermiş olduğu "sınırlı bir dünya, sınırsız büyüme ve sınırsız nüfusun ihtiyaçlarını karşılayamaz" mesajı, XXI. yüzyılda ekoloji-ekonominin çatıştığı ve yanıt aradığı temel sorunsallardan biri olmaya devam etmektedir.

İyonyalı filozoflar Thales ve Aristoteles, Fransız doğa bilimcileri Lamarck ve Buffon, İsveçli botanikçi Linnaeus gibi bilim adamları Darwin'den önce evrim konusunda araştırma yapmışlar, fakat bunlardan hiç biri geçerli bir bilimsel kuram geliştirememiştir.<sup>142</sup> Bu kuramı ortaya koymak Charles Darwin'e nasip olmuştur. Darwin evrim teorisini "Türlerin Kökeni Üzerine" adlı kitabını, 1859 yılında yayınlamış ve on iki yıl sonra, insanı da içerecek biçimde bir türün diğerine evrimsel dönüşüm kavramını işlediği "İnsanın Türeyişi" kitabı ile tamamlamıştır.<sup>143</sup> Darwin'in geliştirdiği kuramı Yıldırım şöyle özetlemektedir:<sup>144</sup>

*"Darwin'in Evrim Kuramı gözlenebilir üç olgu ve iki ilke içerir. İlk olgu, üreme biçimleri ne olursa olsun canlıların geometrik dizi ile çoğalma eğilimidir. İkinci olgu, bu eğilime karşı türlerde nüfusun aşağı yukarı sabit kaldığıdır. Bu iki olgudan, Darwin "yaşam savaşı" ilkesine ulaşır. Üçüncü olgu canlıların (bir türü hatta bir aileyi oluşturan bireylerin bile) az yada çok belirgin farklılıklar sergilemesidir. Yaşam savaşı ilkesi ile birleşen bu olgu Darwin'in temel ilkesi olan doğal seleksiyon ilkesine götürür. Belli bir çevrede farklı özellikler taşıyan bireyler arasında yaşam savaşı varsa, doğal koşullara uyum bakımından, özellikleri üstünlük sağlayan bireylerin (veya türlerin) egemenlik kurması, diğerlerin elenmesi kaçınılmazdır. Evrim sürecinin dayandığı bu düzeneğe tüm eleştiri ve uğraşlara karşın, daha geçerli diyebileceğimiz bir alternatif bulunamamıştır. "*

Darwin'in geliştirdiği evrim kuramı, hem ekoloji, hem teoloji hem de insan-doğa ilişkileri açısından devrimsel bir nitelik taşımaktadır. Bu kuram ile birlikte insan diğer canlılardan ayrı ve üstün olmayan, diğer canlılar gibi benzer maddeler içeren ve benzer enerji ile

<sup>141</sup> Ünder, Hasan, a. g. e., s. 91 - 92

<sup>142</sup> Yıldırım, Cemal, Bilimin Öncüleri, Tübitak Yayınları, İstanbul, 1998, s. 145 - 146

<sup>143</sup> Capra, Fritjof, a. g. e., s. 122

<sup>144</sup> Yıldırım, Cemal, a. g. e., s. 147 - 148

çalışan, doğal evrimin sade bir ürünü, sıradan bir üyesine dönüşmektedir. Böylece bu kuram ile insana biçilen “doğanın efendisi görevi” sarsılmış ve insanın “biricikliliği” ve “ayrıcalığı” ortadan kalkmıştır. Darwin doğadaki bütün canlıların birbirleri ile ve cansız doğa ile etkileşim içinde olduklarını ve ekosistemlerin uyum ve denge içinde olduklarını belirterek ekoloji düşüncesine ve çevre bilimlerine büyük katkı sağlamıştır. Darwin’in bulguları Heackel’e ekoloji isminin babalığı rolünü verdiği de unutulmamalıdır.<sup>145</sup>

Darwin tüm bunların yanı sıra bugünkü ekolojinin vazgeçilmez unsurları olan “beslenme zinciri”, “habitat”, “tür içi rekabet”, “taşıma kapasitesi” gibi çevrebilimsel kavramlarının da olgunlaşması ve bilimsel literatürde yer edinmesinde de büyük katkıları olmuştur. Ayrıca Darwin eserlerinde, doğanın çok boyutluluğunu, çok renkliliğini, derinliğini ve estetiğini de yansıtmıştır. Doğadaki iyiliklerin ve kötülüklerin, güzelliklerin ve çirkinliklerin; ekosistemlerdeki vahşî rekabet, savaş ve ölümlerin birlikte olduğunu ve tüm bunların kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır.<sup>146</sup> Daha sonraki yıllarda Darwin’in kuramı geliştirildiği ve özellikle Gregor Mendel’in ve William Bateson’un yapmış oldukları deney ve bulgularla yeniden kanıtlanmış oldu.<sup>147</sup>

Condorcet, Malthus, Darwin, Rousseau, Newton ve Einstein sonrasındaki düşünürlerin insan-doğa etkileşimi ile ilgili görüş ve düşüncelerinde kökten ve çok derin olmasa da belirli bir farklılaşma görölmektedir. Mekanik dünya görüşünün yansıması olan Kartezyen evren anlayışı terk edilip, doğanın, dünyanın ve evrenin çok boyutluluğu anlayışı yavaş yavaş kabullenmeye başlanmıştır. Bunu en iyi yansıtan düşünürlerden biri Capra’dır. Capra’ya göre ““Evren artık çok sayıda nesnelerin bir araya geldiği bir makine şeklinde tasarlanamaz; bunun yerine o, parçaları birbiri ile özden ilişkili olan ve ancak kozmik bir sürecin kalıpları şeklinde anlaşılabilen bölünmez dinamik bir bütün olarak tasvir edilmelidir.”<sup>148</sup> XVIII. ve özellikle XIX. yüzyılda insanoğlu yavaş yavaş doğanın önemini, değerini, işlevselliğini, zenginliğini ve çok boyutluluğunu kavramaya başlamıştır. Doğaya bir canlı olarak yaklaşılmazsa, doğa içindeki hassas dengeler göz ardı edilirse, doğanın nazik ve kırılğan yapısı görmezden gelinirse bugünün “çevre sorunları” olarak adlandırılan problemler yumağın daha da karmaşıklaşacağını, insanlık ancak XX. yüzyılda anlamaya başlamıştır.

XX. yüzyılın başında bağımsız bir bilim olarak ortaya çıkan ekoloji, ilk başlarda bitki ekolojisi olarak gelişmiş ve 1930’lu yıllardan itibaren hayvan ekolojisini de kapsamıştır. Daha

<sup>145</sup> Görmez, Kemal, a. g. e., s. 73

<sup>146</sup> Ünder, Hasan, a. g. e., s. 96

<sup>147</sup> Capra, Fritjof, a. g. e., s. 122 - 123

<sup>148</sup> Capra, Fritjof, a. g. e., s. 82

sonraki yıllarda bitki ve hayvanlar ekolojisine denizler ekolojisi de üçüncü bir kol olarak eklenmiştir. 1913 yılında İngiliz Ekoloji Derneği ve 1915 yılında da Amerikan Ekoloji Derneği kurulmuştur.<sup>149</sup> 1930 – 1950’lı yıllarda Charles Elton, Warder Clyde Alle, Frederic Clements, Henry Allan Gleason, Alexander John Nicholson, Alfred J. Lotka, Vladimir İ. Vernadsky, David Lack, Evelyn Hutchinson, Howard T. Odum, E. J. Allen ve G. F. Gause gibi bilim uzmanlarının katkıları ile ekoloji hızla gelişmeye ve bilimler arasındaki yerini sağlamlaştırmaya başlamıştır. 1950 – 1960 döneminde klasik ekolojideki hakim yaklaşım bu bilimi Autekoloji (türler için bireylerin ekolojisi) ve Sinekoloji (tür toplulukları ekolojisi) olarak iki alt bölümde ele almak olmuştur.<sup>150</sup> Son çeyrek asırda ise insan ekolojisi, sosyal ekoloji, uygulamalı ekoloji, uzay ekolojisi, ekoteknoloji ve radyoekoloji gibi ekolojinin yeni bilim dalları ortaya çıkmıştır. XIX. yüzyılda ortaya çıkan ve hızla gelişen ekoloji, önce bitkileri daha sonra hayvan topluluklarını inceleyen bir bilim dalı iken, XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren insanı ve insan faaliyetlerini de kapsayacak kadar genişlemiş ve canlı ve cansız tüm çevre bileşenlerini yaşadıkları bütün ortamları inceleyen bir bilim dalına dönüşmüştür. Böylece ekoloji, sadece biyolojinin çalıştığı bir bilim dalı olmaktan çıkmış sosyal bilimlerle de etkileşime girmiştir. Tüm bunların sonucunda, beşeri ortamı ve doğa – insan etkileşimlerini kapsayacak şekilde genişleyen ekolojinin bir dalı olan “İnsan Ekolojisi” çevre bilimine kaymıştır.

Çevre bilimi ekolojiden kaynaklanmış olmakla beraber ekoloji ile eş anlamlı değildir. Ekolojinin yanı sıra başka birçok bilimle etkileşim içinde olduğundan dolayı çevrebilim disiplinleri arası bir özelliğe sahiptir.<sup>151</sup> Aslında ekolojinin tek başına bir bilim dalı olup olmadığı konusunda farklı görüşler öne sürülmektedir. R. L. Smith’e göre ekoloji, coğrafya, sosyoloji, jeoloji, ekonomi gibi çevre bilimlerinin bir parçasıdır. Charles Creps ise ekoloji ile çevre bilimleri arasındaki ilişkiyi fizik ile mühendislik arasındaki ilişkiye benzetmektedir.<sup>152</sup> Odum’a göre ise “ekoloji, fiziki ve biyolojik bilimleri birbirine bağlayan ve doğal bilimlerle sosyal bilimler arasında köprü kuran bir bilimdir.”<sup>153</sup>

Son 10 – 15 yıl içinde yaygınlaşmaya başlayan çevre hukuku, çevre eğitimi, kent ekolojisi, uzay ekolojisi, çevre felsefesi, çevre psikolojisi, çevre sosyolojisi, çevre mühendisliği

<sup>149</sup> Bowler, J. Peter, Doğanın Öyküsü Cilt: 2, Editör: Barış Mater, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2002, s. 204 - 205

<sup>150</sup> Kocataş, Ahmet, Ekoloji ve Çevre Biyolojisi, Ege Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Yayınları No:51, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1999, s. 6 - 9

<sup>151</sup> Kocataş, Ahmet, a. g. e., s. 11

<sup>152</sup> Ceritli, İsmail, “Çevre Sorunları – Çevre İçin Eğitim İlişkisi ve Bir Araştırma Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 1996, s. 11

<sup>153</sup> Tont, Sargun, “Ekoloji ve Çevre Sorunları”, Bilim ve Teknik Dergisi, Ankara, Ocak 1994, s. 69

ve ekocoğrafya gibi yeni bilim dalları hızla gelişmekte ve çevre bilimlerine katkı sağlamaktadır. Böylece “çevre bilimleri” ekolojiden ekonomiye, coğrafyadan felsefeye, sosyolojiden psikolojiye, toplum bilimlerinden siyaset bilimlerine kadar birçok bilim dalını kapsayacak ve etkileyecek kadar sınırlarını genişletmiştir.

XX. yüzyılda insan merkezilik ile yaşam merkezilik, yüzeysel ekoloji ile derin ekoloji, insan hakları ile hayvan haklarının çatıştığı, mekanist görüş ile ekolojik görüşü savunanlar arasındaki düşünsel uçurumun gittikçe derinleştiği bir yüzyıl olmuştur. Farklı düşünürlerin ürettikleri farklı kuramlar ekonomik, kültürel ve toplumsal düzeni etkilediği gibi gezegenin ekolojik düzenini ve insan-doğa ilişkilerini de etkilemiştir. Bu dönemde çevre ile ilgili yapılan araştırma, buluş ve ortaya konulan kuramlarda, önceki dönemlerde olduğu gibi kimya, fizik, biyoloji ve matematik gibi fen bilimlerinden çok sosyoloji, toplumbilim, iktisat, felsefe, etik, psikoloji gibi sosyal bilimlerdeki ağırlık ve önem dikkat çekicidir. Çevre ahlâkı, çevre psikolojisi, çevre sosyolojisi ve çevre felsefesi bu dönemdeki insan-doğa ilişkilerinin adeta belirleyicisi olmuştur. XX. yüzyıl çevre felsefesinde derin izler bırakan Rene Dubos, W. H. Murdy, John Passmore'nin ve Bryan G. Norton'un “İnsan Merkeziliği”, Tom Regan ve Peter Singer'in “Hayvan Hakları Etiği”, Albert Schweitzer'in “Yaşama Saygı Etiği”, Paul Taylor'un “Doğaya Saygı Etiği”, Arne Naess'in “Özgerçekleştirim Etiği”, Aldo Leopold'un “Toprak Etiği”, Hardin'in “Cankurtaran Sandalında Yaşama Etiği”<sup>154</sup> önümüzdeki yıllarda insan-doğa ilişkilerini ve çevre sorunsalına felsefî bakış açısını belirleyecek en öncelikli çevrebilim çalışmalarına örnektirler.

Doğaya egemen düşüncesinin, zaman içindeki tarihsel ve felsefî gelişimi açıkladıktan sonra mekanist ve ekolojik görüşleri irdeleyerek, bu görüşlerin çevre için eğitime etkisini ortaya koymakta yarar vardır.

### **1. 3. 4. Mekanist Görüş ve Çevre Hakkında Eğitim<sup>155</sup>**

#### **1. 3. 4. 1. Mekanist Görüşün Doğa Yaklaşımı**

Mekanist dünya görüşü, Ortaçağın skolâstik dünya görüşünün temel inançlarını sarsan bilimsel gelişmeler ve özellikle de Galileo ve Newton'un matematiksel fiziğine dayanmaktadır. Mekanist felsefenin başlıca özelliklerinden biri onun evren anlayışının atomcu ve mekanik

<sup>154</sup> Ünder, Hasan, a. g. e, s. 139 – 228

<sup>155</sup> Ünder, Hasan, a. g. e.; Özdemir, İbrahim, a. g. e.; Schumacher, E. Fritz., a. g. e.; Capra, Fritjof, a. g. e.

oluşudur. Evren bir makine gibi bitmiş ve tamamlanmış, kendi içinde kapalı, ayarlı, yalın ve düzenli işleyen bir sistemdir. Bu anlayışa göre, evrendeki tüm canlı ve cansız unsurların temel yapı taşları atomlardan oluşur.

Mekanist görüşün oluşumunda Francis Bacon ve Rene Descartes'in görüşleri çok etkili olmuştur. Bu görüşün bilgi anlayışı faydacı veya pragmatisttir. Bilginin sağladığı yarar ve güç önemlidir; bilgi doğaya egemen olmak için bir araçtır; bilgi kuvvettir. Bu bağlamda, sosyo-kültürel ve ekonomik ilerleme bilimsel ve teknolojik ilerleme ile özdeşleşmektedir.

Mekanik görüş açısından doğa ve doğanın unsurları, özsel bir değere sahip değildirler, insan amaçları ve toplumların ihtiyaçları doğrultusunda kullanılacak doğal kaynaklardır. Doğa, insanların odun, balık, toprak, su, enerji, maden, bitki, gıda gibi temel kaynak ihtiyaçlarını karşılayan ve insanların egemenliği altında olan bir ham madde ve kaynak deposudur. Doğa, insanın bilgisinden, duygularından ve düşüncelerinden bağımsız olarak, kendi yasalarına göre varlığını ve işleyişini sürdürür. Kısaca, doğa ve insan birbirlerinden ayrı ve kopuk, aralarında süreklilik, birlik ve bütünleşme olmayan iki farklı unsurdur.

Mekanist felsefe, doğaya yararcı ve faydacı açısından bakar, bu nedenle doğa unsurlarına araçsal bir tutumla yaklaşır. Doğa, insanların amaç ve ihtiyaçlarını karşılayan basit bir araçtır. Bu ihtiyaçlar ne kadar fazla ise doğa o kadar kullanılmalı ve tüketilmelidir. Bu nedenle, doğayı kullanmada hem ahlâki hem de ekonomik sınırlamalar yoktur.

#### **1. 3. 4. 2. Mekanist Görüşün Çevre Sorunları Yaklaşımı**

Mekanist görüş, insan-doğa ilişkileri sonucunda ortaya çıkan çevre sorunlarının etik, felsefi ve beşeri kaynaklı olduğuna inanmaz, bu sorunların bilimsel, teknolojik çözümü olduğuna inanır, insanın bu çözümleri kısa veya uzun vadede bulabileceğine inandığından sorunun çözümünü daha çok bilimde, daha çok teknolojiye, daha çok manipülasyonda görür. Bu görüşü destekleyenler, erozyon, çölleşme, küresel ısınma, yoksulluk, ozon tabakasının incilmesi, nüfus artışı, doğal kaynakların hızlı tükenişi gibi global sorunlara tekno merkezci bir pencereden bakmayı tercih etmektedirler ve insanların düşünsel ve yaptırım gücünü gereğinden fazla abartarak, insanın aklına ve zekâsına gereğinden fazla inanmaktadırlar.

Mekanist görüş taraftarları, çevre sorunlarının çözümü için birey ve toplumların olağanüstü özverilerde bulunmalarına gerek olmadığını; inançlarda, değerlerde, düşünce ve davranışlarda köklü değişime gidilmesine de gerek olmadığını; yeni bir felsefi bakış, yeni bir metafiziğe, yeni bir etik anlayışına da ihtiyaç olmadığını savunmaktadırlar. Bugünkü insan



merkezci etik üzerindeki küçük çaplı değişiklikler ile çevre sorunlarını çözülebilir ve insan - doğa ilişkileri daha mutlu ve dengeli olabilir, görüşünü desteklemektedirler.

### **1. 3. 4. 3. Mekanist Görüşün Çevre Eğitimi Yaklaşımı**

Mekanist felsefenin bilgi anlayışı, çıkarıcı, faydacı ve pragmatisttir. Bilgi ve teknoloji, olayları denetim altına almak ve doğaya egemen olmak için araç olarak görülür. Bu bağlamda, mekanist görüş bilimci ve teknomerkezcidir. Bu nedenle de çevre sorunlarının bilimsel ve teknik yollarla çözüleceğine inanmaktadırlar. Bu nedenle tasarladıkları çevre hakkında eğitim, bilimsel yenilikleri geliştirecek uzman bilim adamlarını, teknik çözümleri üretecek uzman kadroları (çevre iktisatçıları, çevre mimarları, çevre mühendisleri, çevre planlamacıları vb.) yetiştirerek bu sorunların üstesinden gelineceğine inanmaktadır. Eğitim - öğretimde özellikle fizik, matematik, kimya ve biyoloji gibi sayısal ve fen derslerine öncelik ve ağırlık verilerek, bilim ve teknikteki beşeri ilerlemenin daha hızlı olacağını savunmaktadırlar.

Mekanist görüş savunucuları bireylerin inançları, tutumları, davranışları değişmeden insan - doğa ilişkilerinin de değişmeyeceğini bir türlü kabul etmemektedir. Eğitilecek öğrenciyi, bilgi ile yüklenilmesi gereken boş bir bilgisayar çipine benzetmektedirler. Öğrenciye yüklenecek olan bilgiler ne kadar derin, hacimli ve çok boyutlu ise almış olan eğitim de o kadar derin ve çok boyutlu olur. Çevre hakkında eğitimde duygusallığın, sanatsal ve romantik düşüncelerin yeri âdeta yok sayılmaktadır. Verilecek eğitimde, çocukların doğa ile bütünleşmeleri, doğaya sevgi ve saygı göstermeleri, doğa içinde ders, araştırma ve uygulamalı çalışmalar yapmaları, çevre bilinci ve duyarlılıkların gelişimi açısından önem taşımadıklarını düşünmektedirler.

Verilmekte olan çevre hakkında eğitimin merkezinde insan ihtiyaçları ve insan çıkarları olduğundan, eğitimin ürettiği veya sağladığı faydaların (buluşların, yeniliklerin vb.) da merkezinde insanın gönenci ve yaşam mutluluğu olmalıdır. Doğaya ve doğa unsurlarına özsel değer verdiklerinden değil, kendi çıkar ve ihtiyaçlarını düşünerek, daha temiz, daha sağlıklı bir doğada yaşamayı amaçladıklarından dolayı doğa sahiplenmeli ve korunmalıdır. Böylece, geliştirilmek istenilen çevre hakkında eğitim, özünde insan merkezli olup, insanın istek ve çıkarları, doğadan daha önemli, daha üstün ve öncelikli tutulmakta ve tüm bu görüşler öğrencilere empoze edilmektedir. Bitkiler, bir gün insanlara ilaç veya yeni gıdalar sağladıkları için korunmalı veya balıkların “A” veya “B” faydaları için tamamen yok olmamaları gerekir.

Yani mekanist görüşçüler, doğal kaynaklarının tutumlu ve özenli kullanılmasının gerekçeleri olarak, bugünkü ve gelecek kuşakların ihtiyaçları, refahı ve mutluluğunu göstermektedirler.

Mekanist görüş taraftarlarının ortaya koyduğu çevre hakkında eğitim, yukarıda belirttiğimiz özellikler doğrultusunda eğitim - öğretim faaliyetlerine devam ederek bölgesel, ulusal ve küresel çevre sorunlarına uzun vadede sağlıklı ve köklü bir çözüm getirmeyi başarabilirse bu eğitim felsefesi başarılı sayılabilir. Fakat öğrencilerin ekolojik inanç, değer, tutum ve davranışları değişmeden, çocukların çevre bilinci ve duyarlılığı onarılmadan, yeni felsefi ve etik çözümler toplumlara sunmadan bu eğitimin başarılı olması zor görülmektedir.

### **1. 3. 5. Ekolojik (Çevremerkezli) Görüş ve Çevre Eğitimi <sup>156</sup>**

#### **1. 3. 5. 1. Ekolojik Görüşün Doğa Yaklaşımı**

Ekolojik görüş “çevremerkezci” ya da “yaşammerkezci” görüş olarak da adlandırılabilir. Ekolojik görüş, doğayı insana yabancı, uzak ve ilgisiz bir varlık olmaktan çıkarır; doğa ile insan arasında açılmış olan uçurumun kapanmasını sağlar; ruhlu, amaçlı, yaratıcı, bilinçli ve bilge bir güç olarak doğa, özneliği de içererek tekrar tanımlanır ve algılanır. İnsanlara özgü olan niteliklerin doğada da var olduğunu keşfeder insan: doğanın da acı çekebileceğini, doğanın da intikam alabileceğini; doğanın da istek ve ihtiyaçları olduğunu, doğanın da sevgi ve hoşgörüyü, yardım ve paylaşım ihtiyacı olduğunu, insan anlamaya başlar.

Ekolojik felsefede insan doğada kendini bulur, doğa ile özdeşir, doğa ile yeni bir ilişki başlatır ve kendi istek ve çıkarlarını hesaplarken, doğanın da istek ve çıkarlarını da düşünmeyi öğrenir. Ekolojik görüş insanın doğaya verdiği anlam ve önemi tamamen değiştirir, böylece mekanist görüşte olduğu gibi insan, doğanın efendisi, doğanın dışında yer alan onun karşıtı değil; doğanın sade bir üyesi, onunla birliktelik oluşturan, onun ayrılmaz bir parçası olarak algılanmaya başlar. Kısaca, ekolojik görüşe göre insan ve çevresi hem fiziksel ve toplumsal, hem de biyolojik ve psikolojik olarak kesintisiz bir bütün oluşturur.

#### **1. 3. 5. 2. Ekolojik Görüşün Çevre Sorunları Yaklaşımı**

Ekolojik görüş, çevre sorunlarının temel kaynağını bireylerin ve toplumların sergiledikleri eksik veya yanlış inanç, değer, düşünce ve tutumlarda görür. Çevre sorunları doğa

<sup>156</sup> Ünder, Hasan, a. g. e.; Özdemir, İbrahim, a. g. e.; Schumacher, E. Fritz., a. g. e.; Capra, Fritjof, a. g. e.

ile kurduğumuz yanlış ilişkilerden kaynaklanmaktadır; yanlış ilişkilerin sebebi ise dünya ve doğayı algılamamızdaki yanlış bakıştır. Bu nedenle dünya ve doğaya olan bakışımızı, onlara karşı sergilediğimiz düşünce, inanç ve değerlerimizi değiştirmedikçe, çevre bir insan sorunu olarak var olmaya devam edecektir. Böylece, mekanist-teknomerkezci dünya görüşü devam ettiği müddetçe; doğa bir nesne, bir meta, bir kullanım ve çıkar alanı olarak algılandığı müddetçe çevre sorunları çözüme kavuşamaz. Bu görüşü benimseyenler, bazı derin küresel çevre sorunlarının bilimsel ve teknolojik çözümler ile halledilemeyeceğini; ekolojik sorunlar karşısında bilim ve teknolojinin olanaklarının sınırsız ve sihirli olmadığını; yeni felsefi ve etik değerlere, dünya ve doğaya karşı yeni bakış açısına ihtiyacımız olduğunu düşünmektedirler.

Bilim ve teknolojiadaki başarılar, toplumsal çevrenin doğal çevre üzerindeki baskı ve egemenliğini arttırmış ve bunun sonucunda insan-doğa çatışması daha da şiddetlenmiş, çevre kirliliği daha da artmış. Bu nedenle, ekolojik görüşçülere göre sonsuz ilerleme ve hızlı kalkınma fikirleri, ekosistemlere zarar vermektedir ve tüm bunlar doğa çıkarlarına ters düşmektedir. Bilim ve teknoloji, iletişimi hızlandırırken, toplum ve ülkeleri birbirlerine yaklaştırırken, bireyleri birbirlerinden uzaklaştırmış, bencilleşme ve yabancılaşmayı tetiklemiştir. En önemlisi de bilimsel ve teknolojik ilerlemelere paralel olarak, düşünsel ve ahlâksal ilerlemelerin gelişmediğini ve tüm bunlara bağlı olarak doğaya karşı bilinç, tutum ve davranışlarının pek fazla değişmemesi, ekolojik görüşçülere göre beklenen bir sonuçtur.

Ekolojik görüşü savunanlara göre çevre sorunları çevrenin sorunu olmaktan çıkmış, insanın sorunu haline gelmiştir. Onlara göre, insan doğadaki yerini ve işlevini, doğaya karşı görev ve sorumluluklarını yeniden tanımlamalı; doğayla ilişkilerinde temel inanç ve değerlerini yeniden şekillendirmeli; en önemlisi, insan doğayı kendi istek ve arzuları doğrultusunda kullanmasından ve doğal kaynakları bilinçsizce sömürmesinden vazgeçerek, doğanın sade bir üyesi olarak onunla uyumu ve huzuru, doğa ile içselleşmenin ve bütünleşmenin çözüm yollarını bulmalıdır.

### **1. 3. 5. 3. Ekolojik Görüşün Çevre İçin Eğitim Yaklaşımı**

Ekolojik görüşün ortaya koyduğu çevre için eğitim, mekanist görüşçülerin şekillendirdiği çevre hakkında eğitimden çok farklıdır. Ekolojik görüşçülere göre eğitim, kültür, ekonomi, siyaset, yaşam gibi temel konulardan soyutlanarak, koparılarak çevre sorunları çözümlenemez. Bu sorunlar, insanlığın tüm diğer sorunları ile içi içe girmiş bir bütün

oluşturmaktadırlar. Bu nedenle sorunun çözümlenmesi bütünü görmeden, algılamadan geçmektedir.

Doğa ile ilişkilerinde insanların yapmış olduğu sosyal, ekonomik, politik, mühendislik kısaca tüm hatalar, tüm olumsuzluklar, kişilerin doğayı algılamadaki kültür, etik ve düşüncedeki yanılgılardan veya eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Bireyleri bilgi, kültür ve ahlâki yönden yetiştiren, onların çevresel bilinç, tutum ve davranışlarını şekillendiren en önemli kurumlar eğitim kurumları olduklarına göre, bu kurumlarda köklü değişiklikler yapılmadığı müddetçe insan - doğa ilişkilerinde köklü düzenlemelerin beklenmemesi gerekir. Burada akla gelen ve vurgulanması gereken en uygun sözlerden biri Schumacher'in "ya kendimizi eğiteceğiz, ya da yaşamamız boyunca hızlı bir çöküşe tanık olacağız"<sup>157</sup> sözüdür. Kısaca, "bataklık kurutulmadıkça, sineklerden kurtulamayız" anlayışı çevre için eğitimin var olma temellerinden birini oluşturur. Ayrıca eğitim alanında yapılacak köklü reformlar, ekonomi, yerel yönetim, kitle iletişim araçları, siyaset gibi diğer toplumsal reformlar ile desteklenmediği müddetçe sadece eğitim-öğretim ile bu sorunların çözümlenmesinin imkânsız olduğu anlaşılmaktadır.

Çevre için eğitim sadece ekoloji ve çevre sorunları hakkında bilgi aktarımını içermemeli, sadece çevre sorunları hakkında uzman bireyler, mühendisler veya bilim adamları yetiştirmeyi de amaçlamamalı; öncelikle çocukların ruhlarını, psikolojilerini, duygu ve düşüncelerini, şekillenen tutum ve davranışlarını olumlu etkilemelidir. Çevre için eğitimde ahlâksal inanç ve olumlu değer yargıları geliştirmek, çocukların doğa ile estetik ve psikolojik bütünleşmelerini sağlamak her şeyden daha önemlidir. Ekolojik görüşçülere göre çevre için eğitim, ahlâk, felsefi ve moral eğitim temelleri üzerinde geliştirilmelidir.

Fakat yine Schumacher'in belirttiği gibi, unutulmamalı ki "daha fazla eğitimin ancak daha fazla bilgelik verdiği ölçüde yararı olacaktır."<sup>158</sup> Bilgi ve teknoloji insanların doymak bilmeyen sınırsız istek ve arzuları ile kamçıldığında, sınırsız ve yıkıcı bir güce dönüşmektedir (Hiroşima ve Çernobil olaylarında olduğu gibi). Bu yıkıcı gücü frenleyebilecek potansiyele sahip en önemli antigüç ise eğitim ve eğitimin yarattığı az ile yetinen ve kendini frenleyebilen "ekoinsan" modelidir. Bu nedenle verilecek çevre için eğitim hoşgörü, sağduyu, anlayış, paylaşım, alçakgönüllülük gibi temel hümanistlik mesajlarla yüklü ise amacına ulaşır. Bu bağlamda ekolojik felsefeye göre çevre için eğitimin başlıca amaçları şunlardır:

- Çevre sorunlarının temel nedeni olan "yanlış" insan merkezli dünya görüşünün yerine "doğru" ekolojik dünya görüşünü aşmak.

<sup>157</sup> Schumacher, E. Fritz., a. g. e., s. 58

<sup>158</sup> Schumacher, E. Fritz., a. g. e., s. 59

- Dünyaya insan merkezci pencereden bakmak değil, çevre merkezci pencereden bakmayı öğretmek; kısaca çocuklara ekolojik bakış açısını öğretmek, benimsetmek ve onun için mücadele etmelerini sağlamaktır.
- Öğrencilere ekolojik bilgi temelini dışında, doğa ve doğa unsurları hakkındaki kavramlar, tanımlar ve bilgi ezber kalıpları dışında, doğa ile ilgili olumlu değerler, inançlar ve düşünceler sistemi inşa etmek.
- Öğrencilere doğa merkezli yeni psikolojik ve ahlâksal norm ve davranışlar kazandırmak, dünyaya ve yaşama doğa ile empati kurarak bakmayı öğretmek.
- Çevre bilinci ve çevre duyarlılığı yüksek, çevre sorunların çözümünde aktif görev alan, çevreci eylemlere gönüllü katılım gösteren, çevreciliği bir yaşam felsefesi olarak benimsemiş, bilgi, yetenek, değerleri, düşünce, tutum ve davranışları ile ekolojik görüşü savunan ve yaygınlaşması için çaba gösteren bireyler yetiştirmek.

#### **1. 4. Çocuk – Doğa Etkileşimi**

##### **1. 4. 1. Doğa Kavramının Çok Boyutluluğu**

Doğa ile kaçınılmaz bir etkileşimde olan insanoğlu hem doğadan etkilenmiş hem de var gücü ile onunla savaşmış, onu şekillendirmiş ve bazı dönemlerde ona boyun eğmiş, bazı dönemlerde ise onunla anlamsız bir güç mücadelesine girmiştir. Doğa sözcüğü, farklı kişilerde farklı düşünceler, anılar ve algılamalar oluşturduğu gibi, farklı kültür, ülke ve toplumlarda farklı anlamlar ve tanımlar da içerir. Doğa bazen yüceltilmiş ve tanrılaştırılmış; bazen dinlenme, eğlence ve estetik kaynağı olarak algılanmış; bazen korkulup lanetlenmiş; bazen edebiyat, resim, müzik, sinema gibi farklı bilim ve sanat dallarına ilham vermiş; bazen de felsefecilerin, iktisatçıların ve siyasetçilerin tartıştığı bir sorunsala dönüşmüştür. İnsanlar doğayı bazen “doğal kaynakların anası” veya “yaşamın özü”; bazen ekonomik faaliyetlerinin gerçekleştiği “geniş ve bitmez tüketim sahnesi”; bazen sömürülmesi veya dize getirilmesi gereken “düşman”; bazen kanatları altına sığındığımız “yüce koruyucu”; bazen bizi doğal afetlerle dize getiren, “öldüren cezalandırıcı”; bazen insan elinin değmediği “bakir ve temiz” veya “korkunç ve vahşi” olarak algılamışlar, tanımlamışlar veya özdeşleştirmişler. Böylece doğa, insanlarda farklı obje ve konular çağrıştıran, bireylerin yaşamında çok farklı anlam, tanım, benzetme ve şekillerle, tartışılan bir terim olarak var olmaya devam etmektedir.

Bugün ülkemizde, “çevre” ile “doğa” veya “çevrenin korunması” ile “doğanın korunması” hatta “çevre kirliliği” ile “doğal dengenin bozulması”, içerik ve kapsam olarak farklı kavramlar olmalarına rağmen, çoğunlukla eş anlamlı olarak algılanmakta veya açıklanmaya çalışılmaktadır.<sup>159</sup> Bunun temel sebebi “çevre” ve “doğa” kavramlarının tam olarak bilinmemesi ve doğru olarak kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle “doğa” kavramını açıklamadan, çocuk – doğa etkileşimini açıklamak yanlış olur.

Doğanın çok farklı tanımları vardır. Türk Dil Derneği'nin yayınladığı Türkçe Sözlükte “doğa” iki farklı anlamda tanımlanmış: 1. “İnsan etkinliğinin dışında kendi kendini sürekli olarak yeniden yaratan ve değiştiren güç.” ve 2. “Canlı ve cansız maddelerden oluşan varlığın tümü.”<sup>160</sup> Milliyet Dictionnaire Larousse Ansiklopedik Sözlükte “doğa” terimine altı farklı anlam yüklenmiş, bunlardan bazıları şunlardır:<sup>161</sup>

- a) “Evreni oluşturan somut varlıkların ve nesnelerin tümü”,
- b) “Fiziksel evreni düzenleyen yasaların, güçlerin tümü”,
- c) “İnsandan ayrı olarak ele alınan, öyle düşünülen fiziksel dünya”,
- d) “Dış dünyada insan eliyle değiştirilmemiş gibi görünen ve insanın hayranlığını çeken, onun hoşuna giden şeylerin tümü.”

Bacon'a göre insan doğanın efendisidir; Goethe'ye göre doğa ana'dır, her şeydir ve birey görünümünü alır; doğu felsefesinde ise doğayla bütünleşme esastır.<sup>162</sup> Bookchin ise iki farklı doğadan bahsetmektedir:<sup>163</sup>

İlk Doğa: İnsani olmayan doğa (Fiziki doğa).

İkinci Doğa: İnsani doğa (Toplumsal doğa).

J. S. Mill'e göre geniş anlamda doğa “nedenleri de dâhil tüm fenomenler”<sup>164</sup> olarak tanımlanmış. Dar anlamda ise doğa, “insan eylemlerinin sonucu olmayan ve insanın dışındaki

<sup>159</sup> Çağlar, Yücel, “Çocuklara Doğa Eğitimi”, Öğretmen Dünyası, Aylık Meslek Dergisi, Ağustos, Sayı: 284, Ankara, 2003, s. 14

<sup>160</sup> Dil Derneği, Türkçe Sözlük, Cilt: 1, Dil Derneği Yayınları No: 9, Kurtuluş Basımevi, Ankara, 1999, s. 352

<sup>161</sup> Milliyet - Larousse, Dictionnaire Larousse Ansiklopedik Sözlük, Cilt: 2, 1993, s. 677

<sup>162</sup> Kalaora, Bernard, “Pollutions Sans Frontieres”, Maitres et Protecteurs de la Nature, Champ Vallon, Paris, 1991, s. 129

<sup>163</sup> Bookchin, Murray, Toplumsal Ekolojinin Felsefesi. Diyalektik Doğalcılık Üzerine Denemeler, Kabcacı Yayınevi, Felsefe Dizisi: 18, İstanbul, 1996, s. 48 - 52

<sup>164</sup> Ünder, Hasan, a. g. e., s. 120

fenomenler bütünü” olarak tanımlanabilir.<sup>165</sup> Çağlar doğayı şöyle tanımlamaktadır: “1) Oluşumu, varlığını sürdürebilmesi, gelişmesi ve değişmesi, ilke olarak insan iradesine bağımlı olmayan; 2) insanın özel bir müdahalesini gerektirmeyen; 3) değişme ve oluşma hali devamlı olan; 4) her biri sistem özelliğine sahip bulunan; 5) öğeleri birbirleriyle etkileşim içinde olan sistem”dir.<sup>166</sup> Dolayısıyla, “doğal” olan da, ilke olarak, insanların bilinçli eylemleri dışında;

- oluşabilen,
- varlığını sürdürebilen,
- değişebilen ,
- öğeleri birbirinden etkilenebilen,
- çeşitlenebilen,

1) varlıklardır, 2) süreçlerdir, 3) ilişkilerdir, 4) biçimlerdir, 5) etkileşimlerdir,

6) görünümler ve görüntülerdir.<sup>167</sup>

Yukarıdaki farklı tanımlardan da anlaşıldığı gibi, doğanın net ve açık bir tanımı yoktur. Fakat, göreceli de olsa bir tanım yapılması gerekirse, doğa şöyle tanımlanabilir:

Doğa, canlı ve cansız unsurlar bakımından, büyük bir renklilik ve çeşitlilik gösteren; etkilenen ve etkileyen, değişebilen ve değiştiren, yenilenebilme ve oluşturabilme özelliklerine sahip olan; insan etkisi dışında oluşmuş ve insansız da var olabilen; kendi mekanizmaları ve kanunları olan; çok farklı unsur, olgu, varlık, ilişkiler, etkileşimler ve süreçleri kapsayan; sınırları kesinlik taşımayan açık bir sistemdir.

Yaşanılan tarihsel döneme; gelişmişlik düzeye; egemen toplumsal ve dinsel görüşe; estetik, felsefi ve etik normlara göre insan – doğa ilişkileri ve özellikle doğayı algılama, tanımlama ve doğadan yararlanma anlayışı değişmiş ve bugün de bu değişimin hala sürdüğünü söyleyebiliriz. Böylece, mekân, zaman ve toplum özelliklerine göre doğa – insan ilişkileri inişli çıkışlı bir serüven, farklılaşmalarla dolu izdüşümleri yansıtmaktadır.

Doğa – insan ilişkileri, doğa yönetimi ve doğal kaynakların kullanımı gibi konular tarih boyunca bilim adamlarının tartıştığı konular arasında yer almaktadırlar. XIX. yüzyılın sonları ve XX. yüzyılın başlarında gezegenimizde yaşama hakkına sahip olan “küresel yurttaşlar” doğayı algılama ve doğal kaynakları kullanma bakımından üç büyük grupta toplanmışlar:

<sup>165</sup> Ünder, Hasan, a. g. e., s. 121

<sup>166</sup> Çağlar, Yücel, a. g. e., s. 14

<sup>167</sup> Çağlar, Yücel, a. g. e., s. 14

- 1) doğayı ve doğal kaynakları sınırsızca kullanmak isteyenler,
- 2) doğayı ve doğal kaynakları tutumlu ve kontrollü kullanmak isteyenler;
- 3) doğayı kutsal görüp sonucu ne olursa olsun onun korunmasını talep edenler.<sup>168</sup>

XIX. ve özellikle XX. yüzyılda bilim ve teknolojik başarılar ile bencilleşen insan doğa ile amansız bir güç mücadelesine girmiş ve toplumsal çevre ile doğal çevre arasındaki bu anlamsız savaş yüzlerce bitki ve hayvan türünün yok olmasına, milyonlarca hektar ormanın ve meranın yanıp kül olmasına, litosfer, hidrosfer ve atmosferde onarılmayacak ve geri dönüşümü olmayan olumsuz ekolojik sonuçlara yol açmıştır.

Aslında insanın doğadaki yeri tartışma ve çelişkiler ile doludur. İnsan hem doğada oluşan ve gelişen bir “memelidir”, yani hem doğanın şekillendirdiği “ayrıcalıklı üyesi” hem de onun başlıca kullanıcısı, tüketicisi, kirleticisi, kısaca yok edicisidir. Bir varlık olarak insan ve bu varlığın yaptığı ve oluşturduğu tüm etki, olay ve eylemler ve bunların olumlu veya olumsuz sonuçları da doğanın parçası sayılır. Bu nedenle insanlığın oluşturduğu en yüce sanatsal, bilimsel, teknolojik ve mimari eserler de doğada oluşmuş ve onun bir parçası sayılır, Nazi kamplarında gaz odalarında yakılan milyonlarca masum insan, tarih sahnesinde işlenen barbarlıklar, vahşetler, soykırımlar veya gezegenimizde yok edilen ve bir daha asla göremeyeceğimiz binlerce bitki ve hayvan türü gibi insanlığın yüz kızartıcı suçları da doğanın bir parçasıdır.<sup>169</sup> Bu nedenle doğa, iyi kadar kötüyü, güzel kadar çirkini, faydalı kadar faydasız, masum kadar tehlikeli unsurları da içermektedir. Fakat hangisinin iyi ya da kötü, hangisinin faydalı ya da faydasız olduğuna insanın karar verdiği de unutulmamalı.

Gezegenimizde dizginlenemeyen nüfus, üretim ve tüketim artışı, kaçınılmaz olarak doğaya baskı ve doğal çevreyi olumsuz etkilemelerle sonuçlanmaktadır, bu da insan ile doğa arasındaki uyumu zorlaştırmaktadır. Gezegenin ve insanlığın korunması doğanın var olmasından ve doğa ile barışık yaşamamızdan geçtiğine göre, bugünkü üretim - tüketim alışkanlıklarımızı, büyüme ve kalkınma modellerimizi, sanayileşme ve kentleşme politikalarını da “doğa eksenli” yönde değiştirmemiz gerekmektedir.

Bencilliğinden ve kibirliliğinden, biyosferde üstün ve ayrıcalıklı olma iddiasından vazgeçmesi gereken bugünün “ben merkezli insanı”, doğanın fethedici rolünden çıkıp; eski alışkanlıklarından, eski kuşağın yanlışlıklarından vazgeçip, kalbinde ve beyninde köklü bir

<sup>168</sup> Bowler, Peter J., Doğanın Öyküsü, Cilt: 2, İzdüşüm Yayınları, Editör: Barış Mater, İstanbul, 2002, s. 193

<sup>169</sup> Ünder, Hasan, Çevre Felsefesi, Doruk Yayınları, Ankara, 1996, s. 120



“ekodevrim” yapmalı ve XXI. yüzyılın yeni “bizmerkezli” küresel “ekoyurttaşı” yaratmalıdır. Bunun için yeni “ekoyurttaşların” çevresel bilinç, bilgi ve düşüncelerinde, ekolojik tutum ve davranışlarında acil ve köklü reformlara ihtiyaç olduğu ortadadır. Bu reformu gerçekleştirecek olanlar ise şimdiki çocuklarımız, gençlerimiz, yani gezegenimizin yarınki “büyükleri” dir. Bu açıdan çocuklara ve öğrencilere verilecek olan çevre için eğitim, hem onların ekolojik kültür ve çevre bilincini arttıracak, hem de çevre duyarlılığını olumlu etkileyerek insan – doğa ilişkilerinde yepyeni bir sayfa açılmasına yol açacaktır. Bu yeni sayfa çocuklara doğanın elemanları ve kanunlarını tanımakla, kısaca çevre bilgilendirme ile başlar, çevre bilinci ve olumlu ekodavranışlar kazanmaları ile devam eder. Bu bağlamda yapılması gereken çevre için eğitim çocuğun hem beynini, duygularını ve düşüncelerini, hem de yaşam, doğa ve dünya anlayışını olumlu, kökten ve kalıcı etkilemelidir.

Son yıllarda pedagoji ve ekolojinin çakışım sınırlarında yeni bilimler ortaya çıkmakta ve şekillenmektedir. Bu yeni bilimlere iki örnek vermemiz gerekirse, birincisi ekopedagoji, diğeri de teorik ve uygulamalı çevre eğitimidir. Ekopedagojinin amacı çocuklarda ekoloji prensipleri doğrultusunda eğitim ve yaşam kurallarını öğretmek, kavratmak, benimsetmek ve bunları kalıcı tutum ve davranışlara dönüştürmektir. Çevre eğitiminin amacı ise çocuğun ruhsal, toplumsal ve davranışsal normlarda kendini ve çevresini tanıyarak, çocuk ile toplumsal ve doğal çevresi arasında sağlıklı köprüler inşa etmektir.<sup>170</sup> Özetle, ekopedagoji ile çevre eğitiminin sağlıklı uygulanması, çocuğun bilişsel, devinişsel ve duyuşsal gelişimini olumlu etkilediği gibi, çocuğun sosyalleşmesi, kültürleşmesi ve toplumsallaşması açısından da büyük öneme sahiptir. Bu durumda çocuklarda ekolojik duyarlılığı ve çevre sorumluluğunu arttırmak için ne yapılmalıdır?

Çocuklarda ekolojik duyarlılığı ve çevresel sorumluluğu geliştirmek için en etkili eğitim stratejileri; deney ve örnek olay yöntemi, doğada alan gezileri organize etmek, panel ve küçük grup tartışmaları, kaynak kişiden yararlanma, ikilemler üzerine tartışmalar, yaratıcı drama, doğal ortamda küme çalışmaları, eğitsel kol ve çevreci klüplerde sorumluluk ve görev alma ve en önemlisi çocukların doğa ile bütünleşmelerini sağlayabilecek tüm çevre için eğitim faaliyetleri sayılabilir.

<sup>170</sup> Yanakieva, Elka, Az Sım Potokıt a Ti – Rekata v Kayato Se Vlivam, (Büyük Nehir’e Sularını Boşaltan Küçük Bir Dereyim Ben) İzdatelstvo Dinamit, Yanbol, 2000, s. 8 - 21

## 1. 4. 2. Doğa – Çocuk Etkileşiminin Çok Boyutluluğu

### 1. 4. 2. 1. Çocuklar Açısından Doğanın Anlamı, Önemi ve İşlevi

Kendi kendini yücelterek, canlılar arasındaki hiyerarşinin en üst basamağında yer alması gerektiğine karar vermiş olan insan, bu gezegendeki en tuhaf ve en anlaşılmasız varlıktır. İnsan kendini tanıyarak ve çevresindeki canlılarla karşılaştırarak; iki ayağı üzerinde yürüdüğünü, çoğalmak için belli dönemleri beklemeye gerek kalmadığını, diğer canlılara göre daha büyük beyne sahip olduğunu, daha doğrusu beynini daha farklı kullanabildiğini ve buna benzer özelliklere sahip olduğunu fark ettiği andan itibaren bu üstünlüklerini doğal çevreye daha iyi uyum sağlamada; sonraki dönemlerde ise uyum sağladığı doğal çevreyi daha kolay kullanma, tüketme ve sömürmesinde kullanmıştır.<sup>171</sup>

İnsanı, diğer canlılardan farklı kılan çok önemli bir özelliği daha var, o da uzun bir yetiştirme ve yetiştirme dönemidir. Bir dizi biyolojik nedenlerden dolayı çocuk fiziksel ve beynsel olarak olgunlaşmadan dünyaya gelmektedir. Çocuğun gelişimi ana rahminin dışında doğada uzun yıllar devam etmektedir. Bu gelişim esnasında çocuğun, korunmaya, beslenmeye, kısaca fizyolojik, psikolojik ve kültürel olarak yetiştirilmeye, onu çevreleyen ortama alıştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun doğumdan sonra bulunduğu ortam, diğer canlıların ortamları ile karşılaştırılacak olursa çok daha karmaşık ve zor bir ortamdır. Çocuk doğduğu günden itibaren hem fiziksel hem de toplumsal çevresiyle ilişki ve etkileşim içine girmektedir. Böylece biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen çocuk, toplumun yeni bir üyesi olarak toplumsal bir varlık olarak şekillenmeye başlar. İnsanın doğuştan getirdiği genetik ve kalıtsal özelliklerine zamanla eğitim, sosyal, kültürel, ekonomik, dinsel görüşler, düşünceler ve normlar da eklenerek, çocuk sosyalleşir ve toplumsal bir kimliğe bürünür. Çocuğun kişiliğini biçimlendiren bu etkenler aynı zamanda onun gelecekte doğaya karşı ilgi, düşünce ve duygularını, çevreye yönelik tutum ve davranışlarını da biçimlendirecektir.

Doğumundan itibaren çocukların uyum sağlamaları gerektiği çok önemli üç ortam bulunmaktadır. İnsan topluluklarının oluşturduğu ve şekillendirdiği iktisadi ve sosyo - kültürel ortam (Toplumsal Çevre), yaşamasını sürdürdüğü ve etkilendiği doğal ortam (Fiziksel Çevre), gelenek-göreneklerin, felsefi, dinsel ve etik normların şekillendirdiği içsel ve düşünsel ortam (Psikolojik Çevre). Çocuk bu üç çevre ile sürekli etkileşim içindedir ve bu üç çevrenin kendi aralarında da etkileşim kaçınılmazlık olarak görülmektedir. Örneğin düşünce, inançlar, görüşler,

<sup>171</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 3

değerler ve ahlâk düzeyi gibi kavramları kapsayan iç çevre, çocuğun dış çevreye bakışını, doğal çevre ile girdiği ilişkilerde tutum ve davranışları belirleyen önemli bir etkidir. Doğal ortamlarla girdiğimiz ilişkiler, fiziksel çevrede bıraktığımız izler bizim toplumsal çevremizin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle çocuğun fiziksel, toplumsal ve psikolojik çevresi, onun ailesini, öğretmenini, yaşadığı yeri, ülkesini ve taşıdığı kültürün izlerini yansıttığı gibi, duygu, düşünce, değerler gibi bireysel özelliklerini de yansıtmaktadır. Yanakieva'nın da ifade ettiği gibi, unutulmamalı ki, sosyal ekolojinin en önemli görev ve çözmesi gereken öncelikli sorunlarından biri, doğal (fiziki) ve toplumsal çevrenin, çocuk ve yetişkinlerin davranışları üzerinde nasıl etki etmektedir, sorusuna yanıt bulmaktır.<sup>172</sup>

Doğanın önemi ve işlevinin yetişkinlerin büyük bir bölümü tarafından sağlıklı olarak algılanmamış olması, çocukların da bu konuda yanlış bilgilendirme ve bilinçlendirmelere neden olmuştur. Doğa kavramının ailede, okulda ve medyada yeterli ve doyurucu şekilde tartışılmamış olması; öğretmenlerin ve yöneticilerin bu konudaki duyarsızlıkları; doğa konusunda çocuklara yönelik yazılmış kitap ve bilimsel çalışmaların yetersizliği; anne ve babaların duyarsızlığı ve bilgisizliği, çocukların doğayı sağlıklı algılayamama ve doğadan uzaklaşmalarının başlıca sebeplerindedir.

“Çocuklar doğadan ne anlar?” sorusunu Çağlar şöyle yanıtlamaktadır:<sup>173</sup>

*“Hiçbir şey anlamaz; çok çok yabani hayvanlar ya da kırlık, ormanlık yerler; dağlar, taşlar vb. ortamlar aklına gelir. Hoş, yetişkinler de, doğa söz konusu olduğunda, çoğunlukla farklı bir şey algılamazlar. Doğa, sessizce yaşantımızdan çekip gitmiştir. Daha doğru bir söyleyişle, doğaya, yaşantımızın ne düşünsel ve ne de eylemsel boyutlarında, dolayısıyla da gönlümüzde yer ayırmışız. Değiş yerindeyse, “doğasız” yaşayıp gidiyoruz işte. Televizyonlarımız, statlarımız, evlerimiz, okullarımız, toplu taşıt araçlarımız, kitaplarımız, kafelerimiz yetiyor artık bizlere. Yetmiyor mu sizce? Bence yetmiyor: Gerçekten de, henüz ayırdında değiliz, ama, “doğasızlık” tak etmiş canımıza. Dostluklarımız bir yana, çatışmalarımızın, anlaşmazlıkların; kısacası ilişkilerimizin içeriğine ve biçimlerine bir bakar mısınız; hangi birisinde doğadaki çeşitlilik, devinim, estetik, süreklilik ve dolayısıyla da anlam var?”*

<sup>172</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 19

<sup>173</sup> Çağlar, Yücel, “Çocuklar Doğadan Ne Anlar?”, Çoluk Çocuk Dergisi, Haziran, Sayı 3, Ankara, 2001

Doğanın önemi, işlevi ve çok fonksiyonluluğunu çocuklara açıklayabilmemiz için özel öğretim yöntem ve tekniklere, daha da önemlisi çevreci (doğa ile bütünleşmiş) öğretim mekânlarına ihtiyacımız olduğu anlaşılmaktadır. Fakat ülkemiz okullarının büyük bölümünde tek bir ağacın olmaması, şehirlerimizin büyük bir bölümünde yeterli park ve yeşil alanın olmayışı, milli parklarımızın sayıca az olması, tek bir ulusal doğal tarihi müzemizin olmayışı, çevre için eğitimde teorik söylemlerin devam edip uygulamaların yetersizliğine işaret ederek, betonlaşmış eğitim – öğretim ortamlarda nasıl sağlıklı çevre için eğitim yapılabileceği sorusunu gündeme getirmektedir. Doğadan uzak, yeşile muhtaç kalmış, betonlaşmış şehirlerimizde hangi çevreyi öğrencilerimize sevdireceğiz, hangi doğayı benimseteceğiz? Kısaca, Çağlar’ın da belirttiği gibi ülkemizde, doğa kavramını halâ tam olarak algılayamamakta, anlayamamakta ve sağlıklı açıklayamamaktayız,<sup>174</sup> doğa bilinci ve ekolojik kültürümüz halâ çok yetersiz ve yüzeyseldir, dolayısıyla da doğa – çocuk etkileşiminde ve çevre için eğitimde büyük mesafeler kat etmemiz gerekmektedir.

Gezeganimizde her canlı ve cansız unsurun, ekosistemlerdeki her bitki ve hayvanın doğal denge açısından bir görev ve işlevi var olduğunu; doğadaki canlı ve cansız unsurlar arasında karşılıklı etkileşimin kaçınılmaz olduğunu ne anne-babalar, ne de öğretmenler öğrencilere tam olarak kavratamamaktadırlar. Daha doğrusu kavratmada zorluk çekmektedirler. Doğa içindeki unsurların işlevselliği ve önemine, yetişkinler açısından fayda-zarar, yararlı-yararsız ve önemli-önemsiz penceresinden bakıldığı için doğanın bütünselliğini, tüm parçaların bu büyük bütünün ayrılmaz ve önemli elemanları olduklarını; biyosferin bir makine olmayıp yaşayan, değişebilen, gelişebilen ama düzenli ve örgütlü bir sistem olduğunu, çocuklara kavratmada büyük engellerle karşı karşıyayız. Ekosistem ve biyosferin işlevi ve önemini; içindeki düzeni ve bütünlüğünü kavrayamayan çocuk, doğa olgusunu ve çevrenin önemini de kavrayamadığı bir gerçektir.

Bazı ülkelerde yapılan anket ve bilimsel araştırmalar, çevre kirliliği ve ekolojik sorunların, öğrenci, çocuk ve gençlerin en öncelikli sorunların başında yer aldıklarını kanıtlamıştır. Örneğin, Almanya’da IBM tarafından gençler arasında yapılan bir anket çalışmasında, bireylerin en sık rastlanan kaygıları arasında % 40 ile iş bulma ilk sırayı alırken, % 37 ile çevre kirliliği ve çevre sorunları da ikinci sırada yer almıştır.<sup>175</sup>

<sup>174</sup> Çağlar, Yücel, “Çocuklara Doğa Eğitimi”, Öğretmen Dünyası, Aylık Meslek Dergisi, Ağustos, Sayı: 284, Ankara, 2003, s. 15

<sup>175</sup> Türkman, Ayşen, Yaşanabilir Bir Çevre İçin, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2000, s. 208

Fakat bazı ülkelerde yapılan araştırmalarda, tam tersi sonuçlar da ortaya çıkmıştır ve çocuklar açısından çevre sorununun en ciddi ve en öncelikli ilk 3-4 sorun arasında yer almadığı tespit edilmiştir. Çocukları olumlu çevresel hareketlere neyin ittiğini, çevresel bilgileri nereden aldıklarını ve onların büyüyünce de aynı çevresel duyarlılığı gösterip göstermeyeceklerini anlamak için ABD Ulusal Çevresel Eğitim ve Yetiştirme Vakfı (NEETF), EPA'nın (ABD - Çevre Koruma Ajansı-Environmental Protection Agency) finansal katkılarıyla 4-12. sınıf öğrencileri üzerinde ulusal bir araştırma yaptırmıştır. Bu araştırma, düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuk ve gençler üzerinde özellikle yoğunlaşmıştır. Bu çocuk ve gençler, nüfusunun % 30'u veya daha çoğu fakirlik çizgisinin altında olan bölgelerden seçilmiştir. Araştırma sonucunda, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler için en önemli 10 toplumsal sorun arasında çevre sorunu 8. sırada, AIDS birinci sırada ve ekonomi sorunu 2. sırada yer almıştır.<sup>176</sup> Bu araştırmanın sonuçları, insanların (gençlerin, öğrencilerin vb.) temel yaşam ihtiyaçları (beslenme, barınma, eğitim, sağlık, iş vb.) karşılanmadığı sürece, çevre lüks bir uğraş alanı olmaya devam edeceğinin göstergesidir.

Geride bıraktığımız yüzyılda topluluğun yerini toplum ve insanın yerini birey almıştır. Tufan'ın da belirttiği gibi ulus - yurttaş dönüşümünde en çok etkilenenler çocuklar, yani “küçük bireyler” olmuştur. Tufan, insan - doğa ilişkilerine farklı bir pencereden bakarak, çağdaşlaşma, gelişme ve kalkınma furyasında çevresel ve davranışsal yozlaşmayı, çocukların doğadan uzaklaşmalarına, çocukların hayvan ve gıda anlayışına anlamlı bir örnek vermektedir:

*“İnsanın bireye dönüşmesinin ardındaki temel yaklaşım, doğanın bir parçası (ve diğer parçalarıyla, her zaman uyumlu olmasa da, gerekli bir bütün oluşturan bir parçası) olma biçiminde özetlenebilecek olan “tür” bilincinin, doğaya meydan okuyan salt bir “kültür” bilincine dönüşmesidir. Her zaman var olan, ancak modern çağ öncesinde herhangi bir rekabet iddiasına dayandırılmayan kültür, artık doğanın “üstün” türünün tek ve tartışmasız egemenliğinin silahıdır. Doğa tümüyle bu “üstün tür”e uyacak ve onun, yalnızca birincil gereksinimlerinin (beslenme, barınma, soyunu sürdürme, vb.) değil, giderek daha karmaşıklaşan isteklerinin (biraz cüretle buna kaprisleri bile diyebiliriz) karşılanması için var olan bir “nesne”ye indirgenecektir. Kaba bir biçimde örneklememiz gerekirse, ormanlar hafta sonu piknik alanlarına, denizler tatil keyfi ya da ulaşım yollarına, kediler birer okşama ve duygusal ilişki nesnesine, güneş, şu ya da bu ışınları ya da D vitamini deposuna, börtü-böcek, haşarat ve “gereksiz” mahlukat ise insanın yaşam alanından bir an önce tümüyle kovulması gereken şeylere dönüşür. 1970’li yılların sonunda, Paris’in yoksul işçi banliyölerinden birinde çalışan bir ilkökul öğretmenin aktardığı deneyim de bu genel yaklaşımın vardığı ‘uç’ durumlardan birini sergiler: Yaklaşık altı yaşındaki 1. sınıf çocuklarına resim yapmalarını söyler öğretmen. Konu bulmakta zorlandıklarını görünce de ‘bir balık resmi yapın’ der. Bir süre sonra, çocuklardan birinin önündeki kağıda*

<sup>176</sup> Rockland, David, “Where Are the Gaps In Environmental Education?”, Disadvantaged Kids Have Different Needs And Concerns, EPA Journal, Spring, 1995, s. 3

*sarı bir dikdörtgen yaptığını görür. Öğretmen ne denli şaşkınsa, çocuk da o denli kendinden emindir: Süpermarketin dondurulmuş gıda bölümünde satılan, uygun fiyatı ve kolayca yenmesi nedeniyle tüm ailelerde zevkle tüketilen, kılçığı çıkarılıp, dört köşe kesilerek galeta ununa bulanmış, kızarıncı rengi sarıya dönen bir 'yiyecek' tir balık!"<sup>177</sup>*

Fransa'daki bir ilköğretimde yaşanan bu olay, bir başka ülkede bir başka okulda da yaşanabilirdi. Çünkü bu öğrenci gibi düşünen, doğayı ve canlıları bu çocuk gibi algılayan, doğal çevrelerinden bu denli kopuk yaşayan binlerce hatta milyonlarca "kent çocuğu" vardır. Gelir seviyesi yüksek veya düşük, küçük veya büyük kentlerde yaşayan, zenci veya beyaz, Protestan veya Katolik bu çocukların ortak özellikleri doğadan uzaklaşmış, yapay dünyalarında sanal istekler ve bencil amaçlar peşinde koşan, para, bireysel başarı ve tüketim ile kendini tatmin eden, reklâm – moda - marka etkenlerinin hayatlarına yön verdiği, arkadaşlık, yardımlaşma, kardeşlik, karşılıklı saygı, sevgi ve hoşgörünün yeterince yeşermediği "yeşilsiz çocuklardır". Bu mutsuz kent çocuklarına gereken çevre bilinci ve ekolojik kültürü sağlayamayan, dersleri sınıf dışında doğal ortamda uygulamayan öğretmenler kadar ebeveynlerin, hatta hükümet ve yöneticilerin, sivil toplum örgütlerinin ve kitle iletişim araçlarının da ortak sorumlulukları vardır.

#### **1. 4. 2. 2. Çocuklar Açısından Doğanın Zenginliği ve Çeşitliliği**

Doğadaki sistemler ile insan yapısı beşeri sistemler arasında en önemli farklardan biri karmaşıklık ve zenginliktir. Toplumsal sistemlerde unsur, olay ve ilişkiler, doğadaki sistemlere nazaran hem sayı, hem de çeşitlilik ve zenginlik bakımından daha az ve daha fakirdir. Bir televizyon, otomobil, uçak veya buzdolabının hangi parçalardan yapıldığı, her parçanın yapısı, özelliği, işlev mekanizması ve görevi veya bir bütün olarak bu parçaların bir araya gelmesi ile ortaya çıkan araç, cisim veya makinenin işlev ve özellikleri tam olarak bilinir ve arıza durumunda, bozulan parça değiştirilebilir. Oysa doğadaki çevre sistemlerine baktığımızda, insanların göremeyeceği ve tespit edemeyeceği kadar sayısız unsur, olay, ilişki ve etkileşim, milyonlarca gizli halka ile birbirini etkilemektedir. Hayalimizi zorlayan doğadaki bu karmaşık ilişkiler kendi düzen ve dengesini kendiliğinden kurmuşlar ve bu düzen içinde bir veya birkaç unsurun arızalanması veya yok olması beşeri sistemlerde olduğu gibi hemen fark edilemez, hemen onarılamaz, yerine başka bir unsurun konması ile değiştirilemez. Ozon tabakasındaki incelmenin ve küresel ısınmanın yıllar sonra gecikmeli olarak fark edilmesi ve başka hiçbir

<sup>177</sup> Tufan, Hülya, "Kolektif Bellek ve İnsan-Doğa İlişkisi", Cogito – Kirlenen Çağ, İkinci Baskı, Sayı: 2, Güz 1994, İstanbul, 1995, s. 70

unsur ile “bozulan ozon parçasının değiştirilememesi” buna örnek olarak gösterilebilir.<sup>178</sup> Özetle, insan yapısı sistemler insanın hayal dünyası ve zekâsı ile sınırlıdır. Bu sistemler anlaşılabilir, açıklanabilir, oysa doğadaki sistemler hem oluşum ve gelişimleri, hem çeşit ve işlevleri, hem de içsel ve dışsal özellikleri ile sınırsızdır. Bu nedenle doğadaki unsur ve sistemler arasındaki karmaşık ilişkiler kolay kolay görülemez, anlaşamaz, onarılamaz, önlenemez.

Yukarıdaki faktörlere bağlı olarak çocuk doğanın sınırsız boyutlarını, zengin çeşitliliğini, çok boyutlu görevini ve doğal sistemler arasındaki karmaşık ilişkileri kavramada - anlamlandırmada zorluk çekmektedir. Fakat çocuk, yaşadığı çevrenin zenginliğini ve çeşitliliğini fark edip kavradıkça, kendi türünün rol ve etkisini, önem ve yerini de algılamaya ve anlamaya başlayacaktır.<sup>179</sup> Doğanın zenginliği ve çeşitliliğini kavraması için çocuğun sık sık doğal ortamlarda dinlenmesi, oynaması ve eğlenceli zaman geçirmesi gerekir. Ayrıca doğadaki düzeni, canlı ve cansız unsurlar arasındaki karmaşık ilişkileri, ekosistemlerin doğal dengelerini, canlılar arasındaki sosyal ve beslenme ilişkilerini doğadan uzak bir ortamda ve uzun vadeli çevre için eğitim olmadan çocukların kavrayamayacağı ortadadır.

Bitki ve hayvan türlerinin çeşitliliği, mekân, doğal ve toplumsal çevredeki öğelerin çeşitliliği, beşeri ve doğal afetlerin çeşitliliği, yerüstü ve yeraltı kaynakların çeşitliliği, doğadaki ses, renk ve şekillerin çeşitliliği, insan ve hayvan faaliyetlerin çeşitliliği çocukların ilgisini çeken önemli unsur ve olaylar olsalar da bunların bir bölümünü çocuklar tam olarak algılayamamaktadırlar. Neden bazı kaynakların tükenir, bazılarının ise tükenmez olduğunu? Neden bazı hayvanların sayıca az, bazılarının ise sayıca fazla olduğunu? Neden bazı çiçek, memeli ve kuş türlerinin hızla yok olduğunu? Neden bazı bitki ve hayvanların farklı renk ve desenlerle kaplı olduklarını? Hangi ekosistemlerde bitki ve hayvan çeşitliliği daha fazla ve hangilerinde bu çeşitlilik daha azdır? Bunlara benzer sorulara cevap ararken çocuklar zorlanmaktadır ve böylece çocuk ile doğa arasında hedeflenen sağlıklı bilişsel ve duyuşsal bütünlük sağlanamaz olur. Bu nedenle ailede ve okullarda benzer sorulara cevap aranırken yetişkinler çocuklara yardımcı olup doğanın çok boyutluluğunu, çeşitliliğini ve zenginliğini fark ettirici faaliyetler ve öğretim etkinlikleri düzenlemelidirler. Çünkü doğanın zenginliğini, çeşitliliğini ve renkliliğini idrak edememiş bir çocuk onun estetiğini, önemini ve değerini de algılayamaz.

<sup>178</sup> Kışlalıoğlu, Mine - Berkes, Fikret, *Ekoloji ve Çevre Bilimleri*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 19-20

<sup>179</sup> Türksoy, Ömür, “Çocuk ve Çevre Duyarlılığı Eğitimi”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı: 19, Ankara, 1991, s. 25

### 1. 4. 2. 3. Doğanın Değişkenliği ve Çocuk

Doğanın zaman, mekân, insan ve olaylar etkisinde geçirdiği değişim süreci, çevre için eğitimin en öncelikli konularından biridir. Çocuk doğal ve toplumsal çevresinde yaşanan değişimleri gözleyebilir, anlamlaştırır ve gerekli sonuçlar çıkarabilirse çevresi ile bütünleşmiş ve doğadaki unsur ve olayların ayırımına varmış olur. Bedensel ve fizyolojik değişim tüm canlılarda görülürken, ruhsal, bilişsel ve psikolojik değişim sadece insan türünde görülmektedir. Bu nedenle çocuk, hayvanlarda ve insanlarda doğum, hastalık, büyüme, yaşlanma ve ölüm gibi doğal değişimlerin benzerliğini algılamak; estetik, duygusal, kültürel ve bilgi değişiminin sadece insanlara özgü değişimler olduğunu ancak belli bir olgunluğa eriştiğinde anlayabilmektedir. Örneğin, yaşa göre fizyolojik değişimi çocuk hem kendisinde hem de çevresindeki arkadaşlarında fark edebilirken (boyun uzaması, kıllanma vb.) duyuşsal, bilişsel ve psikolojik değişimi tam olarak kavrayamamakta, çünkü bunları net olarak görememektedir.

Çevre duyarlılığı, insanlardaki değişim duyarlılığını da kapsamalıdır. Çünkü çocuklar, aile, akraba, okul ve mahalle, kısaca yakın çevrelerindeki yaşlıları, büyükleri, akrabaları ve arkadaşlarının davranışlarını gözleyerek, kendi çevresel ve toplumsal duyarlılıklarını geliştirirler. Farklı yaş gruplarındaki bireylerin davranışlarını ve gelişimlerini izlemek, hem değişim olgusunun insan ölçeğinde kavramalarını, hem de yaşlıları ve arkadaşlarının özelliklerini fark etmeleri ve algılamalarını sağlamaktadır.<sup>180</sup> Böylece çocuk hem kendi değişimini hem de diğer bireylerdeki değişimi, karşılaştırma, gözleme ve anlamlandırmaya çaba göstermektedir.

Sabah, öğlen, akşam (günlük değişimler), gün, ay ve mevsimler (yıllık değişimler) çocuğun zaman içindeki değişimi ve bu zaman içinde doğal ve toplumsal çevrede hangi olay ve değişimlerin gerçekleştiğini farkına varmasını biçimlendiren önemli etkenlerdir. Sonbaharda geniş yapraklı ağaçların üzerindeki yaprakların sararıp dökülmesi ve bu yaprakların çürüyüp toprağa karışıp humusa dönüşmesi; kışın toprağın karla kaplanması ve donmuş toprakta hayvan ve insan faaliyetlerin zorlaşması, kalın kar örtüsünden aç kalan kurtların köylere kadar inmesi ve besin araması; ilkbaharda havaların ısınması ile toprağın çözülmesi, ağaçların tekrar yeşillenmesi, karların erimesi ve ırmakların taşması; yaz mevsimi ile birlikte sıcaklığın ve kuraklığın artması gibi örnekler, zaman – mekan – doğa - değişim penceresinden çocukların gözlem ve algılamalarını yansıtmaktadır. Sosyal bilgiler ve edebiyat derslerinde çocukların gözlemledikleri bu değişimleri yazmaları (şiir, öykü veya kompozisyon) istenebilir, fen derslerinde bu değişimler ile ilgili çeşitli deneyler yapılabilir, müzik derslerinde bunları yansıtan

<sup>180</sup> Türksoy, Ömür, a. g. e., s. 27



şarkılar dinlenebilir, resim derslerinde bu konu ile ilgili resimler çizilebilir, kısaca tüm dersler çevreselleştirilerek, doğadaki değişim çocuklar tarafından daha iyi özümsemiş ve anlamlandırılmış olur.

Mekâna göre değişim çocukların en kolay fark ettikleri değişim sürecidir. Mahalleye yapılan yeni okul, asfaltlanan yeni yol, parka dikilen yeni ağaçları çocuklar hemen fark eder. Fakat toplumsal mekândaki değişimleri kolay fark edebilen çocuk, doğal mekândaki değişimleri algılama ve kavramada bazen güçlük çekmektedir. Sulama sonucu kuruyan dereleri, yanan ormanları, baraj suları altında kalan köyleri, yetişkinlerin avladığı ördekleri, tarlaya dönüştürülen meraları, yaz tatilini geçirdiği göl sularının fabrika tarafından kirlenmesine çocuk anlam verememektedir ve kafasında insan – doğa ilişkilerinde yüzlerce soru olgunlaşmaktadır. Ayrıca deprem, sel, heyelân, tsunami, çığ, fırtına ve yıldırım gibi doğal olayları algılamada da çocuk güçlük çekmektedir. Konuyu özetlersek, çocuk doğadaki değişimlerin bazen insan eliyle bazen kendiliğinden oluştuğunu; doğanın insanlara gösterdiği tepkilerin bazen kısa bazen uzun süreli olduğunu; doğanın bazen olumlu bazen de olumsuz olarak insanları etkilediğini; en önemlisi yaşadığı yörede, doğanın insan etkisiyle olumsuz değiştiğini ve doğadaki kötülüklerin, çirkinliklerin, kirliliklerin kaynağın insanın kendisi olduğunu kavramakta güçlük çekmektedir. Çevre için eğitim, çocuklarda bu güçlükleri azaltacak etkinlikler ve eğitim faaliyetleri sunmalıdır. Çevre için eğitim hem toplumsal çevrede hem de doğal çevredeki değişimlere karşı bilinçlenme ve duyarlılık eğitimini de içermelidir. Zaman içinde tüm bunlar çocuk ile doğa arasındaki uyumu, çocuk ile doğa arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

#### **1. 4. 2. 4. Oyun ve Eğlence Boyutu Olarak Doğa ve Çocuk**

Oyun ve eğlence çocukların en sevdikleri uğraşların başında gelir. Farklı karakterdeki oyunlar, hem çocuğun hayal gücünü zenginleştirir, duygularını sağlıklı ifade etmesini kolaylaştırır, yaratıcılığını ve becerilerini geliştirir, hem de çocuğun toplusallaşmasını, arkadaşları ile paylaşım ve iş birliğini öğretir. Eğlenceli grup oyunları çocukların birikmiş enerjilerini, içindeki saldırgan dürtülerini sağlıklı bir alana kanalize etmekte, bu nedenle oyunların çocukların fizyolojik gelişimi açısından önem ve işlevi çok büyüktür. Ayrıca oyun çocuğun yaratıcılığını ve ilgilerini ortaya çıkarır. Oyun ile çocuk kendini kanıtama fırsatı yakalar, kendisini sosyal bir birey olarak geliştirir. Bu nedenle oyun, yetişkinler açısından gereksiz bir uğraş veya boşa geçmiş bir zaman olarak algılanmamalı. Özellikle çevresel tutum

ve davranışları etkileyen oyunlar çocuğun doğa ile bütünleşmesi, ayrıca çocuğun ekolojik ilgi ve duyarlılığı açısından da çok büyük rol ve öneme sahiptir.

Çocuklarla hayvanlar arasındaki iletişim ve etkileşimlerde oyun çok büyük bir öneme sahiptir. Özellikle hayvan taklidi oyunları büyük bir yaygınlık göstermektedir. 6-7 yaşındaki bir köy çocuğu kurbağa veya horoz sesini; eşeğin veya köpeğin yürüyüşünü taklit ederek, eğlenebilir ve çevresindekileri güldürebilir. Bu oyunlar her zaman eğlenceli olmayabilir. Bazen evde kafeste beslenen kuşun veya bahçedeki köpeğin ölümü ile oyun sahnesi bir cenazeye dönüşebilir ve oyun üzücü bir hal alabilir. Ölen papağan bahçeye gömülebilir, mezarın üstüne çiçekler dikilebilir vs. Doğum, yaralanma, acı ve ölüm gibi kavramların hayvanlar aracılığıyla çocuklar tarafından hissedilmesi, çocuk – doğa ilişkileri açısından büyük öğretici önem taşımaktadır.

Çocuklukta oynanan oyunların etkisi, çocuğun yaşamında bazen derin izler ve anılar bırakabilir. Oyunlarda kurulan sıcak ilişkiler ve iyi arkadaşlıklar, çocukların olgunluk dönemlerinde, diğer insanlara ve doğaya sevgi, saygı ve hoşgörü olarak yansiyabilir. Oyun, çocukların hem bilişsel, hem de duyuşsal ve devinişsel becerilerini geliştirir, ayrıca öğrenmeyi de olumlu etkiler.<sup>181</sup>

İlköğretimde sosyal bilgiler, hayat bilgisi ve fen derslerinde doğa ve çevre ile ilgili işlenen konular oyunlaştırılabilir. Böylece çevresel olayları somutlaştırarak çocukların yaşayarak - yaparak öğrenmeleri sağlanmış ve kolaylaştırılmış olur. Bu oyunlara eğitimcilerin de katılması, oyun içinde yönlendirme yapmalarını, ortaya çıkan fırsatları değerlendirmelerini sağlayacak ve çocukların kendilerini ifade etmelerine yardım edecektir.<sup>182</sup>

Bugün halâ çocukların doğa ile etkileşimi, psikolojik açıdan ziyade, pedagojik ve metodolojik açıdan incelenmektedir. Oysa doğa çocuğu psikolojik olarak rahatlatan en önemli faktörlerden biridir. Doğa sayesinde insan yaşam sevincini tatmaktadır. Doğada çocuk için çok cazip ve çekici olaylar vardır. Bu olaylara katılmak çocuğa gönül hoşluğu, eğlence ve zevk verir. Suda yalınayak yürümek, deniz dalgalarıyla boğuşmak, kızgın kumlarda yuvarlanmak, yaz yağmurunda ıslanmak, karda yuvarlanmak, kuşların şarkılarına katılmak, yaz gecelerinde kurbağalar korosunu dinlemek vs. Doğa içindeki oyunlar (merada, ormanda, plajda, yaylada, göl veya akarsu kenarında) ve doğal materyaller kullanılarak gerçekleştirilen oyunlar (ağaç

<sup>181</sup> Görmez, Kemal-Göka, Erol, 99 Soruda Çocuk ve Çevre, Çocuk Vakfı Yayınları No: 56, İstanbul, 1993, s. 112

<sup>182</sup> Dinçer, Çağlayan, “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarını Arttırma Yolları”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Mayıs, Sayı 44, Ankara, 1999, s. 30

dalları ve yaprakları, midye kabukları, çeşitli taşlar, kum ve toprak, çiçek ve bitkiler vb.) çocuğun çevreyi tanınmasına ve benimsemesine, daha da önemlisi doğa ile bütünleşmesini pekiştirmektedir.

Doğa içindeki oyunlarla, duygu ve hayallerin, merak ve beklentinin, sevgi ve korkunun, istek ve nefretin, oyun ve gerçeklerin, doğallığın ve hayranlığının kesiştiği özel bir yapısı vardır. Bu oyunlar çocuğa içindeki hisleri sansürsüz dışa vurmasına imkân tanır. Çocuk, oyun sırasında becerilerini ve yeteneklerini imkânları el verdiği kadar sergilemektedir. Karşıdan izleyerek, normalde göstermediği, gizleyebildiği duygusal problemleri de oyun esnasında ortaya çıkarır.<sup>183</sup> Özetle, doğa içerikli oyunlarla çocuk doğayı tanımakla ve becerilerini geliştirmekle yetinmez, bir yandan çevre bilinç ve kültürünü geliştirir, bir yandan da coşkulu bir şekilde duygularını ve düşüncelerini ortaya koymaktadır.

Çocuğun doğadan aldığı zevk ve mutluluk konusu ne yazık ki velilerin ve öğretmenlerin gözünden kaçmaktadır. Buna örnek olarak, çocuklarla velilerin deniz kıyısında geçirdikleri yaz tatillerini gösterebiliriz. Veliler için bu tatilin tek amacı çocuklarının güneş banyosu yaparak veya yüzerek bedenlerini güçlendirmektir. Emir altındaki güneşlenme saatleri “Saat 9’da güneşe çık, saat 11’de gölgeye geç.”, “Yine mi kumda yuvarlandın? Kulakların kumla dolmuş. Çabuk temizlen ve seni bir daha kumla, çamurla oynadığını görmeyim.”, “Denize girme su soğuktur veya denizaneleri sana zarar verebilir.”, “Midye ve yosunlara dokunma, onlar çok kötü kokar.” gibi olumsuz ve gereksiz uyarılar, çocukların psikolojisini ve çevre duyarlılığını olumsuz etkileyerek çocuklarda korku, çekingenlik ve içe kapanıklılık gibi istenmeyen sonuçlara yol açmaktadır. Bütün bunlar, çocuğun önemli bir sevinç ve ilgi kaynağını elinden almaktadır. Doğal deniz çevresi, midye, kum ve yosunlarla yaşanması gereken o içten ve özgür etkileşim, çocuk tarafından değil, ebeveynler veya öğretmenler tarafından belirlenmekte veya sınırlandırılmaktadır. Sonuçta çocuğun doğal çevresine olan ilgi ve merak isteği köreltilmekte, bu da çocuğun doğadan uzaklaşmasına ve yabancılaşmasına ve en önemlisi deniz kıyısında zevk alarak oynayamamasına neden olmaktadır. Oysa oyun, ilgi ve merak çevreyi tanımada, doğa ile bütünleşmede, çevre bilinci ve ekolojik kültürün şekillenmesinde en önemli etkenlerin başında gelir.

---

<sup>183</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 34 - 43

### 1. 4. 2. 5. Sevgi, Estetik ve Sanat Kaynağı Olarak Doğa ve Çocuk

Sevgi, estetik ve sanat kaynağı olarak doğa, edebiyatçı, müzisyen, heykeltıraş, şair, mimar, ressam gibi çeşitli sanatçıların ilgi odağı olduğu gibi çocukların da ilgi odağı olmuş ve olmaya devam etmektedir. Doğa, gizli veya açık, sabit veya değişken, soyut ya da somut, gizemli ya da belirgin çeşitli anlam ve karakterlerdeki estetik değerlere sahiptir. Bazıları bu estetik değerleri görebilir, bazıları bunları görmezden gelir, bazıları ise tüm zorlamalara rağmen bunları göremez, hissedemez. “Pedagojik Antropoloji” başlıklı kitabında, doğanın işlevi ve çocuklara etkisi konusunda Uşinskiy şunu belirtmiştir; “Eğitim-öğretim konusunda bana barbar ve ilkel diyebilirsiniz, fakat benim çocukluğum ve benim yaşantılarım, bana şu sonuca ulaşmama ve inanmama yol açmıştır: doğadaki ahenk, estetik, çeşitliliğin ve güzelliğin çocukların sosyal ve pedagojik gelişimi üzerindeki etkisi öylesine büyüleyici, derin ve kalıcı izler bırakmıştır ki bununla hiç bir öğretmenin yarattığı etki kıyaslanamaz.”<sup>184</sup>

Bugün, doğal çevrede estetiğin varlığı ve işlevi pek tartışılmazken, toplumsal çevrede bu tartışılmaktadır. Bireylerin çevresel estetik anlayışı, ev, balkon veya bahçe düzeninde, okulda veya iş yerinde, bireyler arasındaki ilişkilerde, üretim – tüketim ve beslenmede, dış görünüm, sağlık ve giyimde, eğlence ve tatilde, ulaşım, mimari ve şehircilikte gözlenebilirken; içsel duyarlılığımız, düşüncelerimizdeki ve duygularımızdaki estetik ve doğa anlayışı belirgin olarak gözlenemeyebilir, bu nedenle estetik ve psikolojik çevremiz belirsizlikler ve soru işaretleri ile doludur. Örneğin, bir yetişkin evinde kuş ve kedi besleyebilir, evin bahçesinde çiçeklerden ve meyve ağaçlarından bakımlı ve temiz bir bahçesi olabilir, bireylerle ilişkilerinde kültür ve saygıyı eksik etmeyebilir, sağlıklı, bakımlı ve modern bir görünüm sergileyebilir ve tüm bunlara rağmen doğayı hissedemeyebilir, estetik kaynağı olarak doğayı algılayamayabilir ve çevre sorunlarından uzak kalabilir. Özetle, yüksek eğitim ve kültür seviyesi, modern görünüm ve yaşantı, yüksek çevre bilinci ve duyarlılığı ile her zaman paralellik göstermediği ortadadır.

Bugün yetişkinlerin büyük bölümünde yetersiz çevre duyarlılığı görülüyorsa, bunun kaynağı çocukluk dönemleridir, çocukluğunda yetiştikleri ve eğitildikleri ortam ve kişilerdir. Ülkemizdeki çevre eğitimi ve ders programları bilgilendirmeye büyük önem verirken, çevre duyarlılığına, çevre bilinçlendirmesine, çevre estetiğine çok yetersiz yer ayrılmaktadır. Türksoy’un da belirttiği gibi: “Çevre eğitimi, zengin bilgi ediniminin yanı sıra çocuklara çağdaş ve evrensel değer yargılarını benimsetmeyi ve sonuçta bununla uyumlu tutum ve davranışları

<sup>184</sup> Uşinskiy, K. D., *Materialiy dlya Pedagogičeskoj Antropologii*, Tom: 3, Moskva, 1908

kazandırmayı da amaçlamalıdır.”<sup>185</sup> Özetle, çevre için eğitim çalışmalarında hem ebeveynlere hem de öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Bitkiler, hayvanlar ve doğa ile ilgili kitaplar okutularak, çocukların çevre bilinci ve ekolojik duyarlılıkları geliştirilmeli, çevrelerine karşı ilgili, duyarlı ve keşfetmeye istekli olmaları sağlanmalıdır. Çevre ile ilgili şiir, masal, şarkı ve öykülerle çocukların çevre sevgisi pekiştirilmelidir. Çocuklara sanat eğitimi verilerek doğa güzelliklerine karşı duyarlılıkları artırılmalı, betimleme, taklit ve gözlem yapma yetenekleri geliştirilmelidir. Sanatın hayatın bir parçası olduğu mesajı, çocuklara hem okul hem de okul dışı ortamlarda verilmelidir. Bu tip sanatsal etkinliklerde ağaç, kağıt, su, elektrik, boya, tahta, gıda gibi farklı kaynakların israf edilmemesine dikkat edilip, çocuklar tutumluluğa yönlendirilmelidir.<sup>186</sup>

#### 1.4. 2. 6. Korku ve Tehdit Kaynağı Olarak Doğa ve Çocuk

Çocukların doğadan zevk almasını sınırlayan, hatta onları doğadan uzaklaştıran ve yabancılaştıran bir faktör daha var, o da doğa unsurlarından ve doğa olaylarından korkmak. Çocuğun doğa ile tanışması ve etkileşime girmesi, çeşitli olumsuz tepkilere yol açabilir: korku, panik, dehşet gibi. Çocukların, bazı doğal olaylardan neden korktukları bu korkunun kaynağı ve bunun çocukların psikolojisine olan etkileri ve sonuçları, bilim uzmanları tarafından yeterince irdelenip araştırılmamıştır. Kesinleşen bir şey ise doğa unsurları ve doğal afetler korkusunun çocuğun psikolojik gelişimi ile bağlantılı olduğudur.<sup>187</sup>

Korolenko ve Flolova'ya göre “karanlık korkusu, hayal gücünün gelişmesi ile başlamaktadır.”<sup>188</sup>. Yaşanan korkular farklı derecede olabilir, çünkü çocuklar gerçek ile hayali bir birinden çok zor ayırt edebilirler. Kapterev, yaptığı araştırmalar sonucunda “Karanlık çevremizdeki nesnelere gizler, bu da psikolojik olarak çocuğu dehşete düşürür.”<sup>189</sup> yargısına varmıştır. Kapterev'in altını çizerek belirttiği şey, küçük yaşlarda, karanlık yerlere kapatılarak cezalandırılan çocukların, büyüdüklerinde psikolojik sorunlarla karşılaştığıdır. Korku, emniyet duygusunu ve özgüveni yok eder ve çocuğu güvensizliğe, hatta bunalımlara iter.<sup>190</sup>

Doğaya yakın veya doğa ile etkileşim içinde olan çocuklar onunla merak, eğlence ve korku üçgeni içinde iletişim kurmaktadır. İlgi ve merak, çevre için eğitimin temel faktörlerinden biridir. Dolayısıyla çevre için eğitim çocukluk yıllarında merak duygusu, eğlence

<sup>185</sup> Türksoy, Ömür, a. g. e., s. 31

<sup>186</sup> Dinçer, Çağlayan, a. g. e., s. 30

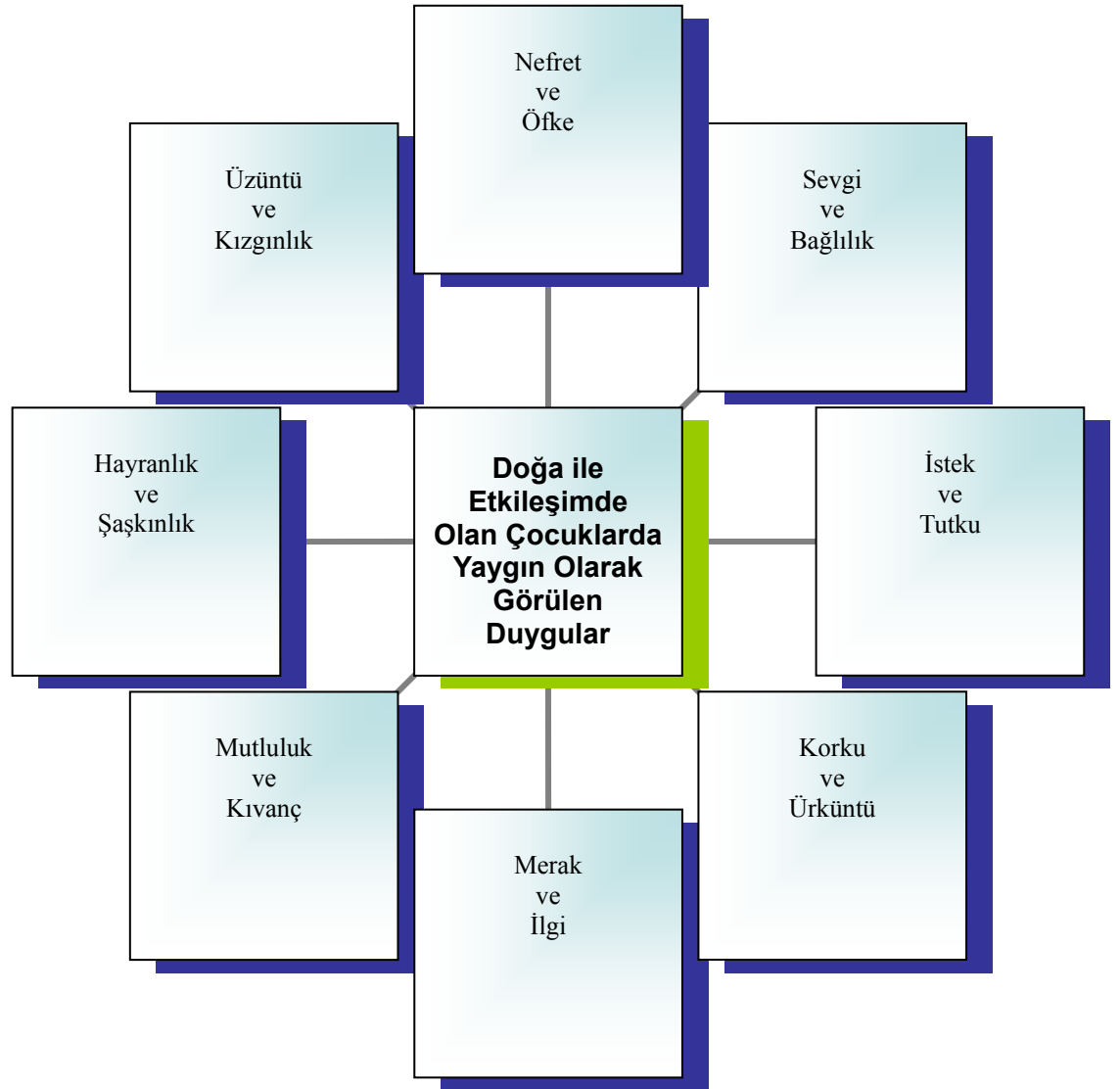
<sup>187</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 34 - 37

<sup>188</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 36

<sup>189</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 36

<sup>190</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 34 - 37

duygusu ve korku duygusu üzerine oturmalıdır.<sup>191</sup> Özetle, şekil 1. 5 ‘de de görüldüğü gibi doğa ile etkileşimde olan çocuklar, bu etkileşim sonucunda doğal çevreye veya doğadaki olay ve unsurlara sevgi, bağlılık, mutluluk, kıvanç, istek, tutku ve hayranlık gibi pozitif duygular besleyebildikleri gibi korku, nefret, şüphe, kızgınlık, şaşkınlık, üzüntü ve öfke gibi negatif duygular da besleyebilirler. Bazı yetişkinlerin sergiledikleri öç alma, kin gütmeye, derin kaygı ve intikam çocuk – doğa etkileşiminde çok nadir görülen duygulardır.



**Şekil 1. 5.** Doğa ile Etkileşimde Olan Çocuklarda Yaygın Olarak Görülen Duygular

<sup>191</sup> Wilson, Ruth A., "Starling Early: Environmental Education During the Early Childhood Years", ACCESS ERIC DIGEST, 1996, s. 1

Doğa - çocuk etkileşiminde özellikle dikkat edilmesi gereken durumların başında, olumsuz doğa örnekleri, acı ve ölüme neden olan doğal afetlerin çocuk psikolojisinde yaratabilecek olumsuz duygu ve yaşantılar ile unutulmayan izlenim ve örneklerdir. Volkan patlamaları, böcek istilaları, canlıların ölümü, depremler, tsunamiler, heyelân, seller ve çığ olayları bunlara örnek gösterilebilir. Petrol kirliliği sonucu gölde ölen kuş ve balıklar, orman yangını sonucunda kömürleşmiş hayvan iskeletleri, deprem sonunda yerle bir olan binalar, tsunami dalgalarının yuttuğu masum çocuklar, volkan lavlarının yaktığı ot ve çayırlar, şiddetli yağmur sonucunda taşan ve okulu sular altında bırakan dereler, çocukların doğadan korkmalarına, ona karşı nefret ve kızgınlık duymalarına, böylece çocuğun doğadan uzaklaşmasına ve yabancılaştırılmasına neden olabilir.

Çocukların kendi yaşantıları, yakın çevresindeki izlenimleri ve yetişkinlerin sunduğu örnek davranışlar onların düşünme mekanizmalarını ve doğaya karşı izleyecekleri tutum ve davranışlarını belirlemede büyük önem taşımaktadır. Bu etkenler doğrultusunda çocuklar hem insan – doğa ilişkilerini sorgulamaya, hem de doğanın önem ve işlevi üzerinde düşünmeye başlar. Komşu tarafından sokağa atılan çöp torbaları, yanan çöp bidonlarının çevreye saçtığı pis kokular, trafikteki gürültü kirliliği, evin bahçesinde kesilen hayvanlar, maç sonrası gökyüzünde yankılanan silah sesleri, çocukların yaşantılarından karşılaşılabilecekleri sadece birkaç olumsuz kesittir. Yalnız, unutulmaması gerekir ki, kötü (yanlış) örnekler her zaman, doğru davranışlara yol açmayabilir ve yanlış örnek çocuklar tarafından taklit edilebilir. Bu yüzden çevre eğitiminde mümkün olduğu kadar doğru davranış örnekleri verilmelidir. Kent yaşamında da eğitim, mümkün olduğu kadar doğal çevre içine sokulmalıdır.

Bitkiler, hayvanlar ve doğal olaylarla ilgili çocuklarda ortaya çıkan korku, bilim adamları tarafından çok fazla incelenen ve araştırılan bir konu değildir. Bunun birinci nedeni korku ile ilgili inceleme ve deneysel ortamın yaratılamamış olması, ikinci nedeni de öngörülemeyen korkunun yarattığı ani ve güçlü tepkilerin ölçülemez olmasıdır.<sup>192</sup> Örneğin hayvanlarla etkileşime giren çocuk, genelde tanımadığı hayvanlardan korkabilir çünkü onların hareket ve davranışlarını tam olarak bilemez ve kestiremez. Hayatında ilk defa köpek gören bir küçük çocuk için ona doğru dostça kuyruğunu sallayarak koşan bir köpek çocukta korku ve paniğe neden olabilirken, evinde köpek besleyen bir çocuk tarafından, köpeğin bu davranışı gayet normal karşılanır. Fakat uzun süre evinde köpek besleyen bir çocuk aynı ilgi ve sevgiyi sokakta hiç tanımadığı bir köpeğe gösterdiğinde beklenmedik olumsuz sonuçlarla karşılaşabilir ve bu yaşantı ömür boyunca köpeklerden nefret etmesine neden olabilir. Böylece küçük çocuk,

<sup>192</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 152

ev ve sokak köpeklerinin farklı özellikte olabileceklerini ve farklı davranışlar sergileyebileceklerini bazen beklenmedik bir anda veya istenmeyen sonuçlarla anlamış olabilir. Hatta bu sonuçlar yaşamında unutulmayan derin izler de bırakabilir. Yine de her şeye rağmen çocuğun, hayvanları tanıma açısından önemli bir adım atmış olduğunu da kabullenmemiz gerekir.

Çocuklardaki hayvan ve doğa korkusunun sebepleri ve gelişimi psikolog ve pedagoglar tarafından tam olarak anlaşılammamaktadır, çünkü korkunun ortaya çıkışı gelişi güzel, ani ve hızlıdır. Bazen bu tür korkular çocuğun psikolojisini derinden etkileyerek kâbus görmelerine, uykusuz kalmalarına, kekemeliğe ve benzeri ciddi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir.<sup>193</sup> Yetişkinler tarafından çocukların gözü önünde kesilen hayvanlar, sanayi atıkları ile kirlenen deredeki balıkların kitlesel ölmesi, yolda ezilen kedi ve köpekler, çocuğun ruhsal yapısında derin izler bırakabilir.

Bazı yetişkinler disiplin ve otorite sağlamak amacıyla çocukları kurt, ayı, aslan, akrep, yılan gibi hayvanlarla korkutmaktadırlar. İstenmeyen davranışları engellemek amacıyla veya ebeveynlerin sosyo-kültürel inanç ve değerleri nedeniyle yetişkinlerden bazen şu uyarıları duyabiliriz: “Yemeğini yemezsen kurt seni yer.”, “Bak önünden kara kedi geçti, bu sana uğursuzluk getirir.”, “Erken yatmazsan baykuş seni alır ve karanlık ormana götürür.”, “Beni dinlemezsen cin çarpar veya seni öcülere veririm.”, “Yalan söylersen arı dilini sokar.”. Bu ve buna benzer örnekler bir yandan çocukların hayvanları korkunç ve acımasız olarak algılamalarına, bir yandan da çocukların hayatlarını korku ve baskı içinde huzursuz yaşamalarına neden olurlar. Tüm bunlar çocuğun psikolojik gelişimini olumsuz etkilemektedir, bu nedenle ailede ve okulda olmaması gereken çevre için eğitim uygulamalarına örnektirler.

#### **1. 4. 2. 7. Aile, Okul ve Yakın Çevre Açısından Çocuk – Doğa Etkileşimi**

Çocuklar ilk yaşam ve etkileşim ortamını, ilk oyuncak ve eşyaları, akraba ve arkadaşlarını, bitki, hayvan ve doğa hakkındaki ilk bilgi ve yaşantılarını aile ortamında edinirler. Aile çevresi, çocukların ilk uyum çevresidir. Çocuğun canlı ve cansız ortamla ilk teması, bireylerle ilk etkileşimi, zaman ve mekân kavramlarını algılamaya başladığı, doğa ile ilk ilişki kurmaya başladığı ilk ortam yine aile ortamıdır. Böylece, aile çocuklarda çevre bilinci, tutum ve davranışların şekillenmeye başladığı; çevre kültürü ile ekolojik duyarlılığın temellerinin atıldığı ilk yerdir. Aile, ekolojik sorumluluklar, tüketim davranışları ve çevre bilincinin olgunlaşmaya

<sup>193</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 152



başladığı ilk sosyal kurumdur. Bu nedenle çevre için eğitim mutlaka aile bireylerini de kapsamalıdır. Çünkü, anne ve babanın ekolojik kültürü ve çevre duyarlılığı doğrudan veya dolaylı olarak ailedeki çocukları da etkilemektedir.<sup>194</sup>

Montessori, öğretmenler, anne ve babaların çocukları yeterince özgür bırakmadıkları için doğayla bütünleşemediklerini, bu da doğadan uzaklaşmalarına, doğaya karşı yabancılaşmalarına neden olduğunu belirtmektedir.<sup>195</sup>

*“Henüz şunları söyleyemiyoruz: Çocukları serbest bırakın, yağmur yağınca dışarı koşsunlar; bir su parçası görünce ayakkabılarını çıkarsınlar; çayırın çimeni çiyden ıslaksa bırakın çıplak ayaklarıyla çiğnesinler; gölgesi onları uyumaya çağıran bir ağaç görünce dibinde dirlensinler. Oysa biz, içimiz buruk, çocuğu güneş batarken nasıl uyutabiliriz diye düşünüyoruz, ona ayakkabılarını çıkarmamayı, çayırda koşmamayı öğretiyoruz. O, yaşama hakları tarafımızdan kısıtlanınca hapisanesinde kızıp böcekleri, küçük zararsız canlıları öldürüyor. Bu da bize doğal geliyor. Küçük yaratığın şimdiden doğaya karşı yabancılaştığını fark etmiyoruz. Onun için tek temennimiz, canı sıkılmadan hapisanesine uyum sağlamasıdır.”*

Aile bireylerinin çevre, tüketim ve tatil anlayışı; ev içindeki düzen ve temizlik; aile bireylerinin bitki ve hayvanlara verdikleri önem veya doğaya gösterdikleri ilgi ve sevgi; evin bahçesinde yetiştirilen çiçek ve meyve ağaçları; aile bireylerinin su, elektrik, gıda, yakıt gibi kaynakları tüketirken gösterdikleri savurganlık veya tutumluluk; çocuğa olumlu veya olumsuz yaşantılar veya dersler sunabilir, bu da çocuğun ekolojik dünyasının temellerini inşasında büyük rol ve öneme sahiptir.

Daha sonraki yıllarda aile çevresi ile birlikte, çocuğun okul ve arkadaş çevreleri de gelişir ve çocuk sosyal bir varlık olarak toplumsallaşmaya başlar. Çocuğun sosyalleşmesi ile birlikte doğal ve toplumsal çevresinde onu etkileyen unsurlar da artmaktadır. Çevre konusunda çocuğun karşı karşıya kaldığı olumlu veya olumsuz örnek ve yaşantılar, etkilendiği kişi ve görüşlerin sayıca artması sonucunda çocuk kendi ekolojik iç dünyasını, kendi çevresel görüş ve davranışlarını şekillendirmektedir. Kısaca çocuk büyüdükçe, uyum sağlaması gereken etken ve ortam sayısı artmakta ve etkilendiği doğal ve toplumsal çevre genişlemektedir. Bu da çocuğun etkilendiği çevre unsurları arasındaki ilişkileri, ayrıca iç ve dış dünyasını, ekolojik görüş, düşünce ve davranışlarını daha da karmaşıklaştırmaktadır.

<sup>194</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 30

<sup>195</sup> Akyüz, Yahya, “Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1-4, Ankara, 1979, s. 91 - 92

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin yaptığı en büyük hatalardan biri doğadaki unsur ve olayların kendi görüşleri doğrultusunda, “güzel ve çirkin”, “iyi ve kötü”, “yararlı ve zararlı” olarak sınıflandırmaları ve bu görüşlerini çocuklara yansıtma yöntemleridir. Bu hatalar yapılmamış olsaydı bazı hayvanların “sevimli ve faydalı”, bazılarının ise “tehlikeli ve zararlı” olduklarını çocuklar algılayabilir miydi? Bahçesinde gördüğü ölü kuşa üzülen çocuk, tarlada gördüğü ölü kurt veya yılanı da aynı üzüntüyü gösterir mi acaba? Nasıl olsa yılanlar “tehlikeli, zehirli ve iğrenç” mahlûklardır, bu nedenle de “öldürülmeleri gayet doğaldır”, görüşünün olgunlaşmış çocukların ekolojik düşünce sisteminde yerleşmesine yetişkinlerin payı büyük değil midir?

Bugün masal ve hikâyelerde “korkunç ve acımasız kurtla”, “sinsi ve uyanık tilkiler”, “sevimli ve yaramaz sincaplar”, “yavaş ve tembel kaplumbağalar” ile sağlıklı ve doğru çevre bilgisi ve en önemlisi hayvan sevgisi çocuklara verilebilir mi? Çizgi filmlerini, ders kitaplarını, masal, şarkı ve romanlardaki canlılar hakkındaki hüküm ve önyargılarımızı tekrar gözden geçirmeden, çocuklara sağlıklı çevre için eğitim verilebilir mi? Özetle, çocuklar iyi gözlemci olduklarına göre bizim tutum ve davranışlarımız, doğa unsur ve olayları karşısında bizim düşünce ve eylemlerimiz onlar için örnek teşkil etmeli ve çocukların çevresel bilinç ve duyarlılığını olumlu yönde geliştirmelidir.

Aileden sonra çocuğun ikinci uyum sağlaması gereken ortamı okuldur. Okulun mimari ve fiziki özellikleri, okulun yakın çevresindeki ulaşım, altyapı, çevre düzenlenmesi gibi özelliklerinden okul içindeki sınıf ve oturma düzeni, arkadaş ve yaşlılar çevresine kadar birçok özelliği çocuğun okul ortamında mutlu olup olmamasını belirlemektedir.

İtalyan doktor ve eğitimci Montessori, bahçeleri, tarlaları, hayvanları bulunan okullar kurulmasını önermektedir. Montessori bu tür okullarda çocukların sağlayacağı yararları şöyle belirtmiştir:<sup>196</sup>

*“1. Canlı varlıkların gelişmelerini gözlemeye alışmak: Çocuk, bakımı ile ilgilendiği bitki ve hayvanların gelişmelerini gözler. Bu gözlem için duyduğu ilgi arttıkça bitki ve hayvanlara gösterdiği özen ve bakım da artar. 2. Bir çeşit kendi kendini eğitime ile öngörüye sahip olmak: Çocuk, ektiği bitkilerin yaşamlarının onları sulamasına bağlı olduğunu, hayvanların kendisinin vereceği yiyeceği beklediğini öğrenince hayatta kendisinin bir görevi olduğunu anlamaya başlar. Çocuk bu işleri öğretmenin zorlaması olmadan kendiliğinden yapacağı için onda kendi kendini eğitime alışkanlığı da gelişir. 3. Sabırlı olmayı öğrenmek ve beklemeye alışmak: Bu hayat felsefesi, toprağa atılan bir tohumun yavaş yavaş çimlenip gelişmesini gözlemekle kazanılır. 4. Doğaya ve canlılara karşı sempati ve güven duymak: Bitki ve hayvanlarla*

<sup>196</sup> Akyüz, Yahya, “Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1-4, Ankara, 1979, s. 92

*ilgilenen çocuk onlara sevgi, sempati ve güven duyar; bitkinin meyve verdiği gibi insanın da çalışması gerektiğini anlar.”*

Bugün ülkemizdeki okulların konumu, mimari, çevre ve inşaat düzenlemesi, sınıflarımızın iç yapısı, öğretmenlerin duyuşsal ve bilişsel alt yapısı, çocukları dört duvar arasında tutan eğitim programları, yeterli ekolojik bilinç ve çevre duyarlılığı empoze etmeyen ders içerikleri, doğa ve çevre – insan etkileşimi ile ilgili öğrencilere bazen eksik ve yanlış mesajlar vermektedir. Küçük yaştaki çocukların bu mesajları özümsemeleri ve benimsemeleri, daha sonraki yaşam dönemlerinde telafisi olmayan kalıcı olumsuzluklara yol açmaktadır. Kısaca, sağlıklı çocuk – doğa ilişkileri ve öğrencilerin çevreyi doğru algılamaları açısından, uzun vadeli, kalıcı ve sağlıklı çevre için eğitim çalışmalarının çok büyük önem taşıdığı ortadadır.

Bu nedenle, ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçmeden önce, doğa ile ilgili en azından aşağıdakilerin kavratılması ve öğretilmesi gerekmektedir:

- Doğanın başlıca canlı ve cansız unsurlarının özellikleri, bunlar arasındaki karmaşık ilişkiler ve bunların sonuçlarını;
- Doğanın çok boyutlu ve çeşitli olduğunu, doğanın görülmeyen yasaları ve gizli dengesi olduğunu;
- İnsan olmadan önce de doğal çevrenin var olduğunu ve insan olmasa da doğal çevrenin var olabileceğini;
- Doğanın bize ait olmadığını, bizim doğanın bir parçası olduğumuz ve en önemlisi insanlığın doğaya bağımlı ve muhtaç olduğunu, bu nedenle doğaya karşı saygı ve sorumluluk duymamız gerektiğini;
- Doğanın tanınması ve benimsenmesi, doğa içindeki çeşitlilik ve karmaşık ilişkilerin bilinmesi ve ekosistemlerin işlev ve kurallarının öğretilmesi ve bunlardan ders alınması gerektiğini;
- Doğa içinde tüm canlıların birbirlerine bağımlı olduklarını ve birbirleriyle ekolojik bir denge içinde yaşadıklarını, böylece bir veya birkaç canlı türünün yok olması ile var olan ekolojik dengenin bozulabileceğini;

- Bitkiler, hayvanlar, enerji kaynakları ve diğer doğal kaynaklar insanların mutluluğu ve yaşamı için karşılıksız sunulan nimetler olmadığını, her yok olan çiçek veya memeli türden, her kesilen orman ya da kirlenen gölden insanlığın sorumlu olduğunu;
- Doğanın tükenmez olmadığını, su, ağaç, maden, toprak gibi doğal kaynakların kirlenebileceğini, bozulabileceğini, tahrip olabileceğini ve en önemlisi bir gün tükenebileceğini, bu nedenle bu kaynakların tutumlu ve akıllıca kullanılması gerektiğini;
- Kentleşme, sanayileşme, dizginlenemeyen üretim tüketim, hızlı büyüme ve kalkınma anlayışları ile insanlığın doğa ve ekosistemler üzerinde telafisi olmayan tahribatlara ve kalıcı kirlenmelere yol açtığını, bu ekolojik sorunların uluslararası çevre sorunlarına dönüştüğünü ve ancak uluslararası iş birliği ile bu sorunların çözülebileceğini; çocuklara kavratılmalıdır.

Özetle, doğa nedir? Doğa neden önemlidir? İnsan neden doğanın bir parçasıdır? Doğanın işlevi, görevi ve insan yaşamındaki etkileri nelerdir? Tarih boyunca insan – doğa ilişkileri nasıl gelişmiştir? İnsan neden doğaya bilerek zarar vermektedir? Doğayı tehdit eden en önemli sorunlar hangileridir? gibi sorularla çocukların beyinleri ateşlenmeli; onların ekolojik ilgi, deney, araştırma, buluş ve keşfetme istekleri pekiştirilmelidir. Çünkü çocukları araştırma ve düşünmeye sevk edemezsek, sağlıklı çocuk – doğa ilişkileri de yaratamayız, çevre ve doğa kavramlarının doğru algılanmasını da sağlayamayız ve en önemlisi sağlıklı çevre için eğitim de gerçekleştiremeyiz.

Doğa eğitimi veya çevre için eğitim konusunda ülkemizde durum nedir? Çağlar ülkemizde var olan doğa eğitimi ile ilgili şöyle bir tespit sunmaktadır: “...çocuklara doğa eğitimi alanında; yüzeysel ve yüceltici (fetişleştirici), korumacı, özletici, faydacı, korkutucu bir söylem egemenleşebilmekte; dolayısıyla da doğanın doğru algılanabilmesi ve anlaşılabilmesi; sonuç olarak da doğru açıklanabilmesi tümüyle rastlantılara kalmaktadır.”<sup>197</sup>

Yine Çağlar’ın gözlem ve sorgulama tekniği ile kentli çocuklar üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrencilere “Doğa denince aklınıza ne geliyor?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin verdikleri cevapların dört grupta yoğunluk gösterdikleri tespit edilmiştir.<sup>198</sup>

- Doğa iyidir/güzeldir/yararlıdır.
- İnsanlar, doğaya zarar veriyor/doğa yok ediliyor.

<sup>197</sup> Çağlar, Yücel, “Çocuklara Doğa Eğitimi”, Öğretmen Dünyası, Aylık Meslek Dergisi, Ağustos, Sayı: 284, Ankara, 2003., s. 15

<sup>198</sup> Çağlar, Yücel, a. g. e., s. 15 - 18

- Doğanın yok edilmesi hepimiz için kötü olacaktır.
- Doğa korunmalıdır/ doğayı korumalıyız.

Çağlar'a göre öğrencilerin verdiği ve dört grupta toplandığı yanıtlar ülkemizde bilgilendirme ve öğretme temelli “doğa eğitiminin” eksikliklerini veya yanlışlıklarının bir yansıması olup, bu olumsuzlukların aşılabilmesi aşağıdakilerin uygulanmasına bağlıdır:<sup>199</sup>

- Doğanın evrensel özelliklerinin ağırlıklı olarak işlenmesi;
- Doğal oluşumlara ve süreçlere “iyi/kötü”, “güzel/çirkin”, “yanlış/doğru”, “hızlı/yavaş” vb. öznel yüklemelerin yapılmaması;
- Doğa veya doğa unsurları ile ilgili korkutucu, yüceltici ve yararlanmacı söylemlerden kaçınılması;
- Çocuklara doğayı gözlemleyebilme, doğru algılayabilme, anlayabilme ve açıklayabilme vb. becerilerin kazandırılması;
- “Doğal koruma” kaygısının gündelik edimlere değin her türlü yaşama etkinliğine içselleştirilmesinin hedeflenmesi, ülkemizde uygulanan “doğa eğitimi” daha kalıcı sonuçlar verebilecektir.

Çocukların nasıl davranmaları gerektiğini bilmeleri onların doğa ile ilişkilerine doğru davranışlarda buldukları anlamına gelmemektedir; çocuklar doğaya karşı olumsuz davranışlarda bulunmasalar bile, doğaya yardım etmeleri gerektiğini veya nasıl yardım edeceklerini bilmiyor veya düşünemiyorlar. 5 – 9 yaşındaki çocuklarda doğaya karşı çıkarıcılık düşüncesinin gözlenmesi endişe yaratıcı bir sonuçtur<sup>200</sup>. Vinogradova'nın da belirttiği gibi “Doğaya iyi davranmalı” anlayışı, çocuklara sadece çağrışım verip (yırtmamalı, kesmemeli, koşmamalı, dövmemeli, kesmemeli, kırmamalı vs.) bire bir durumlarda bir bitki veya hayvanla karşı karşıya kaldıklarında nasıl yardım edeceklerini, nasıl bir davranışta bulunabileceklerini bilmedikleri ve gereken çözümü sağlayamadıkları gözlenmektedir.<sup>201</sup>

Anne ve babalar, kısaca “büyükler”, doğayı dinlenme, üretme, gezip – görme, işletme, kâr sağlama, kısaca tüketici, faydacı ve çıkarıcı açıdan bakarken, çocukların gözünde doğa keşif, deney, eğlence ve oyun alanıdır. Ayrıca doğa, bir yandan çocuğun fiziksel ve yaşam çevresini, bir yandan da oyun ve eğlence çevresini oluşturur. Çocuklar doğada daha mutlu olurken, “büyükler” yapay çevrede daha rahat hissederler kendilerini. Çocuklar doğa ilişkilerinde büyüklerden daha samimi, bitki ve hayvanlar ile ilişkilerinde daha içtendirler. Bu samimi ve

<sup>199</sup> Çağlar, Yücel, a. g. e. , s. 18

<sup>200</sup> Vinogradova, N. F., “Okulöncesi ve İlkokul Çağındaki Çocuklara Çevre Eğitiminin Verilmesi”, Mamedov, Nizami – Ayvaz, Zafer, Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:1 , İzmir, 1998, s. 35

<sup>201</sup> Vinogradova, N. F., a. g. e., s. 35

yoğun ilişkiler, çocuklarda yoğun ve güçlü duygu ve yaşantıların ortaya çıkmasına yol açmaktadırlar. Bu nedenle korku, hayranlık, sevgi, merak, nefret, ilgi, panik, zevk alma gibi farklı karakterdeki hisler çocukların çevre ile olan çok boyutlu ilişkilerinin hem sebebi hem de bazen sonucu olabilmekte. Sonuç olarak, çocukların doğa ile etkileşimleri ve doğal çevredeki ilginç yaşantıları onların hem sosyal ve psikolojik hem de kültürel ve fiziksel gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir.

Bazı çocuklar için doğa cazip ve eğlenceli oyunlar sunar, bazıları için ilginç deney ve keşifler, bazıları için doğa piknik ve tatili çağırır, bazıları için ise vahşi doğa korkunçtur ve tehlike sunmaktadır. Aslında farklı kültür ve toplumlarda, farklı doğal ve toplumsal çevrelerde yetişen çocukların, farklı bireysel yaşantılar geçirmeleri ve doğayı farklı algılamaları beklenen bir sonuç olmalıdır. Hatta aynı etnik ve dinsel yapıya sahip, aynı ülke ve yörede, benzer sosyo-kültürel ve coğrafi ortamlarda yaşayan çocuklarda dahi doğa kavramının farklı çağrışımlar uyandırması gayet doğaldır.

Son yıllarda özellikle kent çocuklarında doğa olaylarına ve çevreye karşı bir ilgisizlik, bilinçsizlik ve duyarsızlık gözlenmektedir. Bunların birçok sebebi vardır, fakat başlıcalar şunlar olarak belirtilebilir:<sup>202</sup>

Toplumsal yabancılaşma ve insanmerkezli toplumlarda, bireyci ve ben merkezli yetişkinlerin, bireyci ve ben merkezli çocuklar yetiştirmeleri gayet doğaldır. Bu da doğa ve çevre sorunlarından uzak sadece kendini düşünen egoistleşen gençlerin yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Kapitalizmin pompaladığı daha çok üretim, daha çok tüketim, hızlı büyüme ve hızlı kalkınma senaryolarında daha çok doğa, daha temiz çevre, daha geniş yeşil alanlar, hayvanlara daha çok özgürlüğün yeri yoktur. Kısaca, ekoloji ile ekonomi, gösteriş ile sadelik, lüks ile tutumluluk arasındaki gizli savaş XXI. yüzyılda çocukları da etkilemeye devam etmektedir.

- Kentleşme ve sanayileşme, haberleşme ve medyanın etkisinin artması ile birlikte “reklâm - moda – marka” üçlemesinin belirlediği modern tüketim yaşam tarzının

<sup>202</sup> Sheldrake, Rupert, Povtorno to Rajdane na Prirodata, Prevod ot Angliyski: Todor Zahariev, İzdatelstvo Mistika i Nova Nauka, Gytoranov, Sofiya, 1997; Epitropova, Ani – Angelova, Bistra, İzuçavane na Çoveka i Prirodata v Naçalnite Klasove, İzdatelska Kışta Hermes, Plovdiv, 2001; Ponting, Clive, Dünyanın Yeşil Tarihi. Çevre ve Büyük Uygarlıkların Çöküşü, Sabancı Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2000; Demirel, N. Göksel-Abay, E. Tezcan, Küreselleşmenin Ekolojik Sonuçları, Özgür Üniversite Kitaplığı: 28, Ankara, 2000; Doğan, Musa, Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu, DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı, Ankara, 1997; Erdoğan, İrfan – Ejder, Nazmiye, Çevre Sorunları; Nedenler, Çözümler, Doruk Yayıncılık, Ankara, 1997; Porritt, Jonathan, Yeşil Politika, Ayrıntı Yayınevi, İstanbul, 1989; Bocoock, Robert, Tüketim, Dost Kitabevi, Ankara, 1997; Özdenkoş, Demet, “Tüketim Kültürü ve Çevre Bilinci”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1998.

yaygınlaşması ile psikosanal tüketim furçasına kendini kaptıran çocuklar, potansiyel tüketici ve kirleticiye, yani “doğa düşmanlarına” dönüşme yolundadırlar. Geleneksel ve işlevsel tüketimden hızla uzaklaşan çocuk ve gençler, taklitçi, sosyo-psikolojik tüketime yönelerek, “farklı olma arzusu” doğrultusunda “harcayarak, tüketerek, kirleterek” sınırsız istek ve arzularını tatmin etmeye çalışmaktadırlar. Bu da çocuklarımızda, doğal tutum ve davranışların yerine “yapmacık ve göstermelik” tutum ve davranışların ön plana geçmesine; gerçek ihtiyaçların önüne “sınırsız istek ve arzuların” geçmesine; kendi düşüncelerinin yerine başkalarının empoze ettiği fikirleri benimsemesine; çalışkanlık, dürüstlük, yardımseverlik gibi olumlu özelliklerden uzaklaşıp, para, ün ve kariyere önem vermesine; sanal aşklarla ve geçici tatminlerle kendini aldatan bencil, rekabetçi ve duyarsız kişiliklerin onlarda yerleşip kök salmasına yol açmaktadır.

- Çocukların dersleri büyük ölçüde doğadan kopuk, dört duvar arasındaki sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Okulların büyük bir bölümü, çocukların doğayı doğru algılayabilmelerini sağlayacak ortam ve tarzda inşa edilmemiştir. Okullarda oyun parkları, çiçek bahçeleri, yeşil çimenli eğlence ortamları neredeyse hiç yoktur. Yeşilsiz okullarda çocuklara yeşil sevgisini aşılama, doğadan uzak ortamlarda çocuklara doğa saygısını pekiştirmeye çalışıyoruz.

- Çocukların oynadıkları bilgisayar oyunları, severek izledikleri çizgi filmleri, zevkle okudukları masal ve kitaplarda ya çevre unsurları ve doğa olayları ile ilgili hiç konu yoktur, ya ekolojik konular yüzeysel geçiştirilmekte ya da işlenen konular çevre için eğitim açısından büyük eksikliklerle veya yanlışlıklarla doludur. Bu da çocukların doğadan uzaklaşmalarına ve yabancılaşmalarına, doğayı eksik veya yanlış algılamalarına neden olmaktadır.

- “Yeşili koruyalım.”, “Çimenlere basmayalım.”, “Atıkları çöplere atalım.”, “Ormanları yangınlardan koruyalım.”, “Erozyonu engelleyelim, ülkemiz çöl olmasın.” gibi kalıplaşmış klişelerle çocuklara olmaması gereken bir doğa anlayışı sunuyoruz. Baskı ile, emir ile, slogan ile, içi boş sözlerle çocuklarda amaçladığımız çevre duyarlılığını kazandırmamız imkânsız gibi görünmektedir. Çünkü çocuklar doğaya karşı ilgisizler, doğanın işlev ve önemini, zenginliğini ve çeşitliliğini kavramış değiller. Örneğin Vinogradova’nın bir çalışmasında 6 – 7 yaşlardaki çocukların sadece % 45’i doğada çalışmayı seviyor ve bu oran ilkokulun sonuna doğru % 30’a kadar azalmakta olduğu tespit edilmiştir.<sup>203</sup> Bu nedenle okul dışı eğitim etkinlikleri ile, çevre gezileri ile, doğa kampları ile, çevre ile iç içe eğitim – öğretimin

<sup>203</sup> Vinogradova, N. F., a. g. e., s. 37

uygulamaları ile doğa sevgisini, çevre bilincini ve çevre duyarlılığını çocuklarda onarmamız ve yeniden inşa etmemiz gerekmektedir.

### 1. 4. 3. Çocuk ve Hayvanlar Dünyası

Çocukların doğa ile dolaylı ve doğrudan olan temasları, onların çevre unsurlarını algılamalarını ve doğal çevreyle bütünleşmelerini belirlediği gibi temel ekolojik kültürü ve çevre bilincini de geliştirmekte ve şekillendirmektedir. Bunu dikkate alarak, çocuğun doğa ile direkt teması, çocuğun benliğinin, bilişsel ve duyuşsal gelişiminin ve ekolojik özgüveninin oluşmasındaki rol ve etkileri çok büyük önem taşımaktadır. Çocuğun doğayı algılamasına bağlı olarak, onun doğa üzerinde ve doğanın onun üzerindeki etkiyi anlamasına göre, kendi davranışlarını kontrol etmekte ve yönlendirmektedir. Örneğin, kuluçkaya yatmış bir tavuğu bilinçli veya bilinçsiz rahatsız etmiş olan bir çocuk, tavuğun verdiği tepkiyi dikkate alarak, bir daha yumurtlayan tavuğa yaklaşmaz ondan uzak durur. Kuyruğundan çekilen kedinin veya köpeğin ısırıp zarar vereceğini hayvanlarla temas ederek algılar çocuk. Kısaca doğa ve canlılar ile ilk temas, ilk etki-tepkiler çocuğun küçük yaşta doğa kurallarını ve hayvanların davranışlarını öğrenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bowd'un 5. – 8. sınıftaki çocukların hayvanları algılamalarını ve onlara karşı korku düzeylerini araştırdığı çalışmada yaşla birlikte korkulan hayvan türlerinin sayısının da azaldığı belirlenmiştir. Bowd'un araştırmasında hayvan korkusunun öğrenilmiş bir davranış olduğunu ve bu davranışın çocukların gelişim ve olgunlaşma düzeyi, zekâ, eğitim – öğretim gibi etkenler tarafından değiştiği vurgulanmıştır. Araştırmada ayrıca hayvan korkusu açısından cinsiyetler arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırma ile çocukların büyük bir bölümü, hayvanların konuşarak anlaştıkları, ahlâki sorumluluk taşıdıkları, anne sevgisinin onlarda daha az olduğunu ve hayvanların incinip zarar gördüklerinde daha az acı çektikleri düşündükleri tespit edilmiştir.<sup>204</sup>

Çocukların doğa ile direkt teması onların davranışları ve eylemleri üzerinde çok etkilidir: sonuçlar daha detaylı düşünülmektedir, davranış ve eylemler önceden planlanmaktadır buna bağlı olarak herhangi bir alet kullanılmaktadır. Özellikle hayvanlarla iletişim çocukları düşünmeye sevk etmektedir. “Kuyruğuna teneke bağladığın kedi şimdi senin için ne düşünür?”, “Ya soğukta titreyen köpek?”, “Peki ya kafesteki papağan özgür ve mutlu mu?”, “Yuvasını

<sup>204</sup> Bowd, A. D., “Fears and Undersstanding of Animals in Middle Childhood the Journal of Genetic Psychology”, Vol 145, First Half, p. 85 - 90



bozduğun kuşlar senin hakkında ne düşünür?”. Böylece hayvanlarla etkileşime giren çocuk, yalnız kendi çıkarlarını değil, çevresindeki canlıların da çıkarlarını düşünmeye başlar. Hayvanların da üzülebileceğini, sevinebileceği, kızabileceği, mutlu olabileceğini onlarla birebir temas ederek öğrenir çocuk. Fakat hayvanlarla ilişkilerinde çocuklar bazen beklenmedik durumlarla veya sonuçlarla da karşılaşılabilir. Örneğin, çocuk evde beslediği kuşun kafesini elektrikli süpürge ile temizlemeye kalkışır, elektrikli süpürge kuşu yutabilir ve çocuk buna çok üzülebilir. Veya sevimli papağanı banyoda sabunla yıkarken onun boğulmasına sebep olabilir. Böylece hayvanlara yaklaşmaya, onlara yardımcı olmaya çalışan çocuk, beklenmedik veya üzüntü yaratan sonuçlarla karşı karşıya kalabilir ve daha da önemlisi bu iletişim ve davranış hatalarından dolayı kendisini suçlayarak, doğa ve hayvanlardan daha da yabancılaşabilir.

Ekim’in de belirttiği gibi “Çevreyi korumanın ilk şartı onu, canlı ve cansız varlıkları ile tanımadır.”<sup>205</sup> Bu açıdan bitki ve hayvanların tanınması çocukların çevre bilgi ve ekolojik kültürü açısından çok büyük önem taşımaktadır. Örneğin hayvanlarda doğum, gelişme ve ölüm; hayvanlarda beslenme ve temizlik; hayvanlar arasındaki cinsel ve sosyal ilişkiler; hayvanların yapay ve doğal ortamlardaki davranışları çocukların merak ve ilgisini çeken konuların başında gelmektedir. Hayvanlar arası sosyal ilişkileri, beslenme ve davranışlarını izleyen çocuklar hem hayvan türlerini tanıma, aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları görebilme hem de ekosistemler içindeki karmaşık ilişkileri basitleştirerek algılayabilme olanağına sahip olmaktadır. Ayrıca çocuğun hayvanları ve doğal çevresini tanıma açısından da bu ilgi ve merak tetikleyici öneme sahiptir. Özetle, yılanları sevmeseler dahi onların çevredeki rollerini, ekosistemdeki görev ve önemini algılayabilen ve takdir eden ekobireylerin yetişmesi, gezegenimizin öncelikli ihtiyaçlarındandır.

Farklı ekosistemlerdeki hayvanların beslenme özelliklerinin incelenmesi, çocukların hem ekosistemlerdeki canlılar arasındaki karmaşık ilişkileri tanıma açısından büyük önem taşımakta, hem de farklı hayvanların farklı etkenler doğrultusunda farklı ortamlarda nasıl gıda temin ettikleri, av veya besin maddelerini nasıl paylaştıkları gibi hayvan davranışlarını incelemelerini ve sonuç çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Aslında hayvan davranışlarını analiz etmek için hayvanların yaşadıkları doğal ortam (onların habitati) en uygun mekan olsa da, bazen okul çatısının altına sığınmış bir kırlangıç yuvası, evimizin karşısındaki park veya küçük göldeki kurbağaların davranışları da en az doğal ortam kadar çocukların ilgi ve

<sup>205</sup> Ekim, Tuna, “Doğa Tarihi Müzeleri ve Botanik Bahçelerinin Çevre Eğitimindeki Rolü”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu : Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000, s. 59

meraklarını giderebilir. Ayrıca, bir dergide okunan makale, televizyonda izlenen belgesel, tiyatro veya sinema gibi farklı etkinlikler de çocukların hayvanlar dünyası hakkında görüş, ilgi ve duygularını etkileyebilir.

Besin zincirinde üreticiler, tüketiciler ve ayrıştırıcılar arasındaki ilişkiler çocukların daima ilgisini çekmektedir. Ayıların derede balık avlamaları veya arıların ürettikleri bal kovanını talan etmeleri; kediler ile fareler, kurtlar ile geyikler arasındaki ölüm kalım rekabetinin izlenmesi, hem çocuğu ekolojik olarak bilgilendirmekte hem de hayvanların davranışları ve aralarındaki beslenme ilişkileri bakımından ilginç ve doyurucu bilgiler sunmaktadır. İdrarını yapan köpek neden bir ayağını kaldırmaktadır? Kirpi ile yılan savaşıırken neden kirpi büzülür ve yuvarlak top şeklini alır? Tilkiler ve maymunlar parazitlerden kendilerini nasıl temizlerler? Tavuk etrafında dolaşan yavru civcivleri nasıl besler? Hayvanat bahçesindeki aslanlardan hangisi erkek hangisi dişidir? Bahçedeki anaç köpek neden yavrularını savunurken havlar ve saldırır? Bu gibi sorular çocukların kafalarında daima soru işareti olarak onların hayvanlar hakkında öğrenmek istediklerini kamçulamış ve araştırma-sorgulamaya itmiştir. Bu araştırma, izleme, algılama ve sorgulama yetişkinlerinkinden çok farklı olmaktadır. Kısaca çocukların hayvanlara yaklaşımı, hayvan davranışlarının analizi, onlara karşı gösterdikleri duyuşsal ve bilişsel yaklaşım genelde yetişkinlerden farklı olmaktadır.

Çocukların hayvanları sınıflandırmaları ve gruplandırmaları da yetişkinlerden farklıdır. Yetişkinler hayvanları ya bilimsel (memeliler, sürüngenler, kuşlar, böcekler, balıklar vs.) ya da faydacı – çıkarıcı (yararlı-yararsız, zararlı-zararsız, vahşi-evcilleştirilmiş) bir sınıflandırma ile gruplandırmaktadırlar. Oysa çocukların hayvanlara olan yaklaşımı ve sınıflandırmadaki bakış açıları daha farklıdır. Çocukların dünyasında, hareketlerine göre hayvanlar sürünenler, yüzenler, uçanlar, yürüyenler, zıplayanlar gibi gruplarda toplanırken; dış görünümüne göre de sevimli, korkunç, itici, masum, çirkin, şirin; hatta kanatlı, kuyruklu, kabuklu, tüylü gibi sınıflandırmalar yapılmaktadır. Gece avlananlar, gündüz avlananlar; canlı doğuranlar ve yumurtlayanlar; suda yaşayanlar ve karada yaşayanlar gibi örneklerle çocukların hayvanları algılayışı ve gruplandırmaları yüzlerce yeni örnekle sürdürülebilir.

Aile, öğretmen, kitaplar veya medyanın etkisiyle bazen çocuklar yanlış yorumlara ve algılamalara da yönelebilir ve yetişkinlerin etkisiyle onlar gibi düşünmeye başlayabilir. Bu durumda süt veren keçi, et veren inek, yün veren koyun, yumurta veren tavuk, yük taşıyan at, düşmanlardan evimizi koruyan köpek “yararlı” ve “sevimli” hayvanlara dönüştürken; geyikleri parçalayan aslan “vahşi”, uyanık tilki “kurnaz”, kırmızı şapkalı kızı yutan kurt “korkunç”, ormanda gördüğümüz yılan “zehirli”, denizde bacağıımıza yapışan deniz anası “tehlikeli” bir

yaratığa dönüşüvermektedir. Özetle, yetişkinlerin etkisiyle çocuklarda hayvanlar hakkında istenmeyen sonuçlara yol açacak bilgilendirme ve bilinçlendirmeler sonucunda, çocuk “yararlı ve sevimli” hayvanların korunmasına, beslenmesine ve sevilmesine karar verirken “vahşi, korkunç ve zararlı” hayvanları dışlaması, hatta öldürülmesi gerektiğini düşünmektedir.

Yetişkinler tarafından sıkça yapılan bir diğer yanlışlık da insan ilişkilerini, insanların davranışlarını, insanların karakter veya dış görünüşünü hayvanlarla özdeşleştirmek, benzetmek veya karşılaştırmaktır. “Kuş beyinli insanlar” veya “İnek gibi çalışkan öğrenciler”; “Domuz gibi iğrenç”, “Ayı gibi tembel”, “Bukalemun gibi ikiyüzlü” veya “Yılan gibi soğuk” benzetmeler bunlara örnektir. Halkımızın günlük konuşma dilinde adeta yerleşmiş veya kalıplaşmış bazı hayvan – insan benzetmeleri de bunlara örnek olarak gösterilebilir:

- Eşek gibi aptal,
- Kurt gibi aç,
- Arı gibi çalışkan,
- Tilki gibi kurnaz,
- Fil kadar güçlü,
- Katır gibi inat,
- Aslan gibi cesur,
- Yılan gibi sinsi,
- Köpek gibi sadık,
- Sülük gibi yapışkan,
- Tavşan gibi ürkek vb.

Yukarıdaki örnekler yetişkinlerin hayvanları ne kadar yanlış algıladıklarını, ne kadar küçük görüp aşağılandıklarını göstergesidir. Daha da önemlisi yetişkinler, bu sakıncalı algılama ve düşüncelerini çocuklara empoze ederek, hem çevre bilinci ve çevre kültürü açısından, hem de hayvan sevgisi ve çevre için eğitim açısından büyük olumsuzluklara, onarılmaz ve derin izler bırakan yanlış anlam ve düşüncelere neden olmaktadır.

Hayvanlarla oynamak ve şakalaşmak çocukların en sevdikleri uğraşlardan biridir. Örneğin kedi veya köpeklerle yapılan oyunlar, hayvanların bir oyun arkadaşı olarak algılanmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuklar bu oyun arkadaşı ile yuvarlanmakta, koşmakta, yüzmekte (devinişsel iletişim), sevmekte, okşamakta, iddialaşmakta, tartışmakta, gururlanmakta, korumakta, küsmekte, hislerini paylaşmakta veya kızmaktadırlar (duyuşsal

iletişim). Sonuçta tüm bunlar, bir kedi veya köpeği, bir dost, bir ortak ve en yakın sırdaşa dönüştürmektedir.<sup>206</sup>

Hayvanlarla girdiği bu ilişki ve etkileşimler sonucunda çocuk hayvanların da beslenmeye, uyumaya ve dinlenmeye ihtiyaçları olduklarını; doğum ve ölüm, yaralanma ve hastalanmaların onlar için de geçerliği olduğunu; hayvanların da duyguları olduğunu; onların da acı çekebileceklerini, onların da sevinebileceklerini, üzülebileceklerini gözleyerek, yaşayarak öğrenmektedir. Daha sonraki aşamalarda çocuk, aynı duygu ve yaşantıları otlar, böcekler, çiçekler, kuşlar gibi diğer canlılar için de geçerliği olduğunu tespit edecek ve insanların dışında tüm canlıların benzer duygu ve tepkileri olabildiğini kavrayacak.<sup>207</sup> Çocuk çok zaman geçmeden, bu tepki, duygu ve davranışların tüm hayvanlarda aynı olmadığını da öğrenecektir. Sonuç olarak hayvanlarla yapılan etkileşim çocuklarda yardım etme, sahip çıkma, koruma, besleme, benimseme, empati kurma, sorumluluk alma gibi farklı karakterdeki tutum ve davranışların kökleşmesine ve gelişmesine yol açmaktadır.

Medvedev ve Aldaşeva'nın da belirttiği gibi sanıldığı gibi çocuklar hayvanları eğitmez, tam tersi hayvanların etkisi ile çocuklar eğitilmekte, canlılara karşı olan tutum ve davranışları değişmekte, en önemlisi de doğaya ve hayvanlara karşı olumlu duygu ve düşüncelerle donatılmaktadırlar.<sup>208</sup> Kuşkusuz tüm bunlar ileriki yıllarda çocuklarda yüksek çevre duyarlılığı ve ekolojik bilinç, olumlu tutum ve davranışların şekillenmesine bir alt temel hazırlayacaktır.

Bazı durumlarda çocukların hayvanlara yaklaşımı çok saldırgan ve acımasızca olabilmektedir. Yaralı bir kedinin kuyruğuna teneke bağlanabilir; yavru kuşun kanatları koparılabilir, iki köpek veya iki horoz dövüştürülebilir. Fakat bu tip davranışlar yetişkinler tarafından yorumlanırken çocukların ne amaçla, neden bunu yaptıklarını öğrenmeden onları yargılamamaları gerekir. Çocuklar bir saat, oyuncak veya sesli bir cihaz ellerine aldıklarında onu incelemek ve kurcalamaktan nasıl zevk alırlarsa, aynı şekilde onlara hediye edilen küçük bir kedi veya köpeği de kucağına alarak hayvanlara zarar verecek boyutlarda sevgi gösterisinde bulunabilirler. Rahatsız edilen sevimli hayvanlar direnç gösterebilirler de bu direnç çocukların bu oyundan aldığı zevki daha da arttırmaktadır. Kısaca çocuk elinde bir canlı olduğunu algılamayıp ona zarar ve acı verebileceğini düşünmemektedir.

<sup>206</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygül Abdulhaevna, Ekologičeskoe Soznanie (Ekoloji Bilinci), İzdatelstvo Logos, Moskva, 2001, s. 355 - 356

<sup>207</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygül Abdulhaevna, a. g. e., s. 355 - 357

<sup>208</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygül Abdulhaevna, a. g. e., s. 356

Bazen hayvanlara olan sevgisinden dolayı onlara yardımcı olmaya çalışan çocuk farklı tepkilerle de karşılaşabilir. Örneğin, evinde beslediği kedinin tırnaklarını kesip, pamukla kulaklarını temizleyip, şampuanla küvette yıkamaya kalkışabilir ve bu iyi niyetli girişimler hem hayvana hem de çocuğa zarar verebilir. Bu nedenle hayvanlarla empati kurmak, hayvanların mutluluğunu ve sevincini, acı ve korkularını hissetmek çocuk-hayvan ilişkilerinde büyük önem taşımaktadır.

Özetle, yetişkinler hayvanlara verilen acı veya rahatsızlığın farkında olup gereken önlemleri alabilirken, çocuklar bunun farkında olmayıp bazen istemeyerek hayvanlara zarar verebilmektedirler. Bu nedenle çocuk-hayvan ilişkilerini yargılamak veya hayvanlar konusunda çocukları cezalandırırken çocukların “kısa boylu yetişkinler” olmadıklarını unutmamalıyız.

Çocukların hayvanlara verdikleri zarar ve acılar, onların acımasız, duygusuz ve kötü kalpli olduklarını göstermez. Çünkü çoğu zaman çocuklar hayvanlara verdikleri zarar ve acının farkında dahi değildirler. Genelde çocukların yapmış oldukları davranışların doğru veya yanlış olduğuna yetişkinler karar vermektedirler, özellikle söz konusu davranışlar daha büyük veya daha değerli hayvanlara yönelik ise. Örneğin, çocuk sineği yakalayıp, dikkatle inceler ve onun bacakları ve kanatları olduğunu fark eder. Merakından dolayı önce bir kanadını koparıp uçup uçamayacağını gözlemler, daha sonra iki kanadını kopararak deneyine devam eder. Başka bir sineği yakalayan çocuk önce bir ayağını koparır, sonra iki ayağını, sonra üç, dört ve en son olarak da altı ayağını da kopararak ayaksız sineğin çırpınışlarını izleyerek eğlenebilir. Bunu gören yetişkinler genelde bu çocukları cezalandırmaz. Fakat evdeki sevimli kedinin ayaklarını kırarak onun sürünmesini merakla izleyen bir çocuk, büyük olasılıkla yetişkinler tarafından ağır bir şekilde cezalandırılacaktır. Özetle, sinek, kurbağa, çekirge ile yapılan deneylerde uyarılmayan ve ceza almayan çocuk aynı deneyleri kedi ve köpeklere uyguladığı zaman yetişkinler tarafından sert bir şekilde uyarılır ve toplumdaki büyük bir tepki alır. Böylece küçük yaşta itibaren, farklı boyutlardaki canlılara yapılan aynı deneylerin farklı sonuçlar, farklı tepki ve cezalandırmalar doğurabileceğini algılamaya başlar çocuk. Daha da önemlisi, “faydalı ve faydasız”, “yararlı ve yararsız”, “değerli ve değersiz” hayvanların olabileceğini, çocuk küçük yaşta canlıları yanlış gruplandırarak kavramaya başlar. Doğayı algılama, canlıları değerlendirme ve insan – hayvan ilişkileri açısından büyük yanlışlıklara yol açabilecek yukarıdaki yaşam öğretileri, çocuğun ekolojik duyarlılığını ve çevre bilincini ömür boyu olumsuz yönlendirebilir ve sonraki yıllarda zincirleme etki yaparak yüzlerce başka olumsuz çevresel tutum ve davranışlara yol açabilir.

#### 1. 4. 4. Çocuk ve Bitkiler Dünyası

Doğa ile etkileşim esnasında çocuklar, bazen cansız öğelere (taş, kum, çakıl, hava, su vb.) bazen ise canlı öğelere (hayvanlar, bitkiler) ilgi göstermektedirler. Hayvanlar gibi, ağaçlar, çalılar ve otlar gibi bitkiler dünyasının farklı elemanları da çocukların doğa ile ilişki kurmalarında öncelikli unsurların başında gelmektedirler. Bitkilerin şekli, renkleri, yaprakları, meyveleri, boyutları gibi dış özellikler ile bitkilerin gelişimi, fonksiyonları ve insanlar tarafından kullanılması çocukların okulöncesi ve ilköğretim dönemlerinde merak ettikleri konuların başında gelmektedir.

Evlerinde, okullarında, bahçelerinde en sık gördükleri bitkiler çocukların bitkiler dünyası ile ilk temaslarını, ilk izlenimlerini oluşturmaktadırlar. Bu izlenim ve yaşantılara bağlı olarak, kısa ve uzun, pürüzlü ve pürüzsüz, sevimli ve çirkin, faydalı ve faydasız, kokulu ve kokusuz, ince ve kalın, uzun ve kısa, meyveli ve meyvesiz gibi ikilemli gruplandırmalar, çocukların bitkileri sınıflandırmada en sıkça başvurdukları yoldur. Hoş kokulu, ilginç şekilli, süslü bitkiler veya çok uzun ve büyük ağaçlar daima çocukların dikkatlerini çekmektedirler. Çocukların yaşantılarında bitkiler bazen dikenleri ile yaralayıp parmaklarını kanatmışlar; bazen çalışma odalarının başköşelerinde bir estetik kaynağı; bazen oyun aleti bazen ise faydalandıkları bir gıdaya dönüşmüşlerdir. Bitki kavramı bazı çocuklarda okul bahçesinde suladıkları çiçekleri; bazılarında zevkle tükettikleri reçel ve salçayı; bazılarında bahçede tırmandıkları ağacı; bazılarında kahvaltıda içtikleri sıcacık çayı; bazılarında erozyonla savaştaki önemini; bazılarında anneler gününde hediye edilen çiçekleri; bazılarında yeni yılda süsledikleri çam ağacını çağrıştırmaktadır. Bu nedenle farklı yaş gruplarında, farklı fiziki ve sosyo-kültürel ortamlarda yaşayan çocuklarda bitkiler ile ilgili farklı etkileşimler, algılamalar, deneyim ve yaşantıların ortaya çıkarak, bunların da farklı anlamlara, değerlere ve düşüncelere dönüşmesi gayet doğaldır.

Boneva'ya göre bitkiler dünyasındaki oluşum, içerik ve değişimlerin çocuklar tarafından doğru algılanması, bitkilerin birer canlı organizma olduklarını kavramalarından geçmektedir. Diğer canlılar gibi bitkilerin de su, ışık, enerji ve beslenme ihtiyaçları vardır ve diğer organizmalar gibi farklı fiziki koşullarda, farklı ekosistemlerde farklı tür bitkilerin farklı sürede ve yoğunlukta var olup gelişeceğini, çocuklara öncelikle kavratmamız gerekmektedir.<sup>209</sup>

<sup>209</sup> Boneva, B., N., "Formiranie Predstavleniy i Ponyatiy o Sezonnih Yavleniyah v Jizni Rasteniy u Detey Starşego Doşkolnogo Vozrosta", Dissertatsiya Kandidat Pedagogičeskiy Nauk, MGPI, Moskva, 1973, s. 16 - 17

Yine Boneva'ya göre, çocukların bitkiler ile tanışmaları ve etkileşimleri üç aşamada gerçekleşmektedir:<sup>210</sup>

- Birinci aşamada, çocuklar bitkilerin yapıları ve bitki çeşitleri ile tanıştırılmaktadır. Ayrıca çocuklara, bitkiler dünyasının ağaçlardan, çalılardan ve otlardan oluştuğunu ve kendi içinde çiçekli bitkiler ve çiçeksiz bitkiler olarak ayrıldıkları açıklanmaktadır. Bitkilerin yapıları ve bitkilerin temel organları (gövde, kök, yaprak, tohum, çiçek vb.) da birinci aşamada kavratılmaktadır.

- İkinci aşamada, çocuklar bitkilerin fizyolojisi, bitki organlarının işlev ve görevleri ile bitkilerin gelişim ve çoğalma özelliklerini öğrenmektedirler. Bu aşamada bitkilerin yaşaması için gerekli ekolojik koşullar (ışık, toprak, su, enerji, sıcaklık) ayrı ayrı açıklanmakta ve fiziki koşullarının değişimi ile bitkilerde hangi değişimlerin ortaya çıkabileceği yorumlanmaktadır.

- Üçüncü aşamada, çocuklar bitkilerin insan yaşamındaki önemi ve işlevini öğrenmektedirler. Hayvan ve insanların beslenmesinde bitkilerin önemi; turizm, rekreasyon, erozyon ve hava kirliliği ile iplik, tekstil, dokuma, ilaç, kağıt, mobilya ve gıda sanayide bitkilerin üstlendikleri rol ve işlevini, çocuklar bu aşamada kavramaktadırlar. Böylece çocuklar, bitkilerin hem canlılar arasındaki besin zincirinde, hem doğal afetlerin oluşumu ve gelişiminde, hem endüstri hammaddeleri sağlamada çok fonksiyonlu görevleri olduklarını öğrenmektedirler.

Boneva'nın önerdiği yukarıdaki üç aşamayı çevre için eğitimde monte edip faydalanmayı amaçlayan öğretmenler, bitkiler dünyası ile ilgili konuları işlerken doğal denge, ekosistem bütünlüğü, besin zinciri, bitkiler üzerindeki olumsuz beşeri etkiler ve değişen ekolojik ortam konularını da vurgulamaları gerekmektedir.

Çevre için eğitim, çevre bilinci ve ekolojik kültürü şekillendirmede ve özellikle çocuğun bitkiler dünyası ile sağlıklı etkileşimler kurmasında ağaçların çok büyük rol ve işlevi vardır. Ağacı oluşturan unsurların (gövde, dallar, yapraklar, kökler vs.) belirgin ve çocuklar tarafından kolaylıkla fark edilmesi, bir bütün olarak ağacın yapısını ve işlevini, çocuklar tarafından anlamlandırmada kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca, toprak ile kökler arasındaki ilişkiler; iklim kuşakları ile ağaç tipleri arasındaki ilişkiler; ağaç çeşitleri ile iktisadi faaliyetler arasındaki ilişkiler; ağaç türü ve yoğunluğu ile erozyon ve çölleşme arasındaki ilişkiler; su kaynakları ve sel felaketleri ile ağaçlar arasındaki ilişkiler çocuğun bitkiler dünyası hakkındaki düşünce ve bilgilerini geliştirmesi açısından öğretmenlerin ele alabilecekleri konuların başında gelmektedirler.

<sup>210</sup> Boneva, B., N., a. g. e., s. 16 - 22

Farklı mevsimlerde ağaçların göstermiş oldukları farklı gelişim ve görünüm (ağaç dikimi, filizlenme, yaprak dökülmesi, yaşlanma vb.), doğal koşullarının bitkiler üzerindeki etkilerini yorumlamada ve mevsimlere bağlı olarak ağaçlarda hangi değişimlerin neden ve nasıl oluştuğunu kavramada önem taşımaktadır. Ülkemizde görülen kavak, saplı meşe, ardıç, sarı çam, gürgen, akasya, salkım söğüt ve ladin gibi farklı türdeki ağaçların hangi yörelerde daha iyi yetiştiklerinin ve nerelerde yaygın olarak görüldüklerinin öğrenilmesi, hangi ağaçların ne gibi toprak, nem, sıcaklık, iletme hangi biyoklimatik ve jeomorfolojik özelliklerindeki yerlerde daha iyi yetiştiklerinin öğrenilmesi, ağaçlar konusunda bilgilendirme ve bilinçlenme açısından büyük önem taşımaktadır. Böylece çocuklar, doğal koşullarının değişmesine paralel olarak ağaç çeşitlerinin de değiştiğini; farklı coğrafik özelliklere sahip yörelerde neden farklı ağaçların yetiştiğini kavramış olurlar.

Çocukların ağaçlara olan sevgisini pekiştirmek amacıyla, çevre eğitimcileri ve öğretmenler farklı eğitim-öğretim yöntemleri kullanılabilir. Ağaç ve ormanlarla ilgili şiirler ve şarkılar öğretmek; masal ve hikâyeler okumak; film ve belgeseller izlemek; milli park veya en yakındaki ormanı ziyaret etmek; ağaç ve ormanlarla ilgili resim çizmek; anıt ağaçların özelliklerini irdelenmek çocuklarda ağaç ve orman sevgisinin filizlenip yeşermesinde yapılabilecek öncelikli faaliyetlerin başında gelmektedir. Ayrıca çeşitli sorular sorarak, çocukların ağaçlar hakkında ilgi ve bilgileri artırılabilir.<sup>211</sup>

---

<sup>211</sup> Yanakieva, Elka, Formirane na Ekologičeskata Kultura u Detsata ot Produčiliština Vazrast, (Okulöncesi Dönem Çocuklarında Ekoloji Kültürünün Oluşumu ve Şekillenmesi), Yugozapaden Universitet "Neofit Rilski", Blagoevgrad, 1991, s. 41



## İKİNCİ BÖLÜM : ÇEVRE İÇİN EĞİTİM

### 2. 1. Çevre İçin Eğitimin Esasları

#### 2. 1. 1. Eğitim Kavramı ve Çevre İçin Eğitim

Eğitim tanımını çeşitli düşünürler farklı şekilde vermektedirler. Örneğin Ryle eğitim kavramını: başarı, istenilen amaca ulaşmak, kazanmak anlamına gelen “achievement” ile açıklarken, Peters’e göre “achievement” kavramı yalnız başarı ya da bir şeyi kazanma anlamına geldiği halde eğitim; görev, yapılması gereken iş anlamını da taşımaktadır. Dewey ise eğitimin yaşantıyı yeniden inşa yoluyla yetiştirme olduğunu söylemektedir.<sup>212</sup>

Ertürk ise eğitimi “bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişiklikleri meydana getirme süreci” olarak tanımlamıştır.<sup>213</sup> Baysal’a göre eğitim, bir milletin çocuklarında yaptığı temel yatırımdır. Gençlerin aldığı eğitim, ne kadar seviyeli olursa, gelecekte onların başaracağı işlerin de o derece olumlu ve üstün olması beklenir. Eğitimle, geçmişin önemini ve anlamını kavrayabilen, geleceği önceden görebilen güncel ve geçerli fikir akımlarını kullanabilen ve onlara sahip olan insanlar amaçlanmaktadır.<sup>214</sup>

Bozkurt’a göre “İnsan öğrenebilen, öğrenme yeteneğine (gizil gücüne) doğuştan sahip olan bir varlıktır”.<sup>215</sup> İnsanı diğer canlılardan ayıran, onu farklı kılan en önemli özelliklerinden birisi onun eğitilebilir, öğrenilebilir olması; eğitimi ve kültürü ile çevresini etkilemesi - değiştirmesi ve daha da önemlisi öğrendiklerini saklayıp biriktirerek bir kültür ya da uygarlık dünyası yaratabilmesidir. Böylece insan hem eğitimin alıcısı – vericisi – yaratıcısıdır, hem de oluşturduğu eğitim ile diğer canlılardan farklı olarak doğayı olumlu ve olumsuz etkileyen biyosferin aktif bir üyesidir.

Eğitim - öğretimin verimli olmasında, öğrencinin kendi çabaları, kendi yetenekleri ve istekleri ne kadar etkiliyse aile ve arkadaş ortamı; okul ve sınıf ortamı; öğretmen kalitesi, uygulanan öğretim yöntemleri; çevresel ve sosyo-psikolojik faktörler de bir o kadar etkilidir. Ayrıca ülkenin politik, kültürel, ekonomik, coğrafi, sosyal özellikleri; ayrıca o ülkede yaşayan

<sup>212</sup> Turgut, İ., “Eğitim Kavramı Çözümü ve Felsefesi”, Eğitim ve Bilim, TED Yayınları, Ankara, s. 61

<sup>213</sup> Ertürk, Selâhattin, Eğitimde Program Geliştirme, Yelkenpepe Yayınları, Ankara, 1973, s. 12

<sup>214</sup> Hoos, İda R., System Analysis in Public a Policy a Critique, University of California Pres, London, 1972, s. 158

<sup>215</sup> Güvenç, Bozkurt, İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 278

toplumun ahlâki değerleri, gelenek-görenekleri, dinsel inançları, aile yapısı gibi beşeri etkenler dolaylı olarak eğitim-öğretimi etkileyen önemli unsurlardır.

Hedefini seçebilen ve buna ulaşma yollarını öğrenebilen, dünya üzerindeki tüm diğer canlılardan köklü olarak farklı olan ve diğerleri üzerinde egemen olan insanın, çevre konusunda eğitimi çevreye karşı duyarlı davranış geliştirmede önemli olmakla birlikte, çevreye yönelik davranışları çok fazla sayıdaki değişkenin etkileşimi sonucu ortaya çıktığı bilinmektedir. Bir kişinin belirli bir çevresel probleme yönelik amaçlı bir eylemde bulunabilmesi için, eylemin ortaya çıkmasında ön koşul olarak kabul edilen o problemle ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Ancak bilgi, sosyo-kültürel faktörlerle desteklenmediği takdirde, tek başına davranış değişikliğine yol açacak güçte olmadığı, bilgi ve becerinin yanında, kişilik ve toplumsal faktörlerinin de önemli olduğu kabul edilmektedir. Bilgi, beceri ve çevreye yönelik pozitif tutumların ötesinde, özellikle gelişmekte olan ülkelerde analize sokulması gereken ve sosyolojik olarak da çok önemli olan temel değişken grubu “ortamsal faktörlerdir”. Çünkü o toplumun genel olarak sosyo-kültürel yapısı, yasaları, yerleşim yerinin kırsal ya da kent olması, coğrafi, tarihsel, ekonomik özellikleri, etnik ve dinsel yapısı, gelişmişlik düzeyi gibi ortamsal faktörler göz ardı edilerek, yalnızca kişilik faktörleriyle yetinilmesi analizlerin yetersiz sonuçlar vermesine neden olmaktadır.<sup>216</sup>

Eğitim ailede başlar, okulda şekillenir, yaşanılan mahallede, çalışma yerinde, ev ve iş ortamında hayat boyunca sürer. Bu nedenle bireyin tutum ve davranışlarının belirlenmesinde, öğretmen ve aile üyeleri kadar, arkadaşlarının, komşularının, iş ortaklarının, medya ve kitle iletişim araçlarının, politik, kültürel ve ekonomik kurumlarının da etkileri vardır. Ayrıca eğitimde başarıya ulaşmak için neyin, nerede, ne zamanda ve hangi yöntemlerle yapılması da büyük önem taşımaktadır. Bir başka deyişle, eğitim bilinçli, kasıtlı, planlı ve amaçlı bir etkinliktir.

Demirel ve Kaya, eğitim kavramının çok boyutluluğuna dikkat çekmektedirler ve eğitim yoluyla insanın amaçları, bilgileri, davranışları, tutumları ve ahlak ölçülerinin değiştiğini vurgulamaktadırlar. Yazarlara göre eğitimin genel tanımlarından başlıcalar şunlardır:<sup>217</sup>

- Eğitim, genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir.

<sup>216</sup> Duran, Hafize, “Çevre Yönetimi ve Halkın Yönetime Katılması”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2001, s. 51

<sup>217</sup> Demirel, Özcan – Kaya, Zeki, “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayınları, Ankara, 2001, s. 4

- Eğitim, geniş anlamda bireyin toplumsal standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.
- Eğitim, kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.
- Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır.
- Eğitim, seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında sosyal yeterlik ve en iyi şekilde bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir.

Eğitim ile ilgili yukarıdaki genel tanımlardan bazı temel sonuçlar çıkarabiliriz. Bu sonuçlardan en belirgin olanları, eğitimin bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda insanın tutum ve davranışlarında değişme olduğudur. Ayrıca eğitim süreci sonunda yeni bir “eğitilmiş insan” ortaya çıkmaktadır. Peters’e göre eğitilmiş insanın başlıca özellikleri şunlardır:<sup>218</sup>

1. Öğrenmekte olduğu belirli bir etkinliği, o etkinliğin dışındaki bir şey için araç olarak değil bir amaç olarak öğrenir.
2. Bir bilgi derinliğine ve bilgilerini örgütleyecek kavramsal bir şemaya sahip olmalıdır.
3. Uzmanlaştığı alanla yaşamın diğer boyutları arasında bağlantılar kurmalı; bütünsel bir kişi olmalıdır.
4. Öğrendikleri ile yaşam tarzı ve olaylara bakışı arasında etkileşim olmalıdır.
5. Bildiklerini ve öğrendiklerini bakış açısına dönüştürmelidir. Eğitim yoluyla yaşam kalitesini arttırmalıdır.

Schumacher de “eğitim ancak ve ancak “tam insanlar” üretirse yardımcı olabilir bize”<sup>219</sup> görüşünü ortaya koyarak Peters’e paralel bir görüş sergilemektedir. Schumacher’e göre “tam eğitilmiş insanlar” tüm konuları bütün ayrıntıları ile özümsemiş ve bilen veya her konu ile ilgili az da olsa görüş sahibi ve bilgisi olanlar değil, temel inançlarından, yaşamının anlam ve amacı konusundaki görüşlerinden emin olan bireylerdir.<sup>220</sup> Bu bağlamda çevre için eğitim almış bir bireyin “tam çevreci insan” olması tüm bitki ve hayvanları tanıyan, adlandıran; doğadaki tüm unsur, olay ve faaliyetleri bilen, açıklayabilen; tüm ekoloji tanım ve kavramları özümsemiş; derin ve muazzam bir çevre kültürüne sahip bireyden çok, insan-doğa ilişkilerini, dünyayı ve çevreyi doğru pencereden algılayabilen, yorumlayabilen; çevre duyarlılığı ve sorumluluğu yüksek; çevre sorunsalının çözümünde bilinçli ve istekli aktif katılım gösteren; düşünce, tutum ve davranışları ile ekolojik yaşam fikirlerini benimsediğini kanıtlayan ekobireyler “tam çevreci insan” grubundaki bireylere örnek gösterilebilir.

<sup>218</sup> Ünder, Hasan, “Çevremerkezci Görüş ve Çevre Eğitimi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1991, s. 78 - 79

<sup>219</sup> Schumacher, E. F., Küçük Güzeldir, Cep Kitapları No: 61, İstanbul, 1995, s. 69

<sup>220</sup> Schumacher, E. F, a. g. e., s. 69 - 70

Ülkemizde bugün ortaya çıkan sorunların ana nedenlerinden birisi, bilgi edinme ve bilinçlenmede karşılaşılan eksikliklerdir. Bilinçlenmemiş ve eğitilmemiş bir toplum, yaşadığı dünyayı kendinden sonra başkalarının da kullanacağını idrak edemez. Hâlbuki çevre, bize geçmişten bırakılan bir miras değil, korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere en güzel şekilde devredilmesi gereken bir emanettir.<sup>221</sup> Bu nedenle doğaya duyarlı, doğa ile uyum içinde yaşayan “eğitilmiş insana” her zamandan çok ihtiyaç olduğu ortadadır.

İletişimin, teknolojinin, bilginin, üretim-tüketim kalıplarının hızla değiştiği yirmi birinci yüzyılda, insana yapılan eğitim yatırımı tüm endüstriyel ve teknolojik yatırımlardan daha öncelikli olduğu rahatlıkla söylenebilir. Çünkü sonuçta, modern makineleri, roket ve uçakları, fabrikaları ve devletleri yöneten “eğitilmiş insandır”. Bu nedenle “eğitilmiş insan”, 21. yüzyılın en öncelikli, en geçerli, en tartışılan ve gezegenimizin geleceğini şekillendiren en hayati kavramlarından birisidir. Bu kavramla dünyaya yeni bir pencereden bakmamız, kendimizi ve davranışlarımızı yeniden sorgulamamız ve yeniden biçimlendirmemiz gerekir. Bu kavramla, ekolojik sorunları büyük ölçüde çözülmüş, insan - doğa savaşı sona ermiş, canlı ve cansız ortam arasında huzur, ahenk ve dengenin inşa edildiği yeni bir dünya modelini yaratmamız gerekir. Bu kavramla, sınırsız hırs ve isteklerini frenlemiş, ihtiyacı kadar üreten, ihtiyacı kadar tüketen, gelecek nesillere ve diğer tüm canlılara karşı sorumlu olan, çevre bilinci ve çevre duyarlılığı yüksek, ekolojik tutum ve davranışları ile örnek olan yeni insan modelini şekillendirmemiz gerekir. Tüm bunların gerçekleşmesi için ekonomik, politik ve sosyal kararlarımızı, kalkınma ve büyüme anlayışımızı tekrar gözden geçirirken, ulusal ve uluslararası platformda çevre için eğitimin amacı, işlevi ve hedeflerinin yeniden sorgulayıp şekillendirmemiz gerekir.

Genel anlamda eğitimin dört amacı vardır:<sup>222</sup>

1. Eğitim bireyi kültürlemeye çalışır.
2. Eğitim bireyi toplumsallaşmaya çalışır.
3. Eğitim bireyi üretmen olmasına çalışır.
4. Eğitim bireyi bireyselleşmesini sağlamaya çalışır.

Fakat çevre eğitiminin amaçları genel eğitim amaçlarından farklılık göstermektedir. Örneğin, Geray’a göre çevre için eğitimin üç ana amacı vardır:<sup>223</sup>

<sup>221</sup> İnanç, Nelka – Kurgan, Enver, “Çevre Eğitimi ve Halkın Bilinçlendirilmesi”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu, Ana Konu: Çevre Eğitimi, Ankara, 2000

<sup>222</sup> Başaran, İbrahim Ethem, Eğitim Psikolojisi. Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1994, s. 13

<sup>223</sup> Geray, Cevat, Halk Eğitimi, İmaj Yayınevi, Ankara, 2002, s. 292

- “1. Ekolojik çevre dizgelerini, insanlığın bu dizge içindeki yerini kavramalarına,*
- 2. Aynı zamanda, bireylerin, insan toplumlarının gezegenle nasıl uyum içinde yaşayabileceklerine ilişkin görüş geliştirmelerine,*
- 3. Etkin ve sorumlu bir katılım için gerekli becerileri kazanmalarına yardım etmektir.”*

Ülkemizde özellikle okulöncesi, orta ve yüksek öğretimde okullaşma oranlarının düşük olması, kişi başına düşen kitap, gazete ve dergilerin yetersiz olması, bilim ve araştırmalara ayrılan maddi ödeneklerin kıt olması, ülke nüfusunun yaklaşık % 15’inin<sup>224</sup> hâlâ okuma-yazma bilmemesi gibi özellikler, hem eğitim tablosunda karamsarlığa yol açmakta hem de diğer öncelikli konular arasında çevre için eğitiminin önem arz etmeyen, öncelikli olmayan, hatta küçümsenen bir konu olmasına yol açmaktadır.

Geray’a göre ulusal ve küresel ölçekte köklü ve yapısal değişiklikler yapılmadığı müddetçe çevre için eğitimden ve sürdürülebilir kalkınmadan beklenen sonuçlar alınmaz. Çevre için eğitim açısından önemli olan yapısal değişiklikleri Geray, şöyle özetlemektedir:<sup>225</sup>

- *“Karar verme sürecine halkın etkin biçimde katılmasını güvence altına alan bir siyasal dizge,*
- *Artı değer yaratabilen, kendine dayanan ve sürdürülebilir kalkınma için teknik bilgilendirmeyi geliştiren bir ekonomik dizge,*
- *Dengesiz kalkınmadan doğan gerginlikler için çözümler sunan toplumsal bir dizge,*
- *Kalkınma için ekolojik temeli korumaya dayalı, doğaya saygılı bir üretim dizgesi,*
- *Sürekli yeni çözümler sunan bir uygulamabilimsel dizge,*
- *Sürdürülebilir bir ticaret ve finans modelini besleyen bir uluslararası dizge,*
- *Esnek ve kendi kendini düzelten, yenileyen bir yönetsel dizge geliştirilmesi,*
- *Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, toplumsal eğitimin kapsamında sayılmaktadır.”*

Sonuç olarak, ülkemizde ve dünyada, gereken sosyal, ekonomik, politik, hukuksal ve yönetsel düzenlemeler yapılmadığı müddetçe, sadece okullardan ve öğretmenlerden, sadece

<sup>224</sup> Karabağ, Servet – Şahin, Salih, Türkiye Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 75

<sup>225</sup> Geray, Cevat, Halk Eğitimi, İmaj Yayınevi, Ankara, 2002, s. 292-293

eğitim - öğretimden medet umarak, çevre için eğitim konusunda başarıya ulaşacağımızı zannetmek, büyük bir yanılğı olsa gerek.

### 2. 1. 2. Çevre İçin Eğitimin Tanımı, Amacı ve Esasları

1964 yılında W. Stapp tarafından yapılmış olan çevre için eğitim tanımı, onu izleyen bilim adamları ve o tarihten sonraki bilimsel çalışmalar için bir temel oluşturmuştur. Stapp'a göre "çevre için eğitim biyofizik çevre ile ilgili problemler konusunda bilgili, bu problemlerin nasıl çözüleceğinin farkında ve bu problemlerin çözümü için çalışmaya güdülenmiş birey yaratmaya yönelik bir eğitimidir."<sup>226</sup> Çevre için eğitim her ortamda (okulda, fabrikada, tarlada, iş yerinde vs.) verilmeli ve çevre hem eğitimin konusu, hem de ortam ve aracı olarak kullanılmalıdır.<sup>227</sup> Çevre için eğitim disiplinler arası bir çalışma alanı olup bu eğitimin esaslarını bilgilendirme, haberdar oluş ve ilgilenme oluşturmaktadır. Çevre için eğitimin hem bilişsel hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçları, bireylerin ekolojik kültürünü, çevre okur - yazarlığını artırmak, duyuşsal alandaki amaçları ise çevre ve çevre sorunlarına karşı değer, davranış ve tutumları oluşturmaktır.<sup>228</sup>

Çevre için eğitim sadece ekolojik duyarlılığı ve çevre bilinci yüksek, ekobirey yaratmaya yönelik bir eğitim değildir; aynı zamanda sağlıklı yaşama ve sorumluluk alma eğitimidir, aynı zamanda sürdürülebilir yaşam, toplumsal gönenç ve küresel barışın teminatıdır. Çevre için eğitim farklı seviye ve karakterdeki ekolojik bilgilerin benimsenmesi ve hayat boyu savunması ve uygulanmasının yanı sıra; çevre kültürünün, yaşadığı bölge ve ülke, hatta tüm gezegen ve evren için bir sorumluluk duygusunun oluşturulmasına yönelik kesintisiz, yani ömür boyu süren bir eğitim – öğretim sürecidir. Bu süreç duyarlı ve olumlu davranış değişikliği kazandırma süreci olup, temel amacı çevresel sorumluluk bilincine sahip, çevreciliği bir yaşam felsefesi olarak benimseyen çevreci dünya vatandaşı yetiştirmektir.

Çevre için eğitim nedir, neyi amaçlar ve neyi içerir dediğimizde farklı bilim adamlarının ortaya koyduğu, farklı görüşler doğrultusunda, farklı tanımlar ve anlamlar ortaya çıkmaktadır. Bu farklı anlam ve tanımlardan başlıcalar şunlardır:

<sup>226</sup> Örnek, Gönül, Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara, 1994, s. 2

<sup>227</sup> Geray, Cevat, "Çevre İçin Eğitim", İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan: Ruşen Keleş, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1997, s. 334

<sup>228</sup> Doğan, Musa, Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu, DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı, Ankara, 1997, s. 1

- Good'a göre, çevre için eğitim bireyin sosyo – kültürel ve biyofiziksel çevresiyle olan ilişkilerini, değerlerini ve tutumlarını tanınması ve ayırt edilmesini kapsar. Yine Good'a göre çevre eğitimi, dünyanın karşı karşıya bulunduğu sorunlardan haberdar olan, bu sorunların nasıl çözülebileceğini bilen ve buna gönüllü olan birey yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Çevre için eğitimin esaslarını bilgilendirme, haberdar oluş ve ilgilenme oluşturmaktadır.<sup>229</sup>

- Çevre için eğitim bir bütün olarak, çevreye ve onunla ilgili problemlere karşı duyarlı ve ilgili, bireysel ve toplumsal olarak, günümüz problemlerinin çözümüne ve gelecektekilerin önlenmesine yönelik çalışmaları yapabilecek bilgi, davranış, motivasyon ve becerilere sahip bir dünya toplumu yaratma sürecidir.<sup>230</sup>

- Çevre için eğitim, kişinin kültürü ve biyofiziksel çevresi arasındaki ilişkileri anlamak için gereken beceri ve davranışları geliştirmeye yarayan, fark ettirici değerler ve açıklayıcı kavramlar sürecini içerir.<sup>231</sup>

- Stapp ve Disinger'e göre, çevre için eğitim, biyofiziki çevre ve onun problemlerinden haberdar olan, bu problemleri nasıl çözüleceğini bilen, gönüllü vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır.<sup>232</sup>

Yukarıda çevre için eğitim ile yapılan tüm tanımlar doğru olmakla birlikte bu tanımların net ve benzer olmadığı görülmektedir. Farklı ülkelerde, farklı toplum ve kültürlerde, farklı bilim adamlarının ‘çevre için eğitim’ olgusuna farklı pencerelerden bakmaları gayet anlaşılabilir. Yine farklı ülkelerde çevre için eğitim ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların farklı yöntemlerle yapılması da beklenen bir sonuçtur. Fakat ister gelişmiş ister gelişmekte olsun tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde yapılması gereken köklü değişiklikler, toplumsal, ekonomik, kültürel, politik ve belki de en önemlisi insan-doğa ilişkilerinde olumlu etik, düşünsel ve davranışsal değişiklikler ile desteklenirse bu eğitimden beklenen sonuçlar alınabilir.

Çevre için eğitim iki farklı bilim dalı olan çevre bilimi ile eğitim bilimlerinin sentez edilmesi ile ortaya çıkmış ve sosyoloji, psikoloji, felsefe, iktisat, toplum bilimi, coğrafya, ekoloji, biyoloji gibi bilim dallarıyla yoğun bilgi alışverişinde bulunan yeni bir çalışma alanıdır. Çevre için eğitiminin temel amacı, kognitif (algılama) düzeyindeki insanlarla doğa arasında

<sup>229</sup> Good, C:W., Dictionary of Education, New York, Mc Graw Hill, 1973 (Aktaran Nilüfer İşyar)

<sup>230</sup> Ayvaz, Zafer (Redaktör), Çevre Eğitiminde Temel Kavramlar El Kitabı, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:5, İzmir, 1998, s. 98

<sup>231</sup> Gökler, İsa – Yılmaz, İrfan, (Redaktörler ve diğerleri), Okul Öncesi Çevre Eğitimi, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkez Yayınları No: 6, İzmir, 1999, s. 19

<sup>232</sup> Desinger, J.F., Enviromental Educasions Definitional Problem, Scholl Science and Mathematisc, 1985, s. 59-68

karşılıklı saygıya dayalı, çevreye zarar vermeyen davranışları üretecek şekilde sağlıklı bir iletişim kurabilmelidir. Yani sadece çevre hakkında bilgilenmek değil, çevreyi koruyup, geliştirecek tutum ve davranışların kazanılmasını ve problemleri çözme metotlarının kazanılmasını da sağlamaktır. Ayrıca çevre ile ilgili konularda bireyin davranışını etkileyen ve belirleyen psikolojik, sosyolojik, ekonomik, ideolojik, politik ve kültürel boyutlarının tanımlanmasını ve katkı paylarının ortaya konmasını da hedefler. Özetle, çevre için eğitimin temel amacı; bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması, çevreyle etkileşiminde eleştireci bir bakış geliştirmesi, çevre ile ilgili konularda duyarlı, bilinçli, girişken bir yurttaş olarak yetişmesidir. Ayrıca çevre için eğitim almış birey, yalnızca ailesine, arkadaşlarına, vatanına ve milletine değil, dünyaya, tüm uluslara ve kültürlere, tüm canlılara, aynı önemi vermeli ve onları korumalıdır. Kısaca, çevre için eğitim almış birey çevreciliği bir yaşam felsefesi olarak benimsemeli ve örnek dünya vatandaşı olmalıdır. Çevre için eğitim almış bireylerde ekolojik hoşgörünün yanı sıra etnik, dinsel ve kültürel hoşgörü de gelişmiş olmalı bu da medeniyetler ve ülkeler arasındaki barış ve dostluğun teminatıdır. Ayrıca, çevre için eğitim, demokrasi ve insan hakları eğitiminin devamını oluşturmali ve vatandaşlık eğitimi ile bütünleşmelidir.

Çevre için eğitimin amaçları ile ilgili farklı düşünürlerin birbirlerinden çok derin ve farklı yaklaşımlarda bulunmadıkları gözlenmektedir. Örneğin, Trant, çevre için eğitimin amaçlarını genel eğitimin amaçları gibi açıklar. Bunlar, bilginin, yeteneklerin, davranışların ve değerlerin gelişmesini kapsamaktadır. Ancak, buna özel bir çevresel boyut ilave etmektedir. Bu çevresel boyut, insanlar arasında karşılıklı ilişki, kültür ve biyofiziksel çevredir. Bu bağlamda ilk olarak çevre hakkında öğrenme, yani bilgi, kavram ve yetenek hedeflenir, ikinci olarak, çevre için öğrenme, yani tutumda, değerle ilgili hedefleri, son olarak da karar verme ve daha önceden kazanılan hedefler üzerinde kurulan çalışmaları, görüş olarak ileri sürmektedir.<sup>233</sup>

Çevre için eğitiminin amacı konusuna İleri şöyle yaklaşmaktadır:<sup>234</sup>

*“Çevre eğitiminin temel amacı; robot ve atomistik kültürü almış ben merkezli düşünen ve yaşayan insan yetiştirmek değil; çevre, kültür, sanat anlayışıyla beraber bilgi çağına uygun şekilde bilimsel anlayışla donanmış, kalp ve kafa dengesine ermiş, ülkesinin ve insanlığının geleceğine hizmet edebilecek bir merkezli düşünebilen, yaşatma zevkiyle yaşayabilen ve çözüm üreten insanları topluma kazandırmak olmalıdır.”*

İspir’in çevre için eğitimin temel amacına yaklaşımı ise biraz daha farklıdır:<sup>235</sup>

<sup>233</sup> Çelikkıran, Ahmet, “Çevre Sorunları ve Eğitim: Çevre Konusunda Formatör Öğretmen Eğitimi Kursu Uygulama Örneği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,, Ankara, 1997, s. 57

<sup>234</sup> İleri, Recep, “Çevre Eğitimi Metotlarında Yeni Perspektifler”, Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: No: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998, s. 4-5



*“Çevre eğitiminin temel gayesi, topluma ve kişilere tabiatın ve suni çevrenin karmaşık yapısını; bu yapıyı meydana getiren biyolojik, fiziki, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerin birbirlerini nasıl etkilediklerini anlatmak; çeşitli maddi ve manevi değerlerin, davranışların ve pratik çözümlerin, çevrenin iyileştirmesine ve çevre problemlerinin çözümüne sorumlu ve etkili bir şekilde katılmalarını araştırmaktır. Diğer taraftan çevre meselelerin ortaya çıktığı alanlar ile eğitim yöntemleri arasında gerekli bağın kurulması, çevre eğitimin gayeleri arasındadır”.*

Çevre için eğitiminin öncelikli amacı, çevre ahlâkı ve çevre bilinci üzerine kurulu olan çevre sorumluluğunun oluşmasıdır. Çevre için eğitiminin verimli ve kalıcı olması için ekolojik kültür ve çevre bilincinin mutlaka oluşması gerekir.<sup>236</sup> Tiflis Bildirgesine göre, çevre için eğitiminin başlıca amaçları olarak bireylerde bilgi, bilinç, katılım, tutum ve beceri değişimi olarak sıralanmıştır. (bkz. Şekil: 2. 1.) Yine Tiflis Bildirgesindeki tespitler sonucunda çevre eğitimi gören öğrenciler eğitim süreleri sonunda, 1. ekolojik temeller, 2. kavramsal bilinçlenme, 3. inceleme-değerlendirme ve 4. çevreye dönük girişimcilik becerisi adı altında dört farklı başlık altında seviye hedeflerine ulaşmış olmaları gerekmektedir.<sup>237</sup> (bkz. Ek. 1)

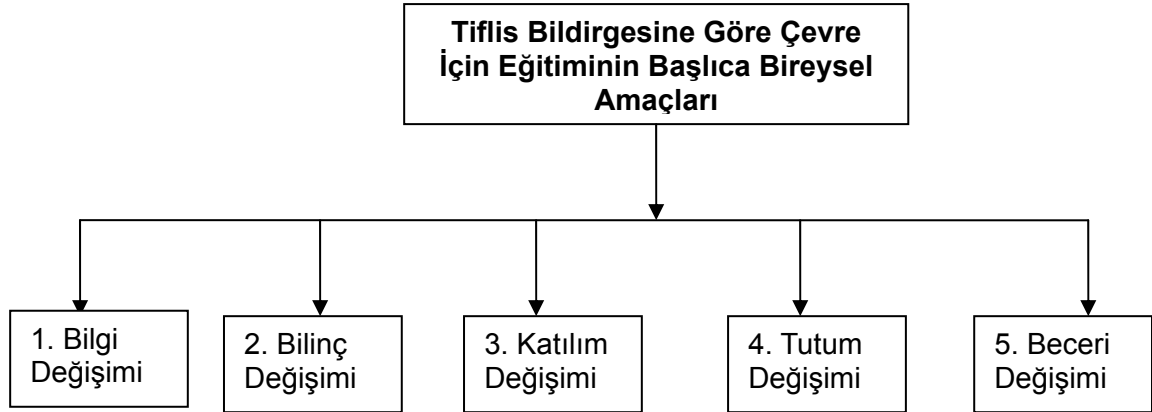
Ek.1’deki veriler dikkatle okunduktan sonra şöyle bit tespit yapılabilir. Ülkemizde gerek üniversite, gerek üniversite öncesi çevre için eğitim konusunda yürütülen çalışmalarda IEEP himayesinde geliştirilen Tiflis Bildirgesindeki hedef, amaç ve esasların göz önünde bulundurulması çevre için eğitimde etkinlik ve verimlilik açısından önemli bir husus olarak kendini göstermektedir. Ülkemizdeki bugünkü durum, çevre için eğitim konusunda Tiflis Bildirgesindeki hedef ve amaçlardan çok uzak olduğumuzu göstermektedir. Durumun telafisi ancak, okulöncesinden başlayıp, ilk, orta ve yüksek öğretimi de içine alacak şekilde, Uluslararası Çevre Eğitim Programı ‘nın benimsediği hedef, amaç ve esasları ülkemiz şartlarını göz önünde tutarak yapılacak ciddi program geliştirme çalışmaları ve eğitim sistemimizde köklü değişikliklerle mümkündür.<sup>238</sup>

<sup>235</sup> İspir, Eyüp G., *Şehirleşme ve Meseleleri. Çevre. Mesken. Yönetim*, Gazi Büro Yayınları, Ankara, 1991, s. 141

<sup>236</sup> Popov, N. İ. – Maslova, O. V., “Osobnosti Ekologiçeskogo Vospitaniya v Naçalnoy Şkole”, Referat, Rossiyskiy Universitet Drujby Narodov, Ekologiçeskiy Fakultet, Moskva, 1999, s. 3 - 6

<sup>237</sup> Ünal, Sevil - Dımışkı, Ebru, “UNESCO – UNER Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 16-17, Ankara, 1999, s. 142 - 154

<sup>238</sup> Ünal, Sevil - Dımışkı, Ebru, a. g. e., s. 153



**Şekil 2. 1.** Tiflis Bildirgesine Göre Çevre İçin Eğitiminin Başlıca Bireysel Amaçları

Geray'a göre çevre için eğitiminin ana amacı, "bireyin çevresini bir bütün olarak kavraması, çevreyle etkileşiminde eleştirici bir bakış, çevreyle ilgili konularda duyarlılık, bilinçlilik, girişkenlik sahibi bir yurttaş, kenttaş olarak yetişmesidir. Bireyin toplumsal çevresine ilişkin olarak çevre hakkını savunmak ve gerçekleştirmek için, çevreye ilişkin kararlara katılma, karar süreçlerini etkileme, sonuçlarını izleme, değerlendirme, denetleme yolunda örgütlü, bilinçli biçimde girişkenliği ele alması; çevreyi korumanın, yıkıma uğratmadan çevreden yararlanmanın gerektirdiği siyasal, yasal, toplumsal, yönetsel her türlü girişimlerde bulunması, sivil toplum örgütlenmelerini geliştirme alışkanlıklarını kazanması çevre için eğitimin başlıca amaçları arasındadır."<sup>239</sup> Geray'ın da belirttiği gibi bir ülkede sağlıklı çevre için eğitimin gerektirdiği, siyasal, yasal, yönetsel ve ekonomik düzenlemeler yapılmadıkça; sivil toplum örgütleri, vakıf ve kamu kuruluşları, çevre sorunsalını doğru teşhis edip doğru önlemler ve politikalar belirlemedikçe, çevre eğitiminin şekillendirmeye çalıştığı "çevresel yurttaş" soyut ve ütöpik bir kavram olarak kalacak ve böylece bu kavram anlamsızlaşacak. Bu nedenle, "çevre için eğitimi sadece okulların, üniversitelerin ve resmi kamu kurumlarının görevidir" yaklaşımının egemen olduğu toplumlarda, çevre eğitim çalışmalarının başarıya ulaşması imkânsızlaşmaktadır.

Sonuç olarak çevre için eğitiminin temel amacı şöyle özetlenebilir: "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 yetişebilmelerine yardımcı olmak."<sup>240</sup> Bu genel amaç doğrultusunda çevre bilinci yüksek

<sup>239</sup> Geray, Cevat, a. g. e. s. 329

<sup>240</sup> Doğan, Musa, a. g. e., s. 2

bireylerden oluşan bir toplum yaratmak üzere gereken eğitimin temel hedefleri Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporunda aşağıdaki şekliyle sıralanmıştır:<sup>241</sup>

- a) “İnsan etrafında gelişen çevre ve doğa olaylarına karşı daha hassas bir yaklaşım olanağını yaratacak ve çevredeki olayları duyu organları yolu ile algılayabilecek,
- b) Yapay çevre ile doğal çevrenin özelliklerini karşılaştırmalı olarak çözümleyip, aralarında etkileşim ağını inceleyebilecek,
- c) Çevre araştırmaları yapabilmek için gerekli teknik ve metotları öğrenip uygulayabilecek,
- d) Çevre bilimleri ile diğer disiplinler arasındaki dinamikleri ve kaçınılmaz bağlantıları inceleyip kavrayabilecek,
- e) Kavram verme yeteneği gelişmiş, böylece çevre sorunlarını tanımlayıp çözümlemeyi gerçekleştirebilecek işlev ve becerileri kazanmış,
- f) Çevre ile ilgili olayları izleyip kişinin ister yakınında ister uzağında meydana gelmiş olsun bu olaylarla bütünleşmesinin önemini hisseden,
- g) Yakın çevresinde ve kendi yaşam ortamında doğayı koruma felsefesini geliştirip tatbik edebilen,
- h) Sosyal yaşamında gerekli olan özellikleri (özgüven, sorumluluk, yaratıcılık, kendini diğerlerine anlatabilme, inandığını uygulayabilme gibi) geliştirmiş,
- i) Sahip olduğu değer yargılarının neler olduğunu bilen ve diğer kişilerin aynı değer yargılarına sahip olmaması halinde doğan çelişkileri uzlaşma ile nasıl giderebileceğini bilen,
- j) Doğal çevrenin özelliklerini bozmadan, hatta korumak ve geliştirme yapabilecek sosyal faaliyetler yaratabilen veya bunlara katılabilen bireyler eğitilmelidir.”

1994 yılında T. C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Müsteşarlığı’na yayınlanan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu’nda kabul edilen yukarıdaki maddelerden neredeyse tamamı uygulanmamış ve aradan 10 yıldan fazla zaman geçmesine rağmen bu doğrultuda ülkemizde hiçbir ciddi çevre eğitim çalışmasının yapılmaması dikkat çekicidir.

Çevre için eğitimin iki esas yönü vardır. Birincisi, insanların sağlığı ve çevrenin korunması yönündeki eğitim, ikincisi de doğal ve antropojen sistemlerin kuralları ile ilgili bilgilere sahip olmak. Bu iki yöndeki eğitim birbirleriyle bağlantılıdır. Nitekim ekolojinin kanunları, prensipleri ve yaklaşımlarını idrak etmeden öğrencilerin çevre bilinci ve çevre

<sup>241</sup> Doğan, Musa, a. g. e., s. 2 - 3

duyarlılığının kazanmaları güçleşmektedir.<sup>242</sup> Bir başka deyişle, doğa ve doğanın elemanları ve kanunları, doğanın çok boyutluluğu işlev, önem ve özelliklerini bilmeden, çocuklara doğa sevgisi ve saygısı kazandırılmaz.

Çevre için eğitim hem alışlagelmiş geleneksel konuların yeni bir şekilde öğretilmesini yaşama geçirmeyi, hem de doğa ile insan ilişkilerin ortaya koyan yeni disiplinleri (insan ekolojisi, sosyal ekoloji, kültür ekolojisi vs.) oluşturmayı amaçlamaktadır. Yakın zamana kadar çevre için eğitim daha fazla, doğa bilimleri (özellikle biyoloji ve coğrafya) ve kısmen de doğayı koruma çalışmaların teknolojisini ile olan teknik bilimlerle (çevre teknolojisi, çevre mühendisliği, çevre mimarlığı vs.) ilişkilendirildi. Böylece çevre için eğitimin sosyal, felsefi, etik ve psikolojik boyutu ikinci plana atılmış, hatta hiç öğretilmemiştir. Bugün ülkemizin ilk ve orta öğretim kurumlarında, doğal ve toplumsal çevre arasındaki karmaşık ilişkileri kapsayan konular yetersiz işlenmektedir. Bu nedenle insan ekolojisi, sosyal ve psikolojik çevre, toplumsal ve kültürel çevre, çocuk – doğa etkileşimi, çevre felsefesi, çevre sosyolojisi, çevre psikolojisi konularına eğitim – öğretimde daha geniş yer verilmeli, ders içerikleri, uygulamalar ve okul dışı çalışmalarında bu konular doğrultusunda bilinçli ve anlamlı ekofaaliyetler düzenlenmelidir.

Çevre psikolojisi, çevre etiği ve sosyal ekoloji disiplinleri çevre için eğitime yön veren onu şekillendiren en öncelikli bilim alanlarının başında olmaları gerekmektedir. Sosyal ekoloji “toplum-doğa” sisteminin sürekli gelişiminin kural ve kanunlarını araştırmakla yükümlüdür. Ayrıca sosyal ekoloji “toplum-doğa” sisteminin, gelişiminin perspektifini ve çeşitli seviyelerde yöresel, bölgesel, ulusal ve küresel düzeylerdeki uyumunu inceler. Böylece sosyal ekolojinin temel görevlerinden biri toplum, teknik ve doğanın bir bütün olarak etkileşimini yansıtan kanun ve kuralları belirlemektir. Bu kanunların öğrenilmesi toplumun sürekli gelişimini (sürdürülebilir kalkınmayı) sağlamak açısından önemlidir.<sup>243</sup> Sonuç olarak, “ekosistemde insan” başlıklı bölüm çevre için eğitimin ana konularından birisi, belki de en önemli konusu olmalıdır. Çünkü çevre sorunlarının ortaya çıkışında da çevre için eğitime olan ihtiyacın da tetikleyici - sorumlusu insandır.

Günümüzde çevre için eğitiminin yaygınlaşmasıyla insanın ikili bir sistemden oluştuğu kabul edilmeye başlanmıştır. Bu sistemlerden ilki “sosyal sistem” olup aile, toplum, dil, ekonomi, politik yapı gibi bir çok öğeden meydana gelmektedir. İkincisi ise “ekolojik sistem” olup bunlar beraberce bir üst düzeyde “ekososyal sistem” meydana getirmektedir.<sup>244</sup> Böylece

<sup>242</sup> Mamedov, Nizami – Ayvaz, Zafer, a. g. e., s. 8

<sup>243</sup> Mamedov, Nizami - Ayvaz, Zafer, a. g. e., s. 12

<sup>244</sup> Deutsch, K. W., Eco-social Systems and Ecopolitics, Paris-UNESCO, 1977. (Aktaran Gönül Örnek)

insan hem doğanın yani ekolojik ortamın bir parçası, hem de yarattığı kültür, teknoloji ve toplumsal ortamın ayrılmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konuyu özetlersek, ekososyal sistem, insanın içinde bulunduğu en geniş sistem olup, bu sistemi en çok etkileyen onu en çok değişime uğratan ve aynı zamanda ondan en çok etkilenen canlının insan olduğu anlaşılmaktadır. Çevre için eğitim bu karmaşık ve iç içe girmiş binlerce alt sistemden oluşan ekososyal sistemin bütünlüğünü, bu sistemin işleyiş mekanizmasını ve bu sistemdeki insanın rolü, yaptırımları, faaliyetleri, görevi ve sorumluluklarını tekrar sorgulamalı ve kendisiyle barışık, toplumsal ve doğal çevre ile barışık yeni bir “ekoinsan modeli” yaratma çabalarını sürdürmelidir. Bu nedenle sağlıklı ekososyal sistemin oluşmasında, ulusal ve küresel bazda çevre eğitimine büyük rol ve görevler düşmektedir.

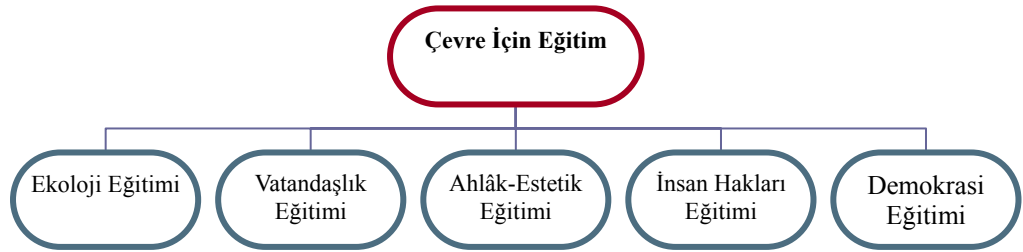
### 2.1.3. Çevre İçin Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği

Ateşi keşfeden, bitki ve hayvanları evcilleştiren ve tüm sert doğa koşullarına rağmen gezegende yaşama savaşını kazanan insanoğlu, tarım ve sanayi devrimlerini gerçekleştirebilmiş, bileşim ve uzay devrimini başarı ile sürdürürken ekolojik devrimi bir türlü gerçekleştirememiş ve kazanmış olduğu varolma savaşını XXI. yüz yılda kaybetmek üzeredir. Mera, çayır, ekili-dikili arazi, balık, orman, tatlı su ve maden havzaları gibi doğal kaynaklarının hızla azaldığı, oysa dünya nüfusunun, üretim ve tüketimin durmaksızın arttığı bir dönemde eğitilmiş, ekolojik kültür ve çevre duyarlılığı yüksek bireylere büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, bölgesel ve küresel çevre sorunlarının çözümünde, politik, ekonomik ve teknolojik yaptırımların başarıya ulaşması ve insan ile doğa arasındaki özlenen uyumun yeniden sağlanması eğitilmiş bireylerden geçtiğini unutulmamalıdır.

Çevre bilincinin çocuklarda filizlenip yerleşmesinde, doğa sevgisi ve çevre korumacılığın kalıcı davranışlara ve yaşam biçimine dönüşmesinde, eğitimin rolü ve etkisi çok büyüktür. Kökeninde kadercilik olgusunun bulunduğu tutucu çevrecilikten, bilim ve aklığın yönlendirdiği mantık, düşünce ve hoşgörünün biçimlendirdiği çağdaş çevreciliğe geçişi yine eğitim en önemli belirleyicilerinden birdir. Harvey’e göre çevre için eğitimin temel amacı “eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin, çevre konularında sorumlu davranışlar sergileyebilmelerini sağlayan ve teşvik eden bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmaktır.”<sup>245</sup> Ayrıca, yirmi birinci yüzyılın çevre için eğitimi yalnızca çevre bilgi ve duyarlılığımızı geliştirecek bir eğitim olmamalı. Oluşturulacak eğitim anlayışı, çağdaş insanın

<sup>245</sup> Ergun, Lalegül, “Ortaöğretimde Çevre İçin Eğitim”, Çevre Eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Önder Matbaa, Ankara, 1993, s. 38

çevresel ve yaşamsal tutum ve davranışlarını kökten değiştirmeli. Daha da önemlisi bu eğitim modeli, çevre sorunlarına tepkisini gösteren, bu sorunların çözümü için öneri getiren, aktif katılım sağlayan, düşünen, tartışan, sorgulayan, sürdürülebilir yaşam ve sürdürülebilir kalkınmayı kavramış ve benimsemiş, dünya ile uyumlu, yeni bir “ekobirey“ yaratmalıdır. Ayrıca çevre için eğitim, şekil 2. 2.’de de görüldüğü gibi ancak vatandaşlık, insan hakları, ekoloji, ahlâk ve demokrasi eğitimi ile bütünleştiği zaman anlam ve önem kazanır. Ancak o zaman çevre için eğitim nihai hedefine ulaşmış olur.



**Şekil 2. 2.** Çevre İçin Eğitim ile Bütünleşmesi Gereken Başlıca Disiplinler

Çevre için eğitimin hem bireysel ve toplumsal, hem de ulusal ve küresel önemi ve amacı vardır. Her birey, hatta her ulus ve her toplum kendi ülke sınırları içinde var olan doğal hayatı sevmeli ve benimsemeli, yok olan bitki ve hayvan türlerini korumalı, doğal kaynaklarını tutumlu kullanmalı, doğayı ve yaşadığı çevreyi tanımalı ve ona sahip çıkmalıdır. Doğal kaynaklarını bilinçsizce tüketen, ekosistemleri tahrip eden, türlerin yok oluşuna seyirci kalan uluslar, geleceğini tüketirler, kendi yaşamlarını tahrip ederler, kendi yok oluşlarına seyirci kalırlar. Unutulmaması gerekir ki devletlerin varlığı, millet ve kültürlerin varlığı doğal çevrenin ve sağlıklı ekosistemlerin varolmasına bağlıdır. Bu nedenle çevre için eğitim hem ulusal hem de uluslararası öneme sahiptir.

Yirmi birinci yüzyılda, geline noktada çevre için eğitim ve çevre sorunları çözümünde uluslararası işbirliği, ortak politika ve devletlerarası karşılıklı dayanışma ön koşul gibi görülmektedir. Çünkü ülkeler arasında ortak ve eşzamanlı çevre politikaları yürütülmeden; küresel çevre sorunları çözümünde hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeleri tatmin edecek ortak politikalar ve yaptırımlar belirlemeden; çevre için eğitimi tüm ülkelerde yaygınlaştırmadan; sadece birkaç ülkenin bu konulardaki başarıları olması, uzun vadede ne

kendilerini ne de gezegeni kurtarmaya yetecektir. Bu nedenle, çevre konularında küresel başarı sağlanması isteniliyorsa, hem çevre sorunlarını çözümünde hem de çevre için eğitim stratejileri belirlemede ülkeler arasındaki dayanışma ve eşgüdüm kaçınılmazdır.

Çevre için eğitimde çok sık kullanılan yöntemlerden biri insanların karşı karşıya kaldıkları yöresel veya lokal çevre sorunlarının doğa sevgisi ve çevre duyarlılığı açısından, sömürü düzeyine varacak kadar duygusal ve kitlesel kullanılmasıdır. Ev veya iş yerlerinin yakınlarında, ya da yaşanan mahalle, köy veya kentte ortaya çıkan bu tip sorunlar en fazla o mekânda yaşayan vatandaşları olumsuz etkilediklerinden dolayı, bu sorunlara karşı en büyük duyarlılığı ve en büyük toplumsal tepkiyi yine bu vatandaşların göstermesi gayet doğal ve anlaşılırdır. Bireyleri doğrudan ve olumsuz etkileyen bu tip sorunlar geçici olarak onların çevre duyarlılıklarını, çevre hakkındaki düşünce ve görüşlerini değiştirebilme etkisine sahip olsa da uzun vadede kalıcı çevresel tutum ve davranışlar açısından bu yöntemin pek sağlıklı olmadığı anlaşılmaktadır.<sup>246</sup> Çünkü sorunun ortadan kalkması ile toplumsal tepki ve duyarlılık ta ortadan kalkmaktadır. Böylece geçici duygu, görüş ve tepkiler, kalıcı bir çevreci kimliğine bürünmeden buharlaşmaktadır. Medvedev ve Aldaşeva'nın da belirttiği gibi ekolojik sorunları tehdit ve kalkan olarak kullanmak, çevre için eğitim açısından kalıcı değil sadece geçici çözümler sunmaktadır.<sup>247</sup> Bu bağlamda cılız yöresel ekolojik sorunlar, cılız çevresel tepkilerle sınırlı kalmakta ve bunlar uluslararası düzeye genelde çok nadir ulaşabilmektedir.

Önümüzdeki 30-40 yıl içinde küresel toplumların göstereceği çevresel bilinçlenme ve duyarlılık, ekolojik kültür ve gezegeni sahiplenme bilinci, büyük ölçüde ekolojik devrimin başarılı olup olmayacağını belirleyecektir. Tarım devrimi binlerce, sanayi devrimi yüzlerce yıl sürerken, ekolojik devrimi gerçekleştirmemiz için onlarca yıllık kısa bir süremiz vardır. Gezegenimizi paylaşan tüm uluslar ya tarım, turizm, sanayi, enerji ve ulaşım gibi ekonomik faaliyetlerini doğa ile uyumlu olarak sürdürecekler ya da üretim-tüketim ve değer yargılarını deştiirmedikleri için yok olacaklar. Yaşam hakkı tüm canlılar için en kutsal ve en yüce hak olduğuna göre, tüm bitki, hayvan ve insanların yaşama ve var olma hakkını, insanoğlunun doğaya ve dünyaya olan bakış açısı ile çevresel tutum ve davranışlarındaki değişimler belirleyecektir. İşte bireylerde değişmesi beklenen bu bakış açısı, tutum ve davranışları etkileyen en önemli faktörlerden ikisi ahlak ve eğitimidir. Burada okullarda ve üniversitelerde gerçekleştirilen örgün eğitimin yanı sıra, halk eğitimi, anne-baba eğitimi ve öncelikle

<sup>246</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygöl Abdulhaevna, Ekologiçeskoe Soznanie (Çevre Bilinci), İzdatelstvo Logos, Moskva, 2001, s. 340 – 341

<sup>247</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygöl Abdulhaevna, a. g. e., s. 341

yöneticilerin, iş adamlarının, idarecilerin ve politikacıların eğitimi de ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü halk eğitimi yaygınlaşmadan ve toplumsal - kültürel değişim gerçekleşmeden, çocuklara verilecek çevre için eğitimden sağlıklı ve uzun vadeli sonuçlar beklenmemeli. Bu nedenle “eğitim ve ekolojik devrim” ile “ekonomik ve kültürel“ devrim eşzamanlı ve bütünlük içinde olmalıdırlar.

Çevre için eğitim sosyal ve fen bilimlerini potasında birleştiren disiplinler arası yeni bir bilim ve çalışma alanıdır. Çevre için eğitim, kişinin kültürü ve biyofiziksel çevresi arasındaki ilişkileri anlamak için gereken beceri ve davranışları geliştirmeye yarayan, fark ettirici değerler ve açıklayıcı kavramlar sürecini içerir.<sup>248</sup> Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesinde, çevre için eğitimin kapsamı, maddeler halinde şöyle belirtilmiştir:<sup>249</sup>

1. İnsan-Çevre etkileşimi konusunda çevrebilimsel yaklaşımın önemi ve anlamı,
2. Toplumsal, tarihsel, doğal çevrenin yıkımına neden olan etkinlikler ve etmenler,
3. Çevre korumada, demokratik kurum ve süreçleri oluşturmanın gerekliliği, katılımcı demokratik değerlerin önemi, yerel yönetimlerin, sivil toplum örgütlerinin rolleri,
4. Bireyin karar süreçlerine katılımını, çevre hakkının yaşama geçirilebilmesini gerçekleştirmek amacıyla, teknik ve siyasal yönden bilgilendirilmesi,
5. Örgütlü etkinliklerin önemi ve anlamı,
6. Çevre sorunlarının yasal çerçevesi ve çevre hakkı,
7. Çevre korumada doğal çevre üzerinde olumsuz etkisi olan uygulamaların (teknolojilerin) kullanılmasının önlenmesi, seçenek, yaklaşım ve uygulamalara yönelmesi (ekolojik tarım, kent ekolojisi, yenilenebilir enerji politikaları vb.),
8. Öz kaynaklara dayalı ve kendini sürdürebilen bir kalkınma anlayışının toplum açısından önemi, tüketimin gerçek gereksinimlere yöneltilmesi,
9. İnsanın doğayla uyum sağlaması, doğal dengeleri bozmadan yaşamının yollarının araştırılıp bulunması,
10. Kültürel sürekliliğin sağlanmasında tarihsel çevre korumanın önemi, tarihsel çevreyi korumanın seçenekleri.

<sup>248</sup> Gökler, İsa – Yılmaz, İrfan, (Redaktörler ve diğerleri), Okul Öncesi Çevre Eğitimi, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkez Yayınları No: 6, İzmir, 1999, s. 19

<sup>249</sup> Geray, Cevat, “Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesi”, Kooperatifçilik Dünyası Dergisi, Yıl: 20, Sayı: 245, Ağustos, 1991



Çevre için eğitime olan gereksinim insanların yaşamı için gerekli olan en uygun koşulları sağlama isteğinden doğar. Çevrenin iyi veya kötü olması uygarlığın gelişmesinin esas amacı ve insanlığın doğal hakkı olan sağlığı ve yaşamı doğrudan etkiler. İnsanın varolma ve gelişimi için gerekli olan doğal koşulların tahrip olması veya eksik-sağlıksız olduğu durumda tüm sosyal, ekonomik ve politik sorunlar anlamsızlaşır veya ikinci plana itilir. Bu nedenle çevre için eğitim ulusal ve evrensel eğitim sisteminin yapısına dâhil olmakla yetinmemeli, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından birini oluşturmalı ve diğer derslere, diğer bilimlere kılavuzluk etmelidir. Eğer tarih ve edebiyatı kültürel değerlere sahip çıkmak, fen bilimlerini doğal kanunlarını bilmek için öğrenmek gerekiyorsa, çevre için eğitim de insanoğlunun gelecek yaşamının ve gelişiminin sağlanabilmesi için şart olan; doğaya karşı insancıl davranışın oluşturulması, doğayı değiştirmek için müsaade edilecek ölçütün belirlenmesi, özel sosyal-doğacı kanunların ve davranış normatiflerinin belirlenmesi için gereklidir.<sup>250</sup> Bu bağlamda, çevre için eğitim, çocukların sosyal davranışlarını, toplumsal ilişkilerini, canlılara ve dünyaya bakış açılarını değiştirerek çevreci felsefe ve yaşam tarzını benimsemiş, çevre duyarlılığı ve çevre bilinci yüksek, yeni dünya vatandaşı yaratmada önemli bir etkidir. Çevre sorunlarının temelinde insan davranışları ve değerler sistemi yattığına göre, bunların değişmesinde çevre için eğitim önemli bir etken olsa da tek başına bu karmaşık sorunları çözebilecek bir sınırsız güce de sahip olmadığı bir başka gerçektir.

#### **2. 1. 4. Çevre Konusunda Eğitim – Çevre İçin Eğitim İkilemi**

Çevre için eğitim denildiği zaman genel çevre kültürünün, kendi ülkesi ve yaşadığı gezegen, hatta tüm evren için bir sorumluluk duygusunun oluşturulmasına yönelik hayat boyu, yani kesintisiz bir eğitim-öğretim süreci anlaşılmaktadır. Bu eğitim-öğretim sürecinin esas amacı, doğaya, dünyaya ve gelecek nesillere sorumlulukla yaklaşmayı sağlayabilmektir. Çevreci sorumluluk; kendini ve değerlerini eleştirebilme; kendini kontrol edebilme; doğal çevreyle ilgili şimdiki ve daha sonraki sonuçlarını önceden görebilme yeteneği gibi yüksek kişisel özelliklerle ilgilidir. Doğayla ilgili manevi taleplerin yerine getirilmesi, diğer insanlar tarafından kınanma ya da cezalandırma korkusu altında değil, gönüllü, yaptıklarının yararlarının bilincinde olacak bir şekilde olmalıdır.

Çevre eğitimi ile çevre için eğitim arasındaki farkı Geray şöyle açıklamaktadır:

<sup>250</sup> Mamedov, Nizami – Ayvaz, Zafer, a. g. e., s. 6

*“Çevreye ilişkin eğitim” ya da “çevre eğitimi” yerine “çevre için eğitim”i savunanlar, çevreyi biçimlendiren kararların alınması konusunda siyasal ve aktöresel (moral) bir uyanıklık, bilinçlenme ve yaratma amacını vurgulamaktadırlar. Böyle bir eğitimin sorun çözmeye dayalı projeleri içereceği belirtilmektedir. Burada belirli bir ideolojiyi kafalara yerleştirmek yerine, bağımsızca düşünme, yaşamını bildiğince düzenleme yeteneğini almaşık ideolojilerin de varolabileceği bilincini kazandırma söz konusu olmaktadır. Burada bireylerin yaşam biçimiyle doğa arasındaki karşılıklı etkileşimin doğurduğu koşullandırmanın ayırıcılığı olarak, hem bireysel gelişimlerini hem de çevrelerini nasıl biçimlendirdiklerini kavramalarına yardımcı bir eğitim amaçlanmaktadır. Önemli olan, çevrenin niteliğini belirleyen doğayla ilgili tutumların, egemen olan ekonomi biçimleriyle nedenli yakından ilişkili olduğunu bireye göstermektir.”<sup>251</sup>*

Bir başka deyişle, “çevre konusunda eğitim” veya kısaca çevre eğitiminde, genelde doğal ve toplumsal çevre ile yapay ve doğal ekosistemlerin özellikleri ve fonksiyonları, bitki ve hayvan türlerin beslenmesi, üremesi, coğrafi dağılımı ve özellikleri hakkında temel ekolojik bilgiler kavratılmakta ve daha sonra bu bilgileri öğrenciler kullanmakta ve geliştirmektedir. Bu nedenle bu eğitim yüzeysel, kuru ve ezberci kalıplaşmış bilgi ve tanımlardan öteye gidememektedir.

Ekolojik kavramlar, tanımlar, şekil ve grafikler, çevre konularını kapsayan üniteleri renklendirmeye, anlamlandırmaya ve çevreci birey, bilinçli yurttaş yetişmesine olanak sağlamadığı gibi, çocukların çevreden uzaklaşmalarına, hatta nefret etmelerine yol açmaktadır. Böylece “çevre konusunda eğitim” almış bireyler, çevrenin bozulması ve ekolojik sorunların çözümünde katkı, öneri ve aktif katılım sağlamada yetersiz kalmakta, çünkü bu eğitim modeli tartışan, sorgulayan, bağımsızca düşünebilen bireyler değil, yönetsel ve siyasal sistemin (kısaca yönetici sınıfın) çıkarları doğrultusunda yanlı ve yönlendirilmiş bilgi ve öğretimi çocuklara empoze ederek, kendi görüş ve istekleri doğrultusunda nesiller yetiştirmektedir. Bu eğitim sisteminde var olan düzen, mevcut sorunları sorgulamadığı, insan-çevre ilişkilerine yeni bir bakış açısı getiremediği için, çevre sorunlarına da çözüm getirmemektedir. “Oysa çevre sorunları, insanın çevresini kâr dürtüsüyle alabildiğine sömürmesinden, bireysel çıkarlarını toplumun ortak çıkarlarından daha üstün tutmasından kaynaklanmaktadır. Toplumsal, ekonomik, siyasal düzeltimlerle birlikte gerçekleşmedikçe eğitim yoluyla böylesi karmaşık sorunların köklü biçimde çözümü için aşırı bir iyimserliğe yer yoktur.”<sup>252</sup>

<sup>251</sup> Geray, Cevat, “Çevre İçin Eğitim”, İnsan Çevre Toplum, Yayın Hazırlayan: Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997, s. 325-326

<sup>252</sup> Geray, Cevat, a. g. e., s. 324-325

Dünya ülkelerinin ekonomik, politik, teknolojik ve sosyo-kültürel sorunları ile çevre eğitimi sorunsalı iç içe olup derin bir etkileşim içerisindedir. UNESCO - UNEP tarafından hazırlanan “1990’larda Çevre Eğitimi Alanında Uluslararası Eylem Stratejileri” raporunda bu görüş desteklenmiş ve aynı zamanda bireylerin ve grupların değer yargıları, tutumları ve davranışları üzerinde çalışılması gerektiği vurgulanmıştır. Örneğin, Ağustos 1987 yılında Birleşmiş Milletler Çevre Programı’nın eşgüdümünde Rusya’nın başkenti Moskova’da, 100’den fazla ülkeden gelen katılımcı ve uzman ile Çevre Eğitimi ve Öğretimi UNESCO – UNEP kongresi düzenlenmiştir. Moskova ve 1988 Nairobi toplantılarında çevre eğitimi ve öğretimi konusunda uluslararası eylem stratejileri belirlenmiştir. Bu stratejiler arasında öncelikli olanlar aşağıda başlıklar altında verilmiştir.<sup>253</sup>

1. Bilgiye erişebilirlik.
2. Araştırma ve deneyler.
3. Çevre eğitimi programları ve öğretim materyali.
4. Personel eğitimi.
5. Teknik ve mesleki eğitim.
6. Kamuoyunun eğitilmesi ve bilgilendirilmesi.
7. Genel üniversite eğitimi.
8. Uzman ve öğretmenlerin eğitimi.
9. Uluslararası ve bölgesel işbirliği.

Çevre için eğitim, hayatın ilk yılları boyunca başlayan yaşam deneyimleri üzerine kuruludur. Bu tip tecrübeler daha sonraki dönemlerde doğal çevreye yönelik hayat boyu devam edecek olan tutumları, değerleri ve davranış kalıplarını şekillendirmede kritik bir rol oynar.<sup>254</sup> Bu nedenle özellikle okulöncesi ve ilköğretim döneminde filizlenen çocuklara verilecek bu eğitim bireylerin olgunluk döneminde sahip olacakları ekolojik kültür ve çevre bilinci açısından son derece önemlidir. Ayrıca, bireylerin çevre tutum ve davranışlarının şekillenmesine, okul ve öğretmenler kadar, ebeveynlerin, arkadaşların, komşuların, iş ve yaşam çevresinin, hükümet ve kamu kuruluşlarının, ülkedeki mevzuatın ve kalkınma politikalarının, kitle iletişim araçlarının

<sup>253</sup> Çellikkıran, Ahmet, a. g. e., s. 52

<sup>254</sup> Wilson, Ruth A., “Starting Early: Environmental Education During The Early Childhood Years”, ACCESS ERIC Digest, 1996, p. 1

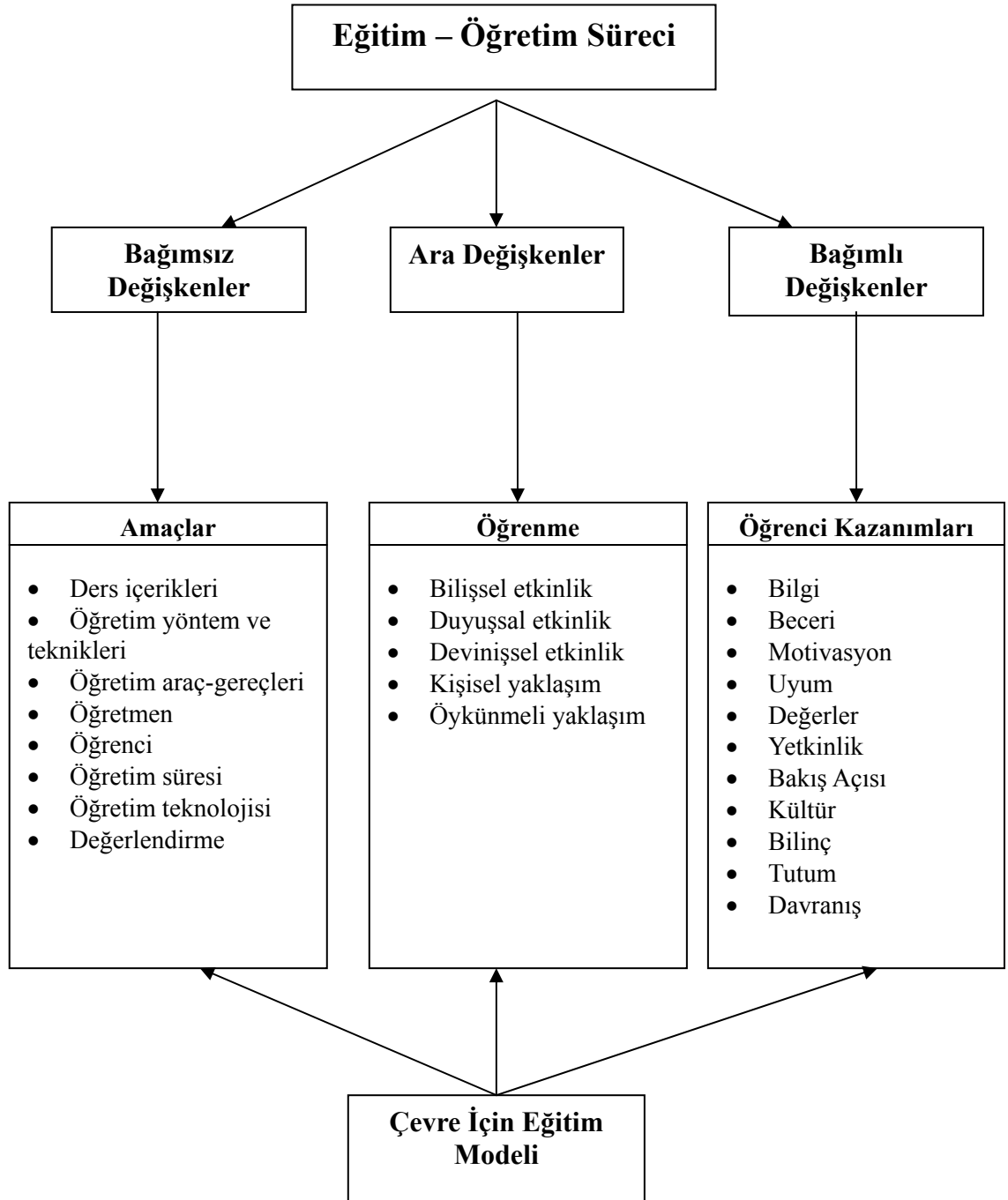
da büyük etkisi olduğu yadsınamaz. Bu nedenle çevre için eğitimin yaygınlaşmasında, çocuğun gerekli çevresel tutum ve davranışları kazanmasında hem formal hem de informal eğitim unsurları etkilidir.

Çevre için eğitim, insanın beşikten mezara kadar alması ve uygulaması gereken bir eğitim sürecidir ve bu yaşam boyu süren eğitim esnasında bireylerin kazanmaları gereken tutum ve davranışları şöyle özetleyebiliriz:<sup>255</sup>

- Ekolojik bilgilenme- bilgilendirme.
- Çevresel bilinçlenme- bilinçlendirme.
- Kalıcı, duyarlı ve olumlu çevresel davranış değişikliği kazanma-kazandırma.
- Doğal, tarihi, kültürel ve estetik değerleri koruma-yaşatma.
- Doğayı tahrip etmeden ve yok etmeden kullanma.
- Tutumluluk kazanma ve kazandırma.
- Kirlenen ve tahrip olan çevreyi geri kazanmada görev alma-görevlendirme.
- Çevresel olaylarda eylemsel katılımı sağlama.
- Çevresel sorunların çözümünde görev alma-görevlendirme.
- Çevreciliği bir yaşam felsefesi olarak benimseme-benimsetme.

---

<sup>255</sup> Öztürk, Münir. A., “Halkın Bilgilendirilmesi ve Çevre Eğitimi”, Çevre Eğitimi: Metod ve Özel Konular, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliği, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998, s. 63



**Şekil 2. 3.** Çevre İçin Eğitimin Konstruktif Yapısı<sup>256</sup>

<sup>256</sup> Kostova, Zdravka, Kontseptualizatsiya na Ekologičeskoto Obrazovanie, İzdatelstvo Faber, Sofiya, 2003, s. 192

Geray'a göre çevre için eğitimde topluca öğrenme, küme çalışmaları ve halk eğitimi ön planda olmalıdır.<sup>257</sup> Çünkü ebeveynleri, öğretmenleri, hizmet içi ve halk eğitimini içine almayan çevre eğitiminin (sadece okullardaki öğretim ile) ne kadar başarılı olabileceği tartışılır. Özetle çevre için eğitim hem çocukları ve ebeveynleri, hem de memurları, yöneticileri ve işçileri, yani toplumun tüm kesimlerini kapsamalıdır.

Örgün eğitim ve halk eğitimindeki tüm eğitim faaliyetleri tüm bilimsel çalışmalar, çevre için eğitim doğrultusunda yapılmalıdır. Başta televizyon, radyo, gazete ve dergiler olmak üzere, medya ve tüm kitle iletişim araçlarına bireyleri bilinçlendirmede, çevresel kültürü yaygınlaşmada ve çevre sorunlarının duyurulmasında etkin görev üstlenmelidir. Aynı görev ve sorumluluğu hükümetler, siyasetçiler, idareciler, yöneticiler ve çevre gönüllü kuruluşları da paylaşmalıdır. Çevre için eğitimde başarıya ulaşma yollarının bu önkoşullardan geçtiği unutulmamalıdır.

### 2. 1. 5. Çevre İçin Eğitimin İlkeleri, Hedefleri ve Kademeleri

Bugünün dünyasında cereyan eden kültürel, ekonomik ve politik değişimlerde eğitim ve öğretim belirleyici öneme sahiptir. Bireylerin tutum ve davranışlarının, görüş ve düşüncelerinin olumlu yönde şekillenmesi öncelikle verilecek eğitimin niteliğine bağlıdır. Çünkü toplumların gelişmesi, bireylerin bilgi, beceri ve ahlâki değer özelliklerinin değişimi ile doğru orantılıdır.<sup>258</sup> Bu değişimin önemli unsurlarından biri de insan – doğa ilişkileri ve bu ilişkileri şekillenmesinde büyük rol ve etkiye sahip olan çevre için eğitim etkinlikleridir.

Çevre için eğitimi etkileyen faktörleri bağımsız değişkenler, ara değişkenler ve bağımlı değişkenler olmak üzere üç grupta toplayan Kostova, kendisinin oluşturduğu çevre için eğitim modelini önermektedir. Şekil 2. 3'te de görüldüğü gibi bu modelde öğrenme, amaçlar ve öğrenci kazanımları belirleyici olduğu görülmektedir.<sup>259</sup> Fakat bu tip eğitim – öğretim modellerinin başarılı olması için bazı kıstaslara, bazı ilkelere ihtiyaç vardır. EPA (Amerika Çevre Koruma Ajansı) formal çevre için eğitimde başarı sağlanabilmesi için uyulması gereken prensipleri sekiz ana başlıkta sınıflandırmıştır ayrıca, bu ilkeler informal çevre için eğitimde de

<sup>257</sup> Geray, Cevat, a. g. e., s. 326

<sup>258</sup> Kostova, Zdravka, a. g. e., s. 77

<sup>259</sup> Kostova, Zdravka, a. g. e., s. 192

yol gösterici özellik taşımaktadır:<sup>260</sup>

**“Birinci İlke:** Çevre uzmanları ile iletişim geliştirilmelidir. Bu çerçevede çevre sorunları ve çözüm yollarıyla ilgili çalışmalar yapan kişi, grup ve kuruluşlarla yakın temas içinde olmalıdır. Böylece, çevre konusundaki araştırmalar ve literatürlere kolayca ulaşma imkânı olacaktır. Bunun içinde, çevre eğitimcilerini destekleyecek bilgisayar ağları kurulmalıdır.

**İkinci İlke:** Verimliliği artırmak ve sınırlı kaynakların kullanımında optimizasyonu sağlamak için ortaklıklar geliştirilmelidir. Formal olarak çevre için eğitimin içinde rol almayan endüstriyel, dini organizasyonlar ve sivil toplum örgütleriyle iletişim kurulmalı, birliktelik oluşturulmalı ve ortak çalışmalar yapılmalıdır.

**Üçüncü İlke:** Çevre bilimi, çevre sorunları, temel ekoloji ve çevre için eğitim konularını müfredatlara yansıtılabilen öğretmenlerin sayısı artırılmalıdır. Eğitimciler için gerekli doküman ve malzemeler sağlanmalı ve onlara çevre sorunlarıyla ilgili pratik bilgi ve uygulama örnekleri verilmelidir.

**Dördüncü İlke:** Yeşilci ve çevreci girişimler teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Yeşil tabanlı projeler genellikle, yerel ihtiyaçlara yönelik olmaktadır. Okullarda veya hükümet dışı organizasyonlarda gerçekleştirilen çevre için eğitim projeleri desteklenmeli ve ödüllendirilmelidir. Ayrıca hava, enerji, su ve katı atık sorunlarının çözümüne katkıda bulunabilecek özel projelere de destek verilmelidir.

**Beşinci İlke:** Çevre alanındaki meslekler desteklenmelidir. Çevre sorunlarının çözümünde katkıda bulunan meslekler teşvik edilmeli ve öğrencilerin çevre programlarına katılımı sağlanmalıdır. Bu amaçla çeşitli çevre yarışmaları düzenlenmeli ve yarışmacılar ödüllendirilmelidir.

**Altıncı İlke:** Eğitimciler, öğrenciler ve halkın diğer ilgili kesimlerine, gerekli çevre için eğitim araçları sağlanmalıdır. Gazete, dergi ve kitaplarla öğrenciler ve halkın bilinç düzeyi artırılmalıdır.

**Yedinci İlke:** Halkın doğru kararlar verebilmesi için, toplum eğitilmelidir. Medya, gönüllü kuruluşlar, vakıf ve dernekler, yaygın eğitim kurumlarına bu amaç doğrultusunda yükümlülükler verilmelidir. Bu oluşumlar, merkezi ve yerel yönetimlerce desteklenmeli ve gerekirse finanse edilmelidir.

**Sekizinci İlke:** Çevre için eğitim faaliyetleri ülke sınırları dışına uzanmalı ve bu konuda uluslararası işbirliği sağlanmalıdır. Uluslararası grup ve kuruluşlarla iletişim ve bilgi alışverişi sağlanmalı ve ortak çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Diğer ülkelerde uygulanan çevre için eğitim politikalarından, araç ve gereçlerden uluslararası kongre, seminer ve toplantılardan yararlanılmalıdır. Kısaca, ülkelerarası bilgi, tecrübe ve kaynak alışverişi sağlanmalıdır.”

Yukarıdaki ilkeler dikkatle okunup irdelendiğinde, çevre için eğitiminin sağlıklı yürütülmesi ve bu eğitimden beklenen sonuçların alınması için ne kadar geniş bir alanda, ne kadar büyük bir güç birliği ile ne kadar farklı yöntemlerle mücadele verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Örneğin formal ve informal eğitiminin birliktelik oluşturması, ayrıca hükümet,

<sup>260</sup> The Council on Environmental Quality, Environmental Quality 23and Annual Report, Washington, D. C. 1992, pp. 60-69, (Aktaran İsmail Ceritli)

yönetici, okul ve ailelerin, sivil toplum örgütlerinin, sanayi ve politik kuruluşların, kitle iletişim araçlarının da desteği ile ancak bu eğitim yararlı ve etkili olabilir. Çevre konuları gazetelere, dergilere, kitaplara, televizyon programlarına kısaca hayatın her alanına girmeli; hükümet ve yerel yönetim bu çalışmalarını desteklemeli ve gerekli doküman ve maddi desteği sağlamalı; okullarda çevre konuları ile ilgili seminer, konferans, yarışma, kongre, toplantı gibi farklı etkinlikler düzenlenmeli; okullardaki formal eğitim okul sonrası halk eğitimi ve mesleki eğitim olarak da devam etmeli ve farklı halk kitlelerini, farklı meslekleri de kapsamalıdır. Ancak o zaman istenen hedef ve başarıya yaklaşılmış olunacak, ancak o zaman beşikten mezara kadar çevre için eğitim ilkesi yaşama ve uygulamaya geçirilmiş olacak.

Geray, çevre için eğitim etkinliklerinde uyulması gereken ilkeleri şöyle özetlemiştir:<sup>261</sup>

1. *“Herkes çevre eğitimi görmek, bu konuda öğretim yapmak hakkına sahiptir.*
2. *Çevre için eğitim, “yaşam boyu eğitim” çerçevesinde toplumun tüm katmanlarına yöneliktir.*
3. *Devlet çevre eğitimi için gereken önlemleri almalı, gerekli olanakları sunmalıdır.*
4. *Eğitimin her düzeyinde çevre bilimi, disiplinler arası bir yaklaşım olarak alınmalıdır.*
5. *Gönüllü örgütlerce yürütülen çevre eğitimi etkinlikleri devletçe desteklenmeli; toplanma ve örgütlenme özgürlüğü konusunda her türlü sınırlamalar kaldırılmalıdır.*
6. *Bireyler eğitim-öğretim sürecine etkin biçimde katılmalı, sürecin planlanma ve yürütülmesinde sorumluluk almalı, eğitim süreci katılanların deneyimlerine dayandırılmalı, bu deneyimlerden yararlanılmalıdır.*
7. *Çevre eğitimi, her çevrede verilmeli, daha doğrusu, çevre, hem eğitimin konusu, hem de ortam ve aracı olarak kullanılmalıdır.”*

Eğitim sisteminin her zaman bilimsel araştırmaların gerisinde kaldığı bir gerçektir. Ekolojik problemleri çözüme ulaştırmak, disiplinler arası yaklaşımı gerektirmektedir. Disiplinler arası yaklaşımı göz önünde bulundurarak bu geride kalmayı en aza indirmek mümkündür. Çevre için eğitim, eğitim sistemimizin yapısal kavşağını oluşturmalı, onun gelişiminin vazgeçilmez faktörü olmalıdır.<sup>262</sup> Çevre için eğitim ve eğitim sisteminin çevreselleştirilmesi bir birinden farklıdır. Bunlar bir biriyle ilişkili olsalar da farklı olayları karakterize etmektedirler. Çevre için eğitim farklı seviye ve karakterdeki ekolojik bilgilerin kesintisiz benimsenilmesidir.<sup>263</sup> Oysa eğitim sisteminin çevreselleştirilmesi, okullardaki ve

<sup>261</sup> Geray, Cevat., a. g. e., s. 334

<sup>262</sup> Mamedov, Niyazi - Ayvaz, Zafer, a. g. e., s. 8

<sup>263</sup> Mamedov, Niyazi - Ayvaz, Zafer, a. g. e., s. 7 - 8



üniversitelerdeki ders programlarının, ders içeriklerinin, bilimsel faaliyetlerin ve kültürel etkinliklerin çevreselleştirilmesinden geçmektedir.

Çevre için eğitim ile matematik, sosyal bilimler, edebiyat, müzik ve sanat arasında doğrudan bir ilişki kurup bu derslerin çevreselleştirmesini sağlamak öğretmenlerin ortak isteği ve görevi olmalıdır. Matematik derslerinde çözülen problemler, edebiyat derslerinde okutulan hikaye ve şiirler, tarih derslerinde işlenen uygarlıkların çöküşü, coğrafya derslerinde işlenen insan-doğa ilişkileri, resim dersinde çizilen doğa resimleri, biyoloji dersinde işlenen bitki ve hayvan türleri ile ekosistemlerin özellikleri, kısaca eğitim programında var olan tüm ders içerikleri çocukların çevre bilincini ve çevre duyarlılığını pekiştirecek etkinliklerle yoğrulmuş olması gerekmektedir. Okullarda yapılan şiir veya resim yarışmaları, doğa yürüyüşleri ve piknikler, ağaç dikme ve erozyon önleme etkinlikleri, spor karşılaşmaları ve bilgi yarışmaları gibi tüm okul içi ve okul dışı faaliyetler, çocukların çevresel kültürü ve bilincini arttırmaya yönelik yapılmalıdır. Özellikle sınıf içi etkinliklerin başarılı olması için uygun bir müfredat (çevreselleştirilmiş eğitim programı) ve çeşitli branşlardaki öğretmenlerin çevre eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Çünkü çevre duyarlılığı ve çevre bilgisi yetersiz bir öğretmenden, uyguladığı etkinlikleri ve dersleri çevreselleştirilmesi beklenemez. Kısaca, çevre için eğitim okulöncesi, ilköğretim, orta ve yükseköğretim, hatta ebeveynlerin eğitimi ve halk eğitimini de kapsamalıdır. Bireylerin yaş ve gelişim özelliklerine göre, gereken programlar, teorik ve uygulamalı dersler ve çevresel etkinlikler düzenlenmelidir. Ailede başlayan bu eğitim okulda ve iş yerinde devam etmeli ve beşikten mezara kadar devam eden kesintisiz bir süreci kapsamalıdır.

Eğitim sistemi çevreselleştirilirken nelere dikkat etmemiz gerekmektedir? Yirmi birinci yüzyılda uygulayacağımız çevre için eğitim modeli, geride kalan yüzyıldaki eğitim modelinden ne gibi yeniliklere ve farklılıklara sahiptir? Tüm bu soruları cevaplarken Ek: 2 tablosundaki bilgiler bize yardımcı olabilir. Ek: 2 tablosunda “klasik çevre eğitimi modeli” ile olması gereken “modern çevre için eğitim modeli” karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve her iki eğitim modelin başlıca özellikleri maddeler halinde özetlenmeye çalışılmıştır.

Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği (NAAEE), çevre için eğitiminin kademelerini şu şekilde sıralamaktadır:<sup>264</sup>

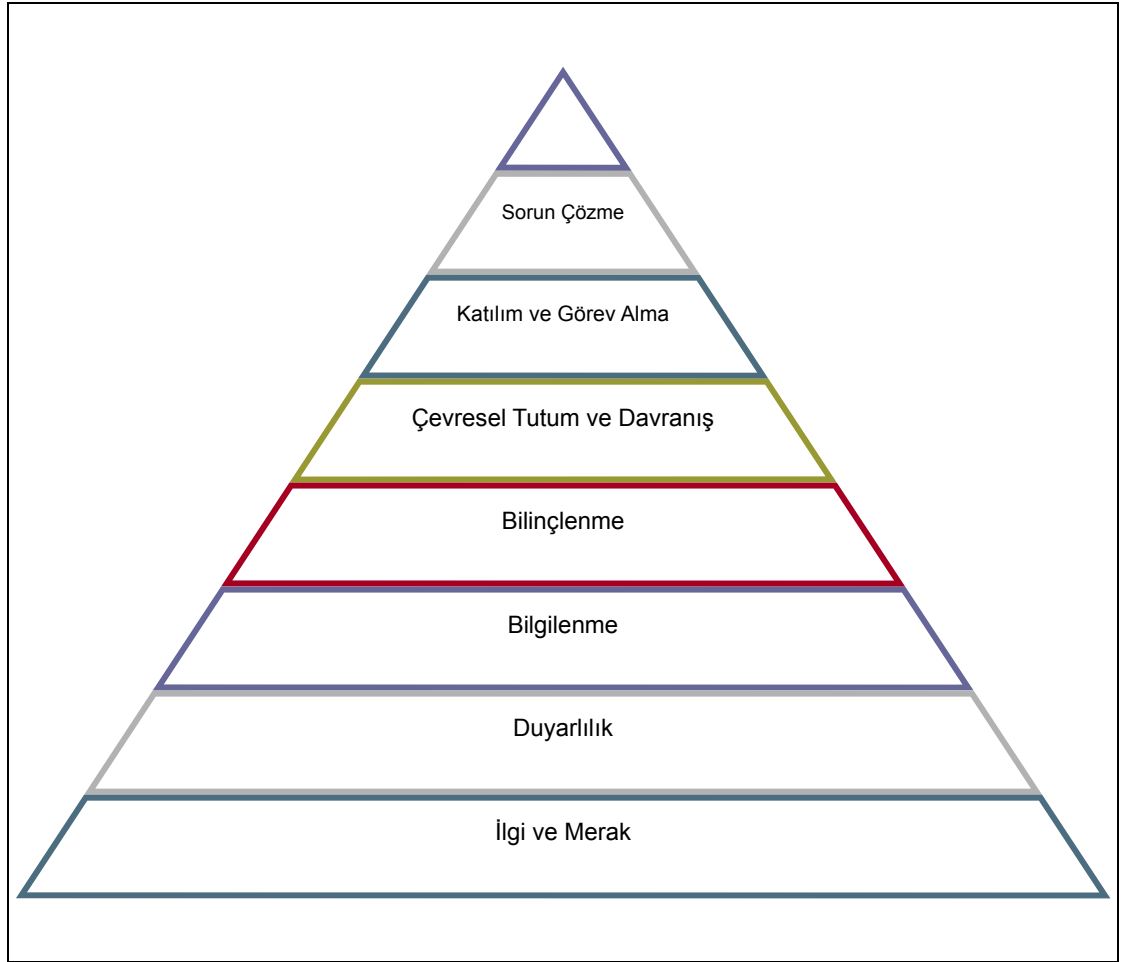
<sup>264</sup> Ayvaz, Zafer, “Çevre Eğitiminin Amaç ve Fonksiyonları”, Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular, Uluslararası katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998, s. 24.

1. Çevreye karşı hassasiyet, duyarlılık ve ilgi.
2. Doğal sistemin işleyişi hakkında bilgilendirme.
3. Çevreye olumlu (pozitif) bakışı sağlayan değer yargısı ve önceliklerin oluşturulması.
4. Çevreye aktif katılım ile katkıda bulunabilme becerisinin kazandırılması.
5. Çevre sorunlarını önleme ve çözümede deneyim sahibi olmak.

Bu bağlamda çevre için eğitim zincirinde, çocuk - çevre ilişkilerinde ortaya çıkan çevreci eğilimler yaş ve öğretim etkenleri sonucunda kademeli bir piramit şeklinde şekil 2. 4'te gösterilmiştir. Piramidin en alt basamağında da görüldüğü gibi, çocuklarda çevresel ilgi, merak ve duyarlılık ile doğa sevgisi özellikle 3-8 yaşlarında ailede ve anaokullarında kazandırılır. Yani ekolojik kültür ve çevre duyarlılığın temelleri bu dönemde atılır. İlköğretim yıllarında (7-15 yaş) ekolojik bilgilenmenin ve çevre bilinçlenmenin temelleri atılır (piramidin üçüncü ve dördüncü basamağı), çevre bilinci ve çevre duyarlılığı daha da geliştirilir ve bu dönemin sonunda çevresel tutum ve davranışlar kalıcı olur (piramidin beşinci basamağı). Ortaöğretim ve yükseköğretimde ekolojik bilgilenme ve çevresel bilinçlenme daha da gelişir, daha da önemlisi 15-24 yaş dönemindeki gençler çevreci örgütlere aktif olarak katılırlar ve çevre sorunları önleme ve çözümünde faal çevreci birey (ekobirey) örneği sergilemeye başlarlar (piramidin altıncı ve yedinci basamağı).

Çevre için eğitim sürecini içeren ve çocuk - çevre ilişkilerin varsayım aşamalarını yansıtan yukarıdaki açıklamalar tüm toplumlar ve tüm çocuklar için aynı ölçüde geçerli olmaları ve aynı basamakları izlemeleri doğal olarak beklenemez. Fakat tüm ülke ve toplumlarda yaşayan çocuklarda ortak bir olgu vardır: ilgi, merak ve duyarlılık ancak bilgilenme ve bilinçlenme ile birleşirse etkili olur ve tutum - davranışa dönüşür. Çevresel düşünce, tutum ve davranış oluştuktan sonra çevre konularında katılım, mücadele ve bilinçli görev alma beklenebilir.

Sonuç olarak, çevre için eğitiminin tüm aşamalarından geçmiş olan birey, çevreye ilişkin kararlara, yasa ve kanunlara, toplumsal, hukuksal, politik ve yönetsel mekanizmalara, kendi görüşünü bildirerek, kendi sesini duyurarak, kendi doğruları için savaşıyor, çevre sorumluluğunu, çevre duyarlılığını ve yüksek çevre bilincini kanıtlamış olabilir. Bunlar gerçekleşmemiş ise çevre için eğitim amacına ulaşmamış sayılabilir.



**Şekil 2. 4.** Çevre İçin Eğitim Sürecinde Çocuk - Çevre İlişkilerinin Varsayım Aşamaları

### 2. 1. 6. Nasıl Bir Çevre İçin Eğitim?

Buraya kadar yapmış olduğumuz tüm yorum ve değerlendirmelerin ışığında “nasıl bir çevre için eğitim” sorusuna yanıt bulunmalıdır. Aslında bu soruya verilmesi gereken yanıtlar, ülkeden ülkeye, toplumdaki topluma, bireyden bireye değişmektedir. Fakat ülkemiz koşullarını göz önüne aldığımızda bu soru aşağıda sıralanan maddeler ile cevaplanabilir:

#### A) Genel Anlamda Nasıl Bir Çevre İçin Eğitim?

1. Çevre için eğitim yaşam boyu ve kitlesel olmalı.
2. Çevre için eğitim hem formal hem de informal eğitimi kapsamalıdır.
3. Çevre için eğitim çok boyutlu olmalı.
4. Çevre için eğitim her ortamda (okulda, fabrikada, tarlada, iş yerinde vb.) her meslek ve her yaş grubuna verilmelidir.

5. Çevre için eğitim ülkenin kültürel, politik ve ekonomik yapısını etkilemeli ve değiştirmelidir.
6. Çevre için eğitim ile tüm eğitim sistemi, tüm dersler ve disiplinler çevreselleştirilmelidir.
7. Çevre için eğitim örgün eğitimin yanı sıra hizmet içi eğitim ile halk eğitimini de içermelidir.
8. Çevre için eğitim sevgi, hoşgörü, gönüllü katılım ve demokrasi temelleri üzerinde oturtulmalı.
9. Çevre için eğitim sürdürülebilir dünya, küresel barışı, toplumsal gönenci, ülkeler arası hoşgörü ve yardımlaşmayı desteklemelidir.
10. Çevre için eğitim etik, estetik, vatandaşlık, insan hakları ve felsefe eğitimi ile bütünleşmelidir.
11. Çevre hakkı, çevre felsefesi, çevre ahlâkı, çevre psikolojisi, çevre sosyolojisi ve insan ekolojisi çevre için eğitimin vazgeçilmez öğretisi unsurları olmalıdırlar.
12. Çevre için eğitim tüm ders ve disiplinleri bütünleştirici bir şekilde, yani disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülmelidir.
13. Çevre için eğitim hükümetler, sivil toplum örgütleri, üniversiteler ve kitle iletişim araçlarının faaliyetleri ile desteklenmelidir.
14. Çevre için eğitimin tarihsel ve kültürel miras boyutu da göz önünde alınmalıdır, yani tarihi çevre eğitimi ile bütünleşmelidir.
15. Çevre için eğitim hem ekolojik bilgilenmeyi hem de ekolojik bilinçlenmeyi içermelidir.
16. Çevre için eğitim geniş halk kitlelerine etkin ve sorumlu bir ekolojik katılım için gerekli donanım ve becerileri kazandırmalıdır.
17. Çevre için eğitim ekolojik sorunları nasıl çözüleceğini bilen ve bu konuda istekli olan, bilinçli, girişken vatandaşlar yetiştirmelidir.
18. Çevre için eğitim sürdürülebilir yaşamı destekleyen, ekolojik düşüncüyü benimseyen yeni ekobireyler yaratmalıdır.

### **B) Öğrenciler Açısından Nasıl Bir Çevre İçin Eğitimi?**

1. Çevre için eğitim öğrencilerin hem bilişsel, hem duyuşsal hem de devinişsel basamaklarını birlikte etkilemeli ve değiştirmelidir.
2. Çevre için eğitim öğrencilerin fiziksel, bilişsel, psikososyal, psikoseksüel ve ahlâki gelişim özelliklerini göz önüne alarak uygulanmalıdır.
3. Çevre için eğitim öğrencilerin çevre duyarlılığını, çevre bilincini ve ekolojik kültürünü olumlu yönde geliştirmelidir.
4. Çevre için eğitim doğa ile ilişkilerinde öğrencilere olumlu tutum ve davranışlar, etik norm ve değerler kazandırmalıdır.
5. Öğrencilere, doğanın bütünlülüğünü, doğanın işlevini, önemini ve çok boyutluluğunu kavratmalıdır.

6. Öğrencilere, doğaya ve dünyaya ekolojik hoşgörü, anlayış penceresinden bakmalarını sağlamalıdır.
7. Öğrencilere, çevre konularında görev ve sorumluluk almalarını teşvik etmelidir.
8. Öğrencilere, doğaya karşı sevgi ve saygı kazandırmalıdır.
9. Öğrencilere biyosfer merkezli düşünceyi benimseterek, doğaya ve yaşama insan tarafından değil biyosfer tarafından bakmayı öğretmelidir.
10. Çevre sorunlarını önleme ve çözümede öğrencilerin aktif katılımını sağlamalıdır.
11. Öğrencilere yöresel ve küresel ekolojik sorunlara eleştirel bakış kazandırmalıdır.
12. Bireyler arası ve diğer canlılara karşı öğrencilerde çevresel duyarlılık ve hoşgörü kazandırmalıdır.
13. Çevre için eğitim öğrenci merkezli olmalı.

### 2. 1. 7. Çevre İçin Eğitim ve Ekolojik Toplum

Yirmi birinci yüzyılda yapay çevre ile doğal çevrenin “barışması” ve insanların ekolojik düşünmeye yönelmesi kaçınılmaz gibi görünmektedir. Önceki asırlarda sömürdüğümüz ve dışladığımız doğa, bu yüzyılda gezegende var olmamızı belirleyecek en önemli etkenlerden biri olduğu için, yaşamsal bir öneme sahiptir. İnsanoğlunun en yüce hakkı yaşama hakkı olduğuna göre, bu yüzyılda var olma hakkımızı doğayla kuracağımız yeni yaklaşım ve ilişkiler belirleyecektir. Drucker’ın de belirttiği gibi doğa artık “zorunlu yaşam arkadaşımızdır.”<sup>265</sup> Bu zorunlu arkadaşlığın ne kadar uyumlu ve uzun süreli devam edeceğini zaman gösterecektir. Fakat bu dostluğun sona ermesinden, insanoğlunun kazanan taraf olmayacağı anlaşılmaktadır. Doğal ve yapay ekosistemler ile fiziki ve toplumsal çevre arasındaki uyumsuzluğun ve sorunların kaynağı olan insan, birlikteliğin, hoşgörünün ve uyumun da kaynağı olması gerekmez mi? İşte doğa ile aramızdaki uyum ve birlikteliğin kaynağı yeni bir paradigma, yeni bir ekolojik düşünce sisteminden geçmektedir.

Ekolojik düşünce sisteminin temelinde, insanı doğa - üstü bir varlık olarak görmekten vazgeçmek yatar. Doğanın efendisi değil, doğanın bir parçası olan insan; ben merkezli değil biz merkezli insan geleceğin ekolojik toplumunu yaratabilir. Ekolojik düşünme, kendiliğindenci bir yaratıcılığı ortaya çıkararak, insanın yaşam alanında bir aktör/oyuncu olarak değil, kendi doğallığı ile var olmak ihtiyacında olduğunun bilincinde olmayı gerektirir. Güncel kurumların, yasaların, siyasetin, medyanın güdümünde yaşamak değil, duyuların doğasının gücüne dayanarak yaşamayı başarmaktır. Yaşama verilen anlamla yakından ilişkili olan bu düşünme tarzı, ekolojik merkezli bir etik oluşturmak ve yeryüzünden yalnızca yaşamsal

<sup>265</sup> Drucker, Peter, Yeni Gerçekler, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara, 1991, s. 265

gereksinimlerimizi alarak doğaya yumuşak davranmayı öğrenerek “kendini gerçekleştirmeye” yönelmektir.<sup>266</sup>

Kısaca, ekolojik düşünme sistemi insan-doğa ilişkilerini sorgulayarak, geniş bir çevre ve dünya anlayışı, ekoloji, ekonomi ve yaşama yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Kayır’a göre bu yeni ekolojik düşünce bazı temellere dayanarak gerçekleşir. Bunların başlıcaları şunlardır.<sup>267</sup>

- Yeryüzünün tüm canlılar için yaşam alanı ve canlı cansız her şeyin bir değeri olduğunun kabulü,
- İnsan gereksinimlerini yaşam alanının (ekosferin) gereksinimleriyle birlikte düşünmek,
- İnsan yaşam alanını (ekosferi) değiştirmeye devam edecek ancak bunu etik açıdan rahatsızlık duyarak, sosyosfer, psikosfer ve noosferdeki tüm değişiklikleri ekosfere yansıtacağını düşünerek yapmalı,
- Toplumsal kuralları, kurumları, ideolojiyi, bilgiyi ve bilginin kullanımını ekolojik ilkeler bazında yeniden düzenleme yoluna gitmek,
- Doğayı bir mülk olarak görmekten vazgeçip onunla bütünleşmeye yönelmek,
- Yaşama insan tarafından değil, ekosfer tarafından bakmayı başarmak.

Yukarıdaki maddelerden de anlaşıldığı gibi gelişme, kalkınma ve sanayileşme anlayışımızı, siyaset, bilgi ve teknoloji kullanma anlayışımızı ekolojik ilkeler doğrultusunda yeniden düzenlemediğimiz müddetçe; idari, kültürel, eğitim ve politik kurumların doğaya bakışını değiştirmediklerimiz müddetçe; insanı doğa-üstü bir varlık olarak görmekten vazgeçip dünya ve doğa merkezli bir ekolojik bakış açısı yerleşmediği müddetçe; sosyal, kültürel, iktisadi ve siyasi faaliyetlerde ekolojik merkezli bir etik oluşturulmadığı müddetçe; insan merkezli yasalar, kurumlar, örgütler ve iletişim araçlarının etki ve güdümünden kurtulamadığımız müddetçe ekolojik düşünce ve ekolojik yaşam küresel amacına ulaşamaz.

Yirmi birinci yüzyılda insan-doğa dostluğunu pekiştirecek ve “mutsuz gezegende” mutlu yaşamı mümkün kılacak, yeni bir bilinç, yeni bir bakış açısı, yeni bir ekolojik merkezli etik, yeni bir devrime ihtiyaç vardır. Bu devrimin adı ekolojik devrimdir. Ekolojik devrimin öncelikli amacı, “Dünya nüfusunun gereksinimleri ile doğal kaynaklar ve sosyal – ekonomik - ekolojik gelişmeler arasındaki dengeyi düzenlemek, toplumlara kendi hayatı ile çevre arasında

<sup>266</sup> Mathews, Freya, “Doğadaki Değer, Yaşamdaki Anlam”, Çeviren: Ertuğrul Başer, Birikim Dergisi, No: 57-58, Ocak-Şubat 1994, s. 62-63

<sup>267</sup> Kayır, Gülser Öztunalı, Doğaya Dönüş Topluma Ekolojik Bakış, Bağlam Yayınları No: 211, İstanbul, 2003, s. 78-79

uyum sağlayabilmek için dış dünyaya yönelik davranışın temellerini öğretmektir.”<sup>268</sup> Ekolojik devrim gerçekleşmeden sanayi, teknolojik ve tarımsal devrimler başarıya ulaşamaz. Ekolojik devrim başarısız olursa, insan-doğa kopukluğu daha da artacak, çıkmaza giren ve bozulan insan-çevre ilişkileri daha da bozulacak Ekolojik devrimin gerçekleşmesi ve başarıya ulaşması ise kuşkusuz altı milyarı aşan dünyadaki bireylerin çevre hassasiyeti, çevre bilinci, çevre tutum ve davranışlarının değişmesine bağlıdır. Bu da ancak ekolojik kültür ve çevre için eğitim anlayışımızın kökten değişmesi ile mümkün görülmektedir.

Sürdürülebilir dünya için doğaya ve gezegenimize yeni pencereden bakmamız gerekmektedir, daha basit, daha az tüketici, doğaya daha az zarar veren bir yaşam benimsemeliyiz, hem kendimizle, hem türdeşlerimizle hem de diğer canlılarla barışık olmamız gerekmektedir. Helen ve Scott Nearing bunu yapmak için aşağıdaki 10 öneride bulunmaktadır:<sup>269</sup>

1. Ne olursa olsun, yapabildiğinizin en iyisini yapın.
2. Kendiniz ile barışık olun.
3. Sevdiğiniz bir iş bulun.
4. Yaşamınızı sadeleştirin. Sade koşullarda yaşayın; barınma, yiyecek, giysi gibi.
5. Doğa ile her gün ilişki kurun. Ayaklarınızın altındaki dünyayı hissedin.
6. Sıkı çalışma, bahçıvanlık veya yürüyüş aracılığıyla fiziksel egzersiz yapın.
7. Endişelenmeyin, gününüzü yaşayın.
8. Her gün biriyle bir şey paylaşın.
9. Yaşama ve dünyaya şaşır hayran kalmak için zaman ayırın. Görebildiğiniz yerlerde yaşamın mizahi yanını görün.
10. Tüm yaratıklara karşı nazik olun ve tüm şeylerin içindeki biricik yaşamı gözlemleyin.

İnsan - doğa ilişkilerini ele alan T. E. Bunting ve L. R. Cousins, “ekolojik birey” kavramını belirleyen sekiz ana etken üzerinde durmaktadırlar.<sup>270</sup> Bu sekiz etkeni yazarlar şöyle açıklamaktadırlar:

<sup>268</sup> Mamedov, Nizami (Editör), Bikehanım Paşayeva (Çeviri) Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları No: 1, Anadolu Matbaacılık, İzmir, 1998, s. 4

<sup>269</sup> Erdem, Ümit (Editör) , Çevre Bilimi Sürdürülebilir Dünya, Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 1, İzmir, 2000, s. 33

<sup>270</sup> T. E. Bunting - L. R. Cousins, “Environmental Personality in School Age Children”, Journal of Environmental Education, 1983, v. 15, No: 1, p. 3

### **1. Estetizm ve Romantizm**

Doğal çevre güzellik, romantizm ve estetik kaynağıdır. Doğal ortamdaki ağaçların, çiçeklerin, balıkların ve kuşların ilginç, çekici ve farklı özelliklerini keşfetme ve bundan hoşlanma. Doğadan dinlenme, turizm, psikolojik rahatlama ve sanat olarak yararlanma. Bitkileri, hayvanları ve doğal kaynaklara sahip çıkma, onları koruma ve sevmeye.

### **2. Kentleşme ve Modernleşme**

Toplumsal çevrenin doğal çevreye tercih edilmesi, bir başka anlatımla kentleşme ve sanayileşme ile insanların doğadan uzaklaşıp, teknolojiye, yapay ortamlara, makinelere, bilgisayar ve otomobillere kendilerini teslim etmeleri. Şehirlerdeki kültür, spor ve eğlence faaliyetlerinden, tüketim ve harcamalardan zevk almaları.

### **3. Doğaya Uyum Sağlama**

Bili ve teknolojinin yardımıyla doğal ortamı değiştirme ve ona uyum sağlama. Enerji, ulaşım, tıp, biyoteknoloji, tarım, madencilik ve sanayideki yenilik ve gelişmeler ile ekolojik sorunların çözümüne yönelme. Bilgi ve teknolojinin gelişimi ile doğaya daha sağlıklı ilişkiler geliştirme.

### **4. Doğada Arayış ve Heyecan**

Doğada heyecan, tutku, eğlence ve psikolojik rahatlama arayışları. Doğada deşarj olma ve rahatlama. Yapay ortamlardan, kalabalık şehir ve gürültülü fabrikalardan kaçış ve doğaya sığınma. Bar, disko, tiyatro, müze ve sinemadan beklentilerimizi doğada arama.

### **5. Doğaya Güven**

Toplumsal ve doğal çevrede güven ve huzur hissetme. Doğa olaylarını kontrol etme, doğal felaketleri öngörebilme ve engelleme ve bundan gurur duyma. Çevrede kendini güvenli ve rahat hissetme. Doğadan korkmama, kaçmama.

### **6. Tarihsel-Kültürel Yönelim**

Tarihsel – kültürel mirası koruma ve sahiplenme. Tarihsel geçmişe nostalji ve özlem. Doğal ve kültürel ortamı bütünleştirme.

### **7. Yalnızlaşma İhtiyacı**



Doğadan uzaklaşma. İçine kapanma. Toplumsal ve doğal çevreden uzaklaşma. Toplumsallaşmadan bireyselleşmeye yönelme.

### 8. Teknoloji ve Mekanik Yönelim

Makinelere, bilgisayarlara, otomobillere, cep telefonlarına, elektronik aletlere yönelim. Teknolojinin son cihazlarını kullanma ve bundan zevk alma.

Yukarıda “ekolojik bireyi” etkileyen faktörleri incelediğimizde, onların farklılığını ve çeşitliliğini kolayca görebiliriz. Böylece her birey doğaya kendi penceresinden bakar ve doğayı istediği gibi algılar ve yorumlar. Bazıları için doğa estetik ve romantizm kaynağıdır, bazıları için ev ve iş sorunlarından kaçış yeri, bazıları için ise dinlenme ve yalnızlaşma mekânıdır. Örneğin erkek çocuklarda genelde “Teknolojik ve Mekanik Yönelim” daha yaygındır. Kentlerde yaşayan çocuklarda “Teknolojik ve Mekanik Yönelim”, köylü çocuklara göre daha yaygındır, oysa kırsal kesimdeki çocuklarda “Doğaya Güven” ve “Tarihsel - Kültürel Yönelim” daha yaygındır. Tüm bireyler arasında en yaygın yönelim “Pastoralizm - Romantizm” olsa da, yaş ilerledikçe etkisi azalmaktadır. Yaş ilerledikçe, eğitim ve kültür seviyesinin yükselmesine paralel olarak “Doğaya Güven” ve “Doğaya Saygı” artmaktadır.<sup>271</sup>

Genel olarak, insan ekolojisi biliminin gelişim ve kapsamını, insanın çevreye ve çevrenin insana etkisinde yaşanan olgu, olay ve sonuçlar şekillendirmiştir. Fakat ekolojik bilgi, çocuğun bedensel, düşünsel ve psikolojik, kısaca iç dünyasını da kapsmalıdır, ayrıca çocuğun etrafındaki insanların düşünce ve davranışları ile “ötekilerin” iç dünyasını da dikkate almalıdır. İnsan ekolojisini kavramak, algılamak ve yorumlamak, insanın birey olarak kendi kişiliğine ve beşeri – fiziki çevresine karşı ekolojik bakış açısı ile bakmasından ve bunu yaşamsallaşmasından geçmektedir.<sup>272</sup> Kazancıyev’e göre “geleceğin insanı anlam ve amaç olarak düşünülmelidir. Onun kişiliği bir bütünlük içinde olmalıdır.”<sup>273</sup> Bugünkü ekopedagojik düşünce ve bugünkü çevre eğitimcileri bu kişiliği şekillendirirken bireyin toplumsal ve doğal çevresine olan bakışında çevre bilinç, kültür ve duyarlılığı da dâhil etmeleri gerekmektedir.

Günümüzdeki klasik eğitim, ayrılığı öğretmektedir. Siyaset bilimi, ekonomi, felsefe, antropoloji, biyoloji, psikoloji, kimya, coğrafya gibi disiplinler, birbirleriyle bağlantılı olduklarında çevrenin durumunu açıklayabilmelerine karşın, birbirlerinden ayrı tutulmaktadır. Örneğin Ohio’daki Oberlin Colege profesörlerinden David Orr’un düşüncesine göre, sınıfta ders

<sup>271</sup> Kostova, Zdravka Blagoeva, a. g. e., s. 99

<sup>272</sup> Yanakieva, Elka, Az Sim Potokit a Ti – Rekata v Kayato Se Vlivam, İzdatelstvo Dinamit, Yanbol, 2000, s. 86

<sup>273</sup> Kazancıyev, S, Obşta Psikologiya, Universitetska Peçatnitsa, Sofiya, 1941, s. 39

işlemek bu ayrılığı öğretmek demektir, çünkü bu dersler çevresel açıdan büyük maliyetleri olan fosil yakıt ve su tüketiminin yapıldığı ve öğrencilerin psikolojik açıdan doğal dünyanın uzağında bırakıldığı yapay sınıf ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Bunun sonucunda, eğitim yapısı öğrencilere, yaptıkları davranışların ekolojik sonuçlarını göz ardı etmeyi öğretmektedir.<sup>274</sup>

“Ekolojik okur-yazarlık”, her şeyden önce, büyük resmi görebilmek için, bütün derslerle, bütün disiplinlerle ilgili kavramları, konuları, bilgileri birleştirip bir senteze varma becerisi, bütünü görebilme başarısıdır. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine verilen eğitim, tanımları ezberletme, kavramları ve öğeleri algılama ve not tutma çalışmalarından ziyade, çeşitli düşüncelerin üretildiği, günlük deneyimlerle karşılaştırıldığı ve yenilediği, araştırma, tartışma ve diyalog ortamında şekillenmelidir.<sup>275</sup> Ancak o zaman dünyanın bütünselliği anlaşılabilir. Ancak o zaman insan-doğa ilişkileri sağlıklı algılanmış olur. Ancak o zaman farklı derslerde öğretilen konular bir araya getirilerek bütünsel tablo tamamlanmış olur. Ancak o zaman küresel ekolojik toplumun temelleri atılmış olur.

Ekolojik – okuryazarlığın tüm toplumlarda, tüm ülkelerde kademe kademe yaygınlaşarak “Küresel Ekolojik Toplum” şekillenmeye başlamalıdır. Çevre için eğitim almış bireylerden oluşacak olan “Küresel Ekolojik Toplumun” aşağıdaki anahtar kavramlar üzerinde gelişmesi beklenmektedir:<sup>276</sup>

- Ekolojik gelişme ve ekolojik devrim
- Ekolojik kültür ve ekolojik eğitim
- Sosyo-ekosistem ve sosyal ekoloji
- Çevre bilinci ve çevresel sorumluluk
- Biyosfer merkezli düşünce
- Eğitimin çevreselleştirilmesi
- Ekolojik insan ve çevresel sosyalleşme
- Eko-teknoloji (teknolojin çevreselleştirilmesi)
- Eko-ekonomi (ekonominin çevreselleştirilmesi)
- Ekolojik sorunlarına eleştirel bakış

<sup>274</sup> Roodman, David Malin, “Sürdürülebilir Bir Toplum Oluşturmak”, Dünyanın Durumu 1999, Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:27, İstanbul, 1999, s. 239

<sup>275</sup> Brown, Lester R. – Flavin, Christopher – French, Hilary Dünyanın Durumu 1999, Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:27, İstanbul, 1999, s. 239

<sup>276</sup> Ayvaz, Zafer, “Çevre Eğitiminin Amaç ve Fonksiyonları”, Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular, Uluslararası katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998, s. 31.

- Bireyler arası ve diğer canlılara karşı çevresel duyarlılık ve hoşgörü.
- Ülkeler ve toplumlar arası ekolojik diyalog ve hoşgörü.

Ekolojik devrimin gerçekleşmesi ve başarıya ulaşması, felsefi, eğitim ve etik değerlerdeki değişimin yanı sıra politik, sosyal, kültürel, yönetsel, hukuksal ve idari işlev, yaptırım ve faaliyetlerin ekolojik tolerans ve kabul edilebilirlik çerçevesine bağlıdır. Özellikle milli eğitim sistemi ve öğretmenlere bu konuda büyük görev ve sorumluluk düşmektedir.

Ülkemiz eğitimcilerin en önemli görevlerinden biri çocukları ve yetişkinleri çevre konusunda bilgilendirmek ve çevre konusunda olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaktır. Eğitimin amaçlarından biri, insanlara sorumluluk sahibi vatandaşlar olabilmelerini sağlayacak araçlar sunmaktır. Öğrencileri çevre konusunda bilgilendirmek, “vatandaşlık” kavramını, dünya vatandaşı olma sorumluluğunu da kapsayacak biçimde genişletmektir. Geleceğin ekolojik toplumu şekillenirken, çocukların kalbindeki duyguları ve beynindeki bilgileri değiştirerek içsel devrimle başlayıp, küresel ekolojik devrime doğru yol almalıyız. Bu da duyarlı, bilgili, çevre bilinci ve ekolojik kültürü yüksek, eko bireylerle gerçekleşebilir. Bu eko bireylerin şekillendiği ortam ise teorik ve uygulamalı çevre için eğitim ortamıdır. Özetle genç kuşakların kalbinde ve beynindeki devrimi gerçekleştirmeden, ekolojik devrim başarıya ulaşması zor görülmektedir. Bunun gerçekleşmenin anahtarı ise çevre için eğitim ile ekoloji ilkelerinin birleştirmesinden geçmektedir.

### **2. 1. 8. Çevre İçin Eğitim ile Ekoloji İlkelerinin Bütünleşmesi**

Bugün ülkemizde uygulanan resmi eğitim gerekli ve önemlidir, fakat işlevsel ve yeterli olduğu söylenemez. Bugün yönetici, ebeveynler ve öğretmenlerin büyük bir bölümü çocukları doğanın bir parçası olarak değil, doğanın kullanıcısı, tüketicisi ve sömürücüsü olarak yetiştirmektedirler. Bu nedenle doğa nimetlerini sınırsızca kullanmak, doğa unsurlarına yarar ve çıkar gözüyle bakmak, çocuklarda küçük yaştan itibaren olgunlaşmaya başlamaktadır. Tüm bunlara bağlı olarak, çocukların doğa ile bütünleşememesi, istenilen çevre bilinci ve duyarlılığı kazanamamaları, yaşadıkları yöreyi tanıyıp benimsememeleri, doğaya karşı duyulması gereken sevgi ve saygının çocukların kalplerinde filizlenememesi beklenen bir sonuçtur. Bu durumda yapılması gereken nedir? Atılması gereken ilk adımlardan biri, ekolojinin ilkeleri ile çevre için eğitimin ilkelerini bütünleştiren bir eğitim-öğretim anlayışı ile yeni toplum modeli inşa etmek için gerekli düzenleme ve çalışmalara başlanmasıdır.

Doğaya saygı ve sevgi besleyen; sorumlu tüketici ve tutarlı ekolojik tutum ve davranışları ile çevreciliği benimsemiş “Dünya Vatandaşı” ekobireylerin bir araya gelmesi ile oluşan yeni toplum modelinin yaratılması ve böylece insan-doğa ilişkilerinde yeni bir dönemin başlaması aşağıdaki 13 ilkenin, çocuklar tarafından özümsemesi, anlamlandırılması ve hayat felsefesi olarak benimsenmesi ve uygulanmasına bağlıdır.<sup>277</sup>

### 2. 1. 8. 1. Dünyanın ve Doğanın Bütünlüğü İlkesi

Canlı ve cansız unsurlar ile hayvanları, bitkileri, insanları, havası, suyu, taşı ve toprağı ile doğa bir bütündür. Doğa içerdiği fiziksel, kültürel ve biyolojik unsurları ile karmaşık ve çok boyutlu bir sistemdir. Bu nedenle doğadaki canlı ve cansız unsurlar arasında karmaşık ve çok boyutlu ilişkiler bulunmaktadır. Ancak bu etkileşimler ve ilişkiler, belli kurallar, belli bir bütünlük, uyum ve denge içinde gerçekleşmektedirler. Doğadaki bu ilişkilerin oluşumu, çok boyutluluğu, etkileri ve önemi çocukların kavrayabilecekleri örneklerle ve bilimsel kanıtlarla anlatılmalıdır. Doğadaki unsurlar arasındaki ilişkilerde görülebilecek bozulmalar, beşeri etkenler ile ortaya çıkacak suni değişimler, doğada var olan uyum ve dengeyi bozabilir ve ciddi ekolojik sorunlara yol açabilir görüşü, örnek ve kanıtlarla çocuklara anlatılmalı ve öğretilmelidir. Tüm bunları çocuklara öğretip kavratırken, aşağıdaki beş kuralın göz önünde bulundurulması gerekir:

- Hiçbir tür veya popülasyon gelişimini süresiz olarak devam ettiremez.
- Her bir türün doğada oynadığı özgün bir rol ve işlevi vardır.
- Her bir tür veya organizma belirli çevresel koşullarda yaşayabilir.
- Tüm türler eninde sonunda yok olacaktır.
- Dünyadaki bütün canlılar aynı rüzgâr ve akıntının içindedirler. Bu nedenle gezeğimiz, bütün canlıların küresel ortak alanıdır

Vester, okullarda ve üniversitelerde verilen eğitim ile öğrencilere dünyanın bütünlüğünü kavratılmadığını, bunun temel sebebi de eğitim ve düşünme sistemi ile yanlış öğrenme yöntemlerinden kaynaklandığını belirtmiştir.<sup>278</sup> “Ekolojinin Anlamı” çalışmasında Vester şu görüşü belirtmiştir:<sup>279</sup>

<sup>277</sup> Erdem, Ümit (Editör) , a. g. e., s. 30 – 32; Kışlalıoğlu, Mine – Berkes, Fikret, Çevre ve Ekoloji, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993, s. 17 – 24; Kayır, Gülser Öztunalı, a. g. e., s. 26; Ertürk, Hasan, a. g. e., s. 19 – 23; Yıldız, Kazım - Sipahioğlu, Şengün - Yılmaz, Mehmet, Çevre Bilimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2000, s. 19 – 22; Ünder, Hasan, Çevre Felsefesi. Etik ve Metafizik Görüşler, Doruk Yayınları, Ankara, 1996, s. 196 - 205

<sup>278</sup> Vester, Frederic, Ekolojinin Anlamı, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 1997, s. 98

<sup>279</sup> Vester, Frederic, a. g. e.,s. 22 - 23

“Bize öğretildiği haliyle dünya, birbirinden ayrı elemanların farklı yoğunlukta bir arada bulunmasıyla oluşan bir küttedir. Biz bu elemanların hepsini tek tek bilmekteyiz, onları en küçük ayrıntılarına kadar inceleyebiliyoruz, fakat bu elemanlar arasındaki ilişkileri ve karşılıklı etkileşimleri bir türlü kavrayamıyoruz. Yani sistemin davranış şeklini görmezlikten geliyoruz, çünkü bu konular bilim dallarını ve uzmanların yetkilerini aşıyor. Bu nedenle, konferans salonlarında ve araştırma laboratuvarlarında bu türden çalışmalara rastlanmıyor. Bunun bir sonucu olarak da realiteyi (gerek dış dünyayı ve gerekse de kendimizi) asla gerçekte olduğu şekliyle anlayamıyoruz.”

Çocuklar doğanın unsurlarını, bu unsurlar arasındaki ilişkilerin sebep ve sonuçlarını, doğanın zenginliğini ve işlev mekanizmasını, dünyanın birbirleri içine girmiş yüzlerce kompleks sistemden oluştuğunu ve buna rağmen bu karmaşık sistemler arasında bir etkileşim ve bütünlük olduğunu algılayamadan, öğrenmeden, gerekli ekolojik kültürleşme temelini almadan, dünyanın ve doğanın bütünlüğünü kavrayamazlar. Bu bütünlük içinde kendilerinin yeri ve önemini tartamazlar, algılayamazlar. Ayrıca, öğrencilere biyosfer, ekosistem, besin zinciri, enerji, biyom, biyotop, ekolojik piramitler, habitat, niş, komünite ve populasyon gibi temel ekolojik konular kavratılmadan, doğadaki düzen ve uyumu, doğanın işleyişi ve bütünlüğünü anlayamazlar. Ekolojik bilinçlenme, ekolojik bilgilenme ile başlar görüşü, dünyanın bütünlüğü ilkesi için de geçerlidir.

### **2. 1. 8. 2. Doğanın Sınırlılığı ve Yeterliliği İlkesi**

Evimizin, okulumuzun, yurdumuzun bir sınırı olduğu gibi dünyanın ve dünyadaki doğal kaynaklarının da bir sınırı olduğu gerçeği çocuklara kavratılması gerekir. Orman, balık, toprak, kömür, petrol, doğal gaz, su ve benzeri kaynakların bitmez tükenmez olmadıklarını, bu nedenle bunları tutumlu kullanılması gerektiğini çocuklara örnek ve kanıtlarla açıklanması gerekir. Her ekosistemin, her bölge ve ülkenin belirli bir taşıma gücü vardır. Örneğin bir göle bırakılan evsel ve endüstriyel atıkların yoğunluğu ve miktarı, gölün kendini temizleme kapasitesini aştığında, göldeki ekolojik denge bozulmakta ve ciddi çevre sorunları ortaya çıkmaktadır.

Her ülkenin belli bir coğrafi, ekonomik ve ekolojik potansiyeli vardır ve bu potansiyel doğrultusunda, her ülkenin belli nüfus miktarını barındırma, besleyebilme ve sosyo-kültürel ihtiyaçlarını karşılayabilme kapasitesi vardır. Bu mevcut kapasitenin üzerine çıkıldığında o ülkede önemli ekonomik, sosyal ve ekolojik sorunların da çıkması kaçınılmaz olduğunu. Sınıfımızın ve okulumuzun belli bir taşıma kapasitesi olduğu gibi ülkelerin ve dünyanın da benzer taşıma kapasitesi olduğunu çocuklara örneklerle anlatılması ve kavratılması gerekir.

Doğanın sonsuz olmadığını, odun, kömür, petrol, tatlı su, balık, maden gibi doğal kaynakların tükenebileceğini ve ekosistemlerin taşıma kapasitesinin sınırlı olduğunu; deniz, orman, bozkır, göl, nehir gibi doğal ekosistemlerin olumsuz etkenleri ve kirliliği belli bir çizgiye kadar taşıyabileceklerini ve bu çizgi aşıldığında onarılmayacak çevre sorunlarının ortaya çıkabileceğinin çocuklara anlatılması ve kavratılması gerekir.

### **2. 1. 8. 3. Doğada Hiçbir Şey Yok Olmaz İlkesi**

Birinci termodinamik yasasına dayanan bu ilkeye göre doğada var olan madde ve enerji bir şekilden başka bir şekle dönüşebilir ama tamamen yok olamaz. Doğal ortamdaki madde veya enerji şekil değiştirebilir ve bir süre sonra farklı bir içerik ve görünümde oraya çıkabilir, ama asla tamamen yok olmaz. Konut veya fabrika bacalarından çıkan zehirli gazlar, göl ve akarsulara bırakılan boya, yağ ve kimyasal zehirler, tarlalara atılan kimyasal gübreler değişmiş olsalar dahi eninde sonunda tekrar ortaya çıkmaktadırlar ve canlılara zarar vermektedirler. Termik santrallerin bacalarını ne kadar yüksek inşa edersek edelim ve nükleer atıkları ne kadar derinlere gömersek gömelim asla onlardan tam olarak kurtulmuş değiliz. Özetle, doğaya bırakılan hiçbir maddenin tamamen yok olmadığını ve insanlar tarafından çevreye atılan zararlı gaz, sıvı ve atık maddelerin eninde sonunda tekrar insanlara geri ulaştıklarını ve onlara zarar verdiklerini çocuklara örneklerle anlatılması ve öğretilmesi gerekir.

### **2. 1. 8. 4. Doğanın Geri Tepmesi İlkesi**

Doğal sistemler uyum ve denge içinde varlıklarını sürdürmektedirler. Bu nedenle bu sistemlere dışarıdan yapılan bir müdahale istenmeyen ekolojik sonuçları da beraberinde getirmektedir. Her etkinin bir tepkisi olduğunu ifade eden fizik kuralı doğa için de geçerlidir. Doğaya yapılan her müdahale, doğanın ama olumlu ama olumsuz fakat mutlak bir tepkisiyle sonuçlanır. Ekosistemdeki bir hayvan veya bitki türünün yok edilmesi, kocaman ekosistemi tek başına etkileyemez gibi düşünülse de bir türün yok edilmesi ekosistemdeki diğer türleri de etkilediği için beklenmedik olumsuz sonuçlar doğurabilir. Örneğin yılanların yok edilmesi fare sayısının artmasına, ormandaki çakal ve kurtların yok edilmesi ise dağ domuzlarının sayıca artmasına neden olabilir. Çocuklar yılanları veya kurtları sevmeseler de onların ekosistem içinde üstlenmiş oldukları ekolojik görev ve önemini düşünerek, doğadaki uyum ve dengenin bozulmaması için onların avcılar ve yetişkinler tarafından yok edilmemeleri gerektiğine inandırılmalıdırlar. Özetle, doğaya karşı insanoğlunun kazandığı bir zafer, bir müddet sonra hüznün, acı ve yenilgiye dönüşebilir yargısı kanıt ve örneklerle kavratılmalıdır çocuklara. Bu nedenle insan gelişigüzel doğaya müdahale etmemeli, kendi çıkar ve istekleri doğrultusunda

doğa unsurlarını hoyratça kullanmamalı çünkü eninde sonunda doğanın acı intikamı ile yüzleşecek görüşü, çocuklara aktarılmalı ve benimsetilmelidir.

#### **2. 1. 8. 5. Doğa En Uygun Çözümü Bulur İlkesi**

Bugün gezegende var olan kuşlar, çiçekler, balıklar, böcekler, otlar, ağaçlar, memeliler vb. canlılar milyarlarca yıllık uzun bir evrim süreci geçirerek bugünkü görünümlerine ulaşmışlardır. Bu uzun evrimsel süreçte bazı canlılar yeni koşullara uyum sağlamış, bazıları ise uyum sağlayamadıkları için yok olmuşlardır. Özetle, kimin yaşayıp yaşamayacağına, kimin ne yönde değişip gelişeceğine doğa kendi denge ve yasaları ile belirlemiştir. Böylece doğa, değişebilirliğini, yenilenebilirliğini ve gelişebilirliğini kendisi tayin etmiştir. Ancak son yüzyılda artan yoğun beşeri faaliyetler ile doğanın yukarıdaki özellikleri engellenmeye ve bozulmaya başlamıştır. Doğaya yapılan her beşeri müdahale onun dengesini, uyumunu ve işlevselliğini olumsuz etkilemiştir. Böylece “Doğa en uygun çözümü bulur.” düşüncesinin yerini “İnsan en iyi çözümü bulur.” düşüncesi almış ve doğanın değil, insanın belirlediği istek, amaç ve yasalar ön plana çıkmıştır. Tüm bunlar yöresel ve bölgesel çevre sorunlarının zamanla küresel derin ekolojik sorunlara dönüştüğünü, örnekler vererek çocuklara açıklamalı ve kavratılmalıdır.

#### **2. 1. 8. 6. Doğada Bedelsiz Yarar Olmaz İlkesi**

İkinci termodinamik yasasına dayanan bu ilkeye göre her enerji dönüşümünde enerjinin bir kısmı, daha az yoğun ve dağınık şekle dönüşür. Örneğin arpa ile beslenen at, arpadaki enerjinin yalnızca % 10'unu alır. Geriye kalan % 90'lık kayıp, bitki enerjisinin hayvan enerjisine dönüşümünde ödenen bedeldir ve metabolik harcamalar sonucunda çevreye dağılır. Bu yasaya göre 100 kalori değerindeki buğdaydan ancak 10 kalori değerinde et üretilebilir. Dolayısıyla etle beslenme yerine buğday ile beslenme halinde bir kişi yerine on kişi aynı kaloriyi alabilecek. Böylece bu ilkenin verdiği temel mesaj, doğada hiçbir şey bedava değildir, her kazancın ve her enerji dönüşümünün bir bedeli vardır. Bitki – hayvan - insan arasındaki beslenme zincirinde doğal kaynaklarının tutumlu kullanımı açısından bu ilkenin büyük önem taşıdığı çocuklara açıklanmalı ve kavratılmalıdır.

Kesilen ve yakılan ormanların, barajlarla kaplanan nehirlerin, kurutulan göllerin, verimliliği azalan okyanusların ama az ama çok ülke ve toplumlara bir takım fayda ve kazançları olduğu gibi, bu fayda ve kazançların bir bedeli olduğunu ve bu bedeli tüm insanlık, tüm gezegen ödemek zorunda olduğunu çocuklara kanıtlarla açıklanması gerekir. Yaygınlaşan kuraklık ve çölleşme, küresel ısınmadaki artış, verimsizleşen tarlalar, yok olan bitki ve hayvan

türleri, yükselen denizler, yoksullaşan toplumlar bizim doğaya yaptığımızın bir bedeli olduğunu çocuklara kavratılması gerekir.

### 2. 1. 8. 7. Doğaya Sevgi ve Saygı İlkesi

Yukarıdaki altı ilke dikkatle okunup düşünüldüğünde “Doğa neden önemlidir?” ve “Doğayı neden sevmeliyiz?” sorularının yanıtlarına kendiliğinden ulaşılmaktadır. Çocukların “Neden insanlar doğaya muhtaçtır?” “Biz olmadan doğa yaşayabilir, ama doğa olmadan neden biz yaşayamayız?” “Neden doğaya saygı ve sevgi beslemeliyiz?” sorularına verilebilecek yanıt, doğa unsurlarını tanımaktan, doğanın işlev ve önemini açıklamaktan geçmektedir. Kısaca, doğayı tanıyamayan, algılayamayan, önemini kavrayamayan çocuk onu benimseyemez, onunla bütünleşemez, ona sahip çıkamaz, onu koruyamaz ve daha da önemlisi onun için savaşamaz.

Evrende yaşayan her canlı yaşama hakkına veya en azından yaşam için savaşma hakkına sahiptir. Ama küçük ama büyük, insanlar açısından ama faydalı ama faydasız, doğada ama sık ama nadir görülen her canlının yaşama ve var olma hakkı vardır. Çünkü her canlı kendine has bir özsel değere sahiptir ve bu nedenle her bir canlının evrende eşit ölçüde özgerçekleştirme hakları vardır. Başka canlı türlerinin insan türünü yok etmemesi gerektiği gibi, insanların da başka türleri yok etmemesi gerekmektedir. Ayrıca unutulmaması gerekir ki hangi canlının gelecekte ne gibi ekonomik yararlar sağlayacağı da bugünden öngörülemez.

Bu bağlamda, evrensel eşitlik normu, diğer canlıları da özsel olarak değerli görmesiyle insan merkezci olmaktan kurtulur ve böylece türlerin ve yaban hayatının korunması için uygun bir etik zemin hazırlar. Çocuklar açısından olaya bakıldığında, çocukların doğaya saygı ve sevgi beslemeleri için, önce öğretmenlerine, aile bireyelerine, yaşlılarına ve arkadaşlarına saygı ve sevgi göstermeleri gerekmektedir, daha sonra bu sevgi ve saygı çiçeklere, kuşlara, balıklara, ormanlara kısaca tüm canlılara olan evrensel bir sevgi ve saygıya dönüşmelidir. Kendisiyle barışık olmayan, toplumsal çevresi ile uyum sağlayamayan, ailesini ve arkadaşlarını sevmeyen bir çocuktan, doğa sevgisi göstermesini beklemek ne kadar doğru olur?

Sahip olduğumuz ve olacağımız her şey güneş ve dünyadan gelmektedir; dünya bizsiz olabilir, ama biz onsuz olamayız; tükenmiş, kirlenmiş ve tahrip olmuş bir gezegen, tükenmiş ve tahrip olmuş bir ekonomi demektir, kısa vadeli açgözlülük bizi uzun vadeli ekonomik ve çevresel felaketlere götürür görüşünü geleceğin yetişkinleri olan bugünkü çocuklar benimsemeli ve kabullenmelidirler. Bu görüşü özümsemeyen ve kavrayamayan çocuklar, dünyanın neden değerli ve yaşamsal öneme sahip olduğunu, ona karşı neden büyük sevgi ve saygı hissetmemiz gerektiğini de idrak edemezler.



Öğretmenlerin, anne ve babaların birey – doğa ilişkilerini sağlıklı temeller üzerinde oturtmaları için aşağıdaki hayat felsefesini (yaşam anlayışını) çocuklara kavratmaları ve benimsetmeleri gerekir:

*“Dünyayı ve kendinizi tanımak, dünyayı ve kendinizi sevmek, önemsemek ve anlamlandırmak için, dünyayı dinleyin, doğayla bütünleşin, doğadaki estetik, ritim, zenginlik ve düzeni görün, yakalayın; diğer canlıların sesini duyumsamaya çalışın, doğa ile doğrudan ilişkiye girin, onu hissedin, onu yaşayın; ancak o zaman doğa – insan - dünya bütünlüğünü algılayabilirsiniz, ancak o zaman çevre ve yaşam kavramlarına “dünya vatandaşı” penceresinden bakmayı başarabilirsiniz.”*

### **2. 1. 8. 8. Karşılıklı Bağımlılık ve İşbirliği İlkesi**

Çocuklara, dünyanın bize ait olmadığını, bizim dünyaya ait olduğumuzu; doğanın bizim değil bizim doğanın parçası olduğumuzu; doğanın bize değil, bizim ona ihtiyacımız olduğunu; doğayı sömürme ve dize getirmektense, onu anlamaya, onunla empati kurmaya, onunla uyum içinde yaşamının gerekliliğini ve kaçınılmazlığını anlatmalı ve kavratmalıyız. Tüm canlılar arasında ama doğrudan ama dolaylı bir etkileşim ve karşılıklı bağımlılık olduğunu; mavi gezegendeki görevimiz doğayı fethetmek, onu dize getirmek değil, onunla dayanışma ve işbirliği içinde yaşamak, onu hissetmek, onu anlamak, onu benimsemek ve korumak olduğunu çocuklara anlatmak, örneklerle kanıtlamak ve bu görüşü benimsetmek, sahiplenmek yetişkinlerin öncelikli görevlerinden biridir.

Gezegendeki tüm çocuk ve yetişkinler “doğa ananın” çocuğu ve eşit üyesi olduğunu, doğa-insan ilişkilerinde karşılıklı bağımlılığın ve işbirliğinin kaçınılmaz olduğunu, eğer aksini düşünüyorsak doğaya başlatılan savaştan galip ayrılırsak dahi, sonuçta uzun vadede kaybeden tarafın yine insanlığın olacağını; dünyadaki her unsur ve olay, başka unsur ve olaylarla bağlantılı ve iç içe olduğunu; insanlar da tüm canlılar gibi bu birlikteliğin ve bütünlüğün içinde olduklarını çocuklara açıklamak ve kavratmak gerekmektedir.

### **2. 1. 8. 9. Hoşgörü ve Alçakgönüllülük İlkesi**

XXI. yüzyılın sanayileşmiş toplumlarında yaşayan ve doğa ile etkileşimde olan çocukların büyük bir bölümü para harcayarak, tüketerek, kendini tatmin etmeye çalışmaktadır. Onlar için mesleki prestij, kariyer, maddi zenginlik hayatın en önemli değerleridir. Bu nedenle sevgi, hoşgörü, yardımlaşma, paylaşım, alçakgönüllülük gittikçe çocukların kalbinden uzaklaşan ve yabancılaşan kavramlara dönüşmektedir. Bu saydıklarımızı değiştirebilmemiz için

toplumsal yabancılaşmayı yakınlaşma ve kaynaşmaya dönüştürmeliyiz, sınırsız istek ve hırsımızı frenlemeliyiz, üretim ve tüketim anlayışımızı sorgulamalıyız, bireyler arasında ve doğa ile olan ilişkilerimizi alçakgönüllülük ve hoşgörü çerçevesinde sürdürmeliyiz, iletişim çağında bireyler arasındaki iletişimsizliği onarmalıyız. Belki o zaman yaşamdaki zevk ve anlam, doğa ve dünyaya bakışımız olumlu temeller üzerinde oturtulur, belki o zaman doğayı bir mülk olarak görmekten vazgeçip onunla bütünleşmeyi ve ilk kez yaşama insan tarafından değil biyosfer tarafından bakmayı başarabiliriz. Yaratmış olduğumuz bu yeni ekolojik kültür, kuşaklar arası aktararak sürdürülür ve özellikle çocuklar tarafından benimsenip, onların çocukları da bunu benimseyip yaşamları boyunca uygularlarsa geleceğin sağlıklı doğa-birey ilişkilerinin sağlam temelleri atılmış olur ve yep yeni bir ekodünya inşası başlamış olur.

### **2. 1. 8. 10. Minimum Zarar ve Yetinme İlkesi**

Bir ekosistemdeki besin zincirinde, bir organizmanın yaşayabilmesi için enerjisini dışarıdan alması ve genelde başka organizmaları tüketmesi gerekir. Aynı kural, daha büyük bir çeşitlilik ve gereksinimler listesi ile birlikte insan türü için de geçerlidir. İnsan, yaşamını sürdürmek için beslenmeye, maden ve enerji kullanmaya, tatil ve spor faaliyetlerine, tarımsal ve endüstriyel mallara, giyinme ve barınma gibi farklı ihtiyaçlara gereksinim duymaktadır. Bu ihtiyaçlarını karşılamak için de doğadan ve doğal kaynaklarından mecburen faydalanmak zorundadır. Fakat insan temel ihtiyaçlarını karşılarlarken mümkün oldukça doğaya, ekosistemlere, bitki ve hayvan türlerine en az zarar ve tahribat verecek şekilde tüketim ve ekonomik faaliyetlerini sürdürmelidir. Özetle, bir türe zarar vermek tek bir organizmaya zarar vermekten kötüdür. Doğayı değiştirirken, doğanın kendi onarım hızını aşmadan ve doğal süreçlerin düzenini bozmadan yapmalıyız.

Kürkü için öldürülen beyaz ayılar, derisi için yok edilen timsahlar, tüyleri için öldürülen kuşlar, dişleri için katledilen filler veya spor ve eğlence uğruna yapılan avcılıklar bazen binlerce hayvanı hatta bazı türlerin tamamını yok edecek boyutlara ulaşmaktadır. Bu tarzdaki insan davranışları insan merkezli ve doğa karşıtı olup, minimum zarar ilkesine ters düşmektedir. Bu nedenle insanların en öncelikli görevlerinden biri istek ve arzularını frenlemek; eğlence, spor, dinlenme, üretim ve tüketim anlayışını değiştirmektir. Bunun gerçekleşmesi için:

- Gerçek ihtiyaçlar ile yapay-sözde ihtiyaçları bir birinden ayırmak,
- Moda-reklâm-marka üçlemesinin ve kitle iletişim araçlarının etkisiyle bireylerdeki sahte istek ve arzuları frenlemek ve yetinme seviyesine geçmek,
- Daha fazla üretim, daha fazla tüketim, daha hızlı kalkınma ve zenginleşmeye yol açar görüşünden vazgeçmek,

- Yenilenemez enerji kaynaklarını tutumlu kullanmak, çevreye zarar veren fosil kaynaklarından vazgeçip tükenmeyen enerjilere yönelmek,
- Yabani doğayı ve biyoçeşitliliği korumak,
- Gereksiz mineral, su, elektrik, kâğıt, toprak, deri, gıda ve enerji kullanımını önlemek,
- Orman, deniz, göl, mera, ova, çayır, ırmak gibi doğal unsurları sürdürülebilir kullanmak gerekir.

Küresel çevre sorunlarının çözümünde başarıya ulaşmak için yeni ahlâk değerlere, yeni düşünce sistemlerine, yeni eğitim yöntemlerine, yeni tüketim alışkanlıklarına ve yeni toplumsal davranışlara ihtiyaç vardır. Özellikle gelişmiş toplumlarda görülen çılgın tüketim ve israfın önüne geçilmesi gerekir. Kısaca, farklı ülke ve toplumlardaki tutumlu yaşam anlayışı, tüketim alışkanlıklarının ve davranışların yetinme seviyesine çekilmesi ile başlayabilir. Fakat unutulmaması gerekir ki bazı ülkelerin mutlu ve zengin olması, bazı ülkelerin mutsuzluk ve fakirlik bedeli ile ödenmektedir. Bu nedenle bazı toplumlar için öncelikli tüketim ihtiyaçları, bazı ülkeler için ulaşılamayan lüks sembolü olabilir. Bu nedenle toplumlar, ihtiyaçlar ile istekler arasındaki ayırım sınırını, arzular ile gerçekler arasındaki hassas ince çizgiyi çok iyi belirlemek zorundadırlar. Çünkü daha fazla üretim, daha fazla tüketim her zaman daha fazla mutluluk, daha sağlıklı yaşam sağlayamayacağı ortadadır.

Toplumların yetinme seviyesini benimsemelerini ve iktisatçıların yetinme ekonomisine yönelmelerini gerektiğini savunan Jonathan Porritt bu konuda aşağıdaki görüşü ortaya koymuştur:<sup>280</sup>

“Bazı alışkanlıklarımızı değiştirebiliriz ve değiştirmeliyiz. Yeşiller için ekonomi, işleri gerçek ihtiyaçlarımızı karşılayacak şekilde idare etme anlamına gelir. Bu, kendimiz için ve gezegen için doğru olanı yapmak demektir. Bir zamanlar kapitalizmin üzerinde yükseldiği ve çok kişinin kâr etmesini sağlamış olan “hep daha fazla” ekonomisi, aynı zamanda gezegenin ve gelecek kuşakların haklarını koruyarak gerçek ihtiyaçlarımızı karşılamaya artık yetenekli değildir. Artık yetinme ekonomisi zamanı.”

Mahatma Gandhi'nin de belirttiği gibi “Dünya, herkesin ihtiyacına, yetecek kadarını sağlar, fakat herkesin açgözlülüğünü doyuracak kadar değil” sözü, çocuklarda şekillenen tüketim kültürü ve doğa kullanımını biçimlendiren temel çıkış noktası olmalıdır. Bugünkü gençleri moda-marka-reklâm etkisinden kurtarabilirsek, onları sosyo-psikolojik tüketimden

<sup>280</sup> Porritt, Jonathan, Yeşil Politika, Ayrıntı Yayınevi, İstanbul, 1989, s. 124 - 125

gerçekçi tüketime de yönlendirmiş oluruz. Minimum zarar ile doğal kaynaklarının kullanımının başlangıç noktası da burada yatmaktadır.

### 2. 1. 8. 11. Doğmamışın Hakları – Doğmuş Olanların Sorumluluğu İlkesi

Hans Jonas, “Das Prinzip Verantwortung” adlı kitabında bireylerin gelecekte de sorumlu olduklarını, bu nedenle bireylerin gelecek kuşakların mutluluğunu da düşünmekle yükümlü olduklarını vurgulamaktadır.<sup>281</sup> Dieter Birnbacher ise aynı görüşü destekleyerek, bu konuda aşağıdaki önerileri sunmaktadır.<sup>282</sup>

- İnsanın ve gelişmiş hayvanların türsel varlığının tehlikeye atılmaması; tüm canlıların kolektif biçimde yaşamını sürdürmesinin sağlanması,
- Gelecekteki insan onuruna yakışır varoluşun tehlikeye atılmaması,
- Mevcut doğal ve kültürel kaynakların korunması ve iyileştirilmesi; işlenmesi ve sürekliliğinin sağlanması,
- Geleceğe yönelik amaçların gerçekleştirilmesi için devlet ve sivil toplum örgütlerinin işbirliğiyle bu amaçların desteklenmesi,
- Sonraki kuşakların pratik normlar konusunda eğitilmesi.

Özetle, dünyayı daha iyi bir durumda bırakamıyorsak, en azından onu bulduğumuz kadar iyi bir durumda bırakmalıyız fikrini çocuklara kavratmalı ve benimsetmeliyiz. Yetişkinlerin yönlendirmeleri ve yardımlarıyla, “Bu dünya bize atalarımızdan miras kalmadı, biz onu çocuklarımızdan ödünç aldık” Afrika atasözü <sup>283</sup>, bir şirin deyim, basit bir slogan olmaktan çıkıp, çocukların derin anlam verdiği, benimsediği ve yaşam tarzlarına yansıttığı bir “dünya algılama modeline” dönüşmelidir. Çünkü dünya sadece bize ait değildir, gelecek nesillerin de aynı ormanlarda piknik yapmaya, aynı deniz kıyılarında dinlenmeye, aynı bitki ve hayvanları görmeye, aynı göl ve nehirlerde yüzmeye, aynı tarlaları ekip-dikmeye, aynı denizlerden balık avlamaya, aynı çiçekleri koklamaya hakkı vardır. Dünya ve doğa bugünkü insanlığın çıkarları ve sorumluluğu dışında, gelecek nesillerinin de çıkarları ve sorumluluğu düşünülerek işlenmeli, değiştirilmeli ve kullanılmalıdır düşüncesi, çocukların kalplerine ve beyinlerine bir nakış gibi işlenmelidir.

### 2. 1. 8. 12. Evrensel Ekolojik Etik Gerektiğinde Yasaları Aşar İlkesi

<sup>281</sup> Pieper, Annemarie, *Etiğe Giriş*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 93 - 94

<sup>282</sup> Birnbacher, Dieter, *Verantwortung Für Zukünftige Generationen*, Stuttgart, 1988, s. 197 - 240

<sup>283</sup> Uslu, İbrahim, *Çevre Sorunları, Kainat Tasarımındaki Değişimden Ekolojik Felaketlere*, İnsan Yayınları, İstanbul, 1995, s. 9

Her türün, her canlının var olma ve yaşama hakkı vardır ve bu hak kimse tarafından çiğnenemez, yok edilemez. Bir bitki veya hayvanın ister güzel ister çirkin, ister faydalı ister zararlı olsun, sadece ve sadece var olması bu hakka sahip olması için yeterlidir. Bu hakkın korunması yasalardan, ekonomik çıkarlardan, bireysel istek, amaç ve görüşlerden üstündür.

Göl ve nehirleri kurutmada, bitki ve hayvanları kitlesel öldürmede, denizleri ve toprağı kirletmede, ormanları ve bozkırları yakmada; kısaca doğayı tahrip etmede, kirletmede ve sömürmede ekolojik etik ve göstermemiz gereken çevresel duyarlılık yasaların önüne geçmelidir. İnsan, düşünce ve davranışları ile doğayı koruma ve desteklemede, yasal zorunlulukları yerine getirmenin ötesine geçmelidir. Bir başka deyişle, evrensel çevresel etik, ulusal yasaları aşmalı ve gerektiğinde doğanın çıkarları bireysel çıkarlardan üstün tutulmalıdır.

### **2. 1. 8. 13. Doğal Çevre ve Yöresini Tanıma ve Benimseme İlkesi**

Çocuklar için “çevre” kavramı, içinde bulunduğu doğal ve beşeri ortamın tümünü içermektedir. Bu ortam çocuğun odasını, evini, mahallesini, okulunu kapsayan “cansız çevreyi” içerdiği gibi aile bireylerini, arkadaşlarını, yaşlılarını, komşularını kapsayan “canlı çevresini” de içermektedir. Çocuk her şeyden önce her gün etkileşimde bulunduğu yakın çevresini ve bu çevreyi oluşturan canlı ve cansız unsurları tanımaya çalışmaktadır. Bu tanıma sürecinde öğretmenlerin, anne-babanın, komşuların, kısaca yetişkinlerin açıklamaları, yönlendirmeleri, bilgilendirme yoluyla yardım etmelerinin yanı sıra, yakın çevresi içinde çocuğun geçirdiği bireysel deneyim ve yaşantıların da büyük önemi vardır.

Fiziki ve toplumsal çevresini algılamaya ve tanımaya çalışırken, çocuğa verilmesi gereken en öncelikli mesaj, kendisi de dâhil tüm bireylerin, etkileşimde buldukları bu yakın çevrenin bir parçası oldukları gerçeğidir. Bu ortamın bir parçası olan çocuk onu etkilediği gibi ondan etkilendiğini de kavramalı ve neden doğaya sahip çıkmalıyız, neden onu sevmeli ve korumalıyız sorularını yetişkinlerin de yardımı ile mantıklı yanıtlara ulaşması gerekir. Kısaca çocuk yakın çevresini önce algılamalı, tanımalı ve özümsemelidir ve daha sonra ona sahip çıkmalı ve benimsemelidir. Bu benimseme “benim odam”, “benim evim”, “benim sokağım”, “benim okulum”, yani yakın çevre ile başlar ve “benim yörem”, “benim bölgem”, “benim ülkeme” kadar, yani uzak çevreyi kapsayacak şekilde gelişir. Böylece çocuk, yaşadığı ve etkileşimde bulunduğu çevresini tanır, algılar, benimser ve tüm bunların sonucunda onu sever, ona bağlanır. Sevme duygusu koruma, sahiplenme ve çevresel sorumluluk duygularını tetikler. Çocuklar küçük yaşlarda çevresini tanır, benimser ve severse onlarda çevre koruyucu davranışlar

daha kolay geliştirilir. Geleceğin küresel çevre savaşçıları yaratılmak isteniyorsa, çocuklar yerel çevre savaşlarında bilinçlendirilmeli ve deneyim kazanmaları bir ön koşul gibi görülmektedir.

Yukarıda sıralanan tüm bu aşamalardan geçen çocuk, ileriki yaşlarda insanın doğanın bir parçası olduğu gerçeğini kendiliğinden kavrayacak, insanlığın doğa unsurlarına verdiği zarar ve tahribatı kendisi gözlemleyecek ve neden doğaya bağımlı ve muhtaç olduğumuzu, neden doğayı korumalı ve sevmeliyiz, toplumsal ve doğal çevre arasındaki çatışmanın sebep ve sonuçları nelerdir sorularına, yardım almadan kendisi yanıtlar bulmaya başlayacaktır.

İçerdiği unsur, olay, ilişki, renk, biçim ve tür çeşitliliği ile doğa sadece düşündüğümüzden daha karmaşık değildir, düşünüp düşünebileceğimizden de daha karmaşık ve gizemlidir. Fakat bu karmaşık ve gizemli ortamın tanınması, anlamlandırılması ve özümsemesi, çocukların yaşadıkları yörenin doğal unsurlarının tanınması ve benimsenmesi ile başlar. Çocuklar etkileşimde oldukları coğrafi mekânın doğal güzelliklerini gezip-görmeleri, keşfetmeleri ve araştırmaları ile doğal çevrelerini tanımaya ve benimsemeye başlarlar. Orman yürüyüşleri, piknikler, günü birlik doğa gezileri ile ebeveynler ve öğretmenler doğa unsurlarını tanıtmada, doğal güzellikleri farkına olmada çocuklara rehber ve yardımcı olmalıdırlar. Ayrıca kendi yöresinin doğal özelliklerini tanımayan, benimsemeyen öğrenciden, başka bölge ve ülkelerin doğal özelliklerini tanınması veya benimsenmesi beklenemez.<sup>284</sup> Kendi yaşadığı coğrafyadaki çevre sorunlarını algılamayan, ilgi ve duyarlılık göstermeyen bir öğrenciden başka bölge ve ülkelerdeki çevre sorunlarına karşı ilgisiz olması gayet doğal ve anlaşılırdır. Kısaca, “küresel düşün yerel davran” düşüncesi, slogan olmaktan çıkıp uygulama ve yaşama taşınmalıdır.

Konuyu özetlersek, çocuğun yaşadığı yöreyi sevmesi ve benimsemesi için onun toplumsal ve doğal özelliklerini, kültürel ve ekolojik çekiciliklerini tanınması gerekir. Bu yöndeki amaçlara ulaşmada çevre için eğitim faaliyetlerinin çok büyük rol ve önemi vardır. Yaşadığı yöreyi tanıyan, benimseyen, seven öğrenci ona sahip çıkar, onu korur ve onun için çevreci mücadeleye de girer. Bu nedenle çocuklarda çevre bilinci ve duyarlılığı oluşturmada, yakın çevreyi tanımanın, sevmenin ve benimsemenin çok büyük önemi vardır.

## 2. 2. Çevre İçin Eğitimi Etkileyen Somut Etkenler

<sup>284</sup> Atasoy, Emin, Coğrafya Bilimi ve Coğrafya Öğretimine Giriş, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2004, s. 261

Bir ülkede ulusal çevre eğitimini etkileyen yüzlerce faktör vardır. Ülkenin eğitim – kültür düzeyinden ekonomik ve politik yapısına kadar; halkın inançları, kültürü, gelenek – göreneklerinden o ülkenin coğrafi koşulları ve tarihsel geçmişine kadar bir çok etken o ülkedeki çevre için eğitim faaliyetlerini ama doğrudan ama dolaylı olarak etkilemektedir. Bu çalışmada çok fazla ayrıntıya girmeden bu etkenler somut ve soyut etkenler olarak iki grupta toplanmış ve tartışılmıştır. Aşağıdaki satırlarda aile, okul, öğretmen, kitle iletişim araçları ve sivil toplum örgütleri gibi çevre için eğitimi etkileyen somut etkenler ayrı ayrı ele alınmış ve irdelenmiştir.

### 2. 2. 1. Çevre İçin Eğitimde Önemli Bir Etken: Aile

Doğan'a göre "Aile, aynı çatı altında yaşayan anne, baba ve çocuklar topluluğu"<sup>285</sup> olarak tanımlanmıştır. Aile ve akrabalık kavramlarını Giddens şöyle tanımlamaktadır: "Aile, akrabalık bağlarıyla doğrudan birbirine bağlanmış olan ve yetişkin üyelerinin çocukların bakımından sorumlu olduğu bir grup insandan oluşur. Akrabalık bağları, ya evlilik yoluyla ya da kan bağları yoluyla oluşturulmuş olan bağlantılardır".<sup>286</sup> Fakat bazı şartlar altında, aralarında kan bağı ya da evlenme olmadan bir arada yaşayan bireylerin oluşturduğu küçük topluluk (örneğin evlat edinilen ile evlat edinilen) da aile sayılabilir.<sup>287</sup> Özetle, aile toplumsal, ekonomik, kültürel özellikleriyle küçük bir topluluktur.<sup>288</sup> Toplumun temel taşı ve onun en küçük birimi olan aile, çocukların doğup, gelişip, olgunlaştıkları, ayrıca ekolojik bilgi, çevresel tutum ve davranışların şekillendiği ilk yuvadır. Ailede şekillenen çevresel değerler, aile üyeleri aracılığıyla toplumun diğer kesimlerini de etkilediği için aile, ülkenin sosyal, kültürel, ekolojik ve ekonomik yapıyı dolaylı da olsa etkileme ve belirleme gücüne sahip sosyal bir kurumdur.

Başar'a göre "Eğitim, ailede başlar."<sup>289</sup> Aile çevresi, çocuklarına verdikleri destek veya sağladıkları çalışma - dinlenme ortamı ile okulda öğrenilenlerin pekiştirilmesinde güdüleyici ya da engelliyici bir etken olabilir. Diğer yandan da çocuk, aile çevresinin iyi ya da kötü yanlarını, ailedeki huzurlu veya sorunlu ortamı okul faaliyetlerine ve derslerdeki başarısına yansıtılmaktan kendini alamaz.<sup>290</sup> Bu açıdan aile hem okul - ders öncesinde hem de okul - ders sonrasında, çocuk üzerinde yüksek bir etki gücüne sahip önemli bir etkidir.

<sup>285</sup> Doğan, İsmail, Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları. İnsan Haklarının Kültürel Temelleri, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002, s. 41

<sup>286</sup> Giddens, Anthony, Sosyoloji, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2000, s. 148

<sup>287</sup> Gürkaynak, İpek (Proje Yöneticisi), Yurttaş Olmak İçin, Yayına Hazırlayan: Sevil Emili İlermre, Umut Vakfı Yayınları No: 3, İkinci Baskı, İstanbul, 2000, s. 55

<sup>288</sup> Doğan, İsmail, a. g. e., s. 41

<sup>289</sup> Başar, Hüseyin, Sınıf Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara, 1996, s. 21

<sup>290</sup> Başaran, İbrahim Ethem, Eğitim Psikolojisi. Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1994, s. 167 – 168

	<b>Otoriter Ailelerin Öğrencileri</b>	<b>Demokratik Ailelerin Öğrencileri</b>
<b>Aile Özellikleri</b>	Otoriter ve disiplinli aileler, baskıcı ve sert aileler, yerarşi ve etki paylaşımı belirgin olan aileler bu grupta yer alırlar. Bu ailelerde ceza ve emirler oldukça siktir. Bu tip ailelerde çocukların düşünce ve görüşleri değil, anne ve babaların düşünce ve görüşleri önem taşımaktadır.	Otoriter olmayan, esnek, demokratik tutumlu; çocuklara geniş özgürlükler sağlayan, ama aynı zamanda kontrolü elden bırakmayan, onlara sevgi, hoşgörü ve anlayış ile yaklaşan aileler bu grupta yer alır. Bu ailelerdeki ebeveynler vermiş oldukları ceza ve ödülleri; koymuş oldukları kuralların nedenlerini ve mantığını çocuklara açıklarlar. Çocuklarla iyi iletişim kurabilen, baskıcı ve otoriter olmayan ailelerdir.
<b>Öğrenci Özellikleri</b>	Nazik, uslu, sessiz, saygılı, itaatli, uysal, içine kapalı veya utangaç, okula ve derslere karşı ilgili, çalışkan, dikkatli, sorumluluk alabilen, öğretmenlerin isteklerini yerine getiren, onlarla tartışmayan ve onları eleştirmeyen öğrenciler.	Bağımsız ve özgüveni yüksek, haksız tutumlara karşı isyancı, yaptığı işlerde oldukça bağımsız, öğretmenler ile tartışabilen, onlara “uygunsuz” sorular sorabilen, öğretmenleri açık sözlü eleştirebilen, kendi görüşlerini savunmaktan çekinmeyen, yetişkinlere genelde itaat ve saygı göstermeyen, kendi bildiğinden vazgeçmeyen, mücadeleciler öğrenciler.
<b>Öğretmen Beklentileri</b>	Öğrencilerin öğretmenlere karşı koymaması, onlarla tartışmaması, onlara itaat etmeleri, sınıf disiplinine uymaları, sınıf genelinden farklı düşünce ve davranış sergilememeleri, yetişkinlere karşı saygılı ve ölçülü olmaları, kısaca diğer öğrenciler gibi sıradan olmaları, öğretmenlerin büyük bölümünü yansıtan beklentilerdir. Bu nedenle bu gruptaki öğrenciler öğretmenlerin tam istedikleri özellikleri taşımaktadırlar.	Yukarıdaki özelliklere sahip olan öğrenciler, atılgan, kendine saygı ve güveni yüksek öğrencilerdir. Fakat bu öğrenciler, öğretmenler tarafından pek sevilmemekte ve davranışları pek hoş karşılanmamaktadır. Sınıf içindeki “uyumu” bozan bu öğrenciler, öğretmene “itaat etmeyerek”, onlarla “tartışarak” öğretmenin otoritesini “sarsmakta”, sınıf içindeki disiplini “bozmakta”, “gereksiz sorular” sormakta ve sorgulamakta, kısaca diğer öğrenciler gibi “sıradan” olmadıkları için istenmeyen öğrenciler olabilmektedirler. Bu gruptaki öğrenciler “sisteme uymadıkları” için öğretmenler tarafından desteklenmemekte ve dışlanmaktadır.
<b>Sonuç</b>	Bu gruptaki öğrencilerin özgüveni eksik olup, öğretmenin desteği olmadan kendi başlarına bir iş yapamamakta, bir karar verememekte, kendilerini sağlıklı ifade edememekte, başkalarının davranışlarını taklit ederek veya öğretmenlerin isteği doğrultusunda hareket etmektedirler. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve mevcut sistemin kuralları ve istekleri doğrultusunda görüş ve davranış sergileyen bu öğrenciler, sistemin başarılı öğeleri olarak kabul edilmektedirler. Fakat bu öğrencilerin genelde çekingen, mutsuz ve ileride büyük başarılar göstermedikleri de bir başka gerçektir.	Bu gruptaki öğrenciler kendi görüş ve kararlarını sonuna kadar savunmaktadırlar, sistemi veya yetişkinleri eleştirmektedirler, soruları, davranışları ve öğretmenlere karşı sergiledikleri yaklaşım ile yetişkinler tarafından yadırganmakta ve eleştirilmektedirler. Mevcut sistem ve öğretmenler bu öğrencileri sindirmeye, kalıplara sokmaya, sıradanlaşmaya ve bastırmaya çalışmaktadırlar. Oysa bu öğrenciler anlayış, hoşgörü ve iyi bir kılavuzlukla, desteklenip doğru yönlendirilirse, kısa sürede kurallara uyumlu, girişken ve başarılı öğrenciler olabilmektedirler.



**Tablo 2. 1.** Otoriter ve Demokratik Ailelerde Yetişen Öğrencilerin Başlıca Özellikleri ve Bunların Eğitim Yansımaları<sup>291</sup>

Ebeveynlerin çocuğa yaklaşımı, çocukla sağladıkları iletişim, çocuğa gösterdikleri sevgi, saygı ve hoşgörü, aile içindeki kurallar ve disiplin anlayışı çocuğun bireysel özelliklerini biçimlendirmekte ve onun kişiliğini şekillendirmektedir. Olgunlaşan birey ve şekillenen kişilik ise çocuğun toplumsallaşmasını ve okuldaki başarısını etkilemektedir. Bu nedenle anne ve babanın demokrasi, eğitim, yaşam, hoşgörü ve örnek davranış anlayışları yetiştirdikleri çocukların kişiliklerini ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Genel olarak ana baba tutumları üç grupta irdelenmektedir:<sup>292</sup> 1. Demokratik ana baba, 2. Otoriter ana baba ve 3. İzin verici ana baba.

Yukarıdaki Tablo 2. 1’de ülkemizde de yaygın olarak görülen iki farklı öğrenci profili ile bu öğrencilere yetişkinlerin yaklaşımı yansıtılmıştır. Ebeveynler ile öğrenciler ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişkilerinin olumlu veya olumsuz olması, eğitim - öğretimi de olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle çevre için eğitim çalışmalarında hem aile hem de okuldaki ortam ve çocuk-yetişkin ilişkileri büyük önem taşıdıklarına göre çevre eğitimcilerinin öncelikli görevlerinden biri bu ortamları iyileştirmek bu ilişkileri öğrenci lehine düzenlemektir.

Kızıroğlu’na göre “çevre eğitimini öğrenci, ailesi, kitle iletişim organları, sivil toplum örgütleri, okul yönetimi ve öğretmen birlikte çalışarak şekillendirmelidir.”<sup>293</sup> Kısaca, aile, okul ve çocuğu çevreleyen en yakın çevresi, onun çevre bilinç ve duyarlılığını en çok etkileyen üç unsurdur.<sup>294</sup> Çocuğun ilk uyum sağlaması gereken, eğitime ve sosyalleşmeye başladığı ilk ortam onun ailesidir. Çevresinde ilk tanıdığı ve etkilendiği kişiler de annesi, babası ve kardeşleridir. Çocuğun olumlu veya olumsuz çevresel tutum ve davranışları öğrendiği ilk yer ailedir; ilk oyunların ve çevre ile ilgili ilk bilgilendirmelerin yapıldığı yer de ailedir. Özetle, çocuğun çevre bilinci ve çevre duyarlılığının şekillenmeye başladığı yer aile olduğu gibi, ekolojik kültür ve doğa – insan ilişkilerinin kural ve yöntemlerinin de ilk öğretildiği veya örnek aldığı yer yine ailedir.

Çocuklar iyi birer izleyici ve taklitçidirler, bu nedenle onlardan olumlu çevresel tutum ve davranış bekleyebilmek için önce anne ve babaların, örnek aldığı yetişkinlerin doğal çevreden

<sup>291</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 189 – 191; Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 118 - 119

<sup>292</sup> Bacanlı, Hasan, *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s. 118 - 119

<sup>293</sup> Kızıroğlu, İlhami, “Türk Eğitim Sisteminde Çevre Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu : Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000

<sup>294</sup> Şafak, Şükran – Erkal, Sibel, “Çevre Eğitimi ve Aile”, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 112, Ankara, Nisan 1999, s. 64

hoşlanmaları, ilgilenmeleri veya buna zaman ayırmaları gerekmektedir. Ebeveynlerin doğaya ve yakın çevreye gösterdikleri merak, ilgi ve sevgi, çocukların da çevreye merak, ilgi ve sevgi ile yaklaşmalarına neden olacaktır. Aile içinde veya aile dışında gerçekleşen olumlu çevresel faaliyetler, ebeveynlerin olumlu tutum ve davranışları er ya da geç çocuklara da yansıtacaktır. Çünkü çocuklara doğa sevgisini aşılama veya çevre sorunlarına dikkatlerini çekmek, konuşma ve teorik derslerden ziyade, ebeveynlerin sergileyeceği örnek tutum ve davranışlarla oluşmaktadır. Bu açıdan anne ve babaların, çocukların model ve örnek aldıkları öncelikli yetişkinler oldukları gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Yapılan bilimsel araştırmalara göre, çocukların yılda 1500 saati televizyon başında, 900 saati okulda ve 2500 saati de aile içinde, ebeveynleri, kardeşleri, yakınları veya eve yakın çevrede geçiriyormuş. Televizyon önünde geçen zamanı da evde geçen zaman içinde düşünülürse, çocuklar yılda 4000 saatlerini aile ve ev ortamında geçirmekte oldukları ortaya çıkmaktadır. Kısaca zaman açısından bir sıralama yaparsak, çocukların eğitiminde aile ilk, televizyon ikinci ve okul üçüncü sırada yer almaktadır.<sup>295</sup> Bu bağlamda, aile bireyleri ile geçirilen zaman düşünüldüğünde çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimi bakımından aile bireylerinin ve evdeki oyun, eğlence ve eğitici faaliyetlerinin ne kadar büyük önem taşıdıkları ortaya çıkmaktadır.

Çocuğun kültürleşmesinde, olgunlaşmasında ve toplumsallaşmasında aile içindeki sosyal ilişkiler ve özellikle aile bireyleri arasındaki şefkat, yardımlaşma, sevgi ve hoşgörü çok büyük önem taşımaktadır. Ailedeki yetişkinler, çocukların ekolojik kültür ve davranışları ile çevre bilinci ve duyarlılığının oluşmasında örnek teşkil edecek tutum ve davranışlar sergilemelidirler. Aile içindeki çevre için eğitim baskıcı ve zorlayıcı yöntemler üzerinde değil, sevgi ve hoşgörü üzerinde inşa edilmelidir. Anne ve babalar, ailedeki diğer yetişkinler bitki ve hayvanlara karşı gösterdikleri tutumları, çevrenin korunması, iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde gösterdikleri istek ve çabalar ile doğaya gösterdikleri saygı ve sevgiyle çocuklara örnek olmalıdırlar.

Yanakieva'nın da belirttiği gibi, çevre eğitiminde başarıya ulaşılması isteniyorsa, bu eğitim çocukların yanı sıra aile bireylerini de kapsamalıdır. Anne ve babanın çevre bilinç ve duyarlılığını, ekolojik kültür ve ilgisini yükseltmeden bu eğitimde başarı beklenmemelidir.<sup>296</sup> Özellikle yanlış tüketim alışkanlıklarının benimsenmesinde, çevre hakkını algılama ve

<sup>295</sup> Gürdoğan, Ersin, Kirlenmenin Boyutları, İz Yayıncılık, İstanbul, 1993, s. 71

<sup>296</sup> Yanakieva, Elka, Az Sım Potokıt a ti Rekata v Koyato Se Vlivam, İzdatelstvo Dinamit, Yanbol, 2000, s. 30

aranmasında, çevre kirliliği ve ekolojik sorunlara bireysel tepkileri ortaya çıkarmada aile içindeki yetişkinlerin örnek teşkil eden tutum ve davranışları, çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır. Evde yapılan bilinçsiz ve gereksiz su, elektrik, ısınma ve gıda israfları, çocuğun gelecekte tutumlu olmayan birey olarak şekillenmesine neden olabilir. Bu nedenle dışlerini fırçalarken, banyo yaparken, beslenirken, dinlenirken, hattâ tatil, enerji ve ulaşım seçeneklerini belirlerken, çocukların göstermiş oldukları tutum ve davranışlar aile bireyleri arasındaki kültürel etkileşimi, adeta ailede inşa edilen çevresel değerlerin yansımadır.

Aile eğitiminin iki temel boyutu bulunmaktadır:<sup>297</sup>

1. Aile içi eğitim.
2. Aile dışı eğitim.

Aile içi eğitim, çocukların ebeveynler ve diğer yetişkinler tarafından eğitilmesini ifade eder. Böylece aile kuşaklar arası inanç, değer, bilgi ve kültür aktarıcılığı görevini üstlenmektedir.<sup>298</sup>

Aile içi eğitimi etkileyen bir çok faktör vardır. Bunların başlıcaları şunlardır:<sup>299 300</sup>

- Anne ve babanın eğitim ve kültür seviyesi.
- Anne ve babanın mesleği ve gelir durumları.
- Aile büyüklüğü ve ailedeki birey sayısı.
- Aile iklimi ve aile bireyleri arasındaki iletişim.
- Ailedeki çatışmalar ve aile huzuru.
- Ailenin konut durumu (gecekondu, daire, kira, kendi evi vb.).
- Ailenin sosyo - kültürel özellikleri (dil, din, etnik yapı, gelenek görenekler vb.).
- Ailenin yaşadığı toplumsal çevre.
- Ailenin yaşadığı doğal çevre .

Özetle, ailenin çekirdek veya geniş olması; ailenin köy, kasaba ya da şehirde yaşaması; ailenin kirada ya da kendi evinde oturması; ailedeki toplam birey sayısı ve bu bireyler arasındaki ilişkiler; ailenin geçimi ve maddi durumu; aile içindeki psikolojik, ekonomik ve

<sup>297</sup> Doğan, İsmail, a. g. e., s. 57

<sup>298</sup> Doğan, İsmail, a. g. e., s. 57

<sup>299</sup> Doğan, İsmail, a. g. e., s. 57

<sup>300</sup> Başar, Hüseyin, a. g. e., s. 21 - 22

toplumsal sorunlar; ailenin bulunduğu coğrafi, kültürel, siyasi ortam; aile bireylerinin etnik ve dinsel özellikleri aile içinde gerçekleştirilen eğitimi ve kültürleşmeyi etkilediği gibi, bu ailedeki çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan ekolojik gelişimini ve çevre duyarlılığını da etkilemektedir.

Okuldaki çevre için eğitim faaliyetlerinin aile içi eğitim faaliyetleri ile desteklenmesi gerekir. Çevre için eğitimin aile içinde başarı ile uygulanması aşağıdaki faktörlerin uygulanıp uygulanmamasına bağlıdır:

- Çocuğun kendine ait çalışma odası ve kitaplığı olmalıdır. Çocuğun kendisine ait bir çalışma programı (haftalık, günlük) olması gerekir. Bu çalışma programı onun okuma, araştırma, oyun, spor, eğlence ve çevresel faaliyetlerini düzenlemelidir.
- Evde yapılan çevresel deney ve araştırmalar, ayrıca çeşitli oyunlar ve sanat faaliyetleri için uygun ortam ve altyapının sağlanmış olması gerekir.
- Ebeveynler öğrenciyi çevre konularında çalışmayı güdülemeli, doğa, bitki ve hayvanlarla yapmış olduğu araştırmaları teşvik etmeli, bu konudaki ödev ve deneylerde yardımcı olmalıdırlar.
- Ebeveynler, okudukları kitaplar, izledikleri belgeseller, evde besledikleri hayvanlar, hafta sonlarında yapmış oldukları çevre iyileştirme faaliyetleri (çöp toplama, ağaç dikme, çevresel vakıf ve derneklerde faal olma vb.) kısaca çevresel tutum ve davranışları ile çocuklar için örnek teşkil etmelidirler.
- Ayrıca, ev içinde enerji, su, gıda ve elektrik israfını azaltma konusunda, ebeveynlerin davranışları da çocuklar için örnek teşkil etmelidir. Bu bağlamda, yenilenemeyen kaynakların tanıtılmasında, kullanılan bazı ürünlerin geri dönüşümünde ve tüketiminin azaltılmasında ebeveynlere çok büyük görevler düşmektedir.
- Anne-baba ile çocukların birlikte gerçekleştirdikleri eğitici çevre faaliyetleri, çocuğun çevresel bilinç ve duyarlılığının gelişmesinde büyük önem taşımaktadır. Çevre geliştirme hareketlerine bireylerin istekli ve etkin katılımının sağlanmasında, çocukların gönüllü çevre örgütlerine aktif katılımı ile bilinçli çevreci üyeler olarak şekillenmelerinde anne ve babaların örnek davranışları çok büyük önem taşımaktadır.

## 2. 2. 2. Çevre İçin Eğitimde Öğretmen Etmeni

Çevre için eğitimin önemli bir boyutu olan, öğretmenlerin eğitimi konusunu, birçok ülke öncelikli olarak ele almıştır. Çünkü eğitim kadrosunun yetiştirilmesi gerçekleştirilmeden

diğer kesimin eğitimi gerçekleştirilemez. Öğretmenleri çevre için eğitim konusunda eğitmeden, eğitim programlarına çevre ile ilgili ünitelerini yerleştirmeden, okullardaki dersleri çevreselleştirmeden çevre için eğitim ekseninde yapılan çalışmalar, uzun vadeli ve sonucu belirsiz bir uğraş olacaktır. Öğrencileri ezbercilikten ve bilgi hamallığından kurtaran, bilimsel düşünme yeteneğini kazandıran, üretken, araştırmacı, tepkisini gösterebilen, sorgulayan bireylerin yetiştirildiği özgürlükçü ve demokratik eğitim sisteminin temellerini ancak pedagojik yeterliliği yüksek, çevre konuları hakkında bilgili, ekolojik sorunlar hakkında duyarlı ve bilinçli öğretmenler atabilir. Demokratik ortamın, tartışma ve sorgulamanın, insan ve doğa haklarının olmadığı, özgür düşüncenin yaşatılmadığı bir sistemde çevre için eğitim yüzeysel ve göstermelik olur. Bu nedenle insan hakları eğitimi, ahlak eğitimi ve demokrasi eğitimi ile çevre için eğitim birliktelik oluşturmaları ve bütünleşmelidirler. Bu bütünleşmeyi sağlayacak kişilerin başında ise kuşkusuz bilgili, donanımlı ve pedagojik açıdan yeterli öğretmen gelmektedir.

Çevre için eğitimde arzulanan örnek öğretmen modeli nasıl olmalıdır? Öğretmen bilgi aktarıcı değil, dağınık ve karmaşık bilgileri kendi süzgecinden geçirerek öğrencilerin seviyesine indirgemeli, karmaşık bilgileri basitleştirmeli, çocuklarla içten ve yakın ilişkiler kurarak onlara ders içi ve ders dışında rehber olmalıdır. Çevre sorunlarından uzak; ekolojik bilgi ve kültürü yetersiz; derin birikim ve bilgiye sahip olmayan; engin tecrübe ve becerilerle donatılmamış; öğrencilerini veya dersini sevmeyen; davranışları ile çocuklara örnek olamayan öğretmenlerle çevre için eğitimde hedeflenen başarıya ulaşılması güçtür.

Kendi tutum ve düşüncelerini öğrencilere empoze ederek öğrencilerin öneri ve düşüncelerini göz ardı eden; önyargılı ve taraflı olan; eleştiriye ve farklı görüşlere açık olmayan; heyecan ve coşkuyla ders anlatamayan; ders içi ve ders dışı faaliyetlerde gerekli disiplini sağlayamayan; çevresel tutum ve davranışlarıyla öğrencilere model olamayan; dersini ve kendisini çocuklara sevdiremeyen; çocukların psikoloji ve ruhsal dünyasını algılayamayan; çocukların iç dünyası ve duygularını hissedemeyen; öğrenciler arasında ayırım yapan; derslerde baskıcı, otoriter ve sert davranan öğretmen çocuklara ne doğayı sevdirebilir ne de çevre için eğitim çalışmalarında beklediği başarıyı yakalayabilir.

Çevre duyarlılığı yüksek, ekolojik bilgisi yeterli, teorik ve uygulamalı çevresel çalışmaları başarıyla yürütebilecek bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi, çevre için eğitimin gelişmesi ve amaçladığı hedeflere ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle ilköğretimde görevli öğretmenlerin çevre için eğitim alanında hizmet içi eğitim

seminerlerinden geçirilmesinde büyük yararlar vardır.<sup>301</sup> Okul öncesi ve ilköğretimde görevli öğretmenlerin çevre için eğitim çalışmalarındaki başlıca amaçları olarak aşağıdakiler önerilmektedir.<sup>302</sup>

- Çocukların doğal çevrenin farkında olmalarına ve onun güzelliği ile hayret uyandırıcılığını sevmelerine yardımcı olmak.
- Çocukların doğadaki madde ve enerji döngüleri, ekosistemlerin temel özellikleri, doğanın çeşitlilik ve zenginliği ile ilgili temel kavramlar hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmak.
- Çocukların doğaya karşı hissettikleri ilgi, merak ve sevgiyi, bilinç, tutum ve davranışa dönüşmelerini sağlamak.
- Çocukların doğanın dengeli, düzenli ve çok boyutlu bir sistemler bütünü olduğunu kavramalarına; doğadaki canlı ve cansız unsurlar arasındaki olumlu ve olumsuz ilişkileri algılamalarına rehber olmak.
- Çevre sorunları ve çevre kirliliğinin sebep ve sonuçlarını, önlemleri ve yapılması gerekenleri çocukların algılayabilecek seviyede anlatmak.
- Çocukların iç dünyasını zenginleştirmek, sevgi, merhamet ve şefkat duygularını geliştirmek. Çocuklarda, yardımseverlik, hoşgörü, adalet ve doğruluk hislerinin gelişmesine yardımcı olmak.
- Çocuğun doğal çevresiyle etkileşimi sırasında onun fiziksel, zihinsel ve duygusal katılımını sağlamayı kolaylaştırmak.

Çocuk, çevre hakkında onunla etkileşerek bir şeyler öğrenebilir. Doğaya yakın olan çocuklar, doğayla merak, eğlence ve korku üçgeni içinde iletişim kurmaktadır. Merak, çevresel eğitimin temel faktörlerinden biri olmalıdır. Dolayısıyla çevre için eğitim çocukluk yıllarında merak duygusu, eğlence duygusu ve korku duygusu üzerine oturmalıdır. Unutulmaması gerekir ki, çocuklar en iyi tecrübe ve en kalıcı bilgileri, deneme ve uygulama ile

<sup>301</sup> Doğan, Musa, Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu, DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı, Ankara, 1997, s. 6

<sup>302</sup> Gökler, İsa – Yılmaz, İrfan, (Redaktörler ve diğerleri), Okul Öncesi Çevre Eğitimi, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkez Yayınları No: 6, İzmir, 1999, s. 32-36

öğrenirler. Çocuklar doğrudan, somut deneyler ve tecrübelerle daha iyi öğrendiklerine göre, çevre hakkındaki en sağlıklı çocuk eğitimi de okul dışında doğayla iç içe olmalıdır.<sup>303</sup>

Doğada yapılan geziler ve çevre ile ilgili uygulamalarda öğretmenlerin dikkat etmeleri gerektiği başlıca noktalar şunlardır:

1. Öğretmenler, her fırsatta sıkıcı ve monoton kent ve okul ortamından, çocukları uzaklaştırıp doğada uygulamalı ders işlemelidirler ve çocukların özgürce doğa ile bütünleşmelerini, oynamalarını, bitki ve hayvanları tanımalarını sağlamalıdır. Doğal dünya, çocukların bütün duyularını devreye sokarak (görme, işitme, tatma, dokunma vb.) fiziksel çevreyi daha kolay algılamalarını sağlar. Öğretmenler doğa - çocuk yaklaşımını sağlayarak, kötü ve çirkin hayvan, zararlı ve faydasız bitkilerin olmadığını, doğada korkulacak hiçbir unsurun olmadığını, gözlem, deney ve yaşantılarla öğrencilerine kanıtlayabilirler. Özetle öğretmenler, çocukların deneyerek, keşfederek, yaşayarak öğrenmeyi doğal çevre ortamları ile bütünleşerek sağlamalıdır.

2. Okul dışında, farklı ekosistemleri inceleyerek doğal malzemelerle çalışmak ve bunların boyut, renk, şekil, doku veya ağırlıklarını gözleme, duylara dayalı tecrübeler yaşatır ve doğadaki öğelerle ilgili bilgileri kavrama ve anlamlandırma fırsatı sağlar. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri için kuş, yaprak, ot, böcek, çiçek, ağaç, toprak, balık gibi doğal unsurları sınıflandırma veya bunlarla ilgili deney, ölçme, karşılaştırma, gözlem, ekolojik ortamı kavrama, anlamlandırma, benimseme, çevre eğitim uygulamalarının pekiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

3. Doğanın sahip olduğu saflık, güzellik, çok renklilik ve mükemmellik özellikleri, çocuğun kendi sanatsal fikirlerini, ekolojik hislerini ve doğaya karşı olan duygularını etkilemeli ve biçimlendirmelidir. Çevre, hayvan ve kuşlarla ilgili ilginç ve anlamlı şiir, öykü, resim, karikatür, drama çalışmaları, masal ve şarkılar doğal bir ortamda sunulabilir ve böylece doğa – çocuk - sanat üçlemesi anlam kazanmış olur. Özetle doğa, sanatsal çalışmaların hem konusu ve ilham kaynağı, hem de bunların gerçekleştiği ortam olmalıdır.

4. Farklı bitki ve hayvanlarla; yaprak, ot, çakıl taşı, ağaç kabuğu gibi farklı doğal materyaller ile esnek, uyumlu ve yakın karakterleri ile drama ve yaratıcı oyunlar düzenlenebilir. Bu oyunlar doğal bir ortamda (kır, mera, orman vb.) bütün sınıftaki öğrencilerin katılımı ile uygulanabilir. Bitki ve hayvanların isimleri ve genel özellikleri canlı veya maket örneklerle

<sup>303</sup> Wilson, Ruth A., “Starling Early: Environmental Education During the Early Childhood Years”, ACCESS ERIC DIGEST, 1996, s. 1

çocuklara öğretilmelidir. Çocukların yaşadıkları yörede sıklıkla görülen çiçek, kuş, balık, memeli, ağaç, ot gibi flora ve fauna örneklerinin adları ve özellikleri ile çocuklara kavratılması gerekir. İsimleri kavrama ezberden öte hislere, duygulara, kokulara, dış görünüşleri çağrıştıracak şekilde olmalıdır. Özetle soyut değil somut örneklerle ekolojik öğrenme pekiştirilmelidir.

5. Doğa gezilerinde, öğretmenler çocukların soru sormalarını teşvik etmelidirler. Çocukların merak ve ilgilerini uyandırmalıdır. Doğal ortamda çocukların karşı karşıya kaldıkları hayvanları, bilmedikleri bitki, kuş ve çiçekleri, orman veya deredeki gözlenen ilginç olayı, hayvanlar arasındaki garip ve farklı ilişkileri, tanımadıkları veya anlamlandıramadıkları olguları algılamalarında, öğretmenler çocuklara iyi birer rehber olmalıdırlar. Neden gök gürler? Dolu, bulut ve kar taneleri nasıl oluşur? Farklı mevsimlerde hayvanlar neden farklı yerlere göç eder? Ağaçlar sonbaharda neden yapraklarını döker? Toprak neden kutsaldır? Neden ormanlarımızı ve bitkileri korumalıyız? Bunlara benzer soruları öğretmenler çocukların bilişsel düzeylerini göz önünde bulundurarak örneklerle, somutlaştırarak cevaplamaları gerekir.

6. Öğretmenler buldukları yörede mevcut olan millî park, göl, çiftlik, hayvanat bahçesi, akvaryumlar, doğa müzesi, botanik bahçesi vb. çevre unsurları çevre için eğitim uygulamalarında sıklıkla kullanmalıdırlar. Bu uygulamalar esnasında valilik, üniversite, belediye, il çevre müdürlükleri, orman ve turizm işletmelerinden yardım, öneri ve bilgi kaynakları temin edilebilirler.

7. Doğa çalışmalarında öğretmenler çocuklara gerektiğinde bireysel, gerektiğinde de grup çalışmalarına önem ve öncelik vermelidirler. Küme içinde bireysel farklılıklar olabilir; algılama, ilgi, istek, kavrama ve öğrenmedeki bu farklılıklar sınıf ve grup çalışmalarına engel teşkil etmemelidir. Öğretmen bunları hoşgörü ve anlayışla karşılamalıdır. İlgisiz ve isteksiz öğrencilere grup içinde kendini kanıtlama ve gösterme şansı verilmelidir. Grup içinde paylaşım, işbirlikçi öğrenme, arkadaşlık, yardımlaşma gibi toplumsal değerler doğa ve çevrecilik çalışmaları ile verilebilir.

8. Çocuklarda doğa sevgisi, toprak ve hayvan sevgisi, yurt, vatan ve dünya sevgisi ile bütünleşmelidir. Öğretmenlerin ben merkezci değil, biz merkezci düşünen çocuklar yetiştirmeleri gerekmektedir. Yöresini, bölgesini, ülkesini, gezegenini tanımaya çalışan, istekli, meraklı, araştırmacı öğrenciler, çevre için eğitim ile şekillendirilmelidir.

Öğretmenler, çocukların doğal çevreyle iletişim kurmalarında örnek ve rehber olmalıdırlar, duygularında samimi, içten ve dürüst olmalı ve doğa hakkındaki düşüncelerini



öğrencilerden gizlememelidirler. Çocuklar bu dürüstlüğe ve içtenliğe saygı duyacaktır. Doğa, bütün mevsimlerde çocuklar tarafından sevgi ve merak ile keşfedilmeli ve sınıf ortamında yapılamayan uygulamalı deneyler doğal ortamda yapılmalıdır.<sup>304</sup> Doğada özgürce dolaşan çocuklar, yaşadıkları kentlerde göremediklerini görecekler, doğadaki nesnelere dokunabilecekler, koklayabilecekler ve gerçek tadı ve boyutlarını öğrenebilecekler. En önemlisi doğaya karşı sevgi, ilgi ve hayranlık bu doğa gezileri ile daha da pekiştirilecek. Bu nedenle çocuklardaki bu sevgi ve merak duygusunu öğretmen iyi işlemeli ve uygun mevsimde, uygun yerlere, çevre eğitimini pekiştirecek çevre gezileri ve doğa yürüyüşleri düzenlemelidir. Doğada çocuklar güneşin sıcaklığını, rüzgârın esiş yönünü, büyük ağaçların gölge serinliğini, ırmağın akış yönünü, göl kıyısındaki taşların şeklini daha iyi algılayacaklardır. Doğal geziler, yürüyüşler, piknik ve turizm faaliyetleri ile çocukların biyoloji, coğrafya, ekoloji bilgi ve ilgileri ve özellikle çevre duyarlılıkları daha da artacaktır.

Yörenin doğal zenginlikleri, turistik çekicilikleri, tarihsel - kültürel mirası çevre eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler bu doğal, tarihi ve kültürel kaynakları ders dışı etkinliklerinde iyi kullanmaları gerekmektedir. Hayvanat bahçeleri, kır çiftlikleri, barajlar, göletler, doğa tarihi müzeleri, millî parklar, arkeolojik müzeler, çevre araştırma merkezleri, çevre il müdürlükleri, kütüphaneler, doğal park ve bahçeler, çağlayan, mağara, ada, orman, bataklık veya ırmak, ders dışı çevre faaliyetleri için uygun birer ortam sağlamaktadır. Bisiklet sürme, tırmanma, yürüyüş, kızakla kayma, yüzme, rafting veya treking gibi farklı aktiviteler ile çocukların okullarda göremedikleri estetik ve güzellikleri, yakınlaşamadıkları doğal çekicilikleri daha yakından görmelerini, onlarla bütünleşmelerini öğretmen sağlayabilir. Öğretmen, çiseleyen yağmur damlacıklarını, taşan dereleri, sonbaharda yaprakların dökülmesini, suları yüksekten düşen şelâleleri, kar tanelerin düşüp erimesini, ağaç gölge uzunluğunun gün içinde değişmesini, sınıf ortamında değil doğada olabileceğini anlamalı ve tüm bunları uygulamalıdır.

Ağaç dikme, kuş yuvası oluşturma, bahçıvanlık yapma, akça ağaç şurubu hazırlama, kompost yığını oluşturma, akvaryum oluşturma, çayırda çiçek toplama, kış günlerinde aç kalan hayvanları besleme, yaralı kuşlara yardım etme gibi yapay ekosistemler dışında doğada yapılan bütün aktiviteler çocukların doğayı anlamlandırmasını ve benimsemesini kolaylaştıracaktır. Bu tip uygulamalar ile çocuklar doğayla daha sağlıklı ilişkiler kurarak, doğal çevrelerini ve yaşadıkları bölgeleri daha iyi benimseyebilirler. Ayrıca, doğa sevgisi yurt, millet ve vatan sevgisini de pekiştirdiğini unutmamalıyız. En önemlisi çocuklara doğadan neden korkulmaması gerektiğini, doğanın hangi güzellikleri içerdiğini, doğaya neden bağımlı olduğumuzu ve insanın

<sup>304</sup> Gökler, İsa - Yılmaz, İrfan, (Redaktör) ve Diğerleri, a. g. e., s. 93 - 94

doğanın efendisi değil, diğer canlılar gibi biyosferin eşit bir üyesi olduğunu örneklerle ve somut kanıtlarla öğretmenlerce anlatılması gerekir.

Doğa ve eğitim konularında Tanilli çözüm bekleyen öncelikli bir pedagojik soruna işaret etmektedir.<sup>305</sup>

*“Doğa, her çocuğa has bir karakter, onun davranış, duyuş ve öğreniş biçimidir. Bunu görmezden gelmek, çocuğu bir ortak kalıba sokmayı istemek, onu “kardeşi gibi çalışkan olmaya” zorlamak, asıl gücü göz ardı edildiği için, ebedi olarak cesaretini kırma tehlikesini taşır. Eğitmek, bir modele göre yetişkinler üretmek değil, her insanda onu kendi yapacak güçleri serbest kılmak; onun kendi özel “dehasına” göre oluşması olanağını yaratmaktır.”*

Tanilli'nin yukarıdaki görüşünden de anlaşıldığı gibi çevre için eğitimde görev alan öğretmenlerin yapmaları gerekenlerin başında yetişkinlere ve kendilerine benzeyen çocuklar yaratmadaki dayatmalarından vazgeçerek, her çocuğu bağımsız bir birey olarak algılayarak, onun biricikliğini, onun kendi yeteneklerini ve “dehasını” keşfederek bu doğrultuda onu eğitmek, pedagojik olarak şekillendirmek. Her çocuğun doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, doğaya yaklaşımı ve doğa unsurlarına bakış açısı farklılıklar gösterebilmektedir. Öğretmen, bu farklılıkları kişilik - karakter zenginliği ve öğrencilerin gelişiminde kaçınılmaz bir çeşitlilik olarak kabul edip; tek tipliliği dayatmadan, bireysel özelliklerini yitirmiş öğrencileri kendi belirlediği kalıplar içine sokmadan vazgeçmelidir. Çevre eğitimcinin yapması gereken ise her çocuğun kendine has fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak, onun içindeki gizli cevheri açığa çıkarmanın yollarını aramaktır.

Çevre için eğitim çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel basamaklarını birlikte etkilemeli ve değiştirmelidir. Soyut kavram ve ezbere dayalı öğrenmeden çok, kavramları anlamaya, analize, ilişkilendirmeye, karşılaştırmaya, sınıflandırmaya, neden - sonuç ilişkisine dayalı öğrenme öncelikli olmalıdır. Çocuk nerede, nasıl, neden soruları ile doğayı daha iyi tanıyabilir, anlamlandırabilir. Bu nedenle çocukların soru sormaları teşvik edilmeli, çevresel merak ve ilgilerini arttırıcı faaliyetler yapılmalıdır.

Okul dışı çevre çalışmalarında öğretmenlerin geliştirmesi gerektiği parola: “Bizler uzman değiliz, sadece birlikte öğreniyoruz. Bizim gezegenimiz olan dünyanın sahip olduğu güzellikleri ifade ederek şefkatle yaklaşıyor ve birlikte oturduğumuz çok büyük bir evin küçük

<sup>305</sup> Tanilli, Server, İnsanlığı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor?, Adam Yayınları, İstanbul, 2000, s. 259

bir bölümünü paylaşıyoruz” şeklinde alçak gönüllü, hoşgörü ve sabır eksenli olmalıdır.<sup>306</sup> Çevre sorunlarının baş sorumlusunun insanın kendisi olduğunu, bizim tutum ve davranışlarımız değişmedikçe bu sorunların çözülemeyeceği kanıt ve örneklerle çocuklara anlatılması gerekir. Ayrıca öğretmen sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda yapay ve doğal ekosistemleri ve bu sistemler arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşimleri, her şeyden önce çevrenin bütünlüğünü nasıl ve neden zedelendiğini somut kavramlarla ve örneklerle çocuklara anlatmalıdır. “Ben” değil “Biz” kavramının neden önemli olduğunu, neden gelecek kuşakların mutluluğundan bizlerin de sorumlu olduğumuzu, yaşanabilir gezegen, sürdürülebilir dünya ve tüm canlıların mutlu beraberliği için neden ve nasıl mücadele edileceği konularında öğretmen çocukları aydınlatmalıdır.

### 2. 2. 3. Çevre İçin Eğitimde Okul Etmeni

Öğrenci, davranışlarının temel öğelerini aile içi eğitiminden alır.<sup>307</sup> Çocuk, ebeveynlerinin, yaşlılarının, oyun arkadaşlarının, kitle iletişim araçlarının ve yakın çevrenin etkisiyle okula gelmeden önce belirli bilgiler, değerler, alışkanlıklar, tutum ve davranışlar kazanır. Kısaca çocuk belli faktörlerin etkisinde biçimlenmiş bir şekilde okula gelir. Böylece okul, aile içi eğitiminin daha planlı - programlı, daha düzenli ve bilimsel olarak çocuğun kültürleşmesi, bilinçlenmesi ve toplumsallaşmasının adeta devamı ve uzantısını oluşturmaktadır. Böylece okulun öncelikli görevlerinden ilki önceden kazanılmış istenmeyen bilgi, tutum ve davranışların düzeltilmesi ve ikinci görevi de çocuğa yeni bilgi, tutum ve davranışlar kazandırmasıdır.<sup>308</sup> Tanilli’ye göre çağdaş okulların üstlenmesi gerektiği öncelikli görevlerinin başında “yaratma, düşünme ve eylemde bulunma” işlevidir.<sup>309</sup> Ayrıca okulların iki önemli gelişim görevi daha vardır: bunlardan biri öğrencileri meslek hayatına hazırlamak ve ikinci görevi de öğrencileri yurttaş olarak toplumda sorumlu bir yer almalarını sağlamaktır.<sup>310</sup> Okullar, çocuklara meslekî ve toplumsal açıdan önemli katkılar sağlarken, onları sadece bilişsel değil, duyuşsal ve devinişsel yönden de geliştirmelerini sağlar. Kısaca, onların spor, sanat, ahlâksal, entelektüel ve estetik yönlerini de olumlu yönde geliştirir.

Özetle, ailede başlayan eğitim, yine ailenin yardımıyla okulda plânlı ve programlı bir şekilde devam eder, okul sonrası dönemde ise eğitim mesleki yaşamda, sporda, sanatta, siyasette

<sup>306</sup> Gökler, İsa -Yılmaz, İrfan (Redaktör) ve Diğerleri, a. g. e., s. 94

<sup>307</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 189

<sup>308</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 189

<sup>309</sup> Tanilli, Server, a. g. e., s. 269

<sup>310</sup> Gander, Mary, J. – Gardiner, Harry, W., Cocuk ve Ergen Gelişimi, Yayıma Hazırlayan: Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara, 1998, s. 456

veya sivil toplum örgütlerinde yer alan faaliyetlerle kendini sürdürmektedir. Bu nedenle örgün ve yaygın eğitim bir birlerini tamamlayan bir bütünün parçalarıdır.

Bir öğrencinin 6 – 18 yaşlar arasında yaklaşık 11 000 saatini okulda geçirdiği hesaplandığında,<sup>311</sup> okulların sadece çocukların gelişimi, toplumsallaşması ve birey olarak şekillenmesi açısından değil, geçirilen zaman ve gerçekleştirilen yaşantılar açısından da ne kadar büyük öneme sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Hertherington ve Morris okulu şöyle betimlemektedir.<sup>312</sup>

*“... öğretmen adı verilen bir kişinin size ne yapacağımızı söylediği, onu uygun biçimde yaptığımızda sizi ödüllendirdiği, yapmadığımızda azarladığı bir yer ...öğrenmek ve uymak zorunda olduğunuz kuralların ve düzenlemelerin olduğu bir yer... her biri sizin kadar ilgi bekleyen, hiç birinin alamadığı, 20-35 arasında başka çocuğun sizinle oturduğu bir yer...değerlendirildiğiniz, sınavdan geçirildiğiniz ve zorlandığınız bir yer...kendi başınıza yapmayı rüyanızda bile görmediğiniz, elinizden gelse bazılarında kaçınacağınız şeyleri yaptığınız bir yer...öğrendiğiniz, büyüdüğünüz ya da başarısızlığa uğradığınız bir yer...”*

Proshansky ve Fabian, evin, ev çevresinin ve okulun, çocuğun “yer kimliği”nin oluştuğu üç önemli ortam olduğunu belirtmektedirler. Yer kimliği, kişinin öz kimliğinin bir alt unsuru olarak tanımlanabilir, kişinin fiziksel çevresi hakkındaki bilgilerinden meydana gelir ve kişinin kim olduğunu tanımlamasına da yardımcı olur.<sup>313</sup> Bu bağlamda, okullar, iç ve dış görünüşleri, mimarisi ve bahçe düzeni, yer aldıkları toplumsal ve doğal çevre ile çocuklara olumlu çevresel mesajlar vermelidir. Johnston’un da belirttiği gibi, okullar, fiziksel yapıları, görünüşü, kullanışı, sağlık koşullarına uygun oluşu açılarından uygun, sağlıklı ve çekici olmalıdırlar. Temiz, bakımlı, modern ve iyi görünümlü okullar, yalnız çocukların moralini değil, davranışlarını da etkilemektedir.<sup>314</sup>

Okul bahçelerinin yeşillendirilmiş olup olmaması; teneffüslerde çocukların oyun oynayabilecekleri sahaların toprak veya asfalt olması; okul yakınında fabrika, benzin istasyonu veya çevre kirliliği yaratan bir tesisin bulunup bulunmaması; okul çevresinin ve bulunduğu mahallenin modern veya gecekondü görünümü sergilemesi; okuldaki öğretmenlerin yaptıkları çevre için eğitim faaliyetleri, çocukların çevre duyarlılığını, doğa sevgisini, çevresel tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin ABD’de yapılan bir araştırmada, okul

<sup>311</sup> Gander, Mary, J. – Gardiner, Harry, W., a. g. e., s. 455

<sup>312</sup> Gander, Mary, J. – Gardiner, Harry, W., a. g. e., s. 388

<sup>313</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e., s. 15

<sup>314</sup> Johnson, Susan M., Teachers At Work. Achieving Succes in Our Schools, Basic Book Inc. New York, 1990, s. 67

bahçelerinin dizayn ve dış görünümdeki değişikliğin ve buna paralel olarak oyun imkânlarının daha da arttırılmasının, çocukların davranışlarında önemli değişimlere sebep olduğu tespit edilmiştir.<sup>315</sup> Bu nedenle okulların mimarisi, iç ve dış düzeni, bahçe, spor ve oyun sahaları, hem estetik ve kullanışlı, hem de çocukların çevre duyarlılığını zedelemeyecek biçimde olmalıdır.

Bugün ülkemizdeki okulların önem, işlev ve görevleri yeniden sorgulanmalıdır. Okulların örgün ve yaygın eğitimdeki rolü, bireylerin kültürleşme ve sosyalleşmesindeki işlevleri, geniş halk kitlelerinin çevre bilgi ve bilinçlenmesindeki rolleri yeniden belirlenmeli ve şekillenmelidir. Okullar, faaliyet gösterdikleri yörelerin bilim, çağdaşlaşma ve aydınlanma yuvaları olmaları dışında toplumu bilişsel ve duyuşsal olarak şekillendiren, bölgesel ve küresel sorunları geniş halk kitlelerine duyuran, çocuk ve yetişkinlere ekolojik bilinç ve duyarlılık kazandıran, yerel yöneticiler, üniversiteler ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde olan topluma hareket ve yön veren kurumlar olmalıdırlar.

Çevre için eğitim faaliyetleri ve derslerin çevreselleştirilmesi ile okullar, çocukların çevresel kültür ve duyarlılıklarını arttırmaktadırlar. Fakat unutulmaması gerekir ki okullar bilişsel anlamda yeterli olmayıp, çocuklarda önemli ölçüde değer, inanç, duygu ve tutum düzeyinde değişimlerin oluşabilmesi için duyuşsal ve davranışsal değişim de büyük önem taşımaktadır. Özetle, çevre için eğitimin yaygınlaşması ve başarıya ulaşması için okullara büyük rol ve görevler düşmektedir. Öğrenciler, öğretmenler, idareciler, veliler, gönüllü çevre kuruluşları bu rol ve görevleri birlikte paylaşmalıdır. Bu amaç doğrultusunda, her okulda “Okul Çevre Birlikleri” kurulmalıdır.<sup>316</sup> Kurulacak olan “Okul Çevre Birlikleri” aşağıdaki görevleri öncelikle üstlenmelidir:

- Yöredeki çevre sorunlarının geniş halk kitlelerine duyurulması ve bu sorunların çözümü için yerel yöneticilere, idareci ve siyasetçilere gerekli projeler, çalışmalar ve önerilerin sunulması.
- Yörede var olan çevre kirliliği sorunlarını basın - yayın kuruluşlarına duyurmaları ve bu kirliliğin engellenmesi için izlenecek yaptırım ve politikaların takibini sürdürmeleri.
- Toplantı, panel ve seminerlerle öğrenci ve ebeveynlerin bölgesel ve küresel ekolojik sorunlar hakkında aydınlatılmasını organize etmek.

<sup>315</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e., s. 15

<sup>316</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretimde Çevre Eğitimi Öğretmen El Kitabı, T. C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara, 1992, s. 119

- Okul çevresinde ve yakın yörede ağaçlandırma, yeşillendirme, park ve sokak temizliği, hayvan barınakları kurma vb. çalışmalar düzenlemek.
- Sivil savunma, deprem, yangın, sel ve benzeri doğal afetler ile ilgili yapılacak eğitim faaliyetlerine öncülük etmek, doğal afetler konusunda öğrencileri ve yetişkinleri aydınlatmak ve bilinçlendirmek.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılımı ile çevre gezileri, piknik, orman yürüyüşleri, milli parklarda incelemeler, rafting, trekking vb. faaliyetler düzenlemek.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin katılımı ile okul bahçeleri ve ev bahçeleri estetik ve yeşillendirme açısından tekrar düzenlenebilir.

#### 2. 2. 4. Çevre İçin Eğitimde Kitle İletişim Araçlarının Rolü ve Etkisi

Çocukların toplumsallaşmasında aile, okul, öğretmen, arkadaş ve yaşlılar gibi kitle iletişim araçlarının da çok büyük etkisi vardır. Bugün çocukların değer, imaj, ilgi, tutum ve davranışlarını etkileyen ve belirleyen en önemli unsurların başında basın ve iletişim araçları gelmektedir. Çeşitli gazete, dergi, kitap, radyo, televizyon, bilgisayar, sinema, tiyatro, internet gibi iletişim araçlarının tümüne birden kitle iletişim araçları veya kısaca KİA da diyebiliriz. Bireylerin sosyal ilişkilerini, bilgi düzeyini, tüketim, moda ve yaşam anlayışını etkileyen KİA, bireylerin bilinçlenmesinde ve kültürleşmesinde de çok büyük bir etkiye sahiptir. Erdoğan'a göre "Medya, adı okul olmadığı halde aynı işlevi gören bir kurumdur. Bazı bilgiler, medya yoluyla okuldan daha iyi kazandırılabilir." <sup>317</sup> Bu açıdan KİA çocuklar arasında ve çocuklar ile yetişkinler arasındaki ilişkileri etkilediği gibi, çocuğun yakın çevresi ile şekillenen ilişkilerini, çevre sorunlarına yaklaşımını ve doğaya bakışını da önemli ölçüde etkileme gücüne sahiptir.

Çocukların ve geniş halk kitlelerinin çevre konularında bilgilendirmede, ekolojik sorunlardan haberdar etmede KİA'na büyük görevler düşmektedir. Gardner'e göre bu bilgilendirme girişiminde, sivil toplum örgütleri, özel sektör işletmeleri ve devlet arasında stratejik bir köşe noktası oluşturan medya çok büyük hatta kritik önem taşımaktadır. <sup>318</sup> Katledilen veya kanlar içinde can çekişen masum hayvanlar, yükselen deniz suları altında kalan doğa harikası mercan adaları, küresel ısınma sonucu Arktika ve Antarktika'da eriyen buzullar,

<sup>317</sup> Erdoğan, İrfan, "Eğitimde Yeni Yönelimler", Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001, s. 264

<sup>318</sup> Gardner, Gary, "Sürdürülebilirliğe Geçiş Hızlandırmak", Dünyanın Durumu 2001. Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:35, İstanbul, 2001, s. 303

ozon tabakasının incelenmesi sonucu yaşanan sera etkisi, kuraklık ve açlığın pençesindeki bitkin ve yoksul Afrika çocukları, kuruyan ırmak ve göllerin korkunç ekolojik izleri, Amazon ormanların yok edilişi ile ilgili çarpıcı görüntüleri hızlı ve etkili bir şekilde dünyanın dört bir yanındaki milyonlarca kişiye ulaştıran KİA, görsellikten etkilenen geniş halk kitlelerinin ve çocukların çevre bilinç ve duyarlılığını arttırmakta, böylece çevre için eğitim açısından dolaylı katkı sağlamaktadır.

Küresel çevre sorunlarının izleyiciler tarafından algılanmasında KİA bazı dezavantajlara da sahiptirler. Brown'a göre büyük haber kuruluşlarının ulusal ve dış ilişkiler bölümleri bulunurken, küresel haber bölümünün olmaması, küresel ısınma, buzulların erimesi, türlerin yok olması ve çölleşme gibi küresel çevre sorunlarını geniş halk kitlelerine duyurmada büyük eksiklikler yaratmaktadır.<sup>319</sup> Medyanın sunduğu ilginç haberler, çarpıcı görüntüler izleyicilerin dikkatini bazı çevre sorunlarına çekebilse de bu ilgi ve merak nadiren kalıcı tutum ve davranışlara dönüşmektedir. Kısaca medyanın etkililiği genelde kısa sürelidir. Özetle, KİA ekolojik sorunlara yaklaşımında olayı duyuran, yansıtan, parçayı gören ama bütünü göremeyen ve genelleme yapamayan, sonuç çıkaramayan, kalıcı tutum ve davranışlar kazandıramayan bazı negatif özelliklere de sahiptir.<sup>320</sup>

KİA, çocukların çevre bilinci ve duyarlılığın gelişmesinde, ekolojik kültürün olgunlaşmasında, çevresel tutum ve davranışların biçimlenmesinde en az aile ve okul kadar etkilidir. Bu görüşün tam tersini doğrulayan araştırmalar da yapılmıştır. Örneğin Ceritli'nin yapmış olduğu bir çalışmada, ülkemizdeki medya araçlarının, çevre sorunlarının çözümünde, toplumsal çevre duyarlılığının gelişmesinde ve çevresel katılımın güçlenmesinde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.<sup>321</sup>

KİA'nın çocuklar üzerindeki etkisini aşağıdaki maddelerle özetleyebiliriz: <sup>322</sup>

<sup>319</sup> Brown, Lester R., Eko - Ekonomi, Dünya İçin Yeni Bir Ekonomi Kurmak, Çeviri: A. Yeşim Erkan, TEMA Vakfı Yayınları No. 42, İstanbul, 2003, s. 263 – 264

<sup>320</sup> Brown, Lester R., a. g. e., s. 262 - 265

<sup>321</sup> Ceritli, İsmail, "Çevre Sorunları – Çevre İçin Eğitim İlişkisi ve Bir Araştırma Örneği", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 1996, s. 200; Swingewood, Alan, Kitle Kültürü Efsanesi, Bili ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996; Mills, C. W., Toplumbilimsel Düşün, Der Yayınları, İstanbul, 2000; Sam, Rıza, "Günümüzde Basının Gücü", Bilimin Işığında Aydınlanma Seminerleri, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Kültür Sanat Kurulu Yayınları No: 4, Bursa, 2003; Erdoğan, İrfan, a. g. e., s. 264; Bıçakçı, İlker, İletişim Dünyamız. İnsan Odaklı Toplumsal Bir Bakış, Media Cat Kitapları, İstanbul, 2001; Özen, Yener, Yaşamı ve Bilgiyi Değerli Kılma Adına İlköğretimde İletişim (Sınıfta Yönetim), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001

- KİA çocukların sosyalleşmesinde ve kültürleşmelerinde giderek artan bir etkiye sahiptir. Fakat KİA yanlış bilgi, düşünce ve davranışlar da aktarabilme gücüne sahip olduğunu unutmamalıyız.
- KİA çocuğa araştırma, tartışma ve eleştirel düşünme becerileri kazandırabilme gücüne sahiptir, fakat KİA çocukların duygusuzlaşmalarına, türdeşleşmelerine, kısaca birer “mutlu robota” dönüşmelerine de neden olmaktadır.
- KİA gezegenimizin karmaşık kültürel, ekonomik ve ekolojik sorunlarının çocuklar tarafından algılanmasında, yorumlanmasında önemli bir bilgilendirme-aydınlanma görevi üstlenmektedir, fakat bir yandan da olayları kendi penceresinden aktarmakta, sorunların çözümünde kendi görüşlerini yansıtmakta bu da bazen yanlış anlamlandırmalara, eksik bilgilendirmelere hatta kültürel yozlaşmalara neden olabilmektedir.
- KİA çocuklara eğlence, oyun ve boş zamanlarını değerlendirmelerinde yüzlerce farklı seçenek sunmaktadır. Fakat bir yandan da KİA’nın “sınırsız gücü” kontrolsüz bırakıldığında bu güç çocukların ruhlarını fakirleştirmeye ve düzleştirmeye; onları “büyüleyerek” bağımlı kılmaya; bilgi ve kültürlerini pasifleştirerek onlara istediği imajları yüklemekte, istediği tüketim kalıplarını benimsetmektedir. Böylece KİA devasa ve güçlü bir reklâm, moda, oyun ve eğlence endüstrisine dönüşmektedir.
- Televizyon ve bilgisayar, çocukların en sık başvurdukları KİA’nın başında yer almaktadırlar. Bu araçlar, çocukların kültürleşmesini ve bilgilendirmesini sağlarken, bir yandan da onları pasifize etmekte, konuşma, tartışma ve en önemlisi yetişkinler ile çocuklar arasındaki sıcak insan ilişkilerini engellemektedir. Kısaca KİA yabancılaşma ve bencilleşmeyi tetiklemektedir.
- KİA çocuklar üzerinde bazen olumludan çok olumsuz etkilere sahiptirler. Tüketimi körükleyen reklâmlar, şiddet içerikli filmler, ahlâksal normlara aykırı ve kültürel yozlaşmaya yol açan yabancı yayınlar bunların başında gelmektedir. Böylece KİA çocukların kültürleşmesinde, değer, bilinç ve tutum kazanmalarında bazen istenmeyen mesajlar da verebilmekte ve bu istenmeyen mesajlar, çocuğun duyuşsal ve bilişsel gelişiminde istenmeyen sonuçlara da yol açabilmektedir.

Birçok ülkede internet, gazete ve dergilerdeki bilimsel haberler eğitim – öğretimde yaygın olarak kullanılırken, bizim ülkemizdeki okullarda KİA’ndan yararlanma çok yetersizdir. Bu nedenle Türkiye’de KİA’ndaki bilgi ve haberlerin, derslerde ve okullarda yaygın



kullanılmasına ilişkin strateji ve politikaları belirleme ve uygulama ihtiyacı ortadadır. Bu strateji ve politikalar belirlenirken aşağıdaki soruların öncelikle cevaplanması ve tartışılması gerekir:

- KİA'nın eğitim üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- KİA'nın hangi yayın ve haberleri eğitim-öğretimde tartışılabilir ve hangileri eğitim-öğretim açısından sakıncalı ve tehlikelidir?
- Bilgisayar ve internetin eğitim-öğretimdeki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- Çocukların en yaygın okudukları gazete ve dergiler nelerdir? Bunların çocukların bilgilenme, kültürleşme ve toplumsallaşması açısından sağladıkları avantaj ve dezavantajlar nelerdir?
- Dersi renklendirmek ve çekici-zevki kılmak amacıyla KİA'ndan nasıl, ne sıklıkta ve nelere dikkat ederek yararlanılabilir?

Televizyon, çocukların çevre kültürünü, çevre bilinç ve duyarlılığını etkileyen en önemli KİA'ndan biridir. Örneğin, yapılan bir araştırmaya göre çocuklar ortalama yılda 1500 saatini televizyon izleyerek geçiriyorlarmış.<sup>323</sup> Yani her gün ortalama dört saatini çocuklar televizyonların başında geçirmektedirler. Televizyonlardaki programlar, çocuklara yönelik yayınlar ve bunların arasında sıkıştırılmış reklâmlar, çocuklar üzerinde çok büyük etkiye sahiptirler. Çocuklar televizyonlarda reklâmı yapılan ürünleri anne ve babalarından satın alınmasını istemektedirler, bu ürünler faydalı veya zararlı, kalite veya kalitesiz çocukların istek ve duygularına hitap ederek onları küçük yaştan itibaren potansiyel tüketici ve kirleticiye dönüştürmektedirler. Sigara, alkollü içecekler, otomobiller, seks ve suç öğeleri ile dolu reklâmlar, çocuklara bazen olumludan çok olumsuz mesajlar vermektedir. Capra, reklâmların etkisini şöyle açıklamaktadır: “Televizyon reklâmları, haber şovlar da dâhil tüm programların içerik ve biçimini etkilemekle ve sıradan bir Amerikan ailesinin günde 6,5 saatini alan bu aracın olağanüstü telkin yeteneği, insanların hayal gücünü biçimlendirmek, gerçeklik duygularını çarpıtmak ve onların görüş, zevk ve davranışlarını belirlemede kullanılmaktadır.”<sup>324</sup> Özetle, büyümlü reklâmlar sayesinde tüketiciler belli ürünleri satın almaya yönlendirilmekte ve daha da önemlisi bireyler üreticilerin ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçları ve istekleriymiş gibi algılamaya başlamakta ve bu da dolaylı olarak çevre sorunlarını körüklemektedir.

<sup>323</sup> Gürdoğan, Ersin, Kirlenmenin Boyutları, İz Yayıncılık, İstanbul, 1993, s. 71

<sup>324</sup> Capra, Fritjof, Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası, Çeviren: Mustafa Armağan, İnsan Yayınları, İstanbul, 1992, s. 245

Televizyon ülke sınırı tanımadan, doğal koşullardan etkilenmeden, her mevsim, her gün, her saniye gezegenimizin tüm bölge ve yörelerindeki çocuklara engelsiz ve ücretsiz ulaşabilen ve onların bilgilerini, tutum ve davranışlarını etkileyebilen en yaygın KİA'ndan biridir. Fakat paralı kanallar, çanak anten ve kablolu TV ile izlenebilen yayınlar, sadece orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelere hitap ettiklerine göre, düşük gelir düzeyine sahip ailelerdeki çocukların kaliteli belgesel, çevre sorunları hakkında bilgi edinebilme veya doğa unsurları ile ilgili uluslararası yayınları izleme hakkına sahip olmadıkları bir başka gerçektir. Sonuçta, yukarıdaki etkenlere bağlı olarak alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları arasında ekolojik kültürleşme ve çevre bilgilendirme açısından bazı farklılaşmaların olduğu anlaşılmaktadır.<sup>325</sup>

Bugün bilgisayar, video, internet de çocukların çevre kültür, bilgi ve duyarlılığını benzer bir şekilde etkilemektedir ve televizyon örneğinde olduğu gibi, sadece sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları bu iletişim araçlarından faydalanabildikleri için, düşük gelirli aile çocukları yine mağdur olmaktadır. Fakat burada önemli bir ayrıntı unutulmamalıdır. Çocukların yaşadığı coğrafi ortamda çevre kirliliği ve ekolojik sorunlar ciddi bir boyutta olmayıp başka sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlar ön planda olabilir ve bu durumda çevre sorunları öncelikli önem ve sırasını yitirir ve yerini başka sorunlara bırakabilir. Örneğin, AIDS hastalığı özellikle Güney Afrika ülkelerinde çok yaygın olup, 2000 yılında Zimbabwe nüfusunun % 25'i ve Botswana nüfusunun da % 36'sı HIV enfeksiyonu taşıdığı tespit edilmiştir.<sup>326</sup> AIDS'in bu yüksek yaygınlık değerleri bir ulusal tehlike oluşturmakta ve bu nedenle bu ülkelerdeki okullarda ve ailelerde, çevre sorunlarından çok AIDS tehlikesinin konuşulması ve tartışılması gayet doğaldır. Zimbabwe ve Botswana'daki çocuklar için çevre bilincinden önce sağlık bilinçlenmesinin gelmesi ve ekolojik bilgilenden önce AIDS hakkındaki bilgilendenin daha öncelikli olması gayet doğal ve anlaşılır bir sonuçtur.

Konuyu özetlersek, KİA çocukların ekolojik bilgi ve kültürünü, çevre bilinç ve duyarlılığını etkileyen önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Böylece KİA etkeni çocukların ilgi ve istekleri, gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak akıllıca kullanıldığında çevre için eğitim açısından büyük yararlar sağlayabileceği ortadadır. Bu konuda aşağıda bazı öneriler sunulmaktadır:

<sup>325</sup> Aletha C., Huston – Wright, John C, "Television And The Informational And Educational Needs Of Children", Annals of the American Academy of Political & Sosial Science, May, 1998, Vol: 557, s. 13

<sup>326</sup> Flavin, Christopher, "Hem Zengin, Hem de Yoksul gezegen", Dünyanın Durumu 2001. Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:35, İstanbul, 2001, s. 9

- Hem özel hem de resmi devlet televizyon kanallarında her çocuklara yönelik hem doğa ve doğa unsurları ile ilgili belgeseller hem de çevre için eğitim programları düzenlenmeli ve düzenli bir şekilde yayınlanmalıdır. Bu programların düzenlenmesi, kalitesi, içeriği ve periyodik olarak yayınlanmasını RTÜK içinde oluşturulacak bir komisyon tarafından kontrol edilmelidir.
- Televizyonlardaki bilimsel programlar ve özellikle haber bültenlerinde, küresel ve ulusal çevre sorunları ile ilgili görüntü, yorum ve kısa haberler, çocukların çevre duyarlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle televizyonların çocuklarda doğa sevgisi ve çevre bilinci geliştirme görevleri oldukları da unutulmamalıdır. Sonuç olarak ders kitapların çevreselleştirilme ihtiyacı olduğu gibi TV yayınlarının da çevreselleştirilmesi gerekmektedir.
- Radyo ve televizyonlarda ekoloji konularını kapsayan bilgi yarışmaları organize edilmelidir. Her hafta farklı bir şehirde, farklı bir okulda çevre için eğitim ile ilişkili çocuklara yönelik çevre yarışma programları düzenlenmelidir. Bu tip yarışmalara katılım çocukların kendi isteği ile olmalı, zorlama ve yaptırım kesinlikle olmamalıdır.
- Çocukların en çok okudukları gazete ve dergilerde özel çevre bölümleri kurulmalı. Yüksek tirajlı ulusal günlük gazetelerde her hafta düzenli olarak “çocuk ve çevre” ekleri verilmelidir. Gazete ve dergilerin girişimleriyle ulusal çapta çevre için eğitim ile ilgili şiir, öykü ve resim yarışmaları düzenlenmelidir.
- Büyük endüstri şirketlerin sponsor yardımlarıyla her yörede var olan çevre sorunlarına yönelik çözüm sunan ekolojik olimpiyat ve çevre sorunları kongreleri düzenlenmeli ve basın aracılığıyla ödül alanlar duyurulmalıdır. Okul yönetimleri ve yerel yönetimler bu tip çevre araştırmalarını desteklemeli ve teşvik etmelidirler.
- KİA desteği ile her ilde ve her ilçede “en çevreci okul” ve “en çevreci sınıf” yarışmaları düzenlenmelidir. Bu tip yarışmalar ve etkinlikler “en aktif izci sınıfı”, “en etkili doğa savaşçıları”, “en güzel sokak”, “en güzel ev bahçesi”, “en geniş dikilen orman” gibi farklı konuları kapsayacak şekilde genişletilebilir. Gönüllülük temelleri üzerinde organize edilen bu tip yarışmalar, gelişmiş, güzel, monoton ve formaliteyi aşmayan kimliğinden kurtarılmalı, sevgi, paylaşım, keşfetme, tatlı rekabet ve ekolojik dayanışmayı esas alan temeller üzerinde yapılmalıdır.

- KİA yapmış oldukları propaganda ile çocukların çevre ile ilgili sivil toplum örgütlerine üyeliğini teşvik edebilir. Ulusal ve uluslararası çevre gönüllü örgütler ile ilgili bilgilendirme broşürleri gazete veya dergilerle birlikte okuyuculara dağıtılabilir.
- KİA yayınladıkları reklâmlar ile çevreye uyumlu olmayan tüketici bireyler yaratmaktadırlar. Bu nedenle yanlış tüketim alışkanlıkların çocuklar tarafından benimsenmemesi için KİA'na büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Tüketim ve tutumluluk konularında KİA – aile – okul arasında sağlıklı bir işbirliği ve eşgüdüm sağlanması gerekir.

### 2. 2. 5. Çevre İçin Eğitimde Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü ve Etkisi

Türk hukuk sisteminde “gönüllü kuruluşlar” veya diğer adı ile “sivil toplum örgütleri” terimi yer almamasına rağmen, ülkemizde bu kavramlar bilimsel literatürde çoktan yerini almıştır. Ülkemizde faaliyet gösteren vakıf, dernek ve şirketlerin bir bölümü, sivil toplum örgütleri içerisinde yer almaktadırlar. Dernekler belli sayıda kişilerin bir amacı gerçekleştirmek üzere kurduğu tüzel kişiliklerdir. Vakıflar ise bir veya birden fazla kişinin belli bir amaca tahsis ettiği malvarlığı ile meydana gelmektedirler.<sup>327</sup> Kâr amacı gütmeyen sivil toplum örgütleri geniş halk kitlelerine yönelebildikleri gibi devlet ve özel sektöre de yönelmektedirler. Sayıları hızla artan bu örgütler güçlü bir iletişim, etki, istihdam ve sermaye gücüne sahiptirler. 1998 yılında John Hopkins üniversitesinde yapılan bir bilimsel araştırmaya göre kâr amacı gütmeyen bu sektör 1,1 trilyon dolarlık bir endüstri olup, 22 ülkede 19 milyon insan bu sektörde çalışmaktadır.<sup>328</sup> Dünya genelinde sivil toplum örgütlerinin genç ve dinamik olması, ayrıca son yıllarda uluslararası sivil toplum örgütlerinin hızla yayılması onların bir diğer özelliğidir. Örneğin Avrupa'daki sivil toplum örgütlerinin yaklaşık yarısı son on yılda kurulmuştur; ABD'deki örgütlerinin ise % 70'i otuz yaşından küçüktür. Merkezi Brüksel'de bulunan Uluslararası Örgütler Birliğine göre 1909 yılında dünyadaki uluslararası sivil toplum örgütlerinin toplam sayısı sadece 176 iken 2000 yılında bu sayı 24 000'e ulaşmıştır.<sup>329</sup> Uluslararası politik kararların alınmasında da sivil toplum örgütlerinin çok büyük işlev ve etkisi olmuştur. Örneğin 90'lı yıllarda çok taraflı yatırım anlaşmalarının (MAI) yenilgiye

<sup>327</sup> Doğan, Musa, a. g. e., s. 20

<sup>328</sup> Gardner, Gary, “Sürdürülebilirliğe Geçiş Hızlandırmak”, Dünyanın Durumu 2001. Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:35, İstanbul, 2001, s. 290

<sup>329</sup> Gardner, Gary, a. g. e., s. 290; French, Hilary, “Küresel Yönetişimi Yeniden Yapılandırmak”, Dünyanın Durumu 2002 Özel Dünya Zirvesi Baskısı. Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No: 37, İstanbul, 2002, s. 248

uğratılmasında ve kara mayınlarının uluslararası bir antlaşma ile yasaklanmasında uluslararası sivil toplum örgütlerinin, internet ve medyanın çok büyük etkisi olmuştur.<sup>330</sup>

Dinçer, gönüllü kuruluşların yapı ve işlevini şöyle özetlemektedir:<sup>331</sup>

*“Çoğulcu toplum yapısı içinde yer alan gönüllü kuruluşlar, sosyo-politik yaşamın önemli bir parçasıdır. Gönüllü kuruluşlar, toplumdaki iç ve dış faktörlerin etkisiyle amaçları doğrultusunda karar verme sistemini etkileyebilmek için de çeşitli araçlar kullanırlar, çeşitli yola başvururlar. Değişik konularda (eğitim, kadın, çevre, aile, insan hakları, ekonomi vs.) ortaya çıkan ve hizmet veren gönüllü kuruluşlar kamuoyunu yönlendirebilme ve seslerini duyurabilme derecelerine göre toplumda farklı yerler alabilmektedirler.”*

Gönüllü kuruluşlarının başlıca özellikleri şöyle özetlenebilir.<sup>332 333 334 335 336</sup>

- Bireylerin kendi arzu ve iradesi ile kurulmuş ve hizmet eden,
- Kurulmuşta yer alan bireylerin ortak amaç veya çıkarları olan,
- Gönüllü olarak ortaya çıkan ve topluma belli mesaj veya işlevler verebilme arzusunda olan,
- Devlet yapısı içinde yer almayan,
- Açık ve belli bir konuda uzmanlaşmış olan,
- Faaliyetlerinde baskı ve dayatma olmayan,
- Ulusal ve toplumsal sorunlara kendi imkânları ile çözüm bulmaya çalışan,
- Kamu yararı esasına göre faaliyet gösteren ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlardır.

Ülkemizde faaliyet gösteren çok sayıdaki gönüllü kuruluş, doğrudan veya dolaylı olarak, çevre kirliliği, doğa korunması ve çevre sorunları ile ilgilenip, çevre gönüllü kuruluşları içinde yer almaktadırlar. Özellikle son çeyrek yüzyılda hem dünyada hem de ülkemizde çevre sorunlarının giderek yaygınlaşması, doğa-insan çatışmasının şiddetlenmesi ve çok boyutlu çevre konusunun gittikçe daha acil, daha radikal kararların beklenmesi nedeniyle bu alandaki vakıf ve

<sup>330</sup> Gardner, Gary, a. g. e., s. 290

<sup>331</sup> Dinçer, Meral, Çevre Gönüllü Kuruluşları, Türkiye Çevre Vakfı Yayınları, Ankara, 1996, s. 54

<sup>332</sup> Görmez, Kemal, Çevre Sorunları ve Türkiye, Gazi Kitabevi, 2. Baskı, Ankara, 1997, s. 124

<sup>333</sup> Dinçer, Meral, “Gönüllü Kuruluşların Toplumdaki Yeri”, Gönüllü Kuruluşlar Toplantısı, 22 Şubat, 1994, Ankara

<sup>334</sup> Gökdayı, İsmail, Çevrenin Geleceği, Yaklaşımlar ve Politikalar, Türkiye Çevre Vakfı Yayın No: 115, Önder Matbaa, 1997, Ankara, s. 243

<sup>335</sup> Doğan, Musa, a. g. e., s. 20

<sup>336</sup> Aslanoğlu, Rana, “Değişen Dünya Koşullarında Sivil Toplum Kavramı ve Sivil Toplum Kuruluşları”, Bilimin Işığında Aydınlanma Seminerleri, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Kültür Sanat Kurulu Yayınları No: 4, Bursa, 2003, s. 67 - 77

derneklerin sayısında adeta patlama yaşanmıştır. Ayrıca, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de çevreci hareketlerin geniş halk kitlelerine yayılması çevre gönüllü kuruluşlarının ortaya çıkması ile hız kazanmıştır. Aslında ülkemizde kurulan bu dernek ve vakıfların, doğrudan yaptırım gücü olmamasına rağmen, alınmakta olan politik ve iktisadi kararlarda bir kamuoyu baskısı oluşturmaları nedeni ile ulusal hatta uluslararası çevre politikalarının belirlenmesinde etkili olabilmektedirler.

Ekolojik bilgisizlik, bilinçsizlik ve çevre duyarsızlığı çevre sorunlarının temelinde yatan en önde gelen nedenlerdir. Bu nedenle çevre gönüllü kuruluşların en öncelikli görevlerinden biri yetişkin ve çocukların ekolojik kültürünü, çevresel bilgi ve bilincini, olumlu yönde etkilemek ve değiştirmektir.

Çevre gönüllü kuruluşları ile ilgili birçok tanım mevcuttur. Sandal bu kuruluşları şöyle tanımlamaktadır.<sup>337</sup>

*“Gönüllü çevre kuruluşları, zorlama olmadan, gönüllülük temelinde sivil inisiyatif ile oluşturulan teşekküllerdir. Bunlar, herhangi bir maddi çıkar beklentisi olmadan bir araya gelen, belli bir bölgede ya da yurt düzeyinde çevre koruma, geliştirme ve çevre bozulmalarını önleme amacını güden, bu amaçla seslerini duyurma, kamuoyu oluşturma ve her türlü başvuru hakkını kullanmayı hedefleyen kuruluşlardır. Bu kuruluşların yasal statüsü dernek ya da vakıf şeklinde olabileceği gibi, bunlardan ayrı olarak, resmi bir örgütlenmesi olmayan, “platform, grup, topluluk” gibi adlar da alabilmektedirler.”*

Çevre gönüllü kuruluşları, faaliyet gösterdikleri bölge veya yörelerde, var olan veya oluşması beklenen çevre sorunlarını medyaya, politik ve yönetim çevrelerine, toplumun diğer kesimlerine ilk duyuran, ilk tepkisini ortaya koyan, kısaca ekolojik sorunları yüksek sesle haykıran ilk kuruluşlardır. Bireylerin yaşadıkları yöre ile ilgili çevre sorunlarını daha üst politik ve yönetim mercilerine ileten ve böylece vatandaş ile devlet arasındaki ilişkileri koordine eden bu kuruluşlar, bireylerin çevre konusundaki istek ve beklentilerini yönetim ve politik organlarına duyuran ve aktaran bir işlev üstlenmektedirler. Kısaca, çevre gönüllü kuruluşları, toplum içinde, doğa-birey-devlet arasında köprü görevi üstlenerek önemli “aracı”, “duyurucu” ve “aktarıcı” rolleri vardır. Ayrıca özellikle çevre bilgilendirme, çevre bilinçlendirme ve çevre duyarlılığının artmasında bu kuruluşların yapmış oldukları yayınlar, araştırmalar, uygulama

<sup>337</sup> Sandal, Ahmet, “Çevre ve Katımlı Yönetim: Çevre Bakanlığı Yönetiminde Gönüllü Çevre Kuruluşlarının Katılması”, Çevre ve İnsan Dergisi, T. C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Ocak, Sayı 42, Ankara, 1999, s. 54

programları ve eğitim-kültür faaliyetleri, bireylerin kültürleşmesi, sosyalleşmesi ve çevre konularında daha aktif olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Özetle;

- etkili ve aktif kamuoyu oluşturmada,
- kamuoyunu aydınlatma ve bilinçlendirmede,
- taban demokrasinin yayılmasında,
- siyasal yönetim ve iktidarı etkilemede,
- çevre koruma faaliyetlerinin duyurulması ve yaygınlaşmasında,
- halkın ekolojik bilgilenme ve çevre bilinçlenmesinde,,
- “tabanın” ekolojik sesinin “tavana” yansıtımada,
- çevre için eğitimin yaygınlaşmasında,
- ulusal çevre politikaların belirlenmesinde,
- çevre alanında model ve proje geliştirmede,
- yöresel çevre sorunlarını ulusal problem haline getirilmesinde,
- merkezi devlet eliyle çözülemeyen çevre sorunlarının çözülmesinde,
- bireylerin çevresel tutum ve davranışlarının toplumsal tutum ve davranışlara dönüşmesinde çevre gönüllü kuruluşların işlev ve etkileri çok büyüktür.

1998 – 2000 döneminde Çevre Bakanlığına kayıtlı olan çevre gönüllü kuruluşlarının sayısı 400 civarında olduğu belirtilmektedir. Fakat bu sayı içinde devlet tarafından kurulu olan ve tüm illerimizde faaliyet gösteren İl Çevre Koruma Vakıfları'nın da dahil olduğu unutulmamalıdır.<sup>338</sup>

1960 yılından bu güne kadar ülkemizde faaliyet gösteren veya göstermiş olan başlıca çevre gönüllü kuruluşlar aşağıda gösterilmiştir:<sup>339</sup>

- Türkiye Tabiatını Koruma Derneği
- Türkiye Çevre Vakfı
- Doğal Hayatı Koruma Derneği (DHKD)
- Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Derneği
- Türkiye Ormancılar Derneği
- Nükleer Savaşın Önlenmesi İçin Hekimler Derneği
- Türkiye Biyologlar Derneği
- Türkiye Bitki Koruma Derneği

<sup>338</sup> Sandal, Ahmet, a. g. e., s. 55

<sup>339</sup> Görmez, Kemal, Çevre Sorunları ve Türkiye, Gazi Kitabevi, 2. Baskı, Ankara, 1997, s. 125 – 127; Doğan, Musa, a. g. e., s. 21; Türkman, Aysen, Yaşanabilir Bir Çevre İçin, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2000, s. 219

- Türkiye Tarihi Evleri Koruma Derneği
- Türkiye Çevre Sorunları Vakfı
- Hayvanları Koruma Derneği
- Türkiye Erozyonla Mücadele ve Araştırma Vakfı (TEMA)
- Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL)
- Küresel Denge Derneği
- Türkiye Anıt - Çevre Turizm Değerlerini Koruma Vakfı
- Yeşil Barış Çevre Derneği
- S.O.S. Akdeniz Derneği
- Doğa Savaşçıları
- Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV)
- Deniztemiz Derneği
- Dünya Dostları Derneği
- Yeşil Adımlar Çevre Eğitim Derneği
- Hava Kirlenmesi ile Savaş Derneği
- Güneş Enerjisi Vakfı
- Kanserojoloji ve Ekoloji Derneği
- Ahlak Çevre Kültür Derneği
- Bodrum Gönüllüleri Derneği
- Güzel İstanbul Hizmet ve Tanıtma Vakfı
- İstanbul Çocuk ve Tabiat Vakfı
- İskenderun Çevre Koruma Derneği
- Adaların Tabii Değerlerini Koruma ve Turizm Vakfı
- Ege Çevre Sağlığı Merkezi Derneği

Çevre gönüllü kuruluşlarının ve sivil toplum örgütlerinin çevre duyarlılığını ve çevre bilincini geliştirmedeki işlev ve rollerinin yanı sıra geniş halk kitlelerinin ve çocukların ekolojik kültür ile çevresel tutum ve davranışların olumlu değişiminde de öncü görev üstlenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle çevre için eğitim – halk eğitimi - gönüllü kuruluşlar üçlemesi bir bütün olup, bu üçgenden herhangi bir parçanın aksaması tüm sistemin aksaması veya çökmesi anlamına gelmektedir. Bu açıdan ebeveynlerin ve öğrencilerin çevre konularında eğitilmesinde, çevre gönüllü kuruluşlarının ve sivil toplum örgütlerinin büyük bir potansiyel arz ettikleri ortadadır. Bu kuruluşların yapmış oldukları çevre konferansları, sempozyum, panel ve grup çalışmaları ile hem bireylerin çevre bilinç ve duyarlılığı pozitif yönde değişmekte hem de geniş halk kitlelerinin çevresel şikayetleri, öneri, arzu ve istekleri özgürce tartışılabilmekte ve en önemlisi bu öneri, arzu ve istekler kamuoyu ve yetkililere duyurulabilmektedir. Ayrıca çevre dernek ve vakıfların yayınladıkları dergi, broşür, gazete ve kitaplar, çocukların ve yetişkinlerin çevresel konularda aydınlanmalarını, çevresel bilgi ve bilinçlerinin artmasına ve sonuçta kitlesel çevre için eğitime büyük katkılar sağlamaktadır.



Geray'ın da belirttiği gibi, çevre için eğitimde topluca öğrenme, küme çalışmaları, kısaca halk eğitimi ağır basmaktadır.<sup>340</sup> Kuşkusuz, halk eğitiminin ayrılmaz ve en öncelikli parçalarından birini de çevre gönüllü kuruluşlar oluşturmaktadır. Bu kuruluşlar yapmış oldukları çeşitli faaliyetler ile çevre için eğitimin kitleleşmesini ve halkın çevre bilinç ve duyarlılığının artmasını doğrudan veya dolaylı olarak sağlamaktadırlar. Aşağıdaki satırlarda çevre gönüllü kuruluşlarının yapabilecekleri bazı çevresel etkinliklere örnekler verilmiştir:

- Yöresel çevre sorunları hakkında halkın aydınlanması ve bu sorunların yetkililere ve yöneticilere duyurulması.
- Doğal çevreye zarar veren sanayi, tarım, ulaşım, turizm, maden ve ticaret kuruluşlarının nerede, ne zamandan beri, nasıl ve ne kadar çevreye zarar verdiklerini araştırmak, açıklamak, kamuoyuna ve yetkililere duyurulması ve bu konuda ortak politikaların geliştirilmesi.
- Yaşanılan yörede geniş katılımlı ağaçlandırma ve yeşillendirme çalışmaları ile su, hava, gürültü ve toprak kirliliğini protesto-önleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi.
- Doğaya ve insan sağlığına zarar veren tüketim maddelerinin satın alınması, ayrıca güvenilir tüketim ve tüketici hakları konusunda halkı bilinçlendirmek,
- Gıda, su ve enerji tüketiminde yetişkinlerin ve çocukların tutumlu davranışlar oluşturmada bilgilendirme seminerleri düzenlemek.
- Bölgesel, ulusal ve uluslararası çevre sorunları konularında aydınlanma ve bilgilendirme çalışmaları düzenlemek.
- Tüm bu faaliyetlerin medya, basın ve iletişim araçları ile kamuoyuna duyurulması ve girişimlerin takip edilip sonuçlanması.

Yukarıda sıralanan faaliyetlerin gerçekleşmesi için öncelikle ülkemizde çevre gönüllü kuruluşlarının yapısı, işlevi ve örgütlenmesinde bazı değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

1. Ülkemizde çok sayıda çevre gönüllü kuruluşu faaliyet göstermektedir. Fakat bunların arasında bir eşgüdüm, dayanışma ve işbirliği görülmemektedir. Kısaca bu kuruluşlar bölünerek çoğaldıkları için “baskı grupları” oluşturamamakta ve sonuçta

<sup>340</sup> Geray, Cevat, “Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi”, Yeni Türkiye Dergisi, Yıl: 1, Sayı: 5, Temmuz – Ağustos, 1995, s. 668

bölgesel ve ulusal etkileri zayıflamaktadır. Bu nedenle, benzer yapıdaki çevre gönüllü kuruluşlar birleşme ve bütünleşme yoluna gitmelidirler. Birleşemeyenler ise en azından işbirliği, koordinasyon, dayanışma ve ulusal politikalar belirlemede ortak hareket etmeye gayret göstermelidirler.

2. Mevcut çevre gönüllü kuruluşlar arasında bilgi ve kaynak alışverişi çok kısıtlı ve yetersizdir. Benzer yapıda olanlar arasında dahi işbirliği ve ortak projeler yürütülmemektedir. Bu nedenle ülkemizdeki çevre gönüllü kuruluşlar arasında var olan diyalog kopukluğu ortadan kalkmalı, hatta önümüzdeki yıllarda bu diyalog uluslararası boyutta sürdürülmelidir.
3. Ülkemizdeki çevre gönüllü kuruluşları çevre kirliliği ve ekolojik sorunları olabildiğince ulusal medya gündeminde tutmalıdırlar, bu yönde çeşitli panel, konferans ve çeşitli kampanyalar organize etmelidirler. Gazetelere, dergilere, radyo ve televizyonlara çevre ile ilgili daha çok bilgilendirmeye ve bilinçlenmeye yönelik yayın yapmalıdırlar. Özetle, seslerini geniş halk kitlelerine duyurmak için basın ve medya araçlarını daha etkin kullanmalıdırlar.
4. Ülkemizdeki çevre gönüllü kuruluşları çevre için eğitim faaliyetlerine daha fazla zaman ve olanak ayırmaları gerekmektedir. Her dernek veya vakıfta eğitim sorumlusu birimler kurulmalıdır ve bu birimler çevre için eğitiminin hem örgün hem de yaygın eğitimdeki çalışma ve etkinliklerini takip etmelidir. Okullarda, üniversitelerde, iş yerlerinde, fabrikalarda vb. yerlerde daha çok seminer ve toplantılar düzenlenmelidir. Kısaca öğrenciler ve yetişkinler çevre için eğitim konularında daha sağlıklı aydınlatılmalıdır.
5. Ülkemizdeki çevre gönüllü kuruluşları ile üniversiteler, yerel yönetimler, büyük sanayi merkezleri ve özellikle basın-medya kuruluşları arasındaki ilişkiler yoğunlaşmalı, bilgi alış verişi artırılmalıdır. Daha da önemlisi büyük çaplı ulusal çevre örgütleri içinde çocuklar ve gençler için de ayrı birimler kurulmalı ve bunlar daha sonra çevreci gençlik örgütleri olarak şekillenip faaliyet göstermelidirler. Büyük çevre gönüllü kuruluşları okullarda sağlam ve yaygın bir taban oluşturmalı, ayrıca okulların yanı sıra üniversitelerde, dersanelerde, kolejlerde, açık öğretim, sürücü ve yabancı dil kurslarında yeni üyeler kazanmaları ve hızla örgütlenmeleri

gerekir. Bu bağlamda, öğrenciler arasında çevreci fikirlerin benimsenmesini ve tüm bunların örgütlenerek yaygınlaşmasını her bilinçli yurttaş desteklemelidir.

### 2. 3. Çevre İçin Eğitimi Etkileyen Soyut Etkenler

Öğretmen, ders programı, okul, aile, kitle iletişim araçları çevre için eğitimi etkileyen somut etkenlere örnek gösterilirken; çevresel değerler, çevresel tutum ve davranışlar, çevre ahlâkı çevre için eğitimi etkileyen soyut etkenlere örnek gösterilmektedir. Bu soyut etkenler ayrı alt başlıklar altında aşağıda tanımlanmaya, irdelenmeye ve tartışılmaya çalışılmıştır.

#### 2. 3. 1. Çevresel Değerler

##### 2. 3. 1. 1. Değer Kavramı ve Değerlerin Görevleri

Rokeach, değerleri şöyle tanımlamaktadır: “varlığın belli bir hareket biçimi ya da durumunun kişisel ya da toplumsal olarak karşıt ya da tersi bir hareket biçimi ya da duruma yeğlenen sürekli bir inanç”<sup>341</sup>. Tanımından da anlaşıldığı gibi Rokeach, değerleri sürekli bir inanç olarak görmektedir ve değerlerin kalıcılığına, sürekliliğine vurgu yapmaktadır. Rokeach’a göre, kişinin benimsediği değerler ve bu değerlerin göreceli önemi, bireysel yaşantı ve deneyimlerden, toplumsal ve kültürel çevreden etkilenir.

Rokeach’a göre değerlerin başlıca görevleri şunlardır:<sup>342</sup>

- 1) Değerler kendimizi ve diğer bireyleri değerlendirmek için kullanılır,
- 2) Değerler, kendi saygınlığımızı arttırmaya ve korumaya yardımcı olurlar,
- 3) Karar vermemizde ve anlaşmazlıkların (çatışmaların) çözümünde değerler dizgesi bize yardımcı olmaktadır.

Toplumsal sorunlarla, belirli durum veya olaylar karşısında, bireylerle ilişkilerimizde, yakınımızdaki kişiler ile çatışmalarımızda, sıkça karşı karşıya kaldığımız ahlâksal ikilemlerde, değerlerimiz doğrultusunda çözüm yolu veya çıkış kapısı bulmaktayız. Değerler, toplum veya grubun üyeleri tarafından benimsenir ve böylece bireyler veya toplumlar arasındaki ilişkileri şekillendirir, ölçütleri belirler. Değerler kişilerin sadece bilincinde yer etmez, onların duygu,

<sup>341</sup> Rokeach, M, The Nature of Human Values, The Free Pres, New York, 1973, s. 5

<sup>342</sup> İnce, Meliha, ” Çevre Etiği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999, s. 36

düşünce ve amaçlarını da etkiler. Bireyler kendi arzu ve çıkarlarını değerler uğruna feda edebilir, hatta yüce değerler için hayatlarından vazgeçebilir.<sup>343</sup>

Değerler, ahlakî kararları yönlendiren kurallardır. Değerler davranışlarımızı, tutumlarımızı, yargılarımızı belirleyen ve onlara yol gösteren tekbiçimdir. Herhangi bir kişi, durum veya olay karşısında bireyin gösterdiği tutum onun değer yargılarına göre biçimlenmektedir. Birey, değerli bulunduğu karşısına karşı kabul edici, değersiz bulunduğu karşısına karşı da red edici bir tutum takınmaktadır. Böylece bireyin tutumunun şekillenmesinde değer yargılarının önemli bir etken oldukları anlaşılmaktadır.<sup>344</sup> Fakat değerler tutumlara göre daha geniş, daha karmaşık, daha derin ve kalıcıdır.

Schumacher, yaşam ve eğitim içinde üstlendikleri rol ve görev bakımından, değerlere büyük önem vermektedir.<sup>345</sup>

*“...eğitimin en başta gelen işi değer görüşlerini, yani yaşamımıza yön veren düşünceleri iletmek olmalıdır... Eğitimin özü değerlerin iletilmesindedir ama, değerlerin de yaşam içinde yürüyeceğimiz yolu seçmemize yardımcı olabilmeleri için bize mal olmaları, zihin yapımızın bir parçası haline gelmeleri gerekir. Salt formüller ya da dogmatik iddialar halinde kalmaktan çıkıp, aracılığıyla dünyayı gördüğümüz, yorumladığımız ve yaşadığımız araçlar olmaları demektir bu.”*

Bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyen ve biçimlendiren değerler, son çeyrek yüzyılda çevre tartışmaları arasında önemli bir yere sahiptirler. Hangi değerler doğru veya yanlıştır; değerleri şekillendiren ve değiştiren etkenler nelerdir; ahlâki düşünce ile değerler arasındaki etkileşim nedir; değerlerin insanlara mı yoksa insan olmayan canlılara mı verilmesi gerektiği sorularını sosyologlar, felsefeciler, psikologlar, çevrebilimciler ve toplumbilimciler tartışmaya devam etmektedirler.

### 2. 3. 1. 2. Çevresel Değerler ve Çevresel Değer Yönelimleri

Çevre etiği penceresinden bakıldığında değerleri genel olarak araçsal ve özsel olarak ikiye ayırabiliriz. Araçsal değeri olan bir nesne kendi başına bir değere sahip değildir; insana yararlı olduğu müddetçe, insana hizmet ettiği sürece araçsal olarak değerlidir. Doğa ve doğal

<sup>343</sup> Parlak, Kemalettin, “Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaç Değerler Açısından Etkililiği. İstanbul İline Ait Uygulama.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2000, s. 11

<sup>344</sup> Başaran, İbrahim Ethem, Eğitim Psikolojisi. Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1994, s. 299

<sup>345</sup> Schumacher, E. Fritz, Küçük Güzeldir, Cep Kitapları No: 61, İstanbul, 1995, s. 59 - 60

kaynakları binlerce yıl boyunca kendi amaç, istek ve çıkarları doğrultusunda kullanan, değiştiren ve tüketen insan, doğaya ve doğanın unsurlarına kendine yarar sağlama, yani faydacı yaklaşımla araçsal değer biçmiştir. İnsan merkezli yaklaşım, sadece insanın düşünen, akıllı, bilinçli, duyarlı ve ahlâklı varlık olduğunu, diğer canlıların hiç birinin bu özelliklere sahip olmadıklarını savunmaktadır. Böylece, bu yaklaşımı savunanlara göre doğa insanların ihtiyaçlarını karşılamak için onlara hizmet etmek için yaratılmış ve ancak insanlar için değeri ve önemi olan bir araçtır. Oysa doğa ve doğadaki canlı ve cansız unsurların da kendi başlarına bir değeri vardır. Bazı hayvanlar da sevinebilir, üzülebilir, ağlayabilir, onların da duyguları vardır, onların da kendi çapında bir düşünce ve sorumluluk dünyaları vardır. Bu nedenle insanın dışında diğer canlıların da bir özsel veya içsel değeri vardır. İnsan için fayda sağlamasa da, toplumlar için hizmet etmese de, çirkin ve zararlı olsa dahi o canlı veya o nesne kendince bir değere sahiptir. Onu değerli olup olmadığını belirleyecek birisi olmasa dahi o kendi başına değerlidir.<sup>346</sup> Özsel değere göre o canlı var olduğu için değerlidir, kendi kendine değerlidir, yaşadığı için değerlidir, insana fayda sağlamasa da değerlidir. Gezegende kültür ve toplumlar yok olup, tüm insanlık ortadan kalksa dahi, doğanın ve doğa unsurların değeri kendince var olmaya devam edecektir. Başka bir anlatımla, değer var olması insanın bir değer verici olarak var olması gerektiği sonucuna bizi ulaştırmaz. İnsan olmadan da, bizim değerlendirmemiz olmadan da doğadaki canlı ve cansız unsurlar kendileri için bir özsel değer taşımaktadırlar. Kısaca özsel değer çevre merkezli görüşü yansıtırken, araçsal değer insan merkezli görüşü yansıtır diyebiliriz.

Kültürleşme ve toplumsallaşma sürecinde şekillenen değerler, bir şeyin iyi ya da kötü, bir davranışın doğru ya da yanlış olduğunu belirlemede, başkalarının niteliklerini, davranışlarını ve eylemlerini değerlendirmede bireysel kıtas veya ölçüt olarak gösterilebilir. Komşumuz Rüstem'in evinde kuş, kedi, köpek gibi birçok çeşitli hayvan vardır. Rüstem, bu hayvanları iyi beslemekte, onlarla çok ilgilenmekte ve onlara karşı zamanını, emeğini ve sevgisini esirgememektedir. "Hayvanları seven, insanları da sever; hayvanlara yardımcı olan insanlara da yardımcı olur. Bu nedenle Rüstem iyi bir komşu, örnek bir insandır" yargısına değerlerimize bağlı olarak karar vermekteyiz. Fakat unutmamız gerekir ki bazen değerler bizi yanıltabilir, istenmeyen sonuçlara veya yargılara ulaşmamıza neden olabilirler.

Değerlerin, bireylerin davranışlarını ve ahlâksal kararlarını nasıl etkilediklerini göstermek amacıyla Seligman'dan bir örnek verelim. Bir akarsuyun kenarında yürüyen bir kişi, ırmaktan yardım çığlıkları duymaktadır. İrmakta boğulmak üzere ve yardım bekleyen iki kişi

<sup>346</sup> İnce, Meliha, a. g. e., s. 24 - 25

vardır. Birisi kanser tedavisi için önemli bir buluş yapmış olan bir bilim adamı, diğeri ise tanınmayan sıradan bir vatandaşdır. Akarsu kenarında yürüyen kişi sadece birini kurtarabilir. Sizce hangisini kurtarmalıdır? Böyle bir sorunun yöneltildiği bir çalışmada verilen yanıtların hepsi bilim adamının kurtarılması yönünde olmuştur çünkü ikisinden biri zaten ölecektir. Bireylerin böyle bir karar almalarında çıkarıcı-yararlı yaklaşım etkili olmuştur.<sup>347</sup>

Bu ahlâksal ikilem biraz değiştirildikten sonra deneklere yine aynı soru yöneltmiştir. Yine akarsuda kurtarılmayı bekleyen bir bilim adamı var, ancak diğeri kişi babanız. Her ikisi de aynı uzaklıkta ve her ikisi için de aynı tehlike geçerli olduğuna göre kimi öncelikle kurtarırsınız? Bu sorunun karşısında deneklerin büyük bölümü babalarının kurtarılmasını seçmiştir, çünkü ailelerine karşı olan sevgi ve sorumlulukları daha belirleyici ve ağır basan etken olmuştur. Birinci örnekte olduğu gibi yine çıkarıcı-yararlı yaklaşım söz konusudur. Bu durumda birinci ve ikinci örnekler arasındaki fark nedir? Birinci örnekte bilim adamının kurtarılması ile bu kişinin topluma daha çok yarar sağlayacağı düşünülmüş ve bu nedenle kurtarılmıştır. Yani birinci örnekte toplumun sağlığı ve toplumsal çıkarlara önem verilirken, ikinci örnekte toplumsal çıkarlar ikinci plâna itilerek bireysel-aile çıkarları ön plana çıkmıştır. Sonuç olarak, her iki örnekte hangi çıkarlarımızın öncelikli olmasında, hangi etik kararların alınması gerektiğinde bireysel değerler yönlendirici olmuştur.

Değerleri biçimlendiren yukarıdaki çıkarıcı - pragmatist yaklaşım genelde insan -doğa ilişkilerinde de belirleyici olmaktadır: yanıp kül olan küçük orman, büyük ormanın yanıp kül olmasından iyidir, öldürülen küçük hayvan, büyük hayvanın öldürülmesinden iyidir, kurutulup tarlaya dönüştürülen bataklık, komşu büyük gölün kurutulmasından iyidir, köpeği öldüren çocuk, böceği öldüren daha büyük suç işlemiştir.

Değerler, karşı karşıya kalınan olay veya sorunları çözmede; sergileyeceğimiz tutum ve davranışların belirlenmesinde; kendi eylemlerimizi ve davranışlarımızı etik açıdan değerlendirmemizde belirleyici bir öneme sahiptirler. Değerler, beşeri ve fiziki çevreye, doğa, doğadaki olaylara ve doğanın unsurlarına nasıl yaklaştığımızı da etkiler ve belirler. Bireylerin doğal kaynakları kullanımı, çevreye gösterdikleri ilgi ve sevgi, çevre sorunlarına gösterdikleri tepki ve özveri, bitki ve hayvanlara yaklaşımlarını yine değerler belirlemektedir. Neden bazı hayvanların öldürülmesi gerektiğini, neden çevremizdeki ekolojik soruna tepki göstermemiz gerektiğini, neden göl yakınındaki fabrikanın kapatılması gerektiğini, neden yakınımızdaki ormanın kesilmemesi gerektiğine sahip olduğumuz değerler zinciri karar ve yön vermektedirler. Bu bağlamda, bireylerin sahip oldukları değerler bu kişilerin karşı karşıya kaldıkları çevre ve

<sup>347</sup> Seligman, C, "Environmental Ethics", Journal of Social Issues, No 45, s. 169 - 184

toplumsal sorunlarda hangi yolu izleyeceklerini belirleyen kılavuz niteliği taşımaktadır. Doğadaki olaylar veya çevresel tehditler karşısında bireylerin nasıl tavır veya davranış sergilemeleri gerektiğini yine değerler belirlemektedir.

Doğa ve doğa unsurları ile girilen ilişkilerde, bu unsurlara veya canlılara bireylerin değer vermesi bu unsurlar veya canlılar için yeterli bir koşul değildir. Yani, değerler ortaya çıkması, bireylerin değer verici olarak var olmaları gerektiği anlamına gelmemektedir. Kavramlaştırılmış değerlerin değer olabileceği bireylerin kendi önyargılarıdır.<sup>348</sup>

Callicott'a göre ise bütün değerler öznel ve değerleri ortaya çıkaran insandır. Ona göre insan olmadan evrende değer kavramından söz edilemez, fakat bu değerlerin tümünün insanözekçi oldukları anlamına gelmemektedir. Callicott'a göre bazı şeyler ürettikleri mutluluk ve doyumdan ayrı olarak kendileri için değerlidirler. Ona göre "Bir değerlendirici olmaksızın hiçbir değer olamaz, bu da tüm değerlerin seyircinin gözünde olduğu gibidir anlamına gelir. Bundan dolayı ekosisteme verilecek değer insana bağlıdır ya da en azından ahlâki ve estetik olarak duyarlı olan bilinçlerin bazı çeşitlerine bağlıdır."<sup>349</sup> Fakat "değerleri ortaya çıkaran insandır bu durumda insan olmadan değer var olamaz" yaklaşımı çevre merkezli olmayan bir yaklaşım, bireyci ve çıkarıcı bir yaklaşım değil midir? Bu durumda düşünce, tutum ve davranışlarımız başkaları tarafından denetlendiği, ölçüldüğü, alkışlandığı veya cezalandırıldığı için doğaya belirli kalıplar, belirli ölçütler içinde yaklaşmalıyız. Yani doğaya sevgi ve saygı göstermemizin sebebi başkalarını bunu değerli bulup bulmaması mıdır? Kısaca, Callicott'un düşüncesine göre bizi yargılayan, bizim davranışlarımızı değerlendiren, eleştiren ve onlara değer biçen birileri yok ise doğaya istediğimiz gibi davranabiliriz, diğer canlıları ve doğal kaynakları istediğimiz gibi sömürebiliriz, tüketebiliriz, yok edebiliriz, sonucu ortaya çıkmaz mı? İnsani değerler, biyosfer ve evrenin kendisinden daha üstün, daha yüce, daha mı değerlidir? İnsan olmadan gezegen ve evrenin değeri yok mudur?

Stern, Dietz ve Kalof ahlâki normların şekillenmesinde bireylerde üç farklı değer yöneliminin ortaya çıktığını belirlemişlerdir.<sup>350</sup>

### 1) Toplumsal-Özgeci Değer Yönelimi

Toplumsal-özgeci değer yönelimine sahip olan bireyler, çevre kirliliği veya doğada meydana gelecek ekolojik sorunlarının geniş halk kitlelerini olumsuz etkilediği zaman,

<sup>348</sup> İnce, Meliha, a. g. e., s. 26

<sup>349</sup> Callicott, J., B., "Intrinsic Value, Quantum Theory, and Environmental Ethics", *Environmental Ethics*, No: 7, 1985, s. 257 - 275

<sup>350</sup> Stern, P. C. – Dietz, T. – Kalof, L., "Value Orientations, Gender and Environmental Concern", *Environmental and Behaviour*, No 25, 1993, s. 322 - 348

toplumun çıkarlarını koruma uğruna çevre koruma eğilimi gösterirler. Bu değer yönelimine sahip bireyler, örneğin bir termik santral veya kimya ürünleri üreten fabrikanın çevresinde yaşayan insanlara zarar gelebileceğini anladıkları zaman harekete geçmekte ve bu tesislerin yapımına karşı çıkmaktadırlar. Böylece, bu bireyler kendi çıkarlarından çok toplumun çevre çıkarlarını düşünmektedirler ve bu doğrultuda hareket etmektedirler.

## **2) Benözekçi Değer Yönelimi**

Benözekçi değer yönelimine sahip olan bireyler, toplumsal çıkarlardan çok kendi çıkarlarını koruyan davranışlar sergilemektedirler. Bu bireyler sorunlar doğrudan kendilerini tehdit ettiklerinde harekete geçerler veya çevre koruma girişimi kendileri için bir yarar getirirse ona katılırlar veya desteklerler. İnşa edilmekte olan fabrika veya termik santral kendileri ve aileleri için bir tehdit oluşturursa, ancak o zaman tepkilerini gösterirler. Özetle, bu kişilerin değerlerinde, bireysel çıkar toplumsal çıkardan baskındır.

## **3) Biyosfer Değer Yönelimi**

Biyosfer değer yönelimine sahip bireyler, bireysel ve toplumsal çıkarlardan çok ekosistem, biyosfer ve gezegenin çıkarlarını savunmaktadırlar. Bir ekosistem veya habitatın tahrip olması, bir bitki veya hayvan türünün yok olması; bir insan veya ailenin yok olmasından daha önemli ve önceliklidir. Çevre sorunlarının ekosistem veya gezegene olan olumsuz maliyeti arttıkça, bu bireylerin tepki ve gösterdikleri davranışlar da artar. Fakat aynı sorunlar bir tek aile veya insanı etkilediklerinde biyosfer değer yönelimine sahip bireyler aynı duyarlılıkları göstermemektedirler. Bu değer yönelimi çevreci vakıf ve derneklerde aktif faaliyet gösteren üyelerde, çevre felsefesi, derin ekoloji ve hayvan hakları ile yakından ilgilenen bireylerde daha yaygın görülmektedir.

Yukarıda özetleyerek açıklamaya çalıştığımız değerler yönelimi, herhangi bir bireyin herhangi bir çevresel durum veya ekolojik olay karşısında yansıtacağı çevresel duyarlılık, tavır veya davranışının biçimlenmesinde etkili olmaktadır. Çünkü farklı kişilerde, farklı durumlarda farklı değer yönelimleri etkili olmaktadır. Ayrıca aynı değer yönelimine sahip olan bireyler farklı çevresel tutum ve davranış sergileyebilecekleri gibi, farklı değer yönelimine sahip bireylerin benzer çevresel tutum ve davranış sergileme olasılığı da vardır.

Yukarıdaki değer yönelim sınıflandırmasına benzer bir sınıflandırma Axelrod da yapmıştır. Stern, Dietz ve Kalof'un tanımladığı benözekçi, özgeci ve biyosferle ilgili değer



yönelimlerini Axelrod sırasıyla ekonomik, toplumsal ve evrensel olarak tanımlamıştır. Bunları kısaca açıklayalım:<sup>351</sup>

1. **Ekonomik değer yönelimine** sahip olan bireyler, çevre faaliyetleri ve çevre koruma eylemlerine, kendileri için bir kazanç, bir çıkar veya bir yarar sağladıklarına inandıkları takdirde katılım gösterirler. Çevre koruma ile ekonomik çıkarlar veya çevre koruma ile toplumsal çıkarlar çatışırsa, bu kişiler kendi çıkarlarını ön planda tutmaktadırlar. Yani bireysel çıkar, çevresel değerlerinin temel belirleyicisidir.
2. **Toplumsal değer yönelimine** sahip olan bireyler, kendileri veya başkaları için toplumsal bir çıkar veya yarar sağladığı takdirde çevre koruma eğilimi gösterirler. Bu bireyler, doğal çevre veya tek bir bireyden çok geniş halk kitlelerinin toplumsal çıkarlarını göz önünde bulundurarak çevre koruma eğilimi göstermektedirler.
3. **Evrensel değer yönelimine** sahip olan bireyler, ne koşullarda olursa olsun, çevre tehdit altında ise fedakârlıktan kaçınmadan çevrenin korunması yönünde çaba harcamaktadırlar. Bireysel veya toplumsal çıkar gözetmeden, her ortam ve durumda çevre konularında istek ve özveri gösterirler. Evrensel değer yönelimine sahip olan bireyler, çevre koruma faaliyetleri, olumsuz ekonomik veya toplumsal sonuçlar doğurmuş olsa dahi, bu faaliyetlere aktif katılımını sürdürmektedirler.

Yukarıdaki açıklamalar ve yorumlardan da anlaşıldığı gibi çevreye karşı düşünce, duyarlılık, karar verme ve eylemleri belirleme sürecinde bireylerin sahip oldukları değerler, yönlendirici, belirleyici ve hatta en etkili unsurların başında gelir. Değerler yönelimi hem kişilerin çevresel tutum ve davranışları biçimlendirmiş, hem de çevreye olan etik bakış açılarını şekillendirmiş.

Olay, eğitim-öğretim açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin sergiledikleri çevresel tutum ve davranışlarını, sahip oldukları çevresel düşünce, görüş ve yargılarını anlamak ve yorumlamak için; belirli durumlarda öğrencilerin gösterebilecekleri çevresel duyarlılık, eylem veya katılım kararlarını öngörebilmemiz için bu bireylerin hangi değer yönelimlere sahip olduklarını bilmekte yarar vardır.

Aile ve akrabalar, arkadaşlar ve yaşlılar, öğretmenler ve yöneticiler, yaşam ve okul çevresi, kitle iletişim araçları ve sivil toplum örgütleri çocuğun çevresel değer dizgisini şekillendirmekte olan başlıca etkenlerdir. Çocukların sahip oldukları çevresel değerler, onların

<sup>351</sup> Axelrod, L. J., "Balancing Personal Needs With Environmental Preservation: Identifying the Values that Guide Decisions in Ecological Dilemmas", Journal of Social Issues, No 50, S. 85 - 104

çevresel eylem ve davranışlarını da belirleyeceğine göre hem anne-babalara, hem öğretmenlere ve yöneticilere, hem de ülkede faaliyet gösteren kitle iletişim araçlarına ve sivil toplum örgütlerine çok büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Benözekçi ve ekonomik değerlere sahip çocuklar değil biyosfer ve evrensel değer yönelime sahip çocukların yetiştirilmesi için ne yapılmalı, hangi önlemler alınmalı, eğitim-öğretimde hangi köklü değişimlerin yapılması gerekir? Doğaya sevgi ve saygı besleyen, çevre sorunlarına ilgi ve duyarlılık gösteren bireylerin değerler piramidi nasıl sağlıklı inşa edilebilir? Sadece ebeveynlerin ve öğretmenlerin örnek tutum ve davranışları çocuklarda istenilen çevresel değer ve davranışların şekillenmesi için yeterli midir?

Ulusal eğitim ve çevre içim eğitim sistemini frenleyen ve gölgeleyen bu sorunlar, ekobireylerin şekillenmesinde ve sürdürülebilir dünyanın inşasında çözümlenemeyen bir sorunsal olarak yanıt ve çözüm beklemektedir.

## **2. 3. 2. Çevresel Tutum ve Davranışlar**

### **2. 3. 2. 1. Tutum Kavramı ve Tutumun Bileşenleri**

Son yıllarda çevre sorunlarının ekonomik ve ekolojik boyutları tartışılırken, felsefi, ahlâksal ve sosyal boyutu ikinci plana itilmektedir. Oysa çevre sorunlarının kaynağı doğal çevre değil toplumsal çevredir. Yani “çevre” doğanın sorunu olmaktan çıkmış, insan sorununa dönüşmüştür. Murval’ın da belirttiği gibi, ekolojik sorunlar uyumsuz bireysel ve kolektif davranışlara ilişkin bir krizin belirtisidir.<sup>352</sup> Bu nedenle çevre kirliliğinin temellerini insanlardaki bilinç, düşünce, tutum ve davranış kirliliği oluşturmaktadır.<sup>353</sup> Bu saydığımız beşeri kirliliklerin önlenmesi ise köklü toplumsal değişimlerden ve kaliteli çevre eğitiminin yaygınlaşmasından geçmektedir. Eğitimin toplumdaki temel işlevlerinden biri bilimsel ve kültürel birikimi yeni kuşaklara aktarmak, diğeri ise doğal ve toplumsal çevresini değiştirmek ve geliştirmektir. İşte doğal ve toplumsal çevreyi analiz etmede, doğanın ve gezegenimizin bütünlüğünü algılamada, çevresel duyarlılık ve bilinç kazanmada, çevre eğitiminin tartışılmaz önemi vardır. Ayrıca, bugün farklı ülkelerde uygulanmakta olan çevre eğitiminin en öncelikli amacı bireyde olumlu tutum ve davranış kazandırmaktır.

<sup>352</sup> Murval, J, Çevre Psikolojisine Giriş, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 37, İzmir, 1985, s. 15

<sup>353</sup> Akarsu, Bedia, “İnsan ve Çevre”, Cogito – Kirlenen Çağ, İkinci Baskı, Üç Aylık Düşünce Dergisi, Sayı: 2, Güz 1994, İstanbul, 1995, s. 31

İnsan, bilgi, kültür ve öğrenim seviyesini yükseltebilen, toplumsal ve psikososyal bir varlıktır. Eğitim ve toplumsallaşma süreci ailede başlar, okulda şekillenir, iş yerinde ve hayatta devam eder. Bireyde çevre bilincinin gelişimi, ekolojik tutum ve davranışların değişimi de bu aşamaları izler. Bir başka anlatımla, bireyde çevreye yönelik tutumların ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde anne-baba, eğitim, yaşam ve çalışma çevresi gibi farklı etkenler önem taşımaktadır. Farklı eğitim-öğretim sürecinden geçmiş, farklı maddi ve manevi özelliklere sahip, farklı konut, iş ve yerleşim ortamlarında, farklı mesleki, sosyal ve kültürel özelliklere sahip bireylerin farklı çevresel tutum ve davranışlara sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca bir ülkede ekolojik sorunların yaygınlığı ve ciddiyeti, sanayileşme, kentleşme, çevre kirliliği, teknolojik durum, etnik ve dinsel faktörler, bilimsel ve etik düzey, demokratik kuralların varlığı, yönetsel, politik ve ekonomik istikrar, insan hakları, siyasi partiler ve sivil toplum örgütleri gibi etkenler de o ülkede yaşayan bireylerin çevresel tutum ve davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir.

Tutum kavramı, farklı düşünürler tarafından farklı şekilde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Allport, “tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur”<sup>354</sup> biçiminde bir tanım önermektedir. Doob, tutumu “bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdeleyici bir tepki”<sup>355</sup> olarak tanımlamıştır. Cronbach ise şöyle bir tanım önermektedir: “Bireyin karşıtını kabul ya da red etmesine etki yapan maksadına tutum denir”.<sup>356</sup> Milton Rokeach, Uluslararası Sosyal Bilimler Ansiklopedisinde, tutumları şöyle ifade etmektedir:<sup>357</sup>

*“Tutumlar, birbirine ilişkin inançların, nispeten sürekli bir organizasyonudur. Böylece kişinin eşyayı ve durumları nitelendirici, değerlendirci ya da savunucu eylemleri tutumlara dayanır. İnançların her biri bir tür eğilim oluşturur ve uygun bir biçimde harekete geçildiğinde eşya ve durumlara karşı tercih edilen cevaplar olarak kendilerini gösterirler. Demek oluyor ki, tutum esasta nispeten devamlı ve ısrarlı bir istidattır (eğilimdir) ve geçirilmiş tecrübelerle göre meydana gelmektedir. Tutumların verasete bağlı temelleri olabilir; fakat prensip olarak geçirilen tecrübelerle elde edilirler ve öğrenme yolu ile meydana gelirler.”*

<sup>354</sup> Freedman, J. L. – Sears, D. O. – Carlsmith, J. M., Sosyal Psikoloji, Çeviren: Ali Dönmez, İmge Kitabevi, Üçüncü Baskı, Ankara, 1998, s. 319

<sup>355</sup> Freedman, J. L. – Sears, D. O. – Carlsmith, J. M., a. g. e., s. 319

<sup>356</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 297

<sup>357</sup> Dönmezer, Sulhi, Toplumbilim, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1994, s. 84

Fishbein ve Ajzen tutumu, “belli bir obje hakkında tutarlı olarak taraftar olmak veya taraftar olmamak şeklinde tepki göstermek biçiminde öğrenilmiş bir eğilimdir.”<sup>358</sup> şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre tanım tutumun üç ana unsurunu içermektedir:

- Tutum öğrenilir,
- Tutum davranışa dönüştürülür,
- Bu davranış genel olarak tutarlıdır.

Tüm bu tanımlar incelendiğinde tutumun dört temel özelliği ortaya çıkmaktadır.<sup>359</sup>

1. Tutumlar tepki vermeye hazır olmayı içerir.
2. Tutumlar güdüleme gücüne sahiptirler.
3. Tutumların durağan olma özelliği vardır.
4. Tutumlar değerlendirme içerir.

Tutum kavramı, değer, inanç, çıkar, ilgi ve görüş gibi kavramlarla sıkça karıştırılabilmektedirler. Başaran’a göre “bir sorun için görülebilen birden çok çözüm ya da bulgulardan birini seçerek benimsemeye inanç denir”.<sup>360</sup> Dönmezer’e göre ise inançlar, bilgi, duygu, tavır ve hareketten ibaret unsurlardan oluşurlar ve tutumlar bir inanç sistemi olmayıp, bir alt inanç sistemidirler.<sup>361</sup> Tutum için gerekli bilgiyi sağlayan inançlar, tutumun bilişsel temelini oluşturmaktadırlar. İlgi ise hoşlanma veya tercih etme şeklinde öğrenilmiş bir tepki olup, aktivitelere ve nesnelere yöneliktir.<sup>362</sup>

Katz’a göre tutumların dört farklı işlevi vardır.<sup>363</sup>

1. Anlama veya bilgi işlevi.
2. İhtiyaçların karşılanması işlevi.
3. Egoyu savunma işlevi.
4. İçsel değerlerin ifade edilmesi işlevi.

Atasoy’a göre eğitimciler tutumun üç bileşeni üzerinde anlaşmışlardır. Bunlar: biliş, etkileme ve davranma eğilimidir.<sup>364</sup> Bazı bilim adamları ise tutumun dört ana unsurdan oluştuğunu iddia etmektedirler:<sup>365</sup>

<sup>358</sup> Pelstring, Lisa, “Measuring Environmental Attitudes The New Environmental Paradigm”, <http://trochim.human.cornell.edu/gallery/pelstring/lisap.htm.3/25/1997>

<sup>359</sup> Sakallı, Nuray, Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler?, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2001, s. 106 - 107

<sup>360</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 298

<sup>361</sup> Dönmezer, Sulhi, a. g. e., s. 85 - 88

<sup>362</sup> Kobella, Thomas R., “Changing and Measuring Attitudes in the Science Classroom”, *Research Matters-to the Science Teacher*, No: 8901, April 1, 1989, s. 2

<sup>363</sup> Sakallı, Nuray, a. g. e., s. 108 - 110

A. Bilişsel düzey: Bilişsel düzey, gözlemlenebilen bir nesneye yönelik olarak inançlarımız, tercihlerimiz, algılamalarımızdır.

B. Duygusal düzey: Gözlemlenebilen bir nesneye ilişkin olarak hissettiğimiz endişe, hoşlanma veya kızgınlık gibi duygularımıza atıfta bulunmaktadır.

C. Davranışsal yönelimler düzeyi: Davranışsal yönelimler, tutum nesnesine ilişkin olarak hedeflerimiz, arzularımız ve beklenen tepkilerimizdir.

D. Değerlendirme düzeyi: Değerlendirme, genellikle tutumun temel unsuru olarak düşünülmektedir. Değerlendirme, bir tutum nesnesine ilişkin iyi veya kötü bir ifadeye bulunmaktır. Bir tutum nesnesine ilişkin olumlu veya olumsuz bir tutumdan bahsettiğimizde, değerlendirme boyutuna atıfta bulunuyoruz demektir. Değerlendirme, bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurların bir fonksiyonudur. Daha önce yapılan bir değerlendirme bellekte depolanır, dolayısıyla daha sonra bir davranış öncesinde genellikle hatırlanır. Yani, duygusal ve bilişsel unsurlar fazla etkili olmayabilirler.<sup>366</sup>

Tutumun en bilinen niteliği değerlendirmeci özelliğidir. Bu bağlamda, unsur, olgu veya olayın taraftar olma veya olmama duygularıyla değerlendirilmesidir. Hatta bazı düşünürler tutumun tek unsurunun değerlendirme yönü olduğunu iddia etmektedirler. Tutumlar bizzat insanların kendileri tarafından veya başkalarının gözlenmesi suretiyle öğrenilebilirler, böylece öğretilerler de. Tutumlar öğrenildiğine göre, onlar kolaylıkla değiştirilebilirler, fakat bazen tutumların yaşam boyu sürüp gidecek kadar yeterince tutarlı oldukları da görülmektedir. Her tutumun bir nesnesi vardır ve tutumun hassas olumluluğu, nesnenin sınırlarının belirli olmasına, kolay algılanır, seçilebilir ve ayırt edilebilir olmasına bağlıdır. Tutum aynı zamanda davranışın nedeni olabilir. Kişisel, sosyal ve bilişsel değişkenlerin tutumun kararlılık, sürüp gidebilme düzenine etkide bulunduğu düşünülmektedir.<sup>367</sup> Ajzen ve Fishbein “Bir bireyin bir şeye ilişkin tutumunu anlamak suretiyle, bu bireyin bu nesneye yönelik genel tepki kalıplarını önceden saptamak mümkün olabilir” görüşünü ortaya koymuşlardır. Bazı bilim adamları şunu da iddia etmişlerdir; tutumlar ve davranışlar arasında net bir bağlantı olduğu zaman önceden kestirilebilirlik derecesi de yüksek olacaktır. Bir nesneye ilişkin tutumu anladığımızda buna ilişkin genel davranış ve tercihleri de önceden kestirebiliriz.<sup>368</sup>

<sup>364</sup> Atasoy, Basri, Fen Öğrenimi ve Öğretimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2002, s. 61

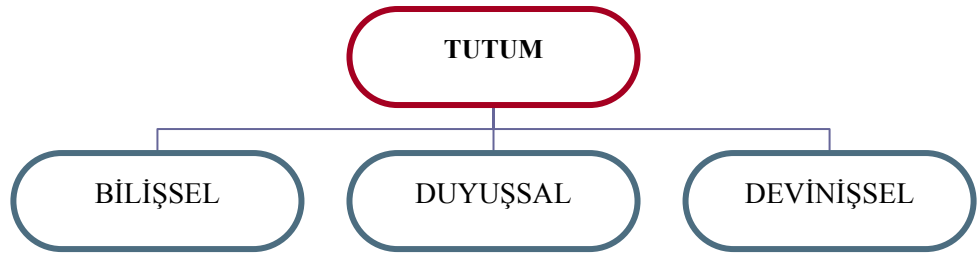
<sup>365</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e., s. 49 - 50

<sup>366</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e., s. 50

<sup>367</sup> Kobella, Thomas R., a. g. e., s. 1

<sup>368</sup> Shaft, Teresa M. – Scharfman, Mark. P., “A Confirmatory Factor Analysis Of The Attitude Towards Computers Instrument (ATCI)”, <http://hsb.baylor.edu/ramsower/ais.ac.97/papers/shaft.htm>, s. 1

Şekil 2. 5’de de görüldüğü gibi tutumların, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğeden oluşan üçlü yapılar oldukları düşünülmektedir. Tutumlar büyük ölçüde hem duygulara, bilgilere ve düşüncelere dayalı, hem de bireysel ve toplumsal değerlere ve inançlara bağlı olarak gelişirler ve insandan insana farklılık gösterirler. Bir başka anlatımla, bir bireyin tutumu, onun ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin bileşimidir.<sup>369</sup> Kazanılan tutumlar öğrenildikten bir müddet sonra daha da güçlenir ve dayanıklı olur veya zayıflayabilir ve etkisizleşebilir. Hangi tutumların ne yönde değişeceği bireyden bireye, toplumdan topluma farklılık gösterir.<sup>370</sup>



Şekil 2. 5. Tutumun Bileşenleri

Ayrıca “olgular” ve “bilgiler” duygusal öğelerin bulunmaması bakımından tutumlardan farklıdır.<sup>371</sup> Kişinin başka kişi, grup, durum, yaşantı veya olaylara karşı olumlu veya olumsuz duygusu (sevme, hoşlanma, nefret etme, kızma, üzülmeye vb.) tutumun duyuşsal unsurunu oluşturmaktadır. Kişinin başka kişi, grup, durum, yaşantı veya olaylara karşı sahip olduğu anlama, kavrama, düşünme ve görüşü tutumun bilişsel unsurunu oluşturmaktadır. Kişinin başka kişi, grup, durum, yaşantı veya olaylara karşı gösterdiği eylem yönelimi (katılıp katılmama, destekleyip desteklememe, protesto etme, karşı çıkma vb.) ise devinişsel unsuru oluşturmaktadır.<sup>372</sup>

Tüm bu açıklamaları bir örnekle destekleyelim:

*“Orkun, dördüncü sınıfı sınıf birincisi olarak bitirmiş. Babası da ona başarılarından dolayı içinde 10 – 12 balık olan ışıklı, büyük ve sevimli bir cam akvaryumu hediye etmiş. Orkun bu akvaryumun kırılmasından veya odasında top oynarken zarar görmesinden çok korkuyormuş. Ayrıca akvaryuma büyük değer ve önem veriyormuş. Akvaryumu her hafta temizleyip, balıkları da her gün*

<sup>369</sup> Sakallı, Nuray, a. g. e., s. 108

<sup>370</sup> Ülgen, Gülten, *Eğitim Psikolojisi*, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1997, s. 88 - 91

<sup>371</sup> Freedman, J. L. – Sears, D. O. – Carlsmith, J. M., a. g. e., s. 342

<sup>372</sup> Dönmezer, Sulhi, a. g. e., s. 85

*yemle besliyormuş. Okuldan gelir gelmez ilk işi özlemiş olduğu balıklarını doya doya seyretmekmiş. “*

Orkun'un balıklara ve akvaryuma karşı göstermiş olduğu tutumlarda hem duyuşsal hem de devinişsel özellikler bulunmaktadır. Akvaryumun önemli bir günde, çok sevdiği babası tarafından hediye edilmiş olması, bu hediyeye olan tutumların kognitif tepkilerini oluştururken, Orkun'un balıklara ve akvaryuma olan bağlılığı ve değer veriş, kırılmasından korkması duygusal tepkileri oluşturur. Orkun'un her hafta akvaryumu temizlemesi ve her gün balıkları yem ile beslemesi ise devinişsel tepkilerdir. Fakat Orkun büyüdükçe, yabancı dil ve keman kurslarına, havuzda yüzme derslerine gitmeye başlar ve azalan boş zaman, balıklara karşı azalan ilgisinden dolayı, akvaryuma eski değer ve sevgiyi göstermez olur. Bu da zaman içinde akvaryuma ve balıklara olan olumlu tutumun zayıfladığını göstermektedir. Sonuç olarak, yukarıda anlatılan örnek modele göre tutum, “gözlenebilir öncül uyarılarla, sonuçta ortaya çıkan davranış arasına giren hipotetik bir yapıdır.”<sup>373</sup>

### 2. 3. 2. 2. Tutumların Oluşumu ve Gelişimi

Atasoy'a göre önermeler, deneyimler ve sosyal etkileşim bireysel tutumun oluşmasında çok büyük etkiye sahiptirler.<sup>374</sup> Başaran'a göre ise bireyin tutumları edinilmesinde, beğendiği kişileri benzetmesi, onlarla özdeşmesi ve yaşantılar büyük önem taşımaktadır. Birey belirli bir olay veya durum karşısında başkalarına bakar ve onları benzetleyerek kendi davranışlarına yön verir. Fakat birey gördüğü davranışların bazılarını hiç benzetmez iken bazılarını kendine göre değiştirerek benzetler veya bazılarını da olduğu gibi hiç değişime uğratmadan benzeterek yapmaya çalışır. Çocukların benzetledikleri kişiler en yakın çevresindeki anne-babaları, kardeşleri, komşuları, arkadaşları ve akrabalarıdır. İlköğretim döneminde ise çocuklar genelde sınıf öğretmeninin tutum ve davranışlarını benzetlerler.<sup>375</sup> İlköğretim döneminin sonlarına doğru ise benzetlenen kişi aile ve okul ortamının dışında aranır ve bu kişi genelde spor, sanat, edebiyat, sinema veya politikada ünlü ve sevilen bir kişidir.

Benzetlemenin daha ileriki aşaması özdeşimdir. Başaran'a göre “Özdeşim, bireyin örnek olarak aldığı belli bir kişinin yaptığı eylemleri öykünmesi ve onun davranışları ile kendi davranışlarını özde bir hale getirmesidir”.<sup>376</sup> Yani bireyin belli bir kişiyle benzetilmesi sürekli

<sup>373</sup> Arkonaç, Sibel Aşen, Sosyal Psikoloji, Alfa Yayınları, İstanbul, 1998, s. 172

<sup>374</sup> Atasoy, Basri, a. g. e., s. 62

<sup>375</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 301

<sup>376</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 301 - 306

bir duruma dönüşürse, birey artık o kişiyle özdeşim durumundadır. Özdeşilen insan hem model olarak alınmakta, hem de ona hayran olunarak duygusal bir bağla bağlanılmaktadır. Böylece çocuk en yakın çevresindeki kişilerden bazılarını imrendiği, çok sevdiği, örnek model aldığı için onlara aşırı bağlılık gösterebilir, onlarla güçlü bir duygusal bağ kurabilir, hatta onları aşırı kıskanabilir ve bu aşırı kıskançlık istenmeyen sonuçlara yol açabilir.

Sonuç olarak çocuklarda çevre tutum ve davranışların oluşmasında, çevre bilinci ve ekolojik kültürün şekillenmesinde anne-babaların, öğretmenlerin, kısaca benzetlenen ve özdeşilen tüm yetişkinlerin birer örnek model olarak çocuklara verecekleri mesajlar, yansıttıkları duygu ve düşünceler, yapmış oldukları ekolojik davranışlar büyük önem taşımaktadır. Yetişkin taklit edildiğini, örnek alındığını, özdeşlendiğini ve benzetlendiğini bilmeli ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Aşağıdaki satırlarda çocuklarda çevresel tutum oluşumunu belirleyen etkenler ile ilgili farklı örnekler verilmiştir.

Çocuk, babasının çevre ile ilgili aldığı kitabı okuyup anlamamış ve benimsememiş ise “çevre” çocuk için zor ve sevimsiz bir konuya dönüşebilir. Böylece çevre konusundaki kitaplar “zor veya anlamsızdır” gibi önermeler oluşturabilir. Çevre konusundaki bu olumsuz düşüncelerini diğer arkadaşları ile paylaşan bu çocuk, onların yaşatlarını da etkileyerek, onların da çevre kitapları konusunda olumsuz düşünce ve tutum sergilemelerine neden olabilir. Böylece ortaya çıkan önerme mantıksal olmasa veya kanıtlanmamış olsa dahi, doğrudan tecrübe ve yaşantı ile kazanıldığı için güçlü bir etkileşim silâhına dönüşebilir ve yanlış da olsa sosyal ilişkilere bağlı olarak bu önerme hızla yayılabilir.

Yaşantı ve tecrübeler de çevresel tutumu belirlemede etkilidirler. Her hafta sonu aile ile birlikte gidilen orman veya göl kenarı çocukların doğa ile yakınlaşmasını sağlayabilir. Ormanda oynanan oyunlar, bitkilerle, hayvanlarla kısaca doğa öğeleri ile yapılan temas ve yaşantılar çocukların çevresel tutumlarını hem olumlu hem olumsuz etkileyebilir. Hatta depresyon, sel, heyelân, çığ gibi doğal afetler, çocukların yaşantılarında unutulmayan izler, acılar ve üzüntüler bırakabilir ve “doğa” bir düşman veya tehdit gibi algılanmaya başlanabilir ve sonuçta çocukta çevre ve doğa ile ilgili olumsuz tutum şekillenmiş de olabilir.

Bazen yaşantılar çağrışımlar ile bütünleşebilir. Örneğin küçük yaşta denizde boğulma tehlikesi atlatan bir çocuk, yaşam boyu denizden korkabilir ve yüzme öğrenimi için isteksizlik gösterebilir veya sokak köpeğinin saldırısı sonucu ısırılan bir çocuk, köpekleri yetişkin olduğunda da sürekli tehdit ve düşman gibi algılayabilir. Bu verdiğimiz örneklerde “derin ve tehlikeli deniz” ile “ısıran acımasız köpek” çocuğun yaşantısında birer “çağrışım kaynağı”



olarak yerleşebilir ve bu çağrışımlar çocuğun hayvanlardan, denizden kısaca doğadan uzaklaşmasına, doğaya karşı yabancılaşmasına neden olabilir.

Tutumlar, çağrışımlar dışında, pekiştirme ve taklit yolu ile de öğrenilir.<sup>377</sup> Az önceki örneklerden yola çıkarsak, denizde yüzmeyi ve plâjda oynamayı seven bir çocuk, ebeveynleri tarafından yüzme kursuna gönderildikten sonra yüzmede birçok madalya almış ise ve spordaki başarılarından ebeveynleri sürekli övgüyle bahsetmişlerse, çocuk yüzme becerisi ile gurur duymaya başlar ve her yaz tatilinde deniz kıyısında veya yüzme kursundaki havuzda geçirilen zaman onun için hoş bir yaşantı ve övgüler getiren bir davranışa dönüşebilir. Böylece deniz ve yüzme sevgisi çocukta pekiştirilmiş olur ve tutum pekiştirme yoluyla öğrenmeye ve davranışa dönüşebilir. Küçük çocuk her yaz tatilinde babasının denizdeki davranışlarını taklit ederek yüzmeyi öğrenmiş ve sevmiş ise tutum, taklit yolu ile de öğrenilmiş olabilir. Çocuklar çevresel tutumları şekillenirken, ebeveynleri ve öğretmenlerini taklit ettikleri gibi, arkadaşlarını, komşularını, akrabalarını veya örnek aldığı sanatçı, siyasetçi ve sporcuları da taklit edebilirler veya onlarla özdeşirler. Fakat çocuklar geliştikçe ve yaşları büyüdükçe, taklit ve özdeşmenin etkisi giderek azalmalı, bunun yerine bireyin yaşantılarına dayalı bilimsel tutumların ön plana çıkması gerekir.<sup>378</sup> Örneğin, ortaöğretim ve yükseköğretim dönemlerinde birey gittikçe bağımsızlaşır, taklit ve ön yargılardan arınır ve kendine has kişilik özelliklerini geliştirir. Özetle, çağırışım, pekiştirme, özdeşim ve taklit, tutumların öğrenilmesinde temel yapı taşlarını oluşturmaktadır.<sup>379</sup>

Sosyal etkileşim ve özellikle iletişim araçları, basın ve medya gibi faktörler de çocukların çevre tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Televizyon, sinema, internet, radyo, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarında çevre ile ilgili tartışılan konuların sunuluşu ve yorumlanması, çevresel haber ve fotoğraflar, çevre konularındaki reklâm ve propaganda çocukların çevresel inanç, imaj ve değerlerini önemli ölçüde etkiler. Ayrıca politikacıların, yöneticilerin, öğretmenlerin kısaca yetişkinlerin söylemleri, düşünceleri, tutum ve davranışları da çocuklarda olumlu veya olumsuz tutum oluşmasında büyük rol ve etkiye sahiptir. “Deniz kir tutmaz”, “Allah herkesin rızkını verir”, “Dünyayı sen mi kurtaracaksın?” gibi söz ve deyimler, yetişkinlerin çevreye ve dünyaya bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu atasözlerin ve deyimlerin sürekli tekrarlanması ile çocukların çevresel tutumları dolaylı da olsa etkilenir. Ayrıca, çocuğun çevre tutumu yaşadığı bölge ve ülkenin sosyo-kültürel özelliklerinden, yani yerel faktörlerden etkilendiği gibi, “moda – marka – reklâm” gibi küresel faktörlerden de etkilenmektedir.

<sup>377</sup> Freedman, J. L. – Sears, D. O. – Carlsmith, J. M, a. g. e., s. 326

<sup>378</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 304

<sup>379</sup> Freedman, J. L. – Sears, D. O. – Carlsmith, J. M, a. g. e., s. 327

Tutumların oluşumu ve öğrenilmesi kadar, onların pekiştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi de önem taşımaktadır. Okulöncesi eğitiminde ve ailede şekillenen ve kalıplaşan olumsuz tutumların, ilköğretim okullarında düzeltilmesi, yani olumlu tutumlara dönüştürülmesi veya istenmeyen tutumların ortadan kaldırılması, eğitimciler açısından, zahmetli ve zorluklarla dolu uzun bir süreçten geçmektedir. Özellikle, dogmatik tutumları olan öğrencileri, peşin yargılardan kurtarıp bilimsel tutuma kavuşturmak daha da zor bir süreçtir. Bu süreçte ebeveynler ile öğretmenlerin görüşleri, ayrıca aile içinde ve okulda öğretilenler çelişebilir, hatta zıtlaşabilir ve çocuğun belirleyeceği sağlıklı tutum daha da güçleşir. Bu tip durumlarda ebeveynlerin veya öğretmenlerin yapmaları gerektiği öncelikli şeyler şunlardır:<sup>380</sup>

- Tek yanlı tanıtım ve açıklamalar, tutumu pekiştirmede etkisiz kalmaktadır, bu nedenle açıklamalar, yorum ve görüşler mümkün oldukça çok boyutlu ve tüm yönleri ile olmalıdır. Örneğin, ülkemiz okullarında “doğa”, “çevre”, “ekoloji”, “ekosistem” ve “çevre kirliliği” kavramları ile ilgili yapılan tek yanlı kalıplaşmış ezber tanımlar, çocukların bu önemli konular hakkında sağlıklı bilgi, vizyon, kültür ve tutuma sahip olmamaları ile sonuçlanmaktadır. Oysa bu kavramlar çok boyutlu ve detaylı ele alınmış olsaydı, yapılan açıklamalar ve yorumlar örneklerle, kanıtlarla, deney ve uygulamalarla bilimsel yöntemlerle desteklenmiş olsaydı oluşacak tutumlar daha iyi pekiştirilmiş olabilirdi.
- Yapılacak yorum ve açıklamalar baskıcı ve zorlayıcı bir nitelikte olmamalıdır. Sindirme, korku, baskı, zorlama, tehdit veya ceza unsurlarından herhangi birini içeren açıklamalar, sadece geçici olarak tutumların kabulüne yol açar, fakat içten ve köklü bir benimseme söz konusu olmadığından dolayı belli bir zaman sonra bu tutum kolaylıkla terk edilebilir ve yerini yeni bir tutum almış olabilir. Örneğin, yangın veya depremin korkunç, acımasız ve dramatik sonuçlarını çocuklara anlatarak onlarda deprem ve yangına karşı sağlıklı tutum oluşturulamaz. Ülkemiz okullarında sınıflarını kirleten öğrencilere verilen çevre temizleme yaptırımları; derse geç gelen öğrencilere verilen sınıf temizleme cezaları; yakın çevrede isteksizce yapılan ağaçlandırma ve erozyonu önleme çalışmaları; okul bahçelerinde baskı ile yapılan mıntika temizlemeleri öğrencilerde olumlu çevre, doğa ve temizlik tutumlarının oluşmasını sağlamadığı gibi çocukların, çevre, doğa ve temizlik konularından nefret etmelerine dahi yol açmaktadır.

<sup>380</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 297 - 306

- Tutumların oluşmasında duygular çok büyük önem taşımaktadır. Hatta tutumların, duygusal gelişimin ürünü olduğunu da söyleyebiliriz. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenler çocuklarda olumlu tutum geliştirirken çocukların duygularına hitap etmeyi bilmelidirler. Fakat bu hitap, aşırı sevgi, abartı, acıma ve duygu sömürüsü şeklinde olmamalıdır. Unutulmamalıdır ki, öğretmenler ve ebeveynler, çocukların en çok özdeşleştikleri kişilerdir. Çünkü özdeşleşilen kişiler öğrenciler için hem davranış açısından birer model, hem de taklit ve hayranlık bakımından duygusal bir bağ oluşturmaktadırlar.
- Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak sağlıklı kişilik geliştirmesi, ayrıca olumlu tutum ve davranışlar oluşturması açısından öğretmenler ile ebeveynlerin ortak tavır, görüş ve davranışlar sergilemeleri çok büyük önem taşımaktadır. Özetle, öğretmenler ile ebeveynler arasındaki sağlıklı diyalog ve görüş alış veriş, aile ve okulda öğretilen tutumların çatışmasını büyük ölçüde engelleyebilir. Bu açıdan okul – aile işbirliği çok büyük önem taşımaktadır. Örneğin kendi evinde su ve elektriği tutumlu kullanmayan bir öğrenciden, okulda su ve elektriği tutumlu kullanmasını beklemek zordur. Kendi odasını düzenli ve temiz tutmayan bir öğrenci büyük olasılıkla okuldaki sınıfını da aynı şekilde düzenli ve temiz tutmaz. Bu nedenle bu tip öğrencilerde olumlu tutum ve davranışların kazandırılması hem okul ve öğretmenlerin hem de aile ve ebeveynlerin ortak sorumluluğudur.

### 2. 3. 2. 3. Bilimsel Tutum

Tutumların bilgi yönü de vardır ve bilgilerde (bilgi düzeyi ve bilgi kavramada) yaş önemli bir etken olduğuna göre ileriki yaşlardaki çocuklar erken yaşlardakine göre daha bilgilidirler.<sup>381</sup> Bu da bize kuramsal olarak çevreye yönelik olumlu tutumların yaşla gelişeceğini göstermektedir. Bireyin çevreye yönelik tutumları çocukluk döneminde ailede ve anaokulunda gelişmeye başlar, ilk ve ortaöğretimde ise olgunlaşmaya devam eder. Okulda alınan eğitimin yanı sıra ailenin maddi durumu, ailenin eğitim ve kültür seviyesi, ikâmetgâh, barınma ve yaşam ortamı, coğrafi ve sosyo-kültürel özellikler de çocuklarda şekillenen çevresel tutumu doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Ayrıca, tutum ve inançlar, kişinin davranış eğilimlerinin temelini oluşturmaktadırlar ve bunlar bireysel davranışın belirleyicisidirler. Aile ve okullarda şekillenmeye başlayan bireysel tutum ve davranışlar, çocukların ileriki dönemleri için bir temel

<sup>381</sup> Leeming, Frank C. – Dwyer, William O., “Children’s Enviromental Attitude And Knowledge Scale: Construction And Validation”, Journal of Environmental Education, Spring 1995, Vol. 26, Issue. 3, p. 24

oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerde olumlu ve çevreci bilimsel tutum oluşturmak, eğitim sisteminin, öğretmen ve ebeveynlerin en öncelikli amaçlarından biri olmalıdır.

Bireyin karşılaştığı durumlar, kişiler, olaylar ve sorunları, duygularından en az etkilenecek, elinde bulunan akılsal kanıtlara dayanarak yorumlayabilmesi, bilimsel tutum olarak tanımlanabilir.<sup>382</sup> Aşağıda, ilköğretim öğrencilerinde oluşturulması gereken olumlu çevreci bilimsel tutumun başlıca özellikleri sıralanmıştır:

- Öğrenci, doğanın canlı ve cansız unsurlarını, bu unsurlar arasındaki ilişkileri, doğa-insan etkileşimini, doğanın yasalarını öğrenmek ve tanımakta isteklidir.
- Öğrenci, çevre sorunlarını sebep ve sonuçlarını, bu sorunların kökeni, gelişimi ve olumsuz etkilerini öğrenmek, tanımak ve çözmekte isteklidir.
- Öğrenci, doğa, ekoloji ve insan-çevre ilişkileri ile ilgili peşin yargılardan, dogmatik inançlardan ve bilime aykırı düşüncelerin etkisinden kurtulmaya ve bu tarzdaki düşünce ve görüşlere bağlı kalmamak için çaba ve istek göstermektedir.
- Öğrenci, yöresel, bölgesel ve ulusal ekolojik sorunlara ilgi ve merakla yaklaşır; bu ilgi ve merak ileriki yıllarda araştırmacı ve bilimsel kimlikle bütünleşir ve böylece öğrenci bu sorunlara araştırmacı, bilimsel ve eleştirel pencereden bakmaya başlar.
- Öğrenci, çevre sorunlarının çözümü için aktif katılım ve toplumsal destek gösterir. Olaylara tarafsız, önyargısız ve yaratıcı bir yargılama ile yaklaşır. Bu yargılama sonucunda gerekli çözüm önerileri etik ve bilimsel değerlere uygun olarak topluma sunar.

Sonuç olarak, olumlu çevreci bilimsel tutumun başlıca özelliklerini yansıtan yukarıdaki maddeler öğrenciler arasında yaygınlaşıp kitleleştiğiçe, bir yandan geleceğin yetişkinlerinde yüksek çevre bilinci ve ekolojik kültür bir yandan da çevre için eğitimin temelleri atılmış olur.

#### 2. 3. 2. 4. Davranış Kavramı ve Çevresel Davranış

Genel anlamda organizmanın her tür etkinliğine davranış denilmektedir. Fakat her davranış gözlenemez, kanıtlanamaz. Bu nedenle davranış açık ya da örtük olabilir. Örneğin yazma, konuşma, el sallama gözlenebilirken, düşünme ve üzülme ise gözlenemez davranışlardır.<sup>383</sup> İnsan davranışları; doğuştan gelen davranışlar, geçici davranışlar ve sonradan kazanılmış davranışlar olmak üzere üç grupta toplanmaktadırlar. Doğuştan gelen davranışlar

<sup>382</sup> Başaran, İbrahim Ethem, a. g. e., s. 300

<sup>383</sup> Senemoğlu, Nuray, Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000, s. 97

içgüdüsel ve refleksiv davranışlar olarak ikiye ayrılmaktadırlar.<sup>384</sup> şiddetli ışık karşısında gözlerin kapanması, uyku öncesi esneme, nefes alma, heyecanlandığımızda kalp atışlarımızın hızlanması, yeni doğan bebeğinin öğrenmeden anne sütünü emebilmesi bu tip davranışlara örnek olarak gösterilebilir. Doğuştan gelen davranışları eğitim yoluyla değiştirilemez olduklarından dolayı, bunlar eğitimin ilgi alanı dışında yer almaktadırlar.<sup>385</sup>

Hastalık, alkol, uyuşturucu, ilâç gibi farklı etkenler doğrultusunda ortaya çıkan ve bu etkenlerin ortadan kalkması ile yok olan davranışlara geçici davranışlar denir. Bu tip davranışlar da sürekli ve kalıcı olmadıklarından dolayı, eğitim bunlarla da ilgilenmez. Doğuştan getirilmeyen, yani öğrenme ürünü olan davranışlara sonradan kazanılan davranışlar denir. Gözlenebilen ve ölçülebilen bu gruptaki davranışlar, eğitimin ilgi alanında yer almaktadırlar.<sup>386</sup> Sonuç olarak, gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışlar eğitim açısından önem taşımamakta ve bunları eğitim ele alamaz. Bir davranışın eğitim açısından ele alınabilmesi için bu davranışın gözlenebilir, ölçülebilir ve istenir olması gibi üç önkoşulu vardır. Kısaca, eğitim istendik öğrenmeler oluşturmakla ve çocuklarda olumlu davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Çevre için eğitim açısından olay ele alındığında ise çocuklara olumlu çevresel tutum ve davranışlar kazandırmak, çocukların çevresel kültür ve duyarlılığını yükseltmek eğitim sisteminin öncelikli görevlerinden biridir.

İnsanların veya toplumların, çevreye veya doğadaki unsurlardan herhangi birine yönelik bilinçli, planlı, amaçlı faaliyet veya eylemlere çevresel davranış denir.<sup>387</sup> Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi çevresel davranış tutarlı, bilinçli, düşünülmüş ve amaçlı olması gerekir. Ayrıca birey, grup veya toplumun ortaya koydukları eylem veya faaliyet, toplumsal çevreye veya doğal çevreye yönelik olabildiği gibi biyosferin bir bölümüne, bir ekosisteme, bu ekosistemin herhangi bir parçasına, canlı veya cansız herhangi bir nesneye yönelik de olabilir.

Çevresel davranışları iki büyük grupta toplayabiliriz: yapıcı ve yıkıcı davranışlar.<sup>388</sup> Bireysel veya toplumsal bencillik, istek, çıkar ve yararlar çevre bilinci üzerinde baskın olduğunda, yıkıcı, kirletici, yok edici ve bozucu faaliyetler doğanın nazik dengesini bozmakta, ekosistemleri olumsuz etkilemektedir. Batı Avrupa'da koyun sürülerinin yırtıcı hayvanlardan korunması amacı ile yürütülen kitlesel imha politikaları kurtların bu ülkelerde yok olması ile sonuçlanmıştır; ABD'nin mısır ve buğday kuşağında tarım ve yerleşmeye açılan binlerce

<sup>384</sup> Bacanlı, Hasan, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s. 141

<sup>385</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 97 - 98

<sup>386</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 98,

<sup>387</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygül Abdulhaevna, Ekologičeskoe Soznanie, İzdatelstvo Logos, Moskva, 2001, s. 311

<sup>388</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygül Abdulhaevna, a. g. e., s. 312

hektarlık arazi bufalo sürülerinin trajik sonunu hazırlamıştır; Güney Afrika Cumhuriyetindeki bilinçsiz madencilik ve kolay yoldan zenginleme yüzlerce ekosistemin bozulmasına veya tamamen yok olmasına neden olmuştur; Brezilya'da yer alan dünyanın en geniş yağmur ormanları kauçuk ve kahve plantasyonları uğruna yok edilmektedir. Örnekler daha da çoğaltılabilir, fakat sonuç olarak insanların istek, amaç ve çıkarları söz konusu olduğunda doğa unsurları kolaylıkla feda edilebilir olduğunu görmekteyiz bu da yıkıcı çevresel davranışların baş nedenlerinden biridir.



**Şekil 2. 6.** Bireylerin Çevresel Tutum ve Davranışlarını Belirleyen Başlıca Etkenler

Yıkıcı, bozucu ve yok edici çevresel davranışların yanı sıra bireyler ve toplumlar yapıcı çevresel davranışlar da göstermektedirler. Yapıcı çevresel davranışları, korumaya yönelik davranışlar ve iyileştirmeye yönelik davranışlar olarak iki büyük grupta toplayabiliriz.<sup>389</sup> Beşeri faaliyetlerden korunmak istenilen ormanlar, göller, ırmak havzaları, kıyıları, volkanlar, şelaleler, mağaralar, adalar, sulak alanlar vb. doğa unsurları milli parklar, tabiatı koruma alanları, jeolojik parklar, botanik parklar gibi farklı isimler altında kanunlar ve yaptırımlar ile koruma altına alınmaktadır. Endemik bitki veya hayvan türlerini, yüksek estetik veya bilimsel değere sahip araziler genelde o ülkenin inisiyatifi doğrultusunda ekosistemlerin bütünlüğü ve ekolojik dengesi düşünülerek koruma alanı olarak seçilir. Kuruyan bataklığı kurumaktan kurtarmak, çölleşen araziye yeşillendirmek ve ıslah etmek, bozulan ormanları ağaç dikimi ve ağaç bakımı ile iyileştirmek, tarihsel – kültürel mirası onarmak ve güzelleştirmek gibi faaliyetler iyileştirici çevresel davranışlara örnek gösterilebilir.

Freedman, Sears ve Carlsmith gibi birçok düşünür bireyin tutumlarını inceleyerek onun yapacağı davranışların kestirilebileceğini iddia etmelerine rağmen, küçümsenmeyecek sayıda düşünür de tam tersini savunmaktadır. Günümüzde davranış, ancak belli durumlarda, belli etkenler altında tutumlarla tutarlılık ve paralellik gösterir. Yani, açık, tutarlı, belirgin, güçlü ve özgül tutumlar, çatışan ortamsal baskıların bulunmadığı durumlarda davranışla paralellik gösterir.<sup>390</sup> Özellikle, küçük yaşlardaki çocuklarda çevresel tutum ile çevresel davranışlar veya sözel ifadeler ile gözlenen yaşantılar arasında pek paralellik görülmemektedir. Yani çevresel kültür ve bilincin yüksek olması, olumlu çevresel tutumlara yol açmayabileceği gibi, olumlu çevresel tutumların olumlu çevresel davranışa da dönüşemeyeceğine işaret etmektedir.<sup>391</sup>

Çocuklarda şekillenen çevresel tutum ve davranışları aile ve okul dışında daha bir çok faktör etkilemektedir. Bu faktörler şekil 2. 6'da topluca gösterilmiştir. Örneğin, Diekmann ve Preisendorfer, çevresel davranışa etki eden faktörleri şu şekilde analiz etmişlerdir:<sup>392</sup> 1. Bazı sosyo-demografik değişkenler, 2. Politik ideolojiler, 3. Çevresel tutumlar veya değerler, 4. Çevre sorunlarının kişisel olarak algılanması, 5. Ekolojik bilgi. Bunlar hiyerarşik olarak şöyle bir model oluştururlar.<sup>393</sup>

#### 1) Sosyo-demografik nitelikler

<sup>389</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygül Abdulhaevna, a. g. e., s. 313

<sup>390</sup> Freedman, J. L. – Sears, D. O. – Carlsmith, J. M., a. g. e., s. 343

<sup>391</sup> Diekmann, Andreas – Preisendorfer, Peter, “Environmental Behavior”, Discrepancies Between Aspirations And Reality Abstract, Rationality & Society, Feb. 1998, Vol 10, Issue 1, p. 82 (Aktaran Nilüfer İşyar)

<sup>392</sup> Diekmann, Andreas – Preisendorfer, Peter, a. g. e., p. 79-102 (Aktaran Nilüfer İşyar)

<sup>393</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e., s. 8

- 2) Çevresel sorunların kişisel olarak algılanması ve ekolojik bilgi
- 3) Çevresel bilinçlilik
- 4) Çevresel hareket/davranış.

Ekolojik bilgi, yaş ve sınıf artışına paralel olarak artar. Fakat bazen eğitim-öğretim süreci dışında bilginin azalması veya eksik kalması da söz konusu olabilir.<sup>394</sup> Çevre kültürü ve ekolojik bilgi, yukarıda gösterilen modele göre, çevresel davranışları ya doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler. Dikkat edilecek olursa yukarıdaki hiyerarşik modelde, sosyal, kültürel ve demografik etkenler ekolojik bilgi ve çevresel algılama düzeyini etkilemektedir, bir sonraki aşamada ise çevresel bilgiler çevre bilincini etkilemektedirler. Şekillenmekte olan çevre bilinci ve çevresel tutumlar ise, olumlu veya olumsuz çevresel davranışları etkileyip belirlemektedir. Bu durumda, çevresel davranışın en önemli belirleyicisi, çevresel bilinç olmaktadır. Kişinin çevre bilincinin gelişiminde sosyo-demografik değişkenlerden yaş, eğitim ve sosyoekonomik durum gibi değişkenler, çevresel bilgileri ve algılamayı etkilerler. Ayrıca, olumlu bir çevre bilinci için kişinin ne kadar bilgilendirildiği veya bu enformasyon araçlarına ne kadar sahip olduğu veya bunlardan etkilenmek için yaş ve eğitim düzeyinin ne kadar uygun olduğu da büyük önem taşımaktadır.<sup>395</sup>

Öğrencilerin okuldaki başarı durumları ile ekolojik bilgi ve çevre inançları arasında yüksek bir korelasyon bulunmaktadır. Buna bağlı olarak, yüksek sosyoekonomik grupların davranış kodu, yüksek eğitimle, evrensellik üzerine yoğunlaşılmasıyla ve bilgi seviyesi ile belirlenmektedir. Ayrıca, ekolojik (çevresel) bilgi düzeyi, olumlu çevresel davranış geliştirme üzerinde en etkili faktörlerden biridir.<sup>396</sup> Bu nedenle çocukların çevre kültürü ve ekolojik bilgi düzeyi geliştirmeden, çevre bilinci ve duyarlılığın temelleri atılmadan, olumlu çevresel tutum ve davranışların inşa edilemeyeceğini hem öğretmenler hem de ebeveynler kavramalı ve bu yönde çevre için eğitimi ailede ve okulda uygulamalıdır.

### **2. 3. 3. Çevre Ahlâkı**

#### **2. 3. 3. 1. Ahlâk Kavramı**

<sup>394</sup> Diekmann, Andreas – Preisendorfer, Peter, a.g.e. s. 81

<sup>395</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e., s. 8-9

<sup>396</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e., s. 29 - 30



Doğanın bir parçası olan insan binlerce yıldan beri onu etkilemekte ve ondan etkilenmektedir. Doğa - insan etkileşimi felsefeci, çevre mühendisi, biyolog, coğrafyacı, iktisatçı, sosyolog, demograf, klimatolog, ekolog gibi farklı kökenli bilim adamlarını ilgilendiren ve yoğun araştırmalara yol açan çok yönlü ve derin bir konudur. Farklı kökendeki bu bilim adamlarının çevre ve çevre sorunlarına yaklaşımı, olaylara bakışı ve sorunlar hakkındaki çözüm önerileri en az çevre sorunları kadar büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Fakat tüm gezegenimizde, bilim adamlarının büyük bir bölümü tarafından son yıllarda yüksek sesle ortaklaşa tartışılan sorular da vardır:

- İnsanın doğa ve dünyadaki yeri nedir?
- İnsan, diğer canlılardan üstün ve ayrıcalıklı mıdır?
- Bugünkü doğal kaynakları ne kadar tutumlu kullanabiliriz ve gelecek kuşaklar için ne bırakıp sunabiliriz?
- Çevreyi kirletmeden, bitki, hayvan ve doğaya zarar vermeden sanayileşme ve kalkınma mümkün müdür?
- Sürdürülebilir kalkınmada teorik zeminden uygulamaya geçilebilir mi?
- Ekonomik kalkınma çevre korumadan daha öncelikli mi?
- Nüfus artışı dizginlenmeden, çevre sorunları çözülebilir mi?
- Bir organizmayı öldürmek suç veya ahlâksızlık sayılır mı?
- Sağlıklı insan - doğa ilişkileri nasıl düzenlenmeli?
- Çevreye en az zarar vererek nasıl yaşamalıyız?

Yukarıdaki sorulara yanıt aramaya çalışan insanlık, kendi tutum ve davranışlarını, kendi yaşam ve doğa anlayışını, neyin güzel neyin çirkin, neyin insanoğluna yakışır neyin yakışmadığını sorgulamaya ve böylece yaptıklarının etik açıdan doğru olup olmadığının yanıtlarını aramaya başlamıştır. Önümüzdeki yıllarda yanıtlanması beklenen yukarıdaki sorular, her şeyden önce yirmi birinci yüzyıl bireylerinin ulaştıkları ahlaki düzeyi gösterme açısından bir gösterge oluşturması beklenmektedir. Bu gösterge insanlığın düşünsel ve etik normlarının, çevresel düşünce ve davranışlara bir yansıması olup, iç çevremiz ile dış çevremizin muhasebesi açısından uygarlıkların sürekliliği ve gezegenimizin bütünlüğü açısından büyük önem taşımaktadır.

Çevre kirliliğinin ve ekolojik bunalımların baş sorumlusu olan insan, insan merkezli düşüncelerinden vazgeçmeden, çevre merkezli tutum ve davranışları benimsemeyen; bireysel istek ve arzularını toplumsal ve küresel istekler uğruna feda etmeden; bugünkü tüketim ve

yaşam alışkanlıklarını, gelecek nesiller uğruna değiştirmeden; gelişme ve hızlı kalkınma uğruna doğayı bilinçsizce sömürmekten vazgeçmeden gezegenimizin yaşadığı ekolojik bunalım “çevrenin sorunu” değil “insanın sorunu” olmaya devam edecektir. Bu bağlamda, ekonomi-ekoloji, insan - doğa veya çevre-kalkınma ikilemi sadece toplumsal ve doğal çevreyi karşı karşıya getirmemiş, aynı zamanda insanları derin derin düşünmeye ve çeşitli arayışlara sevk etmiştir. Tüm bunlar ise insanoğlunu doğa ile ilişkilerinde yeni bilinç ve davranışlara, yeni yaşam ve etik normlarına yönelmesine yol açmıştır. Çevre etiği konusuna geçmeden önce ahlâk kavramının tanımlamasında ve tartışılmasında yarar görülmektedir.

Ahlâk nedir? sorusu, felsefe, psikoloji, sosyoloji, teoloji ve eğitim bilimleri gibi farklı disiplin ve bilimleri ilgilendiren çok boyutlu bir sorudur. Bu nedenle bu soruyu farklı kökenli bilim uzmanlarının farklı yanıtlaması gayet doğaldır. Örneğin psikologlar, ahlâk kavramını daha çok ahlâkî davranış olarak ele alıp incelerken, sosyologlar bireysel ahlâktan çok toplumsal ahlâkın oluşum, sebep ve sonuçlarını irdelemekte ve tartışmaktadırlar.

Ahlâk kavramı ile ilgili birçok tanım vardır. Örneğin, Cevizci'nin yapmış olduğu ahlâk tanımını şöyledir:<sup>397</sup>

“... ahlâk, insanın başka varlıklarla belirli normlara göre gerçekleşen ilişkiler toplamını, insanın söz konusu ilişkileriyle bu varlıklara yönelen eylemlerini düzenleyip anlamlandıran norm, ilke, kural ve değerler bütünü ifade eder. Buna göre, ahlâk bir kültür çevresi içinde kabul görmüş, belirlenmiş ve tanımlanmış değerler manzumesi ve amaçlarla, bu değerlerin nasıl yaşatılacaklarını, söz konusu amaçlara nasıl ulaşılacağını ortaya koyan kurallar öbeği veya bir insan topluluğunun belli bir tarihsel dönem boyunca, belli türden inanç, emir, yasak, norm ve değerlere göre düzenlenmiş ve söz konusu düzenlemeye bağlı olarak töreleşmiş, gelenekleşmiş yaşama biçimi diye tanımlanabilir.”

Yukarıdaki tanımdan yola çıkarak ahlâk ile ilgili aşağıdaki tespitleri yapabiliriz.<sup>398</sup>

- Ahlâk bir kişi ya da kişiler grubunun benimsediği değer ve eylemler kurallarının toplamı olup, yaşanan tarihsel döneme, coğrafi mekâna, kültür ve toplumlara göre içeriği ve anlamı değişen bir kavramdır. Toplumsal ahlâk normlarına göre bir dönem veya ülkede ahlâksızlık olarak görülen bir davranış başka bir dönem veya ülkede gayet normal karşılanabilir.

<sup>397</sup> Cevizci, Ahmet, Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 3

<sup>398</sup> Çiftçi, Nermin, “Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2001, s. 12 – 17; Akarsu, Bedia, “Bilimsel Özgürlük ve Çevre Etiği”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997, s. 18 - 40

- Toplumsal ahlâk, bireylerin toplum içinde uymak zorunda oldukları davranış biçim ve kuralların tümü, aynı zamanda bireyin doğuştan getirdiği ya da sonradan kazandığı bir takım tutum ve davranışların tümüdür. Toplumsal ahlâk, aynı zamanda belli bir dönemde belli insan toplulukları tarafından benimsenmiş olan, kişilerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen törel davranış kurallarının, yasalarının ilkelerinin toplamıdır.
- Ahlâk, karmaşık yaşam biçimlerini temsil eden düzen kurumsallaşmalarını; bir topluluğun değer, norm ve inanç anlayışlarını yansıtan yaşam biçimlerini yansıtır.
- Ahlâk değerlerinin gerçeklik kazanması için insanın özgür ve engellenmemiş olması gerekir. Yani birey görüş, davranış, istek, düşünme ve eylemlerini bağımsızca kendi iradesi ile belirlemiş ise ahlâk var olur ve tartışılabilir. Bu açıdan bireysel ahlâk toplumsal ahlâktan ayrılır ve farklılaşır.

Toplum ve ülkelerin gelişmişlik düzeylerine, zaman, mekân ve kültür etkenlerine bağlı olarak değişen ahlâki bilinç ve ahlâki davranış; norm, inanç, ilke ve değerlere göre büyük çeşitlilik göstermektedir. Birey ve toplumun karşılıklı etkileşim sürecinde olgunlaşan ahlâki tutumlar ve ahlâki davranışlar her şeyden önce ahlâki düşünce, ahlâki yargı ve ahlâki bilinç tarafından şekillenmekte ve olgunlaşmaktadır.

Ahlâk kavramı hem birey hem de toplumu kapsadığından dolayı, kişi ahlâkı ve toplum ahlâkı olarak da ele alınmaktadır. Bir bireyin yapmış olduğu davranış başkaları tarafından ahlâksızlık olarak değerlendirilebilir, fakat aynı davranış büyük bir insan topluluğunun demokratik ortak kararları ile ortaya konmuşsa, bu davranış ahlâksızlık olarak görülmez, çünkü topluca kararlaştırılmış, topluca benimsenmiş ve uygulanmaktadır.<sup>399</sup> Bu nedenle birey ahlâkının oluşumu, etki ve sonuçları, toplumsal ahlâktan farklıdır. Ayrıca bireysel veya toplumsal ahlâk anlayışında da zaman, kültür ve mekâna bağlı olarak büyük bir farklılaşma görülmektedir.

Örneğin bir ülkede “A” türündeki memeli hayvan çok nadir ve değerli olup, ülke halkının benimsediği, sevdiği ve koruduğu bu hayvanın avlanması veya öldürülmesi büyük toplumsal tepkilere neden olabilecek ise o ülkede bu hayvanı avlamak veya öldürmek, toplumun büyük bir bölümü tarafından ahlâksızlık olarak değerlendirilebilir. Fakat aynı “A” memeli hayvanı başka bir ülkede çok sayıda olup, sevilmeyen ve değersiz bir hayvan ise bu hayvanın öldürülmesi ahlâksızlık olarak algılanmayabilir. Bu da farklı coğrafyalarda, farklı kültür ve

<sup>399</sup> Çiftçi, Nermin, “Kohlberg’in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Teorisi: Ahlâk ve Demokrasi Eğitimi”, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt: 1, 2003, İstanbul, s. 47

toplumlarda değer, yargı ve ahlâk anlayışlarının ne kadar farklı, hatta zıt olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak bireyler, ülkeler, kültürler ve toplumlar arasında çevreye yaklaşım ve doğayı algılama, benimseme, sahiplenme ve koruma bakımından büyük farklılıkların oluşmuş olması gayet doğal ve beklenen bir sonuç, fakat onaylamamız ve savunmamız gereken bir sonuçtur. Çünkü doğa hem zenci ve beyaz, hem kuzeyli ve güneyli, hem geri kalmış ve gelişmiş, hem Müslüman ve Katolik, hem Alman ve Çinli için farklı değer ve öneme sahip olmayacak kadar değerli, kutsal, yüce ve evrensel bir kavramdır.

Doğa ve çevre ile ilgili olarak tutum, davranış ve karar verme süreci oluşurken, bireyin ahlâksal açıdan nasıl karar verdiği ile ilgili Schwartz bir çalışma yapmıştır. Schwartz'a göre bireyin almış olduğu ahlâki kararların üç özelliği vardır:<sup>400</sup>

- 1) Ahlâki kararlar, başkalarının gönenci için sonuçları olan eylemlere neden olur.
- 2) Kararlar yalnız karar vericinin kendini sorumlu birim olarak gördüğü zaman, yani tersini yapabilecekken bir eylemi bilerek ve isteyerek seçtiğinde, ahlâki olarak sınıflandırılabilirler.
- 3) Ahlâki bir karar sonucu olan ve bireyin de kendini sorumlu tuttuğu eylemler başkalarının gönenci için doğrudukları sonuçlara göre iyi ya da kötü olarak değerlendirirler.

Schwartz'ın bu görüşlerini insan - doğa etkileşimine yansıtacak olursak, bireyler ahlâki kararlar alırken ve bunları uygularken sadece diğer bireyler veya diğer toplumların yararını değil, cansız ve canlı tüm unsurların, kısaca doğa ve dünyayı bütünsellik çerçevesinde göz önüne alarak eylemlerinin evrensel yararlılık derecesini de düşünmelidirler. Çünkü vermiş oldukları ahlâki kararlar bazı kişi veya toplumlar için yarar sağlarken, ormanlar, denizler, göller veya hayvanlar için olumsuz sonuçlar sağlayabilir. Böylece bu kararlar, insan için iyi, doğa için kötü olabilir. Sonuç olarak, yaygınlaşması gereken evrensel - ekolojik ahlâk anlayışı, beşeri yararlar ile doğanın yararlarını birlikte, en az çatışacak şekilde oluşmasını sağlamalıdır.

Yararcı etiğin savunucularından Mill'e göre iyi ve kötünün ölçütü yararlıdır. İnsanların yapmış oldukları eylemler ve gösterdikleri davranışların temel amacı yararlıdır. Bu nedenle yarar ahlâkın temel ölçütüdür. Bu bağlamda, bir davranış veya eylemin çok iyi veya çok doğru olarak tanımlanması, yaratacağı sonuçlarla mutluluğu en yüksek düzeye çıkarabilmesi demektir. Bu

<sup>400</sup> Schwartz, S. H., Moral Decision Making and Behavior, 1970, s. 128 (Aktaran Meliha İnce)

mutluluk sadece eylemi yapan kişinin mutluluğu değil tüm insanlığın mutluluğudur.<sup>401</sup> Mill'e göre bireylerin yapmış oldukları davranışlar ne kadar fazla kişiye yarar sağlıyorsa, ne kadar çok kişi tarafından alkışlanıyorsa, ne kadar çok kişiyi mutlu ediyorsa o davranış o kadar ahlâki ve yücedir. Bu durumda kağıt üretimi için ne kadar çok ağaç kesilip gazete, dergi, kırtasiye ve kitabevi sahibini mutlu edersek, ne kadar çok balık avlayıp konserve fabrikası çalışanını ve balık satıcısını mutlu edersek, çayır ve meraları tarlaya dönüştürüp ne kadar çok çiftçiyi mutlu edersek yapmış olduğumuz davranış o kadar çok onay ve destek görür. Sonuçta binlerce kişinin gönenç ve mutluluğunu sağladığımız için bizim de gönenç ve mutluluğumuz artmaktadır. Burada unutulmuş küçük bir ayrıntı var o da bizim mutluluğumuzun başkalarının mutsuzluğu üzerinde inşa edilmiş olması gerçeğidir. Fakat insan en akıllı, en becerikli, en yüce canlı olduğuna göre onun mutluluğu için başkalarının mutluluğu feda edilip mutsuzluğa dönüştürülebilir görüşü, insan merkezli olup, ekolojik bakışı yansıtmadığı gibi doğayı ve dünyanın bütünselliğini de yansıtmaz ve korumaz.

Akarsu'ya göre, yeryüzünde tek başına yaşayan bir insanın yapmış olduğu davranışların ahlâksal olup olmadığı ölçülemez, söylenemez. Çünkü bunu ölçecek veya söyleyecek başka bir insan yoktur. Yani ahlâk bireyin diğer bireylerle ilişki içinde olduğunda ancak ortaya çıkan toplumsal bir kavramdır.<sup>402</sup> Bu durumda Akarsu'nun pragmatist ahlâk anlayışı ile ekolojik görüşün ahlâk anlayışının çeliştiği görülmektedir. Bunu bir örnekle açıklamaya çalışalım.

Daniel Defoe'nin yarattığı Robinson Crusoe kahramanının okyanusun ortasında bir adacıkta yer almadığını, uzayda başka bir gezegende evrenin ortasında yapayalnız olduğunu varsayalım. Bu ıssız ve insansız gezegende bitki ve hayvanlar var olmasına rağmen, hiçbir kültür, hiçbir toplum yer almamaktadır. Bu durumda Crusoe, gezegendeki bitkileri ve ormanları istediği gibi yakabilir, hayvanları istediği gibi öldürebilir, kısaca doğayı istediği gibi sömürebilir ve tüketebilir, çünkü onu yargılayacak, davranışlarının ahlâki olup olmadığını belirleyecek insanlar ve toplumlar yoktur. Sonuç olarak ahlâk sadece insanların var olduğu ortamlarda mı geçerlidir? Bu ıssız gezegende bitkilerin ve hayvanların haklarını kim savunacak veya bunlara haksızlık yapıldığını kim söyleyecek? Robinson Crusoe'nın doğaya karşı yapmış olduğu çirkin ve yanlış davranışlar Dünya gezegeninde ahlâksızlık olarak değerlendirilirken neden insanların olmadığı gezegenlerde aynı davranışlar ahlâksızlık değildir? Ceza faturasını kesecek yargıçlar olmadığından dolayı, Crusoe'ye sorumluluk faturası kesilmeyecek midir?

<sup>401</sup> Nuttall, J, Ahlâk Üzerine Tartışmalar Etiği Giriş, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997, s. 224

<sup>402</sup> Akarsu, Bedia, a. g. e., s. 27

Göreceli ahlâk anlayışına göre ülkeden ülkeye, toplumdun topluma ahlâk anlayışı değiştiiğine göre, bazı toplumlarda doğaya karşı suç veya ahlâksızlık olarak kabul edilen bir davranış başka bir toplumda suç veya ahlâksızlık olmayabilir. Böylece bazı toplumlarda bitki ve hayvanlara yapılan saldırılar, doğa tahribatı ve çevresel müdahaleler toplum tarafından onaylandığı için yasal veya ahlâki olarak kabul edilebilir duruma gelmektedir. Toplumun etik çürümüşlüğü, toplumun çıkarıcı değerleri ve inançları yanlış olsalar dahi savunulur ve kabul edilir duruma geldiğinde, doğa ve evren ahlâki ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle biyosfer ve evren ahlâk anlayışı, toplumdun topluma, ülkeden ülkeye değişmemeli, ortak ve herkes için aynı kriterlerde geçerli olmalıdır. Fakat bu evrensel ahlâk normlarını belirlemek, düzenlemek ve ortaya koymak, bunları savunmak ve yaşamsal kılmak kolay olmayan bir uğraş olsa gerek. Gezegenimizin çözüm beklediği bu etik sorunsal, çözümlenmediği müddetçe çıkarıcı, pragmatist, göreceli ahlâk anlayışı taraftarlar bulmaya devam edecek ve bu doğrultuda metalaşmış doğanın sömürüsü sürecektir.

Sonuç olarak hem göreceli ahlâk hem de yararlı ahlâk insan merkezli olup, insanın çıkarlarını, insanın istek, amaç ve gereksinimlerini karşılamaya yönelik olduklarından her ikisi de doğayı dışlamaktadır, her ikisi de çevre unsurlarına gerekli değer ve önemi vermemektedir, her ikisi de doğaya pragmatist ve faydacı bakış açısı ile yaklaşmaktadırlar. Eğitim sisteminin öncelikli görevlerinden birisi ders programlarını ve ders içeriklerini çevreselleştirirken bu iki yaklaşımın gezegenimize neden uzun vadede kazanç değil kayıp sağlayacağını çocuklara örnek ve kanıtlarla açıklamak ve kavratmaktır.

### **2. 3. 3. 2. Çevre Etiği Kavramı**

İnsan, doğayı binlerce yıldan beri kullanmakta, değiştirmekte ve bilinçsizce sömürmektedir. Fakat insan kendi faaliyetlerinin olumsuz sonuçlarını binlerce veya yüzlerce yıldan beri değil, sadece son 40 – 50 yıldan beri idrak etmekte ve çok boyutlu olarak sorgulamaktadır. Son çeyrek yüzyılda, insan - doğa ilişkilerindeki aksaklıklar ve sorunlar, doğrudan insan yaşamını olumsuz etkileyerek artık fark edilebilir, hissedilebilir, görmezlikten gelinemeyecek kadar tehlikeli boyutlara ulaşmıştır. Dünyanın ve insanlığın geleceği tehdit altına girmesiyle, insan ne yaptığını, neden yaptığını, kısaca doğa ile ilişkilerini sorgulamaya başlamıştır. Bu sorgulama onu doğa ile ilişkilerinde yeni ahlâki düzenlemelere, yeni çevre etiğine ihtiyaç olduğu yargısına ulaşması ile sonuçlanmıştır. İnşa edilecek yeni çevre etiği, her şeyden önce insan merkezli olma özelliğini terk etmesi gerekir, yani doğa ile ilişkilerinde insan

sadece kendi istek, amaç ve ihtiyaçlarını ön planda tutmamalı, yaptıklarının olumsuz etki ve sonuçlarını da düşünmelidir, kısaca geleceği de düşünmelidir. Çünkü Pieper'in de ifade ettiği gibi çevre etiği geleceğin etiğidir.<sup>403</sup>

Kurt Bayertz ekoloji (çevre) etiğinin üç acil amacı olduğunu belirtmektedir:<sup>404</sup>

1. Güncel ekolojik sorunlarımızın nedenlerinin – ekolojik dönüşümü şimdiye kadar engellemiş olan zorlukların ve itirazların nedenleri de işin içine katılarak – özenle analiz edilmesi.
2. Doğaya karşı eylemlerimizin normatif hedeflerinin hazır kılınması ve gerekçelerinin temellendirilmesi.
3. Normatif hedeflerin pratikte gerçekleştirilmesi.

Çevre etiği, insanın doğayla ilişkilerini incelemekte ve sorgulamaktadır; insanın doğal ve toplumsal çevresiyle girmiş olduğu ilişkilerin ahlâksal dayanaklarını irdelemektedir.<sup>405</sup> Çevre etiği, insanların doğa ve doğa unsurları ile olan ilişkilerinde, neyin doğru neyin yanlış, neyin değerli neyin değersiz, neyin ahlâklı neyin ahlâksız olduğunu araştırır, irdeler, tartar ve tartışır. Fakat tüm bunların sağlıklı tartışılması için doğru ve yanlışın, değerli ve değersiz ne yada neler olduklarını, bunların kimler tarafından belirlendiği, bunların sabit ve sürekli mi, geçici ve değişken mi oldukları çok büyük önem taşımaktadır. İnsan için iyi ve faydalı olan, doğa için kötü ve zararlı olabilir veya insan için değersiz olan ekosistemler için çok yararlı ve değerli olabilir. İnsanın zevk ve ihtiyaçlarını karşılayan bir unsur, öldürülmüş olan başka bir canlı da olabilir. Kısaca çevre etiğinde doğa ve insanların faaliyetleri, istekleri ve çıkarları kaçınılmaz olarak çatışmaktadır.

Bu bağlamda çevre etiği çerçevesinde öncelikle cevaplanması gereken sorular şunlardır:

- Doğa nedir? İnsan doğanın merkezinde mi yer alır, yoksa onun sadece bir parçası mıdır? İnsan doğanın efendisi mi yoksa “sade” ve “ayrıcalıklı” olmayan bir üyesi midir?

<sup>403</sup> Pieper, Annemarie, *Etiğe Giriş*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 93

<sup>404</sup> Bayertz, Kurt, *Ökolojische Ethik*, Freiburg, 1988, s. 7

<sup>405</sup> Yağanak, Eray – Önkal, Güncel, “Çevre Etiği”, *Felsefe Ansiklopedisi Cilt: 3*, Cevizci, Ahmet (Editör), Babil Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 590

- İnsanın merkezde olmadığı, insanın istek, görüş, düşünce ve davranışlarını yok sayan bir çevre etikten söz edilebilir mi? İnsanın iyiliğini düşünmek, diğer canlıların iyiliğini önemsememek veya onların iyiliğini gasp etmek anlamına gelmez mi?
- İnsan kendi dışındaki doğaya ve doğa unsurlarına, diğer canlılara karşı neden yükümlülük ve sorumluluk duysun? Bu yükümlülük ve sorumluluklar, insanın kendi çıkarları ile çatıştığında insan ne yapmalı, nasıl davranmalıdır?
- Doğa bir nesne mi bir özne mi? Doğa kendi için mi insan için mi vardır? Doğa, korunması için bir hakka sahip midir? Doğa belirli bir ereğe ve değere sahip midir?
- İnsandan bağımsız olarak, doğa ve doğa unsurlarının değerinden söz edilebilir mi? Değer sadece insana mı özgüdür ve değeri sadece insan mı belirler? Etik sadece insana mı özgü? İnsan olmayan bir yerde etikten bahsedilebilir mi?
- İnsanın gelecek nesillere karşı ekolojik sorumluluğu var mıdır?

Yukarıdaki soruların sağlıklı cevaplanması ile insan-doğa ilişkileri sevgi, saygı, birliktelik, paylaşım, tolerans, hoşgörü gibi yeni anlayış ve duygularla şekillenmiş olarak inşa edilmeye devam edecek. Böylece insan – doğa ilişkilerinde yeni bir beyaz sayfanın açılması ile yaşanabilir ve sürdürülebilir dünya temelini oluşturan yeni felsefi, sosyal, etik norm ve değerlerin toplumlarda yeşermesi desteklenecektir.

Geleneksel ahlâk insan-insan ve insan-toplum ilişkilerini etik yönünden irdelerken, çevre ahlâkı ise insan-doğa ilişkilerini etik açıdan irdelemekte ve tartışmaktadır. “Doğaya Saygı” adlı eserinde Paul W. Taylor çevre etiğini “insanlar ve doğal dünya arasındaki ahlak sorunlarını ele alan disiplin” olarak tanımlamakta, ayrıca insanın doğaya ve diğer canlılara olan bakışını ve davranışını yöneten etik ilkelerinin, bizim dünyaya, doğal çevremize ve yer yüzündeki tüm hayvan ve bitkilere karşı ödevlerimizi, yükümlülüklerimizi ve sorumluluklarımızı tayin ettiğini söylemektedir.<sup>406</sup>

Pieper’e göre çevre etiğinin başlıca görevleri arasında insanların hem kendilerinin hem de daha sonraki kuşakların iyilik ve selameti için artık doğayı bir “malzeme deposu” olarak görmekten vazgeçerek farklı bir tavır geliştirmek ve sınırlı bir dünyada, insanlığa yönelik bir ekolojik adalet kuramı oluşturmaktır.<sup>407</sup>

<sup>406</sup> Taylor, Paul W., Respekt For Nature. A Theory of Environmental Ethics, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1989, s. 3

<sup>407</sup> Pieper, Annemarie, a. g. e., s. 94 - 95



Taylor'a göre bir çevre etiği kuramı, insanın doğal ekosistemlere ve yabancı yaşam topluluklarına karşı davranışlarının nasıl olması gerektiğini ortaya koyacak bir ahlaksal ilkeler sisteminin ussal temellerini hazırlamak durumundadır. Bu da yaşadığımız gezegen içinde insan uygarlığının yerinin belirlenmesiyle yakından ilgilidir. Bu belirlemenin gerçekleşmesi aşağıdaki dört grupta toplanan soruların yanıtlanmasıyla başarılabilir. Taylor'a göre bir çevre etiğini oluşturan şey de bu sorunların yanıtları olmaktadır.<sup>408</sup>

1. Doğal ekosistemlerle ilişkisinde insan davranışı için ahlaksal sınırlayıcılar söz konusu mudur, yoksa bu tür sınırlamalar yalnızca insanların birbiriyle ilişkilerinde mi uygulanabilirler? Doğal çevreyle ilişkilerimizde etik ilkeler var mıdır? Doğa ve diğer canlılara karşı ödev ve yükümlülüklerimiz var mıdır?

2. Bu sorulardan birinin yanıtı olumlu ise, o zaman söz konusu olan etik sınırlamalar nelerdir ve bunlar bizim diğer insanlarla ilişkilerimizi belirleyenlerden nasıl ayrılabilirler? Doğa ve diğer canlılara karşı sorumluluk ve ödevlerimiz varsa, bu ödev ve sorumluluklar hangi temele dayanmaktadır? Bu etik alana uygulanabilecek doğru ve iyiye ilişkin ne gibi standartlar, ne gibi doğru davranış kuralları vardır?

3. Bu standartlar ve kurallar nasıl temellendirilebilir? Çevre etiğinin ilkelerine uyma yönünde bir ahlaksal söz vermenin ussal temellere dayandığı gösterilebilir mi? Benzer durumda olan her bireyi bağlayacak geçerli çevre etiği ilkelerinin var olduğu kabul ettirilebilir mi?

4. Doğa ve diğer canlılara karşı görev ve sorumluluklarımız olduğunu var sayarsak, bunların insan değer ve çıkarları karşısında yeri nedir? Çevre etiğine ilişkin ödevlerimiz, insanın amaçlarına karşı eylemde bulunmamızı gerektirebilir mi? Eğer gerektirirse, bu ödevler ne zaman insansal amaçların gerçekleştirilmesinin önüne geçebilir?<sup>409</sup>

### 2. 3. 3. 3. Çocuklar ve Çevre Ahlâkı

Eğitim – felsefe – etik üçlemesi bir bütün olup, bu üçlü herhangi bir ülkenin eğitim – öğretim sistemini şekillendiren temel unsurlarını oluşturmaktadırlar. Sokrates'e göre eğitim, etik üzerinde kurulu bir öğrenme sürecidir.<sup>410</sup> Pieper'e göre ise eğitim ve ahlâk birbirlerinin

<sup>408</sup> Tepe, Harun, "Çevre Etiği: Toprak Etiği Mi Yoksa İnsan Etiği Mi?", *Felsefelogos*, Bulut Yayınevi, Yıl: 2, Sayı: 6, İstanbul, 1999, s. 43 - 44

<sup>409</sup> Taylor, Paul W., a. g. e., s. 9 - 10

<sup>410</sup> Pieper, Annemarie, a. g. e., s. 29

tanımlayan iki unsurdur. Ona göre insan, doğası gereği ahlâki bir varlık değildir. Bu nedenle eğitilmesi, şekillenmesi, yetiştirilmesi gerekir.<sup>411</sup>

Dewey'e göre eğitim, felsefi ayrımların belirginleştirildiği ve denendiği bir laboratuardır. Ona göre eğitim felsefesi dıştan bir kaynağa ve belirgin ve belirgin bir amaca sahip bir uygulama sistemine hazır bulunan fikirlerin yüzeysel biçimde uygulaması değildir. Tersine toplumsal yaşamın zorlukları göz önüne alınarak, uygun zihinsel ve etik alışkanlıkların düzenlenmesine ilişkin sorunların açık ve kesin bir biçimde uyarlanmasıdır.<sup>412</sup> Özetle, eğitim felsefesi, genel felsefe bulgularının ışığı doğrultusunda eğitim kuramları üzerinde tartışma yapmayı amaç edinmelidir.<sup>413</sup>

Çevre ahlâkının, ahlâkın yeni bir alt dalı olarak ortaya çıkmasındaki en önemli nedenlerin başında, daha önceki ahlâk anlayışlarının insan - merkezli karakterleridir.<sup>414</sup> Klasik insan merkezci ahlâk teorilerinde insanın çevreye ve gelecek nesillere karşı hiçbir sorumluluğu yok iken, bugün yaygınlaşmakta olan çevre merkezci etiği böyle bir sorumluluğun olması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, bugünkü çevre ahlâkı, mevcut ahlâk teorilerinin dayandığı temel varsayımları yeniden irdelemekte, sorgulamakta ve tartışmaktadır; böylece iyi ve kötüyü, olumlu ve olumsuz, değerli ve değersiz yeniden tanımlamaktadır.<sup>415</sup>

Ahlâk felsefesinin bir dalı olarak ortaya çıkmış olan çevre ahlâkı, ülkemizde yeterince yer edinmemiş ve yeterince tartışılmamış olsa da bugün birçok ülkenin okul ve üniversitelerinde ders olarak okutulmaktadır. Çevre için eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan çevre ahlâkı derslerinin öncelikli amaçları arasında şunlar yer almaktadır:

- Öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve doğayı ekolojik bir bakış açısıyla yeniden keşfetmelerini ve tanımlamalarını sağlamak.
- Çevre ve doğa unsurlarına karşı ilgi, merak, duyarlılık ve ahlâki sorumluluk geliştirmek.
- Çevre ve doğa unsurlarına karşı, olumlu değer, norm, tutum ve etik zincirini inşa etmek.
- İnsanların dışında diğer canlılara karşı da sevgi, saygı, hoşgörü ve duyarlılık geliştirmek.

<sup>411</sup> Pieper, Annemarie, a. g. e., s. 116

<sup>412</sup> Dewey, John, Democracy and Education, The McMillan Company, New York, 1965, s. 330

<sup>413</sup> Varış, Fatma (Editör), Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998, s. 70

<sup>414</sup> Özdemir, İbrahim, Yalnız Gezegen, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001, s. 63

<sup>415</sup> Özdemir, İbrahim, a. g. e., s. 38

- Çevre sorunlarının çözümünde katılım ve çözüm üretmede sorumluluk almayı teşvik etmek.

Çocuklar ne kadar küçük yaşta teorik ve uygulamalı çevre için eğitim dersleri ile eğitime başlarsa, ne kadar çok sayıda doğa tanıma ve araştırma gezileri, doğa aktivitelerine katılırlarsa, çevre ahlâkı onların değer yargıları içinde o kadar sağlam ve kalıcı temeller inşa eder. Bu konuda ebeveynlere, yöneticilere, öğretmenlere ve kitle iletişim araçlarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.<sup>416</sup>

Çocuklarda istenilen çevre bilinci ve çevre ahlâkının olgunlaşması, çocuk-doğa ilişkilerinde neyin kabul edilir–edilemez, neyin koparıp-koparılamayacağını, neye zarar verilir-verilemeyeceği, neye saygı duyulup-duyulamayacağını, neyin insana yakışıp-yakışmadığını, neyin üzücü-sevindirici, neyin bencillik-paylaşım, kısaca neyin doğru-yanlış olduğunun, kavratılması ve öğretilmesi ile başlamaktadır.<sup>417</sup> Çocuklarda ekolojik etik, bilinç ve değerlerin şekillenmesinde büyük önem taşıyan yukarıdaki ahlâksal ikilemler, doğayı kullanma, doğa unsurlarını algılama, anlayabilme ve onlarla özdeşleşme, doğa ile empati kurma ve bütünleşme açısından son derece büyük önem taşımaktadır. Tüm bunların sonucunda çocuk kendini ve doğayı tanımaya başlar, ayrıca ileriki yıllarda doğa ile ilişkilerinde hangi tutum ve davranışların olumlu veya olumsuz olduğunu, hatta bireyler arasındaki sosyal ilişkilerde neyin kabul edilir veya kabul edilemez olduğunu çocuk bunların sayesinde algılamaya ve kavramaya başlar. Bu bağlamda doğa ile ilişkilerde çocukta inşa edilecek olan değer, bilinç ve etik çerçeve, onun toplumsallaşması ve sağlıklı kişilik gelişmesine de yön verecek ve en önemlisi diğer bireylerle olan toplumsal ilişkilerini de olumlu etkileyecektir.

## **2. 4. İlköğretimde Çevre İçin Eğitim**

### **2. 4. 1. Türk Milli Eğitim Sistemi İçinde İlköğretimin Yeri ve Önemi**

Türk Eğitim Sistemi; demokratik, çağdaş, bilimsel, laik ve karma bir özellik taşımaktadır. Türk Eğitim Sisteminin amacı, Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak, milli bütünlük ve beraberlik içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek,

<sup>416</sup> Gökler, İsa – Yılmaz, İrfan, (Redaktörler ve diğerleri), Okul Öncesi Çevre Eğitimi, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkez Yayınları No: 6, İzmir, 1999, s. 18

<sup>417</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygül Abdulhaevna, Ekologičeskoe Soznanie, İzdatelstvo Logos, Moskva, 2001, s. 338

hızlandırmak ve Türk Ulusu'nu çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmaktır.<sup>418</sup>

Türk Eğitim Sistemini düzenleyen başlıca esaslar şunlardır:

- T. C. Anayasası,
- Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar,
- Hükümet Programları,
- Kalkınma Plânları,
- Milli Eğitim Şuraları.<sup>419</sup>

Bu esaslara göre ülkemiz eğitiminin başlıca ilkeleri;

- Eğitim milli olacak,
  - Eğitim cumhuriyetçi olacak,
  - Eğitim lâiklik esasına dayanacaktır,
  - Eğitim bilimsel temellere dayalı olacaktır,
  - Eğitimde genellik ve eşitlik olacaktır,
  - Eğitim fonksiyonel ve çağdaş olacaktır,
- şeklinde belirlenmiştir.<sup>420</sup>

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan bugünkü Milli Eğitim Sistemi, “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olarak iki anabölümden oluşmaktadır.<sup>421</sup> Bilindiği gibi örgün eğitim, belirli yaş gruplarındaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okullarda planlı ve düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim, kendi içinde okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen ve onu tamamlayan eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.<sup>422</sup>

2002 yılı verilerine göre ülkemiz okulöncesi kurumlarında 256 392, ilköğretim kurumlarında 10 310 844, ortaöğretim kurumlarında 2 312 271 ve yükseköğretim kurumlarında

<sup>418</sup> MEB ve APK Kurul Başkanlığı, 2002 Yılı Başında Millî Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2001, s. 31

<sup>419</sup> MEB ve APK Kurul Başkanlığı, a. g. e., s. 31

<sup>420</sup> MEB ve APK Kurul Başkanlığı, a. g. e., s. 31

<sup>421</sup> MEB, Millî Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1975, s. 11

<sup>422</sup> MEB, a. g. e., s. 11

1 211 937 öğrenci eğitim görmektedir.<sup>423</sup> Bu sayısal verilerden de anlaşıldığı gibi Türkiye'deki toplam öğrenci sayısı 14 milyonu aşmakta ve bunlar içindeki en büyük payı ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadırlar. Kısaca, ilköğretim hem okul sayısı hem de öğretmen ve öğrenci sayısı bakımından ülkemizin en büyük örgün eğitim alt kolunu oluşturmaktadır.

Bugün Türkiye Almanya'dan sonra Avrupa'nın en kalabalık nüfusuna sahip ülkesidir. Özellikle genç nüfus potansiyeli ile ülkemiz büyük bir beşeri potansiyele sahiptir. Fakat bu beşeri potansiyelin nitel özelliklerinden çok nicel özellikleri önem taşır. Genç nüfusunun nicel özelliklerinin yükseltilmesi ise kuşkusuz eğitim – öğretim faaliyetlerinin kalitesi ve yaygınlığından geçmektedir.

İlköğretim; zorunlu, fakat geçici, yüzeysel ve kolay bir eğitim aşaması değil, tüm eğitim sisteminin temelini oluşturan, en öncelikli, en karmaşık, en gerekli ve en duyarlı eğitim-öğretim halkasıdır. Çocuklar aile ortamından sonra ikinci önemli eğitim ortamı olan okullara bu dönemde tanışır; toplumsal ve doğal çevre ile ilgili ilk araştırmalar, ilk deney ve uygulamalar bu dönemde gerçekleştirilir; doğaya sevgi ve saygı, ekolojik kültür ve çevre bilinci bu dönemde şekillenir; doğa unsurlarına karşı hoşgörü, anlayış ve özellikle çevre ahlâkı ile çevre davranışları bu dönemde biçimlenir, kısaca çevre için eğitimin en hassas, en can alıcı, en temel dönemi, ilköğretim dönemidir.

Bugün, ulusal eğitim sistemi içinde hak ettiği yere ve öneme bir türlü kavuşamayan çevre için eğitim, derinleşen küresel ekolojik kriz ve şiddetlenen insan - doğa çatışmalarına bağlı olarak önümüzdeki yıllarda çevrebilimcilerin ve pedagogların adeta can simidi gibi sarıldıkları bir kurtarıcıya dönüşme yolundadır. Bugün ülkemizde örgün eğitimden geçmiş bireylerin büyük bir bölümü sadece ilköğretim öğrenimi aldıkları dikkate alınırsa, ilköğretim döneminde verilecek teorik ve uygulamalı çevre için eğitimin rol ve önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Kısaca, geleceğin yetişkinleri olan bugünkü çocuklarda ekolojik kültür, çevre bilinci ve çevre ahlâkı oluşturmada ilköğretim döneminde verilecek olan çevre için eğitimin çok büyük önem taşıdığı ortadadır. Ancak verilecek olan çevre için eğitim ilköğretim öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Aşağıdaki satırlarda ilköğretim öğrencilerin gelişim özellikleri ve bunların çevre için eğitime etkisi açıklanmıştır.

---

<sup>423</sup> Erdoğan, İrfan, Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözüm Yolları, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003, s. 9 - 12

## 2. 4. 2. İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri ve Bunların Çevre İçin Eğitime Etkisi

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim öğrencilerin fiziksel, bilişsel, kişilik ve ahlâk gelişimleri ve bunların çevre için eğitime etkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Önce gelişim ve gelişim görevleri kavramları tanımlanmış ve açıklanmış, daha sonra ilköğretim öğrencilerin farklı gelişim özellikleri ayrı ayrı alt başlıklar altında ele alınmış. Ayrıca alan araştırmasına geçmeden önce ilköğretim programları ve ders kitaplarında çevre için eğitimin yeri ve önemi, ayrı başlık altında açıklanmaya çalışılmıştır.

### 2. 4. 2. 1. Gelişim ve Gelişim Görevleri Kavramları

Senemoğlu gelişim kavramını şöyle tanımlamaktadır: “Gelişim, organizmanın döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal, sosyal yönden, belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir.”<sup>424</sup> Gelişim, büyüme, olgunlaşma, öğrenme ve yaşantı sonucu bireyde gözlenebilir nitelik ve nicelik boyutundaki değişiklikleri kapsamaktadır.<sup>425</sup> Gelişim kavramının, bedensel, ruhsal, ahlâksal, bilişsel, duyuşsal gibi farklı boyutları vardır. Fakat tümünü etkileyen iki önemli etken vardır: kalıtım ve çevre. Bireyin gelişimi, kalıtım ve çevrenin karşılıklı etkileşiminin bir ürünüdür. Kısaca, gelişim ne sadece kalıtım ne de sadece çevre ile açıklanabilir. Çocukların bireysel gelişiminde bazı özellikler için çevrenin, bazı özellikler için kalıtımın daha etkili olduğu söylenebilir.<sup>426</sup> Örneğin çocuklarda doğaya karşı sevgi ve saygının filizlenmesinde, çevre bilinci ve duyarlılığın şekillenmesinde kalıttan çok çevrenin (ailenin, sınıf ve okul, arkadaşlar, sosyo-kültürel ortam, medya vb.) daha etkili olduğu söylenebilir.

Eğitim - öğretim faaliyetleri ile okul sistemi, çocukların gelişim dönemlerine göre düzenlenmiştir. Erken çocukluk (3 – 6 yaş) okul öncesi eğitim kademesine, çocukluk (7 – 11 yaş) ilköğretimin birinci kademesine, erinlik (12 – 14 yaş) ilköğretim ikinci kademesine, ergenlik (15 – 18 yaş) ortaöğretim kademesine denk gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin her bir öğretim kademesindeki fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlâki özellikleri birbirinden farklıdır. Kısaca, her dönemin kendine özgü gelişim özellikleri vardır.<sup>427</sup>

<sup>424</sup> Senemoğlu, Nuray, Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000, s. 12

<sup>425</sup> Aydın, Betül, “Gelişimin Doğası”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003, s. 30

<sup>426</sup> Bacanlı, Hasan, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s. 43

<sup>427</sup> Erden, Münire – Akman, Yasemin, Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2004, s. 15

Gelişimin bazı evrensel ilkeleri vardır ve her bireyin gelişimi bu ilkelerle gerçekleşir. Bunları maddeler halinde şöyle özetleyebiliriz:<sup>428</sup>

1. Gelişim kalıtım ve çevrenin etkileşimiyle gerçekleşir.
2. Gelişim bütünlük içinde gerçekleşir.
3. Gelişim organizmanın çeşitli kısımları için farklı oran ve hızlarda gerçekleşir.
4. Gelişim düzenlidir, süreklidir ve nöbetleşe devam eder.
5. Gelişim belli bir sıraya göre, belli aşamalar ile gerçekleşir.
6. Gelişim baştan ayağa, içten dışa ve genelden özele doğrudur.
7. Gelişimin kendine özgü yönelimleri vardır.
8. Gelişimde kritik dönemler vardır.
9. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.

Bireyin içinde bulunduğu yaşam döneminde başarması gereken görevleri, kazanması gereken bazı özellikleri, geliştirmesi gereken davranışları gelişim görevleri olarak adlandırılır. Fiziksel olgunlaşma, toplumsal beklenti ve talepler ile kişisel değerler ve beklentiler, gelişim görevlerini etkileyen başlıca etkenlerdir.<sup>429</sup> Örneğin çocukların okul döneminde elde ettikleri başarılar; spor, resim, tiyatro, müzik veya doğa ile ilgili yaptıkları zevkli çalışmalar; derslerden almış oldukları yüksek notlar; sanat, spor veya bilimsel yarışmalarda kazanılan ödüller; öğretmen ve ebeveynlerinden almış oldukları övgüler, mutluluğa örnek teşkil eden gelişim görevleridirler. Fakat acı, üzüntü ve mutsuzluk yaratan gelişim görevleri de vardır. Çocukların evde veya okulda almış oldukları eleştiriler, uyarılar; spor, sanat veya bilimsel yarışmalardaki başarısızlıklar; evde beslenen kedi veya köpeğin ani ölümü; keman veya piyano derslerindeki zorluklar bunlara örnek gösterilebilir.

Çocuğun çevre çalışmalarına katılımı, çevre ile ilgili sivil toplum veya okul örgütlerine üyeliği, bitkiler veya hayvanlar ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, doğa gezilerine ve doğadaki uygulamalı çalışmalara ilgisi ve isteği, onun çevre ile ilgili kişisel değerlerini yansıttığı gibi, çevre ile ilgili aile, sınıf ve toplumsal değerlerini de yansıtır. Ebeveynlerin

<sup>428</sup> Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 44 – 45; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 15 – 16; Aydın, Betül, a. g. e., s. 36 - 39

<sup>429</sup> Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 46 - 48

beklentileri, öğretmenlerin beklentileri ve çocuğun kendi beklenti, istek ve hedefleri onun doğa ile ilişkilerini ve çevreci gelişim görevlerini etkileyen öncelikli faktörlerdir.

Bütün çocuklarda olduğu gibi ilköğretim çocukların gelişimleri de kabaca dört alanda incelenebilir.<sup>430</sup>

1. Fiziksel gelişim.
2. Zihinsel (bilişsel) gelişim.
3. Psikoseksüel ve psikososyal gelişim.
4. Ahlâk gelişimi.

Gelişim bir bütündür ve yukarıda belirtilmiş olan her bir alanı diğer alanlarla etkileşim içindedir. Belirli alanlardaki değişimler başka alanları etkileyebilir, bu nedenle gelişim alanlarını birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmemek gerekir.<sup>431</sup> Bu açıdan öğretmen sınıftaki öğrencilerin gelişim özelliklerini (veya sorunlarını) bilmeli, takip etmeli ve sınıf yönetimi veya ders verimliliği açısından bu doğrultuda tedbirler ve kararlar almalıdır. Örneğin okul dışında, doğal ortamda (orman, yayla, göl kıyısı vb.) yapılan uygulamalı arazi çalışmalarında hangi sınıflara, hangi yaştaki öğrencilere hangi zorlukta deney veya araştırmaların uygun olup olmadığını, bu deney ve araştırmaların çocukların gelişim özelliklerine uygunluğunu öğretmen çok iyi düşünmeli, bilmeli ve bu doğrultuda kararını vermelidir. Çocukların gelişimine uygun olmayan bir doğa çalışması faydadan çok zarar sağlayabilir, hatta çocukların doğadan korkmalarına neden olabilir. Bu nedenle çevre için eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim özellikleri göz ardı edilmemesi gereken bir etkidir.

#### **2. 4. 2. 2. İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Gelişimi**

Daha önce de belirttiğimiz gibi çocuk gelişiminin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönleri vardır. Bedensel gelişim diğer gelişim yönlerinin temelini oluşturur. Çocuğun sağlıklı gelişmesi, okulda, sporda ve sanat faaliyetlerinde başarılı olabilmesi için her şeyden önce bedenlen sağlıklı olması gerekir. İlköğretime başlayan bir çocuğun kalem tutup yazabilmesi, fırçayı kullanıp resim çizebilmesi, havuzda yüzebilmesi, bisiklet sürebilmesi, topla basketbol veya futbol oynayabilmesi, bu çocuğun kas, sinir ve iskelet özelliklerinin yeterince olgunlaşmış olmasına, yani bedensel büyüme ve gelişimine bağlıdır.

<sup>430</sup> Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 46

<sup>431</sup> Aydın, Betül, a. g. e., s. 44



Havighurst'a göre, okul çocukları üç farklı alanda büyüyüp gelişirler. Önce, karmaşık kavramların, sembolizm ve mantıksal düşünme üzerindeki vurgusu ile bilişsel olarak yetişkinlerin iletişim çevresine girerler. İkinci aşamada, toplumsal olarak ev ve aile ortamının dışına çıkıp yaşıtlar ve arkadaş gruplarına girerler. Son olarak üçüncü aşamada, okul çocukları, gelişmiş sinir - kas becerileri ve yetenekleri gerektiren oyunlar oynayarak ve spor - sanat faaliyetlerine katılarak fiziksel olarak gelişirler.<sup>432</sup>

Çocukların devinsel (psiko - motor) gelişimi onların sahip oldukları bazı yeterliklere bağlıdır. Bu yeterliklere ulaşıldığı zaman, devinsel gelişme büyük ölçüde tamamlanmış olur. Eşgüdüm (koordinasyon), güç, tepki, hız, dikkat, denge ve esneklik, çocukların psiko - motor gelişimini belirleyen başlıca etkenlerdir.<sup>433</sup>

#### **İlköğretim öğrencilerinin başlıca fiziksel gelişim özellikleri şöyle özetlenebilir:**<sup>434</sup>

- Okul öncesi dönemde başlayan büyüme hızındaki düşme, ilköğretim dönemde 10 – 11 yaşlarına kadar sürmektedir. Yaklaşık olarak dokuz yaşına kadar erkek çocuklar kız çocuklarından biraz daha uzun ve ağırdırlar. Fakat 10 yaşından 15 - 16 yaşına kadar, kızların boy ve ağırlıkları, yaşıtlar olan erkek öğrencilerin boy ve ağırlıklarını geçer. Örneğin 12 yaşında bir erkek çocuk ortalama 142 cm'lik boya ve yaklaşık 38 kg ağırlığa sahiptir. Oysa bir kız çocuk 2 – 2,5 cm daha uzun ve yaklaşık 2,5 – 3 kg daha ağırdır. Ayrıca kız çocukları ergenlik dönemine erkeklerden daha önce girmektedirler. Kızlar muhtemelen 11 yaş civarında buluşa girerken, erkekler 13 yaş civarında girmektedirler.
- İlköğretim çocukları enerji dolu ve çok hareketlidirler. Koşarlar, tırmanırlar, bisiklet sürerler, kızak veya patenle kayarlar, kısaca motor kontrolünü gerektiren becerilerde bulunmaktadır. Bu dönemde bazı çocuklar piyano, gitar, keman vb. müzik aletleri çalmaya başlarlar veya basketbol, voleybol, futbol, yüzme gibi spor dalları ile ilgilenmeye başlarlar. Tüm bu faaliyetler sonucunda büyük kas becerilerinin yanı sıra, küçük kas becerilerini de geliştirirler. Örneğin, okul öncesi döneminde çocuk topu bütün vücuduyla veya her iki eliyle tutarken, ilköğretim döneminde topu bir eliyle tutabilir hale gelir.

<sup>432</sup> Gander, Mary J. – Gardiner, Harry W., Çocuk ve Ergen Gelişimi, Yayıncı Hazırlayan: Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara, 1998, s. 315

<sup>433</sup> Aydın, Betül, a. g. e., s. 56

<sup>434</sup> Gander, Mary J. – Gardiner, Harry W., a. g. e., s. 313 – 330; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 34 – 37; Aydın, Betül, a. g. e., s. 61 – 62.

- İlköğretimin son yılları, ergenlik döneminin başlangıcı ile örtüşmektedir. Buluş dönemi cinsiyet salgı bezlerinin, aktif hale gelerek cinsiyet hormonu üretimi ile başlar. Bu hormonlar, erkeklerde testesteron, kızlarda östrojen adını alır. Vücudun hemen hemen tüm organları ergenlik değişikliklerinden etkilenir. Ortalama olarak kızlar erkeklerden 1,5 - 2 yaş önce buluşa girerler ve her iki cinsten de ergenlik dönemi yaklaşık 6 yıl sürer. Ergenlerdeki cinsel gelişim yaşlıları ve toplumla bazı uyumsuzluklar ile sonuçlanabilir. Ergenlerde duygusal, sosyal, cinsel ve psikolojik sorunlar ortaya çıkabilir. Öğretmenler ve ebeveynlerin bu sorunları çözmeye ergenlere yardımcı olmaları gerekir.
- Ergenlik döneminde hem kız hem de erkek çocuklarda hızlı fiziksel ve fizyolojik değişimler gözlenmektedir. Kollar, ayaklar, bacaklar, kaslar gelişmekte, kısaca hızlı bir bedensel değişim görülmektedir. Beden gelişimi sırasında kızlarda yağ dokusu, erkeklerde kas dokusu fazlaşır. Bu nedenle hız ve güç bakımından erkekler daha üstün başarılar gösterirler. Bu dönemde, birden bire hızlı büyümenin etkisiyle ergende vücut koordinasyonunda yetersizlikler, devinimsel becerilerde acemilikler gözlenebilir (eşyalara çarpma, düşme, istemeyerek eşyaları kırma vb.). Fakat öğretmenler ve ebeveynler bu konuda ergenleri beceriksizlikle suçlamamalıdır. Tam tersi onların enerjisini spor, sanat, resim, müzik gibi koordinasyon, beceri ve enerji gerektiren etkinliklere yönlendirmeleri gerekir. Ergenlik döneminde oyun ve spor becerilerin gelişimi çok büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bu becerilerin gelişimi için evde ve okulda gerekli ortam ve alt yapı sağlanmalıdır.

İlköğretim öğrencilerin bedensel ve cinsel gelişimlerini tanıma ve yönlendirmede öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu yaştaki çocukların gelişim özelliklerini, bedensel, cinsel ve psikolojik durumlarını bilmeleri, tanımları ve izlemeleri gerekir. Gelişimlerini ve öğrenmelerini kolaylaştıracak eğitim-öğretim ortamları hazırlamaları ve onların gelişim özellikleri göz önüne alarak uygun etkinlikler oluşturmaları gerekir. Öğretmen aynı sınıftaki öğrenciler arasında bedensel ve zihinsel farklılıkların olabileceğini bilmeli ve bunun doğrultusunda kendi önlemlerini hazırlamalıdır. Ders, spor ve sanat etkinliklerinde başarısız olmamaları için bedensel olarak zayıf, güçsüz veya yavaş algılayan çocuklara anlayış, hoşgörü ve yardımlaşma çerçevesinde yaklaşılmalıdır.

#### **2. 4. 2. 3. İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimi**

Bedensel ve cinsel değişimlerle birlikte çocuklar bilişsel ve psikososyal yönden de değişimler yaşarlar. Senemoğlu'na göre "Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin

çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha kompleks ve etkili hale gelmesi sürecidir".<sup>435</sup> Bilişsel gelişim çocukların veya ergenlerin, arkadaşlarını, ailelerini, yaşlılarını, komşularını, öğretmenlerini, okul ve toplumu, kısaca onları çevreleyen unsurları, doğa, dünya ve evreni görme ve algılama biçimlerini yansıtır. Özellikle ilköğretimin son yılları, çocukların doğa, din, devlet, millet, vatan, özgürlük, cinsellik, kültür, ahlâk gibi temel konularda düşüncelerin, değerlerin, etik normlarının şekillendiği yıllardır. Bilişsel gelişim bireylerin akıl yürütme, düşünme, bellek ve dildeki değişimleri kapsamaktadır.<sup>436</sup>

Çevre için eğitimin konuları insan bilincinin bir bütün olarak gelişmesine özgü bir sıralama taşımaktadır. Amerikalı psikoterapistler Vulf ve Reitor insan bilincinin bir bütün olarak gelişmesini altı basamakta sıralamışlardır: fiziksel, kişisel, kişiler arası, sosyal, prensipsel ve evrensel.<sup>437</sup>

1. **Fiziksel basamak:** Doğum anından itibaren yaklaşık iki yaşına kadar sürer. Bu dönem içinde çevreden bağımsız olarak hareket eden, konuşan, var olan fiziksel vücudun idrak edilmesi gerçekleşir.

2. **Kişisel basamak:** İki-dört yaşları arasındaki periyodu kapsar. Bu dönemde kendi "ben"inin, istek ve hareketlerinin algılanması gerçekleşir. "Ben yaptım.", "Ben gittim.", "Ben içtim.", "Ben tuttum.".

3. **Kişilerarası basamak:** Dört-yedi yaş arası periyodu kapsar. Bu dönemde diğer kişiler ve onların isteklerinin de var oluşunun idrak edilmesi hayata geçer, kendini başkalarıyla bağdaştırma süreci devam eder, toplumsallaşma ve sosyalleşmenin başlangıç dönemi. Bir çocuk topu görür arkasından koşar, öteki de topu görür ve "ver" der!

4. **Sosyal basamak:** Yediden on iki - on dört yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu dönemde kendini sosyal grubun bir parçası olarak algılama ve bu sosyal grubun davranış kurallarını kabul etme prosesleri gerçekleşir. "Hangi ailede yaşıyorum?", "Hangi okulda okuyorum?", "Benim en iyi arkadaşlarım hangileri?".

<sup>435</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 39

<sup>436</sup> Küçükkaragöz, Hadiye, "Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi", Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003, s. 76

<sup>437</sup> Osyannikova, O. V., - Guseva, A.V., - Yakovenko, O.V., "Çevre Bilinci: Özü ve Oluşum Yolları", Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar, Editör: Nizami Mamedov, Redaktör: Zafer Ayaz, Çeviri: Bikehanım

Paşayeva, , Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 1, Anadolu Matbaacılık, İzmir, 1998, s. 28-29

5. **Prensipsel basamak:** On iki ile yirmi iki yaş arası periyodu kapsar. Bu dönemde “Ben kimim?” ve “Ben neye inanıyorum?”. Doğruyu söyleyen öğretmen mi?, ailem mi?, arkadaşım mı?

6. **Evrensel basamak:** Yirmi dokuz – otuz üç yaşları arasındaki dönem. Bu zaman içerisinde dünyanın evrenselliği idrak edilir. (Daha sonraki yaşlarda mevki ve davranışların değişimi ile ayrıca dış dünya ile olan ilişkilerinin değişimine yol açan buluş ve kökünden değişimler ortaya çıkabilir).<sup>438</sup>

Bilincin bu yönleri (yukarıdaki altı basamak) bireyin gelişimine paralel gelişir. Ayrıca, eğitim konularında kişiliğin oluşumu, çevresel zeminde de basamaklar şeklinde gerçekleştirilmelidir. Çevre için eğitime, insanın çevresiyle bir bütün olduğu, insanın etraftaki değişikliklere açık olan, onu kavrayan ve adapte olabilen açık bir sistem olduğu gerçeğini de eklemekte yarar vardır. Çocukların yaş, sosyo-kültürel, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal özelliklerini göz önüne alarak çevreye karşı anlayış, sevgi, duyarlılık ve sorumluluk hislerinin uyandırılması ve tetiklenmesi gerekir. Ancak o zaman çevre için eğitimde hedeflenen başarıya ulaşılabilir.

#### 2. 4. 2. 3. 1. Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun çevresindeki dünyayı, değişik yaş dönemlerinde nasıl ve niçin böyle algıladığını ortaya koyan kuramlar üzerinde çalışmışlardır. Bu kuramlar arasında en yaygın ve en çok tartışılanlar arasında Jean Piaget’in geliştirmiş olduğu bilişsel gelişim kuramıdır.

**Piaget’in bilişsel gelişim kuramının başlıca özellikleri şunlardır:**<sup>439</sup>

- Piaget’e göre gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir sonucudur. Piaget bilişsel gelişimi dört faktörden etkilendiğini belirtmiştir: 1. Olgunlaşma, 2. Yaşantı, 3. Uyum ve 4. Dengeleme.
- Bilişsel gelişim, olgunlaşma ve yaşantı kazanma arasındaki sürekli etkileşimin bir ürünüdür. Olgunlaşma bireyin bedensel açıdan fiziki gelişimini ifade eder. Birey olgunlaştıkça zihnin gelişimi de ilerler, kişi olgunlaşmamış olduğu zaman zihnin gelişimi

<sup>438</sup> Osyannikova, O. V., - Guseva, A.V., - Yakovenko, O.V, a. g. e., s. 28-29

<sup>439</sup> Stamatov, Rumen, *Detska Psikologiya*, İzdatelska Kışta Hermes, Plovdiv, 2000, s. 67 – 76; Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 60 – 82; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 39 – 60; Küçükkaragöz, Hadiye, a. g. e., s. 75 – 105

gecikir. Bilişsel gelişim kişinin geçirdiği yaşantılarla şekillenir. Toplumsal etkenler de kişinin bilişsel gelişimini etkilemektedir. Kültürler bireylerin zihinlerini nasıl kullanacakları üzerinde gerek davranış kalıpları, gerekse dil aracılığıyla belirlemede bulunmaktadır. Ayrıca, kültür bireylere yaşantı zenginliği sağlayarak da zihin gelişimini artırır.

- Piaget'in bir diğer ilkesi de dengelemedir. Bilişsel gelişimde dengeleme, bireyin özümleme ve düzenleme yoluyla çevresine uyum sağlayarak dinamik bir dengeye ulaşması sürecidir. Çocuğun bilişsel dengesi, yeni karşılaştığı olay, obje, varlık ve durumlarla bozulur. Onlarla etkileşerek yeni yaşantılar kazanır ve yeni durum, obje, varlık veya olay karşısında uyum sağlar. Böylece, yeni ve üst düzeyde bir dengeye ulaşır. Öğrenme, büyük ölçüde organizmanın denge durumunun bozulmasına ve dengenin, yeniden daha üst düzeyde kurulmasına bağlıdır.
- Bazı kişiler kolayca yeni denge durumuna ulaşırken, bazıları daha geç dengeye kavuşurlar. Yani bazı öğrenciler daha kolay öğrenirken, bazıları daha güç öğrenmektedirler. Doğal ve toplumsal çevre sürekli değiştiğinden, öğrenilen şeyler, yaşantılar ve tecrübeler değiştiğinden denge sürekli bozulacak ve yeniden kurulacak. Kısaca denge dinamik olup, öğrenme ve gelişmenin tetikleyicisidir. Gündelik hayatta kullandığımız “çok okuduğu için dengesini kaybetti” ifadesi, oldukça Piaget’ci bir ifadedir.
- Piaget insanların doğuştan getirdikleri iki temel eğilim olduğu düşüncesindedir: örgütlenme ve uyum sağlama. Örgütlenme, süreçleri sistematik ve tutarlı sistemler haline getirme ve bu amaçla birleştirme, koordinasyon sağlama, fikirler ve eylemleri birleştirme eğilimidir. Uyum sağlama ise, bireyin içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreye uyumu ifade eder. Uyum yaşam boyunca devam eder. Piaget’e göre uyum sağlamanın iki yönü vardır: özümleme ve düzenleme.
- Piaget’in yapmış olduğu bilimsel araştırmalar eğitimin etkililiği ve verimliliğini, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarını yeniden sorgulamaya, çocuk ile çevresi arasındaki ilişkileri farklı bakış açısından değerlendirmeye yol açmıştır. Piaget’e göre eğitim gelişim teorilerine dayalı olmalı ve öğretmen bu gelişim evrelerini göz önüne alarak eğitim - öğretim faaliyetlerini organize etmeli ve sürdürmelidir. Yani Piaget’in vermiş olduğu mesaj çok açıktır: bilişsel gelişim evrelerini göz önüne almayan veli ve öğretmenler, çocuklarını tanıyamaz, anlayamaz ve onlara yardımcı olamaz.

- Ders içi ve ders dışı eğitim faaliyetlerinde kullanılacak yöntemler ve araçlar; uygulanacak etkinlikler, deney ve araştırmalar; okullardaki eğitim programları, istenilen hedef ve davranışlar çocuğun bulunduğu gelişim evresine uygunluk göstermelidir.
- Piaget'e göre düzenlenecek öğrenme - öğretme etkinlikleri çocukları buldukları düzeyden alıp bir üst düzeye çıkarabilmelidir. Çocukların gelişim düzeyine uygun olmayan bir eğitim onların ihtiyaçlarını karşılamadığı gibi onların etkin olmasını, eğitim öğretimden zevk almasını da engellemektedir.
- Piaget, eğitimin bireyselleştirmesini ve kişisel becerilerin ön plana çıkmasını öngörmüştür. Okulları yaşama hazırlayıcı değil, yaşamın kendisi olması gerektiğini; aktif okul, açık sınıf uygulamalarının eğitim - öğretimin temelini oluşturması gerektiğini savunmuştur. Soru soran, araştıran, tartışan, kendilerini ve çevrelerini keşfetmede özgür öğrencilerin yetiştirilmesini desteklemiştir. Aktif öğrenme yöntemini destekleyen Piaget, öğretmeni ders anlatan, dersi yöneten, eğitim etkinlikleri düzenleyen, kuralları belirleyen olardan çok; çocuklara yardım edebilen, onların görüş ve duygularını paylaşabilen bir sırdaş, bir rehber olarak görmektedir.
- Piaget bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Tablo 2. 2'de de görüldüğü gibi bunlar sırasıyla: 1. Duyusal - Motor, 2. İşlem Öncesi, 3. Somut İşlemler ve 4. Soyut İşlemler evreleridir. Piaget'e göre tüm çocukların yukarıdaki sırayı izleyerek bu gelişim evrelerinden geçmeleri gerekmektedir. Yani çocuk bir evreyi atlayarak diğerine geçemez. Fakat çocuk yaşlarına göre belli bir evreye daha erken veya daha geç girebilir. Ayrıca her evre için çocuklar tipik bu evreye özgü gelişim özellikleri sergilemektedirler.
- Evreler değişmez bir şekilde belli bir sıra ile ortaya çıkarlar, böylece sonraki evre önceki evrenin kazanımlarını içerir. Fakat çocuklar aynı evreler içinde bulunsalar dahi, gelişim açısından aralarında bazı bireysel farklılıklar olabilir ve bu bireysel farklılıkları anne - babalar ve öğretmenler anlayış ve hoşgörü ile kabullenmelidir. Aşağıdaki tabloda Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim dönemleri özetlenerek verilmiştir.

<b>Evreler</b>	<b>Ortalama Yaş</b>	<b>Erişilen Temel Özellikler</b>
<b>Duyusal Motor Dönemi</b>	0 – 2 Yaş	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendisini nesnelere ve dış dünyadan ayırt eder.</li> <li>• Refleksli davranışlardan amaçlı davranışlara geçiş.</li> <li>• Nesne kalıcılığı kavramını edinir.</li> <li>• Döngüsel tepkiler ortaya koymaya başlar.</li> <li>• Taklit ve oyunlar yapar.</li> </ul>
<b>İşlem Öncesi Dönem</b>	2 - 7yaş	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çevresindeki olay ve nesnelere çeşitli sembollerle ve sözcüklerle ifade etmeye başlar.</li> <li>• Nesnelere tek bir özelliğe göre sınıflar.</li> <li>• Düşünceler ve konuşmalar ben merkezlidir.</li> <li>• Sıralama ve sayı uygunluğunu kavrayamaz.</li> </ul>
<b>Somut İşlemler Dönemi</b>	7 - 12 Yaş	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nesne ve olaylara ilişkin mantıklı düşünebilir.</li> <li>• Sayı (6 yaş), kütle (7 yaş) ve ağırlık (9 yaş) konumunu kavramlarını edinir.</li> <li>• Nesnelere farklı özelliklerine göre sınıflar ve sıralar. Ben merkezlilikten uzaklaşır.</li> <li>• Somut yollarla problem çözmeye başlar.</li> </ul>
<b>Soyut İşlemler Dönemi</b>	12 Yaş ve Üstü	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soyut düşünme gelişir.</li> <li>• Değişkenleri birleştirip ayırabilir.</li> <li>• Varsayımsal, geleceğe yönelik felsefi, politik ve ideolojik sorunlarla ilgilenir.</li> <li>• Ahlâk, değer ve inanç sistemini şekillendirir.</li> <li>• Ergenlik ben merkezliği görülür.</li> </ul>

**Tablo 2. 2.** Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Temel Özellikleri. <sup>440</sup>

<sup>440</sup> Küçükkaragöz, Hadiye, a. g. e., s. 84; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 46.

Çalışmanın gereği yukarıdaki dönemlerden sadece ilköğretim öğrencilerini kapsayan somut işlemler ve soyut işlemler dönemleri ele alınacaktır. Aşağıdaki satırlarda somut ve soyut işlemler dönemindeki ilköğretim öğrencilerin başlıca özellikleri özetlenerek açıklanmıştır.

### **Somut İşlemler Dönemi:** <sup>441</sup>

- Somut işlemler dönemi çocukların ilköğretimin ilk beş yılına denk gelen 7 ile 12 yaş arasındaki dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde ben merkezli konuşma ve düşünce önemli ölçüde azalır, çocuk başkalarının da kendine has düşünce, görüş ve davranışları olabileceğini anlamaya başlar. Kısaca bu dönem bir anlamda başkalarıyla “başkaları” olarak ilişkinin kurulabildiği dönemdir.
- Bu dönemde çocuklar bilişsel güçlüklerin üstesinden gelmeye başlar: unsur ve olayları sıralamaya ve sınıflandırmaya, cinsiyet rollerini kavramaya, düş ve gerçekleri birbirinden ayırmaya başlar. Nesnelere uzunluk, ağırlık, renk, yapıldığı madde gibi farklı özellikler bakımından sınıflandırmaya ve karşılaştırmaya başlar. Ormanları, çiçekleri, otları, balıkları, kuşları, memelileri özelliklerine göre sınıflandırmaya ve karşılaştırmaya başlar. Doğanın renkliliğini ve çeşitliliğini bu dönemde algılamaya başlar.
- Bu dönemde çözülemeyen korunum problemleri çözülmeye başlanır, çocuk işlemleri tersine çevirebilme kapasitesine ulaşır. Çocuk,  $3+7 = 10$  olduğu gibi  $7+3 = 10$  olduğunu kavrar. Yani bu dönemde düşünce tersinebilirlik özelliği edinir. Çocuk, buz haline gelen suyun eridikten sonra sıvı, buharlaştıktan sonra ise gaz haline geçebileceğini anlamaya başlar. Fakat soyut olan, elle tutulup gözle görülemeyen işlemleri henüz tam olarak gerçekleştiremez. Depremlerin, rüzgarların, yağışın ve yıldırımların oluşumu halâ kavranması zor konulardır.
- Bu dönem çocuklarında soyut düşünme tam olarak gelişmiş olmadığından dolayı, problemleri farklı yollardan çözümlerken zorlanmaktadırlar. Bu nedenle tümüyle kuramsal olarak verilen bir problem karşısında başarısızlığa uğranabilir. Çocuklar bu dönemde henüz varsayımsal olaylara ilişkin düşünemezler, soyutlamalar yapamazlar.
- Bu dönemin en önemli özelliklerinden biri çocukların korunum kavramını kazanmalarınıdır. Korunum, maddenin geçirebileceği görüntüsel değişimlere rağmen sabitliğine ve değişmezliğine olan inançtır. Bu kavram, madde korunumu, uzunluk

<sup>441</sup> Erden, Münire – Akman, Yasemin, a. g. e., s. 67 – 68; Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 68 – 70; Küçükkaragöz, Hadiye, a. g. e., s. 90 – 92; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 53 – 55.



korunumu, nitelik değişmezliği korunumu, sayıların korunumu, alan ve hacim korunumu gibi farklı alt başlıkları kapsamaktadır. Bu dönemin diğer iki önemli özelliği ise düşüncede ileri ve geriye doğru düşünebilme ve merkeziyetsizleşmedir.

- Bu dönemdeki çocuklar “demokrasi”, “adalet”, “vatan”, “özgürlük”, “evren” gibi soyut kavramları konuşmaları veya derslerde kullanabilmelerine karşın, içeriklerini kavramada, anlamlandırmada zorluk çekmektedirler. Bu nedenle bu dönemdeki çocuklar dünyanın bütünlüğünü, doğanın işlevini, önemini ve çok boyutluluğunu kavramada güçlük çekmektedirler.

### **Soyut İşlemler Dönemi:** <sup>442</sup>

- En üst bilişsel gelişim dönemi olan soyut işlemler dönemi, çocukluk yıllarında başlayarak yetişkinlik yıllarına kadar uzanır. İlköğretimin son üç yılına denk gelen 12 ile 15 yaş arasındaki bu dönem ortaöğretim yıllarını da kapsamaktadır. İlköğretim öğrencilerin büyük bir bölümü bu döneme kolay kolay ulaşamazlar. Ancak ilköğretim ikinci kademe yıllarında soyut fikirlere ilişkin akıl yürütebilirler.
- Soyut işlemler döneminde bir soruna değişik yollardan yaklaşma, değişik yollardan çözebilme, genelleme, tümdengelim, tümevarım gibi zihinsel işlemler zorlanmadan yapılabilir. Varsayımsal akıl yürütme, birleştirmeci (kombinasyonel) düşünme, soyut düşünce yetisini geliştirme, hipotez oluşturma ve hipotezin doğruluğun kontrol edilmesi bu dönemin en önemli özelliklerin başında gelir. Görelî (kişiye, mekâna, zamana göre değişen) kavramlar da bu dönemde edinilir. Örneğin çocuklar, coğrafi yön kavramını bu dönemde sağlıklı kavramaya ve yaşamda, soru çözümede uygulamaya başlarlar.
- Bu dönemin bir başka önemli özelliği de ben merkezci düşünme biçiminin ergenler arasında yaygın olmasıdır. Bu düşünce biçimine bağlı olarak ergen herkesin ona baktığı, onu gözlediğini düşünür (“hayali seyirciler”) ve kendini sürekli olarak sahnede hisseder (“hayali oyuncu”). Bu dönemde ergen aşırı sıkılgan, utangaç veya içine kapalı, hassas, alıngan, duygusal olabilir veya çabuk kızabilir, küsebilir ve aşırı sinirli tepkiler gösterebilir. Örneğin öğrenci kendisini güzel buluyorsa herkesin onun güzelliyle ilgilendiğini veya pek güzel bulmuyorsa, herkesin onun çirkinlikle alay ettiğini düşünebilir. Ergen başkalarının düşünce ve tepkilerine aşırı önem verdiği için

<sup>442</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 55 – 57; Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 70 – 72; Erden, Münire – Akman, Yasemin, a. g. e., s. 68; Küçükkaragöz, Hadiye, a. g. e., s. 92 - 94

beklenmedik davranışlarda da bulunabilir: öğretmeni ile tartışabilir, evden kaçmaya çalışabilir, sevgilisi ile çatışabilir vb.

- Bu dönem bireysel farklılıkların artmaya başladığı bir dönemdir. Ayrıca soyut düşüncenin gelişimi ile ergen, “demokrasi”, “evren”, “doğa”, “etik”, “özgürlük” gibi soyut kavramları düşünmeye ve algılamaya başlar. Bu nedenle Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve diğer derslerde gerçekleştirilen eğitim - öğretim soyut kavramların gelişmesine yardımcı olacak şekilde yapılmalıdır. Araştırma, deney, gözlem ve laboratuvar çalışmalarına büyük önem verilmelidir. Öğrencilerin yaparak, gözleyerek, deneyerek daha iyi öğrendikleri unutulmamalıdır. Bu dönemde okul dışında doğa ile iç içe yapılan araştırma, deney ve uygulamalar yaygınlaşmalıdır. Yani eğitim-öğretim doğadan yararlanarak, mümkün oldukça çevre ile bütünleşmelidir. Kısaca aktif öğrenme ve derslerin çevreselleştirmesine ayrı bir önem gösterilmelidir.

#### **2. 4. 2. 3. 2. Çevre İçin Eğitim Açısından Somut ve Soyut İşlemler Döneminin Önemi**

Çevre için eğitim ve çocuk-doğa etkileşimi açısından somut ve soyut işlemler dönemleri çok hassas ve sorumluluğu yüksek dönemlerdir. Bu dönemlerde öğretmenler ve ebeveynler çevre faaliyetleri veya doğa ile ilişkileri konularında çocukların ilgi, istek, beceri, düşünce ve duygularını sezmeli ve tanımaları gerekmektedir. Çünkü derslerde, spor veya sanat faaliyetlerinde başarılı olamayan bir öğrenci doğa - çevre çalışmalarında başarılı ve istekli olabilir. İster bireysel, ister grup veya sınıf bazında olsun çocukların ev veya okul bahçesini temizlemeleri, çiçekleri sulamaları, hayvanları beslemeleri veya bunlara benzer olumlu çevresel davranışlar mutlaka desteklenmeli, teşvik edilmeli ve bunlara benzer fırsatların yaratılması için gereken ortam ve koşullar sağlanmalıdır. Doğada yapılan geziler, araştırmalar ve arazi çalışmalarında çocuklara yetenekleri ve güçleri ölçüsünde başarabilecekleri görev ve sorumluluklar verilmelidir. Çocuğun yapmış olduğu küçük hatalar hoşgörü ve anlayış ile karşılanma; başarıları ise alkış ve takdir ile ödüllendirilmelidir. Özetle, okul dışında gerçekleştirilen doğa içi çalışmalarla çocuğun hem yaratıcılığı ve özgüveni geliştirilmeli hem de çevreye karşı sevgi ve saygısı pekiştirilmelidir.

Somut işlemler döneminde çocuklar ne yapabilir, onlara nelerin kavratılması ve öğretilmesi gerekir ve öğretmenler ile ebeveynlerin beklentileri neler olabilir sorusunu cevaplamaya çalışalım. Bu dönemdeki çocukların her şeyden önce doğa sevgisi, çevre bilinci, çevre duyarlılığı ve ekolojik kültürü geliştirilmelidir. Ailede ve okulda, ebeveynler ve

öğretmenler doğanın anlam ve önemini, doğanın işlevini, bütünlüğünü, çeşitliliğini, yaşamsallığını çocuklara somut örneklerle, kitap, film ve gösterilerle, teorik ve uygulamalı çalışmalar ile kavratmaları gerekmektedir. Doğaya sevgi ve saygı kazandırmaya paralel olarak çevre bilimi konuları da verilmelidir, kısaca ekolojik bilinçlenme ile ekolojik bilgilendirme paralel sürdürülmelidir.

Sınıfa getirilen yapraklar, kökler, dallar, kayaçlar, topraklar, meyveler, böcekler, kuşlar, yumurtalar vb. doğal unsurlar ile doğanın canlı ve cansız unsurları görsel olarak tanıtılmalı, çocuklar bu unsurlara dokunmalı, koklamalı, incelemelidirler. Renklerine göre, şekillerine göre, büyüklüklerine göre, kalınlıklarına göre yapraklar veya taşlar sınıflandırılabilir. Kısaca ilköğretim okullarında korunum kavramı çalışmaları doğa öğeleri ile yapılabilir. Doğa gezileri ve doğa içinde yapılan eğitim etkinlikleri ile çocukların ilgi, merak ve keşfetme istekleri tetiklenmeli, doğaya karşı göstermiş oldukları sevgi ve saygı pekiştirilmelidir.

Bu dönemdeki çocuklara çevre felsefesi, çevre etiği, çevre psikolojisi, insan ekolojisi, çevre hakkı gibi soyut konular hakkında yorum ve bilgilendirmeler yapılmamalı ve öğretmenlerin bu tip konular ile ilgili çalışmalar, araştırmalar ve ödevlerden kaçınmalıdırlar. Çünkü “çevre hakkı”, “dünya vatandaşı”, “derin ekoloji”, “ekobirey”, “ekoekonomi”, “içsel-dışsal çevre”, “küresel çevre sorunları”, “çevre ahlâkı”, “sürdürülebilir kalkınma” bu yaştaki çocuklara çok fazla bir şey ifade etmeyen, karmaşık ve algılanması güç kavramlardır. Özetle, öğretmenler çevre için eğitim faaliyetlerinde ilköğretim çocuklarının gelişim seviyesine uygunluk gösteren teorik ve uygulama çalışmalarında bulunmalıdırlar.

Çevre için eğitim açısından soyut işlemler döneminde çocuklar doğa ile insan arasındaki karmaşık ve çok boyutlu ilişkileri algılamaya ve kavramaya başlarlar. Bu dönemdeki öğrenciler soyut ve kombinasyonel düşünmeye, laboratuvar deneyleri kendileri organize edip kendileri sonuca ulaşmaya, hipotez geliştirip hipotezi sınamaya, ödev, deney ve araştırmaları yardım almadan yapmaya başlarlar. Çocukların göstermiş oldukları girişimcilik ruhu desteklenmeli, yaptıkları deney ve araştırmalar teşvik edilmeli ve pekiştirilmelidir. Çünkü Erikson’un “Orta Çocukluk Dönemi” ile paralellik gösteren bu dönem çocukların en çok takdir, cesaretlenme, övgü ve alkışa ihtiyaç oldukları dönemdir.

Soyut düşünme döneminde öğrencilerin doğaya yaklaşımı, insan - doğa etkileşimine ve çevre sorunlarına bakış açıları şekillenir, çevre bilinci ve ekolojik bilgileri artar ve yetişkinlik döneminde muhtemelen gösterecekleri çevresel tutum ve davranışların tahmin edilebilir, öngörülebilir aşamaya ulaşır. Bu dönemde öğrencilerin doğa gezilerine katılımı, doğa içinde

yapılan deney ve araştırmalar ile çevresel sivil örgütlere gösterdikleri ilgi, çevre ile ilgili okunan kitaplar, izlenen belgesel filmler, hazırlanan deney, araştırma ve projeler onların ileriki yaşlarda nasıl bir ekobirey olacaklarının ipuçlarını işaret etmektedir.

Habitat, niş, ekolojik piramit, biyotop, populasyon, komünite, süksesyon gibi ekolojik terimleri algılamaya ve kavramaya başlayan öğrenciler bu dönemde bitkileri ve hayvanları sınıflandırmaya, özelliklerini karşılaştırmaya başlarlar. Böylece soyut işlemler dönemi ekolojik bilgilenmenin en çok arttığı dönemdir. Canlılar ile cansız öğeler arasındaki ilişkiler, biyosferin bütünlüğünü, ekoloji ile ilgili temel yasalar, ekosistemlerin özelliği, işlevi ve çeşitliliğini, doğal afetler, yapay çevre, sosyal çevre, çevre kirliliğın sebep ve sonuçları, besin zinciri, enerji ve madde döngüleri konularını öğrenciler bu dönemde algılamaya başlarlar. Kısaca soyut işlemler dönemi, öğrencilerin doğa içindeki karmaşık ilişkileri yorumlamaya ve sonuçlar çıkarmaya başladıkları bir dönemdir.

#### **2. 4. 2. 4. İlköğretim Öğrencilerinin Kişilik Gelişimi**

##### **2. 4. 2. 4. 1. Kişilik ve Kişilik Gelişimi Kavramları**

Çocuklar bilgi ile yüklenmesi gereken bilgisayarlar veya öğretmenler ile ebeveynlerin şekillendirdiği makineler değil, gelişen, değişen, olgunlaşan, bireysel duygu ve düşünceleri olan, belirli tutum, davranış ve karakter sergileyen, yani kalıtım ve çevrenin etkisiyle belli kişiliğe kavuşmuş olan canlı varlıklardır. Çocukların sergiledikleri veya yansıttıkları düşünceler, duygular, görüşler, inançlar, alışkanlıklar, yetenekler, tutumlar, karakter ve değerler, kısaca tüm bireysel özellikleri onların kişiliğini oluşturur. Böylece kişilik, bireyi diğer bireylerden ayıran; onun doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür.<sup>443</sup> Özetle, Gürhan'ın da belirttiği gibi "kişilik, bireyi diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, bireye özgü özellikler bütünüdür".<sup>444</sup>

Bireyin fizikî ve toplumsal çevresi içinde tutarlı olarak gösterdiği kişilik özelliklerinin oluşumunu betimleyen kişilik gelişimi, bireyin doğuştan gelen kalıtsal özellikleriyle çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillendiği bilinmektedir.<sup>445</sup> Çocukların belli dönemlerdeki kişilik özellikleri, onun fiziksel, bilişsel, ahlâkî, kısaca diğer gelişim özellikleriyle etkileşim içinde oluşmakta ve şekillenmektedir. Bu nedenle ebeveynler ve öğretmenler, hatta tüm yetişkinler

<sup>443</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 78

<sup>444</sup> Can, Gürhan, "Kişilik Gelişimi", Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003, s. 111

<sup>445</sup> Can, Gürhan, a. g. e., s. 111

öğrencilerin kişilikleri üzerinde değerlendirmeler, yorum ve yargılarda bulunurken, çocuğun gelişim özelliklerine bütünsel yönden yaklaşımları, yani tüm gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bunların bilinmesi ve uygulanması aile içindeki yetişkin - çocuk ilişkilerini olumlu etkileyeceği gibi öğretmen - öğrenci ilişkilerini de kuşkusuz olumlu yönde etkileyecektir.

Kişilik gelişimi çocuk ve ergenlerin kendilerini ve dünyayı tanımaları; toplumsal ve fizikî çevreye olan tutum ve davranışlarının şekillenmesi; doğaya sevgi ve saygının filizlenmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle farklı gelişim dönemlerinde bireylerin çevre ve doğaya karşı gösterdikleri duyuşsal, devinişsel ve bilişsel davranışlar hem eğitim hem de psikoloji açısından tartışılması gereken konuların başında gelmektedir.

Kişilik gelişim kuramları deyince ilk akla gelenlerin başında Sigmund Freud'un "Psikoseksüel Gelişim Kuramı" ve Erik Erikson'un "Psikososyal Gelişim Kuramı" yer almaktadır. Bu çalışmada Freud ve Erikson'un kuramı özetlenerek ele alındıktan sonra, ilköğretim öğrencilerinin psikoseksüel ve psikososyal gelişim özellikleri irdelenmeye çalışılacaktır.

#### 2. 4. 2. 4. 2. Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı

Freud'un geliştirdiği Psikoseksüel Gelişim Kuramının başlıca özellikleri şunlardır:<sup>446</sup>

- Kişilik gelişim kuramları arasında en çok bilinen ve en çok tartışılanlardan birisi Sigmund Freud'un psikoanalitik temele dayanan kişilik kuramıdır. Freud, kişilik gelişimi bakımından ilk çocukluk yıllarındaki yaşantıların önemini vurgulamaktadır. Ona göre bireylerde ilk beş yılında kişiliğin büyük bir kısmı oluşur ve sonraki yıllarda büyük değişiklikler meydana gelmez. Freud, hayatın ilk altı yılında geçirilen yaşantıların kalıcı izler oluşturduğunu, bu izlerin tamamen yok olmadığını ve yetişkinlik yıllarında da davranışları etkilemeye devam ettiğini öne sürmektedir.
- Freud, kişilik gelişimini birbirini izleyen beş psikoseksüel gelişim döneminde incelemiş ve bunları sırası ile oral, anal, fallik, gizil ve genital olarak adlandırmıştır. Oral dönem doğumdan 1 – 1,5 yaşına kadar, anal dönem 1 – 1,5 yaşından 3 yaşına

<sup>446</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 78 – 80; Can, Gürhan, a. g. e., s. 111 – 118; Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 86 – 87; Erden, Münire – Akman, Yasemin, a. g. e., s. 86 – 88.

kadar, fallik dönemi 3 ile 6 yaş arasını, gizil (latans) dönem 6 ile 12 yaş arasını ve genital dönem 12 yaş sonrasını kapsamaktadır.

- Freud'a göre ilk üç dönemde, yani oral, anal ve fallik dönemlerinde, çocuğa gösterilen ilgi ve bakım, çocuğa verilen sevginin niteliği ve miktarı, yetişkinlik yıllarındaki kişiliğin başlıca belirleyicisidir. Bugün de bir çok uzman, mutlu, sağlıklı ve sevgi dolu bir aile ortamında geçirilen çocukluğun, psikolojik açıdan dengeli ve sağlıklı bir kişiliğin gelişmesinde inkâr edilemeyecek bir rol oynadığını kabul etmektedir.
- Freud'un geliştirdiği kurama göre, bireylerin normal gelişimin sağlanması için, gelişimin her döneminde bireyin temel ihtiyaçlarının doyurulması gerekmektedir. Eğer temel ihtiyaçlar karşılanmazsa, kişilik gelişiminde bazı sorunlar ortaya çıkabilir ve sağlıklı gelişim engellenebilir.

Okul öncesi ve ilköğretim yıllarında gerek ebeveynler, gerekse öğretmenler, çocuğun cinsel merakını anlayış ve hoşgörü ile kabul etmeli, çocuğun doğum, ölüm, bedensel ve cinsel farklılıklar, hayvanlar ve insanlar arasındaki cinsel ilişkiler ile ilgili sordukları soruları, onların anlayabileceği düzeyde yanıtlamaya çalışmalıdırlar.

Yanakieva'ya göre ekoloji eğitimi, çocukların cinsel eğitimini de kapsamlı ve çocukların cinsel aidiyeti öğretmen ve ebeveynler tarafından göz ardı edilmeden, öğrencilere kavratılmalıdır. Yazara göre çocukların bedensel ve cinsel sağlığı, onların çevre ile kuracakları ilişkilerin sağlıklı olup olmamasını etkilemektedir.<sup>447</sup> Yeme, içme, uyuma gibi diğer temel istek ve ihtiyaçlardan farklı olarak, cinsel isteklerin karşılanması başkalarının bedensel, psikolojik hazır oluşu ve isteğine bağlı olup, başkalarının katılımı ile gerçekleştiğini çocuklara kavratılmalıdır. Çocuklar cinsel rolleri hakkında pozitif düşünme yönünde teşvik edilmelidir. Erkek ve kadının rol ve görevleri sadece aile ve toplumla sınırlı olmayıp, doğa içinde de önemli rol ve görevlere sahip oldukları çocuklara öğretilmeli ve kavratılmalıdır.<sup>448</sup>

#### **2. 4. 2. 4. 3. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı**

Erikson'un geliştirdiği Psikososyal Gelişim Kuramının başlıca özellikleri şunlardır:<sup>449</sup>

<sup>447</sup> Yanakieva, Elka, Az Sım Potokıt a Ti – Rekata v Koyato Se Vlivam, İzdatelstvo Dinamit, Yanbol, 2000, s. 4

<sup>448</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 78

<sup>449</sup> Erden, Münire – Akman, Yasemin, a. g. e., s. 88 – 99; Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 89 – 97; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 80 – 90; Can, Gürhan, a. g. e., s. 119 - 127

- Freud'un öğrencisi olan Erikson, hocasından büyük ölçüde etkilenmiş olsa da Freud'un determinist yaklaşımını eleştirerek psiko - seksüel kuramının kişiler arası ilişkilere yeterince yer vermediğini belirtmiştir. Freud'un bazı yanılgılara düştüğünü ileri süren Erikson, bireylerin davranışlarını belirleyen temel etkenlerin biyolojik kökenli dürtüler olmadığını düşünmektedir. Ona göre kişiliğin oluşumunda biyolojik etmenlerin yanı sıra, toplumsal ve kültürel etmenlerin de belirleyici rolü vardır.
- Erikson'un kuramına göre sosyo - kültürel çevre, yani aile, okul, komşular, yaşlılar, arkadaşlar, öğretmenler çocuğun psiko - sosyal gelişimi için önemli bir rol oynamaktadır. Kişilik gelişiminde sosyal çevreye verdiği önemin yanı sıra, biyolojik temelli doğuştan getirilen bazı özelliklerin de üzerinde duran Erikson, epigenetik bir temel ile kişilik gelişimini açıklamaktadır.
- Erikson, epigenetik kavram ile kişilik gelişimi dönemlerinin temellerinin biyolojik olarak atılmış hiyerarşik bir sıra ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Birey, birbirini izleyen gelişim dönemlerinde ilerledikçe, doğuştan saptanmış ve giderek daha geniş bir çevre ile etkileşimini sağlayan bir potansiyel ile benliğini geliştirir. Yaşamı boyunca birey, gelişim dönemlerinin her birinde farklı bir çatışma ya da karmaşa durumu ile karşılaşmaktadır. Bu karmaşalar bireyin yaşamında dönemeç noktaları olarak kabul edilmektedir. Böylece bireyin yaşadığı her dönem ve her dönemde yüzleştiği ve yaşadığı karmaşalar, benliğin güçlenmesine ve böylece bireyin bir sonraki gelişim dönemine daha rahat girmesine olumlu zemin hazırlamaktadır. Bireyin her dönemde yaşadığı farklı karakterdeki çatışma ve krizlerin sonucunda, bireyin bir takım görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerekir ve tüm bunların sonucunda şekillenen kişiliğin bir takım olumlu özellikler kazanması beklenir.
- Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bireyin yüz yüze kaldığı karmaşaların çözümü ve atlatılmasında uygun toplumsal koşullar, yani ailenin yanı sıra okul, öğretmen ve eğitim çevresinin de çok büyük rol ve etkisi vardır. Uygun bir sosyo - kültürel çevre, elverişli bir okul ve eğitim - öğretim ortamı çocuk ve ergenlerin gelişimini olumsuz etkileyecek faktörleri önleyebilir, karmaşa durumlarını çözümler veya hafifletebilir.
- Erikson'a göre bireyin yaşamında başlıca sekiz kritik dönem vardır. Bu sekiz dönemden her birinde bireyin yüzleştiği bir kriz, karmaşa veya çatışma yer almaktadır. Bireyin bu kriz ve çatışmalardan başarı ile çıkması gerekmektedir. Çünkü bir

dönemdeki kriz veya çatışma sağlıklı çözümlenememiş ve atlatılmamış ise bundan sonraki döneme bu durum olumsuzluk olarak yansiyabilir. Böylece yaşamın ileriki dönemlerinde bu kriz devam eder, etkisini doğrudan veya dolaylı olarak gösterir ve bireye sürekli sorunlar yaratır.

<b>Dönem</b>	<b>Karmaşa ve Bunalım</b>
Bebeklik (0 – 1 yaş)	Temel güvene karşı güvensizlik
Küçük Çocukluk (1 – 3 yaş)	Özerkliğe karşı utanç ve kuşku
İlk Çocukluk (3 – 6 yaş)	Girişkenliğe karşı suçluluk duygusu
Orta Çocukluk (6 – 12 yaş)	Çalışma ve başarı olmaya karşı aşağılık duygusu
Ergenlik Dönemi (12 - 18 yaş)	Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası
Genç Yetişkinlik Dönemi (20 – 40 yaş)	Yakınlığa karşı yalıtılmışlık
Orta Yetişkinlik Dönemi (40 – 65 yaş)	Üretkenliğe karşı durgunluk
İleri Yetişkinlik Dönemi (65 yaş ve üstü)	Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

**Tablo 2. 3.** Erikson'a Göre Psikososyal Gelişimin Dönemleri <sup>450</sup>

Çalışmanın içeriksel gereğinden dolayı yukarıdaki dönemlerden sadece ilköğretim öğrencilerini kapsayan orta çocukluk ve ergenlik dönemleri ele alınacaktır. Aşağıdaki satırlarda orta çocukluk ve ergenlik dönemlerindeki öğrencilerin başlıca özellikleri özetlenerek açıklanmıştır.

<sup>450</sup> Gander, Mary J. – Gardiner, Harry W., a. g. e., s. 218; Erden, Münire – Akman, Yasemin, a. g. e., s. 89; Can, Gürhan, a. g. e., s. 121.



### **Orta Çocukluk Dönemi:** <sup>451</sup>

- Okulöncesinden ilköğretime geçiş yapan çocukların ilgileri, becerileri, çevresi hızla değişmektedir. Oyunun yerini dersler, ödevler, araştırmalar; evinin yerini ise okul almaya başlamıştır. Yaşıtların, arkadaşların ve öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi artarken, anne - babaların ve kardeşlerin etkisi giderek azalmaktadır.
- Bu dönemdeki çocuklar için beğeni toplamak, takdir edilmek, örnek gösterilmek, övgü ve alkış almak çok büyük önem taşımaktadır. Çocuklar sanat, spor veya ders faaliyetlerinde başarılı oldukça ve bu başarı takdir gördükçe, kendilerine olan güvenleri artmaktadır, bunun sonucunda ise çalışma ve başarıma istekleri artmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların bireysel yeteneklerini keşfetmeleri gerekmektedir: hangi çocuğun spor, hangisinin müzik veya resim, hangisinin Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe veya diğer derslere yatkın olduğunu belirlemeleri gerekmektedir. Böylece çocukların, gösterdikleri yetenekler doğrultusunda desteklenerek, cesaretlendirilerek eğitim - öğretimden ve yaşamdan daha büyük doyum, anlam ve zevk almaları sağlanabilir.
- Erikson, çocukların “ben başarılıyım” duygusunu yaşamalarında anne babalara ve öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklemektedir. Çünkü “ben başarılıyım” inancı ile kişilik gelişimi olumlu olarak etkilenmiş çocuk, bir sonraki gelişim dönemine güvenle girer. Eleştirilen, sürekli aşağılanan, desteklenmeyen, beğenilmeyen, anlayış, hoşgörü, övgü ve takdir görmeyen çocuklar, yaptıklarının değersiz ve anlamsız olduğuna inanarak aşağılık, dışlanmışlık, beceriksizlik veya yetersizlik duygusu geliştirebilirler. Sonuç olarak bu dönemdeki kriz veya karmaşa, çocuğun diğer dönemlerine olumsuz bir miras olarak yansiyabilir, bu da bireysel gelişimi negatif etkileyebilir.
- Orta çocukluk döneminde öğrenciler makaslardan, boyalardan, kartonlardan, kalemlerden oluşan “araçlar dünyasına” yoğun ilgi ve merak gösterirler. Çocuklar resimler çizerek, giysiler, evler ve oyuncaklar tasarlayarak, model otomobiller, uçaklar ve gemiler geliştirerek beceri ve yeteneklerini geliştirirler. Bu çizimleri, bu oyuncakları, bu araçları ortaya çıkaran, kısaca kendi dünyasını yaratan çocukların bu becerileri ve

<sup>451</sup> Stamatov, Rumen, *Detska Psikologiya*, İzdatelska Kışta Hermes, Plovdiv, 2000, s. 31 – 41; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 83; Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 93 – 94; Can, Gürhan, a. g. e., s. 124; Erden, Münire – Akman, Yasemin, a. g. e., s. 92 – 93; Gander, Mary J. – Gardiner, Harry W., a. g. e., s. 372 – 373.

faaliyetleri yetişkinlerden övgü ve ödüllerle desteklenirse, çocuklarda çalışkanlık, yaratıcılık ve özgüven geliştirilmiş olur.

- Çocuklar bu dönemde anne ve babaları taklit etmeye çalışmaktadırlar, yetişkinlerin gibi görünmeye, davranmaya, onlar gibi alet kullanmaya çalışmaktadırlar. Bu açıdan öğretmenlerin, anne ve babaların sergiledikleri çevresel tutum ve davranışlar, çocuklar için etkileyici bir örnek ve modeldir. Babanın göl kenarında kuşları beslemesi, evde balık ve köpeklerle ilgilenmesi, annenin çiçek ve bahçe çalışmaları ve hafta sonunda tüm ailenin dere kenarında piknikte buluşması, doğadaki unsurları tanıma açısından çocuğa büyük fırsatlar sağlayabilir, çocuğun doğayı sevmesini, benimsemesini ve ona sahip çıkmada yönlendirici bir etki oluşturabilir.

#### **Ergenlik Dönemi:** <sup>452</sup>

- Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası dönemi 12 – 18 yaşları arasını kapsar ve çocukluktan yetişkinliğe doğru bir geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir. İlköğretimin ikinci dönemi ve ortaöğretim yıllarını kapsayan bu döneme bir çocuk olarak giren birey, biyolojik, fizyolojik, zihinsel, psikososyal ve psikoseksüel değişikliklerle genç bir yetişkin olarak şekillenerek bu dönemden çıkmaktadır.
- Ergenlik dönemi, aileden duygusal bağımsızlığın kazanılması, cinsiyete uygun sosyal rollerin geliştirilmesi, kendine özgü bir değerler sisteminin oluşturulması, toplumsal rollerin belirlenerek bunların gerçekleştirilmesine yönelik kararların oluşturmasını sağlayan yıllardır. Ergenin kendine özgü inançlar ve değerler oluşturabilmede kararsız kalması ise kimlik karmaşasına veya kimlik krizine yol açabilir. Bir başka deyişle, ergenlik döneminde gencin yaşadığı temel karmaşa, kimlik kazanmaya karşı kimlik krizidir.
- Erikson ergenlik dönemini insan yaşamının en önemli dönemi olarak görmüş ve geliştirdiği psikososyal kuramında bu döneme oldukça geniş yer ayırmıştır. Erikson'a göre ergenlik dönemi, kişinin kendisine “Ben kimim?”, “Bana neler oluyor?”, “Başarılı mı yoksa başarısız mı olacağım?”, “Yaşamımı nasıl sürdürmeliyim?”, “Gelecek bana neler sunmaktadır?” sorularının sormaya başladığı ve yanıt aradığı bir dönemdir. Kısaca ergenlik dönemi kimlik arayışların ve kimlik bocalamaların ön planda olduğu bir

<sup>452</sup> Erden, Münire–Akman, Yasemin, a. g. e., s. 93–98; Can, Gürhan, a. g. e., s. 125–127; Bacanlı, Hasan, a. g. e., s. 94 – 96; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 84.

dönemdir. Bu dönemde ergenlerdeki kimlik bocalamalarını belirleyen etkenler üç grupta toplanabilir:

1. Düşünce sistemindeki değişimler.
2. Cinsel rollerdeki değişimler.
3. Meslek seçimine yönelme.

- Ergenlik dönemi hızlı fiziksel ve bilişsel gelişmelerin yanı sıra değişimin, çatışmaların ve kimlik arayışların yoğun olduğu bir dönemdir. Bu dönemde hem çocuğun kendisini ve dünyayı algılayışı, hem de diğer insanların çocuğu algılayışı eskisi gibi değildir. Ergen, eskiden hep “çocuk” olarak algılanırken, bu dönemde bazen “yetişkin”, bazen “çocuk”, bazen “genç” olarak nitelendirilmektedir. Tüm bu etkenler ergeni, bir kimlik arayışına yönlendirir ve sonuçta genç ergenlik döneminden ya “kimliği kazanmış” olarak, ya da “kimlik karmaşası” ile çıkar. Kendi ilgi ve yetenekleriyle uyumlu bir kimlik duygusu geliştirebilmiş olan bir birey, gelecek yaşamıyla ilgili kararlarını vermeye başlamış, kendine özgü bir değerler sistemi oluşturarak kişisel ve mesleki planlar oluşturabilmiş demektir. Fakat ne yapmak istediğine karar veremeyen, geleceğini sağlıklı planlayamayan, sık sık hobilerini, uğraş, iş ve ilgi alanlarını değiştiren, yaşamda istikrarı bir türlü yakalayamayıp bocalayan, değişken ve çocuk gibi davranan yetişkinler, henüz kimlik kazanma krizini çözümlenememiş kişilerdir. Böylece ergenlik döneminde kimlik kazanamamış birey bu konudaki arayışlarını başka bir döneme ertelemiş olmaktadır.

#### **2. 4. 2. 4. 4. Çevre İçin Eğitim Açısından Ergenlik Dönemi**

Ergenlik dönemi çevre için eğitim açısından en önemli dönemlerden biridir. Ergenlerin doğa ve dünya görüşleri bu dönemde tamamen şekillenir. Ergenlerin etik değerleri, inançları, ekolojik düşünceleri bu dönemde olgunlaşır; çevre eğitimi, çevre felsefesi, çevre politikaları, küresel çevre sorunları, çevre hakkı, çevre etiği gibi bazı “üst düzey” konulardaki görüşleri bu dönemde netleşmeye başlar; siyasi ve çevre sorunlarına eleştirel düşünce veya bu sorunların çözümünü için özveri ve katılımı genelde bu dönemde göstermeye başlarlar. Özetle, bu dönemde ergen hem kendisini, hem çevresini hem de insanlar ile doğa arasındaki ilişkileri daha sağlıklı irdelemeye ve algılamaya başlar.

Ergenlik döneminde “çevre hakkı”, “dünya vatandaşı”, “derin ekoloji”, “ekobirey”, “ekoekonomi”, “içsel - dışsal çevre”, “küresel çevre sorunları”, “çevre ahlâkı”, “sürdürülebilir kalkınma” gibi soyut kavramlar, karmaşık ve gizemli kavramlar olmaktan çıkarlar, anlaşılır, algılanabilir ve yaşamda kullanılabilir kavramlara dönüşürler. Doğal ve toplumsal çevresini tanımaya çalışan ergenler çevre sorunları ile yakından ilgilenmeye başlarlar. Bazıları çevre vakıf ve derneklere üye olurken, bazıları da okullardaki çevre kollarının öncülüğünü üstlenmektedirler.

Ergenlik bilişsel, devinişsel ve duyuşsal olgunlaşma dönemidir. Ergenlik dönemi, kimlik arayışlarının, sosyal ve psikolojik çatışmaların, stres ve bunalımların yoğun olduğu fırtınalı bir dönemdir. Ergenlik dönemindeki görevler ile ilgili en yaygın sıralama Robert Havighurst’un hazırladığı listedir.

Havighurst’e Göre Ergenlikte Gelişim Görevleri:<sup>453</sup>

1. Bedensel özelliklerini kabul etmek ve bedenini etkili biçimde kullanmak.
2. Eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek.
3. Her iki cinsten yaşlılarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak.
4. Anababadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığı gerçekleştirmek.
5. Ekonomik bir mesleğe hazırlanmak.
6. Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanmak.
7. Toplumsal bakımından sorumlu bir davranışı istemek ve gerçekleştirmek.
8. Davranışın rehberi olarak bir dizi değer ve bir ahlâk sistemi kazanmak, bir ideoloji geliştirmek.

Havighurst’un listesinde yer alan yedinci ve sekizinci maddeler çevre için eğitim açısından önem taşıyan maddelerdir. Ergenin toplumsal ve ekolojik sorumluluğu, çevre etik değerleri ve düşünceleri, doğaya ve dünyaya olan ideolojik ve felsefi bakışı bu dönemde olgunlaşır ve kimlikleşir. Bu dönemde ergenin ve toplumun politik, dinsel ve kültürel değerleri, ahlâki normları ve görüşleri veya aile ve yaşlıların değerleri ve görüşleri çatışabilir, zıtlaşabilir ve tüm bunlar ergeni ikilemlere ve bunalımlara sürükleyebilir. Bu sıkıntılı dönemlerde ergenlerin her zamandan çok ailenin, öğretmenlerin ve arkadaşların desteğine ihtiyaç vardır.

Ergenlik dönemi ekolojik bilginin ve çevre bilinçlenmenin son aşamaya ulaştığı, çevre konularında aktif katılım ve çözüm arayışları ile çevre duyarlılığının yoğunlaştığı, ben merkezli çocuğun yerini biz merkezli yetişkinin aldığı bir dönemdir. Çevre için eğitim açısından ergenlik dönemi değerlendirildiğinde: çevresel sorunların çözümünde görev almada ve çevresel

<sup>453</sup> Gander, Mary J. – Gardiner, Harry W., a. g. e., s. 406

olaylara eylemsel katılım sağlamada bilinçli ve istekli girişimlerde bulunan çevresel yurttaşların ve dünya vatandaşı ekobireylerinin şekillendiği bir dönem olduğu söylenebilir.

#### 2. 4. 2. 5. İlköğretim Öğrencilerinin Ahlâk Gelişimi

Yetişkinler ile çocuklar arasındaki ilişkilerde diyalog ve karşılıklı etkileşim görülmektedir. Çocuklar düşüncelerini ortaya koyarken, eylem ve davranışlarını yansıtırlar, anne - babaların, öğretmenlerin, kısaca yetişkinlerin “bu düşünce çok doğrudur, bunu destekliyorum”, “yaptığın eylem çok yanlış ve çirkin, bir daha olmasın”, “bu davranışlar sana yakışmaz, bunlardan vazgeç”, “çok güzel bir jest, arkadaşların seni alkışlayacak” gibi farklı telkinlerde, farklı uyarı ve yargılarda bulunmaktadır. Böylece küçük yaştan itibaren, yetişkinlerin görüş ve istekleri, yetişkinlerin onaylama veya onaylamamaları, kısaca yetişkinlerin yönlendirilmesi ile çocuklarda nelerin olumlu ya da olumsuz; nelerin güzel ya da çirkin; nelerin yasak ya da serbest; nelerin iyi yada kötü; nelerin kabul edilir ya da kabul edilemez; nelerin doğru ya da yanlış davranışlar olduğuna dair inançları, yargıları, tutumları ve değerleri şekillenmektedir. Tüm bunların oluşturduğu karmaşık bütün ise çocukların ahlâk dünyasının temellerini inşa etmektedir.

Çocuklarda ve yetişkinlerde şekillenen inançlar, yargılar, tutum ve değerler sistemi, gelişimsel bir süreç içinde ortaya çıkmaktadır. Ahlâk gelişimi olarak adlandırılan bu süreç, bazılarına göre bilişsel gelişim ile sosyal gelişim arasında bir gelişme dönemidir, bazılarına göre kişilik veya sosyal gelişimin bir alt boyutudur.<sup>454</sup> Örneğin Kohlberg ve Piaget’e göre ahlâk gelişimi bilişsel gelişime paralellik gösterir.

Sosyal bir varlık olan olan çocuk, ailede, sokakta, okul veya arkadaşlar ortamında toplumca belirlenen norm ve kurallara uymaya çalışır. Bu norm ve kurallara uyum sağlayan, onları içselleştiren çocuklar toplumsallaşmada başarı sağlarken ve bu başarı onları mutlu ederken, bu norm ve kuralları kabul etmeyen çocuklar toplum tarafından adeta dışlanmakta ve mutsuzluğa itilmektedirler. Sonuç olarak, genelde toplumsal ahlâk kuralları belirleyici ve birinci planda, bireysel ahlâk kuralları ise pasifleştirilerek ikinci planda kalmaktadır. Fakat unutulmaması gerekir ki “ahlâk gelişimi toplumun tüm değerlerine kayıtsız şartsız edilgin bir uyma değil, topluma etkin bir uyumu sağlamak için değerler sistemi oluşturma sürecidir”.<sup>455</sup>

<sup>454</sup> Can, Gürhan, a. g. e., s. 127

<sup>455</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 68

Ahlâk gelişimi ile ilgili en yaygın ve en çok tartışılan kuramlar arasında Piaget, Kohlberg ve Gilligan'ın ahlâk gelişim kuramları yer almaktadır. Bu çalışmada sadece Kohlberg'in geliştirdiği kuramın tartışılması uygun görülmüştür.

#### 2.4.2.5.1. Kohlberg'in Ahlâk Gelişimi Kuramı

Kohlberg'in ahlâk gelişim kuramının başlıca özellikleri şunlardır:<sup>456</sup>

- Kohlberg, Piaget'in ahlâk gelişim kuramını inceleyerek, geliştirerek ve yeniden anlamlandırarak kendi ahlâk gelişim kuramını meydana getirmiştir. Piaget'in iki dönemde incelemesine karşılık Kohlberg ahlâk gelişimini üç büyük düzey içinde ele almıştır. Düzeyler içinde yer alan ve hiyerarşik bir sıra izleyen dönemlerin her birinde yeni bir zihinsel örgütlenme, buna bağlı olarak da farklı bir algılama, farklı bir dünya bakış açısı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca dönemler içinde ilerleme, takvim yaşı ile birlikte bilişsel gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olmaktadır.
- Kohlberg'in bilişsel gelişim yaklaşımı yedi anahtar kavram ve temel kabule dayanmaktadır: yapısalılık, fenomenalizm, etkileşimcilik, bilişsel basamaklar, benlik, rol alma ve denge.
- Kohlberg, kuramını oluştururken ve araştırmasını sürdürürken, Piaget gibi çocukları oyun esnasında gözleyerek değil, çocuklara ahlâki ikilemleri kapsayan belirli durumlar vererek onlara bu durumlarda nasıl tepkide bulunacaklarını sorarak yapmıştır. Kohlberg geliştirdiği kuramı İngiltere, Türkiye, Malezya, Tayvan ve Meksika'daki kırsal ve kentsel yerleşmelerdeki bireylerin araştırma bulgularına dayandırmıştır. Kohlberg, değişik yaş grupları ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklara ahlâk ikilemi içeren öyküler verildikten sonra, öyküde anlatılan duruma ilişkin kendi görüş ve kararlarını vermeleri istenmiştir. Verilecek kararın doğru ya da yanlış olması üzerinde durulmamaktadır. Önemli olan, öyküde anlatılan soruna çözüm bulurken kullandığı dayanak noktaları ve ahlâki ikilem ile ilgili yaptığı değerlendirmedir. Böylece, Kohlberg'in kuramı, temelinde ahlâki yargı problemlerinin bulunduğu, hem felsefi ve hem de gündelik ahlâk anlayışını kapsar.

<sup>456</sup> Erden, Münire – Akman, Yasemin, a. g. e., s. 116 – 124; Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 70 – 76; Can, Gürhan, a. g. e., s. 128 – 131; Çiftçi, Nermin, “Kohlberg'in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Teorisi: Ahlâk ve Demokrasi Eğitimi”, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt: 1, İstanbul, 2003, s. 43 - 73

- Kohlberg bireyin içinde bulunduğu ahlâk gelişim düzeyini saptarken, bireyin karşı karşıya kaldığı sorunu çözerken gözlenen akıl yürütme süreci ile ilgilendiği görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin kopya çekmesinden çok, kopya çekmesine ilişkin gösterdiği nedenler, onun hangi ahlâk gelişimi döneminde yer alması gerektiğini göstermektedir.

- Aşağıda Kohlberg'in kullandığı problem durumlarından bir örnek verilmiştir:

Avrupa'da bir kadın, hasta ve ölmek üzeredir. Son zamanlarda hayatını kurtarabilecek ilaç, aynı kasabada yaşayan eczacı tarafından keşfedilmiştir. Fakat eczacı ilaç için çok yüksek bir fiyat istemektedir. İlaç maliyetinin on katı yüksek olan bu fiyat 2000 dolardır. Hasta kadının kocası Heinz borç para alabileceği herkese gider ve borç ister. Fakat tüm çabalarına rağmen topladığı para ancak ilaç fiyatının yarısı kadardır. Hainz, eczacıya karısının ölmek üzere olduğunu söyleyerek ya ilacı biraz ucuza satmasını ya da ödemede kolaylık yaparak daha sonra geri kalan parayı ödemesine izin vermesini talep eder. Ancak eczacı Heinz'in bu talebini kabul etmez. Karısını kurtarmak isteyen Heinz çaresiz bir durumdadır. Bir gece eczanenin camını kırarak içeri giren Heinz, gizlice ilacı çalmıştır. Bu durumda hasta kadının kocası ne yapmalıydı? Sizce de ilacı çalmalı mıydı?<sup>457</sup>

- Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi anlatılan durum karmaşık olup, çözülmesi gereken ikilem oldukça zordur. Yukarıdaki durumla ilgili bireylerin verdikleri cevapları sınıflayan Kohlberg, insanların altı yargı aşaması geçirdiklerini belirtmektedir. Bu altı aşama ise üç düzey içinde yer almaktadır: I. Gelenek öncesi düzey, II. Geleneksel düzey, III. Gelenek sonrası düzey. Bu üç düzey, çocuk ya da yetişkinin “doğru” yada “ahlâki davranış” olarak neyi algıladığına ve bu yargıya nasıl ulaştığına göre sıralanmıştır. Tablo 2. 4'te Kohlberg'in ahlâk gelişim düzeyleri ve aşamaları özetlenerek gösterilmiştir.

---

<sup>457</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 70

Ahlâk Gelişim Düzeyleri	Ahlâk Gelişim Aşamaları
<p><b>I. Gelenek Öncesi Düzey</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurallar başkaları tarafından belirlenir.</li> <li>• Etkinliğin fiziksel sonuçlarına göre kötü ya da iyi belirlenir.</li> <li>• Bireyin kendi gereksinimleri ön plandadır.</li> </ul>	<p><b>1. Ceza ve İtaat Eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuk otoriteye uyar ve cezadan kaçınır.</li> <li>• İyi ya da kötüyü etkinliğin fiziksel sonuçları belirler.</li> </ul> <p><b>2. Araçsal İlişkiler Eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Her ne olursa olsun bireyin kendi ihtiyaçları önemlidir.</li> <li>• Bu aşamada “sen bana şunu ver, ben da sana bunu vereyim” düşüncesi egemendir. Çocuk ne kadar alırsa o kadar verir.</li> </ul>
<p><b>II. Geleneksel Düzey</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aile, grup ve ulusun beklentileri, yakın ve açık sonuçları düşünülmezsizin önemlidir.</li> <li>• Bireyin kendi ihtiyaçları grubundakilerine göre ikinci plandadır.</li> <li>• Geleneksel toplumsal değerler benimsenir. Kanunlara uyma ve sosyal düzeni koruma önemlidir.</li> </ul>	<p><b>3. İyi Çocuk Eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• İyi davranış, başkalarına yardım etmek ve başkalarını mutlu etmektir.</li> <li>• Bu aşamada çocuk grup normlarına ve beklentilere uygun davranır. Grup tarafından onay ve kabul edilme onun için büyük önem taşımaktadır.</li> </ul> <p><b>4. Kanun ve Düzen Eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kanunlara ve toplumsal düzene uymak, ayrıca onurunu korumak ve sorumluluk almak önem taşımaktadır.</li> <li>• Doğru davranış, bireyin sosyal düzen ve otoriteye uygun olarak görevini yerine getirmesidir.</li> </ul>
<p><b>III. Gelenek Sonrası Düzey</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bireyin kendine özgü ahlâk ilkelerini seçtiği ve değer sistemini örgütlediği düzeydir.</li> <li>• Adalet ve insan haklarının gözetildiği evrensel değerler benimsenmiştir.</li> </ul>	<p><b>5. Sosyal Sözleşme Eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Değerler, kurallar ve yasaların toplumun iyiliği için değişebileceğine inanılır. Değerlere ve kanunlara eleştirel yaklaşılır.</li> </ul> <p><b>6. Evrensel Ahlâk İlkeleri Eğilimi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Birey kendine özgü ahlâk ilkeleri örgütler. Bu ilkeler genelde eşitlik, adalet, özgürlük ve insan haklarına dayanır.</li> <li>• Tüm insanlar eşittir, ayrıca adalet, özgürlük, eşitlik ve insan hakları, kanunun üstündedir görüşü benimsenir.</li> </ul>

**Tablo 2. 4.** Kohlberg’e Göre Ahlâk Gelişim Düzeyleri ve Özellikleri<sup>458</sup>

<sup>458</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 74; Erden, Münire – Akman, Yasemin, a. g. e., s. 119



#### **2. 4. 2. 5. 2. Kohlberg'in Ahlâk Gelişim Kuramının Çevre İçin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi**

Kohlberg'in ahlâk gelişim düzeylerinin “kesinlik derecesi ve evrenselliği tartışılmaya açık”<sup>459</sup> olmasına rağmen, eğitim - öğretim ve çocukların bilişsel - etik gelişimi açısından bunların taşıdığı önem tartışılmazdır. Oser, Schlaefli, Rest ve Thoma'nın yapmış oldukları araştırmalardan elde edilen kanıtlara göre okullarda düzenlenecek öğretim – öğrenme süreçleri ahlâk gelişimini hızlandırabilir ve olumlu etkileyebilir.<sup>460</sup>

Yukarıdaki başlık altında Kohlberg'in geliştirdiği ahlâk gelişim kuramı ile bu kuram doğrultusunda yer alan farklı gelişim düzeylerinde bireylerin çevreye gösterdikleri ilgi, değer verme, koruma, önemseme, benimseme gibi ahlâk ilişkileri tartışılmaya çalışılacaktır.

##### **2. 4. 2. 5. 2. 1. Gelenek Öncesi Düzey**

Kohlberg'in “gelenek öncesi düzeyi” Piaget'in “dışsal kurallara bağlılık” döneminin özelliklerini kapsamaktadır. Bu düzeydeki çocuklar yetişkinlerin doğadaki unsur ve olaylar ile ilgili ortaya koydukları iyi - kötü, yararlı - yararlı, dost - düşman şeklindeki değerlendirmeleri olduğu gibi, sorgulamadan kabul etmektedirler. Çocukların çevre ile etkileşimlerini belirleyen kuralları kendileri değil yetişkinler tayin etmektedir ve böylece başkalarına yararlanmak için başkalarının belirlediği kurallara, uymaya çaba göstermektedirler.

Bu düzeydeki çocuklar otoriteye uyar ve cezalandırmaktan kaçındıklarından dolayı, “Neden göle girmemeliyim?”, “Neden köpeği uyurken rahatsız etmemeliyim?”, “Neden yemeklerimi odanın ortasına atmamalıyım?”, “Neden akvaryumdaki balıkları elle yakalamamalıyım?”, “Neden çöplerimi sokağa atmamalıyım?” sorularını sorgulamaz, tartışmaz sadece yetişkinlerin istekleri doğrultusunda, onlardan uyarı veya ceza almamaları için, onların istedikleri şekilde bu sorunlara yanıt bulmaya çalışırlar. Göle girmenin yasak olduğunu bilen çocuk bu yasağı aykırı davranırsa ceza alacağını bildiği için göle tek başına girmemektedir. Uyuyan köpeğin kuyruğunun çekilmemesinin nedeni, köpeği rahatsız etmemek veya ısırılmadan korkmak için değil, yetişkinlere itaat etme isteğinden kaynaklanmaktadır. Çocuk bu dönemde kafesteki minik kuşu öldürmüyorsa ona bir canlı olarak değer verdiğinden dolayı değil, anne - babasını üzmemek veya onlardan ceza almamak içindir. Kısaca bu dönemde çocuklarda bilinçli çevre sevgisi ve doğa unsurlarına karşı saygı henüz gelişmemiştir.

<sup>459</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 73

<sup>460</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 75

Bu düzeyin araçsal ilişkiler aşamasında “Bana atlı oyuncağımı verirsen ben de sana beyaz ayımı veririm” yaklaşımının çocuklarda egemen olduğundan dolayı, doğa unsurlarına yaklaşım da buna benzer olarak “o çiçekleri koparıyorsa ben neden koparmayım” veya “O kirletiyorsa ben neden kirletmeyim” yaklaşımını yansıtmaktadır. Çocukların yapmış oldukları “Senin baban benim babamdan daha çok balık avladı”, “Bizim köpeğimiz sizinkinden daha büyük ve daha güçlüdür”, “Bizim evin bahçesindeki havuz sizinkinden daha geniş ve güzeldir” gibi kıyaslamalar, karşılaştırmalar veya üstünlük yarışları genelde niteliksel tatmin çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu nedenle de doğadaki canlılara ve diğer unsurlara da çocuklar bu niteliksel pencereden bakmaktadırlar.

Bu düzeydeki çocuklar için koyun yün verdiği için, inek et ve süt verdiği için, tavuk ise yumurta verdiği için sevimli ve değerli hayvanlardır. Sinek, böcek, solucan, kurbağa ise değersiz ve fayda sağlamayan hayvanlardır. Hatta yılan, kurt, tilki, çakal öldürülmesi gereken düşmanlardır. Çocuklarda, yararlı hayvanlara karşı sempati ve korumacılık, yararsız hayvanlara karşı düşmanca tutum sergileme bu düzeyde olgunlaşmaya başlar. Kısaca çocuklarda doğa unsurlarına karşı çıkarıcı, faydacı, pragmatist insan - merkezli düşüncenin kök salması gelenek öncesi düzeyde başlamaktadır. Bu düşüncenin çocuklar tarafından benimsenmesinde yetişkinlerin de çok büyük rolü ve etkisi vardır.

Sinek veya böcek öldüren çocuğa ceza vermeyen öğretmen ve ebeveynler büyük ve değerli bir hayvan öldürüldüğünde veya ona zarar verildiğinde cezalar vermektedirler. Bu da çocukta, küçük yaştan itibaren küçük-büyük canlı, değersiz-değerli canlı ayırımının olgunlaşmasına yol açmaktadır. Bu düzeyde, çocuklar için kendi ihtiyaç, istek ve arzularının karşılanması doğaya aykırı veya doğaya olumsuz sonuçlar sağlasa dahi öncelik taşımaktadır. Kısaca gelenek öncesi düzeyde çocuğun bireysel çıkarları toplumsal ve küresel çıkarlarından üstün tutulmaktadır.

Yanakieva’ya göre canlılarla ve diğer doğa unsurları ile ilgili faydalı - faydasız, iyi – kötü, çirkin – sevimli, gerekli – gereksiz gibi sınıflandırmalar yapmak, çok eski ve çok yaygın bir toplumsal görüştür. Yazara göre bu toplumsal görüşün yaygınlaşmasında ve kök salmasında eksik ve yanlış eğitim – öğretim faaliyetlerinin çok büyük rolü ve etkisi vardır. Gezegimizdeki tüm ülkelerde, yüzlerce yıldan beri insan merkezli eğitim - öğretim yapıldığından dolayı bunları değiştirmek ve çevre merkezli eğitim - öğretime geçmek güç ve zorlu bir uğraştır.<sup>461</sup>

<sup>461</sup> Yanakieva, Elka, a. g. e., s. 5 - 6

Gelenek öncesi düzeyde küçük çocukların bilişsel yapıları, kuralları ve ahlâk ilkelerini algılamaya ve anlamaya yeterli değildir. Bu nedenle yetişkinlerin yapmaları gereken şey, kuralları soyut semboller olan sözcüklerle tartışmak yerine, kuralları birlikte uygulayarak, yaşayarak benimsetmektir.<sup>462</sup> Doğa ile ilişkilerinde yetişkinlerin söyledikleri ile yaptıkları örtüşmelidir, çocuklardan istedikleri ile kendi yaptıkları çelişmemelidir. Özellikle öğretmenler, anne ve babalar doğa ile ilişkilerinde çocuklara iyi birer model olmalıdırlar. Sağlık, temizlik, beslenme, spor, dinlenme, çalışma faaliyetlerinde ve özellikle bitki ve hayvanlarla ilişkilerinde yetişkinler çocuklar için iyi bir örnek oluşturmalarıdır. Yetişkinler, “Neden akvaryumdaki balıkları her gün beslemeliyiz?”, “Neden piknikten sonra çöplerimizi toplamalıyız ve doğayı temiz tutmalıyız?”, “Neden hasta ve yaralı hayvanlara yardım etmeliyiz?”, “Neden gereksiz yere çiçekleri ve ağaç dallarını koparmamalıyız?” sorularına yanıt bulmada, çocuklara yardımcı olmalı ve onları mantıklı ve anlaşılabilir açıklamalarla aydınlatmalıdırlar. Kısaca bu düzeyde çevre sorunları, sürdürülebilir kalkınma, derin ekoloji, küresel ekolojik sorunlar gibi konular çocuklar için algılanamayan, soyut kavramlar olduklarından dolayı, yetişkinler daha çok somut örneklerle ve örnek davranışlarla çocuklarda çevre duyarlılığını geliştirmeli ve doğa sevgisini pekiştirmelidirler.

#### 2. 4. 2. 5. 2. 2. Geleneksel Düzey

Bu düzeyde bulunan çocuk için arkadaş, aile ve ulusun beklentileri her şeyden önemlidir. Bu beklentiler bazen olumsuz etik sonuçlar içermelerine rağmen kabul edilir. Çünkü toplumsal düzeni desteklemek, ulus ve vatana sadakat önemlidir. Çocuk, kendi istek, amaç ve ihtiyaçlarını grup veya ailenin istek ve ihtiyaçları için feda edebilir, onlardan vazgeçebilir veya onları ikinci plana itebilir. İyi davranış başkalarına yardım etmek ve onları mutlu etmek olduğu için, doğaya verilen tahribat veya kirlenmeye rağmen, bitki ve hayvanların yaşamlarına rağmen, çocuk akran gruplarına ve arkadaş çevresine uymaya çaba gösterir. Örneğin arkadaş grubunun büyük bir bölümü ırmak kenarındaki ormanda piknik esnasında ateş yakılmasına karar almıştır. Çocuk ormanda yakılan ateşin yasak ve tehlikeli olduğunu bilmesine rağmen, arkadaş grubu tarafından alay edilmemesi veya dışlanmaması için sessizliği tercih ederek ateş yakılmasına göz yummaktadır. Çocuk kişiler arası uyum eğilimi göstererek bu kararını alırken, yetişkinlerden ceza almamak veya kendi çıkarlarını düşünerek bunu yapmamış, başkalarını mutlu etmek, başkaları ile ilişkilerini korumak için bunu yapmıştır. Aslında başkalarını mutlu ederek kendisini de dolaylı olarak mutlu ettiğini zannetmektedir. Özetle, iyi çocuk veya kişiler arası uyum eğilimi aşamasında başkalarını mutlu etmek, doğayı mutlu etmekten daha önemlidir, çünkü

<sup>462</sup> Senemoğlu, Nuray, a. g. e., s. 75

çocuklar için başkalarının mutlu olmasının bir karşılığı varken doğanın mutlu olmasının bir karşılığı yoktur.

Kanun ve düzen eğilimi aşamasında, çocuk otoriteye ve sosyal düzene uygun olarak görevini yerine getirmeye çaba gösterir. Bu aşamada yaşıt ve arkadaş gruplarının yerini hukuksal, politik ve toplumsal norm, yasa ve kurallar almıştır. Bu nedenle bu toplumsal norm, yasa ve kurallara sorgulanmadan itaat edilir. Aslında sadece çocuk ve ergenlerin değil, yetişkinlerin de büyük bir bölümü bu aşamada kalmakta ve gelenek sonrası düzeye bir türlü ulaşamamaktadırlar.

Kanun ve düzen eğilimi aşamasının çocukların çevre bilinci ve çevre duyarlılığı açısından bir örnek ile açıklamaya çalışalım.

*Bir il merkezindeki büyük bir okulda, okul müdürün emriyle okul bahçesindeki ağaçların kesilmesi öngörülmektedir. Ağaçların kesilmesinden bazı öğrenciler büyük üzüntü duymaktadırlar ve bir şeylerin yapılıp bunun nasıl engellenmesini teneffüste tartışmaktadırlar. Okuldaki öğrencilerin büyük bir bölümü öğretmen ve müdüre karşı gelinmemesi gerektiğini, okul yöneticileri böyle düşündüklerine göre, ayrıca belediye ve kaymakamlıktan da izin aldıklarına göre mutlaka bir bildikleri vardır düşüncesiyle, ağaç kesme kararlarından dolayı onları desteklemektedirler. Fakat okuldaki küçük bir grup, kim bu kararı verirse versin, hangi kurum bunu desteklerse desteklesin okul bahçesindeki yeşili yok etmek, ağaçları kesmek doğaya karşı işlenmiş bir yüz kızartıcı suç olduğundan dolayı her duyarlı insanın bu suça karşı gelmesini savunmaktadır. Bu küçük çevreci grup okulda ağaç kesiminin durdurmasını talep eden bir imza kampanyası başlatarak, toplanan imzaları il merkezindeki valiye ulaşturmaktadırlar. İki hafta sonra okulda bazıları için büyük bir sevinç, bazıları için ise beklenmedik bir kararla ağaçların kesim işleminin iptal edildiği duyurulmuştur.*

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi okuldaki öğrencilerinin büyük bir bölümü yöneticilere, öğretmenlere veya okul müdürüne yaranmak için, onlarla sürtüşme veya sorun yaşamamaları için ailesini, geleceğini veya notlarını düşünerek ağaçları ve doğayı feda edebilmektedir. Böylece bu öğrenciler, kanun ve düzen eğilimi aşamasını bir türlü aşamayıp, evrensel ahlâk aşamasına ulaşamamaktadırlar. Okuldaki ikinci küçük grup ise öğretmen ve okul müdürü ile sorunlar yaşayabilme ihtimaline rağmen, kınama veya ceza riskini göze alarak, ağaç kesimini durdurmak amacı ile valiye mektup yazmaktan çekinmeyip, çevre duyarlılığını ve ekolojik kararlılığını ortaya koymuşlardır. Özetle, okuldaki ikinci küçük grubun ağaç kesimi ile yapmış oldukları ekolojik davranış, üstlenmiş oldukları etik sorumluluk, bu öğrencilerin geleneksel düzeyi aşp, geleneksel sonrası düzeye ulaştıklarını kanıtlamaktadır.

### 2. 4. 2. 5. 2. 3. Gelenek Sonrası Düzey

Gelenek sonrası düzey, başkalarının değer ve yargılarına koşulsuz itaat etmenin sona erdiği, yasa, kurum ve otoriteden bağımsız düşünebilmenin başladığı, bağımsız karar verebilen bireylerin kendi tutum ve davranışlarının kendilerinin özgürce belirlediği bir düzeydir. Bu düzeyin ilk aşamasını oluşturan sosyal sözleşme eğiliminde, halâ toplumsal ahlâk ile bireysel ahlâk arasındaki gel - gitler ve çatışmalar devam etmektedir. Bu aşamada her ne kadar toplumsal değerler, yasa ve kurallar eleştirilse de onlara bağlılık devam etmektedir. Yasa, kural ve kanunlar toplumsal düzeni korumak, temel yaşama ve özgürlük haklarını güvence altına almak için gerekli görüldüğü için yetişkinler bunları desteklemeye devam etmektedirler. Bu aşamadaki kişiler kapalı mekânlarda sigara içenlerin, av mevsimi dışında hayvanları avlayanların, ormanda kaçak odun kesenlerin yüksek para cezalarına çarptırılmalarının, çevre koruma açısından çözüm oluşturacağına inanmaktadırlar.

Sosyal sözleşme aşamasındaki bireyler yasal av mevsiminde avcılık yapılmasının kanuni ve doğal bir hak olarak görmekteyizler, av mevsiminin dışında yapılan avcılığı ise hayvan ve kanun düşmanlığı olarak algılamaktadırlar. Oysa evrensel ahlâk aşamasındaki bireyler, ister av sezonunda ister av sezonun dışında olsun, her ikisine de hayvan katliamı gözüyle bakmaktadırlar, her ikisine de doğaya ve canlılara yapılan suç, ahlâksızlık ve ekolojik saygısızlık penceresinden bakmaktadırlar. Kanunlar izin verse dahi hiçbir canlının başka bir canlı tarafından ister spor veya hobi, ister başka bir nedenle öldürülmemesi gerektiğini savunmaktadırlar. Yaşama hakkı sadece insanlara değil, hayvanlara da özgü bir hak olması gerektiğini düşünmektedirler. Kısaca dünyaya insan merkezli değil, çevre merkezli bakmaktadırlar. Aslında bu örnek sosyal sözleşme eğilimindeki bireyler ile evrensel ahlâk ilkeleri eğilimindeki bireyler arasındaki farkı büyük ölçüde açıklamaktadır.

Kohlberg'e göre evrensel ahlâk ilkeleri eğilimi aşaması, bireylerin ulaşabilecekleri son gelişim aşamasıdır. Bu aşamada birey kendi inanç, yargı, norm ve değerlerini, kısaca kendine özgü ahlâk sistemini belirli ilkeler üzerinde oluşturmuştur. Bu ilkeler adalet, özgürlük, insan hakları, eşitlik gibi temel toplumsal - vatandaşlık ilkelerinin yanı sıra derin ekoloji, çevrecilik, sürdürülebilir dünya gibi evrensel çevre ilkelerini de kapsamaktadır. Bu aşamada birey, gelenek - göreneklerden, kural ve yasalardan tamamen bağımsız, kendi özerk etik dünyasını inşa etmekte ve inşa ettiği bu dünyanın düzeninde bireysel vicdan ve ahlâk her şeyin üstündedir, her şeyden daha önemlidir. Yapılan çevresel davranış toplum veya hükümet tarafından desteklense dahi bireye göre yanlış ise, birey bu davranışa karşı gelir ve demokratik tepkisini gösterir.

Evrensel ahlâk aşaması bireysel ahlâkın, toplumsal ahlâktan üstün geldiği, kısaca bireysel çıkarlarının doğa ve dünya çıkarları için feda edildiği bir aşamadır. Bu aşamaya ulaşmış bilinçli çevreci birey, bölgesel ve ulusal sorunlara küresel pencereden bakabilmekte; ülke, millet, dil, din, ırk ayırımı yapmadan farklı coğrafyalardaki ekolojik sorunlara yüksek duyarlılık gösterebilmekte; gerektiğinde gelenek - göreneklere, örf ve adetlere, kural ve kanunlara karşı çıkarak çevreyi savunabilmekte; doğa ve dünya için bireysel çıkarlarını feda edebilmektedir.

Bu bağlamda, çevre için eğitimin öncelikli amaçlarının başında evrensel ahlâk aşamasına ulaşmış, çevre merkezci doğa ve dünya görüşüne sahip; çevre olayları karşısındaki bireysel bakışını, düşünce ve davranışlarını çekinmeden ortaya koyabilen ve savunabilen; tüm dış etkenlere rağmen bireysel ahlâk sistemini kendisi inşa eden, kendisi şekillendiren; bireysel inanç, değer ve görüşlerinden ödün vermeyen çevreci yurttaşların yetiştirilmesi olmalıdır. Bunun gerçekleşmenin yolu ise öncelikle insan merkezli eğitim - öğretiminin çevre merkezli eğitim - öğretime dönüşmesinden geçmektedir.

XXI. yüzyılın ilk çeyreği, yani içinde bulunduğumuz dönemde, çocuklara toplumsal kurallara, siyasal ve yönetsel sisteme, aile ve okul düzenine nasıl daha kolay uyum sağlamaları, bu düzeni nasıl daha kolay kabullenip benimsemelerinin öğretildiği bir eğitim-etik anlayışı egemendir. Böylece bugünkü eğitim - etik anlayışı, yetişkinlerin sözünü dinleyen; var olan sistemi ve düzeni kabullenmiş, onu eleştirmeyen; kolay şekillenebilen ve yönlendirilebilen; uslu ve edilgen; itaate odaklı çocukların yetiştirilmesini sağlamaktadır. Bu durumda iki soru akla gelmektedir:

1. Ya sistem bozuk ise, ya düzen çarpık ise çocuklar da “bozuk ve çarpık” yetiştirilmeyecek midirler?

2. Toplumsal ahlâk normları yanlış; toplumun doğa sevgisi, çevre duyarlılığı ve çevre bilinci eksik; toplumun çevre tutum ve davranışları doğaya ve dünyaya faydadan çok zarar sağlıyorsa; ülkedeki egemen ekonomik, idari ve siyasi yönetim mekanizması ekoloji ile uyumlu karar ve politikaları uygulamıyorsa, birey tüm bunları kabullenmeyip benimsememiş ise nasıl davranmalı, ne yapmalıdır?

İşte bu noktada bireyden beklenen şey üstleneceği, göstereceği kişisel ahlâki sorumluluktur. Toplumsal sisteme rağmen, ailede ve okulda öğretilenlere rağmen, kitle iletişim araçlarının ve politikacıların savunduğu düzene rağmen, birey evrensel ahlâk ilkelerini kendi yargılama yeteneği ile oluşturabilecek ahlâki otonomiye (özerkliğe) kendisi ulaşmalıdır. Çünkü ahlâk dışarıdan kavratılmaz. Çocuk bireysel ahlâk bakış açısını kendisi oluşturmalı, kendisi

biçimlendirmelidir.<sup>463</sup> Tüm bunların gerçekleşmesi için ise çocukları bu otonom ahlâka kavuşturacak, yeni bir paradigma, yeni bir eğitim düzeni, yeni bir dünya ve evren anlayışına ihtiyaç vardır. Aksi takdirde, yarının yetişkinleri olacak bugünkü çocuklar, başkaları tarafından biçimlenmiş, dünya görüşleri ve etik anlayışlarının başkaları tarafından şekillendiği, bireysel ahlâkını bağımsızca inşa edememiş, yaşam ve çevre konusunda yönlendirmeye ve manipülasyona açık bireyler olacaklardır. Tüm bunlar ise çevre için eğitim faaliyetlerin istenilen hedefe ulaşmasını zorlaştırmakta; daha da önemlisi, yetiştirilen çocukların çevre bilinci, ekolojik kültür ve çevre ahlâkında soru işaretlerini arttırmaktadır.

### 2. 4. 3. İlköğretimin Amaçları ve Bunların Çevre İçin Eğitime Etkileri

Bireylerin bilinçli olarak yapmış oldukları tüm davranışlar, öğrenme ürünüdür. Bu bağlamda bozulan insan – doğa ilişkileri ve çevre sorunlarının kaynağı bireylerin yanlış tutum ve davranışlarından kaynaklandığına göre, bunlar özünde birer eğitim sorunudur. Doğumdan ölüme kadar süren eğitim süreci, bireyi yaşam boyu geliştiren, şekillendiren, onun düşünce ve davranışlarını belirleyen en önemli etkenlerin başında gelir. Yaşam boyu süren eğitimin okullardaki kısmını öğretim olarak adlandırabiliriz. Bu bağlamda öğretim, eğitim sürecinin önemli bir parçası, ama tamamı değildir.<sup>464</sup>

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan bugünkü Milli Eğitim Sistemi, “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır.<sup>465</sup> Bunların arasında yer alan ilköğretim hem okul, hem öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından örgün eğitimin en geniş alt kanadını oluşturmaktadır.

Altı ile on dört yaşları arasındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan ilköğretim, kız – erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin amaç ve görevleri Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak düzenlenmiştir. İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmeleri için, gerekli temel bilgi, beceri, ahlâk ve davranışların kazanmasını, milli ahlâk anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim

<sup>463</sup> Çiftçi, Nermin, “Kohlberg’in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Teorisi: Ahlâk ve Demokrasi Eğitimi”, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt: 1, İstanbul, 2003, s. 71

<sup>464</sup> Gökdağ, Dursun, “Ortaöğretim Programlarında Çevre”, *Cogito – Kirlenen Çağ*, İkinci Baskı, Üç Aylık Düşünce Dergisi, Sayı: 2, Güz 1994, İstanbul, 1995, s. 48

<sup>465</sup> MEB, *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1975, s. 11

kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Kesintisiz eğitim yapan bu okullardan mezun olanlara ilköğretim diploması verilir.<sup>466</sup>

İlköğretimin amaçları

- I. Kişisel Bakımından,
- II. İnsanlık İlişkileri Bakımından,
- III. Ekonomik Hayat Bakımından ve
- IV. Toplum Hayatı Bakımından

olmak üzere dört ana başlık altında toplanmıştır.<sup>467</sup>

Yukarıdaki dört ana başlık altındaki alt amaçlar incelendiğinde ekolojik kültür, çevre bilinci, çevresel tutum ve davranışlara, temizlik, tutumluluk gibi konulara yönelik bazı amaçların da yer aldığı görülmektedir. İlköğretim görmüş bir yurttaş çevre konuları bakımından aşağıdakilerini gerçekleştirmeye çalışır:<sup>468</sup>

#### **A) Kişisel Bakımından:**

- Çevresinde bütün canlı, cansız varlıklara değer vermesini, onları sevmesini ve korumasını öğrenmiştir:

a. Doğayı, çevresindeki hayvan ve bitkileri korumayı, onlara bakmayı, çiçek, ağaç ve bitki yetiştirmeyi bilir ve bu alandaki bilgilerini uygular.

b. Canlı ve cansız varlıkların insanlara nasıl yararlı olduklarını kavramıştır. Bu varlıklardan daha iyi yararlanma yollarını bilir, araştırır.

- Doğa güzelliklere ve güzel sanat eserlerine karşı ilgi ve hayranlık duymayı öğrenmiştir:
  - a. Çevresindeki doğa güzelliklerinin farkına varır.
  - b. Çevresindeki eski, yeni sanat ve kültür eserlerini tanır, bunlara karşı hayranlık duyar.
  - c. Çevresini güzelleştirmeye gayret eder.

#### **B) Ekonomik Hayat Bakımından:**

- İnsan gücünün ve doğal kaynaklarının çevresinin ve yurdun kalkınmasındaki önemini kavramıştır. Yaptığı her işi dikkatli, özenli, düzgün ve temiz yapar, baştan savmacılıktan

<sup>466</sup> Erdoğan, İrfan, a. g. e., s. 10 - 11

<sup>467</sup> Vural, Mehmet, İlköğretim Okulu Programı, Yakutiye Yayıncılık, Erzurum, 2003, s. 8 - 10

<sup>468</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 8 - 10



hoşlanmaz. Kendi eşyasını, okulunu, onun eşya ve araçlarını, milli eserleri dikkatli ve özenli kullanmaya, iyi korumaya çalışır.

- a. Yurdun en değerli zenginlik kaynağının insan gücü olduğunu bilir.
  - b. Çevresinin ve yurdun doğal ve toplumsal her türlü zenginlik kaynaklarının korunması gerektiğine inanır.
  - c. Tutumlu yaşamak ve planlı çalışmakla bu zenginliklerin korunmasında kendisinin de bir payı olduğuna inanır.
- İyi bir tüketici olmanın memleket ekonomisindeki önemini kavramıştır.
    - a. Satın alacağı bir malın niteliğini, fiyatını ve gerçek lüzumunu göz önünde tutar.
    - b. Parasını en iyi şekilde nasıl harcayacağını bilir.
    - c. Giderini gelirine göre ayarlamaya dikkat eder.
    - ç. Para biriktirmenin kendisi ve toplum için önemli olduğunu kavrar.

Sonuç olarak, yukarıdaki maddeler dikkatle irdelendiğinde, ilköğretimde uygulanan eğitim - öğretim ile doğaya sevgi ve saygıyla yaklaşan, çevresindeki canlı ve cansız varlıklara değer veren, bitki ve hayvanları koruyan, çevre sorunlarına duyarlılık gösteren, çevresindeki doğal güzelliklerin farkında olup çevresini iyileştirmeye çaba gösteren, doğal kaynakları tutumlu kullanan, tarihsel - kültürel mirasa sahip çıkan, çevre duyarlılığı ve çevre bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülecektir. Fakat asıl önemli olan bu amaçların ne kadar gerçekleştirilmektedir? Türk çocukları ilköğretim okullarından mezun olduklarında yukarıdaki çevre amaçlarının tümüne gerçekten ulaşmış durumda mıdır? Aşağıda, dersler bazında ilköğretim programını irdelerken bu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

#### **2. 4. 4. İlköğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında Çevre İçin Eğitimin Yeri ve Önemi**

İlköğretimde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinde çevre için eğitim ile ilgili bir çok konu ve ünite yer almaktadır. Resim İş, Müzik, Beden Eğitimi, Matematik, Türkçe, Yabancı Dil ve İş Eğitimi gibi diğer derslerde ise çevre için eğitim ile ilgili yok denecek kadar az ünite yer

almaktadır. Aşağıda, çevre için eğitim konularının yaygın olarak yer aldığı derslerin programları ve ders kitap içerikleri, çevre için eğitim açısından ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### 2. 4. 4. 1. Hayat Bilgisi Dersi

Hayat Bilgisi Programı T. T. K. B.'nin 03. 12. 1997 tarih ve 161 sayılı kararı ile kabul edilmiş; Ocak 1998 tarih ve 2484 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır.<sup>469</sup> Bugün uygulanmakta olan “İlköğretim Okulu Hayat Bilgisi Öğretim Programı”, 1, 2. ve 3. sınıflarda haftada beşer ders saati olmak üzere, her sınıf için 36 haftada toplam 180 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB), 1968 yılında kabul ettiği İlkokul Hayat Bilgisi programı 1997 – 1998 öğretim yılına kadar uygulanmış ve 1998 – 1999 öğretim yılından itibaren yeni İlköğretim Hayat Bilgisi programı uygulanmaya başlanmıştır. Eski programda yer almayan “Bilinçli Tüketicilik ve Verimlilik” ile “Toplum Hayatımız” gibi çevre için eğitimi ilgilendiren konular, yeni üniteler olarak yeni programda yer almışlardır.<sup>470</sup>

Tablo 2. 5'te de görüldüğü gibi Hayat Bilgisi dersinde (1. 2. ve 3. sınıflarda) toplam 33 ünite, 234 hedef ve 1074 davranış yer almaktadır. Çocukların yaş ve gelişim özellikleri düşünüldüğünde bu kadar fazla sayıdaki hedef ve davranışın, eğitim - öğretim açısından uygunluğu tartışılabilir. Bu ders programında birinci sınıfta üç, ikinci sınıfta iki ve üçüncü sınıfta yedi ünite çevre için eğitim ile ilişkilidir. Böylece tablo 2. 6'da da görüldüğü gibi bu ünitelerden 12'si ve hedeflerden 89'u doğrudan veya dolaylı olarak çevre için eğitim konuları ile ilişkilendirilebilir. Böylece Hayat Bilgisi dersi içindeki ünitelerin yaklaşık % 35'inin çevre için eğitim konuları ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

<sup>469</sup> Gülerüz, Hasan, İlköğretim Okulu Programı, Pegem A Yayınları, Ankara, 2002, s. 77

<sup>470</sup> Özdemir, Mustafa, Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri, Pegem Yayınları, Ankara, 1998, s. 8 - 9

Sınıflar	Ünite Sayısı	Hedef Sayısı	Davranış Sayısı	Ders Saati Sayısı*
1. Sınıf	10	58	296	180
2. Sınıf	11	86	379	180
3. Sınıf	12	90	399	180
<b>Toplam</b>	33	234	1074	540

\* Bir öğretim yılı ders saati sayısı.

**Tablo 2. 5.** İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinin Ünite, Hedef, Davranış ve Ders Saati Bakımından Sınıflara Göre Dağılımı<sup>471</sup>

Hayat Bilgisi dersinin genel hedefleri arasında doğrudan ve dolaylı olarak çevre için eğitim ile ilgili olanlar şunlardır:<sup>472</sup>

- “Ülke ve dünya olaylarına duyarlı oluş.
- Çevresindeki maddeleri tanıyabilme.
- Turizmin önemini kavrayabilme.
- Doğa olaylarının etkilerini kavrayabilme.
- Sağlığını koruyabilme.
- Canlı ve cansız varlıkları koruyabilme.
- Bilinçli bir tüketici olabilme.
- Çevreyi koruyabilme.”

Hayat Bilgisi dersinin özel hedefleri arasında doğrudan ve dolaylı olarak çevre için eğitim ile ilgili olanlar şunlardır:<sup>473</sup>

- “Bilinçli tüketici olmanın önemini kavrayabilme.
- Uzayı tanıyabilme.
- Hak ve sorumluluklarını yerine getirebilme.
- Fiziki çevreyi koruyabilme.
- Fiziki çevreyi geliştirebilme.
- Canlı varlıkları koruyabilme.
- Cansız varlıkları koruyabilme.”

<sup>471</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 107 - 150

<sup>472</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 110

<sup>473</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 110 - 146

Bu özel hedefler dikkatle irdelendiğinde 6–9 yaş arasındaki çocuklar için ulaşılması güç hedefler olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Çünkü bugünkü eğitim sistemi bu küçük öğrencilerden “uzayı tanıyabilmelerini”, “bilinçli tüketici olmalarını” ve “fiziki çevreyi geliştirebilmelerini” istemektedir. Yetişkinlerinin büyük bir bölümü bu hedeflere ulaşamaz iken 6–9 yaş arasındaki çocukların bunlara ulaşmasının hedeflenmesi, pedagoji gerçekliklilerinden uzaklaşmanın ve çocuk gelişim özelliklerinin dikkate alınmamasının göstergesi olarak yorumlanabilir

Üniteler	Sınıf	Hedef Sayısı	Davranış Sayısı	Oran (%)	Süre (İş Günü)	Ünitenin Sayfa Sayısı	Kitap İçindeki Oranı
1. Güneş ve Dünyamız	1	5	19	8	15	13	7,0
2. Sağlıklı Büyüyelim	1	8	49	14	25	21	11,4
3. Çevremizdeki Canlılar	1	4	24	11	20	13	7,0
4. Çevremizdeki Canlılar	2	7	29	11	20	10	5,3
5. Dünya ve Uzay	2	6	25	8	15	23	12,1
6. Bilinçli Tüketimcilik ve Verimlilik	3	8	36	8	15	14	7,4
7. Yaşadığımız Yer	3	10	39	11	20	17	8,9
8. Toplum Hayatımız	3	13	41	8	15	16	8,5
9. Sağlıklı Büyüyelim	3	10	59	8	15	17	8,9
10. Çevremizdeki Canlılar	3	10	47	8	15	11	5,8
11. Dünya ve Uzay	3	4	20	8	15	20	10,6
12. Çevremizdeki Maddeler	3	4	22	8	15	7	3,7

**Tablo 2. 6.** İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Bunların Özellikleri.<sup>474</sup>

<sup>474</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 110 – 135; Bilgin, Zümre – Karamustafa, Ülkü, İlköğretim Hayat Bilgisi 1, Serhat Yayınları, İstanbul, 2004; Ögün, Vedat – Yanar, Hüseyin, İlköğretim Hayat Bilgisi 2, Ögün

Birinci sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi ders kitabında<sup>475</sup> çevre için eğitim açısından yanlış yorumlara ve olumsuz sonuçlara yol açabilecek bilgiler de yer almaktadır. Örneğin bu kitabın 170'inci sayfasında Mehmet Necati Öngay'ın "Evimizdeki Hayvanlar" şiirinde "hırsız fareler" den bahsedilerek çocuklarda bazı hayvanlara karşı olumsuz duygu ve görüşler beslemelerine neden olmaktadır; aynı kitabın sayfa 169'uncu sayfasında "yabani hayvanların barınakları ağaç kovukları ve mağaralardır" bilgisi bütün yabani hayvanları kapsadığı için yanlış bir bilgidir; kitabın 163'üncü sayfasında "bazı canlılar kendilerine yaklaştığımızda bize zarar verebilir. Yılan ve arı sokabilir." açıklaması, çocukları bu hayvanları tehlikeli ve insanlara zarar veren hayvanlar oldukları sonucuna götürebilir. Bu nedenle bu tip açıklamaların daha detaylı ve dikkatli yapılması gerekir. Aynı kitabın 173'üncü sayfasında yer alan "Hayvanların ve bitkilerin bize birçok yararı vardır. Hayvanlara ve bitkilere zarar vermemeliyiz. Zarar verenleri kibarca uyarmalıyız. Bitkilerin dallarını kırmamalıyız. Çiçekleri koparmamalıyız. Gerekliğinde sulamalıyız."<sup>476</sup> açıklaması, insan merkezli, faydacı bir görüşü yansıtır, "kibarca uyarmak" ile yeterli çevre bilinci oluşturulamayacağı ortadadır. Ayrıca "yapmamalıyız", "kırmamalıyız", "koparmamalıyız" gibi buyurucu komutlar 6 - 7 yaşındaki çocuklara çok fazla bir şey ifade etmemesine rağmen, tüm ders kitaplarında bu tip ifadelerin ön planda olması dikkat çekicidir.

Üçüncü sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi ders kitabında<sup>477</sup> "Toplum Hayatımız" ünitesinde insan hak ve sorumlulukları konusu irdelenirken, çevre hakkı ve insanların doğaya karşı olan sorumlulukları konusu hiç ele alınmamıştır. Kitabın 94'üncü sayfasında vatandaşların görevleri arasında, seçme ve seçilme, askerlik yapma, vergi verme olarak sıralanırken, çevreye karşı vatandaşların hiç bir görev ve sorumluluğundan bahsedilmemiştir.<sup>478</sup> Tüm bunlar çevre için eğitim açısından eksiklik ve olumsuzluk olarak değerlendirilebilir.

Hayat Bilgisi (1. 2. ve 3. sınıf) ders programı incelendiğinde tablo 2. 6'da da görüldüğü gibi çevre için eğitim konuları ile ilgili toplam 89 hedef ve 410 davranış belirtilmiş olduğu görülmektedir. İlköğretimin ilk yıllarında, 6 – 9 yaş arasındaki çocuklara yüklenmek istenilen bu yüksek sayıdaki hedef ve davranışlar daha çok bilgi ve kültürleşmeye yönelik olup, bilinçlenme ve özellikle çevre tutum ve davranışa yönelik hedef ve davranışların yetersizliği dikkat çekmektedir.

---

Yayımları, Ankara, 2000; Ögün, Vedat – Yanar, Hüseyin, İlköğretim Hayat Bilgisi 3, Ögün Yayınları, Ankara, 2000

<sup>475</sup> Bilgin, Zümre – Karamustafa, Ülkü, İlköğretim Hayat Bilgisi 1, Serhat Yayınları, İstanbul, 2004

<sup>476</sup> Bilgin, Zümre – Karamustafa, Ülkü, a. g. e., s. 161 - 174

<sup>477</sup> Ögün, Vedat – Yanar, Hüseyin, İlköğretim Hayat Bilgisi 3, Ögün Yayınları, Ankara, 2000

<sup>478</sup> Ögün, Vedat – Yanar, Hüseyin, a. g. e., s. 89 - 94

#### 2. 4. 4. 2. Sosyal Bilgiler Dersi

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, T. T. K. B.'nin 02. 04. 1998 tarih ve 62 sayılı kararı ile kabul edilmiş, Nisan 1998 tarih ve 2487 Sayılı Tebliğiler dergisinde yayınlanmıştır. İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 4, 5, 6. ve 7. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için 36 haftada toplam 108 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır.<sup>479</sup>

Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere kazandırması gerekli genel amaçları:

- a) vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden,
- b) toplumda insanların birbirleriyle ilişkilerli yönünden,
- c) çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden ve
- d) ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden,

olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır.<sup>480</sup> Bu genel amaçlardan birinin çevre ve dünya ile ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca bu genel amaç altında özellikle üç alt amaç çevre için eğitim açısından dikkat çekici öneme sahiptir:<sup>481</sup>

- İnsanların birbirleriyle ve coğrafi çevreleriyle karşılıklı etkilerini, insan topluluklarının yaşama şekillerini ve geçinme yollarını inceler; yurdun ekonomik kalkınmasında bilgili ve etkili birer vatandaş olarak yetişirler;
- Çevreyi korumanın günümüz ve gelecek yıllar için önemini kavrarlar;
- Yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu kavrarlar.

<sup>479</sup> Güteryüz, Hasan, a. g. e., s. 117

<sup>480</sup> Erdem, Münire, a. g. e., s. 15 - 17

<sup>481</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 187 - 188

<b>Sınıflar</b>	<b>Ünite Sayısı</b>	<b>Amaç Sayısı</b>	<b>Ders Saati Sayısı*</b>
4. Sınıf	4	96	108
5. Sınıf	4	62	108
6. Sınıf	6	104	108
7. Sınıf	7	86	108
<b>Toplam</b>	21	348	432

\* Bir öğretim yılı ders saati sayısı.

**Tablo 2. 7.** İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Ünite, Amaç ve Ders Saati Bakımından Sınıflara Göre Dağılımı.<sup>482</sup>

Yukarıdaki tablo 2. 7’de de görüldüğü gibi 4, 5, 6. ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi toplam 21 üniteye toplanmış olup, bu üniteler toplam 348 amaç içermektedir. Tablo 2. 8’de de görüldüğü gibi çevre için eğitim ile ilişkili ünitelerin sayısı sadece 7 olup, bu ünitelerdeki amaç sayısı da toplam 186’dir. Fakat bu ünite ve amaçların neredeyse tamamının dolaylı olarak çevre için eğitim konuları ile ilişkili olduğu unutulmamalıdır.

<sup>482</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 185 - 203

Üniteler	Sınıf	Amaç Sayısı	Öngörülen Ders Saati Sayısı	Oran (%)	Ünitenin Sayfa Sayısı	Kitap İçindeki Oran (%)
1. Aile, Okul ve Toplum Hayatı	4	32	27	25	34	22,6
2. Yakın Çevremiz	4	16	15	14	16	10,6
3. İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım	4	32	39	36	52	34,6
4. Güzel Yurdumuz Türkiye	5	31	36	33	45	27,7
5. Coğrafya ve Dünyamız	6	18	18	17	27	17,3
6. Türkiye'miz	6	32	21	19	43	27,5
7. Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri	7	25	24	22	49	23,3

**Tablo 2. 8.** İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Bunların Özellikleri<sup>483</sup>

<sup>483</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 188 – 200; Aydın, Celal – Kaya, Muhsin – Özen, Safa, İlköğretim Sosyal Bilgiler 4, Doğan Yayıncılık, Ankara, 2000; Sarılioğlu, Fuat – Karadaş, Müslüm, İlköğretim Sosyal Bilgiler 5, Cemre Yayıncılık, İstanbul, 2004; Kara, Kemal – Vural, İbrahim – Kaman, Nurten, İlköğretim Sosyal Bilgiler 6, Serhat Yayınları, İstanbul, 2004; Sarılioğlu, Fuat, İlköğretim Sosyal Bilgiler 7, Cemre Yayıncılık, İstanbul, 2004



Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları arasında çevre için eğitim ile ilgili doğrudan ve dolaylı olanlar şunlardır:<sup>484</sup>

#### 4. sınıf

- İnsan sağlığı ve çevre temizliği için suyu yeterince kullanmanın önemini kavrayabilme.
- Sağlığı ve temizliği için suyu kullanmaya istekli oluş.
- Okulun ve çevresinin güzelleştirilmesi ve korunmasının önemini kavrayabilme.
- Yakın çevreyi tanıyabilme.
- Yakın çevreyi tanımanın önemini kavrayabilme.
- İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesinin önemini kavrayabilme.
- İlimizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan faaliyetlere katılmaktan zevk alış.
- Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesinin önemini kavrayabilme.
- Bölgemizin bulunduğu çevrenin korunması ve güzelleştirilmesi için yapılan etkinliklere katılmaya istekli oluş.
- Ormanları korumanın önemini kavrayabilme.
- Ağaç dikme çalışmalarına katılmaya gönüllü oluş.
- Doğal parklarımızın önemini kavrayabilme.
- Tarihi eserlerimizin önemini kavrayabilme.

#### 5. sınıf

- Doğal çevrenin önemini kavrayabilme.
- Çevre sorunları ile ilgili sınıflamalar bilgisi.
- Çevre sorunlarının doğurduğu sonuçları açıklayabilme.
- Çevre sorunlarının çözümünde alınacak önlemleri açıklayabilme.
- Çevre sorunlarının çözümünde üzerine düşen görevleri yapmaya istekli oluş.
- Çevre sorunlarının çözümünde devlete düşen görevlerin farkında oluş.
- Doğal afetlerden korunma yolları bilgisi.
- Doğal afetlerde insan ve çevre sağlığının korunmasının önemini kavrayabilme.
- Doğal afetlerde söylentilere karşı dikkatli oluş.

---

<sup>484</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 188

- Depremlerin meydana getirebileceği diğer zincirleme afetlerin farkında oluş.
- Orman yangınlarının ülkemize verdiği zararın farkında oluş.
- Ormanların yurdumuz için önemini kavrayabilme.

## 6. sınıf

- Dünyanın özellikleri bilgisi.
- Dünyamızda insanlığı etkileyen başlıca olaylar bilgisi.
- Dünyamızda insanlığı etkileyen başlıca olayların önemini kavrayabilme.
- XX. yüzyılda bilim ve teknolojiye meydana gelen bazı önemli olayların insanlığa etkileri bilgisi.

Sınıf bazında değerlendirme yapıldığında, 2478 sayılı Tebliğler Dergisi’ndeki dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersine ait toplam 96 özel amaçtan, sadece 13’ünün çevre için eğitim ile ilişkili olduğu görülmektedir. Tablo 2. 8’de de görüldüğü gibi 4. sınıf İlköğretim Sosyal Bilgiler ders kitabında<sup>485</sup> toplam dört ünite yer almasına rağmen bunlardan doğrudan çevre için eğitim ile ilgili hiç bir ünite olmayıp, dolaylı ilişkili üç ünite olduğu söylenebilir. “Aile, Okul ve Toplum Hayatı” başlıklı birinci ünite, aile bütçesinden ailedeki demokratik hayata, ailenin yapısından aile bireyleri arasındaki hoşgörüyü; okul – aile işbirliğinden toplum hayatını düzenleyen kurallara kadar birçok alt konu işlenmiş olmasına rağmen aile ve çevre, okul ve çevre konusu ele alınmamıştır.<sup>486</sup> Toplum hayatında sevgi, saygı ve işbirliği konusu işlenirken, insan ile doğa arasındaki sevgi, saygı ve işbirliğinden bahsedilmemiştir. Kısaca, çocuklara doğadan uzak okullar, çevrenin dışında yaşayan aileler, yeşilden uzak toplum modelleri empoze edilmiştir.

Aynı kitabın “Yakın Çevremiz” başlıklı ikinci bölümünde krokiden pusulaya, sokağımızdan mahallemize, planlardan ölçeklere kadar birçok konu irdelenirken, ünitenin başlığını oluşturan “çevre” kavramı irdelenmeden ünite bitirilmiştir.<sup>487</sup> Çocuklara yaşadıkları sokak, cadde, ilçe ve il merkezleri kavratılmaya çalışırken; yani toplumsal çevre tanıtılırken, doğal çevreden hiç bahsedilmemektedir. Kitabın “İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım” başlıklı üçüncü ünitesinde çocukların yaşadıkları il ve bölgenin fiziki, beşeri ve ekonomik özellikleri geniş bir coğrafi çerçevede 43 sayfada tanıtılıp yorumlanırken, il ve bölgedeki doğal

<sup>485</sup> Aydın, Celal – Kaya, Muhsin – Özen, Safa, a. g. e.

<sup>486</sup> Aydın, Celal – Kaya, Muhsin – Özen, Safa, a. g. e., s. 11 - 45

<sup>487</sup> Aydın, Celal – Kaya, Muhsin – Özen, Safa, a. g. e., s. 47 - 62

çekicilikler, il ve bölgedeki başlıca çevre sorunları gibi konular adeta geçirtilerek iki sayfaya sıkıştırılmıştır.

Beşinci sınıf programı ve Sosyal Bilgiler ders kitabı<sup>488</sup> değerlendirildiğinde, 2478 sayılı Tebliğler Dergisi'ndeki beşinci sınıftaki bu derse ait toplam 65 özel amaçtan, sadece 12'sinin çevre için eğitim ile ilişkili olduğu görülmektedir. Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi kitabında çevre konularına "Güzel Yurdumuz Türkiye" başlıklı üniteye geniş yer verilmiştir.<sup>489</sup> Bu ünite içinde yer alan "Doğal Çevremizin Önemi ve Sorunları" ile "Çevre Sorunlarının Çözümü" alt konuları çevre için eğitim ile doğrudan, oysa "Doğal Afetler ve Korunma Yolları" alt konusu çevre için eğitim ile dolaylı olarak ilişkilidir. Aslında bu konuların "Çevre ve Çevre Sorunları" başlıklı bağımsız bir üniteye yer almaları gerekirken, nasıl olmuşsa "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesi içinde yer almış olmaları da tartışılabilir. Bu ünite içinde yer alan "Çevre Sorunlarının Çözümünde Bize Düşen Görevler" konusu, çevre için eğitim açısından en önemli, en iyi açıklanması ve vurgulanması gereken konu olmasına rağmen, gelişi güzel yazılarak, adeta buyurucu ve emredici bir üslupla yazılmıştır. Ders kitabındaki metinden birkaç örnekle bu görüş aşağıda desteklenmiştir.<sup>490</sup>

- Yaşadığımız çevre kirletilmemelidir.
- Su kaynakları kirletilmemeli.
- Çöpler poşetlere biriktirilmeli.
- Ormanlar ve yeşil alanlar korunmalı, boş alanlar ağaçlandırılmalı.
- Hayvanlar korunmalı, onlara zarar verilmemelidir.
- Doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımından kaçınılmalıdır.
- Henüz kirlenmemiş, bozulmamış çevre değerleri korunmalıdır.
- Çevreyi kirletenler uyarılmalı, gerekirse ilgililere haber verilmelidir.

Yukarıdaki satırlarda da görüldüğü gibi "şundan kaçınılmalı", "şunu yapmamalı", "onu bunu korumalı" gibi komutlarla, emirlerle, öğrencilere hiçbir şey ifade etmeyen şablon sözlerle çocuklara doğa sevdiremez - benimsetilemez, çevre duyarlılığı ve ekolojik bilinç kazandırılmaz. Çevre için eğitim, her şeyden önce çocukların hislerini, düşüncelerini ve görüşlerini etkilemelidir. Tüm bunlar ise aşırı bilgi yükleme ve çevre koruma yöntemlerinin öğretilmesinin ötesinde, çocuklara doğaya karşı sevgi ve saygı kazanımı ile başlayıp, her bireyin

<sup>488</sup> Sarıalioğlu, Fuat – Karadaş, Müslüm, a. g. e.

<sup>489</sup> Sarıalioğlu, Fuat – Karadaş, Müslüm, a. g. e., s. 94 - 139

<sup>490</sup> Sarıalioğlu, Fuat – Karadaş, Müslüm, a. g. e., s. 125

doğaya bağımlı bir üyesi olduğunu kavratılması ile temellendirilir. Bu temeller üzerinde daha sonraki yıllarda çevre bilinci ve ekolojik kültür inşa edilir. Çağlar'ın da belirttiği gibi ülkemizdeki çevre için eğitim “bilgilendirme temelli ve özellikle de belirli değerli yargılarını dayatıcı bir öğretim etkinliği olarak tasarlanıp yürütülmemesi gerekmektedir”.<sup>491</sup> Oysa yukarıdaki satırlarda da görüldüğü gibi bunun tam tersine birçok örnek vardır mevcut ders kitaplarında.

Sonuç olarak, çevre için eğitim bilgilendirme ve kültürleşmenin yanı sıra çağdaş ve evrensel değer yargılarını benimsetmeyi, bireysel etik normlarını şekillendirmeyi ve sonuçta bununla uyumlu tutum ve davranışları kazandırmaya yönelik olmalıdır. Oysa ders kitaplarındaki üniteler bilgi yüklü olup, değerler, estetik, çevre ahlâk ve felsefe ile ilişkili mesajlar, yok denecek kadar azdır.

Altıncı sınıf programı ve Sosyal Bilgiler ders kitabı<sup>492</sup> değerlendirildiğinde 2478 sayılı Tebliğler Dergisi'nde bu derse ait toplam 107 özel amaçtan, sadece 4'ünün çevre için eğitim ile dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Bu derste hem üniteler hem de konu içerikleri çevre için eğitimde inşa edilmesi amaçlanan yüksek çevre duyarlılığı ve olumlu çevresel tutum ve davranışlar açısından yetersiz olduğu gözlenmektedir. Örneğin, ders kitabının “İnsanlığı tehdit eden bazı önemli olaylar” başlıklı ikinci ünitesinde, çevre sorunları ve ekolojik tehdit konuları iki üç sayfa ile geçiştirilmiştir. Yine “XX. yüzyılda bilim ve teknolojide meydana gelen bazı gelişmeler ve önemli olaylar” başlığı altında çevre bilimi konularından hiçbir örnek verilmemiştir. Kitabın sayfa 54'te verilmiş olan “Ormanlar Çevreyi Güzelleştirir” ve sayfa 55'teki “Kuş Cenneti'nden Bir Görünüm” başlıklı fotoğrafları<sup>493</sup>, sıradan, yüzeysel orman - göl görüntüleri ve kalıplaşmış, şablon başlıkları ile öğrencilere sunulmuştur. Sonuç olarak, Coğrafya ve Tarih ünitelerinin ağırlıkta olduğu 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, Türkiye Tarihi, Genel Coğrafya, Osmanlı Devletinin Kuruluşu, Demokratik Hayat üniteleri ön planda olup, çevre konularına yeterince yer verilmemiştir. Tüm bunların 6. sınıf öğrencilerinde gerekli çevre bilinci ve ekolojik duyarlılığı geliştirmek için yetersiz olduğu söylenebilir.

Osmanlı Devleti Tarihi, Osmanlı Kültür ve Uygarlığı, Türkiye'nin Coğrafi Bölgeleri, Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası ünitelerinin işlendiği 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında<sup>494</sup> çevre ile ilgili üniteler yer almadığı gibi, bu dersin programında çevre için eğitim ile

<sup>491</sup> Çağlar, Yücel, “Çocuklara Doğa Eğitimi”, Öğretmen Dünyası Dergisi, Yıl: 24, Sayı: 284, Ağustos, Ankara, 2003, s. 18

<sup>492</sup> Kara, Kemal – Vural, İbrahim – Kaman, a. g. e.

<sup>493</sup> Kara, Kemal – Vural, İbrahim – Kaman, Nurten, a. g. e., s. 54 - 55

<sup>494</sup> Sarılioğlu, Fuat, a. g. e.

ilişkilendirilebilecek özel amaç da yer almamaktadır. Oysa ünite 1’de Türkiye’nin Coğrafi Bölgeleri işlenirken<sup>495</sup>, her coğrafi bölgenin yerüstü ve yeraltı kaynakları konuları ele alındığına göre doğal kaynakların kullanımı, orman, göl, deniz, mera, bozkır, akarsu gibi farklı ekosistemlerdeki ekolojik sorunlar da tartışılabilir, bölgesel çevre sorunları da ele alınabilir. Yine ünite 7’de ulusal ve uluslararası kuruluşlar konusu işlenirken<sup>496</sup>, ulusal ve uluslararası çevre kuruluşlarından söz edilebilir. Öğrencilerin bu kuruluşlara üye olmaları ve aktif görevler üstlenmeleri teşvik edilebilir.

Konuyu özetlersek, vatandaşlık eğitimine ağırlık veren Sosyal Bilgiler dersi çocuğun kültürleşmesi ve toplumsallaşması açısından önem taşıdığı gibi, çevre kültürü, çevre ahlâkı ve çevre bilinci açısından da büyük öneme sahip olduğu unutulmaktadır. Erden’in de belirttiği gibi “uygulamada bu amaçların büyük bir kısmına ulaşamadığı söylenebilir”.<sup>497</sup>

Çevre ahlâkı ve çevre hakkı eğitiminin sağlıklı verilmediği ilköğretim okullarında, öğrencilerden “yaşanabilir bir çevrenin temel insan hakkı olduğunu” ve “çevrenin korumanın günümüz ve gelecek yıllar için öneminin kavranması” istenmektedir. Kale, yapmış olduğu bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çevre hakkı, çevre bilinci ve çevre ahlâkının yeterince gelişmemiş olmasının temel sebeplerden birisinin, ders kitaplarının bu konularda yetersiz olmasına bağlamaktadır. Kale, içerik ve söylem analizlerini yapmış olduğu yirmi beş ilköğretim ders kitabının gerek içerik, gerekse söylem bakımından tam bir çevre hakkı bilinci; çevre duyarlılığı oluşturma konusunda yetersiz kaldığını öne sürmektedir. Yazara göre bunun sebeplerinin başında kitaplarda “çiçekleri koparmayalım”, “ormanları, hayvanları koruyalım” gibi kalıplaşmış söylemlere yer verilmesi ve çevre konularının yüzeysel olarak geçiştirilmesidir. Yazar, çevre sorunlarının bütünsellik içinde ele alınması gerektiğini vurgulayarak, çevre hakkı eğitim felsefesini temel alan eğitim programları ve kitapların hazırlanmasını önermektedir.<sup>498</sup>

#### 2. 4. 4. 3. Fen Bilgisi Dersi

Fen Bilgisi dersi öğretim programı, T. T. K. B.’nin 13. 10. 2000 tarih ve 387 sayılı kararı ile kabul edilmiş olup; Kasım 2000 tarih ve 2518 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır.<sup>499</sup> Fen Bilgisi dersinin eğitim programı incelendiğinde çevre için eğitim ile ilgili

<sup>495</sup> Sarıalioğlu, Fuat, a. g. e., s. 11 - 59

<sup>496</sup> Sarıalioğlu, Fuat, a. g. e., s. 199 - 203

<sup>497</sup> Erden, Münire, a. g. e., s. 17

<sup>498</sup> Kale, Nesrin, “İlköğretimde Çevre Hakkı Eğitimi”, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2000, s. 110 - 113

<sup>499</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 151

en fazla ünite bu derste olup, ekolojinin temelleri ve çevrebilimin esasları bu derste öğretilmekte ve kavratılmaktadır.

Tablo 2. 9’da da görüldüğü gibi Fen Bilgisi dersinde toplam 21 ünite, 74 amaç ve 576 öğrenci kazanımı yer almaktadır. Tablo 2. 10’da da görüldüğü gibi Fen Bilgisi ders programında 4. sınıfta üç, 5. sınıfta bir, 6. sınıfta üç, 7. sınıfta bir ve 8. sınıfta üç ünite çevre için eğitim ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir. Böylece Fen Bilgisi dersindeki toplam 21 üniteden 12’si çevre için eğitim ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu da bize İlköğretim Fen Bilgisi programı içeriğinin yarısından fazlası çevre ve doğa konuları ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sınıflar	Ünite Sayısı	Amaç Sayısı	Öğrenci Kazanımları	Ders Saati Sayısı*
4. Sınıf	4	12	97	108
5. Sınıf	4	14	106	108
6. Sınıf	4	21	147	108
7. Sınıf	4	11	104	108
8. Sınıf	5	16	122	108
<b>Toplam</b>	21	74	576	540

\* Bir öğretim yılındaki ders saati sayısı.

**Tablo 2. 9.** İlköğretim Fen Bilgisi Dersinin Ünite, Amaç, Öğrenci Kazanımları ve Ders Saati Bakımından Sınıflara Göre Dağılımı<sup>500</sup>

Fen Bilgisi dersinde toplam 10 genel amaç yer almaktadır. Bunlardan 5’i çevre için eğitim ile dolaylı veya doğrudan ilişkilidir. Bu genel amaçlar şunlardır:<sup>501</sup>

<sup>500</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 156 – 184

- Yapıcı, yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin temeli olduğunu kavramalarını,
- Saplantılardan uzak, gözlem ve verilere dayalı bilimsel gelişmelerin önemini anlayan, bu gelişmelerin teknolojiye, topluma ve çevreye etkilerini fark edip değerlendirebilen bireyler haline gelmelerini,
- Çevreyi ve doğal kaynakları tanıma, sevmeye, koruma ve iyileştirme bilinci kazanmalarını,
- Sağlıklı yaşamının gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmalarını,
- Doğa olaylarını, doğadaki canlılığı, canlılığın çeşitliliğini ve birbirleriyle ilişkilerini kavramalarını amaçlamaktadır.

Sonuç olarak Fen Bilgisi dersindeki genel amaçların yarısının çevre için eğitim ile ilişkili olduğu görülmektedir. Fen Bilgisi dersi sayesinde çocuklar bilimsel düşüncenin temellerini inşa etmektedirler, ayrıca gözlem, deney ve araştırmanın kural ve yöntemlerini öğrenmektedirler, daha da önemlisi doğal kaynakları, yaşadığı çevresini, canlıları ve doğa olaylarını tanıma fırsatı bulmaktadırlar. Bir başka deyişle, ekolojik kültürünün ve çevre bilgilenmenin temelleri Fen Bilgisi dersleri ile atıldığı söylenebilir.

---

<sup>501</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 156.

Üniteler	Sınıf	Hedef Sayısı	Davranış Sayısı	Ünitenin Sayfa Sayısı	Kitap İçindeki Oranı (%)
1. Çevremizi Tanıyalım	4	2	26	41	23,8
2. Maddenin Doğası	4	3	39	37	21,5
3. Canlılar Çeşitlidir	4	3	15	39	22,6
4. Gezegenimiz	4	4	17	41	23,8
5. Canlılar ve Doğa ile Etkileşimleri	5	5	27	43	23,6
6. Canlının İç Yapısına Yolculuk	6	6	28	41	22,8
7. Vücudumda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?	6	5	66	45	25,0
8. Uzayı Keşfediyoruz	6	5	23	32	17,8
9. Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım	7	3	30	40	23,5
10. Canlılar İçin Madde ve Enerji	8	3	31	28	16,6
11. Genetik	8	3	35	30	17,8
12. Canlılarda Üreme ve Gelişme	8	4	28	28	16,6

**Tablo 2. 10.** İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Bunların Özellikleri<sup>502</sup>

<sup>502</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 156; Işık, Nermin – Arslan, Ayşe – Şirin, Sabiha – Ülker, Salim – Gökçe, Nilgün – Güney, Serpil, İlköğretim Fen Bilgisi 4, Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004; Arslan, Ayşe – Gökçe, Nilgün – Işık, Nermin – Şirin, Sabiha – Güney, Serpil, İlköğretim Fen Bilgisi 5, Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004; Güngör, Banu – Dökme, İbilge – Baş,



Fen Bilgisi dersinin çevreselleştirilmesi ile ilgili yapılması gereken bazı öncelikli değişiklikler aşağıda maddeler halinde özetlenmeye çalışılmıştır:<sup>503</sup>

- Bitkiler, hayvanlar, canlı ve cansız unsurlar ile ilgili konular Fen Bilgisi dersinde birbirinden bağımsız işlenmektedir. Yani, çiçekli ve çiçeksiz bitkiler, omurgalı ve omurgasız hayvanlar, su küre ve hava küre, dünya ve uzay birbirlerinden uzak ve ayrı kavramlar olarak ders kitaplarında ele alınmış ve irdelenmiştir. Doğadaki bütünsellik, insan ile doğa arasındaki etkileşimler ve canlı bir varlık olan gezegenimizin çok boyutluluğunu mevcut Fen Bilgisi Programı ile öğrenciler algılamakta güçlük çekmektedirler. Öğrenciler doğanın canlı ve cansız unsurlarını, bu unsurlar arasındaki etkileşimlerin sebep ve sonuçlarını, biyosferin zenginliğini ve işlev mekanizmasını, dünyanın birbirleri içine girmiş yüzlerce kompleks sistemden oluştuğunu ve buna rağmen bu karmaşık sistemler arasında bir ahenk, bir denge ve bütünlük olduğunu algılayamadan, dünyanın ve doğanın bütünlüğünü kavrayamazlar. Bunu kavrayacak derslerin başında ise Fen Bilgisi dersi gelmektedir.
- “Doğa en uygun çözümü bulur”, “doğada bedelsiz yarar olmaz”, “doğanın sınırlılığı ve yeterliliği” ve “doğada hiçbir şey yok olmaz” gibi ekolojik ilkelerinin büyük bir bölümü Fen Bilgisi ders kitaplarında hiç ele alınmamış, ele alınanlar ise yüzeysel açıklanmıştır.
- Fen Bilgisi dördüncü sınıf kitabı öğrencilerinin yaş ve gelişim özelliklerini aşan çok çeşitli ve derin bilgiler isteyen, kavranması güç konular ile yüklüdür. Magmatik, tortul ve başkalaşım kayalar, jeolojik zamanlar, levha hareketleri, manto ve çekirdek, rüzgâr oluşumu ve rüzgâr çeşitleri, mağmatizma ve volkanizma gibi karmaşık konuları lise ve üniversite öğrencileri dahi algılamada güçlük çekerken, 9 – 10 yaşındaki çocuklardan bu kavram ve konuları bilmeleri ve yorumlamaları istenmektedir. Jeoloji, klimatoloji, hidroloji, jeomorfoloji gibi farklı bilimlere içeren bu konular çocuklar tarafından sağlıklı

---

Z. Bilge – Ülker, Salim – Yıldırım, F. Nadan – Aydın, Raziye, İlköğretim Fen Bilgisi 6, Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004; Büyük, Şevket – Salmaner, Vedia – Baş, Z. Bilge – Görür, Nuriye, İlköğretim Fen Bilgisi 7, Devlet Kitapları, İlcak Matbaacılık A. Ş., İstanbul, 2004; Koyuncu, Aynur Çelik – Tiryaki, Nuran – Kavas, Belgin – Salmaner, Vedia, İlköğretim Fen Bilgisi 8, Devlet Kitapları, Milsan Basın Sanayi A. Ş. Matbaası, İstanbul, 2004

<sup>503</sup> Işık, Nermin – Arslan, Ayşe – Şirin, Sabiha – Ülker, Salim – Gökçe, Nilgün – Güney, Serpil, a. g. e.; Arslan, Ayşe – Gökçe, Nilgün – Işık, Nermin – Şirin, Sabiha – Güney, Serpil, a. g. e.; Güngör, Banu – Dökme, İlbilge – Baş, Z. Bilge – Ülker, Salim – Yıldırım, F. Nadan – Aydın, Raziye, a. g. e.; Büyük, Şevket – Salmaner, Vedia – Baş, Z. Bilge – Görür, Nuriye, a. g. e.; Koyuncu, Aynur Çelik – Tiryaki, Nuran – Kavas, Belgin – Salmaner, Vedia, a. g. e.

algılanamadığı için kavramlar ve tanımlar ezberlenmekte, böylece doğa hakkında sağlıklı görüş ve düşünceler olgunlaşmadan yok olmaktadır. Kısaca, kitaptaki yüzlerce tanım ve kavram, çocukları bilgi yağmuruna maruz bırakmakta ve bu soyut bilgilerin çoğu sağlıklı kavranmadan bir üniteden başka bir üniteye geçilmektedir.

- Fen Bilgisi dördüncü sınıf kitabında yer alan “canlılar çeşitlidir” başlıklı ünite genel hatlarıyla tüm canlı grupları tanıtılırken, doğayı en çok etkileyen onu en çok değişime uğratan ve tahrip eden insan bir canlı olarak ele alınmamış. Daha doğrusu insana, diğer canlılarda ayrıcalıklı ve üstün bir konum verilerek, insan başka bir ünite ve kitabın konusu olarak irdelenmesi uygun görülmüştür. Böylece insan – doğa etkileşimi, insanın doğadaki yeri ve önemi konuları hiç ele alınmadan diğer ünitelere geçilmiştir. Fen Bilgisi beşinci sınıf kitabında yer alan “Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri” ünitesinde de bir canlı olan insanın dışlanmışlığı sürmektedir. Özetle, dördüncü ve beşinci sınıf Fen Bilgisi ders kitaplarında bitki ekolojisi ve hayvan ekolojisi konuları detaylı bir şekilde irdelenirken, insan ekolojisi konusu hiç ele alınmamıştır. Oysa çevre için eğitim açısından bu konu çok büyük önem ve önceliğe sahiptir.

- Fen Bilgisi beşinci sınıf kitabında yer alan “Canlının İç Yapısına Yolculuk” bölümünde, kromozom, sitoplazma, ökaryot, prokaryot, epitel doku, ribozom, mitokondri ve kloroplast gibi çocukların algılamada güçlük çektikleri bir çok yabancı terim yer almaktadır. Ayrıca aynı ünite de yer alan bazı konuların bir ön açıklama yapılmadan, çocuklar tarafından tartışılmaları istenmiştir. Örneğin 46’ncı sayfasında “Yağmur ormanlarının yok olması ile dünyadaki canlılar nasıl etkilenir?” ve “Yağmur ormanların yok olması sizi de etkiler mi?” gibi sorulara yer verilmiştir. Orman, orman çeşitleri kavramları tam olarak açıklanmadan, yağmur ormanlarının özellikleri ve küresel coğrafi dağılışı irdelenmeden bu tip sorulara çocukların sağlıklı yanıtlar vermeleri güçleşmektedir. Aynı sayfada asit yağmurların nasıl oluştuğunu, bunların bitkilere ve doğaya verebileceği zararların neler olabileceği gibi sorularla çocuklardan bilimsel yanıtlar beklenmektedir. Çok iyi bir ön hazırlık ve iyi bir bilimsel altyapı isteyen bu tarzdaki sorular, çocuklarda bazen istenmeyen sonuçlara yol açmakta ve öğrencileri doğadan uzaklaşmalarına, ekoloji konularını sıkıcı ve zor bulmalarına veya çevre sorunlarına kayıtsız kalmalarına bile neden olabilmektedir.

- İlköğretimdeki tüm Fen Bilgisi üniteleri arasında çevre için eğitim ile en çok ilgisi olan ünite 7. sınıfta ele alınan “Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım” ünitesidir. Çocukların ekolojik bilinç ve çevre duyarlılığı

kazanmaları açısından çok büyük önem taşıyan bu ünite de ekosistemlerin özellikleri ve ekosistemlerdeki bozulmalar irdelenmiş, ayrıca ekosistemlerin bozulması hangi ekolojik sorunlara yol açması beklendiği de tartışılmıştır. Son alt başlıkta bilinçli ve çevreci yurttaşlar olarak doğayı ve gezegeni ekolojik tehditlerden korumak için öğrencilerin neler yapmaları gerektiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ders kitabında yer alan “Bilinçli bir çevre dostu olmak ve ekosistemleri korumak için sizce yapılması gerekenler neler olmalıdır?” sorusuna 13 maddelik bir yanıt verilmiştir. Bu maddeler arasında ağaç dikimini teşvik etmeden, bilinçli tarımla toprak örtüsünü korumaya, doğal kaynakları tutumlu kullanmadan sürdürülebilir kalkınmaya, bitki ve hayvan türlerinin korunmasından geri dönüşümlü ürünlerin kullanımına kadar birçok önemli konu irdelenmiştir. Özetle, 7. sınıfta Fen Bilgisi dersinde işlenen konular, ortaöğretim ve yükseköğretim için bir temel oluşturmaktadır denilebilir.

- Fen Bilgisi sekizinci sınıf kitabında yer alan “Canlılar İçin Madde ve Enerji”, “genetik” ve “canlılarda üreme ve gelişme” üniteleri çevre için eğitim ile dolaylı ilişki içinde olup, öğrencilere çevre duyarlılığı ve ekolojik bilinç kazandırmada önemli bir rol üstlenmemektedirler. Bu nedenle bu üniteler sadece çevre bilgilendirme açısından önem taşımaktadırlar.
- Fen Bilgisi ve diğer ders kitaplarındaki en büyük eksikliklerden birisi çevre konuları ile ilgili öğrencilere makale, dergi ve kitap önerilmemiş, çevre bilimi konuları ile ilgili araştırma yapacak olanlara rehberlik edilmemiş olmasıdır. Bu nedenle, her ünitenin sonunda konular ile ilgili kaynaklar listesinin yazılımı, çocuklar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### **2. 4. 4. 4. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi**

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretim programı T. T. K. B.’nin 25. 6. 1998 tarih ve 82 sayılı kararı ile kabul edilmiştir.<sup>504</sup> Yedinci ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin gördüğü Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi her hafta birer ders saati olmak üzere bir yılda toplam 34 derste işlenmektedir. Tablo 2. 11’ de de görüldüğü gibi bu derste konular, yedinci sınıfta 4 ve sekizinci sınıfta 4 olmak üzere toplam 8 ünite de toplanmıştır. Bu 8 ünite toplam 55 amaç ve 237 davranış içermektedir. Ayrıca bu 8 ünite 7’sinin dolaylı olarak çevre

<sup>504</sup> Gülerüz, Hasan, a. g. e., s. 173

için eğitim ile ilişkilidir. Fakat hiç bir ünitenin doğrudan çevre için eğitim konuları ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Sınıflar	Ünite Sayısı	Amaç Sayısı	Davranış	Ders Saati Sayısı*
7. Sınıf	4	26	92	36
8. Sınıf	4	29	145	36
<b>Toplam</b>	8	55	237	72

\* Bir öğretim yılındaki ders saati sayısı.

**Tablo 2. 11.** İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Ünite, Amaç, Davranışlar ve Ders Saati Bakımından Sınıflara Göre Dağılımı<sup>505</sup>

Çevre için eğitim öğretiminde büyük öneme sahip olan çevre hakkı, çevre sorumluluğu, çevre bilinci, çevre etiği ve dünya vatandaşı gibi konu ve kavramların Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersinde işlenmesi ve tartışılması gerekirken, bu kavramlar ile ilgili ne genel amaçlarda ne de özel amaçlarda yer verilmemiştir. Bu dersin en öncelikli amaçlarından biri örnek dünya vatandaşı oluşturmaktır; oysa örnek çevreci insan oluşturma ve çevre bilinci kazandırma göz ardı edilmiştir. Böylece insan haklarının korunması tartışılırken, doğa haklarının korunmasına değinilmemiş, ayrıca etik bir varlık olan insan ve insan haklarının etik temelleri irdelenirken çevre etiği konusu hiç ele alınmamıştır. Bu bağlamda bu dersin çevre için eğitimin hedefleri doğrultusunda yeni amaç ve davranışlar kazandırması için yeniden yapılanması gerektiği ortadadır.

<sup>505</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 577 - 583

Üniteler	Sınıf	Amaç Sayısı	Davranış Sayısı	Oranı (%)	Ünitenin Sayfa Sayısı	Kitap İçindeki Oranı (%)
1. İnsanlığın Ortak Mirası	7	6	19	25	34	21,6
2. İnsan Hakları	7	6	16	20	28	17,8
3. Etik ve İnsan Hakları	7	5	25	15	27	17,2
4. Temel Haklar ve Özgürlükler	7	9	32	40	54	34,4
5. Devlet, Demokrasi, Anayasa, Vatandaşlık Hakları ve Sorumlulukları	8	11	52	30	40	29,2
6. İnsan Haklarının Korunması	8	5	32	20	27	19,7
7. İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşan Sorunlar	8	5	26	20	22	16,1

**Tablo 2. 12.** İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Özellikleri <sup>506</sup>

<sup>506</sup> Vural, Mehmet, İlköğretim Okulu Programı, Yakutiye Yayıncılık, Erzurum, 2003, s. 578 – 580; Uygun, Oktay, İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7, İnkılâp Kitap Evi, İstanbul, 2001; Kapulu, Ahmet – Kapulu, Seyfinaz – Tekin, Ayşe, İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8, Koza Yayın Dağıtım, Ankara, 2004

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin çevreselleştirilmesi ile ilgili yapılması gereken bazı öncelikli değişiklikler aşağıda maddeler halinde özetlenmeye çalışılmıştır.<sup>507</sup>

- İnsanlığın ortak mirası ile ilgili temel kavramlar çocuklara kavratılırken, bunların içinde tarihsel ve kültürel kaynaklar olabildiği gibi çevremizde yer alan doğal kaynaklar veya doğal güzellikler de olabileceği gerçeği vurgulanmalıdır. Örneğin yedinci sınıf özel amaçları arasında “İnsanlığın Ortak Mirası Olan Eserleri Korumayı Takdir Ediş” başlığı altında çevreyi ve doğadaki eserlerinin de korunması gerektiği belirtilmelidir.
- İnsanlığın ortak mirasının önemi ve ortak mirasının tek bir ulusa ait olmadığı konuları işlenirken, doğanın da bu ortak küresel miras içinde yer aldığını, bu nedenle çevre sorunlarının ve çevre kirliliğinin de sadece bir ülke veya bir ulusla sınırlı olmayıp, bütün dünyayı ilgilendiren bir sorun olduğunun vurgulanması gerekir. Özetle, dünyanın bütünselliği ilkesi ile ortak miras konuları birbirleri ile ilişkilendirilmelidir.
- İnsan ve insanlık kavramları konuları işlenirken, insan – doğa ilişkileri ve çevre ahlâkı açısından, nelerin insana yakıştığını, nelerin insana yakışmadığını, her insanın doğaya karşı ortak sorumluluklarının neler olduğu tartışılmalıdır.
- İnsan hakları ile ilgili temel olgular ve ilkeler tartışılırken, çevre hakkının insanların öncelikli haklarından birisi olduğu vurgulanmalıdır. Genel ve özel amaçlar arasında çevre hakkı ile ilgili bir amacın olmaması bu ders açısından büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, etik ve insan hakları ilişkilendirilirken, çevre etiği ve çevre hakkı arasındaki ilişki de vurgulanmalıdır.
- Vatandaşlık, vatandaşlık hakları ve sorumlulukları ile ilgili amaç ve davranışlar belirtilirken, vatandaşların doğaya ve yaşadıkları çevreye karşı olan sorumlulukları belirtilmemiştir. Vatandaşlık bilinci ile çevre bilinci arasında ilişki kurulmamıştır.
- Sekizinci sınıf ders kitabında yer alan birinci ünite “millet sevgisi” ve “yurt sevgisi” konularına yer verilirken, çevre ve doğa sevgisi konularına yer verilmemiştir. Ders kitabında millet ve yurt sevgisi ile doğa sevgisi arasında bağ ve ilişki kurulmadığı gibi, sağlıklı bir çevre olmadan yurt ve millet kavramlarının da var olamayacağı vurgulanmamıştır.
- Millî güvenlik ve millî güç unsurları ünitesinde yer alan konular işlenirken, çevre sorunları ile milli güç, ekolojik kriz ile ülke krizi arasında ilişki kurulmamıştır. Türkiye’nin gelişimini olumsuz etkileyen iç tehdit ve dış tehdit unsurları tartışılırken, ekolojik tehdit unsurların da

<sup>507</sup> Uygun, Oktay, a. g. e.; Kapulu, Ahmet – Kapulu, Seyfinaz – Tekin, Ayşe; a. g. e.

tartışılması gerekmektedir. Bu ünite işlenirken temiz çevre, sağlıklı ve dengeli ekosistemler, tükenmemiş doğal kaynakların bir ülkenin millî gücünü doğrudan etkileyen faktörler olduklarını örnek ve kanıtlarla açıklanması gerekir.

Sonuç olarak vatandaşlık ve insan hakları dersi, doğa ve diğer canlıların haklarını kapsayacak şekilde kabuk ve içerik değiştirmelidir. İnsan haklarının yanı sıra bitkilerin, hayvanların da haklarını dile getiren, insan olma bilinci konusunu ele alırken çevre bilincini de tartışan bir derse dönüşmelidir. İlköğretimde çevre duyarlılığı yüksek dünya vatandaşları yetiştirilmek isteniyorsa, istenilen çevresel ahlâki değerlere sahip çevre bilinci yüksek bireylerin şekillenmesi hedefleniyorsa bu dönüşüm mutlaka gerçekleştirilmelidir.

#### 2. 4. 4. 5. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi, Öğretim Programı, T. T. K. B.'nin 19. 09. 2000 tarih ve 373 sayılı kararı ile kabul edilmiş olup, Ekim 2000 tarih ve 2517 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır.<sup>508</sup> 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıflarında okutulan bu ders her hafta ikişer ders saati olmak üzere, bir öğretim yılında her sınıf için 36 haftada 72 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır. Bu dersin genel amaçları a) bireysel açıdan, b) toplumsal açıdan, c) ahlâki açıdan, ç) kültürel açıdan ve d) evrensel açıdan olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Bu genel amaçlar altında 26 alt amaç yer almaktadır.<sup>509</sup> Bunlardan bazıları dolaylı da olsa çevre için eğitim açısından önem taşımaktadır. Öğrenciler açısından bu alt amaçlar şunlardır:<sup>510</sup>

- “Fiziki ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşabilmelerini,
- Ahlâki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olabilmelerini,
- Öğrenilen ahlâki değerleri içselleştirebilmelerini,
- Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını,
- Çağdaş, evrensel insanî değerlerin İslâm’ın özü ile örtüştüğünü fark etmelerini amaçlamaktadır.”

Yukarıdaki alt amaçlar dışında Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi, öğretim programında yer alan bazı özel amaçlar da çevre için eğitim ile ilişkilendirilebilir. Bunlar aşağıda örneklendirilmiştir.<sup>511</sup>

<sup>508</sup> Güteryüz, Hasan, a. g. e., s. 533

<sup>509</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 555

<sup>510</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 555

<sup>511</sup> Vural, Mehmet, a. g. e., s. 555 - 575

**4. sınıf:**

- Çevresini temiz tutmanın gereğini kavrar.
- Sağlıklı olmak için temizliğin önemini fark eder.
- Kendisini ve yaratılmışları sevmenin Tanrı'yı da sevmek olduğu düşüncesini örneklendirir.

**5. sınıf:**

- Başkaları ile birlikte kullandığı ortamları temiz tutmanın dinin gereği olduğunun farkında olur.
- Davranışlarıyla küçüklerine örnek olabileceğinin bilincinde olur.
- Arkadaşları ile ilişkilerinde saygılı, dürüst ve paylaşımcı olmanın dinin istediği davranışlar olduğunun farkında olur.

**6. sınıf:**

- Sevgi ile barış arasındaki ilişkiyi açıklar.
- Bazı kötü davranış ve alışkanlıkların nasıl başladığını örneklendirir.
- Dinimizin yasakladığı kötü davranışlardan bazılarını sayar.
- Dostluk ve kardeşliğin bireysel ve toplumsal huzur açısından önemini açıklar.
- İslâm dininin barış içinde, sevgi, dostça ve kardeşçe yaşamaya verdiği önemi örneklendirir.

**7. sınıf:**

- İslâm dininin güzel ahlâklı olmayı öğütlediğini bilir.
- Doğru bilginin doğru davranışları doğurduğunun farkında olur.
- Savurganlığın kaçınılması gereken bir davranış olduğunun farkında olur.

**8. sınıf:**

- İslâm'ın bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini örnekler vererek açıklar.
- Her şeyin bir ölçüye göre yaratıldığını ve her şeyin bir sonu olduğunun farkında olur.
- İnsan öldürmenin, hırsızlığın ve yalancı şahitliğin bütün dinlerde yasak olduğunu açıklar.

İslâm'ın evrensel öğütleri arasında başkalarına zarar vermemek, hayvanlara iyi davranmak ve çevreyi korumak öğütleri de yer almaktadır. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi, öğrencilerin doğaya karşı ahlâki sorumluluğu kavratmada, çevre ile ilişkilerinde insanın insana yakışan davranışları kazandırmada öğrencilere önemli mesajlar veren, onların çevresel düşünce ve ekolojik bilincini etkileme gücüne sahip bir derstir. Bu dersteki konuların çevreselleştirilmesi, çevre için eğitim açısından son derece önemlidir. Örneğin;



- Sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik olan “Her şeyin bir ölçüye göre yaratıldığını ve her şeyin bir sonu olduğunun farkında olur.”, özel amacı ekolojinin “doğanın sınırlılığı ve yeterliliği ilkesi” doğrultusunda kavratılmalıdır.
- Altıncı sınıf öğrencilerine yönelik olan “İslâm dininin barış içinde, sevgi, dostça ve kardeşçe yaşamaya verdiği önemi örneklendirir.”, özel amacı ekolojinin “karşılıklı bağımlılık ve işbirliği ilkesi” doğrultusunda kavratılmalıdır.
- Yedinci sınıf öğrencilerine yönelik olan “İslâm dininin güzel ahlâklı olmayı öğütlediğini bilir.”, özel amacı ekolojinin “hoşgörü ve alçakgönüllülük ilkesi” doğrultusunda kavratılmalıdır. Ekoloji ilkeleri ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ilkeleri arasındaki paralellik ve etkileşim ile ilgili örnekler daha da çoğaltılabilir. Bu da istenildiği zaman, uygun öğretim yöntemleri, uygun etkinlik ve örneklerle bu dersin çevreselleştirilebileceğini kanıtlamaktadır.

İlköğretimde okutulan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinde doğrudan çevre için eğitim ile ilgili üniteler yer almamasına rağmen, dolaylı olarak çevre ahlâkı, insan ve doğa sevgisi, insan – doğa ilişkileri, örnek vatandaş, evrensel etik kuralları ile ilgili bazı üniteler yer almaktadır. Tablo 2. 13’de de görüldüğü gibi bu derste, dolaylı olarak çevre için eğitim ile ilişkilendirilebilecek toplam 8 ünite yer almaktadır. Ayrıca bazı üniteler çevre için eğitim ile ilişkili olmamalarına rağmen, bu ünitelerin çevre konuları ile ilgili alt konular da kapsadıkları görülmektedir. Örneğin 4. sınıf ders kitabındaki “Ben ve Din” ünitesinde “Din Çevremi Korumamı Öğütler” konusu ile “Hz. Muhammed’i Tanıyalım” ünitesindeki “Hz. Muhammed Doğayı ve Hayvanları Severdi” konusu çevre için eğitim ile ilişkilendirilebilir ve böylece öğretmen bu konuları işlerken, İslâm dininden örnekler vererek çocukların çevre duyarlılığını ve ekolojik bilincinin olumlu yönde gelişmesini sağlayabilir.

Üniteler	Sınıf	Amaç Sayısı	Ünitenin Sayfa Sayısı	Kitap İçindeki Oranı (%)
1. Temiz Olmalıyım	4	9	9	7,8
2. Yaratanı ve Yarattıklarını Sevelim	4	10	16	13,8
3. Toplumsal Görevlerimiz ve Din	5	8	20	17,2
4. Kötü Davranışlardan Sakınelim	6	5	18	15,5
5. Dostluk ve Kardeşlik	6	5	14	12,0
6. Din Güzel Ahlaktır	7	7	22	18,0
7. İnanç ve Davranış İlişkisi	8	3	15	13,4
8. Dinlerin ve İslâm'ın Evrensel Öğütleri	8	2	15	13,4

**Tablo 2. 13.** İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Çevre İçin Eğitim ile İlgili Üniteler ve Bunların Özellikleri <sup>512</sup>

<sup>512</sup> Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 4, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004; Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004; Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 6, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004; Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 7, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004; Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 8, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004; Vural, Mehmet, a. g. e., s. 578 - 580

#### 2. 4. 5. Belirli Gün ve Haftalar ve Bunların Çevre İçin Eğitim Açısından Önemi

Ülkemiz okullarında öğrencilerin dikkatini belirli konulara çekmek veya onları bilgilendirmek ve bilinçlendirmek amacı ile bazı gün ve haftalarda özel kutlama ve anma etkinlikleri düzenlenme yoluna gidilmiştir. Tüm bunların temel amaçları arasında çocukların bazı evrensel ve milli değerleri tanınması, koruması ve sahiplenmesinin yanı sıra, belirli ulusal ve küresel sorunlara karşı onlarda duyarlılık ve sorumluluk oluşturmaktır. Bunların gerçekleştirilmesinde öğretmen ve okullar kadar, anne - babalara, kitle iletişim araçlarına, yerel yöneticilere ve siyasetçilere de büyük görev ve sorumluluk düşmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim, ortaöğretim ve dengi okullar eğitici çalışmalar yönetmeliğinin 59. maddesiyle bu okullarda kutlanacak belirli gün ve haftalar belirlenmiştir. Okullarda kutlanacak gün ve haftalar, öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri dikkate alınarak yönetmenliğe uygun bir şekilde işlenmelidir.<sup>513</sup> İlköğretim okullarında kutlanacak veya anılacak belirli gün ve haftalar arasında tutumluluk, orman, turizm, enerji, hayvanlar ve çevreyi koruma ile ilgili gün ve haftaların yer aldığı görülmektedir. “Sosyal Bilgiler Öğretimi” adlı kitabında, Erden 30’dan fazla gün veya hafta kutlaması olduğunu vurgularken bunlardan 13’ünün çevre ile ilgili doğrudan veya dolaylı bir ilgisi olduğu görülmektedir.<sup>514</sup> Çevre konuları ile doğrudan veya dolaylı olarak ilgisi olan başlıca gün ve haftalar aşağıdaki tablo 2. 14’de gösterilmiştir.

Çevre için eğitim açısından aşağıdaki kutlamaların çok büyük önemi ve işlevi vardır. Enerji kullanımı ve tutumluluk, bitki ve hayvanları sevmek ve koruma, trafik kazaları, yangın ve açlık gibi sorunlar hakkında bilgilendirme ve bilinçlendirme; tarihsel - kültürel mirası tanıma ve sahiplenme; çevre değerlerini içselleştirme ve tutum - davranışa dönüştürme; yöre ve bölgesini tanıma ve benimseme gibi çevre için eğitim içinde de yer alan bu gibi amaçlara sağlıklı ulaşılması, bu kutlamalarda yapılacak kalıcı, etkili ve eğitici faaliyetlerin içeriğine ve tüm bunların çocukların gelişim özelliklerine uygunluğuna bağlıdır.

<sup>513</sup> Erden, Münire, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Alkım Yayınevi, Ankara, 2000, s. 24

<sup>514</sup> Erden, Münire, a. g. e., s. 25

<b>Çevre Konuları İle İlgili Belirli Gün ve Haftalar</b>	<b>Kutlanacağı Gün veya Hafta</b>
• Hayvanları Koruma Günü	4 Ekim
• Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası	12 – 16 Aralık
• Enerji Tasarrufu Haftası	Ocak ayının ikinci pazartesi günü başlayan hafta
• Yeşilay Haftası	1 – 7 Mart
• Orman Haftası	21 – 26 Mart
• Turizm Haftası	15 – 22 Nisan
• Çevre Koruma Haftası	Haziran ayının ikinci pazartesi günü başlayan hafta
• Dünya Çiftçiler Günü	14 Mayıs
• Sağlık Haftası	7 – 13 Nisan
• Kızılay Haftası	29 Ekim – 4 Kasım
• Yangından Korunma Haftası	25 Eylül – 1 Ekim
• Trafik Haftası	Mayıs ayının ilk cumartesi günü başlayan hafta
• Dünya Gıda Günü	16 Ekim

**Tablo 2. 14.** Çevre Konuları İle İlgili Kutlanan Belirli Gün ve Haftalar <sup>515</sup>

<sup>515</sup> Gülerüz, Hasan, a. g. e., s. 653

Çevre konuları ile ilgili öykü, resim, şarkı ve resim yarışmaları; konser, panel, konferans gibi standart faaliyetlerin dışında çocukların aktif olarak katılabilecekleri eğitici faaliyetler düzenlenmelidir. Bu faaliyetlere öğretmenler, öğrenciler ve ailelerin birliktelik oluşturması ve bu faaliyetlerin belediye, kaymakamlık, valilik, üniversite gibi resmi kurumlar ile gönüllü kuruluşlar tarafından desteklenmesi çok büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, ilköğretim çocuklarında inşa edilecek çevre duyarlılığı, çevre ahlâkı ve çevre sorumluluğu, bu gün ve haftalarda organize edilecek etkinliklerin pedagojik ve ekolojik değerine, öğrencilerin aktif olarak üstlenecekleri sportif, sanatsal ve ekolojik faaliyetlere bağlıdır.

#### **2. 4. 6. İlköğretim Programlarında ve Ders Kitaplarında Çevre İçin Eğitimin Yansımalarına İlişkin Bir Değerlendirme**

İlköğretim okullarındaki öğrenme ortamı, öğretmen özellikleri, toplumsal etkenler, ilköğretim program ve ders kitaplarının içeriği, çevre için eğitimin kalitesini etkileyen faktörlerin başında gelir. Çalışmanın yukarıdaki kesimlerinde Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Vatandaşlık ve İnsan Hakları derslerinin programları ve ders kitap içerikleri ayrı ayrı ele alınıp irdelenmiştir. Bu irdelemenin sonucunda aşağıdaki tespitler ortaya çıkmıştır:

- İlköğretim ders programları irdelendiğinde çevre için eğitim ile ilişkili ünitelerin birbirinden kopuk, yetersiz ve yüzeysel oldukları görülmektedir. Çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin üzerinde bir bilgilendirme olduğunu, çok sayıdaki tanım, kavram ve kuramın kısa bir sürede verilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Kısaca, ilköğretim ders kitaplarına aşırı bir bilgilendirmeye yönelim olup, “bilme düzeyi” ön planda “çevre bilinçlenme düzeyi” ise ikinci planda kalmıştır.
- İlköğretim okullarının büyük bir bölümünde öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli eğitim-öğretim yapılmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, deney ve araştırmaya dayalı öğrenme, yaparak – yaşayarak öğrenme en sağlıklı, en kalıcı, en yararlı öğrenmeler oldukları bilinmesine rağmen ve tüm bunların çevre için eğitimde uygulanabilir olmasına rağmen, bu öğrenme tipleri yeterli derecede yaygın olmadıkları görülmektedir. Öğrenci merkezli aktif öğrenmeyi çevre için eğitimin merkezine yerleştirmeden, bu eğitimden uzun vadede başarı beklemek, pedagojik gerçeklere aykırı olsa gerek.

- Ders kitaplarında çevre ve doğal kaynakların korunmasının gerekliliği, ürkütücü ve çocuğun çevre üzerindeki etkisini olanaksız kılan örneklerle verilmeye çalışılmaktadır. Çocukların çevre duyarlılığı emirlerle, sözel klişelerle, ders kitaplarında göl ve orman manzaraları ile dolu fotoğraflarla çözülemeyeceği ortadadır.
- Küresel ve ulusal ekolojik sorunların ders kitaplarındaki anlatım ve yansıtma biçimi, bu sorunların çocukların bireysel çabaları ile çözülemeyecek kadar karmaşık ve geniş algılanmasına neden olacak izlenimlere yol açmaktadır. Tüm bunlar doğa ve dünyanın geleceği ile ilgili çocuklarda umutsuzluğa, çaresizliğe ve boş vermişliğe neden olmaktadır.
- Ülkemiz ilköğretim okullarında yıllardır çevre için eğitim ile ilgili konu ve üniteler öğretilmesine rağmen, bırakın toplumsal ve ulusal çevre sorunlarının çözüme kavuşmasını, mahalledeki, okul bahçesindeki, sınıfın içindeki çevre sorunlarının dahi çözülemediği görülmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden birisi ailelerin ve öğrencilerin çok büyük önem verdikleri ders geçme ve not başarısının ön planda olup bireysel rekabeti artırarak çocukları bencilleşme ve çıkarıcı olmaya yönlendirmesi; teşekkür ve takdir belgelerinin dayanılmaz cazibesi, ahlâk kurallarının önüne geçmesi; derste öğretilenlerin yaşama geçirilememesi, bilginin tutum ve davranış olarak evrimleşmemesi; okul ve yaşam arasındaki kopukluğun derinleşmesi ve tüm bunların sonucunda derslerde alınan bilgilerin ekolojik bilinç ve çevre kültürüne dönüşmemesi
- İlköğretim ders programlarında yer alan hedef ve davranışlar daha çok bilgi ve kültürleşmeye yönelik olup, bilinçlenme ve özellikle çevre tutum ve davranışa yönelik hedef ve davranışların yetersizliği dikkat çekmektedir. Ayrıca ilköğretim programı ve dersler yeterince çevreselleştirilememiş, çevreci bir öze kavuşturulamamış. Derslerde işlenen konular ile çevre için eğitim arasında paralellik ve ilişki kurulamamış. Örneğin vatandaşlık ve insan hakları dersinde insan hakları konuları irdelenirken çevre hakkı irdelenmemiş, vatandaşlık hakları ve sorumlulukları ele alınırken çevre açısından bu hak ve sorumluluklar nelerdir ele alınmamış, etik konuları tartışılırken çevre etiği tartışılmamış. Kısaca, hem ders programı, hem ünite ve konu içerikleri yeterince çevre ile ilişkilendirilmemiş, ayrıca bu ilişkilendirmeyi yapacak öğretmenlere temel bir çevre için eğitim hazırlığı verilmemiş olması başka önemli bir sorundur.
- Öğretmenlerin pedagojik ve ekolojik yeterliliği, çevrebilim bilgi kapasitesi, çevre duyarlılığı ve bilinci, işledikleri dersi çevre ile ilişkilendirme kabiliyeti ve çevre

sorunlarına bakış açısı, uygulamayıcısı oldukları derslerin kalitesini ve çevre için eğitim açısından verimliliğini doğrudan etkileyen çok önemli etkenlerdir.

- İlköğretim programlarında çevre için eğitime dönük birçok genel ve özel amaç yer almasına rağmen, bunların büyük bir bölümü gerçekleşmediği gibi, öğrencilerin tutum ve davranışlarına da sağlıklı yansıtılamamıştır. Bu nedenle ilköğretim programında hedef ile davranışlar, istenilen amaçlar ile ulaşılan gerçekler arasında bir paralellik olmadığı görülmektedir.
- Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi derslerde ortaya konulan bazı amaçlar, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini aşan niteliktedir. Kitaplarda yer alan şiirler, hikâyeler, okuma parçaları, resimler ve fotoğrafların bir bölümü çevre için eğitim açısından uygunluk göstermemektedir. Derslerin çevreselleştirilmesi açısından bunların rolü ve eğitici önemi çok büyük olduğundan dolayı bunların seçiminde daha dikkatli davranılması gerekmektedir.
- Çevre ahlâkı ve çevre hakkı eğitiminin sağlıklı verilmediği ilköğretim okullarında, çevre sorunlarının felsefi ve etik kökenlerine hiç değinilmemektedir, insan – doğa çatışması sadece “tahribat ve kirlenme” boyutunda ele alınmakta ve böylece çevre sorunlarının çok boyutluluğu ve karmaşık kökenliliği gözden kaçmaktadır. Tüm bunların sonucunda çevre sorunları çocuklar tarafından sağlıklı algılanmadığı gibi küresel ekolojik tehdit de istendiği gibi idrak edilememektedir.

Yukarıdaki tespitler, mevcut ders programlarının ve kitap içeriklerinin bir yandan ilköğretim öğrencilerinin yetersiz ekolojik bilgilenmelerine, bir yandan da yetersiz çevre bilinçlenmelerine yol açtıklarına işaret etmektedir. Özellikle ekolojik bilgi, çevre duyarlılığı ve çevre bilincinin çevresel tutum ve davranışlara dönüştürmede ciddi sorunlar olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle bu araştırma ile 6. 7. ve 8. sınıflarındaki ilköğretim öğrencilerinin hem çevre bilgileri hem de çevre tutumlarını ölçerek, ilköğretimde verilen çevre için eğitimin kalıcılığı, kalitesi ve etkililiğinin saptanması amaçlanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM : ÇEVRE İÇİN EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNİ SAPTAMAYA YÖNELİK ALAN ARAŞTIRMASI

Bu bölümde araştırmanın temel problemi belirtilmiş, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmadaki varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu bölümde ilgili araştırmalar ile birlikte araştırmanın yöntemi ve bulguları tartışılmış ve bölüm sonunda çalışma ile ilgili genel bir değerlendirme yapılmıştır.

### 3. 1. Problem

İlköğretimde verilen çevre için eğitimin etkililiğini saptamak üzere, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerini ölçerek mevcut durumu tespit etmek bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

### 3. 2. Araştırmanın Amacı ve Hipotezi

Bu temel problem doğrultusunda ilköğretim öğrencilerine yönelik “Çevre Bilgi Testi” (kısaca ÇBT) ve “Çevre Tutum Ölçeği” (kısaca ÇTÖ) geliştirilerek, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hem çevre bilgilerinin mevcut durumunu saptamak, hem öğrencilerin çevresel tutumlarını belirlemek, hem de varsa 6. 7. ve 8. sınıflar arasındaki farklılıkları ortaya koymak ve böylece ilköğretimde verilen çevre için eğitimin etkililiğini saptamak amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan hipotezler test edilmiştir.

1. Çevresel tutum ve çevresel bilgi açısından üst sınıf puan ortalamaları alt sınıflara göre daha yüksektir.
2. Üst SED öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum puan ortalamaları alt SED öğrencilerine göre daha yüksektir.
3. Alt ve Üst sosyoekonomik düzey (SED) öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum puan ortalamaları sınıflarına göre farklılaşmaktadır.
4. Kız öğrencilerin çevresel bilgi ve çevresel tutum puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.
5. Çevre tutum puanları yüksek olan öğrencilerinin çevre bilgi puan ortalamaları da yüksektir.



### 3. 3. Araştırmanın Önemi

Çevre sorunları insanların olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklandıklarından bunlar özünde sosyo – kültürel ve etik sorunlardır. Bu karmaşık sorunlar kümesinin temelinde ise eğitim sorunu yatmaktadır. İnsanın olumsuz davranışlarını değiştirme ve ona istendik davranışlar kazanmada, dolayısıyla insana olumlu tutum ve davranış kazandırmada en önemli araç eğitimidir. Bireyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda istendik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırma süreci olarak eğitimden çevre sorunlarının çözümünde yararlanmak söz konusu ise de bu verilecek eğitimin niteliğine bağlıdır. İlköğretim çocuklarına verilecek eğitim – öğretim, mutlaka çevre için eğitimi de kapsamalıdır. Çocuk eğitimi ile çevre eğitiminin aynı potada bir arada kaynaşması, hem doğal ve toplumsal çevre, hem de çocuğun gelişimi için büyük yararları olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile ülkemizde ilköğretim aşamasında verilen eğitim – öğretimin içeriği, işlevi ve en önemlisi etkililiği ile öğrencilerde olgunlaşması beklenen çevre tutum ve bilgi düzeylerinin oluşup oluşmadığının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Hazırlanmakta olan doktora tez çalışmasında çevre için eğitiminin içeriği, ilkeleri, amaçları, gerekliliği ile çevre eğitimi mi, çevre için eğitim mi, sorusuna cevap bulunması hedeflenmiştir. İlköğretim’de çevre için eğitim konusu irdelenmeden önce, insan – doğa etkileşimi ve çocuk – doğa etkileşimi konularının tartışılmasının yararlı olacağı düşünülerek bu konular ele alınmıştır. Ayrıca, bu çalışmada ülkemiz ilköğretim okullarında çevre için eğitim ile ilişkili konularının derslere göre dağılımı, kapsamı ve yeterliliğin tartışılması öngörülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin almış oldukları dersler ile çevresel tutum ve bilgi düzeylerinde ne gibi değişimlerin olduğu saptanması hedeflenmiştir. Bu saptamayı yapmak amacıyla, ders programları irdelenmiş, ünitelerin içeriği ve kapsamı çevre için eğitim açısından değerlendirilmiş, ayrıca farklı ders programlarında yer alan hedef ve davranışların çevre için eğitime uygunluğu tartışılmıştır.

Bu çalışmanın alan araştırması Bursa kent merkezindeki Nilüfer ve Görükle belediye sınırları içinde yer alan altı ilköğretim okulu ve bu okullarda okuyan 1118 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öncelikli amaçlarından biri ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgi düzeyleri ölçülerek, sınıf, cinsiyet ve sosyo - ekonomik düzeye göre farklılaşmalar olup olmadığını tespit etmektir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla, konu ile ilgili kurum ve kuruluşlara, bu alanda araştırma yapacak öğretmen ve bilim adamlarına kaynak ve malzeme oluşturulması hedeflenmiştir. Özellikle çevre için eğitim konularında, çocukların çevresel tutum ve çevresel bilgi düzeylerinin ölçülmesi ile ilgili bilim alanlarında araştırma yapanlar için bu çalışmanın ışık tutması beklenilmektedir.

### 3. 4. Varsayımlar (Sayıtlar)

1. İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan çevre bilgi testi ve çevre tutum ölçeğindeki soruların sınıf ortamında, yeterli cevaplama süresinde, içten ve doğru olarak yanıtlandığı,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, ilgili ilköğretim okullarındaki öğrencilerin bilgi, tutum ve algılama seviyelerini ölçebilecek nitelikte olduğu,
3. Araştırma grubunun evreni temsil etmede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### 3. 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Bursa kent merkezinde yer alan Nilüfer ve Görükle Belediye sınırları içindeki altı farklı ilköğretim okulunda okuyan 6. 7. ve 8. sınıflarındaki öğrencilerle,
2. İlköğretim öğrencilerinin çevresel bilgi anketi ve çevresel tutum ölçeği ile,
3. İki yıllık çalışma süresiyle sınırlı tutulmuştur.

### 3. 6. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışan, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen araştırmalardır.<sup>516</sup>

### 3. 7. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Bursa kent merkezindeki Nilüfer ve Görükle belediye sınırları içindeki, 2004 - 2005 eğitim - öğretim yılında, faaliyet gösteren altı farklı ilköğretim okulundan şans yoluyla seçilmiş 6. 7. ve 8. sınıflardaki 576'sı kız, 542'si erkek olmak üzere toplam 1118 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 524'ü Alt Sosyo – Ekonomik Düzey (Alt SED) okullarında ve 594'ü Üst Sosyo – Ekonomik Düzey (Üst SED) okullarında yer almaktadırlar. Cavit Çağlar İlköğretim Okulu, Ali Durmaz İlköğretim Okulu, Hazine Daroğlu - Özkan İlköğretim Okulu Alt SED okulları olarak seçilirken, Vahide Aktuğ İlköğretim Okulu,

<sup>516</sup> Kaptan, Saim, Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, 10. Baskı, Rehber Yayınevi, Ankara, 1995, s. 59

Dilek Özer İlköğretim Okulu ve Canaydın İlköğretim Okulu Üst SED okulları olarak kabul edilerek seçilmiştir. Temsil edilen okulların alt ve üst SED olarak sınıflandırılması, araştırmacının okul yöneticileri ve İl Milli Eğitim müdürlüğü uzmanları ile birlikte yaptığı tespit, değerlendirme ve gözlemler temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

	<b>Dilek Özer İlköğretim Okulu</b>	<b>Canaydın İlköğretim Okulu</b>	<b>Vahide Aktuğ İlköğretim Okulu</b>	<b>Hazinedaroğlu Özkan İlköğretim Okulu</b>	<b>Ali Durmaz İlköğretim Okulu</b>	<b>Cavit Çağlar İlköğretim Okulu</b>
<b>Kuruluş Tarihi</b>	1997	1993	2003	1994	1997	1990
<b>Öğrenci Sayısı</b>	1 726	2 091	992	278	440	1 353
<b>Öğretmen Sayısı</b>	54	67	40	22	24	54
<b>Derslik Sayısı</b>	23	22	24	22	22	20
<b>Öğretmen Başına Öğrenci</b>	32	31	25	13	18	25
<b>Derslik Başına Öğrenci</b>	38	48	41	13	20	34
<b>Öğretim Biçimi</b>	İkili Öğretim	İkili Öğretim	Tekli Öğretim	Tekli Öğretim	Tekli Öğretim	İkili Öğretim
<b>Toplam Arsa Alanı (m<sup>2</sup>)</b>	3 376	5 140	7 142	4 200	5 896	3 710

**Tablo 3. 1.** Araştırma Grubu Okullarının Temel Özellikleri

**Alt ve Üst SED okullarının ayırımı aşağıdaki üç temel kıstas göz önünde bulundurularak yapılmıştır:**

- Okulun bulunduğu mahalle veya semtin konumu ve refah seviyesi
- Okuldaki öğrencilerin sosyo-kültürel durumu
- Anne-babaların gelir ve mesleki durumu

### **Alt SED Okullarının Ortak Özellikleri**

Bu çalışmada Cavit Çağlar İlköğretim Okulu, Ali Durmaz İlköğretim Okulu ve Hazinedaroğlu - Özkan İlköğretim Okulu Alt SED okulları olarak seçilmiştir. Bu okullara gelen öğrencilerin aileleri çoğunlukta alt ve orta gelir grubunda yer alıp, işçi ve esnaf velilerin çoğunlukta olması dikkat çekicidir. Ayrıca bu okulların bulunduğu semtlerde konut ve kira fiyatlarının kent ortalamasının çok altında olmasından dolayı, bu okulları genelde düşük gelirli ailelerin tercih ettikleri gözlenmiştir.

Alt SED grubundaki okulların yöneticileri ile yapılan görüşme ve değerlendirmeler sonucunda, sosyal sorunlar ve maddi güçlükler nedeniyle bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin spor, sanat ve bilimsel etkinliklere düşük katılım gösterdikleri, ayrıca bu okullardaki öğrenci velilerin kısıtlı maddi imkânlarından dolayı okullara gereken maddi desteği vermedikleri, böylece okul koruma derneklerinin bu okullara çok yetersiz maddi katkı yaptıkları tespit edilmiştir.

Ali Durmaz ve Hazinedaroğlu - Özkan İlköğretim Okulundaki öğrencilerin %95'ten fazlası 1989 yılında Bulgaristan'dan zorunlu olarak göç edip Türkiye'ye yerleşen yoksul soydaş ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Soydaş ailelerinde çalışan anne ve babaların oranı çok yüksektir, fakat bu ailelerin gelir düzeyi kent ortalamasının altında olduğundan dolayı eğitime ve okula ayırabildikleri maddi katkılar çok sınırlıdır. Ayrıca parçalanmış ailelerin çok olması, soydaşların Türkiye'deki sosyo - kültürel, uyumsuzluğu gibi olumsuz etkenler öğrencilerin okul başarılarını da olumsuz etkilemektedir. Tüm bu olumsuz koşullara rağmen Ali Durmaz ve Hazinedaroğlu - Özkan İlköğretim Okulunda, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması, okul binaların yeni ve yeterli donanıma sahip olması gibi eğitim-öğretimi olumlu etkileyen faktörler de vardır. Örneğin, öğretmen ve derslik başına düşen 13 öğrenci ile Hazinedaroğlu Özkan İlköğretim Okulu, Bursa'nın en şanslı merkezi ilköğretim okullarından biridir.

İhsaniye mahallesinde yer alan Cavit Çağlar İlköğretim Okulunun konumu, öğrenci ve anne-baba profili Ali Durmaz ve Hazinedaroğlu - Özkan İlköğretim Okullarına göre çok daha farklıdır. Bu okula gelen öğrencilerin büyük bir bölümü İhsaniye'nin alt ve orta gelir grubuna sahip işçi ve esnaf ailelerindedir. Bu ailelerdeki annelerin büyük bir bölümü ev hanımı olup, aktif olarak çalışmamaktadırlar. Ayrıca ülkemizin farklı bölge ve yörelerinden göç eden aileler Cavit Çağlar İlköğretim çevresinde yerleşmiş olduklarından dolayı bu okulda, Ali Durmaz ve Hazinedaroğlu - Özkan İlköğretim Okullarında olduğu gibi homojen bir veli-öğrenci yapısı

değil, heterojen bir veli-öğrenci yapısı gözlenmektedir. Cavit Çağlar İlköğretim Okulunun konumu, bina ve bahçe özellikleri de Ali Durmaz ve Hazinedaroğlu - Özkan İlköğretim Okullarına göre dezavantajlıdır. Fakat tüm bu farklılıklara rağmen, her üç okuldaki öğrenci ve velilerin sosyo-ekonomik özellikleri onları üst SED’teki okullardan farklılaştırmaktadır.

### **Üst SED Okullarının Ortak Özellikleri**

Bu çalışmada Vahide Aktuğ İlköğretim Okulu, Dilek Özer İlköğretim Okulu ve Canaydın İlköğretim Okulu Üst SED okulları olarak seçilmiştir. Bu okullara gelen öğrencilerin aileleri çoğunlukta orta ve üst gelir grubunda yer alıp, memur ve esnaf kökenli velilerin çoğunlukta olması, işsiz ebeveynlerin ise azınlıkta olması dikkat çekicidir. Bu okullarda alt SED okullarından farklı olarak öğrenci annelerin büyük bölümü çalışmaktadır. Ayrıca bu okulların bulunduğu semtlerde konut ve kira fiyatlarının kent ortalamasından daha yüksek olmasından dolayı, düşük gelirli velilerin çok az olması gözlenmiştir.

Üst SED grubundaki okulların yöneticileri ile yapılan görüşme ve değerlendirmeler sonucunda, okul koruma derneklerinin bu okullara gerekli maddi katkı yaptıkları, bu okullarda spor, sanat ve bilimsel etkinlik sayısının alt SED okullarına göre daha fazla olduğunu, tüm bunların sonucunda öğrenci özgüvenlerinin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat üst SED okullarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve derslik başına düşen öğrenci sayısı alt SED okullarına göre daha yüksektir. Örneğin öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Dilek Özer okulunda 32, Canaydın’da 31 ve Vahide Aktuğ’da 25 iken aynı değerler alt SED grubunda yer alan Ali Durmaz ve Hazinedaroğlu - Özkan İlköğretim Okullarında sırası ile 18 ve 13’tür. Tüm bunların başlıca sebepleri ise bu okulların kalabalık ve yoğun nüfuslu semtlerde yer alıp, zengin teknolojik donanımları, deneyimli öğretmen kadroları nedeniyle bu okullara olan yüksek öğrenci talebidir..

Alt SED okullarının büyük bir bölümü (Ali Durmaz ve Hazinedaroğlu – Özkan) tam gün eğitim uygularken, üst SED okullarında (Vahide Aktuğ hariç) tümünde ikili eğitimin yapılması bu okullara yönelik yüksek öğrenci talebini doğrular nitelikte, fakat bu talebin ikili eğitime yol açması ve tüm bunların eğitim kalitesini yükseltmeyen sonuçlara yol açtığını da unutmamalıyız. Ayrıca üst SED okullarının tamamında kütüphane, laboratuvar, merkezi ısınma, toplantı salonu gibi alt yapı olanakları mevcut iken, kapalı spor salonu ve yeterli yeşil alana (bahçe, park, çayır vb.) sahip olmadıkları gözlenmiştir. Örneğin Canaydın İlköğretim Okulunun toplam arsa alanı 5 140 m<sup>2</sup> olup, bunun sadece 733 m<sup>2</sup>’si bina ve geri kalan 4 407 m<sup>2</sup>’si bahçe olarak ayrılmış olmasına rağmen, bu bahçe alanının neredeyse tamamının beton ve asfaltla

kaplanmış olup, okul bahçesinin betonlaştığını ve çevre için eğitime uygun olmayan bir ortama dönüştürüldüğünü söyleyebiliriz. Böylece uygulamalı spor ve çevre için eğitim faaliyetlerine elverişli zemin hazırlanmamış üst SED okullarında, betonlaşmanın ön planda olup, doğa sevgisi ve çevre bilincini pekiştirecek alanların olmadığı gözlenmiştir.

### **3. 8. Veri Toplama Araçları**

Çalışmada ilköğretim öğrencileri için hazırlanmış Çevre Bilgi Testi (ÇBT) ve Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ) kullanılmıştır. Bu iki ölçme aracının başlıca özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

#### **3. 8. 1. Çevre Bilgi Testi (ÇBT)**

İlköğretim öğrencileri için hazırlanmış olan ÇBT (Çevre Bilgi Testi), Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde işlenmiş olan konuların içerikleri doğrultusunda, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır. ÇBT, 6. 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin çevre bilgi düzeylerinin mevcut durumlarını tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlk aşamada alanda en az doktora derecesine sahip üç uzman ve dört farklı ilköğretim okulundaki dört Fen Bilgisi öğretmeninin görüşü alındıktan sonra, 62 maddelik ÇBT uzman ve öğretmenlerin önerileri ve uyarıları doğrultusunda elemeler sonrası 45 maddeye düşürülmüştür. Bu inceleme sırasında yetersiz görülen maddeler atılmış, bir kısmının kökü, bir kısmının ise seçenekleri düzeltilmiştir. Redaksiyonda dikkat edilen en önemli nokta maddelerin öğrenciler tarafından doğru, net ve açık olarak anlaşılmasıdır. Bu amaçla üç ilköğretim okulunda birer sınıftaki öğrencilere 45 maddelik ÇBT ön ölçeği uygulanarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır. Daha sonraki aşamada bu 45 maddelik ÇBT yedi farklı ilköğretimde okuyan 620 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Bulgular, madde analizinden geçirilerek maddelerin diğer maddeleri ile korelasyonu incelenmiş ve birbiri ile ilişkili maddeler seçilmiştir. Madde güçlük endeksleri de dikkate alınarak 45 maddelik ÇBT 33 maddelik son durumuna getirilmiştir. (Ek: 4)

ÇBT toplam 33 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Her bir soru dört seçenekli olup, uygulama esnasında öğrencilerden doğru varsayıldıkları seçeneği işaretlemeleri, kesinlikle bilgi sahibi olmadıkları soruları ise boş bırakmaları istenmiştir. Her doğru sorusu için 1 puan verilmiş, ayrıca yanlış yapılan sorular doğruları götürmediğinden dolayı, 33 toplam sorudan 20 doğru yapan bir öğrenci 20 puan almış olacaktır. Özetle, bir ilköğretim öğrencisi ÇBT'nden en az 0 en fazla 33 puan alabilecektir. ÇBT'ndeki sorular, çocukların ilköğretimde kavramış

olmaları gerektiği ekosistem, doğal ve toplumsal çevre, insan – doğa etkileşimi ve ekoloji konuları ile ilgili maddeler içermektedir. Tablo 3. 2’de de görüldüğü gibi ÇBT’ndeki sorular altı alt konu alanından oluşmaktadır ve her alt konu alanından en az beş en fazla altı soru yer almaktadır.

<b>Çevre Bilgi Testi Alt Konu Başlıkları</b>	<b>Sorular</b>	<b>Toplam Soru</b>
1. Çevre sorunları ve Çevre Kirliliği.	1, 4, 7, 11, 17, 23,	6
2. Hayvanlar ve Bitkiler	2, 6, 10, 12, 24, 32,	6
3. Enerji Kaynakları ve Geri Dönüşüm	3, 5, 8, 14, 22,	5
4. İnsan – Çevre İlişkileri ve Doğal Afetler	16, 18, 19, 20, 21, 27	6
5. Atmosfer, Hidrosfer, Litosfer	9, 15, 25, 28, 29	5
6. Ekosistem, Biyom ve Besin Zinciri	13, 26, 30, 31, 33	5

**Tablo 3. 2.** Çevre Bilgi Testi Alt Konu Başlıkları ve Soru Dağılımları

### 3. 8. 2. Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ)

İlköğretim öğrencileri için hazırlanmış olan ÇTÖ ile 6, 7. ve 8. sınıftaki çocukların çevresel düşünce, duygu ve davranışların ölçülmesi amaçlanmıştır. ÇTÖ, Frank C. Leeming ve William O. Dwyer tarafından hazırlanmış olan ve ABD’deki ilköğretim çocuklarına uygulanmış olan çevre tutum ölçeğinden<sup>517</sup> esinlenerek hazırlanmış, fakat bu ölçekten tam olarak hiç bir madde alınmamıştır. İlk aşamada 36 likert tipi madde hazırlanmış ve bunlar 620 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler SPSS 11.0 programında değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak, ölçeğin cronbach alpha değeri ,85 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterli bulunmuştur. Veriler üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda da ölçeğin çok faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Bunun üzerine tek faktör altında

<sup>517</sup> Leeming, Frank C. – Dwyer, William O., “Children’s Environmental Attitude And Knowledge Scale: Construction And Validation”, Journal of Environmental Education, Spring 1995, Vol. 26, Issue. 3

toplanan maddelerden, faktör yükü .40'ın altında olan maddeler ölçekten atılmıştır. Bunun sonucunda 25 maddeden oluşan yeni ölçek oluşturulmuştur. (Ek: 5)

Sonuç olarak elde edilen ÇTÖ'nde toplam 25 madde yer almaktadır. Bu maddeleri okuyan öğrenciler kendi düşünce ve görüşlerini yansıtarak, “kesinlikle katılıyorum”, “çoğunlukla katılıyorum”, “kararsızım”, “çoğunlukla katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretlemişlerdir. Ölçek yapılmadan önce öğrencilerin yapacakları işaretlemelerin doğru veya yanlış yanı olmadığını, her öğrencinin kendi düşünce ve görüşünü içtenlikle yansıtmasını gerektiği vurgulanmıştır.

ÇTÖ'deki 25 madde Likert Tipi 5'li skala cevap formatında hazırlanmıştır:

- Kesinlikle katılıyorum. 5 puan
- Çoğunlukla katılıyorum. 4 puan
- Kararsızım. 3 puan
- Çoğunlukla katılmıyorum. 2 puan
- Kesinlikle katılmıyorum. 1 puan

ÇTÖ'deki her bir maddeye verilen en çevre lehinde yanıtta 5 puan verilirken, en az çevreci cevaba ise 1 puan verilmektedir. Böylece, ÇTÖ'den alınabilecek muhtemel puan sonuçları en az 25 ile en fazla 125 arasında değişmektedir. Öğrenci cevaplarının benzerliğini azaltmak için, ÇTÖ'deki maddelerin dördü (7, 17, 19 ve 24 maddesi) olumsuz şekilde yazılmış ve ters şekilde (1, 2, 3, 4, 5) puanlandırılmıştır. Çevre tutum ölçeğinde yer alan 25 sorunun dağılımına baktığımızda 5 soru hayvanlar ve bitkiler, 5 soru ekolojik sorunlar ve çevre kirliliği, 5 soru tüketim ve tutumluluk, 5 soru insan - çevre ilişkileri ve çevre duyarlılığı ve 5 soru da enerji kaynakları ve enerji kullanımı konularını kapsamaktadır. (Ek: 5)

### 3. 9. Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package Forthe Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek ve testin geliştirilmesinde madde analizi çalışmaları yapılmıştır. Elde edilen test ve ölçek öğrencilere uygulandığında 6. 7. ve 8. sınıflarından elde edilen veriler “t” testi ve varyans analizi yoluyla karşılaştırılmıştır. Bu testler normal dağılım gösteren veriler için farklılığın test edilmesinde uygulanmaktadır. Öğrencilerden elde edilen



veriler arasında, öğrencilerin cinsiyetleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için “t” testi, sınıflar arasında (6. 7. ve 8. sınıflar) fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

### 3. 10. Tanımlar

1. **Çevre:** Tüm canlıların hayati bağlarla bağlı oldukları, yaşam boyu ilişkilerini sürdürdükleri, etkiledikleri ve etkilendikleri dış ortamdır.
2. **Eğitim:** Bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik davranış değişiklikleri meydana getirme sürecidir.
3. **Çevre İçin Eğitim:** Her ortamda ve her yaş grubuna verilmesi gereken, insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili olumlu çevre değerleri, tutumları ve davranışları kazandıran; kişilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel basamaklarını birlikte etkileyen ve değiştiren; kalıcı ve ömür boyu süren eğitim – öğretim sürecidir.
4. **Doğa:** Canlı ve cansız unsurlar bakımından, büyük bir renklilik ve çeşitlilik gösteren; etkilenen ve etkileyen, değişebilen ve değiştiren, yenilenebilme ve oluşturabilme özelliklerine sahip olan; insan etkisi dışında oluşmuş ve insansız da var olabilen; kendi mekanizmaları ve kanunları olan; çok farklı unsur, olgu, varlık, etkileşimler ve süreçleri kapsayan; sınırları kesinlik taşımayan açık bir sistemdir.
5. **Ekoloji:** Canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalı.
6. **Tutum:** Belli bir obje hakkında tutarlı olarak taraftar olmak veya taraftar olmamak şeklinde tepki göstermek biçiminde öğrenilmiş bir eğilimdir.
7. **Çevre Tutumu:** Çevreye ilişkin konulara olumlu yaklaşma, yaklaşmama ya da tarafsız kalma şeklinde verilen tutarlı bir öğrenilmiş tepki eğilimidir.
8. **Çevre Bilgisi:** Öğrenme, araştırma, gözlem yolu veya zihinsel işlemler ile çevrebilim konularında ulaşılan gerçeklik.

9. **Çevre Duyarlılığı:** Bireylerin dünya, doğa ve çevre sorunlarına bakış açılarındaki hassasiyet ve çevreye olan ilgi, etik duruş, duygu, düşünce ve davranışların bütünüdür.
10. **Ahlâk:** İnsanın başka varlıklarla belirli normlara göre gerçekleşen ilişkiler toplamını, insanın söz konusu ilişkileriyle bu varlıklara yönelen eylemlerini düzenleyip anlamlandıran norm, ilke, kural ve değerler bütünüdür.
11. **Çevre Ahlâkı:** Kişilerin yaşadıkları bölge, ülke ve dünya, ayrıca doğa ve çevre sorunlarına karşı düşünce, tutum ve davranışlarını belirleyen norm, ilke, kural ve değerlerin bütünüdür.

### 3. 11. İlgili Araştırmalar

Son yıllarda hem yurt içinde hem de yurt dışında çevre konuları ile ilgili yapılan araştırmalarda, yazılan makale, tez ve kitapların sayısında büyük bir artış olduğu gözlenmektedir. Özellikle çevre ile ekonomi, çevre ile eğitim, çevre ile turizm, çevre ile din, çevre ile ahlâk, çevre ile kentleşme, çevre ile sosyoloji, çevre ile felsefe, çevre ile tarım, çevre ile nüfus, arasındaki ilişkileri inceleyen bilimsel çalışmalarındaki sayısal artış dikkat çekicidir. Çevre konusunun çok boyutlu ve karmaşık olması, birçok olaydan etkilenip birçok olayı etkilemesi iktisatçılardan, tarihçilere, biyologlardan coğrafyacılar, ziraatçılardan sosyologlara, mühendislerden ekoloğlara, felsefecilerden politikacılara kadar geniş bir yelpazede yer alan farklı uzmanlık alanına sahip kişilerin çevre konularının irdelemelerine, tartışmalarına ve araştırmalarına neden olmuştur.

1970’li yıllara kadar ülkemizde ve Dünya’da çevre eğitimi ve çocuk – çevre etkileşimi ile ilgili yazılan makale ve kitapların sayısı çok yetersiz iken özellikle son 20 yıl içinde bu konuda bir ilgi, araştırma ve yayın patlaması yaşanmaktadır. Tez yazımına başlamadan önce yapılan ön araştırmalar sonucunda, çevresel tutum ve davranış, çevre bilinci, çevre duyarlılığı, çevre kültürü, çevre etiği ve çocuk – çevre etkileşimi ile ilgili yüzlerce bilimsel araştırmanın, makale ve kitabın var olduğu tespit edilmiştir. Fakat hazırlanmakta olan tezin başlığı ve içeriği düşünülerek, tez ile ilgili doğrudan veya dolaylı ilişkisi olan “çevre için eğitim” ve “çocuk – çevre ilişkileri” konularını ele alan araştırmaların özetlenmesi uygun görülmüştür.

### 3. 11. 1. Yurdumuzda Yapılan Araştırmalar

- Türkiye Çevre Vakfı'nın 1993 yılında yayınladığı “Çevre Eğitimi” kitabı çevre için eğitim konusunda ülkemizde yayınlanan ilk kitaptır. 25 – 26 Ocak 1993 tarihinde Ankara’da düzenlenen uzmanlar toplantısında sunulan beş tebliği daha sonra kitaplaştırılarak bu alanda bir ilke imza atılmıştır. Kitapta okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve yaygın eğitim düzeyinde ülkemizdeki çevre için eğitim tartışılmış ve bu konuda çeşitli öneriler getirilmiştir.<sup>518</sup>
- Doğan ve Devlet Planlama Teşkilatı'nın önderliğinde geniş bir uzman, eğitimci ve bilim adamının katılımı ile 1995 – 1996 yıllarında hazırlanmış olan “Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu”, Cumhuriyet tarihinde ülkemizde hazırlanan en kapsamlı ve en ayrıntılı çevre için eğitim araştırmalarından biridir. Ülkemizdeki çevre eğitim durumunu hem yaygın hem de örgün eğitimde detaylı bir şekilde analiz eden bu çalışma, bir yandan çevre eğitiminin mevcut durumunu, bir yandan da bu konuda yapılması gerekenleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır.<sup>519</sup>
- Geray'ın yazmış olduğu “Çevre İçin Eğitim” makalesinde, “Çevre Eğitimi” ile “Çevre İçin Eğitim” kavramları irdelenmekte ve Çevre konusunda eğitim mi? Çevre için eğitim mi? sorusuna yanıt aranmaktadır. Makalede çevre için eğitimin gerekliliği, önemi, ilkeleri, kapsamı ve işlevinin yanı sıra çevre için eğitimin yöntem ve uygulamaları da örneklerle açıklanmıştır. Geray'ın yapmış olduğu kuramsal çalışma, ülkemizde “Çevre İçin Eğitim” konusunda çalışan araştırmacılar için adeta bir kılavuz başvuru kaynağı olmuştur.<sup>520</sup>
- Kızıroğlu'nun hazırlamış olduğu “Türk Eğitim Sisteminde Çevre Eğitimi ve Karşılaşan Sorunlar” başlıklı çalışmada, çevre eğitimi kavramı tartışılmaktadır. Türkiye’de örgün ve yaygın eğitimde çevre eğitiminin yeri ve işlevini irdeleyen bu çalışma, ayrıca kamuoyunun bilinçlendirilmesinde medya ve gönüllü kuruluşların önemi ve rolünü de tartışmaktadır.<sup>521</sup>
- Tosunoğlu tarafından yapılan “A Cross – Cultural Study Which Compares Environmental Attitudes of Turkish and American Cross – Sektions in Educational Settings”

<sup>518</sup> Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Çevre Eğitimi, Ankara, 1993

<sup>519</sup> Doğan, Musa, “Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu”, DPT Müsteşarlığı, Türkiye Çevre Vakfı, Ankara, 1997

<sup>520</sup> Geray, Cevat, “Çevre İçin Eğitim”, İnsan Çevre Toplum, İmge Kitabevi, Ankara, 1997

<sup>521</sup> Kızıroğlu, İlhami, “Türk Eğitim Sisteminde Çevre Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu : Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000

(“Türk ve Amerikan Öğrencilerin Çevreye Karşı Duyarlılıklarını Karşılaştıran Kültürler Arası Bir Çalışma”) başlıklı yüksek lisans tezinde ABD ve Türkiye’de okuyan ilköğretim 7. sınıf öğrencileri çevre duyarlılıkları bakımından karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular ABD’li 7. sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının aynı düzeydeki Türkiyeli 7. sınıf öğrencilerden istatistiksel olarak daha anlamlı ve daha pozitif olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışma ile eğitimin çevreye karşı pozitif tutum geliştirmede önemli bir rol oynadığı ve sosyo-ekonomik gelişmişlik arttıkça pozitif çevre tutumlarının da arttığı tespit edilmiştir.<sup>522</sup>

- Tosunoğlu ve Doğan tarafından yapılan “A Study on the Dimensions and Determinants of Environmental Attitudes” (“Çevreye Karşı Tutumun Belirleyicileri ve Ölçüleri Üzerine Bir Çalışma”) başlıklı doktora tez çalışmasında, çevreye karşı tutumda cinsiyet ve öğrenmenin önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Ayrıca ailenin eğitim seviyesinin çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede dolaylı bir etkisinin olduğu bulunmuş ve kişilik değişiklikleri, demografik değişiklikler ile zekâ etkenlerinin çevreye karşı tutumu etkilediği tespit edilmiştir.<sup>523</sup>

- Ünal ve Dımışkî’nin hazırlamış oldukları ““UNESCO- UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi” başlıklı makalede, UNESCO- UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve bu konuda uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalar ve bilimsel gelişmeler özetlenmiştir. Tiflis Bildirgesinde yer alan “Çevre Eğitiminin Hedefleri”, “Çevre Eğitiminin Amaçları” ve “Çevre Eğitiminin Esasları” da bu çalışmada açıklanmıştır. Türkiye’de uygulanan ortaöğretim çevre eğitiminin uluslararası modellerle karşılaştırılmasında, ülkemizde sağlıklı bir çevre eğitimi yapılmadığı çalışma sonuçları ile desteklenmiştir.<sup>524</sup>

- Doğan ve Akaydın’ın yazmış oldukları “Ulusal Günden 21: Türkiye’de Fen Eğitimi Programları ve Çevre Eğitimi” başlıklı makalede, Rio Konferansından sonra Türkiye’de hazırlanan “Ulusal Gündem 21” dokümanı ışığında çevre eğitiminin amaçları ve uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Çevre eğitiminin Rio öncesi ve sonrası durumuna değinilmiş ve fen eğitimi programlarındaki rolü açıklanmıştır.<sup>525</sup>

<sup>522</sup> Tosunoğlu, C., “A Cross – Cultural Study Which Compares Environmental Attitudes of Turkish and American Cross – Sections in Educational Settings”, Master Thesis, METU, Ankara, 1987

<sup>523</sup> Tosunoğlu, C. – Doğan, M., “A Study on the Dimensions and Determinants of Environmental Attitudes”, Ph. D. Thesis, METU, Ankara, 1993

<sup>524</sup> Ünal, Sevil – Dımışkî Ebru, “UNESCO- UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi”, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 16-17, Ankara, 1999

<sup>525</sup> Doğan, Musa – Akaydın, Galip, “Ulusal Günden 21: Türkiye’de Fen Eğitimi Programları ve Çevre Eğitimi”, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi – 2000, Bildiriler, Ankara, 2000

- Haktanır ve Çabuk'un yazmış oldukları “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre Algıları” başlıklı makalede, okulöncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik algıları ve çevresel farkındalık düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Ankara ilindeki 12 özel anaokuluna devam eden 80 çocuk üzerinde yürütülen çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.<sup>526</sup>

1. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan anaokullarına devam eden çocukların çevreye ilgileri ve çevre problemleri hakkında bilinç düzeyleri alt sosyo-ekonomik düzeydekilere göre daha yüksektir.
2. Kardeşi olanların çevre algıları kardeşi olmayanlara göre daha yüksektir.
3. Babası özel sektörde çalışanların çevre algıları kamu sektöründe çalışanlara göre daha yüksektir.
4. Annesi yüksek öğrenim görmüş çocukların çevre algıları diğer iki gruptan daha yüksektir.

- İleri'nin yazmış olduğu “Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması” başlıklı makalede, çevre sorunlarını sadece teknik bir mesele gören “Sığ Çevrecilik” ile çözmek mümkün olmadığını, bu sorunların çözümü “Derin Çevrecilik” veya “Derin Çevre Eğitimi” ile mümkün olduğu belirtilmiştir. Günümüzde yaşanan çevre krizine çözüm; insan – doğa ilişkisini yeniden gözden geçiren, yeniden anlamlandıran ve insanla doğayı yeniden barıştıran, bilimsel ve teknolojik temellere dayanan, çözüm için herkesin katılımının sağlandığı “Derin Çevre Eğitimi” olduğu, bu çalışma ile vurgulanmıştır.<sup>527</sup>

- Çelikkıran, “Çevre Sorunları ve Eğitim” başlıklı çalışmasında, çevre, çevre kirliliği ve çevre sorunları kavramları tanımlayıp, açıkladıktan sonra, çevre sorunları ve eğitim konusunu irdelemiştir. Milli Eğitim ve Çevre Bakanlıklarının 1993 – 1994 yıllarında toplam 232 öğretmeni (her ilden üç öğretmen) hizmet içi eğitimden geçirmiş. Çelikkıran'ın yaptığı araştırma bu kursa katılan ve Marmara bölgesinde görev yapan 30 formatör öğretmeni kapsamaktadır. “Çevre Konusunda Formatör Öğretmen Eğitimi Kursuna” katılan öğretmenler ile bu kursa katılmamış aynı sayıdaki öğretmenlerin çevreye ilişkin bilgileri, bilgi kaynakları, çevresel düşünce ve yargıları, çevre duyarlılıkları, çevre koruma, çevre sorunlarının ortaya çıkış

<sup>526</sup> Haktanır, Gelengül – Çabuk, Burcu, “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre Algıları”, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi-2000, Bildiriler, Ankara, 2000

<sup>527</sup> İleri, Recep, “Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması”, Ekoloji Çevre Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 28, İzmir, 1998

nedenleri, çevre eğitimi ve çevre sorunlarının çözümüne ilişkin öneriler bu çalışmada karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.<sup>528</sup>

- İşyar'ın yapmış olduğu "İlköğretim (3., 4., 5. sınıf) Öğrencilerinin Olumlu Çevresel Tutumlarının Yaş ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi" çalışmasında, çevresel tutum ve çevresel davranış terimleri tanımlanmış, bunları etkileyen faktörler açıklanmıştır. Çevresel davranış teorileri, çevresel davranış ölçekleri ve çevresel eğitim programları ayrı bölümlerde ele alınmıştır. Özellikle sosyo-ekonomik düzey ile çevresel tutum, yaş ile çevresel tutum arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden 180 ilköğretim öğrencisine "Dünya hakkında ne hissediyorum" adlı tutum ölçeği uygulanmış ve çalışmadaki bulgulara göre sosyoekonomik düzey arttıkça olumlu çevresel tutum puanlarının da anlamlı bir şekilde arttığı gözlenmiştir. Ayrıca bu çalışma ile öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça olumlu çevresel tutum puanlarının da arttığı saptanmıştır.<sup>529</sup>

- "Türkiye'de Çevre Eğitiminin Durumu" başlıklı araştırmayı hazırlamış olan Polat, ülkemizdeki çevre eğitiminin mevcut durumunu okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde ayrı ayrı ele alıp incelemiş ve aynı öğretim seviyelerindeki sanayileşmiş ülkelerde uygulanan çevre eğitimi ile ülkemizdeki durumu karşılaştırmıştır. Yapılan çalışmada, ülkemizdeki eğitim sistemi ve eğitim programlarının çevre duyarlılığı ve çevre bilinci oluşturacak şekilde olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programları incelendiğinde sanayileşmiş ülkelerin bu konuda bize göre daha planlı ve sistemli oldukları görülmüştür.<sup>530</sup>

- Şimşekli, Ergül ve Şanlı'nın hazırlamış oldukları "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Fen Bilgisi Dersi Kapsamında Verilen Çevre Eğitiminin Çevre ve Çevre Koruma Bilincine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada, ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıflarda Fen Bilgisi dersi kapsamında "Çevre ve İnsan" üniteleri adı altında verilen çevre bilgisinin, çevre ve çevre koruma bilincine yönelik olarak öğrenci tutum ve davranışlara etkisi incelenmiştir.<sup>531</sup>

<sup>528</sup> Çellikkıran, Ahmet, "Çevre Sorunları ve Eğitim", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.

<sup>529</sup> İşyar, Nilüfer, "İlköğretim (3.,4.,5.Sınıf ) Öğrencilerin Olumlu Çevresel Tutumların Yaş ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 1999.

<sup>530</sup> Polat, Demirdöven Özden, "Türkiye'de Çevre Eğitiminin Durumu", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 1999.

<sup>531</sup> Şimşekli, Yeter – Ergül, Remziye – Şanlı, Meral, "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Fen Bilgisi Dersi Kapsamında Verilen Çevre Eğitiminin Çevre ve Çevre Koruma Bilincine Etkisinin İncelenmesi", X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bildiriler Kitabı III. Cilt, Bolu, 2001

- Daştan'ın hazırlamış olduğu “Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi” başlıklı çalışmada, çevre ve çevre sorunları kavramları tartışılmış, Türkiye’de ve Dünya’da yaşanan başlıca çevre sorunları irdelendikten sonra çevre sorunlarının küreselleşmesi ve sorunu önleme çabaları açıklanmıştır. Çevre ve eğitim ilişkileri ile Türkiye’de çevre eğitimi ayrı bölümlerde tartışılmıştır. Ülkemizde hem örgün hem de yaygın eğitim içinde çevre eğitimi ile ilgili durum tespiti yapılmıştır. Çalışmanın son bölümünde çevre sorunları ile kamuoyu ilişkileri tartışılmış ve özellikle çevreye karşı duyarlı bir kamuoyu oluşturmasında eğitimin rolü sorgulanmıştır.<sup>532</sup>
- Ünder’in hazırlamış olduğu “Çevre Merkezci Görüş ve Çevre Eğitimi” başlıklı çalışmada, mekanist dünya görüşü ile çevre merkezci dünya görüşü detaylı bir şekilde irdelenmiş, ayrıca çevre merkezci görüş ve çevre eğitimi tartışılmıştır. Bu çalışmada farklı çevre eğitim anlayışları, çevre eğitim programları ile eğitilmiş çevreci insanın değerlendirilmesi yapılmıştır.<sup>533</sup>
- Topaloğlu’nun yapmış olduğu “Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi” başlıklı çalışmada, çevre ve çevre bilinci kavramları tanımlanmış ve tartışılmış. Çalışmanın sonraki bölümlerinde çevreye yönelik tutumları belirleyen etkenler ayrı ayrı irdelenmiş. Yapılan araştırmada, çevre sorunlarının çözümünde önemli bir unsur olan; çevreyi kirleten bireylere tepki gösterme oranında, eğitim düzeyinin etkili olduğu gözlenmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler, çevreyi kirletenlere karşı, eğitim düzeyi daha düşük olan bireylere göre daha hassas davranmaktadırlar. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da bireylerin eğitim seviyesinin yüksek olmasının ve çevre sorunlarıyla iç içe yaşıyor olmalarının sivil toplum örgütlerine katılımı sağlamadığıdır. Okul sisteminde daha uzun kalan bireylerin çevreye yönelik duyarlılıkların daha yüksek olabileceği, çevre kirliliğine karşı tavır alabileceği ve sürdürülebilir kalkınma modelleri içinde çevre politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayacak davranış geliştirdikleri tespit edilerek, çalışmanın hipotezi doğrulanmıştır.<sup>534</sup>
- Ceritli’nin hazırlamış olduğu “Çevre Sorunları – Çevre İçin Eğitim İlişkisi ve Bir Araştırma Örneği”, başlıklı çalışmanın birinci bölümünde çevre, ekoloji, ekosistem gibi kavramlar açıklandıktan sonra, çevre sorunlarının başlıca nedenleri, çevreci hareketlerin doğuşu ve

<sup>532</sup> Daştan, Hacer, “Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999.

<sup>533</sup> Ünder, Hasan, “Çevremerkezci Görüş ve Çevre Eğitimi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1991.

<sup>534</sup> Topaloğlu ( Gürbahçe ), Damla D., “Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 1999.

gelişimi ile Türkiye ve Dünya'daki başlıca çevre sorunları irdelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde çevre için eğitimin önemi ve amacı; çevre için eğitimde informel eğitim araçlarının fonksiyonu ve özellikle medya, yerel yönetimler, gönüllü gruplar, dernek ve vakıfların çevre için eğitim üzerindeki etkileri tartışılmıştır. Üçüncü bölümde Sivas il merkezinde, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda, çevre için eğitim ve duyarlılığı kapsamında yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- a) İlk ve ortaöğretim öğrencilerin çevre dersine olan ilgileri ve çevresel duyarlılıkları, demografik değişkenlerle paralel bir ilişki içinde değildir. İnsanlar, çevreye karşı bağımsız bireysel düşünce ve davranışları paralelinde ilgi göstermektedirler.
  - b) Liselerde seçmeli bir ders olan çevre dersine karşı gösterilen ilgi ile çevresel duyarlılık arasında geçerli bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca çevre için eğitim konusunda yetişmiş öğretmenlerin bulunmaması, liselerde verilen çevre derslerinin kalitesini düşürmekte ve öğrencilerin bu derse olan ilgi ve isteklerini azaltmaktadır.
  - c) Medya araçları, çevre sorunlarının çözümünde, toplumsal çevre duyarlılığın geliştirilmesinde ve çevresel katılımın güçlendirilmesinde yeterli katkıyı sağlayamamaktadır.
  - d) Çevre, sağlık ve trafik dersinin ilköğretim öğrencileri arasında en az ilginin gösterildiği ders olduğu çalışmada doğrulanmıştır.<sup>535</sup>
- Örnek'in hazırlamış olduğu "Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri", başlıklı çalışmada lise öğrencilerinin çevre konularına olan ilgileri, çevre ile ilgili bilgilerin Biyoloji ve Çevre ve İnsan derslerinde ne ölçüde verildiği araştırılmıştır. Liselerdeki çevre eğitiminin düzeyini belirlemek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket liselerdeki öğrencilere uygulanmış ve sonuçta lise öğrencilerinin çevre konuları hakkında yeterince bilgi almadıkları saptanmıştır.<sup>536</sup>
  - Şimşekli'nin hazırlamış olduğu "Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı" başlıklı çalışmada, 2002 – 2003 öğretim yılında Bursa il merkezindeki 25 ilköğretim okulunda, çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı çevre eğitimi yapılmıştır. Öğretmenler tarafından birer ay süre ile işlenen beş ana tema için hazırlanmış olan etkinlikler dosyası okullara önceden gönderilmiş ve öğretim dönemi

<sup>535</sup> Ceritli, İsmail, "Çevre Sorunları – Çevre İçin Eğitim İlişkisi ve Bir Araştırma Örneği", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 1996.

<sup>536</sup> Örnek, Gönül, "Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1998



boyunca 21 ilköğretim okulunda 8 789 öğrencinin katılımıyla 51 etkinlik yapılmıştır. Yapılan çalışma ile etkinliklere katılan öğrencilerin çevre konularına dikkatleri çekilmiş ve çevre konularında düşünce ve görüşlerinin alınması sağlanmış. Bu çalışma ile ayrıca, ilköğretim öğrencilerinde çevre duyarlılığının istenilen düzeyde olmadığı saptanmıştır.<sup>537</sup>

- Ekim'in hazırlamış olduğu "Doğa Tarihi Müzeleri ve Botanik Bahçelerinin Çevre Eğitimindeki Rolü" başlıklı çalışmada, ülkemizde henüz kurulmamış olan ulusal doğa tarihi müzeleri ile botanik bahçelerinin çevre eğitimindeki önem ve gerekliliği açıklanmaktadır.<sup>538</sup>
- Ozaner ve Yalçın'ın hazırlamış oldukları "Milli Parklarda Bilimsel Çevre Eğitimi" başlıklı çalışmada, ülkemizde yeni yeni uygulanmakta olan "Milli Parkların Bilimsel Eğitim Amaçlı Kullanımı" projelerinin amacı, işlevi ve doğa-insan ilişkileri ile çevre eğitim açısından önemi açıklanmaktadır.<sup>539</sup>
- İnanç ve Kurgun'un hazırlamış oldukları "Çevre Eğitimi ve Halkın Bilinçlendirilmesi" başlıklı çalışmada, çevre eğitiminin amacı ve gerekliliği, örgün ve yaygın eğitimde mevcut çevre eğitim durumu ve çözüm önerileri açıklanmıştır.<sup>540</sup>
- Oksal'ın hazırlamış olduğu, "Türk ve Bulgar İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Çevresel Tutumları: Kültürler Arası Bir Karşılaştırma" başlıklı çalışmada, komşumuz Bulgaristan ve ülkemizde öğrenim gören 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında çevresel tutumları açısından farklılıklar olduğu saptanmıştır. Araştırmanın kendi sınırlıkları içinde değerlendirilen bu farklılıklar her iki ülkenin ilköğretim programlarında yer alan çevre konuları, bu konuların kapsam, içeriği ve işlenişi ile bağlantılı olduğu varsayılmaktadır.<sup>541</sup>
- Sungurtekin'in yazmış olduğu "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi" makalesinde, müzik yoluyla ana ve

<sup>537</sup> Şimşekli, Yeter, "Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: XVII, Sayı: 1, Bursa, 2004

<sup>538</sup> Ekim, Tuna, "Doğa Tarihi Müzeleri ve Botanik Bahçelerinin Çevre Eğitimindeki Rolü", V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu : Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000

<sup>539</sup> Ozaner, Sancar – Yalçın, Gürcü, "Milli Parklarda Bilimsel Çevre Eğitimi", V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu : Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000

<sup>540</sup> İnanç, Nelka – Kurgan, Enver, "Çevre Eğitimi ve Halkın Bilinçlendirilmesi", V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu : Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000

<sup>541</sup> Oksal, Aynur, "Türk ve Bulgar İlköğretim 3. – 4. – 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevresel Tutumları: Kültürler Arası Bir Karşılaştırma", Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi No: 4, Ankara, 2003

ilköğretim öğrencilerinde çevre bilincini oluşturma konusu irdelenmiş ve bu konuda öneriler getirilmiştir.<sup>542</sup>

- Türksoy'un hazırlamış olduğu "Çocuk ve Çevre Duyarlılığı Eğitimi" başlıklı çalışmada, çevre ve duyarlılık kavramları ve bunları etkileyen faktörler irdelenmiş, ayrıca çocukta öğrenme süreci ve öğrenmeyi etkileyen çevre nitelikleri açıklanmıştır. Çalışmanın sonunda çocuklarda çevre duyarlılığını geliştirmek için öneriler de sunulmuştur.<sup>543</sup>
- Çağlar'ın yazmış olduğu "Çocuklara Doğa Eğitimi" makalesinde, doğa nedir sorusuna, doğanın çok anlamlılığını ve çok fonksiyonlu görevlerini tartışarak çocukların doğa kavramını algılama ve kavramadaki farklılığı irdelenmiş ve çocuklara verilmesi gereken "doğa eğitiminin" nasıl olması gerektiğini açıklamıştır.<sup>544</sup>
- Ünal ve Dımişki'nin hazırlamış oldukları "Üniversite Öncesi Çevre Eğitimi ve Sorunları" makalesinde, çevre eğitiminin amaçları, uygulama modelleri ve çevre eğitimindeki sorunlar açıklanmış. Bu çalışmada ortaöğretimde "Çevre ve İnsan" dersinin ne derece başarıya ulaştığını anlamak için bir sormaca hazırlanmış ve bu sormaca Fen, Anadolu ve normal liseler dâhil olmak üzere toplam altı lisede, bu dersi alan ve almayan öğrencilerle uygulanmış. Ayrıca bu çalışma ile "Çevre ve İnsan" dersi programının kolayca uygulanabilir nitelikte olmadığını ve öğretmenlerin bu derste kendilerini yeterli bulmadıkları saptanmıştır.<sup>545</sup>
- Dinçer'in yazmış olduğu "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarını Arttırma Yolları" makalesinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli eğitimcilerin çocuklarda çevre duyarlılığını arttırmaları için hangi yolları izleyebilecekleri, eğitim-öğretimde hangi değişimlerin ve hangi etkinliklerin uygulanabileceği açıklanmıştır.<sup>546</sup>
- Kale'nin yazmış olduğu "İlköğretimde Çevre Hakkı Eğitimi" makalesinde, tüm diğer haklar gibi bireylerin talep etmeleri gerektiği en öncelikli haklardan biri olan "Çevre Hakkı" tanımlanmış ve irdelenmiş, ayrıca ilköğretim ders kitaplarında içerik ve söylem olarak "Çevre Hakkı Eğitimi" analiz edilmiştir. İncelenen ilköğretim ders kitaplarının, gerek içerik gerek

<sup>542</sup> Sungurtekin, Şehnaz, "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: XIV, Sayı: 1, 2001, Bursa

<sup>543</sup> Türksoy, Ömür, "Çocuk ve Çevre Duyarlılığı Eğitimi", Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 19, Ankara, 1991

<sup>544</sup> Çağlar, Yücel, "Çocuklara Doğa Eğitimi", Öğretmen Dünyası Dergisi, Yıl: 24, Sayı: 284, Ağustos, Ankara, 2003

<sup>545</sup> Ünal, Sevil – Dımişki, Ebru, "Üniversite Öncesi Çevre Eğitimi ve Sorunları", Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Ocak, Sayı 42, Ankara, 1999

<sup>546</sup> Dinçer, Çağlayan, "Okulöncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarını Arttırma Yolları", Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Mayıs, Sayı 44, Ankara, 1999

söylem bakımından sağlıklı bir çevre hakkı bilinci oluşturmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir.<sup>547</sup>

- Şafak ve Erkal'ın yazmış oldukları “Çevre Eğitimi ve Aile” başlıklı makalesinde, sağlıklı çevre eğitimi sağlamada aile, okul ve yakın çevrenin temel unsurlar oldukları vurgulanmış ve ailenin çevre ile ilgili olarak üzerinde durması gereken bazı hususlar üzerinde durulmuştur.<sup>548</sup>
- Çetin'in yazmış olduğu “Eskişehir’de Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış” başlıklı doktora tezinde, Eskişehir’de yaşayan insanların çevre bilgisi, çevresel tutum ve çevresel davranışları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, insanların çevre bilgisi ve çevresel tutumlarının belirlenmesinde, sosyo – ekonomik ve demografik faktörlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada çevre bilgisinin, çevresel tutumlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetin kişilerin hem nesnel çevre bilgisi hem de öz değerlendirme bilgisi üzerinde önemli bir etkisi tespit edilememiştir. Cinsiyet sadece genel ekoloji ve nüfus bilgisi konularında fark oluşturduğu görülmüştür.<sup>549</sup>
- Gökdağ'nın yazmış olduğu “Ortaöğretim Programlarında Çevre” başlıklı makalede, çevre sorunlarının ideolojik kaynakları ve çevre – eğitim ilişkisi tartışılmış, ayrıca ülkemizde ortaöğretim programlarında çevre eğitimin yeri ve önemi irdelenmiştir.<sup>550</sup>

### 3. 11. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

- Leeming, Dwyer ve Bracken'in yazmış oldukları “Children’s Environmental Attitude And Knowledge Scale: Construction and Validation” başlıklı makalede, ilköğretim çocuklarına yönelik çevre tutum ve bilgi ölçeklerinin geliştirme aşamaları açıklanmıştır. Makalede, çevre tutum ve bilgi ölçeklerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılış ve uygulama aşamaları ele alınmıştır.<sup>551</sup>

<sup>547</sup> Kale, Nesrin, “İlköğretimde Çevre Hakkı Eğitimi”, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi – 2000, Bildiriler, Ankara, 2000

<sup>548</sup> Şafak, Şükran – Erkal, Sibel, “Çevre Eğitimi ve Aile”, Eğitim ve Bilim Dergisi, Nisan 1999, Cilt: 23, Sayı: 112, Ankara, 1999

<sup>549</sup> Çetin, Oya Beklan, “Eskişehir’de Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), ODTÜ, Sosyoloji Bölümü, Ankara, 2002

<sup>550</sup> Gökdağ, Dursun, “Ortaöğretim Programlarında Çevre”, Cogito – Kirlenen Çağ, İkinci Baskı, Üç Aylık Düşünce Dergisi, Sayı: 2, Güz 1994, İstanbul, 1995,

<sup>551</sup> Leeming, Frank C. – Dwyer, William O. – Bracken, Bruce A., “Children’s Enviromental Attitude And Knowledge Scale: Construction And Validation”, Journal of Environmental Education, Spring 1995, Vol. 26, Issue. 3

- Medvedev ve Algaşeva'nın yapmış oldukları “Ekologiçeskoe Soznanie” başlıklı çalışmalarında, çevre bilincinin kökenleri, çevre bilincinin oluşumu ve gelişimi, çevre bilinç çeşitleri geniş bir çerçevede tartışılmıştır. Çalışmanın sonunda çevre için eğitim ile çevre bilinci arasındaki gelişim ele alınmıştır.<sup>552</sup>
- Epitropova ve Angelova'nın yapmış oldukları “İzuçavane ne Çoveka i Prirodata v Naçalnite Klasove” başlıklı araştırmalarında, ilköğretimde çevre için eğitimin metodolojisi ve öğretim yöntemleri tartışılmıştır. Çevre için eğitim derslerinde kullanılan eğitim teknolojileri ve ölçme değerlendirme yöntemleri, bu derslerin planlama ve uygulama aşamasında dikkat edilecek noktalar, çalışmada ayrı ayrı ele alınmıştır.<sup>553</sup>
- Yanakieva'nın yazmış olduğu “Az Sım Potokıt a Ti – Rekata v Koyato Se Vlivam” başlıklı çalışmasında, okulöncesi çocuklara yönelik çevre için eğitimin planlanması ve uygulanması tartışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada çocuk – doğa etkileşimi ve çocuk pedagojisinde ekoloji eğitiminin yeri ve önemi çok boyutlu tartışılmıştır. Çalışmada, çevre için eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin yapabilecekleri çok sayıda araştırma ve uygulama örneği de detaylı açıklamalarla vermiştir.<sup>554</sup>
- Kostova'nın yazmış olduğu “Kontseptualizatsiya na Ekologiçeskoto Obrazovanie” başlıklı çalışmasında, ekoloji eğitiminin gerekliliği, içeriği, amaçları, yöntemleri; ekoloji eğitiminin teorik, uygulamalı, pedagojik ve toplumsal yönleri; ekoloji eğitimi ile derslerin çevreselleştirilmesi ayrıntılı bir şekilde tartışılmış. Bu çalışmada ekoloji eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu ile bir model olarak ekoloji eğitimi de ayrı bölümlerde ele alınmıştır.
- Mucunguzi'nin yazmış olduğu “Environmental Education in the Formal Sector Education in Uganda” başlıklı makalede,<sup>555</sup> Doğu Afrika ülkelerinden Uganda'daki eğitim sistemi içinde çevre eğitimine eleştirel bir durum saptaması yapılmıştır. Makalede örgün eğitimin ülke ihtiyaçlarının karşılamadaki yetersizliği ve özellikle bu ülkedeki çevre eğitiminin disiplinlere ve ders programlarına bağımlı olup, disiplinlerarası ve analitik olamaması vurgulanmıştır. Çevre

<sup>552</sup> Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygöl Abdulhaevna, Ekologiçeskoe Soznanie, İzdatelstvo Logos, Moskva, 2001

<sup>553</sup> Epitropova, Ani – Angelova, Bistra, İzuçavane na Çoveka i Prirodata v Naçalnite Klasove, İzdatelska Kışta Hermes, Plovdiv, 2001

<sup>554</sup> Yanakieva, Elka, Az Sım Potokıt a Ti – Rekata v Koyato Se Vlivam, İzdatelstvo Dinamit, Yanbol, 2000

<sup>555</sup> Mucunguzi, P., “Environmental Education in the Formal Sector Education in Uganda”, *Environmental Education Research*, Vol. 1, Issue 2, 1995

eğitiminin ders, program ve disiplinler üstü olması gerektiği ve bu eğitimin holistik bir yaklaşımla ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

- Summers'in yazmış olduğu "Primary School Teachers' Understanding of Environmental Issues: An Interview Study" başlıklı çalışmasında,<sup>556</sup> dört farklı alanda (1. biyoçeşitlilik, 2. karbon döngüsü, 3. ozon incelmesi ve 4. küresel ısınma) 12 uygulamacı sınıf öğretmenin çevre anlayışlarını ortaya koymak için bir mülakat araştırması yapılmıştır. Bu çalışma ile yukarıdaki konular ile ilgili anlaşılan ve anlaşılmayan bilimsel kavramlar tespit edilmiş. Bulgular ülkedeki tüm sınıf öğretmenleri için bir genelleme taşımasa da, çevre eğitimi açısından önemli sonuçlar elde edilmiştir.
- Lee'nin yazmış olduğu "Environmental Education in Shools in Hong Kong" başlıklı makalede,<sup>557</sup> 1989 yılından sonraki dönemde Hong Kong hükümetinin çevre eğitimi üzerindeki yoğunlaştırılmış çalışmaları ele alınmıştır. Fakat uygulanmakta olan çevre eğitimi bilgilendirme ağırlıklı ve ders konu temelli olup, teorikten uygulamaya geçilemediği vurgulanmıştır. Bu bağlamda halk eğitiminden hizmet içi eğitime kadar farklı dallarda acil eğitim reformlarına ihtiyaç olduğu bildirilmiştir.
- Haury ve Milbourne'nin yazmış oldukları "Choosing Instructional Materials for Environmental Education" başlıklı makalede,<sup>558</sup> ABD'deki yetişkinlerin büyük bir bölümünün çevre eğitimi çalışmalarını ve bu eğitim ile ilgili teorik ve uygulamalı faaliyetleri desteklemelerine rağmen, öğretmenlerin büyük engel ve zorluklarla karşı karşıya kaldıkları için bu eğitimde ciddi aksamlar olduğu vurgulanmıştır. Çevre eğitimi ile ilgili öğretici materyaller dağınık durumda ve kaliteleri ile içerikleri değişken olduğu saptanmıştır; ayrıca verilecek eğitim ile ilgili standartların oluşturulmadığına ve devletin bu eğitime yeterince destek vermediğine dikkat çekilmektedir.

---

<sup>556</sup> Summers, Mike, "Primary School Teachers' Understanding of Environmental Issues: An Interview Study", *Environmental Education Research*, Vol. 6, Issue 4, p. 293 – 299, 2000

<sup>557</sup> Lee, John Chi Kin, "Environmental Education in Shools in Hong Kong", *Environmental Education Research*, Vol. 3, Issue 3, p. 359 – 372, 1997

<sup>558</sup> Haury, David I. and Milbourne, Linda A., "Choosing Instructional Materials for Environmental Education", *ERIC Digest*, ED 433195, 1998

### 3. 12. Bulgular ve Yorum

Bu çalışmanın alan araştırması Bursa kent merkezindeki Nilüfer ve Görükle belediye sınırları içinde yer alan altı ilköğretim okulu ve bu okullarda okuyan 1 118 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öncelikli amaçları arasında ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgi düzeylerini ölçerek, sınıf, cinsiyet ve SED'e göre farklılaşmalar olup olmadığını tespit etmektir. Yapılan alan çalışmasında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflara uygulanan çevre bilgi testinde toplam 33 sorunun yer almasına rağmen, testi cevaplayan 1118 öğrencinin genel test puan ortalaması 18,95 olarak tespit edilmiştir. Bunun düşük bir puan ortalaması olduğu anlaşılmaktadır, çünkü soruların neredeyse yarısı doğru cevaplanmamıştır. Bu sonuç, ilköğretimde verilen çevre için eğitimin kalitesi, kapsamı ve derinliği ile ilgili önemli ipuçları, daha doğrusu olumsuzluk ve yetersizlik işaretleri vermektedir. Ders programı içeriklerindeki yetersizlikler, ders kitaplarının çevre için eğitime uygunsuzluğu, eğitim – öğretim ortamı, öğretmen kalitesi, derslerin yeterince çevreselleştirilmemiş olması gibi nedenler, çevresel bilgilenmenin düşüklüğün başlıca sebepleri olarak gösterilebilir.

Bilgi testi sonuçlarına göre kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çevre bilgisi açısından kızların düzeyi erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeği sonuçlarına göre yine kız öğrencilerinin tutum testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böylece hem çevresel bilgi hem de çevresel tutum bakımından kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

İlköğretim öğrencilerin bilgi ve tutum puanları irdelendiğinde, buldukları sosyo – ekonomik düzeye (SED) göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani alt SED ve üst SED öğrencileri arasında hem çevresel bilgi hem de çevresel tutum puan ortalamaları açısından önemli bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, İşyar, Berber, Öngen, Tosunoğlu'nun çalışmaları ile benzerlik göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim öğrencilerin çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki tespit edilmiştir.

Genel olarak yapılan araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde, araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerinin, hem çevresel bilgi hem de çevresel tutum açısından yeterli düzeyde olmadıkları gözlenmiştir. Bu olumsuz tabloyu belirleyen etkenler ise şöyle özetlenebilir:

- İlköğretim ders içeriklerin yeterince çevreselleştirilmemiş olması, ders programları ve ders kitap içeriklerinin çevre için eğitiminin hedef ve amaçlarına uygun olmaması, sağlıksız bir çevre için eğitim ortamı hazırlamaktadır.
- İlköğretim okullarındaki öğretim tekniklerinin yetersizliği; uygulamalı eğitimden çok teorik ezberci eğitime önem verilmesi, daha da önemlisi okullarda kazandırılan bilginin işlevsel olmayıp, tutum ve davranışa dönüştürülememesi, kalıcı ve yaşam boyu çevre için eğitim ile bağdaşmamaktadır.
- Sınıf içi ve sınıf dışı eğitim ortamının doğadan uzak, yapay ve betonlaşmış ortamlarda yapılması. Okul alt yapılarının, çevre ve bahçe düzenlemelerinin çevre için eğitim etkinliklerine uygun olmaması, öğrencilerin çevresel tutum ve davranışlarını olumsuz etkilemektedir.
- Okul dışında doğa içinde yapılan deney, gözlem ve arazi çalışmalarının yok denecek kadar az olması. Uygulamalı çevre için eğitim araştırmalarına önem verilmemesi, ayrıca ekolojik duyarlılığı, çevre ahlâkını ve çevre bilinçlenmeyi yükselten eğitim-öğretim faaliyetlerinin yetersiz ve yüzeysel olması, çevre için eğitimin hedeflediği amaçlara ulaşamamasını belirlemektedir.
- İlköğretim öğrencilerin yetersiz çevre duyarlılığı, çevre ahlâkı ve doğa sevgisi ile ekolojik kültürün yüzeyselliğinin başlıca sorumluları, örnek aldıkları anne-babalar ile öğretmenleridir. Bu bağlamda anne-babalar ile öğretmenlere öncelikli olarak çevre için eğitim verilmelidir, öncelikle onların ekolojik kültürü, çevre ahlâkı ve çevre bilinci yükseltilmelidir.

Aşağıdaki satırlarda, araştırmanın hipotezleri ile ilgili bulgular ve yorumlar sırasıyla verilmiştir.

**3. 12. 1. Birinci hipotez: “Çevresel tutum ve çevresel bilgi açısından üst sınıf puan ortalamaları alt sınıflara göre daha yüksektir. “**

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi (df)</b>	<b>F</b>	<b>Anlamlılık</b>
<b>BİLGİ</b>	Gruplar arası	1238,095	2	28,416	,000*
	Gruplar içi	24224,986	1112		
	Toplam	25463,082	1114		
<b>TUTUM</b>	Gruplar arası	1140,047	2	4,849	,008*
	Gruplar içi	130728,68	1112		
	Toplam	131868,73	1114		

\*< ,05

**Tablo: 3. 3.** Sınıflarına Göre Öğrencilerinin Tutum ve Bilgi Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 3. 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin bilgi ve tutum puanları sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Aşağıdaki tablo 3. 4’de sınıflarına göre öğrencilere ilişkin Tukey analizi sonuçları verilmiştir.



	Sınıf	Sınıf	Farkların Ortalaması	Anlamlılık
<b>BİLGİ</b>	6. sınıf	7. sınıf	-,5700	,220
		8. sınıf	-2,4610	,000*
	7. sınıf	6. sınıf	,5700	,220
		8. sınıf	-1,8910	,000*
	8. sınıf	6. sınıf	2,4610	,000*
		7. sınıf	1,8910	,000*
<b>TUTUM</b>	6. sınıf	7. sınıf	1,4472	,164
		8. sınıf	2,4578	,006*
	7. sınıf	6. sınıf	-1,4472	,164
		8. sınıf	1,0106	,413
	8. sınıf	6. sınıf	-2,4578	,006*
		7. sınıf	-1,0106	,413

\* < ,05

**Tablo: 3. 4.** Sınıflarına Göre Öğrencilerin Tutum ve Bilgi Puanlarına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları

Tablo 3. 4'deki bilgiler doğrultusunda, bilgi testi değerlendirildiğinde 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülebilir. Tutum ölçeği değerlendirildiğinde ise 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık gözlenmektedir.

Bulgular araştırmanın birinci hipotezini destekler niteliktedir. Bu çalışmada 6. ile 8. sınıf öğrencileri arasında hem bilgi hem de tutum puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu fark 8. sınıflar lehinedir. Bu sonuç ilköğretim öğrencilerinin hem yaş ve sosyal gelişimi, hem de derslerde işledikleri konu ve ünitelerdeki bilgilendirme artışına bağlı olarak gösterdikleri bilişsel artış ile açıklanabilir.

Konuyla ilgili kaynaklar incelendiğinde çevre bilgi ve tutumlarının yaşla ilişkisine dair ulusal çalışmaların son derece yetersiz olduğunu söylemek olasıdır. İşyar'ın yapmış olduğu “İlköğretim Öğrencilerinin Olumlu Çevresel Tutumlarının Yaş ve Sosyo - Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmada öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri arttıkça olumlu çevresel tutum puanlarının da arttığı saptanmıştır.<sup>559</sup> Çevresel tutumlar ile ilgili bir başka çalışma da Topaloğlu tarafından hazırlanmıştır. Topaloğlu'nun yaptığı “Çevreye Yönelik Tutum ve Çevre Eğitimi” araştırmasında çevre tutumlarını etkileyen birçok faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın başlıca sonuçlarını şöyle özetleyebiliriz:<sup>560</sup>

- Çevreye yönelik tutumların farklılığı üzerinde; sosyal yaşam, kültürel çevre, bilimsel ve teknolojik gelişmeler etkili olmaktadır.
- Çevre koruma çalışmalarında birey ve eğitim konuları büyük önem taşımaktadır. Bireylerde çevreye yönelik olumlu davranışların geliştirilmesi için en önemli araç eğitimidir. Çevreye yönelik tutumlar ve çevre bilincinde eğitim düzeyi belirleyici bir etkidir.
- Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler, çevreyi kirletenlere karşı, eğitim düzeyi düşük olan bireylere göre daha hassas davranmaktadırlar.
- Bireylerin yüksek eğitim seviyesine sahip olması ve çevre sorunları ile iç içe yaşamaları, sivil toplum örgütlerine katılımlarını sağlamamaktadır.
- Özellikle üniversite eğitimi almış bireylerin, sürdürülebilir kalkınma modelinden yana bir tavır sergiledikleri ve alınan ekolojik önlemlerin ekonomik kalkınmayı engellediğini düşünmedikleri; ayrıca farklı mesleklere sahip bireylerin “çevre kirliliği” kavramına farklı bakış açısı sergiledikleri ortaya çıkmıştır.
- Büyük şehirlerde yaşayanların, sivil toplum kuruluşlarının halk üzerindeki etkisinin, büyük şehirlerde yaşamayanlara oranla daha fazla farkında oldukları görülmüştür.
- Çalışmadaki örneklem grubu ülkemizde çevre sorunlarının pek önemsenmediği ve çevre duyarlılığının yetersizliği konusunda hemfikir olduğu görülmüştür.

<sup>559</sup> İşyar, Nilüfer, “İlköğretim (3., 4., 5. Sınıf ) Öğrencilerin Olumlu Çevresel Tutumların Yaş ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 1999

<sup>560</sup> Topaloğlu (Gürbahçe), Damla Demet, “Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 1999, s. 78 - 117

Bu çalışmada hem bilgi hem de tutum puan ortalamaları açısından 6. ve 7. sınıflar arasında anlamlı farklılık saptanmazken; 7. ve 8. sınıfların puan ortalamaları arasında anlamlı bir artış dikkat çekmektedir. Bu bulguyu Piaget'in bilişsel gelişim kuramıyla açıklamak mümkün olabilir. Bu kuram soyut işlemler geçişin 12 yaş dolaylarında gerçekleştiğini öne sürmektedir. Soyut düşünce, soyut kavramlarla akıl yürütme becerisiyle ilgilidir. Ancak bu konuda bireysel farklar vardır ve soyut işlemlere geçiş sadece biyolojik bir fonksiyon olmanın ötesinde çevresel aktarım, bir başka deyişle eğitimle de yakından ilgilidir. Bu nedenle soyut işlemlere geçiş kimi çevresel kısıtlamalar nedeniyle gecikebilir. Çevresinde ve özellikle de ev ortamında, soyut kavramlar kullanmayan, bilişsel tartışmalara katılmayan, kitap, dergi ve gazete okumayan çocukların soyut düşünce aşamasına geçişi zor olacak ve hatta hiç gerçekleşmeyecektir. Piaget, insanların çoğunun somut işlemlerde takılıp kaldığını, soyut işlemleri hiç kullanmadığını belirtmektedir. Çevreye yönelik bilgi ve tutumlar soyut düşünce temelinde yapılandırılabilir zihinsel kayıtlardır ve bu oluşumun bu çalışma örneğinde 8. sınıfta gerçekleştiği gözlenmektedir. Ülkemiz gerçeklerinde düşünüldüğünde izlenen TV programlarının niteliksizliği, kitap okuma alışkanlığının gelişmemiş olması, kelime haznesindeki yetersizlik, formal eğitimin ezbere dayandırılması gibi nedenlerle soyut düşünme dönemine girişin gecikmesi olağan karşılanabilir.

**3. 12. 2. İkinci hipotez: "Üst SED öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum puan ortalamaları alt SED öğrencilerine göre daha yüksektir."**

Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Anlamlılık
<b>BİLGİ</b>	Alt	525	18,88	5,13	-408	,683
	Üst	593	19,00	4,46		
<b>TUTUM</b>	Alt	525	108,09	11,42	-618	,537
	Üst	593	105,56	10,51		

- < ,05

**Tablo: 3. 5.** SED'e Göre Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Puanlarına Uygulanan "t" Testi Sonuçları

Tablo 3. 5’de görüldüğü gibi öğrencilerin bilgi ve tutum puanları buldukları SED’lere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani SED ile öğrencilerin bilgi ve tutum puanları arasında bir fark bulunmamaktadır. Böylece, çalışmanın ikinci hipotezi desteklenmemiştir. Bunun başlıca nedenlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Hem alt SED hem de üst SED okullarında çevre bilinçlenmeye, ekolojik kültür ve çevre duyarlılığı arttırmaya eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapılmadığı gözlenmiştir.
- Hem alt SED hem de üst SED okullarında planlı-programlı teorik ve uygulamalı çevre için eğitim etkinlikleri yapılmamaktadır.
- Hem alt SED hem de üst SED okullarının alt yapısı, spor ve oyun alanları ile bahçe düzeni doğa sevgisi ve çevre saygısını pekiştirmemektedir, çocuklara doğal çevre ile bütünleşme imkânları sunmamaktadır.

Yukarıdaki etkenlere bağlı olarak, alt SED ve üst SED okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında bilgi ve tutum puanları arasında bir farklılaşmanın görülmemesi beklenen bir sonuçtur. Fakat ülkemizde ve yurt dışında bu sonuçlara paralellik göstermeyen çalışmalar da yapılmıştır.

SED ile öğrencilerin bilgi ve tutum puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan diğer araştırmalara örnek olarak İşyar, Çetin ve Tosunoğlu’nun çalışmaları gösterilebilir. Tosunoğlu tarafından yapılan “Türk ve Amerikan Öğrencilerin Çevreye Karşı Duyarlılıklarını Karşılaştıran Kültürler Arası Bir Çalışma” başlıklı çalışmasında ABD ve Türkiye’de okuyan ilköğretim 7. sınıf öğrencileri çevre duyarlılıkları bakımından karşılaştırılmış ve sonuç olarak eğitimin çevreye karşı pozitif tutum geliştirmede önemli bir rol oynadığı ve sosyo - ekonomik gelişmişlik arttıkça pozitif çevre tutumlarının da arttığı tespit edilmiştir.<sup>561</sup>

İşyar’ın “İlköğretim Öğrencilerinin Olumlu Çevresel Tutumlarının Yaş ve Sosyo – Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında sosyo - ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin olumlu çevre tutum puanlarının sosyo - ekonomik düzeyi düşük olanlara göre anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur.<sup>562</sup>

Berber, 1990’da yaptığı araştırma sonucunda sosyoekonomik faktörün okul başarısına olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen

<sup>561</sup> Tosunoğlu, C., “A Cross – Cultural Study Which Compares Environmental Attitudes of Turkish and American Cross – Sections in Educational Settings”, Master Thesis, METU, Ankara, 1987

<sup>562</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e.

öğrencilerin okul başarıları da araştırma sonucunda yüksek çıkmıştır.<sup>563</sup> Bir başka çalışmada, Öngen sosyoekonomik düzeyin bilişsel gelişimde önemli bir etmen olarak işlev gördüğünü tespit etmiştir.<sup>564</sup> Öngen'in araştırmasında, üst sosyoekonomik düzeyden gelen hem 6. hem de 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeylerinin alt sosyoekonomik düzeyden gelenlerinkinden daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası üst sosyoekonomik düzeyden gelen ergenler 6. sınıftan 8. sınıfa geçtiklerinde bilişsel gelişimde ilerleme kaydederken, alt sosyoekonomik düzeyden gelen ergenlerin ilerleme kaydetmedikleri tespit edilmiştir.<sup>565</sup>

Yukarıdaki çalışmalardan elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi gelir düzeyi ile eğitim ve kültür seviyesi yüksek kentli aile çocuklarının tatil, gezi - görme, deney ve araştırma, rekreasyon faaliyetlerine katılma, botanik parkı, hayvanat bahçesi, müze, sinema, tatil sitesi gibi farklı mekânları ziyaret etme olasılığı, köy çocuklarından daha yüksektir. Böylece doğa ile daha çok etkileşimde olan bu tür çocukların çevre duyarlılığı ve ekolojik kültürlerinin de daha yüksek olma olasılığı daha yüksek olabilmektedir. İşyar'ın da belirttiği gibi üst ve orta sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına daha elverişli eğitim, bilgilenme ve yaşam koşulları sağlamaktadırlar. Bu tip ailelerin çocuklarıyla iletişimleri daha yoğun ve yapıcı olmakta, çocuğun özerkliğine ve gelişimine uygun ortam sağlamaktadırlar, çocukta içsel kontrolün gelişimini sağlayacak disiplin teknikleri uygulamaktadırlar, öğretmeni ile daha sık iletişimde bulunmaktadırlar, ayrıca çocuğun okuldaki disiplin ve başarısı ile daha çok ilgilenmektedirler. Özellikle üst sosyo – ekonomik düzeydeki aileler, çocuğun sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri ile kır ve doğa gezilerine katılımını sağlamakta; video, sinema, bilgisayar ve internet gibi kitle iletişim araçlarıyla çocuğun çevre hakkında bilgi edinmesi ve ekolojik sorunları hissedip, çözüm yöntemlerini düşünmesini sağlamaktadırlar.<sup>566</sup>

Konuyu özetlersek, eğitim ve gelir seviyesi düşük, örneğin gecekondualarda yaşayan kalabalık ve yoksul ailelerde, bir yandan anne – baba - çocuk arasında iletişim yetersizdir, bir yandan da arabasızlık veya tatil olanaklarının olmayışından dolayı çocukların doğa ile etkileşimleri kısıtlanmaktadır. Bu ailelerde yaşayan çocuklar kitap, dergi, çalışma ve deney ortamı, bilgisayar, internet, kitaplık, bağımsız çalışma odası gibi aile içi eğitiminin öncelikli unsurlarından yeterince yararlanamadıkları gibi, öğretmen ile iletişim ve kendine

<sup>563</sup> Berber, Şakir, “Sosyo-Ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1990, s. 82 - 86

<sup>564</sup> Öngen, Demet, “Farklı Sosyoekonomik Düzeylerden Gelen 12 – 15 Yaşlarındaki Ergenlerde Formen İşlem Düşüncesinin Gelişim Düzeyi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1995, s. 136

<sup>565</sup> Öngen, Demet, a. g. e., s. 136

<sup>566</sup> İşyar, Nilüfer, a. g. e., s. 24

özgüvenlerinde de yetersizlik gözlenmektedir. Sonuç olarak bu tip ailelerde yetişen çocuklarda çevresel tutum ve davranışlar istenilen yönde gelişmediği gibi, çevre kültür ve duyarlılıkları da istenilen seviyeye ulaşamamaktadır.

Çetin'in "Eskişehir'de Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış" başlıklı çalışmasında geliştirilen bir ölçek yoluyla Eskişehir ve İstanbul'da yaşayan mahalle sakinlerinin çevresel bilgi, tutum ve davranışları ölçülmüştür. Çalışma cevaplayıcıların sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile ekoyönetim davranışları arasında bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki ters yönde ilginç bir sonuç ortaya koymuştur. Buna göre daha düşük gelir düzeyine sahip olanlar daha fazla ekoyönetim kapsamına giren davranışlar sergilemektedir. Burada ekonomik çıkarlar ekoyönetim davranışlarında belirleyici rol oynayan etkenler olarak değerlendirilmektedir. Ancak çevresel iletişim, siyasi ve hukuki hareket davranışları bu değişkene göre farklılık göstermemiştir. SED ile çevre bilgi ve tutumları arasında beklendiği gibi olumlu bir ilişki yoktur.<sup>567</sup>

Böylece SED ile çevre bilgi ve tutum arasındaki ilişki bakımından Çetin'in çalışması ile bu çalışma arasındaki sonuçlar paralellik göstermektedir. Fakat İşyar, Berber, Öngen, Tosunoğlu'nun çalışmaları ile bu çalışma arasında, elde edilen bulgular bakımından paralellik olmadığı görülmektedir.

### **3. 12. 3. Üçüncü hipotez: "Alt ve üst SED öğrencilerinin çevresel bilgi ve çevresel tutum puan ortalamaları sınıflarına göre farklılaşmaktadır."**

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Aşağıdaki tablo 3. 6'da sınıflarına göre alt SED öğrencilerinin bilgi ve tutum puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçları verilmiştir.

<sup>567</sup> Çetin, Oya Beklan, "Eskişehir'de Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış", (Yayınlanmamış Doktora Tezi), ODTÜ, Sosyoloji Bölümü, Ankara, 2002, s. 245 - 255

		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi (df)</b>	<b>F</b>	<b>Anlamlılık</b>
<b>BİLGİ</b>	Gruplar arası	622,232	2	12,273	,000*
	Gruplar içi	13207,348	521		
	Toplam	13829,580	523		
<b>TUTUM</b>	Gruplar arası	1166,121	2	4,519	,011*
	Gruplar içi	67214,765	521		
	Toplam	68380,885	523		

\* < ,05

**Tablo 3. 6.** Sınıflarına Göre Alt SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 3. 6’da görüldüğü gibi alt SED öğrencilerin bilgi ve tutum puanları sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Aşağıdaki tablo 3. 7’de sınıflara göre alt SED öğrencilerinin bilgi ve tutum puanlarına ilişkin Tukey analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 3. 7’deki sonuçlara göre, bilgi testi değerlendirildiğinde alt SED’deki 6. sınıflar ile 7. sınıflar ve 6. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Tutum ölçeği değerlendirildiğinde ise alt SED’deki 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Bu bulgular çalışmanın üçüncü hipoteziyle uyumludur.

	Sınıf	Sınıf	Farkların Ortalaması	Anlamlılık
<b>BİLGİ</b>	6. sınıf	7. sınıf	-1,3842	,029*
		8. sınıf	-2,6355	,000*
	7. sınıf	6. sınıf	1,3842	,029*
		8. sınıf	-1,2513	,056
	8. sınıf	6. sınıf	2,6355	,000*
		7. sınıf	1,2513	,056
<b>TUTUM</b>	6. sınıf	7. sınıf	,0100	1,000
		8. sınıf	3,1546	,024*
	7. sınıf	6. sınıf	-,0100	1,000
		8. sınıf	3,1446	,028*
	8. sınıf	6. sınıf	-3,1546	,024*
		7. sınıf	-3,1446	,028*

\* < ,05

**Tablo : 3. 7.** Sınıflarına Göre Alt SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Puanlarına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları

Alt SED grubuna ait öğrencilerin çevresel bilgi ve tutum puan ortalamaları dikkate alındığında genel örneklemin paralelinde bir sonuç elde edildiği hemen dikkati çekmektedir. Bir başka deyişle bilgi ve tutum puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık ancak 8. sınıfta ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu alt SED öğrencilerin ait oldukları sosyal yapı nedeniyle diğer öğrencilerden daha yetersiz olmadıklarını ortaya koymaktadır. Hem alt SED, hem de üst SED'den gelen öğrenciler çevre bilinci ve tutumları açısından başta aile ortamı olmak üzere



çevresel etkenlerden benzer biçimde etkilenmişlerdir. Öte yandan bu etki sonucu ortaya çıkan tablo her iki grubun da çevre bilgi ve tutumlarının olması gerektiği gibi yüksek olmadığını göstermektedir.

Aşağıdaki tablo 3. 8’de sınıflara göre üst SED öğrencilerinin bilgi ve tutum puanlarına uygulanan varyans analizi sonuçları verilmiştir.

		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Serbestlik Derecesi (df)</b>	<b>F</b>	<b>Anlamlılık</b>
<b>BİLGİ</b>	Gruplar arası	734,749	2	19,832	,000*
	Gruplar içi	1089,107	588		
	Toplam	11626,856	590		
<b>TUTUM</b>	Gruplar arası	739,252	2	3,468	,032*
	Gruplar içi	62674,375	588		
	Toplam	63413,628	590		

\* < ,05

**Tablo: 3. 8.** Sınıflarına Göre Üst SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Puanlarına Uygulanan Varyans Analizi Sonuçları

Tablo 3. 8’de görüldüğü gibi üst SED öğrencilerinin bilgi ve tutum puanları sınıflarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Aşağıdaki tablo 3. 9’da sınıflarına göre üst SED öğrencilerinin bilgi ve tutum puanlarına ilişkin Tukey analizi sonuçları verilmiştir.

	Sınıf	Sınıf	Farkların Ortalaması	Anlamlılık
<b>BİLGİ</b>	6. sınıf	7. sınıf	,1420	,942
		8. sınıf	-2,2957	,000*
	7. sınıf	6. sınıf	-,1420	,942
		8. sınıf	-2,4377	,000*
	8. sınıf	6. sınıf	2,2957	,000*
		7. sınıf	2,4377	,000*
<b>TUTUM</b>	6. sınıf	7. sınıf	2,6812	,027*
		8. sınıf	1,8292	,189
	7. sınıf	6. sınıf	-2,6812	,027*
		8. sınıf	-,8520	,690
	8. sınıf	6. sınıf	-1,8292	,189
		7. sınıf	,8520	,690

\* < ,05

**Tablo: 3. 9.** Sınıflarına Göre Üst SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Puanlarına İlişkin Tukey Analizi Sonuçları

Tablo 3. 9'daki sonuçlara göre, bilgi testi değerlendirildiğinde üst SED'teki 6. sınıflar ile 8. sınıflar ve 7. sınıflar ile 8. sınıflardaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Tutum ölçeği değerlendirildiğinde ise 6. sınıflar ile 7. sınıflar arasındaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Genel örnekleme bakıldığında alt ve üst SED gruplarının bilgi ve tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak üst SED'e ilişkin tablonun incelenmesi bu grubun alt SED grubundan tek farkının bu kez tutum puan ortalamaları açısından 6. ve 7. sınıflar arasında da anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu üst SED grubundaki öğrencilerin 6. sınıftan sonra çevre tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, bu değişimin alt SED öğrencilerinde ancak 8. sınıfta saptandığına işaret etmektedir. Elde edilen sonucu yorumlamak üst SED ailelerin çocuğa sağladığı olanaklar dikkate alındığında zor değildir. Bu gruptaki çocukların evinde yabancı TV kanalları, kaliteli belgeseller izlenebilmekte, kitap, ansiklopedi ve dergiler satın alınabilmekte, sinema, tiyatro gibi kültürel etkinliklere katılım gerçekleşebilmektedir. Bütün bunların çevre tutum farkının ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Ancak yine de bu fark genel örneklem dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı değildir ve ancak detay bir incelemede gözlenmektedir.

**3. 12. 4. Dördüncü hipotez: “Kız öğrencilerin çevresel bilgi ve çevresel tutum puan ortalamaları erkek öğrencilere göre yüksektir. “**

Araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Aşağıdaki tablo 3. 10’da cinsiyetlere göre öğrencilerin bilgi ve tutum puanlarına uygulanan “*t*” testi sonuçları verilmiştir.

	Cinsiyet	<i>N</i>	Ortalama	Standart Sapma	<i>t</i>	Anlamlılık
<b>BİLGİ</b>	kız	576	19,23	4,67	2,06	,039*
	erkek	542	18,64	4,89		
<b>TUTUM</b>	kız	576	108,09	10,06	3,89	,000*
	erkek	542	105,56	11,68		

\* < ,05

**Tablo: 3. 10.** Cinsiyetlere Göre Öğrencilerin Bilgi ve Tutum Puanlarına Uygulanan “*t*” Testi Sonuçları

Tablo 3. 10’daki sonuçlara göre, bilgi testi değerlendirildiğinde kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çevre bilgisi açısından kızların düzeyi erkeklerden daha yüksek görülmektedir. Bu durum “*t*” testi ile doğrulanmaktadır. Tutum ölçeği değerlendirildiğinde kız öğrencilerinin tutum puanlarının erkek

öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç gösteriyor ki kız öğrenciler çevreye yönelik tutumlarında erkeklerden daha duyarlıdır ve bu bulgular araştırmanın dördüncü hipotezi ile paralellik göstermektedir.

Aslında çevre bilgi testinde toplam 33 soru olduğu düşünülürse, testi cevaplayan 1118 öğrencinin genel test puan ortalaması 18,95 olarak tespit edildiği göz önünde bulundurulursa bunun yüksek bir puan ortalaması olmadığı görülecektir. Yani çevre konuları ile ilgili soruların sadece % 57,2'si doğru yanıtlandığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, ilköğretim derslerinin yeterince çevreselleştirilememesinden, çevre konularının farklı sebeplerden dolayı öğrenciler tarafından anlamlandırılmadığından, sağlıklı kavranmadığından, ayrıca ilköğretim programı içinde çevre ünitelerinin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Cinsiyet ile çevresel bilgi ve tutumları arasındaki ilişki beklenen yönde bulunmuştur. Bu bulgu kadın rolüne yüklenen ideal ve imajlar dikkate alındığında şaşırtıcı değildir. Kadın rolü hemen tüm toplumlarda benzer nitelikler içerir. Kadın uyumlu, itaatkâr, sakin, empatik, şefkatli, sıcak, duyarlı, bağımlı, hoşgörülü olmalıdır. Bu rol beklentisi kız çocuk dünyaya geldiği andan itibaren ona aktarılmaya başlanır ve hiç kimse bu kültürel beklentilere göre şekillenmekten tam olarak kaçınmaz. Bu bağlamda kız öğrencilerin çevresel konularda aktarılan bilgilere duyarsız kalmaları beklenemez. Bu konuları dinleyen kız öğrenciler büyük olasılıkla doğadaki canlılarla empati kurarak onlara zarar vermeyecek davranışlara yöneleceklerdir. Öte yandan gene bu toplumsal rol çerçevesinde yıllarca kendisine aktarılan “düzenli, tertipli olma“ kişilik özelliği de kız öğrencilerin çevreyi koruma ve kirletmeme konularındaki bilgilere duyarlı olmalarını ve bu konularda olumlu tutumlar geliştirmelerini destekliyor olabilir.

Çetin'in ve Tosunoğlu – Doğan'ın yapmış olduğu çalışmalarda da cinsiyet ile çevresel bilgi ve tutumlar arasındaki ilişki benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Çetin'in “Eskişehir’de Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış” başlıklı çalışmasında cinsiyet genel ekoloji ve nüfus bilgisi konuları dışında anlamlı bir farka işaret etmemiştir. Bu çalışmada, erkekler kadınlardan daha fazla genel ekoloji ve nüfus bilgisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet çevresel tutumların belirlenmesinde önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.<sup>568</sup> Tosunoğlu ve Doğan tarafından yapılan “Çevreye Karşı Tutumun Belirleyicileri ve

<sup>568</sup> Çetin, Oya Beklan, “Eskişehir’de Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), ODTÜ, Sosyoloji Bölümü, Ankara, 2002, s. 245 - 255

Ölçüleri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı çalışmada, çevreye karşı tutumda cinsiyet faktörünün önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.<sup>569</sup>

Aşağıda tablo 3. 11’de cinsiyetlere göre alt SED öğrencilerinin bilgi ve tutum testleri puanlarına uygulanan “*t*” testi sonuçları verilmiştir

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	<i>t</i>	Anlamlılık
<b>BİLGİ</b>	kız	268	19,67	5,00	3,63	,000*
	erkek	256	18,06	5,15		
<b>TUTUM</b>	kız	268	108,36	10,53	3,52	,000*
	erkek	256	104,88	12,07		

\* < ,05

**Tablo: 3. 11.** Cinsiyetlere Göre Alt SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Puanlarına Uygulanan “*t*” Testi Sonuçları

Tablo 3. 11’e bakıldığında alt SED öğrencilerinin hem bilgi hem de tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki ölçme aracında da kızlar erkek öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Bu sonuca göre alt SED kız öğrencilerin çevre konusunda bilgi ve tutumları erkeklerden daha yüksektir.

Aşağıda tablo 3. 12’de cinsiyetlere göre üst SED öğrencilerinin bilgi ve tutum puanlarına uygulanan “*t*” testi sonuçları verilmiştir.

<sup>569</sup> Tosunoğlu, C. – Doğan, M, “A Study on the Dimensions and Determinants of Environmental Attitudes”, Ph. D. Thesis, METU, Ankara, 1993

	Cinsiyet	N	Ortalama (X)	Standart Sapma	t	Anlamlılık
<b>BİLGİ</b>	kız	308	18,85	4,33	-,86	,387
	erkek	286	19,17	4,59		
<b>TUTUM</b>	kız	308	107,86	9,65	1,96	,050
	erkek	286	106,17	11,31		

\* < ,05

**Tablo: 3. 12.** Cinsiyetlere Göre Üst SED Öğrencilerinin Bilgi ve Tutum Puanlarına Uygulanan “t” Testi Sonuçları

Tablo 3. 12’ye bakıldığında üst SED öğrencilerinin bilgi testi puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamazken, tutum ölçeği puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre üst SED öğrencileri arasında kızların çevre tutumu erkek öğrencilere göre daha olumludur.

Bulgular hem üst hem alt SED’de kız ve erkek öğrencilerin çevre tutum puan ortalamalarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Tutum ortalamalarındaki kız öğrencilerin lehine görülen farklılık kızların empatik, duyarlı, uyumlu kişilik özellikleriyle açıklanabilir. Ancak alt SED’deki kız ve erkek öğrencilerin bilgi ve tutum puanları kızlar lehine anlamlı farklılık verirken, üst SED’deki erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin bilgi puan ortalamaları farklılık göstermemiştir. Bu durum üst SED grubundaki erkek öğrencilerin alt SED’dekilere göre daha fazla kitap, gazete, dergi okumaları, daha çok belgesel izlemeleri, bu tür konuların tartışıldığı ortamlarda daha fazla bulunmalarıyla açıklanabilir. Bilgilerinin kızlarla aynı olmasına karşın erkekler gene de kızlar kadar olumlu çevre tutumları geliştirememiş gibi görünmektedirler.

### 3. 12. 5. Beşinci hipotez: “Çevre tutum puanları yüksek olan öğrencilerinin çevre bilgi puan ortalamaları da yüksektir.”

Araştırmanın beşinci hipotezine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

	r	Anlamlılık
Çevresel Bilgi – Çevresel Tutum	,428	,000*

\* < ,05

**Tablo: 3. 13.** Çevresel Bilgi ve Çevresel Tutum Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Tablo 3. 13’de görüldüğü gibi öğrencilerin çevresel bilgi ve tutum puanları arasında “Pearson korelasyon katsayısı “hesaplanmış ve ,428 olarak bulunmuştur. Bu bize çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu da beşinci hipotezin doğrulandığını göstermektedir.

Tutum bir bireyin bir psikolojik objeye ilişki düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde belirleyen bir iç eğilimdir. Bu tanımdan açıkça anlaşılabilceği gibi düşünce, duygu ve davranışlarımız arasında kesin bir bağ vardır. İnsanların tutumlarını ölçebilmek ilerideki davranışlarını kestirebilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bilgiler de bireyin bir şeye ilgi duyma ve hoşlanma davranışını doğrudan etkiler; çünkü insanlar genellikle anlayabildikleri şeyleri yapmaktan haz duyarlar. Bu nedenle öğrencilerin çevreyle ilgili konularda bilgi sahibi olmaları bu konuya olumlu bir iç eğilim, bir başka ifadeyle olumlu tutum geliştirebilmeleriyle ilişkilidir. Burada gerçekleştirilen korelasyon çalışması istatistiksel olarak orta düzeyde güçlü bir değer vermekte, ancak böyle bir ilişkinin yine de varlığını ortaya koymaktadır.

### 3. 13. Genel Değerlendirme: Sonuç ve Öneriler

Değerlendirme başlığı altında alan araştırmasının sonuçları ve bu sonuçların nedenleri tartışılacaktır. Ayrıca alan araştırmasından yola çıkarak çevre için eğitim ile ilgili bazı ulusal tespitler ve öneriler sunulacaktır.

#### 3. 13. 1. Alan Araştırmasının Başlıca Sonuçları

İlköğretimde verilen çevre için eğitimin etkililiğini saptamak üzere, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel tutum ve bilgilerini ölçerek mevcut durumu tespit etmek, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu temel problem doğrultusunda ilköğretim

öğrencilerine yönelik “Çevre Bilgi Testi” ve “Çevre Tutum Ölçeği” geliştirilerek, 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hem çevre bilgilerinin mevcut durumunu saptamak, hem öğrencilerin çevresel tutumlarını belirlemek, hem de eğer varsa 6. 7. ve 8. sınıflar arasındaki farklılıkları ortaya koymak ve böylece ilköğretimde verilen çevre eğitiminin etkinliğini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırma grubunu, 2004 - 2005 eğitim - öğretim yılında Bursa kent merkezindeki Nilüfer ve Görükle belediye sınırları içinde faaliyet gösteren altı farklı ilköğretim okulundan şans yoluyla seçilmiş 6. 7. ve 8. sınıflardaki 576’sı kız, 542’si erkek olmak üzere toplam 1118 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 524’ü Alt Sosyo – Ekonomik Düzey (Alt SED) okullarında ve 594’ü Üst Sosyo – Ekonomik Düzey (Üst SED) okullarında yer almaktadırlar.

İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıflara uygulanan çevre bilgi testinde toplam 33 sorunun yer almasına rağmen, testi cevaplayan 1118 öğrencinin genel test puan ortalaması 18,95 olarak tespit edilmiştir. Bunun düşük bir puan ortalaması olduğu anlaşılmaktadır, çünkü soruların neredeyse yarısı doğru cevaplanmamıştır. Bu sonuç, ilköğretimde verilen çevre için eğitimin kalitesi, kapsamı ve derinliği ile ilgili önemli ipuçları, daha doğrusu olumsuzluk ve yetersizlik işaretleri vermektedir. Ders programı içeriklerindeki yetersizlikler, ders kitaplarının çevre için eğitime uygunsuzluğu, eğitim – öğretim ortamı, öğretmen kalitesi, derslerin yeterince çevreselleştirilmemiş olması gibi nedenler, çevresel bilgilenmenin düşüklüğün başlıca sebepleri olarak gösterilebilir.

Bilgi testi sonuçlarına göre kız öğrencilerinin bilgi testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, çevre bilgisi açısından kızların düzeyi erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tutum ölçeği sonuçlarına göre yine kız öğrencilerinin tutum testi puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Böylece hem çevresel bilgi hem de çevresel tutum bakımından kız öğrencilerinin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

İlköğretim öğrencilerin bilgi ve tutum puanları incelendiğinde, buldukları sosyo – ekonomik düzeye (SED) göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani alt SED ve üst SED öğrencileri arasında hem çevresel bilgi hem de çevresel tutum puan ortalamaları açısından önemli bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, İşyar, Berber, Öngen, Tosunoğlu’nun çalışmaları ile benzerlik göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim



öğrencilerin çevresel bilgi ve çevresel tutum puanları arasında çok güçlü olmasa da bir ilişki tespit edilmiştir.

Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, ülkemiz ilköğretim öğrencilerin hem çevre bilgi hem de çevre tutum açısından yeterli düzeyde olmadıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin yetersiz çevre duyarlılığı, çevre ahlâkı ve doğa sevgisi ile ekolojik kültürün yüzeyselliği bunun başlıca sebepleri arasında gösterilebilir. Ayrıca ders içeriklerin yeterince çevreselleştirilmemiş olması, ders programları ve ders kitap içeriklerinin çevre için eğitiminin hedef ve amaçlarına uygun olmaması; okuldaki öğretim tekniklerinin yetersizliği; uygulamalı eğitimden çok teorik ezberci eğitime önem verilmesi diğer önemli nedenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle alan araştırmasından yola çıkarak, Türkiye’de çevre için eğitiminin karşı karşıya kaldığı sorunları ve bu sorunların kaynaklarını tespit etmekte yarar vardır. Bu bağlamda aşağıda, çevre için eğitim ile ilgili ulusal durum saptamaları yapılmış ve ülkemiz çevre için eğitime yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

### **3. 13. 2. Alan Araştırmasından Yola Çıkararak Yapılan Bazı Tespitler**

Bu çalışmanın ortaya koyduğu en önemli sonuçlarından biri araştırma grubundaki ilköğretim öğrencilerin çevre bilgi ve tutum düzeylerinin yetersiz olması ve çocuk-doğa ilişkilerinin sağlıklı olduğu sonucudur. Bu olumsuzlukların kaynağında aile, öğretmen, eğitim sistemi, öğretim anlayışı, sosyo-politik düzen, ilköğretim program ve ders kitaplarının içeriği, okul ve sınıf ortamı gibi çok sayıda farklı etken grubu yer almaktadır. Bu bağlamda, alan çalışmasının sonuçları ile ülkemizde yapılan diğer bilimsel çalışmalar irdelendiğinde aşağıdaki tespitler ortaya konulmuştur:

#### **A) Öğretmen, Öğrenme ve Okullar İle İlgili Bazı Tespitler**

Öğretmenlerin eğitsel ve ekolojik yeterliliği, çevrebilim bilgi kapasitesi, çevre duyarlılığı ve bilinci, işledikleri dersi çevre ile ilişkilendirme kabiliyeti ve çevre sorunlarına bakış açısı, uygulayıcısı oldukları derslerin kalitesini ve çevre için eğitim verimliliğini doğrudan etkileyen çok önemli etkenlerdir. Bu bağlamda öğrencilerden önce, öğretmenlerin çevre için eğitim sürecinden geçirilmesi gerekmektedir. Oysa ülkemizde çevre için eğitim öğreticisi eksikliği büyük boyutlardadır, daha doğrusu bu alanda uzun vadeli çalışma ve planlama yapılmamaktadır.

İlköğretim okullarının büyük bir bölümünde öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli eğitim-öğretim yapılmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme, deney ve araştırmaya dayalı öğrenme,

yaparak – yaşayarak öğrenme en sağlıklı, en kalıcı, en yararlı öğrenmeler oldukları bilinmesine rağmen ve tüm bunların çevre için eğitimde uygulanabilir olmasına rağmen, bu öğrenme tiplerinin ülkemizde yeterli derecede yaygın olmadıkları görülmektedir. Öğrenci merkezli aktif öğrenmeyi çevre için eğitimin merkezine yerleştirmeden, bu eğitimden uzun vadede başarı beklemek, eğitsel gerçeklerle bağdaşmamaktadır.

Ülkemiz ilköğretim okullarında yıllardır çevre için eğitim ile ilgili konu ve üniteler öğretilmesine rağmen, toplumsal ve ulusal çevre sorunlarının çözüme kavuşması bir tarafa, mahalledeki, okul bahçesindeki, sınıfın içindeki çevre sorunlarının dahi çözülemediği görülmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden birisi ailelerin ve öğrencilerin çok büyük önem verdikleri ders geçme ve not başarısının ön planda olup, bireysel rekabeti artırarak çocukları bencil ve çıkarıcı olmaya yönlendirmesi; teşekkür ve takdir belgelerinin dayanılmaz cazibesi ile ahlâki değerlerin çiğnenmesi veya görmezden gelinmesidir. Bir başka neden de derste öğretilenlerin yaşama geçirilememesi, bilginin tutum ve davranış olarak evrimleşememesidir. Böylece okul ve yaşam arasındaki kopukluğun derinleşmesi ve tüm bunların sonucunda derslerde alınan bilgiler yaşamsallaşamamakta, ekolojik bilinç ve çevre kültürüne dönüşememektedir.

Çevre ahlâkı, çevre bilinci ve çevre hakkı eğitimine önem verilmediği ilköğretim okullarında, çevre sorunlarının felsefi ve etik kökenlerine hiç değinilmemekte, insan – doğa çatışması sadece “tahribat ve kirlenme” boyutunda ele alınmakta ve böylece çevre sorunlarının çok boyutluluğu ve karmaşık kökenliliği gözden kaçmaktadır. Tüm bunların sonucunda çevre sorunları çocuklar tarafından sağlıklı algılanamadığı gibi küresel ekolojik tehdit de idrak edilememektedir. Ayrıca çevre için eğitim konuları işlenirken teorik derslere önem verilip, araştırma, gezi, deney ve incelemelere yeterince yer verilmemesi bu eğitimin verimliliği ve kalıcılığı açısından büyük bir eksikliktir.

Okullarda, çevre için eğitim ile ilişkili olan çevre kolları ve izcilik faaliyetleri göstermelik ve yüzeysel etkinlikler ile geçiştirilmektedir. Böylece, çevre için eğitimin sevgi, hoşgörü, gönüllü katılım ve demokrasi temelleri üzerinde sağlıklı gelişmesi gerektiği ilkesi göz ardı edilmektedir. Okulların büyük bir bölümünde çevre köşesi ve doğa çalışma alanı olmadığı gibi, çevre için eğitim çalışmalarında kullanılacak araç-gereç, teknoloji, kitap, dergi ve doküman da yoktur. Derslerin neredeyse tamamı doğadan kopuk, dört duvar arasındaki sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Okulların büyük bir bölümü, çocukların doğayı doğru algılayabilmelerini sağlayacak ekolojik ortam ve çevreci mimari doğrultusunda inşa edilmemiştir. Alan araştırmasındaki tüm okullarda oyun parkları, çiçek bahçeleri, ağaçlık veya

çimenlik, eğlence ve deney ortamları neredeyse hiç olmadığı gözlenmiştir. Özetle, yeşilsiz okullarda çocuklara yeşil sevgisi aşılammaya, doğadan uzak ortamlarda çocuklara doğa saygısı pekiştirilmeye, yapay ortamlarda çocuklara doğal ortam kavratılmaya çalışılmaktadır.

### **B) Ders Programları ve Ders Kitapları İle İlgili Bazı Tespitler**

İlköğretim ders programları irdelendiğinde çevre için eğitim ile ilişkili ünitelerin birbirinden kopuk, yetersiz ve yüzeysel oldukları görülmektedir. Çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin üzerinde bir bilgilendirme olduğunu, çok sayıdaki tanım, kavram ve kuramın kısa bir sürede verilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Özetle, ilköğretim ders kitaplarında aşırı bir bilgilendirmeye yönelim olup, “bilme düzeyi” ön planda “çevre bilinçlenme düzeyi” ise ikinci planda kalmıştır. Ders kitaplarında çevre ve doğal kaynakların korunmasının gerekliliği, ürkütücü ve çocuğun çevre üzerindeki etkisini olanaksız kılan örneklerle verilmeye çalışılmaktadır. Çocukların çevre duyarlılığı soyut emirlerle, anlamlandıramadıkları buyruklarla, göstermelik sözel klişelerle, göl ve orman manzaraları fotoğraflarla çözülemeyeceği ortadadır.

İlköğretim ders programlarında yer alan hedef ve davranışlar daha çok bilgilendirmeye yönelik olup, bilinçlenme ve özellikle çevre tutum ve davranışa yönelik hedef ve davranışların yetersizliği dikkat çekmektedir. Ayrıca ilköğretim programı ve dersler yeterince çevreselleştirilememiş, çevreci bir öze kavuşturulamamış. Derslerde işlenen konular ile çevre için eğitim arasında paralellik ve ilişki kurulamamıştır. Örneğin vatandaşlık ve insan hakları dersinde insan hakları konuları irdelenirken çevre hakkı irdelenmemiş, vatandaşlık hakları ve sorumlulukları ele alınırken bitkiler, hayvanlar, kısaca çevre açısından bu hak ve sorumluluklar ele alınmamış, etik konuları tartışılırken çevre etiği tartışılmamıştır. Böylece vatandaşlık ve insan hakları dersi, doğa ve diğer canlıların haklarını kapsayacak şekilde kabuk ve içerik değiştirmelidir. İnsan haklarının yanı sıra bitkilerin, hayvanların da haklarını dile getiren, insan olma bilinci konusunu ele alırken çevre bilincini de tartışan bir derse dönüşmelidir. Sonuç olarak, hem ilköğretim ders programları, hem ünite ve konu içerikleri yeterince çevre ile ilişkilendirilmemiş, ayrıca bu ilişkilendirmeyi yapacak öğretmenlere temel bir çevre için eğitim hazırlığı verilmemiş olması başka önemli bir sorundur.

Küresel ve ulusal ekolojik sorunların ders kitaplarındaki anlatım ve yansıtma biçimi, bu sorunların çocukların bireysel çabaları ile çözülemeyecek kadar karmaşık ve geniş algılanmasına neden olacak izlenimlere yol açmaktadır. Tüm bunlar doğa ve dünyanın geleceği ile ilgili çocuklarda umutsuzluğa, çaresizliğe ve boş vermişliğe neden olmaktadır. İlköğretim

programlarında çevre için eğitime dönük birçok genel ve özel amaç yer almasına rağmen, bunların büyük bir bölümü gerçekleşmediği gibi, öğrencilerin tutum ve davranışlarına da sağlıklı yansıtılmamıştır. Bu nedenle ilköğretim programında hedef ile davranışlar, istenilen amaçlar ile ulaşılan gerçekler arasında bir paralellik olmadığı görülmektedir.

Çevre için eğitimin etik, estetik, vatandaşlık, insan hakları ve felsefe eğitimi ile bütünleşmiş olması ve özellikle diğer disiplin ve dersleri kendi amaç ve hedefleri doğrultusunda etkilemesi ve şekillendirmesi gerekir. Oysa tüm bunların ülkemiz okullarında gerçekleşmediği görülmektedir.

Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi derslerde ortaya konulan bazı amaçlar, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini aşan niteliktedir. Kitaplarda yer alan şiirler, hikayeler, okuma parçaları, resimler ve fotoğrafların bir bölümü çevre için eğitim açısından uygunluk göstermemektedir. Derslerin çevreselleştirilmesi açısından bunların rolü ve eğitici önemi çok büyük olduğundan dolayı bunların seçiminde daha dikkatli davranılması gerekmektedir. Örneğin “İlköğretim Sosyal Bilgiler 5” ders kitabındaki metinden birkaç örnekle bu görüş aşağıda desteklenmiştir.<sup>570</sup>

- Yaşadığımız çevre kirletilmemelidir.
- Su kaynakları kirletilmemeli.
- Çöpler poşetlere biriktirilmeli.
- Ormanlar ve yeşil alanlar korunmalı, boş alanlar ağaçlandırılmalı.
- Hayvanlar korunmalı, onlara zarar verilmemelidir.
- Doğal kaynakların aşırı ve yanlış kullanımından kaçınılmalıdır.
- Henüz kirlenmemiş, bozulmamış çevre değerleri korunmalıdır.
- Çevreyi kirletenler uyarılmalı, gerekirse ilgililere haber verilmelidir.

Yukarıda da görüldüğü gibi ders kitaplarında sıkça gördüğümüz “şundan kaçınılmalı”, “şunu yapmamalı”, “bunu korumalı”, “onu uyarmalı” gibi komutlarla, gelişigüzel emirlerle, öğrencilere hiçbir şey ifade etmeyen şablon sözlerle çocuklara doğa sevdiremez - benimsetilemez, çevre duyarlılığı, çevre ahlâkı ve ekolojik bilinç kazandırılmaz. Çevre için eğitim, her şeyden önce çocukların hislerini, düşüncelerini ve görüşlerini etkilemelidir. Tüm bunlar ise aşırı bilgi yükleme ve çevre koruma yöntemlerinin öğretilmesinin ötesinde, çocuklara

<sup>570</sup> Sarıalioğlu, Fuat – Karadaş, Müslüm, İlköğretim Sosyal Bilgiler 5, Cemre Yayıncılık, İstanbul, 2004, s. 125

doğaya karşı sevgi ve saygı kazanımı ile başlayıp, her öğrencinin doğaya bağımlı bir üyesi olduğunu kavratılması ile temellendirilir. Bu temeller üzerinde daha sonraki yıllarda, bireylerde çevre bilinci ve ekolojik kültür inşa edilir.

Çevre için eğitim konusunda kitle iletişim araçlarının, sivil toplum örgütlerinin, siyasetçi ve yöneticilerin ilgi ve duyarlılık eksikliği bu eğitimin yaygınlaşması açısından önemli dezavantajlar yaratmaktadır. Ulusal çevre için eğitim programı, ulusal çevre için eğitim politikaları, eğitim stratejileri, ayrıca ulusal çevre envanteri ve bilgilendirme sistemindeki eksiklikler ise bu dezavantajları daha da arttırmaktadır. Sonuç olarak, çevre için eğitim ekolojik bilgilendirme ve çevresel kültürleşmenin yanı sıra çağdaş ve evrensel değer yargılarını benimsetmeyi, bireysel etik normlarını şekillendirmeyi ve sonuçta bununla uyumlu tutum ve davranışları kazandırmaya yönelik olmalıdır. Oysa ders kitaplarındaki üniteler bilgi yüklü olup, değerler, estetik, çevre ahlâkı ve ekofelsefe ile ilişkili mesajlar, yok denecek kadar azdır.

İlköğretim ders kitaplarındaki en büyük eksikliklerden birisi de çevre konuları ile ilgili öğrencilere makale, dergi ve kitap önerilmemiş, çevre bilimi konuları ile ilgili araştırma yapacak olanlara rehberlik edilmemiş olmasıdır. Bu nedenle, her ünitenin sonunda konular ile ilgili kaynaklar listesinin yazılımı, çocuklar açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **C) Öğrenciler İle İlgili Bazı Tespitler**

Toplumsal yabancılaşma ve aile içi etkileşime bağlı olarak, bireyci ve ben merkezli yetişkinlerin, bireyci ve ben merkezli çocuklar yetiştirmeli gayet doğaldır. Bu da çevre sorunlarından uzak sadece kendini düşünen egoistleşen gençlerin yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Kapitalizmin pompaladığı daha çok üretim, daha çok tüketim, hızlı büyüme ve hızlı kalkınma senaryolarında daha çok doğa, daha temiz çevre, daha geniş yeşil alanlar, hayvanlara daha çok özgürlüğün yeri yoktur. Kısaca, insan ile doğa, ekoloji ile ekonomi arasındaki gizli savaş XXI yüzyılda da devam etmektedir ve bu savaş çocukların çevre tutum ve davranışlarını olumsuz etkilemektedir.

Kentleşme ve sanayileşme, haberleşme ve medyanın etkisinin artması ile birlikte “reklam - moda – marka” üçlemesinin belirlediği modern tüketim yaşam tarzının yaygınlaşması ile psikosanal tüketim furçasına kendini kaptıran çocuklar, potansiyel tüketici ve kirleticiye, yani “doğa düşmanlarına” dönüşme yolundadırlar. Geleneksel ve işlevsel tüketimden hızla uzaklaşan çocuk ve gençler, taklitçi, sosyo-psikolojik tüketime yönelerek, “farklı olma arzusu” doğrultusunda “harcayarak, tüketerek, kirleterek” sınırsız istek ve arzularını tatmin etmeye

çalışmaktadırlar. Bu da çocuklarımızda, doğal tutum ve davranışların yerine “yapmacık ve göstermelik” tutum ve davranışların ön plana geçmesine; gerçek ihtiyaçların önüne “sınırsız istek ve arzuların” geçmesine; kendi düşüncelerinin yerine başkalarının empoze ettiği fikirleri benimsemesine; çalışkanlık, dürüstlük, yardımseverlik gibi olumlu özelliklerden uzaklaşıp, para, ün ve kariyere önem vermesine; sanal aşklarla ve geçici tatminlerle kendini aldatan bencil, rekabetçi ve duyarsız kişiliklerin onlarda yerleşip kök salmasına yol açmaktadır.

Kitle iletişim araçlarının çocukların düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi gün geçtikçe artmaktadır. Her alanda olduğu gibi çocuk – doğa ilişkilerinde de basın ve medya önemli ve belirleyici bir güce dönüşme aşamasındadır. Bugün kitle iletişim araçlarını çocuklar üzerindeki etkisi, okullarda gerçekleştirilen eğitim - öğretimin etkisini aşmış gibi görülmektedir. Bunun sonucunda da basın ve medya, belirli durumlarda anne-babalardan ve öğretmenlerden daha etkili olabilmektedir. Tüm bunlar çevre için eğitime olumsuzluk olarak yansımaktadır.

Çocukların oynadıkları bilgisayar oyunları, severek izledikleri çizgi filmleri, zevkle okudukları masal ve kitaplarda ya çevre unsurları ve doğa olayları ile ilgili hiç bir konu yoktur, ya ekolojik konular yüzeysel olup geçiştirilmekte ya da işlenen konular çevre eğitim açısından büyük eksikliklerle veya yanlışlıklarla doludur. Bu da çocukların doğadan uzaklaşmalarına ve yabancılaşmalarına, doğayı eksik veya yanlış algılamalarına neden olmaktadır.

“Yeşili koruyalım”, “Çimenlere basmayalım”, “Atıkları çöplere atalım”, “Ormanları yangınlardan koruyalım”, “Erozyonu engelleyelim, ülkemiz çöl olmasın” gibi kalıplaşmış klişelerle çocuklara çevre bilinci verilmeye çalışılmaktadır. Baskı ile emir ile slogan ile içi boş sözlerle çocuklarda amaçlanan çevre bilincinin kazandırmanın imkânsız olduğu görülmektedir. Çünkü çocuklar doğaya karşı ilgisizler, doğanın işlev ve önemini, zenginliğini ve çeşitliliğini kavramış değiller. Örneğin Vinogradova’nın bir çalışmasında 6 – 7 yaşlardaki çocukların sadece % 45’i doğada çalışmayı seviyor ve bu oran ilkokulun sonuna doğru % 30’a kadar azalmakta olduğu tespit edilmiştir.<sup>571</sup> Bu nedenle okul dışı eğitim etkinlikleri ile çevre gezileri ile doğa kampları ile çevre ile iç içe eğitim – öğretimin uygulamaları ile doğa sevgisini, çevre bilincini ve çevre duyarlılığını çocuklarda onarmamız ve yeniden inşa etmemiz gerekmektedir.

Öğrencilerde, doğa sevgisi, çevresel ilgi, merak ve duyarlılık ancak bilgilenme ve bilinçlenme ile birleşirse etkili olur ve olumlu çevresel tutum-davranışa dönüşür. Çevresel

---

<sup>571</sup> Vinogradova, N. F., “Okulöncesi ve İlkokul Çağındaki Çocuklara Çevre Eğitiminin Verilmesi”, Mamedov, Nizami – Ayvaz, Zafer, Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:1 , İzmir, 1998, s. 37

düşünce, tutum ve davranış oluştuktan sonra, öğrencilerden çevre konularında katılım, mücadele ve bilinçli görev alma beklenebilir. Böylece, çevre için eğitiminin tüm aşamalarından geçmiş olan birey, çevreye ilişkin kararlara, yasa ve kanunlara, toplumsal, hukuksal, politik ve yönetsel mekanizmalara, kendi görüşünü bildirerek, kendi sesini duyurarak, kendi doğruları için savaşıarak, çevre sorumluluğunu, çevre duyarlılığını ve yüksek çevre bilincini kanıtlamış olabilir. Bunlar gerçekleşmemiş ise çevre için eğitim amacına ulaşmamış sayılabilir.

### 3. 13. 3. Ülkemiz Çevre İçin Eğitime Yönelik Başlıca Öneriler

Yukarıda irdelenmeye çalışılan sosyo-kültürel ve pedagojik sorunlar ile ortaya konulan tespitler doğrultusunda, ülkemizde daha sağlıklı, daha kalıcı ve yaşamsal çevre için eğitim için bazı öneriler sunulmuştur:

Çevre için eğitim yaşam boyu süren kesintisiz bir eğitim süreci olup her düzeyde örgün ve yaygın eğitimin bir parçasıdır. Bu eğitim sadece çocuk ve öğrencileri değil, toplumun tüm kesimlerine, her meslek, her yaş grubuna, tüm vatandaşlara yönelik “Toplum Eğitimi” ve “Halk Eğitimi” olarak verilmelidir. Çevre için eğitim ailede başladığına göre bu eğitim mutlaka anne ve babaları da kapsamalıdır. Çocuğun çevre bilinci, çevre ahlâkı ve doğa duyarlılığının şekillenmeye başladığı yer aile olduğu gibi, ekolojik kültür ve doğa – insan ilişkilerinin kural ve yöntemlerinin de ilk öğretildiği veya örnek aldığı yer yine ailedir. Aile içinde veya aile dışında gerçekleşen olumlu çevresel faaliyetler, anne-babanın olumlu tutum ve davranışları er ya da geç çocuklara da yansiyacaktır. Bu açıdan anne ve babaların, çocukların model ve örnek aldıkları öncelikli yetişkinler oldukları gerçeği göz ardı edilmemelidir. Çevre için eğitim konularında mutlaka okul – toplum ve okul – aile iletişimi artırılmalı ve öğretmen-veli etkileşimi ile öğrencinin başarısı ve katılımı sağlanmalıdır. Unutulmaması gerekir ki eğitimin başlangıç noktası ailedir.

Çevre için eğitim; her yaş, eğitim ve meslekteki kişilere belli bir program dahilinde verilmelidir. Çevre için eğitim sürekli, katılımlı ve dengeli kalkınma sistemi içerisinde yaşamın her basamağında ve toplumun tüm katmanlarında verilmelidir. Çevre için eğitimin temeli, kişisel sorumluluk eğitimine dayanmalıdır ve bu eğitimin özünde benimseme ve gönüllü katılım olgusu yer almalıdır. Ayrıca çevre için eğitim, vatandaşlık eğitimi, demokrasi ve insan hakları eğitimi ile bütünleşmelidir. Çevre için eğitim örgün eğitimde bağımsız bir ders olarak programa sokulmasından kaçınılmalı ve disiplinler arası etkileşim göz önünde tutularak öğrencilere verilmelidir. Çevre için eğitim ile ilköğretim desleri arasında doğrudan bir ilişki kurup bu

derslerin çevreselleştirmesini sağlamak öğretmenlerin ortak isteği ve görevi olmalıdır. Matematik derslerinde çözülen problemler, edebiyat derslerinde okutulan hikâye ve şiirler, tarih derslerinde işlenen savaş ve uygarlıklar, coğrafya derslerinde işlenen insan-doğa ilişkileri, resim dersinde çizilen doğa resimleri, biyoloji dersinde işlenen bitki ve hayvan türleri ile ekosistemlerin özellikleri, kısaca eğitim programında var olan tüm ders içerikleri çocukların çevre bilincini ve çevre duyarlılığını pekiştirecek etkinliklerle yoğrulmuş olması gerekmektedir.

Öğrencileri ezbercilikten ve bilgi hamallığından kurtaran, bilimsel düşünme yeteneğini kazandıran, üretken, araştırmacı, tepkisini gösterebilen, sorgulayan bireylerin yetiştirildiği özgürlükçü ve demokratik eğitim sisteminin temellerini ancak pedagojik yeterliliği yüksek, çevre konuları hakkında bilgili, ekolojik sorunlar hakkında duyarlı ve bilinçli öğretmenler atabilir. Bu bağlamda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çevre için eğitimi uygulayacak kadrolar devletin önderliğinde çevre öğretmenliği programlarında yetiştirilmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca yüksek öğretim kurumlarında çevre için eğitimi yönetecek kadrolar, lisansüstü eğitimle yetiştirmeleri sağlanmalıdır. Yüksek öğretim kurumlarında çevre fakülteleri kurulabilir ve çevre bilimi, çevre mühendisliği, çevre öğretmenliği ve çevre teknikerliği eğitimi farklı bölümlerde dinamik ilişkiler içerisinde yürütülebilir. Örgün eğitimde verilen çevre için eğitim, bu konuda yetiştirilmiş bilinçli ve duyarlı öğretmenlerle gerçekleştirilmelidir. Bu nedenle öğretmenler kapsamlı ve çok boyutlu bir çevre için eğitim ön hazırlığı ile yetiştirilmeli ve gerekli hizmet içi eğitimden geçirilmelidirler. Örneğin, orta öğrenim kurumlarındaki rehber öğretmenler, coğrafya ve biyoloji öğretmenleri ile birlikte çevre için eğitim konusunda uzmanlaştırılarak bir ön hazırlık programına katılabilirler.

Çevre için eğitim çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel basamaklarını birlikte etkilemeli ve değiştirmelidir. Soyut kavram ve ezbere dayalı öğrenmeden çok, kavramları anlamaya, analize, ilişkilendirmeye, karşılaştırmaya, sınıflandırmaya, neden - sonuç ilişkisine dayalı uygulamalı öğrenme öncelikli olmalıdır. Çocuk nerede, nasıl, neden soruları ile doğayı daha iyi tanıyabilir, anlamlandırabilir. Bu nedenle öğretmenler, çocukların soru sormalarını, deney ve araştırmalarını teşvik etmelidirler, daha çok sayıda çevresel merak ve ilgilerini artırıcı ekofaaliyetler düzenlemelidirler

Okullar, sadece iyi yurttaş yetiştirmek, planlı ve programlı eğitim sağlamak ve öğrencileri meslek hayatına hazırlamak görevlerinin yanı sıra alt yapısı, işlevi, mimarisi ve personeli, ayrıca olumlu spor, estetik, sanat ve entelektüel işlevleri ile öğrencileri hem bilişsel, hem de duyuşsal ve devinişsel yönden olumlu etkileme ve geliştirme gücüne sahiptirler. Temiz, bakımlı, doğa ile bütünleşmiş, modern ve iyi görünümlü okullar, yalnız çocukların moralini ve



estetik anlayışını değil, çevresel tutum ve davranışlarını da etkilemektedir. Bu bağlamda ülkemizdeki ilköğretim okulları, dizayn, kullanım, mimarisi, iç ve dış düzeni, bahçe, spor ve oyun sahaları ile hem estetik, işlevsel, modern ve kullanışlı, hem de çocukların çevre duyarlılığını pekiştirecek, onlara oyun, eğlence, deney ve dinlenme imkânı sağlayan “ekolojik mekânlar” özelliği taşımalıdır.

Çevre için eğitim uygulamalarında demokratik ve katılımcı bir politika geliştirilmelidir. Çevre için eğitim öğrencileri ön yargılı ve kaderci değer yargularından arındırılmalıdır. Çevre için eğitim, hangi hedef kitleye, hangi yolla neler, nasıl ve niçin verilecek, bu hususlar ayrıntılı olarak tespit edilmelidir. Bu bağlamda okul, bölge ve ülke bazında uzun vadeli çevre için eğitim stratejilerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Çevre için eğitim bir demokrasi eğitimidir. Bu nedenle toplumsal katılımın nasıl sağlanabileceği ve alınan kararlardan nasıl etkilenebileceği bilinci topluma verilmelidir. Çevrenin korunmasına yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları, bütüncül bir yaklaşımla, bireyden çok kitlelere hitap etmeli ve hedef kitlelerin ihtiyaçları göz önünde tutulmalıdır. Gelişmiş ülkelerin çevre için eğitim programları incelenerek ulusal eğitim ile ilişkilendirilmelidir. Hazırlanacak olan eğitim programları esnek olmalı, yeni değişikliklere açık olmalı ve hepsinden önemlisi elde edilen sonuçlar periyodik bir şekilde kontrol edilerek başarı oranı tespit edilmelidir.

Eğitimin doğuştan itibaren başladığı görüşünden hareketle, öncelikle okulöncesi çevre eğitimine ağırlık verilmeli; çocuklara çevreyi tanıtıcı, doğayı sevdireci mesajlar yanında, çevre sorunlarının yarattığı tehlikeler ve alınması gereken tedbirler de anlaşılır bir şekilde sunulmalıdır. Mevcut çevre sorunları ile mücadelede sağlıklı ve dengeli bir çevre yaratılmasında toplumsal aktif katkıda bulunulmaları için bireyler sosyal örgütlenme oluşturmalarıdır. Böylece halkın yaşam çevresindeki olaylarla ilgili kararlara katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca çevre konularında faaliyet gösteren gönüllü kuruluşların daha aktif olabilmelerini sağlayıcı hukuki düzenlemeler yapılmalıdır.

Yaygın eğitim düzeyinde çevre eğitimi yetişkin kitlelere yayılmalı ve mutlaka halkın çevre korumacılığına katkısı sağlanmalıdır. Çevre ile ilgili konularda aktif katılımı sağlayıcı ve olumsuzluklara karşı tepkiyi oluşturan bir eğitim sistemi geliştirilmelidir. Birbirine saygılı insancıl değerlere sahip olunması yönünde kitle eğitimine ve yönlendirilmesine ağırlık ve önem verilmelidir. Çevre konularında, temel kavramlar tüm kitleye yönelik eğitim kapsamına alınmalıdır. Ancak yöresel farklılıklar da gözetilerek değişik kitlelerin, kendi yaşam

çevrelerinde olumlu davranışlara yönelmelerini sağlayıcı özgün eğitim faaliyetlerinde de bulunmalıdır. Yaygın eğitim, hedef gruplara ulaşacak şekilde, uygulanabilir yararlı sonuçları vurgulayarak, sürekli ve teşvik edici önlemlerle desteklenerek yapılmalıdır. Yaygın eğitimde görev alan eğiticiler, o yörede yaşayan, halkın yakından tanıdığı, güvendiği ve sevdiği, halka daha iyi hizmetler sunan ve toplumun değerlerini iyi bilen ve bunları yapıcı olarak kullanan kişiler olmalıdır.

Çevre için eğitim, doğayı bir kitap ve laboratuvar gibi gören ekolojik bir temele dayandırılmalıdır. Çevre eğitimi ile gençlerin çevreyle ilgili problemleri tanımlayabilecek, konuyla ilgili bilgi toplayabilecek ve bu bilgiler ışığında doğru kararlar vermesini ve çevre problemlerini çözmelerini sağlayacak zihinsel becerileri (düşünme, sağlıklı iletişim kurabilme, sorgulama, problem tanımlama ve çözümlenme becerileri gibi) geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Çevrenin korunması ve çevre sorunlarının çözümünde devletin güçlü bir yönetim sistemine sahip olması, halkın bireysel davranışları üzerinde etkinliğin sağlanması için önem arz etmektedir. Halkın çevre duyarlılığını arttırmak ve olumlu yönde aktif katılımını sağlamak, hatalarını düzeltmek yolunda dikkat çekici öğelerin sürekli olarak sunulması sağlanmalıdır. Bu kapsamda çevreyle ilgili olayları geniş kitlenin yakından izlenmesini sağlayıcı araçlar geliştirilmelidir.

Çevre için eğitim çerçevesinde çevre kirliliği ve diğer çevre sorunlarını içeren “Çevre Envanteri ve Bilgilendirme Sistemi” kurulmalıdır. Çevrenin korunması için siyasi, hukuki ve iktisadi tedbirler alınırken, etkili ve kapsamlı çevre için eğitim politikaları belirlenmeli, uygulanmaya konmalı ve bu devlet politikasının sürekliliği sağlanmalıdır. Ayrıca, ülkemizde gereken sosyal, ekonomik, politik, hukuksal ve yönetsel düzenlemeler yapılmadığı müddetçe, sadece okullardan ve öğretmenlerden, sadece eğitim-öğretimden medet umarak, çevre için eğitim konusunda başarıya ulaşacağımızı zannetmek, büyük bir yanılgı olacaktır.

Ülkemizde etkin bir çevre yönetimi için, “Ulusal Çevre Stratejisi” ve “Çevre Yönetim Sistemi” hazırlanmalı ve etkin kılınmalıdır. Türkiye’de bu güne kadar böyle stratejinin ve sistemin bulunmaması büyük bir eksikliklerdir. Ulusal çevre stratejinin tespitinde ülkenin ekonomik durumu, jeopolitik konumu, yerüstü ve yeraltı kaynakları ile coğrafi avantajları, kalkınma planı hedefleri ile kentsel ve endüstriyel gelişme konuları öncelikle dikkate alınmalıdır. Daha sonraki aşamada “Ulusal Çevre Stratejisi” ile “Ulusal Çevre İçin Eğitim Stratejisi” bütünleşmeli ve paralel hedeflere yönlendirilmelidir.

Ulusal çevre politikalarının, uluslararası normlara uyularak, üst düzey bir politik karar biçiminde değerlendirilmesi gerekir. Belirlenen kural, ilke ve uygulama esasları tek elden yapılacak koordinasyon ile sağlanmalıdır. Bu koordinasyonun Çevre Bakanlığında olması gerekir. Bu nedenle bu iletişimi sağlamaya yönelik ‘‘Çevre Sorunlarını İnceleme ve Koordine Etme Komisyonu’’ bir an önce kurulmalıdır. Yine bakanlık bünyesi içinde çevre için eğitim sürecini izleyecek ‘‘Çevre Eğitimi İhtisas Komisyonu’’ oluşturulmalıdır. Tüm bölge ve illerde çevre için eğitim araştırma ve geliştirme merkezleri kurulmalıdır. Tüm ülke ölçeğinde bu hizmeti verecek bir merkezi örgüt kurulmalı ve bölgesel ölçekte bu hizmetler yaygınlaştırılmalıdır.

Yerel yönetimler çevre için eğitim faaliyetlerinde ve kamuoyu bilinçlendirilmesinde halkın katılımını sağlayabilmeli ve bu konuda öncülük etmelidirler. Çevre konularında her seviyede çalışanların ve eğitimcilerin insan gücü envanteri çıkartılmalıdır. Bu konuda insan gücü açığı tespit edilmeli ve bu açığın kapatılması için neler yapılması gerektiği belirlenmelidir. Ayrıca eğitime ve kamuoyu bilinçlendirilmesine katkıda bulunan gönüllü kuruluşların da bir değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Çevre için eğitimde ve kamuoyu bilinçlendirilmesinde başarıya ulaşmada maddi kaynakların yeterliliği sağlanmalıdır. Çevre için eğitim araçlarına, (görsel malzemeler, basılı yayın, kitap, dergi, video filmleri, vb.) kitlelerin kolaylıkla ulaşabilmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla bu araçlar arttırılmalı ve bir merkezde toplanmalı, envanter tespiti yapılmalı ve yayın dağıtımı belli bir sisteme bağlanmalıdır. En yaygın kitle iletişim aracı olan radyo ve televizyonda çevre konuları periyodik olarak uzman kişiler tarafından işlenmelidir. Basında çalışanların çevre konularında eğitilmeleri için özel bir eğitim programı uygulanmalıdır ve istekli olanların çevre muhabiri düzeyine getirilmeleri sağlanmalıdır.

Yönetici kitlenin en üst seviyesinden başlayarak, yerel yönetim düzeyine kadar çevre için eğitime önem verilmelidir. Bu kapsamda kamu kuruluşlarında her kademedeki yönetici, özel sektör yatırımcıları, yerel kuruluşların yöneticileri, din görevlileri, muhtar ve belediye başkanları, geniş kitle üzerinde etkin olmaları nedeniyle, bu kişilerin ekolojik bilgi ve çevre bilinç düzeyi yükseltilmelidir. Ayrıca ilgili kamu kuruluşlarında çalışan personele hizmet içi çevre için eğitim vermek üzere, gerekli programlar hazırlanmalıdır.

Çevre için eğitim ve kamuoyu bilinçlendirilmesinde başta AB ülkeleri olmak üzere diğer ülkelerin ve uluslararası kuruluşların deneyimlerinden yararlanılmak üzere gereken araştırmalar ve bilimsel çalışmalar yapılmalıdır. Tiflis konferansında çevre için eğitim

konusunda benimsenmiş olan hedef, amaç ve esasların ülkemiz şartlarını göz önünde tutularak bir değerlendirilmesi yapılmalı ve uygulanabilirliği sınanmalıdır.

Okullardaki somut çevresel öneriler projelendirilerek, öğrencilerin çevre bilinç ve ilgilerinin artırılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin yürüttükleri çevre projelerinin ödüllendirilmesi ve her okulda olması düşünülen veya var olan “Çevre Kolları” aktif hale getirilmelidir. Aslında her öğrencinin “Çevre Koruma Görevlisi” olduğu fikri mutlaka eğitim programlarında işlenmeli ve bu konuda alınması gereken önlemler için onların yetkili olduğu fikri yaygınlaştırılmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Kamile Ün, Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 2004
- Adızel, Özdemir – Durmuş, Atilla – Turan, Levend, “Kuş Gözlemciliğinin Çevre Eğitimi Katkısı”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Agadjayan, Nikolay Aleksandroviç, Çovekıt i Planetata Zemya”, Prevod: Stoyana İvanova Suhaçenska, Darjavno İzdatelstvo “Meditsina i Fizkultura”, Darjavna Peçatnitsa “Georgi Dimitrov”, Sofiya, 1986
- Akarsu, Bedia, “Bilimsel Özgürlük ve Çevre Etiği”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997
- Akarsu, Bedia, “İnsan ve Çevre”, Cogito – Kirlenen Çağ, Düşünce Dergisi, Sayı: 2, İstanbul, 1995
- Akarsu, Bedia, Ahlâk Öğretileri, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1982
- Akman, Yıldırım – Ketenoğlu, Osman – Evren, Harun – Kurt, Lâtif – Düzenli, Sema, Çevre Kirliliği. Çevre Biyolojisi, Palme Yayıncılık, Ankara, 2000
- Akman, Yıldırım, Biyocoğrafya, Palme Yayınları, Ankara, 1993
- Akyüz, Yahya, “Çevre Sorunları Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 13, Sayı 1-2, Ankara, 1980
- Akyüz, Yahya, “Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1-4, Ankara, 1979
- Alçıtepe, Emine – Alçıtepe, Galip, “Mustafa Kemal Atatürk’ün Çevre Anlayışı ve Bu Bilincin Genç Kuşaklara Aktarımı”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Alemdar, Korkmaz – Kaya, Raşit, Kitle İletişiminde Temel Yaklaşımlar, Savaş Yayınları, Ankara, 1983
- Aletha C., Huston – Wright, John C, “Television And The Informational And Educational Needs Of Children”, Annals of the American Academy of Political & Sosial Science, May, 1998, Vol: 557
- Algan, Nesrin, “Çevre Gerçeğinin Küresel Düzeyde Ele Alınışı”, Yeni Türkiye Dergisi, Özel Çevre Sayısı, Temmuz – Ağustos, Sayı: 5, 1995
- Alkış, Seçil, “İlköğretimde Tarihi Çevre Eğitimi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2002

- Alpagut, Berna, “Doğal Çevre ve İnsanın Evrimi”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997
- Altuğ, Fevzi, 1990, Çevre Sorunları, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları, No: 41, Bursa, 1990
- Anıl, Nilgün, “Ekolojik Doğa Tasarımı ve Çevre Etiği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2001
- Arkonaç, Sibel Ayşen, Sosyal Psikoloji, Alfa Yayınları, İstanbul, 1998
- Arslan, Ayşe – Gökçe, Nilgün – Işık, Nermin – Şirin, Sabiha – Güney, Serpil, İlköğretim Fen Bilgisi 5, Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004
- Artut, Kazım, Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004
- Asimov, Isaac, “Yeryüzü Ölüyor”, Cogito – Kirlenen Çağ, Düşünce Dergisi, Sayı: 2, İstanbul, 1995
- Aslan (Akan) , F. Gülay, “İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1994
- Aslanoğlu, Rana, “Değişen Dünya Koşullarında Sivil Toplum Kavramı ve Sivil Toplum Kuruluşları”, Bilimin Işığında Aydınlanma Seminerleri, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Kültür Sanat Kurulu Yayınları No: 4, Bursa, 2003
- Aslanoğlu, Rana, “Değişen Evren Paradigmaları İçinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Eleştirel Bakış”, Birikim Dergisi, Sayı: 57 – 58, Birikim Yayınları, İstanbul, 1994
- Asmaz, Hasan, “Türkiye’de Çevre – Eğitim”, Yeni Türkiye Dergisi, Sayı 5, Temmuz-Ağustos, 1995
- Atasoy, Basri, Fen Öğrenimi ve Öğretimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2002
- Atasoy, Emin, Coğrafya Bilimi ve Coğrafya Öğretimine Giriş, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2004
- Atasoy, Emin, Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa, 2003
- Avanoğlu, Yunus, “Yönetici, Öğretmen ve Velilerin İlkokul “Çevre – Sağlık – Trafik – Okuma” Ders Programına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 1995
- Axelrod, L. J., “Balancing Personal Needs With Environmental Preservation: Identifying the Values that Guide Decisions in Ecological Dilemmas”, Journal of Social Issues, No 50
- Aydın, Betül, “Gelişimin Doğası”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003

- Aydın, Celal – Kaya, Muhsin – Özen, Safa, İlköğretim Sosyal Bilgiler, Doğan Yayıncılık, Ankara, 2000
- Aysevener, Kubilay, “Yaşam, Çevre ve Teknoloji”, Araştırma, Ankara Üniversitesi DTCF Felsefe Bölümü Dergisi, Yıl: 2003 – 2, Sayı: 17, Ankara, 2003
- Ayvaz, Zafer (Editör), Çevre Eğitimi: Metod ve Özel Konular, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:2, İzmir, 1998
- Ayvaz, Zafer (Redaktör), Çevre Eğitiminde Temel Kavramlar El Kitabı, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:5, İzmir, 1998
- Ayvaz, Zafer, “Çevre Eğitiminin Amaç ve Fonksiyonları”, Çevre Eğitimi: Metod ve Özel Konular, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998
- Aziz, Aysel, Toplumsallaşma ve Kitleleşme İletişim, Ankara Üniversitesi Basın – Yayın Yüksek Okulu Yayınları No: 2, Ankara, 1982
- Bacanlı, Hasan, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000
- Bacanlı, Hasan, Sosyal Beceri Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999
- Bahadır, Müfit, “Almanya’da Yüksek Çevre Eğitimi ve Çevre İş Alanları”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Bahar, Mehmet, “Üniversite Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Konularındaki Ön Bilgi Düzeyi ve Kavram Yanılgıları”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Bahro, Rudolf, Nasıl Sosyalizm? Hangi Yeşil? Ne İçin Sanayi?, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1989
- Başal, H. A. - Atasoy, E. - Doğan, Y., “Çocuklar İçin Çevre Duyarlılığı Ölçeğinin Geliştirme Çalışması”, IV. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi, Bodrum, 2001
- Başar, Hüseyin, Sınıf Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara, 1996
- Başaran, İbrahim Ethem, Eğitim Psikolojisi. Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1994
- Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı; UNESCO-UNEP Uluslararası Çevre Programı Nihai Rapor, Ankara, 1990
- Bauman, Z, Post Modern Etik, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998
- Bayertz, Kurt, Ökolojische Ethik, Freiburg, 1988
- Baymur, Feriha, Genel Psikoloji, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1994

- Bayrak, Coşkun, “Bir Sistem Olarak Okul”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001
- Berber, Şakir, “Sosyo-Ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1990
- Beyarslan, Ahmet, “Trakya Bölgesinin Önemli Ekolojik ve Çevre Sorunları, Bunların Faunaya Etkileri ve Çevre Eğitimi”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Bıçakçı, İlker, İletişim Dünyamız. İnsan Odaklı Toplumsal Bir Bakış, Media Cat Kitapları, İstanbul, 2001
- Bilgin, Mehmet, “Bedensel ve Devinsel Gelişim”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003
- Bilgin, Zümre – Karamustafa, Ülkü, İlköğretim Hayat Bilgisi 1, Serhat Yayınları, İstanbul, 2004
- Bilir, Şule (Editör), Okulöncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı, YA – PA Yayınları, İstanbul, 1994
- Birnbacher, Dieter, Verantwortung Für Zukünftige Generationen, Stuttgart, 1988
- Bloom, Benjamin S., İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Çeviren: Durmuş Ali Özçelik, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 174, Öğretmen Kitapları Dizisi No: 15, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1998
- Bocock, Robert, Tüketim, Dost Kitabevi, Ankara, 1997
- Boçarev, A. – Rummyantsev, A., Planeta Zemlya. Udivitelniy Mir Planety Zemlya, İzdatelstvo: AST, Moskva, 2002
- Bowd, A. D., “Fears and Undersstanding of Animals in Middle Childhood the Journal of Genetic Psychology”, Vol 145, First Half
- Boneva, B., N., “Formiranie Predstavleniy i Ponyatiy o Sezonnih Yavleniyah v Jizni Rasteniy u Detey Starşego Doşkolnogo Vozrosta”, Dissertatsiya Kandidat Pedagogičeskiy Nauk, Moskovskiy Gosudarstvenniy Pedagogičeskiy İnstitut, Moskva, 1973
- Bonnett, Michael – Williams, Jacquetta, “Environmental Education And Primary Children’s Attitudes Towards Nature And The Environment”, Cambridge Journal of Education, Jun 1998, Vol: 28, Issue: 2, s. 168
- Bookchin, Murray, Özgürlüğün Ekolojisi. Hiyerarşinin Ortaya Çıkışı ve Çözülüşü, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1994
- Bookchin, Murray, Toplumsal Ekolojinin Felsefesi. Diyalektik Doğalcılık Üzerine Denemeler, Kabalcı Yayınevi, Felsefe Dizisi: 18, İstanbul, 1996
- Boratav, Zeynep, Türkiye’de Çevrenin ve Çevre Korumanın Tarihi Sempozyumu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını, İstanbul, 2000



- Bowler, J. Peter, Doğanın Öyküsü Cilt: 1, Editör: Barış Mater, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2001
- Bowler, J. Peter, Doğanın Öyküsü Cilt: 2, Editör: Barış Mater, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2002
- Bozkurt, Nejat, “Dünyamız Gelecekte Ne Kadar Yeşil Kalabilecek: Felsefe Açısından Çevre”, Felsefelogos, Yıl: 2, Sayı: 6, Bulut Yayınevi, İstanbul, 1999
- Bozyiğit, Recep-Karaaslan, Tufan, Çevre Bilgisi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1998
- Brezizinsky, Zbigniew, Kontrollden Çıkmış Dünya, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1996
- Bright, Chris - Flavin, Christopher – Gardner, Gary, Dünyanın Durumu 2003, Worldwatch Enstitüsü 20. Yüzyıl Özel Baskısı, Tema Vakfı Yayınları No: 40, İstanbul, 2003
- Brisk, A. Marion, Çevre Dostu 1001 Proje. Öğrenciler İçin Uygulamalı Çevrecilik Eğitimi, Beyaz Yayınları, İstanbul, 2000
- Bromley, Yuriy B., Zemlya i Çeloveçestvo Globalniye Problemy, İzdatelstvo Mıysl, Moskva, 1985
- Brown, Lester – Abramovitz, Janet N. – Flavin, Christopher, Dünyanın Durumu 1996, Sürdürülebilir Bir Toplum Yolundaki Gelişmeler Hakkında Bir Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tübitak-Tema Vakfı Yayınları No: 3, Ankara, 1997
- Brown, Lester - Flavin, Christopher – French, Hilary, Dünyanın Durumu 1997, Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:19, İstanbul, 1997
- Brown, Lester - Flavin, Christopher – French, Hilary, Dünyanın Durumu 2000, Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:32, İstanbul, 2000
- Brown, Lester - Flavin, Christopher – French, Hilary, Dünyanın Durumu 2001 Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:35, İstanbul, 2001
- Brown, Lester - Flavin, Christopher – Postel, Sandra, Gezenimizi Kurtarmak. Küresel Ekonominin Çevresel Olarak Sürdürülebilirliği, Tübitak - Tema Vakfı Yayınları, No: 4, Ankara, 1998
- Brown, Lester – Kane, Hal, Yarını Düşünmek. Dünyanın Nüfus Taşıma Kapasitesinin Yeniden Değerlendirilmesi, Tübitak - Tema Vakfı Yayınları, No: 6, Ankara, 1999
- Brown, Lester R. – Flavin, Christopher – French, Hilary Dünyanın Durumu 1998, Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:23, İstanbul, 1998
- Brown, Lester R. – Flavin, Christopher – French, Hilary Dünyanın Durumu 1999, Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:27, İstanbul, 1999
- Brown, Lester R., Eko - Ekonomi, Dünya İçin Yeni Bir Ekonomi Kurmak, Çeviri: A. Yeşim Erkan, TEMA Vakfı Yayınları No. 42, İstanbul, 2003

- Brown, Lester, Dünyanın Durumu 1991, Worldwatch Enstitüsü Raporu, Maya Matbaacılık Yayıncılık, İstanbul, 1994
- Brown, Lester, Yirmi Dokuzuncu Gün, Worldwatch Enstitüsü Yayını, Arpaz Matbaacılık Tesisleri, İstanbul, 1979
- Budak, Selçuk, Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2003
- Bulca, Aydan, “Çevre Sorunları”, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt: 2, İletişim Yayınları, İstanbul
- Büyük, Şevket – Salmaner, Vedia – Baş, Z. Bilge – Görür, Nuriye, İlköğretim Fen Bilgisi 7, Devlet Kitapları, Ilıcak Matbaacılık A. Ş., İstanbul, 2004
- Callicott, J., B., “Intrinsic Value, Quantum Theory, and Environmental Ethics”, Environmental Ethics, No: 7, 1985
- Can, Gürhan, “Kişilik Gelişimi”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003
- Capra, Fritjof, Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası, Çeviren: Mustafa Armağan, İnsan Yayınları, İstanbul, 1992
- Ceritli, İsmail, ”Çevre Sorunları – Çevre İçin Eğitim İlişkisi ve Bir Araştırma Örneği“, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 1996
- Cevizci, Ahmet, Etiğe Giriş, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002
- Cevizci, Ahmet (Editör), Felsefe Ansiklopedisi Cilt: 1, Etik Yayınları, İstanbul, 2003
- Cevizci, Ahmet (Editör), Felsefe Ansiklopedisi Cilt: 2, Etik Yayınları, İstanbul, 2004
- Cevizci, Ahmet (Editör), Felsefe Ansiklopedisi Cilt: 3, Babil Yayıncılık, Ankara, 2005
- Cihangir, Nilüfer, “Japonya’da Çevre Eğitimi”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Cohen, Bernard, Çok Geç Olmadan, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 1998
- Commoner, R. G. Making Peace with the Planet, Pantheon Boks, New York, 1990
- Croal, Stephen- Rankin, William, Yeni Başlayanlar İçin Ekoloji, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1996
- Çağlar, Yücel, “Çocuklar Doğadan Ne Anlar?”, Çoluk Çocuk, Aylık Anne Baba Eğitimi Dergisi, Haziran, Sayı 3, Ankara, 2001
- Çağlar, Yücel, “Çocuklara Doğa Eğitimi”, Öğretmen Dünyası Dergisi, Yıl: 24, Sayı: 284, Ağustos, Ankara, 2003

- Çellikkıran, Ahmet, “Çevre Sorunları ve Eğitim”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997
- Çepel, Necmettin, Çevre Koruma ve Ekoloji Terimleri Sözlüğü, TEMA Vakfı Yayınları, No: 6, İstanbul, 1995
- Çepel, Necmettin, Doğa, Çevre, Ekoloji ve İnsanlığın Ekolojik Sorunları, Altın Kitaplar Yayınları, İstanbul, 1992
- Çepel, Necmettin, Ekolojik Sorunlar ve Çözümleri, Tübitak Popüler Bilim Kitapları No: 180, Ankara, 2003
- Çernova, Nina M.- Galuşin, Vladimir M.- Konstantinov, Vladimir M., Osnoviy Ekologiy, Izdatelstvo, Drofa, Moskva, 2001
- Çetin, Oya Beklan, “Eskişehir’de Çevre Bilgisi, Çevresel Tutum ve Davranış”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), ODTÜ, Sosyoloji Bölümü, Ankara, 2002
- Çetvertniyh, Svetlana İvanovna, “Ekologičeskoe Vospitanie Detey v Naçalnoy Şkole”, Referat, Rossiyskiy Gosudarstvenniy Pedagogičeskiy Universitet İmeni A. İ. Gertsena, Sankt Petersburg, 1999
- Çiftçi, Nermin, “Almanya ve Türkiye’deki Türk Lise Öğrencilerinin Ahlâki Yargı Yeteneklerinin Karşılaştırılması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2001
- Çiftçi, Nermin, “Kohlberg’in Bilişsel Ahlâk Gelişimi Teorisi: Ahlâk ve Demokrasi Eğitimi”, Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt: 1, İstanbul, 2003
- Çiftçi, Nermin, “Ahlâk Eğitimi”, Felsefe Ansiklopedisi Cilt: 1, Cevizci, Ahmet (Editör), Etik Yayınları, İstanbul, 2003
- Daştan, Hacer, “Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999
- De Haan, Gerhard, “Stand und Entwicklung der Auserschulischen Umweltbildung in Deutschland”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- De Haan, Gerhard, “Von Der Umwelterziehung Zur Bildung Für Eine Nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien Und Neue Konzepte im Schulischen Bereich”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Demirel, Özcan – Kaya, Zeki (Editörler), Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayınları, Ankara, 2001
- Demirer, M. Arif, Ekopolitika, Anahtar Kitaplar, Ankara, 1992
- Demirer, N. Göksel - Abay, E. Tezcan, Küreselleşmenin Ekolojik Sonuçları, Özgür Üniversite Kitaplığı: 28, Ankara, 2000

- Descartes, Rene, Yöntem Üzerine Konuşma, Çeviren: Afşar Timuçin, Cumhuriyet Dünya Klasikleri Dizisi, İstanbul, 1998
- Dewey, John, Democracy and Education, The McMillan Company, New York, 1965
- Diekmann, Andreas – Preisendorfer, Peter, “Environmental Behavior”, Discrepancies Between Aspirations And Reality Abstract, Rationality & Society, Feb. 1998, Vol 10, Issue 1
- Dil Derneği, Türkçe Sözlük Cilt: 1, Dil Derneği Yayınları: 9, Kurtuluş Basımevi, Ankara, 1998
- Dil Derneği, Türkçe Sözlük Cilt: 2, Dil Derneği Yayınları: 9, Kurtuluş Basımevi, Ankara, 1999
- Dimitrios, Kotzias, “Umwelterziehung in der Europaischen Union”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Dinçer, Çağlayan, “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarını Arttırma Yolları”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Mayıs, Sayı 44, Ankara, 1999
- Dinçer, Meral, Çevre Gönüllü Kuruluşları, Türkiye Çevre Vakfı Yayınları No: 110, Ankara, 1996
- Doğan, İsmail, Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları. İnsan Haklarının Kültürel Temelleri, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002
- Doğan, Musa – Akaydın, Galip, “Ulusal Günden 21: Türkiye’de Fen Eğitimi Programları ve Çevre Eğitimi”, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2000
- Doğan, Musa, Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu, DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı, Ankara, 1997
- Doğan, Musa, “ 21. Yüzyılda Botanik Bahçelerinin Çevrenin Korunmasındaki Rolü”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Kasım- Aralık, Sayı 47, Ankara, 1999
- Dotto, Lidia, Planetata Zemya v Opasnost. Ekologiçeski Posleditsi ot Yadrennata Voyna, Prevod: Vladimir Pomakov, İzdatelstvo Zemizdat, Sofiya, 1989
- Dönmezer, Sulhi, Toplumbilim, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 1994
- Drucker, Peter, Yeni Gerçekler, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara, 1991
- Duran, Hafize, “Çevre Yönetimi ve Halkın Yönetime Katılması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2001
- Durning, Alan, Ne Kadarı Yeterli, Tübitak-Tema Vakfı yayınları, Ankara, 1998
- Dündar, Yılmaz, “Çevre Korumada Yerel Yönetimlerin Önemi”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Şubat, Sayı 19, Ankara, 1995

- Dünder, Yılmaz, “Dünya Çevre Sorunları Envanteri”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Mayıs, Sayı 25, Ankara, 1996
- Efe, Recep, Biyocoğrafya, Çantay Kitabevi, İstanbul, 2004
- Ekim, Tuna, “Doğa Tarihi Müzeleri ve Botanik Bahçelerinin Çevre Eğitimindeki Rolü”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Epitropova, Ani – Angelova, Bistra, İzuçavane na Çoveka i Prirodata v Naçalnite Klasove, Izdatelska Kışta Hermes, Plovdiv, 2001
- Erden, Münire – Akman, Yasemin, Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 2004
- Erden, Münire, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Alkım Yayınevi, Ankara, 2000
- Erdem, Ümit (Editör) , Çevre Bilimi Sürdürülebilir Dünya, Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 1, İzmir, 2000
- Erdemli, Atilla, “Homo Absconditus”, Felsefelogos, Yıl: 2, Sayı: 6, Mart 1999, İstanbul, 1999
- Erdoğan, İrfan – Ejder, Nazmiye, Çevre Sorunları; Nedenler, Çözümler, Doruk Yayıncılık, Ankara, 1997
- Erdoğan, İrfan, “Eğitimde Yeni Yönelimler”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001
- Erdoğan, İrfan, Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözüm Yolları, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003
- Erdoğan, Nazmiye Çevre ve Ekoturizm, Erk Yayınları, Ankara, 2003
- Erer, Sermet, Coğrafi Ekolojide Çevre Sorunları Bozulma (Degradasyon) Aşamaları ve Önlemler, İstanbul Üniversitesi Yayınları: No: 3709, Edebiyat Fakültesi Yayın No: 3242, İstanbul, 1992
- Ergün, Lalegül, “Ortaöğretimde Çevre İçin Eğitim”, Çevre Eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Önder Matbaa, Ankara, 1993
- Erinç, Sırrı, Ortam Ekolojisi ve Degradasyonel Ekosistem Değişiklikleri, İstanbul Üniversitesi Denizbilimleri ve Coğrafya Enstitüsü Yayınları, İstanbul, 1984
- Erkan, Hüsnü, Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara, 1998
- Erkan, Zekai, Okullarda Çevre Bilgisi, Meram Yayıncılık, İstanbul, 1990
- Ersanlı, Kurtman, “Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003

- Erten, Sinan, “Çevre Eğitiminde Planlanmış Davranış Teorisinin Kullanılması”, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 20, Ankara, 2001
- Ertuğ, Celal, Yeşilden Griye, Adım Adım Türkiye, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2001
- Ertürk, Hasan – Kahvecioğlu, Yasemin, “Bilgi Toplumunun Risk Toplumuna Dönüşümünde Tüketimin Yeri”, Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, Derbent – İzmit, 2002
- Ertürk, Hasan, “Bilgi Toplumuna Ulaşan Süreçte “Doğaya Egemen Olma” Düşüncesi Bağlamında Bilgi ve Teknolojik Gelişimin Toplumsal Etkileri”, Kocaeli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, II. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı, İzmit, 2003
- Ertürk, Hasan, “Ekonomik ve Ekolojik Küreselleşme: Bir Çelişki mi?”, Bilimin Işığında Aydınlanma Seminerleri, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Kültür Sanat Kurulu Yayınları No: 4, Bursa, 2003
- Ertürk, Hasan, Çevre Bilimlerine Giriş, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı No:10, Bursa, 1996
- Ertürk, Hasan, Kent Ekonomisi, Ekin Kitabevi, Bursa, 1997
- Ertürk, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1973
- Eskicumalı, Ahmet, “Çocuk ve Toplum: Toplumsal Yaşamın Bir Parçası Olarak Hayat Bilgisi”, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bildiriler Kitabı III. Cilt, Bolu, 2001
- Felsefelogos, Ekoloji Felsefesi ve Etiği, Bulut Yayınevi, İstanbul, 1999
- Ferry, Luc, Ekolojik Yeni Düzen, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2000
- Fidanay, Leyla, “Çevre Eğitimi”, Çoluk Çocuk, Aylık Anne Baba Eğitimi Dergisi, Haziran, Sayı 3, Ankara, 2001
- Flavin, Christopher – French, Hilary – Gardner, Gary, Dünyanın Durumu 2002, Özel Dünya Zirvesi Baskısı. Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No: 37, İstanbul, 2002
- Flavin, Christopher, “Hem Zengin, Hem de Yoksul gezegen”, Dünyanın Durumu 2001. Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:35, İstanbul, 2001
- French, Hilary, “Küresel Yönetimi Yeniden Yapılandırmak”, Dünyanın Durumu 2002 Özel Dünya Zirvesi Baskısı. Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No: 37, İstanbul, 2002
- Freedman, J. L. – Sears, D. O. – Carlsmith, J. M., Sosyal Psikoloji, Çeviren: Ali Dönmez, İmge Kitabevi, Üçüncü Baskı, Ankara, 1998

- Fromm, Erich, Erdem ve Mutluluk, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1993
- Gander, Mary, j – Gardiner, Harry, W., Çocuk ve Ergen Gelişimi, Yayına Hazırlayan: Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara, 1998
- Gardner, Gary, “Sürdürülebilirliğe Geçişi Hızlandırmak”, Dünyanın Durumu 2001. Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:35, İstanbul, 2001
- Geray, Cevat, “Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesi”, Kooperatifçilik Dünyası Dergisi, Yıl: 20, Sayı: 245, Ağustos, 1991
- Geray, Cevat, “Çevre İçin Eğitim”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan: Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997
- Geray, Cevat, “Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi”, Yeni Türkiye Dergisi, Yıl: 1, Sayı: 5, Temmuz – Ağustos, 1995
- Geray, Cevat, Halk Eğitimi, İmaj Yayınevi, Ankara, 2002
- Giddens, Anthony, Sosyoloji, Ayraç Yayınevi, Ankara, 2000
- Gladkiy, Yuriy Nikiforoviç – Lavrov, Sergey Borisoviç, Globalnaya Geografiya, İzdatelstvo Drofa, Moskva, 2001
- Gordon, Thomas, Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Editör: Birsen Özkan, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000
- Gore, Al, Küresel Denge, Sabah Kitapları, İstanbul, 1993
- Gorelov, Anatoliy, Alekseyeviç, Ekolojiya, İzdatelstvo Yurayt - M, Moskva, 2001
- Gorz, Andre, Kapitalizm, Sosyalizm, Ekoloji. Yönelim Bozuklukları Arayışlar, Ayrıntı Yayınevi, İstanbul, 1993
- Gould, James L. - Carol, Grant Gould, Olağan Dışı Yaşamlar, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 1999
- Gould, James L. - Carol, Grant Gould, Hayvan Zihni. Hayvanlarda Akıl Yürütme ve Problem Çözme Becerisi Üzerine, Tübitak Popüler Bilim Kitapları No. 142, Ankara, 2001
- Gökdağ, Dursun, “Ortaöğretim Programlarında Çevre”, Cogito – Kirlenen Çağ, İkinci Baskı, Üç Aylık Düşünce Dergisi, Sayı: 2, Güz 1994, İstanbul, 1995
- Gökdayı, İsmail, Çevrenin Geleceği, Yaklaşımlar ve Politikalar, Türkiye Çevre Vakfı Yayın No: 115, Önder Matbaa, Ankara, 1997
- Gökler, İsa – Yılmaz, İrfan, (Redaktörler ve diğerleri), Okul Öncesi Çevre Eğitimi, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkez Yayınları No: 6, İzmir, 1999

- Görmez, Kemal – Göka, Erol, 99 Soruda Çocuk ve Çevre, Çocuk Vakfı Yayınları No: 56, İstanbul, 1993
- Görmez, Kemal, Çevre Sorunları ve Türkiye, Gazi Kitabevi, 2. Baskı, Ankara, 1997
- Güçlü, Abdülbâki – Uzun, Erkan – Uzun, Serkan – Yolsal, Ümit Hüsrev, Felsefe Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2003
- Gülyüz, Hasan, İlköğretim Okulu Programı, Pegem A Yayınları, Ankara, 2002
- Gündüz, Turgut, Çevre Sorunları, Gazi Büro Kitabevi, Ankara, 1998
- Güney, Emrullah, Çevre Sorunları, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1998
- Güney, Emrullah, Genel Ortam Kirlenmesi, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2004
- Güney, Emrullah, Genel Ortam Kirlenmesi, İnkilap Kitabevi, İstanbul, 1998
- Güney, Emrullah, Türkiye Çevre Sorunları. Doğal ve Kültürel Bozulması, Çantay Kitabevi, İstanbul, 2002
- Güngör, Banu – Dökme, İlbilge – Baş, Z. Bilge – Ülker, Salim – Yıldırım, F. Nadan – Aydın, Raziye, İlköğretim Fen Bilgisi 6, Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004
- Gürücü, Metin, “Yerel Gündem 21 ve Uygulanabilirlik Şartları”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Kasım- Aralık, Sayı 47, Ankara, 1999
- Gürdoğan, Ersin, Kirlenmenin Boyutları, İz Yayıncılık, İstanbul, 1993
- Gürkaynak, İpek (Proje Yöneticisi), Yurttaş Olmak İçin, Yayına Hazırlayan: Sevil Emili İlerme, Umud Vakfı Yayınları No: 3, İkinci Baskı, İstanbul, 2000
- Gürsel, Deniz, Çevresizsiniz, İnsan Yayınları, İstanbul, 1989
- Güven, Seval, “Çocuk, Aile ve Çevre”, Çoluk Çocuk, Aylık Anne Baba Eğitimi Dergisi, Haziran, Sayı 3, Ankara, 2001
- Güvenç, Bozkurt, İnsan ve Kültür, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994
- Hacısalıhoğlu, Yaşar, Küreselleşme, Mekansal Etkileri ve İstanbul, Akademik Düzey Yayınları, İstanbul, 2000
- Hadımoğulları, Necva, “Etkili Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?”, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, yıl: 3, Sayı: 28, Haziran, 2002
- Haktanır, Gelengül – Çabuk, Burcu, “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Çevre Algıları”, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2000



- Haktanır, Gelengül – Kan, Tülin Güler, “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Hayvanlara İlişkin Düşünceleri Üzerine Kültürlerarası Bir İnceleme”, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bildiriler Kitabı III. Cilt, Bolu, 2001
- Hamamcı, Can, “Çevrenin Uluslararası Boyutları”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997
- Hamamcı, Can, Çevre Politikaları ve Uluslararası Gelişmeler, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayınları, Ankara, 1988
- Hamish Mc Rae, 2020 Yılında Dünya, Doruk Yayıncılık, Ankara, 1997
- Hançerlioğlu, Orhan, Düşünce Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998
- Hertsgaarg, Mark, Yeryüzü Gezgini, Tema Vakfı Yayınları, No:34, İstanbul, 2001
- Hoşgörür, Vural, “Eğitimin Toplumsal Temelleri”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001
- Işık, Nermin – Arslan, Ayşe – Şirin, Sabiha – Ülker, Salim – Gökçe, Nilgün – Güney, Serpil, İlköğretim Fen Bilgisi 4., Devlet Kitapları, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004
- İleri, Recep, “Çevre Eğitimi Metotlarında Yeni Perspektifler”, Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: No: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998
- İleri, Recep, “Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması”, Ekoloji Çevre Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 28, İzmir, 1998
- İllich, İvan, Enerji ve Eşitlik, Ağaç Yayınları, İstanbul, 1992
- İnam, Ahmet, Dünya Gönülden Gönüle, ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık, METU PRESS, Ankara, 1999
- İnanç, Nelka – Kurgun, Enver, “Çevre Eğitimi ve Halkın Bilinçlendirilmesi”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- İnanç, Nelka – Kurgun, Enver, “Çevre Eğitimi ve Halkın Bilinçlendirilmesi”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- İnce, Meliha, ”Çevre Etiği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999
- İncedayı, Deniz (Derleyen), Çevre Tümdür. Çok Boyutlu Bir Olguya Bütüncü Yaklaşım, Bağlam Yayıncılık, İnsan ve Çevre Dizisi: 1, İstanbul, 2002
- İsbir, Eyüp G., Şehirleşme ve Meseleleri. Çevre. Mesken. Yönetim, Gazi Büro Yayınları, Ankara, 1991

- İşyar, Nilüfer, “İlköğretim (3., 4., 5. Sınıf ) Öğrencilerin Olumlu Çevresel Tutumların Yaş ve Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 1999
- Johnson, Susan M., Teachers At Work. Achieving Succes in Our Schools, Basic Book Inc. New York, 1990
- Jung, Carl Gustav, Bilinç ve Bilinçaltının İşlevi, Say Yayınları, İstanbul, 1999
- Kaboğlu, İbrahim, Çevre Hakkı, İmge Kitabevi, Ankara, 1996
- Kalaora, Bernard, “Pollutions Sans Frontieres”, Maitres et Protecteurs de la Nature, Champ Vallon, Paris, 1991
- Kale, Nesrin, “İlköğretimde Çevre Hakkı Eğitimi”, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 2000
- Kaplan, Ayşegül, Küresel Çevre Sorunları ve Politikaları, Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları: 19, Tezler Dizisi: 3, Ankara, 1999
- Kaptan, Saim, Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, 10. Baskı, Rehber Yayınevi, Ankara, 1995
- Kapulu, Ahmet – Kapulu, Seyfinaz – Tekin, Ayşe, İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8, Koza Yayın Dağıtım, Ankara, 2004
- Kara, Kemal – Vural, İbrahim – Kaman, Nurten, İlköğretim Sosyal Bilgiler 6, Serhat Yayınları, İstanbul, 2004
- Karaca, Hayrettin, “Sürdürülebilir Bir Yaşam İçin İnsan Verimliliği”, Yeni Türkiye Dergisi, Özel Çevre Sayısı, Temmuz – Ağustos, Sayı: 5, 1995
- Kaya, Zeki, “Eğitimin Psikolojik Temelleri”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001
- Kayır, Gülser Öztunalı, Doğaya Dönüş Topluma Ekolojik Bakış, Bağlam Yayınları No. 211, İnceleme - Araştırma 140, İstanbul, 2003
- Kazanciev, S, Obşta Psikologiya, Universitetska Peçatnitsa, Sofiya, 1941
- Keleş, Ruşen - Ertan, Birol, Çevre Hukukuna Giriş, İmge Kitabevi, Ankara, 2002
- Keleş, Ruşen - Hamamcı, Can, Çevrebilim, İmge Kitabevi, Ankara, 1998
- Keleş, Ruşen, “Çevre Sorunları ve Çevre Hakları”, İnsan Hakları Armağanı, Birleşmiş Milletler Türk Derneği Yayını, Ankara, 1978
- Keleş, Ruşen, “Çevre ve Siyaset”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997

- Keleş, Ruşen, “Çevre, Yurttaş, Sorumluluk”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997
- Keleş, Ruşen, İnsan Çevre Toplum, İmge Kitabevi, Ankara, 1997
- Keleş, Ruşen, Kentleşme Politikası, İmge Kitabevi, Ankara, 1997
- Kennedy, Paul, In Vorbereitung auf 21. Jahrhundert, Frankfurt/am Main, S. Fiscer Verlag, 1993
- Kennedy, Paul, Yirmi Birinci Yüzyıla Hazırlanırken, Türkiye İş Bankası Yayını, No:340, Ankara, 1996
- Kılıç, Mustafa, “Öğrenmenin Doğası”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003
- Kışlalıoğlu, Mine - Berkes, Fikret, Biyolojik Çeşitlilik, Türkiye Çevre Vakfı Yayınları, Ankara, 1992
- Kışlalıoğlu, Mine - Berkes, Fikret, Çevre ve Ekoloji, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993
- Kışlalıoğlu, Mine - Berkes, Fikret, Ekoloji ve Çevre Bilimleri, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1994
- Kızıloğlu, F. Tülay, “Çevre İçin Biyolojik Bir Etken: İnsan”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Mayıs, Sayı 44, Ankara, 1999
- Kişi, Yaşar, “Dünyada ve Ülkemizde Çevre Sorunları”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Mayıs, Sayı 25, Ankara, 1996
- Kızıroğlu, İlhami, “Türk Eğitim Sisteminde Çevre Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Kobella, Thomas R., “Changing and Measuring Attitudes in the Science Classroom”, Research Matters-to the Science Teacher, No: 8901, April 1, 1989
- Kocataş, Ahmet, Ekoloji ve Çevre Biyolojisi, Ege Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Yayınları No:51, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1999
- Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 4, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004
- Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004
- Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 6, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004
- Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 7, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004
- Komisyon, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 8, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 2004
- Kongar, Emre, İmparatorluktan Günümüze Türkiye'nin Toplumsal Yapısı. Cilt 1 ve 2, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1993

- Kongar, Emre, Kültür ve İletişim, Say Yayınları, İstanbul, 1986
- Koropkin, Vladimir, İvanoviç - Peredelskiy, Leonid, Vasiliyeviç, Ekolojiya, İzdatelstvo Feniks, Rostov na Don, 2001
- Kostova, Zdravka Blagoeva, Kontseptualizatsiya na Ekologiçeskoto Obrazovanie, İzdatelstvo Faber, Sofiya, 2003
- Koyuncu, Aynur Çelik – Tiryaki, Nuran – Kavas, Belgin – Salmaner, Vedia, İlköğretim Fen Bilgisi 8. Devlet Kitapları, Milsan Basın Sanayi A. Ş. Matbaası, İstanbul, 2004
- Kuhn, Thomas S., Bilimsel Devrimlerin Yapısı, Alan Yayıncılık, İstanbul, 2000
- Kutluer, İlhan, Modern Bilimin Arkaplanı, İnsan yayınları, İstanbul, 1985
- Kutlusoy, Zekiye, “İnsanın Bilişsel Yaşamı”, Araştırma, Ankara Üniversitesi DTCF Felsefe Bölümü Dergisi, Yıl: 2003 – 2, Sayı: 17, Ankara, 2003
- Kuyucuklu, Nazif, Doğal Kaynaklar ve Çevre Ekonomisi, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1998
- Küçükahmet, Leyla (Editör), Sınıf Yönetimi, Nobel Yayınları, Ankara, 2000
- Küçükkaragöz, Hadiye, “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Pegem A Yayınları, Ankara, 2003
- Laszlo, Ervin, Evrensel Düşünmek. Küçülen Dünyanın Yeniden Şekillenmesi, Alfa Yayınları No: 737, İstanbul, 2000
- Leakey, Richard, İnsanın Kökeni, Varlık Yayınları, İstanbul, 1998
- Leeming, Frank C. – Dwyer, William O., “Children’s Environmental Attitude And Knowledge Scale: Construction And Validation”, Journal of Environmental Education, Spring 1995, Vol. 26, Issue. 3
- Lipson, Leslie, Uygarlığın Ahlâki Bunalımları. Manevi Bir Erime mi, Yoksa İlerleme mi?, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2000
- Mamedov, Nizami – Ayvaz, Zafer, Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:1, İzmir, 1998
- Mamedov, Nizami (Editör), Bikehanım Paşayeva (Çeviri) Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları No: 1, Anadolu Matbaacılık, İzmir, 1998
- Mamedov, Nizami, “Çevre Kültürü ve Eğitim”, Mamedov, Nizami – Ayvaz, Zafer, Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:1, İzmir, 1998
- Marin, Yanşinoy, “Ekologiçeskaya Psikolojiya. Psikologiçeskie Osnoviy Ekologiçeskogo Obrazovaniya”, Referat po Pedagogiçeskoy Antropologii, MGLU, Moskva, 2001

- Marshall, Gordon, Sosyoloji Sözlüğü, Çevirenler: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 2003
- Mathews, Freya, “Doğadaki Değer, Yaşamdaki Anlam”, Çeviren: Ertuğrul Başer, Birikim Dergisi, No: 57-58, Birikim Yayınları, İstanbul, 1994
- MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1975
- MEB ve APK Kurul Başkanlığı, 2002 Yılı Başında Milli Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2001
- Medvedev, Vsevolod İvanoviç – Aldaşeva, Aygül Abdulhaevna, Ekologiçeskoe Soznanie, İzdatelstvo Logos, Moskva, 2001
- Mengüşoğlu, Takiyettin, İnsan Felsefesi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998
- Mesaroviç, Mihajlo - Pestel, Edward, Dönüm Noktasındaki İnsanlık, İstanbul Üniversitesi, İşletme İktisadi Yayınları, İstanbul, 1978
- Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretimde Çevre Eğitimi Öğretmen El Kitabı, T. C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara, 1992
- Mills, C. W., Toplumbilimsel Düşün, Der Yayınları, İstanbul, 2000
- Morin, Edgar - Kern, A. Brigitte, Dünya Vatan, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001
- Morin, Edgar, Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları No: 21, Çeviren: Hüsni Dilli, İstanbul, 2003
- Murval, J., Çevre Psikolojisine Giriş, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 37, İzmir, 1985
- Muslu, Yılmaz, Ekoloji ve Çevre Sorunları, Aktif Yayınevi, İstanbul, 2000
- Nas, Recep, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2003
- Nas, Recep, Metinlerle İlkokula-Yazma Öğretimi, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2004
- Nas, Recep, Örneklerle Çocuk Edebiyatı, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2002
- Nazlıoğlu, Meral D., “Çevrenin Korunmasında Eğitimin Önemi”, Özel Çevre Koruma Dergisi, Ağustos, Sayı 4, Ankara, 1992
- Neyişçi, Tuncay, “Doğayı Bir Kitap Gibi Kullanabilmenin Okulu”, Çoluk Çocuk, Aylık Anne Baba Eğitimi Dergisi, Haziran, Sayı 3, 2001
- Nuttall, J, Ahlâk Üzerine Tartışmalar Etiği Giriş, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1997
- Okçabol, Rıfat, Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi), Der Yayınları, İstanbul, 1994

- Oksal, Aynur, “Türk ve Bulgar İlköğretim 3. – 4. – 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevresel Tutumları: Kültürler Arası Bir Karşılaştırma”, Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi No: 4, Ankara, 2003
- Osyannikova, O. V. - Guseva, A. V. - Yakovenko, O. V. “Çevre Bilinci: Özü ve Oluşum Yolları”, Çevre Eğitimi: Kavram ve Metodik Yaklaşımlar, Editör: Nizami Mamedov, Redaktör: Zafer Ayaz, Çeviri: Bikehanım Paşayeva, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 1, Anadolu Matbaacılık, İzmir, 1998
- Ozener, F. Sancar – Yalçın, Gürcü, “ Milli Parklarda Bilimsel Çevre Eğitimi”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Öğün, Vedat – Yanar, Hüseyin, İlköğretim Hayat Bilgisi 2, Öğün Yayınları, Ankara, 2000
- Öğün, Vedat – Yanar, Hüseyin, İlköğretim Hayat Bilgisi 3, Öğün Yayınları, Ankara, 2000
- Ökmen, Mustafa, Kent, Çevre ve Globalleşme, Alfa Yayınları, İstanbul, 2003
- Öngen, Demet, “Farklı Sosyoekonomik Düzeylerden Gelen 12 – 15 Yaşlarındaki Ergenlerde Formen İşlem Düşüncesinin Gelişim Düzeyi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1995
- Örnek, Gönül, Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara, 1994
- Örs, Yaman, “Etik Açısından Doğal Çevremiz”, İnsan Çevre Toplum, Yayına Hazırlayan Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, Ankara, 1997
- Özdemir, İbrahim, “Batı Dünyasının İki Açmazı: İnsan ve Çevre”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Kasım - Aralık, Sayı 24, Ankara, 1995
- Özdemir, İbrahim, “Çevreyi Korumada Dinin Önemi, Çevre ve Din”, Çevre ve İnsan Dergisi, T.C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Temmuz-Ağustos-Eylül, Ankara, 1996
- Özdemir, İbrahim, Çevre ve Din, Çevre Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1997
- Özdemir, İbrahim, Yalnız Gezegen, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2001
- Özdemir, Mustafa, Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri, Pegem Yayınları, Ankara, 1998
- Özdemir, Servet – Yalın, Halil İbrahim, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Nobel Yayınları, Ankara, 1999
- Özdemir, Şevket, Temel Ekoloji Bilgisi ve Çevre Sorunları, Hatiboğlu Yayınları, Ankara, 1997
- Özdenkoş, Demet, “Tüketim Kültürü ve Çevre Bilinci”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1998
- Özen, Yener, Yaşamı ve Bilgiyi Değerli Kılma Adına İlköğretimde İletişim (Sınıfta Yönetim), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001

- Özer, Kadir, İletişimsizlik Becerisi, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002
- Özer, Ulviye, “Yükseköğretimde Çevre İçin Eğitim”, Çevre Eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Ankara, 1993
- Özey, Ramazan, Çevre Sorunları, Aktif Yayınevi, İstanbul, 2001
- Özey, Ramazan, Günümüz Dünya Sorunları, Aktif Yayınevi, İstanbul, 2001
- Özgüç, Nazmiye, Kadınların Coğrafyası, Çantay Kitabevi, İstanbul, 1998
- Özguven, İbrahim E., Psikolojik Testler, Yeni Doğu Matbaası, Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Eğitim Merkezi, Ankara, 1994
- Özoğlu, S. Çetin, “Yaygın Eğitim Düzeyinde Çevre İçin Eğitim”, Çevre Eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Ankara, 1993
- Öztürk, Münir. A., “Halkın Bilgilendirilmesi ve Çevre Eğitimi”, Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliğleri, Editör: Zafer Ayvaz, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları: 2, Onur Ofset, İzmir, 1998
- Parlak, Kemalettin, “Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaç Değerler Açısından Etkililiği. İstanbul İline Ait Uygulama.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2000
- Pieper, Annemarie, Etiğe Giriş, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1999
- Polat, Özden Demirdöven, “Türkiye’de Çevre Eğitiminin Durumu”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 1999
- Ponting, Clive, Dünyanın Yeşil Tarihi. Çevre ve Büyük Uygarlıkların Çöküşü, Sabancı Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2000
- Popov, N. İ. – Maslova, O. V., “Osobennosti Ekologičeskogo Vospitaniya v Naçalnoy Şkole”, Referat, Rossiyskiy Universitet Drujby Narodov, Ekologičeskiy Fakultet, Moskva, 1999
- Porritt, Jonathan, Yeşil Politika, Ayrıntı Yayınevi, İstanbul, 1989
- Postel, Sandra, Son Vaha, Tübitak –Tema Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999
- Prokop, Mariyan K., Yeşil Yönetim, Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Ankara, 1994
- Rockland, David, “Where Are the Gaps In Environmental Education?”, Disadvantaged Kids Have Different Needs And Concerns, EPA Journal, Spring, 1995
- Rokeach, M., The Nature of Human Values, The Free Press, New York, 1973
- Roodman, David Malin, “Sürdürülebilir Bir Toplum Oluşturmak”, Dünyanın Durumu 1999, Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu, Tema Vakfı Yayınları No:27, İstanbul, 1999, s. 239

- Ross, Andrew, “Hak Ettiğimiz Gelecek”, Çeviren: Kâmil Durant, Birikim Dergisi, No: 57-58, Birikim Yayınları, İstanbul, 1994
- Russell, Bertrand, Eğitim Üzerine, Say Yayınları, İstanbul, 1993
- Russell, Bertrant, İnsanlığın Yarını, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1998
- Sakallı, Nuray, Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler?, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2001
- Sam, Riza, “Günümüzde Basının Gücü”, Bilimin Işığında Aydınlanma Seminerleri, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Kültür Sanat Kurulu Yayınları No: 4, Bursa, 2003
- Sandal, Ahmet, “Çevre ve Katılnalı Yönetim: Çevre Bakanlığı Yönetiminde Gönüllü Çevre Kuruluşlarının Katılması”, Çevre ve İnsan Dergisi, T. C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Ocak, Sayı 42, Ankara, 1999
- Sarıalioğlu, Fuat – Karadaş, Müslüm, İlköğretim Sosyal Bilgiler 5, Cemre Yayıncılık, İstanbul, 2004
- Sarıalioğlu, Fuat, İlköğretim Sosyal Bilgiler 7, Cemre Yayıncılık, İstanbul, 2004
- Sayan, Erdinç, “Bilinç”, Felsefe Ansiklopedisi Cilt: 2, Cevizci, Ahmet (Editör), Etik Yayınları, İstanbul, 2004
- Sarıbay, Ali Yaşar, Modernitenin İronisi Olarak Globalleşme, Everest Yayınları, İstanbul, 2004
- Schumacher, E. Fritz, Küçük Güzeldir, Cep Kitapları No: 61, İstanbul, 1995
- Searle, John R., Zihnin Yeniden Keşfi, Çeviri: Muhittin Macit, Litera Yayıncılık, İstanbul, 2004
- Selçuk, Ziya – Kayılı, Hüseyin – Okut, Levent, Çoklu Zeka Uygulamaları, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003
- Seligman, C, “Environmental Ethics”, Journal of Social Issues, No 45, s. 169 - 184
- Senemoğlu, Nuray, Gelişim, Öğrenme ve Öğretim, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000
- Serel, Hicran, “Kalkınma Çevre İlişkisi ve Sürdürülebilir Kalkınma Modeli: Türkiye Açısından Bir Değerlendirme”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 1993
- Serres, Michel, Doğayla Sözleşme, Yapı Kredi Yayınları, Cogito, İstanbul, 1999
- Sheldrake, Rupert, Povtorno Rajdane na Prirodada, Prevod ot Angliyski: Todor Zahariev, Izdatelstvo Mistika i Nova Nauka, Gytoranov, Sofiya, 1997
- Simonnet, Dominique, Çevrecilik, İletişim Yayınları, İstanbul, 1990
- Somersan, Semra, “Türkiye Çevresi Allaha Emanet”, Cogito – Kirlenen Çağ, Düşünce Dergisi, Sayı: 2, İstanbul, 1995



- Somersan, Semra, Olağan Ülkeden Olağanüstü Ülkeye. Türkiye’de Çevre ve Siyaset, Metis Yayınları, İstanbul, 1993
- Spurgeon, Richard, Ekoloji, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 1998
- Stamatov, Rumen, Detska Psikologiya, İzdatelska Kışta Hermes, Plovdiv, 2000
- Stern, P. C. – Dietz, T. – Kalof, L., “Value Orientations, Gender and Environmental Concern”, *Environmental and Behaviour*, No 25, 1993
- Stewart, Ian, Doğanın Sayıları, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2000
- Sungurtekin, Şehnaz, “Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XIV, Sayı: 1, Bursa, 2001
- Swingewood, Alan, Kitle Kültürü Efsanesi, Bili ve Sanat Yayınları, Ankara, 1996
- Şafak, Şükran – Erkal, Sibel, “Çevre Eğitimi ve Aile”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 112, Ankara, Nisan 1999
- Şeldreyk, Rupirt, Povtorno Rajdane na Prirodata, İzdatelstvo Mistika i Nova Nauka, Gytoranov, 1997
- Şilov, İgor Aleksandroviç, Ekologiya, İzdatelstvo Vıyşaya Şkola, Moskva, 2000
- Şimşek, Hasan, 21. Yüzyıl Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1997
- Şimşek, Melda C., Yeşiller, Der Yayınları, İstanbul, 1993
- Şimşekli, Yeter – Ergül, Remziye – Şanlı, Meral, “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Fen Bilgisi Dersi Kapsamında Verilen Çevre Eğitiminin Çevre ve Çevre Koruma Bilincine Etkisinin İncelenmesi”, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bildiriler Kitabı III. Cilt, Bolu, 2001
- Şimşekli, Yeter, “Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XVII, Sayı: 1, Bursa, 2004
- Şişli, Nihat, Çevrebilim-Ekoloji, Gazi Kitabevi, Ankara, 1999
- Tan, Şeref, “Öğrenme Ortamı Olarak Sınıf”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001
- Tanilli, Server, İnsanlığı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor?, Adam Yayınları, İstanbul, 2000
- Taylor, Paul W., Respekt For Nature. A Theory of Environmental Ethics, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1989
- Tekin, Halil, Eğitimde Ölçme Değerlendirme, Yargı Kitap ve Yayınevi, Ankara, 1991

- Tepe, Harun, “Çevre Etiği: Toprak Etiği Mi Yoksa İnsan Etiği Mi?”, Bulut Yayınevi, Felsefelogos, Üç Ayda Bir Çıkan Ortak Kitap, Yıl: 2, Sayı: 6, İstanbul, 1999
- Thilly, Frank, Felsefenin Öyküsü. Çağdaş Felsefe, Yayına Hazırlayan: Ledger Wood, Çeviri: İbrahim Şimşek, İzdüşüm Yayınları, İstanbul, 2002
- Titiz, Tınaz, “Çevre Sorunlarımı, Yoksa Çevrede Kristalleşen Sorunlar mı?”, Yeni Türkiye Dergisi, Çevre Özel Sayısı, Yıl: 1, Sayı: 5, Temmuz-Ağustos, Ankara, 1995
- Tont, Sargun, “Ekoloji ve Çevre Sorunları”, Bilim ve Teknik Dergisi, Ankara, Ocak 1994
- Tont, Sargun, Sulak Bir Gezegenden Öyküler, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 1999
- Topaloğlu (Gürbahçe), Damla D., “Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 1999
- Toprak, Ayhan, Çevre Eğitimi Stratejisi, T.C. Çevre Bakanlığı Özel Çevre Koruma Kurumu Başkanlığı, Ankara, 1998
- Tosunoğlu, C., “A Cross – Cultural Study Which Compares Environmental Attitudes of Turkish and American Cross – Sections in Educational Settings”, Master Thesis, METU, Ankara, 1987
- Tosunoğlu, C. – Doğan, M., “A Study on the Dimensions and Determinants of Environmental Attitudes”, Ph. D. Thesis, METU, Ankara, 1993
- Tufan, Hülya, “Kolektif Bellek ve İnsan-Doğa İlişkisi”, Cogito – Kirlenen Çağ, İkinci Baskı, Düşünce Dergisi, Sayı: 2, Güz 1994, İstanbul, 1995
- Turgut, Nukhet, Çevre ve Yurttaşlar, Savaş Yayınları, Ankara, 1993
- Turgut, Nükhet, Çevre Hukuku, Savaş Yayınları, Ankara, 1998
- Tümertekin, Erol - Özgüç, Nazmiye, Beşeri Coğrafya, Çantay Kitabevi, İstanbul, 1999
- Türk, Ercan, Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişimler ve Türk Eğitim Sistemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 1999
- Türkiye Bilimler Akademisi Raporları, Türkiye İçin Sürdürülebilir Kalkınma Öncelikleri, Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi İçin TÜBA'nın Görüşü, TÜBİTAK Matbaası, Ankara, 2002
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Avrasya Çevre Konferansı, Ankara, 1998
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Çevre Eğitimi, Ankara, 1993
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Geleceğe Özen, Ankara, Yayın No: 119, 1997
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, İç Göç ve Çevre, Ankara, Yayın No: 130, 1998

- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Küresel Komşuluk, Ankara, 1996
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Nüfus, Çevre ve Kalkınma Konferansı, Yayın No: 124, Ankara, 1998
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Ortak Geleceğimiz, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, Oxford University Pres, Ankara, 1991
- Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Türkiye'nin Çevre Sorunları, Yayın No: 131, Ankara, 1998
- Türkiye Doğal Hayatı Koruma Derneği, Doğadaki Ayak İzlerimiz, Türkiye Doğal Hayatı Koruma Derneği / Doğal Hayatı Koruma Vakfı, İstanbul, 2000
- Türkman, Ayşen, Yaşanabilir Bir Çevre İçin, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 2000
- Türksoy, Ömür, "Çocuk ve Çevre Duyarlılığı Eğitimi", Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 19, Ankara, 1991
- Umar, Süha, "Çevre Eğitiminde Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü", V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Umar, Süha, "Çevre Eğitiminde Sivil Toplum Örgütlerinin Rolü", V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu: Çevre Eğitimi, Ankara, 1-2 Kasım, 2000
- Ural, Serpil, "Okul Öncesi Dönemde Çevre İçin Eğitim", Çevre Eğitimi, Türkiye Çevre Vakfı Yayını, Ankara, 1993
- Uslu, İbrahim, Çevre Sorunları, Kainat Tasarımındaki Değişimden Ekolojik Felakete, İnsan Yayınları, İstanbul, 1995
- Usta, Ramazan, "Çevre ve Çevre Yönetim Standartları", Standart, Ekonomik ve Teknik Dergi, Yıl 40, Sayı 474, Haziran 2001
- Uygun, Oktay, İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7, İnkılâp Kitap Evi, İstanbul, 2001
- Uzunoglu, Selim, "İnsan-Tabiat İlişkileri Açısından Çevre Problemi", Ekoloji Dergisi, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı Yayını, Aralık, Sayı 13, İzmir, 1994
- Ülgen, Gülten, Eğitim Psikolojisi, Alkım Yayınevi, İstanbul, 1997
- Ünal, Sevil – Dımişkı Ebru, "UNESCO - UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi", Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 16-17, Ankara, 1999
- Ünal, Sevil – Dımişkı, Ebru, "Üniversite Öncesi Çevre Eğitimi ve Sorunları", Çevre ve İnsan Dergisi, T. C. Çevre Bakanlığı Yayın Organı, Ocak, Sayı 42, Ankara, 1999
- Ünder, Hasan, "Çevremerkezci Görüş ve Çevre Eğitimi", (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1991

- Ünder, Hasan, Çevre Felsefesi. Etik ve Metafizik Görüşler, Doruk Yayınları, Ankara, 1996
- Varış, Fatma (Editör), Eğitim Bilimine Giriş, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998
- Vester, Frederic, Ekolojinin Anlamı, Arıtan Yayınevi, İstanbul, 1997
- Vural, Mehmet, İlköğretim Okulu Programı, Yakutiye Yayıncılık, Erzurum, 2003
- Wallerstein, Immanuel, Bildiğimiz Dünyanın Sonu, Metis Yayınları, İstanbul, 2000
- Wilford, John Noble, “Ages – Old Icecap at North Pole Is Now Liquid, Scientists Find”, New York Times, 19 Ağustos 2000
- Wilson, Edward O., Doğanın Gizli Bahçesi, Tübitak Popüler Bilim Kitapları No: 139, Ankara, 2003
- Wilson, Ruth A., “Starling Early: Environmental Education During the Early Childhood Years”, ACCESS ERIC DIGEST, 1996
- World Commission on Environmental and Development (WCED), Our Common Future, Oxford University Press, New York, 1987
- Yağanak, Eray – Önkal, Güncel, “Çevre Etiği”, Felsefe Ansiklopedisi Cilt: 3, Cevizci, Ahmet (Editör), Babil Yayıncılık, Ankara, 2005
- Yalçın, Ceyhan, “Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1993
- Yanakieva, Elka, “Pedagogika ili Ekopedagogika?”, Mejdunaroden Simpozium “Ekologiya-94” Burgaz, Sayuz na Uçenite v Balgariya, Klon Burgaz, T. 3, s. 265 – 267, 1994
- Yanakieva, Elka, “Ştastieto na Detsata Kato Sotsialno-Ekologičeski Problem”, Mejdunaroden Simpozium “Ekologiya-95” Burgaz, Sayuz na Uçenite v Balgariya, Klon Burgaz, T. 4, s. 165 – 169, 1995
- Yanakieva, Elka, Az Sım Potokıt a Ti – Rekata v Koyato Se Vlivam, İzdatelstvo Dinamit, Yanbol, 2000
- Yanakieva, Elka, Formirane na Ekologičeskata Kultura u Detsata ot Preduçiliştna Vızrast, Yugozapaden Universitet Neofit Rilski, Blagoevgrad, 1991
- Yaren, Fatih Bülent, “Yaşamı Kavrayış Sorunu Üzerine Yapılan Sorun: Çevre Sorunu Değişen Dünya Görüşü” Yeni Türkiye Dergisi, Çevre Özel Sayısı, Yıl: 1, Sayı: 5, Temmuz - Ağustos, Ankara, 1995
- Yeşilyaprak, Binnur (Editör), Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Pegem A Yayınları, Ankara, 2003
- Yıldırım, Cemal, Bilimin Öncüleri, Tübitak Yayınları, İstanbul, 1998
- Yıldız, Kazım - Sipahioğlu, Şengün - Yılmaz, Mehmet, Çevre Bilimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2000

- Yörükoğlu, Atalay, Cocuk Ruh Sağlığı, Özgür Yayınları, İstanbul, 1998
- Zanbak, Caner, “Çevre Bilinci, Eğitim-İletişim İlişkileri”, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı 35, 1994
- Mucunguzi, P., “Environmental Education in the Formal Sector Education in Uganda”, Environmental Education Research, Vol. 1, Issue 2, 1995
- Summers, Mike, “Primary School Teachers’ Understanding of Environmental Issues: An Interview Study”, Environmental Education Research, Vol. 6, Issue 4, p. 293 – 299, 2000
- Lee, John Chi Kin, “Environmental Education in Shools in Hong Kong”, Environmental Education Research, Vol. 3, Issue 3, p. 359 – 372, 1997
- Haury, David I. and Milbourne, Linda A., “Choosing Instructional Materials for Environmental Education”, ERIC Digest, ED 433195, 1998

## EK: 1

### Tiflis Bildirgesi'ne Göre Çevre Eğitiminin Hedef, Amaç ve Esasları<sup>572</sup>

#### Çevre Eğitiminin Hedefleri

- Kentsel ve kırsal kesimlerde ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik olaylar arasındaki bağımlaşmanın bilincini ve duyarlılığını geliştirmek;
- Çevreyi korumak ve iyileştirmek için bireylerin gerekli bilgiyi, değer yargılarını, tutum, sorumluluk ve becerileri kazanmaları yolunda imkan sağlamak;
- Bireylerde ve bütün olarak toplumda, çevreye dönük yeni davranış biçimi yaratmak.

#### Çevre Eğitiminin Amaçları

- **BİLİNÇ:** Bireylerin ve toplumların tüm çevre ve sorunları hakkında bilinç ve duyarlılık kazanmasını sağlamak;
- **BİLGİ:** Bireylerin ve toplumların çevre ve sorunları hakkında temel bilgi ve deneyim sahibi olmalarını sağlamak;
- **TUTUM:** Bireylerin ve toplumların çevre için belli değer yargılarını ve duyarlılığını, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin katılım isteğini kazanmalarını sağlamak;
- **BECERİ:** Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları tanımlamaları ve çözümlenmeleri için beceri kazanmalarını sağlamak;
- **KATILIM:** Bireylere ve toplumlara, çevre sorunlarına çözüm getirme çalışmalarına her seviyeden aktif olarak katılma imkanı sağlamak.

#### Çevre Eğitiminin Esasları

##### Çevre Eğitimi,

- çevreyi doğal ve yapay; teknolojik ve sosyal (ekonomik, politik, kültürel, tarihi, ahlaki ve estetik) öğelerden oluşmuş bir bütün olarak ele almalıdır;
- okulöncesi eğitimden başlayıp tüm örgün ve yaygın eğitim aşamalarında, ömür boyu süren bir eğitim almalıdır;
- her disiplinden ilgili kısımları, dengeli ve bütünleştirici bir şekilde bir araya getiren disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülmelidir;

<sup>572</sup> Ünal, Sevil – Dımişkı, Ebru, “UNESCO – UNER Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi v Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 16-17, Ankara, 1999, s. 144-146

- öğrencilerin değişik coğrafi bölgelerdeki çevre şartları hakkında öngörü sahibi olmaları için temel çevre sorunlarını yerel, ulusal, bölgesel ve uluslar arası açılardan ele almalıdır;
- mevcut ve potansiyel çevre şartlarının üzerinde dururken tarihsel ve kültürel boyutu da göz önünde tutulmalıdır;
- çevre sorunlarına karşı önlem almak ve çözüm getirmek için yerel, ulusal ve uluslar arası işbirliğinin değerini ve gerekliliğini öne çıkarmalıdır;
- kalkınma ve büyüme için yapılan planlarda çevre boyutunu göz önünde tutmalıdır;
- öğrencilerin, öğrenme yaşantılarının planlanmasında rol sahibi olmalarını sağlamalı; karar almaları ve aldıkları kararların sonuçlarını kabul etmeleri için fırsat tanımalıdır;
- çevre duyarlılığı, bilgisi, problem çözme becerisi ve değer yargılarının biçimlendirilmesi her yaş grubuna hitap edecek şekilde verilmeli; erken yaşlarda öğrencilerin kendi toplumlarına yönelik çevre duyarlılığı üzerinde özellikle durmalıdır;
- öğrencilerin, çevre sorunlarının gerçek nedenlerini kendilerinin bulmasına yardımcı olmalıdır;
- çevre sorunlarının karmaşıklığını ve bu yüzden de eleştirel düşüncenin ve problem çözme becerisinin gereğini vurgulamalıdır;
- uygulamalı etkinlik ve ilk deneyimlerin üzerinde özellikle durarak, çevre hakkında çevreden öğrenmek/öğretmek için değişik öğrenme ortamlarından ve eğitim yaklaşımlarından faydalanmalıdır.

### **Tiflis Bildirgesi Çerçevesinde Çevre Eğitiminin Özel Hedefleri**

Tiflis Bildirgesiyle tüm dünyada kabul edilen çevre eğitiminin sınıflandırılmış genel amaçları, 1992 Dünya Zirvesinde gündeme alınan sürdürülebilir kalkınma boyutunu da içerecek şekilde, IEEP himayesinde Hungerford ve arkadaşları tarafından dört seviyelik özel hedef kümeleri haline getirilmiştir.

**I. Seviyede**, öğrencilerin çevreyle ilgili doğru kararları alabilmesi için ekoloji hakkında bilgilendirilmeleri hedeflenmektedir ( bilgi sınıfı amaçların yerine getirilmesi).

**II. Seviye**, bilgi, bilinç ve tutum sınıfı amaçlara cevap vermektedir; insanların çevreye dönük davranışlarıyla ilgilidir.

**III: Seviye**, bilişsel süreç veya beceri seviyesidir; araştırma, inceleme, değerlendirme becerilerinin kazandırılması ve değer yargılarının biçimlendirilmesiyle ilgilidir.

**IV Seviye**, çevre sorunlarının çözümlenmesiyle ilgili olarak katılım becerilerinin geliştirme seviyesidir.

Çevre eğitimi gören öğrencilerin eğitim süreleri sonunda, aşağıdaki nitelikleri kazanmış olmaları beklenir:

### **I. SEVİYE HEDEFLER: Ekolojik Temeller**

1. Bireyler, populasyonlar, komüniteler, ekosistemler, biyojeokimyasal döngüler, enerji üretimi ve akışı, bağınlaşma, niş, uyum sağlama, ardıllık, homeostasis ve ekolojik bir değişken olarak insanı içine alan temel ekolojik kavramları kullanabilmeli.
2. Çevre sorunlarının analizinde ekolojik kavram bilgisini kullanabilmeli ve ilgili ekolojik esasları tanımlayabilmeli.
3. Çevre sorunları için önerilen çözümlerin doğuracağı sonuçlar hakkında tahminde bulunurken ekolojik kavram bilgisini kullanabilmeli.
4. Çevre sorunlarının incelenmesi, değerlendirilmesi ve çözümlenmesi doğrultusunda uygun bilimsel veri kaynaklarını seçip kullanması için ekolojinin esaslarını anlayabilmeli.
5. Sürdürülebilir kalkınma doğrultusunda yapılan çalışmalarda ekolojik kavram bilgisini kullanabilmeli ve ilgili ekolojik ilkeleri tanımlayabilmeli.

### **II. SEVİYE HEDEFLER: Kavramsal Bilinçlenme**

6. İnsanın kültürel etkinliklerinin ( dinsel, ekonomik, politik, sosyal ve diğerleri) çevreyi nasıl etkilediğini ekolojik bir perspektif içinde anlayabilmeli ve başkalarına duyurabilmeli.
7. Birey davranışının çevre üzerindeki etkilerini ekolojik bir perspektif içinde anlayabilmeli ve başkalarına duyurabilmeli.
8. Çeşitli yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası çevre sorunlarını ve bu sorunların doğurduğu ekolojik sonuçları tanımlayabilmeli.
9. Ciddi çevre sorunlarını gidermek yolunda alternatif çözüm yollarını ve bu çözüm yollarının doğuracağı kültürel ve ekolojik sonuçları tanımlayabilmeli ve başkalarına duyurabilmeli.
10. Çevre sorunlarıyla ilgili doğru karar almada ön şart olarak inceleme, araştırma ve değerlendirmenin gereğini anlayabilmeli.
11. Farklı inanç ve değer yargılarının çevre meselelerindeki rolünü ve çevreyle ilgili kararlarda çevreye dönük olumlu tutumların gereğini anlayabilmeli.



12. Çevre sorunlarının çözümünde sorumlu yurttaş girişimlerinin gereğini anlayabilmeli.
13. Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası düzeyde yürütülen başarılı sürdürülebilir kalkınma senaryolarını tanımlayabilmeli ve geliştirebilmeli.

### **III. SEVİYE HEDEFLER: İnceleme ve Değerlendirme**

14. Sorunları tanımlamak, incelemek ve araştırmak; toplanan verilerden bir sonuç çıkarabilmek için gereken bilgi ve beceriyi gösterebilmeli.
15. Doğuracağı ekolojik ve kültürel sonuçlara göre çevre sorunlarının ve bu sorunlarla ilgili görüşlerin analizini yapabilme yetisini gösterebilmeli.
16. Önemli çevre meselelerine getirilen çözümleri ve ilgili bakış açılarını değerlendirme yetisini gösterebilmeli.
17. Doğuracağı ekolojik ve kültürel sonuçlara göre, önemli çevre meselelerine getirilen çözümleri ve ilgili bakış açılarını değerlendirebilme yetisini gösterebilmeli.
18. Önemli çevre sorunları ve çözümleriyle ilgili olarak kişisel değer yargılarını tanımlama ve belirginleştirme yetisini gösterebilmeli.
19. Yeni bilgiler ışığında değer yargılarını değerlendirme, netleştirme ve değiştirme yetisini gösterebilmeli.
20. Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi için başarılı projeleri analiz etme yeteneğini gösterebilmeli.

### **IV. SEVİYE HEDEFLER: Çevreye Dönük Girişimcilik Becerisi**

21. İkna, tüketim, politik ve yasal eylemler gibi çeşitli yurttaş girişimciliğinde yeterlik ve beceri sergileyebilmeli.
22. Doğurabileceği ekolojik ve kültürel sonuçlar ışığında yurttaş girişimlerini değerlendirebilmeli.
23. Herhangi bir çevre sorununu çözümlmek veya çözümüne yardımcı olmak için girişim becerilerinden bir veya bir kaçını kullanma yetisini gösterebilmeli.
24. Herhangi bir sürdürülebilir kalkınma senaryosu geliştirmek için yurttaş girişim becerilerinden birini kullanma yetisini gösterebilmeli.

**EK: 2 KLASİK ÇEVRE EĞİTİMİ İLE MODERN ÇEVRE İÇİN EĞİTİM  
ARASINDAKİ FARKLILIKLAR**

KLASİK ÇEVRE EĞİTİMİ MODELİ	MODERN ÇEVRE İÇİN EĞİTİM MODELİ
<p>1. Klasik çevre eğitiminde eğitimin temel görevi mevcut sistem ve düzeni korumak, var olan siyasal, ekonomik, kültürel yapıyı değiştirmekten, geliştirmekten çok, buna uyum sağlamayı bireylere öğretmektedir. Bu anlamda eğitim var olanı, egemen olan toplumsal düzeni koruyup, sürdürmeyi sağlayıcı, yani statikocu ve tutucu bir özelliğe göstermektedir.</p> <p>Özetle, eğitimde ağır basan görüşleri siyasal ve toplumsal egemen olan güçler belirlemektedir. Bu toplumlarda eğitim, doğal ve yapay çevreyi değiştirmekten buna uyum sağlamayı, bu düzene en kolay nasıl adapte olunabileceğini bireylere öğretmektedir.</p>	<p>1. Modern çevre için eğitim modeline göre eğitimin temel görevi mevcut toplumsal düzeni geliştirmek, iyileştirmek ve modernleştirmektir. Kurulu düzen ve şu an mevcut olan sistem tartışılabilir, yeniden yorumlanabilir, bu nedenle bazı dönemlerde eğitimde yeni paradigmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.</p> <p>Eğitim ve çevre sorunlarına yeni bakış açısı; yeni öneri ve çıkış yolları sunan; egemen toplumsal görüşe aykırı da olsa kendi görüş ve doğrularını çekinmeden dile getiren; bağımsız düşünebilen; sorgulayan; tartışan; çevresel ve toplumsal sorunlara eleştirel bakış getiren bireyler yetiştirmek, çevre için eğitimin en öncelikli görevlerini oluşturmaktadır.</p>
<p>2. Klasik çevre eğitimi, geleneksel eğitimin bir parçası olup, düzene ve sisteme uyum sağlayan bireyler yetiştirmektedir. Bu sistemde kalıplaşmış bilgileri kavrama, çevresel problemleri öğrenme ve sınıflandırma, çevre-insan etkileşiminin sebep ve sonuçlarını yorumlayabilme önem taşımaktadır.</p>	<p>2. Yirmi birinci yüzyılda çevre için eğitim almış bireylerden oluşan çevre duyarlı toplumlar, sürdürülebilir kalkınma, eko-teknoloji ve biyosfer merkezli düşünceleri benimsemiş olup, ekolojik kültürlerin temelinde çevre bilinci ve çevre sorumluluğu yatmaktadır.</p> <p>Bu eğitim – öğretim modelinde, çevresel bilinç, tutum, beceri ve katılım, kalıplaşmış çevre - ezber bilgilerden daha fazla önem taşımaktadır. Çevre için eğitim, “duyarlılık” ve “bilgi” kazandırmanın ötesine uzanıp, öğrencilere “sahiplenme” ve “yetki” duygularını geliştirmek için fırsat tanımakta, böylece “sorumlu” ve “aktif” vatandaşların şekillenmesini sağlamaktadır.</p>
<p>3. Çevre eğitimi okul çağı çocuklarına yani öğrencilere, belirli sınıflara ve belirli yaş gruplarına yönelik olarak verilmektedir. Özellikle ilköğretim ve ortaöğretimde çevre eğitimine daha fazla önem verilmektedir.</p>	<p>3. Çevre için eğitim toplumun tüm kesimlerine, her yaş grubu ve her meslekteki vatandaşlara yönelik “Toplum Eğitimi” ve “Halk Eğitimi” olarak verilmesi ve yaygınlaşması gerekmektedir. Çevre için eğitim ailede başlayıp, okul öncesi eğitimi ile pekiştirilmesi gerekmektedir. Kaldı ki çevre için eğitim, yaşam boyu eğitim sürecinin bir parçası olarak toplumun tüm yaş gruplarını ve katmanlarını yönelik olmalı ve hem örgün eğitimi hem de yaygın eğitimi kapsamalıdır. “Çevresel yurttaşlık” bilinci, toplum kalkınması ve halk eğitimi çalışmaları okullardaki çevre için eğitim çalışmaları kadar önem taşımaktadır.</p>

KLASİK ÇEVRE EĞİTİMİ MODELİ	MODERN ÇEVRE İÇİN EĞİTİM MODELİ
<p>4. Çevre eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından desteklenmelidir. Okulların ve üniversitelerin desteği ile çevre eğitimi başarıya ulaşabileceği düşünülmektedir.</p>	<p>4. Eğitimin her düzeyinde çevrebilim ve çevre için eğitim, disiplinler arası bir yaklaşım olarak ele alınması gerekmektedir. Tüm kamu ve özel kurumları, tüm bakanlıklar, tüm gönüllü örgütler ve vakıflar çevre için eğitimi desteklemeleri gerekmektedir.</p> <p>Okul ve üniversitelerin dışında, gönüllü kuruluşların, sivil toplum örgütlerinin, aydın ve sanatçıların, yerel yönetimlerin, basın ve medyanın da çevre konusunda bilgilendirme, haber verme, kamuoyu oluşturma açısından önemli işlevler ve görevler almaları gerekmektedir.</p>
<p>5. Klasik çevre eğitiminde, ülkenin sosyal, kültürel, iktisadi ve siyasi yapısı çevre eğitimi fazla etkilemediği görüşü ön plandadır.</p>	<p>5. Ülkenin sosyal, kültürel, iktisadi ve siyasi yapısı her şeyi etkilediği gibi çevre eğitimi de etkilemektedir. Çevre sorunlarının çözümü çoğulculuk çerçevesinde, ancak gönüllü katılım yoluyla gerçekleştirilebilir. Çevre sorunlarının ancak demokratikleşme süreci içinde çözülebileceği açık olduğuna göre, çevre için eğitim demokratikleşme açısından da katkılar sağlamaktadır.</p>
<p>6. Ulusal çevre eğitiminin kaliteli ve yaygın olmasının, ülke içindeki çevre sorunlarının çözümünde en önemli çözüm yolu olduğu savunulmaktadır. Eğitim sorunlarının çözülmesi ile çevre sorunları da büyük ölçüde çözülmüş olacaktır.</p>	<p>6. Bir ülkenin toplumsal sorunları (ekonomik, siyasal, kültürel vs.) ile o ülkenin eğitim ve çevre sorunları iç içe girmiş, karşılıklı etkileşim içindedirler. Bu nedenle bu ülkenin sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik sorunlarına çözüm getirmediğimiz müddetçe, sadece eğitimi, çevre sorunlarının çözümünde bir çıkış kapısı olarak görmek doğru olmadığı düşünülmektedir.</p>
<p>7. Klasik çevre eğitimde, çevre eğitiminin yalnızca resmi eğitim kurumlarında yapılması gerekmektedir. Bütün derslerde olduğu gibi çevre eğitiminde de öğrenme ortamı okul ve sınıflardır. Çevre ve ekoloji içerikli bilgiler sınıf ortamında, kitap, şekil, tepegöz ve resimlerle kavratılabilir. Bu nedenle çevre eğitimi için sınıf ortamının yeterli olduğu düşünülmektedir.</p>	<p>7. Çevre için eğitim uygulamalarında çevre ve doğal ortamdan öğrenme ortamı olarak faydalanabilir. Bir orman, bir çayır, bir göl, bir ırmak özetle doğal ortam da öğrenme ortamı olabilir. Doğal ortamdan uzak büyük şehirlerde müzeler, hayvanat bahçeleri, parklar da çevre için eğitimde öğrenme ve deney ortamlarına örnek gösterilebilir.</p> <p>. Çevre için eğitim modelinde, çevre ile bütünleşmeden, çevre ile etkileşim içine girmeden, sağlıklı çevre eğitiminin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle çevre eğitimi ağırlıklı olarak sınıf dışında çevre ile iç içe olmalı ve çevre, hem eğitimin konusu, hem de ortam ve aracı olarak kullanılmalıdır.</p>

KLASİK ÇEVRE EĞİTİMİ MODELİ	MODERN ÇEVRE İÇİN EĞİTİM MODELİ
<p>8. Klasik çevre eğitiminde ünitenin içeriği, kapsamı, çocuğa uygunluğu ayrıca bilgi ve kavrama düzeyi büyük önem taşımaktadır. .Bu öğretim sisteminde öğrencinin not ve bireysel ders başarısı ile çevre konularının kavratılması ön plandadır.</p> <p>Klasik çevre eğitimi, soyut, kuramsal, ansiklopedik bilgi, tanım ve kavramlara dayalı sıkıcı ve eğlenceli olmayan bir eğitim modeli özelliği göstermektedir.</p>	<p>8. Çevre için eğitim modelinde esnek ve değişken bilginin kullanılması önem taşımaktadır. Öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda kazanmış oldukları olumlu tutum ve davranışlar ön plandadır. Çevre bilinci, çevre duyarlılığı, ekolojik kültür, çevresel düşünce ve değerlerdeki değişimler ders konularının kavratılmasından daha büyük önem taşımaktadır.</p> <p>Ayrıca bu modelde öğrencilerde değişime uğrayan çevresel tutum ve davranışların yanı sıra; ekolojik deney, gözlem ve araştırmalar; arkadaşlarla etkileşim ve paylaşım; çocuk ilişkilerini ve toplumsallaşmayı pekiştiren grup ve küme çalışmaları; çözüm içeren çevre içerikli proje ve uygulamalar önem taşımaktadır.</p> <p>Gezi, gözlem, deney, oyunlar, kısaca yaşayarak, (gözleyerek, yaparak, deneyerek) öğrenme çevre için eğitim modelinin özünü oluşturmaktadır.</p> <p>. Doğa ile iç içe, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler ile keşfederek öğrenmenin egemen olduğu bu eğitim modelinde, tanım, kavramlar, kültürel ve bilgi birikiminden çok, çevresel bilinç, tutum ve değerlerin olumlu değişimi ön planda yer almaktadır.</p>
<p>9. Klasik çevre eğitim modelinde okul ve sınıf başarısından çok kişi ve bireysel başarı önem taşımaktadır.</p> <p>Ders geçme notu, ders devamsızlığı ve sınıf içi disiplin büyük önem taşımaktadır.</p>	<p>9. Bu eğitim-öğretim modelinde, küme çalışmaları, grup ve sınıf çalışmaları bireysel başarıdan daha büyük önem taşımaktadır. Arkadaşlar arasında paylaşım ve dayanışma, rekabetten ve kişisel başarıdan daha önemli kabul edilmektedir. Ders geçme notu pek önemli değil, ders akışı, dersten zevk alma, güdülenme ve merak ders başarısında daha büyük önem taşımaktadır.</p>
<p>10. Ayrı ve bağımsız bir dersle tüm çevre konuları sıkıştırılarak bir dönem veya bir yılda verilmesi olanaklıdır. İlk ve ortaöğretimde kredisi, kapsamı ve içeriği belli olan bir çevre dersi ile çevre eğitimi sorunu çözülebilir. Ortaöğretimdeki “Çevre ve İnsan” dersi buna örnek gösterilmektedir.</p>	<p>10. Çevre için eğitim, yaşam boyu eğitim sürecinin bir parçası olduğundan, çevre için eğitim konularının okul öncesinden üniversite son sınıfa kadar tüm dersleri kapsamaması gerekmektedir. Çevre bilimi ve ekoloji konularının çok geniş ve çok kapsamlı olması bunların bir ders veya bir dönemde öğrencilere sağlıklı kavratılmasını engellemektedir. Yapılması gereken, tüm eğitim kademelerindeki ders içeriklerini (konu ve üniteleri) büyük ölçüde çevreselleştirilerek çevre için eğitimde arzulanan başarıya ulaşmayı sağlayabilmektir. Özetle eğitimin çevreselleştirilmesi tüm branşları, tüm okulları ve tüm dersleri kapsamadığı zaman, sadece bir dersle istenilen sonuçlara ulaşabilme olanağı da ortadan kalkmaktadır.</p>

KLASİK ÇEVRE EĞİTİMİ MODELİ	MODERN ÇEVRE İÇİN EĞİTİM MODELİ
<p>11. Bu eğitim-öğretim modelinde, başarılı okul ve başarılı öğretmen başarılı öğrenciler yetiştirir görüşü egemendir. Özetle, okul ve öğretmen kalitesi arttıkça verilen çevre eğitiminin kalitesinin de arttığı düşünülmektedir.</p> <p>Çevre eğitimi, okul ve öğretmenin inisiyatifinde olup, çevre eğitim etkinliklerinde, deney ve araştırmalarda, sınıfın ve grubun liderinin öğretmen olması gerekmektedir.</p>	<p>11. Çevre eğitimcilerinin diğer derslerdeki öğretmenlerden daha farklı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir.</p> <p>Modern çevre için eğitim modelinde, her şeyden önce çevre duyarlılığına sahip, disiplinler arası bir çevre eğitimi almış, çeşitli uzmanlık alanları ile çevre sorunları arasındaki bağlantıları kurabilen, öğreticiden çok yol gösterici; kaynak kişi ve önder olmaktan çok kümenin bir üyesi gibi davranan öğretmenlerin verimli çevre eğitimcisi oldukları düşünülmektedir.</p> <p>Grup etkinlikleri ve küme çalışmalarını özendirmek; çevre katılımcıları arasında güven, dayanışma ve yardımlaşma yaratmak; proje ve uygulamalı çevre çalışmaların her aşamasında katılımcıların sorumluluk almalarını sağlamak, çevre için eğitimcinin başlıca görev ve sorumluluklarını oluşturmaktadır.</p>
<p>12. Halkın tüm kesimlerine çevre ve yeşil sevgisi ile doğa korumacılığını benimsetmek; çevre kirliliğini önlemek; uluslar arası, ulusal ve bölgesel çevre sorunlarına çözüm önerileri getirmek devlet ve yetkililerin görev ve sorumluluğundadır. Eğitim sistemi, üniversite ve okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin bu konuda yaptırım, yetki ve sorumluluklarının yok denecek kadar az olduğu düşünülmektedir.</p> <p>Öğrencilerin asıl amacı okul ve derslerinde başarılı olmaktır. Çevre sorunları ile öğrenciler değil çevre mühendisleri, siyasi ve kamu yetkililerinin ilgilenmesi gerekmektedir.</p>	<p>12. Doğal ve beşeri ortam bir bütündür ve doğal çevre ile yapay çevre arasında karmaşık ve karşılıklı ilişkiler kaçınılmazdır. Öğretmenler, veliler ve öğrenciler de diğer vatandaşlar gibi aynı doğal ortamı paylaşıp aynı doğal kaynaklardan faydalandıklarından dolayı, kendilerini yaşadıkları çevrenin sorunlarından soyutlayamazlar, çevre sorunlarına karşı duyarsız ve sorumsuz kalamazlar.</p> <p>Çevreyi korumak, güzelleştirmek ve geliştirmek için proje, tasarı ve öneriler getirmek öğrencilerin de sorumluluk ve görev alanındadır. Muhtar, kaymakam veya valiye çevre sorunları ile ilgili sözlü veya yazılı başvuruda bulunmak her duyarlı vatandaşın gibi öğretmen ve öğrencilerin de hak ve görevidir.</p> <p>Çevre ve yeşil sevgisi aile ve okulda başlayıp yaşam boyu sürmelidir. Fakat bu sevgi romantik ve duygusal bir ilişkinin ötesine geçip, çevresel sorunları sahiplenerek gerektiğinde itiraz, şikayet, hak arama ve sorgulamaya dönüşebilmelidir. Ancak o zaman çevre için eğitim amaçladığı hedeflerine ulaşmış sayılabilir.</p>

KLASİK ÇEVRE EĞİTİMİ MODELİ	MODERN ÇEVRE İÇİN EĞİTİM MODELİ
<p>13. Oyun; çocukların gelişiminde, verilen eğitimin çekici ve kalıcı olmasında, ayrıca farklı ilgi alanlarının değerlendirilmesinde, önem taşıyan bir etkinliktir. Fakat bu etkinliklerin ders dışında yapılması gerekir. Ciddi bir ders ortamında sıklıkla oyun, öğrenme aracı olarak kullanılmamalıdır.</p>	<p>13. İlköğretim çocukları için en uygun öğrenme yöntemlerinden birinin oyun olduğunu unutmamız gerekmektedir.</p> <p>Sadece çevre derslerinde değil, tüm derslerde oyunu bir öğrenme aracı olarak kullanabiliriz. Çünkü çocuklar eğlenirken ve oynarken hem konuları daha iyi kavrarlar hem de ilgi, merak ve istekleri daha fazla yoğunlaşır. Bu nedenle oyun, sınıf içi disiplini tehlikeye atan bir etkinlik olarak görülmemelidir. Tam tersi çevresel konuları özümsemeye; kalıplaşmış ders ünitelerini kavrama ve benimsemeye; doğa ile çocuk arasındaki istenilen etkileşimi sağlamada, oyun en önemli araçlardan biri olmalıdır.</p>
<p>14. Klasik çevre eğitim modelinde, öğrencilere, çevre kirliliği, doğa tahribatı ve küresel ekolojik sorunların temel sebebi fabrikalar, motorlu taşıtlar, hızlı kentleşme, yüksek nüfus artışı ve çevreye zarar veren madencilik, turizm, ulaşım ve sanayi faaliyetleri olduğu kavratılması gerekmektedir. Bu nedenle çevre koruma, doğa tahribatı ve çevre kirliliğini önleme çalışmaları, çevre sorunlarına karşı yürütülen mücadelede ön planda olması gerekmektedir.</p>	<p>14. Modern çevre için eğitim yöntemi ile öğrencilere, çevre kirliliği, doğa tahribatı ve küresel ekolojik sorunların temel sorumlularının duyarsız ve bencil, çevre bilinci ve çevre duyarlılığı kazanamamış, duyarsızlıktan saldırganlığa kadar uzayan geniş bir davranış yelpazesi içinde değişen insan etkinliklerinin ta kendisi olduğu kavratılmalıdır.</p> <p>Çevre sorunları, insanın çevresini kar ve kazanç dürtüsü ile alabildiğine sömürmesinden; toplumdaki siyasal ve çıkar çelişkilerinin yaygınlığından; bireysel çıkarlarını toplumun ortak çıkarlarından daha üstün tutmasından; doğa kaynaklarını sınırsız ve tükenmez zannederek plansız ve hesapsız tüketmesinden; bencilleşen insanların sınırsız istek ve arzularından kaynaklandığının öğrencilere kanıt ve örneklerle kavratılması gerekmektedir.</p>

**EK 3 : Çevre Bilgi Anketi****İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ****İÇİN****ÇEVRE BİLGİ****ANKETİ**

Adı-Soyadı :

Tarih ...../

..... / .....

Cinsiyeti : Kız ( ) Erkek ( )

Sınıfı :

Yaşı :

Okulu :

**YÖNERGE**

Aşağıda, ilköğretim öğrencilerine yönelik, insan – çevre ilişkileri ile ilgili toplam 33 çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Her soruyu dikkatlice okuyunuz ve 35 - 40 dakikalık zaman dilimi içinde, acele etmeden bu soruları cevaplayınız.

Bu çalışmada amaç başarılı veya başarısız öğrencileri tespit etmek değildir. Bu nedenle puan ve başarı sıralaması yoktur. Çünkü sizin kişisel düşünceleriniz ve çevre konularındaki bilgi birikiminiz bizim için daha önemlidir. Soruları dikkatle okuyunuz ve sınıf gözetmenine soru sormayınız. Hepinize şimdiden teşekkür ederim.

1. Sizce, çevre sorunları kimin için bir tehlike veya tehdit oluşturur?
  - A) Yalnızca geri kalmış ve fakir ülkeler için
  - B) Yalnızca büyük şehirlerde yaşayan insanlar için
  - C) Yalnızca soyu tükenmekte olan bitki ve hayvanlar için
  - D) Dünyada yaşayan tüm canlılar için
  
2. Hayvanlarla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?
  - A) Koyun hem otobur hem de geviş getiren bir memeli hayvandır
  - B) Fare ve domuz hem etle hem de otlarla beslenir
  - C) Yarasa, gözleri görmeyen uçan memelidir
  - D) Timsah ve kaplumbağa yüzen memeli hayvanlardır
  
3. Linyit ve taşkömürü gibi yakıtların, çevre dostu olmayan enerji kaynakları olarak gösterilmelerinin temel sebebi nedir?
  - A) Havadaki karbondioksit, toz, duman ve diğer kirlenici maddelerin miktarını arttırmaları
  - B) Asit yağmurlarını azaltmaları
  - C) Atmosferdeki ozon miktarını azaltmaları
  - D) Pahalı bir enerji kaynağı olup, doğada çok nadir bulunmaları
  
4. Aşağıdakilerden hangisi çevre sorunlarının oluşumunu hızlandıran veya arttıran bir etmen değildir?
  - A) Sanayileşme ve asit yağmurlarının artması
  - B) Milli parklarının sayıca artması
  - C) Hızlı nüfus artışı ve kentleşme
  - D) Fosil enerji kullanımı ve motorlu ulaşım araçları
  
5. Linyit, Taş Kömürü ve Petrol ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?
  - A) Fosil yakıtlı enerji kaynaklarına örneklerdir
  - B) Tükenmeyen enerji kaynaklarına örneklerdir
  - C) Geri dönüşüme uygun enerji kaynaklarına örneklerdir
  - D) Her ülkede var olan, temiz enerji kaynaklarına örneklerdir



6. Bir ekosistemde, tilki, çakal ve kurt gibi yırtıcı hayvanlarının tümünü öldürmek, aşağıdakilerden hangi sonucu doğurur?
- A) İnsanların bu yırtıcı vahşi hayvanlardan kurtularak, rahatlamaları
  - B) O ekosistemde yaşayan diğer hayvanları hiç etkilenmemesi
  - C) Ekosistemdeki doğal dengenin bozulması ve bazı hayvan türlerinin sayıca artması
  - D) Güçsüz hayvanların daha rahat yaşama imkânına kavuşması
7. Aşağıdakilerden hangisi hava kirliliği artışını en az etkilemektedir?
- A) Jet uçaklar ve fosil yakıtlar
  - B) Gemiler ve barajlar
  - C) Termik santraller ve fabrikalar
  - D) Motorlu araçlar ve karayolu ulaşımı
8. Aşağıdakilerden hangisi geri dönüşüme uygun olmayan maddelere örnektir?
- A) Alüminyum ve plastik ürünler
  - B) Gıda ürünleri ve hayvansal atıklar
  - C) Kitap, defter gibi kağıt ürünleri
  - D) Demir ve cam ürünleri
9. Atmosfer'in en alt katmanında devamlı bulunan ve miktarı değişmeyen gazlar hangi sıktta oransal (%) olarak doğru verilmiştir?
- A) % 21 oksijen ve % 78 su buharı
  - B) % 78 azot ve % 21 karbondioksit
  - C) % 78 oksijen ve % 21 azot
  - D) % 21 oksijen ve % 78 azot
10. Aşağıdaki hayvanlardan hangisi omurgalıdır?
- A) Salyangoz
  - B) Midye
  - C) Kurbağa
  - D) Kelebek

11. Aşağıdakilerden hangisi kalıcı toprak kirlenmesine neden olmaz?
- A) Bitki ve hayvan fosilleri ile organik atıklar
  - B) Alüminyum ve plastik ürünler
  - C) Cıva ve kimyasal gübreler
  - D) Deterjan ve kurşun
12. Aşağıdaki hayvanlardan hangisi hem otobur hem de etoburdur; yani hem ot hem de etle beslenmektedir?
- A) Leylek
  - B) Timsah
  - C) Ayı
  - D) Geyik
13. Aşağıda dört farklı besin zinciri oluşturan canlılar hangi seçenekte doğru sıralanmıştır?
- A) Kartal→Yılan→Yeşil bitki→Kurbağa→Çekirge
  - B) Yeşil bitki→Çekirge→Kurbağa→Yılan→Kartal
  - C) Yeşil bitki→Kurbağa→Yılan→Çekirge→Kartal
  - D) Çekirge→Kurbağa→Yılan→Kartal→Yeşil bitki
14. Rüzgâr enerjisi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- A) Rüzgâr enerjisi çevre kirliliği yaratmayan doğa dostu bir enerji kaynağıdır
  - B) İşletme masrafı az olan, tükenmeyen ve uzun ömürlü bir enerji kaynağıdır
  - C) Her gün ve her ortamda faydalanılması mümkün olan, sürekli ve düzenli bir enerji üretimi sağlar
  - D) Rüzgâr enerjisi, fosil kökenli enerji kaynaklarına örnek gösterilemez
15. Aşağıdakilerden hangisi Atmosferde oluşmaz?
- A) Kasırga
  - B) Humus
  - C) Dolu
  - D) Sis

16. İnsanın dünyadaki yeri ve doğal çevresindeki canlılarla olan ilişkisini en iyi açıklayan madde, aşağıdakilerden hangisidir?
- A) İnsan doğanın efendisidir. Bu nedenle insan, denizlere, ırmaklara, ormanlara ve hayvanlara istediği gibi hükmedebilir, onları istediği gibi kullanabilir.
  - B) Çevrenin canlı ve cansız elemanları ile sürekli bir etkileşim içinde olan insan, bitkiler, kuşlar, balıklar ve tüm diğer canlılar gibi doğanın ayrıcalıklı olmayan bir parçasıdır.
  - C) Dünyada tüm bitki ve hayvanlar değerli ve faydalı değildir. Bu nedenle, faydalı olmayan canlıların yaşayıp yaşamamasına insan karar vermelidir.
  - D) Konuşma ve düşünme yeteneğine sahip olan insan, zekası ve çalışkanlığı ile en değerli canlıdır. Bu nedenle doğada canlılar arasındaki ilişkiler, insanların istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir.
17. Aşağıdakilerden hangisi dünyamızın geleceğini tehdit eden çevre sorunlarına örnek gösterilemez?
- A) Orman ve temiz tatlı su kaynaklarının azalması
  - B) Küresel ısınma ve asit yağmurları
  - C) Çölleşme ve erozyon
  - D) Bitki ve hayvan tür sayısındaki hızlı artış
18. Aşağıdakilerden hangisi insanların yol açmadığı hava kirliliğine örnektir ?
- A) Motorlu taşıtlar
  - B) Fabrikalar
  - C) Volkan püskürmeleri
  - D) Uçaklar
19. Aşağıdakilerden hangisi doğal afetlere örnek gösterilemez?
- A) Heyelân ve dolu
  - B) Fırtına ve yoğun sis
  - C) Tanker ve trafik kazaları
  - D) Sel taşkınları ve kuraklık

20. Erozyon, bir taraftan akarsu, göl ve deniz kirliliğini arttırmakta ve doğal dengeyi bozmakta,

bir taraftan da toprak kalitesini ve tarımsal verimliliği azaltmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi doğal erozyonu en az etkileyen faktörlerden biridir?

- A) Rüzgâr ve bitki örtüsü
- B) Akarsu ve su taşkınları
- C) Yeraltı suları ve depremler
- D) Yükseklik ve engebelik

21. İçtiğimiz su renksiz, kokusuz ve mikropsuz olmalıdır. Ne var ki çeşitli yollarla kirlenen içme suları insan sağlığı için büyük tehlike oluşturmaktadırlar. Aşağıdaki şıklardan hangisinde, kirli sulardan insanlara bulaşan başlıca hastalıklar bir arada verilmiştir?

- A) Verem, kanser, zatürre
- B) Sıtma, grip, romatizma
- C) Kolera, tifo, dizanteri
- D) Bronşit, verem, kabakulak

22. Konutlarda yer alan aşağıdaki cihazlardan hangileri en az elektrik enerjisi kullanır ?

- A) Buzdolabı ve elektrikli süpürge
- B) Çamaşır makinesi ve ütü
- C) Radyo ve telefon
- D) Saç kurutma makinesi ve klima cihazı

23. Aşağıdakilerden hangisi hava kirliliği sonucunda insanlarda görülen hastalıklara örnektir?

- A) Astım ve bronşit
- B) Sıtma ve kolera
- C) Romatizma ve kabakulak
- D) Kızamık ve grip

24. Bir iklim değişimi sonucunda, Dünyada tüm bitki türlerinin tamamen yok olduğu düşünüldüğünde, aşağıdakilerden hangisi beklenemez?

- A) Atmosferde karbon dioksit miktarının artması
- B) Bitkilerle beslenen hayvanların yok olması
- C) Atmosferde oksijen miktarının artması
- D) Erozyon ve toprak aşınmalarının artması

25. Aşağıdakilerden hangisi baraj yapımının olumsuz sonuçlarından biridir?

- A) Verimli tarım arazileri ile bazı yerleşim alanlarının sular altında kalması
- B) Balıkçılık, dinlenme ve su sporları imkânlarının artması
- C) Elektrik enerjisi üretimi ve sulama olanaklarının artması
- D) Sel ve akarsu taşkınlıklarının azalması

26. Benzer bitki ve hayvan topluluklarını içeren geniş coğrafi bölgelere biyom denir. Büyük iklim kuşaklarına bağlı olarak oluşan biyomlar, gezegenimizin en büyük tür topluluklarını ve en geniş ekosistemlerini kapsamaktadır. Aşağıdaki biyomlardan hangileri Türkiye’de yaygın olarak görülür?

- A) Tundralar
- B) Savanlar
- C) Yağmur ormanları
- D) Bozkırlar

27. Son yıllarda aşağıdaki doğal afetlerden hangisi ülkemizdeki ekosistemler üzerinde etkili olmamiştır?

- A) Volkan patlamaları
- B) Dolu
- C) Heyel n
- D) Sel taşkınlıkları

28. Toprak örtüsü, tüm canlıların besin ve hayat kaynağıdır. Üst toprak katmanında bulunan aşağıdaki unsurlardan hangisi toprak verimliliği açısından büyük önem taşımaz?

- A) Su ve hava
- B) Humus ve organik maddeler
- C) Mikroorganizmalar ve mineraller
- D) Kayalar ve fosiller

29. Dünya'daki su kaynakları sıvı, katı ve gaz şeklinde gruplandırıldığı gibi, tatlı-tuzlu veya yer üstü-yeraltı şeklinde de sınıflandırılabilir. Su kaynakları ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Gezegenimizin yaklaşık % 71'i sularla ve % 29'u karalarla kaplıdır.
- B) Dünya'mızdaki tatlı suların, toplam su kaynakları içindeki oranı % 3'ten azdır.
- C) Türkiye'nin akarsuları ulaşım ve taşımacılık bakımından büyük potansiyele sahiptir.
- D) İçtiğimiz su, evlerimize gelmeden önce dinlenme, süzme, havalandırma ve ilaçlama gibi farklı arıtma aşamalarından geçmektedir.

30. Bazı canlılar ihtiyaçları olan organik besin maddelerini üzerinde yaşadıkları konak canlılardan hazır alarak yaşamlarını sürdürürler. Bu gruptaki canlılar nasıl adlandırılır?

- A) Üreticiler (Ototroflar)
- B) Tüketiciler (Heterotroflar)
- C) Asalak Yaşayanlar (Parazitler)
- D) Çürükçüler (Ayrıştırıcılar)

31. Aşağıdaki biyomlardan hangisinde bitki ve hayvan tür çeşitliliği en fazladır?

- A) Tropikal yağmur ormanları
- B) İğne yapraklı tayga ormanları
- C) Nemli çayırlar
- D) Yarı kurak bozkırlar

32. Hayvanlarla ilgili aşağıdaki maddelerden hangisi yanlıştır?

- A) Deniz yıldızı ve toprak solucanı vücudundan kopan parçalarının gelişmesiyle çoğalabilir.
- B) İstakoz ve karides gibi omurgasızlar kabuklu eklem bacaklılardır.
- C) Balina ve yunus yüzen memelilerdir.
- D) Yüzerken, balıkların dengesini solungaçlar sağlar.

33. Ekosistemlerde canlılar arasında madde ve enerji aktarımını sağlayan ilişkilere besin zinciri denir. Besin zinciri ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Besin zincirinin en büyük enerji kaynağı deniz ve okyanuslardır.
- B) Tüm besin zincirlerinde enerji üreticilerden tüketicilere ve en son olarak da ayrıştırıcılara doğru aktarılmaktadır.
- C) Besin zincirlerinde büyük organizmadan küçük organizmaya veya ölü maddeden mikroorganizmaya doğru bir enerji akışı da olabilir.
- D) Yeşil bitkiler besin zincirinin en üst ve en son basamağını oluşturur.

**EK: 4 Çevre Tutum Ölçeği****İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ  
İÇİN  
ÇEVRE TUTUM ÖLÇEĞİ**

Adı-Soyadı :  
..... / .....

Tarih ...../

Cinsiyeti :Kız ( ) Erkek ( )

Sınıfı :

Yaşı :

Okulu :

**YÖNERGE**

Aşağıda, çevreye yönelik duygu, düşünce ve davranışları açıklayan toplam 25 madde yer almaktadır. Dikkatlice okuyunuz ve zaman sınırlaması olmadan, acele etmeden maddeleri cevaplayınız. Sizce en uygun çevresel görüşünüzü sağ taraftaki karelerden birine çarpı işareti ile ( X ) işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur, başarılı veya başarısız öğrenci de yoktur. Bizim için sizin kişisel düşünceleriniz önemlidir. Maddeleri dikkatle okuduktan sonra, içtenlikle cevaplamanız yeterlidir. Hepinize şimdiden teşekkür ederim.



<b>Maddeler</b>	<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	<b>Çoğunlukla katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Çoğunlukla katılmıyorum</b>	<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>
1. Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Marketlerden alışveriş yaparken sağlığıma veya çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Anne veya babamla alışverişe gittiğimizde hormonlu sebze ve meyveleri almamalarını söylerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bir gün kendi otomobilimi alırken, çevreyi en az kirletenini satın alacağım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarsızlıkları beni üzer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerimi mecburen herhangi bir yere atarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Yaşadığım mahallede daha çok çiçek ve yeşil alan olması gerektiğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Okulda ve evimde su ve elektriği tutumlu kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sokaklarda aç veya yaralı dolaşan, sahihsiz köpekleri acıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Deve, köpek ve horozların dövüştürülmesi ile ayların oynatılması beni üzer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Bitki ve hayvan türlerini korumak için bir çevre vakfına üye olmak beni çok mutlu eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Maddeler</b>	<b>Kesinlikle katılıyorum</b>	<b>Çoğunlukla katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Çoğunlukla katılmıyorum</b>	<b>Kesinlikle katılmıyorum</b>
14. Bazı gıda maddeleri, ilaç ve silâhları hayvanlar üzerinde deneyen firmalar kapatılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Evimde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Bütün ev ve iş yerlerinde, su, elektrik ve enerji tasarrufu yapılması gerektiğini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Satın aldığım malların, çevreye zarar verip vermediğine dikkat etmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Erozyon ve orman yangınlarının, ülkemizde ciddi çevre sorunlarına yol açacağını düşünmüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Yanan, kuruyan ve kesilen ormanların yerine yeterli ağaçlandırma çalışmaları yapıldığını zannetmiyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. İnsanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak sorumsuzca enerji tükettiklerini düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Önümüzdeki yıllarda ülkemizde kurulması düşünülen ilk nükleer santral, çevre açısından beni endişelendiriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Türkiye'deki enerji kaynaklarının hesapsızca kullanılması, geleceğimiz açısından beni kaygılandırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olması beni endişelendirmez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Bazı fabrikaların çevreye zarar veren enerji ile çalışmaları beni kaygılandırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ÖZGEÇMİŞİM

1969 yılında Bulgaristan'ın Eski Cuma (Targovişte) iline bağlı Krepça köyünde doğdum. İlköğrenimimi bu köydeki ilköğretim okulunda tamamladım. 1986 yılında Popovo kentindeki "Hristo Botev" lisesinden mezun oldum. İki yıllık askerlik hizmetimi bitirdikten sonra 1988 yılında Veliko Tırново kentindeki "Kiril i Metodiy" üniversitesinde coğrafya – tarih öğretmenliği bölümünde öğrenime başladım. 1989 yılında ailemle Türkiye'ye göç ettim ve Türkiye'de yüksek öğrenimime devam ettim. 1993 yılında Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalından mezun oldum. 1996 yılında İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya enstitüsündeki Beşeri ve İktisadi Coğrafya Anabilim Dalından yüksek lisans diplomasını aldım. 1994 – 1999 yılları arasında çeşitli özel eğitim kurumlarında coğrafya öğretmenliği yaptım. 1999 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde açılan öğretim görevliliği sınavını kazandım ve ilköğretim bölümüne öğretim görevlisi olarak atandım. 2000 yılında Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde doktora öğrenimini kazanarak, Prof. Dr. Hasan Ertürk'ün danışmanlığında "Çevre İçin Eğitim" konulu tez çalışmalarına başladım. Evli ve bir çocuk babasıyım.