

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
(SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI)
SÖ-YL-2008-0001

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ VE
ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK
ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÜZERİNE SINIF DÜZEYİ,
KIDEM VE DEĞER YÖNELİMLERİNİN ETKİSİ

HAZIRLAYAN
NEŞE AYDIN

TEZ DANIŞMANI
YRD. DOÇ. DR. ADEM ÖZDEMİR

AYDIN-2008

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Neşe AYDIN tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Sınıf Düzeyi, Kıdem Ve Değer Yönelimlerinin Etkisi başlıklı tez, 02/06/2008 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı ve Soyadı :

Yrd. Doç. Dr. Adem ÖZDEMİR

Kurumu :

Adnan Menderes Üniv.

İmzası:



Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL

Adnan Menderes Üniv.



Yrd. Doç. Dr. Hatice ÖZENOĞLU KİREMİT

Adnan Menderes Üniv.



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulu'nunsayılı kararıyla .././2008 tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Aslı SARAÇOĞLU
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Neşe AYDIN

İmza :

NEŞE AYDIN

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI ÜZERİNE SINIF DÜZEYİ, KIDEM VE DEĞER YÖNELİMLERİNİN ETKİSİ

ÖZET

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans öğrencileri ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları zamana (sınıf ve kıdem) ve hayatlarına rehber olan değer yönelimlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmaya, 2006-2007 eğitim öğretim yılında, Adnan Menderes Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinden 320 öğrenci ve Aydın il, ilçe ve köylerinden olmak üzere toplam 80 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma için “Çevre Eğitimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha İçtutarlılık Katsayısı .76 olup toplam varyansın %61.80’ni açıklamaktadır. Ölçek dört alt boyutludur (“Akademik Yetkinlik Algısı”, “Sorumluluk Algısı”, “Öğretici Yetkinlik Algısı”, Yönlendirebilme Algısı”). Bağımsız değişkenlere ilişkin veriler Öğrenci-Öğretmen Tanıma formu ile elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada Schwartz’ın Değerler Kuramı Ölçeği kullanılmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda Çevre Bilimi dersi alan öğrencilerin “Akademik Yetkinlik Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları, bu dersi henüz almayan öğrencilere oranla daha yüksektir. Hiçbir öz-yeterlik alt boyutu cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Köy öğretmenlerinin “Sorumluluk Algısı” ortalama puanları, il merkezinde çalışan öğretmenlere göre de daha yüksektir. Çevre Bilimi dersini alan, almayan ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları (“Akademik Yetkinlik Algısı”, “Sorumluluk Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı”) farklılıklar göstermektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre araştırılmış ve yapılan Scheffe testine göre, birinci grup (1-10 Yıl) ile ikinci grup (11-20 Yıl) arasında, birinci grup lehine farklılık ($P=0.049$) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sahip olduğu değer yönelimleri ile çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik ölçeğinden aldığı puanların ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz-Yeterlik, Değerler, Çevre Eğitimi, Sınıf Öğretmeni.

Neşe AYDIN

INFLUENCE OF CLASS LEVEL, SENIORITY AND VALUE ORIENTATION
ON SELF-EFFICACY BELIEFS THROUGH ENVIRONMENTAL EDUCATION
OF CLASS TEACHERS AND PROXECTIVE TEACHERS

ABSTRACT

In this study whether self- efficacy beliefs through environmental education of elementary teachers and undergraduates in class teaching according to value education guiding time (class and seniority) and their lives changed or not have been inquired. Totally 80 class teachers from Aydın province, towns and villages and 320 undergraduates from the Head Department of Class Teaching, Primary Section in The Faculty of Education of Adnan Menderes University and Muğla University have participated in this study. “Scale of self- efficacy through environmental education” has been developed for this study. The reliability coefficient of this scale is 0.76 and it explains 61.80% of total variance. The scale has four sub-scales (“Academic Competence Perception”, “Responsibility Perception”, “Instructive Competence Perception”, “Guidance Perception”). Independent variables were obtained with Student-Teacher Informetra Invetoy Form. Furthermore, the List of Schwartz’in Value Theory has been used in this study.

As a result of this study, the grade point average from subscales in “Guidance Perception” and “Academic Efficacy Perception” of the undergraduates who have taken a course in Environmental Science are relatively higher than those who still have not taken this course. None of the self-efficacy sub-scales differ in gender. The grade point average in “Responsibility Perception” of rural school teachers are relatively higher than the teachers working in the city centre as well. Self-efficacy perception (“Academic Efficacy Perception”, “Responsibility Perception” and “Guidence Perception”) of class teachers and the undergraduates who have and have not taken the course of Environmental Science make difference. Self- efficacy capacities of teachers have been studied considering their vocational experience and according to Scheffe test applied between two groups, the first group (1-10 years) and the second group (11-20), the first group ($P=0.049$) has been beter. It has been observed that the value orientation which teachers and undergraduates in class teaching have, is related to the grades that they got in self-efficacy scale through environmental education.

Key Words: Self-efficacy, Values, Environmental Education, Elementary Teacher

ÖNSÖZ

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans öğrencileri ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının, zamana (sınıf ve kıdem) ve hayatlarına rehber olan değer yönelimlerine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Tezin giriş bölümünde, araştırmanın problem durumu, problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. İlgili araştırmalar bölümünde, öz-yeterlik, çevre eğitimiyle ve değer yönelimleriyle ilgili araştırmalar incelenmekte ve bu araştırmaların bulguları aktarılmaktadır. Araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve araştırmadaki istatistiksel süreç yöntem bölümünde açıklanmaktadır. Bulgular ve yorumda ise, sırasıyla araştırmanın bulguları kendileri ile ilgili yorumlarla birlikte sunulmaktadır. Son olarak sonuç ve öneriler kısmı beşinci bölüm olarak sunulmaktadır.

Çalışmalarım boyunca değerli yardım ve katkılarıyla beni yönlendiren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Adem ÖZDEMİR'e ve manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan arkadaşlarıma teşekkürümü sunarım.

Neşe AYDIN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
EKLER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR	vii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.1.1. Öz-Yeterlik Kavramı.....	1
1.1.2. Öz-Yeterlik İncancının Oluşumu.....	6
1.1.3. Öz-Yeterlik İncancının Birey Üzerindeki Etkisi.....	7
1.1.4. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İncancı.....	8
1.1.5. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İncancının Oluşumu.....	10
1.1.6. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Öz-Yeterlik İncanlarının Öğrenme Öğretme Süreçleri Üzerindeki Etkisi.....	10
1.1.7.Çevre Eğitimi.....	12
1.1.8.Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı.....	22
1.1.9.Problem.....	23
1.1.10.Alt Problemler.....	23
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	24
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	24
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYITLILARI.....	28
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	28
1.6. TANIMLAR.....	28

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
2.1. ÖZ-YETERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	30
2.2. ÇEVRE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	48
2.3. SCHWARTZ'IN DEĞERLER KURAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	63

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	65
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	65
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ.....	65
3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ.....	65
3.4. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	66
3.5. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ (DFA) SONUÇLARI.....	71
3.6. ARAŞTIRMADAKİ İSTATİSTİKSEL SÜREÇ.....	75

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM	76
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	76
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM	78
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	80
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM	81
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM	83
4.6. ALTINCI ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM.....	84

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	87
5.1. SONUÇ.....	87
5.2. ÖNERİLER	90
KAYNAKÇA	91
EKLER	98
ÖZGEÇMİŞ	102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo		Sayfa
No		No
3.1.	Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Analizi ve Betimleyici İstatistik Analizi Sonuçları (N=170).....	68
3.2.	Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğine Ait Maddeler Ve Alt Boyutların İsimleri.....	70
3.3.	Schwartz'ın Değerler Kuramı Ölçeği'ne Ait Kategori, Grup, Madde ve Etki Kaynakları.....	74
4.1.	Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Öğrencilerin Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin İstatistikleri.....	76
4.2.	Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Öğrencilerin Öz-yeterlik Algısı Puanlarının Cinsiyete İlişkin Tanımlayıcı İstatistikleri.....	78
4.3.	Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algısı Puanlarının Onların Görev Yerlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikleri Ve Anova Sonuçları.....	80
4.4.	Çevre Bilimi Dersi Alan-Almayan Öğrenciler Ve Öğretmenlerin Öz-yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler, ANOVA Ve Kruskal Wallis Sonuçları.....	81
4.5.	Öz-yeterlik Algısı Boyutlarının Öğretmenlerin Kıdem Gruplarına Göre Puan Ortalamaları, Tanımlayıcı İstatistikleri ve ANOVA Sonuçları.....	83
4.6.	Değerler Ölçeği Alt Boyutları İle Öz-Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki Kısmi Korelasyon Göstergesi.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
No		No
1.	Schwartz'ın Değerler Ölçeği Alt Boyutları.....	23
2.	Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Path (Yol) Diyagramı.....	72

EKLER LİSTESİ

- EK-1** Öğretmen-Öğrenci Tanıma Formu
EK-2 Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği
EK-3 Schwartz'ın Değerler Ölçeği

KISALTMALAR

- AET:** Avrupa Ekonomik Topluluğu
DPT: Devlet Planlama Teşkilatı
UNEP: United Nations Environment Programme
BM: Birleşmiş Milletler
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
(Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
ÇED: Çevre Etki Değerlendirme
Çev: Çeviren
ABD: Amerika Birleşik Devletleri
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

BÖLÜM-I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

1.1.1. Öz-Yeterlik Kavramı

Öz-yeterlik inancı son yıllarda üzerinde durulan önemli konulardan biridir. Bu konuda yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar da öz-yeterliğin önemini ortaya çıkarmıştır.

Öz-yeterlik inancı Sosyal Öğrenme Kuramının önemli bir kavramıdır. Sosyal Öğrenme Kuramının öncülerinden olan Bandura öz-yeterlik inancını tanımlamış, temel aldığı esasları açıklamıştır. Bu kurama göre bireyin bir işi başarısında kendisine olan inancı çok önemlidir. Bireyin kendi yetkinliklerine dair inancı öz-yeterlik kavramının temelini oluşturmaktadır. İnsanın kendi yeterliliğine olan inancı bir işe başlamasına, devam ettirmesine ve hatta tamamlamasına etki etmektedir (Bandura, 1986).

Öz-yeterlik inancının kişinin tercihlerini ve bir işi yapmadaki edimini etkileyen önemli bir faktör olması özelliğinin rolü büyüktür. Öz-yeterlik inançları hayatımızda o kadar önemlidir ki, hedefimizi ve yaptığımız işin niteliğini belirler (Kapıcı-Zengin, 2003).

Bandura'ya (1986) göre öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkilidir. Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, bu etkinlikleri başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır.

Sosyal Öğrenme Kuramında, öğrenme ve öğretme kavramları ve inancı açıklanırken bireylerin öz-yeterlik algılarından söz edilir. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inançları, bireyin davranışlarında açıkça gözlenebilir. Çünkü bir işle ilgili öz-yeterlik inançları

yüksek olan birey o işi, dışarıdan güdülenmeye ihtiyaç duymadan, içsel olarak yapar (Kapıcı Zengin, 2003).

Genel anlamda Bandura, bireyin sahip olduğu yetkinliklerini, bir görevin gereklerini yerine getirebilmek açısından ne düzeyde yeterli gördüğü, öz-yeterlik inancı olarak tanımlamaktadır. Bu inanç, bireyin yetkinliklerine dair yaptığı kapsamlı bir değerlendirme ve yargının neticesinde oluşur. Birey, içinde yaşadığı ortamın gereklerine cevap verebilmek için sahip olduğu yetenek ve becerileri, kişilik özelliklerini, bilgi ve deneyim düzeyini, motivasyonunu kısacası yetkinliklerini irdeler. Yetkinliklerinin bu görev, faaliyet ya da durum için yeterli olduğuna inanırsa, harekete geçer. Kişinin yetkinlikleri ile ilgili bu inancı, “öz-yeterlik” inancıdır ve bu açıdan bakıldığında son derece etkilidir (Işık, 2001).

Öz-yeterlik inançları duygusal, bilişsel ve motivasyonel müdahale sürecine etkileri ile performansı artırılabilir ya da azaltılabilir. Yüksek öz-yeterliğe sahip birey performans için pozitif alternatifler sağlayan başarı senaryolarını gözlerinde canlandırırlar ve potansiyel problemleri için en iyi çözüm yollarını belirler. Kendilerini yetersiz olarak algılayan bireyler ise başarısızlık senaryolarını canlandırma eğilimindedirler ve bir şeylerin nasıl yanlış gideceğini düşünürler (Bandura, 1989).

Etkin performans, kişinin sahip olduğu özellikler ile çevre şartları ve iş gereklilikleri arasındaki uyumun bir sonucudur. Ancak, etkin bir performansın sergilenmesi için, sahip olunan yetkinlikler ve düzeyleri kadar, yöneticilerin bu yetkinliklerin yeterliliğine ne kadar inandıkları, yani, öz-yeterlik inançları da önem taşımaktadır (Işık, 2001).

Öz-yeterlik inancı kişinin ilgili durumlarla başa çıkabilmek için gereken hareket ve davranışları sergileyebileceğine inancıdır (Bandura, 1997). Bandura'ya (1997) göre, bu inanç, performansı ve güdülenmeyi etkileyen en önemli etkidir.

Öz-yeterliğin gelişmiş olmasının performansı da yükselteceği ortaya konulmuştur (Gist, 1989; Stajkovic ve Luthans, 1998). Öz-yeterlik inancı doğrudan değiştirilebilir (Bandura, 1986; Eden ve Aviram, 1993). Öğretmenler çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları yükseltmeyi öğrenebilirlerse, bu konuda gösterecekleri performansta yükselecektir. Bu nedenle, okullarda mutlaka önemle üzerinde durulması gereken çevre

eğitiminde bu eğitimi verecek öğretmenlerin öz-yeterliğini yükseltici yöntemler izlenmesi ve bu konuda gerekli çalışmaların yapılması oldukça önemlidir.

Öz-yeterlik inançları bireyin yapacağı işte göstereceği çaba düzeyini de etkilemektedir (Bandura, 1986; Locke ve Latham, 1990). Bir işi yaparken, yeni bir şeyler öğrenirken ya da öğretirken bireyin göstereceği çabanın o işin bitirilmesinde ne kadar önemli olduğu göz ardı edilemez. Aslında yapılacak hemen hemen her işte gösterilecek çaba, o işi yapabilmemizi ya da o işi nasıl yapacağımızı etkilemektedir. Günlük hayatımızda, iş hayatımızda yani her alanda göstereceğimiz çaba düzeyini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi de öz-yeterlik inancıdır. Bandura öz-yeterliğin çabanın üzerindeki etkisini vurgulamıştır ve bunu bireyin yapacağı işte yüksek performans ortaya koyabileceğine inanmasının göstereceği çabayı, önüne çıkan problemlerde göstereceği sebat düzeyini ve yaşadığı olumsuz olaylardan ne kadar çabuk toparlanacağını belirlediğini açıklamıştır (Bandura, 1982). Kısacası bireyin öz-yeterlik inancı ne kadar yüksek olursa yapacağı çalışmada gösterdiği çaba ve sabır o kadar yüksek olacaktır.

Bandura'nın ortaya attığı Sosyal Öğrenme Kuramının dayandığı bazı temel ilkeler vardır (Bandura, 1986). Bu ilkeler öz-yeterlik inancı kavramına da açıklık getirmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramının dayandığı bu temel ilkeler;

Karşılıklı Belirleyicilik: Öğrenmeyi; birey, çevre ve davranış olarak üç temel faktör birlikte oluşturur. Bireyin karakteristik özellikleri, kişiliği, davranışı ve çevresel faktörler bireyin kararlarını ve bireyin sonraki davranışlarını etkilemektedir (Senemoğlu, 2001).

Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura, insanların dünyasının kendisinden çok, bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bunun anlamı şudur: İnsanoğlu düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği de tespit edebilmektedir. Gelecekteki muhtemel davranışlar, zihinde sembolik olarak yapılır, beklenir, merak edilir ve test edilir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel

temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara beden olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen materyallerdir (Bandura, 1986).

Öngörü Kapasitesi: Senemoğlu'na (2001) göre Sosyal Öğrenme Kuramı, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. Düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidir.

Dolaylı Öğrenme: Senemoğlu'na (2001) göre insanlar, genellikle çocuklar, başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözleyerek çok şey öğrenebilmektedirler. Dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma, sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir.

Ön Düzenleme Kapasitesi: Bandura'ya (1986) göre, Sosyal Bilişsel Kuramın temel ilkelerinden biri de, insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olduğu gibi, gösterdikleri davranışların genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine de dayalı olmasıdır.

Öz Yargılama Kapasitesi: Sosyal Öğrenme Kuramı'nın belki en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtma kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bireyler, kendileri ile ilgili fikirleri kaydeder ve etkinliklerin sonuçlarına göre, bu fikirlerin yeterliği hakkında bir yargıya varırlar.

İnsanların sahip oldukları öz-yeterlik inançları, onların hissedeceklerini, düşüncelerini, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Güçlü bir öz-yeterlik inancı, insanın başarısını ve mutluluğunu bir çok şekilde geliştirmektedir (Bandura, 1994).

Öz-yeterlik inancı bir çalışma alanını isteyerek seçme, o işi başarabilmek için büyük bir motivasyon hissetme, çaba gösterme ve o çalışma üzerinde zaman harcama gibi sonuçları doğurmaktadır. Öz-yeterlik bireyin sadece belli bir alan veya davranış grubu ile ilgilidir. Bir başka deyişle, örneğin birey herhangi bir alanda örneğin ikinci dil öğrenmede yüksek bir öz-yeterlilik inancına sahip iken bir başka alanda örneğin futbol oynamada düşük bir öz-yeterlilik inancı geliştirmiş olabilir (Özenoğlu, 2006). Ancak Bandura (1977), bireyin bir işi başarabilme ile ilgili inancının başarılı bir yaşantı sonucu

yükselmesinin, o iş ile paralel olan diğer alanlardaki öz-yeterlik inancının yükselmesini sağlayabileceği üzerinde durmaktadır.

Öz-yeterlik bireyin becerilerine ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir. Öz-yeterlik inançları bireyin motivasyonunu, çaba düzeyini, olaylar karşısında sebatını ve nasıl davrandıklarını etki etmektedir. Yüksek yeterlik inancı, başarıyı etkiler. Yüksek öz-yeterlilik inancına sahip bireyler zorluklar karşısında daha kararlı ve olurlar. Ayrıca yenilgilerden sonra yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler daha çabuk toparlanabilirler (Bandura, 1994).

Bandura'ya göre öz-yeterlik inançları farklı iki boyutta incelenir. Bunlar; kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisidir.

Kişisel öz-yeterlik; bireyin kendi değerinin yargısı ve verilen bir görevi etkileyen bireysel yeterliliklerle ilgili inançlardır (Bandura, 2001).

Yeterlilik beklentisi, sonuç beklentisinden farklıdır. Bir yeterlilik beklentisi; bireyin verilen bir konu üzerinde gerekli hareketleri becerebilme yeteneği iken, sonuç beklentisi; bireyin bir olayı bitirebilmek için gerekli olan basamağa gelebilme yeterliliğidir (Bandura, 1986).

Sonuç beklentisi: Bireyin bir iş karşısında göstereceği performansa olan inancının bir yargısıdır. Bir iş karşısında, kişinin kontrolü dışında gelişebilecek olaylarla baş edip edemeyeceği, yeterli davranıp davranmayacağına olan inancıdır (Bandura, 2001).

Öz-yeterlik inancı, görevinde başaran bir insanın performans yeteneğini yargılaması-karar vermesi durumudur. Bu yargılar hem görevin seçimi, hem de görevin kalitesini etkiler. Bunlar, genellikle alışılmışın dışında olan durumlar ve habersiz ya da olabilecek stresli durumlarda önemlidir (Brophy, 1998).

Yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler göstermeleri gereken performans için gözlerinde olumlu senaryolar canlandırır ve en iyi çözüm yollarını bulurlar. Düşük öz-yeterliği

olan bireyler ise başarısızlık senaryoları canlandırır ve bir şeylerin nasıl yanlış gideceğini düşünürler (Bandura, 1989).

1.1.2. Öz-Yeterlik İnancının Oluşumu

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik inancının oluşmasında bazı temel kaynaklar etkili olduğu görülür. Bu temel kaynaklar; tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna, bireyin fiziksel ve duygusal durumudur.

Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde de başarılı olacağını gösterir. Yaşanan başarı kişiyi gelecekte yapacağı buna benzer işlere güdülemektedir.

Başka kişilerin başarılarını gözlemlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir. Schunk'a göre, öz-yeterlik duygusu başkalarının özellikle de kendine benzer durumdakilerin başarılarından da etkilenir. Örneğin, arkadaşlarının yaptığını kendisinin de yaptığını gören çocuk, kendini yeterli hissetmeye başlar. Ancak bu etkinin kalıcılığı azdır. Özellikle böyle düşüncelerden sonra başarısızlık gelirse, öz-yeterlik duyguları zedelenir. Öz-yeterliği kalp çarpıntısı, terleme ve kaygı gibi fizyolojik göstergeler de etkiler. Bu tip göstergeler kişinin becerilerinden yoksun olduğunu göstermektedir (Açıkgöz, 1996).

Öz-yeterlik, kişinin geçmiş yaşantılarından ve kişinin yaşadığı çevreden önemli düzeyde etkilendiği için farklı şehirlerde veya farklı ülkelerde yaşayan insanların öz-yeterlikleri de farklılık gösterir. Farklı kültürlerde yaşayan insanlar aynı meslekleri seçseler de öz-yeterlikleri birbirinden farklıdır. Öz-yeterlik inançları evrensel değildir, fakat benzer yaşamlarda benzer özellikler gösterebilir (Bandura, 2001).

Benzer bir alanda önceden başarılı olmuş ve o işle ilgili çevremizden olumlu dönütler almışsak, o alanla ilgili öz-yeterlik inançlarımız yüksek olur. Schunk'a göre bir işin başlangıcındaki yeterlik duyguları daha çok genel yetenek ve ön deneyimlerin etkisidir (Açıkgöz, 1996).

Öz-yeterlik çevreden de önemli derecede etkilenir. Farklı kültürlerde yaşayan insanlar aynı meslekleri seçseler de öz-yeterlikleri birbirinden farklıdır. Öz-yeterlik inançları benzer yerlerde benzer özellikler gösterebilir (Bandura, 2001).

Öğretmenlerin iyi bir çevre eğitimi verebilmeleri, sorunlar karşısında bıkmadan çaba göstermeye devam etmeleri için yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir. Öz-yeterlik düzeyinin oluşmasını etkileyen etmenler bize öğretmen adaylarına verilecek eğitimde ışık tutacaktır. Öğretmen adaylarına öz-yeterlik inancının oluşmasında etkili olan tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna gibi öz-yeterlik kaynaklarının sağlanması durumunda öz-yeterlik inançları da yüksek olabilir.

1.1.3. Öz-Yeterlik İnancının Birey Üzerindeki Etkileri

Öz-yeterlik inancı; etkinliklerin seçimini, güçlüler karşısında gösterilen sebatı, çabaların düzeyini, performansını etkilemektedir. Bu konuda pek çok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda da bu etkiler gözlenmiştir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bir birey karşısına çıkan güçlükler karşısında sabırlı davranmakta ve daha fazla çaba göstermektedir. Olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmemekte, ısrarlı ve kararlı davranmaktadırlar. Öz-yeterlik inancı güçlü olan bir birey o işi, dışarıdan güdülenmeye ihtiyaç duymadan yapmaktadır (Bandura, 2001).

Bireyin öz-yeterlik inancı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Işıkal ve Aşkar, 2003).

Öz-yeterlik inancı, bir insanın görevinde göstereceği performans yeteneğini yargılamasına durumudur. Bu yargılar hem görevin seçimi, hem de seçilen görevin kalitesini etkiler. Bu kararlar, genelde alışılmışın dışında olan ya da stresli durumlarda önemlidir (Brophy, 1998).

Öz-yeterlik inançları duygusal, bilişsel ve motivasyonel müdahale sürecine etkileri ile performansı arttırabilir ya da azaltılabilir. Yüksek öz-yeterliğe sahip birey

performans için pozitif alternatifler sağlayan başarı senaryolarını gözlerinde canlandırırlar ve potansiyel problemleri için en iyi çözüm yollarını belirler. Kendilerini yetersiz olarak algılayan bireyler ise başarısızlık senaryolarını canlandırma eğilimindedirler ve bir şeylerin nasıl yanlış gideceğini düşünürler (Bandura, 1989).

Öz-yeterlik inancının bireyin üzerindeki etkileri incelendiğinde;

- Gösterilen çaba düzeyinde,
- Gösterilen sebat düzeyinde,
- Etkinliklerin seçiminde,
- Gösterilen performans düzeyinde
- Duyulan endişe düzeyinde,
- Görevin seçiminde,
- Görevin kalitesinde,
- Bulunan çözüm yollarında etkilidir.

1.1.4. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnancı

Bireylerin gelişmesi eğitim öğretimle sağlanmaktadır. Öğrencilerin olumlu yönde davranış değişikliği yapmasını amaç edinen öğretmenler, eğitimin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğretmenlerin mesleklerinde sahip olması gereken genel yeterlilikleri sahip olmaları ve öğretmenlerin sahip oldukları genel yeterliklerin yanı sıra onların bu yeterliliklerine olan inançları da mesleklerinde olan başarılarını etkileyebilir.

Bandura'ya (1986) göre öz-yeterlilik, davranışların oluşmasında etkilidir. Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, bu etkinlikleri başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır.

Görevini yerine getirebileceğini düşünen bir kişiyi karşılaşıcağı zorluklar karşısında sabırlı davranır, daha çok çaba gösterir. Ayrıca gösterdiği performans daha yüksektir. Öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlik inancı da onların göstereceği performansı, çaba düzeyini, zorluklar karşısındaki sebatını etkileyecektir.

Öz-yeterlik kapsamında yapılan araştırmalar ve açıklamalar incelendiğinde yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğretme konusunda daha istekli olduğunu görülmektedir. Öz-yeterlik inancının öğretme-öğrenme sürecine ve öğrenci başarısına önemli etkisi bulunmaktadır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları Ashton (1984) tarafından “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” şeklinde tanımlanmıştır.

Hoy ve Woolfolk’a göre “bir öğretmennin öğrenmede zorlanan öğrencilerine ulaşabilmede kendine olan inancı“ tanımını yapmıştır. Öğretmenlerin yeteneklerine olan inançlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etki oluşturduğu ifade edilmiştir. Woolfolk’a göre “öğretmen zor öğrenen bir öğrenciyi bile öğretebiliyorum” düşüncesine sahip ise o öğretmennin öz-yeterlik inancı yüksektir. Aksine “öğretmen zor olan öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunamam” düşüncesine sahip ise o öğretmennin öz-yeterlik inancı düşüktür. Okullarda eğitim gören öğrencileri düşündüğümüzde bir sınıfta çok çabuk öğrenen ve normal hızda öğrenen öğrenciler olduğu gibi öğrenmede zorluk çeken öğrenciler mutlaka bulunmaktadır. Bazı sınıflarda öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin sayısı daha da fazlalaşmaktadır. Bu da bize burada öz-yeterliğin önemini göstermektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993).

Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler öğretilmede daha fazla çaba gösterirler. Öğretilmede daha istekli ve coşkuludurlar. Öğretilme-öğrenme tekniklerinin seçiminde daha başarılıdırlar. Diğer öğretmenlere göre daha az streslidirler. Öğretilim programlarını kullanmada daha başarılıdırlar (Browsers ve Tomic, 2000, Friedman ve Kass, 2001, Tschannen-Moren ve Hoy 2001).

Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmen sınıf içinde isteklidir. Zamanını iyi planlamakta ve uzun süre çalışabilmektedirler (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmenlerin öğretilime harcadıkları çaba, hedefleri ve istek düzeyleri öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak değişmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Kendi yeterliliklerine inanan, güdülenmiş bir öğrencinin o derse olan ilgisi artar ve bu da başarıyı beraberinde getirir. Öğretmenin öz-yeterlilik inancının doğrudan öğrenci başarısında etkisi olmasa da dolaylı yollardan etki etmektedir. ÖĞrencinin başarısını

işsel faktörler ve dışsal faktörler etki etmektedir. Öğrencinin kendi yeterliliklerine inanması, güdülenmesi ve öğretmenini sevmesi gibi işsel faktörlerin onu başarıya ulaştırmasını sağlar.

1.1.5. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançlarının Oluşumu

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancının oluşmasında öğretmen arkadaşlarından, velilerden, okul yönetiminden aldığı dönütler etkilidir (Özenoğlu, 2006). Öğretmenlerin sınıf ve çevreden aldığı dönütler onların öz-yeterlik inançlarının oluşumunu etkileyecektir. Öğretmen çevreden ve sınıftan olumlu dönütler alıyorsa öz-yeterlik inancı artabilir ya da olumsuz dönütler alıyorsa öz-yeterlik inancı azalabilir.

Öğretmenin çevreden ve sınıftan olumlu dönütler alabilmesi için görevine sahip olduğu yeterliklere inanıp başlaması gerekir. Sahip olduğu yeterliklerin farkında olan bir öğretmen mesleğinde başarılı olabilir ve sınıftan, çalıştığı çevreden olumlu dönütler alabilir. Bu nedenle öğretmenin geçmiş tecrübeleri ve aldığı eğitim onun öz-yeterlik inancının oluşmasında etkili olacağı düşünülebilir.

Öğretmen “güdülenmesi en zor olan öğrencileri bile güdüleyebilirim” inancını taşıyorsa, öğretmen sahip olduğu yeterliklere güveniyor, bir anlamda öz-yeterliği yüksektir. Böyle bir güvenin altında, çeşitli öğretim stratejilerini biliyor olmak ve geçmiş tecrübelerine güveniyor olmak yatar (Kapıcı-Zengin, 2003).

1.1.6. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenme-Öğretme Süreçleri Üzerindeki Etkileri

Okullarda verilen eğitim ve öğretimin amacı öğrenciler üzerinde olumlu yönde davranış değişikliği yapmaktır. Davranış değişikliğini öğrenim-öğretim süreci etkilemektedir. Bu sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması ve öğrencide istendik yönde bir davranış değişikliğinin oluşturulabilmesi öğretmenlerde aranan mesleki ve kişisel yeterliliğin temelini oluşturan öz-yeterlik inancının yüksek olmasını gerektirmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili literatür incelendiğinde yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenin özellikleri daha öncede belirttiğim gibi bazı özellikleri vardır (Bandura, 2001, Friedman ve Kass 2001, Tschannen-Moren ve Hoy, 2001). Bu özellikler aşağıdaki gibidir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler;

- Zamanımı daha iyi planlar,
- Öğrenciyi daha kolay motive eder,
- Daha çabuk karar verir,
- Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olur,
- Eğitim programlarını yürütmede daha başarılı olur,
- Öğretmede daha istekli ve coşkuludur,
- Öğrencileri daha az eleştirir.

Bu özelliklerin olması beraberinde başarıyı da getirecektir. Bu özelliklere sahip bir öğretmen öğrenim-öğrenim sürecinde uygun öğretim stratejilerini kullanmada, planlamada ve öğrencileri güdülemede etkili olacaktır. Bu özelliklere sahip olan bir öğretmeni öğrenciler daha fazla sevecek, onun dersini dikkatle dinleyecek, dersle ilgili kazanımları kazanacak ve farkında olmadan kendi yeterliklerine inanacaktır.

Öğretmenin kişiliği ile ilgili özelliklerin diğer öğretimsel özellikleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Açıkgöz, 1996).

Pajers (1992), öğretmenlerin öğretimsel inançları ile yaptıkları ders planları, öğretimsel kararları ve özellikle sınıf pratiği arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgular (Hoy ve Woolfolk, 1993).

Öz-yeterlik inancının verilecek çevre eğitimi üzerinde etkisi olabileceği düşünülerek çevre eğitimi, çevre eğitiminin amacı hakkında bilgi verilmesi faydalı görülmüştür.

1.1.7. Çevre Eğitimi

Çevre insanların ve diğer canlıların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan tüm ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, tüm canlı ve cansız nesnelere olarak ifade edilmektedir (Gökdayı, 1997).

Çevre, insanın sosyal, biyolojik ve kimyasal bütün faaliyetlerini devam ettirdiği bir ortam olarak da açıklanabilir. Biyoloji Terimler Sözlüğünde ise, bir organizmanın ya da bir parçasının üzerinde etki yapan dış etkenler topluluğu olarak verilmektedir (Karol ve ark., 1998).

Çevre Eğitimi, toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve kalıcı davranış değişikliğini kazandırmak olarak tanımlanmaktadır (DPT, 1994).

Çevre eğitimi üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir. Özellikle son yıllarda artan çevre sorunları bunun önemini bize daha da fazla göstermektedir. Hemen hemen her gün karşımıza çıkan yazılı ve sözlü haberler konunun ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya çıkarmıştır.

İnsanlar, kaynakların azalması, ihtiyaçların artması ve çevreye verdiği zararın, çevre sorunları olarak tekrar kendisine dönmesiyle çevre sorunları ile karşı karşıya kalmışlardır (Gökdayı, 1997).

Çevre sorunlarına değişik sebepler neden olmuştur. Bunlardan bazıları; plansız sanayileşme, yapay gübreler, atıklar, tarım ilaçları, doğal kaynakların dikkatli kullanılmaması, dünya nüfusundaki hızlı artıştır, savaşlardır. Tüm bu nedenler çevre kirliliğine yol açmıştır. Bunlar zamanla insan sağlığını tehdit eder boyuta ulaşmıştır.

Gökdayı çevre sorunlarının temelini bilinçsizlik, israf, ilgisizlik ve rekabet oluşturduğunu belirtmiştir. Çevre sorunlarının temelini oluşturan bu faktörler su, hava ve toprak kirlenmesi, nükleer kirlilik, manyetik kirlenme, uzayın kirlenmesi, enerji kullanımı ile oluşan kirlilik, kentleşme ve gürültü, küresel ısınma, erozyon, tarım

arazilerinin yanlış ve amaç dışı kullanımı, kaynak azalması ve atıklar gibi sorunları yaratmaktadır (Gökdayı, 1997).

Gökdayı (1997) tarafından ifade edilen cümleye baktığımızda çevre sorunlarının insanların bilinçsiz yaklaşımından kaynaklandığını bize göstermiştir. İnsanların bilinçsiz olması, doğayı tam anlamıyla korumada başarısız olması, gereken özeni gösterememesi çevre sorunlarına neden olduğu söylenebilir.

Çevre sorunlarını insanların bilinçsiz yaklaşımı neden olmaktadır. Bu sorunu çözebilmenin en etkili yollarından biri bilinçsiz yaklaşımın ortadan kaldırılması olabilir. Bireylerin çevre, çevre sorunları, sağlıklı çevre olmasında insanlara düşen görevler konusunda yeterli bilgiye sahip olması yani bu konuda bilinçli olması ile bu sorunun çözümünde etkili olabilir.

Topluma çevre bilincinin verilebilmesi ve çevre sorunlarına karşı önlemlerin alınması eğitimden geçmektedir. Bu konuda bilinçlenmemiş ve eğitilmemiş bir toplum, yaşadığı dünyayı kendisinden sonra da kullanacağını düşünemez. Çevrenin korunması, onu en çok etkileyen insanın bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi ile mümkündür (Dinçer, 1996).

Çevre eğitiminin amacı, gelecek kuşaklara sağlıklı ve temiz bir çevre bırakılabilmesi için bireyin çevre ile ilgili konularda duyarlılık kazanması, bilinçli olmasını sağlamaktır (Doğan, 1997).

Çevre sorunlarının siyasetçilerin, akademisyenlerin ve kamuoyunun, bu arada Birleşmiş Milletler ve öteki uluslar arası ilgi alanı haline gelmesi 1960'lı yılların sonlarına, 1970'li yılların başına rastlamaktadır (Başkaya, 1997).

1969 yılında Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri U-Thant, en çok on yıl içinde Birleşmiş Milletler Örgütü üyesi ülkelerinin çevreyi korumak, yoksullara yardım etmek, nüfus artışını yavaşlatmak için bir araya gelmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Ona göre; on yıl içinde böyle bir anlaşma sağlanamazsa çevre sorunlarının daha ciddi bir boyuta ulaşacaktır (Keleş ve Hamamcı, 1993).

Çevre eğitimi, 1970 yılında düzenlenen Dünya Gününde planlanmaya başlanmıştır. Amacı, dünyanın karşı karşıya bulunduğu sorunlardan haberdar olan vatandaş yetiştirmektir (DPT, 1994). 1973 yılında AET üyesi ülkelerde yürürlüğe giren Çevresel Aksiyon Programı ile de tüm eğitim kurumlarında çevre eğitimi verilmesi kararı alınmıştır (TÇSV, 1993). Çevre eğitimine ilişkin en etkin girişim ve somut kararlar 3-14 Haziran 1992 tarihinde Rio’da yapılan toplantıda alınmıştır. Rio zirvesi sonrasında 1994 yılında T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığınca yayımlanan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planından (DPT, 1994) başlayarak benzer çabaların ülkemizde de giderek ivme kazandığı görülmektedir. 1998 yılında DPT tarafından yayımlanan Türkiye Ulusal Çevre Eylem Planı bu çabaları en üst seviyeye taşımıştır (Doğan, 1997). Benzer konular Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Raporu’nda da yer almaktadır.

1972 yılında İsveç’in Stockholm kentinde “İnsan ve Çevresi” adlı toplantı yapılmıştır. Bu toplantı tüm ulusları çevrenin korunması konusunda işbirliğine çağırmıştır. Çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla bu toplantının açılış günü olan 5 Haziran Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda alınan karar uyarınca “Dünya Çevre Günü” olarak kabul edilmiştir (Volk, 1984; Demirdöven Polat, 1999).

UNEP, BM sistemi içinde çevre konusunda çalışan, önlendirme yapan, dünya çapında aydınlatma, koordinasyon görevlerini üzerine alan kuruluştur. Birleşmiş Milletler kalkınma Programı daha etkili ve finansman imkanları fazla olan program UNEP’in yanında yer almaktadır (Ural, 1989).

1972 yılında Paris Zirvesi düzenlenmiş ve Avrupa Topluluğu Ortak Çevre Politikası’nın temel ilkeleri belirlenmiştir. Topluluk çevre sorunlarının çözümüne yönelik Eylem Programı hazırlanmıştır (Gönen, 1990).

1977’de Tiflis’de UNESCO tarafından 66 üye ülkenin çevre eğitimi uzmanlarının katıldığı çevre eğitimi konferansı düzenlenmiş ve çevre eğitimin amaçları belirlenmiştir.

1987 yılında Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu “Ortak

Geleceğimiz Raporu'nu" hazırlamıştır. Bu rapor uluslar arası işbirliğinin önemini vurgulamıştır (Anonim, 1993).

1992 yılında Brezilya'nın Rio De Jenerio kentinde gerçekleştirilen toplantı "Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı" adıyla anılmaktadır. Bu toplantının diğer adı "Dünya Zirvesi" olarak kullanılmıştır. Bu zirvede çevre bozulmasını durdurmak, geri çevirmek ve bu amaçla strateji ve tedbirlerin hazırlanması için tüm ülkelerde yürütülmesi gereken çevre uyumlu ekonomik kalkınmayı yürütülen çalışmalar üzerinde durulmuştur.

Dünyada 1970'li yıllardan sonra başlayan çevre ile ilgili yoğun çalışmalar yeni ve önemli bir konu olup, Türkiye'de Çevre Eğitimi üzerine araştırma sayısı azdır. Dünyanın karşı karşıya bulunduğu çevre problemlerinin çözülmesinde ve azaltılmasında eğitimin önemi büyüktür. Konu gerek kanunlarımız ve kalkınma planlarımızda gerekse eğitim programlarımızda son yıllarda yerini bulmaktadır ve bu konulardaki araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

1982 Anayasası ile çevre konusu Türkiye'de yasalara girmiştir. 1982 Anayasası'nın 56. maddesine göre (Keleş ve Hamamcı, 1993);

"Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların görevidir."

1982 Anayasası'nın 56. maddesi incelendiğinde çevre sağlığını korumak, çevreyi geliştirmek, çevre kirlenmesini önlemek sadece devletin görevi değildir. Aynı zamanda bu görev vatandaşlara da düşmektedir. Vatandaşın bunu yapabilmesi için çevre konusunda duyarlı olmalıdır ve bu da çevre eğitimi ile sağlanabilir. Vatandaşlara çevre sağlığını koruma ve çevre kirlenmesini önlemek için üzerlerine düşün görevi yapma bilincini kazandırabilmek için çevre eğitimi üzerinde durulması gerekmektedir.

1982 Anayasası'nda geçen madde doğrultusunda Çevre Kanunu hazırlanmıştır ve bu kanun 1983 yılında yürürlüğe girmiştir (Doğan, 1997).

1994 yılında T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığınca yayınlanan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda çevre eğitimi konusuna yer verilmiştir (DPT, 1994). 1995-1996 yılları arasında Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı tarafından Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu hazırlanmıştır.

Çevre Eğitime ilişkin politikaların ne olması gerektiği konusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre; ulusal düzeyde kamu kurumları, üniversiteler, gönüllü kuruluşlar, sendikalar, federasyonlar gibi kuruluşlar vatandaş duyarlılığını artırıcı yönde çalışmalar yapan kurum ve kuruluşlardır. Bu kuruluşlar arasında bilgi mekanizmaları geliştirilmelidir. Bir ağ kurarak belli merkezlerde bilgilerin depolandığı birimler oluşturulmalıdır. Bu ağın yurtdışında bulunan diğer merkezlerle devamlı bilgi akışı sağlayacak şekilde olmalıdır (Topaloğlu, 1999).

Çevre eğitimi, I. II., III., IV. Çevre Şuralarında ayrı bir başlık olarak almaktadır. Yapılan bu Çevre Eğitimi Şuralarında çevre eğitimi ile ilgili bazı kararlar alınmıştır. Bunlar;

I. Çevre Şurası Sonuç Raporu'nda alınan kararlar çevre eğitiminin temeli, neye dayandırılması gerektiği, içeriği, çevre eğitim politikası, gönüllü örgütler tarafından desteklenmesi gerektiği, çevre eğitimi kazandırmada kitle eğitim araçlarının kullanılması gerektiği çevreyi denetleyecek olan elamanların gerekli çevre eğitimi alması ile ilgili kararlar alınmıştır (Çevre Bakanlığı, 1991)

II. Çevre Şurası Sonuç Raporu'nun "Çevre Eğitiminin Kurumsallaştırılması" başlığı, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinden bahsetmektedir. Bu rapor aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Anonim, 1995):

Sorunlar:

1. Çevre eğitimi ile ilgili yeterli sayıda ve nitelikte ders kitabı, araç, gereç vb. olmayışı ve bu yayınların hedef kitlelere ulaştırılmasında güçlüklerle karşılaşılması.

2. Çevre eğitimi verecek nitelikte eğitici ve öğretmenlerin yeterli sayıda yetiştirilmemiş olması.

3. Çevre eğitiminin klasik öğretim yöntemleri ile verilmeye çalışılması, ezberlemeye yönelten teorik yönün ağır basması, yerinde göstererek uygulamaya dayanmayan eğitim ve öğretim sistemlerinin uygulanması.

4. Yüksek öğretimde çevre bilimi programlarından çok çevre mühendisliği programlarına ağırlık verilmesi, bunun öğretmen yetiştirme açısından sorun yaratması.

5. Çevre eğitiminin yaygın eğitim kapsamında ele alınmasında önemli yerleri ve işlevleri olan gönüllü kuruluşların yeterince teşvik edilmemesi ve koordinasyon sağlanmaması.

6. Kitle iletişim araçlarında özellikle çocuklara, gençlere, ev hanımlarına yönelik programlarda çevre eğitimine yeterince önem verilmemesi.

Çözüm Önerileri:

1. Etki grupların (Gençler, yerel halk, yerel otoritelerin vb.) rolünün güçlendirilmesi gerekmektedir. Çevre Bakanlığı'nın yerel yönetim düzeyindeki en önemli kurumlardan biri olan Mahalli Çevre Kurullarının görevlerinden biri de çevre konusundaki eğitici faaliyetler düzenlenmektedir. "Evrensel düşün, yerel davran" ilkesi çevresinde Mahalli Çevre Kurulları, verilen bu görevleri yerine getirmeli bunu eğitim kurulları ile işbirliği içerisinde gerçekleştirmelidir.

2. Çevre sorunlarının sektörel düzeyde ele alınmasına paralel olarak eğitimde sektörel düzeyde ele alınması tartışılmalıdır.

3. Çevre Bakanlığı çevre ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı yayınları eksiksiz bir biçimde izleyerek geniş bir kütüphane ve dökümantasyon merkezi kurmalı, her an araştırmacıların, programcıların ve yapımcıların kullanımına sunmalıdır.

4. Gönüllü kuruluşların üyeleri çevre eğitimine tabi tutmalı ve bu kuruluşların faaliyetleri teşvik edilmelidir.

5. Üniversitelerde çevre bilimleri bölümleri ya da programları açılmalıdır.

6. İlkokullara "Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma" dersi veren öğretmenlerin yetiştirildiği Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü programında "Çevre Eğitimi" dersi yer almalıdır. İlk ve orta öğretim kurumlarında "Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma" ile Çevre ve İnsan" derslerinin amaç, kapsam, yöntem ve kaynakları, ayrıntılarıyla gözden geçirilerek mevcut program değerlendirmeye alınmalı ve ayda dönüşümlü olarak bir saat okutulan bu ders haftada bir saate çıkartılarak zorunlu dersler arasına alınmalıdır. Bu konuda geniş kapsamlı bir çevre ihtisas komisyonu oluşturulmalıdır.

7. İlk ve orta öğretim kurumlarında öncelikle şu anda çevre eğitimi vermekte olan öğretmenler, ardından bütün öğretmenler çevre eğitimi konusunda hizmet içi eğitime alınmalıdır.

8. Uluslar arası kuruluşlarla iletişime geçilerek her türlü destek sağlanmalıdır. Medya çevre konusunda eğitici ve tanıtıcı programlar üretmeye teşvik edilmeli ve bunları yayınlamayı bir görev saymalıdır.

9. Hükümetler üstü bir çevre politikası oluşturulmalı, bunun alt başlığı olarak çevre eğitimi de aynı şekilde bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Politika oluşturucu ve karar alıcı konumdaki yöneticilerin çevre konusunda eğitilmeleri öncelikle ele alınmalıdır.

10. Çevre konusunda kamuoyuna verilecek bilgi, bilimsel objektif kriterlere dayandırılmalı ve bu bilgilerin çoğaltılıp yayınlanması, çıkar gruplarının egemenliğine bırakılmalıdır. Çevre bakanlığı bu konuda koordinatör olarak yaptırım güce kavuşturulmalıdır.

11. ÇED raporlarının hazırlanmasında görev alacak uzmanların yetiştirilmesinde etkili olmak üzere üniversitelerin değişik meslek dallarından gelen lisans programı mezunlarına ekoloji konusunda lisansüstü eğitim verecek enstitülerin kurulması sağlanmalıdır.

12. Çevre Bakanlığı çevre izciliğine katılımı özendirmek için milli Eğitim Bakanlığı ile sıkı bir işbirliği yapmalıdır.

13. Toplumda bir çevre ahlakı verilmedikçe çevre eğitimi sonuçsuz kalacaktır. Manevi kültürel değerlerimizden törelerimizden çevre eğitiminin tüm aşamalarında yararlanmalıdır.

14. Çevre eğitiminin toplumun her kesimine yayılması için özel ve kamu kuruluşlarında yetişmiş çevre uzmanı istihdam edilmesine yönelik yasal düzenlemeler en kısa sürede gerçekleştirilmelidir.

15. Halk eğitiminin toplumun her kesimine yayılması için özel ve kamu kuruluşlarında yetişmiş çevre uzmanı istihdam edilmesine yönelik yasal düzenlemeler en kısa sürede gerçekleştirilmelidir.

16. Halk eğitim merkezlerindeki kursiyerlere düzenli olarak çevre eğitimi verilmelidir. Çevre Bakanlığı'nın görev ve yetkileri dahilinde olması gereken ancak diğer bakanlıklarda bulunan yetkinlerin Çevre Bakanlığı'na devredilmesi zaman kaybedilmeden gerçekleştirilmelidir.

III. Çevre Şurası Sonuç raporunda, "Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması"

Dünya ve Ülkemizin Çevre Sorunları Tahlili” alt başlığında çevre konusundaki toplumsal bilincin arttırılmasının çevre sorunlarının çözümünde önemli olduğu bildirilmiş ve “Çevre İçin Eğitim” seferberliğinin önemi vurgulanmıştır. Çevre için eğitimin amaçları ve hedefleri belirlenmiş, örgün eğitimde temel hedefler ve yapılması gereken düzenlemeler önerilmiş (Anonim, 1996).

IV. Çevre Şurası 2000 yılında İzmir’de yapılmıştır. Buna göre;

- Okul öncesi çağındaki çocukların çevre ilişkin olumlu tutum ve davranış kazanabilmesi için, bu kademedен başlayarak doğa sevgisinin kazandırılmasına yönelik uygulamalı aktivitelerin geliştirilmesi,
- İlköğretim düzeyinde verilmekte olan çevre içerikli konuların teknolojik gelişme de dikkate alınarak daha verimli hale getirilmesi,
- Doğa sevgisi, ekolojik bakış ve ekosistem mantığının ilköğretim çağından başlayarak tüm örgün eğitim düzeylerine yetiştirilmesi,
- Örgün eğitim düzeyinde verilen çevre eğitiminin daha etkili olması için gerekli materyallerin hazırlanması konusunda Çevre Bakanlığı ve gönüllü kuruluşlar ile işbirliği yapılması,
- Ortaöğretim düzeyinde haftalık ders çizelgelerinde Çevre ve İnsan dersi zorunlu ders olarak yer alması,
- Örgün eğitimin tüm kademelerinde verilmekte olan çevre eğitiminin yöntem ve teknik olarak geliştirilmesi, öğrencilerin uygun davranışı ne ölçüde kazandığı konusunda gerekli araştırmaların yapılması ve verilen eğitimin daha da verimli hale getirilmesi için uygun eğitim materyallerinin Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte geliştirilmesi,
- Üniversitelerde çevre eğitimi programlarının açılması için Yüksek Öğretim Kurulu nezdinde girişimde bulunulması,
- Yüksek öğretim kurumlarında çevre ile ilgili karar sürecinde yer alacak uzmanları yetiştiren her türlü lisans programına kayıtlı öğrencilerden çevreye ilişkin uygun davranış kalıplarını oluşturacak çevre ve ekoloji derslerinin eğitim programlarında yer alması,
- Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarında zorunlu pedagojik formasyon dersleri gibi çevre derslerinin genel kültür dersleri kapsamında yer alması,
- Çıraklık ve halk eğitimi kurslarının müfredat programlarında çevre bilincinin

kazandırılması için düzenlemelerin yapılması,

- Kamu personelinin hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programlarında kişileri çevre konusunda duyarlı hale getirmek için ihtiyaçlara yönelik ilgili bakanlıklarla işbirliği içinde çevre eğitiminin verilmesi,
- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevli öğretmenlerin hizmet içi ve formatör öğretmen kursları yoluyla çevre eğitiminin verilmesi,
- Ortaöğretim düzeyinde çevre ve insan dersini vermek üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygun gördüğü branşlarda çağdaş öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi programlarla mesleğe hazırlanması,
- Politika oluşturucu kitlelerin ve yöneticilerin karar verici bir konuda olmaları nedeniyle çevre konusunda bilinçlendirilmesi ve duyarlılıklarının artırılması için çevre eğitimi verilmesi,
- Ülkedeki etkin grupların ve bunların meslek örgütü mensuplarının çevre bilinç düzeylerinin artırılması için gerekli çevre eğitimi verilmesi,
- Gönüllü kuruluşların çevre bilincinin yükseltilmesi konusunda her düzeydeki eğitim aktivitelerine işlerlik kazandırılması,
- Medya yoluyla çevre bilincinin artırılması amacıyla TV, radyo ve yazılı basında her yaş grubuna hitap edecek eğitici programların yer alması için ilgili kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- 5 Haziran Dünya Çevre Günü'nün ülke genelinde tüm il ve ilçelerde bir hafta süreyle değerlendirilmesi,
- Yalova'da bulunan Atatürk'e ait "Yürüyen Köşk"ün kamuoyuna çevre bilincinin oluşturulmasına katkıda bulunmak üzere halkın ziyaretine açılması,
- Doğal kaynakların verimli kullanılması ve israfın önlenmesine katkıda bulunmak üzere ders kitaplarının ödünç verme mekanizmasının geliştirilmesi, çok yıllık kullanımın sağlanması,
- Yerel Gündem 21 gelişmelerinin izlenerek desteklenmesi ve yaygınlaştırılması konusunda Çevre Bakanlığı'nın öncülük etmesi,
- Bilimsel ve ekolojik dergiler, doğayı sevdirci masal ve hikaye kitaplarının ve yardımcı kaynak kitapların hazırlanmasının teşviki ve bunların kütüphanelerde bulundurulması için MEB ile işbirliği yapılması,
- Çevre duyarlılığını arttırmak amacıyla, toplumun iyi tanıdığı sanatçı, sporcu, bilim adamı vb. kişilerin önderliğinde ödüllü ulusal kampanyalar, yarışmalar, şenlikler,

festivaller düzenlenmelidir.

- Görsel ve işitsel materyallerin hazırlanarak ülke geneline dağıtımının sağlanması,
- Doğa tarihi müzeleri ve botanik bahçelerinin kurulması, mevcut olanlarının gezilip, görülmesinin teşvik edilmesi,
- Temiz enerji kullanımının sağlanması, toplumun enerji tasarrufuna motive edilmesi, doğal kaynakların sürdürülebilir kalkınma felsefesi içerisinde tutumlu kullanılması ve erozyonla mücadele edilmesi, canlı türlerinin korunması ve doğal ürünlerin kullanımının teşviki, kültürel ve tarihi zenginliklerimizin korunmasının sağlanması,
- Çevre konusunda faaliyet gösteren gönüllü kuruluşların güçlendirilmesi amacıyla üyeliğin teşviki,
- Kamuoyunun çevre duyarlılığını arttırmak üzere yasayla koruma altına alınmış alanların korunmasının teşvik edilmesi kararları alınmıştır.

Çevre Sorunları Eğitiminin Temel İlkeleri;

- Çevreyi tümüyle, yani doğal yönleri ve insan tarafından meydana getirilen teknolojik ve sosyal yönlerinin (ekonomik, politik, teknolojik, tarihi ve kültürel, ahlaki, estetik tümüyle göz önünde tutulmalıdır.
- Devamlı bir süreç olmalı, okul öncesinde başlayıp okulda ve daha sonra devam etmelidir.
- Çevre sorunlarını bütünsel ve dengeli bir çerçeve içine yerleştirecek biçimde, her disiplinin imkanlarına başvurarak disiplinler arası bir yaklaşım benimsemelidir.
- Öğrencilerin başka coğrafi bölgelerdeki çevre şartları hakkında fikir sahibi olmaları için temel çevre sorunlarını mahalli, ulusal, bölgesel ve uluslar arası bakış açısından incelemelidir.
- Tarihi bakış açısını göz önünde tutmakla birlikte çevrenin şimdiki ve gelecek durumlarına yönelik olmalıdır.
- Çevre sorunlarının ortaya çıkmasını önlemek ve onları çözmek için mahalli, ulusal ve uluslar arası bir işbirliğinin değeri ve gereği üzerinde ısrarla durmalıdır.
- Sistemli biçimde, gelişme ve büyüme planlarını çevre açısından incelemelidir.

- Öğrencilerin, kendi öğrenme deneyimlerinin planlanmasına katkıda bulunmalarını sağlamalı ve onlara kararlar alma ve bunu sonuçlarını kabul etme imkanı vermelidir.

- Her yaştaki öğrenciler için, çevreye duyarlılık kazanma, bilgi edinme, problem çözme yeteneği kazanma ve değerlerin açık biçimde anlaşılması arasında ilişki kurmalı, özellikle küçük yaştakilerin kendi topluluklarında ortaya çıkan çevre sorunlarına duyarlı hale getirmelerine en fazla önemi vermelidir.

- Çevre sorunlarının karmaşıklığını vurgulamalı ve böylece onların çözümü için gerekli eleştiri zihniyetini ve yetenekleri geliştirmenin zarureti açıkça göstermelidir.

- Çevreye ilişkin bilgileri yaymak ve toplamak için çeşitli eğitimsel çevrelerden ve çeşitli yöntemlerden yararlanmalı ve pratik faaliyetler ve kişisel deneyimlerin önemini uygun biçimde ortaya koymalıdır (Akyüz, 1980).

Çevre eğitimi veren bireyin amacında, davranışlarında, olaylar karşısındaki seçiminde sahip olduğu değerlerin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmada Schwartz'ın Değerler Ölçeği geniş kapsamlı olması ve çok sayıda değeri içermesi nedeniyle kullanılmıştır.

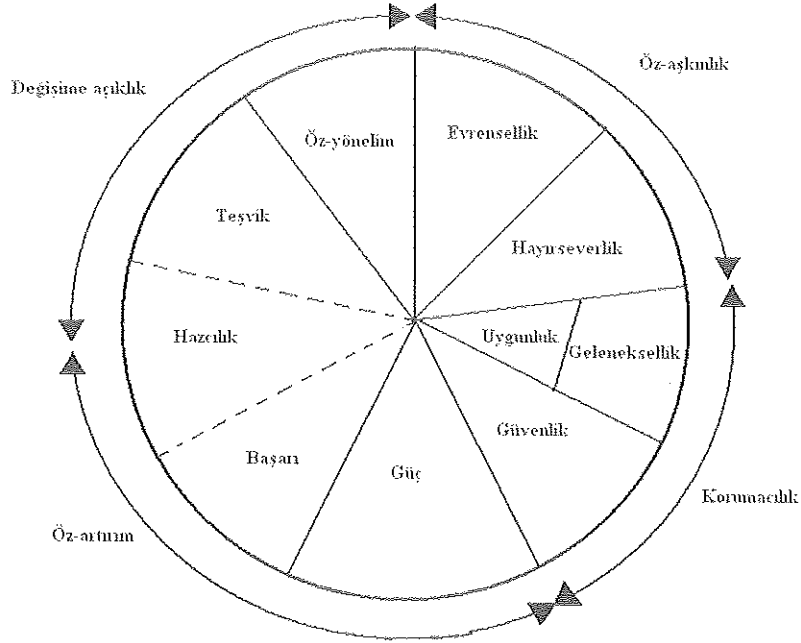
1.1.8. Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı

Değerler, önemli yaşam hedefleri veya kişinin yaşamına rehberlik eden standartlardır (Rokeach, 1973).

Değerler, inançlardır. Ancak, tümüyle nesnel duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler. Bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle ilişkilidir. Davranışların, insanların ve olayların seçilmesi ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. Taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar (Schwartz ve Bilsky, 1987).

Değerler ölçülmesinde bazı ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlardan birisi Rokeach'in (1973) hazırladığı değerler listesidir. Schwartz ve Bilsky (1987),

Rokeach'in (1973)'te hazırladığı değerler listesine farklı bir yöntemle ve kuramsal bir bakışla incelenebileceğini görmüştür. Schwartz, Rokeach'in (1973) hazırladığı değerler listesini temel alarak çeşitli değerlerden yola çıkarak 56 maddelik değer ölçeği hazırlamıştır. Bu 56 maddelik liste 10 alt boyuttan ve dört gruptan oluşmaktadır. Schwartz Değerler Kuramı ölçeği Ek-3'te verilmiştir. Şekil 1' de kuramın alt boyutları gösterilmektedir.



ŞEKİL 1: SCHWARTZ'IN DEĞERLER ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI

1.1.9. Problem

Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları zamana (sınıf ve kıdem) ve hayatlarına rehber olan değer yönelimlerine göre değişmekte midir?

1.1.10. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik inancı puanları çevre bilimi dersi alan (3. ve 4. sınıflar) ve almayan öğrenciler (1. ve 2. sınıflar) arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı puanları çevre bilimi dersi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte ise, bu farklılık cinsiyete göre değişmekte midir?

3. Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeği puanları öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öz-yeterlik ölçeği puanları Çevre Bilimi dersi alan, almayan öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlar öğretmenlerin kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Çevre bilimi dersi almayan öğrenciler, alan öğrenciler ve öğretmenlerin Çevre eğitimine ilişkin öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile değerler ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarının zamana (sınıf ve kıdem) ve hayatlarına rehber olan değer yönelimlerine göre değişiminin araştırılmasıdır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çevre insanların ve diğer canlıların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan tüm ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, tüm canlı ve cansız nesnelere ifade edilmektedir (Gökdayı, 1997).

17. yüzyıldan itibaren insan, doğaya daha çok hükmetmenin yollarını aramış, doğayı işletebilecek, istediği maddeleri üretebilecek bir yer olarak görmüştür. Sanayileşmenin ardından birçok ülke doğayı sonsuz bir kaynak olarak görmüş, doğanın kendini yenileyebilme özelliğinin sınırla olduğunu farkına vardığında oldukça geç kalmıştır (Ertürk, 1993).

İnsanların yaptığı faaliyetlerden çevre etkilenmiştir. Fakat insanların çevrenin olumsuz etkilendiğinin uzun sürede fark etmemiştir. Çünkü çevrenin kendini yenileyebilme özelliği vardır. Bu nedenle insanlar da çevrenin olumsuz etkilendiğini anlamamıştır. Zamanla insanların çevreye olan olumsuz etkileri arttıkça çevrenin kendini yenileyebilme özelliği yetersiz kalmıştır. Bununla beraber ortaya çıkan çevre

sorunları insanlar tarafından fark edilmeye başlamıştır. Çevre hakkında gereken bilincin sağlanamaması çevre sorunların giderek artmasına yol açmıştır. Çevre sorunları zamanla tüm dünyayı etkileyecek düzeye gelmiştir. Bu küresel çevre sorunlarının sonucu olarak, insanlık önemli sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Bunlar (Prokop'dan Çev. Ural, 1994)

“Son 25 yıl içinde Afrika'nın tahıl üretimi %28 azalmıştır.

1900 yılından bu yana Etiyopya'daki ormanların %90'nı tükenmiştir. Bunun sonucunda, her yıl 1 milyar ton toprak kaybı tükenmiştir. Bunun sonucunda, her yıl 1 milyar ton toprak kaybı olmaktadır.

Dünya nüfusunun yaklaşık %16'sının yaşadığı Hindistan, dünyadaki enerji tüketiminin %3'ünden, Karbondioksit üretiminin %3'ünden sorumludur.

Mexico City'de aşırı hava kirliliğinden dolayı, doğan her çocuğun kanında, fiziksel özürlü olmasına yetecek kadar kurşun bulunmaktadır.

Körfez Savaşı'nda körfeze dökülen 810 milyon varil petrolün körfezdeki canlılar üzerindeki etkilerinin giderilmesi için 180 yıl gereklidir.

Polonya, ağaç kesimleri ve kirlilik yüzünden her yıl 200 bin hektardan fazla orman kaybetmektedir.

Dünya nüfusunun 55'inin yaşadığı ABD, dünyadaki toplam enerji tüketiminin %25'inden ve Karbaondioksit üretiminin %22'sinden sorumludur.

Dünyadaki akarsuların %10'u kirlidir ve okyanuslara her yıl 6,5 milyon ton çöp dökülmektedir.

Ozon tabakasının incilmesi sonucunda; kuraklık, tarım değişimleri, %26'ya varan deri kanseri tahmin edilen sonuçlar arasındadır.

Nüfus artışı böyle devam ederse, 30 yıl içinde dünya nüfusu ikiye katlanacaktır.

Bu güne kadar üretilen zehirli atıklar, birkaç nesil boyunca yeryüzünden kaybolmayacaktır.

Bu güne kadar üretilen zehirli atıklar, birkaç nesil boyunca yeryüzünden kaybolmayacaktır.

Çıkan gazların toplamı, önümüzdeki yüzyılda, 2,2-5 C° arası ısı artışlarına neden olacaktır.

1970'li yılların başında tropik ormanların yok olma hızı, yılda 1,1 milyon hektarken, 1980'lerde bu hız, yılda 1,7 milyon hektar olmuştur.”

Belirtilen çevre sorunları bu konunun insanlık için ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Önlem alınmaz ise zamanla insan yaşamını tehdit eder hale gelecektir. Bu nedenle çevre sorunlarına çözüm bulabilmek amacı ile çevre konusunda bireyler bilinçlendirilmelidir. Bu bilinçlendirmede eğitim ile gerçekleşebilecektir.

Çevre sorunları, çevre sorunlarının çözümü insan ve tüm canlıların sağlıklı yaşayabilmesi için büyük bir önem arz etmektedir. Yaptığım araştırmada ve bu konuda yapılan araştırmalarda da ifade edildiği gibi bu sorunun çözümünde verilecek çevre eğitimi önemli rol oynamaktadır.

Çevre Eğitimi, toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve kalıcı davranış değişikliğini kazandırmak olarak tanımlanmaktadır (DPT, 1994).

Çevre sorunlarının temel sebepleri, insanların ekosistem konusundaki bilinçlerinin yetersizliği, kullanılan teknolojilerin ekosistemlerin kendini yenileyebilme yeteneğine uygun olmayışı, toplumsal veya bireysel ölçeklerde kullanılan sosyo-ekonomik kalkınma süreçlerinin ekosistemlerin kendini yenileyebilmesine izin vermeyecek biçimde kullanılmasıdır (Titiz, 1995).

Çevre eğitiminin verilmesi çevre sorunlarının çözümünde etkili olacak önemli bir yöntemdir. Fakat herhangi bir çevre eğitiminin verilmesi çevre sorunlarının çözümünde, bireylerin bilinçlenmesinde yeterli olmayacaktır. Bu sorunların çözülebilmesi, bireylerin tam anlamıyla bilinçlenmesi ile olacaktır. Bunun içinde iyi bir çevre eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

Çevre eğitimini verecek olanlar da öğretmenlerdir. Bu nedenle yetişen öğretmenlerin hem çevre konusunda bilgili, bilinçli olması hem de mesleki alanda yeterli olmaları gerekmektedir.

Verilecek çevre eğitimi özellikle ilköğretimde çok önemlidir. Çünkü öğrencilere küçük yaşlarda verilen eğitim onların çevreye olan duyarlılıklarında önemli bir etkindir. İlköğretimde görevleri öğretmenleri iyi bir eğitim vermesi öğrencilerin bu duyarlılığı kazanmasını sağlayabilir.

Bu öğretmenlerin çevre eğitimini istenilen kalitede verebilmeleri için çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması gerekmektedir.

Öz-yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, bu etkinlikleri başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986).

Öz-yeterlilik inançları duygusal, bilişsel ve motivasyonel müdahale sürecine etkileri ile performansı arttırabilir ya da azaltılabilir. Yüksek öz-yeterliliğe sahip birey performans için pozitif alternatifler sağlayan başarı senaryolarını gözlerinde canlandırır ve potansiyel problemleri için en iyi çözüm yollarını belirler. Kendilerini yetersiz olarak algılayan bireyler ise başarısızlık senaryolarını canlandırma eğilimindedirler ve bir şeylerin nasıl yanlış gideceğini düşünürler (Bandura, 1989).

Öğretmenlerin verecekleri eğitimde sahip oldukları değer yönelimlerinin de bir etkisi olabileceği düşünülerek araştırma kapsamına sahip oldukları değer yönelimlerinin etkisi dahil edilmiştir.

Dünyada 1970'li yıllardan sonra başlayan çevre ile ilgili yoğun çalışmalar yeni ve önemli bir konudur. Türkiye'de Çevre Eğitimi üzerine araştırma sayısı azdır. Dünyanın karşı karşıya bulunduğu çevre problemlerinin çözülmesinde ve azaltılmasında eğitimin önemi büyüktür. Konu gerek kanunlarımız ve kalkınma planlarımızda gerekse eğitim programlarımızda son yıllarda yerini bulmaktadır ve bu konulardaki araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu ölçeğin bu kültürde ve bu örneklemede uygulanması araştırmanın önemini arttırmaktadır.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırman şu sayılıtlara dayandırılmıştır;

- Örnekleme grubu araştırma evrenini temsil etmektedir.
- Bu araştırmaya katılan tüm öğrenci ve öğretmenler soruları içtenlikle yanıtlamıştır.

1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma 2006-2007 eğitim öğretim yılı Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 1., 2., 3., 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma Aydın ili merkez ilçe, ilçe ve köy devlet ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Öz-yeterlilik: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri organize edip, bu etkinlikleri başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986).

Öğretmenlerin Öz-yeterliliği: Öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlarıdır (Ashton, 1984).

Çevre: İnsanların ve diğer canlıların yaşamlarını sürdürmeleri için gerekli olan tüm ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, tüm canlı ve cansız nesnelere ifade edilmektedir (Gökdayı, 1997). Çevre, insanın sosyal, biyolojik ve kimyasal bütün faaliyetlerini devam ettirdiği bir ortam olarak da açıklanabilir. Biyoloji Terimler Sözlüğünde, bir organizmanın ya da bir parçasının üzerinde etki yapan dış etkenler topluluğu olarak verilmektedir (Karol ve arkadaşları, 1998).

Çevre Eğitimi: Toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve kalıcı davranış değişikliğini kazandırmak olarak tanımlanmaktadır (DTP, 1994).

Çevre Bilinci: Bireylerin veya toplumların çevreyle, dengeli bir şekilde ilişkilerde bulunabilmesi için sahip olması gereken davranış, tutum ve düşünce şeklidir. Bunun temelinde insanların çevreyi tahrip etmeden, ondan yararlanma ilkesi yatmaktadır (Çepel, 1995).

Çevre Sorunu: Çevre sorunları temel olarak, insanların ekosistem konusundaki bilinçlerinin yetersizliği, kullanılan teknolojilerin ekosistemlerin kendini yenileyebilme yeteneğine uygun olmayışı, toplumsal veya bireysel ölçekte kullanılan sosyo-ekonomik kalkınma süreçlerinin ekosistemlerin kendini yenileyebilmesine izin vermeyecek biçimde kullanılmasından ortaya çıkan sorunlar çevre sorunudur (Titiz, 1995). Gökdayı da çevre sorunlarının temelini bilinçsizlik, israf, ilgisizlik ve rekabet oluşturduğunu belirtmiştir. Çevre sorunlarının temelini oluşturan bu faktörler su, hava ve toprak kirlenmesi, nükleer kirlilik, manyetik kirlenme, uzayın kirlenmesi, enerji kullanımı ile oluşan kirlilik, kentleşme ve gürültü, küresel ısınma, erozyon, tarım arazilerinin yanlış ve amaç dışı kullanımı, kaynak azalması, atıklar gibi sorunları yaratmaktadır (Gökdayı, 1997).

Değer: Önemli yaşam hedefleri veya kişinin yaşamına rehberlik eden standartlardır (Rokeach, 1973).

BÖLÜM-II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz-yeterlik, çevre eğitimiyle ve değer yönelimleriyle ilgili araştırmalar incelenmekte ve bu araştırmaların bulguları aktarılmaktadır

2.1. ÖZ-YETERLİLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Aşkar ve Umay (2001) tarafından yapılan “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlilik Algısı” adlı çalışmada Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim matematik Öğretmenliği Lisans Programına devam eden 1., 2., 3. sınıf öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algıları incelenmiştir. Bu araştırmada veriler toplandığında 1. ve 2. sınıf öğrencileri henüz bilgisayarla ilgili doğrudan ders almamış iken 3. sınıftaki öğrenciler “Bilgisayar” dersinin tamamını almış bulunmaktadır. Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin demografik bilgileri ile bilgisayar konusundaki deneyimleri, bilgisayar kullanım sıklıkları ve bilgisayara erişim koşulları araştırmacılar tarafından geliştirilen Anket uygulanmıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun bilgisayar kullanma konusunda deneyimsiz olduğu ortaya çıkmıştır. Örneklemin % 47,12’i çevremde bilgisayar yok ve ulaşmam zor diyenlerin toplamını oluşturmaktadır. % 42,5’i ise hiç bilgisayar kullanmadığını belirtmiştir. % 68,3’ü bilgisayarı en çok ayda birkaç saat kullandığını belirtmişlerdir. İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar konusunda yeterliliklerine olan inançlarının yüksek olmadığı görülmüştür. Deneyimsizlik ve bilgisayarı az kullanmanın öğrencilerin bilgisayara karşı öz-yeterlik algısının düşük olmasını sağladığı, öz-yeterlik algısının düşük olması bilgisayar kullanma oranını da olumsuz etkilediği yorumu getirilmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) tarafından “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmalarına ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan toplam 374 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %73’ü 30 yaşın üzerinde, %27’si 30 yaşın altındadır. %10,16’sı 20-24 yaş arasındaki

öğretmenlerden, %23,53'ü 45 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından incelendiğinde, %36,90'ının fen ve edebiyat fakültelerinden, %30,48'inin eğitim fakültelerinden, %19,78'inin eğitim enstitüsü ya da öğretmen okullarından ve %12,84'ünün mesleki teknik eğitim fakültelerinden mezun oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin %60,3'ü ilköğretim kademesinde, %39,7'si ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Yapılan bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Uygulanan bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeği 40 maddelik 7'li Likert tipi ölçektir. Bu ölçekte kendime , kendime hiç güvenmiyorum, kararsım, kendime güveniyorum, kendime çok güveniyorum seçenekleri bulunmaktadır. Ölçek, “bilgi ihtiyacını tanımlama,” “arama stratejileri geliştirme”, “bilgi erişim”, “bilgiyi değerlendirme”, “bilgiyi yorumlama”, “bilgiyi paylaşma”, “ürünü ve süreci değerlendirme” alt kategorileri bulunmaktadır. Bu alt kategorilere göre değerlendirme yapılmıştır.

Ekici (2005) tarafından “Biyoloji Öz-yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği” adlı çalışmada Baldwin, Ebert-May ve Burns tarafından 1999 yılında geliştirilerek sunulan biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin oluşturulmasındayapabilme konusunda, kendinize güvenir misiniz? Şeklinde soru kalıbı kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi ölçek şeklinde (kesinlikle güvenirim, çok güvenirim, kısmen güvenirim, biraz güvenirim ve kesinlikle güvenmem) hazırlanmıştır. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör; biyoloji metotları, ikinci faktör; biyoloji/diğer fen derslerine genelleme ve bilgilerin analizi, üçüncü faktör; biyolojik kavramları ve becerileri uygulama. Birinci faktör 8 maddeden, ikinci faktör 9 maddeden, üçüncü faktör 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin İngilizce orijinali araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından bir uzmanın, biyoloji Eğitimi alanından üç uzmanın ve Ölçme Değerlendirme alanından bir uzmanın yapmış olduğu çeviriler ve belirttikleri görüşlerle karşılaştırılarak, her bir madde için ortak bir sonuca ulaşılmıştır. Bu aşamanın ardından ölçek iki dil uzmanına verilerek orijinal diline çevirmeleri ve ölçekle ilgili görüş belirtmeleri istenmiştir. Belirtilen işlemler sonunda ortaya çıkan görüşler

doğrultusunda düzenlenen ölçek, anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği ve cevaplama süresinin belirlenebilmesi amacıyla 15 öğrencilik bir gruba uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliği konusunda herhangi bir problem belirtilmezken, ölçeğin yanıtlama süresi 15-25 dakika arasında değiştiği belirlenmiştir. Alınan uzman görüşleri ve uygulama sonuçları doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Araştırma Gazi üniversitesi Teknik eğitim Fakültesi, Fen-edebiyat Fakültesi ve Gazi Eğitim fakültelerinin farklı bölümlerine kayıtlı 328 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerin 183'ü (%55.59 erkek ve 145'i (%44.29) kız öğrencidir. Yapılan araştırma sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı 0.81 bulunurken, biyoloji metotları boyutu için 0.82, biyoloji/diğer fen derslerine genelleme ve bilgilerin analizi için 0.76 ve biyolojik kavramları ve becerileri uygulama için 0.80 olarak bulunmuştur. Ölçekte üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarı %71.66'dır. Ölçeğin son şekline alınan maddelerin faktör yükü 0.30'un üstündedir. Bu ölçek özellikle Lise I. sınıfın başında ve sonunda uygulandığında, öğrencilerin biyoloji dersini almadan önce biyoloji dersine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve dönem sonunda da tekrar uygulandığında biyoloji dersini aldıktan sonra öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabileceği yorumu yapılmıştır.

Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) tarafından “ Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir araştırma” adlı araştırmada farklı anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarının problem çözme ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Kastamonu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde eğitim gören Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında Fen Bilgisi dersleri alan öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2003-2004 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kastamonu Eğitim Fakültesinde eğitim gören Fen Bilgisi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği adaylarından random tabakalama yöntemiyle seçilen 240 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu ölçme aracının kullanılmasının amacı Fen Bilgisi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarının farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan ölçme aracında beşli likert türde hazırlanmış 30 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonunda Cronbach Alfa değeri 0.84 olarak tespit edilmiştir.

Uygulanan ölçekler SPSS programında değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının anabilim dallarına göre fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini ölçmek için Tek Yönlü ANOVA analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç puanlarının %99 güven aralığında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Post Hoc testlerinden Tukey sonuçlarına göre farklılıklar fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği adayları arasındadır. Bu sonuçlara göre Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalında eğitim gören öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının en yüksek, Sınıf Öğretmenliği adaylarının ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenebilmesi için Tek Yönlü ANAVO analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılığın yönünü belirlemek için Tukey analizi sonuçlarına göre, farklılık birinci sınıfta bulunan öğrencilerle diğer sınıflarda bulunan özellikler arasındadır. Farklılığın diğer sınıftaki öğrenciler lehine meydana geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne göre fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyini belirleyebilmek Tek Faktörlü Anova yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, mezun olunan ortaöğretim türü öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerinde önemli bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca göre cinsiyetin, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarında önemli bir etkisi olmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri arasındaki korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde öz-yeterlik inanç düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bıkmaz (2004) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik” adlı çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada

tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin 59 ilinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 234 öğretmen katılmıştır. Örneklemin %34'ü kadın, %66'sı erkektir. Öğretmenlerin %20'si 1-5 yıl, %44'ü 6-10 yıl, %21.3'ü 11-15 yıl, %6.7'si 16-20 yıl ve %8'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Riggs ve Enochs tarafından 1990 yılında geliştirilen fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği üzerinde çalışma yapabilmek için yazarlarından gerekli izinler alınmıştır. İlk orijinal ölçek Hazır Bıkmaz tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevrinin anlam, Türkçe'ye uygunluk, içerik ve teknik açılarından uygunluğunu belirlemek üzere ölçme ve değerlendirme, dil ve içerik alanlarında uzman olan yedi aöğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan önerilerin ışığında ölçekte gerekli olan düzenlemeler yapılmış ve Ankara ilinde bulunan 3 özel ilköğretim okulunda görev yapan 10 sınıf öğretmenine birer hafta arayla önce İngilizce sonra Türkçe ölçek uygulanmıştır. İngilizce ve Türkçe ölçekler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre ölçeğin eşdeğer olduğu kabul edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların ardından örneklem grubuna ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için, temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmış, daha sonra ise temel bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmış. Her bir maddenin öz-yeterlik inancı bakımından sınıf öğretmenlerini ayırt etme yeterliğini belirlemek üzere madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere kullanılmıştır. Ölçekte yer alan faktörlerin toplam puanları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı kullanılarak belirlenmiş. Faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek 2 faktörlü çıkmış, madde sayısı 20'ye düşmüştür. Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnancı adlı faktörde beşi olumlu sekizi olumsuz toplam 13 madde, Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi adlı faktörde 5'i olumlu, ikisi olumsuz toplam yedi madde bulunmaktadır. Birinci faktörün güvenilirlik katsayısı .78, ikinci faktörün .60, ölçeğin bütünü için ise .71 güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

Koçak ve Seferoğlu (2004) tarafından “Öğretim Elemanlarının Bilgi Teknolojilerini Kullanmada Karşılaştıkları Engeller, Çözüm Önerileri ve Öz-Yeterlik Algıları” adlı çalışmaya Ankara'da eğitim fakültelerinde görev yapan 189 öğretim elemanı katılmıştır. Katılımcılar “Eğitim Bilimleri, İlköğretim, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi ve Beden Eğitimi ve Spor Bölümlerinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %64'ü bayan, %64'ü 35 yaşın

altında,%632ü araştırma görevlisidir.ç Verilerin toplanmasında Öğretim elemanlarının kişisel bilgileri, bilgisayar kullanma, erişim, kullanım sıklığı, kullanım düzeylerine ait bilgileri ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir anket ve Aşkar ve Umay(2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı” ölçeği kullanılmıştır. Anket 11 sorudan oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının kişisel bilgileri ile ilgili 5 soru, bilgisayar kullanma erişim, kullanım sıklığı, kullanım düzeyleri ve nasıl öğrenildiğine ilişkin 6 soru ile Bileşim Teknoloji kullanımında karşılaşılabilecek engeller ve Bileşim Teknolojilerini yaygınlaştırabilmesi için alınacak önlemlerle ilgili iki açık uçlu soru veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan Öz-yeterlik Algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .71'tir. Yapılan araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalamave tek yönlü varyans analizi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma durumlarına ilişkin verilerin çözümlenmesinde % ve frekans kullanılmış, açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar ile betimsel içerik analizi elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısı 5'li Likert tipine uygun olarak hesaplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda katılımcıların %98.4'ünün bilgisayar kullandığı, bilgisayarı kullanan öğretim elemanlarının %50'ye yakınının 6-10 yıldır bilgisayar kullandığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %82'si evinde bilgisayar olduğu, %17'sinin evinde bilgisayar olmadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların çoğunlukla kendi başlarına bilgisayar kullanmayı öğrendikleri ve en çok deneme yanılma yoluyla öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Üniversitede bir kursa katıldım diyenlerin oranı %8 olarak bulunmuştur. Öz-yeterlik ölçeğinde bulunan maddelere verdikleri cevaplar incelenmiş ve bilgisayarın, tam olmasa da belli ölçülerde öğretim elemanlarının yaşamlarına girdiği ve öz-yeterlik algılarını en fazla düşüren maddenin “günümü/zamanımı planlarken bilgisayar kullanıyorum maddesinin olduğu tespit edilmiştir. Öz-yeterlik ile ilgili olarak öğretim elemanları bilgisayarda her türlü yazıyı yazmanın kendileri için basit olduğuna, yeterince uğraşırlarsa bilgisayarla ilgili sorunları çözebildiklerine, bilgisayara tam olarak hakim olmanın imkansız olmadığına inandıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanları bilgisayarda geçirdikleri zamanı kayıp görmemekte, bilgisayar kullanırken yanlış bir şey yapacağı veya yanlış bir tuşa basacağı korkusu taşımamakta ve bilgisayarda çalışmanın kendilerini sınırlendirdiğini düşünmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öz-yeterlik algıları ile bilgisayar kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Morgil, Seçken ve Yücel (2004) tarafından “Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin kimya öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarına; cinsiyetin, kimyaya yönelik tutumların, üniversite sınavında okudukları bölümü kaçıncı sırada tercih ettikleri gibi faktörlerin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Deneme öncesi modelde yer alan karşılaştırma niteliğinde bir araştırmadır. Kimya Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik Ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında Hacettepe Üniversitesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden 120 tanesi çalışmaya katılmıştır. Uygulamaya Gazi Üniversitesi öğrencilerinden toplam 162 öğrenci katılmıştır. Kimya Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik ölçeği öğrencilerin kimya öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarını ölçen tek boyutlu geçerli ve güvenilir ölçme aracı geliştirilmiştir. Yapılan uygulama sonucunda da kimya öğretmen adaylarının ders ortamlarındaki aktiviteleri, öğrenci-öğretmen iletişimsizliği gibi konularda korku yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacılar tarafından bu durumun deneyim yetersizliğinden kaynaklandığı yorumu yapılmıştır. Öğretmen adaylarının meslektaşları ile işbirliği içinde olmak istedikleri görülmüştür. Okudukları bölümü üniversite sınavlarında tercih etme sıraları ile öz-yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek öğretmen adaylarının kimya öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının, çalışmaya katılan bayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kimya dersine yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Yaman ve Yalçın (2005) tarafından “Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme ve Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi” araştırılmıştır. Araştırmada yarı deneysel yaklaşım kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin yansız atama yoluyla eşitlenmeye çalışılmış ve mümkün olduğunca benzer nitelikte olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırma, 2002-2003 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 2. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 105, kontrol grubunda 115 olmak üzere toplam 220 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada öz-yeterlilik inanç ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın uygulanması sekiz hafta sürmüştür. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerine Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımının uygulanması,

aşamaları ve örnek problemin çözümü, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemlerle ilgili bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde her iki grupta da 5-7 kişiden oluşan gruplar oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler, ilgili konuya ilişkin gerçek yaşam problemleri belirleyerek her hafta sınıfta sunum yapmışlardır. Kontrol grubunda ise daha önce devam eden öğretim süreci aynen uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik inanç ön-test, son-test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi hesaplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık meydana geldiği belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test puanları 3,20 iken, son-test puanları 3,43'e yükselmiştir. Geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki katılımcıların da fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puanları 3,19 iken son-test puanları 3,34 olarak hesaplanmıştır. Geleneksel yöntemlerinde etkili kullanıldığında öz-yeterlik düzeylerini yükselttiği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik inanç ön-test, son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi hesapları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Çalışma öncesinde her iki gruptaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarının birbirine denk olduğu Yaman ve Yalçın tarafından ön-test puanları dikkate alınarak belirtilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aldıkları öz-yeterlik inanç puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Bu farklılık deney grubu öğrencilerin lehine olduğu belirtilmiştir. Bu hesaplama sonucunda Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını yükseltmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olabileceği yorumu araştırmayı yürüten Yaman ve Yalçın tarafından yapılmıştır.

Akbulut (2006) tarafından "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları" adlı araştırma yapılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu çalışma bu konu ve alana yönelik betimsel türde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2005-2006 Öğretim Yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim

Dalı; Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; Süleyman Demirel Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; Muğla Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler, örneklemini ise 1. sınıf düzeyinde 87 ve 4. sınıf düzeyinde 73 olmak üzere toplam 160 öğrenci oluşturmaktadır. Söz konusu örnekleme dahil olan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) öz yeterlik inançları, öğretmenlik öz yeterlik ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri bakımından öz-yeterlik inançlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın bulunup bulunmadığının saptanmasında ve söz konusu değişkenler açısından öğretmenlik öz yeterlik ölçeği'nde kapsanan derse öğrenci katılımı sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutları bakımından bir farkın olup olmadığının belirlenmesi için “Mann Whitney U-Testi” uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Keskin ve Orgun (2006) tarafından “Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi” adlı çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve başa çıkma stratejileri ile karşılaştırılması amacıyla yapılmış olan betimsel bir çalışmadır. Araştırma Ege Üniversitesi Atatürk Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'ndaki 112 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veriler üç bölümden oluşan anket formuyla elde edilmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde Başa Çıkma Stratejisi Ölçeği (BÇSÖ), üçüncü bölümde Öz-Etkililik-Yeterlilik Ölçeği (ÖEYÖ) kullanılmıştır. Veri analizinde, yüzde dağılımları, varyans ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamasının 21.55 ± 3.2 , %75.5'inin ekonomik durumunun orta, %44.9'unun yurttan kaldığı, %84.6'sının stresle ilgili herhangi bir toplantıya katılmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin genel olarak ÖEYÖ'nin alt boyutlarından yüksek puan aldıkları saptanmıştır. BÇSÖ'nden alınan puanlar cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmada, ÖEYÖ tüm alt boyutlarından alınan puanlar ile başa çıkma ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar (SDA alt boyutu hariç) arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Aşkar ve Dönmez (2004) tarafından yapılan “Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” adlı çalışmada eğitim yazılımı geliştirme sürecine yönelik öz-yeterlik algısını saptayan bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu ölçeğin maddelerini belirlemek için araştırmacılar tarafından eğitim yazılımı geliştirme süreci incelenmiştir. Eğitim yazılımı geliştiren çeşitli kurumlardaki eğitim yazılımı geliştirme aşamaları incelenmiş ve görüşler alınmıştır. Araştırmacılar yaptıkları incelemeler ve görüşmeler sonucunda eğitim yazılımı geliştirme sürecinin altı boyutta ele alınabileceğine karar vermişlerdir. Boyutlar; proje yöntemi, öğretim tasarımı, grafik tasarımı, animasyon tasarımı, programlama ve ses-video tasarımıdır. Aşkar ve Dönmez tarafından her bir boyutla ilgili olarak öz-yeterlik algısını gösteren maddeler yazılmıştır. Ölçek toplam 22 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin ön denemesi Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Ön deneme sonucunda maddeler üzerinde değişiklik yapılmamıştır. Ölçeğin son hali Ankara ilinde dört üniversitedeki Bilgisayar v Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan toplam 284 öğrenciye uygulanmıştır. Bir öğrencinin hatalı doldurması sonucu çözümlenemeyen 283 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasının ardından çözümlenmeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi için dönüştürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel Bileşenler analizi sonucunda dört boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar; proje yöntemi ve öğretim tasarımı, animasyon ses video tasarımı, grafik tasarımı, programlamadır. Ölçek toplam ve alt boyut .92, .91, .90, .80, .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin maddeleri, eğitim yazılımı geliştirilirken yapılan işleri içeren ifadelerden oluşmaktadır. Her bir madde 100'lük sisteme göre katılımcılar tarafından puanlanmıştır. “0”, hiç güvenmem; “100”, çok güvenirim cevabını belirtmektedir. Bu puanlama sistemi katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri ve böylece ölçeğin duyarlılığını artırmaktadır. Ölçek maddelerinin sayısını artırmak yerinde, puan kategorilerini artırmak ile daha kullanışlı ölçekler elde edilebileceği, farklı türde ölçek geliştirme yaklaşımlarını uygulayan çalışmalarının faydalı olacağı yorumu araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Taşdemir (2003) tarafından “Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-Yeterlik ve Problem çözme

Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Erzincan, Kayseri, Ordu, Samsun, Trabzon ve Zonguldak Fen Liseleri ikinci ve üçüncü sınıflardan tesadüfî olarak seçilen 489 öğrenciden oluşmaktadır. 162 kız ve 327 erkek öğrenciden oluşan örneklem grubunun yaş ortalaması 17.01’dir. Katılımcıların akademik konulara yönelik öz-yeterlik düzeylerinin ölçülebilmesi için araştırmacı tarafından Öz-yeterlik İnançları Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır. Bu ölçek Bandura (1982) tarafından sunulan kurumsal tabanla örtüşecek şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin akademik yaşantılarında yapabilirliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını değerlendiren 4 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek “1; Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesinden “7; Kesinlikle Katılıyorum” ifadesine doğru değişen likert tipi bir ölçektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Öz-yeterlik Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .71’dir. Puanların yüksekliği öz-yeterlik inançlarının yüksekliğini göstermektedir. Alınan veriler SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Mükemmeliyetçilik alt boyutları ile sınav kaygısı alt boyutları, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlik inançları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu ile incelenmiştir. Mükemmeliyetçilik ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve Düzen, Davranışlardan Şüphe, Aile Beklentilerinin öz-yeterlik inançları ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Öz-yeterlik inançlarının sınav kaygısının duyusallık boyutunu yordamada etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Öz-yeterlik inançları veya kişinin yapabileceğine ilişkin inançları azaldıkça sınav kaygısının duyusallık belirtilerinin arttığı araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Öz-yeterlik inançları azaldıkça kuruntu tarzı sınav kaygısının artmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kapıcı (2003) tarafından “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-İç İletişim Örüntüleri” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2002-2003 öğretim yılında Batman ili metropol alanında bulunan 28 resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçiminde tabakalama yöntemi uygulanmıştır. Örnekleme girebilen devlet ilköğretim okulları sosyo-ekonomik düzeylerine göre üst, orta, alt olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her gruptan rastgele seçim yapılmıştır. 28 ilköğretim okulunda gönüllü ve o gün okulda bulunan 530 öğretmen katılmıştır. 22 öğretmenin bazı maddeleri boş bıraktığı ve rasgele cevapladığı uygulayıcı tarafından tespit edilmiş ve yanıtları geçersiz sayılmıştır. Bu nedenle

araştırmada 508 öğretmenin cevapları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının neler olduğunu belirlemek amacıyla Açıköz ve Kapıcı zengin tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Bu ölçeğin hazırlanabilmesi için araştırmacı Açıköz ve Kapıcı Zengin ön deneme formu oluşturmuş, uzmanların ve öğretmenlerin görüşüne sunmuştur. Alınan öneriler doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılmasının ardından 35 maddelik deneme formu 256 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda Faktör Çözümlemesi ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı hesaplanmıştır. Faktör çözümlemesi sonucunda faktör yükü .40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir. Seçilen 28 madde üzerinde tekrar Faktör Çözümlemesi uygulanmış ve ölçekteki maddelerin, Öğretimsel Öz-yeterlik, olumsuz Öngörüler, Sınıf-içi Öğretim, Çabasal Öz-yeterlik adları altında 4 faktörde toplandığı görülmüştür. 28 maddeden oluşan bu ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı 0.87 bulunmuştur. Elde edilen veriler SPSS for WINDOWS 5.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin Öğretmen Görüşleri Ölçeğine verdiği cevapların madde ortalamaları ve standart sapmaları araştırmacılar tarafından hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretimde görevli öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının Öğretimsel Öz-yeterlik alt boyutunda daha yüksek olduğu, Olumsuz Öngörüler alt boyutunda düşük olduğu görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Öğretimsel öz-yeterlilik, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında bayan ve erkek ortalamalarının birbirine yakın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarında cinsiyetin önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Standart sapmalar incelendiğinde öğretimsel öz-yeterlilik, olumsuz öngörüler, sınıf-içi öğretim ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında yer alan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. İlköğretimde çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla belirlenen gruplar arasında, alt ölçeklere ait ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. İlköğretimde çalışan öğretmenler 1-5 yıl çalışanlar, 6-10 yıl çalışanlar, 11-20 yıl çalışanlar ve 21 ve daha fazla süredir çalışanlar olarak gruplandırılmıştır. Öğretimsel Öz-yeterlilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın 21 ve üstü yıldır çalışan öğretmenlere, en düşük ortalamanın ise 6-10 yıldır çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Olumsuz Öngörüler alt boyutunda ise en yüksek ortalamanın 6-10 yıldır çalışan öğretmenlere, en düşük ortalamanın 21 yıl ve üstü yıldır çalışan öğretmenler ait

olduğu görülmüştür. Standart sapmalar araştırmacı tarafından incelenmiş ve Öğretimsel Öz-yeterlilik, Olumsuz Öngörüler, Sınıf-içi Öğretim ve çabasal Öz-yeterlilik alt boyutlarında yer alan 1-5 yıldır görev yapan öğretmenlerin diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre daha heterojen bir yapıya sahip oldukları görülmüştür. Yapılan Varyans Analizi sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin kıdemleri ile öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının yaşlara öre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile öğretmenlerin yaşları 20-30 arası, 31-40 arası, 41 ve üstü olarak gruplara ayrılmıştır. Öğretimsel Öz-yeterlilik, Olumsuz Öngörüler ve Sınıf-içi Öğretim alt boyutunda en yüksek ortalamanın 41 ve üstü yaşında olan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Öğretimsel Öz-yeterlilik, Olumsuz Öngörüler, Sınıf-içi Öğretim ve Çabasal Öz-yeterlilik alt boyutlarında yer alan 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarında yer alan öğretmenlere göre daha heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Varyans Analizi yapıldığında ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarında, çabasal öz-yeterlilik ve öğretimsel öz-yeterlilik boyutlarında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğretimsel Öz-yeterlilik ve Çabasal Öz-yeterlilik boyutlarında 20-30, 31-40 ve 41 üstü yaş gruplarında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının branşlarına göre değişip değişmediğini göstermek amacıyla öğretmenler branşlarına göre Sınıf Öğretmeni, Sosyal Bilimler Öğretmeni, Fen-Matematik, Dil ve Diğer (Müzik, din, Resim-İş, Beden Eğitimi) olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Öğretimsel Öz-yeterlilik alt boyutunda en yüksek ortalamanın sınıf öğretmenlerine, olumsuz öngörüler alt boyutunda dil grubu öğretmenlerine, sınıf-içi öğretim alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmenlerine, çabasal öz-yeterlilik alt boyutunda ise fen-matematik branşına sahip öğretmenlere ait olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretimsel Öz-yeterlilik ve sınıf-içi öğretim boyutunda fen-matematik öğretmenlerinin, olumsuz öngörülerde sınıf öğretmenlerinin, çabasal öz-yeterlilik boyutunda ise diğer grup öğretmenlerinin daha heterojen bir yapıya sahip oldukları görülmüştür. Yapılan Varyans Analizi sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenlerinin olumsuz öngörüler ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında öz-yeterlilik algılarında önemli farklılık olduğu görülmüştür. Öğretimsel Öz-yeterlilik ve çabasal öz-yeterlilik boyutlarında sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler, fen-matematik, dil ve diğer branş öğretmenleri arasında öz-yeterlilik düzeyi açısından önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Kapıcı Zengin tarafından ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılarının sınıf-içi iletişim örüntülerinde farklılıklar yaratıp yaratmadığı da

araştırılmıştır. Bu nedenle sınıflarında bir ders saati gözlem yapılan 70 öğretmenin öz-yeterlilik puanlarına göre ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve öğretmenler öz-yeterlilik puanlarına göre düşük ve yüksek olarak iki gruba ayrılmıştır. Davranışları gözlenen 70 ilköğretim öğretmeninden 14 tanesinin öz-yeterlilik algıları yüksek, 16 öğretmenin de öz-yeterlilik algılarının düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu ve olumsuz sınıf-içi iletişim davranışları belirlenerek, öğretmenlerin iletişim puanları hesaplanmıştır. Düşük öz-yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin gösterdikleri sınıf-içi iletişim davranışlarının daha çok öğrencilerin yaptıkları davranışlara öfkelenme, öğrencileri tehdit etme ve öğrencilerin davranışlarını cezalandırma maddelerinde toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlilik algıları yüksek öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını övme, öğrencilerle dostça etkileşim kurma, sıcak bir ses tonu kullanma, göz iletişimi kurma ve öğrencilerin fikirlerini kabul etme davranışlarını gösterdikleri, yanlışları eleştirme, tehdit etme, öfkelenme ve cezalandırma davranışları göstermedikleri gözlenmiştir.

2000-2001 Eğitim-Öğretim Yılında Arslanerer (2001) tarafından “Yöneticilerde Öz-yetenlik Algılaması ve Sağlık Yöneticilerinde Bir Araştırma” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan üç büyük hastanede hizmet veren sağlık yöneticilerine yönelik anket hazırlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda araştırmaya katılan yöneticilerin genel öz-yetenlik algılamaları 3.095 olarak hesaplanmıştır. Bu algılama düzeyi geliştirilen Likert Tipi anket sonucuna göre (en düşük 1, en yüksek 4), ortalama bir algılama düzeyi olduğu görülmüştür. Yöneticilerin hizmet sınıfındaki görevlerine göre öz-yetenlik algılama düzeylerinin ortalama düzeyde olup aralarında sayısal anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin bulunduğu hizmet grubundaki hizmet süresine göre öz-yetenlik algılama düzeylerine bakıldığında ortalama düzeyde olduğu, aralarında sayısal anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Katılımcıların kamuda toplam hizmet süresine göre sağlık yöneticilerinin öz-yetenlik algılama düzeyleri 30-39 yıl arasında hizmet verenlerde 3.33, 0-9 yıl arasında hizmet verenlerde öz-yetenlik algılama düzeyleri 3.108, 10-19 yıl arasında hizmet verenlerde 3.098 ve 20-29 yıl arasında hizmet verenlerde 3.0 bulunmuştur. 40 yıl ve üzeri yıllarda hizmet verenlerde öz-yetenlik algılama düzeyi 2.95 olduğu görülmüştür. Yöneticilerde öz-yetenlik algılama düzeyi ile diğer değişkenler (cinsiyet, medeni durum, yaş, görevi, bulunduğu görevdeki hizmet süresi) açısından anlamlı olup

olmadığına T testi yapılmıştır. T testi sonucunda aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi’nden 129, Balıkesir Üniversitesi’nden 46, Cumhuriyet Üniversitesi’nden 131, Mersin Üniversitesi’nden 57, Ankara Üniversitesi’nden 40 ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden 88 sınıf öğretmenliği programı 4üncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 491 (kız 253, erkek 238) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; öğrenim türlerine göre ele alındığında ise fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Çakır ve arkadaşları (2006) tarafından “Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Öz-yeterlik Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırma yapılmıştır. Bu çalışma, tezsiz yüksek lisans (TYL) ve öğretmenlik meslek bilgisi programlarının (ÖMBP) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları açısından karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum özelliğine ilişkin karşılaştırmalar ÖMBP’den 145 kız, 84 erkek, TYL’den 63 kız, 96 erkek öğrenci üzerinde; öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik özelliğine ilişkin karşılaştırmalar ise ÖMBP’den 139 kız 95 erkek, TYL’den 63 kız 96 erkek öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen veriler üzerinde t testi ve varyans analizi yapılmış, betimsel istatistikler hesaplanmış ve alt problemler doğrultusunda yorumlanmıştır. Sonuç olarak; tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır.

Küçükylmaz ve Duban (2006) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri” adlı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik yeterlikleri ile ilgili düşüncelerini belirleyerek, öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının seçiminde, adayların fen öğretimine temel oluşturacak tüm kuramsal ve uygulamalı dersleri almış olan Sınıf Öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca, 2005-2006 öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 113 son sınıf öğrencisi içerisinde 21 öğretmen adayı ile gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Küçükylmaz ve Duban tarafından yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veriler görüşme tekniği ile toplanmış, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu biçimlendirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile yapılmış, elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme yapılan sınıf öğretmeni adayları genelde fen öğretimi ile ilgili olarak kendilerine inanmakta ve güvendikleri görülmüştür. Ancak, özelde bakıldığında, fen öğretimini oluşturan değişik öğelerle ilgili olarak öğretmen adaylarının bu konuda kararsızlık yaşadıkları görülmektedir. Örneğin, öğretmen adayları fen öğretimi konusunda yeterli olabilmek için güçlü bir alan bilgisine, kendilerinde varolan bilgileri öğrenci düzeyine indirgeyebilme, deney yapma ve yaptırma, özel öğretim yöntemlerini ve teknolojiyi uygun biçimde kullanabilme gibi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini düşündükleri ve tüm bu ayrıntıları düşündüklerinde ise, bazıları kendilerine oldukça inanmakta, bazıları da yoğun bir yetersizlik duygusu yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, alan bilgisindeki yeterliklerini, genelde, geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirmekte, liseden mezun oldukları alanın ve eğitim fakültesinde aldıkları alan bilgisine yönelik derslerin bu konuda oldukça önemli bir rolü olduğunu düşünmekte olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Bilgiyi öğrenci düzeyine indirgeme konusunda görüş bildiren öğretmen adayları ise, genelde kendilerini yeterli hissetmektedirler. Bu konuda endişesi olduğunu belirtenler ise, bu endişelerini gerçek okul ortamındaki deneyimlerinin azlığı ile açıklayarak mesleğe başladıklarında bu sorunu aşabileceklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı, fen öğretimi ile ilgili yeterlikleri sorulduğunda laboratuvar ve deney konusuna değinmişlerdir. Adayların çoğunluğu ilköğretim

düzeyindeki deneyleri yapma ve yaptırma konusunda başarılı olabilecekleri inancına sahip olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmen adayları, fen öğretimindeki yeterlikleri ile ilgili olarak özel öğretim yöntemlerini bilme ve uygulama ile ilgili görüşler de ileri sürmüşlerdir. Öğretmen adayları çoğunlukla Fen Bilgisi Öğretimi dersi ile bağlantı kurmuşlar, bu derste pek çok yöntemi öğrendiklerini ve uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılması için yapılması gerekenlerle ilgili görüşleri genelde aldıkları eğitimle ilgili olmuştur. Öğretmen adayları fen öğretiminde laboratuvarın kullanılmasına ve deney yapmaya çok önem verdikleri, bunun için de aldıkları Fen Bilgisi Laboratuvarı dersine ilişkin olarak dersin süresinin yetersiz olduğunu ve artırılması gerektiğini, bu derste daha çok etkin olmaları gerektiğini, içeriğinin biraz daha ilköğretim düzeyine indirgenmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada, ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi’nde okuyan toplam 330 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmada beş dereceli likert tipi “Öğretmen adayı öz-yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Cronbach alfa ile güvenilirlik testi yapılmıştır. Kullanılan ölçeğin Alpha değeri ,89 olarak bulunmuştur. Veri çözümlemede, t-testi, varyans analizi ve aritmetik ortalama gibi istatistikî teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi bakımından derse zamanında girme ve öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve bağımsız biçimde aktarabilecekleri sınıf ortamı oluşturma alanında kendilerini tamamen yeterli gördükleri tespit edilirken, sınıfın fiziki düzeninin sağlanması ve bunun yanında özel öğretime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenerek bunlara yönelik spesifik öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması alanlarında ise diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinin okudukları bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen varyans analizi sonucunda Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan aday öğretmenlerle Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan aday öğretmenler ve Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan aday öğretmenlerle Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan aday öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma

tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki aday öğretmenler, Sınıf öğretmenliği ve Matematik öğretmenliği bölümündeki aday öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinin öğrenim türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonucunda ise, ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının normal öğretimdeki öğretmen adaylarına göre mesleki bakımdan kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyleri, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve mezun olunan lise türüne göre herhangi bir farklılaşma göstermemiştir.

Kan (2007) tarafından “Öğretmen Adaylarının Eğitime-Öğretme Öz-yetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Eğitime-Öğretme Öz-yetkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada; 1.öğretmen adaylarının eğitime-öğretme öz-yetkinliğine yönelik bir ölçek geliştirmek, 2.öğretmen adaylarının öz-yetkinliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve değerlendirilmek, 3.öğretmen adaylarının eğitime-öğretme öz-yetkinlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinden mezun olan 307 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın birinci amacına ulaşabilmek için 25 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan denemelik eğitime-öğretme öz-yetkinlik ölçeği çalışma grubuna uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla faktör analizi, madde test korelasyonları, Cronbach α güvenilirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Tüm bu analizler sonucunda, öğretmen adaylarının eğitime-öğretme öz-yetkinliğini ölçmeye yönelik tatmin edici düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçek oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yetkinlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının öz-yetkinlik düzeyleri arasında cinsiyete ve mezun olunan öğretim türüne göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çapri ve Kan (2007) tarafından “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Ünvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını, hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve ünvan değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma grubu, Mersin ili belediye sınırları

içindeki çeşitli yerleşim birimlerindeki ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershanelerden seçilen 784 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, öğretim kademeleri, okul türü ve ünvan değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin tüm kişilerarası öz-yeterlik inançları üzerinde hizmet süresi değişkeni-nin önemli bir etkisinin olduğu, ünvan değişkeninin önemli bir etkisinin olmadığı, çalışılan okul türü değişkeninin, yalnızca SYÖY inancı üzerinde, çalıştıkları öğretim kademesi değişkeninin ise yalnızca İDÖY inancı üzerinde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. ÇEVRE EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Ünal ve Dımışkı (1998) tarafından “UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi” adlı çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda araştırmacılar tarafından UNESCO-UNEP himayesinde küresel boyutta yapılan bu eğitim hamlesine karşılık ülkemizde yapılanlar sınırlı kaldığı yorumu yapılmıştır. Ülkemizde çevre eğitimi ilköğretim 4. sınıftan itibaren 8. sınıfa kadar Fen Bilgisi dersi kapsamında verildiği belirtilmiştir. Ortaöğretimde ise Lise Seçmeli Dersler Grubunda, çevre ve İnsan dersi ile verildiği belirtilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda beklenen başarının elde edilemediği anlaşıldığı belirtilmiştir. Durumun telafisinin, ilköğretimden başlayıp öğretmenlik eğitimini de içine alacak şekilde, Uluslararası Çevre Eğitim Programının benimsediği hedef ve esasları, ve ülkemiz şartlarını göz önünde tutarak yapılacak ciddi program geliştirme çalışmalarısıyla mümkün olacağı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Ünal ve Dımışkı, 1999).

Altın (2001) tarafından “Biyoloji Öğretmen Adaylarında Çevre Eğitimi” adlı araştırma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde 11 Eğitim fakültesinde bulunan Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi A.B.D.’den 22’si kız, 8’i erkek 30 birinci sınıf, 29’u kız, 21’i erkek 50 dördüncü sınıf öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi A.B.D.’den 18’i

kız, 5'i erkek 23 birinci sınıf, 29'u kız, 5'i erkek 34 dördüncü sınıf öğrencisi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi A.B.D.'den 1'i kız, 4'ü erkek 5 birinci sınıf, 11'i kız, 8'i erkek 19 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 161 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından konu ile ilgili literatür taranmış, önceden yapılmış anketler incelenmiş, ankette bulunması gereken soru ve ölçütler belirlenmiş ve araştırmanın amacını yönelik anket hazırlanmıştır. Öğrencilerin %73,29'luk kısmı ve ortaokul ve/veya lisede çevre ile ilgili ders almadığı, %26,71'lik kısmı ise çevre eğitimi ile ilgili ders aldığı görülmüştür. Dersi alan öğrencilerin 26'sı 4. sınıf, 17'si 1. sınıf öğrencisidir. Ankete katılan öğrencilerden 1. sınıf öğrencileri çevre ve ekoloji ile ilgili ders almadığı, 4. sınıf öğrencilerinin çevre ve ekoloji ile ilgili dersler (Gazi Eğitim; Hayvan Ekolojisi, Bitki Ekolojisi, Çevre Biyolojisi, Hacettepe Eğitim; Çevre Koruma Ekoloji, ODTÜ Eğitim; Ecology) aldıkları belirtilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak çevreye karşı ilgilerinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık yarısının çevre ile ilgili üniversitelerinde kulüp ya da topluluk olup olmadığını bilmedikleri, haberdar olanların da yalnız birkaç tanesinin bu topluluklara üye olduğu, okul dışında çevre örgütlerinin çalışmalarına katılan öğrenci sayısının azlığı, çevre ile ilgili TV ve radyo programlarını, takip etme ve basında çıkan haberleri okuma alışkanlıklarının büyük çoğunluğunda sağlayan en önemli kaynak olarak TV ve radyolara öncelik verdikleri, TV ve radyo programlarının yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler çevre sorunlarının çözümüne ilişkin en etkili grup olarak eğitimcilere ilk sırayı vermişlerdir. Türkiye'nin en önemli çevre sorunu olarak kentleşmeyi, dünyanın en önemli çevre sorunu olarak doğal kaynakların kullanımını göstermişlerdir. Çevre ve ekoloji ile ilgili kavram sorularına 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha büyük ölçüde doğru cevaplar vermelerine karşın, "ekosistem" ve "habitat" gibi biyoloji öğrencilerince iyi bilinmesi gereken kavramların yine iyi bildikleri düşünülen "ekoloji", "populasyon", "kommünite" gibi kavramlarla karıştırmaları öğrencilerde birtakım kavram yanılgılarının olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin genel olarak çevreye yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Fakat 4. sınıf öğrencilerinin çevre ve ekoloji ile ilgili dersler aldıkları halde 1. sınıf öğrencileriyle aralarında tutum açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı şekilde çevreye yönelik tutumlarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği ve sosyoekonomik düzeyin yükselmesiyle çevreye yönelik tutumlarda olumlu artış olduğu gözlenmiştir.

Ünder (1991) tarafından yapılan “Çevremerkezci Görüş ve Çevre Eğitimi” adlı çalışmada Çevreci Çevre Eğitimi değerlendirilmiştir. Çevre eğitimi, her şeyden önce bireyin çevreyi, çevreyle ilişkisi içinde kendini algılamasında doğal çevreye karşı tutumunda bir değişikliği, ya da zihinsel ve davranışsal bir değişikliği hedeflediği belirtilmiştir. Çevreci hareketin ve eğitim anlayışının kurumsal bir uygulama imkanı bulabilirse çevreci hareketin öngördüğü toplumsal-politik-ekonomik hedefleri gerçekleştirmek amacını ön plana çıkararak bir eğitim olacağı belirtilmiştir.

Örnek (1994) tarafından “Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri” adlı Bilim Uzmanlığı Tezi hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (%91) çevre kirliliğinin insan sağlığına verdiği zararlar konusunda bilgi edinmek istediği anlaşılmıştır. Öğrenciler bu konu hakkında yeterince bilgi almadığını belirtmişlerdir. İçme ve kullanma suyu atıkları, konut hava kirliliği, radyasyon, aydınlatma, havalandırma, gürültü, vektör kontrolü, mezarlıklar, gıda sağlığı, çalışma koşulları ve işyeri ortamı, toplum bireylerinin kazaları önleme, ilkyardım bilgi ve beceri eksikliği, nüfus sorunu vb. konuların çevre ve sağlık sorunları olarak bir bütün halinde ele alınması, kirlenici öğeler ve sağlık bağlantısının kurulabilmesi gerektiği araştırmacı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %96’sı hava, su ve toprak kirlenmesi ile ilgilenmiştir. Bunlar içerisinde özellikle su kirlenmesi yaygın olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin %87’si su kirliliği oluşumu hakkında bilgi edinmek istediğini belirtmiştir. %92’si su içerisinde kirlilik oluşturan küçük canlıları mikroskop altında incelemek istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %90’ı çöplerin toplanması, taşınması, imhası konusunda yapılan çalışmalar hakkında bilgi edinmek, %82’si çevredeki endüstri atıklarını araştırmak, %85’i bu endüstri atıklarında meydana gelen küçük canlıları mikroskopta incelemek istediğini belirtmiştir. Havanın insan sağlığına, gerekse tabiata zarar verici hale gelmesi, kirlenici unsurların fazlalaşmasıyla olmaktadır. Bu unsurları araştırmayı % 94’ü, %92’si hava kirliliği oluşumu hakkında bilgi edinmek, %89’u havada kirlilik oluşturan küçük canlıları mikroskopta incelemek istediğini belirtmiştir. Katılımcıların %92’si gürültü kirliliği ile ilgili ayrıntılı bilgi almak, %89’u nüfus artışı ve bunun etkileri konusunda bilgi edinmek istediğini belirtmiştir. Araştırmada öğrencilere hangi tür çevre kirliliğini önleyecek çalışmalarda bulunmak istediklerini belirleyecek sorularda sorulmuştur. Alınan verilere göre; öğrencilerin %91’i hava kirliliğini önleyecek çalışmalarda bulunmayı, %87’si su kirliliğini önleyecek

çalışmalarda bulunmayı, %81'i toprak kirliliğini önleyecek çalışmalarda bulunmayı istediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin %95'i Türkiye'de nesli tükenen bitki ve hayvanlar ve bunun nedenleri ile ilgili yayın yapılmasını, %98'i ormanlarımızın karşı karşıya bulunduğu tehlikeler ve alınması gereken önlemler ile ilgili yayın yapılmasını, %96'sı nehir, göl, deniz ve içme sularımızın kirlenme nedenleri ve alınması gereken önlemler ile ilgili yayın yapılmasını istediği görülmüştür. Öğrencilerin %94'ü ders için laboratuvarında araştırma yapma imkanı olsa, gıda maddelerimizde bulunan sağlığa zararlı maddeleri öncelikle araştırmak istediğini belirtmiştir. %97'si ise çöplerin zararsız hale getirilmesi konusunda araştırma yaptığını yapmak istediğini belirtmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin kendi yakın çevresinden başlayarak, ülkenin ve dünyanın çevre sorunlarını kavramasını sağlayacak temel bilgilerin kazandırılması gerektiğini belirtilmiştir. Doğal ve yapay afetlere hazırlıklı olma, afet durumlarında sorunların çözümüne katkıda bulunabilecek temel bilgilere sahip olma, böyle durumlarda toplumsal organizasyonları kolaylaştırma, can ve mal kaybını en aza indirecek uygulama ve davranışlara katılma sorumluluğu kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından ifade edilen çevre konusu günümüzde ve gelecekte en çok ilgi çeken ve kamuoyunu ilgilendiren konularda birisi olmayı sürdürmesinin başlıca nedenleri aşağıda verilmiştir.

1. Çevre sorunları giderek artmaktadır.
2. Yağmur ormanlarının tükenmesi, ozon tabakasının delinmesi gibi sorunlar tüm dünya ülkelerini ilgilendirmektedir.
3. Dünyada bazı canlı türlerinin nesli tükenmektedir.
4. Dünyanın bazı bölgelerine kuraklık ve aşırı sulamaya bağlı çoraklaşma, önemli çevre ve beslenme sorunları yaratmaktadır.
5. Çevre kirliliği insan ve diğer canlıların varlığını tehdit edici bir unsur olma niteliği kazanmaktadır. Yanlış şehirleşme, sanayi tesislerinin çevresel etki değerlendirmesi yapılmaksızın kurulması, yerleşim yerlerinin alt yapı eksiklikleri, sanayi kuruluşlarının katı, sıvı ve gaz atıkları için arıtma ve geri kazanma tesislerinin olmayışı, yanlış gübreleme ve sulama, hatalı ilaç kullanımı gibi bilinçsiz tarım faaliyetleri dahil bir çok sorun çözülmesi gerekmektedir.
6. Çevre, insan sağlığı ile yakından ilişkilidir. İnsan sağlığını tehdit eden fizik, biyolojik ve sosyal çevre unsurları vardır.

Araştırma sonucunda çevre eğitiminin mutlaka verilmesi gerektiği, çevre ve insan sağlığı bağlantısı kurulması, temel ekoloji ve çevre sağlığı verilmesi gerektiği, temel bilgilerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çevre kirlenmesi ve çözüm önerilerinin birlikte işlenmesi, çevremizdeki kaynaklar, doğal hayat öğeleri, yok olan ve yok olmakta olan türler üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir.

Durmuş (2006) tarafından “Biyoloji Öğretmen Adaylarının, Çevre Sağlığı, Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım İle İlgili Genel Özellik, Görüş, Davranış ve Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi” üzerine bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinin Biyoloji bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma evreni içerisinde yer alan öğrenci sayısının sınırlı olması nedeniyle ayrıca bir örneklem seçilmemiş araştırma evreninin tamamı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma okulunda bulunan ve araştırmaya katılmaya istekli olan 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf, 5. sınıflardaki toplam 131 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Biyoloji öğretmen adaylarının “ilk yardım, sağlık bilgisi ve çevre sağlığı konularındaki bilgilerini ölçmek amacıyla 23 çoktan seçmeli sorudan oluşan ölçme aracı hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğu herhangi bir biyolojik, kimyasal saldırı öncesinde ya da karşısında, deprem, sel, yangın ya da benzeri afetler öncesinde ne tür tedbirlerin alınması gerektiğini bilmedikleri anlaşılmıştır. Öğretmen adayları okul ve civarının çevre sağlığını olumlu yönde değiştirebileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Akyüz (1980) tarafından “Çevre Sorunları Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri” adlı çalışma yayımlanmıştır. Bu çalışmada çevre sorunları eğitiminin genel amaçları, somut amaçları, temel ilkeleri belirtilmiştir.

Çevre sorunları eğitiminin genel amaçları;

- Kırsal ve kentsel yörelerde, ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik sorunların birbirlerine bağımlı oluşunun ve bu durumun öneminin açıkça anlaşılmasına yardımcı olmak,
- Herkese, çevreyi korumak ve iyileştirmek için gerekli olan bilgileri, derleri, tutumu, aktif ilgi ve yeteneği kazanma olanağı vermek,
- Bireyler, gruplar ve tümüyle toplumda çevreye ilişkin yeni davranış tipleri meydana getirmek.

Çevre sorunları eğitiminin belirgin, somut amaçları;

- Bilinç kazandırma; Sosyal gruplar ve bireylerin, çevrenin tümüne ve ona bağlı problemlere ilişkin bilinç kazanmalarına ve onların bu sorunlara duyarlı hale gelmelerine yardım etmek.
- Tutum kazandırma; Sosyal gruplar ve bireylerin, çevrenin iyileştirilmesi ve korunmasına aktif olarak katılabilmeleri için gerekli olan çevreye ilişkin değerlerin bilincini kazanmalarına ve çevreye ilgi duymalarına yardım etmek.
- Yetenek kazandırma; Sosyal gruplar ve bireylerin, çevre sorunlarının belirlenmesi ve çözümü için gerekli yetenek ve becerileri kazanmalarına yardım etmek.
- Katılmayı sağlama; Sosyal gruplar ve bireylere, her düzeyde çevre sorunlarının çözümüne aktif olarak katkıda bulunma olanağı vermek.

Çevre Sorunları Eğitimin Temel İlkeleri;

- Çevreyi tümüyle, yani doğal yönleri ve insan tarafından meydana getirilen teknolojik ve sosyal yönlerinin (ekonomik, politik, teknolojik, tarihi ve kültürel, ahlaki, estetik tümüyle göz önünde tutulmalıdır.
- Devamlı bir süreç olmalı, okul öncesinde başlayıp okulda ve daha sonra devam etmelidir.
- Çevre sorunlarını bütünsel ve dengeli bir çerçevede içine yerleştirecek biçimde, her disiplinin imkanlarına başvurarak disiplinler arası bir yaklaşım benimsemelidir.
- Öğrencilerin başka coğrafi bölgelerdeki çevre şartları hakkında fikir sahibi olmaları için temel çevre sorunlarını mahalli, ulusal, bölgesel ve uluslar arası bakış açısından incelemelidir.
- Tarihi bakış açısını göz önünde tutmakla birlikte çevrenin şimdiki ve gelecek durumlarına yönelik olmalıdır.
- Çevre sorunlarının ortaya çıkmasını önlemek ve onları çözmek için mahalli, ulusal ve uluslar arası bir işbirliğinin değeri ve gereği üzerinde ısrarla durmalıdır.
- Sistemli biçimde, gelişme ve büyüme planlarını çevre açısından incelemelidir.
- Öğrencilerin, kendi öğrenme deneyimlerinin planlanmasına katkıda bulunmalarını sağlamalı ve onlara kararlar alma ve bunu sonuçlarını kabul etme imkanı vermelidir.
- Her yaştaki öğrenciler için, çevreye duyarlılık kazanma, bilgi edinme, problem çözme yeteneği kazanma ve değerlerin açık biçimde anlaşılması arasında ilişki kurmalı,

özellikle küçük yaştakilerin kendi topluluklarında ortaya çıkan çevre sorunlarına duyarlı hale getirmelerine en fazla önemi vermelidir.

- Çevre sorunlarının karmaşıklığını vurgulamalı ve böylece onların çözümü için gerekli eleştiri zihniyetini ve yetenekleri geliştirmenin zaruretini açıkça göstermelidir.
- Çevreye ilişkin bilgileri yaymak ve toplamak için çeşitli eğitimsel çevrelerden ve çeşitli yöntemlerden yararlanmalı ve pratik faaliyetler ve kişisel deneyimlerin önemini uygun biçimde ortaya koymalıdır.

Daştan (1999) tarafından “Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi” adlı tezi hazırlamıştır. Yapılan çalışmada çevre sorunlarının ve kirliliğinin en önemli kaynağının insan olduğu, insanın alışkanlıkları, sosyo-ekonomik örgütlenmeleri ile çevreye zarar verdiği belirtilmiştir. Nüfus, sanayileşme, kentleşme, turizm gibi sebeplerle hızla kirlenen çevrenin korunması, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yine insanın kendi elinde olduğu ifade edilmiştir. Sanayi Devrimi ile çevre sorunları öncelikle gelişmiş ülkelerde görülmeye başlanmış ancak günümüzde tüm dünyayı etkileyerek küresel bir nitelik kazanmıştır. Ülkemizde de çevre sorunları yaşanmaktadır. Çevre duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasında çevre için verilecek eğitim verilmesi gerekmektedir. Ülkemizde çevre eğitimi konusunda karşılaşılan sorunlar aşağıda belirtilmiştir.

- Çevre eğitimi ile ilgili yeterli sayıda ve nitelikte ders kitabı, araç, gereç v.b. olmayışı ve bu yayınların hedef kitlelere ulaştırılmasında güçlüklerle karşılaşılması,
- İlkokullardaki “Çevre Sağlık, Trafik ve Okuma” dersi ile liselerdeki “Çevre ve İnsan” dersinin kapsamının ve özellikle ilkokullarda bu ders için ayrılan zamanın az olması,
- Çevre eğitiminin klasik öğretim yöntemleri ile verilmeye çalışılması, ezberlemeye yönelen teorik yönün ağır basması, yerinde göstererek uygulamaya dayanan eğitim ve öğretiminin olması,
- Yüksek öğretimde çevre bilimi programlarından çok çevre mühendisliği programlarına ağırlık verilmesi, bunun farklı sonuçlarının yanı sıra öğretmen yetiştirme açısından sorun yaratması,

- Çevre eğitiminin yaygın eğitim kapsamında ele alınması önemli yerlerin ve işlevleri olan gönüllü kuruluşlara yeterince teşvik edilmemesi ve koordinasyon sağlanamaması,

- Kitle iletişim araçlarında özellikle çocuklara, gençlere, ev hanımlarına yönelik programlarında çevre eğitimine yeterince önem verilmemesidir.

Çevre eğitiminde amaç birey ve toplumlara çevrenin en iyi amaç birey ve toplumlara çevrenin en iyi şekilde anlatılmasını sağlayarak çevre sorunlarının çözümüne bilinçli bir şekilde katkıda bulunmak için bili kazandırılmalıdır. Bunun için yapılması gerekenler araştırmacı tarafından aşağıda belirtilmiştir.

Bunun için yapılması gerekenler;

- Her yaş, meslek ve eğitim grubundakilere çevre eğitiminin sistemli ve planlı bir şekilde verilmesidir.

- Çevreyi kirletip, tahrip edip sonra onu onarmaya çalışmak yerine onu korumaya çalışmak, sorun ortaya çıkmadan önlemek yeğlenmelidir. Çünkü bazı değerlerin kaybedildikten sonra yenilenmesi zordur. Bu konuda radyo, televizyon, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçları; konuyla ilgili haberleri duyurma, bilgilendirme, kamuoyu oluşumuna katkıda bulunma, yöre yaşayanlarının konu ile ilgili tepkilere yer verme v.b. konularda görev almalıdır.

- Çevre eğitiminin özünde benimseme olgusu yer almalıdır. Çevre eğitiminde demokratik ve katılımcı bir politika geliştirilmelidir. Çevre eğitimi ön yargılı ve kadereci değer yargılarından arındırılmalıdır. Çevre eğitiminin temeli kişisel sorumluluk eğitimine dayanmalıdır. Gelişmiş ülkelerin çevre eğitim programları incelenerek ulusal eğitim ile ilişkilendirilmelidir.

- Hazırlanacak olan eğitim programları esnek olmalı yeni değişiklikler açık olmalı ve hepsinden önemlisi elde edilen sonuçlar periyodik bir şekilde kontrol edilerek başarı oranı tespit edilmelidir.

- Eğitim yoluyla, çevre sorunlarının yalnızca çevre kirlenmesi olmadığı, çevre kirlenmesinin önlenmesi ve doğal dengenin korunmasıyla birlikte, çevrenin iyileştirilmesi dünyanın her yerindeki insanlara, bugünkü ve gelecekteki kuşaklara yaşanılır bir çevre bırakılması konularına kitlelerin dikkati çekilmeli ve varolan davranış kalıpları ekonomik sistem ve tüketim alışkanlıkları sorgulanmalıdır.

- Çevrenin korunmasına yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları; bütüncül bir yaklaşımla, bireyden çok kitlelere hitap etmeli ve hedef kitlelerin ihtiyaçları göz önünde tutulmalıdır. Eğitim sistemindeki dağınık ve çok başlı programlar yeterli, gerçekçi aynı zamanda ülke koşullarına uygun bir eğitim dikkate alınmalıdır.
- Örgün eğitimde verilen çevre eğitimi, bu konuda yetiştirilmiş bilinçli ve duyarlı öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öğretmenler çevre için eğitim anlayışı ile yetiştirilmeli, hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.
- Bilgiye ve belgeye erişebilirliğin sağlanması için bilgisayarlı hizmet veren bir sistemin kurulması gerekir.
- Çevre Bakanlığı değişik uzmanlardan oluşan ekipler kurarak çevre eğitimi politikasını geniş bir perspektifte oluşturmalıdır.
- Politika oluşturucu ve karar alıcı konumlardaki yöneticilerin çevre konusunda eğitimine dikkat edilmelidir.
- Topluma bir çevre ahlakı formasyonu verilmedikçe çevre eğitimi sonuçsuz kalacaktır. Manevi kültürel değerlerimizden ve törelerimizden çevre eğitiminin tüm aşamalarında yararlanılmalıdır.
- Çevre bilincinin kazandırılması için okul, aile, belediye, Çevre Bakanlığı ve gönüllü çevreci kuruluşlar işbirliği içinde olmalıdır. Toplumun da çevre eğitimini desteklemesi gerekir.
- Verilen çevre eğitimi güçlü bir kamuoyu oluşturmakla birlikte halk katılımını da sağlamalıdır. Bu yönde verilecek olan eğitim resmi kurumlarla birlikte gönüllü kuruluşlar aracılığı ile gerçekleştirilmelidir. Türkiye’de çevre konusunda örgütlenmiş bulunan gönüllü kuruluşlar, dernekler ve vakıflar olarak iki kısımdır. Çevrenin korunması, geliştirilmesi ya da sorunlarının giderilmesi amacıyla sayıları giderek artmış bulunan gönüllü kuruluşlar genellikle sınırlı ekonomik olanaklar içinde çalışmakta ve verdikleri hizmete yeterince kaynak ayıramamaktadır.

Topaloğlu (1999) tarafından “Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi” adlı araştırma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ilinin Bornova semti oluşturmaktadır. Örneklem grubunu sanayi sektöründe çalışan; üretim işçileri, memurlar ve yöneticilerin “çevreye yönelik tutumları ile doğaya zarar vermeyen ve çevreye yönelik tutumların eğitim boyutu ile ilgili olarak çalışan “öğretmenler” oluşturmuştur. Araştırma 100

sanayi çalışanına ve 100 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan 50 anket Milli Eğitim Bakanlığına bağlı lise öğretmenlerine, 50 anket ise sanayi sektörüne işgücü yetiştiren Endüstri Meslek Lisesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Öğretmenlerin çevreye yönelik tutumlarında çalıştıkları okul türlerine göre bir farklılık gözlenmemiştir. Bireyin çevre sorunlarına neden olan etkenlere ilişkin tutumlarının saptanması, çevreye yönelik bireysel tutumların ve bu tutumlara sivil toplum kuruluşlarının, eğitimin etkisinin saptanması için görüşme formları hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim kurumlarının çevreye yönelik tutumlarda önemli bir etki yarattı görülmüştür. Ankete katılanların eğitim düzeyleri yükseldikçe, özellikle üniversite eğitimi tamamlayanların, çevreye yönelik duyarlılıklarının arttığı belirtilmiştir. Çevre eğitimi konusunda ankete katılanların %33.0'ı gazete, dergi, kitaplar, televizyon, radyo ve okulların bir arada etkili olabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Toplumun geneline ulaşabilen her türlü eğitim biçimi bir arada gerçekleştiğinde çevre bilinci konusunda verimli bir eğitimin gerçekleşeceği görüşüne yüksek öğrenim mezunlarının %30.0'u desteklediğini belirtmiştir. Çevre eğitimi konusunda araştırmaya katılanların %31.5'i tarafından kitle iletişim araçları tercih edilmiştir. Ülkemizde gazete, dergi ve kitap okurlarının az sayıda olması, çevre eğitimi konusunda bu faktörlerin etkili olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ankete katılanların %4.5'i, sadece gazete, dergi ve kitapların çevre eğitimi konusunda etkili olabileceğini söylemiştir. Öğretmenlerin çevre kirliliği kavramına yaklaşımları incelendiğinde %41.0'lık payla ilk sırayı “insan eliyle bozulan doğal dengenin yaşamı tehdit etmesi” düşüncesi; sanayi kuruluşlarında çalışanlar arasında %36.0'lık pay ile “su, hava ve toprağın kirlenmesi sonucu doğal dengenin bozulması” tanımı yer almıştır. Çalışanların iş konumlarıyla çevre eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde katılımcılar tarafından bilinçli bir çevreciliğin, çok yönlü bir eğitim yoluyla sağlanabileceğinin, böylece halkın geneline yayılabilen, kalıcı ve etkili bir çevre bilincinin yeşerebileceği düşüncesinin hakim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sırada okullarda verilen eğitim cevabı (katılımcıların % 31.5'i), üçüncü sırada kitle iletişim araçları (%31.0) yer almıştır.

Demirdöven Polat (1999) tarafından “Türkiye’de Çevre Eğitiminin Durumu” adlı araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda ilköğretimin birinci kademesinde Çevre Sağlık Trafik ve Okuma dersinin 1998-1999 eğitim öğretim yılına kadar Anadolu

liseleri sınavlarına hazırlık gerekçesiyle okutulmadığı yerine Fen Bilgisi, Türkçe gibi dersler yapıldığı anlaşılmıştır. Fen Bilgisi ve Hayat Bilgisi derslerinde çevre ile ilgili konulara verildiği ancak yeterli olmadığı öğrencilerin davranışlarında gözlemlendiği belirtilmiştir. Ders araç gereçleri açısından, özellikle görsel malzemelerde okulların büyük eksiklikler olduğu, kent altyapılarının öğrencilerin doğal ortamlarında öğrenmelerine izin vermemektedir. İlköğretimin ikinci kademesinde yapılan araştırmalar incelendiğinde bu öğrencilerin çevre duyarlılığının ve bilincinin arzu edilen seviyenin altında olduğu görülmüştür. Bu düzeyde fen Bilgisi dersi içinde çevre konularına yer verilmiştir. Çevre konularının sadece Fen Bilgisi ve Coğrafya dersi müfredatı içinde yer alması yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde çevre konuları Biyoloji dersinde ve seçmeli bir ders olan Çevre ve İnsan 1 dersinde okutulduğu ifade edilmiştir. Bu derslerin işlenişi de teorik bir şekilde işlenmeye devam edilmiştir. Doğaya çıkarak işlenmesi gereken bu dersler aktif metot uygulanmadan sınıf içinde teorik olarak verilmiştir. İlk ve orta öğretimde çevre eğitime yönelik farklı faaliyetlerde olduğu, eğitsel kol faaliyetleri kapsamında kurulmuş öğrenci kulüpleri bulunduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Bu topluluklardan bazıları çevrenin tanınması, canlıların korunması, çevrenin temiz tutulması gibi konularda duyarlılığı artırıcı faaliyetlerde bulunmaktadır. Özellikle 5 Haziran tarihinde her yıl kutlanan Dünya Çevre Günü münasebetiyle Türkiye genelinde öğrenci kulüp ve topluluklarınca etkinlikler düzenlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, Çevre Bakanlığı ve çeşitli gönüllü kuruluşların katkılarıyla öğrencilerin çevreye ilişkin duyarlılıklarını artırıcı çeşitli faaliyetlerinde düzenlendiği gözlemlenmiştir. Çevre Bakanlığınca 6-8 Haziran 1995 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen “Dünya Çocukları 1. Çevre Kurultayı” konunun önemine işaret etmiştir. Bu kurultaya çok sayıda ülkeden temsilci çocuk katılmış ve nihai bildirmede çocukların görüşleri yer almıştır. ABD ve Türkiye arasında 1995 yılında imzalanan GLOBE programı (Global Learning and Observation to Benefit the Environment) protokolü gereği Türkiye’de 10 özel okul Globe programı yürütülmüştür. UNESCO tarafından organize edilen Güneydoğu Akdeniz Çevre Projesi (SEMPEP), Güneydoğu Akdeniz’i çevreleyen ülkeler tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmaların bütünü hitap etmediği görülmüştür. Bu çalışmaları yürüten okul ve kuruluşların çok az sayıda öğrenciye ulaşılabilirdiği, ulaşılan yerlerde de projeler müfredat programlarının ağırlığı ve şehirlerde doğal alanların kalmaması yüzünden hedefe ulaşamadığı anlaşılmıştır. Üniversitelerde bazı programların yapısı gereği ekoloji, çevre bilimi, çevre-insan ve biyoçeşitlilik gibi çeşitli dersler okutulmuştur.

Ancak bu derslerin grubun beklentilerinden uzak olduğu anlaşılmıştır. Karar mercilerinde yer alacak yönetici, öğretmen, mühendis, mülki amir ve çeşitli kanun adamlarını yetiştiren programlarda çevre eğitimi planlı ve sistemli bir şekilde verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlardan sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarda çevre eğitimine yönelik hiçbir ders bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel Biyoloji, ilk ve orta okullarda Fen Bilgisi Öğretmenliği gibi dersler “Çevre, Sağlık, Trafik ve Okuma” dersindeki çevre konularını öğretmen için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlk öğretimin ikinci kademesi için öğretmen yetiştiren kurumların hepsinin müfredat programında olması gereken çevre eğitimi dersi hiç birinde olmadığı, sadece Fen Bilgisi öğretmenliği programlarında okutulan Genel Biyoloji I,II derslerinde ekoloji konularının yer aldığı, bazı programlarda verilen Çevre Biyolojisi dersi olumlu bir adım olmakla beraber çevre kirliliği ve kontrolü konularını içermediği için yeterli olmadığı araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde Biyoloji öğretmenliği bölümlerinde alınan ekoloji dersinin de içeriği açısından çevre kirliliği ve kontrolü ile ilgili bir konu içermediği, bazı üniversitelerde seçmeli ders olarak Çevre Sağlığı dersi verildiği, Kimya bölümlerinde ise çevre kimyası gibi dersler verildiği, kimya öğretmenleri ekoloji dersi almadığı, diğer bölümlerde ise çevreye ilişkin hiçbir ders verilmediği belirtilmiştir. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde de çevre eğitimi konulu uygulamaya yönelik hiçbir programa rastlanmamıştır. Çevre eğitimi sistemli ve planlı verebilmek için bir çevre eğitim felsefesi benimsemek gerektiği belirtilmiştir.

Akyüz (1979) “Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri” adlı çalışma yapılmıştır. Çevre sorunlarının eğitime girmesinin nedenleri, insanın yaşaması için gerekli doğal kaynakların tükenmez olmamaları, endüstriyel gelişmelerin bu kaynakları tüketecek ve çevreyi bozacak boyutlarda ve biçimde ortaya çıkması olarak açıklanmıştır. Doğanın, çocuğun ihtiyacı olduğu için eğitimde kullanılması hiçbir zaman önemini yitirmeyeceği, hangi ülke, hangi rejim, hangi eğitim sistemi söz konusu olursa olsun geçerli bir uygulama olduğu ifade edilmiştir.

Sungurtekin (2001) tarafından “Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi” Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında “Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi” adlı çalışma yapılmıştır. Çocuklarda çevre bilincinin yerleşmesinde müzik, çok etkili bir araç konumunda olduğu

düşünülerek “Müzik Eğitimi yoluyla çevre bilinci nasıl oluşturulabilir, sınıf içerisinde bu konuya ilişkin ne tür uygulamalar yapılabilir?” konusu, olayın özünü oluşturmaktadır. “Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi” kapsamında, Öğr. Gör. Şehnaz Sungurtekin tarafından öğretmenlere yönelik “Yaratıcı Drama ve Atık Malzemelerle Tasarım Çalışmaları” programında yer alan “Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi” konulu bir sunum hazırlamıştır. Bu programda, İlköğretim ve Anaokulu düzeyinde atık malzemelerle tasarım çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca bu malzemelerle yapılmış olan ritim çalgıları tanıtılmıştır. Uludağ Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, eğitim öğretim yılı içerisinde hazırlamış oldukları atık malzemelerden ritim çalgıları tasarım çalışmaları yapılan etkinliklerle sergilenmiştir. Ayrıca seçilmiş olan pilot okullara, çevre ve doğa konulu şarkılar, kaynak olarak kullanılmıştır. Öğretmenler de kendi yaratıcılıklarını kullanarak, müzik yoluyla çevre eğitimini farklı boyutlarda verebilecekleri sonucuna varılmıştır.

Akdağ ve Erdiller (2006) tarafından “Okulöncesi Eğitim Çağındaki Çocuklara Çevre Bilincini Kazandırmak İçin Gönüllü Kuruluşlar İle İşbirliği Yapmak” adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi çağındaki çocuklara denizler ve sualtı yaşamı hakkında bilgi vermenin yanı sıra çocuklara denizleri ve sualtı yaşamını koruma bilinci kazandırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma okulöncesi eğitim alan 6 yaşındaki 11 çocuk üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışma deneysel bir çalışma olup aynı zamanda nitel araştırma tekniklerini de içermektedir. Su altı yaşam hakkındaki çevre eğitimi uygulanmadan bir gün önce ön-test uygulanmış eğitim uygulandıktan bir hafta sonra son-test uygulanmıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubu okuma yazma bilmedikleri için testler çocuklarla görüşme yaparak uygulanmıştır. Araştırmacılar test soruları sorulmuş ve çocuklar sorulara cevap vermiştir. Eğitimin etkisinin uzun süreli olup olmadığını ölçmek amacı ile son-test uygulamak için bir hafta beklenilmiştir. Testler iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda çocukların deniz ve sualtı yaşam hakkındaki çevre bilgisi ölçülmek için açık uçlu sorular, ikinci kısımda benzer sorular "evet, hayır" şeklinde iki şıklı olacak şekilde sorulmuştur. Çocukların verdikleri cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve güvenilirliği artırmak için iki araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ardından analizler gerçekleştirilmiştir. Su altı yaşam hakkındaki çevre eğitimine başlamadan önce sınıf ortamı sualtı atmosferi yaratacak şekilde düzenlenmiştir. Bunun için sınıfa mavi ışık kaynağı getirilmiş, pencereler mavi jelatinle kaplanmış ve duvarlara çeşitli balık posterleri asılmıştır. Sualtı yaşam

hakkındaki eğitim ODTÜ Serbest Dalış Grubu üyelerinden milli serbest dalış sporcusu Özden Duymaz tarafından verilmiştir. Verilen bu eğitim sualtında yaşayan bazı canlıların karakteristik özellikleri, bu canlıların yaşama alanının nasıl korunacağı, denizlerin nasıl kirlendiği ve bu kirlenmenin nasıl önleneceği, serbest dalış malzemeleri ve kullanılış amaçlarını içermektedir. Eğitim powerpoint sunusu şeklinde hazırlanıp sunulmuştur ve ODTÜ serbest dalış grubunun kamplarında çekilen fotoğraflar ile sualtı yaşama ait çocukların ilgisini çekecek renkli, canlı resimlerden oluşmaktadır. Eğitimden sonra araştırmacılar yine powerpoint sunusu şeklinde hazırlanan bir hikaye anlatmışlardır. Bu hikaye renkli, ilgi çekici resimlerden oluşmaktadır. Hikayenin içeriğinde denizlerin kirlenmesinin denizde yaşayan canlıların hayatını nasıl olumsuz etkilediğinden bahsedilmektedir. Hikaye anlatıldıktan sonra çocuklarla birlikte dramatizasyonu yapılmıştır. Son olarak, yaratıcı sanat faaliyetinde çocuklar hep birlikte 100 cm'ye 200 cm boyutunda bir dalgıç resmi yapıp etrafına da denizde yaşayan canlıların ve bitkilerin resimlerini çizmişlerdir. Çocukların ön-test ve son-teste verdikleri cevaplar incelenip karşılaştırılmış, verilen eğitimin etkisi ölçülmüştür. Uygulanan çalışmanın, çocukların denizler ve sualtı yaşam hakkındaki bilgisinin ve denizleri ve sualtı yaşamı koruma bilinçlerini arttırdığı görülmüştür. "Denizleri kim kirletir?" sorusuna çocukların %50 'si eğitimden önce "balıklar kirletir" cevabını verirken eğitimden sonra cevapları "insanlar" şeklinde değişmiştir. Bir diğer çarpıcı sonuç; "denizleri temiz tutmak için insanlar neler yapabilir?" sorusuna verilen cevaplarda görülmektedir çocukların büyük bir kısmı "birşey yapamazlar" yada "denize girmeden önce banyo yaparlar" cevabını verirken eğitimden sonra çocukların verdikleri cevaplar "denize çöp atmazlarsa deniz temiz olur" şeklinde değişmiştir. Bu çalışma sonucunda, okulöncesi eğitimde gönüllü kuruluşlarla işbirliği yapmak çalışılan bu grup üzerinde olumlu sonuçlar göstermiştir.

Uzun ve Sağlam (2006) tarafından "Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği" adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Çevresel Tutum Ölçeği"nin geçerlilik ve güvenilirliği tespit etmek ve bu ölçeğin tanıtımı amaçlanmıştır. Oluşturulan bu ölçek 27 madden meydana gelmektedir. 5'li likert tipi ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Çankaya ilçesinin çeşitli orta öğretim kurumlarında, 584'ü (%60.3) lise 1 ve 385'i (%39.7) lise 2. sınıfta öğrenim görmekte olan, 490'ı (%50.6) kız ve 479'u (%49.4) erkek olmak üzere toplam 969 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler

SPSS programında analiz edilmiş ve ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Bu çalışmanın ilk aşamasında, tutumun üç boyutundan “davranış” ve “düşünce” boyutları ele alınmış, “duygu” boyutu ise bir sonraki çalışmaya bırakılmıştır. Tutumun ele alınan boyutları, “Çevresel Davranış Alt Ölçeği” ve “Çevresel Düşünce Alt Ölçeği” olarak değerlendirilmiş ve analiz sonucunda her iki alt ölçeğin üç faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik analizi, madde-toplam korelasyonu, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanarak yapılmış ve ölçeğin geneli için alfa .80, iki yarı test korelasyonu .76 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ölçeğin, çevreye yönelik davranış ve düşünce tutumunun belirlenmesinde güvenle kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Morgil ve arkadaşları (2001) tarafından “Fen Eğitiminde Çevre ve Çevre Koruma Projesi Hazırlamasına Yönelik Çalışma” yürütülmüştür. İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi konusunda bilgi düzeyleri ve fen derslerinde çevre eğitimi ile ilgili yapılabilecek çalışmaların neler olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla da öğrencilerin çevre eğitimi ile ilgili proje çalışmaları yapmaları ve bu çalışmaların sonucunda da bilgi düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2001-2002 öğretim yılında Ankara ili Beypazarı ilçesi Kırbaşı İlköğretim Okuluna kayıtlı 6. Sınıfta ki 30 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada toprak kirliliği, su kirliliği, hava kirliliği, çevre kirliliği ve enerji tasarrufu konularını içeren 20 soruluk bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan test öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğrenciler 6 şar kişilik 5 gruba bölünmüştür. Bu guruplara su, hava, çevre, toprak kirliliği ve enerji tasarrufu konuları dağıtılıp, bu konular hakkında projeler hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler proje planını hazırlarken; çalışma programı, iş bölümü, araştırma planı, materyaller ve yayın listesi gibi öğelere dikkat etmişlerdir. 6 hafta süren çalışma sonunda projeler öğrenciler tarafından tamamlanmış ve sınıfta sunuşlar yapılmıştır. Sunuşların ardından öğrencilerin çevre eğitimi ile bilgilerinin ne kadar arttığını ölçmek için uygulanan ön test, son test olarak yeniden uygulanmıştır. Testin güvenirliliği 0.65 olarak bulunmuştur. Öğrencilere uygulanan test sonuçları arasında fark olup olmadığını belirlemek için araştırmacılar tarafından bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Çalışmanın başlangıcında öğrencilere uygulanan testte öğrencilerin çevre eğitimi konusundaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Özellikle öğrenciler üç sorunun dışında kalan diğer sorularda %50'nin altında başarı göstermişlerdir. Ancak öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı modeli ile çevre eğitimi konusunda

projeler hazırlaması sonucunda bilgi düzeylerinde önemli ölçüde artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Klein ve Merritt oluşumcu/yapısalcı (Constructivism) kuramda çevre eğitiminin uygulanabileceğini ve bir çok araştırmacının Matematik ve Fen bilimlerinde uygulandığını belirtmektedir. Bu nedenle çevre eğitimi programları içinde oluşumcu kurama ait komponentlerin varlığının araştırılması gereken bir konu olduğu işaret edilmektedir (Klein ve Merritt, 1994).

2.3. SCHWARTZ'IN DEĞER KURAMI İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından “Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı” adlı araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ilindeki 15 ortaokul ve lisede (resmi ve özel okullar, kız-erkek liseleri, ticaret liseleri, teknik liseler, imam-hatip liseleri) görev yapmakta olan 183 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada, 56 değerden oluşan Schwartz Değer Listesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Türk öğretmenlerin özerklik değerleriyle, içgruba bağlılık değerlerine benzer önem verdikleri ve geniş insan gruplarının huzur ve sürekliliğini kendi bireysel hedeflerinin önünde aldıkları biçiminde, devingen bir değer sistemi ortaya koymuştur. Öğretmenlerin değer yönelimlerinin, tümüyle benzeşik bir yapı sergilemeyip kendi içlerinde farklılaştıkları görülmüştür. Dinsel yönelimin Türk insanının değer sisteminde belirleyici bir öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Hazer ve Şener (2007) tarafından “Değerlerin Kadınların Sürdürülebilir Tüketim davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bir Araştırma” adlı yapılan çalışmada Ankara Çankaya sağlık Grup başkanlığı Çukurca sağlık Ocağına bağlı yerleşim alanlarında oturan ailelerden evreni temsil edebilecek örnek sayısı istatistiksel olarak belirlenerek toplam 600 aile araştırmaya alınmıştır. Araştırmada Schwartz'ın Değer Listesinin tamamı yerine araştırmanın spesifik ihtiyaçlarına yönelik olarak değer listesinin kısaltılmış şekli kullanılmıştır. Bu kısaltılmış ölçekte seçilen 24 değer tipi bulunmaktadır. Bu 24 değer her birinin kendi hayatlarını yönlendiren bir ilke olmaları

açısından taşıdıkları öneme göre 1 ile 3 arasında değişen bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Kadınların sürdürülebilir tüketim davranışları 14 çevre dostu davranışı içeren bir skala ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları kadınların sahip olduğu ve “Özaşkınlık” değer boyutu içerisinde yer alan evrenselcilik ve iyilikseverlik ile sürdürülebilir tüketim davranışları arasında zayıf olmakla birlikte pozitif ve diğer tiplerine göre daha güçlü bir ilişki olduğunu, bu değerlere sahip kadınların çevre dostu davranışta bulunma ihtimalinin daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Kılavuz (2004) tarafından “Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler: Dini Hayat, Değer Tercihleri ve Kadına Bakış Eğilimleri” adlı araştırmada çeşitli demografik değişkenlerle dindarlık, temel değer yönelimleri ve kadına bakıştaki temel eğilimler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ve çevresinde oturan toplam 268 yetişkine Schwartz Değerler Ölçeği ve Kadına Bakış Testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları yetişkinlerin dindarlık, değer yönelimleri ve kadının sosyal statüsü için kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Araştırma örneklem grubunun dindarlık, değer ve kadına bakış ile ilgili yönelimleri ya da eğilimlerinin, bu konuda daha önce ortaya konan sonuçlarla benzerlik gösterdiği, ancak değer yönelimleri ve tutumlar arasındaki teorik uyumluluk ve benzerlikler yanında bazı çelişki ve tutarsızlıklar da bulunduğu ortaya çıkmıştır. Teorik olarak evrensellik değeri ile dindarlık arasında negatif ilişki olduğu, gelenek ve iyilikseverlik değer yapılarıyla ise pozitif yönde ve güçlü ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dindarlık değişkenleri ile en güçlü değer yapısının “iyilikseverlik” değeri olduğu ve “Hazcılık değeri ile dindarlık değişkenleri arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Dindarlıkta “bilgi” boyutuna giren dini inanç, tutum ve davranışlar ile “iyilikseverlik, evrensellik, güvenlik ve uyma gibi temel değer yapılarını içeren Sosyal İçerikli Değerler yönelimi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda öz-yeterlik inancı üzerinde sahip olunan değerlerin ve çevre eğitiminde öz-yeterlik inancının etkisi incelenmemesinden dolayı bu araştırma yapılmıştır.

BÖLÜM-III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve araştırmadaki istatistiksel süreç açıklanmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde olup, bu modelde iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu tür düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2005).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ

Araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler ile Aydın ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.3. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında, Adnan Menderes Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dalı 1., 2., 3., ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 320 öğrenci ve Aydın il, ilçe ve köy okullarında görev yapan toplam 80 sınıf öğretmeni örnekleme oluşturmaktadır. Çevre Bilimi dersi alan öğrenciler 3. ve 4. sınıflar, bu dersi henüz almamışlar ise 1. ve 2. sınıf öğrencileridir.

3.4 ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

1. Öğrenci-Öğretmen Tanıma Formu
2. Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği
3. Schwartz'ın Değerler Ölçeği

1. Öğrenci-Öğretmen Tanıma Formu:

Öğrenci tanıma formunda öğrencinin cinsiyeti, bulunduğu sınıf ve Çevre Bilimi dersini alma durumu bulunmaktadır. Öğretmenlerin ise cinsiyeti ve mesleki kıdemi ile bilgiler yer almaktadır. Öğrenci-Öğretmen Bilgi Formu Ek-1'de sunulmaktadır.

2. Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

Öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarını ölçmeyi amaçlayan bu ölçeği geliştirebilmek için öz-yeterlik ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan uyarlanan ve yeni yazılan maddelerle birlikte toplam 89 madde geliştirilmiştir. Her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirme (5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Biraz Katılıyorum, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum) kullanılmıştır. Ölçek için yapılan analizler aşağıda verilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi için aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır.

1. Araştırmacı tarafından ilgili literatür incelenmiştir.
2. Değişik konularda hazırlanan ölçeklerden uyarlanarak maddeler yazılmıştır. Bunlar; Riggs ve Enochs (1990) tarafından oluşturulan Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği, Akkoyunlu ve arkadaşları tarafından geliştirilen bilgisayara yönelik Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlilik ölçeği, Ekici (2005) tarafından geliştirilen biyoloji öz-yeterlilik ölçeği, Bıkmaz (2004) tarafından geliştirilen Öz-yeterlilik Ölçeği).
3. Yeni maddeler ilave edilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur.

4. Uzman görüşü sonunda kalan 89 madde, 170 öğrenciye uygulanmıştır ve 15 madde uygun bulunarak örneklem üzerinde (320 öğrenci ve 80 öğretmen) uygulanmıştır.

5. SPSS 11.0 paket programı ile Faktör Analizi ve betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

6. Lisrel 8.30 istatistik programı ile faktör yapısının uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır.

7. Ölçek alt boyutları madde içeriğine uygun olarak isimlendirilmiştir.

Öğretmen Adaylarının ve Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Özyeterlik İnançlarını Ölçeği Ek-2’de sunulmuştur.

Ölçek için yapılan analizler aşağıda verilmiştir.

1. Faktör analizinden önce maddelerin standart sapma ve anti-imaaj katsayılarına bakılmıştır. Maddelerin standart sapması 1.00’a yakın olan değerler alınmıştır. Anti-imaaj katsayısı 0.50’nin altında olan değer bulunmadığı için bütün maddeler alınmıştır.

2. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonunda 17 faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu faktörler varyansın % 70,288’ini açıklamıştır.

3. Bu 17 faktörlü yapıya Varimaks dönüştürmesi yapılmış ve 50 iterasyonlu 17 faktörlü bir çözüme ulaştığı görülmüştür.

4. Varimaks çözümlenmesiyle elde edilen 17 faktörlü yapıda, faktör yükü 0,40’ın altında olanlar ve birden fazla faktöre yüklenen faktör yükleri arasındaki farkı 0,10’dan az olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemler uygun yapı oluşuncaya kadar tekrar edilmiştir. Sonuçta 4 faktörlü ve 15 maddeli bir yapı oluşmuştur.

5. Ölçekte kalan 15 maddenin 6’sı birinci, 3’ü ikinci, 3’ü üçüncü, 3’ü dördüncü faktörde toplanmıştır. Bu 15 faktörün faktör yükleri 0,53 ile 0,91 arasında olup, varyansın %61,802’sini açıklamaktadır. Ölçekten alınan puanlara göre üst ve alt %27 lik grupların karşılaştırılması sonucunda, üst grup lehine önemli bir farkın olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonuçları Tablo-3.1.’de sunulmaktadır.

6. Faktör analizinin uygunluğunun test edilebilmesi için DFA (doğrulayıcı faktör analizi) yapılmıştır.

7. Faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde Tablo-3.2.’deki başlıkların verilmesine karar verilmiştir.

TABLO 3.1. : ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR ANALİZİ VE BETİMLEYİCİ İSTATİSTİK

ANALİZİ SONUÇLARI

Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyon)				Anti-İmaj Korelasyon Katsayısı	Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Madde-Alt Ölçek Toplam r	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Sivrilik)
		1 Akademik Yetkinlik Algısı	2 Sorumluluk Algısı	3 Öğretici Yetkinlik Algısı	4 Yönlendirilme Algısı							
7	+	0.795				0.79	0.65	2.75	0.91	0.75	0.32	-0.24
5	+	0.728				0.85	0.56	2.91	0.90	0.70	0.02	-0.21
10	+	0.705				0.84	0.51	2.82	0.87	0.69	0.27	-0.13
4	+	0.686				0.87	0.58	3.17	0.84	0.74	-0.01	-0.16
3	+	0.618		0.346		0.84	0.52	3.05	0.89	0.69	0.11	-0.01
1	+	0.538		0.308		0.83	0.40	3.38	0.91	0.63	0.05	-0.48
13	+		0.914			0.66	0.85	3.41	1.05	0.92	-0.46	-0.34
14	+		0.883			0.70	0.79	3.45	0.99	0.88	-0.42	-0.17
8	+		0.816			0.79	0.70	3.64	1.09	0.85	-0.59	-0.12
11	+			0.788		0.79	0.68	3.99	0.74	0.84	-0.47	0.33
2	+			0.762		0.80	0.62	4.08	0.77	0.80	-0.96	1.89
15	+			0.736		0.81	0.59	3.71	0.79	0.80	-0.10	-0.30
6	-				0.785	0.71	0.65	3.30	1.11	0.81	-0.32	-0.71
9	-				0.768	0.74	0.60	3.34	1.13	0.78	-0.24	-0.92
12	-				0.725	0.72	0.72	3.34	0.99	0.75	-0.30	-0.47
Öz Değer		3.811	2.556	1.653	1.250							
Açıklanan Varyans		19.242	15.925	14.161	12.475							
Madde Sayısı		6	3	3	3							
Minimum ve Maksimum Puanları		Min.=6 Mak.=30	Min.=3 Mak.=15	Min.=3 Mak.=15	Min.=3 Mak.=15							
Cronbach α		0.79	0.86	0.74	0.68							
Açıklanan Toplam Varyans: % 61.802												
Toplam Madde Sayısı: 15												
Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar: Min: 15 Mak. = 75												
Ölçek için Cronbach α = 0.76												

Tablo 3.1.'den de anlaşılacağı gibi ölçeğin Güvenirlilik Katsayısı 0.76 olup, toplam varyansın %61.80'ni açıklamaktadır. Ölçekte 4 alt boyut oluşmuştur. Tablo 3.2.'de ölçeğe ait maddeler ve alt boyutların isimleri sunulmuştur.

1. Akademik Yetkinlik Algısı
2. Sorumluluk Algısı
3. Öğretici Yetkinlik Algısı
4. Yönlendirebilme Algısı'dır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15'tir. Yüksek puan yüksek öz-yeterlik inancını, düşük puan düşük öz-yeterlik inancını göstermektedir.

TABLO 3.2.: ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNE AİT
MADDELER VE ALT BOYUTLARIN İSİMLERİ

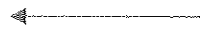
Madde No	Maddeler	Alt Boyut
7	Çevre ile ilgili birçok deneyin yöntem bölümünü bilirim.	Akademik Yetkinlik Algısı
5	Çevre ile ilgili sorulara bilimsel boyutta cevaplayabileceğim inancındayım.	
10	Çevre konularında geçen bilimsel terimleri iyi bildiğime inanıyorum.	
4	Çevre ile ilgili kavramları etkili bir biçimde öğretebilecek kadar iyi biliyorum.	
3	Çevre ile ilgili her türlü deneyi yapmak benim için basittir.	
1	Çevre ile ilgili kavramsal bilgilerimin pek çok arkadaşımın iyi olduğunu düşünüyorum.	Sorumluluk Algısı
13	Öğrencilerin Türkiye'deki çevre problemlerini öğrenmesinden sınıf öğretmeni sorumludur.	
14	Öğrencilerin çevre konuları ile ilgili deneyleri yapabilmesinden sınıf öğretmenleri sorumludur.	
8	Öğrencilerin çevre konularındaki başarılarından sınıf öğretmeni sorumludur.	Öğretici Yetkinlik Algısı
11	Vereceğim çevre eğitiminden sonra, öğrencilerim çevreye duyarlı olumlu davranışlar geliştirir.	
2	Vereceğim çevre eğitiminden sonra, öğrencilerim çevreye zarar veren arkadaşlarını uyacaktır.	
15	Vereceğim çevre eğitiminden sonra öğrencilerim dünyadaki çevre olaylarını bilinçli bir şekilde takip edebilir.	Yönlendirebilme Algısı
6	Öğrencileri çevre konularına nasıl yönlendireceğimi bilmiyorum.	
9	Anlamadığım bir çevre konusunu öğrenmek için kimlerden yardım alabileceğimi bilmiyorum.	
12	Çevre konularına karşı öğrencinin ilgisinin nasıl çekileceğini bilmiyorum.	

3.5. DFA (DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ) SONUÇLARI

Bu analizde, df (serbestlik derecesi), Chi-Square, RMSAE, GFI, AGFI, CFI, NNFI (TLI) değerlerinin uyumlu olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre aşağıdaki yorumları yapmamız mümkün olmuştur.

1. Serbestlik Derecesinin X^2 Değerine Oranı

Model İyi Uyumludur



SD (df)/ X^2 için 1/1 1/2 1/3 1/4 1/5 1/6



Model Kötü Uyumludur

1/3 iyi uyumdur. 1/5 genelde kabul edilebilir sınırdır.

Bizim verimiz için SD (df)/ X^2 oranı 0.774 olup, 1'e yaklaştığı için iyi uyum olduğu kabul edilebilir.

2. RMSAE (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)

RMSAE değeri için 0'a yakın değerler vermesi istenir. 0,05 ve küçük değerler mükemmel 0,08 ve küçük değerler ise modelin karmaşıklığı olan kabul edilebilir değeri gösterir. Bizim değerimiz 0,0545 olduğu için mükemmel uyumlu diyebiliriz.

3. GFI (İyilik Uyum İndeksi)

GFI= 0,90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir.

Bu çalışmada ise GFI= 0,943 olduğu için iyi bir uyum vardır.

4. AGFI (Örnekleme Genişliği Dikkate Alınarak Düzeltilmiş GFI Değeri)

AGFI= Örnekleme büyüklüğü göz önüne alınarak düzeltilmiş GFI değeridir.

AGFI= 0,95 ve üzeri mükemmel uyumu 0,90–0,94 ise tatminkâr düzeyde uyumu gösterir.

Bu çalışmada ise AGFI= 0,918 olup tatminkâr düzeye yakın uyum vardır denebilir.

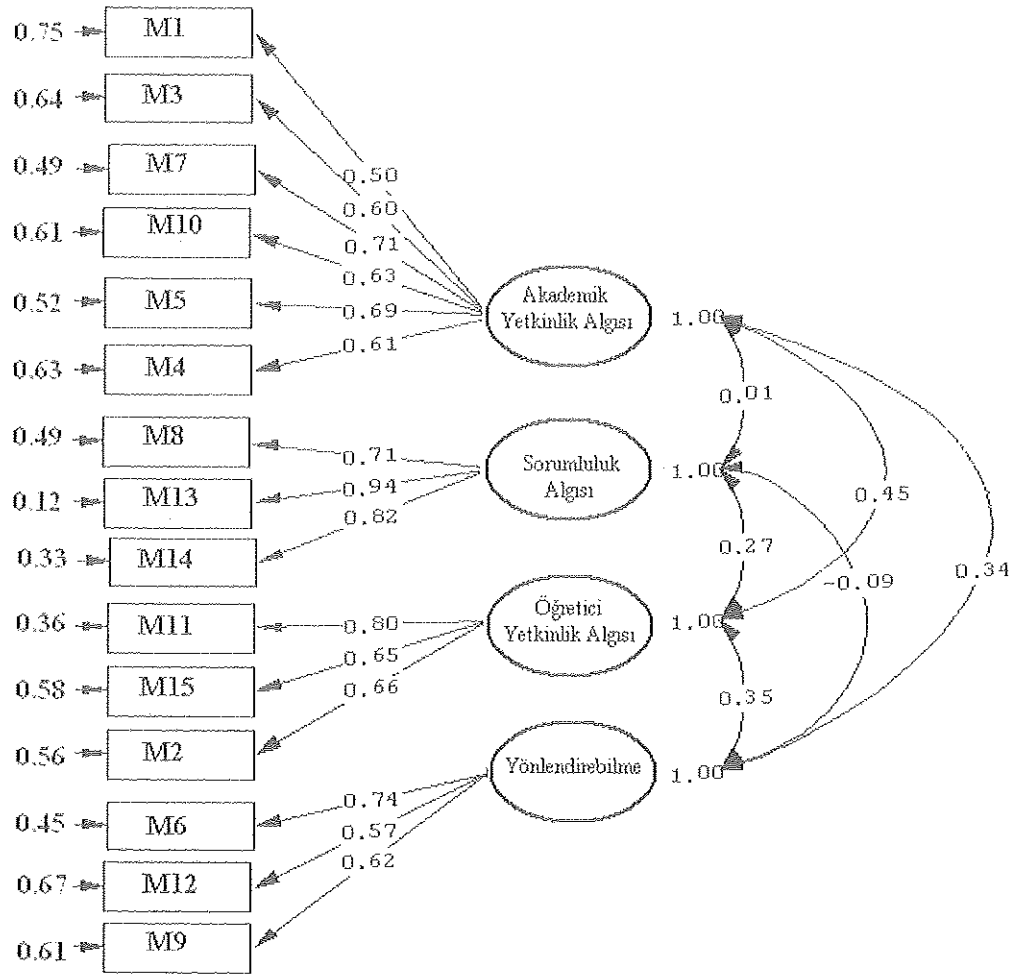
5. CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

CFI= 0,90 ve üzeri iyi uyum

Bu çalışmada ise CFI= 0,945 mükemmel yakın uyum vardır.

6. NNFI (TLI) (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi, Tucker-Lewis İndeksi)

NNFI (TLI) = 0,95 ve üzeri iyi uyumdur. 0,90–0,94 arası ise kabul edilebilir düzeydir. Bu çalışmada ise NNFI (TLI) = 0,932 olup mükemmel yakın uyum vardır.



ŞEKİL 2: ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNİN PATH (YOL) DİYAGRAMI

3. Schwartz'ın Değerler Ölçeği: Sınıf öğretmenleri ve lisans öğrencilerinin değer yönelimlerini ölçmek ve sınıflamak amacıyla **Schwartz'ın Değerler Ölçeği** kullanılmıştır. (Ek-3). Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88'dir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda özellikle farklı tipteki kültürel değerler ile çevreye yönelik davranışlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değerlerin yanında spesifik konulara yönelik tutumlar, davranışlar ve inançlar (Olson ve Zanna, 1993) da araştırmaların ana konularını oluşturmaktadır. Birçok araştırma geleneksel değerler üzerinde yapılırken, özellikle Schwartz'ın İnsan Değerleri Modeli ile yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir. Bu modelde 56 maddelik değerler ölçeği 10'lu bir sınıflama (**Güç, Başarı, Hazırlık, Uyarılım, Öz-yönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyma, Güvenlik**) ile açıklanmaktadır. Bu 10'lu sınıflama da kuramsal olarak 4'lü bir kategori

olarak yeniden sınıflandırılmaktadır. Tablo 3.3.'de bu değerler ve kategoriler sunulmaktadır. Bu kategorilerin oluşumuna etki eden kaynaklar ise “**Etkileşim, Grup, Organizma**” olarak verilmektedir.

Araştırmaların çoğu, Schwartz'ın organize ettiği kategorilerinden elde ettiği değerlerin bir çok farklı kültürün farklılığını ortaya koymada kullanışlı olduğunu göstermektedir (Oishi, Schimmack, Diener ve Suh, 1998; Schwartz, 1992 ve 1994; Spini, 2003). Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerinin (Schwartz'ın Değerler Kuramı) aile tanımları (çekirdek ve geniş aile) ve dinsel yönelimleri (Düşük ve Yüksek) arasındaki ilişki Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000)'nin çalışmasıyla ortaya konulmaktadır. Ölçekte geçen grup tanımları ve etkileşim kavramları aşağıdadır.

Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü

Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi

Hazelik: Bireysel zevke, hazza yönelim

Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı

Öz-yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık

Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoş görü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek

İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme

Geleneksellik: Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık

Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması.

Güvenlik: Toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği.

Etkileşim: Uyumlu bir toplumsal etkileşimin evrensel nitelikteki önşartları

Grup: Grupların sorunsuz işlev göstermesi ve varlığını sürdürebilmesi için evrensel gereklilikler

Organizma: Biyolojik organizmalar olarak bireylerin evrensel gereksinimleri

TABLO 3.3.: SCHWARTZ'IN DEĞERLER KURAMI ÖLÇEĞİ'NE AİT
KATEGORİ, GRUP, MADDE VE ETKİ KAYNAKLARI.

Kategoriler	Gruplar	Maddeler	Kaynakları
1. ÖZGENİŞLETİM	1. Güç (Power)	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntümü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek	Etkileşim Grup
	2. Başarı (Achievement)	Başarılı olmak, Yetkin olmak, Hırslı olmak, Sözü geçen biri olmak, Zeki olmak	Etkileşim Grup
ÖZGENİŞLETİM YENİLİĞE AÇIKLIK (ortak)	3. Hazcılık (Hedonism)	Keyif, Hayattan tat almak	Organizma
2. YENİLİĞE AÇIKLIK	4. Uyarılım (Stimulation)	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak	Organizma
	5. Özyönelim (Self-direction)	Yaratıcı olmak, Merak duyabilmek, Özgür olmak, Kendi amaçlarını seçebilmek, Bağımsız olmak, Kendine saygısı olmak	Organizma Etkileşim
3. ÖZAŞKINLIK	6. Evrenselcilik (Universalism)	Açık fikirli olmak, Erdemli olmak, Toplumsal adalet, Eşitlik, Dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, Çevreyi korumak, İç uyum	Grup Organizma
	7. İyilikseverlik (Benevolence)	Yardımsöver olmak, Dürüst olmak, Bağışlayıcı olmak, Sadık olmak, Sorumluluk sahibi olmak, Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, Manevi bir hayat, Anamlı bir hayat	Organizma Etkileşim Grup
4. MUHAFAZACI YAKLAŞIM	8. Geleneksellik (Tradition)	Açakgönüllü olmak, Dindar olmak, Hayatın bana verdiklerini kabullenmek, Geleneklere saygılı olmak, İlmli olmak, Dünyevi işlerden el ayak çekmek	Grup
	9. Uyma (Conformity)	Kibarlık, İtaatkar olmak Anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek	Etkileşim Grup
	10. Güvenlik (Security)	Ulusal güvenlik, Toplumsal düzenin sürmesini istemek, Temiz olmak, aile güvenliği, İyiliğe karşılık vermek, Bağlılık duygusu, Sağlıklı olmak	Organizma Etkileşim Grup

3.6. ARAŞTIRMADAKİ İSTATİSTİKSEL SÜREÇ

Araştırmada uygulanan istatistiksel süreçte evrenin çok büyük olması nedeni ile örneklem üzerinden elde edilen verilerden çıkarsamalara gidilerek evrendeğere ulaşılmıştır. Uygulanan Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği ve Shwartz Değer Kuramı listesi ile ilgili analizler SPSS 11.0 ve LISREL 8.30 paket programlarla yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan istatistiksel analizler;

1. “Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algısı puanları çevre bilimi dersi alan (1. ve 2. sınıflar) ve almayan öğrenciler (3. ve 4. sınıflar) arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemin hesaplanmasında, bağımsız örneklemelerde t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.
2. “Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algısı puanları çevre bilimi dersi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte ise, bu farklılık cinsiyete göre değişmekte midir” şeklinde ifade edilen alt problemin hesaplanmasında İki Faktörlü MANOVA kullanılmıştır.
3. “Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeği puanları öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemin hesaplanabilmesi için Tek Faktörlü ANOVA kullanılmıştır.
4. “Öz-yeterlik ölçeği puanları Çevre Bilimi dersi almayan öğrenciler, alan öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problemin hesaplanabilmesi için ANOVA ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Scheffe çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarına da bakılmıştır.
5. “Öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlar öğretmenlerin kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt problem için tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA, Scheffe testi kullanılmıştır.
6. “Çevre Bilimi dersi almayan öğrenciler, alan öğrenciler ve öğretmenlerin Çevre eğitime ilişkin öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile değerler ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde ifade edilen alt problem için kısmi korelasyon katsayıları değerler ölçeği toplam puan ortalamaları kontrol edilerek hesaplama yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölüme, sırasıyla araştırmanın bulguları ilgili yorumlarıyla birlikte sunulmaktadır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci alt problemi, “Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik algısı puanları çevre bilimi dersi alan (3. ve 4. sınıflar) ve almayan öğrenciler (1. ve 2. sınıflar) arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Çevre Bilimi dersi alan ve almayan öğrencilerin tanımlayıcı istatistikleri [öğrenci sayıları (N), öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların ortalamaları (Ort.) ve standart sapmaları (SS)] ve alt boyutların dersi alan ve almayan öğrencilere ilişkin karşılaştırmaları Tablo 4.1.’de sunulmaktadır.

TABLO 4.1.: ÇEVRE BİLİMİ DERSİ ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN İSTATİSTİKLERİ.

Alt Boyutlar	Çevre Bilimi Dersi	N	Ort.	SS	İkili Karşılaştırmalar
Akademik Yetkinlik Algısı	alan öğrenciler	169	18.20	3.34	$T_{326} = 3.901$ $P = 0.000$
	almayan öğrenciler	159	16.70	3.61	
Sorumluluk Algısı	alan öğrenciler	169	10.85	2.70	$T_{326} = -0.275$ $P = 0.783$
	almayan öğrenciler	159	10.93	2.44	
Öğretici Yetkinlik Algısı	alan öğrenciler	169	11.75	1.73	$U = 12772.5$ $P = 0.431$
	almayan öğrenciler	159	11.82	2.06	
Yönlendirebilme Algısı	alan öğrenciler	169	10.51	2.23	$T_{326} = 5.184$ $P = 0.000$
	almayan öğrenciler	159	9.18	2.43	

Çevre Bilimi dersi alan öğrencilerin Öz-yeterlik1 (Akademik Yetkinlik Algısı) ve Öz-yeterlik4 (Yönlendirebilme Algısı) alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları bu dersi henüz almayan öğrencilere oranla biraz daha yüksektir. İki öğrenci grubunun Öz-yeterlik2 (Sorumluluk Algısı) ve Öz-yeterlik3 (Öğretici Yetkinlik Algısı) puanları ise birbirine oldukça yakındır. Tablo 4'ten anlaşılacağı gibi, bağımsız örneklemelerde t-testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda “Akademik Yetkinlik Algısı”, ve “Yönlendirebilme Algısı” puanları arasında dersi alan öğrenciler lehine önemli farklar bulunmaktadır ($P < 0.05$). Öğretici yetkinlik Algısı puanları, Çevre Bilimi Dersi alan ve almayan öğrenci grupları arasında eşit varyansa sahip olmadığı için Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu teste göre dersi alan ve almayan öğrencilerin “Öğretici Yetkinlik Algısı” puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($P > 0.05$).

Çevre Bilimi dersinin, lisans öğrencilerinin çevre eğitimine ilişkin akademik yetkinlik algısı üzerine olumlu etkisinin olduğu dersi alan öğrencilerin Akademik yetkinlik Algısı” puan ortalamalarının istatistiksel olarak önemli bir farka sahip olmasından anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, “Yönlendirebilme Algısı” puan ortalamalarının da bu dersi alanlar lehine olması, bu alt boyut maddelerinden de anlaşılacağı üzere, bireyin hem kendisini hem de ileride öğrencilerini nasıl yönlendirebileceğine ilişkin algısının gelişme sağladığı kuvvetli bir şekilde öngörülebilmektedir. “Bir öğretici olarak yetkin olma algısı” ve “bir öğretmen olarak öğrencilerinin çevreci davranışlarından sorumluluğu kabullenme algısı” dersi alan öğrenciler lehine gelişmesi beklenen ancak geliştirilemeyen yetenekler olarak ifade edilebilir.

Tüm bu değerlendirmelerden anlaşılacağı gibi Çevre Bilimi dersi, kendine özgü yapısı (YÖK'ün ders programı içeriği, ders saati sayısı, uygulama dersinin bulunmaması, dersi veren öğreticinin özellikleri) nedeniyle öğretmen adaylarının gelişmesine katkı sağlamakta etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Geliştirilemeyen öz-yeterlik algıları için, Çevre Bilimi dersinin yapısal yetersizliklerinin “dolaylı sonuçlarından bazıları olarak” tanımlanabilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

İkinci alt problem “Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterlik algısı puanları çevre bilimi dersi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte ise, bu farklılık cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Çevre dersi alan ve almayan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin Öz-yeterlik inancı puanlarının tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.2’de sunulmaktadır.

TABLO 4.2.: ÇEVRE BİLİMİ DERSİ ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN ÖZ-YETERLİK ALGISI PUANLARININ CİNSİYETE İLİŞKİN TANIMLAYICI İSTATİSTİKLERİ.

Alt Boyutlar	Çevre Bilimi Dersi	Cinsiyet	N	Ort.	S.S.
Akademik Yetkinlik Algısı	alan öğrenciler	Erkek	77	18.52	3.57
		Kız	92	17.94	3.13
	almayan öğrenciler	Erkek	81	17.06	3.85
		Kız	78	16.33	3.33
Sorumluluk Algısı	alan öğrenciler	Erkek	77	10.29	2.80
		Kız	92	11.32	2.54
	almayan öğrenciler	Erkek	81	10.96	2.34
		Kız	78	10.89	2.55
Öğretici Yetkinlik Algısı	alan öğrenciler	Erkek	77	11.65	1.75
		Kız	92	11.84	1.72
	almayan öğrenciler	Erkek	81	11.57	2.10
		Kız	78	12.09	2.00
Yönlendirebilme Algısı	alan öğrenciler	Erkek	77	10.69	2.23
		Kız	92	10.36	2.23
	almayan öğrenciler	Erkek	81	9.07	2.42
		Kız	78	9.28	2.43

İki Faktörlü MANOVA ile yapılan analiz sonuçlarına göre “Akademik Yetkinlik Algısı”, “Sorumluluk Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” puan ortalamaları Çevre

bilimi dersi alıp almama durumu cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (Wilks Lamda (Λ)= 0.985 $F_{(3, 322)}= 1.623$ $P>0.05$). “ Öğretici Yetkinlik Algısı” Çevre Bilimi dersi almayan kızlarla erkekler arasında ($U=2732.0$ $P>0.05$) ve Çevre Bilim dersi alan kızlarla erkekler arasında da ($U=3171.0$ $P>0.05$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bazı araştırmalarda cinsiyet faktörü öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu, bazı araştırmalarla ise etkili olmadığı görülmüştür.

Morgil, Seçken ve Yücel (2004) tarafından “Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada öğrencilerin kimya öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarına; cinsiyetin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada Erkek öğretmen adaylarının kimya öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının, çalışmaya katılan bayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmada da cinsiyet yönünden incelenmiştir. Akbaş ve Çelikkaleli'nin yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inancının farklılaşmadığı, sonuç beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada, ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilikleri, cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik düzeyleri, cinsiyetlerine göre herhangi bir farklılaşma göstermemiştir.

Araştırmalardan anlaşılacağı gibi, farklı derslere ilişkin öz yeterlik algısının cinsiyete göre farklılaşabilmektedir. Ancak Çevre Bilimi dersi için, cinsiyete ilişkin algı farklılaşması bu çalışmada görülmemektedir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Üçüncü alt problem, “Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeği puanları öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelere ilişkin Öz-yeterlik inancı puanlarının tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Tablo 4.3.’de sunulmaktadır.

TABLO 4.3.: ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGISI PUANLARININ ONLARIN GÖREV YERLERİNE İLİŞKİN TANIMLAYICI İSTATİSTİKLERİ VE ANOVA SONUÇLARI

Alt Boyutlar	Görev Yeri	N	Ort.	SS	F	P
Akademik Yetkinlik Algısı	il	28	20.04	3.91	0.716	0.492
	ilçe	26	21.15	3.09		
	köy	26	20.39	3.42		
Sorumluluk Algısı	il	28	8.43	2.74	4.538	0.014
	ilçe	26	8.08	3.36		
	köy	26	10.35	2.67		
Öğretici Yetkinlik Algısı	il	28	11.39	2.10	2.942	0.059
	ilçe	26	12.42	1.42		
	köy	26	11.54	1.36		
Yönlendirebilme Algısı	il	28	9.39	2.53	2.962	0.058
	ilçe	26	11.12	3.14		
	köy	26	10.89	2.83		

Tablo 4.3’den anlaşıldığı gibi, “Sorumluluk Algısı” ortalama puanları il, ilçe ve köy arasında farklılık bulunmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırmalar testine göre, köy-ilçe arasında önemli fark olduğu ($P= 0.025$) hesaplanmıştır ve bu fark köylerde çalışan öğretmenler lehinedir. İstatistiksel olarak önemli olmasa da köy öğretmenlerinin Sorumluluk Algısı ortalama puanları il merkezinde çalışan öğretmenlere göre de daha yüksektir.

Bu durum köyde yaşayan öğrencilerin daha az imkâna sahip olması ile öğretmenin bu eksikliği gidermeyi üstlenmesi ile ilgili olabilir. Yapılan literatür incelemesinde bu bulgu ile ilgili başka araştırma bulunamamıştır. Köy, ilçe ve ilde görev yapan öğretmenler ile görüşme yapılması bu durumun kaynaklanma nedenini anlamak için faydalı olabilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Dördüncü alt problem, “Öz-yeterlik ölçeği puanları Çevre Bilimi dersi almayan öğrenciler, alan öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. “Akademik Yetkinlik Algısı” ve “Sorumluluk Algısı” alt boyutlarının gruplara ilişkin puan ortalamaları ANOVA testi ile “Öğretici Yetkinlik Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” puanları ise varyansların homojenliği varsayımını karşılamadığı için, Kruskal-Wallis testi ile karşılaştırılmıştır. Grupların öz-yeterlik algısı alt boyutlarının puan ortalamaları, tanımlayıcı istatistikleri, ANOVA ve Kruskal Wallis sonuçları Tablo 4.4’de sunulmaktadır.

TABLO 4.4.: ÇEVRE BİLİMİ DERSİ ALAN-ALMAYAN ÖĞRENCİLER VE ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER, ANOVA VE KRUSKAL WALLİS SONUÇLARI.

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	SS	^a ANOVA ^b Kruskal-Wallis	P
Akademik Yetkinlik Algısı	dersi almayan	161	16.76	3.63	F =31.178 ^a	0.000
	dersi alan	167	18.17	3.34		
	öğretmen	80	20.51	3.48		
Sorumluluk Algısı	dersi almayan	161	10.96	2.45	F=17.106 ^a	0.000
	dersi alan	167	10.81	2.70		
	öğretmen	80	8.94	3.06		
Öğretici Yetkinlik Algısı	dersi almayan	161	11.85	2.06	$\chi^2=1.033^b$	0.597
	dersi alan	167	11.73	1.72		
	öğretmen	80	11.78	1.71		
Yönlendirebilme Algısı	dersi almayan	161	9.22	2.44	$\chi^2=24.056^b$	0.000
	dersi alan	167	10.49	2.23		
	öğretmen	80	10.44	2.91		

Gruplara göre “Akademik Yetkinlik Algısı” ve “Sorumluluk Algısı” puanları ANOVA ve Öğretici yetkinlik Algısı ve Yönlendirebilme Algısı puanları da Kruskal Wallis test istatistikleriyle karşılaştırılmıştır. Buna göre; Akademik Yetkinlik Algısı, Sorumluluk Algısı ve Yönlendirebilme Algısı puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar göstermektedir (Tablo 4.4.).

“Akademik Yetkinlik Algısı” için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin puan ortalamaları hem dersi almayan, hem de dersi alan öğrencilere göre daha yüksek ve istatistiksel olarak önemlidir ($P=0.000$). Bununla birlikte dersi alan ve almayan öğrenciler arasında dersi alanlar lehine olmak üzere de istatistiksel olarak önemli bir fark görülmektedir ($P=0.001$). Çevre Bilimi dersi almayan, dersi alan ve öğretmen gruplarının “Akademik Yetkinlik Algısı” alt boyutu puan ortalamaları sıralandığında puanların artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum “Akademik Yetkinlik Algısının” deneyimden etkilendiği yorumunu yaptırabilir. Öğrencilerin deneyimlerinin öğretmenlere göre az olması nedeni ile bu alt boyuttan daha düşük puan almış olabilirler. Bu bulgu öz-yeterlik inancının oluşumunda tam ve doğru deneyimlerin etkisinin olduğunu desteklemektedir.

Sorumluluk Algısı için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre, öğretmen puan ortalamaları hem dersi almayan ($P= 0.000$), hem de dersi alan öğrencilere göre ($P=0.000$) daha düşüktür ve bu farklar istatistiksel olarak önemlidir. Bu bulgu için iki durum söz konusudur. Birincisi, dersin bu boyutu etkilemede önemli bir etkisinin olmadığı; ikincisi ise öğretmenlerin dramatik olarak daha düşük bir puana sahip olması diğer bir ifadeyle bu boyutla ilgili bir gerileme yaşadıkları söylenebilir.

“Yönlendirebilme Algısı” grup puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre Çevre Bilimi dersi almayanlar hem dersi alanlardan ($U= 9421.5 P= 0.000$), hem de öğretmenlerden ($U=4800,0 P=0.001$) daha düşük Yönlendirebilme Algısı puanlarına sahiptir. Bu bulgu Çevre Bilimi dersinin “Yönlendirebilme Algısı” boyutunun artırıcı etkisi olduğunu düşündürmektedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Beşinci alt problem, “Öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanlar öğretmenlerin kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Grupların öz-yeterlik algısı alt boyutlarının puan ortalamaları, tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları Tablo 4.5.’de sunulmaktadır.

TABLO 4.5.: ÖZ-YETERLİK ALGISI BOYUTLARININ ÖĞRETMENLERİN KIDEM GRUPLARINA GÖRE PUAN ORTALAMALARI, TANIMLAYICI İSTATİSTİKLERİ VE ANOVA SONUÇLARI

Alt Boyutlar	Gruplar	N	Ort.	SS	F	P
Akademik Yetkinlik Algısı	1-10	26	19.89	3.22	0.665	0.517
	11-20	20	21.00	3.60		
	21>	34	20.71	3.64		
Sorumluluk Algısı	1-10	26	10.12	3.08	3.423	0.038
	11-20	20	7.90	3.11		
	21>	34	8.65	2.81		
Öğretici Yetkinlik Algısı	1-10	26	11.77	1.37	1.213	0.303
	11-20	20	12.25	1.48		
	21>	34	11.50	2.03		
Yönlendirebilme Algısı	1-10	26	10.62	2.80	1.993	0.143
	11-20	20	11.35	2.96		
	21>	34	9.77	2.87		

ANOVA sonuçlarından anlaşıldığı gibi “Sorumluluk Algısı” puanları kıdem gruplarına göre farklılık göstermektedir ($P=0.038$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Scheffe testine göre, fark birinci grup (1-10 Yıl) ile ikinci grup (11-20 Yıl) arasında olup, birinci grup lehinedir ($P=0.049$). Bunun yanında birinci grubun ortalamalarının diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum diğerlerine göre daha yeni olan öğretmenlerin kendilerini daha sorumlu olduğunu göstermektedir. “Sorumluluk Algısı” alt boyutunun bu araştırma problemindeki bulgusu ile dördüncü araştırma bulgusu birlikte değerlendirildiğinde, öğrenciler arasında Çevre Bilimi dersinin etkisinin olmamakla birlikte öğretmenlikteki kıdem süresinin negatif

etkili olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim öğrenciler (Tablo 4.5.) ve 1-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin benzer “Sorumluluk Algısı” puanlarına sahipken, bu grupların puanlarının 11-20 ve 21> yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Bu durum öğretmenlerin zamanla karşılaştığı zorluklar karşısında şevklerinin kırılarak “Sorumluluk Algısı” alt boyutundaki aldıkları puanların düşük olmasına neden olmuş olabilir. Öz-yeterlik inancının oluşumunda sözel iknanın etkisi göz önünde tutularak bu konuda öğretmenlere verilecek seminerler ile öğretmenlerin azalan “Sorumluluk Algılarının” yeniden artması sağlanabilir. Öz-yeterlik inancının oluşumunda dolaylı yaşantıların da etkisinin olduğunu düşünürsek 1-10, 11-20 ve 21> yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin birlikte değişik çalışmalar yaparak bu alt boyut ve diğer alt boyutlardaki sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının birbirlerini gözlemlenmeleri sonucunda daha yüksek tutabilirler. Ayrıca öğretmenlerin şevklerini kaybetmeden uzun yıllar çalışmalarını sağlamak için değişik ödüllendirmeler yapılabilir. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar öğrenilip, bu sorunlara çözümler bulunabilir.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEMLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Altıncı alt problem, “Çevre Bilimi dersi almayan öğrenciler, alan öğrenciler ve öğretmenlerin Çevre eğitime ilişkin öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile değerler ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Değerler ölçeği alt boyutları ile Öz-yeterlik algısı alt boyutları arasındaki kısmi korelasyon katsayıları değerler ölçeği toplam puan ortalamaları kontrol edilerek yapılan hesaplamalar Tablo 4.6.’da verilmiştir.

TABLE 4.6.: DEĞERLER ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI İLE ÖZ-YETERLİK ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ KİSMİ KORELASYON KATSAYILARI

DEĞER GRUPLARI	AKADEMİK YETKİNLİK ALGISI			SORUMLULUK ALGISI			ÖĞRETİCİ YETKİNLİK ALGISI			YÖNLENDİREBİLME ALGISI		
	-	+	Öğr.	-	+	Öğr.	-	+	Öğr.	-	+	Öğr.
Güç	0.11	0.11	-0.01	-0.04	0.09	0.09	-0.01	0.01	-0.01	-0.23**	-0.11	-0.07
Başarı	0.11	0.07	0.10	0.05	0.09	-0.17	-0.07	-0.03	0.07	0.03	-0.08	0.07
Hazırlık	-0.00	0.04	-0.02	0.07	-0.03	-0.13	-0.03	-0.05	0.08	0.06	-0.01	-0.17
Uyarılım	0.13	0.11	0.15	-0.00	-0.13	-0.03	0.00	0.02	0.04	0.02	0.09	-0.02
Öz-Yönelim	-0.04	0.16*	0.27*	-0.07	-0.00	-0.04	-0.07	0.21**	0.03	0.01	0.13	0.17
Evrenselcilik	-0.06	0.03	0.16	-0.09	0.06	-0.26*	0.05	0.08	0.15	0.14	0.14	0.08
İyilikseverlik	-0.08	-0.25**	-0.09	0.06	-0.04	0.05	0.07	-0.15	-0.07	0.08	-0.01	0.03
Geleneksellik	0.05	-0.10	-0.23*	-0.01	-0.11	0.16	-0.07	-0.08	-0.23*	-0.02	-0.09	-0.19
Uyma	-0.04	0.09	-0.16	0.05	0.01	0.18	0.08	0.03	0.06	-0.02	0.08	0.15
Güvenlik	-0.27**	-0.17*	-0.10	0.04	0.04	-0.07	0.06	0.01	0.10	0.01	-0.10	0.15

Kısaltmalar: (-)= Çevre Dersi Almayan 1. ve 2. Sınıf Öğrencileri, (+)= Çevre Dersi Alan 3. ve 4.

Sınıf Öğrencileri, (Öğr.)= Öğretmenler. * P<0.05 **P<0.01

Tablo 4.6.'daki önemli ilişkiler aşağıda özetlenmiştir.

1) Akademik Yetkinlik ile;

a. Öz-Yönelim arasında ilişki katsayısı Çevre Bilimi dersi alan öğrencilerde 0.16 ve öğretmenlerde ise 0.27 olup pozitif ilişki bulunmaktadır.

b. İyilikseverlik arasında Çevre Bilimi dersi alan öğrencilerde ilişki katsayısı -0.25'dir.

c. Geleneksellik arasındaki ilişki katsayısı öğretmenlerde -0.23'dür.

d. Güvenlik arasındaki ilişki katsayısı Çevre Bilimi dersi almayanlarda -0.27, alanlarda ise -0.17'dir.

2) Sorumluluk Algısı ile;

a. Evrenselcilik arasındaki ilişki katsayısı öğretmenlerde -0.26'dır.

3) Öğretici Yetkinlik Algısı ile;

a. Öz-yönelim arasındaki ilişki katsayısı öğretmenlerde -0.21'dir.

b. Geleneksellik arasındaki ilişki katsayısı öğretmenlerde -0.23'dür.

4) Yönlendirebilme Algısı ile;

a. Güç arasındaki ilişki katsayısı Çevre Bilimi dersi almayanlarda -0.23 'dür.

Değerler Yönelimi ile öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiler şöyle yorumlanabilir;

1. Güç değeri yükseldikçe yani otoriterlik arttıkça eğer öğrenci Çevre Bilimi dersi almışsa “Yönlendirebilme Algısı” düşmektedir. Bu durum Çevre Bilimi dersi almanın önemini ortaya koymaktadır.

2. Düşünce ve eylemde bağımsızlık değeri olan Öz-Yönelim Çevre Bilimi dersi alan öğrenciler ve öğretmenlerin “Akademik Yetkinlik Algısı” düzeylerinin olumlu yönde yükselmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu dersi alan öğrencilerde “Öğretici Yetkinlik Algısında” olumlu etki etmektedir.

3. Tüm insanlara anlayışlı olma ve hoş görülme değeri olan Evrenselcilik ile öğrencilerinin yaptıklarından sorumluluğu olma durumu negatif ilişkili bulunmuştur. Bu durum evrenselci düşünen bir öğretmenin sorunun odağında kendisinin olmadığı görüşünde olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4. Çevre Bilimi dersi alan öğrenciler arasında “Akademik Yetkinlik Algısı” ve İyilikseverlik değeri negatif ilişkilidir. Bu durum, bu öğrencilerin gerçekçi bir yaklaşıma daha fazla sahip olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

5. Gelenekselliğin hem “Akademik Yetkinlik Algısı” hem de “Öğretici Yetkinlik Algısına” negatif etkisinin bulunması gelenekselliğin öz-yeterlik inancına olumsuz katkısının olduğu açıktır.

6. Güvenlik değeri “Akademik Yetkinlik Algısına” öğretmen oluncaya kadar olumsuz etkilemektedir.

BÖLÜM-V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

5.1. SONUÇ

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz-yeterlik inançları zamana (sınıf ve kıdem) ve hayatlarına rehber olan değer yönelimlerine göre değişip değişmediği araştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada elde edilen veriler SPSS programı ile değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algısı puanları çevre bilimi dersi alan (1. ve 2. sınıflar) ve almayan öğrenciler (3. ve 4. sınıflar) arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve Çevre Bilimi dersi alan öğrencilerin “Akademik Yetkinlik Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları bu dersi henüz almayan öğrencilere oranla biraz daha yüksektir. Bağımsız örneklemelerde t-testi ile yapılan karşılaştırma sonucunda “Akademik yetkinlik Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” puanları arasında dersi alan öğrenciler lehine önemli farklar bulunmaktadır ($P < 0.05$). İki öğrenci grubunun “Sorumluluk Algısı” ve “Öğrenci Yetkinlik Algısı” puanlarının ise birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. “Öğretici Yetkinlik Algısı” puanlarının, Çevre Bilimi Dersi alan ve almayan öğrenci grupları arasında eşit varyansa sahip olmaması nedeniyle Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu teste göre dersi alan ve almayan öğrencilerin “Öğretici Yetkinlik Algısı” puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($P > 0.05$). Çevre Bilimi dersinin, lisans öğrencilerinin çevre eğitime ilişkin akademik yetkinlik algısı üzerine olumlu etkisinin olduğu, bireyin hem kendisini hem de ileride öğrencilerini nasıl yönlendirebileceğine ilişkin algısının gelişme sağladığı kuvvetli bir şekilde öngörülebilmektedir. “Bir öğretici olarak yetkin olma algısı” ve “bir öğretmen olarak öğrencilerinin çevreci davranışlarından sorumluluğu kabullenme algısı” dersi alan öğrenciler lehine gelişmesi beklenen ancak geliştirilemeyen yetenekler olarak ifade edilebilir. Bu sonuca bakılarak Çevre Eğitimi dersinin çevre eğitime yönelik öz-

yeterlilik inançlarına etkisi olduğu ve bu dersin etkin bir biçimde öğrencilere verilmesi gerekmektedir.

Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algısı puanları çevre bilimi dersi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte olduğundan bu farklılık cinsiyete göre değişimine bakılmış ve İki Faktörlü MANOVA ve Mann Whitney-U testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre puan ortalamaları Çevre Bilimi dersi alıp almama durumu cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

“Öğretmenlerin öz-yeterlik ölçeği puanları öğretmenlerin görev yerleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve araştırma sonucunda “Sorumluluk Algısı” ortalama puanları il, ilçe ve köy arasında farklılık bulunduğu görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında önemli olduğunu bulmak amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırmalar testi yapılmış ve bu testin sonucuna göre, köy-ilçe arasında önemli fark olduğu ($P= 0.025$) hesaplanmıştır ve bu fark köylerde çalışan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. köy öğretmenlerinin “Sorumluluk Algısı” ortalama puanları il merkezinde çalışan öğretmenlere göre de daha yüksektir. Köy öğretmenlerinin “Sorumluluk Algısı” ortalama puanları il merkezinde çalışan öğretmenlere göre de daha yüksektir. Yapılan literatür incelemesinde daha önce buna benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Bu boyutun köyde çalışan öğretmenlerin lehine çıkması köydeki öğrencilerin çeşitli kitap, dergi gibi imkanlardan uzak olması gibi nedenlerden dolayı köyde çalışan öğretmenlerin kendilerini daha fazla sorumlu hissetmekte olabilirler. İl ve ilçe merkezindeki öğrencilerin daha fazla imkana sahip olması nedeniyle ve velilerin daha ilgisi olmasıyla bu sorumluk boyutundaki ortalamaları daha düşük olabilir.

Öz-yeterlik ölçeği puanları Çevre Bilimi dersi almayan öğrenciler, alan öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve Dördüncü alt problem, “Öz-yeterlik ölçeği puanları Çevre Bilimi dersi almayan öğrenciler, alan öğrenciler ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. “Akademik yetkinlik Algısı” ve “Sorumluluk Algısı” alt boyutlarının gruplara ilişkin puan ortalamaları ANOVA testi ile, “Öğretici Yetkinlik Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” puanları ise varyansların homojenliği varsayımını karşılamadığı için, Kruskal-Wallis testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre; “Akademik

Yetkinlik Algısı”, “Sorumluluk Algısı” ve “Yönlendirebilme Algısı” puanları gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar göstermektedir.

“Akademik Yetkinlik Algısı” için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin puan ortalamaları hem dersi almayan, hem de dersi alan öğrencilere göre daha yüksek ve istatistiksel olarak önemlidir ($P=0.000$). Akademik yetkinlik alt boyunun öğretmenler lehine önemli farkın çıkması öğretmenlerin daha fazla deneyime sahip olmasından kaynaklanabilmektedir. Bu sonuç bize öğrencilerin uygulamalı derlerle mesleğe başlamadan önce az da olsa deneyim sahibi olarak başlaması, onların öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması sağlayacağını göstermektedir. Bununla birlikte dersi alan ve almayan öğrenciler arasında dersi alanlar lehine olmak üzere de istatistiksel olarak önemli bir fark görülmektedir ($P=0.001$). Çevre Bilimi dersi almayan, dersi alan ve öğretmen gruplarının “Akademik yetkinlik Algısı” alt boyutu puan ortalamaları sıralandığında puanların artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Çevre eğitiminin önemi ve araştırma sonucunda çıkan sonuçlar Çevre Eğitimi dersinin mutlaka olması gerektiğini göstermektedir. “Sorumluluk Algısı” için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre, öğretmen puan ortalamaları hem dersi almayan ($P= 0.000$), hem de dersi alan öğrencilere göre ($P=0.000$) daha düşüktür ve bu farklar istatistiksel olarak önemlidir.

“Yönlendirebilme Algısı” grup puanları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre Çevre Bilimi dersi almayanlar hem dersi alanlardan ($U= 9421.5 P= 0.000$), hem de öğretmenlerden ($U=4800,0 P=0.001$) daha düşük “Yönlendirebilme Algısı” puanlarına sahiptir. Bu bulgu Çevre Bilimi dersinin “Yönlendirebilme Algısı” boyutunu artırıcı etkisi olduğu anlamına gelmektedir.

Öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanların öğretmenlerin kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini öğrenmek için ANOVA sonuçları incelenmiş ve kıdem gruplarına göre farklılık göstermekte olduğu tespit edilmiştir. ($P=0.038$). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Scheffe testine göre, fark birinci grup (1-10 Yıl) ile ikinci grup (11-20 Yıl) arasında olup, birinci grup lehinedir ($P=0.049$). Bunun yanında birinci grubun ortalamalarının diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum diğerlerine göre daha yeni olan

öğretmenlerin daha sorumluluk sahibi olduğunu göstermektedir. “Sorumluluk Algısı” alt boyutunun bu araştırma problemindeki bulgusu ile dördüncü araştırma bulgusu birlikte değerlendirildiğinde, öğrenciler arasında Çevre Bilimi dersinin etkisinin olmamakla birlikte öğretmenlikteki kıdem süresinin negatif etkili olduğu anlaşılmaktadır. 1-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin benzer “Sorumluluk Algısı” puanlarına sahipken, bu grupların puanlarının 11-20 ve 21> yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Çevre Bilimi dersi almayan öğrenciler, alan öğrenciler ve öğretmenlerin Çevre eğitimine ilişkin öz-yeterlik ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile değerler ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? sorusuna cevap bulmak için değerler ölçeği alt boyutları ile Öz-yeterlik algısı alt boyutları arasındaki kısmi korelasyon katsayıları değerler ölçeği toplam puan ortalamaları kontrol edilerek hesaplanmıştır ve Çok yüksek olmamakla birlikte anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu konuda yapılan diğer çalışmalar şu önerileri yapmaya olanak tanımaktadır.

1. Çevre eğitimi verecek olan öğretmenlerin tam anlamıyla bir çevre bilincine sahip olması gerekmektedir. Bu yönde öğretmenlerin eğitim gördüğü üniversitelerde çevre eğitimi üzerinde durulmalıdır.

2. Çevre eğitimi alan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması nedeniyle verilecek olan çevre eğitimi daha etkili, uygulamaya dönük ve ders saati yeterli olmalıdır.

3. Köyde çalışan öğretmenlerin sorumluluk algısının illere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Buna dayanarak eğitim alan aday öğretmenlere sorumluluk algısını kazandırabilecek farklı çalışmalar yapılmalıdır.

4. Öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin deneyimle yükselmesine dayanılarak öğrencilere deneyim kazanabilecekleri Okul Deneyimi I ve II dersinin etkililiği artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası: İzmir
- Akbaş, A. ve Çelikleli, Ö. (2006). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 98-110.
- Akbulut, E. (2006). “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 24-33.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). “Öğretmenlerin Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). “Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). “Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterliliği Ölçeği Geliştirme Çalışması”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Akyüz, Y. (1979). “Eğitimde Çocuk-Doğa ve Çevre Korunması İlişkileri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-4(12), 85-94.
- Akyüz, Y. (1980). “Çevre Sorunları Eğitiminin Amaçları ve Temel İlkeleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-2(13), 207-228.
- Altın, M. (2001). *Biyoloji Öğretmen Adaylarında Çevre Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı: Ankara
- Altunçekiç A., Yaman S. ve Koray Ö. (2005). “Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği)”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 93-102.
- Anonim (1993). *Çevre Eğitimi*, Türkiye Çevre Vakfı, Ankara.
- Anonim (1995): *II. Çevre Şurası Sonuç Raporları*, Çevre Bakanlığı: Ankara
- Anonim (1996). *III. Çevre Şurası Sonuç Raporları*, Çevre Bakanlığı: Ankara.
- Anonim (2000). *IV. Çevre Şurası Sonuç Raporları*, Çevre Bakanlığı: İzmir.
- Arslaner F. (2001). *Yöneticilerde Öz-yetkinlik Algılaması ve Sağlık Yöneticilerinde Bir Araştırma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale
- Ashton, P. T. (1984). “Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education”. *Journal of Teacher Education*. 35: 28-32.

- Aşkar, P. ve Dömez, O. (2004). “Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-yeterlik Algısı Ölçeği”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3, 259-274.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1977). “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). “Self-efficacy mechanism in human agency”. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). “Regulation of Cognitive Process Through Perceived Self-Efficacy”. *Development Psychology*, 25, 5, 729-735.
- Bandura, A. (1994). *Social learning theory*. From theory into practice database. (Kearsley, G.). Retrieved on 25 March 2003.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başkaya, F. (1997). *Kalkınmada İktisadının Yükselişi ve Düşüşü*. Ankara: İmge Kitapevi, 183.
- Bıkmaz F. H. (1994). “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlilik İnancı” Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 161.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. USA: The Mc Graw-Hill Companies.
- Browsers, A., Tomic W. (2000). “A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management”. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). “Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Öz-yeterlik Açısından Değerlendirilmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 36-47.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Ünvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3;1, 36-83.

- Çepel, N. (1995). *Çevre Koruma ve Ekoloji Terimler Sözlüğü*. İstanbul: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı Yayınları No:6.
- Çevre Bakanlığı (1991). *I. Çevre Şurası Raporu*, Ankara. 51-55.
- Daştan, H. (1999). *Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Kamu Yönetimi Anabilim Dalı: Ankara.
- Demirdöven P. Ö. (1999). *Türkiye’de Çevre Eğitiminin Durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Çevre Bilimleri Anabilim Dalı: Antalya
- Dinçer, M. (1996). *Çevre Gönüllü Kuruluşları*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Sorunları Yayınları No:110.
- Doğan, M. (1997). *Ulusal Çevre Eylem Planı Eğitim ve Katılım Raporu*, Ankara: DPT.
- DPT. (1994). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: DPT Yayınları.
- Durmuş, E. (2006). *Biyoloji Öğretmen Adaylarının, Çevre Sağlığı, Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım İle İlgili Genel Özellik, Görüş, Davranış ve Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Eden, D. ve Aviram, A. (1993). “Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves”. *Journal of Applied Psychology*, 78, 3, 352-360.
- Ekici, G. (2005). “Biyoloji Öz-yeterlilik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. 7. Baskı, Ankara: Meteksan Yayınları.
- Friedman, I. ve Kass, E. (2001). “Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization”. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gawith, G. (1995). *A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Slooty*.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). “Teacher efficacy: a construct validation”. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gist, M. E. (1989). “The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers”. *Persoanel Psychology*, 42, 4, 787-805.
- Gökdayı, İ. (1997). *Çevrenin Geleceği: Yaklaşımlar ve Politikalar*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı, Yayın No. 115.
- Gönen, E. (1990). *Çevre Sorunları*. İstanbul: İktisadi Kalkınma Vakfı Yayını.

- Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). "Teachers's sence of efficacy and the organizational health of schools". *Elementary School Journal*, 93, 335-372.
- IIEP. (1994). *An Environmental Education Curciculum for Pre-service education of secondary Level Teachers*, UNESCO-UNEP-IIEP: Environmental Education Series: 43.
- Işık, İ. (2001). *Öz-Yeterlik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Işıkal, M. ve Aşkar, P. (2003). "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik ve Bilgisayar Öz-yeterlik Algısı Ölçekleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15;1, 73-85.
- Kan, A. (2007). "Öğretmen Adaylarının Eğitime-Öğretme Öz-yetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Eğitime-Öğretme Öz-yetkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3;1, 35-50.
- Kapıcı, Z. U. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Karol, S., Suludere, Z. ve Ayvalı, C. (1998). *Biyoloji Terimler Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Türk Dil Kurumu Yayınları: 699.
- Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1993). *Çevrebilim*. Ankara: İmge Kitapevi Yayın No:67.
- Keskin, Ü., G. ve Orgun, F. (2006). "Öğrencilerin Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeyleri İle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi". *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 92-99
- Kiremit, Ö. H. (2006). *Fen Bilgisi Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-Yeterlik İnancılarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Koçak U. Y. Ve Sadi S. S. (2004). "Öğretim Elemanlarının Bilgi Teknolojilerini Kullanmada Karşılaştıkları Engeller, Çözüm Önerileri ve Öz-Yeterlik Algıları". *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3, 143-157.
- Klein, E. S. ve Merriet, E. (1994). "Environmental Education as a Model for Constructivist Teaching". *Journal of Environmental Education*, 25(3), 14-21.

- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). "Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı". *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Locke, E.A. ve Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, S. (2004). "Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-72.
- Olson J., ve Zanna, M. (1993). "Attitudes and attitude change". *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Oishi, S., Schimmack, U., Diener, E., ve Suh, E. (1998). "The measurement of values and individualism-collectivism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1177-1189.
- Örnek, G. (1994). *Çevre Eğitimi ve Lise Eğitim Programlarındaki Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı: Ankara.
- Özenoğlu, K. H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz-yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Prokop, M. K. (1994). *Yeşil Yönetim* (çev: Serpil URAL), Ankara: TÇV Yayınları.
- Rokeach, S. H. (1973). *Nature of human values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structures of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Orlando, FL: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). "Are there universal aspects in the structure and contents of human values?" *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. ve Bilksy, W. (1987). "Towards a psychological structure of human values". *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Spini, D. (2003). "Measurement equivalence of 10 value types from the Schwartz Value Survey across 21 countries". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 3-23.
- Stajkovic, A.D. ve Luthans, F. (1998). "Self-efficacy and work-related performance: A meta-ananlysis". *Psychology Bulletin*, 124, 240-261.
- Sungurtekin, Ş. (2001). "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi" Kapsamında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV, 1.

- Taşdemir M. Ö. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-Yeterlik Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Trabzon
- Titiz, T. (1995). “Çevre Sorunları Mı, Yoksa Çevre’de Kristalleşen Sorunlar Mı?”, *Yeni Türkiye Dergisi-Çevre Özel Sayısı*, Temmuz-Ağustos, 60-62.
- Topaloğlu, D. D. (1999). *Çevreye Yönelik Tutumlar ve Çevre Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Tschannen-Moran M. ve Woolfolk A. H. (2001). “Teacher efficacy: capturing an elusive construct”. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Türkiye Çevre Sorunları Vakfı. (1993). *Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Önder Matbaa.
- Ural, E. (1989). “Çevre Alanında Uluslar arası Gelişmeler”. Ankara: *Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı*, 29-30 Kasım1989, Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Uzun, S. ve Sağlam, N. (2006). “Öğrenciler İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). “UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye’de Ortaöğretim Çevre Eğitimi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.
- Ünder, H. (1991). *Çevremerkezci Görüş ve Çevre Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimin Sosyal Ve Tarihi Temelleri Anabilimdalı: Ankara.
- Volk, T. L. (1984). “Project Synthesis and Environmental Education”. *Science Education*, 68 (5), 23-33.
- Yaman S. ve Yalçın, N. (2005). “Fen Öğretimine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme Ve Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229-236.
- Woolfolk Hoy A. (2000). “Changes in teacher efficacy during the early years of teaching”. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales*, [http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=Cj97DKKRE7AC&oi=fnd&pg=PA07&dq=Bandura,+A.+\(2001\).+Guide+for+constructing+self+efficacy+scales+&ots=cEYWsYtNu6&sig=xP0bDu604aS6MbasaNQ3mqor5w4](http://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=Cj97DKKRE7AC&oi=fnd&pg=PA07&dq=Bandura,+A.+(2001).+Guide+for+constructing+self+efficacy+scales+&ots=cEYWsYtNu6&sig=xP0bDu604aS6MbasaNQ3mqor5w4)
- Hazer, O. Ve Şener A. (2007). *Değerlerin Kadınların Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bir Araştırma*, <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr>
- Akdağ, Z. ve Erdiler, Z. (2006). *Okulöncesi Eğitim Çağındaki Çocuklara Çevre Bilinci Kazandırmak İçin Gönüllü Kuruluşlar İle İşbirliği Yapma*, www.fedu.metu.edu.tr
- Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Cingör, N. (2001). *Fen Eğitiminde Çevre ve Çevre Koruma Projesi Hazırlamasına Yönelik Çalışma*, www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Cevre/bildiri/t45DD.pdf
- Kılavuz, A. (2004). *Yetişkinlerde Dindarlık ve Değerler: Dini Hayat, Değer Tercihleri ve Kadına Bakış Eğilimleri*, www.degerleregitimi.org/bilimsel_toplantil/deger_sempozyum_Mayis2004/deger_sempozyum_program.htm#uok
- Küçükylmaz, A. ve Budan, N. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri*, << http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_III/aralik/kuçukyilmaz_o4.doc

EK-1: ÖĞRENCİ -ÖĞRETMEN TANIMA FORMU

Bu çalışma, Sınıf Öğretmenliği lisans öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz-yeterlik inançlarına etki edebileceği düşünülen, zaman (sınıf ve kıdem) ve değer yönelimleri gibi faktörlerin etkisini araştırmak için yapılmaktadır.

Yaklaşık 15 dakikada cevaplayabileceğiniz bu anketten elde edilen veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Lütfen İSMİNİZİ YAZMAYINIZ ve HİÇ BİR SORUYU ATLAMAYINIZ.

Katılımınız için teşekkür ederim

NEŞE AYDIN

Lütfen, sizinle ilgili aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

ÖĞRENCİ

1. Cinsiyetiniz:

Erkek Bayan

2. Sınıf Düzeyiniz (öğrenciler için): (1) (2) (3) (4)

3. Çevre Bilimi Dersi Aldım ()

Çevre Bilimi Dersi Almadım ()

ÖĞRETMEN

1. Cinsiyetiniz:

Erkek Bayan

2. Görev Yeriniz:

() İl () İlçe () Köy

3. Mesleki Kıdeminiz (Öğretmenler için, yıl olarak yazınız):

EK-2: ÇEVRE EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

<p>Maddeleri cevaplarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir.</p> <p>Lütfen maddeleri dikkatlice okuyunuz.</p> <p>Okuduğunuz maddenin sizin görüşünüze ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını kararlaştırınız.</p> <p>Cevaplarınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz</p> <p style="text-align: center;">LÜTFEN HIÇ BİR MADDEYİ ATLAMAYINIZ.</p>	<p>TK: Tamamen Katılıyorum</p> <p>K: Katılıyorum</p> <p>BK: Biraz Katılıyorum</p> <p>KM: Katılmıyorum</p> <p>HK: Hiç Katılmıyorum</p>					
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">TK</th> <th style="width: 15%;">K</th> <th style="width: 15%;">BK</th> <th style="width: 15%;">KM</th> <th style="width: 15%;">HK</th> </tr> </thead> </table>	TK	K	BK	KM	HK
TK	K	BK	KM	HK		
1. Çevre ile ilgili kavramsal bilgilerimin pek çok arkadaşımın iyi olduğunu düşünüyorum.						
2. Vereceğim çevre eğitiminden sonra, öğrencilerim çevreye zarar veren arkadaşlarını uyacaktır.						
3. Çevre ile ilgili her türlü deneyi yapmak benim için basittir.						
4. Çevre ile ilgili kavramları etkili bir biçimde öğretebilecek kadar iyi biliyorum.						
5. Çevre ile ilgili soruları bilimsel boyutta cevaplayabileceğim inancındayım.						
6. Öğrencileri çevre konularına nasıl yönlendireceğimi bilmiyorum.						
7. Çevre ile ilgili birçok deneyin yöntem bölümünü bilirim.						
8. Öğrencilerin çevre konularındaki başarılarından sınıf öğretmeni sorumludur.						
9. Anlamadığım bir çevre konusunu öğrenmek için kimlerden yardım alabileceğimi bilmiyorum.						
10. Çevre konularında geçen bilimsel terimleri iyi bildiğime inanıyorum.						
11. Vereceğim çevre eğitiminden sonra, öğrencilerim çevreye duyarlı olumlu davranışlar geliştirir.						
12. Çevre konularına karşı öğrencinin ilgisinin nasıl çekileceğini bilmiyorum.						
13. Öğrencilerin Türkiye'deki çevre problemlerini öğrenmesinden sınıf öğretmeni sorumludur.						
14. Öğrencilerin çevre konuları ile ilgili deneyleri yapabilmesinden sınıf öğretmeni sorumludur.						
15. Vereceğim çevre eğitiminden sonra öğrencilerim dünyadaki çevre olaylarını bilinçli bir şekilde takip edebilir.						

EK-3: SCHWARTZ'IN DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı insanların önemine inandığı 56 farklı değer bulunmaktadır. Lütfen her bir değeri “**HAYATINIZA REHBER OLAN (YOL GÖSTEREN) TEMEL BİR KURAL**” olarak düşünün ve buna göre 0-7 arasında bir önem derecesi kodlayınız. Bu derecelemede “0 önemli değil”, “7 ise son derece önemli” anlamındadır. Eğer herhangi *bir değere karşısınız* (benim değerlerime ters diyorsanız) *eksi bir (-1)* olarak kodlayınız.

önem derecesi artar



0 1 2 3 4 5 6 7

karşıyım.

-1= Bu değer bana ters, bu değere

- | | |
|---|---|
| ---- Temiz Olmak (<i>temiz kıyafetli, düzenli</i>) | ---- Erdemli Olmak (<i>hayatın anlamını bilme</i>) |
| ---- Dindar Olmak (<i>dine ait inanç ve değer</i>) | ---- Doğayla Bütünlük İçinde Olmak (<i>doğaya uyum sağlamak</i>) |
| ---- Eşitlik (<i>her şeye eşit fırsat tanımak</i>) | ---- Söz Dinlemek (<i>itaatkar olmak, görevini yapmak</i>) |
| ---- Geleneklere Saygılı Olmak (<i>gelenekleri koruma</i>) | ---- Dünyada Barış İstemek |
| ---- Bağlılık Duyma (<i>insanların sizinle ilgilendiğini hissetme</i>) | ---- Yaratıcı Olmak (<i>eşsizlik, hayal gücü</i>) |
| ---- İyiliğe Karşılık Vermek | ---- Değişken Bir Hayat Yaşamak (<i>yenilik, değiştirme</i>) |
| ---- Yardımsever Olmak (<i>ihhtiyacı olanlar için çalışma</i>) | ---- Toplumsal Düzenin Sürmesini İstemek (<i>toplumsal kararlılık</i>) |
| ---- Dürüst Olmak (<i>içten, samimi olmak</i>) | ---- Hayattan Tat Almak (<i>yemek, cinsel hayat, boş zaman vb. zevk alma</i>) |
| ---- İnsanlar Tarafından Benimsenmek (<i>insanlar tarafından kabul edilmek ve saygı görmek</i>) | ---- Zengin Olmak (<i>mal sahipliği, para</i>) |
| ---- Merak Duymak (<i>her şeye ilgi, keşfetme</i>) | ---- Anne-Baba ve Yaşlılara Değer Vermek (<i>saygı göstermek</i>) |
| ---- Hayatın Bana Verdiklerini Kabullenmek (<i>koşulları kabullenme</i>) | ---- Sadık Olmak (<i>arkadaşlarına, grubuna sadık, bağlı</i>) |
| ---- Toplumsal Adalet (<i>adaletsizliği düzeltme</i>) | ---- Toplumdaki Görüntümü Koruyabilmek (<i>gerçek yüzünü koruma</i>) |
| ---- Kendini Denetleyebilmek (<i>kendini dizginleyebilme, sınırlayabilme</i>) | ---- Kibar Olmak (<i>kibarlık, iyi tavır</i>) |
| ---- Sorumluluk Sahibi Olmak (<i>güvenilir, itibar edilir</i>) | ---- İç Uyum (<i>kendisiyle barışık</i>) |
| ---- Olgun Sevgi (<i>derin duygulu, duygusal samimiyet</i>) | ---- Yetkin Olmak (<i>kabiliyet, işinin ehli, etkili</i>) |
| ---- Güzelliklerle Dolu Bir Dünya (<i>doğanın ve sanatın güzelliği</i>) | ---- Otorite Sahibi Olmak (<i>emir verme ve yönetme hakkı</i>) |
| ---- Aile Güvenliği (<i>sevdiklerini koruma</i>) | ---- Mütevazı Olmak (<i>alçakgönüllü, dikkatleri üzerine çekmeme</i>) |
| ---- Sosyal Güç Sahibi Olmak (<i>diğerlerini kontrol altına almak</i>) | ---- Özgür Olmak (<i>eylem ve düşüncede özgürlük</i>) |
| ---- Manevi Bir Hayat (<i>materyalist olmayan ruhani bir yaşam</i>) | ---- Anlamlı Bir Hayat (<i>hedefi olan bir yaşam</i>) |
| ---- Zeki Olmak (<i>mantıklı, düşünen</i>) | ---- Heyecanlı Bir Yaşantı Sahibi Olmak (<i>heyecan yaşamak</i>) |
| ---- İhlımlı Olmak (<i>aşırı hareket ve duygusallıktan kaçınma</i>) | ---- Keyif (<i>iyi hissetmek</i>) |
| ---- Açık Fikirli Olmak (<i>fikir ve inanışlara hoşgörü</i>) | ---- Cesur Olmak (<i>macera arayış, risk</i>) |
| ---- Bağımsız Olmak (<i>kendine güvenme, kendine yetme</i>) | ---- Kendine Saygısı Olmak (<i>kendi değerlerine</i>) |

---- Gerçek Arkadaşlık (*yakın, destekçi arkadaşlar*)

---- Sözü Geçen Biri Olmak (*etkili olma*)

---- Çevreyi Korumak (*doğanın korunması*)

---- Kendi Hedeflerini Seçebilmek (*kendi amaçlarını belirleme*)

---- Hırslı Olmak (*azimli, çok çalışkan, gözü yükseklerde*)

inanmak)

---- Başarılı Olmak (*hedefine ulaşma*)

---- Ulusal Güvenlik (*düşmanlardan koruma*)

---- Bağışlayıcı Olmak (*içtenlikle diğerlerini affetme*)

---- Dünyevi İşlerden El Ayak Çekmek (*İlgisiz durmak*)

----Sağlıklı Olmak (*fiziksel, düşünsel hastalıklardan uzak*)

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Neşe AYDIN
Doğum Yeri ve Tarihi : Çine 10.03.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Mesken İlköğretim Okulu, Şehit Şenol Özbay İlköğretim Okulu

İletişim

e-posta Adresi : nese9867@hotmail.com
Tarih : 02/06/2008