

To Cite This Article: Büken, R., & Katılmış, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 47, 115-134. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1123657>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE OKURYAZARLIĞI BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Opinions of Social Studies Teachers on Environmental Literacy Skills

Ruşen BÜKEN^{ID} Ahmet KATILMIŞ^{ID}

Öz

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseni kullanılmış, araştırma verileri uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan 9 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çevre okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında derslerde genellikle öğretmen merkezli öğretimin kullanıldığı bunun yanı sıra öğrenci merkezli ders faaliyetlerinin de bazı öğretmenler tarafından uygulandığı görülmüştür. Öğretmenlerin çevre okuryazarlık becerisinin kapsamına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu ancak ders saatinin yetersizliği, öğretim programının yoğun olması ve okul dışı etkinliklerin yapılamaması sebebiyle beceri kazandırmada güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğretmenlerin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin öz yeterliliklerinin istenilen seviyede olmadığı ve bu öğretmenlerin hizmet içi eğitim talebinde buldukları tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmada okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler; coğrafya; beceri eğitimi; çevre okuryazarlığı

Abstract

In this study, it was aimed to determine the views of social studies teachers about environmental literacy skills. In the study, the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was used. The research participants were determined by purposive sampling method and consisted of 9 social studies teachers working in the 2021-2022 academic year in Şanlıurfa. Research data were analyzed by content analysis. According to the results obtained, it has been observed that teacher-centered teaching is generally used in lessons in order to bring environmental literacy skills, as well as student-centered lesson activities are applied by some teachers. It has been concluded that the teachers' awareness of the scope of environmental literacy skills is high, but they have difficulties in bringing skills due to the lack of class hours, the crowded curriculum and the inability to perform out-of-school activities. Out-of-school learning environments should be used.

Keywords: Social studies; geography; skills training; environmental literacy

* Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, ✉ rusenbkn@gmail.com

GİRİŞ

Son yıllarda hızla artan çevre sorunlarından insanlar, hayvanlar ve doğa şiddetli bir şekilde etkilenmektedir. Çevre sorunlarının en belirgin özelliği bütün dünyayı etkileyen küresel bir yapıda olmalarıdır. Söz konusu bu özelliğin de etkisiyle günümüzde eğitim faaliyetlerinde çevresel farkındalığı gelişmiş bireylerin yetiştirilmesine de odaklanılmaktadır (Dikicigil & Gülersoy, 2020). Bu kapsamda verilen çevre eğitiminde, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirerek yaşadıkları dönemde meydana gelen veya yaşanması muhtemel çevre sorunlarıyla başa çıkmalarını, sorunların çözümü için sorumluluk almalarını ve liderlik yapmalarını sağlayacak kazanımı öğrencilere edindirmek amaçlanmaktadır (Roth, 1968). Çevre sorunları, birden çok disiplinin yöntem ve bilgilerinin temel alınarak çözülebileceği için çevre eğitimine ilişkin tasarlanan faaliyetlerin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir (UNESCO-UNEP, 1977). Böylece öğrencilerin farklı disiplinlerin yöntem ve bilgilerinin kullanarak çevre sorunlarıyla başa çıkmaya ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirmeye ilişkin donanımlarının gelişmesine katkı bulunulabilir.

Okuryazarlık kavramı başlangıçta sadece okuma yazma becerisini karşılayan bir kavram olarak kullanılmasına rağmen günümüzde anlamı genişleyen bu kavram, herhangi bir alana ilişkin gerekli kazanımlara haiz olma anlamında kullanılmaktadır (Roth, 1992). Kavramda görülen bu anlam genişlemesine bağlı olarak okuryazarlık kavramının kullanım alanları da çeşitlenmiş ve farklı alanlardaki yeterlikleri ifade etmek için çeşitli okuryazarlık tabirleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu okuryazarlıklara medyayı eleştirmeyi, sorgulamayı ve değerlendirmeyi amaçlayan medya okuryazarlığı (Schwarz, 2001); sosyal yaşamın içerisinde politik sürece yönelik temel bilgileri ve eleştirel düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan politika okuryazarlığı (Tarhan, 2015); bireyin finansal kavramlar ve riskler hakkında bilgi sahibi olmasının yanı sıra bireyin ve toplumun ekonomik refahını iyileştirmeyi amaçlayan finansal okuryazarlığı (PISA, 2012) ile toplum içerisinde hak ve sorumluluklarını bilen, gerektiği takdirde yasal süreçleri kullanarak hakkını arayabilen bireyler yetiştirilmesini hedefleyen hukuk okuryazarlığı (Çengelci-Köse & Bursa, 2020) ve çevre okuryazarlığı örnek olarak gösterilebilir. Çevre okuryazarlığı kavramını ilk defa 1968 yılında Roth kullanmıştır (Kışoğlu, 2009). Konuyla ilgili çalışmalar yapan Roth (1992), çevre okuryazarlığını; çevrenin korunması ve iyileştirilmesi için uygun eylemlerin gerçekleştirilmesi süreci olarak ifade ederken; çevre eğitiminin amacını ise sorumluluk sahibi ve üretken vatandaşlar yetiştirmek olarak tanımlamıştır. Ekolojik bilgiye sahip olmayı ve sahip olunan bu bilgiyi pratik etmeyi yani eyleme dönüştürmeyi içeren çevre okuryazarlığı (Morrone vd., 2001) farkındalık, kaygı, anlama ve eylem şeklinde dört aşamada ve en alt yeterlilikten en üst yeterliliğe giden nominal, fonksiyonel ve eylemsel olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır. Nominal düzey, çevre ile ilgili temel bilgi ve terimleri bilmeyi; doğaya karşı farkındalık sahibi olma ve sorumluluk hissini karşılamaktadır. Fonksiyonel düzey, doğa üzerine daha geniş bir bilgi birikimini kapsamaktadır. Bu düzey, bireyin doğa ve insan etkileşimi üzerine analiz, sentez ve değerlendirme yetilerini kullanmasını gerektirir. Fonksiyonel düzeyin bir üst aşaması olan eylemsel düzey ise bireylerin doğa ile ilgili çözümler için harekete geçmesini kapsamaktadır. (Roth, 1992). Çevre okuryazarlığı becerisi gelişmiş bireyler ise doğal sistemlerin işleyişine hâkim, insan faaliyetlerinin doğal sistemlere etkisini kavramış, farkındalığa ve duyarlılığa sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır (Teksöz vd., 2010). Öte yandan çevre okuryazarlığı becerisi farklı disiplinlerin çalışma alanlarına giren bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermesinden dolayı bu becerinin disiplinler arası bir yapısı vardır. Bu nedenle çevre okuryazarlığıyla ilişkili konular okul müfredatlarının her birinde yer alabilir (Roth, 1968). Becerinin bu özelliğine uygun olarak Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde çevre eğitimi konularına değinilmektedir (Tırpancı, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı (2018a) Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda “Doğaya ve çevresine karşı duyarlı olur.” özel amacı yer almaktadır. Öğretim programında yer alan 6 (altı) ünitelerden biri olan “Doğada hayat” ünitesiyle bireyin yaşadığı çevreden başlayarak dünyadaki doğal yaşamı tanıması; gözlem yaparak doğadaki değişimleri fark etmesi beklenmektedir. Doğayı koruma, kaynakların kullanımı, mekân algılama becerileri öğretim programında yer alan çevre eğitime yönelik becerilerdir. Milli Eğitim Bakanlığı (2018b), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek” ile “Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek” özel amaçları çevre eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Bunun yanında Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği adında müstakil bir ders olarak tasarlanan dersin öğretim programında çevre

okuryazarlığı becerisi yoğun bir biçimde ele alınmaktadır. Programın özel amaçlarında; “Doğada ve yakın çevrede meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak duymaları, olumlu tutum geliştirmeleri”; “Sürdürülebilir kalkınma bilinci kazanarak gelecek kuşaklara yaşanabilir bir çevre bırakılmasının gerekliliğine inanmaları”, “Çevre sorunları ile iklim değişikliğine yönelik yerel, ulusal ve küresel bir bakış açısıyla bu sorunların çözümünde kaynakların verimli kullanılması ve sürdürülebilirliğinin önemini kavramaları” gibi ifadeler yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programında yer alan 6 (altı) ünite de insan-doğa ilişkisi farklı bağlarla ele alınmış ve öğrencilerin örnek olaylar üzerinden problem çözme, karar verme, analitik düşünme, araştırma-sorgulama yapma becerilerini kullanarak aktif katılımlarını sağlamak hedeflenmiştir (MEB, 2022).

Çevre okuryazarlığı becerisi, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan ve coğrafya öğretimini temel alan kazanımlardan oluşan “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı kapsamında ele alınmaktadır (Şimşek, Ü. & Yıldırım, T., 2020). Bunun yanında çevre okuryazarlığı becerisine Sosyal Bilgiler Öğretim Programının özel amaçlarında da atıf yapılmıştır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı (2018c) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan “Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri” ve “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları” ifadeleri çevre okuryazarlığı becerisi ile ilişkilendirebilir. Bu nedenle çevre okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip; çevre sorunlarının çözümünde rol oynayabilecek bireyler yetiştirme hedefi de sosyal bilgiler dersinin okullarda verilme amaçları arasındadır. Bu amacın gerçekleştirilme düzeyinin, öğrencilerin çevre okuryazarlık becerilerini geliştirmek için faaliyetler tasarlayacak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin konuya ilişkin yeterlilikleri ile doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğrencileri yetiştiren sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu beceriye sahip olma düzeyleri, öğrencilerin çevre okuryazarlığı becerisini edinmeleri ve beceriye ilişkin düzeylerinin gelişimi açısından oldukça önemlidir (Karatekin & Aksoy, 2012). Öğrencilerin toplumun bir parçası, okulun ise toplumun küçük bir örneği olduğu realitesini de göz önüne aldığımızda, okulda gerçekleştirilen eğitimsel faaliyetlerin çarpan etkisinin oldukça yüksek olacağını ve toplumu doğrudan etkileyebileceğini ifade edebiliriz. Ayrıca bir toplumu oluşturan bireylerin sahip olduğu çevre okuryazarlığı düzeyinin belirlenmesi ve bu düzeyin iyileştirilmesi için çaba sarf edilmesi çevre problemlerinin azaltılması ve sürdürülebilirliğin sağlanması için elzemdir (Teksöz-Tuncer, vd., 2007). Bu ifadeler ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisi ile ilgili görüşlerini saptamayı amaçlayan bu çalışma, çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılması, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin anlaşılması, öğretmenlerin beklentileri ve çevre okuryazarlığı becerisinin eğitim sistemimizdeki yeri hakkında fikirler vermesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Literatürü incelediğimiz zaman, odağı çevre okuryazarlığı becerisi olan bazı çalışmaların yapıldığını görmekteyiz. Bu kapsamda öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini (Karatekin & Aksoy, 2012), öğretmenlerin çevreye yönelik davranış düzeylerini (Ünal, 2018), coğrafya öğretmen adaylarının çevresel davranış düzeylerini (Semenderoğlu & Arslan, 2022) ve ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerini (Yılmaz, 2019) ele alan, verilerinin anket ve ölçeklerle toplandığı tarama modelinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmada okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma düzeylerini ele alan nitel araştırma yöntemi kullanılan bir çalışma da yapılmıştır (Şimşek, Ü. & Yıldırım, T., 2020). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıklarını odağına alan çalışmada, nitel ve nicel veriler kullanılarak öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri ve söz konusu beceriye ilişkin görüşleri saptanmıştır (Balkan-Kıyıcı vd., 2014). İncelenen literatür içinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine yönelik görüşlerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamış olmasından dolayı bu çalışmanın alanda yer alan söz konusu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

Sosyal bilgiler öğretmenleri çevre okuryazarlığı becerisini nasıl tanımlamaktadırlar?

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre çevre okuryazarlığı becerisinin öğretim programına alınma sebepleri nelerdir?

Sosyal bilgiler öğretmenleri, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmak için hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre çevre okuryazarlığı becerisi öğrencilerin gündelik yaşamını nasıl etkilemektedir?

Sosyal bilgiler öğretmenleri, çevre okuryazarlığı becerisinin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki durumunu nasıl değerlendirmektedirler?

Sosyal bilgiler öğretmenleri çevre okuryazarlığı becerisini kazandırırken hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?

Sosyal bilgiler öğretmenleri çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmada kendi durumlarını nasıl değerlendirmektedirler?

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin düşüncelerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Eğitimde sıklıkla kullanılan temel nitel araştırmalarda araştırmanın sürecine odaklanır ve araştırma verilerinin toplanmasında görüşme, gözlem ve dokümanlar kullanılabilir. Ayrıca temel nitel araştırma, süreci yöneten araştırmacıya insanların yorumlarına, deneyimlerine ve dünyaya bakış açılarına dikkat çekme fırsatı verdiği (Merriam, 2018) için bu çalışmada tercih edilmiştir.

KATILIMCILAR

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan 9 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme de araştırma evrenini bütün nitelikleriyle temsil eden örneklemelerin katılımcıları oluşturduğu düşünülmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu kapsamda araştırmada, 5'i kadın, 4'ü erkek olmak üzere toplam 9 gönüllü Sosyal Bilgiler öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara, araştırma sırası ve sonrasında etik kurallara uyulacağı, çalışmanın hiçbir yerinde gerçek kimliklerinden bahsedilmeyeceği; kadınlara KÖ1-5, erkekler için EÖ1-4 arasında rumuz isimleri verileceği ifade edilmiştir. Araştırma katılımcılarının özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı özellikleri

Rumuz	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Çalışma Yılı
KÖ1	Kadın	Lisans	14
KÖ2	Kadın	Lisans	9
KÖ3	Kadın	Lisans	23
KÖ4	Kadın	Lisans	15
KÖ5	Kadın	Lisans	20
EÖ1	Erkek	Lisans	15
EÖ2	Erkek	Lisans	9
EÖ3	Erkek	Lisans	16
EÖ4	Erkek	Lisans	4

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada kullanılan veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ilk önce iki katılımcıya uygulanmış, daha sonra bu pilot uygulama değerlendirilerek görüşme soruları üzerinde gerekli tashihler yapılarak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yazıya geçirilmiş ve içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metinlerin içerisinde yer alan anlamları yorumsamacı bakış açısıyla irdeleyerek ne anlama geldiğini ortaya çıkarmaya çalışan tümevarım yaklaşımıyla verileri analiz eden bir yöntemdir (Güler vd., 2015). İçerik analizinde, veriler detaylı bir şekilde analiz edilirken daha önce belirli olmayan temalar ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım, A. & Şimşek, H., 2021). Bu çerçevede elde edilen

görüşme verileri analiz edilerek, tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla bulgular kısmında katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılar olarak yer verilmiş ve doğrudan alıntılar verilirken katılımcıların rumuz isimleri (KÖ1-5 ve EÖ1-4) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırma amaçları kapsamında sınıflandırılarak aşağıda verilmiştir.

Çevre Okuryazarlığı Becerisinin Ne Olduğuna Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı becerisine yönelik düşüncelerini saptamak amacıyla katılımcılara “Size göre çevre okuryazarlığı becerisi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtların analiz edilmesiyle çevre ve toplum temalarına ulaşılmıştır. Bu iki tema ise kendi içinde alt temalara ayrılarak Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Çevre okuryazarlığı becerisi nedir?

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Çevre	Çevre bilinci	KÖ1, KÖ3, KÖ4, KÖ5 EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4
	Çevresel sorumluluk	KÖ1, KÖ4, EÖ2
	Ekosistemin korunması	KÖ3, KÖ4, KÖ5
	Çevrenin önemine ilişkin farkındalık	KÖ4, KÖ5
Toplum	Toplumsal sorumluluk	KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, EÖ2
	Toplumsal bilinç ve farkındalık	KÖ2, EÖ1, EÖ2, EÖ3
	Toplumu tanıma	KÖ1, EÖ4

Tablo 2’ de yer alan verilerden katılımcıların çevre okuryazarlığını, çevre ve toplum boyutunda ele aldıkları görülmektedir. Bu kapsamda katılımcıların çevre temasında; çevre bilinci, çevresel sorumluluk, çevrenin önemine ilişkin farkındalık ve ekosistemin korunması boyutlarını öne çıkardıkları saptanmıştır. Toplum temasında ise; toplumu tanıma, toplumsal sorumluluk, toplumsal bilinç ve farkındalık boyutlarını öne çıkarmışlardır. Öte yandan katılımcı görüşleri analiz edilirken katılımcıların yukarıda çevre ve toplum temasında toplanan görüşlerini ayrı ayrı değil aynı cümle içinde işledikleri görülmüştür. Bu nitelikteki katılımcı görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

KÖ1: “Bireylerin içinde yaşadığı çevreyi, toplumu tanıması ve onlara karşı sorumluluklarını yerine getirmesi.”

EÖ2: “Bireyin parçası olduğu ekosisteme dair bir kavrayışını geliştirmek, böylece hem doğa hem toplum ve gelecek kuşaklar için sorumlu tercihler yapabilecek bilgilerle donatılması olarak tanımlayabiliriz.”

KÖ4: “Bence çevreyi tanıma, bilinçli kullanma ve gelecek kuşaklara aktarabilmektir. Doğa ve insanın uyumlu birlikteliğidir. İnsanın duyarlı olması, çevreyi korumasıdır.”

EÖ3: “Bireyin çevresindeki bileşenlere dikkat ederek doğa ile ilgili olgulara yönelerek bunların toplum yaşamı için ne kadar önemli olduğunu içselleştirme sürecidir.”

KÖ5: “Çevreye dönük bir bilinç ve farkındalığın toplumda yaygınlaşmasını sağlamak, ekosistemin dengesini koruyucu bilinç ve davranışa ulaşmaktır.”

Veriler analiz edilirken katılımcıların önemli bir kısmının, çevre ve toplum arasında irtibat kurdukları ifadeler yer verdikleri görülmüştür. Çevrenin toplum için önemine sıklıkla değinilen görüşlerde; doğal kaynakların ve ekosistemin sürdürülebilirliğinin önemli olduğu ve bu kaynakların bir emanet olarak görülmesi gerektiği ve gelecek nesillere aktarmanın bir görev olduğu vurgulanmıştır. Çevre okuryazarlığını sadece hak ve sorumluluk bazında değerlendiren görüşler de vardır. Bu

kapsamda Katılımcı KÖ2, “Kişinin etkin birer vatandaş olarak çevresinde yaşananların farkında olup hak ve sorumluluklarını yerine getirmesidir.” şeklinde ifade ettiği görüşünde, çevre okuryazarlığı becerisine sahip olmanın etkin vatandaşın bir görevi olduğunu vurgulamıştır.

Çevre Okuryazarlığının Kazandırılma Sebeplerine Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine sorulan sorulardan biri de “Çevre okuryazarlığı becerisi, sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasındadır. Size göre çevre okuryazarlığı becerisinin programa alınma sebepleri neler olabilir?” sorusudur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların analiz edilmesiyle bilgi, değer ve beceri temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar, alt temalara ayrılmış ve Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Çevre Okuryazarlığının Kazandırılma Sebepleri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Bilgi	Çevreyi tanıma	KÖ4, EÖ1, EÖ2
	İnsan-doğa ilişkisi	KÖ2, KÖ4, KÖ5
	Etkin vatandaşlık	EÖ4
Değer	Duyarlılık	KÖ1, KÖ2, KÖ4, EÖ4, EÖ2
	Sorumluluk	KÖ1, KÖ3, KÖ5, EÖ2
	Tasarruf etme	KÖ4
Beceri	Kalıp ve önyargıyı fark etme	KÖ2, EÖ3
	Empati	KÖ2, EÖ3
	Gözlem	KÖ2, EÖ3
	Karar verme	KÖ3
	Eleştirel düşünme	KÖ1

Tablo 3’ü incelediğimiz zaman katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisinin bilgi boyutunda çevreyi tanıma, insan-doğa ilişkilerini ve etkin vatandaşlık kapsamındaki bilgileri; değer boyutunda duyarlılık, sorumluluk tasarruf etme değerlerini; beceri boyutunda ise kalıp ve önyargıyı fark etme, empati, gözlem, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak için verildiğini düşündüklerini görmekteyiz. Bu kapsamdaki katılımcı görüşleri doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir:

KÖ1: “Duyarlı, sorumluluk sahibi, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek için.”

KÖ2: “Yaşayarak öğrenme, [çevresel] farkındalığı yüksek bireyler yetiştirme, empati kurabilme, önyargılardan bağımsız düşünebilme.”

KÖ3: “Gelecek kuşakların doğa ile ilgili doğru tercihler yapabilmesi için.”

KÖ5: “Gelecek kuşakları, doğa ve toplum ilişkisi hakkında bilgilendirmek ve sorumluluk duygularının gelişmesini sağlamak.”

Katılımcılardan EÖ4, çevre okuryazarlığının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer almasının sebebini, “Çevre okuryazarlığı, sosyal bilgilerin bir bileşeni olan coğrafya dersine yönelik bir beceridir. Etkin vatandaş yetiştirmede üzerinde yaşadığı çevreye duyarlı vatandaşlar yetiştirmek elzemdir. Bu yüzden sosyal bilgilerin kapsamına girmektedir.” ifadeleriyle etkin vatandaş yetiştirmenin gerekliliğine bağlamıştır. Aynı zamanda hem değer hem bilgi temasına ait olan bu ifadeyle katılımcının sosyal bilgiler dersindeki coğrafya disiplininin varlığını öne çıkardığını söyleyebiliriz. Katılımcılara ait doğrudan ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcılardan bazılarının, çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilerin çevreye ilişkin bilinçlerini artırarak onların çevrelerini tanımalarına katkıda bulunacağı düşüncesini öne çıkardıkları görülmüştür. Öğrencilerin olası çevre sorunlarına nasıl yaklaşacaklarına, doğal kaynakları nasıl doğru kullanacaklarına ve temiz bir çevrenin nasıl inşa edilebileceğine ilişkin bilgi sahibi olmalarını sağlayacağını düşündükleri saptanmıştır.

Çevre Okuryazarlığı Becerisini Kazandırmak İçin Kullanılan/Tavsiye Edilen Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular

Araştırma amaçları kapsamında katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmak için hangi yöntem, teknik ve uygulamaları kullandıkları ve kullanılmasını tavsiye etiklerine ilişkin de veri toplanmıştır. Bu verileri toplamak amacıyla katılımcılara “Öğrencilerin çevre okuryazarlığı becerisini geliştirmek için neler yapmaktasınız, açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Devamında ise “Size göre çevre okuryazarlığı becerisini geliştirmek için hangi yöntem veya tekniklerden faydalanılabilir?” sorusu sorulmuştur. Bu iki soruya verilen yanıtların analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlar aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çevre Okuryazarlığı Becerisini Kazandırmak İçin Kullanılan/Tavsiye edilen Yöntem, Teknik ve Uygulamalar

Durum	Yöntem-Teknik-Uygulamalar	Katılımcılar
Kullanılan	Anlatım	KÖ2, KÖ5, EÖ1, EÖ3, EÖ4
	Tartışma	KÖ3, KÖ4, EÖ4
	Problem çözme	KÖ3, KÖ4
	Araştırma	KÖ1, KÖ4
	Gözlem	EÖ3
	Örnek olay	EÖ3
	Görsel materyaller/Teknoloji kullanımı	EÖ2
Tavsiye Edilen	Gezi-gözlem	KÖ1, KÖ2, KÖ4, EÖ2, EÖ3, EÖ4
	Görsel materyaller/Teknoloji kullanımı	KÖ4, KÖ5, EÖ2, EÖ3
	Yaratıcı drama	KÖ3, KÖ5
	Araştırma/Proje	KÖ1, KÖ2
	Eleştirel düşünme	KÖ2
	Okul-aile işbirliği	EÖ1
	Problem çözme	KÖ4
	Beyin fırtınası	EÖ4

Tablo 4’te yer alan verilerden katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmak için en çok düz anlatım yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Daha sonra tartışma, problem çözme ve araştırma gelmektedir. Gözlem yaptırma, örnek olay ve derslerde teknoloji yardımıyla video/belgesel izletme en az kullanılan yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

KÖ2: “Günlük hayattan örnekler vererek kazanımları pekiştirmelerini, bilgiyi günlük hayatta kullanabilmelerini sağlamaya çalışıyorum.”

KÖ5: “Sosyal bilgiler dersi konuları içinde öğrencilere doğadaki sistemle ilgili farkındalık yaratmaya çalışıyoruz. Yapılan çevre hatalarını fark etmelerini sağlamaya çalışıyoruz.”

EÖ1: “Küresel ısınma, çevre kirliliği gibi konularla ilgili anlatımlar yaparak olaylar üzerinde sebep ve sonuç ilişkisi kurmalarını sağlıyorum.”

Verilen doğrudan alıntıları göz önüne alarak, katılımcıların derslerde sıklıkla başvurduğu yöntemin öğretmen merkezli olduğu ve anlatım yoluyla çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmaya çalıştıklarını söyleyebiliriz. Ayrıca katılımcı EÖ4 “Kitapta ve gündemde yer alan konulara değiniyorum. Çevreyi tanıyabilmelerini, çevresel sorunları anlayabilmelerini ve bu sorunların yaşamlarına nasıl etki ettiğine dair öğrencilerle sınıf içi tartışmalar yapıyoruz.” ifadesiyle düz anlatımın yanında tartışma tekniğini de kullandığını belirtmiştir. Katılımcı EÖ3 ise “Günümüzde değişen iklim koşulları üzerinde durarak sebep-sonuç ilişkisini kurmayı sağlıyorum. Aynı zamanda değişen çevre koşullarının canlılar üzerinde nasıl bir etki uyandırdığını gerçekleşen olaylar üzerinden gözlemlemelerini sağlamaya çalışıyorum ve sorunun çözümü için en azından kendilerinin ne yapabileceklerini

düşünmelerini istiyorum.” ifadesiyle ders esnasında gerçek hayattan bir problemi sınıf içinde tartışıp çözüm arayışına girdiklerini belirtmiştir. Katılımcı EÖ3’ün ifadesine göre öğrencilerin aktif olduğu bu ders sürecinde örnek olay yöntemi kullanılmaktadır. Öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlama yoluyla çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmaya çalıştığını KÖ3 “*Müfredat içerisinde yer alan konularda öğrencilerle fikir alışverişinde bulunarak, çözüm önerileri üretmeye çalışıyoruz.*” biçiminde ifade etmiştir. Sınıfta tartışma ve problem çözme yöntemini kullanarak ders işlediğini ifade eden KÖ3’e benzer bir biçimde KÖ4 de “*Öğrencilerimizi doğal kaynaklar konusunda bilinçlendiriyoruz. Yenilenebilir enerji kaynaklarını açıklıyoruz. Çevreyle teknolojinin birleşmesinin sonuçlarını değerlendiriyoruz. Çevre sorunlarına dikkat çekip örneklendiriyor, tartışıyor ve bir sonuca ulaşmaya çalışıyoruz.*” ifadeleriyle tartışma ve problem çözme yöntemini kullandığını belirtmiştir. Bunun yanında katılımcının ifadelerinden çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmak için düz anlatım yöntemini de kullandığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların “*Size göre çevre okuryazarlığı becerisini geliştirmek için hangi yöntem veya tekniklerden faydalanılabilir?*” sorusuna verdikleri yanıtların analiz edilmesiyle ulaşılan sonuç Tablo 4’ün tavsiye edilen kısmında verilmiştir. Katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmak için kullanılmasını önerdikleri yöntemlerin en başında gezi-gözlem gelmektedir. Bu kapsamdaki katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

KÖ1: “*Araştırma, gezi ve proje ödevlerinden faydalanılmalıdır.*”

EÖ2: “*Gezi – gözlem ile yerinde görme en ideal olanıdır. Ancak bu her zaman mümkün olmadığı için teknolojik araçlarla sağlanabilir.*”

KÖ2: “*Eleştirel düşünme, araştırma, gezi ve gözlem kullanılmalıdır.*”

EÖ3: “*Çevre okuryazarlığının gelişmesi sadece sınıftaki bilgilerle mümkün değildir. Çocuklar üzerinde derin etkiler uyandırması açısından bizzat etkilerinin görüldüğü yerlere götürülerek bu durumları hissederek yaşamalarını sağlamak daha etkili olur. İmkân yoksa yaşamdan kesitleri görsellerle zenginleştirerek öğrencilerin anlamalarına yardımcı olunabilir.*”

KÖ4: “*Problem çözme, teknolojiden yararlanma, gezi-gözlem olabilir.*”

EÖ4: “*Çevre okuryazarlığını geliştirmek için öğrencilerin doğayla buluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Gezi-gözlem yaparak doğadaki canlılarla empati kurarak çevrenin önemi kavratılabilir. Belgesel ve videolar izletmekte yararlı olacaktır. Çevreyle ilgili bir konu seçip üzerinde tartışma, beyin fırtınası gibi düşünsel etkinlikler yapmakta uygulanabilir.*”

Katılımcı görüşlerinden verilen doğrudan alıntılar incelendiğinde, katılımcıların çevre okuryazarlığı becerisinin gezi gözlem yöntemiyle daha etkili kazandırılacağına düşündükleri görülmektedir. Bu yöntemin uygulanmadığı durumlarda konu ile ilgili video/belgesel izletilmesini tavsiye etmektedirler. Bunun yanında katılımcı KÖ5 “*Yaratıcı drama ve video izletme kullanılabilir.*” biçiminde görüşünü açıklarken KÖ3 ise düşüncesini “*Yaratıcı drama çevresel olaylara karşı öğrencilerin daha çok gözlem yapmasını, ortak duygularda birleşmesini sağlayabilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı EÖ1’de çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılmasında okul-aile iş birliğinin önemini vurgulayan şu ifadeleri kullanmıştır: “*Çevre okuryazarlığının gelişmesi için sadece sınıf ortamında dikte ettirilen bilgilerle bu mümkün olmamaktadır. Okul-aile iş birliği içerisinde olması gerekir.*”

Çevre Okuryazarlığı Becerisinin Gündelik Yaşantıya Katısına Yönelik Bulgular

Bu çalışmada katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisi ile gündelik yaşantı arasında nasıl bir irtibat kurduklarını saptamak amacıyla da veri toplanmıştır. Araştırmanın bu boyutuyla ilgili verileri elde etmek gayesiyle katılımcılara, “*Çevre okuryazarlığı becerisi, öğrencinin gündelik yaşamını nasıl etkiler, bir örnekle açıklar mısınız?*” sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtların analiz edilmesiyle elde edilen bulgular temalara ayrılarak Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Çevre Okuryazarlığı Becerisinin Günlük Yaşama Katkısı

Tema	Katılımcılar
Çevresel Farkındalığı geliştirme	KÖ1, KÖ3, KÖ4, KÖ5, EÖ1, EÖ2, EÖ3, EÖ4
Çevresel sorunlara çözüm üretme	KÖ1, KÖ4, KÖ5, EÖ2
Kaynakları doğru kullanma	KÖ2, EÖ3
Doğaya uyum sağlama	EÖ4

Araştırma verilerinin analiz edilmesiyle, katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılmasıyla bu becerinin bireyde farkındalık yaratacağı konusunda hemfikir oldukları saptanmıştır. Katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisinin çevresel sorunlara çözüm üretme, kaynakları kullanırken israftan kaçınma ve doğaya uyum sağlama konularında öğrencilerin yeterliklerini artıracaklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hem çevresel sorunlara ilişkin farkındalıklarını hem de sorunlara ilişkin çözüm üretme yeterliliklerini artırarak öğrencilerin söz konusu sorunlara ilişkin inisiyatif almalarını sağlayacağını düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilerin çevre ve toplum arasındaki ilişkiyi doğru analiz ederek çevresel sorumluluklarını artıracaklarını düşündükleri söylenebilir. Bu bulgulara ulaşılmasını sağlayan katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

KÖ1: “Toplumun bir parçası olan öğrencilerimizin çevresinde yaşanan sorunların doğaya etkisi konusunda farkındalığa sahip olmasını aynı zamanda da konu üzerinde düşünüp çözüm üretmeye çalışmasını sağlar.”

EÖ1: “Çevre okuryazarlığı becerisini kazanan bir öğrencinin doğaya bakışı olumlu etkilenir. Yaşadığı çevredeki derelerin, hayvan ve bitki yaşamının bozulduğunu görünce bu konuda çevresini duyarlı olmaya davet edebilir ve kendi elinden geldiği kadar doğal çevreyi korumayı görev edinebilir.”

KÖ5: “Öğrencinin ekosistemi anlama becerisini geliştirir ve doğal dengeye zarar verecek durumlar hakkında fikir sahibi olmasını sağlar. Doğadaki canlılara ve çevreye zarar verecek davranışları varsa azaltma yoluna gidebilir.”

EÖ2: “Birey her şeyden önce kendisinden, ailesinden ve çevresinden başlayarak toplumu ve dünyayı değiştirmek için harekete geçer, önce kendisinin yapabileceklerini sonra toplumun, daha sonra da dünya genelinde ne gibi değişiklikler yapabileceğini araştırır ve uygulamaya çalışır.”

KÖ4: “Çevresinin farkına vararak insan gücünü doğanın gücüyle birleştirebilir. İklim değişikliklerinin farkına varıp olumsuz etkilerine çözüm üretebilir.”

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin verileri analiz edilirken katılımcıların düşüncelerinde “çözüm üretme” ifadesini sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Bu çerçevede katılımcılar, çevresel okuryazarlık becerisini kazanmış öğrencilerin çevreyle alakalı sorunların çözümüne hizmet edecek toplumsal farkındalığın artmasını sağlamak gayesiyle çaba göstereceği, çevre gönüllüsü olarak çevreyi koruyacağı düşüncesini işlemişlerdir. Katılımcı EÖ3 düşüncelerini “Yaşadığı çevredeki sorunların farkına varıp kendince katkı sağlayabilir. Doğal kaynakları gereksiz kullanmamakla işe başlayabilir.” cümleleri ile ifade ederken, Katılımcı KÖ2 ise fikirlerini dile getirmek amacıyla “Öğrencinin çevreyle ilgili öğrendiklerini günlük yaşamında kullanmasını sağlar. Çevre kirliliğine karşılık kendince önlem alması ve kaynakları israf etmemeye çalışması örnek olarak gösterilebilir.” ifadelerini kullanmıştır. Çevre okuryazarlığı becerisini kazanmış bir bireyin yaşadığı çevreye uyum sağlayacağını düşünen Katılımcı EÖ4 düşüncelerini “Bireyin yakından uzağa ilkesiyle önce kendi çevresini tanıması ve bilgi sahibi olması öngörülür. Birey günlük yaşamında karşılaştığı çevreyi tanımalı, sorunlarını anlamalıdır. Buna göre bir yaşam tarzı oluşturacaktır. Yoğun kış şartlarında yaşayan bireyin kış mevsimine uygun tedbirler alıp çevreye uyum sağlaması buna örnek olarak verilebilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Çevre Okuryazarlığı Becerisinin Ders Kitaplarında Ele Alınış Durumuna Yönelik Bulgular

Katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisinin sosyal bilgiler ders kitaplarında veriliş durumunu nasıl değerlendirdiklerini saptamak amacıyla “Ders kitaplarında çevre okuryazarlığı becerisinin durumunu nasıl değerlendirmektесiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında elde edilen verilen analiz edilmesiyle ulaşılan sonuç Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ders Kitaplarında Çevre Okuryazarlığı Becerisinin Durumu

Yetersiz	KÖ1, KÖ5, EÖ1, EÖ2, EÖ3
Kısmen Yeterli	KÖ2, KÖ3, KÖ4, EÖ4

Tablo 6’ya incelediğimiz zaman katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin sosyal bilgiler ders kitaplarında verilen içeriği veya becerinin ders kitaplarında ele alınış biçimini genel olarak yetersiz olarak değerlendirdiklerini ifade edebiliriz. Çünkü katılımcıların bazıları çevre okuryazarlığı becerisinin ders kitaplarındaki durumunu “yetersiz”, bazıları ise “kısmen yeterli” olarak ifade etmişlerdir. Becerinin ders kitaplarında ele alınış biçimini hiçbir katılımcı yeterli olarak değerlendirmemiştir. Öte yandan verilerin analiz edilmesiyle katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisine sosyal bilgiler ders kitaplarında yeterince yer verilmemesini bazı sebeplere bağladıkları görülmüştür. Katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisine ders kitaplarında yeterince yer verilmemesinin, sosyal bilgiler ders programının içeriğinin yoğunluğundan ve bu yoğun içeriği gerçekleştirmek için belirlenen haftalık 3 (üç) ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklandığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu bağlamdaki katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı olarak aşağıda verilmiştir:

KÖ1: “Çevre okuryazarlığının ayrı bir ders olarak okutulması daha etkili olacaktır. Ders saatleri yetersiz olduğu için ders kitaplarındaki her detay yeterince işlenememektedir.”

KÖ5: “Sosyal bilgiler müfredatında yer alan kazanımlar çok fazla olduğu için ders kitabında yeterli şekilde yer verilemediğini düşünüyorum.”

EÖ1: “Ders kitaplarında gereksiz ve güncel olmayan bilgiler çok fazla ve müfredatımız çok kalabalık. Bu yüzden bu beceriye yeterince yer verildiğini düşünmüyorum.”

EÖ3: “Bu becerinin ders kitabında yeterli şekilde yer aldığı düşünmüyorum ancak, öğretim programında çok fazla kazanım ve beceri var. Ders kitapları da bu sebeple çok bilgiye yer vermekte. Bu eksikliğin bu sebepten kaynaklandığını düşünmekteyim.”

Bazı katılımcılar, çevre okuryazarlığı becerisinin ders kitabında ele alınış biçimini kısmen yeterli olarak değerlendirdiklerini ima eden ifadeler kullanmışlardır. Bu çerçevede Katılımcılardan EÖ4 düşüncelerini ifade etmek için tercih ettiği “Ders kitaplarını yeterli görüyorum. Çünkü dersimi tamamen ders kitabına bağlı kalarak işlemiyorum. Gördüğüm herhangi bir eksiklikte farklı doküman ve videolarla destekliyorum.” cümleleriyle ders kitabını yeterli görmediği durumlarda başka öğretim materyalleri kullandığını ifade etmiştir. Bunun yanında Katılımcılardan KÖ2 ise, “Evet yeterli görüyorum çünkü ders saati yetersiz bu konuya daha fazla zaman ayırayabilirim.” şeklinde ifade ettiği görüşlerinde, çevre okuryazarlığı becerisine daha fazla yer verilmesi durumunda diğer kazanımları gerçekleştiremeyeceğine ilişkin bir kaygısının olduğunu vurgulamıştır. Katılımcı EÖ2 ile benzer vurgulamaları yapan Katılımcı KÖ3 ve KÖ4 de ders kitaplarını çevre okuryazarlığı açısından kısmen yeterli gördüklerini vurgulayan cümleler dile getirmişlerdir. Bu çerçevede Katılımcı KÖ3 görüşlerini, “Kısmen yeterli görüyorum. Ders saatleri sınırlı ve kazanımlar fazla. Daha çok yer alabilir ama bahsettiğim sorunlar yüzünden yer alsa da üzerinde çok durulamayacaktır.” biçiminde ifade ederken KÖ4 ise düşüncelerini “Evet daha çok yer alabilir ama konuları işlemek çok zaman alabilir. Yeterli zaman ayrılamayabilir.” biçiminde dile getirmiştir.

Çevre Okuryazarlığı Becerisini Kazandırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bulgular

Araştırmada çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılmasında karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla katılımcılara “Çevre okuryazarlığı becerisi kazandırırken ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz? Bu sorunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların analiz edilmesiyle katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırırken toplumsal desteğin olmamasından, ders saatinin az olmasından, sınıf dışı etkinliklerin desteklenmemesinden ve öğrenci niteliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını düşündükleri görülmüştür. Bu duruma ilişkin betimleyici bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Beceri Kazandırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Tema	Katılımcılar
Toplumsal desteğin yetersizliği	EÖ1, EÖ2, EÖ3
Ders saatinin az olması	KÖ3, KÖ5
Sınıf dışı etkinliklerin desteklenmemesi	KÖ3, EÖ4
Öğrenci nitelikleri	KÖ1, KÖ4
Beceri günlük yaşamda kullanamama	KÖ2

Araştırma verileri analiz edilince katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırırken genellikle toplumsal bilinç ve desteğin yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Bazı katılımcıların, toplum için bir nevi kanaat önderliği yapabilecek bireylerin çevresel sorunlara dikkat çekmesinin toplumsal farkındalığı artırarak öğrencilerin çevre okuryazarlığı becerisi kapsamındaki kazanımları edinmelerini olumlu etkileyeceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Örneğin katılımcı EÖ3, “*Ders kitaplarındaki serpiştirilmiş bilgilerle bu beceriyi öğrencilere kazandırmak gerçekten zor. Çocuklar bu bilgileri sadece kitapta görüp; toplumda yansımaları, otoriteler ve ülke büyükleri tarafından ilgilenilmediğini gördüklerinde konuyu önemsemiyorlar. Öğrencilerde benim çabamla bir şey olmayacağı düşüncesi hâkim. Becerinin daha somut bir şekilde uygulanması gerekir.*” şeklinde durumu ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı EÖ1 ise “*Öğrenciler kendi başına bilinçli davranmanın yeterli olmayacağını düşündüğü için bu bilinci kazandırmakta zorlanıyorum. Ülkede bu farkındalığı arttıracak siyasi ve sanatçıların konuyla ilgili daha ön plana çıkması gerekir.*” diyerek benzer bir vurgu yapmıştır. Bu soruya yanıt olarak EÖ2’de “*Sınıflarda her öğrencinin ailesinin sahip olduğu sosyokültürel ve eğitim seviyeleri farklıdır. Bu beceriyi kazandırırken sadece öğrencilerin değil, ailenin ve toplumun da eğitilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesiyle aile ve toplumun bilinçlendirilmesinin; okul, aile ve toplum arasındaki iş birliğinin sağlanmasının çevre okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında önemli olduğunu vurgulamıştır.

Araştırma verilerinin analiz edilmesiyle bazı katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında okul dışı öğrenme ortamlarının önemini vurguladıkları ve bu ortamları öğretme öğrenme süreçlerinde yeterince kullanamamalarının becerinin öğrencilere kazandırılmasını olumsuz etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu çerçevede katılımcılardan EÖ4 “*Doğada keşif çalışmaları, gezi – gözlem yapamadığımız için beceri tam anlamıyla yerini bulmamaktadır. Bu sınıf dışı etkinliklerin desteklenmesi gerekir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu ifadeyi destekleyen nitelikte bir diğer görüş ise katılımcı KÖ3 tarafından dile getirilmiştir. Katılımcı KÖ3, “*Ders saatinin az olması ve sınıf dışı eğitimin idareciler tarafından desteklenmemesi sebebiyle konuyla ilgili aktif çalışmalar yapamıyoruz.*” ifadeleriyle durumu açıklamıştır. Araştırmanın bu boyutunda da bazı katılımcılar haftalık ders saatinin yetersiz olmasını tekrar gündeme getirmişlerdir. Bu minvalde KÖ5 “*Konuya ayıracak vaktin sınırlı olması sorunların başında gelmektedir. Müfredattaki kazanımların sadeleştirilip hayatın içinden kazanımlara daha fazla yer verilebilir.*” diyerek Sosyal Bilgiler Öğretim Programının çok yoğun olduğunu ve bu yoğunluktan dolayı çevre okuryazarlığı becerisine yeterli zamanı ayıramadığını ve bu sorunun çözümü için Sosyal Bilgiler Öğretim Programının sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan KÖ1 ise “*Öğrencilerimiz hak ve sorumluluklarını birbirine karıştırmakta bu yüzden sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirmekte zorlanıyoruz.*” biçiminde ifade ettiği görüşüyle, öğrencilerin hak ve sorumluluklar arasındaki ayrımı yeterince yapamadıkları için çevresel sorumluk değer düzeyini istediği

seviyeye çıkaramadığını vurgulamıştır. Öte yandan KÖ4'ün “Kendi çevresinde olmayan kişi ve olaylara karşı öğrenciler duyarsız olabiliyor. Empati geliştirmelerini ve sorunların aslında basit çözümleri de olabileceğine inanmalarını sağlamaya çalışıyorum. Öğrencilerin birçoğu tek başına duyarlı olmanın çevreye olumlu katkısı olmayacağını düşünüyorlar.” biçiminde açıkladığı görüşlerinde, öğrencilerin kelebek etkisi olarak açıklanan durumun gerçekleşmesine ihtimal vermemeleri sebebiyle çevre okuryazarlığı becerisinin gerektirdiği davranışları sergilemediklerini vurguladığı söylenebilir. Katılımcı KÖ2 ise görüşlerini “Öğrenciler edindiği bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanamıyorlar. Eğitim sistemimizin ezberciliğinden kaynaklandığını düşünüyorum. Çözümü için sınav sistemlerinin test usulünden çıkarılması gerektiği görüşündeyim.” biçiminde açıklayarak öğrencilerin geleceklerini şekillendiren sınav sisteminin ezber merkezli olması sebebiyle özellikle bilgi seviyesinin üstündeki kazanımları yeterince önemsememelerine sebep olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerin, Çevre Okuryazarlığı Becerisini Kazandırabilme Yeterliliklerine Yönelik Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırabilme öz yeterliliklerini nasıl değerlendirdiklerini belirleyebilmek için katılımcılara “Çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmak için kendi yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesiyle katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırabilme öz yeterliliklerini kısmen, yeterli ve yetersiz olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Bu kapsamdaki betimleyici bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çevre Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Öğretmen Öz yeterlilikleri

Tema	Katılımcılar
Yeterli	KÖ4, EÖ2, EÖ3, EÖ4
Kısmen	KÖ1, KÖ2, KÖ3, EÖ1
Yetersiz	KÖ5

Tablo 8’den de görülebileceği gibi katılımcıların bazıları, çevre okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırabilme konusuna ilişkin öz yeterliliklerini kısmen, bazıları ise yeterli olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca bir katılımcı (KÖ5) öz yeterliliğini yetersiz olarak değerlendirmektedir. Bu kapsamda çevre okuryazarlığı eğitimi becerisini kazandırabilme öz yeterliliğini yeterli gören katılımcıların konu ile ilgili düşünceleri analiz edilince, katılımcıların kendilerini yeterli gördükleri lakin buna rağmen çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmada sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Örneğin Katılımcı EÖ3, “Koşullar uygun olursa kendimi yeterli görüyorum ancak yoğun müfredat ve kısıtlı ders saati içerisinde bu beceriyi ve diğerlerini öğrencilere aynı özenle kazandırmak zor. Bundan dolayı çevre okuryazarlığı becerisinin ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünmekteyim.” ifadeleriyle programın yoğunluğunun diğer birçok beceri gibi çevre okuryazarlığı becerisinin de kazandırılmasını olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Öğrencilere çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmada kendini yeterli gören bir diğer katılımcı olan EÖ4, “Kendimi yeterli görüyorum ancak çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmanın sınıf ortamında olduğu kadar kendi doğası içinde gerçekleşebileceğini düşünüyorum. Bunu yapamadıkça söylediklerimiz havada kalıyor gibi hissetmekteyim.” biçiminde ifade ettiği görüşlerinde, çevre okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında okul dışı öğrenme ortamlarının öneminin altını çizmiştir. Katılımcı EÖ2 ise “Kendimi yeterli görüyorum, evet. Bu becerinin kazandırılmasında öğrencilere farkındalık yarattığımı düşünüyorum.” ifadesiyle kendisini yeterli gördüğünü belirtmiştir. Katılımcı KÖ4, “Evet, Kendimi geliştirmeye, okumaya, takip etmeye ve çözümün bir parçası olmaya çalışıyorum.” ifadesiyle kendini hem yeterli hem de geliştirmeye çalıştığını dile getirmiştir.

Araştırmada bazı katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisi kazandırabilme öz yeterliliklerini kısmen olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Bu katılımcıların üniversite eğitimleri süresince böyle bir ders almamalarını, konuya ilişkin yaşanan güncel gelişmeleri gerekçe göstererek öz yeterliliklerini kısmen olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Bunun yanında katılımcıların söz konusu beceri hakkındaki öz yeterliliklerini geliştirmek için çaba gösterdikleri ve günceli yakalayabilmeleri için kendilerine eğitimler verilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamdaki katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda verilmiştir.

KÖ1: “Eğitim programına sonradan dâhil oldu, üniversitedeyken böyle bir ders almamıştım. Tecrübe kazandıkça kendimi geliştiriyorum. İlerleyen yıllarda daha da iyi olacağıma inanıyorum.”

KÖ2: “Yeteri kadar değil, çevre bir devinim halinde bu hızı yetişebilmek için gerekli çevre, ortam ve olanakların öğretmenlere sunulması gerekiyor.”

EÖ1: “Kısmen yeterli görüyorum. Öğretmenlere bu konu nezdinde genel olarak eğitimde yenilikleri takip etmek açısından eğitimler verilmesi gerekmektedir.”

Araştırma katılımcılardan KÖ5 ise çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin öz yeterliliğini yeterli görmediğini belirtmiştir. Bu çerçevede katılımcı dile getirdiği “Yeterli olduğumu düşünmüyorum. Bu konu ile ilgili öğretmenlere daha kapsamlı, nitelikli eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” ifadesiyle hem yeterli olmadığını hem de söz konusu olumsuzluğu ortadan kaldırmak için hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu dile getirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin düşüncelerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisini çevre ve toplum olmak üzere iki ana boyutta açıkladıkları saptanmıştır. Katılımcılar, çevre okuryazarlığının çevre boyutunda çevre bilincini, çevresel sorumluluğu, çevrenin önemine ilişkin farkındalığı ve ekosistemin korunmasını; toplum boyutunda ise toplumu tanımayı, toplumsal sorumluluk ve bilinci geliştirmeyi içeren bir beceri olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilere bazı bilgi, değerler ve becerileri kazandırmak amacıyla verildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisinin insan-doğa ilişkilerini ve etkin vatandaşlık kapsamındaki bilgileri kazandırmak; duyarlılık, sorumluluk tasarruf etme değerlerini edindirmek; kalıp ve önyargıyı fark etme, empati, gözlem, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmak amacıyla verildiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilerin çevresel farkındalıklarını, çevresel sorunlara çözüm üretme, kaynakları doğru kullanma ve doğaya uyum sağlama niteliklerini geliştireceğini düşündükleri sonucuna da ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bu sonuçlar ile çevre okuryazarlığı becerisi kapsamında alan yazında vurgulanan niteliklerin önemli ölçüde örtüşmesinden (Erbasan & Erkol, 2019; Durmuş & Kınacı, 2021; Fettahlıoğlu, 2018; Hunter & Jordan, 2022; Teksöz-Tuncer, vd., 2007) dolayı öğretmenlerin, çevre okuryazarlığı becerisinin kapsamına ilişkin yeterliklerinin yüksek olduğunu ifade edebiliriz.

Araştırmada öğretmenlerin, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmak için işe koştukları yöntemlerin başında düz anlatım geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Çevre okuryazarlığı becerisi kapsamında öğrencilere edindirilmesi gereken kazanımları göz önüne aldığımız zaman, bu sonucun olumsuz bir duruma işaret ettiğini söyleyebiliriz. Çünkü öğretmen merkezli bir yöntem olan düz anlatım yöntemi temel alınarak tasarlanan öğrenme öğretme süreçleriyle öğrencilerin çevre okuryazarlığı becerilerini geliştirmek oldukça zordur. Bunun yanında katılımcılardan bazılarının, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırmak amacıyla problem çözme, tartışma, örnek olay yöntemi gibi öğrenci merkezli yöntemleri tercih etmelerini ise çevre okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılması açısından olumlu olarak değerlendirebiliriz. Çünkü Kışoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada çevre eğitimi kapsamında sunum hazırlama, soru-cevap, tartışma gibi öğrencilerin aktif olduğu sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgilerini daha canlı tuttuğu ortaya konulmuştur. Bir başka çalışmada yine benzer bir sonuca ulaşılmış; çevre eğitiminde sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin başarılarını ve çevreye karşı duygularını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Aslan & Bulut, 2021). Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı'nda da (MEB, 2022) öğrencilerin çevreye karşı duyarlı ve sorumluluk sahibi olabilmeleri için derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, gezi-gözlem yaparak çevresel sorunların doğrudan farkına varabilmelerinin sağlanması önerilmektedir.

Araştırmada çevre okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasında, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek faaliyetlerin önemli olduğunu sonucuna da ulaşılmıştır. Katılımcılar becerinin öğretiminde okul dışı etkinlikler yapamadıklarını ifade

etmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, konuyla ilgili yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çünkü söz konusu çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen faaliyetlerin, öğrencilerin çevreye ilişkin tutum ve davranışlarını olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılarak okul dışı öğrenmenin çevre eğitimindeki önemi vurgulanmıştır (Altın & Oruç, 2008; Güngör-Cabbar & Özcan, 2021; Ünalın, 2018; Karatekin & Aksoy, 2012; Şimşek, Ü. & Yıldırım, T., 2020; Uhrinová vd., 2021; Yılmaz, 2019).

Araştırmada katılımcıların, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında gerçekleştirilmesi gereken kazanımların oldukça fazla olmasını gerekçe göstererek çevre okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırmak için yeterli zamanı ayırmadıkları/ayıramadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Bunun yanında Katılımcı KÖ2, merkezi sınavların çoktan seçmeli yapılmasından dolayı öğrencilerin, öğretim programı kapsamında ele alınan birçok beceriyi önemsemedikleri veya sadece bilgi seviyesinde edindiklerini ifade etmiştir. Buna dayanarak bir taraftan programın yoğunluğunu gerekçe göstererek öğretmenlerin, diğer taraftan merkezi sınavlardaki amaçlarını gerçekleştirmede çok faydalı olmadığını düşündükleri için öğrencilerin, çevre okuryazarlığı becerisine gereken önemi vermediklerini söyleyebiliriz. Öte yandan araştırmada bazı katılımcıların (KÖ1, KÖ5, EÖ1, EÖ2, EÖ3) sosyal bilgiler ders kitabında çevre okuryazarlığına ilişkin verilen içeriğin yetersiz olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır. Ulaşılan bu üç sonucu birlikte ele aldığımız zaman, öğrencilerin içinde bulunduğumuz zamanda yaşanan çevresel sorunlara ve gelecekte yaşanması muhtemel çevre sorunlarına ilişkin yeterince donanımlı hale getirilemediğini ifade edebiliriz. Başka bir ifadeyle çağımızın en önemli problemleri arasında yer alan çevresel sorunlara ilişkin öğrencilerin tutumlarını geliştirmek amacıyla verilen çevre okuryazarlığı becerisini; öğrencilere istenilen seviyede edinmediklerini söyleyebiliriz. Bu durumu göz önüne aldığımız zaman, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Şubat 2022'de "Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programının" yayınlanmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirebiliriz. Çünkü 2022-2023 yılında uygulanacağı belirtilen öğretim programı 6, 7. ve 8. sınıflara yönelik hazırlanmış "İnsan ve Doğa", "Döngüsel Doğa", "Çevre Sorunları", "Küresel İklim Değişikliği", "İklim Değişikliği ve Türkiye" ve "Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler" isimleri verilen 6 (altı) üniteden mürekkep bu ders, öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerinin gelişmesine katkıda bulunabilecek nitelikte tasarlanmıştır (MEB, 2022). Ayrıca adı geçen bu dersin öğretmenlerin konu ile ilgili düşüncelerine uygun ve taleplerini karşılayabilecek nitelikte olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bu araştırmada, çevre okuryazarlığı becerisine öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer verilmesi konusunda katılımcıların hemfikir olduğu sonucuna ulaşılmış ve ayrıca Katılımcılardan KÖ1'in, çevre okuryazarlığı becerisine yönelik müstakil bir ders verilmesi gerektiğini ifade ettiği saptanmıştır. MEB tarafından Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği dersi öğretim programının yayınlanması öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak bir gelişme olarak ele alınabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç katılımcıların, çevre okuryazarlık becerisini kazandırma öz yeterliliklerinin istenilen seviye olmadığı ve katılımcıların söz konusu öz yeterliliklerini geliştirmek için eğitimsel faaliyetlere ihtiyaç duyduklarıdır. Bu kapsamda katılımcıların konu ile ilgili hizmet içi eğitim talep etmelerini olumlu bir durum olarak değerlendirebiliriz. Çünkü bu sonuç, öğretmenlerin hem geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin farkındalıklarının olduğunu hem de bu yönlerini geliştirmeye istekli olduklarını göstermektedir. Araştırmada katılımcıların, çevre okuryazarlığı becerisini kazandırırken çevresel sorunlara ilişkin toplum ve ailelerin gereken önemi vermemesinden, sınıf dışı etkinliklerin desteklenmemesinden ve öğrenci niteliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak katılımcıların, çevre eğitimi bağlamında okul ve aile arasında iş birliğinin gerekli olduğunu düşündüklerini ifade edebiliriz. Öğretmenlerin bu düşüncesini destekleyen araştırma sonuçları da mevcuttur (Bülbül & Yılmaz, 2019).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, çevre okuryazarlığı becerisine ilişkin düşüncelerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin çevre okuryazarlığı becerisinin kapsamına ve bu becerinin öğretim programlarında yer verilme sebeplerine ilişkin bilgi düzeyindeki yeterliliklerinin makul olarak değerlendirilebilecek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, çevre okuryazarlığı becerisini öğrencilere kazandırmak amacıyla tasarladıkları öğrenme öğretme süreçlerinin istenilen seviyede olmadığı yani öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin konu ile ilgili yeterliliklerini geliştirmeye yönelik, özellikle de teorik bilgilerin pratikte nasıl kullanılabileceğini odağına alan, eğitim faaliyetlerinin millî eğitim bakanlığı tarafından düzenlenmesini önerebiliriz. Bunun yanında araştırma,

evre okuryazarlığı becerisinin öğrencilere kazandırılmasında oldukça müspet etkisi olabilecek okul dışı öğrenme ortamlarının idarecilerin gereken desteği sağlamamasından dolayı yeterince iŐlevsel kullanılmadığı saptanmıştır. Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında ders iŐlemelerini kolaylaŐtıracak nlemlerin alınmasının gerekli olduğunu, bir diğer neri olarak ifade edebiliriz.

| EXTENDED ABSTRACT |

Opinions of Social Studies Teachers on Environmental Literacy Skills

Ruşen BÜKEN  Ahmet KATILMIŞ 

INTRODUCTION

People, animals and nature are severely affected by the rapidly increasing environmental problems in recent years. For this reason, today's educational activities focus on raising individuals with environmental awareness (Dikicigil and Gülersoy, 2020). In the environmental education given in this context, it is aimed to develop the problem-solving skills of the students and to provide the students with the skills that will enable them to cope with the environmental problems that have occurred or are likely to be experienced in the period they live in, to take responsibility for the solution of the problems and to lead them (Roth, 1968).

The concept of environmental literacy was first used by Roth in 1968 (Kışoğlu, 2009). Roth (1992) defines environmental literacy as the process of taking appropriate actions to protect and improve the environment, while defining the purpose of environmental education as raising responsible and productive citizens. Individuals with improved environmental literacy skills are defined as individuals who have a handle on the functioning of natural systems, have embraced the effect of human activities on natural systems, and have awareness and sensitivity (Teksöz, Şahin and Ertepinar, 2010). Environmental literacy skill has an interdisciplinary structure since it includes knowledge, skills, attitudes and values that fall into the fields of study of different disciplines. Therefore, issues related to environmental literacy can be included in each of the school curricula (Roth, 1968). In accordance with this feature of the skill, environmental education topics are mentioned in primary school life science, science and social studies courses in Turkey (Tırpancı, 2019).

Environmental literacy skills are addressed within the scope of the "People, Places and Environments" learning area, which consists of the learning outcomes based on geography teaching and included in the Social Studies Curriculum (Şimşek and Yıldırım, 2020). The goal of raising individuals who have the knowledge, skills and values required by environmental literacy and who can play a role in the solution of environmental problems is among the objectives of giving the social studies course in schools. It is necessary to determine the level of environmental literacy of the individuals who make up the society and to make efforts to improve this level in order to reduce environmental problems and ensure sustainability (Tuncer-Teksöz, 2007).

Therefore, this study, which aims to determine the opinions of social studies teachers about environmental literacy skills, is thought to be important in terms of providing students with environmental literacy skills, understanding the methods and techniques used in the course, and giving ideas about teachers' expectations and the place of environmental literacy skills in our education system.

When we examine the literature, we see that some studies with a focus on environmental literacy skills have been conducted. In this context, studies were carried out in the survey model, in which data were collected with questionnaires and scales, addressing the environmental literacy levels of teacher candidates (Karatekin and Aksoy, 2012), teachers' environmental behavior levels (Ünalın, 2018), geography teacher candidates' environmental behavior levels (Semenderoğlu and Arslan, 2022) and secondary school students' environmental literacy levels (Yılmaz, 2019). A qualitative research method was also used to address the levels of social studies teachers' use of out-of-school learning environments to gain environmental literacy skills (Şimşek & Yıldırım, 2020). In the study conducted on the change of environmental literacy levels and opinions of teacher candidates, pretest-posttest was applied with the activities as well as the interview form, and quantitative data were collected with the t-test. (Balkan-Kıyıcı, Atabek-Yiğit and Selce-Darçın, 2014). Since there is no study addressing the opinions of social studies teachers about environmental literacy skills in the literature examined, it is thought that this study will contribute to filling the gap in the field. In this context, the aim of the study was to reveal the opinions of social studies teachers about environmental literacy skills. Within the scope of this general purpose, answers to the following questions will be sought:

How do social studies teachers define environmental literacy skills?

According to social studies teachers, what are the reasons for including environmental literacy skills in the curriculum?

What methods and techniques do social studies teachers use to bring environmental literacy skills?

According to social studies teachers, how do environmental literacy skills affect students' daily life?

How do social studies teachers evaluate the status of environmental literacy skills in social studies textbooks?

What problems do social studies teachers encounter while bring environmental literacy skills?

How do social studies teachers evaluate their own condition in bringing environmental literacy skills?

METHOD

This study, which examines the opinions of social studies teachers about environmental literacy skills, was carried out in the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods. Basic qualitative research, which is frequently used in education, focuses on the process of the research and interviews, observations and documents can be used to collect research data. The research was carried out with 9 social studies teachers working in Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. In this context, a total of 9 volunteer teachers, 5 of whom were women and 4 of whom were men, were determined as participants in the study. Before the interview, the participants were informed that ethical rules will be followed during and after the research, and their real identities will not be mentioned anywhere in the study; It was stated that pseudonyms would be given to women between KÖ1-5 and men to EÖ1-4.

The data used in the study were collected by using a semi-structured interview form. The questions in the semi-structured interview form prepared with the expert opinion were first applied to two participants, then this pilot application was evaluated and the form was made ready for application by making the necessary corrections on the interview questions. The data obtained from the interviews with the participants were written and analyzed by subjecting them to content analysis.

In this context, the themes and sub-themes were reached by analyzing the interview data obtained. In order to increase the reliability of the research, the opinions of the participants were included as direct quotations in the findings section and the pseudonym of the participants (KÖ1-5 and EÖ1-4) were used while giving direct quotations.

FINDINGS

The findings obtained in this study are classified within the scope of research purposes and given below.

Findings on what environmental literacy skills are

In order to determine the opinions of social studies teachers about environmental literacy skills, the participants were asked, “What do you think is the environmental literacy skill?”

It is seen that the participants addressed environmental literacy in the environmental and community dimensions. In this context, it was determined that the participants emphasized the dimensions of environmental consciousness, environmental responsibility, awareness of the importance of the environment and protection of the ecosystem in the theme of environment. In the theme of society, they emphasized the dimensions of social recognition, social responsibility, social consciousness and awareness. On the other hand, while analyzing the opinions of the participants, it was seen that the participants did not process their opinions gathered in the theme of environment and society separately, but in the same sentence. While analyzing the data, it was seen that a significant part of the participants included statements that they made contact between the environment and society. In the opinions frequently mentioned about the importance of the environment for the society, it was emphasized that the sustainability of natural resources and the ecosystem is important and these resources should be seen as a relic and it is a duty to transfer them to future generations.

Findings on the reasons for bringing environmental literacy

One of the questions asked to social studies teachers is “Environmental literacy skills are among the skills that should be taught to students in social studies course. In your opinion, what are the reasons for including environmental literacy skills in the program? Knowledge, value and skill themes were reached by analyzing the answers they gave to this question.

Findings on methods and techniques used/recommended to bring environmental literacy skills

The participants were asked “Can you explain what you are doing to improve students’ environmental literacy skills?”. Then, the question “What methods or techniques can be used to improve environmental literacy skills according to you?” was asked. By analyzing the answers given to these two questions, it is seen that the participants mostly preferred the direct instruction method to bring environmental literacy skills. Then comes discussion, problem solving and research. Observation, case studies and video/documentary watching with the help of technology in lessons are the least used methods. Travel-observation comes first among the methods that the participants recommend to use in order to gain environmental literacy skills.

Findings on the contribution of environmental literacy skills to daily life

To the participants, “How does the environmental literacy skill affect the daily life of the student, can you explain with an example?” question was posed; It has been determined that the participants agree that this skill would create awareness in the individual by providing the students with the environmental literacy skill. .

Findings on the status of environmental literacy skills in textbooks

Participants were asked the question “How do you evaluate the status of environmental literacy skills in textbooks?”. We can state that the participants generally consider the content given in the textbooks or the way the skill is handled in the textbooks as inadequate. Because some of the participants stated the state of environmental literacy skill in textbooks as “insufficient” and some as “partially sufficient”.

Findings regarding the problems encountered in the process of bringing environmental literacy skills

“What kind of problems do you encounter while bringing environmental literacy skills? What are your solution suggestions for these problems?” questions are asked and they emphasized that the participants generally had problems due to insufficient

social awareness and support, the negative effects of not being able to use out-of-school learning environments and the inadequacy of lesson hours while bringing environmental literacy skills to the students.

Findings on the competencies of teachers to bring environmental literacy skills

Participants were asked, “How do you evaluate your own competence to bring environmental literacy skills? Why?”. Participants rated themselves as partially, adequately and inadequately.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

With the results obtained in the study, it is seen that the competencies of the teachers regarding the scope of environmental literacy skills are high and there is a similar result in the study in the literature (Teksöz-Tuncer, 2007). It was also concluded that the participants thought that environmental literacy skills would improve students’ environmental awareness, solutions to environmental problems, correct use of resources and adaptation to nature. In the study, it was concluded that direct instruction was one of the methods that teachers used to work to bring environmental literacy skills. In the study, it was also concluded that the activities to be carried out in out-of-school learning environments are important in bringing environmental literacy skills. Participants stated that they could not do out-of-school activities in teaching the skill. This result coincides with the results of some studies in the literature. In these studies, it was concluded that out-of-school learning activities positively affect students’ attitudes and behaviors towards the environment and the importance of out-of-school learning in environmental education was emphasized (Güngör-Cabbar and Özcan, 2021; Ünalın, 2018; Şimşek and Yıldırım, 2020; Yılmaz, 2019). The fact that the self-efficacy of the participants is not at the desired level is among the results achieved. It has been observed that the learning-teaching processes designed by the teachers in order to provide students with environmental literacy skills are not at the desired level. It has been concluded that the participants have problems arising from the fact that the society and families do not give the necessary importance to environmental problems, the lack of support for out-of-class activities and the qualifications of the students while bringing environmental literacy skills. It was determined that the participants stated that the content given in the social studies textbook regarding environmental literacy was insufficient. We can suggest that the education activities, which focus on how the theoretical knowledge can be used in practice, should be organized by the Ministry of National Education, in order to improve the competencies of the teachers on the subject. As another suggestion, we can state that it is necessary to take measures to facilitate teachers teaching in out-of-school learning environments.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altın, B. N., & Oruç, S. (2008). Çocukluk döneminde doğa sporlarının çevre eğitiminde kullanımı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 10-18.
- Aslan, S., & Bulut, B. (2021). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(1), 85-108.
- Bülbül, Y., & Yılmaz, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre, çevre eğitim ve çevresel vatandaşlık kavramlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 165-183.
- Çengelci-Köse, T., & Bursa, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 372-388.
- Dikicigil, Ö., & Gülersoy, A. E. (2020). Social studies pre-service teachers’ awareness of environmental ethics. *Ilkogretim Online*, 19(3), 1579-1591. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734482>
- Durmuş, E. & Kınacı, M. K. (2021). Opinions of social studies teacher education students about the impact of environmental education on ecological literacy. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(2), 482-501. <https://doi.org/10.33403/rigeo.825516>
- Erbasan, Ö., & Erkol, M. (2019). Examination of primary school teachers’ environmental literacy levels. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 311-324.
- Fettahloğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin.

- Güngör-Cabbar, B., & Özcan, H. (2021). Çevre okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik. H. Tokcan & Y. Topkaya (Ed.), *Çevre Eğitimi* içinde (397-412). Ankara: Pegem Akademi.
- Hunter, R. H., & Jordan, R. C. (2022). The effects of educator's level of environmental literacy on their issue identification practices. *Environmental Education Research*, 28(5), 767-785.
- Karatekin, K., & Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1423-1438. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara).
- Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Köse, T. Ç., & Bursa, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 372-388. <https://doi.org/10.19171/uefad.609049>
- MEB. (2018a). Hayat bilgisi dersi öğretim programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> adresinden 20.05.2022 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2018b). Fen bilimleri dersi öğretim programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden 20.05.22 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2018c). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 15.04.2022 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2022). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1143> adresinden 16.04.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma*. (Çev: S. Turan). (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Morrone, M., Mancl, K., & Carr, K. (2001) Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy, *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42, <https://doi.org/10.1080/009.589.60109598661>
- PISA. (2012). PISA 2012 results: students and money financial literacy skills for the 21st century. <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-vi.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Roth, C. E. (1968). Curriculum overview for developing environmentally literate citizens. <https://eric.ed.gov/?id=ED032982> adresinden edinilmiştir.
- Roth, C. E. (1992). Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s. <https://eric.ed.gov/?id=ED348235> adresinden edinilmiştir.
- Schwarz, G. (2001). Literacy expanded: the role of media literacy in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 111-119.
- Semenderoğlu, A., & Arslan, K. (2022). Coğrafya öğretmen adaylarının çevresel davranışlarının belirlenmesi: Buca eğitim fakültesi örneği. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 46, 1-19. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1071222>
- Şimşek, Ü., & Yıldırım, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere çevre okuryazarlığı becerisi kazandırmada okul dışı coğrafya öğretiminden yararlanma durumları. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4525-4538. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45143>
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (9), 649-669.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Teksöz-Tuncer, G., Alp E., & Ertepinar, H. (2007). Ankara'daki Eğitim Fakültelerinde Çevre Okuryazarlığının Belirlenmesi, Tübitak Araştırma Projesi <https://app.trdizin.gov.tr/publication/project/detail/T0Rjd09EZz0> adresinden edinilmiştir.
- Tırpancı, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli çevre eğitimi uygulamalarını öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve uygulama hakkındaki görüşleri*. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara).
- Uhrinová, M., Balážová, M., Kroufek, R., & Synaková, E. (2021). Selected aspects of environmental literacy among pupils with regard to the aims of primary education. *The New Educational Review*, 66, 57-70.
- UNESCO-UNEP (1977). Intergovernmental conference on environmental education organized by Unesco in cooperation with UNEP Tbilisi: Final Report. Tbilisi. <https://www.gdrc.org/uem/ee/Tbilisi-Declaration.pdf>
- Ünalın, A. (2018). Öğretmenlerin çevreye yönelik davranış düzeylerinin belirlenmesi. (Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Kastamonu).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (12. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara).